

DIJETE, ODGOJITELJ, ARHITEKT – PARTNERSKO SUKONSTRUIRANJE PROSTORNO-MATERIJALNOGA OKRUŽENJA DJEČJEGA VRTIĆA

Anita Malašić, mag. paed.
DV Varaždin

Sažetak:

U tradicionalnom pristupu kreiranju okruženja za djecu predškolske dobi zastupljena je slika o djetetu kao pasivnom korisniku prostornoga okruženja koje je za njega konstruirao arhitektonski autoritet. Suprotno takvom viđenju stoje suvremena nastojanja da se dijete kao aktivnoga i primarnoga korisnika okruženja ustanove ranoga i predškolskoga odgoja učini sukonstruktorom i sudizajnerom toga okruženja. Takav pristup pretpostavlja razvoj uske suradnje arhitekata i dizajnera, ali i odgojno-obrazovnih djelatnika. U radu se polazi od prirode učenja djeteta predškolske dobi koja predstavlja osnovu u procesu kreiranja kvalitetnoga prostorno-materijalnoga okruženja. U nastavku se razmatraju uloge odgojitelja i arhitekta (i dizajnera) s naglaskom na dva elementarna problema u tom procesu – problem nedostatka suradnje i problem uporabnoga predodređivanja objekta te projektiranje u skladu s tradicionalnom shemom. Završni dio rada orijentiran je na opis mozaičkoga pristupa kao poželjne metodologije koja djetetu predškolske dobi omogućuje da bude aktivni sudionik u procesu konstruiranja osobnoga prostora življenja.

Ključne riječi: arhitekt, dijete predškolske dobi, odgojitelj, prostorno-materijalno okruženje, suradnja

PRIRODA UČENJA DJETETA PREDŠKOLSKE DOBI – OKRUŽENJE KAO SUIGRAČ I TREĆI ODGOJITELJ

U osmišljavanju (konstruiranju i oplemenjivanju) prostorno-materijalnoga okruženja ustanove ranog odgoja valja početi od oblikovanja *slike o djetetu* (Edwards i dr., 1998) kao primarnom¹ korisniku tog okruženja, a koja će se reflektirati u tlocrtu i arhitektonskom obliku cjelokupnog objekta, nacrtu svake prostorije, dizajnu svakog prostornog elementa te u širokoj paleti poticajnih materijala i raznovrsnih igračaka. Kad kažemo slika o djetetu, referiramo se na percepciju djeteta kao holističkoga bića, njegovih potreba i prava², interesa i mogućnosti, a koju izgrađujemo u procesu formalnoga odgoja i obrazovanja (tijekom studija), u daljnjem stručnom usavršavanju (nakon studija), u kontinuiranom istraživanju vlastite pedagoške prakse i partnerskom odnosu s djetetom, stručnim timom i roditeljima u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu. Slika o djetetu predstavlja najtransparentniju dimenziju svakodnevne odgojno-obrazovne prakse jer predstavlja odraz odgojiteljeve osobne odgojno-obrazovne filozofije. Ta osobna odgojno-obrazovna filozofija odražava se u organizaciji cjelokupnog makro-okruženja³ i mikrookruženja⁴, u odgojiteljevim postupcima i ponašanju prema djetetu te u njegovim izborima odgojno-obrazovnih strategija i aktivnosti.

¹ Uz dijete kao primarnog korisnika ustanove ranog odgoja, sekundarnim korisnicima smatramo odrasle osobe (odgojitelje, stručni tim ustanove i roditelje).

² Tvorac Reggio koncepta, Loris Malaguzzi, u okviru slike o djetetu definirao je tri prava djeteta – pravo na podršku odraslog u razvoju vlastitih potencijala, pravo na povjerenje u odrasle i povjerenje od strane odraslog te pravo na podršku odraslog u oblikovanju vlastitih konstruktivnih strategija mišljenja i djelovanja (Malaguzzi, prema Hendrick, 1997, 23).

³ Makrookruženjem podrazumijevamo cjelokupan prostor samostalnoga objekta ustanove ranog odgoja.

Oblikovanjem slike o djetetu kao kompetentnom, snažnom biću bogatom potencijalima i idejama, u čija njedra priroda kao da je utkala osjećaj radoznalosti kako bi osigurala njegovu aktivnost i napredak (Mann, prema Nicholson, 2005, 49) stvara se plodno tlo za konstruiranje takvog prostorno-materijalnog okruženja ustanove ranog odgoja koje će svojom organizacijom moći primjereno podržati istraživački interes djeteta i njegovu intrinzičnu motivaciju, potrebu i entuzijazam za razumijevanje svijeta čiji je aktivni dio. Dijete predškolske dobi svijet istražuje u interakciji s okruženjem u kojem živi i stvarnost doživljava kroz sva svoja osjetila pa je stoga potrebno to okruženje učiniti multisenzoričkim, odnosno, poticajnim i responzivnim za doživljavanje svim osjetilima. Suprotno prethodnom, okruženje koje je siromašno poticajima i materijalima i destimulativno djeluje na djetetov razvoj, može dovesti do deprivacije u njegovom cjelokupnom razvoju (Nicholson, 2005; Miljak, 2009).

Osim što reagira na poticaje iz okruženja, dijete je također i proaktivno, ono „provocira poticaje i kreira dijelove svoga okruženja, uspostavljajući komunikaciju između onoga što je objektivno (ili objektno) dano i ponuđeno i onoga što kao subjekt nudi premještanjem u svijet objektivnoga“ (Došen-Dobud, 2005, 12). U interakciji s materijalima, manipulacijom rukama kao „izvršnim organom inteligencije“ (Montessori, 2003, 115), dijete konstruira, provjerava i revidira vlastite teorije o pojavama, fenomenima i predmetima koji su žarište njegova interesa. Ovakvo shvaćanje djetetove aktivnosti u skladu je s Piagetovom konstruktivističkom teorijom učenja (Lewin, 1998) koja dijete vidi kao aktivnog konstruktora vlastite *baze znanja*⁵ (Bruner, 2000, 63). Pritom valja naglasiti kako je konstrukcija vlastitog znanja autorstvo svakoga pojedinoga djeteta, stoga i podrška odraslog mora polaziti od poštivanja individualnog razvojnog tempa i specifičnih interesa svakog djeteta.

Sukladno socijalnoj prirodi svoga bića, dijete svakodnevno ulazi u interakcije i sa svojom socijalnom okolinom unutar postojeće fizičke okoline ustanove. Tijekom svog dnevnog boravka u ustanovi ranog odgoja, ono neprestano ulazi u interakcije s drugim participantima odgojno-obrazovnog procesa (djecom i odraslima). U tim interakcijama dijete razvija socijalnu inteligenciju – stječe i jača socijalne vještine, spoznaje postojanje perspektive drugih, uči o reciprocitetu, uči o suradnji, o zajedništvu i dr. Učenje tako postaje socijalni partnerski konstrukt svih uključenih u proces odgoja i obrazovanja. Teorija koja zastupa ovakav oblik suradničkog učenja jest ona Leva Vygotskog o sociokonstruktivizmu (Lewin, 1998). Sociokonstruktivizam podrazumijeva situacije zajedničkog angažmana dvoje ili više djece (i odraslih) oko problema od obostranog interesa, zatim cirkulaciju ideja, dijalog, prezentaciju rješenja te atmosferu međusobnog slušanja, uvažavanja i prihvaćanja. Prostorno-materijalno okruženje tu interakciju može poduprijeti i obogatiti ili osiromašiti. Ako je prostorno-materijalno okruženje manjkavo ili loše osmišljeno, ono ne podržava ni konstruktivističku ni sociokonstruktivističku prirodu učenja djeteta i kao takvo ne može ni podržati razvoj djetetovih potencijala. Zastupnici Reggio koncepcije odgoja i obrazovanja duboko su svjesni uloge koju okruženje kao aktivan suigrač u procesu učenja i igre ima te ga zbog toga nazivaju *trećim odgojiteljem* (Cesarone i Katz, 1994; Hendrick, 1997; Edwards i dr., 1998).

RAZVOJNI KURIKUL - ODGOJITELJ KAO PODRŠKA DJETETOVU RAZVOJU I UČENJU U OKRUŽENJU ODGOVARAJUĆEM DJEČJIM POTREBAMA I INTERESIMA

Pedagoško oblikovanje prostorno-materijalnog okruženja u ustanovi ranog odgoja predstavlja jednu od sastavnica kurikula kao „didaktičko-metodičke koncepcije učenja i poučavanja odgoja i obrazovanja u institucijskom kontekstu“ (Miljak, 1996, 21). Odgojno-obrazovni

⁴ Mikrookruženjem podrazumijevamo prostor tzv. *skupne jedinice* (prostorija jedne odgojne skupine).

⁵ Termin označava cjelinu znanja koje dijete posjeduje (te kontinuirano nadograđuje putem spoznaje) i kojim si pomaže pri susretu s nepoznatim problemom za koji nema rješenje.

rad u ustanovama ranog odgoja uređen je osnovnim dokumentima (teorijski dio) koji predstavljaju *kurikulum u širem smislu* (Slunjski, 2006, 284). To su: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* iz 2010. godine, *Državni pedagoški standardi* iz 2008. godine, *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi* iz 2013. godine, te *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* iz 1991. godine. Ono što predstavlja *kurikulum u užem smislu* (Slunjski, 2006, 284) jest praktično oživotvorenje uvjeta, odredbi, ciljeva, principa i vrijednosti zastupljenih u prethodno spomenutim dokumentima. Realizacija istih ponajviše ovisi o nositeljima odgojno-obrazovnog procesa – odgojiteljima i stručnom timu ustanove ranog odgoja koji kurikulum u širem smislu zajedno realiziraju u samoj ustanovi. Valja naglasiti kako se realizirani kurikulum razlikuje od ustanove do ustanove, pa čak i među matičnim (centralnim) objektom i područnim objektom, te područnim objektima međusobno. Kurikulum određene ustanove tako predstavlja odraz razumijevanja i interpretacije svrhe i ciljeva ranog odgoja i obrazovanja te odraz slike o djetetu i slike svakog sudionika odgojno-obrazovnog procesa o sebi samome.

Odgojitelj kao glavni nositelj promjena u odgojno-obrazovnom procesu predstavlja važnu nit u izgradnji kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja. Ako njeguje sliku o djetetu kao biću bogatim potencijalima i intrinzično motiviranom za razumijevanje svijeta oko sebe, prostorno-materijalno okruženje osmisliće i oblikovati u skladu s razvojnim potrebama i interesima djece, a u suradnji s drugim odgojiteljima i stručnim timom. U uvjetima u kojima postoji visok stupanj suradnje, temeljene na međusobnom uvažavanju, prihvaćanju i razumijevanju svih uključenih u proces promjene i unapređivanja kvalitete ustanove, moguća je konstrukcija učee zajednice. Kad govorimo o vrtiću kao zajednici koja uči, referiramo se na „kontinuitet razvoja nekog vrtića, tj. stalno upoznavanje, mijenjanje i dograđivanje *teorije ili teorija* koje rukovode njegovom praksom i postupno, ali stalno izgrađivanje kvalitete te prakse“ (Slunjski, 2008, 7), s obzirom na to da kvaliteta podrazumijeva razvojnost (nužnost kontinuiranog angažmana i ulaganja), priklanjamo se autoričinoj tvrdnji kako je „vrtić toliko dugo kvalitetan koliko se dugo razvija“ (Isto, 7). Zajednica koja uči pretpostavlja subjekte koji kontinuirano rade na sebi i kvaliteti svog odgojno-obrazovnog djelovanja, otvoreni su za diskurs, za refleksiju i samorefleksiju, preuzimaju odgovornost za kvalitativan razvoj svoje ustanove i međusobno se osnažuju, poštuju i uvažavaju.

Odgojiteljeva uloga u odgojno-obrazovnom procesu je višestruka. Najvažniju ulogu odgojitelja predstavlja aktivno i zainteresirano kontinuirano slušanje i „praćenje“ (promatranje) djeteta i njegovih aktivnosti s ciljem što boljeg i dubljeg razumijevanja svrha aktivnosti kojima se dijete bavi te praćenje njegovih istraživačkih interesa kako bi ih bio spreman na adekvatan način podržati. U Reggio pedagogiji, ovdje vrijednu ulogu ima i dokumentacija⁶ o dječjim aktivnostima, a koja odgojiteljima i stručnom timu omogućuje refleksiju o proteklim događanjima te služi za *projekciju aktivnosti*⁷. Rezultat praćenja djetetovih interesa i aktivnosti koje poduzima (individualno ili s drugom djecom), dakle, spoznaje o njegovom razvojnom stupnju, načinu promišljanja te načinu korištenja materijala u okruženju, odgojitelju predstavlja bazno polazište u organizaciji prostornog okruženja na zasebne, ali međusobno povezane tematske cjeline, tzv. centre aktivnosti; zatim, oplemenjivanje okruženja materijalima koji će poticati, održavati i podržavati aktivnost djeteta te činjenje prostorno-materijalnog okruženja interesno i estetski privlačnim, poticajnim, kreativnim i najvažnije – zanimljivim (s obzirom na to da dijete u njemu provodi i do deset sati dnevno).

Ovakvo interpretiranje i promišljanje o procesu u tijeku od strane svih zaposlenih u ustanovi ranog odgoja odrednica je razvojnog kurikula (Slunjski, 2011). U razvojnom kurikulumu

⁶ Dokumentaciju čine audiomaterijali, videomaterijali te 2D i 3D vizualni materijali koji predstavljaju svojevrsan „zapis“/trag svega što se zbivalo, a što služi za daljnje promišljanje podrške procesu dječjeg učenja.

⁷ Projekcija aktivnosti (Katz i Cesarone, 1994; Hendrick, 1997; Edwards i dr, 1998) termin je koji označuje proces zajedničkog analiziranja dokumentacije o dječjim aktivnostima, te promišljanje o novim fleksibilnim smjerovima kao nastavak aktualnih aktivnosti ili za razvoj novih.

„u prvi plan stavlja se kvaliteta djetetovih iskustava i dinamičan pristup učenju“ koje se događa „u procesu stvaranja značenja i rezultira produblјivanjem razumijevanja učenika⁸“, a koje se temelji „na njegovu prethodnu znanju i iskustvu“ (Isto, 34). Razvojni kurikulum temelji se na zajedničkom razvoju djece i odraslih jer svi rastu u zajedničkom procesu učenja, što kurikulumu uz epitet razvojnosti dodjeljuje i epitet dinamičnosti i fleksibilnosti (s obzirom da *projekcija aktivnosti* predstavlja skup otvorenih smjernica podložnih daljnjoj transformaciji u tijeku same aktivnosti). Fleksibilnost kurikula ne predstavlja samo fleksibilnost u smislu projekcija daljnjih aktivnosti, već znači i vremensku fleksibilnost, odnosno, vrijeme je podređeno stvaralačkom i istraživačkom činu u procesu učenja, a ne obrnuto. Razvojno određenje kurikula u skladu je s transakcijsko-transformacijskom (Miljak, 1996) orijentacijom kurikula koja na proces odgoja i obrazovanja gleda kao na „dijalog djeteta s fizičkim i socijalnim okruženjem“ i podrazumijeva organizaciju okruženja „u kom će se svako dijete odgajati i obrazovati putem vlastite aktivnosti i po vlastitom programu, uz indirektnu podršku i potporu odgajatelja“ (Slunjski, 2001, 16). U tom smislu, dijete svojim idejama, zamislama i teorijama utječe na izgradnju kurikula te ga transformira. Zbog toga se razvojni kurikulum često naziva i konstruktivističkim ili sukonstruktivističkim (Miljak, 1996). U sukonstruktivističkom kurikulumu izrazito je bitna uloga odgojitelja koja se vezuje uz koncept *zone proksimalnog razvoja* (Vygotsky, prema Jordan, 2004), koja predstavlja razliku u nivou razumijevanja, shvaćanja i znanja koje dijete trenutačno izražava i potencijalnom nivou koji može postići uz pomoć odrasle osobe ili kompetentnijeg vršnjaka. Dakle, odrasla osoba (odgojitelj) djetetu služi kao potporanj pri prijelazu na višu razinu razumijevanja određenog problema.

Razvojni, dinamičan, konstruktivistički i sukonstruktivistički kurikulum pretpostavlja odgojitelja koji je profesionalac u području ranog odgoja (kontinuirano se stručno i profesionalno usavršava), koji je „timski igrač“ (otvoren za suradnju, dijalog, diskurs, kritike, razmjenu ideja), koji je djetetov partner u procesu učenja (prati, nastoji razumjeti i pravilno interpretirati djetetove aktivnosti u tijeku te je dostupan i na raspolaganju kao podrška pri suočavanju s problemom i kao pomoć *pri penjanju na višu stepenicu* u razvoju). Uz ove uloge odgojitelja prirodno stoji i slika odgojitelja kao kreativnog, fleksibilnog, otvorenog, socijalno osjetljivog participanta učeće zajednice koji u stvaralačkom i istraživačkom procesu uživa zajedno s djetetom. Malaguzzi (1998, 6) je to slikovito izrazio imperativom *da se ništa ne smije raditi bez oduševljenja i užitka!* Ako je odgojno-obrazovni proces u ustanovama ranog odgoja organiziran u skladu s vrijednostima na deklarativnoj razini (službeni dokumenti) i prilagođen uvjetima određene sredine te kulturi ustanove koja se u toj sredini nalazi, ako zadovoljava potrebe svih uključenih u odgojno-obrazovni proces, ako je prostorno-materijalno okruženje u kojem se odgojno-obrazovni proces provodi u ulozi suigrača i trećeg odgojitelja, ako je svaki igrač svjestan svoje uloge i odgovornosti u razvoju kvalitete ustanove, tada je zaista primjereno i prirodno reći za ustanovu da je mjesto radosnog življenja i učenja djece i odraslih te okruženje prikladno djetetovu učenju i njegovim potrebama i interesima.

SURADNIČKI PROCES KREIRANJA PROSTORNO-MATERIJALNOG OKRUŽENJA – ARHITEKTONSKI I ODGOJNO-OBRAZOVNI MILJE

Prostorno-materijalno okruženje ustanove ranoga odgoja za dijete ima više značenja. Galindo (2010) važnost okruženja za djecu vidi u poticanju djece na osvješćivanje okruženja i vlastitog postojanja u njemu, u istraživanju različitih načina kretanja i igre, u socijalnoj interakciji te u razvoju jezičnih i senzornih sposobnosti. Dudek (2005) naglašava kako okruženje treba djetetu pružiti dojam avanture u kojoj će ono testirati svoju kognitivnu i fizičku koordinaciju i razvijati svoju samostalnost. Gandini smatra kako okruženje predstavlja *vrstu akvarija koji*

⁸ Autorica Slunjski terminom učenik podrazumijeva i dijete predškolske dobi.

odražava ideje, vrijednosti, stavove i kulturu onih koji ga nastanjuju (Edwards i dr., 1998, 183). Autorica Slunjski smatra kako bi okruženje trebalo „promovirati neovisnost i autonomiju učenja djece“ posredstvom raznolikih i stalno dostupnih materijala te kako „prostorna organizacija bitno određuje i kvalitetu socijalnih interakcija djece međusobno, kao i djece s odgajateljem“ (Slunjski, 2008, 21) te zbog toga ona treba biti usmjerena promoviranju susreta, komunikacije i interakcija djece (Malaguzzi, 1998).

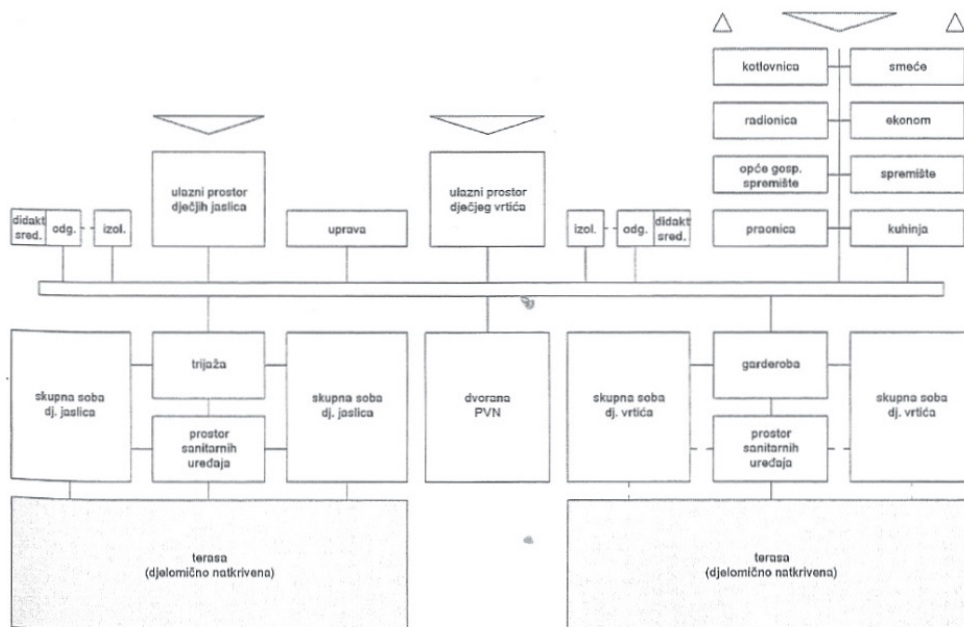
Projektiranje adekvatne i kvalitetne ustanove ranog odgoja proces je koji zahtijeva visok stupanj suradnje eksperata iz arhitektonске struke te odgojno-obrazovnih stručnjaka. Tijekom procesa kreiranja okruženja za djecu rane i predškolske dobi prisutnim smatramo sljedeća dva velika problema. Prvi problem predstavlja nedostatak suradnje između arhitekata i nositelja odgojno-obrazovnog procesa (odgojitelja i stručnog tima), dok drugim problemom smatramo namjensko i uporabno predodređivanje objekta te njegovo projektiranje u skladu s tradicionalnom (ne)funkcionalnom shemom.

Arhitektima se nerijetko prebacuje što se u konstruiranju okruženja za djecu primarno vode osobnim arhitektonskim ambicijama, a da ne posjeduju dovoljna znanja o specifičnostima odgojno-obrazovnog procesa u ustanovama ranoga odgoja, dok se predstavnicima pedagoške struke prebacuje nepoznavanje područja arhitekture (Dudek, 2005). Nicholson (2005) ističe kako je nemoguće razgovarati o arhitekturi bez razumijevanja pedagogije (i procesa odgoja i obrazovanja) jer su arhitektura i pedagogija međusobno povezane. Te uske povezanosti svjesni su i u Reggio gdje su razvili praksu bliske suradnje s arhitektima, a koja se reflektira u promišljenoj organizaciji prostora i prostornih elemenata. Projektiranje prostornog okruženja ustanove ranog i predškolskog odgoja izazov je koji (uz strukovne kompetencije) od arhitekta zahtijeva određena elementarna, ali i sofisticirana znanja o odgojno-obrazovnom procesu u ustanovama ranog i predškolskog odgoja - oblikovanje prethodno opisane slike djeteta, razumijevanje njegove prirode učenja, svijest o ulozi prostorno-materijalnog okruženja u učenju djeteta predškolske dobi, razumijevanje uloga odraslih u procesu odgoja i obrazovanja te nužnost funkcionalnosti i fleksibilnosti okruženja kako bi ono moglo zadovoljiti interese i potrebe subjekata koji u njemu aktivno djeluju. Tradicionalno viđenje uloge arhitekta u kreiranju okruženja ustanove ranog i predškolskog odgoja jest slika eksperta koji kreira okruženje za korisnika, dok suvremeno viđenje taj stvaralački proces vidi kao kreiranje okruženja u suradnji s korisnikom, dakle, obilježava ga zajednički angažman obaju subjekata. Stoga Edwards (2005) naglašava kako je nužno predstavnicima pedagoške struke omogućiti više utjecaja na konstruiranje prostora u kojem zajedno s djecom žive i uč. Znači, treba uvesti praksu kontinuiranog istraživanja i konzultiranja odgojitelja i stručnog tima s arhitektima, gdje su odgojitelji i stručni tim aktivni i kritički participanti u procesu projektiranja, konstruiranja, dizajniranja i uređenja prostorno-materijalnog okruženja ustanove ranog odgoja.

U meritumu konstruiranja okruženja za djecu nalazi se svojstvo fleksibilnosti okruženja, odnosno, njegova podložnost preoblikovanju od strane subjekata koji u njemu žive. Okruženje koje je uporabno predodređeno onemogućuje djecu i odgojitelje u kreiranju vlastitih učećih okruženja. Jilk (2005) tvrdi kako predodređivanje gotovo svakog aspekta interakcije djeteta s okruženjem ograničava dijapazon potencijalnih iskustava za učenje te minimalizira razvoj kreativnosti ... i pasivizira ulogu učećeg subjekta. Uporabno predodređivanje okruženja povezuje s *konceptom beskorisnosti u arhitekturi*, a koji zastupa ideju odbacivanja determiniranosti buduće uporabe nekog prostora i u središte determiniranja uporabe prostora stavlja korisnika okruženja. U dokumentu naziva *Dječje jaslice i vrtići: Upute za programiranje, planiranje i projektiranje* (Auf-Franić i sur., 2003, 11) propisana je funkcionalna shema dječjih jaslica i vrtića u Hrvatskoj (Slika 1) koja prostor organizira na način da odjeljuje skupne jedinice⁹ jaslica

⁹ U nomenklaturi dokumenta, skupna jedinica određena je kao zasebna soba (prostorija) jedne jasličke ili vrtićke skupine i obuhvaća skupnu sobu sa trijažom, prostorom za njegu sa sanitarnim uređajima, terasom i vanjskim prostorom skupne jedinice (u dječjim jaslicama), te skupnu sobu, garderobu, prostor sanitarnih uređaja i terasu (u dječjem vrtiću).

od skupnih jedinica vrtića, a skupne jedinice jaslica odjeljuje međusobno (prostorom trijaže i sanitarija) kao i skupne jedinice vrtića (prostorom garderobe i sanitarija).



Slika 1 - Funkcionalna shema dječjih jaslica i dječjeg vrtića (Auf-Franić i sur., 2003, 11)

Ovakva shema predviđa komunikaciju i interakciju djece i odraslih ili u jednoj skupnoj sobi ili u tzv. *komunikacijskom prostoru*¹⁰ koji odjeljuje prostorije namijenjene odraslima od prostorija namijenjenih djeci. Linearna organizacija prostora poput ove, u kojoj su skupne jedinice u nizu (jedna do druge) kako bi činile „funkcionalno povezanu i za odgajatelje što pregledniju prostornu cjelinu koja će omogućiti prirodan način života jedne jedinice i svakoga djeteta“ (Isto, 13), uvelike onemogućuje cirkulaciju i interakciju djece i odraslih iz različitih skupina i podređuje ju odgojiteljevoj odluci o otvaranju ili zatvaranju vrata među skupinama. „Koncept otvorenih vrata“ (Miljak, 2009) proizlazi iz humanističke koncepcije zastupljene u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali je nerijetko sveden samo na usputnu uzrečicu u odgojnoj-obrazovnoj praksi. *Otvorena vrata* ne znače odluku odgojitelja da ih neko vrijeme tijekom dana drži otvorenima kako bi ih u određenom trenutku mogao nazad zatvoriti, već organizaciju okruženja i života u vrtiću gdje sve skupne jedinice u ustanovi zajedno čine jedan veliki *mikrokozmos* (Edwards, 2005, 67) u centru kojega se nalazi dijete kao biće svjesno sebe i svoje okoline. Suprotno takvoj organizaciji okruženja, stoji organizacija okruženja predviđena normativima, a koja svaku skupnu jedinicu u ustanovi ranog odgoja vidi kao zatvoren svijet određene skupine djece i odgojitelja stavlja u ulogu nadzornika. Organizacija okruženja koja potiče cirkulaciju osoba i ideja, nudi mnoštvo poticaja i materijala za aktivnosti, a proces učenja čini spiralnim (a ne linearnim) pretpostavlja arhitekta koji će hrabro odstupiti od linearne (ne)funkcionalne sheme prostora i u projektiranju i konstruiranju se voditi bogatom slikom o djetetu i njegovim snagama i potencijalima te mu stvoriti takvo okruženje koje će predstavljati pravi mali dječji svijet i nuditi avanturu, zabavu i igru s prostorom na dnevnoj bazi.

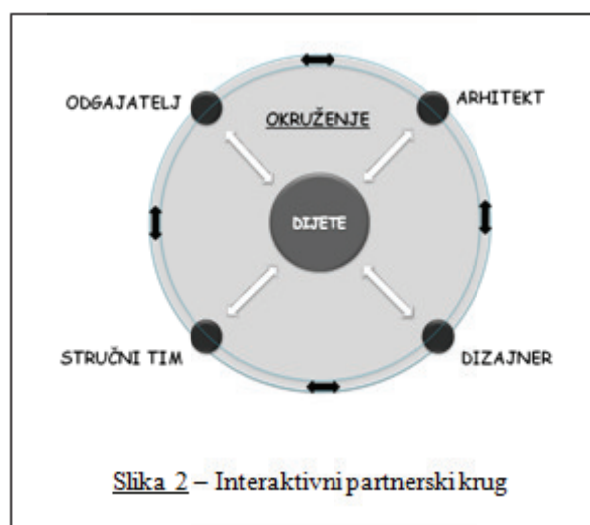
¹⁰ U dokumentu su nazivom komunikacijski prostori obuhvaćeni hodnici i stubišta.

DIJETE KAO SUKONSTRUKTOR I SUDIZAJNER VLASTITOG PROSTORNO-MATERIJALNOG OKRUŽENJA – MOZAIČKI PRISTUP

Dijete „komunicira s prostorom“ (Galindo, 2010), dakle, ne koristi se njime samo za zadovoljavanje svojih primarnih (fizičkih) potreba. Zato je je od krucijalne važnosti u projektiranju i konstruiranju okruženja za dijete predškolske dobi polaziti od njegove slike i doživljaja okruženja. Arhitekti se nerijetko pri projektiranju okruženja vode svojom vizijom djetetovih potreba, točnije, vizijom sebe iz doba svog djetinjstva i prisjećaju se kakvo su okruženje osobno kao djeca željeli. Takav pristup marginalizira ulogu djeteta kao aktivnog korisnika i subjekta okruženja te ga čini „manjim nego što ono već očito jest“ (Dudek, 2005). I dok je u doba modernizma autor okruženja bio arhitekt kao nezamijenjivi autoritet, a uloga korisnika u okruženju bila pasivna, u aktualno doba sve se više naglašuje aktivna uloga djeteta u svom učećem iskustvu i inzistira se na njegovom uključivanju u proces konstruiranja okruženja te ga se tako čini koautorom vlastitog okruženja (Jilk, 2005). Pristup poput ovog pretpostavlja podjelu moći i autoriteta između arhitekta i djeteta te odgojitelja, a stupanj suradnje nerijetko ovisi o sljedećem – koliko je moći i autoriteta arhitekt spreman (po)dijeliti?

Uloga dizajnera također je promijenjena. Dizajn predstavlja složen razvojni proces koji započinje s vizijom i završava finalnim produktom. Produkt obično mora udovoljavati zahtjevima kao što su atraktivnost, čvrstoća (izdržljivost), ekonomska prihvatljivost i sl. Kako bi dizajn bio uspješan, potrebno je da dizajner razumije i u procesu dizajniranja uvaži sve aspekte korisnikovog odnosa s budućim produktom, a da bi to mogao, nužno je da komunicira sa subjektom koji će se objektom koristiti (Laris, 2005) te da uvažava izravne i neizravne povratne informacije od strane djeteta, a o funkcionalnosti i atraktivnosti nekog objekta. Ovakav proces dijete vidi kao *stvaratelj* (i onoga koji određuje način korištenja objekta), dok dizajnera percipira kao *oživotvoritelja* ideja koji imaginativnu ideju pomoću boja i materijala prevodi u opipljiv oblik koji dijete slobodno doživljava i koristi (Isto, 17).

Slika o djetetu kojom se vodimo u radu i konstruiranje kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja u skladu s tom slikom implicira uspostavu partnerstva između arhitekta i odgojitelja/stručnog tima. U tom partnerskom procesu centralnu točku predstavlja dijete i svaka interakcija i komunikacija uvijek polaze od slike o djetetu i vraćaju se na istu tijekom cijelog procesa. Sljedeća shema (Slika 2) prikazuje interaktivnost svih particijanata u procesu konstrukcije kvalitetnog okruženja ustanove ranog odgoja. Krug u čijem se središtu nalazi dijete predstavlja okruženje s kojim dijete neposredno komunicira. Različite dijelove interaktivnog kruga čine odrasli u procesu odgoja i obrazovanja. Svi participanti međusobno komuniciraju zbog čega je interaktivni krug satkan od mnoštva povratnih veza. Uloge particijanata su različite. Dijete u svojoj interakciji s okruženjem i odraslima, omogućuje odraslima da upoznaju njegovu prirodu, njegove interese, njegove potrebe i najvažnije, da pažljivim promatranjem i slušanjem nauče vidjeti svijet onako kako ga vidi ono. Arhitekt i dijete su partneri u tom suradničkom projektu u kojemu je dijete mjerilo kojeg arhitekt cijelo vrijeme treba biti svjestan i u skladu s time projektirati okruženje. U interakciji s djetetom, arhitekt



Slika 2 – Interaktivni partnerski krug

ponovo oživljava dijete u sebi čime stvara plodno tlo za postizanje zanosa koji vodi dijete u njegovom djelovanju i idejama, te postaje otvoreniji za djetetovu perspektivu i zamisli. Dizajneru se ovakvim pristupom otvara mogućnost da svoje produkte realizira u skladu s dječjim vizijama, zamislama i da u izravnoj igri s djecom uvidi ograničenja svog dizajna te gag učini funkcionalnijim. Uloga odgojitelja i stručnog tima jest komunicirati s arhitektom i dizajnerom o specifičnostima odgojno-obrazovnog procesa u ustanovama ranog odgoja, o prednostima i nedostacima okruženja s kojima se susreću (a koji utjecaj odgojitelja na organizaciju okruženja svode na jednostavnu adaptaciju prostora i prilagođavanje postojećim prostornim uvjetima). Ovako postavljen odnos predstavlja imperativ u području ranog i predškolskog odgoja i odnos u kojemu svi uče o povezanosti pedagogije i arhitekture.

Visok stupanj suradnje između arhitekata i dizajnera i odgojno-obrazovnih djelatnika egzistira u vrtićima Reggio Emilie. U Reggio u svemu polaze od ideja djece, što je utkano i u njihov pedagoški moto (Hendrick, 1997). Kontinuiranim partnerstvom i dijalogom između arhitekata, dizajnera i odgojitelja i stručnog tima te slušanjem djece, svi zajedno dobivaju povratnu informaciju o dječjoj percepciji prostora, načinu korištenja i o aktivnostima koje se u okruženju odvijaju. Tu povratnu informaciju koriste kao polazište za projekciju daljnjih smjerna djelovanja vezanih uz reorganizaciju prostora i njegovo oplemenjivanje.

S ciljem razumijevanja djeteta i njegovog doživljaja prostorno-materijalnog okruženja te njegova identiteta, Clark i Moss razvili su mozaički pristup - metodološki okvir koji omogućuje uvid u dječje viđenje okruženja u kojem svakodnevno žive i djeluju. Mozaički pristup jest način slušanja koji dijete i odraslog vidi kao su-konstruktere značenja (Clark i Moss, 2001). Pristup je inspiriran pedagoškom dokumentacijom koja predstavlja polazište za projekciju aktivnosti u Reggio ustanovama ranog odgoja. Izvorno je razvijen u radu s trogodišnjacima i četverogodišnjacima, ali je naknadno prilagođen i radu s djecom jasličke dobi. Prvotno inicirano istraživanje trajalo je godinu i pol i obuhvaćalo je dvadesetero djece, šestero odgojno-obrazovnih djelatnika i petero roditelja unutar jedne odgojno-obrazovne ustanove. Osmišljen je *okvir za slušanje* (Isto, 7) koji je:

- ✧ *Multimetodološki*: prepoznaje različite „jezike“ djece (načini izražavanja)
- ✧ *Sudjelujući*: djecu vidi kao stručnjake i autore vlastitog života
- ✧ *Refleksivan*: djecu, praktičare i roditelje uključuje u promišljanje značenja i interpretaciju
- ✧ *Prilagodljiv*: može se primijeniti u širem broju odgojno-obrazovnih ustanova
- ✧ *Usmjeren na životna iskustva djece*: može se koristiti u nekoliko svrha, poput promatranja života koje djeca žive, a umjesto orijentacije na stečeno znanje i omogućenu skrb i njegu *Ugrađen u praksu*: okvir za slušanje koji obiluje potencijalom da se koristi i kao evaluacijski instrument i da postane sastavni dio odgojno-obrazovne prakse.

U ovom pristupu slušanje ne treba shvatiti kao proces ograničen na izgovorenu riječ jer dijete mlađe predškolske dobi treba slušati kroz različite modalitete djelovanja kojima se koristi kako bi se njegov glas čuo (s obzirom na to da mu govor u ovoj ranoj dobi još nije do kraja razvijen). U Reggio za dijete kažu da posjeduje „sto simboličkih jezika“ ili sto načina izražavanja (Cesarone i Katz, 1994; Hendrick, 1997; Edwards i dr., 1998). Uloga odraslog jest obogatiti mu okruženje što raznolikijim spektrom modaliteta izražavanja¹¹, kako bi dijete moglo što bolje i jasnije prezentirati svoje zamisli i viđenja. U istraživanju je korištena kamera, fotoaparat te različiti likovni 2D prikazi (karte prostora) kao i metode poput promatranja, intervjua te obilasci prostora. Tijek istraživanja imao je spiralnu progresiju i obuhvaćao je različite aktivnosti djece i odraslih. Istraživanje je sadržavalo dvije faze. U prvoj fazi djeca i odrasli prikupljali su dokumentaciju, a u drugoj su o prikupljenoj dokumentaciji razgovarali, reflektirali i interpretirali zabilježena iskustva. U prvoj fazi, djeca su fotoaparatima (za jedno-

¹¹ Modaliteti izražavanja podrazumijevaju različite likovne tehnike, materijale i medije.

kratnu upotrebu) dokumentirala različite dijelove prostora ili elemente u prostoru vezane uz različite aktivnosti kojima su prisustvovala, vezana uz različite osobe i prošle događaje, dokumentirala su različite objekte, dostupnost određenih objekata i prostora i druge važne faktore koji obilježavaju njihov svakodnevni život u tom okruženju. Uporaba fotoaparata djeci je pružila osjećaj važnosti i ponosa zbog fotografija koje su zabilježili. Istraživač je promatrao i slijedio djecu u njihovom obilasku prostora i povremeno nenametljivo pokazivao interes u vezi s određenim prostorom ili prostornim elementom tražeći pojašnjenje njegove važnosti, na što su djeca vrlo kompetentno davala odgovore. Osmišljen je bio i upitnik za djecu od 14 pitanja i bilježeni su njihovi usmeni odgovori. Pitanja su se fokusirala na za djecu važne osobe, prostore i aktivnosti te na osjećaje vezane uz određene prostore u okruženju (primjerice, gdje najviše vole boraviti i čime se najviše vole baviti po dolasku u vrtić, a gdje najmanje vole boraviti i čime se najmanje vole baviti). Intervju je također ostavljao mogućnost i da djeca kažu nešto vezano za njihov boravak u prostoru što žele kazati, a nije predviđeno obrascem u upitniku. Dokumentacija prikupljena putem upitnika i intervjua služila je za projekciju aktivnosti, refleksiju i dijalog svih uključenih odraslih participanata (roditelja, odgojitelja, istraživača i stručnog tima) te za *konferenciju* s djecom koja se organizirala jednom u dva mjeseca gdje su djeca imala priliku preslušati svoje prijašnje odgovore u sklopu intervjua, te reflektirati o njima i nadodati neke nove misli, spoznaje i iskustva. Fotografije koje su djeca prikupila predviđene su bile za izradu karta prostora. Istraživač je skupine od po troje djece zamolilo za pojedinačan obilazak prostora u kojem je svako dijete u grupi bilo u ulozi voditelja kroz prostor i vrijeme. Po ulasku u sam interijer vrtića, djeca su mu objašnjavala korake koji čine njihovu dnevnu rutinu – kuda se točno kreću, što rade prije ulaska u skupinu i pozdrava s odgojiteljem, koga su to jutro usput susreli, te kojim prostorijama nemaju pristup i zbog čega. Cijeli obilazak je sniman, a u snimanju su sudjelovala i djeca upućujući na neke detalje u prostoru koje su smatrala važnima za cjelokupni razgovor tijekom obilaska. Nakon obilaska izrađene su velike karte prostora na kojima su upotrijebljene fotografije djece koje su služile kao „most između dječjeg fizičkog doživljaja prostora i dvodimenzionalne prirode karte“ (Clark, 2005, 6). Na kartama su bile iscrtane sve prostorije u vrtiću i u svakoj se prostoriji nalazilo nekoliko fotografija s opisom. Tako su neke fotografije predstavljale dječji doživljaj prostora, njegovih različitih načina uporabe, povezanost s različitim objektima ili igračkama kojima se koriste u tom prostoru, aktivnostima koje se u njemu zbivaju, rutine koje su u njemu zastupljene, prostore koji su djeci zabranjeni, kao i one koji su djeci bili od posebnog emocionalnog značenja i vrijednosti, zatim prostore koji su bili mjesta cirkulacije velikog broja djece i odraslih, privatne prostore koji su djeci služili za osamu ili kao njihovi tajni prostori skriveni od pogleda odraslog. Također su arhitektu i istraživaču tijekom istraživanja prezentirali i skicirali vlastite zamisli o organizaciji mikrookruženja.

Istraživanje je omogućilo vrijedan uvid u dječju svijest o okruženju u kojem borave, detaljan prikaz i objašnjenje prostora i objekata koje su za njih od posebne važnosti te direktnu povratnu informaciju odraslima da djeca vrlo dobro primjećuju hijerarhiju u odnosu između sebe i odraslih, iako ne govore o njoj. Mozaički pristup daje djetetu moć i instrumente (medije) da svoju perspektivu učini vidljivom, čujnom i da potakne odraslog da revidira svoju aktualnu sliku o njemu i učini ju još bogatijom. Takav pristup suprotan je pristupu „odozgo prema dolje“ gdje se dijete nalazi u ulozi pasivnog korisnika okruženja, nekompetentnog za osobnu procjenu kvalitete okruženja u kojem živi. Mozaički pristup je pristup „odozdo prema gore“ koji polazi od „djetetovih snaga – njegovog znanja, osjetljivosti za detalje i njegovih vizualnih i verbalnih vještina“ (Clark, 2005, 10).

ZAKLJUČAK

Kreiranje i organizacija prostorno-materijalnog okruženja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja polazi od slike o djetetu kao biću s potrebama, raznolikim interesi-

ma, bogatim potencijalima i živim idejama o svijetu i načinu njegova funkcioniranja. Uvažavajući konstruktivističke i sukonstruktivističke prirode njegova učenja kao i uloge koju postor dječjeg vrtića ima u igri, istraživanju, učenju i stvaralaštvu djece predstavlja polazište u oblikovanju prostorno-materijalnog okruženja dječjeg vrtića u kojem dijete dobar dio svog dana živi i djeluje. Za realizaciju stimulativnog, multisenzoričkog, fleksibilnog i visoko funkcionalnog okruženja potrebna je uska suradnja pedagoške i arhitektonske struke. Preduvjet takve suradnje jest otvorenost i angažman obje struke, a u svrhu dubljeg razumijevanja specifičnosti i zahtjeva odgojno-obrazovnog procesa u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Pedagogija i arhitektura nalaze se u svojevrsnoj simbiozi zbog čega zgrade (građevine) odgoja i obrazovanja nije adekvatno, ali ni moguće sagledavati kao zasebne entitete, odvojene od cjeline konteksta u kojem egzistiraju i s kojim se nalaze u kontinuiranoj interakciji. Partnerstvo pedagoške i arhitektonske struke treba biti usmjereno na postizanje fine ravnoteže arhitekturne forme, estetike te inovativnog rješenja i odgojno-obrazovne specifičnosti, funkcionalnosti, potrebne fleksibilnosti i otvorenosti. U ovaj partnerski proces potrebno je uključiti i djecu kao primarne korisnike okruženja vrtića čija se perspektiva uvelike razlikuje od one odraslih. U činjenju te perspektive vidljivom, mozaički pristup svakako predstavlja poželjan metodološki odabir koji bi u bližoj budućnosti mogao steći svoju širu primjenu.

LITERATURA

- Auf-Franić, H. i sur. (2003). *Dječje jaslice i vrtići: Upute za programiranje, planiranje i projektiranje*. Zagreb: Arhitektonski fakultet.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.
- Cesarone, B. & Katz, L. G. (1994). *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, Pennsylvania, Urbana: ERIC/EECE.
- Clark, A. (2005). *Talking and listening to children*. In: Dudek, M. (ed.), *Children's Spaces*. London: Architectural Press, 1-13.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Došen-Dobud, A. (2005). *Malo dijete – veliki istraživač*, Zagreb: Alinea.
- Državni pedagoški standardi* (2008). Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Dudek, M. (ed.) (2005). *Children's spaces*, London: Architectural Press.
- Edwards, J. (2005). *The classroom is a microcosm of the world*. In: Dudek, M. (ed.), *Children's Spaces*. London: Architectural Press, 66-100.
- Edwards, C./Forman, G./Gandini, L. (eds.) (1998). *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*, London: Ablex Publishing Corporation.
- Galindo, M. (2010). *Kindergartens – Educational Spaces*, Salenstein: BRAUN.
- Hendrick, J. (1997). *First Step Toward Teaching the Reggio Way*, Columbus, OH: Merrill / Prentice Hall.
- Jilk, B. A. (2005). *Place making and change in learning environments*. In: Dudek, M. (ed.), *Children's Spaces*. London: Architectural Press, 30-43.
- Jordan, B. (2004). *Scaffolding Learning and Co-constructing Understanding*. In: Anning, A./Cullen, J./Fleer, M. (eds.), *Early Childhood Education*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 31-42.
- Laris, M. (2005). *Designing for play*. In: Dudek, M. (ed.), *Children's Spaces*. London: Architectural Press, 14-29.
- Lewin, A. (1998). *Bridge to another culture: The journey of the model early learning center*. In: Edwards, C./Forman, G./Gandini, L. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini*. In: Edwards, C./Forman, G./Gandini, L. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.

- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja – Model Izvor*, Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*, Zagreb: Spektar media.
- Montessori, M. (2003). *Dijete: Tajna djetinjstva*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010). Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nicholson, E. (2005). *The school building as a third teacher*. In: Dudek, M. (ed.), *Children's Spaces*. London: Architectural Press, 44-65.
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991.): Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa 7/8.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – Rad djece na projektima*, Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*, Zagreb, Čakovec: Mali profesor, Visoka učiteljska škola.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči: Mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*, Zagreb: Spektar media.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja – Istraživanje i konstrukcija*, Zagreb: Školska knjiga.
- Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi* (2013). Zagreb: Narodne novine 01-97-118/1.

The Child, the Educator, the Architect – A Co-construction of Spatial-Material Environment in Kindergarten

Abstract: In the traditional approach to creating environment for children of preschool age, the child is usually seen as a passive user of the space that an architectural authority creates for him/her. Conversely, more recent approaches aspire that the child, as an active and primary user of the environment of the kindergarten, becomes an associate constructor and designer of the said environment. For this approach to function, the architects and designers need to be in close collaboration with educators. The basis of their work in creating a quality spatial and material environment is the preschool child's natural course of learning. Subsequently the roles of the educator and the architect, as well as the designer's role, are considered, with the focus on two elementary problems in this process – the first is the lack of collaboration and the second is the functional pre-assessment of an object and designing according to the traditional scheme. The final part of the paper tries to describe the mosaic approach as the desirable methodology enabling the preschool child to actively participate in the process of creating a personal living space.

Keywords: architect, child of preschool age, educator, spatial and material environment, collaboration

Das Kind, der Erzieher, der Architekt – partnerschaftliche Ko-Konstruktion des räumlich-materiellen Umfelds im Kindergarten

Zusammenfassung: Beim traditionellen Ansatz zur Erschaffung eines Umfelds für Vorschulkinder wird das Bild des Kindes als passiven Empfänger der räumlichen Umgebung vertreten, die für ihn vom Architekten konzipiert wurde. Im Gegensatz dazu bemüht man sich heutzutage, das Kind als aktiven und primären Benutzer der Umgebung einer Institution für Früh- und Vorschulerziehung zu machen, indem es zu einem Mitgestalter und Mitdesigner dieses Umfelds wird. Ein solcher Ansatz setzt die Entwicklung in einer engen Zusammenarbeit zwischen Architekten und Designern und dem Lehrpersonal voraus. In dieser Arbeit geht man von der Art des Lernens eines Kindes im Vorschulalter aus, was eine Grundlage für den Prozess der Schaffung eines hochwertigen physisch-materiellen Umfelds darstellt. Im Anschluß werden die Rollen der Erzieher und Architekten (und Designer) in Betracht gezogen, mit dem Fokus auf zwei grundlegende Probleme in diesem Prozess – das Problem der mangelnden Zusammenarbeit und das Problem der vorherbestimmten Nutzung eines Objekts und der Entwurf nach einem traditionellen Schema. Der letzte Teil der Arbeit wird auf die Beschreibung des Mosaik-Ansatzes als bevorzugter Methode eingehen, die einem Kind im Vorschulalter ermöglicht, ein aktiver Teilnehmer im Aufbauprozess seines persönlichen Lebensraums zu sein.

Schlüsselbegriffe: Architekt, Vorschüler, Erzieher, räumlich-materielles Umfeld, Zusammenarbeit.