

FENOMENOLOGIJA ŠOLSKEGA PROSTORA

PHENOMENOLOGY OF SCHOOL SPACE

Robi Kroflič

Izvleček

Prostor učenja in poučevanja igra v pedagoških procesih zelo pomembno vlogo, zato ga številni teoretiki opredeljujejo kot »tretjega učitelja«. V razpravi najprej predstavim ključne predpostavke fenomenološkega razumevanja socialnega prostora ter jih povežem z idejo o štirih vlogah šolskega prostora, ki bi jih moral glede na sodobno razumevanje vzgoje podpirati. Šole danes ne razumemo zgolj kot prostor poučevanja in učenja, ampak tudi kot ključni socialni prostor druženja otrok in mladostnikov, kot prostor domišljajske igre ter kot primarni prostor, ki otrokom in mladostnikom omogoča vstopanje v svet izven intimnega družinskega okolja. Vsaka od teh vlog zahteva svojevrstne arhitekturne rešitve, ki jih analiziram na primerih arhitekture severnoitalijanskih vrtcev Reggio Emilia in izbranih primerov sodobnih arhitekturnih projektov v zahodni Evropi.

Abstract

The learning and teaching environment has a very important role in pedagogical processes, so many theorists define it as the "third teacher". In the discussion, I first present the key assumptions of the phenomenological understanding of social space and connect them with the idea of the four roles of the school environment, which should be supported according to the modern understanding of education. Today, schools are understood not only as a place for teaching and learning, but also as a key social place for children and young people to socialize; as a place for imaginative play and as a primary place that enables children and young people to enter the world outside the intimate family environment. Each of these roles requires unique architectural solutions, which I analyze on the examples of the architecture of kindergartens in the northern Italian town of Reggio Emilia and on selected examples of contemporary architectural projects in Western Europe.

Ključne besede: šolski prostor kot tretji učitelj, fenomenologija prostora, vloge šolskega prostora, arhitektura vrtcev Reggio Emilia.

Keywords: school environment as third teacher, phenomenology of space, roles of school environment, architecture of Reggio Emilia.

»Arhitekturna podoba je v osnovi vabilo k dejanju; tla, na primer, vabijo h gibanju in dejavnosti; vrata so vabilo za vstop in izstop, okno za pogled ven, miza pa za zbiranje okoli nje ... Pomenljiva stavba vzpostavi dialog med seboj in telesom stanovalca kot tudi z njegovim/njenim spominom ter umom« (Pallasma, 2017, str. 54).

»Okolje je v pristopu Reggio Emilia razumljeno kot ‚tretji učitelj‘. /.../ Tako kot učitelj deluje kot zunanji dejavnik, ki je zadolžen za izobraževanje otrok, zlasti tako, da jih vabi, da svobodno in varno raziskujejo prostor, ter usmerja njihovo učenje, /.../ ustvarja prijetno okolje, zagotavlja spremembe, spodbuja izbire in dejavnost ter njegov potencial za sprožitve vseh vrst socialnega, učinkovitega in kognitivnega učenja. /.../ Prav tako menimo, da mora biti prostor nekakšen akvarij, ki zrcali ideje, vrednote, stališča in kulture ljudi, ki živijo v njem« (Migliani, 2020).

Prostor učenja in poučevanja ima v pedagoških procesih, podobno kot sicer v življenju, zelo pomembno vlogo. Pallasma (2017) pravi, da nas arhitekturni prostor vabi k delovanju, s tem da spodbuja telo h gibanju ter um k spominskim zaznavam. Zato ni naključje, da od Rousseauja naprej številni teoretiki vzgojno okolje opredeljujejo kot »tretjega učitelja« (Migliani, 2020), torej kot neposredni vzgojni dejavnik, ki deluje hkrati z učiteljem in učnimi sredstvi. Vzgojno okolje je tako povabilo k doživljanju in razmišljanju učenca ter spodbuda učitelju, da uporabi različne didaktične pristope. Je okolje, ki naj bi bilo urejeno tako, da podpira realizacijo naših pedagoških konceptov, zato ni naključje, da se ta prostor skozi zgodovino šolskih praks spreminja hkrati z nastajanjem novih pedagoških paradigem (Horvat, 2019), s tem pa tudi načinov, kakšno podobo otroka/vzgojane osebe ustvarjamo (Kroflič, 2020). Hkrati je vzgojno okolje primer socialnega, družbenega prostora, ki ga moramo v skladu s fenomenološkimi načeli obravnavati drugače kot zgolj fizični prostor, opredeljen s fizikalnimi zakonitostmi. Kot pravi Günzel (2009, str. 27), je to človeški, doživljajski prostor. Od tega, kakšna doživetja sproža, je torej odvisna njegova pedagoška vrednost.

V nadaljevanju razprave bom najprej predstavil ključne predpostavke fenomenološkega razumevanja socialnega prostora ter jih povezal z idejo o štirih vlogah šolskega prostora, ki bi jih prostor glede na sodobno razumevanje vzgoje moral podpirati. Šole danes ne razumemo zgolj kot prostor poučevanja in učenja, ampak tudi kot ključni socialni prostor druženja otrok in mladostnikov, kot prostor domišljajske igre ter kot primarni prostor, ki otrokom in mladostnikom omogoča vstopanje v svet izven intimnega družinskega okolja. Vsaka od teh vlog zahteva svojevrstne arhitekturne rešitve, ki jih bom analiziral na primerih arhitekture severnoitalijanskih vrtcev Reggio Emilia in izbranih primerov sodobnih arhitekturnih projektov v zahodni Evropi.

PREDPOSTAVKE FENOMENOLOŠKEGA RAZUMEVANJA SOCIALNEGA PROSTORA

Za fenomenologijo je torej človeški prostor doživljajski prostor, človeku dostopen iz njegove individualne perspektive, zato Merleau-Ponty meni, da »bi morala nova fenomenologija prostora /.../ jaz in svet misliti v njunem razmerju« (Merleau-Ponty, 2006, str. 35). Heidegger tem predpostavkam doda, da se preplet odnosa med človekom in svetom kaže kot »skrb – za sebe, za druge, nazadnje za bit nasploh« (Merleau-Ponty, 2006, str. 37). Iz teh predpostavk logično izhaja teza Malpasa (1997, str. 68), da sta »koncepta subjektivnega prostora in subjektivnosti – sebstva – povezana«, zato »imeti predstavo o sebi pomeni imeti predstavo o prostoru, v katerem prebivam, kot zares ‚mojem‘«. Ob subjektivni zaznavi prostora pa je objektivni prostor tisto prebivališče, ki omogoča socialno dimenzijo medčloveških odnosov: »/.../ do razumevanja lastne bitnosti kot subjektov pridemo istočasno, ko razvijemo razumevanje subjektivnosti drugih – istočasno, ko pridemo do razumevanja družbenosti. Možnosti drugih subjektivnih prostorov – obstoja drugih oseb – torej ne dojamemo z neko empatijo ali sposobnostjo sočutja, ampak z dojetjem objektivnosti prostora, v katerem se nahajamo. /.../ empatija je mogoča samo ob predpostavki, da že razumemo obstoj tistih, s katerimi sočustvujemo. /.../ Bitje, ki razume samega sebe, je tudi bitje, ki lahko razmišlja onkraj lastnega subjektivnega prostora v mnogoterosti drugih možnih prostorov, in je torej bitje, ki ima sposobnost dojeti ne le svojo različnost, ampak tudi svojo istost v odnosu do drugih« (Malpas, 1997, str. 71–73). Arhitektura

šolskega prostora bi torej morala spodbujati posameznika, da vstopa v različne odnose in dejavnosti z drugimi osebami na občutljiv sočuten način.

Vstopanje človeka v svet in doživljanje sveta pa ni le pasivno sprejemanje za-danosti prostora, v katerega smo postavljeni. Grassi (1981) ugotavlja, da je oblikovanje krajine (to je človeškega bivanjskega prostora) povezano z udomačevanjem tujega kozmosa: »Krajina nastane z dejavnostjo naše domišljije, kjer je tisto, kar se prikazuje našim čutom, zvedeno na človeško razlago smisla« (Grassi, 1981, str. 172). Na ta način se torej objektivni prostor kozmosa pretvarja v domači prostor, ki ga doživljamo kot »varno zatočišče« (Grassi, 1981, str. 172), kar je povezano z okoljem, ki skrbi za zadovoljevanje temeljnih otrokovih potreb, med katerimi velja izpostaviti potrebo po varnosti in domačnosti (Winnicott, 2005; Bachelard, 2001).

Če domišljija omogoča spreminjanje tujega kozmosa v doživljanje domačnosti človeške krajine kot varnega zatočišča, pa Merleau-Ponty (2006) opozarja, da se ta domišljija napaja s telesnimi izkušnjami prek delovanja v svetu: »Lahko rečemo, da je telo ‚skrita oblika sebstva‘, ali tudi, da je osebno bivanje nadaljevanje in izražanje biti v dani situaciji. Če torej rečemo, da telo v vsakem trenutku izraža bivanje, je to tako, kot bi rekli, da beseda izraža misel. /.../ Ta utelešeni smisel je osrednji fenomen, ob katerem so telo in duh ter znak in pomen abstraktni momenti« (Merleau-Ponty, 2006, str. 181). Živimo torej v svetu, ki nam je za-dan tako s fizičnim kot družbenim kontekstom ter nam omogoča zaznave, ki napajajo naše doživljanje in domišljijско iskanje smisla, in vendar smo svobodni subjekti svojih izkustev, ki se iz »naravnega sveta vedno lahko umaknemo v mislečo naravo, /.../ iz družbe lahko zbežim(o) v naravo ali v realni svet v imaginarnem, ki ga tvorijo ostanki realnosti« (Merleau-Ponty, 2006, str. 369), kar je »izvor vseh transcendenc« (Merleau-Ponty, 2006, str. 373).

Doživljanje prostora (tako strašljivega tujega kozmosa kot udomačene krajine) torej sproža različne domišljijске izkušnje. Freud (2021) izpostavi predvsem proučevanje potlačenih strahov v nočnih sanjah, Bachelard (2001) pa v spomin vraščene podobe intimnosti, ki jih razbira v dnevnikih sanjarij otrok in v ustvarjalnosti umetnikov – pesnikov.

Razmišljanje o oblikovanju človeku primerne prostora bivanja se mora torej nasloniti na nekaj izhodiščnih idej, ki jih razkriva fenomenologija. Izpostavil bi predvsem naslednje:

- človek biva in se razvija v prostoru, ki ga poskuša nenehno preoblikovati iz tujega kozmosa v domačo krajino, ki se prilega njegovim predstavam o varnem zatočišču in smiselnem bivanju;
- z načinom bivanja v svetu in z medosebnimi odnosi, ki jih omogoča svet, v katerem živimo, je povezan razvoj našega sebstva;
- objektivni prostor, ki nam je ponujen, moramo oblikovati tako, da zagotavlja optimalne možnosti za izpolnjevanje naših temeljnih potreb, med katerimi bi poleg potrebe po varnosti in domačnosti želel izpostaviti tudi potrebo po prehajanju med različnimi prostori bivanja kot odraz človekove svobode oziroma zmožnosti transcendiranja zadanih pogojev bivanja.

Posebnost šolskega prostora pa moramo povezati še z naslednjimi fenomenološkimi predpostavkami:

- ker gre za prostor, v katerem se odvija pedagoški proces, mora oblikovanje tega prostora upoštevati dejstvo, da se v njem srečujejo predstave odraslih o smiselnih vzgojnih dejavnostih s predstavami otrok, kako v njem zadovoljiti svoje potrebe; če se v predstavah odraslih odraža odgovornost za ohranjanje kontinuitete doslej oblikovanega človeškega sveta, je podpora otrokovim predstavam povezana z odgovornostjo za življenje in razvoj otrok, »da jim ne odvzamemo možnosti, da se lotijo nečesa novega, nečesa, česar nismo predvideli, pač pa jih vnaprej pripravimo za nalogo obnove skupnega sveta« (Arendt, 2006, str. 199);
- med potrebami otrok torej ne smemo spregledati potrebe po aktivnem oblikovanju varnega okolja, ki otroka spodbuja k ustvarjanju novih pomenov in smisla bivanja.

VLOGE ŠOLSKEGA PROSTORA

Če želimo konsistentno razmišljati o vrtcu/šoli kot varnem in spodbudnem okolju, se moramo približati ključnim fenomenom, ki se odvijajo v teh družbenih prostorih, ob tem pa upoštevati naše, pogosto različne predstave o vzgoji in izobraževanju ter o vzgajani osebi (podobe otroka).

Javna šola se je v devetnajstem stoletju v Evropi pojavila kot izobraževalna ustanova, ki naj bi oblikovala bodoče odgovorne državljane v skladu s takratnimi predstavami o formativni vlogi izobrazbe in odločilnem pomenu odraslega/učitelja, ki mora otrokovo »divjo naravo« preoblikovati v kultivirano osebo, ki bo sprejela kulturne kode obstoječe družbe. Takratno izobraževanje učiteljev za delo v osnovnih šolah je bilo v nemškem kulturnem prostoru zavezano herbartistični pedagogiki, ki je stavila na vzgojno moč učitelja, medtem ko se je za srednješolsko in univerzitetno izobraževanje razvila duhoslovna paradigma izobraževanja, ki je odločilni vzgojni dejavnik oziroma medij vzgoje videla v vzgojno-izobraževalnih vsebinah kulturne tradicije in konceptu poučevanja, imenovanem Bildung (Medveš, 2015). Že v tem času pa se v evropskem prostoru pojavijo prvi pojavi medgeneracijskih konfliktov in mladinska gibanja (v nemškem prostoru Ptice selivke (Muchow, 1967), pri nas pa v dvajsetih letih dvajsetega stoletja Križarji (Gogala, 1931)), ki pričajo o tem, da se mladi niso enostavno vdali pritiskom odraslih, da jih formirajo po svoji predstavi o »zrelem človeku«. Na prelomu iz devetnajstega v dvajseto stoletje bo tako prišlo do sistematičnega razmišljanja o večji meri upoštevanja otrok in mladostnikov, ki se bo poimenovalo gibanje za reformsko pedagogiko (Medveš, 2007). V okviru reformske pedagoške paradigme se pojavi zahteva, da pri oblikovanju šolskega prostora poleg pedagoških idej učiteljev upoštevamo tudi doživljanje otroka in mladostnikov, s tem pa dobijo odločilno vlogo pri ustvarjanju učnega okolja različne razvojnopsihološke teorije (Horvat, 2019) in ideja o zaščiti otroka kot ranljivega bitja (Kroflič, 2020). Pravo malo revolucijo pomeni v šestdesetih letih dvajsetega stoletja odkritje podobe bogatega otroka, ki se iz severnoitalijanskega koncepta predšolske vzgoje Reggio Emilia počasi seli med prevladujoče podobe o otroku kot zmožnem bitju ali celo avtopoetskem bitju, ki s svojim delovanjem in doživljanjem na podlagi vplivov iz okolja (samo)formira lastno osebnost (Kroflič, 2020; Medveš, 2007). Že omenjena ideja fenomenologinje Arendt (2006), da moramo v vzgoji upoštevati tako skrb odraslih za ohranjanje obstoječega sveta kakor tudi skrb za otroke, ki jim omogočamo ustvarjanje novega in s tem zagotovimo obnovo skupnega sveta, se seli tako v razmišljanje o vzgojnih procesih kakor tudi v razmišljanje o varnem in spodbudnem učnem okolju. Ko v tem duhu danes razmišljamo o različnih vlogah šolskega prostora, se izoblikuje ideja o štirih ključnih ciljnih, ki naj bi jim sledilo oblikovanje šolskega prostora kot:

- prostora poučevanja in učenja,
- prostora domišljajske igre,
- socialnega prostora druženja in
- prostora vstopanja v svet (družbeni prostor).

Prostor poučevanja in učenja naj bi deloval kot »tretji učitelj« (Migliani, 2020), ki zagotavlja optimalne pogoje za »klasično« (tretjeosebno) poučevanje in »izkušensko« (prvoosebno) učenje (Medveš, v Kuralt, 2021). Prvo je utemeljeno na učiteljevem prenosu znanstveno in kulturno potrjenega korpusa »objektivnega« znanja in vrednot, ki ga določajo kurikularni dokumenti, drugo pa pomeni podpora dejavnostim otrok, s katerimi konstruirajo svoje znanje ter na podlagi njega ustvarjajo horizonte osebnega smisla. Ker kategorija osebnega smisla poleg pozitivnega znanja vključuje tudi oblikovanje vrednotnega odnosa do spoznane realnosti, bi nadalje šola kot prostor poučevanja in učenja morala spodbujati tako »znanstvenotehnično« kot »poetsko« raziskovanje sveta (Medveš, v Kuralt, 2021; Kroflič, 2022). Ob tem pa moramo upoštevati raznolikost učencev po interesih, zmožnostih, kognitivnih stilih dojemanja in kulturnem ozadju, kakor tudi raznolikost didaktičnih pristopov in načinov vključevanja nevrološko različnih otrok v skupni prostor izobraževanja kot temeljno načelo inkluzivnega šolskega prostora.

Ko razmišljamo o šoli kot prostoru poučevanja in učenja, pogosto spregledamo dve pomembni spoznanji, da so namreč simbolna igra in njene kasnejše oblike (predvsem) umetniškega upodabljanja stvarnosti ene od osnovnih oblik učenja tako otrok kot mladostnikov in odraslih, hkrati pa pomenijo tisto dimenzijo učenja, ki v največji meri spodbuja razvoj domišljije (imaginacije) kot ključne sestavine ustvarjalnega mišljenja in delovanja. **Šola kot prostor domišljajske igre** tako ob paradigmatični znanstveni vednosti zagotavlja razvoj mnogoterih inteligentnosti (Gardner, 1995) in narativnega mišljenja (Bruner, 1986) ter ob rabi mnogih umetniških jezikov (Malaguzzi, 1998) igrivo raziskovanje sveta (Fink, 1984; Huizinga, 2009; Gadamer, 2001) in tvori jedro poetske vzgoje (Homan, 2020). Bruner (1986, str. 11) to dvojno vlogo izobraževanja slikovito opisuje z besedami: »Obstajata dva načina kognitivnega delovanja, dva načina mišljenja, od katerih vsak zagotavlja posebne načine urejanja izkušenj, konstruiranja realnosti. Teh dveh načinov (čeprav se dopolnjujeta) ni mogoče reducirati drugega na drugega. /.../Vsak od načinov spoznavanja ima poleg tega svoja na-

čela delovanja in svoja merila oblikovanja argumentacije /.../ tisto, o čemer nas prepričujeta, (je) bistveno različno: argumenti prepričajo o svoji resnici, zgodbe o svoji podobnosti življenju /.../ in verodostojnosti.« Kar Bruner imenuje spodbujanje narativnega mišljenja, Homan (2020, str. 17) imenuje poetska vzgoja, njena določila pa so »odprtost za poslušanje drugega, ranljivost kot zmožnost odgovarjanja, skrbi in tveganja v odnosu z drugim, utelešena prisotnost v skupnem svetu. Vloga poezije je kot pri Celanu biti priča izrečenemu in neizrečenemu. Igrivost pa se kaže kot, mejno gibanje sem ter tja, približevanje in oddaljevanje od drugega. /.../ Gibanje med sebstvom in drugim, mejni prostor igre spodbuja odpor, transformacijo in osvoboditev. Z igranjem v teh dialogih postajamo to, kar smo, preko pogovora, da smo.« Preprosto povedano, poetska vzgoja v šoli prek igre vzpostavlja prostor pozornega opazovanja in upodabljanja stvarnosti, kar je pomen antičnega koncepta *aisthesis*, ter vzpostavlja dialog med igralci, ki spodbuja eksperimentiranje v odprtosti do drugega (soigralcev). S to svojo naravnostjo je to hkrati pot do krepitev sebstva vzgajane osebe in izgradnje osebnega smisla.

Opredelitev **šole kot socialnega prostora druženja** izhaja iz upoštevanja dejstva, da se čas izobraževanja, s tem pa tudi bivanja otrok in mladostnikov v šoli, podaljšuje, hkrati s tem pa je varnih javnih prostorov za nenadzorovano preživljanje prostega časa otrok in mladostnikov izven družine vse manj. V okviru šolskega prostora se danes odvija večinski del življenja otrok in mladostnikov, šola je torej prostor druženja in različnih vrstniških dejavnosti. Ob tem mora pedagogika slediti ideji J. Deweya (1974) s konca devetnajstega stoletja, da šola ni pripravljavnica za bodoče družbeno življenje, ampak prostor družbenega življenja otrok in mladostnikov, in da je »edini način, kako (posameznika) pripraviti za družbeno življenje, vključitev v družbeno življenje« (Dewey, 1974, str. 116).

Sodobno šolo kot **prostor vstopanja v svet** bom opredelil z idejo H. Arendt, da je vstopanje v svet pogoj za realizacijo človeka kot subjekta, saj se kot subjekti ne vzpostavimo z rojstvom, ampak z ustvarjanjem, ko z besedami in dejanji proizvajamo nove začetke v svetu: »Ljudje z delovanjem in govorjenjem razodevajo, kdo so, aktivno kažejo osebno edinstvenost svojega bitja, tako rekoč stopajo na oder sveta. /.../ Pravi osebni Kdo smo /.../ (je) izven našega nadzora, ker se nehote razodeva v vsem, kar rečemo ali storimo« (Arendt, 1996, str. 185–186). Za to potrebujemo odprt, pluralni prostor in ne, kot smo spoznali z Deweyem, zaščitenega območja družine ali šole kot »pripravljavnice za bodoče življenje«. Potrebujemo pa tudi spodbude za samostojno delovanje v svetu, saj se subjektifikacije ne učimo s prevzemanjem idej, ki naj bi omogočile našo emancipacijo, ampak jo dosežemo z lastnim dejavnim vstopanjem v svet (Biesta, 2017). O tem, kdo smo, po Biesti (2017, str. 11) najbolje odgovarja Lévinas z idejo, da »subjektnost vznikne kot nekaj, kar moram jaz šele ugotoviti, česar ne more nihče ugotoviti zame in česar sam ne morem ugotoviti za nikogar drugega«. O naši subjektnosti nam torej nihče ne more nič povedati oziroma nas priučiti, ampak odrasli otroku pomagamo odkriti njegovo sebstvo s tem, da vzgojno-izobraževalne prostore odpremo v lokalno družbeno okolje, otrokom in mladostnikom pa omogočimo spoznavanje in preverjanje spoznanj ne le prek učnih gradiv, ampak tudi v neposredni naravni in družbeni stvarnosti.

ŠTIRI DIMENZIJE ZA RAZVOJ OTROKA PRIMERNEGA PROSTORA

Iz opisanih vlog sodobne šole lahko izluščimo idejo o štirih dimenzijah za razvoj otroka primernega šolskega prostora, ki jih je mogoče uporabiti za eno od meril za ocenjevanje arhitekturnih zasnov sodobne šole. Te štiri dimenzije vključujejo:

- fizični prostor,
- socialni prostor,
- simbolni prostor in
- domišljjski prostor (Kroflič, 2016).

Od fizičnega prostora pričakujemo podporo oblikovanju prostorov intimnosti in domišljjskemu raziskovanju neznanih teritorijev širšega prostora, kar zagotavlja odprtost šole v širše lokalno okolje, saj mora šola za otroka/mladostnika pomeniti vrata vstopanja v svet. Ustrezno oblikovan fizični prostor torej razumem kot prilagojeno okolje za opravljanje različnih vlog, ki jih v življenju otroka/mladostnika odigra šola: pros-

tor učenja, igre in druženja. Šola kot socialni prostor mora poskrbeti za oblikovanje osnovnega občutka varnosti in spodbudo otroku za vstopanje v širše mreže heterogenih socialnih odnosov. Šola kot simbolni prostor mora poskrbeti za uvid v pomen družbenih pravil, ki lahko pripomorejo k uspešnemu reševanju socialnih konfliktov, ter participacijo otrok pri oblikovanju pravil, ki omogočajo sodelovanje v dogovorjenih igrivih dejavnostih. Šola kot domišljjski prostor pa mora poskrbeti za to, da otrok predeluje življenjske dogodke v izkušnje s pomočjo vstopanja v fantazijske zgodbe/scenarije (ne)izživetih trenutkov. Tako oblikovane zgodbe naj bi otroke spodbujale k sanjarjam ob arhetipskih podobah domačnosti (Bachelard, 2001) in prodiranje v temačne, neznane prostore nočnih strahov (Bettelheim, 2014).

Ker o tem, kako konkreten vzgojno-izobraževalni prostor uresničuje naloge, ki sem jih opredelil, odločamo odrasli, nam je pri tem lahko v veliko pomoč izdelava zemljevidov, ki jih o svojem doživljanju prostora ustvarijo otroci. Tako imenovano »mapiranje prostora« (Clark, 2005; Štirn, Bernik in Kroflič, 2015), ko otroci s pomočjo fotografiranja predstavijo svoje dnevno bivanje v vrtčevskem prostoru ter opozorijo na svoje najljubše kotičke, pomaga načrtovalcem vrtčevskega prostora, pa tudi otrokom, da ozavestijo obstoj domačnih, pa tudi tujih teritorijev, ki jih morajo še »udomačiti«.

Kako je šolski prostor opredeljen v pristopu Reggio Emilia

Ker je ob oblikovanju koncepta predšolske vzgoje Reggio Emilia vzniknila ideja o otroku kot bogatem bitju, si velja na kratko pogledati, katerim izhodiščnim pedagoškim idejam so v tem konceptu sledili in kako so na podlagi teh idej in inovativne pedagoške prakse izoblikovali šolski prostor.

Migliani (2020) v članku *Izboljšanje vzgojno-izobraževalnega prostora s pristopom Reggio Emilia* piše, da so v Reggio Emilia šolski prostor oblikovali po naslednjih pedagoških načelih:

- otrok je ključni dejavnik lastnega razvoja;
- odrasli so sodelavci, opazovalci in vodniki otrokovega učnega procesa;
- okolje je pomembno orodje za vzpostavljanje odnosov, komunikacije in razprav;
- pedagogika poslušanja – poslušanje otroka, ki želi biti slišan, dviguje njegovo samozavest;
- kolektivne izkušnje – izkušnje v družbi in učenje v skupnosti so temeljnega pomena za razvoj otrok kot posameznikov;
- ustvarjalnost povezuje etiko, estetiko, razum in domišljijo; umetnost (v vseh njenih izrazih) razumemo kot način mišljenja;
- otroci bi morali dokumentirati svoje delo z razumevanjem ter cenjenjem procesa (in ne samo rezultatov).

Sistematično kakovostno oblikovanje šolskega prostora torej izhaja iz jasno opredeljenih pedagoških idej o otroku, vzgoji in vlogi, ki naj bi jo v vzgojno-izobraževalnih procesih odigral šolski prostor. Ob tem avtorica izpostavi: »Šolsko okolje je mnogo več kot le uporabno in varno. Je namreč prostor, ki spodbuja pripadnost in komunikacijo z drugimi otroki ali odraslimi. /.../ Osrednji trgi (piazze) so nepogrešljiv del kulture odnosov in komunikacije. /.../ Če arhitektura šole ne vključuje osrednjega trga, je vrt vzpostavljen na najprimernejšem mestu, da odigra isto vlogo. /.../ Steklena stena imajo vlogo povezovanja notranjih in zunanjih prostorov« (Migliani, 2020). Osrednji prostor za inovativno poetsko vzgojo pa je v konceptu Reggio Emilia *likovni atelje*, ki »otrokom zagotavlja prostor učenja simbolnih jezikov, odraslim pa razumevanje procesov otrokovega učenja« (Kroflič, 2011, str. 58), saj v konceptu Reggio Emilia uvajajo likovno ustvarjanje kot orodje za konstruiranje mišljenja in čustvovanja v kontekstu celovitega poučevanja in učenja (Rinaldi, 2006). Najlepše inovativno poetsko prakso v pristopu Reggio Emilia opisuje prva ateljeristka Vecchi (2010, str. 13), ki piše: »Estetska napetost s svojo empatijo, iskanjem odnosov in povezovanjem struktur, skupaj z milostjo, humorjem, provokacijami in nedeterminizmom, podpira procese poslušanja.« Estetika igra v pedagoških procesih ključno vlogo, saj je s »spodbujanjem občutljivosti in zmožnosti povezovanja stvari, ki so sicer med sabo močno oddaljene, /.../ pomemben spodbujevalec učenja« (Vecchi, 2010, str. xix), hkrati pa je tudi »spodbujevalec odnosov, povezav, občutljivosti, svobode in ekspresivnosti, in njena bližina z etiko se kaže kot naravna (ter) estetsko občutljivost naredi za eno najmočnejših zaščit pred fizičnim in kulturnim nasiljem« (Vecchi, 2010, str. 14).

KAJ SPOROČAJO V PROJEKTU CRP 2021 OPISANI ŠOLSKI PROSTORI

Arhitekturni projekti, opisani v projektu »Oblikovanje smernic kakovostne zasnove sodobne šolske arhitekture s ciljem podpore celovitemu trajnostnemu načinu življenja in dela v šoli«, upoštevajo številne ideje, ki jih v oblikovanje prostora vnaša fenomenološko raziskovanje pomena šolskega prostora. Tako se zasnova *Frederiksbjerg skole* na Danskem nanaša na ideje šolske reforme na Danskem, *Bildungscampus Sonnenwendviertel* na Dunaju na vnaprej opredeljeni »katalog kakovosti«, *Mariangrün* v Gradcu pa na javno razpravo med arhitekti, učitelji in starši. Ni odveč pripomniti, da bi v bilo v podobne razprave smiselno vključiti tudi otroke, kot smo to storili v projektu oblikovanja vrtčevskega igrišča v vrtcu Vodmat (Kroflič, 2016).

Vsi analizirani arhitekturni projekti upoštevajo nekaj pomembnih idej, ki smo jih spoznali ob fenomenološki analizi šolskega prostora:

- slediti logiki različnih načinov poučevanja in učenja – fleksibilnost učnih prostorov,
- spodbuditi medpredmetno povezovanje učne snovi in sodelovanje učiteljev različnih predmetnih področij pri zasnovi učnih enot – koncept učnih pokrajin,
- vzpostaviti skupni osrednji prostor kot prostor srečevanja, prireditev ...

Projekta *Frederiksbjerg skole* na Danskem in *Bildungscampus Sonnenwendviertel* na Dunaju upoštevata tudi pomen odprtja šole in šolskih igrišč v širše lokalno okolje, kar vzpostavlja koncept šole kot družbenega središča. Oba omenjena projekta pa v šolo vnašata še eno pomembno dimenzijo. V šolski prostor vključujeta prostore za avtonomne dejavnosti mladih, kar danes žal zelo redko srečamo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Ena takih svetlih izjem je na primer delovanje kulturnega društva *Pozitiv* v okviru *Dijaškega doma Ivana Cankarja* v Ljubljani (Klajn in Pintarič, 2022).

Žal pa iz prikazane dokumentacije primerov sicer odlično oblikovane arhitekture šolskih prostorov ni zaznati pozornosti za oblikovanje prostorov, posebej oblikovanih z namenom spodbujanja kreativnih domišljjskih dejavnosti, ki tvorijo jedro poetske pedagogike, kakor tudi ne prostorov, ki omogočajo otrokom in mladostnikom vnašanje svojih zamisli za oblikovanje domačnega prostora.

NAMESTO SKLEPA

Fenomenološki razmislek o šolskem prostoru kot specifični obliki družbenega prostora nam torej ponuja izhodiščne ideje za oblikovanje takšne arhitekture prostora, v kateri nista spregledani ne ideja otrokovega doživljanja prostora ne predstava pedagogov o ključnih nalogah sodobne šole. Do uresničevanja zamisli, da bi sebi primeren prostor učenja, druženja, igre in domišljjskega snovanja sooblikovali odrasli in otroci/mladostniki, pa moramo očitno še čakati.

VIRI IN LITERATURA

- Arendt, H. (1998). *Vita Activa*. Krtina.
- Arendt, H. (2006). Kriza v vzgoji. V H., Arendt, *Med preteklostjo in prihodnostjo. Šest vaj v političnem mišljenju*, (str. 179-199). Krtina.
- Bachelard, G. (2001). *Poetika prostora*. Študentska založba.
- Biesta, G. (2017). *The Discovery of Teaching*. Routledge.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. V A., Clark, A.T. Kjørholt in P., Moss (ur.), *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (str. 29-49), Policy Press.
- Dewey J. (1974). *John Dewey on Education (Selected Writings)*. The University of Chicago Press.
- Fink, E. (1984). *Osnovni fenomeni ljudskog postojanja*. Nolit.
- Freud, S. (2021). *Interpretacija sanj*. Studia humanitatis.
- Gadamer, H.-G. (2001). *Resnica in metoda*. Literarno umetniško-društvo Literatura.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma (Teorija o več inteligencah)*. Tanagram.
- Gogala, S. (1931). *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja*. Slovenska šolska matica.
- Grassi, E. (1981). *Moč mašte*. Školska knjiga.
- Günzel, S. (2009). Fenomenologija prostorski: topologija. *Phainomena*, 18/70-71, 27-45.
- Homan, P. (2020). *A Hermeneutics of Poetic Education: The Play of the In-Between*. Lexington Books.
- Horvat, B. (2019). Učni prostor z vidika pedagoških paradigem. V M. Zbašnik-Senegačnik (ur.), *Pogledi na prostor javnih vrtcev in osnovnih šol* (str. 72-80). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za arhitekturo.
- Huizinga, J. (2009). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Routledge.
- Klajn, U., in Pintarič, D. (2022). Pozitivno ustvarjalni če četrsto stoletja. *Vzgoja in izobraževanje*, LIII/1-2, 92-93.
- Kroflič, R. (2011). Umetniški jeziki kot osrednji medij pedagogike poslušanja. V T. Devjak in M. Batistič Zorec (ur.), *Pristop Reggio Emilia – izziv za slovenske vrtce: zbornik zaključne konference – priročnik za dobro prakso*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kroflič, R. (2016). *Mnogoterost učnih okolij v sodobnem vrtcu*. Šola za ravnateljce: XXII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljcev vrtcev: Otroci v učnem okolju 21. stoletja. Portorož 17. in 18. oktober 2016.
- Kroflič, R. (2020). Raba metafor v pedagogiki. V R. Kroflič, T. Vidmar, K. Skubic-Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša (177-194)*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kroflič, R. (2022). Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja. V R. Kroflič, S. Rutar in B. Borota (ur.), *Umetnost v vrtcih in šolah (Projekt SKUM)* (str. 19-35). Univerza na Primorskem.
- Kuralt, Š. (2021). Če je cilj le znanje, otrok iz šole odide z glavo, oprano z znanjem (intervju z Zdenkom Medvešem). *Delo, Sobotna priloga*, 2. oktober. <https://www.delo.si/sobotna-priloga/ce-je-cilj-le-znanje-otrok-iz-sole-odide-z-glavo-oprano-z-znanjem/>
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The Hundred Languages of Child* (str. 68-69), Ablex Publishing Corporation.
- Malpas, J. (1997). Space and sociality. *International Journal of Philosophical Studies*, 5/1, 53-79.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 58/4, 50-69.
- Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66/3, 10-35.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologija zaznave*. Študentska založba.
- Migliani, A. (2020). *Improving the Educational Environment with the Reggio Emilia Approach*. <https://www.archdaily.com/944063/improving-the-educational-environment-with-the-reggio-emilia-approach>
- Muchow, H. H. (1967). *Socialna struktura današnje mladine*. Ognjišče.
- Pallasma, J. (2017). *Utelesena podoba (Imaginacija in imaginarij v arhitekturi)*. Studia humanitatis.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. Routledge.
- Štirn, D., Bernik, T., in Kroflič, R. (2015). Raziskovanje sveta in ustvarjanje zgodbe fotografijo. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija: od konceptov do praks* (str. 177-207), CIRIUS.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia (Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education)*. Routledge.
- Winnicott, D. (2005). *Playing and Reality*. Routledge.