



ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΑΥΛΗΣ

Καλλιόπη Τσαλικίδου

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Ρυμενίδης

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΑΥΛΗΣ

ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΤΣΑΛΙΚΙΔΟΥ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΡΥΜΕΝΙΔΗΣ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ / ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<hr/>	
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	06
<hr/>	
KEYWORDS	08
<hr/>	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	09
<hr/>	
01 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
1.1 / Κριτική παιδαγωγική και αποσχολειοποίηση	10
1.2 / Παιδαγωγική του Χώρου - Η αρχιτεκτονική ως μάθηση	14
1.3 / Παιδαγωγική της Αυλής / Βιωματική Μάθηση	16
1.4 / Συμμετοχικός Σχεδιασμός Παιδιών	18
1.5 / Κριτική και Θεσμική παιδαγωγική: Ο Χώρος ως Πεδίο Αναπαραγωγής και Μετασχηματισμού	20
1.6 / Αρχιτεκτονική και Κοινότητα: Το Σχολείο ως Κόμβος Δημόσιας Ζωής	22
1.7 / Παιδί, Παιχνίδι και Χώρος: Η Μάθηση ως Κατασκευή και Εμπειρία	24
1.8 / Σύνθεση Θεωρητικού Πλαισίου: Από τον Θεσμό στον Χώρο και την Κοινότητα	26
<hr/>	
02 CASE STUDIES	
2.1 / Hellerup School, Δανία	27
2.2 / Vittra Telefonplan, Σουηδία	30
2.3 / The Mosaic Approach	33
<hr/>	
03 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	35
<hr/>	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	37

FOREWORD

School is one of the most enduring and, at the same time, most contradictory institutions of contemporary society. While it is expected to prepare children for a constantly changing world, it often remains spatially and pedagogically bound to outdated models. The classroom, as the dominant space of learning, has historically been associated with discipline, hierarchy, and the transmission of knowledge, whereas other school spaces — most notably the schoolyard — are frequently treated as secondary or merely supplementary.

This book seeks to challenge this perception by approaching the school environment not as a neutral container of educational practices, but as an active pedagogical and social agent. At the core of the study lies the classroom–schoolyard dichotomy, which serves as a conceptual tool for understanding the transition from a closed, institutionalized form of education toward more open, experiential, and participatory modes of learning.

Drawing on critical pedagogy, experiential learning, deschooling theories, and contemporary spatial theory, the book explores how architecture shapes the ways we learn, interact, and coexist. The schoolyard, transitional spaces, and the relationship between the school and the community are redefined as essential fields of learning, social experience, and citizenship.

Through selected international case studies and participatory methodologies, the book examines concrete spatial and pedagogical strategies that support the shift from the pedagogy of the classroom to the pedagogy of the schoolyard and the expansion of learning into the community. Rather than proposing a single model of the “ideal school” the focus is placed on identifying principles, tools, and questions that can inform both architectural design and pedagogical reflection.

Addressed to architects, educators, researchers, and all those interested in the role of the school as a space of learning and public life, this book aims to contribute to an interdisciplinary dialogue on how educational spaces can be transformed into environments of experience, participation, and collective creation.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους πιο σταθερούς και ταυτόχρονα πιο αντιφατικούς θεσμούς της σύγχρονης κοινωνίας. Ενώ καλείται να προετοιμάσει τα παιδιά για έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, συχνά παραμένει χωρικά και παιδαγωγικά εγκλωβισμένο σε μοντέλα του παρελθόντος. Η σχολική τάξη, ως κυρίαρχος χώρος μάθησης, έχει ιστορικά συνδεθεί με την πειθαρχία, την ιεραρχία και τη μετάδοση της γνώσης, ενώ άλλοι χώροι του σχολείου – και κυρίως η αυλή – αντιμετωπίζονται συχνά ως δευτερεύοντες ή συμπληρωματικοί.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να επανεξετάσει αυτή τη σχέση, προσεγγίζοντας τον σχολικό χώρο όχι ως ουδέτερο υπόβαθρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως ενεργό παιδαγωγικό και κοινωνικό παράγοντα. Κεντρικός άξονας της μελέτης είναι το δίπολο τάξη-αυλή, το οποίο λειτουργεί ως εργαλείο κατανόησης της μετάβασης από μια θεσμοθετημένη, κλειστή μορφή εκπαίδευσης προς πιο ανοιχτές, βιωματικές και συμμετοχικές πρακτικές μάθησης.

Μέσα από θεωρητικές αναφορές στην κριτική παιδαγωγική, τη βιωματική μάθηση, την αποσχολοιοποίηση και τις σύγχρονες θεωρίες του χώρου, η έρευνα αναδεικνύει πώς η αρχιτεκτονική επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε, συναντιόμαστε και συνυπάρχουμε. Η αυλή, οι ενδιάμεσοι χώροι και η σχέση του σχολείου με την κοινότητα επαναπροσδιορίζονται ως πεδία μάθησης, κοινωνικής εμπειρίας και πολιτεότητας.

Παράλληλα, μέσα από επιλεγμένα διεθνή παραδείγματα σχολείων και συμμετοχικών μεθοδολογιών, εξετάζονται συγκεκριμένες χωρικές και παιδαγωγικές στρατηγικές που υποστηρίζουν τη μετατόπιση από την παιδαγωγική της τάξης προς την παιδαγωγική της αυλής και την έξοδο στην κοινότητα. Η έμφαση δεν δίνεται στην αναπαραγωγή ενός ενιαίου προτύπου σχολείου, αλλά στη διερεύνηση αρχών, εργαλείων και ερωτημάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό όσο και στον παιδαγωγικό προβληματισμό.

Το βιβλίο απευθύνεται σε αρχιτέκτονες, παιδαγωγούς, ερευνητές και όσους ενδιαφέρονται για τον ρόλο του σχολείου ως χώρου μάθησης και δημόσιας ζωής. Φιλοδοξεί να συμβάλει σε έναν διεπιστημονικό διάλογο γύρω από το πώς ο σχολικός χώρος μπορεί να μετασχηματιστεί σε πεδίο εμπειρίας, συμμετοχής και συλλογικής δημιουργίας.

CLASSROOM PEDAGOGY

CHILDREN'S VOICE

EXPERIENTEL LEARNING

PRODUCTION OF SPACE

CO-DESIGN

COMMUNITY

SCHOOLYARD PEDAGOGY

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο συνιστά έναν από τους πιο οικείους και σταθερούς χώρους της καθημερινής ζωής, έναν τόπο όπου η μάθηση, η κοινωνικοποίηση και η εμπειρία του χώρου συνυπάρχουν σε μόνιμη αλληλεπίδραση. Παρότι η εκπαιδευτική διαδικασία έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένου παιδαγωγικού προβληματισμού, η αρχιτεκτονική του σχολείου συχνά αντιμετωπίζεται ως δεδομένο υπόβαθρο, χωρίς να αναγνωρίζεται ο ενεργός της ρόλος στη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κινούνται, συναντιούνται και βιώνουν τον σχολικό χώρο επηρεάζει καθοριστικά τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις μορφές μάθησης που αναπτύσσονται εντός του.

Το έναυσμα της παρούσας έρευνας προκύπτει από την παρατήρηση ότι το σχολείο εξακολουθεί να οργανώνεται χωρικά γύρω από την τάξη ως κυρίαρχο πεδίο μάθησης, ενώ οι εξωτερικοί και ενδιάμεσοι χώροι, και ιδιαίτερα η σχολική αυλή, παραμένουν σε μεγάλο βαθμό υποτιμημένοι παιδαγωγικά. Η χωρική αυτή ιεράρχηση έρχεται σε αντίθεση με σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες που αναδεικνύουν τη σημασία της εμπειρίας, της συμμετοχής και της σύνδεσης της μάθησης με την καθημερινή ζωή και την κοινότητα. Η ανάγκη διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στον σχολικό χώρο και τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις αποτέλεσε το βασικό κίνητρο για την ανάπτυξη της παρούσας εργασίας.

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η αρχιτεκτονική του σχολείου μπορεί να λειτουργήσει ως ενεργός παιδαγωγικός και κοινωνικός μηχανισμός. Η εργασία εστιάζει στη μετάβαση από την παιδαγωγική της τάξης προς την παιδαγωγική της αυλής και την επέκτασή του σχολείου προς την κοινότητα, διερευνώντας πώς οι χωρικές ποιότητες επηρεάζουν τη μάθηση, τη συλλογικότητα και τη δημοκρατική εμπειρία των μαθητών.

04

Οι στόχοι της παρούσας εργασίας αφορούν, αφενός, τη θεωρητική κατανόηση του σχολικού χώρου ως παιδαγωγικού εργαλείου και, αφετέρου, την ανάλυση του διπόλου τάξη-αυλή ως βασικού μηχανισμού χωρικού και παιδαγωγικού μετασχηματισμού. Η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει τη σχολική αυλή ως πεδίο βιωματικής, κοινωνικής και συμμετοχικής μάθησης, να εξετάσει τον ρόλο της αρχιτεκτονικής στη σύνδεση του σχολείου με τη δημόσια σφαίρα και την κοινότητα και να μελετήσει διεθνή παραδείγματα σχολείων που ενσωματώνουν αυτές τις αρχές στον σχεδιασμό και τη λειτουργία τους.

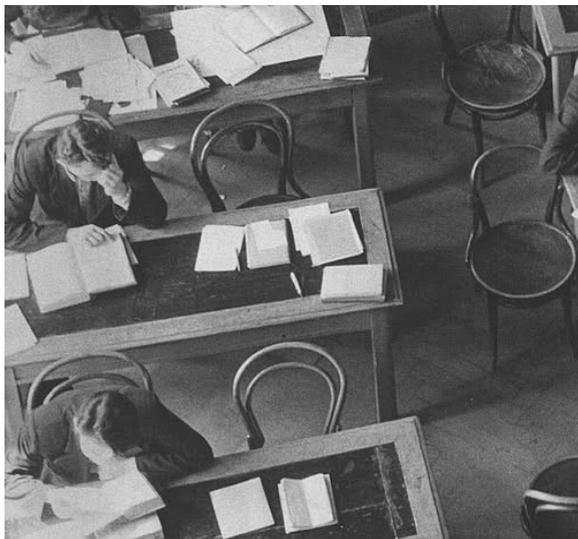
Η μεθοδολογία της έρευνας βασίζεται σε ποιοτική προσέγγιση και περιλαμβάνει βιβλιογραφική ανασκόπηση παιδαγωγικών και αρχιτεκτονικών θεωριών, καθώς και ανάλυση επιλεγμένων διεθνών case studies σχολικών συγκροτημάτων. Η ανάλυση εστιάζει στις χωρικές στρατηγικές, στις παιδαγωγικές πρακτικές και στη σχέση των σχολείων με το κοινωνικό και αστικό τους περιβάλλον. Η εργασία έχει θεωρητικό και αναλυτικό χαρακτήρα και δεν περιλαμβάνει την υλοποίηση εφαρμοσμένου εργαστηρίου με παιδιά.

Η εργασία οργανώνεται σε διακριτές ενότητες. Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο διερευνά τη σχέση παιδαγωγικής και αρχιτεκτονικής με έμφαση στο δίπολο τάξη-αυλή και τη σύνδεσή του με την κοινότητα. Στη συνέχεια αναλύονται διεθνή παραδείγματα σχολείων που εφαρμόζουν ανοιχτά, βιωματικά και συμμετοχικά μοντέλα μάθησης. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη σύνθεση των συμπερασμάτων και την ανάδειξη προοπτικών για τον μελλοντικό σχεδιασμό σχολικών χώρων.

01.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΠΛΑΙΣΙΟ



Εικ. 1. Studing, Russia after 1945 (Semyon Fridlyand).

10

1.1 Κριτική παιδαγωγική και αποσχολειοποίηση

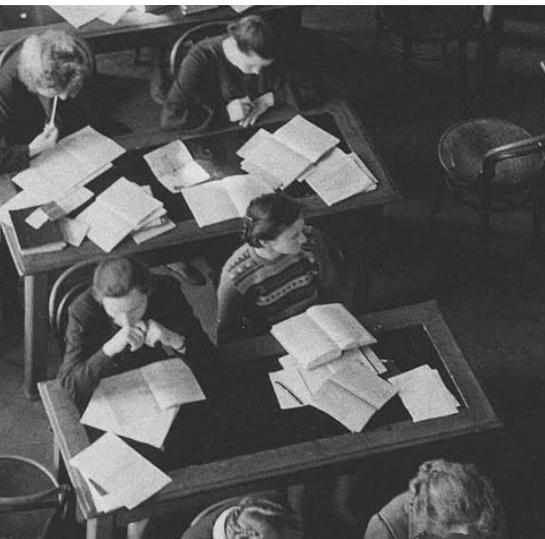
The teaching must begin with solving the teacher/student contradiction, by reconciling the opposite poles, so that both parts are both teacher and student at the same time, and in such a manner that the student's creative ability isn't belittled or destroyed, and their credibility enhanced.

- Paulo Freire

Εικ. 2. A still from the 1960 film "Village of the Damned", directed by Wolf Rilla.



Η παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση ως κλειστό και ιεραρχικό σύστημα



Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από έντονη κριτική απέναντι στο παραδοσιακό σχολείο, το οποίο στην πλειονότητα των περιπτώσεων λειτουργεί ως κλειστός, ιεραρχικός και αυστηρά θεσμοθετημένος μηχανισμός.¹ Στο πλαίσιο αυτό, η διαδικασία εκμάθησης οργανώνεται κυρίως εντός της σχολικής τάξης, με προκαθορισμένο πρόγραμμα, αυστηρό έλεγχο του χρόνου και του χώρου και σαφή διάκριση ρόλων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο μαθητής τοποθετείται στη θέση του παθητικού δέκτη γνώσης, ενώ ο χώρος της τάξης ενισχύει αυτή τη σχέση μέσω της σταθερής διάταξης, της κατεύθυνσης προς τον πίνακα και της έμφασης στην πειθαρχία και την ομοιομορφία. Το σχολείο, έτσι, δεν λειτουργεί μόνο ως χώρος μάθησης, αλλά και ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης και αναπαραγωγής κυρίαρχων κοινωνικών και πολιτισμικών προτύπων.

11

Η κριτική παιδαγωγική και το τραπεζικό μοντέλο μάθησης

Ο Paulo Freire (1921-1997), παιδαγωγός και φιλόσοφος καταγόμενος από την Βραζιλία, είναι ένας από τους θεμελιωτές της ριζοσπαστικής κριτικής παιδαγωγικής, με το βιβλίο του "Pedagogy of the oppressed", 1970, («Αγωγή του καταπιεσμένου») να θεωρείται βασικό κείμενο θεωρητικού πλαισίου του κινήματος. Η κριτική παιδαγωγική αναπτύσσεται ως απάντηση στην υπάρχουσα θεσμική και συχνά καταπιεστική μορφή εκπαίδευσης. Ο Freire ασκεί ριζική κριτική στο μοντέλο αυτό το οποίο και χαρακτηρίζει ως «τραπεζικό μοντέλο» εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η γνώση αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο που «κατατίθεται» από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, οι οποίοι καλούνται απλώς να την απομνημονεύσουν και να την αναπαράγουν.

Ο Freire θεωρεί ότι αυτή η πρακτική ακυρώνει τη δημιουργικότητα, τη σκέψη και την αυτονομία των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα αναπαράγει σχέσεις εξουσίας και υποταγής.

Αντίθετα, η κριτική παιδαγωγική προτείνει μια εκπαίδευση βασισμένη στον διάλογο, την εμπειρία και τη συλλογική παραγωγή της γνώσης. Η μάθηση στην περίπτωση αυτή δεν είναι διαδικασία μετάδοσης, αλλά κάτι που προκύπτει ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ υποκειμένων που μοιράζονται εμπειρίες, ερωτήματα και προβληματισμούς. Η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά έτσι πολιτικό χαρακτήρα, καθώς στοχεύει στη χειραφέτηση των μαθητών και στην καλλιέργεια κριτικής συνείδησης.

1. Michel Foucault, Discipline and Punish: The Birth of the Prison, New York: Vintage Books, 1977, σ. 135-169.

2. Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed, New York: Continuum, 1970, σ. 52-67.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο χώρος της εκπαίδευσης δεν μπορεί να παραμένει ουδέτερος ή κλειστός.³ Η κριτική παιδαγωγική προϋποθέτει ανοιχτούς, ευέλικτους και κοινωνικούς χώρους μάθησης, οι οποίοι επιτρέπουν τη συνάντηση, τον διάλογο και τη συλλογική δράση. Η παραδοσιακή σχολική τάξη, με τη στατική και ιεραρχική της οργάνωση, έρχεται σε αντίθεση με αυτές τις αρχές, γεγονός που καθιστά αναγκαία την αναζήτηση εναλλακτικών χωρικών μορφών μάθησης.

Αποσχολοποίηση και μετατόπιση της μάθησης προς την κοινότητα.

Η προβληματική αυτή οδηγεί και σε μία ακόμη ριζοσπαστικότερη κριτική που διατυπώνει ο Ivan Illich στο έργο του "Deschooling Society" (1971). Ο Illich αμφισβητεί τον ίδιο τον θεσμό του σχολείου ως τον κατεξοχήν και μοναδικό χώρο εκπαίδευσης.⁴ Υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν ταυτίζεται με τη σχολική φοίτηση και ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν ουσιαστικά μέσα από την καθημερινή ζωή, την εμπειρία, την κοινότητα και τις κοινωνικές σχέσεις. Το σχολείο, σύμφωνα με τον Illich, τείνει να θεσμοποιεί τη γνώση, να την αποσυνδέει από την πραγματικότητα και να δημιουργεί εξαρτήσεις από πιστοποιήσεις και αξιολογήσεις.

Η έννοια της αποσχολοποίησης δεν σημαίνει την κατάργηση της μάθησης, αλλά την απελευθέρωσή της από τα στενά όρια του σχολικού θεσμού. Η εκπαίδευση μετατοπίζεται από το κλειστό σχολικό κτίριο προς την κοινότητα, τον δημόσιο χώρο, τη γειτονιά και την πόλη.⁵ Η γνώση παράγεται μέσα από δίκτυα σχέσεων, πρακτικών και εμπειριών, και όχι αποκλειστικά μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα. Σε αυτό το πλαίσιο, ο χώρος αποκτά κεντρικό ρόλο: η αυλή, ο δρόμος, η πλατεία και οι κοινόχρηστοι χώροι γίνονται πεδία μάθησης και κοινωνικοποίησης.

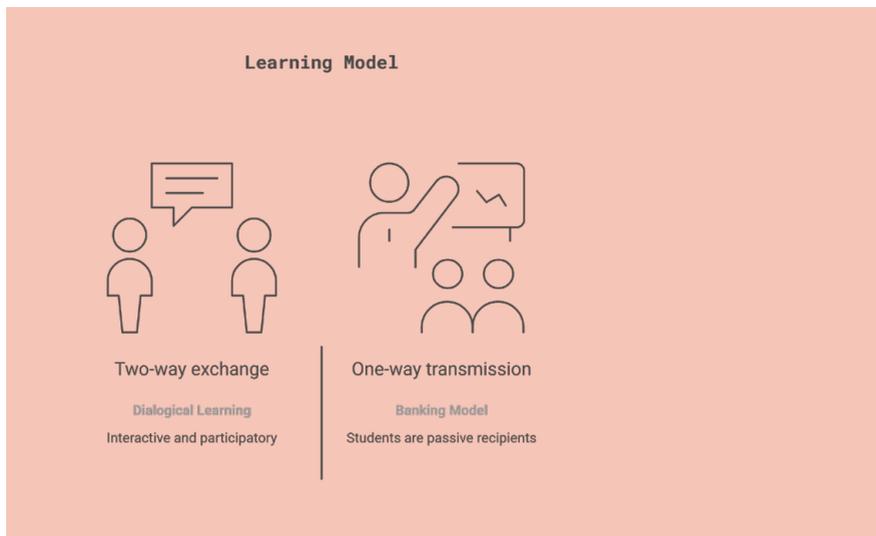
Η σύνδεση της κριτικής παιδαγωγικής του Freire με την αποσχολοποίηση του Illich αναδεικνύει την ανάγκη για μια χωρική και παιδαγωγική μετάβαση. Το σχολείο καλείται να πάψει να λειτουργεί ως απομονωμένο κτίριο και να μετασχηματιστεί σε ανοιχτό σύστημα που διασυνδέεται με το κοινωνικό και αστικό του περιβάλλον. Η μετάβαση αυτή μπορεί να περιγραφεί μέσα από το τρίπτυχο τάξη – αυλή – κοινότητα, όπου η μάθηση εκτείνεται σταδιακά από τον εσωτερικό, θεσμοθετημένο χώρο προς ενδιάμεσους και εξωτερικούς χώρους συλλογικής εμπειρίας. Η αυλή λειτουργεί ως κρίσιμος ενδιάμεσος χώρος, καθώς γεφυρώνει την τυπική εκπαίδευση με την άτυπη μάθηση και προετοιμάζει την έξοδο του σχολείου προς την κοινότητα. Συνολικά, η κριτική παιδαγωγική και η αποσχολοποίηση θέτουν τις βάσεις για την επανεξέταση του ρόλου του σχολικού χώρου. Η αρχιτεκτονική και η παιδαγωγική δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητα πεδία, καθώς ο χώρος επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο παράγεται και βιώνεται η γνώση. Η ανάγκη για ανοιχτούς, συμμετοχικούς και κοινωνικά ενταγμένους χώρους μάθησης αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύσσεται η παρούσα έρευνα και οδηγεί στη διερεύνηση της παιδαγωγικής της αυλής και της κοινότητας ως εναλλακτικών εκπαιδευτικών πεδίων.

Η ανάλυση του σχολείου ως θεσμού αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η χωρική οργάνωση της τάξης ενσωματώνει σχέσεις εξουσίας, ελέγχου και κανονικοποίησης. Η παιδαγωγική της τάξης συνδέεται άρρηκτα με κλειστές, ιεραρχικές χωρικές μορφές, που περιορίζουν την αυτενέργεια και τη συλλογική εμπειρία. Η αυλή, ως λιγότερο θεσμοθετημένος χώρος, εισάγει τη δυνατότητα ρήξης με αυτή τη λογική, ανοίγοντας το σχολείο σε εναλλακτικές μορφές μάθησης. Έτσι, το δίπολο τάξη – αυλή καθίσταται κεντρικό για την κατανόηση του χωρικού μετασχηματισμού του σχολικού θεσμού.

3. Henri Lefebvre, *The Production of Space*, Oxford: Blackwell, 1991, σ. 26–33.

4. Ivan Illich, *Deschooling Society*, New York: Harper & Row, 1971, σ. 9–24.

5. Henri Lefebvre, *The Production of Space*, Oxford: Blackwell, 1991, σ. 381–386.



Εικ. 3. Σύγχρονη σχολική αίθουσα με παραδοσιακή διάταξη.



Εικ. 4. Ευέλικτη διάταξη σχολικής τάξης για συνεργατική μάθηση.

1.2 Παιδαγωγική του Χώρου – Η αρχιτεκτονική ως μάθηση

Ο χώρος ως κοινωνική κατασκευή και παιδαγωγικό μέσο

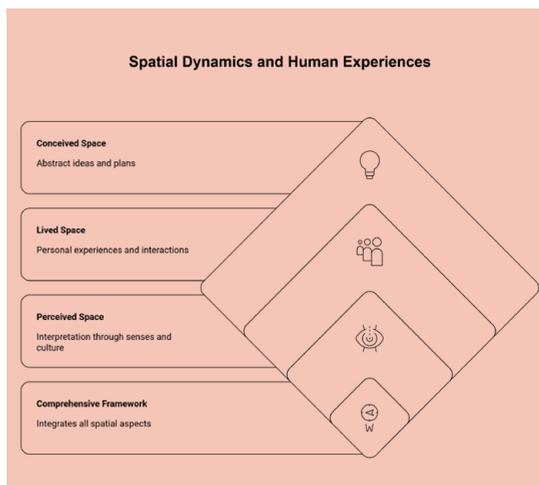
Με αφαιτηρία τα δεδομένα που αναλύθηκαν ανωτέρω καταλήγουμε στο ότι η σχέση μεταξύ χώρου και εκπαίδευσης υπερβαίνει την αντίληψη του σχολικού κτιρίου ως απλού δοχείου μαθησιακών δραστηριοτήτων. Στη σύγχρονη θεωρητική συζήτηση, ο χώρος νοείται ως ενεργός παράγοντας που διαμορφώνει κοινωνικές σχέσεις, πρακτικές και εμπειρίες, επηρεάζοντας άμεσα τον τρόπο με τον οποίο παράγεται και βιώνεται η γνώση. Η παιδαγωγική του χώρου αναγνωρίζει ότι η αρχιτεκτονική δεν αποτελεί ουδέτερο υπόβαθρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά λειτουργεί ως παιδαγωγικό εργαλείο με τη δική του γλώσσα, ιεραρχίες και νοήματα.

Κεντρική θεωρητική συμβολή σε αυτή την κατεύθυνση αποτελεί το έργο του Henri Lefebvre *The Production of Space* (1974). Ο Lefebvre υποστηρίζει ότι ο χώρος είναι κοινωνικά παραγόμενος και ενσωματώνει σχέσεις εξουσίας, ιδεολογίες και καθημερινές πρακτικές. Διακρίνει ανάμεσα στον σχεδιασμένο (conceived), τον βιωμένο (lived) και τον αντιληπτό (perceived) χώρο, επισημαίνοντας ότι η εμπειρία του χώρου δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, αλλά και από τις πρακτικές οικειοποίησης των χρηστών του.⁶ Στο σχολείο, η αυλή είναι το σημείο όπου αυτά τα τρία επίπεδα συναντώνται: Ο αρχιτέκτονας τη σχεδιάζει (νοητός χώρος), τα παιδιά τη ζουν (βιωμένος χώρος) και το σχολείο την οργανώνει (αντιληπτός χώρος). Έτσι, η αυλή μετατρέπεται από «τόπο διαλείμματος» σε παιδαγωγικό εργαλείο, όπου τα παιδιά παράγουν νόημα και γνώση μέσα από τον χώρο. Στο πλαίσιο του σχολείου, αυτή η προσέγγιση καθιστά σαφές ότι ο σχολικός χώρος δεν είναι απλώς αποτέλεσμα παιδαγωγικών προθέσεων, αλλά και πεδίο

καθημερινών επαναδιαπραγματεύσεων από μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Η εφαρμογή της θεωρίας του Lefebvre στον σχολικό χώρο αναδεικνύει τον ρόλο της αρχιτεκτονικής στη διαμόρφωση παιδαγωγικών σχέσεων. Η αυστηρή χωρική οργάνωση της παραδοσιακής τάξης, με σταθερές θέσεις, σαφή προσανατολισμό και περιορισμένη κινητικότητα, παράγει συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς και μάθησης, ενισχύοντας την πειθαρχία και την ιεραρχία. Αντίθετα, ευέλικτοι και ανοιχτοί χώροι επιτρέπουν διαφορετικούς τρόπους χρήσης, συνεργασίας και έκφρασης, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μια πιο συμμετοχική και βιωματική παιδαγωγική. Ο σχολικός χώρος, επομένως, μπορεί είτε να ενδυναμώνει είτε να περιορίζει τη μαθησιακή εμπειρία, ανάλογα με τον τρόπο που σχεδιάζεται και βιώνεται.

14



6. Henri Lefebvre, *The Production of Space*, Oxford: Blackwell, 1991, σ. 38–39.

Χώρος, δημόσια σφαίρα και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης

Συμπληρωματικά, ο David Harvey στο έργο του *Spaces of Hope* (2000) εισάγει την πολιτική διάσταση του χώρου, υπογραμμίζοντας ότι οι χωρικές μορφές συνδέονται άρρηκτα με κοινωνικές διεκδικήσεις, συλλογικές ταυτότητες και τη δημόσια σφαίρα. Ο χώρος δεν αποτελεί απλώς αντανάκλαση κοινωνικών σχέσεων, αλλά πεδίο δράσης και μετασχηματισμού τους. Η έννοια της δημόσιας σφαίρας αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο του σχολείου, το οποίο μπορεί να ιδωθεί ως δημόσια υποδομή και αστικός κόμβος, ενταγμένος στο ευρύτερο κοινωνικό και χωρικό δίκτυο της πόλης.⁷

Υπό αυτό το πρίσμα, το σχολείο παύει να νοείται ως απομονωμένο κτίριο και επαναπροσδιορίζεται ως μέρος της αστικής ζωής. Η αρχιτεκτονική του μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός αποκλεισμού και ελέγχου είτε ως πλατφόρμα συνάντησης, συμμετοχής και συλλογικής εμπειρίας. Η αυλή, οι ημι-υπαίθριοι χώροι και οι μεταβατικές ζώνες ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό του σχολείου αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελούν σημεία επαφής μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Μέσα από αυτούς τους χώρους, η εκπαίδευση μπορεί να ανοίγεται προς τη δημόσια σφαίρα, ενισχύοντας τη σχέση των μαθητών με το κοινωνικό και χωρικό τους περιβάλλον.

Η παιδαγωγική του χώρου, όπως προκύπτει από τις θεωρητικές προσεγγίσεις των Lefebvre και Harvey, καθιστά σαφές ότι η αρχιτεκτονική και η παιδαγωγική συνδιαμορφώνονται. Ο σχεδιασμός σχολικών χώρων δεν αφορά μόνο λειτουργικές ή αισθητικές επιλογές, αλλά εμπλέκεται άμεσα στη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρακτικών και κοινωνικών σχέσεων. Η δυνατότητα οικειοποίησης του χώρου από τους μαθητές, η ύπαρξη ανοιχτών



Εικ. 5. Ανασχεδιασμένη σχολική αυλή.



Εικ. 6. Pixeland, a public space in Taiyuan, China, designed by 100arch.



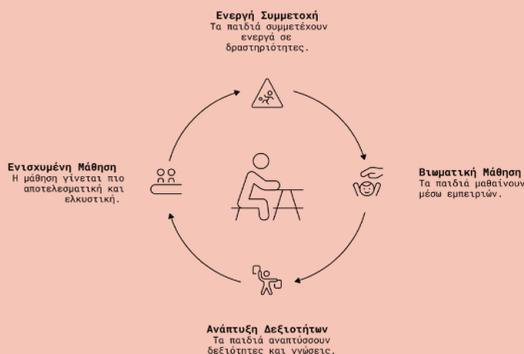
Εικ. 7. Μάθηση μέσω πειραματισμού φωτός, χρωμάτων και σχημάτων.

7. David Harvey, *Spaces of Hope*, Edinburgh University Press, 2000, σ. 156-160.

και πολυλειτουργικών περιοχών και η σύνδεση του σχολείου με τον δημόσιο χώρο αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους για μια εκπαίδευση που επιδιώκει τη συμμετοχή, τη δημοκρατία και την κοινωνική ενσωμάτωση.

Η θεώρηση του σχολικού χώρου ως κοινωνικά παραγόμενου και πολιτικά φορτισμένου, όπως αναπτύσσεται μέσα από τις προσεγγίσεις των Lefebvre και Harvey, αναδεικνύει ότι η αρχιτεκτονική δεν καθορίζει απλώς τις μορφές της διδασκαλίας, αλλά τις παιδαγωγικές σχέσεις καθαυτές. Στο πλαίσιο αυτό, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τον κλειστό και ιεραρχημένο χώρο της τάξης προς τους ενδιάμεσους και εξωτερικούς χώρους του σχολείου, όπου οι χωρικές πρακτικές γίνονται λιγότερο θεσμοθετημένες και περισσότερο βιωματικές. Η σχολική αυλή αναδύεται ως καίριο πεδίο αυτής της μετάβασης, καθώς συμπυκνώνει τη δυνατότητα επαναδιαπραγμάτευσης του χώρου, της μάθησης και των κοινωνικών σχέσεων. Η διερεύνηση της παιδαγωγικής της αυλής αποτελεί, επομένως, το επόμενο αναγκαίο βήμα για την κατανόηση του πώς η αρχιτεκτονική μπορεί να υποστηρίξει τη μετάβαση από την παιδαγωγική της τάξης σε πιο ανοιχτές, βιωματικές και συμμετοχικές μορφές μάθησης.

Κύκλος Παιδαγωγικής της Αυλής



If we teach today's students as we taught yesterday's, we rob them of tomorrow.

-John Dewey

1.3. Παιδαγωγική της Αυλής / Βιωματική Μάθηση

Η θεώρηση του σχολικού χώρου ως ενεργού παιδαγωγικού παράγοντα οδηγεί αναπόφευκτα στη διερεύνηση της σχολικής αυλής ως ιδιαίτερου μαθησιακού πεδίου. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή τάξη, η αυλή δεν οργανώνεται αποκλειστικά γύρω από την αναπαραγωγή γνώσης, αλλά λειτουργεί ως χώρος εμπειρίας, κίνησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η παιδαγωγική της αυλής δεν ταυτίζεται απλώς με τον χρόνο του διαλείμματος, αλλά αναδεικνύει τον εξωτερικό χώρο ως ουσιαστικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, όπου η γνώση συγκροτείται μέσα από τη δράση και

τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών.

Η εμπειρία ως θεμέλιο της μάθησης.

Κεντρική θεωρητική αναφορά για τη βιωματική μάθηση αποτελεί το έργο του John Dewey *Experience and Education* (1938). Ο Dewey αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως διαδικασία που εδράζεται στην εμπειρία και στη συνεχή αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του.⁸ Αντιτίθεται στην εκπαίδευση που βασίζεται στην αποστήθιση και τονίζει ότι η γνώση αποκτά νόημα μόνο όταν

8. John Dewey, *Experience and Education*, Macmillan, 1938, σ. 25-38.

συνδέεται με πραγματικές καταστάσεις και δράσεις. Η εμπειρία, ωστόσο, δεν είναι από μόνη της επαρκής, απαιτείται ένα περιβάλλον που να επιτρέπει τον πειραματισμό, τη συνεργασία και την κριτική σκέψη. Στο πλαίσιο αυτό, ο χώρος παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας.⁹

Η σχολική αυλή μπορεί να ιδωθεί ως κατεξοχήν χώρος εφαρμογής της παιδαγωγικής του Dewey. Μέσα στην αυλή, οι μαθητές κινούνται ελεύθερα, αλληλεπιδρούν με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και συμμετέχουν σε δραστηριότητες που δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένες. Η μάθηση προκύπτει μέσα από την πράξη, το παιχνίδι και τη συνεργασία, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται από τον έλεγχο στη διευκόλυνση της εμπειρίας. Η αυλή, επομένως, λειτουργεί ως χώρος όπου η γνώση συνδέεται άμεσα με το σώμα, την κίνηση και τη συλλογική εμπειρία, υπερβαίνοντας τα όρια της τυπικής διδασκαλίας.

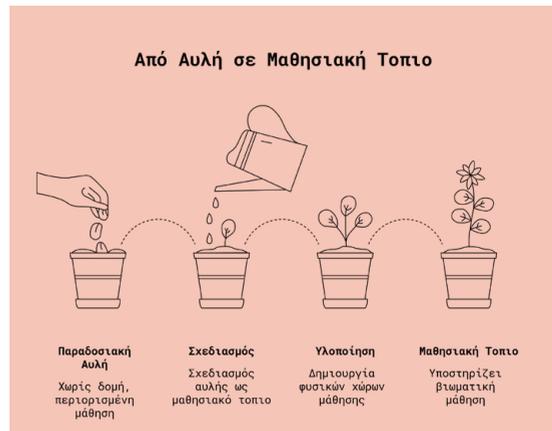
Η αυλή ως «τοπίο μάθησης» και παιδαγωγικό περιβάλλον.

Τη θεωρητική αυτή προσέγγιση επεκτείνει ο Robin C. Moore στο έργο του *The Learning Landscape* (1996), όπου αναδεικνύει τον εξωτερικό σχολικό χώρο ως «τοπίο μάθησης». Ο Moore υποστηρίζει ότι το φυσικό περιβάλλον, όταν σχεδιάζεται με παιδαγωγικά κριτήρια, ενισχύει τη δημιουργικότητα, την εξερεύνηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Η αυλή δεν αποτελεί απλώς χώρο παιχνιδιού, αλλά πολυλειτουργικό περιβάλλον που μπορεί να υποστηρίξει γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαδικασίες μάθησης.¹⁰ Η ποικιλία ερεθισμάτων, η δυνατότητα ελεύθερης κίνησης και η επαφή με φυσικά στοιχεία δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών.¹¹

Από αρχιτεκτονική σκοπιά, η παιδαγωγική της αυλής συνδέεται με τον τρόπο σχεδιασμού του εξωτερικού σχολικού χώρου. Ένας μονολειτουργικός, επίπεδος και αυστηρά

οριοθετημένος χώρος περιορίζει τις δυνατότητες μάθησης, ενώ ένας διαφοροποιημένος, ευέλικτος και πολυαισθητηριακός χώρος ενθαρρύνει τον πειραματισμό και τη συνεργασία. Η αυλή μπορεί να φιλοξενεί μικρή κλίμακα εργαστήρια, σημαία συνάντησης, φυσικά στοιχεία και διαδρομές που προάγουν την εξερεύνηση και τη βιωματική μάθηση. Μέσα από αυτές τις χωρικές ποιότητες, ο εξωτερικός χώρος μετατρέπεται σε ενεργό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η παιδαγωγική της αυλής συνδέεται επίσης με την κοινωνική διάσταση της μάθησης. Στον εξωτερικό χώρο αναπτύσσονται άτυπες μορφές συνεργασίας, διαπραγμάτευσης και συλλογικής δράσης, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση κοινωνικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια της πολιτεότητας. Η αυλή λειτουργεί ως πεδίο συνάντησης διαφορετικών εμπειριών και υποκειμενικότητων, επιτρέποντας στους μαθητές να πειραματιστούν με ρόλους και σχέσεις πέρα από το αυστηρό πλαίσιο της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση αποκτά κοινωνικό και πολιτισμικό βάθος.



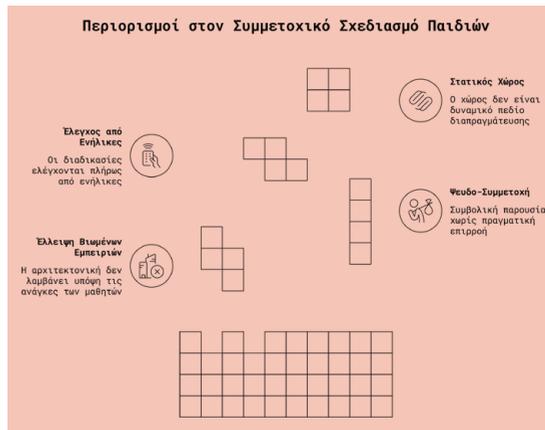
9. John Dewey, *Experience and Education*, Macmillan, 1938, σ. 67-76

10. Robin C. Moore, *The Learning Landscape: Schoolyard as an Educational Environment*, Cambridge University Press, 1996, σ. 45-62.

11. Robin C. Moore, *The Learning Landscape: Schoolyard as an Educational Environment*, Cambridge University Press, 1996, σ. 73-85.

Η ανάδειξη της σχολικής αυλής ως βιωματικού και παιδαγωγικά ενεργού χώρου αποκαλύπτει ότι η μετάβαση από την παιδαγωγική της τάξης προς πιο ανοιχτές μορφές μάθησης δεν αφορά μόνο την αλλαγή χώρου, αλλά και τη μεταβολή των σχέσεων εξουσίας, ρόλων και συμμετοχής που ενσωματώνονται σε αυτόν. Εφόσον η αυλή λειτουργεί ως πεδίο δράσης, εμπειρίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τίθεται αναπόφευκτα το ερώτημα του ποιος έχει τον λόγο στη διαμόρφωση αυτού του χώρου και με ποιον τρόπο. Η παιδαγωγική της αυλής, σε αντίθεση με τη θεσμικά ελεγχόμενη τάξη, καθιστά ορατή την καθημερινή οικειοποίηση του χώρου από τα παιδιά και αναδεικνύει τη σημασία της βιωμένης εμπειρίας στη μαθησιακή διαδικασία. Η συνθήκη αυτή μετατοπίζει τον προβληματισμό από τον σχεδιασμό για τα παιδιά προς τον σχεδιασμό με τα παιδιά, ανοίγοντας το πεδίο της συμμετοχικής προσέγγισης ως αναγκαία συνέχεια της χωρικής και παιδαγωγικής μετάβασης από την τάξη στην αυλή.

18



1.4. Συμμετοχικός Σχεδιασμός Παιδιών

Εάν ο χώρος επηρεάζει τον τρόπο μάθησης, κοινωνικοποίησης και συμμετοχής, τότε ο αποκλεισμός των παιδιών από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με το σχολικό περιβάλλον συνιστά ουσιαστικό περιορισμό της παιδαγωγικής του δυναμικής. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός αναδεικνύεται έτσι ως κρίσιμος άξονας που συνδέει την αρχιτεκτονική με τη δημοκρατική παιδαγωγική, αναγνωρίζοντας τα παιδιά όχι ως παθητικούς χρήστες, αλλά ως ενεργά υποκείμενα του χώρου.

Η συμμετοχή των παιδιών ως δημοκρατική διαδικασία.

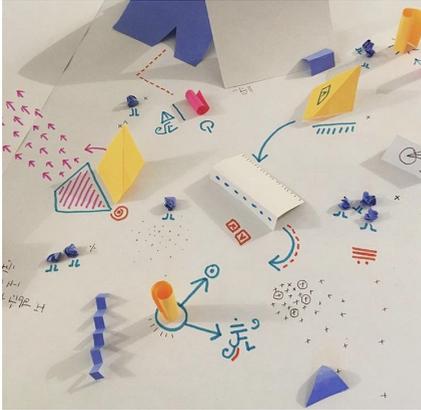
Η θεωρητική βάση του συμμετοχικού σχεδιασμού παιδιών εδράζεται στην αντίληψη ότι τα παιδιά διαθέτουν έγκυρη γνώση της καθημερινής τους εμπειρίας.

Ο Roger Hart, στο έργο του *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care* (1997), αναπτύσσει τη γνωστή «σκάλα της συμμετοχής»¹², μέσα από την οποία διακρίνει τις μορφές

Ψευδο-συμμετοχής από εκείνες της ουσιαστικής εμπλοκής. Σύμφωνα με τον Hart, η πραγματική συμμετοχή προϋποθέτει ότι τα παιδιά έχουν λόγο, επιρροή και δυνατότητα λήψης αποφάσεων, και όχι απλώς συμβολική παρουσία σε διαδικασίες που ελέγχονται πλήρως από ενήλικες.

Στο πλαίσιο του σχολικού χώρου, η προσέγγιση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η αρχιτεκτονική του σχολείου σχεδιάζεται συνήθως από ενήλικες για παιδιά, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι βιωμένες εμπειρίες, οι ανάγκες και οι

12. Roger A. Hart, *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, Earthscan, 1997, σ. 8-14.



Εικ. 8. Οπτική αποτύπωση αυλής από μαθητές.



Εικ. 9. Συμμετοχικό σχέδιο μαθητών για αποτύπωση σχολικού χώρου.

καθημερινές πρακτικές των μαθητών. Η συμμετοχική διαδικασία, ωστόσο, επιτρέπει την αποκάλυψη αθέατων πτυχών του χώρου: σημείων έντασης ή ασφάλειας, ανεπίσημων διαδρομών, χώρων οικειοποίησης και άτυπης κοινωνικής ζωής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο σχολικός χώρος παύει να είναι στατικό αντικείμενο και μετατρέπεται σε δυναμικό πεδίο διαπραγμάτευσης.

Η παιδική φωνή και οι συμμετοχικές μέθοδοι έρευνας του χώρου.

Ιδιαίτερη συμβολή στη θεωρία και πρακτική της συμμετοχής των παιδιών προσφέρει η προσέγγιση Mosaic των Alison Clark και Peter Moss (Listening to Young Children, 2001). Η Mosaic Approach αντιμετωπίζει τα παιδιά ως «συνενενητές» του χώρου τους και προτείνει

τη χρήση πολλαπλών εργαλείων για την αποτύπωση της παιδικής οπτικής. Μέσα από φωτογραφίες, χαρτογραφίες, περιηγήσεις, αφηγήσεις και κατασκευές, τα παιδιά εκφράζουν πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν το σχολικό περιβάλλον.¹³ Η γνώση δεν παράγεται μέσω μιας γραμμικής συνέντευξης, αλλά συντίθεται από διαφορετικά «κομμάτια», όπως ακριβώς ένα μωσαϊκό.

Από αρχιτεκτονική σκοπιά, η Mosaic Approach παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αποκαλύπτει τη διάσταση του βιωμένου χώρου με τρόπους που δεν είναι προσβάσιμοι μέσω παραδοσιακών μεθόδων ανάλυσης. Οι αυλές, οι μεταβατικοί χώροι και οι άτυπες γωνιές του σχολείου αποκτούν νόημα μέσα από τις αφηγήσεις και τις πρακτικές των παιδιών, αναδεικνύοντας τον ρόλο της καθημερινής χρήσης στη διαμόρφωση του χώρου. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός δεν αποσκοπεί απλώς στη βελτίωση της λειτουργικότητας, αλλά στη δημιουργία χώρων που τα παιδιά μπορούν να οικειοποιηθούν και να αναγνωρίσουν ως δικούς τους.

Η έννοια της παιδικής φωνής συνδέεται άμεσα με τα δικαιώματα του παιδιού, όπως αυτά κατοχυρώνονται στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC, Άρθρο 12), η οποία αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν τη γνώμη τους σε ζητήματα που τα αφορούν.¹⁴ Ο σχολικός χώρος, ως καθημερινό περιβάλλον ζωής και μάθησης, αποτελεί κατεξοχήν πεδίο άσκησης αυτού του δικαιώματος. Η συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό του σχολείου ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν, τη συλλογική ευθύνη και τη δημοκρατική κουλτούρα.

Η συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό του σχολικού χώρου αναδεικνύει τη δυνατότητα μετασχηματισμού της αυλής από χώρο παθητικής χρήσης σε πεδίο ενεργής οικειοποίησης και μάθησης. Ωστόσο, η παιδαγωγική και χωρική δυναμική της συμμετοχής δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από το θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτή λαμβάνει χώρα.

13. Alison Clark & Peter Moss, Listening to Young Children: The Mosaic Approach, National Children's Bureau, 2001, σ. 23-38.

14. United Nations, Convention on the Rights of the Child, 1989, Article 12.

Το σχολείο παραμένει ένας οργανωμένος θεσμός με συγκεκριμένους κανόνες, ιεραρχίες και μηχανισμούς ελέγχου, οι οποίοι καθορίζουν τόσο τις παιδαγωγικές σχέσεις όσο και τις επιτρεπόμενες χρήσεις του χώρου.

Η μετάβαση από την τάξη προς την αυλή, και από τη θεσμοθετημένη μάθηση προς πιο ανοιχτές και συμμετοχικές πρακτικές, δεν συνιστά αυτόματα ανατροπή του θεσμού, αλλά διαδικασία διαπραγμάτευσης και ενδεχόμενου μετασχηματισμού του. Η αυλή λειτουργεί ως ενδιάμεσος χώρος όπου οι κανονιστικές δομές της τάξης χαλαρώνουν, χωρίς όμως να εξαφανίζονται, καθιστώντας ορατή τη συνεχή ένταση ανάμεσα στην αναπαραγωγή και την αμφισβήτηση της θεσμικής τάξης.

Στο σημείο αυτό καθίσταται αναγκαία η προσφυγή στην κριτική και θεσμική παιδαγωγική, η οποία επιτρέπει την κατανόηση του σχολικού χώρου ως πεδίου όπου συνυπάρχουν μηχανισμοί ελέγχου και δυνατότητες ρήξης. Το επόμενο κεφάλαιο εστιάζει ακριβώς σε αυτή τη διττή λειτουργία του σχολείου και της αυλής, διερευνώντας πώς ο χώρος μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα ως μέσο αναπαραγωγής του θεσμού και ως πεδίο παιδαγωγικού και κοινωνικού μετασχηματισμού.

20



Εικ. 10. Υπαίθρια μαθησιακή δραστηριότητα στην σχολική αυλή.

1.5. Κριτική και θεσμική παιδαγωγική: Ο Χώρος ως Πεδίο Αναπαραγωγής και Μετασχηματισμού

Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στον σχολικό χώρο και την παιδαγωγική πρακτική δεν μπορεί να αποσπαστεί από τον θεσμικό χαρακτήρα του σχολείου. Το σχολείο λειτουργεί ως οργανωμένος κοινωνικός θεσμός, ο οποίος ενσωματώνει κανόνες, ιεραρχίες και μορφές εξουσίας που διαμορφώνουν τόσο τις παιδαγωγικές σχέσεις όσο και τις χωρικές του δομές. Η κριτική και θεσμική παιδαγωγική επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο ο θεσμός του σχολείου αναπαράγει κοινωνικές σχέσεις,

αλλά και τις δυνατότητες ρήξης και μετασχηματισμού που αναδύονται μέσα από την καθημερινή πρακτική.

Ο σχολικός θεσμός και η αναπαραγωγή της εξουσίας.

Κεντρική μορφή της θεσμικής παιδαγωγικής αποτελεί ο Georges Lapassade, ο οποίος αντιμετωπίζει τον θεσμό όχι ως ουδέτερη δομή, αλλά ως πεδίο σύγκρουσης, διαπραγμάτευσης

και δυναμικών σχέσεων. Στο έργο του Institutional Pedagogy (1971), ο Lapassade υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί τείνουν να αναπαράγουν ιεραρχικές μορφές εξουσίας, οι οποίες γίνονται αντιληπτές τόσο μέσα από παιδαγωγικές πρακτικές όσο και μέσα από τον ίδιο τον χώρο. Η σχολική τάξη, η διάταξη των θρανίων, οι αυλές, τα όρια και οι απαγορεύσεις λειτουργούν ως υλικές εκφράσεις του θεσμού, ενισχύοντας την πειθαρχία και τον έλεγχο.¹⁵

Ωστόσο, η θεσμική παιδαγωγική δεν περιορίζεται στην κριτική της αναπαραγωγής. Αντίθετα, εστιάζει στις δυνατότητες αποσταθεροποίησης του θεσμού μέσα από παιδαγωγικές και χωρικές παρεμβάσεις. Ο Lapassade εισάγει την έννοια της θεσμικής ανάλυσης, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να αποκαλύπτουν τις αθέατες δομές εξουσίας και να δημιουργούν ρωγμές στο κυρίαρχο θεσμικό πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο, ο σχολικός χώρος μετατρέπεται σε πεδίο πειραματισμού, όπου οι καθιερωμένες χρήσεις και σημασίες μπορούν να αμφισβητηθούν.

Καθημερινές πρακτικές και τακτικές οικειοποίησης του χώρου.

Η θεωρητική αυτή προσέγγιση συμπληρώνεται από το έργο του Michel de Certeau, ο οποίος στο *The Practice of Everyday Life* (1984) αναλύει τις καθημερινές πρακτικές ως μορφές μικρο-αντίστασης απέναντι στις κυρίαρχες δομές. Ο de Certeau διακρίνει μεταξύ στρατηγικών, που ασκούνται από θεσμούς και δομές εξουσίας, και τακτικών, που αναπτύσσονται από τα υποκείμενα στην καθημερινή τους ζωή.¹⁶ Οι τακτικές αυτές εκφράζονται μέσα από αυθόρμητες χρήσεις του χώρου, ανεπίσημες διαδρομές και πρακτικές οικειοποίησης, οι οποίες συχνά διαφεύγουν του θεσμικού ελέγχου.

Στο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές αναπτύσσουν τέτοιες τακτικές μέσα από τον τρόπο που χρησιμοποιούν την αυλή, τους διαδρόμους και τους ενδιάμεσους χώρους. Παρά τις προκαθορισμένες λειτουργίες και κανόνες, οι μαθητές επανανοηματοδοτούν τον χώρο μέσα

από παιχνίδια, συναντήσεις και άτυπες μορφές κοινωνικής ζωής. Οι πρακτικές αυτές δεν αποτελούν απλώς παρεκκλίσεις από τον κανόνα, αλλά σημαντικές ενδείξεις του πώς ο χώρος βιώνεται και μετασχηματίζεται καθημερινά. Η αυλή, ειδικότερα, λειτουργεί ως προνομιακό πεδίο όπου οι θεσμικοί περιορισμοί χαλαρώνουν και αναδύονται μορφές αυτοοργάνωσης και συλλογικής δράσης.

Από αρχιτεκτονική σκοπιά, η κριτική και θεσμική παιδαγωγική αναδεικνύει τον διττό ρόλο του χώρου: αφενός ως μηχανισμού αναπαραγωγής της θεσμικής τάξης και αφετέρου ως δυναμικού πεδίου μετασχηματισμού. Ο σχεδιασμός σχολικών χώρων μπορεί είτε να παγιώνει τον έλεγχο και την ιεραρχία είτε να δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν την αμφισβήτηση, τη συμμετοχή και την οικειοποίηση. Οι ενδιάμεσοι χώροι, οι αυλές και τα όρια ανάμεσα στο μέσα και το έξω αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελούν σημεία όπου οι στρατηγικές του θεσμού συναντούν τις τακτικές των χρηστών.



Εικ. 11. Mud kitchen on a schoolyard.

15. Georges Lapassade, *L'analyse institutionnelle*, Gauthier-Villars, 1971, σ. 15–53.

16. Michel de Certeau, *The Practice of Everyday Life*, University of California Press, 1984, σ. 29–97.

Η ανάλυση της κριτικής και θεσμικής παιδαγωγικής αναδεικνύει ότι ο σχολικός χώρος δεν αποτελεί απλώς σκηνικό εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά υλικό φορέα θεσμικών σχέσεων, ελέγχου και καθημερινών διαπραγματεύσεων. Το δίπολο τάξη-αυλή αποκτά εδώ ιδιαίτερη σημασία, καθώς συμπυκνώνει τη σύγκρουση ανάμεσα στον θεσμικά οργανωμένο, ελεγχόμενο χώρο και στα πεδία όπου αναδύονται πρακτικές οικειοποίησης, αυτονομίας και συλλογικής δράσης. Η αυλή και οι ενδιάμεσοι χώροι λειτουργούν ως ζώνες όπου οι στρατηγικές του θεσμού συναντούν τις τακτικές των χρηστών, αποκαλύπτοντας τις δυνατότητες μετασχηματισμού του σχολείου εκ των έσω. Η κατανόηση αυτής της δυναμικής οδηγεί αναπόφευκτα στη διεύρυνση της συζήτησης πέρα από τα όρια του σχολικού οικοπέδου, θέτοντας το ερώτημα του πώς η αρχιτεκτονική μπορεί να υποστηρίξει τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα και τη δημόσια σφαίρα. Στο επόμενο κεφάλαιο, η προβληματική αυτή μεταφέρεται στο επίπεδο της αστικής κλίμακας, εξετάζοντας το σχολείο ως κόμβο δημόσιας ζωής και ενεργό στοιχείο του κοινωνικού ιστού.



Εικ. 12. Ενδιάμεσος χώρος ως ζώνη άτυπης μάθησης.

22

1.6. Αρχιτεκτονική και Κοινότητα: Το Σχολείο ως Κόμβος Δημόσιας Ζωής

Στο πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής σκέψης, το σχολείο επαναπροσδιορίζεται ως χώρος που υπερβαίνει τη λειτουργία της τυπικής εκπαίδευσης και εντάσσεται δυναμικά στον κοινωνικό και αστικό ιστό. Η αρχιτεκτονική καλείται να υποστηρίξει αυτή τη μετάβαση, μετατρέποντας το σχολείο σε κόμβο κοινοτικής ζωής και δημόσιας σφαίρας.

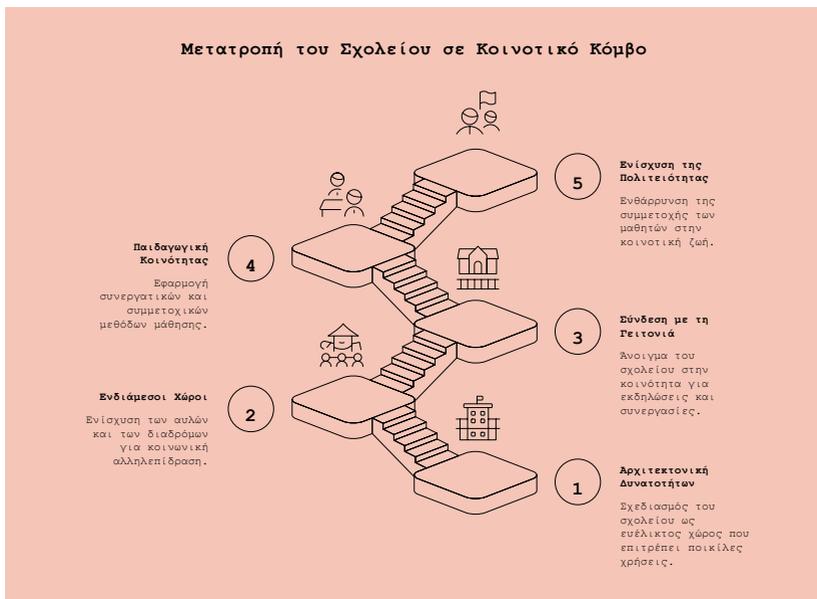
Το σχολείο ως «δομή δυνατοτήτων» και κοινοτικός χώρος.

Κεντρική συμβολή στη συζήτηση αυτή αποτελεί το έργο του Herman Hertzberger, ο οποίος στο *Schools: The Architecture of Learning* (2008) αντιμετωπίζει το σχολικό κτίριο ως «δομή δυνατοτήτων» και όχι ως προκαθορισμένο λειτουργικό μηχανισμό. Ο Hertzberger υποστηρίζει ότι η αρχιτεκτονική πρέπει να αφήνει περιθώρια ερμηνείας και οικειοποίησης από

τους χρήστες της, επιτρέποντας την ανάπτυξη διαφορετικών παιδαγωγικών και κοινωνικών πρακτικών. Το σχολείο, υπό αυτή την οπτική, δεν σχεδιάζεται για να επιβάλλει συμπεριφορές, αλλά για να τις υποδέχεται.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους ενδιάμεσους χώρους: αυλές, διαδρόμους, πλατώματα, ημι-υπαίθριες ζώνες και όρια μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού χώρου. Οι χώροι αυτοί δεν θεωρούνται δευτερεύοντες, αλλά κρίσιμοι για τη συγκρότηση της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Hertzberger, ακριβώς σε αυτά τα «μεταξύ» αναπτύσσονται οι πιο ουσιαστικές μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης, άτυπης μάθησης και συλλογικής εμπειρίας. Η αυλή, ειδικότερα, αποκτά ρόλο που υπερβαίνει το διάλειμμα και λειτουργεί ως τόπος συνάντησης, παιχνιδιού, διάλογου και πολιτισμικής έκφρασης.¹⁷

17. Herman Hertzberger, *Schools: The Architecture of Learning*, 010 Publishers, 2008, σ. 20-78.



Η έννοια του σχολείου ως κοινωνικού κόμβου συνδέεται άμεσα με τη σχέση του με τη γειτονιά¹⁸ και τη δημόσια σφαίρα. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο-φρούριο, αποκομμένο από την πόλη, η σύγχρονη αρχιτεκτονική προσέγγιση προτείνει ανοιχτά σχολικά συγκροτήματα, τα οποία φιλοξενούν δράσεις πέρα από το ωρολόγιο πρόγραμμα: πολιτιστικές εκδηλώσεις, εργαστήρια, συναντήσεις κατοίκων και συλλογικές πρωτοβουλίες. Το σχολείο γίνεται έτσι χώρος κοινής χρήσης, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν και της συλλογικής ευθύνης.

Από παιδαγωγική σκοπιά, αυτή η χωρική ανοιχτότητα ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής και της παιδαγωγικής της κοινότητας. Η αρχιτεκτονική υποστηρίζει μορφές μάθησης που βασίζονται στη συνεργασία, την εμπειρία και τη συμμετοχή,

επιτρέποντας στους μαθητές να λειτουργούν ως ενεργά μέλη ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Η έξοδος από την τάξη προς την αυλή και την πόλη δεν αποτελεί απλώς αλλαγή σκηνικού, αλλά μετατόπιση του παιδαγωγικού παραδείγματος.

Παράλληλα, η ένταξη του σχολείου στον αστικό ιστό ενισχύει τη διάσταση της πολιτειότητας. Μέσα από την καθημερινή επαφή με τη γειτονιά, τους δημόσιους χώρους και τους κατοίκους, οι μαθητές εξοικειώνονται με πρακτικές συμμετοχής και συλλογικής δράσης. Το σχολείο λειτουργεί ως μικρογραφία της πόλης, όπου δοκιμάζονται σχέσεις συνύπαρξης, διαλόγου και διαχείρισης της διαφοράς. Η αρχιτεκτονική, σε αυτή την περίπτωση, δεν υπηρετεί μόνο λειτουργικές ανάγκες, αλλά διαμορφώνει συνθήκες κοινωνικής μάθησης.

18. David Harvey, Spaces of Hope, University of California Press, 2000, σ. 182-189.

1.7. Παιδί, Παιχνίδι και Χώρος: Η Μάθηση ως Κατασκευή και Εμπειρία

Η μετάβαση από τη σχολική τάξη προς την αυλή και τον ευρύτερο χώρο μάθησης δεν αφορά μόνο μια χωρική μετατόπιση, αλλά έναν βαθύτερο επαναπροσδιορισμό της ίδιας της γνώσης και του τρόπου με τον οποίο αυτή συγκροτείται. Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη συζήτηση κατέχουν θεωρίες που αντιμετωπίζουν τη μάθηση όχι ως διαδικασία μετάδοσης έτοιμων εννοιών, αλλά ως ενεργή κατασκευή μέσα από τη δράση, το παιχνίδι και τη βιωματική σχέση του παιδιού με το περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, οι θεωρητικές συμβολές του Jean Piaget και του Johan Huizinga προσφέρουν κρίσιμα εργαλεία για την κατανόηση της αυλής ως παιδαγωγικού χώρου, σε αντίδιαστολή με τη στατικότητα και τον θεσμικό χαρακτήρα της παραδοσιακής τάξης.

Η γνώση ως ενεργή κατασκευή μέσω δράσης και περιβάλλοντος.

24 Στο έργο του Jean Piaget, η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού νοείται ως μια ενεργή διαδικασία κατασκευής της γνώσης μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Η μάθηση δεν μεταδίδεται, αλλά οικοδομείται μέσα από την πράξη, τον πειραματισμό και τη σωματική εμπλοκή. Ιδιαίτερα στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης, η νοημοσύνη έχει αισθησιοκινητικό χαρακτήρα: το παιδί μαθαίνει μέσα από κινήσεις, χειρισμούς αντικειμένων, αισθήσεις και εμπειρίες στον χώρο.¹⁹ Η σκέψη, επομένως, δεν προηγείται της δράσης, αλλά αναδύεται μέσα από αυτήν.

Η προσέγγιση αυτή έρχεται σε αντίθεση με το παραδοσιακό παιδαγωγικό μοντέλο της τάξης, όπου η γνώση οργανώνεται με αφηρημένο τρόπο και η σωματική παρουσία του παιδιού περιορίζεται. Ο στατικός χαρακτήρας της τάξης, η καθιστική στάση και η έμφαση στη λεκτική διδασκαλία δυσκολεύουν τη σύνδεση της γνώσης με την εμπειρία. Αντίθετα, η αυλή προσφέρει ένα περιβάλλον που ευνοεί τη γνωστική ανάπτυξη, καθώς επιτρέπει την κίνηση, τη διερεύνηση και την άμεση σχέση με τον φυσικό και υλικό κόσμο.

Σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί κατανοεί τον κόσμο δοκιμάζοντας, αποτυγχάνοντας και επαναπροσδιορίζοντας τις εννοιολογικές του δομές.²⁰ Η γνώση του χώρου, του χρόνου και των αντικειμένων συγκροτείται μέσα από τη βιωματική επαφή με το περιβάλλον. Η αυλή, ως ανοιχτός και λιγότερο ελεγχόμενος χώρος, λειτουργεί ως πεδίο όπου αυτή η διαδικασία μπορεί να αναπτυχθεί ουσιαστικά. Μέσα από το παιχνίδι, την κίνηση και τη συνεργασία, το παιδί μεταβαίνει σταδιακά από τη φανταστική και εγωκεντρική σκέψη σε πιο σύνθετες μορφές λογικής κατανόησης.

Υπό αυτή την οπτική, η αυλή δεν αποτελεί απλώς συμπληρωματικό χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά βασικό μηχανισμό γνωστικής ανάπτυξης. Η αρχιτεκτονική της οφείλει να υποστηρίζει τη δράση και τον πειραματισμό, δημιουργώντας συνθήκες που επιτρέπουν στο παιδί να «μαθαίνει κάνοντας». Η μετάβαση από την τάξη στην αυλή συνιστά, επομένως, μετάβαση από μια παιδαγωγική της μετάδοσης σε μια παιδαγωγική της εμπειρίας.

Πυραμίδα Μαθησιακής Ανάπτυξης



19. Jean Piaget, *The Construction of Reality in the Child*, Basic Books, 1954, σ. 1-7.

20. Jean Piaget, *The Construction of Reality in the Child*, Basic Books, 1954, σ. 45-52.

Το παιχνίδι ως πολιτισμική πρακτική και παραγωγή χώρου.

Συμπληρωματικά προς τη θεωρία του Piaget, ο Johan Huizinga στο έργο του *Homo Ludens* αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως θεμελιώδη συνθήκη του ανθρώπινου πολιτισμού και όχι ως δευτερεύουσα ή «ανώριμη» δραστηριότητα. Το παιχνίδι δεν αποτελεί απλή ψυχαγωγία, αλλά σοβαρή πολιτισμική πρακτική που διαμορφώνει κανόνες, ρόλους, συλλογικότητες και μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Μέσα από το παιχνίδι συγκροτούνται μικρόκοσμοι, στους οποίους τα υποκείμενα πειραματίζονται με σχέσεις, ταυτότητες και τρόπους συνύπαρξης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έννοια των *play-spaces*²¹, δηλαδή των «ειδικών τόπων» που δημιουργούνται για την πραγματοποίηση του παιχνιδιού. Οι χώροι αυτοί διαχωρίζονται από την καθημερινότητα, όχι απαραίτητα με φυσικά όρια, αλλά με συμβολικούς κανόνες και κοινά αποδεκτές πρακτικές. Στο σχολικό περιβάλλον, η αυλή λειτουργεί κατεξοχήν ως τέτοιος τόπος. Σε αντίθεση με την τάξη, όπου οι ρόλοι είναι προκαθορισμένοι και η εξουσία ιεραρχημένη, η αυλή επιτρέπει τη διαμόρφωση άτυπων δομών, συλλογικών κανόνων και μορφών αυτοοργάνωσης.

Το παιχνίδι στην αυλή δεν είναι αποκομμένο από τη μάθηση, αλλά αποτελεί βασικό μηχανισμό κοινωνικοποίησης και κατανόησης του κόσμου. Μέσα από παιχνίδια ρόλων, συνεργασίες και ανταγωνισμούς, τα παιδιά μαθαίνουν να διαπραγματεύονται, να τηρούν κανόνες και να συμμετέχουν σε συλλογικές διαδικασίες. Η αυλή μετατρέπεται έτσι σε πεδίο άτυπης εκπαίδευσης, όπου η γνώση αποκτά κοινωνικό και πολιτισμικό περιεχόμενο.

Από αρχιτεκτονική σκοπιά, η θεωρία του Huizinga αναδεικνύει τη σημασία του σχεδιασμού χώρων που δεν περιορίζουν το παιχνίδι σε προκαθορισμένες χρήσεις, αλλά αφήνουν περιθώρια ερμηνείας και οικειοποίησης. Ένας

ευέλικτος και πολυλειτουργικός εξωτερικός χώρος επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργούν τους δικούς τους «τόπους παιχνιδιού», ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τη συλλογική δράση. Η αυλή, επομένως, δεν είναι απλώς χώρος ελεύθερου χρόνου, αλλά χώρος πολιτισμικής παραγωγής.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις του Piaget και του Huizinga συγκλίνουν στην αντίληψη της μάθησης ως ενεργής, βιωματικής και χωρικά εντοπισμένης διαδικασίας. Η γνώση κατασκευάζεται μέσα από τη δράση και το παιχνίδι, ενώ ο χώρος λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας αυτής της διαδικασίας. Το δίπολο τάξη-αυλή αποκτά έτσι κεντρική σημασία: η τάξη αντιπροσωπεύει τον θεσμικά οργανωμένο χώρο της μετάδοσης, ενώ η αυλή τον ανοιχτό χώρο της εμπειρίας, της κοινωνικής μάθησης και της δημιουργίας νοήματος. Η αναγνώριση αυτής της χωρικής και παιδαγωγικής διαφοροποίησης θέτει τις βάσεις για τη διερεύνηση συγκεκριμένων αρχιτεκτονικών εφαρμογών, μέσα από παραδείγματα σχολείων που ενσωματώνουν αυτές τις αρχές στον σχεδιασμό τους.



Εικ. 13. children constructing knowledge through movement.

21. Johan Huizinga, *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*, Routledge, 1949, σ. 7-27.

1.8 Σύνθεση Θεωρητικού Πλαισίου: Από τον Θεσμό στον Χώρο και την Κοινότητα

Το θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε ανέδειξε τον σχολικό χώρο ως ενεργό παιδαγωγικό παράγοντα και όχι ως ουδέτερο υπόβαθρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις –την κριτική και θεσμική παιδαγωγική, τη βιωματική μάθηση, την παιδαγωγική του χώρου και τη συμμετοχική αρχιτεκτονική– συγκροτείται ένα ενιαίο ερμηνευτικό σχήμα, στο οποίο ο χώρος, ο θεσμός και η κοινότητα αλληλοδιαπλέκονται.

Η παραδοσιακή παιδαγωγική της τάξης, όπως αναλύθηκε, συνδέεται με χωρικές μορφές ελέγχου, ιεράρχησης και κανονικοποίησης. Η κλειστή αίθουσα, η σταθερή διάταξη και ο σαφής διαχωρισμός ρόλων αντανακλούν μια θεσμική λογική που αντιμετωπίζει τη γνώση ως μετάδοση και τον μαθητή ως δέκτη. Αντίθετα, η κριτική παιδαγωγική (Freire, Lapassade) και οι θεωρίες της καθημερινής πρακτικής (de Certeau) αναδεικνύουν τη δυνατότητα μετασχηματισμού του θεσμού μέσα από τη δράση, τη συμμετοχή και την οικειοποίηση του χώρου.

Σε αυτό το πλαίσιο, η αυλή και οι ενδιάμεσοι χώροι αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Η παιδαγωγική της αυλής δεν αφορά απλώς τη μεταφορά της μάθησης σε εξωτερικό περιβάλλον, αλλά τη μετάβαση σε ένα διαφορετικό παιδαγωγικό παράδειγμα: βιωματικό, κοινωνικό και ανοιχτό. Η θεωρία της εμπειρίας του John Dewey και η προσέγγιση του παιχνιδιού ως πολιτισμικής πρακτικής (Huizinga) υποστηρίζουν ότι η γνώση συγκροτείται μέσα από τη δράση, τη δοκιμή και τη σχέση με το περιβάλλον. Ο εξωτερικός χώρος του σχολείου, φυσικός ή αστικός, λειτουργεί έτσι ως εργαστήριο μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Παράλληλα, η παιδαγωγική του χώρου και η αρχιτεκτονική θεωρία (Lefebvre, Hertzberger) μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από τη μορφή στη χρήση και από το αντικείμενο στον χρήστη. Ο σχολικός χώρος νοείται ως κοινωνικά παραγόμενος και διαρκώς μεταβαλλόμενος, μέσα από τις πρακτικές των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Η δυνατότητα ευελιξίας, πολλαπλών αναγνώσεων και συμμετοχικού σχεδιασμού ενισχύει τη δημοκρατική διάσταση της μάθησης και καθιστά τον χώρο φορέα παιδαγωγικού νοήματος.

Η συμμετοχική προσέγγιση των παιδιών στον σχεδιασμό και την επανανοηματοδότηση του σχολικού περιβάλλοντος (Hart, Clark & Moss) αποτελεί κρίσιμο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην παιδαγωγική και την αρχιτεκτονική. Μέσα από πρακτικές συν-σχεδιασμού, τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί χρήστες, αλλά ως υποκείμενα με φωνή, εμπειρία και δικαίωμα στον χώρο. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την πολιτείοτητα, τη συλλογική ευθύνη και την αίσθηση του ανήκειν.

Συνολικά, το τρίπτυχο τάξη – αυλή – κοινότητα αναδεικνύεται ως βασικό εννοιολογικό εργαλείο της παρούσας έρευνας. Η τάξη αντιστοιχεί στον θεσμοθετημένο χώρο της γνώσης, η αυλή στον χώρο της εμπειρίας και της κοινωνικής μάθησης, και η κοινότητα στον ευρύτερο δημόσιο χώρο όπου η εκπαίδευση συναντά την πολιτείοτητα και τη συλλογική ζωή. Η μετάβαση ανάμεσα σε αυτά τα επίπεδα δεν είναι γραμμική, αλλά δυναμική και αλληλένδετη.

Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο θέτει τις βάσεις για την ανάλυση των παραδειγμάτων σχολείων που ακολουθούν. Τα case studies δεν εξετάζονται ως μεμονωμένα αρχιτεκτονικά έργα, αλλά ως εφαρμογές παιδαγωγικών και

02.

CASE STUDIES



Εικ. 14. 'In between space' & atrium, Hellerup school.

2.1. Hellerup School, Δανία

Γενικά στοιχεία και αρχιτεκτονική ταυτότητα.

Το Hellerup School στη Δανία αποτελεί ένα από τα πλέον εμβληματικά παραδείγματα σύγχρονου σχολικού σχεδιασμού που επιχειρεί να αμφισβητήσει ριζικά το παραδοσιακό μοντέλο της σχολικής αίθουσας ως κλειστής, αυστηρά οριοθετημένης μονάδας μάθησης. Το σχολείο σχεδιάστηκε από το αρχιτεκτονικό γραφείο Arkitema Architects και συχνά αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως πρότυπο "open-plan school", δηλαδή σχολείου ανοιχτής κάτοψης και ευέλικτων μαθησιακών χώρων.²²

Η αρχιτεκτονική πρόταση δεν περιορίζεται σε μια αισθητική ή λειτουργική ανανέωση, αλλά συνιστά μια βαθύτερη μετατόπιση του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται η εκπαιδευτική εμπειρία. Το Hellerup School δεν αντιμετωπίζει το σχολείο ως σύνολο από διαδοχικές τάξεις και διαδρόμους, αλλά ως ένα ενιαίο "learning landscape", ένα χωρικό τοπίο μάθησης, όπου η γνώση παράγεται μέσα από τη συνύπαρξη, την κίνηση, τη συνεργασία και τη βιωματική εμπλοκή.²³

Η επιλογή αυτή εντάσσεται σε μια ευρύτερη τάση σύγχρονης σχολικής αρχιτεκτονικής, η οποία μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την πειθαρχική οργάνωση της τάξης προς πιο ανοιχτές, πολυκεντρικές μορφές μάθησης, όπου οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργά υποκείμενα του χώρου.

Παιδαγωγικό υπόβαθρο και σύνδεση με τη βιωματική μάθηση.

Η χωρική λογική του Hellerup School ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, όπως αυτές διατυπώνονται από τον John Dewey. Για τον Dewey, η εκπαίδευση δεν είναι διαδικασία μετάδοσης αφηρημένων εννοιών, αλλά συγκρότηση γνώσης μέσα από εμπειρίες που έχουν νόημα για το παιδί.²⁴

Στο Hellerup School, αυτή η θεωρητική αρχή αποκτά αρχιτεκτονική υπόσταση: ο χώρος δεν οργανώνεται γύρω από την καρέκλα και τον πίνακα, αλλά γύρω από την πράξη, την αλληλεπίδραση και την πολλαπλότητα μαθησιακών καταστάσεων. Οι μαθητές μπορούν να μετακινηθούν, να συγκροτήσουν ομάδες, να εργαστούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα, να επιλέξουν τον τρόπο συμμετοχής τους.

Παράλληλα, η σχολική οργάνωση αντανακλά κονστρουκτιβιστικές αρχές του Piaget, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται ενεργά μέσα από εξερεύνηση και πειραματισμό.²⁵ Το παιδί δεν μαθαίνει απλώς ακούγοντας, αλλά μαθαίνει κάνοντας, δοκιμάζοντας και επαναπροσδιορίζοντας τη σχέση του με τον κόσμο.

27

22. OECD, Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities, OECD Publishing, 2011, σ. 45-47.

23. Prakash Nair and Randall Fielding, The Language of School Design, DesignShare, 2005, σ. 112-118.

24. John Dewey, Experience and Education, Macmillan, 1938, σ. 25-30.

25. Jean Piaget, The Origins of Intelligence in Children, International Universities Press, 1952, σ. 3-10.



Εικ. 15. Ενδιάμεσοι χώροι μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Χωρική οργάνωση: από την κλειστή τάξη στον ανοιχτό κοινόχρηστο χώρο μάθησης.

Το πιο χαρακτηριστικό στοιχείο του Hellerup School είναι η κατάργηση της αυστηρής διάκρισης ανάμεσα σε τάξη, διάδρομο και κοινόχρηστο χώρο. Αντί για παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας, το σχολείο οργανώνεται γύρω από μεγάλες ανοιχτές περιοχές («commons»), οι οποίες λειτουργούν ως εσωτερικές πλατείες μάθησης.

28

Η τυπική εικόνα της τάξης, όπου οι μαθητές κάθονται σε σειρές με προσανατολισμό προς τον εκπαιδευτικό, αντικαθίσταται από μια πολυκεντρική χωρική διάταξη. Ο χώρος περιλαμβάνει: μαθησιακά clusters και τραπέζια συνεργασίας, «learning niches», μικρές γωνιές συγκέντρωσης, αμφιθεατρικά επίπεδα και εσωτερικές κλίμακες, κινητά χωρίσματα μεταβλητών τοίχων, συνεχή οπτική επαφή ανάμεσα στις δραστηριότητες.

Η αρχιτεκτονική εδώ λειτουργεί ως μηχανισμός παραγωγής σχέσεων: διαφάνεια και η ορατότητα δημιουργούν μια συλλογική μαθησιακή ατμόσφαιρα, ενώ η ευελιξία επιτρέπει πολλαπλές χρήσεις και παιδαγωγικά σενάρια.

Το δίπολο τάξη-αυλή: συνέχεια, μεταβατικές ζώνες και χωρική διαπερατότητα.

Η έννοια της σχολικής αυλής στο Hellerup School δεν αντιμετωπίζεται ως εξωτερικός χώρος «εκτός μάθησης», αλλά ως οργανική προέκταση του σχολικού τοπίου. Η σχέση

εσωτερικού-εξωτερικού επιτυγχάνεται μέσω χωρικής διαπερατότητας: μεγάλων υαλοστασίων και ανοιγμάτων άμεσων εξόδων προς υπαίθριες ζώνες, καυώς και ενδιάμεσων thresholds (ημιυπαίθριοι χώροι μετάβασης). Η αυλή δεν αποτελεί απλώς τόπο διαλείμματος, αλλά κρίσιμο μεταβατικό πεδίο ανάμεσα στη θεσμοθετημένη μάθηση της τάξης και την άτυπη κοινωνική μάθηση. Το δίπολο τάξη-αυλή, που αποτελεί κεντρικό άξονα της παρούσας έρευνας, αποκτά εδώ υλική μορφή: η τάξη δεν είναι πλέον «κουτί», αλλά διάχυτη στον χώρο, ενώ η αυλή δεν είναι «έξω», αλλά μέρος του μαθησιακού συστήματος.

Η αυλή ως παιδαγωγικό πεδίο παιχνιδιού και οικειοποίησης.

Στο Hellerup School, ο υπαίθριος χώρος υποστηρίζει μορφές παιχνιδιού, σωματικής έκφρασης και κοινωνικής μάθησης. Η σημασία του παιχνιδιού μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από τον Huizinga και το Homo Ludens, όπου το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως θεμελιώδης πολιτισμική πρακτική και όχι ως δευτερεύουσα δραστηριότητα.²⁶

Η αυλή λειτουργεί ως «play-space», ένας τόπος όπου τα παιδιά δημιουργούν δικούς τους κανόνες, διαπραγματεύονται σχέσεις, συγκροτούν συλλογικότητες και παράγουν κοινωνικό νόημα. Η έλλειψη αυστηρά προκαθορισμένων χρήσεων ενισχύει την οικειοποίηση του χώρου, επιτρέποντας στα παιδιά να τον μετασχηματίζουν καθημερινά.

26. Johan Huizinga, Homo Ludens, Routledge, 1949, σ. 1-15.



Εικ. 16. Η αυλή ως μαθησιακό τόπιο κίνησης και παιχνιδιού.

Αυτή η καθημερινή οικειοποίηση συνδέεται επίσης με τον de Certeau, ο οποίος αναλύει τις πρακτικές των χρηστών ως «τακτικές» που επανανοματοδοτούν τον χώρο πέρα από τις θεσμικές στρατηγικές.²⁷ Η αυλή γίνεται έτσι το πεδίο όπου οι μαθητές ασκούν μικρο-ελευθερίες, δημιουργώντας άτυπα δίκτυα και διαδρομές.

Σχολείο και κοινότητα: ο δημόσιος χαρακτήρας του σχολικού χώρου.

Το Hellerup School προτείνει μια εξωστρεφή αντίληψη του σχολείου ως κοινωνικού κόμβου. Οι κοινόχρηστοι χώροι και οι μεταβατικές ζώνες δεν είναι απλώς κυκλοφορία, αλλά τόπιο συνάντησης, ανταλλαγής και συλλογικής εμπειρίας. Η λογική αυτή συνδέεται με τον Hertzberger, ο οποίος θεωρεί το σχολείο «δομή δυνατότητας» και υπογραμμίζει τη σημασία των ενδιάμεσων χώρων ως πεδίων άτυπης μάθησης και κοινότητας.²⁸ Το σχολείο παύει να λειτουργεί ως «φρούριο» αποκομμένο

από την πόλη και αποκτά χαρακτηριστικά δημόσιας υποδομής, όπου η αυλή και οι κοινόχρηστοι χώροι μπορούν να λειτουργήσουν ως τόπιο συλλογικής ζωής.

Τι δείχνει το Hellerup School για την παρούσα έρευνα.

Το Hellerup School τεκμηριώνει με σαφή τρόπο ότι η διάκριση ανάμεσα σε τάξη και αυλή μπορεί να επαναπροσδιοριστεί αρχιτεκτονικά και παιδαγωγικά. Το σχολείο λειτουργεί ως ενιαίο μαθησιακό τοπίο, όπου η γνώση παράγεται μέσα από τη μετακίνηση, την εμπειρία, το παιχνίδι και τη συλλογικότητα. Για την παρούσα έρευνα, το παράδειγμα αυτό επιβεβαιώνει ότι η αυλή —μαζί με τους ενδιάμεσους χώρους— μπορεί να λειτουργήσει ως ισότιμο παιδαγωγικό πεδίο με την τάξη, υποστηρίζοντας τη μετάβαση από την παιδαγωγική της μετάδοσης προς μια παιδαγωγική της εμπειρίας και της κοινότητας.

29



Εικ. 17. Η αυλή ως πεδίο καθημερινών πρακτικών.

27. Michel de Certeau, *The Practice of Everyday Life*, University of California Press, 1984, σ. 91–93.

28. Herman Hertzberger, *Schools: The Architecture of Learning*, 010 Publishers, 2008, σ. 72–75.



Εικ. 18. Vittra Telefonplan: ανοιχτοί χώροι μάθησης και συνάντησης.

2.2 Vittra Telefonplan – Στοκχόλμη, Σουηδία

Γενικά στοιχεία και αρχιτεκτονική πρόθεση

Το Vittra Telefonplan στη Στοκχόλμη αποτελεί ένα από τα πιο εμβληματικά παραδείγματα σύγχρονης εκπαιδευτικής αρχιτεκτονικής που επιχειρεί να επαναδιατυπώσει τη σχέση ανάμεσα στον χώρο και τη μαθησιακή διαδικασία. Το έργο σχεδιάστηκε από το Rosan Bosch Studio το 2011 και εντάσσεται στο ευρύτερο δίκτυο σχολείων Vittra, τα οποία βασίζονται σε αρχές αυτονομίας, εξατομικευμένης μάθησης και συνεργατικών παιδαγωγικών πρακτικών.

Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο που οργανώνεται γύρω από την τυπολογία της αίθουσας και του διαδρόμου, το Vittra Telefonplan προτείνει ένα ενιαίο εσωτερικό τοπίο μάθησης (learning landscape), όπου ο χώρος δεν λειτουργεί ως ουδέτερο υπόβαθρο αλλά ως ενεργός παιδαγωγικός μηχανισμός. Η αρχιτεκτονική εδώ δεν ακολουθεί απλώς μια εκπαιδευτική φιλοσοφία, τη συνδιαμορφώνει, παράγοντας νέες χωρικές συνθήκες συμμετοχής, επιλογής και εμπειρίας.

Χωρική οργάνωση: από την τάξη στο εσωτερικό μαθησιακό τοπίο.

Η κεντρική χωρική στρατηγική του σχολείου είναι η κατάρτηση της παραδοσιακής τάξης ως κλειστής μονάδας διδασκαλίας. Αντί για επαναλαμβανόμενες αίθουσες, το σχολείο συγκροτείται ως ένα συνεχές πεδίο διαφοροποιημένων χωρικών καταστάσεων: πλα

τώματα, εσοχές, σκάλες-καθιστικά, μικρές ζώνες συγκέντρωσης και ανοιχτές περιοχές συνεργασίας.

Ο χώρος οργανώνεται όχι μέσω αυστηρών ορίων αλλά μέσω μορφολογικών και τοπογραφικών διαφοροποιήσεων. Η αρχιτεκτονική διαμορφώνει ένα περιβάλλον που επιτρέπει στους μαθητές να επιλέγουν πού και πώς θα εργαστούν, μεταπορίζοντας τη μάθηση από τη στατικότητα του θρανίου προς μια διαδικασία που εξελίσσεται μέσα από την κίνηση και τη χωρική εμπειρία. Η ποικιλία αυτή παράγει ένα σχολείο πολυκεντρικό, όπου δεν υπάρχει ένα μοναδικό «κέντρο διδασκαλίας», αλλά πολλαπλοί κόμβοι μάθησης που ενεργοποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας ή του ατόμου.

Χωρικές τυπολογίες και παιδαγωγικά σενάρια.

Η Rosan Bosch οργανώνει τον χώρο μέσα από συγκεκριμένες χωρικές μεταφορές που αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Στο σχολείο εμφανίζονται χαρακτηριστικά: i.Caves: μικρές εσοχές ατομικής συγκέντρωσης, ii.Campfires: Ζώνες διαλόγου και συλλογικής ανταλλαγής, iii.Mountains: τοπογραφικά καθιστικά και επίπεδα κίνησης, iv.Watering holes: άτυποι χώροι κοινωνικής συνάντησης.

Η τυπολογική αυτή ποικιλία επιτρέπει την ταυτόχρονη συνύπαρξη διαφορετικών παιδαγωγικών μορφών: ατομική εργασία, συνεργασία,



Εικ. 19. Κάτοψη χωρικής οργάνωσης του σχολείου σε θεματικές ζώνες.



Εικ. 20. Τομή με τις ενδιάμεσες χωρικές ζώνες μάθησης.

αφήγηση, παιχνίδι, χαλάρωση. Το σχολείο λειτουργεί ως ένα πεδίο χωρικής εναλλαγής, όπου η γνώση προκύπτει μέσα από τη συμμετοχή και όχι μέσω μιας ενιαίας μετωπικής διδασκαλίας.

Η λογική του Vittra Telefonplan συνδέεται άμεσα με τη θεωρία του Henri Lefebvre για τον κοινωνικά παραγόμενο και βιωμένο χώρο. Ο χώρος του σχολείου δεν καθορίζεται μόνο από τον σχεδιασμό, αλλά επαναπροσδιορίζεται καθημερινά μέσα από τις πρακτικές των μαθητών. Η δυνατότητα επιλογής, μετακίνησης και προσωρινής εγκατάστασης σε διαφορετικές χωρικές ζώνες ενισχύει την οικειοποίηση του σχολείου από τα παιδιά. Ο μαθητής δεν είναι παθητικός χρήστης αλλά ενεργός διαμορφωτής της μαθησιακής εμπειρίας.²⁹ Η αρχιτεκτονική, επομένως, λειτουργεί ως πλαίσιο δυνατοτήτων, όχι ως μηχανισμός επιβολής.

Εσωτερικές αυλές και ενδιάμεσοι χώροι.

Παρότι το σχολείο αναπτύσσεται κυρίως εντός ενός κλειστού κελύφους, η χωρική του οργάνωση παράγει κάτι αντίστοιχο με την παιδαγωγική της αυλής. Οι μεγάλες ανοιχτές ζώνες, τα καθιστικά-τοπία και οι χώροι μετάβασης λειτουργούν ως εσωτερικές αυλές, όπου η μάθηση αποκτά άτυπο, κοινωνικό και βιωματικό χαρακτήρα. Με αυτόν τον τρόπο, η διάκριση ανάμεσα σε χώρο μάθησης και χώρο κοινωνικοποίησης αποδυναμώνεται. Η μάθηση δεν συμβαίνει σε έναν συγκεκριμένο χώρο, αλλά διαχέεται σε όλο το σχολικό περιβάλλον.

29. Henri Lefebvre, *The Production of Space*, Blackwell, 1991, σ. 38-42.

Αρχιτεκτονική και παιδαγωγικός μετασχηματισμός.

Το Vittra Telefonplan αποτυπώνει έμπρακτα τη μετάβαση από την ιεραρχική παιδαγωγική της τάξης σε ένα πιο οριζόντιο και συνεργατικό μοντέλο μάθησης. Η απουσία σταθερού μετώπου διδασκαλίας αναδιαμορφώνει και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί περισσότερο ως καθοδηγητής και λιγότερο ως αυθεντία. Η χωρική ευελιξία ενισχύει την αυτονομία, τη συλλογικότητα και τη δυνατότητα των μαθητών να διαμορφώνουν ενεργά τη μαθησιακή τους εμπειρία.



Εικ. 21. Χώρος 'cave' για συγκέντρωση και πολυμεσική μάθηση.

Συσχέτιση με το δίπολο τάξη-αυλή.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, το Vittra Telefonplan μπορεί να ιδωθεί ως μια εσωτερικευμένη εκδοχή του δίπολου τάξη-αυλή. Η αρχιτεκτονική του καταργεί τη στατικότητα και την πειθαρχική λογική της τάξης, εισάγοντας χωρικές ποιότητες που παραπέμπουν στην αυλή: ρευστότητα, ελευθερία, κοινωνική αλληλεπίδραση, παιχνίδι και εμπειρία. Το σχολείο λειτουργεί ως συνεχές παιδαγωγικό πεδίο, όπου η γνώση παράγεται μέσα από τη χωρική δράση και όχι μέσω προκαθορισμένων ορίων. Έτσι, το Vittra τεκμηριώνει ότι η αυλή — ή η λογική της — μπορεί να αποτελέσει αρχιτεκτονικό και παιδαγωγικό πρότυπο για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε ένα ανοιχτό μαθησιακό τοπίο.



Εικ. 22. 'Learning stairs' για άτυπη μάθηση και κοινωνική αλληλεπίδραση.

32



Εικ. 23. Ζώνη 'Island' για χαλάρωση και προσωπική μελέτη.

2.3 The Mosaic Approach ως Case Study

Η Mosaic Approach μπορεί να αντιμετωπιστεί όχι μόνο ως συμμετοχική ερευνητική μέθοδος, αλλά ως ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό και χρονικό case study, καθώς εισάγει έναν ριζικά διαφορετικό τρόπο ανάγνωσης και ανασχηματισμού του σχολικού περιβάλλοντος μέσα από τη βιωμένη εμπειρία των παιδιών. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα παραδείγματα (Hellerup School και Vittra Telefonplan), όπου ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός προηγείται και οργανώνει εκ των προτέρων το παιδαγωγικό πλαίσιο, στη Mosaic Approach ο χώρος επαναπροσδιορίζεται «εκ των έσω», μέσα από τις καθημερινές πρακτικές, τις αφηγήσεις και τις χωρικές οικειοποιήσεις των μαθητών.³⁰ Η προσέγγιση αυτή μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το σχολείο ως αντικείμενο σχεδιασμού προς το σχολείο ως πεδίο εμπειρίας, όπου η γνώση για τον χώρο δεν παράγεται αποκλειστικά από ενήλικες ειδικούς, αλλά συγκροτείται συλλογικά, με τα παιδιά ως ενεργούς φορείς χωρικής αντίληψης και παιδαγωγικής δράσης.

Η Mosaic Approach ως χωρικό και παιδαγωγικό παράδειγμα.

Η Mosaic Approach αναπτύχθηκε από τις Alison Clark και Peter Moss ως ένα πλαίσιο που στοχεύει στην ανάδειξη της παιδικής φωνής στον σχεδιασμό και την κατανόηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ο όρος “mosaic” παραπέμπει στη σύνθεση πολλαπλών, αποσπασματικών δεδομένων – εικόνων, διαδρομών, αφηγήσεων και χωρικών πρακτικών – τα οποία, όταν συνδυαστούν, συγκροτούν μια πολυδιάστατη εικόνα του πώς τα παιδιά βιώνουν τον σχολικό χώρο.

Σε αντίθεση με παραδοσιακές ερευνητικές μεθόδους, όπου τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα παρατήρησης, εδώ αναγνωρίζονται ως συνεργευτές. Η γνώση δεν παράγεται μόνο μέσω λεκτικής περιγραφής, αλλά μέσα από τον τρόπο που τα παιδιά κινούνται, επιλέγουν, κατοικούν και ερμηνεύουν τον χώρο. Ο σχολικός χώρος μετατρέπεται έτσι σε μέσο έκφρασης και όχι απλώς σε σκηικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μεθοδολογικά εργαλεία ως χωρικές πρακτικές.

Η Mosaic Approach συγκροτείται μέσα από ένα σύνολο εργαλείων που λειτουργούν ως πρακτικές χωρικής ανάγνωσης. Οι μαθητές φωτογραφίζουν σημεία που θεωρούν σημαντικά ή προβληματικά, σχεδιάζουν χάρτες των καθημερινών τους διαδρομών, καθοδηγούν τον ερευνητή σε περιηγήσεις και αφηγούνται ιστορίες που συνδέονται με συγκεκριμένους τόπους του σχολείου. Η σημασία αυτών των εργαλείων δεν έγκειται απλώς στη συλλογή δεδομένων, αλλά στο ότι αποκαλύπτουν τον σχολικό χώρο ως βιωμένο περιβάλλον, όπου οι πραγματικές χρήσεις συχνά αποκλίνουν από τον θεσμικά σχεδιασμένο χώρο. Με όρους Lefebvre, η Mosaic Approach φέρνει στο προσκήνιο τον «lived space», τον χώρο όπως παράγεται καθημερινά μέσα από πρακτικές οικειοποίησης.³¹ Αρχιτεκτονικά, η μέθοδος αναδεικνύει ότι κρίσιμα παιδαγωγικά γεγονότα δεν συμβαίνουν μόνο στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά σε ενδιάμεσες ζώνες: στις γωνίες, στα όρια, στις μεταβάσεις, στις αυλές και στους άτυπους τόπους κοινωνικής ζωής.

33



Εικ. 24. Η αυλή ως βιωμένος χώρος παιχνιδιού και εξερεύνησης.

30. Alison Clark and Peter Moss, *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, National Children's Bureau, 2001, σ. 4-7.

31. Henri Lefebvre, *The Production of Space*, Blackwell, 1991, σ. 38-42.

Η αυλή ως προνομιακό πεδίο εφαρμογής.

Η σχολική αυλή αποτελεί κομβικό χώρο στη Mosaic Approach, καθώς είναι το πεδίο όπου η παιδική εμπειρία εκδηλώνεται με μεγαλύτερη ελευθερία και λιγότερο θεσμικό έλεγχο. Σε αντίθεση με την τάξη, η οποία οργανώνεται γύρω από ιεραρχικές σχέσεις και προκαθορισμένες λειτουργίες, η αυλή λειτουργεί ως χώρος πειραματισμού, παιχνιδιού, διαπραγμάτευσης και κοινωνικής αυτοοργάνωσης. Μέσα από τις αφηγήσεις των παιδιών, η αυλή δεν εμφανίζεται ως ενιαίος χώρος αλλά ως σύνολο πολλαπλών «τόπων»: περιοχές ασφάλειας, ζώνες σύγκρουσης, σημεία απομόνωσης, άτυπες διαδρομές και χώροι παιχνιδιού. Η πολυδιάστατη αυτή ανάγνωση αποκαλύπτει αόρατες χωρικές ιεραρχίες και ανισότητες που συχνά παραμένουν εκτός του επίσημου σχεδιασμού.

Το δίπολο τάξη-αυλή αποκτά εδώ ιδιαίτερη σημασία, καθώς η Mosaic Approach αναδεικνύει ακριβώς αυτή τη μετάβαση: από τον ελεγχόμενο χώρο της θεσμικής μάθησης προς τον ανοιχτό χώρο της βιωματικής εμπειρίας.

Η Mosaic Approach ως εργαλείο χωρικού μετασχηματισμού.

Η Mosaic Approach δεν περιορίζεται στην αποτύπωση της εμπειρίας αλλά λειτουργεί ως εργαλείο ανασχεδιασμού και μετασχηματισμού. Τα δεδομένα που παράγονται αποτελούν βάση συλλογικού αναστοχασμού μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και σχεδιαστών. Ο χώρος μετατρέπεται σε πεδίο διαλόγου, όπου οι παιδικές εμπειρίες αποκτούν θεσμική υπόσταση και αρχιτεκτονική σημασία.

Από αρχιτεκτονική σκοπιά, η προσέγγιση αυτή συχνά οδηγεί σε παρεμβάσεις μικρής και μεσαίας κλίμακας: επανανοηματοδότηση της αυλής, δημιουργία ενδιάμεσων ζωνών, ευέλικτες κατασκευές, προσωρινές εγκαταστάσεις και δυνατότητες οικειοποίησης. Ο σχεδιασμός δεν αντιμετωπίζεται ως τελικό προϊόν αλλά ως ανοιχτή, δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται μαζί με τους χρήστες του χώρου.

Συσχέτιση με την παρούσα έρευνα.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η Mosaic Approach λειτουργεί ως κρίσιμο case study, διότι αναδεικνύει ότι η σχέση σχολείου και αυλής δεν μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα από αρχιτεκτονικά πρότυπα ή παιδαγωγικές θεωρίες, αλλά μέσα από τις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών. Η αυλή, ως ενδιάμεσος χώρος ανάμεσα στο θεσμικό και το άτυπο, αποτελεί προνομιακό πεδίο όπου η μάθηση, το παιχνίδι και η κοινωνική ζωή συμπλέκονται.

Η Mosaic Approach τεκμηριώνει ότι ο μετασχηματισμός του σχολικού χώρου δεν προκύπτει μόνο από τον σχεδιασμό για τα παιδιά, αλλά κυρίως από τον σχεδιασμό με τα παιδιά, ενισχύοντας τη μετάβαση από την τάξη προς την αυλή ως παιδαγωγικό και αρχιτεκτονικό εγχείρημα.

34



Εικ. 25. Πρακτική οικειοποίησης αυλής.



Εικ. 26. Δημιουργία και πειραματισμός.

03. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το δίπολο τάξη-αυλή ως πεδίο παιδαγωγικού και χωρικού μετασχηματισμού

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι η σχέση ανάμεσα στον σχολικό χώρο και την εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ουδέτερη ή δευτερεύουσα. Αντίθετα, ο χώρος αποτελεί ενεργό παιδαγωγικό παράγοντα, ο οποίος διαμορφώνει μορφές συμπεριφοράς, κοινωνικές σχέσεις, πρακτικές μάθησης και δυνατότητες συμμετοχής. Η βασική υπόθεση της εργασίας—ότι το δίπολο τάξη-αυλή λειτουργεί ως κρίσιμο εργαλείο κατανόησης και επαναπροσδιορισμού του σχολείου—επιβεβαιώνεται τόσο θεωρητικά όσο και μέσα από τα επιλεγμένα παραδείγματα.

Η παραδοσιακή σχολική τάξη, όπως αναδείχθηκε μέσα από την κριτική παιδαγωγική του Freire και την αποσχολοποίηση του Illich, αποτελεί έναν χώρο θεσμικά οργανωμένο, ιεραρχικό και συχνά περιοριστικό ως προς την αυτενέργεια των μαθητών. Η στατικότητα της διάταξης, η σαφής διάκριση ρόλων και ο έλεγχος του χρόνου και της κίνησης ενσωματώνουν ένα παιδαγωγικό μοντέλο μετάδοσης της γνώσης, το οποίο αναπαράγει σχέσεις εξουσίας και κανονικοποίησης. Η τάξη δεν είναι απλώς ένας λειτουργικός χώρος διδασκαλίας, αλλά υλική έκφραση ενός θεσμικού πλαισίου που καθορίζει τι σημαίνει μάθηση.

Ωστόσο, η έρευνα ανέδειξε ότι η σχολική αυλή, ως λιγότερο θεσμοθετημένος και περισσότερο ανοιχτός χώρος, εισάγει δυνατότητες ρήξης με αυτή τη λογική. Μέσα από τη βιωματική μάθηση του Dewey και την έννοια του «learning landscape» του Moore, η αυλή αναγνωρίζεται ως πεδίο όπου η γνώση συγκροτείται μέσα από τη δράση, το παιχνίδι, τη συνεργασία και την κοινωνική εμπειρία. Η μάθηση δεν περιορίζεται στην αφηρημένη αναπαραγωγή εννοιών, αλλά αποκτά σωματικό, χωρικό και συλλογικό χαρακτήρα. Η αυλή, επομένως, δεν λειτουργεί ως συμπληρωματικός χώρος διαλείμματος, αλλά ως ενεργό παιδαγωγικό περιβάλλον.

Η θεωρητική συμβολή του Lefebvre και του Harvey επέτρεψε την κατανόηση του σχολικού χώρου ως κοινωνικά παραγόμενου και πολιτικά φορτισμένου. Η αρχιτεκτονική δεν αποτελεί απλό υπόβαθρο της εκπαίδευσης, αλλά μηχανισμό που παράγει σχέσεις, αποκλεισμούς ή δυνατότητες συμμετοχής. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ενδιάμεσοι χώροι—όρια, μεταβάσεις, αυλές, ημιυπαίθριες ζώνες—αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, καθώς συγκροτούν το πεδίο όπου η θεσμική τάξη συναντά τις καθημερινές πρακτικές οικειοποίησης των μαθητών.

Η συμμετοχική διάσταση της έρευνας ανέδειξε ότι ο μετασχηματισμός του σχολικού περιβάλλοντος δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την εμπλοκή των ίδιων των παιδιών. Η θεωρία του Hart και η Mosaic Approach των Clark και Moss κατέδειξαν ότι η παιδική φωνή αποτελεί κρίσιμο εργαλείο χωρικής γνώσης. Τα παιδιά δεν είναι παθητικοί χρήστες, αλλά ενεργοί παραγωγοί χώρου, οι οποίοι αναπτύσσουν άτυπες διαδρομές, τόπους παιχνιδιού, σημεία ασφάλειας ή έντασης. Η αυλή, περισσότερο από κάθε άλλο τμήμα του σχολείου, λειτουργεί ως πεδίο όπου αυτή η εμπειρία γίνεται ορατή. Ο σχεδιασμός με τα παιδιά, και όχι απλώς για τα παιδιά, προκύπτει ως αναγκαία συνθήκη για μια δημοκρατική και βιώσιμη σχολική αρχιτεκτονική.

Τα case studies που εξετάστηκαν επιβεβαιώνουν με διαφορετικούς τρόπους αυτή τη χωρική και παιδαγωγική μετάβαση. Το Hellerup School αναδεικνύει την κατάργηση της αυστηρής διάκρισης τάξης και κοινόχρηστων χώρων, δημιουργώντας ένα ενιαίο μαθησιακό τοπίο όπου η κίνηση και η συλλογικότητα αποτελούν βασικές αρχές. Το Vittra Telefonplan προτείνει ένα εσωτερικό «τοπίο μάθησης», όπου η απουσία της παραδοσιακής τάξης αντικαθίσταται από χωρικές καταστάσεις επιλογής και οικειοποίησης. Τέλος, η Mosaic Approach αναδεικνύει ότι ο σχολικός χώρος δεν μετασχηματίζεται μόνο μέσω αρχιτεκτονικών μορφών, αλλά μέσω διαδικασιών

μετοχής και βιωμένης εμπειρίας, καθιστώντας την αυλή κεντρικό πεδίο αναστοχασμού και ανασχεδιασμού.

Συνολικά, το δίπολο τάξη-αυλή λειτουργεί ως κεντρικός μηχανισμός κατανόησης της σχολικής αρχιτεκτονικής: η τάξη συμπυκνώνει τον θεσμό, τον έλεγχο και την ιεραρχία, ενώ η αυλή ενσωματώνει την εμπειρία, την ελευθερία, το παιχνίδι και τη δυνατότητα συμμετοχής. Η μετάβαση από τον έναν πόλο στον άλλο δεν αφορά απλώς αλλαγή χώρου, αλλά αλλαγή παιδαγωγικού παραδείγματος. Η αυλή, ως ενδιάμεσος χώρος ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα, αναδεικνύεται ως κρίσιμο πεδίο όπου μπορεί να δοκιμαστεί μια πιο ανοιχτή, συλλογική και δημοκρατική εκπαίδευση.

Η έρευνα καταλήγει ότι ο ανασχεδιασμός του σχολείου δεν μπορεί να περιοριστεί σε αισθητικές ή λειτουργικές παρεμβάσεις, αλλά απαιτεί μια βαθύτερη επαναδιαπραγμάτευση των σχέσεων χώρου, παιδαγωγικής και κοινότητας. Η αρχιτεκτονική του σχολείου οφείλει να λειτουργεί ως πλατφόρμα δυνατοτήτων, όπου η μάθηση εκτείνεται πέρα από τα όρια της τάξης, ενσωματώνει την αυλή ως ενεργό πεδίο εμπειρίας και επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύσσουν σχέση οικειοποίησης, συμμετοχής και συλλογικής ζωής. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο μπορεί να μετασχηματιστεί από κλειστό θεσμό μετάδοσης γνώσης σε ανοιχτό κοινωνικό και χωρικό οργανισμό μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, 1970.
- Illich, Ivan. *Deschooling Society*, Harper & Row, 1971.
- Lefebvre, Henri. *The Production of Space*, Blackwell, 1974.
- Harvey, David. *Spaces of Hope*, University of California Press, 2000.
- Dewey, John. *Experience and Education*, Macmillan, 1938.
- Moore, Robin C. *The Learning Landscape: Childrens' Grounds for Play and Learning*, *Mig Communications*, 1996.
- Hart, Roger. *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, *Earthscan*, 1997.
- Clark, Alison, and Peter Moss. *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, *National Children's Bureau*, 2001.
- Lapassade, Georges. *Institutional Pedagogy*, Wiley, 1971.
- de Certeau, Michel. *The Practice of Everyday Life*, University of California Press, 1984. 37
- Hertzberger, Herman. *Schools: The Architecture of Learning*, *010 Publishers*, 2008.
- Piaget, Jean. *The Language and Thought of the Child*, *Routledge & Kegan Paul*, 1926.
- Piaget, Jean. *The Child's Conception of the World*, *Routledge & Kegan Paul*, 1929.
- Piaget, Jean. *The Origins of Intelligence in Children*, *Routledge & Kegan Paul*, 1936.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*, *Routledge & Kegan Paul*, 1949.

Architectural references

- Arkitema Architects. *Hellerup School*. Copenhagen, Denmark, 2002.
- Bosch, Rosan. *Vittra Telefonplan School*. Stockholm: Rosan Bosch Studio, 2011.
- ArchDaily. "Hellerup School / Arkitema Architects. Accessed 2026.
- ArchDaily. "Vittra Telefonplan School / Rosan Bosch Studio. Accessed 2026.

Κατάλογος εικόνων

- Εικ. 1. Studing, Russia, after 1945, φωτογραφία του Semyon Fridlyand. [<https://www.cosmos.so/e/795792036>]
- Εικ. 2. A still from the 1960 film "Village of the Damned", directed by Wolf Rilla. [<https://www.cosmos.so/e/466794973>]
- Εικ. 3. Σύγχρονη σχολική αίθουσα με παραδοσιακή διάταξη. [<https://gr.pinterest.com/pin/651051689928028182/>]
- Εικ. 4. Ευέλικτη διάταξη σχολικής τάξης για συνεργατική μάθηση. [<https://gr.pinterest.com/pin/651051689928028148/>]
- Εικ. 5. Pentagon play schoolyard, 2022. [<https://www.pentagonplay.co.uk/projects/early-years-world-waltham-holy-cross>]
- Εικ.6. Pixeland, 100architects, China, 2019. [<https://www.archdaily.com/915563/pixeland-100architects>]
- Εικ.7. Μάθηση μέσω πειραματισμού φωτός, χρωμάτων και σχημάτων. [<https://gr.pinterest.com/pin/651051689928030771/>]
- Εικ.8. Οπτική αποτύπωση αυλής από μαθητές. [<https://in.pinterest.com/pin/487092515968049621/>]
- Εικ.9. Συμμετοχικό σχέδιο μαθητών για αποτύπωση σχολικού χώρου. [<https://gr.pinterest.com/pin/651051689928068937/>]
- Εικ.10. Υπαίθρια μαθησιακή δραστηριότητα στην σχολική αυλή. [<https://gr.pinterest.com/pin/651051689928068937/>]
- Εικ.11. Mud kitchen on a schoolyard. [<https://gr.pinterest.com/pin/651051689928044855/>]
- Εικ.12. Ενδιάμεσος χώρος ως ζώνη άτυπης μάθησης. [<https://gr.pinterest.com/pin/651051689928061348/>]
- Εικ.13. Children play with colorful geometric blocks. Photo by Green Door Child Development Center. [<https://www.cosmos.so/e/37683276>]
- Εικ.14. In between space & atrium, Hellerup school. [<https://archello.com/project/hellerup-school>]
- Εικ.15. Ενδιάμεσοι χώροι μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. [<https://archello.com/project/hellerup-school>]
- Εικ.16. Η αυλή ως μαθησιακό τόπιο κίνησης και παιχνιδιού. [<https://archello.com/project/hellerup-school>]
- Εικ.17. Η αυλή ως πεδίο καθημερινών πρακτικών. [<https://archello.com/project/hellerup-school>]

- Εικ. 18. Vittra Telefonplan: ανοιχτοί χώροι μάθησης και συνάντησης. [<https://www.archilovers.com/projects/113774/vittra-school-telefonplan.html>]
- Εικ.19. Κάτοψη χωρικής οργάνωσης του σχολείου σε θεματικές ζώνες. [<https://www.archilovers.com/projects/113774/vittra-school-telefonplan.html>]
- Εικ.20. Τομή με τις ενδιάμεσες χωρικές ζώνες μάθησης. [<https://www.archilovers.com/projects/113774/vittra-school-telefonplan.html>]
- Εικ.21. Χώρος cave γισ συγκέντρωση και πολυμεσική μάθηση. [<https://www.archilovers.com/projects/113774/vittra-school-telefonplan.html>]
- Εικ.22. Learning stairs για άτυπη μάθηση και κοινωνική αλληλεπίδραση. [<https://www.archilovers.com/projects/113774/vittra-school-telefonplan.html>]
- Εικ.23. Ζώνη Island για χαλάρωση και προσωπική μελέτη. [<https://www.archilovers.com/projects/113774/vittra-school-telefonplan.html>]
- Εικ.24. Η αυλή ως βιωμένος χώρος παιχνιδιού και εξερεύνησης. [<https://gr.pinterest.com/pin/651051689928067183/>]
- Εικ.25. Πρακτική οικειοποίησης αυλής. [<https://gr.pinterest.com/pin/651051689928067183/>]
- Εικ.26. Δημιουργία και πειραματισμός. [<https://gr.pinterest.com/pin/651051689928067158/>]