

# Arhitektura v šoli, šola v arhitekturi

## *(Uvodnik)*

V preteklosti so šolskemu prostoru kot učnemu prostoru posvečali manj pozornosti. Estetika, naravne osvetlitve, uporaba ustreznih barv, povezanost notranjega in zunanjega prostora, upoštevanje trajnostnega razvoja ipd. – vse to ni bilo v ospredju pri načrtovanju novih in obnovi že obstoječih šolskih prostorov. Šole in vrtece so gradili podobno kot druge stavbe. Na sredini šole so bili ozki, temni in natrpani hodniki za odlaganje oblačil in preobuvanje, na vsaki strani hodnika pa zaprte učilnice (Taylor 2009). V slednjih so bile težke klopi, navadno za dva učenca, razporejene v dveh ali treh kolonah, s stoli, ki so bili vsi obrnjeni proti tabli in učitelju ali učiteljici. Razporeditev učilnic je ustrezala frontalnemu pouku, ko so se vsi učenci učili isto učno snov, in »klasičnim« učnim metodam, pri katerih je prevladoval govor učitelja ali učiteljice.

Dandanes frontalno učno obliko dopolnjuje skupinska učna oblika, delo v paru ali individualna učna oblika. »Klasične« učne metode dopolnjujejo druge metode, npr. praktično, eksperimentalno ali laboratorijsko delo, razne delavnice ipd. Pri pouku so prisotne različne didaktične strategije (problemski, projektni ali izkustveni pouk, pouk s pomočjo računalnika ipd.), pri katerih učenci z lastno dejavnostjo in aktivno udeleženo pridajo do novega znanja in novih načinov razmišljanja. Aktivno učenje se povezuje z izkušnjami učencev in učenjem v konkretnih življenjskih okoliščinah. Učilnica, v kateri učenci preživijo največ časa, naj zato omogoča in spodbuja aktivno učenje ter odpira prostor, v katerem bo mišljenje mogoče.

Sedanji pogledi na poučevanje in učenje poudarjajo učenje na različne načine, na različnih mestih ali krajih in ob različnem času, zato naj šolsko učno okolje spodbuja, da se učenci učijo tudi izven učilnice, npr. na hodnikih ali v okolici šole, saj je tudi zunanji prostor šol sestavni del pouka. Prav tako nas domala vsa zgodovina znanosti, umetnosti in filozofije »uči«, da je prostor nadvse pomemben za samo mišljenje in da so prostorski pogoji mišljenja pravzaprav zelo raznoliki. Mišljenje je tako kot popotovanje: v stoletju razsvetljenstva se je Rousseau sprehajal po vincenskem gozdu, ko ga je nenadoma presvetlila misel o sprijenosti človeške civilizacije, ki je postala vodilna nit njegovega življenja in dela (Rousseau 1959, str. 1135). Nietzsche, ki je odločilno zaznamoval naslednje stoletje, je za svoj prostor za misliti razglasil glamurozni Trg svetega Marka v Benetkah (Goetz 2002, str. 159). Deleuze, po katerem bo nekoč znano dvajseto stoletje (kot je nekoliko preroško zapisal Foucault (Foucault 2008, str. 61)), pa je problem umestil v širši okvir in razvijal drzni pojem »geofilozofije«, ki preučuje prostorske koordinate mišljenja v najrazličnejših pomenih besede (Deleuze in Guattari 1999, str. 88).

Toda vrnimo se k šolskemu prostoru. Prostor, kjer se izvaja vzgojno-izobraževalno delo, velja za dodatni dejavnik pouka, saj se zavedamo, da so mladi dovtetni za simbolna sporočila, ki jih sporočata sama šolska stavba in njena okolica. Če je pouk

tudi komunikacijski proces in prostor dodatni dejavnik pouka, potem je tudi sam šolski prostor v interakciji s svojimi uporabniki. Tako E. Nicholson (2009, str. 45) navaja, da šolski prostor pošilja številna sporočila o tem, kaj je pomembno in kaj ne. Med drugim npr. sporoča, kako pomemben je kraj, kjer je šolski objekt, kako cenimo energijo, kakšen odnos imamo do naravnih materialov, do okolja ipd.

Po Strmčniku (1999) so temeljne naloge pouka razvoj intelektualnega, telesno-zdravstvenega, socialno-moralnega in estetsko-umetniškega področja. In če se šolski prostor poudarja kot dodatni dejavnik pouka, potem tudi razvija in spodbuja različna področja. Če konkretiziramo: npr. s prostori za skupinsko delo – sodelovanje med učenci, s prirejenim šolskim prostorom in opremo – inkluzivni pouk, ki je po meri vsakega otroka, ne glede na njegove posebne potrebe; z ustreznimi prostori in pohištvom – sodelovanje in različne socialne veščine učencev, z umetniškimi deli – estetiko in umetniško področje, z različnimi igrali in igrišči – gibanje ipd.

Govori se o deinstitucionalizaciji, zato naj bi organizirali taka učna okolja, ki spodbujajo in podpirajo učenje, ne glede na različne učne stile spoznavanja (vizualni, aditivni, kinestetični) ali značilnosti učencev in otrok. Uveljavljeno je prepričanje, da informacije sprejemamo na različne načine, na različnih mestih in ob različnem času. Na šolski prostor se gleda kot na »tretjega učitelja« (Edwards, Gandini in Forman v Burke in Grosvenor 2003, str. 17), imenujejo ga tudi »tridimenzionalni učbenik« (Taylor 2009, str. 3), ali da je prikriti kurikulum. E. Nicholson (2009, str. 45) tudi dodaja, da šolski prostor reflektira, kako in kaj se učenci učijo, pa tudi, kako se jih poučuje.

Pri načrtovanju novih ali pri obnovi že obstoječih šolskih stavb moramo upoštevati potrebe in želje uporabnikov, zato se prakticira vključitev ali participacija učencev in drugih zainteresiranih (učiteljev in drugega šolskega osebja), poleg načrtovalcev arhitektov, gradbenikov in drugih zainteresiranih. V strokovni literaturi govorijo o »konsenzualnem načrtovanju« (Day 2003). Trdijo tudi (Burke in Grosvenor 2003, str. 19), da so otroci »naravni gradbinci« in da imajo »naraven dar za načrtovanje in urejanje«. Day (2003, str. 21) dodaja, da če bi se izboljšalo učno okolje, bi učenci raje obiskovali šolo in manj izostajali od pouka. Zdi se zaskrbljujoče, da veliko ljudi živi v prostorih, s katerimi se ne čutijo povezane, in da obenem ne čutijo vrednosti prostora, v katerem živijo in delajo (prav tam, str. 11).

Glede na drugačen pogled na pouk, poučevanje in učenje je v ospredju interdisciplinaren in transdisciplinaren pogled na šolski in vrtčevski prostor kot arhitekturni objekt. Različne raziskave in projekti povezujejo področje arhitekture, umetnosti, pedagogike, psihologije, filozofije, etike, estetike, ekologije in druge znanstvene panoge, smeri in gibanja. V ospredju zanimanja so materialnost šolskega prostora in vprašanja, kako sama materialnost šolskega prostora – igralnice, učilnice, notranje in zunanje okolje ipd. – omogoča prostore mišljenja, ustvarjanja, združevanja, povezovanja in neizključevanja.

Zgodovina mišljenja je tesno povezana z vprašanjem, kje smo, ko mislimo. Seveda je misel na delu povsod, pri Nietzschejevih filozofih (Nietzsche 2005), Rousseaujevih otrocih (Rousseau 1969) in Lévi-Straussovih domorodcih (Lévi-Strauss 2004). Toda mišljenje ni nekaj, kar bi se razvilo samo v sebi in iz sebe. Mišljenje potrebuje nek zagon in izpolnjeni morajo biti neki pogoji možnosti, da

»se spravi v tek«. To pa je nekaj drugega kot predpisovanje, kakšne so »pravilne« metode mišljenja ali kakšen naj bo dober prostor za misliti!

Namesto klasičnih postulatov pedagogik, v katerih je moralo biti vse natančno načrtovano in predpisano, pa tudi namesto navidez alternativnih »novih« pedagogik, kjer naj bi opravili s figurami avtoritete (in se morda celo nevarno približali Lyotardovemu opisu »postmodernega stanja«) (Lyotard 2002), se v zgodovini mišljenja odpira neka drugačna pot. Ta izhaja iz raziskovanja, kako je prostor pomemben tako za oblikovanje vednosti kot za njeno »prenašanje«, kar pomeni: poučevanje, ki in kolikor je sestavni del samega mišljenja in ustvarjanja.

Toda to je mišljenje, ki je povezano s čuti, roko, telesom, gibanjem in prostorom – vselej že umeščeno v »telo-prostor«. Prav to novo bežišnico je začel začrtovati Gaston Bachelard (2001) s svojo idejo o »poetiki prostora«, nadaljujejo pa jo novejša humanistične študije na področju arhitekture. V angleško govorečem svetu je to predvsem Juhani Pallasmaa (2005), v francoskem Benoît Goetz (2002), pri nas pa bi lahko v takšno zgodovino vpisali arhitekta Emila Navinška (Briški 2008) in druge. V teh okvirih lahko tudi o in v šoli začnemo razmišljati drugače. Lahko pa tudi ne – tega seveda ni mogoče predpisati, lahko le ustvarjamo pogoje možnosti.

O šoli lahko začnemo razmišljati kot o potencialno svobodnem prostoru, ki bo »daleč od ponorele množice« in v katerem bomo lahko postavili v oklepaj množstvo identitet, ki nas v današnjem času vse bolj bremenijo. Ko smo v šoli, smo postavili razredne in spolne razlike v suspenz. Ko smo v šoli, smo »vsi enaki« v tem smislu, da nas šolski prostor ščiti tako pred zunanjimi pritiski kot – paradokсно – pred samo šolsko ideologijo, pravzaprav pred samo »šolo kot vodilnim ideološkim aparatom«. Lahko nas obvaruje pred ideološkimi praksami in prikritimi kurikuli, in to preprosto tako, da nam omogoči in dopusti, da se premestimo v prostoru, da se nekam prestavimo. Zato je pojem »dislokacije« tako pomemben!

Ko smo v šoli, smo ali pa bi morali biti v »osvobojenem prostoru«. Morda ni naključje, da so študenti Filozofske fakultete v Ljubljani, ki so jo jeseni 2011 zasedli v imenu »Gibanja 15. oktober« in združenja »Mi smo univerza«, najprej zahtevali »avtonomni prostor« in uvedli nekaj, čemur so rekli »osvobojene predavalnice«. Tako so poskusili ustvariti nek prostor, kjer bo mišljenje morda mogoče. In to so postavili prav na prvo mesto svojega upora!

V svetu je povezovanje arhitekture in pedagoškega področja razmeroma uveljavljeno področje raziskovanja, pri nas pa si še le utira prostor v polje teorije in raziskovanja. Naj omenimo projekt Ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«, z naslovom »Arhitektura šolskega prostora v funkciji prikritega kurikula« (2010–2012), v okviru katerega je nastala tudi večina besedil tematskega dela revije »Sodobna pedagogika«.

Članki v reviji »Sodobna pedagogika« se usmerjajo na nekaj različnih področij. Šolski prostor s filozofskega vidika proučujejo kot »prostor za misliti«. Besedilo **Eve D. Bahovec** »Kaj je dober prostor za misliti? Filozofija, arhitektura, šolanje« predstavi različne filozofske poglede na arhitekturo in gradnjo, izpostavi povezavo gradnje, bivanja, mišljenja in razgradi tradicionalne »binarne opozicije«, in to vse do samega nasprotja med notranjim in zunanjim, ki spada k osnovni definiciji prostora kot takega. V teh okvirih osvetli šolo

kot institucijo moderne dobe, ki jo določajo »ideološke prakse« in »disciplinska oblast«. Kot mogočo alternativo vpelje »prostor srečanja« in v njem »etiko suspenziranja«, ki bi lahko ponudila nove možnosti za mišljenje, učenje in poučevanje.

Besedilo »*Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikula*« **Ksenije Bregar Golobič** nadaljuje filozofska razmišljanja o prostoru, mišljenju in učenju. Osredotočeno je na predstavitev osrednjega pojma šole kot ideološkega aparata, na pojem »prikritega kurikula«, in razjasnjuje nekatere nesporazume, ki so s tem povezani. V nadaljevanju pokaže, zakaj je pomembno, da »prikriti kurikulum« umestimo v izvorni kontekst, v katerem se je v epistemološkem prelomu »rodil med pojmi kot pojem«, pri njegovih snovalcih M. W. Apple, P. Jackson idr., pa tudi v širšem kontekstu L. Althusserja in njegovih navezav na Lacanovo psihoanalizo. V tem kontekstu besedilo izpostavi, kako je prostor »element« in inherentni del samega kurikula, ne pa nek zunanji »dejavnik«, ki bi ga lahko poslej bolj upoštevali. Prostor »je enako« prikriti kurikulum; vsem na očeh, a ga prav zaradi tega tako težko ugledamo, odpravljamo in spreminjamo.

Sledi besedilo **Gregorja Bide** »*Prikriti kurikulum, ideologija, prostor*«, ki je namenjeno predstavitvi osrednjih pojmov, s katerimi je povezan »prostor kot element kurikula«. Izhodišče je razlikovanje med »tradicionalnim« pojmom ideologije kot sprevrnjene zavesti (v glavah ljudi) in razumevanjem ideologije kot prakse (v ideoloških aparatih države, kakršen je šola). »Ideološka praksa« pomeni, da je ideologija gonilna sila vsakdanjega življenja v šoli, osnovne organizacije prostora in časa, vsakdanjih ritualov itn. V nadaljevanju je predstavljen pojem fantazme, s katerim S. Žižek razširi Althusserjevo »ideološko prakso«. Na tej osnovi besedilo natančneje pojasni razmerja med prostorom in prikritim kurikulumom ter nakaže, kako lahko vzvratno pripomore k natančnejši elaboraciji Žižkove »ideološke fantazme«.

V reviji je tudi besedilo **Majde Cencič** in **Marjance Pergar Kuščer**, ki se usmerja na sporočila šolskega prostora z naslovom »*Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora*«. Predstavljeni so rezultati empirične neeksperimentalne raziskave, v kateri je sodelovalo 251 učiteljev osnovnih šol. Le-ti so na pisnem vprašalniku ocenjevali nekatere dejavnike, ki jih po njihovem mnenju spodbujata njihov šolski in obšolski prostor. Rezultati so pokazali, da so učitelji, vključeni v raziskavo, na svojih šolah najbolje ocenili ekologijo, v povprečju najslabše pa prostor šole. V razmislek pa je lahko tudi rezultat, da obnovljene šole po ocenah učiteljev, vključenih v raziskavo, niso bile statistično bolje ocenjene kot neobnovljene.

Konkreten primer sodelovanja pri urejanju notranjega učnega prostora je predstavljen v članku z naslovom »*Kam naj se usedem? Soustvarjalni proces učenja z arhitekturo notranje opreme šole*«, ki ga je napisala **Katja Sudec**. V besedi in sliki je opisan in razložen projekt z naslovom »Oblikovanje učnega okolja«, ki se je usmeril na oblikovanje učilnice. Projekt je v izhodišču izhajal iz pedagogike montessori. Pri preurejanju so poleg dveh arhitektskih sodelovalci tudi študenti oblikovanja in arhitekture, učenci, učitelji in starši. Učilnico so obogatili z uvedbo podesta (odra) za sedenje in ležanje, ki se je uporabljal tudi kot predalnik za šolske torbe in različen šolski material, kot oder ipd. Oblikovali so tudi različna sedala, npr. viseče mreže, pručke, sedalne blazine ipd., pri čemer je vsako spodbujalo

drugačne funkcije telesa, npr. gibanje in motoriko otrok, obenem pa je vplivalo na komunikacijo, samozavest ipd. Avtorica zaključuje, da se je v omenjenem projektu spodbujala živa arhitektura notranje opreme v celostnem odnosu vseh vpletenih, pa tudi ustvarjalno, umetniško učenje.

Na zunanji prostor šol kot sestavni in pomemben del pouka, ki bi ga lahko bolj izkoristili, se usmerja besedilo **Ine Šuklje Erjavec** z naslovom »*Pomen in možnosti uporabe zunanjega prostora šol v vzgojno-izobraževalnem procesu*«. Poleg opredelitve ali značilnosti zunanjega prostora članek analitično predstavlja pomembnost zunanjega prostora kot prikritega kurikula, pa tudi sintetizira ugotovitve tujih in naših raziskav o ureditvi zunanjega prostora. Ugotovitve proučevanja zunanjega prostora nekaterih osnovnih in srednjih šol v Ljubljani in Novi Gorici, ki so jih opazovali v letih od 1999 do 2002, kažejo, da zunanji prostori naših osnovnih in srednjih šol niso dovolj izkoriščeni, da so zelo skromno urejeni in opremljeni ter včasih celo nevarni. V glavnem prevladujejo utrjena športna igrišča ter »parkovne« površine ali manj vzdrževane trate z grmovnicami. Značilno je tudi ograjevanje in zapiranje območij šole, ki pomeni osiromašenje ponudbe različnih dejavnosti posebej za starejše otroke in mladostnike.

Pogledi na šolski prostor, ki so predstavljeni v besedilih, naj bodo v razmislek tako strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju kot tudi arhitektom in drugim, ki se ukvarjajo z načrtovanjem novih ali obnovljenih učnih stavb. Prav tako nam bodo morda v spodbudo, da začnemo razmišljati o šoli drugače, da njenih vrat ne zapiramo pred »poetiko prostora« in da se tisti, ki delamo v njej, ne zapiramo v njene »prikrite kurikule« in vsakršne druge omejujoče ideološke prakse. Iz ideologij ni mogoče preprosto izstopiti, lahko pa poskušamo ustvarjati druge pomene, ki so povezani z drugimi položaji in izražajo iz »drugih prostorov«.

*Dr. Majda Cencič,  
dr. Eva D. Bahovec,  
tematski urednici*

## Literatura in viri

- Bachelard, G. (2001). *Poetika prostora*. Ljubljana: Študentska založba.
- Briški, B. (2008). Šola brez hodnikov arhitekta Emila Navinška. V: M. Ivanič in Š. Kuhar (ur.). *Sodobna arhitektura šol v Sloveniji 1991–2007*. Dunaj: Springer Verlag, str. 20–23.
- Burke, C. in Grosvenor, I. (2003). *The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21<sup>st</sup> Century*. London, New York: Routledge Falmer.
- Day, C. (2003). *Consensus Design: Socially inclusive process*. Oxford: Architectural Press.
- Deleuze, G. in Guattari, F. (1999). *Kaj je filozofija?*. Ljubljana: Študentska založba.
- Foucault, M. (2008). *Vednost, oblast, subjekt*. Ljubljana: Krtina.

- Goetz, B. (2002). *Dislocation. Architecture et philosophie*. Pariz: Les Éditions de la Passion.
- Lévi-Strauss, C. (2004). *Divja misel*. Ljubljana: Krtina.
- Liotard, F. (2002). *Postmoderno stanje*. Ljubljana: Analecta.
- Nicholson, E. (2009). The school building as third teacher. V: M. Dudek (ur.). *Children's Spaces*. London, New York: Routledge, Taylor and Francis Group, str. 44–65.
- Nietzsche, F. (2005). *Vesela znanost*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Pallasmaa, J. (2005). *Oči kože. Arhitektura in čuti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Rousseau, J.-J. (1959). *Oeuvres complètes. 1. knj.* Bibliothèque de la Pléiade. Pariz: Gallimard.
- Rousseau, J.-J. (1969). *Oeuvres complètes. 4. knj.* Bibliothèque de la Pléiade. Pariz: Gallimard.
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 212–222.
- Taylor, A. (2009). *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.