

Αλλαγές στο χώρο της τάξης και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΓΕΡΜΑΝΟΣ

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ.

1. Τα χαρακτηριστικά του σημερινού ελληνικού σχολικού κτιρίου.

Μια γενική εικόνα αναλλοίωτη για 106 χρόνια.

Τα διδακτήρια στην Ελλάδα ακολουθούν όλα ένα, ουσιαστικά, *ενιαίο* μοντέλο σχολικού χώρου που επικρατεί από το **1894** ως σήμερα. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται ως ενιαίο επειδή όλοι οι τύποι σχολικού κτιρίου που εμφανίσθηκαν στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, παρά τις κατά περιόδους διαφοροποιήσεις στην αισθητική τους, διακρίνονται για τη σταθερότητα στα λειτουργικά τους χαρακτηριστικά: η σύνθεση της κάτοψης του κτιρίου, η διαρρύθμιση της τυπικής αίθουσας διδασκαλίας, η σχέση εσωτερικού και υπαίθριου σχολικού χώρου, η σχέση του διδακτηρίου με το περιβάλλον του, διατηρούνται χωρίς ουσιαστικές αλλαγές μέχρι σήμερα (Γερμανός, 1984, 1999):

- η **κάτοψη** του κτιρίου οργανώνεται σταθερά γύρω από μια πορεία που οδηγεί από την είσοδο σε διαδρόμους και κατόπιν, στις «διδασκτικές μονάδες»-τάξεις. Τα κτίρια περιλαμβάνουν *μόνον τρεις* κατηγορίες εσωτερικού χώρου:
 - τους χώρους κυκλοφορίας (διαδρόμους-χόλ),
 - τις αίθουσες διδασκαλίας, που αποτελούν και τους μόνους εσωτερικούς χώρους που προβλέπονται για το μάθημα
 - τους βοηθητικούς χώρους.
- οι **αίθουσες διδασκαλίας** έχουν πάντοτε ορθογώνιο σχήμα, βρίσκονται σε παράταξη και δεν έχουν καμιά *άμεση* λειτουργική σχέση, ούτε μεταξύ τους ούτε με τους άλλους εσωτερικούς ή υπαίθριους σχολικούς χώρους

- το **σχολικό κτίριο στο σύνολό του** είναι μόνιμα *εσωστρεφές*, αποκομμένο λειτουργικά και οπτικά από το περιβάλλον του, γεγονός που αντιστοιχεί στην απομόνωση της εκπαίδευσης από τη σύγχρονή της πραγματικότητα, οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική.

Η αίθουσα διδασκαλίας

Η αίθουσα είναι το μόνο και αποκλειστικό τμήμα του κτιρίου στο οποίο γίνονται τα μαθήματα (εκτός από τη γυμναστική). Όπως διαπιστώθηκε από έρευνες, η διαρρύθμιση του χώρου της εμφανίζει εκπληκτικές ομοιότητες τα τελευταία 106 χρόνια. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλούν τα ακόλουθα :

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

Οι ομοιότητες αυτές συναρτώνται προς εκείνες που παρατηρούνται στο αρχιτεκτονικό σχέδιο της αίθουσας:

- η κάτοψη έχει ορθογώνιο σχήμα
- οι πόρτες και τα παράθυρα βρίσκονται σε αντίστοιχες θέσεις: η πόρτα απέναντι από τα παράθυρα και κοντά στον πίνακα, ενώ τα παράθυρα κατά μήκος της μεγάλης πλευράς της αίθουσας, αριστερά από τη διάταξη των θρανίων.

2. Διαρρύθμιση του χώρου και εκπαιδευτικές επιλογές στο σημερινό ελληνικό σχολείο.

Η σταθερότητα στη διαμόρφωση του χώρου και των σχέσεων στην τάξη.

Η οργάνωση του χώρου της τάξης συνδέεται με πρότυπα σχέσεων και συμπεριφορών που θεωρεί ως ορθά το σχολείο για τους μαθητές. Έτσι, η πανομοιότυπη διαρρύθμιση στις αίθουσες διδασκαλίας εκφράζει τη σταθερότητα των επίσημων κατευθύνσεων σχετικά με τα θέματα αυτά, δηλαδή, στην ουσία, σχετικά με την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, η εμμονή στη διάταξη των θρανίων σε παράλληλες σειρές που «βλέπουν» στον πίνακα σημαίνει ότι, σε όλη την περίοδο, από το 1894 ως σήμερα, οι θέσεις που καταλαμβάνουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός παραμένουν σταθερές:

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

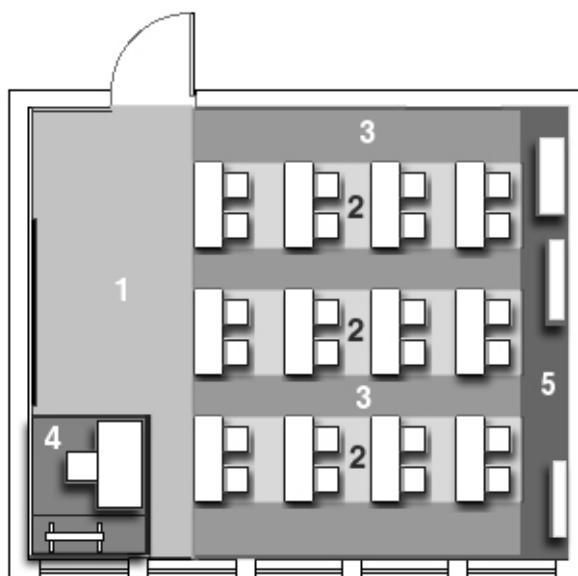
Αλλά, αυτή η σταθερότητα των θέσεων στο χώρο συνδέεται με τη «σταθερότητα» (δηλαδή την *έλλειψη αλλαγών*) στον τρόπο *εργασίας*: οι

μαθητές εργάζονται ατομικά, χωρίς να επιτρέπεται να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους που βρίσκονται δίπλα, μπροστά ή πίσω απ'αυτούς. Για οποιαδήποτε διαφορετική μορφή σχολικής εργασίας θα απαιτούνταν *αλλαγή στη διάταξη των θρανίων*: για παράδειγμα, για εργασία σε ομάδες είναι απαραίτητη η τοποθέτηση των θρανίων έτσι ώστε οι μαθητές της ομάδας να βλέπονται πρόσωπο με πρόσωπο κλπ. Ο μαθητής εργάζεται παρακολουθώντας τον εκπαιδευτικό που διδάσκει. Όταν ο τελευταίος θέλει να καταγραφούν επακριβώς τα λόγια του, τα γράφει στον πίνακα ώστε ο μαθητής να τα αντιγράψει όπως είναι. Τα ίδια συμβαίνουν κατά την εξέταση. Συνήθως, ο μαθητής που εξετάζεται στέκεται όρθιος μπροστά στον πίνακα, δίπλα στην έδρα. Ότι πρέπει να αναφέρει επακριβώς το γράφει στον πίνακα. Οι συμμαθητές του τον παρακολουθούν όπως κάνουν και με τον εκπαιδευτικό. Προς τον πίνακα στρέφονται για να κάνουν παρατηρήσεις ή να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Ο πίνακας είναι το στοιχείο χώρου που συνδέεται *συμβολικά* ταυτόχρονα με την παροχή γνώσης, τον έλεγχο της αποκτημένης γνώσης και, κατά συνέπεια, την άσκηση εκπαιδευτικής εξουσίας. Έτσι λειτούργησε η σχολική τάξη σ'όλη τη διάρκεια της περιόδου, από το 1894 ως σήμερα (Γερμανός, 1999β)

Αντίστοιχη εικόνα σταθερότητας επικρατεί και στα βασικά στοιχεία της **αισθητικής** της αίθουσας : η οπτική οργάνωση βασίζεται σε απλοϊκές συνθέσεις οριζόντιων και κάθετων θεμάτων και τα χρώματα στους τοίχους είναι «αχρωματικά» (γκρίζο ή χρώματα με ισχυρή ανάμειξη γκριζου). Η διακόσμηση αποτελείται συνήθως από εικόνες που δείχνουν πρόσωπα της ελληνικής ιστορίας, μάχες ή τοπία. Στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχει καμιά εκπαιδευτική πρακτική που να συνδέει την αισθητική και τη διακόσμηση με το περιεχόμενο του μαθήματος (Γερμανός, 1996).

Ο παγιωμένος τρόπος λειτουργίας της τάξης.

Οι συνθήκες αυτές οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός «άγραφου κανόνα» για οργάνωση της αίθουσας σε περιοχές εργασίας και κυκλοφορίας που, επίσης, παρέμειναν σταθερές και αυστηρά διαχωρισμένες στην περίοδο των 106 χρόνων. Ο μαθητής μετακινείται μόνον εφόσον έχει «συγκεκριμένο λόγο» και, συνήθως, αφού πάρει άδεια. Η εικόνα 1 δείχνει την κατανομή του χώρου της αίθουσας σε *νοητές* περιοχές εργασίας, έτσι όπως διαπιστώθηκε από έρευνα που έγινε το 1997 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης (Γερμανός, 1999α).



Εικόνα 1

Τυπική διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας στο σημερινό ελληνικό σχολείο.

1. Παράδοση/εξέταση του μαθήματος (27% της επιφ. της αίθουσας)
2. Περιοχή των μαθητών (33%) - 3. Διάδρομοι κυκλοφορίας (28%)
4. Γωνιά του εκπαιδευτικού (5%) - 5. “Λοιποί χώροι” (7%)

Είναι αξιοσημείωτο ότι ο χώρος του μαθητή ανέρχεται μόνο στο 33% του εμβαδού της αίθουσας, ενώ το 36% του χώρου δε χρησιμοποιείται για το μάθημα: είναι το κομμάτι της τάξης που περιλαμβάνει τους διαδρόμους κυκλοφορίας (28%) και «ότι περισσεύει» πίσω από τα θρανία (7%).

Η πανομοιότυπη, λοιπόν, διαρρύθμιση στις αίθουσες διδασκαλίας φανερώνει μια *τυποποίηση των σχέσεων χώρου* στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία ενισχύει το δασκαλοκεντρικό και ασύμμετρο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (δασκαλοκεντρική), ο ρόλος του «εκπαιδευτικού-ρήτορα» και του «μαθητή-εκτελεστή οδηγίων», η μικρή ή ανύπαρκτη δυνατότητα του μαθητή να αυτενεργεί και να παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα και τη δημιουργικότητά του, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα, που μοιάζει με μια άγραφη «εκπαιδευτική τελετουργία», είναι μερικά από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πραγματικότητας την περίοδο 1894-2000. Τα χαρακτηριστικά αυτά πήραν την τυποποιημένη μορφή η οποία κυριαρχεί ακόμα και σήμερα και συνεχίζει να εκφράζεται, αλλά και να ενισχύεται, μέσα από τη διαρρύθμιση του χώρου.

3. Το μοντέλο του σχολικού χώρου στην Ελλάδα και η σχέση του με τη σχολική αποτυχία.

Ο μονολειτουργικός χαρακτήρας του σχολικού χώρου.

Η ανάλυση που προηγήθηκε οδηγεί στη διαπίστωση ότι ο χώρος στο ελληνικό σχολείο είναι **μονολειτουργικός**, δηλαδή έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί με *μόνο έναν και πάντα τον ίδιο τρόπο*: η προσέγγιση στις αίθουσες, η μέθοδος

εργασίας στην τάξη, η σχέση του εσωτερικού με τον υπαίθριο χώρο μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο με τον τρόπο που υποδεικνύει η συγκεκριμένη αρχιτεκτονική οργάνωση. Παράλληλα, η οργάνωση των εκπαιδευτικών σχέσεων που αντιστοιχεί στο μονολειτουργικό χαρακτήρα του χώρου είναι *μονόπλευρη*, δηλαδή λειτουργεί και αυτή προς μια μόνον κατεύθυνση, από τον πόλο του εκπαιδευτικού προς εκείνο του μαθητή και όχι αντίστροφα, και στηρίζεται σε στερεότυπες, εξίσου δύσκαμπτες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Δημιουργείται, έτσι, ένα απόλυτα **ανελαστικό μοντέλο** από το συνδυασμό χώρου και σχέσεων που *δεν εμπεριέχει την παραμικρή δυνατότητα αυτοεξέλιξης*. Για παράδειγμα, η διαρρύθμιση της αίθουσας, ιδίως η σημερινή διάταξη των θρανίων σε σειρές που είναι σχεδιασμένη για ατομική εργασία, *εμποδίζει* την εφαρμογή διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών που στηρίζονται στη συνεργασία και το διάλογο. Άρα, *η αλλαγή στις εκπαιδευτικές πρακτικές δεν είναι εφικτή αν ο χώρος παραμείνει ως έχει*: η υιοθέτηση νέων πρακτικών απαιτεί κάποια, έστω και περιορισμένη, μετατροπή του χώρου. Από την άλλη πλευρά, μια τροποποίηση της δομής του χώρου, όπως η εφαρμογή μιάς διάταξης των θρανίων για εργασία σε ομάδες, είναι άχρηστη αν δεν συνοδεύεται από αντίστοιχες αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές που σήμερα είναι προσαρμοσμένες στην ατομική εργασία. Αυτή η ανελαστική ποιότητα του χώρου και των εκπαιδευτικών σχέσεων αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος Weinstein, 1997.

Οι αρνητικές συνέπειες από το σημερινό μοντέλο σχολικού χώρου.

Μια πρόσφατη έρευνα σε ελληνικά σχολεία έδειξε ότι το υφιστάμενο μοντέλο σχολικού χώρου στην Ελλάδα συντελεί στην αύξηση δυο αρνητικών εκπαιδευτικών φαινομένων: της σχολικής δυσκολίας και, ακόμα χειρότερα, της σχολικής αποτυχίας των μαθητών (Γερμανός, 1999α). Όπως έδειξε η παρατήρηση σε δέκα επιλεγμένες τάξεις, μετά από τέσσερεις μήνες λειτουργίας των σχολείων, οι ανισότητες που υπήρχαν μεταξύ των μαθητών *οξύνθηκαν*, επειδή παρατηρήθηκε ελαφριά αύξηση του ποσοστού των επιτυχημένων μαθητών, μείωση εκείνων που είχαν μέτριες επιδόσεις και, τέλος, *διόγκωση του ποσοστού των μαθητών που είχαν χαμηλές επιδόσεις και δυσκολίες στην τάξη*. Οι διαπιστώσεις αυτές συμφωνούν με τα πορίσματα ερευνών στη βιβλιογραφία (βλ. ιδίως Derouet-Besson, 1999, Vayer et al, 1991, Weinstein, 1997 και 1987).

4. Ερευνητικές προσεγγίσεις για αναβάθμιση του χώρου και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην Ελλάδα.

Η ανάγκη για έναν «παιδαγωγικό επανασχεδιασμό του σχολικού χώρου».

Δημιουργείται, λοιπόν, το ερώτημα αν είναι δυνατή η αναβάθμιση του συγκεκριμένου ελληνικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με την προϋπόθεση ότι δε θα χρειασθεί όλα να γκρεμισθούν και να ξανακτισθούν από την αρχή. Από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται φανερό ότι για την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος απαιτείται οπωσδήποτε παρέμβαση **και** στα θέματα που έχουν σχέση

- με το χώρο και

- με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα, δηλαδή τις εκπαιδευτικές σχέσεις και τις πρακτικές στην τάξη.

Ο κοινός παρονομαστής τους είναι οι *σχέσεις χώρου* που αλληλεπιδρούν με τις υπόλοιπες παραμέτρους. *Το κεντρικό, λοιπόν, σημείο της παρέμβασης αποτελούν οι τροποποιήσεις στο χώρο, ώστε να είναι εφικτές οι αλλαγές και στα άλλα επίπεδα.*

Ωστόσο, μια απλή αλλαγή στα αρχιτεκτονικά στοιχεία δεν επαρκεί. Η παρέμβαση στο χώρο πρέπει να σχεδιασθεί *ταυτόχρονα* με την παρέμβαση στον τρόπο που γίνεται το μάθημα, δηλαδή στις εκπαιδευτικές σχέσεις και πρακτικές, ώστε η νέα οργάνωση του χώρου να εναρμονίζεται με τις νέες μορφές εκπαιδευτικής χρησιμοποίησής του και να επιδρά στις συνθήκες της καθημερινής ζωής στο σχολείο. Απαιτείται, λοιπόν, ένας **παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του σχολικού χώρου**, ο οποίος να ακολουθεί μια σύνθετη λογική ταυτόχρονης παρέμβασης στα επίπεδα του χώρου, των εκπαιδευτικών σχέσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών.

Οι θέσεις που ακολουθούν εφαρμόστηκαν και ελέγχθηκαν ερευνητικά από το 1996 ως σήμερα σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και άλλων περιοχών της Ελλάδος (Γερμανός, 1999γ, 1999δ, 2000).

Στόχος του παιδαγωγικού επανασχεδιασμού του σχολικού χώρου και η εργασία σε ομάδες

Γενικός στόχος είναι η υλοποίηση ταυτόχρονων αλλαγών στα επίπεδα χώρου, εκπαιδευτικών σχέσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε να αναβαθμισθεί το σχολικό περιβάλλον. Από πρόσφατες έρευνες αποδείχθηκε ότι ο γενικός στόχος συνδέεται στενά με την ποιοτική βελτίωση της *εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης* στο σχολείο, δηλαδή με την εφαρμογή ομαδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας (Γερμανός 2000, Derouet-Besson, 1999, Vayer et al, 1991, Weinstein, 1997). Μια τέτοια παρέμβαση αναλύεται σε αλλαγές σε τέσσερα επιμέρους σημεία :

- τη διαρρύθμιση του χώρου (α)
- τον τρόπο που γίνεται το μάθημα, δηλαδή
 - τις μορφές επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (β)
 - τις μορφές εργασίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (γ)
 - τη σχέση του σώματος του μαθητή με το χώρο (δ).

Η μελέτη των πρώτων πειραματικών εφαρμογών έδειξε ότι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μπορεί να επιτευχθεί, ως ένα ικανοποιητικό βαθμό, *με τις δυνατότητες που προσφέρει η υφιστάμενη υλικοτεχνική υποδομή.*

Γενικοί άξονες της μεθοδολογίας του παιδαγωγικού επανασχεδιασμού.

Από μεθοδολογική άποψη, ο παιδαγωγικός επανασχεδιασμός συνίσταται στην ταυτόχρονη παρέμβαση στα τέσσερα επιμέρους σημεία του γενικού στόχου. Η εμπειρία από τις πρώτες εφαρμογές άφησε να φανούν οι σημαντικότερες *κατευθύνσεις παρέμβασης*, οι οποίες είναι :

• Στη διαρρύθμιση του χώρου

Η νέα διαρρύθμιση πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία ανατρέπουν τους περιορισμούς που δημιουργούν οι υφιστάμενες σχέσεις χώρου. Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε, τα σημαντικότερα από αυτά τα νέα χαρακτηριστικά είναι :

- *η ευελιξία του χώρου*, δηλαδή η δυνατότητα χρησιμοποίησής του με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους. Έτσι, ο επανασχεδιασμένος χώρος θα προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα παρακολουθεί τις αλλαγές της, διευκολύνοντας την ανάπτυξη διαφορετικών μεταξύ τους μορφών επικοινωνίας και

εργασίας. Θα ανατραπεί, δηλαδή, η σημερινή κατάσταση όπου συμβαίνει το αντίθετο, επειδή ο χώρος ευνοεί ένα μόνον τύπο εργασίας και επικοινωνίας, ανεξάρτητα με τις απαιτήσεις που θέτει το γνωστικό αντικείμενο, η ηλικία και τα ατομικά γνωρίσματα των μαθητών.

- *η ύπαρξη σημείων αναφοράς στο χώρο.* Η νέες μορφές οργάνωσης και χρησιμοποίησης του χώρου πρέπει να συντελούν στην προώθηση βασικών εκπαιδευτικών στόχων, όπως η ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας των παιδιών. Γι' αυτό, μέσα από τη διάταξη των επίπλων και του εξοπλισμού και με την αισθητική του, ο επανασχεδιασμός θα προσφέρει *σημεία αναφοράς* τα οποία συναρτώνται με φαινόμενα οικειοποίησης του χώρου και δημιουργίας «προσωπικού χώρου» από τους μαθητές, γεγονός που συμβάλλει αποτελεσματικά στη δημιουργία ενός θετικού ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος στην τάξη (Fischer, 1997, Pecheux, 1990).
- *ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του αντιληπτικού ερεθίσματος* που προσφέρει ο χώρος, το οποίο εκφράζεται ιδίως από την αισθητική και τη διακόσμηση και πρέπει να μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα ή έμμεσα για το μάθημα.

• Στον τρόπο που γίνεται το μάθημα.

Απαιτείται η εφαρμογή μεθόδου ομαδοκεντρικής διδασκαλίας που θα αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει ο χώρος για ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, η παρέμβαση αυτή πρέπει να εστιασθεί σε τρία θέματα :

- *στις μορφές επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.* Στο επίπεδο της επικοινωνίας, η διαρρύθμιση του χώρου, για παράδειγμα η διάταξη των αμοιβαίων θέσεων των μαθητών, πρέπει να ευνοεί την “πρόσωπο-με-πρόσωπο” επικοινωνία ώστε να ενισχυθούν οι δυνατότητες για ανάπτυξη διάλογου και συνεργασίας μεταξύ τους. *Πρόκειται για την εφαρμογή διάταξης χώρου προσαρμοσμένης στην ομαδοκεντρική διδασκαλία.*
- *στις μορφές εργασίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.* Στο επίπεδο της εργασίας, ο επανασχεδιασμός πρέπει να προτείνει διατάξεις επίπλων και εξοπλισμού οι οποίες να διευκολύνουν την ανάπτυξη μορφών συνεργασίας και εργασίας σε ομάδες και να αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρει η πρόσωπο-με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.
- *στην απελευθέρωση της σχέσης του σώματος του μαθητή με το χώρο.* Οι νέες συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι αδύνατο να εφαρμοσθούν αν δεν απελευθερωθεί η σχέση του σώματος του μαθητή με το χώρο, έτσι ώστε να αποκατασταθεί στο θέμα αυτό στο σχολείο μια φυσιολογική κατάσταση πραγμάτων, που πλησιάζει εκείνη της καθημερινής ζωής του παιδιού. Η ανατροπή των υφιστάμενων σχέσεων με το χώρο κινείται σε δυο σημεία :
 - *στις αποδεκτές στάσεις του σώματος του παιδιού την ώρα του μαθήματος.* Ως «αποδεκτές» πρέπει να θεωρούνται όλες οι φυσιολογικές στάσεις και θέσεις που παίρνει αυθόρμητα το σώμα

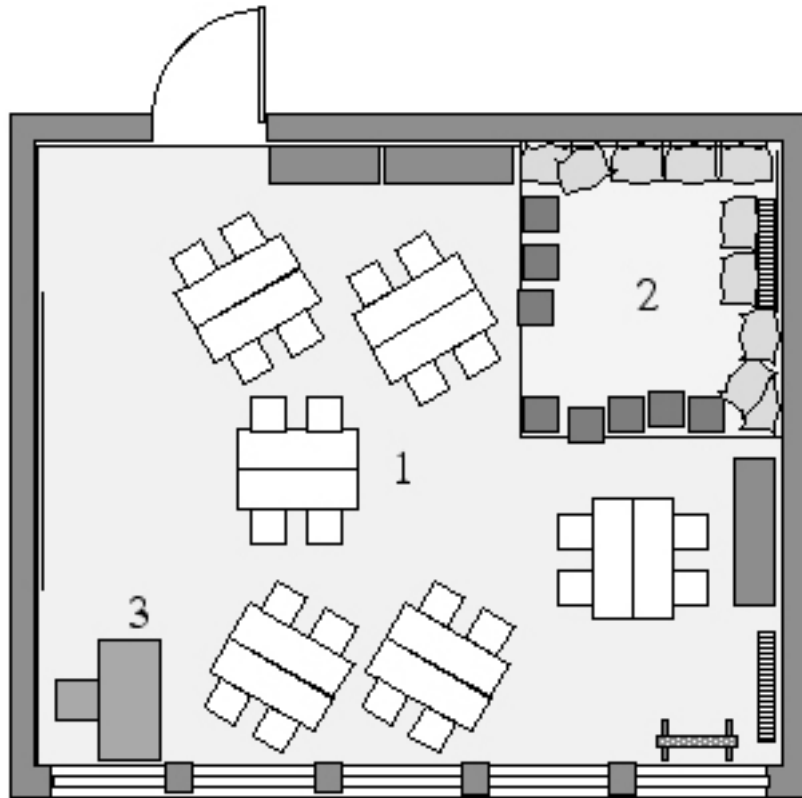
- του παιδιού στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής. Το ζητούμενο είναι να αισθάνεται ο μαθητής άνετα καθώς εργάζεται και μαθαίνει
- στην ελευθερία του μαθητή να χρησιμοποιεί με δική του πρωτοβουλία όλο το διαθέσιμο χώρο της αίθουσας. Ανατρέπεται, δηλαδή, το σημερινό καθεστώς, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής πρέπει να ζητήσει άδεια για οποιαδήποτε μετακίνησή του μέσα στην τάξη. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές δεν έκαναν κατάχρηση αυτής της ελευρίας: αντίθετα, πρόσεχαν, όσο μπορούσαν, να τη χρησιμοποιούν σωστά στο πλαίσιο του μαθήματος, ώστε να την προστατεύσουν.

Ωστόσο, πρέπει να τονισθεί ότι η παρέμβαση στα δυο επίπεδα, δηλαδή στη διαρρύθμιση του χώρου και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα, *πρέπει να είναι ταυτόχρονη και να έχει ενιαίο προσανατολισμό*. Μια αλλαγή στο χώρο δεν είναι αρκετή, από μόνη της, για να προκαλέσει αντίστοιχη αλλαγή και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα. *Αποτελεί, όμως, απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτύχει οποιαδήποτε αλλαγή διδακτικής μεθόδου και οπωσδήποτε, για την εφαρμογή ομαδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας.*

5. Παραδείγματα εφαρμογών σε ελληνικά σχολεία

Παρεμβάσεις σύμφωνες με τις θέσεις που αναπτύξαμε έγιναν σε αριθμό σχολείων στην Ελλάδα. Οι αλλαγές ακολούθησαν ένα νέο, ενιαίο μοντέλο χώρου, που ευνοούσε την εφαρμογή ομαδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας. Έτσι, ο χώρος της αίθουσας οργανώθηκε σε δυο περιοχές, που συνδέονται με σχέσεις αλληλεξάρτησης: την «περιοχή των ομάδων» και το «καθιστικό» (εικόνα 2).

- Η «περιοχή των ομάδων» περιλαμβάνει *τόπους εργασίας*, μια για κάθε ομάδα της τάξης (τέσσερις έως έξη μαθητές). Μια τέτοια γωνιά εργασίας αποτελείται από δυο ή τρία θρανία ενωμένα μεταξύ τους, με τρόπο που επιτρέπει δυο κατηγορίες προσανατολισμού στο χώρο:
 - προς το εσωτερικό της ομάδας, που ευνοεί την ανάπτυξη σχημάτων επικοινωνίας «πρόσωπο-με-πρόσωπο» μεταξύ των μελών της, και
 - προς τον περιβάλλοντα χώρο της ομάδας, στον οποίο βρίσκεται ο δάσκαλος, ο πίνακας, οι υπόλοιπες ομάδες εργασίας.
- Το «καθιστικό» είναι ένας χώρος που για πρώτη φορά εισάγεται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Περιλαμβάνει μια μοκέτα και μαξιλάρια ή καρέκλες για να κάθονται τα παιδιά. Είναι ο χώρος για συλλογικές δραστηριότητες (συζητήσεις ή μάθημα με το σύνολο της τάξης, ομαδική δημιουργία κλπ.), αλλά και για ατομική εργασία, συνεργασία σε μικρές ομάδες (προετοιμασία υλικού για μια προβολή, συλλογή στοιχείων από εγκυκλοπαίδειες κλπ.) ή ανάπαυση παιδιών που τελείωσαν την εργασία τους (χαμηλόφωνη συζήτηση, διάβασμα βιβλίων κλπ.). Στο «καθιστικό», μαθητές και εκπαιδευτικός κάθονται με τον ίδιο τρόπο και, έτσι, βρίσκονται σε ισότιμη σχέση με το χώρο.



Εικόνα 2.

Η αίθουσα της εικόνας 1 (δημοτικό), μετά τον παιδαγωγικό επανασχεδιασμό της και την προσαρμογή της στην εφαρμογή ομαδοκεντρικής διδακτικής μεθόδου.

1. «Περιοχή εργασίας των ομάδων» (80% του εμβαδού της αίθουσας)
2. «Καθιστικό» (20%)
3. Τραπέζι του εκπαιδευτικού.

Σε ορισμένα από τα σχολεία στα οποία έγινε παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του χώρου τους, πραγματοποιήθηκαν έρευνες για να μελετηθούν οι επιδράσεις του επανασχεδιασμού. Τα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά ενθαρρυντικά γιατί έδειξαν:

- την εμφάνιση νέων σχημάτων επικοινωνίας που αντιστοιχούσαν στις εξής πρωτοεμφανιζόμενες κατηγορίες εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης:
 - ανάμεσα στο δάσκαλο και τις ομάδες των μαθητών
 - ανάμεσα στο δάσκαλο και μια ομάδα μαθητών
 - ανάμεσα σε μαθητές της ίδιας ομάδας
 - ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών ομάδων (ο κάθε μαθητής εκπροσωπεί τον εαυτό του)
 - ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες -μεταξύ μαθητών-εκπρόσωπων των ομάδων τους.

Τα νέα σχήματα επικοινωνίας παρατηρήθηκαν *σ'όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες* είτε χωροθετούνταν στην «περιοχή των ομάδων» είτε στο «καθιστικό».

- οι νέες συνθήκες στις πειραματικές τάξεις ευνόησαν την απελευθέρωση των αποδεκτών πρακτικών και θέσεων του σώματος στο χώρο από τον στερεότυπο και περιοριστικό χαρακτήρα που είχαν πριν από την έναρξη του προγράμματος. Επιπλέον, εμφανίσθηκαν και καινούριες πρακτικές και θέσεις του σώματος που θα ήταν αδιανόητες τρεις μήνες νωρίτερα και αφορούσαν τόσο τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς. (φωτογραφία 1).



Φωτογραφία 1

Δημοτικό σχολείο Αντιμάχειας Κω (Γερμανός, 2000): νέες πρακτικές και θέσεις του σώματος στο χώρο του «καθιστικού» μετά τον παιδαγωγικό επανασχεδιασμό (μάθημα Ιστορίας στην 6η τάξη).

- στο πλαίσιο των ευνοϊκών συνθηκών που δημιουργήθηκαν από τον παιδαγωγικό επανασχεδιασμό, η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας οδήγησε
 - σε σημαντική βελτίωση της επίδοσης των μαθητών
 - σε αξιοπρόσεκτη βελτίωση του βαθμού σχολικής ενσωμάτωσης των μαθητών (βλ. ιδίως Γερμανός, 1999α και 2000).

Πρέπει να τονισθεί ότι σε καμία απ'αυτές τις αλλαγές δεν επέδρασε ο παράγοντας «φύλο» και «ηλικία» των παιδιών.

Αντίστοιχες παρεμβάσεις έγιναν και σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα, στο 15ο Λύκειο και στο Γυμνάσιο Μετεώρων Θεσσαλονίκης. Εφαρμόσθηκαν εναλλακτικά διαμορφώσεις του χώρου για εργασία σε ομάδες ή σε σχήμα «Π», οι οποίες λειτούργησαν με επιτυχία. Φυσικά, η διαφορετική ηλικία των μαθητών οδήγησε στην επικράτηση διαφοροποιημένων πρακτικών ομάδας από ό,τι στο Δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές πρακτικές ακολουθούσαν τις ίδιες αρχές, απλά η μορφή έκφρασής τους είχε αλλάξει, ακολουθώντας τα χαρακτηριστικά της

ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ
ΚΑΙ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

ηλικίας. Ιδιαίτερα, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι θέσεις στο χώρο που έπαιρναν αυθόρμητα οι μαθητές ήταν πιο απλές, αλλά και αυτές επέτρεπαν την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής εργασίας και την ανάπτυξη έντονης εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης (φωτογραφίες 2 και 3).



Φωτογραφία 2

Μάθημα Φυσικής στο 15ο Λύκειο της Θεσσαλονίκης (α).
Οι μαθητές εργάζονται στις ομάδες τους, ενώ ο καθηγητής προετοιμάζει μια διαφάνεια που θέλει να τους δείξει.



Φωτογραφία 3

Μάθημα Φυσικής στο 15ο Λύκειο της Θεσσαλονίκης (β).
Ο καθηγητής περνάει από κάθε ομάδα, ελέγχει την εργασία της, συμβουλεύει,
καθοδηγεί ... (Οκτώβριος 1999).

Βιβλιογραφικό σημείωμα

1. BERNSTEIN B. (1975), «Class, codes and control». **Towards a theory of educational transmission**. London: Routledge and Kegan, vol. III.
2. BLACKLEDGE D., HUNT B. (1995), **Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης**. Αθήνα : Έκφραση.
3. ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1984), «Το παιδί και ο χώρος του στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο», **Τεχνικά Χρονικά**, (1-2)
4. ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1993), **Χώρος και διαδικασίες αγωγής**. Αθήνα : Γκούτεμπεργκ.
5. ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1994), «Υλικός χώρος, εκπαιδευτικά και πολιτισμικά μοντέλα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο», **Εκπαιδευτικά** (34-35) 1994.
6. ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1996), «Η αισθητική του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και η συμβολή των παιδιών στην αναμόρφωση του χώρου», **Εικαστική Παιδεία** (12).
7. ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1999α), «Ο χώρος ως παράγοντας σχολικής αποτυχίας στο ελληνικό σχολείο». ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., ΠΛΕΙΟΣ Γ., (επιμ.), **Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός**. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 281-299.
8. ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1999β), «Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο», ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Χ., ΜΑΡΑΤΟΥ-ΑΛΙΠΡΑΝΤΗ, Λ., ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ., ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ Θ., **«Εμείς» και οι «άλλοι**». Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα. Αθήνα: ΕΚΚΕ-Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός).

9. ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (1999γ), «Παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: η άλλη 'γλώσσα' της μεταρρύθμισης», στο ΤΣΟΛΑΚΗΣ Χ. (επιμ.) **Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι «γλώσσες» της**. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σσ. 90-109.
10. ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δ. (2000), «Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών», στο ΤΣΟΥΚΑΛΑ Κ. (επιμ.) **Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή**, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
11. ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. (1990), **Παιδαγωγική αλληλεπίδραση**. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Γκούτεμπεργκ, Παιδαγωγική Σειρά.
12. ΓΩΓΟΥ-ΚΡΗΤΙΚΟΥ Λ. (1994), **Κοινωνικές αναπαραστάσεις, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις**. Αθήνα: Πορεία.
13. CLARK D., «Space, Semantics and the Child», in MOORE T.E. (1982), (ed.), **Cognitive Development and the Acquisition of the Language**. N. York: Academic Press.
14. DE PERETTI A. (1993), **Controverses en éducation**. Paris: Hachette.
15. DEROUET-BESSON M.-C. (1998), **Les murs de l'école**. Eléments de réflexion sur l'espace scolaire. Paris: Métailié.
16. DUPPONT P., OSSANDON M. (1987), «Prévenir l'abandon scolaire», **Révue Française de Pédagogie**, 81.
17. FISCHER G.N. (1997) **Psychologie de l'environnement social**. Paris: Dunod.
18. HUSÉN T. (1991), **Η αμφισβήτηση του σχολείου**. Αθήνα: Προτάσεις.
19. LOUGHLIN C., SUINA J. (1982), **The Learning Environment. An Instructional Strategy**. N. York: Columbia University.
20. ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. (1986), «Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση», στο ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α., ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., **Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη**. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
21. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η (2000), **Η σχολική τάξη**. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος. Αθήνα.
22. PECHEUX M.G. (1990), **Le développement des rapports des enfants à l'espace**. Paris: Nathan.
23. RONCIN Ch. (1995), **Bien vivre la classe**. Paris: PUF.
24. ROSENTHAL R.A., JACOBSON L. (1968), **Pygmalion in the Classroom**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
25. ΣΟΛΟΜΩΝ Ι. (1992), **Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο**. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
26. SPENCER Ch. et al (1989), **The Child in the Physical Environment**. N. York: Wiley & Sons.
27. VAYER P., RONCIN Ch. (1988), **Psychologie actuelle et développement de l'enfant**. Paris: Les éditions ESF.

28. VAYER P., DUVAL A., RONCIN C. (1991), **Une écologie de l'école**. La dynamique des structures matérielles. Paris : Presses Universitaires de France, (L'éducateur).
29. WEINSTEIN C.S. (1987), DAVID T.C., «The Build Environment and the Children's Developpment», στο WEINSTEIN C.S., DAVID T.C., **Spaces for Children**. New York : Plenum Press, σσ. 3-13.
30. WEINSTEIN C.S. (1997), «Educational Environmental Psychology», στο GIFFORD R., **Environmental Psychology**. Boston : University of Victoria, σσ.241-275.