

Katja Sudec

Kam naj sedem? Učenje v ustvarjanju šolske arhitekture

Povzetek: V prispevku »Kam naj sedem?« je predstavljen umetniški projekt opremljanja šolskih prostorov, v katerem so sodelovali vsi akterji šole z zunanjimi sodelavci. V projektu se je ukvarjalo z aktualizacijo šolskih prostorov v skladu s pedagoškim pristopom šole. Ta pedagoški pristop, ki sledi načelom montessori, s pomočjo notranje opreme vpliva na skriti kurikulum ter obrača njegovo delovanje na izobraževanje in vzgojo sebi v prid. Analiza tega odnosa je eden izmed pogledov pripravljenega prispevka, drugi pa zadeva aktivno vključevanje otrok v umetniško izkušnjo, s katero so soustvarjali učni prostor. Tako se prispevek dotika vprašanja pomena vključevanja umetniških procesov v šolo, pa tudi potenciala skupnega delovanja dveh različnih sistemov – šole in umetnosti.

Ključne besede: šola, arhitektura, prikriti kurikulum, umetniška izkušnja, projekt oblikovanja učnega okolja, sodelovanje

UDK: 37.01:72

Strokovni prispevek

Mag. Katja Sudec, Universität der Künste Berlin, Institut für Kunst im Kontext, Einsteinufer 43–53, D-10595 Berlin, Nemčija, e-naslov: ksudec@gmail.com

Uvod

Prispevek predstavi primer učinkovitega sodelovanja dveh praks oziroma preplet dveh sistemov – šolskega in likovno-ustvarjalnega, v tem primeru arhitekture.

Oba sta že v osnovi povezana, saj se pouk odvija v posebej zasnovani, zanj primerni arhitekturi.

V prispevku ponazorim, kako že ustvarjanje šolske arhitekture, natančneje notranje opreme, ki poteka v sodelovanju med vsemi akterji – šolskim kolektivom pedagoških delavcev, učenci in starši ter zunanjimi sodelavci (arhitekti, mizarji ipd.) –, lahko pozitivno vpliva na učenje.

Problematike se lotevam s kratkim razmišljanjem o pomenu ustvarjalnih procesov za družbo na primeru šole. Ker prispevek tematsko obravnava vpliv notranje opreme šole na skriti kurikulum, nadaljujem s predstavitevjo konkretnega projekta »Oblikovanje učnega okolja« (*Gestaltete Lernumgebung*), izvedenega na berlinski okrožni šoli Nürtigen Grundschule med letoma 2007 in 2010, ki sta ga zasnovali arhitektki in predavateljici Katharina Sütterlin in Susane Wagner s finančno podporo programa »Socialno mesto« berlinskega okrožja Friedrichshain-Kreuzberg (Sütterlin in Wagner 2010).

Nadalje podrobneje opišem nekaj konkretnih rezultatov projekta, vpeljem vprašanje estetske izkušnje ter razložim vlogo interdisciplinarnega pristopa in participativnih praks dela.

Na koncu predstavim razloge za kombinirano metodo dela in mnenje ravnatelja šole o pozitivnih učinkih tega in temu podobnih projektov za šolo, ki jo vodi.

Vključevanje ustvarjalnih panog v šolo

V odnosu šola – umetnost se soočimo z metodo dela, ki ideje projekta ne narekuje »od zunaj« (kot ideje umetniških ustvarjalcev), temveč od sodelujočih akterjev (učiteljev in otrok) zahteva, da jo poiščejo, predlagajo in razvijejo sami, samostojno ali skupinsko.

Način oziroma metoda dela je v tem primeru podobna umetniškemu ustvarjanju. Podroben načrt dela je v izhodišču neznan in je usmerjen v raziskovanje, kar je obratno kot v šolskem procesu, kjer je načrt projektnih aktivnosti vnaprej jasno opredeljen.

Geppert in Lenz ugotavljata, da »umetniški proces poteka samostojno in samomotivacijsko, medtem ko se šolski proces začne na spodbudo učitelja. Umetniški procesi vsebujejo eksperimentalno-raziskovalno delo, ki omogoča ovinke in stranpoti, zato je v umetnosti največkrat nemogoče linearno doseči vnaprej zastavljen cilj. Umetniški procesi zahtevajo specifično časovno strukturo, medtem ko je za šolo značilen predvsem gospodarno porabljen čas. Odgovornost za učni proces nosi učitelj, saj podaja ideje, gradivo in vedenje (*know-how*) ter določa časovni okvir. Umetniški procesi zahtevajo komunikacijo s samim sabo in drugimi ter senzibilnost za dožemanje drugih in sebe.« (Geppert in Lenz 2006, str. 121)

Kot primer specifičnega odnosa med šolami ter kulturnimi institucijami v kontekstu kulturne vzgoje (*Kulturelle Bildung*) naj navedem program »Partnerstvo med umetniškimi institucijami in šolo« (*Partnerschaften Künste und Schule*) v Berlinu¹, vpeljan leta 2008 v skladu z odločbo Berlinskega senata. Gre za model sodelovanja, ki se sklada z načeli systemske teorije Niklasa Luhmanna, ki »opredeljuje fenomen soočanja dveh različnih sistemov z istim ‚dogodkom‘ na različne načine. Vsak sistem se sooča v skladu s pravili, ki ga določajo – v tem primeru sistem šole in sistem kulturne institucije. Dolgoročno se med njima vzpostavi strukturna vez, ki vpliva na en ali/in drug sistem. Systemska vez se nanaša na samoregulativni sistem, to je na primer na samopopravek, ki nastane glede na povratno informacijo. S pomočjo povratne informacije se sistema zavežeta drug drugemu.« (Fehr in Hummel 2011, str. 22)

V primeru sodelovanja s šolami gre za specifičen odnos – to je prilagajanje praksam obeh vpletenih institucij in vnašanju izobraževanja v prosti čas in/ali v interesne dejavnosti učencev in učitelja, pri čemer je za dolgotrajne učinke treba razviti dolgotrajno sodelovanje. To je eden od dejavnikov, ki ga ne gre prezreti pri vzpostavljanju sodelovanja med izobraževalnimi ter kulturnimi institucijami. Takšna organizacija ne predstavlja nepremagljive ovire, temveč ponuja iskanje novih rešitev, med katerimi so tudi dejavnosti, ki jih izvajajo zunanji sodelavci, neobremenjeni s standardiziranimi in natančno določenimi predpisanimi cilji, ki jim manevrski prostor dodatne dejavnosti omogoča svobodno izvedbo v okviru svojih pravil. To seveda zahteva veliko zaupanja in prepuščanja drugi stroki ter hkrati prevzemanja odgovornosti za izvedbo svojega dela, saj vse breme in izvedba ne more biti samo odgovornost učiteljev ali zunanjih sodelavcev. Kombiniran način dela prinaša nove možnosti za odpiranje institucije navzven ter pripravo otrok za aktiven vstop v širšo okolico.

Podobne ugotovitve so avtorji objavili v povezavi z vrtci v regiji Emilia Romagna (Reggio Emilia) v Italiji. Pri tej izobraževalni praksi sicer ne gre za vnos eksternih dejavnosti prek zunanjih sodelavcev kot v zgornjem primeru, temveč za delo umetnikov v vzgojno-izobraževalni instituciji, ki so tam zaposleni. Pri

¹ Kulturprojekte Berlin GmbH – finančni sklad: Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung.

obeh pa gre za eksperimentalno ter strukturno kombinirano metodo dela, ki jo v Reggio Emilii razvijajo iz preučevanja teorije vzgoje z aktivnim preverjanjem v praksi (Kroflič 2010).

»Izobraževalna strategija temelji na subjektivnosti, dialogu, povezanosti in avtonomiji. [...] Eden od izobraževalnih pristopov je tudi prenos ali reprodukcija in Veia Vecchi priznava, da to prinaša določene prednosti in dobrodošle rezultate. Vendar je regija, dodaja Veia Vecchi, izbrala pristop, ki temelji na razumevanju problemov skozi eksperiment, poskus, napako in testiranje.« (Dahlberg in Moss v Vecchi 2010, str. xvi–xvii)

Z dovoljevanjem eksperimentiranja, poizkušanja, delanja napak ter testiranja izobraževalni pristop skrbi za razvoj otrokovega lastnega miselnega procesa. »Pomembno je, da se šole in učitelji zavedamo, koliko prostora je treba dati otroku za lastno razmišljanje brez omejevanja s predpisanimi shemami, ki definirajo, kaj je in kaj ni skladno s kulturo šole.« (Vecchi 2010, str. xvii)

Kot primer strukturnega prepleta eksternih kulturnih delavcev s šolsko ustanovo v nadaljevanju predstavljam projekt »Oblikovanje učnega okolja«. Le-tega sem izbrala za kratek prispevek o skritem kurikulu, ki ga pogojujeta arhitektura in notranji dizajn šolske opreme. Preden nadaljujem, je »dobro vedeti, da to ni projekt, izveden v elitističnem okolju vzorčne ali zasebne šole, ampak je del živega, vsestranskega in zelo heterogenega okrožja. Je del šole, ki je za vse odprta.« (Roskamm 2010, str. 11) Odprtost šole je potencialno tudi omogočila, da sta projekt predlagali, razvili in med izvedbo vodili zunanji sodelavki.

Opis projekta: »oblikovanje učnega okolja«

Soočenje funkcionalnosti prostorov, estetskega videza in pedagogike montessori

Razlog za nastanek projekta je bil v reorganizaciji šole, ko se je novo vodstvo odločilo, da bo upoštevalo izbrana načela pedagogike montessori brez izključevanja drugih pedagoških strategij.

Ker otroka arhitekt obiskujeta to šolo, sta le-ti ugotovili, da klasična oprema in razporeditev pohištva ne odgovarjata načinu poučevanja in učenja, značilnega za pedagogiko montessori. Na podlagi izkušenj (projekti kulturnega posredovanja, osebne izkušnje z omenjeno pedagogiko, predavateljice na umetniški akademiji) sta razvili projekt, ki dopolnjuje oziroma reorganizira šolski prostor. Cilj je bil izboljšati uporabnost opreme v skladu z načinom poučevanja in zahtevami pedagoškega pristopa omenjene šole. Šolski prostor je namreč pogosto označen za »tretjega pedagoga« (prav tam, str. 11), z drugimi besedami – deluje kot prikriti kurikulum.

Zadnjih nekaj let se torej učni proces na tej šoli ravna po izbranih načelih pedagogike montessori, ki v poučevanje v veliki meri vključuje dizajn prostora in številne didaktične pripomočke. Pristop spodbuja k samomotivaciji za učenje z omogočanjem individualnega dela, ki ga otroci izvajajo v različnih delovnih položajih. Med drugim je predvideno delo na preprogi, ki lahko nadomesti stol in mizo. Tudi na tej šoli uporabljajo preprogo, ki sicer izhaja iz pedagogike montessori,

vendar je ne uporabljajo popolnoma enako – to je, da si otrok položi preprogo na tla in samostojno dela na njej; uporaba je tukaj namenjena tudi motiviranju za šolski krog, kjer se otroci v skupini z učiteljem pogovorijo o najpomembnejših dognanjih dneva.



Slika 1: Šolski krog (fotografija: Sütterlin Wagner Berlin)

Ta pedagoški pristop torej zahteva tudi skupinsko delo, ki se razvija v krogu, za kar pri klasični razporeditvi miz skoraj ni bilo možnosti. Za vzpostavitev šolskega kroga so bili stoli in mize pretežki, hkrati pa ni bilo prostora za umik v samoto in individualno delo. Učni material je bil po prostoru razpršen brez reda, dodaten vizualen nered pa so seveda vnesle šolske torbe.

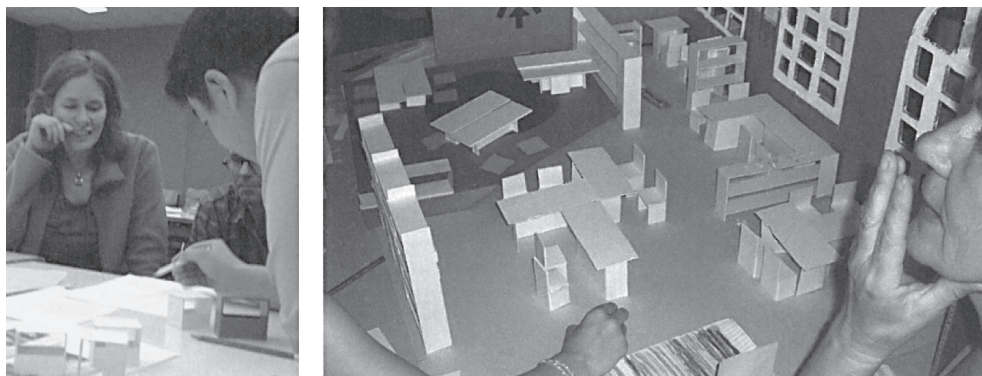
Proces dela: oblikovanje prostora kot del učnega procesa

Projekt se je razvijal ciklično, arhitektki pa sta vanj vključili različne akterje – od osebja šole, strokovnjakov s področja za akustiko, požarno varnost, statiko, neugodno varnost, spomeniško varstvo ter terapijo giba do staršev in otrok.

Vseskozi sta se osredotočali na vključevanje arhitekture v pedagoški proces v skladu s participativno strategijo poučevanja in učenja. Pri projektu ni šlo samo za razmišljanje, kako bo končna podoba spodbujala interaktivno učenje (učenje, ki se zgodi v dialogu kot izmenjava mnenj, idej ter znanja med vsemi sodelujočimi), temveč tudi, kako vključiti proces nastajanja opreme v učni proces, kar pomeni, da so bili vpleteni vključeni v razvoj in izvedbo ideje.

Arhitektki sta v razvoj ideje najprej vključili študente oblikovanja ter arhitekture, s katerimi sta na šoli začeli izvajati delavnice v obliki »gradbenih tednov«. Naknadno so delo vključili v svoj program tudi učitelji v skladu z učnim načrtom.

Učitelji in učenci so aktivno sodelovali pri določanju ciljev, gradnji modela ter načrtovanju gradbenih faz. Temu so ob vikendih sledili družinski gradbeni dnevi, kjer so se dodatno vključili tudi starši.



Slika 2: Ustvarjanje makete (fotografija: Sütterlin Wagner Berlin)

Skupaj so rekonstruirali pomen in vpliv šolske opreme ter razmišljali o vzrokih, zaradi katerih je treba prostor preurediti. Skupinski zasnovi je sledila skupinska realizacija, ki je temeljila na individualnih idejah. Ko je bila oprema narejena in se je začela uporabljati, se proces opazovanja ni ustavil, temveč se je v naslednjih učilnicah dodalo, kar je primanjkovalo v že preurejenih učilnicah. Tako se je začelo dekonstruiranje v procesu dela ter uporabi in analizi opreme v odnosu do osnovnih načel poučevanja in učenja, kar omogoča razvoj v različne smeri, ki vodijo k raznolikosti, hkrati pa vzpodbujajo h kompromisni komunikaciji v interaktivno-ustvarjalnem dialogu.

Proces je upošteval socialno učenje (Leithold 2010, str. 24)², ki vključuje raznolike akterje ter spodbuja zavedanje, da je vsak s svojim znanjem in danostmi enakovreden član skupine in družbe ter da lahko s svojim ravnanjem pozitivno vpliva na razvoj s spreminjanjem in dograjevanjem okolice, seveda ob upoštevanju njenih zakonitosti in pravil. Socialno učenje po eni strani zahteva skupinsko učenje in po drugi upoštevanje individualnih želja in potreb. V fazah iskanja rešitev in njihove izvedbe lahko temu učenju rečemo tudi (so)ustvarjalno učenje, ki poteka prek interakcije, ki se zgodi med udeleženci projekta.

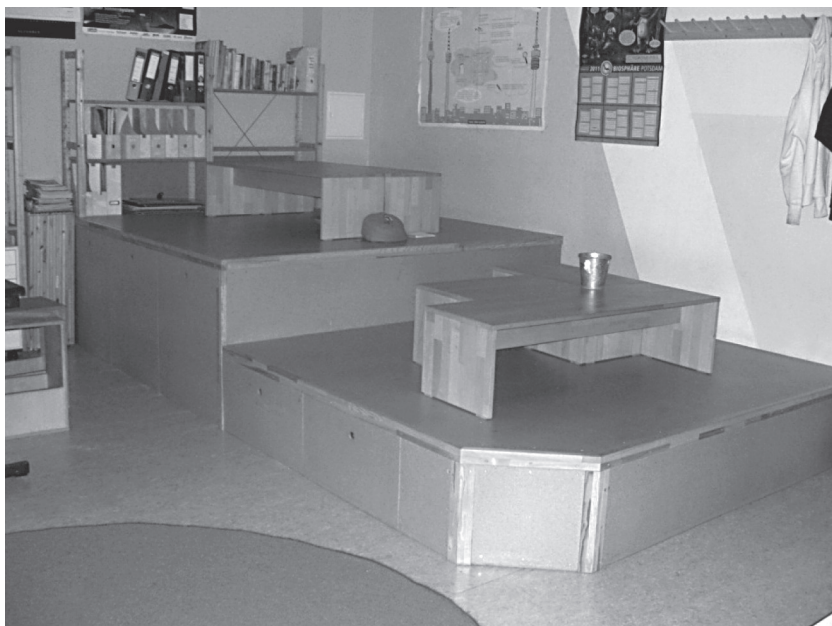
² »Kako lahko vsak posameznik prispeva k čistosti in redu v novem prostoru?«



Slika 3: Delovni proces (fotografija: Sütterlin Wagner Berlin)

Oblikovne rešitve notranje opreme

Ena od arhitekturnih rešitev je bila uvedba podesta oziroma odra, na katerem otroci sedijo, ležijo ali stojijo. Hkrati podest služi kot predalnik za šolske torbe ali za odvečni šolski material, ki se redko uporablja. Ob prazničnih dneh se podest s spuščeno zaveso spremeni v oder.



Slika 4: Različna uporaba podesta (fotografija: Katja Sudec)



Slika 5: Različna uporaba podesta (fotografija: Katja Sudec)

V skoraj vseh učilnicah so uporabili tudi različno zasnovana sedala, ki vključujejo različne blazine in stole različnih višin, kar otroku omogoča, da sam izbere sedež glede na trenutne potrebe.

»Odprta kultura, ki vzpodbuja individualnost, se kaže tako v učilnicah kot v drugih prostorih s razponom pohištva za sedenje, ki je pester in vključuje vse od ležalnikov do visečih mrež, pručk in sedalnih blazin.« (Schega 2010, str. 8)



Slika 6: Možnosti sedenja (fotografija: Sütterlin Wagner Berlin)

Analiza rezultatov projekta

Način sedenja spodbuja sodelovanje telesa v odnosu do prostora in učenja. Funkcija telesa je v izobraževanju pogosto zanemarjena, hkrati pa ima pomembno vlogo pri počutju ter s tem pri motivaciji za učenje. Vsak položaj ponuja drugačno možnost koncentracije in občutka izpostavljenosti ter pomembnosti. Z različnimi možnostmi sedenja je otroku omogočeno gibanje, ki ne moti pouka, hkrati pa otroka spodbuja k samoraziskovanju svojega telesa v odnosu do okolice. Blazina spodbuja gibanje drugih mišic, kot na primer sedenje na gibljivi leseni polkrogli.



Slika 7: Sedenje na polkrogli (fotografija: Katja Sudec)

Sedenje na visokem stolu razvija občutek samozavesti ter enakopravnosti z drugimi in je zato primerno za zmanjšanje strahu ob javnem nastopanju.

Otroku z učiteljem izenačeno očišče zmanjša občutek podrejenosti. Komunikacija med njima se namreč dogaja na isti višinski ravni tako, da učenec izgubi občutek negativne fizične moči učitelja ter ovir pri predstavljanju lastnega dela in izmenjavi idej in stališč. S tem se doseže prost pretok komunikacije ne samo do učitelja, temveč tudi do vrstnikov, kar lahko privede do izgube občutka negativne podrejenosti in pripomore k pozitivnemu odnosu do strokovnosti učitelja ter njegovega znanja. Tak odnos lahko pri učencih spodbudi občutek zaupanja v prihodnost, ki ponuja enake možnosti, kot so jih imeli in jih imajo tisti, ki otroke v tem trenutku poučujejo in vodijo. To je na tej šoli še posebej dobrodošlo, saj jo obiskujejo otroci različnih narodnosti ter z različnim življenjskim standardom in možnostmi.³

³ Razmišljanje je nastalo po pogovoru z eno od arhitektk projekta, Katharino Sütterlin, ter opazovanju dela in izmenjavi izkušenj z delavci šole in učenci, kjer sem tudi sama izvajala umetniško-

Uvedba različnih sedal pozitivno vpliva tako na gibanje in motoriko otrok kot tudi na komunikacijo in dvigovanje samozavesti, pri tem pa ne gre zanemariti funkcije estetske izkušnje, ki na izkustveni ravni vpliva na dojemanje in ravnanje s predmeti in okoljem. Otroka se tako prek ustvarjalnih procesov vpelje v vzajemno razumevanje ne samo estetske vrednosti predmeta, temveč tudi njegove praktične uporabe.

»Bistvo estetske dimenzije, ki odlikuje umetniške jezike, V. Vecchi pojasni kot ‚proces empatije, ki sebstvo povezuje s stvarmi in stvari med sabo [...], odnos skrbi in pozornosti do stvari, ki jih ustvarjamo; je radovednost in čudenje; je nasprotje brezbriznosti in pomanjkanju skrbi, konformnosti, odsotnosti participacije in občutkov. [...] Vsak jezik je sestavljen iz racionalnosti, imaginacije, emocij in estetike [...] Racionalnost brez občutij in empatije, kakor tudi imaginacija brez kognicije in racionalnosti, sestavljajo delno, nepopolno človeško vednost.« (Vecchi v Kroflič 2010, str. 33)

Že sama oprema – nov sedežni red – pogojuje vživetje ter omogoča individualno izbiro: ali bodo otroci sedeli za barsko mizo ob oknu ali na tleh na pručki ali blazini? Ali bodo reševali naloge skupinsko ali samostojno?



Slika 8: Izbor delovnega mesta (fotografija: Sütterlin Wagner Berlin)

Ali pa se bodo umaknili v kotichek, ki je namenjen za mirnejše delo ali igro ...



Slika 9: Odri za umik (fotografija: Katja Sudec)

Vse to so odločitve, ki jih sprejemajo otroci sami, hkrati pa poteka del učenja po ustaljenem sedežnem redu, kar vzpodbuja zavedanje varnosti in stalnosti ter s tem zaščite. Raznolika sedala omogočajo lovljenje ravnotežja in s tem vplivajo na pravilno držo ali pa hiperaktivnim otrokom omogočajo gibanje, ki ne moti ostalih.

Prav tako tudi multifunkcionalnost podesta vpliva na otrokovo dojetje okolice ter sebe v odnosu do nje – ko otroci stojijo, jih dviga na višino učitelja, ko ležijo, se lahko sprostijo, in ko se spremeni v oder, postanejo glavni akterji.

Taka prostorska ureditev otrokom pomaga pri dvigu ravni samospoštovanja in pozitivne samozavesti, učitelju pa omogoča fleksibilno delo s predmeti in lažje obvladovanje oziroma motivacijo različnih značajev otrok.

Sklep

Vzpostavitev novega reda okolja – v tem primeru šolske arhitekture – na predstavljen način je zgolj eden od možnih modelov za kombiniran način dela in vključitve opreme v učni proces. V določenem času je za delo najprimernejša

specifična vrsta opreme – v tem primeru gre za oblikovanje prostorskih rešitev šole kot družbene institucije v izobraževalnem ter kulturnem kontekstu. Nastali šolski arhitekturni model je glede na spremembe v družbi in pedagoški paradigmi šole mogoče ob vnovičnem ovrednotenju rekonstruirati in spet vzpostaviti sorazmerje med starim in novim, danim in potrebnim. Današnji čas zahteva mobilno arhitekturo, ki odgovarja sodobnim pritiskom za nenehno prilagajanje novo nastalim potrebam in stanjem, kar od posameznika ter družbe zahteva izjemno prilagodljivost. Omogočanje spoznavanja te fleksibilnosti skozi umetniške procese v času prvega pridobivanja znanj spodbuja razvoj zaupanja v pozitiven izid ter prilagodljivost na spremembe. Kot piše Kroflič, je »spodbujanje otrokove igre in umetniških dejavnosti ena od ključnih dimenzij vzgoje, ki omogoča otrokovo urjenje sposobnosti za spremembe« (Kroflič 2010, str. 30).

Ker so prilagodljivi, nekontrolirani ter nepredvidljivi procesi lastni umetniškemu delovanju in ustvarjalnemu načinu razmišljanja, so primerni za vnos v ustaljen učni proces. Ustvarjalna načela namreč izzovejo nove ideje in predpostavljajo še nepreverjene cilje.

Umetniško učenje je drugačno učenje in se od šolskega strukturno razlikuje. Šoli ponuja možnost odkrivanja skritih tem oziroma vnaša nove načine, kako le-te na aktualen način predelati, kar omogoča »prevzem odgovornosti za šolske učne procese in boljše zavest v odnosu do zunanjega sveta« (Geppert in Lenz 2006, str. 130).

V tem primeru spodbuja odgovornost za sodelovanje otrok pri učnih procesih ter nadgradnjo in izvajanje učnih procesov pri učiteljih. To se uresniči z nenehnim izmenjevanjem mnenj in izkušenj, ki jih umetniški procesi performativne narave, zlasti tisti, ki vključujejo sodelovanje, še posebej spodbujajo.

Zgoraj omenjena šola je za opremljanje učilnic izbrala ustvarjalen proces dela, hkrati pa ta oprema nudi tudi ustvarjalen način uporabe. V projektu »Oblikovanje učnega okolja« se spodbuja živa arhitektura notranje opreme v celostnem odnosu vseh vpletenih, zato ni naključje, da ravnatelj šole, Marcus Schega, v svojem zapisu zadovoljno navaja primer, kjer se kaže navdušenje in razumevanje učencev. Učenec Simon je ob zaključku projekta zmontiral video, ki ga spremlja pesem »Mi smo junaki«⁴ in »v hitrih sekvencah kaže prizore otrok, ki vrtajo, žagajo, privijajo vijake, polagajo tramove, montirajo stolčke brez naslonjal, na šivalnem stroju šivajo sedalne blazine, rišejo načrte, merijo in gradijo modele. Skupaj gradijo življenjski in učni prostor in si ga tudi prilaščajo.« (Schega 2010, str. 8)

Zgornji citat govori o otrokovi zmožnosti aktivnega dojetja celostne situacije, ki jo je razvil s pomočjo ustvarjalnega procesa. Tak proces »vzgoje prek umetnosti« je temeljito analiziral Kroflič ob projektu »Kulturno zlahtenje najmlajših«, kjer za primer pripoznanja otrokove kompetentnosti zapiše: »Ob današnji vsesplošni kritiki permisivnosti in ponovni uveljavitvi zahtev po dosledni vzgoji, ki naj bi temeljila na vztrajanju, da otrok sprejme pravila in utrdi/avtomatizira ravnanje v skladu z njimi, želim izpostaviti tezo, da so te predstave v veliki meri odraz pogleda odraslega na otroka kot nekompetentno bitje. Pripoznanje paradigme otroka kot socialno kompetentnega bitja narekuje drugačno metodiko vzgoje,

⁴ »Wir sind helden« (avtorica Judith Holofernes).

ki vključuje odnosno razumevanje vzgoje in razvijajočega se sebstva (moralno senzibilna, spoštljiva in etična bitja nastajamo šele preko odnosov in dejavnosti z bližnjimi osebami), pripoznanje drugega kot drugačnega, a vseeno vrednega preko empatičnega poslušanja njegove življenjske zgodbe, in induktivno vzgojno argumentacijo, ki otroka naredi občutljivega in odgovornega za posledice svojega ravnanja.« (Kroflič 2010, str. 28)

Ob ustvarjalnem delu ter pripoznanju kompetentnosti otroka pa se v predstavljenem projektu srečamo tudi z estetsko funkcijo forme in njenim vplivom na življenje, kar Kroflič utemeljuje z Aristotelovim pojmovanjem estetske izkušnje: »Za Aristotela je splošno najgloblje bistvo nekega pojava, odsev njegove notranje nujnosti, njegova notranja zakonitost, ne pa od posamičnih pojavov ločen svet idej. Stvarnost je res tudi za Aristotela nepopolna, a umetnost poskuša prodreti skozi to nepopolno, čutom zaznavno zunanjo formo in se dokopati do globljega bistva stvari. Zato tudi mimesis ni golo, mehanično posnemanje, ampak hkrati aktivno ustvarjanje, življenje v stvar, soustvarjanje dogodka.« (Prav tam, str. 8–9)

Tako se spojita življenje v zunanjo formo in estetika ter funkcionalnost forme, ki je na tej šoli zaradi opisanega projekta primernejša za izvajanje pedagogike montessori (učno gradivo je bolj smiselno razporejeno po kotičkih, šolske torbe ne motijo, fizična dinamika pa je otrokom omogočena skozi raznoliko razporeditvijo sedal). Kot zaključuje Schega, »je šola postala učna samomodelirana organizacija, ki se je na podlagi skupinskih razprav razvila v primerno in blagodejno formo« (Schega 2010, str. 8).

Te besede pozdravljajo novo dopolnitev obstoječi šolski arhitekturi, ki z novim videzom in uporabnostjo šoli daje sodobnejšo in aktualnejšo podobo.



Slika 10: Učilnica (fotografija: Sütterlin Wagner Berlin)

Literatura in viri

- Fehr, M. in Hummel, C. (ur.). (2011). *ZOOM: Berliner Patenschaften Künste und Schule. Berichte und Materialien zur Kooperation zwischen Schulen und Kultureinrichtungen*. Berlin: Universität der Künste Berlin, Institut für Kunst im Kontext. Kulturprojekte Berlin GmbH.

- Geppert, S. in Lenz, S. (2006). Kunst und Lernen im Prozess. V: S. Baumann in L. Baumann (ur.). *Wo laufen (s)ie denn hin? Neue Formen der Kunstvermittlung fördern*. Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung, str. 118–130.
- Kroflič, R. (2010). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa. Vzgoja preko umetnosti v vrtcu Vodmat. V: R. Kroflič, D. Štirn Koren, P. Štirn Janota in A. Jug (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 24–40.
- Leithold, E. (2010). Die Wirkung der Bauwoche auf meine Klasse. V: K. Sütterlin in S. Wagner (ur.). *Bauereignis Schule, Projekt Gestaltete Lernumgebung Nürtigen Grundschule*. Berlin-Kreuzberg: samozaložba, str. 24.
- Roskamm, N. (2010). Partizipation und Bildung als städtebaulichen Aufgaben. V: K. Sütterlin in S. Wagner (ur.). *Bauereignis Schule, Projekt Gestaltete Lernumgebung Nürtigen Grundschule*. Berlin-Kreuzberg: samozaložba, str. 11–12.
- Schega, M. (2010). Lebensort Schule neu erfunden. V: K. Sütterlin in S. Wagner (ur.). *Bauereignis Schule, Projekt Gestaltete Lernumgebung Nürtigen Grundschule*. Berlin-Kreuzberg: samozaložba, str. 8.
- Sütterlin, K. in Wagner, S. (ur.). (2010). *Bauereignis Schule, Projekt Gestaltete Lernumgebung Nürtigen Grundschule*, Berlin-Kreuzberg: samozaložba.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia (Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education)*. London, New York: Routledge.

Katja SUDEC, MA (Universität der Künste Berlin, Germany)

WHERE SHOULD I SIT? FURNISHING SCHOOL CLASSROOMS AS A LEARNING ACTIVITY

Abstract: The current article presents an artistic project to furnish classrooms that involved everyone in a school joining forces with external collaborators. The aim was to update classrooms in accordance with the teaching methods used at the school. The school follows Montessori principles, where interior design influences the so-called hidden curriculum and has a beneficial effect on it. The article analyses this relationship while considering the benefits of actively including children in an artistic experience that is aimed at co-creating a classroom. Therefore, the article also touches on the issue of the significance of including artistic processes in schools and the potential for the two different systems-school and art-to work together.

Keywords: school, architecture, hidden curriculum, experiencing art, creating a learning environment, collaboration.

Professional paper