

Učni prostor kot spodbuda inovativnega učenja sporazumevalne zmožnosti otrok v vrtcu

Barbara Baloh

Univerza na Primorskem
barbara.baloh@pef.upr.si

Majda Cencič

Univerza na Primorskem
majda.cencic@pef.upr.si

Sodoben učni prostor vrtca naj bi otrokom omogočil različne dejavnosti in učne izkušnje. Izpostavljamo nekatere pedagoge in didaktike, ki so se v svojih razpravah usmerili tudi v učni prostor, ter pedagogiko montessori in koncept Reggio Emilia. Besedilo zaključuje predstavitev primera senzorne ali čutne sobe v vrtcu v Postojni, ki predstavlja inovativni pristop z vključitvijo senzornih elementov v prostor in spodbuja aktivno ter predšolskemu otroku naravno učenje z igro. Iz tuje in domače prakse učenja sporazumevalne zmožnosti v notranjem in zunanjem prostoru vrtca izpostavljamo nekatere elemente inovativnih pristopov učenja, ki se nanašajo na timsko delo različnih poklicnih profilov, na prijetno, udobno in estetsko ureditev vrtca, na pretočnost in možnost dostopa različnim uporabnikom do vseh prostorov, na povezanost notranjih in zunanjih prostorov vrtca, na transdisciplinarno učenje preko projektnega dela, ki temelji na raznovrstnih materialih in ki vključuje vse čute otrok, ter na dokumentiranje razvoja otrok, tudi z uporabo IKT-tehnologije.

Ključne besede: pedagogika montessori, koncept Reggio Emilia, vrtec Postojna, učni prostor, razvijanje sporazumevalne zmožnosti

Uvod

Študija OECD (2013) z naslovom *Innovative Learning Environments* je spodbudila veliko zanimanje za učna okolja tudi v slovenskem prostoru.¹ Učno okolje je v omenjeni študiji razumljeno celostno, kot preplet štirih elementov in odnosov med njimi: učenec ali otrok (kdo), učitelj ali vzgojitelj (s kom), vsebine (učenje česa) ter viri (prostori, infrastruktura in tehnologija) (kje in s čim), ki so povezani z organizacijo učnega okolja in ocenjevanjem (kako, s kom, kdaj) ter

¹ Npr. 5. znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju z naslovom »Udejanjanje inovativnih učnih okolij kot izziv vrtcev, šol in izobraževalnega sistema« (Valant 2016) ali zbornik *Razsežnosti sodobnih učnih okolij* (Bratož 2017).

didaktičnim pristopom (Podgoršek 2016). Tudi Grah (2013) meni, da je učno okolje seštevek fizičnih in socialnih pogojev, učnih materialov, postopka poučevanja, oblikovanja učnega prostora, discipline otrok, sodelovanja otrok in vzgojitelja, oblik in metod nujenja pomoči otrokom z učnimi težavami ipd.

Študija OECD (2013) učni prostor izpostavlja kot pomemben element učnega okolja. Ker se v besedilu usmerjamo le v en element ali vidik učnega okolja, v vzgojno-izobraževalne stavbe ali zgradbe, uporabljamo pojem učni prostor.

Učni prostor bomo osvetlili tudi z zgodovinskega vidika in v povezavi s težnjami reformske pedagogike, to je s pedagogiko montessori in konceptom Reggio Emilia, ter ga povezali z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti otrok. Besedilo zaključujemo s primerom inovativnega pristopa razvijanja sporazumevalne zmožnosti otrok, ki jih ponuja spodbuden učni prostor enega slovenskega vrtca, ki poudarja tudi veččutno učenje.

Učni prostor, v katerem se udejanja otrokovo učenje jezika, je za vzgojitelja priložnost, da otroku ponudi in izgradi podlago za nadaljnje vzgajanje k dialogu s prostorom, s ciljem pridobivanja in razvijanja sporazumevalne zmožnosti. Ker se usmerjamo v učni prostor, ki naj podpira učenje sporazumevalne zmožnosti v vrtcu, najprej predstavimo pomen učenja sporazumevalne zmožnosti v vrtcu.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v vrtcu

Sodobna didaktika slovenščine v predšolskem obdobju temelji na komunikacijskem pristopu učenja jezika in književnosti, ki postavlja kot temeljni cilj jezikovnega in književnega pouka razvijanje sporazumevalne in recepcijske zmožnosti, kar udejanjamo skozi štiri sporazumevalne dejavnosti: poslušanje, branje, govorjenje in pisanje. V predšolskem obdobju spodbujamo predvsem poslušanje in govorjenje, pisanje in branje pa sta predvsem v domeni odrasle osebe, torej vzgojitelja, ki pri otroku razvija predbralne in predpisalne zmožnosti. Jezikovne vzgoje v vrtcu pa ne razumemo samo v ožjem pomenu, saj je slovenski jezik v predšolskem obdobju tudi učni jezik in kot tak zavezujoč za vsa kurikularna področja v vrtcu.

Otrok je v predšolskem obdobju usmerjen predvsem v neposredno življenjsko izkušnjo, ki jo doživlja, kar pogojuje tudi potrebo po neposrednem jezikovnem odzivanju. Jezikov kot sporazumevalnih sredstev pa je v otrokovem življenjskem okolju več: poleg družinskega govora, govora v vrtcu, ki se v registru in govornem položaju razlikujeta, se mu jezik ponuja tudi v sredstvih javnega obveščanja (otroški tisk, radio, televizija, pametni telefon, internet ...), glasbi, sliki, fotografiji, ilustraciji ipd. Ko se predšolski otrok začne

učiti jezika, potrebuje zase ustrezno izbiro jezika. Ko govorimo o slovenščini, govorimo tudi o ustrezni izbiri socialne zvrsti jezika, torej slovenskega knjižnega jezika, pri čemer je še posebej pomemben vzgojitelj, saj ta predstavlja otrokov jezikovni zgled. Koristno je, če jezikovne dejavnosti potekajo v spodbudnem učnem prostoru, ki spodbuja raziskovanje, dinamično interakcijo ter vedno novo podoživljanje subjektivne izkušnje. Otroci imajo v spodbudnem učnem prostoru možnost, da določen pojem ali vsebino ponavljajo na več načinov, tudi z različnimi čutili. S tem jo spoznavajo, vadijo, utrjujejo, kar je še posebnega pomena, saj je na začetku otrokovega kognitivnega razvoja izrednega pomena prav konkretnoizkustvena raven.

Iz lastne strokovne in raziskovalne prakse ugotavljamo (Baloh in Derganc 2018), da so za zgodnje učenje jezika pomembni tudi neprekinjen čas učenja (načrtovane vsakodnevne jezikovne dejavnosti v okviru jezikovne vzgoje v vrtcu), otrokovi razvojni stopnji prilagojena postopnost usvajanja jezika, motivacijsko spodbujeno spoznavanje jezika, kakovostna didaktična gradiva in sredstva za učenje, spodbuden in inovativno urejen učni prostor, ki je dopolnjen s sodobno opremljenim pisalnim kotičkom in tudi z IKT-tehnologijo; nato tudi primerno opremljen knjižni kotiček z mehкими in udobnimi sedeži ter estetsko urejeno knjižno polico, dostopno otroku in opremljeno s kakovostno otroško literaturo ... in predvsem vzgojitelj, usposobljen za poučevanje jezika ali jezikov v predšolskem obdobju.

Ugotavljamo tudi (Baloh in Derganc 2018), da je na začetku otrokovega kognitivnega razvoja dobro poudariti konkretno – izkustveno raven. Pri prehodu od konkretnega k simbolnemu razumevanju pa so otroku v pomoč različni didaktični pripomočki, npr. uporaba naravnih materialov (npr. kamni, školjke, semena, plodovi, listi), ki jih otroci naberejo v zunanjem okolju vrtca, prinesejo v igralnico in postanejo izhodišče za usvajanje besedišča.²

Za predšolskega otroka je najdinamičnejša oblika dejavnosti za pridobivanje sporazumevalne zmožnosti igra. Ko igro vključimo v učni proces, pridobi vlogo učne metode. Igra zahteva vključevanje preteklih izkušenj, spodbuja domišljijo otrok, hkrati pa otroka spodbudi k razmišljanju o na novo pridobljenem znanju. Z igro sledimo vnaprej načrtovanim izobraževalnim ciljem,

² Kot primer navajamo čutno pot, ki je označena pot, opremljena z različnimi materiali (jesensko listje, koruza, kostanj ...), in je bila urejena v večnamenskem prostoru koprškega vrtca, pod mentorstvom B. Baloh pa sta jo oblikovali študentki Marjeta Novak in Pia Roblek. Po njej so se otroci sprehajali bosi in s pokritimi očmi. Poslušali so zvoke, ki jih je ustvarjal različen material, po katerem so hodili. Slišane zvoke so poskušali posnemati (onomatopejski izrazi) in jih poimenovati (izpeljava glagolov). Hkrati so upovedovali občutke ob hoji po različnih materialih (je prijetno, pika ipd.).

ki jih dosežemo z otrokovo aktivno vlogo. V številnih igrah je besedno sporočanje njihov sestavni del, saj je večina iger vezana na besedno in tudi nebesedno izražanje. Z igro, ki lahko poteka tako v notranjem kot zunanjem prostoru vrtca, razvijamo vse jezikovne spretnosti: uporabljamo sporočanje vzorce, razvijamo slušno zaznavanje (npr. poslušanje zvokov) in vidno zaznavanje (iskanje in poimenovanje likov v naravi), poglobljamo razumevanje prebranega ali poslušanega ipd. (Baloh in Derganc 2018).

Učni prostor v pedagoški oz. didaktični literaturi in reformski pedagogiki

Učni prostor je v *Veliki didaktiki* leta 1632 omenil že eden prvih pedagogov in didaktikov, Jan Amos Komenský.³ Razpravljal je o učiteljih, učencih in učni vsebini, pa tudi o notranjosti in zunanosti šole. V obdobju, ko sploh še nismo imeli vrtcev, obveznega šolanja in osnovnih šol, je zapisal: »Šola naj bo na mirnem kraju, oddaljena od hrupa in vsega, kar bi motilo pozornost.« (Komenský 1995, 91)

Dodal pa je tudi, da naj bo šola znotraj in zunaj prijetno urejena. Izpostavil je tudi šolski vrt, sprehajanje – park in igranje v zunanjem okolju šole. Usmeril pa se je le na obvezno osnovno šolo v maternem jeziku, ne glede na stan in spol, saj naj bi se od rojstva do šestega leta starosti otrok vzgajal doma, pri materi v družini, v t. i. materinski šoli (Žlebnik 1973).⁴

Friderik Fröbel, utemeljitelj predšolske pedagogike, je otrokov razvoj razdelil v tri obdobja: zgodnje otroštvo (od drugega, tretjega leta), srednje otroštvo (do sedmega leta) in deštvo (Žlebnik 1973). Menil je, da gre v prvem obdobju za razvoj gibov in čutil, v drugem obdobju se čutila še bolj razvijejo, začne pa se tudi prava vzgoja. Med glavnimi vzgojnimi sredstvi pa je izpostavil igro, umetniško delo in delo v naravi. Posebej je v tem obdobju poudaril skrb za razvoj otrokovega govora. Tretjo razvojno stopnjo otrok pa je povezoval s šolanjem.

Če so v začetku pedagogji govorili le o šoli, so se posledice industrializacije pokazale tudi v potrebi po ustanovah za predšolske otroke. Po prvem vrtcu, ki je bil odprt v Nemčiji leta 1837, so se nato vrtci začeli odpirati tudi drugod.

³ Komenský je svoje znamenito delo *Velika didaktika* najprej objavil leta 1632 v češkem jeziku, leta 1657 pa je izšlo tudi v latinskem jeziku. *Velika didaktika* je v slovenskem jeziku prvič v celoti izšla leta 1893 v prevodu Ravnika (Medveš 1993). Ponovna izdaja iz leta 1958 je sovpadala s spremembami na področju šolstva, saj je bila leta 1958 v Sloveniji izvedena šolska reforma in uvedena enotna osemletna osnovna šola. Tretjič pa je delo izšlo leta 1995 v državi Sloveniji.

⁴ Prvi otroški vrtec je leta 1837 v Nemčiji ustanovil Friderik Fröbel in tako začel razvijati predšolsko vzgojo (Žlebnik 1973).

A. Dolanc (1970, 664) je zapisala, da naj bi se vrtci pri nas začeli odpirati okoli leta 1863 in da so bili v začetku namenjeni le otrokom iz premožnejših družin, za revnejše otroke, ki so potrebovali hrano in varstvo, pa so društva, cerkveni redovi ali zasebniki odpirali zavetišča. Pravno podlago za ustanove za predšolske otroke je dal drugi državni avstrijski zakon iz leta 1869, ki je odločal o »napravah za vzrejo, za odgojo in pouk otrok, ki še niso dolžni hoditi v šolo«.⁵

Tudi v avstro-ogrski monarhiji, ki so ji pripadali naši kraji, so se zavedali pomena ustreznega učnega prostora vrtcev, zato je razumljivo, da so ga omejnili tudi naši povojni didaktiki. Šilih (1970) je npr. pri »zunanjí organizaciji pouka« zapisal, da učni prostor vključuje šolsko poslopje, razredne in druge učilnice, šolsko kuhinjo, kabinete ipd. Dodal je, da naj bo učilnica prijetna, urejena za učne namene, pa tudi za igro, praznovanje, uprizoritve ipd. Poudarjal je svetlobo, ustrezno ogrevanje, osvetlitev in zračenje. Glede opreme pa je zapisal, da »dinamičnost pouka« zahteva gibljivost, lahke mizice in stole z gumijastimi podlogami, ki so prilagojeni velikosti otrok. Zanimiva je tudi naslednja njegova misel (Šilih 1970, 137):

Izkušnje kažejo, da je disciplina v razredu toliko boljša, kolikor smotrnejše je ta urejen in kolikor ugodnejši je njegov estetski videz. Le-ta ni združen s posebnimi stroški. Zaželeno bi bilo, da bi krasile stene reprodukcije učencem dostopnih umetnin, toda svojo nalogo opravijo tudi cvetice in zimzelene rastline v lončkih. Vendar učilnica ne sme biti prenatrpana, vedno pa mora biti snažna in urejena.

Njegove izkušnje potrjujejo tudi znanstvena dognanja v sedanjem času, ki jih navajajo različne študije in avtorji (npr. LPA 2009; Woolner 2010).

Kot smo navedli, je Šilih poudarjal pomen prostora, a le kot pomoč pri notranji organizaciji pouka, pri pridobivanju znanja, ne pa kot enakovredni element ali dejavnik pouka.

Poljak (1975, 516) pa je v našo didaktiko že prinesel ideje reformske pedagogike. Kot navajata Protner in Wakounig (2007, 7), reformska pedagogika »ni monolit, temveč »kompozicija«, ki je sestavljena iz zelo različnih konceptov, modelov, eksperimentov in refleksij«. Avtorja dodajata (str. 8), da se je reformska pedagogika razvila na prehodu 19. v 20. stoletje v Evropi in Severni

⁵ A. Dolanc (1970, 666) je tudi zapisala: »Po določilih naj bi otroški vrtec imela vsaka osnovna šola, če je le mogoče. Zagotoviti pa je bilo potrebno otrokom varen dostop in zdravo lego prostorov, primerno svetlobo, prostornost za neovirano gibanje, vrt in igrišče ali vsaj velik prijazen zavarovan zunanji prostor, klopi in mize, sredstva za nazorni pouk in vzgojne naprave. Vrtec ni mogel začeti z delom, preden odgovorna šolska oblast ni odobrila pogojev.«

Ameriki kot samostojna pedagoška usmeritev, ki je prerasla v »reformskopedagoško gibanje«. Oživljale so se ideje, ki so se zavzemale za celostno učenje, za upoštevanje individualnosti in različnih zmožnosti, za odpravo togih učnih načrtov ter izenačevanje in počlovečenje odnosov med učitelji in otroki (2007, 8).

Glede na nove ideje je tudi Poljak (1975, 516) zapisal, da naj se »namesto velikih šolskih poslopij kasarniškega tipa« gradijo majhna poslopja paviljonskega tipa. Govoril je o »sodobni šoli« in izpostavil idejo, »da se pouk more in mora izvajati na različnih krajih, tako v šolskem poslopiju kakor zunaj.« (str. 516)⁶

»Šolski prostori in okolica šole morajo delovati na učence emocionalno toplo, privlačno,« pa je zapisal Podhostnik (1980, 196) ter da so za »dobro počutje učencev« potrebne »prostrane, svetle šolske zgradbe, s širokimi hodniki in prostori, diferenciranimi po funkciji.«

Sodobna didaktika tudi poudarja prostor, čeprav le v manjšem obsegu v primerjavi z drugimi didaktičnimi temami. Navadno se poudarja didaktično prilagoditev učnega prostora in se ga razdeli na notranji in zunanji učni prostor (Ivanuš Grmek 2003, 322).

Če se ponovno osredotočimo na vrtec, lahko ugotovimo, da Slovenija ni imela tradicije alternativnih vrtcev in šol (Protner in Wakounig 2007, 18), ki so se začeli razvijati šele z nastankom samostojne države Slovenije, ko se je ponovno odprlo zasebno šolstvo.

V tem kontekstu izmed »alternativnih pedagoških konceptov« (Protner in Wakounig 2007, 18) izpostavljamo predvsem pedagogiko montessori, ki je stara več kot sto let in razširjena po vsem svetu (Kordeš Demšar 2007, 81), a je bila do nje slovenska pedagoška znanost kritična oz. zadržana (Protner in Wakounig 2007, 18).⁷

⁶ Zelo sodobne in še sedaj aktualne so bile naslednje tri ideje (Poljak 1975, 516–617): (1) da se pouk izvaja predvsem v šolskih prostorih, ki so učilnice, kabineti, laboratoriji, šolske delavnice, šolska kuhinja, telovadnica in drugi posebni učni prostori, ter da naj ima učilnica v sodobni šoli drugačen videz kot v preteklosti; namesto klasične učilnice pravokotne oblike z nepremičnim pohištvo, ki po njem spominja na predavalnico in avditorij, naj ima različne oblike s prestavljivim pohištvo in z raznovrstnimi tehničnimi pripomočki ter naj postaja prostor za raznovrstno delo učitelja in učencev; (2) da se pouk včasih izvaja tudi na šolskih objektih zunaj šolskega poslopja, npr. na dvorišču, šolskem vrtu, igrišču, pa tudi v drugih objektih, kot je npr. meteorološka postaja ipd.; (3) da se pouk včasih izvaja tudi v raznih objektih in ustanovah, ki so oddaljene od šolskega poslopja. V ta namen je izpostavil šolske ekskurzije, ki so »oblika pouka zunaj šolskega poslopja in šolskih objektov za izvirno proučevanje učne snovi, ki je drugače ne bi bilo mogoče tako nazorno spoznati v šoli.«

⁷ Predpostavljamo, da zaradi poudarjanja duhovnega dela učitelja (Protner in Wakounig 2007)

Omenjamo pa zaradi poudarka na prostoru tudi veliko mlajši koncept Reggio Emilia, ki se je razvil v letu 1996 (Šinkovec 2016).

V Sloveniji imamo nekaj vrtcev, ki delujejo po načelih montessori ali Reggio Emilia, po drugi strani pa tudi javni vrtci in šole vpeljujejo elemente montessori ter Reggio Emilia. Zato nas zanima, kateri so elementi učenja, ki so bili ter so še sedaj inovativni in se nanašajo tudi na učni prostor, ki s svojo interaktivnostjo in realnostjo deluje kot tridimenzionalni učbenik (Taylor 2009), saj ima tudi tretjo dimenzijo, globino, ki je prava in ne virtualna. Učenje v pravem okolju pa vključuje tudi različna čutila, poleg vida in sluha tudi npr. tip in vonj in s tem veččutno ali senzorno učenje, pa tudi stike z različnimi generacijami ljudi in s tem medgeneracijsko učenje.⁸

Učni prostor vrtcev Marie Montessori

Kljub zakonodaji, ki omogoča zasebno šolstvo, je število šol in vrtcev, ki delajo po alternativnih pedagoških programih, pri nas še vedno majhno (Protner in Wakounig 2007).⁹

Maria Montessori je prvih pet let otrokovega razvoja označila kot zelo občutljivo obdobje za jezik, saj je otrok izredno dojemljiv za razvoj na področju jezika, če ima na voljo primerne dražljaje iz okolja (Kordeš Demšar 2007, 81), ki jih predstavlja tudi učilnica oz. igralnica in njena organizacija. Po M. Kordeš Demšar (2007, 84–86) so v pedagogiki montessori pomembni nekateri principi učnega prostora, zlasti:

- Učenje z vrstniki in od njih, saj pedagogika montessori trdi, da se mlajši otroci bolj igrajo in s tem učijo drug od drugega, čeprav ne nujno skupaj, kar bi sedaj lahko poimenovali kot horizontalno in medvrstniško učenje. Zato so v vrtcih montessori heterogene skupine otrok, kar pomeni, da so v skupinah otroci različne starosti.
- Učenje v kontekstu, kar pomeni, da se otroci učijo z delom, ne pa s poslušanjem vzgojiteljev. Poudarjajo učenje na terenu in učenje v različnih ustanovah ali t. i. interaktivno učenje, ko imajo otroci možnost rokovanja z različnimi predmeti, vrstniki, odraslimi in različnim gradivom

in morda tudi stališča, da ima premalo znanstveno utemeljenih teoretičnih podlag, ker je Montessorijeva do dognanj prišla pretežno na osnovi opazovanja otrok.

⁸ Ker gre za vrtce, poudarjamo učenje kot glavno dejavnost otrok, ne pa poučevanje, ki je bolj usmerjeno v delo vzgojitelja.

⁹ Prvi vrtec montessori so v Sloveniji odprli leta 2002. To je zasebni katoliški Angelin vrtec v Ljubljani. Na spletu dobimo podatke Združenja montessori Slovenije, da je v Sloveniji 20 vrtcev, od tega je 9 vrtcev, ki so certificirani s strani Združenja montessori Slovenije.

ter tako oblikovanja svojega znanja na osnovi dejavnosti (Kužnik 2008). Izpostavljajo torej aktivno, interaktivno ter medvrstniško učenje.

- Pedagogika montessori pa daje poudarek tudi redu v okolju, kar naj bi se nato odrazilo na umu. Zato so igralnice montessori urejene in organizirane tako fizično (v postavitvi) kot tudi konceptualno (v progresivni uporabi materialov). Tudi novejša raziskave so pokazale, da red zelo pomaga pri učenju in razvoju in da je imela Maria Montessori prav, ko je zagovarjala urejeno učno okolje (Lillard 2005 v Kordeš Demšar 2007, 86). Povzemamo, da pedagogika montessori razvija celostno vzgojo in učenje, ne le intelektualno, ampak tudi umetniško (estetika) in motorično.¹⁰

Pedagogika montessori je vključevala inovativne elemente učenja v času nastanka, vir navdiha pa je tudi za današnji čas, sicer ne bi vsaj nekatere njene elemente sprejemali v svoje delovanje tudi javni vrtci.

Maria Montessori (Lamparelli 2008) je delo v vrtcu razdelila na šest področij, in sicer na (1) področje gibanja (učenje vsakdanjega življenja skozi gibanje in učenje gibov), (2) zaznavanja (preko materialov), (3) matematike, (4) znanosti (zgodovine, geografije in biologije), (5) umetnosti in (6) jezika. Področje jezika, v katerega vključuje tudi gramatiko,¹¹ zajema učenje govora, branja in pisanja, pri čemer je učenje pisanja pred učenjem branja. Ravno področje jezika je še posebej aplicirala na koncept občutljivih obdobj in tako skrb namenila tudi predopismenjevalnim dejavnostim, torej pripravi na branje in pisanje, pri čemer vsak naslednji korak nastane na podlagi predhodne razvojne stopnje. To je tudi področje, ki so ga sprejeli javni vrtci, in v okviru vrtčevskega programa jezikovne vzgoje pogosto zasledimo pisalni kotiček¹² ter materiale, ki so namenjeni vidnemu in slušnemu zaznavanju, usmerjanju pozornosti, orientaciji po telesu, v prostoru in na listu ter grafomotoriki.

Glede ureditve učilnice oz. igralnice predlagajo (npr. Kordeš Demšar 2007; Šinkovec 2016), da naj bo igralnica velik prostor, z občutkom odprtosti in skrbno pripravljen za učenje, ki omogoča svobodno gibanje otrok. V igralnici

¹⁰ Celostno vzgojo zasledimo pri Pestalozziju (1890 v Horvat 2016), ki je povezal vzgojo glave (umenska vzgoja), srca (moralna vzgoja) in roke (telesna delovna vzgoja).

¹¹ Montessorijeva (Lamparelli 2008) govori o razvoju jezika in ne o učenju jezika. Meni namreč, da razvoj jezika sledi univerzalnim zakonom, ki so za vse otroke enaki. Otrok po Montessorijevi usvaja jezik iz okolja, v katerem živi, večinoma nezavedno, in se tako že zelo zgodaj nauči univerzalne slovnice in besedišča. Zato vidi povezavo tudi med prostorom (spodbudnim učnim okoljem) in jezikom.

¹² Prostor, kjer otrok svoj čas nameni pisanju. Gre za urejen kotiček, v katerem se nahaja različen material za pisanje, ki omogoča raznovrstne dejavnosti otrok.

so nizke odprte omare s policami, svetlih barv, da lahko vsak otrok sam doseže materiale. Mize so različnih velikosti in prilagojene velikosti otrok, ker otroci delajo v heterogenih skupinah. Za mizo lahko sedijo eden do štirje otroci. Igralnica je razdeljena na območja, ki jih pogosto razmejujejo omare. Na vsakem območju so »materiali«, za delo v povezavi z določeno vsebino nekega področja (umetnost, matematika, jezik itn.). Materiali so razporejeni po policah, kjer imajo stalno mesto. Otroci jih vedno pospravljajo na svoje mesto, da so tam pripravljeni za drugega otroka.

Kot navaja Montessorijeva (Lamparelli 2008, 17) je najpomembnejša sprememba v ureditvi notranjega prostora odstranitev šolskih klopi in prilagoditev pohištva po meri otroka. Za potrebe svoje šole je naročila osemkotne lahke mizice z močnimi in širokimi nogami, ki preprečujejo tresenje in jih otrok z lahkoto dvigne ter prestavi. Postavila je štirikotne mizice, ki so služile tako za odlagalne površine kakor tudi kot klopi za sedenje. Namenjene so bile dvema ali trem otrokom. Omenja tudi stole, ki so bili sprva s slamnatim sediščem, ker pa so se hitro obrabili, jih je zamenjala z lesenimi (Lamparelli 2008, 18). Navaja omarice in drugo pohištvo v višini otroka, ki ga je za svojo prvo Hišo otrok dala po meri narediti mojstrom v Milanu. Pri tem je že leta 1909 pokazala posebno skrb za ekologijo in recikliranje materialov, saj je svetovala, kako lahko iz starih kosov pohištva pridobimo nove, otroku prijazne. V zvezi z notranjo opremo se je zgledovala tudi po švicarskih vrtcih, saj je po njihovem vzoru predlagala sanitarije in prostor za milo, brisačo in zobno krtačko v višini otroka. Omenja table kot stojala, na katere lahko otrok samostojno piše in morajo biti obvezno opremljene s škatlico za krede in gobo za brisanje.

Učilnico prve Hiše otrok je opremila z umetniškimi slikami večjih dimenzij (npr. Rafaellovo Madonno), ki naj bi (Lamparelli 2008, 19) otroku pomenile simbolično in kulturno vez s prostorom tudi, ko bo odrasel, saj naj bi se mu kot nekaj prijetnega in zanimivega vtisnile v dolgotrajni spomin. Da je bila Hiša otrok res podobna domu, je omarice prekrila s prtički, nanje pa postavila lončnice, ptičjo kletko in akvarij z ribami (Lamparelli 2008, 19).

Montessorijeva je zaznala, da je mišljenje najprej izraženo v rokah, šele nato v besedah, zato je predlagala rokovanje z različnimi predmeti (Kordeš Demšar 2007, 84). Rokovanju s predmeti oz. poudarek tipu daje tudi Pallasmaa (2007), ki tip povezuje s prostorom, predmeti in govori o veččutnem doživljanju.¹³

Otroci v vrtcih montessori nimajo stalnih sedežev. Lahko delajo za kate-

¹³ Pallasmaa (2007, 76) je zapisal: »Sprehod po gozdu je poživljajoč in zdravilen zaradi nenehne interakcije vseh čutnih modalitet; Bachelard jo je poimenoval »polifonija čutov«.

rokoli mizo, tudi na tleh, na preprogah, na naslanjačih, kavčih in se dnevno prosto gibljejo po igralnici.

Materiali na policah morajo biti za otroke mikavni, da pritegnejo njihovo pozornost in da se s ponavljajočo se uporabo naučijo konceptov. Večina materialov je lesenih. V igralnicah so tudi sobne rastline, na stenah pa slike in table (Kordeš Demšar 2007; Šinkovec 2016).

Maria Montessori v svojem delu *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, katerega izbor s sodobnimi komentarji je uredil Claudio Lamparelli (2008), posebno pozornost namenja urejenosti prostora, saj meni, da okolje spreminja otroka, zato mora biti takšno, da v njem lahko otrok čim bolj razvija svoje potenciale. Montessorijeva (Lamparelli 2008) govori o odprtem prostoru, in sicer v prostor vključuje tudi okolico vrtca, torej zunanji prostor. Priporoča, naj bi šolo ali vrtec obkrožal prostran odprt zunanji prostor, ki naj bi bil neposredno povezan z notranjimi prostori.¹⁴

Učni prostor vrtcev Reggio Emilia

Koncept vrtcev Reggio Emilia je mlajši. Utemeljil ga je prof. Loris Malaguzzi leta 1963 v Italiji in ga oblikoval na osnovi različnih pedagoških reformnih teorij (Šinkovec 2016). V vrtcih so, v nasprotju z vrtci Montessori, starostno homogene skupine.

Koncept Reggio Emilia je usmerjen vsebinsko in ne ciljno (Rinaldi 2016). V pedagoškem procesu sodelujejo trije pedagoški profili, ki sestavljajo tim. To so vzgojitelj, pedagog in ateljerist,¹⁵ ki skupno načrtujejo dejavnosti oz. projekte. Načrtujejo osnovni kontekst (temo), pripomočke, materiale in okolje, v katerem se bo dejavnost odvijala. Menijo (Rinaldi 2016), da timsko načrtovanje omogoča otroku, da samostojno raziskuje, uživa in se ob tem uči.

Preden dejavnost ponudijo otroku, tim razišče možnosti materialov in pripomočkov, s katerimi bodo otroci delali. Dejavnosti vestno dokumentirajo (fotografski aparat, kamera), jih natančno analizirajo in razmišljajo o možnostih za njihovo nadgradnjo.

Prostor je Malaguzzi (1998, v Borota 2010, 276) imenoval »tretji vzgojitelj«.¹⁶

Malaguzzi se je zgledoval po pedagogiki montessori, npr. glede celostnega razvoja otroka, pomena osebnosti vzgojitelja pa tudi poudarka na učnem

¹⁴ Opisuje šolo v Milanu, kjer je okna spremenila v vrata, dodala 3 stopničke, po katerih so lahko otroci nemoteno stopali, če je bilo potrebno, tudi večkrat na dan, in so vodile neposredno na odprt zunanji prostor (Lamparelli 2008).

¹⁵ Ateljerist je lahko glasbenik, fotograf, slikar, dizajner, aranžer ipd.

¹⁶ Podobno prostor šole kot »tretjega učitelja« navajajo tudi drugi avtorji (npr. Nicholson 2005).

prostoru in njegovi urejenosti. Zlasti pa naj bi vrtci Reggio Emilia temeljili na izpostavljanju umetniškega doživetja in na pedagogiki poslušanja, ki zagovarja, da otroku damo glas in mu prisluhnemo (Kroflič 2011). Podobno pravi Taylorjeva (2009, 75), in sicer da v vrtcih Reggio Emilia izstopa »estetika za otroke«, urejenost ali red in da učni prostor deluje kot orodje, ki podpira razvoj, jezik in ustvarjalnost otrok. Dodaja (str. 76), da je tudi Gardner zapisal, da čeprav je obiskal šole in vrtce po vsem svetu, je bil najprijetneje preseenečen nad vrtci, ki jih je videl v Reggio Emilii. Taylorjeva (2009, 76) je tudi zapisala, da četudi so vzgojno-izobraževalne ustanove Reggio Emilia bodisi renovirane ali moderne in visoko tehnološke, vse zaznamuje notranjost, ki je čista, polna svetlobe in reda, stene prostorov krasijo razstavljena umetniška dela, notranje prostore dopolnjujejo rastline v cvetličnih lončkih, zunanji prostor pa bogati zelenje vrtov – kar vse podpira vzgojno-izobraževalni program. Povzema, da so vzgojno izobraževalne ustanove kar čarobne.

Vrtci zagotavljajo občutek varnosti in domačnosti. Šinkovec (2016) povzema, da so igralnice različnih oblik črk, npr. L ali T, kar ugodno vpliva na odnose v skupini. Osrednji prostor pa je kot nekakšen trg (*piazza* ali *agora*) in namenjen druženju, igri ipd., oz. kot so nam povedali na obisku vrtca Picasso-Belvedere,¹⁷ je osrednji prostor vrtca namenjen skupnemu načrtovanju vsebin in pogovoru z otroki. Značilno je, da je notranji prostor vrtca pretočen, pogosto ciklični ali krožen, da se lahko otroci neomejeno gibajo po prostoru (slika 1).

V vrtcu Picasso-Belvedere so bila v 70. letih stanovanja, ki so jih leta 2005 prenovili in preuredili v vrtec. Pohištvo je podobno, kot ga imajo otroci doma, zato imajo zofe, namizne svetilke, veliko ogledal, ki otrokom omogočajo spoznavanje samega sebe, obraza, čustev, gibanje, in koticke, namenjene simbolni igri ter samostojnemu raziskovanju.

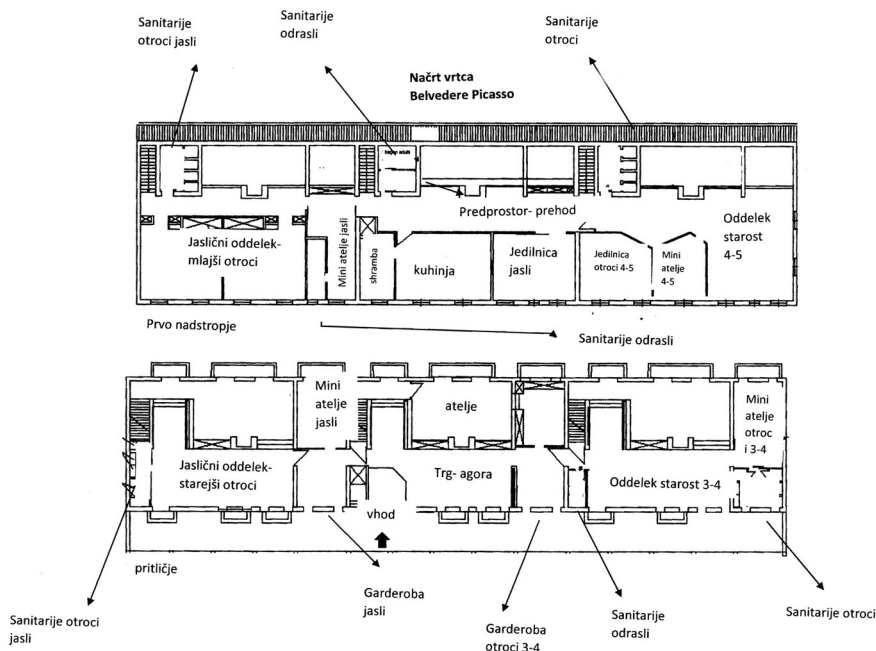
Ker naj bi bili vrtci drugi dom, pohištvo ni prilagojeno velikosti otrok. So pa stene igralnic v nežnih, umirjenih tonih (Šinkovec 2016).

Čeprav smo navedli, da Montessorijeve Hiše otrok poudarjajo domačnost in urejenost prostora, pa koncept Reggio Emilia estetiki¹⁸ in urejenosti prostora daje še večji poudarek.

Dejavnosti se v vrtcih Reggio Emilia odvijajo v t. i. ateljejih, ki so prave izložbe in otroku ponujajo tematsko izhodišče za predvideno dejavnost.

¹⁷ Na obisku v vrtcu od 9. 11. 2016 do 12. 11. 2016.

¹⁸ Estetiko izpostavlja tudi arhitekt Pallasmaa (2017). Zapisal je (str. 152): »Menim, da so idealizem, optimizem, pravica in upanje povezani z željo in strastjo po lepoti. Lepota in moč imaginacije tudi soobstajata, saj izkustvo lepote nujno prihaja od zlitja zaznave in želje, realnosti in idealizacije, opazovanja in sočutja.«



Slika 1 Tloris vrtca Picasso-Belvedere

Otroci delajo v manjših skupinah (3–4 otroci) in skupaj raziskujejo material ter pripomočke. Vzgojitelji jih navajajo, da pozornost usmerjajo predvsem v podrobnosti, ki se včasih zdijo nepomembne, kot so npr. barva mize ali delovne površine, zato mora biti nevtralna (bela), da ne vpliva na zaznavo; postavitev materialov in pripomočkov, ki so pospravljeni v posebej pripravljene škatle ali urejeni po barvah. Včasih raziskovanje povežejo z lastno izkušnjo, včasih sledijo posledicam nekih dejanj. Veliko pozornosti namenjajo kakovosti in količini pripomočkov in materialov, ki jih ponudijo otroku.

Omenili smo že, da je po konceptu Reggio Emilia prostor tretji vzgojitelj, zato je tričlanski tim, ki načrtuje delo, prepričan, da s postavitvijo elementov in ureditvijo prostora lahko vpliva na otrokovo izbiro, saj otrok v predšolskem obdobju kaže veliko empatijo za okolje, ki ga obdaja, torej za kontekst dogajanja in stanja.

Primer inovativnega učnega prostora za spodbujanje sporazumevalne zmožnosti otrok v postojanskem vrtcu

Predstavili smo, da so osnova procesa učenja in bistvo metode montessori čutni pripomočki, torej čutno ali senzorno učenje. Z njimi otrok razvija in pri-

dobiva izkušnje z vsemi čuti (dotik, vid, sluh, voh, okus). Prostor in didaktični material sta oblikovana tako, da otrok ne potrebuje nujno prisotnosti ali posredovanja učitelja. Osnova koncepta Reggio Emilia pa je v estetiki in redu. Prostor in didaktični materiali so oblikovani tako, da otroku ponujajo estetsko izkušnjo, ki jo nato prenese v lastno dejavnost.

Vse to so značilnosti senzorne ali čutne sobe, ki je primer učinkovito urejenega fizičnega učnega prostora v vrtcu Postojna v Sloveniji. Čutno sobo v vrtcu je zasnovala vzgojiteljica Vlasta Breclj Črnič v sodelovanju z arhitektko Andrejo Hudej. Učni prostor je oblikovan tako, da omogoča hitre spremembe aktivnosti, interdisciplinarno učenje, ustvarjalno sodelovanje, komunikacijo, hkrati pa upošteva različne dejavnike spodbudnega fizičnega prostora, kot so po Marentič Požarnik in Peklaj (1995, v Grah 2013) nivo hrupa, opremljenost in oblikovanost prostora, temperatura v prostoru ter osvetljenost prostora. Na vse te dražljaje se v senzorni ali čutni sobi otroci odzivajo postopoma, po principu »manj je več«. Otroci so ob različnih materialih postopno usmerjeni v dejavnosti, ob katerih jim odrasla oseba skuša posredovati predvsem pozitivne izkušnje.

Soba je namenjena spontanemu ali vodenemu umirjanju, sproščanju in senzibilizaciji čutil. V njej so nameščena sredstva za senzorno stimulacijo, kot npr. tipne vrečke, tipna stena, dišeče vrečke, slušni in tipni spomin, led-razsvetljava, svetlobni stolp, himalajske pojoče skledе, kahon, svilene rute ipd. Tudi arhitekturno je soba urejena tako, da ima skozi manjše okno možnost prehoda v sosednji prostor, ki je namenjen predvsem sproščanju in umirjanju, ter hišico s svetlobno terapijo, kamor se lahko otroci umaknejo. Prostor je možno pregraditi z zavesami in tako otroku omogočiti zasebnost pri izvajanju dejavnosti.

Otroci lahko prostor raziskujejo z različnimi čutili (vidom, sluhom, vonjem, dotikom), pridobivajo izkušnje o pomenu občutkov ter razvijajo lastne senzomotorične funkcije. Vedo, kje se v prostoru določeni predmeti ali dražljaji nahajajo, jih lahko sami izberejo, z njimi rokujejo, jih upravljajo ter jih na koncu dejavnosti tudi sami pospravijo in tako sami skrbijo za didaktični material in red v prostoru. Inovativni pristop z vsemi senzornimi elementi v prostoru spodbuja aktivno in za predšolskega otroka naravno učenje z igro.

Pri oblikovanju učinkovitega fizičnega učnega prostora je zaželeno, da vzgojitelj otrokom omogoči predvsem dobro počutje. Kot meni Grah (2013), morajo biti oblikovalci učnega prostora pozorni tudi na to, da so v učnem prostoru prisotni pozitivni dražljaji, ker le tako učni prostor otroku zagotavlja občutek varnosti ter ga spodbuja k aktivnostim, učenju in delu. Senzorna ali čutna soba to uresničuje, saj vzgojiteljica opisuje pozitivno izkušnjo pri delu

z otroki v tovrstnem okolju, predvsem na področju predopismenjevanja in pripovedovanja. Otroci v tem prostoru pridobivajo veččutno izkušnjo in lažje razumejo ter usvajajo besedišče (novi koncepti in pojmi so otrokom manj abstraktni ter manj tuji) in v kratkem času usvojijo veliko novih besed. Ker je jezikovni vnos besed tako zelo intenziven, pridobljene jezikovne strukture in besedišče uporabljajo v nadaljnjih sporočanjih kontekstih ter v različnih sporazumevalnih dejavnostih, v spontani in sproščeni jezikovni rabi, tudi v nenačrtovanih dejavnostih in nestrukturiranih pogovorih, v integraciji vtisov in usvajanju pojmov v njihovi celotni razsežnosti.

Sklepne ugotovitve

Predstavili smo le dva alternativna pristopa reformske pedagogike s poudarkom na prostoru, ki spodbudno delujeta tudi na učenje sporazumevalne zmožnosti. Za vrtce Marie Montessori ali za njene Hiše otrok so značilni kotički, povezava notranjega in zunanjega prostora, otrokom prilagojeno pohištvo in dosegljiv material ter starostno mešane skupine. Tudi v vrtcih Reggio Emilia timi, ki načrtujejo delo v vrtcu, velik poudarek dajejo tudi estetiki, redu in timskega delu.

Besedilo smo zaključili z inovativnim slovenskim primerom učnega prostora v vrtcu v Postojni. Njihova senzorna ali čutna soba temelji na veččutnem učenju, na urejenosti prostora in na materialih, ki spodbujajo tudi učenje sporazumevalne zmožnosti otrok.

Povzemamo, da je didaktično učno okolje spodbudno takrat, ko vzgojitelj s skrbno izbranim učnim gradivom otrokom izboljša pogoje za doseganje optimalnih rezultatov, kar se kaže tudi na primeru dobre prakse postojnskega vrtca. Otroci imajo v spodbudnem učnem prostoru možnost, da določen pojem ali vsebino spoznavajo, vadijo in ponavljajo na več načinov in z več čuti ter tako razvijajo tudi okus, vonj in tip, ki po besedah Juhanija Pallasme (2007, 37) veljajo za arhaična čutila in jih »kulturni kodeks po navadi tlači«.

Iz tuje in domače prakse učenja v vrtcu, s poudarkom na fizičnem ali grajenem prostoru vrtca, lahko izpostavimo nekatere elemente inovativnih pristopov učenja različnih kurikularnih področij dejavnosti v vrtcu, pa četudi smo v prispevku izpostavili le jezik.

Ključni inovativni elementi so:

- vrtec kot drugi dom, zato naj bo taka tudi njegova notranja oprema: prijetna, udobna, estetska, urejena,
- če je vrtec kot drugi dom, naj bo pretočen, odprt in naj omogoča prosto gibanje,

- notranjost vrtca naj bo povezana z zunanjim prostorom vrtca in naj omogoča prehajanje noter–ven,
- poudarek na estetiki in urejenosti,
- timsko delo, bodisi vzgojitelja, pedagoga in ateljerista (vrtci Reggio Emilia) ali vzgojitelja in arhitekta (vrtec Postojna),
- transdisciplinarni pristop učenja, kar pomeni povezovanje in pretakanje kurikularnih dejavnosti v vrtcu (gibanje, jezik, umetnosti, družba, narava, matematika),
- transdisciplinarni pristop se izraža tudi preko projektnega dela, ko se transdisciplinarno obdeluje posamezno temo, ki izhaja iz otroka in ki jo otrok sprejema ter spoznava z vsemi čutili,
- spodbujanje sporazumevalne zmožnosti otrok tudi z dokumentiranjem njihovih izjav in dela,
- vključitev IKT v delo z otroki, npr. fotografiranje, snemanje ipd.

Literatura

- Baloh, Barbara, in Ester Derganc. 2018. »Spodbudno učno okolje in sodobne učne strategije pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v vrtcu.« V *Alternativne vzgojne in učne strategije v vrtcu*, ur. Maruška Željeznov Seničar, 122–126. Ljubljana: MIB.
- Borota, Bogdana. 2010. »Dokumentiranje glasbenega razvoja otrok v slovenskih vrtcih z vidika pristopa Reggio Emilia.« V *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*, ur. Tatjana Devjak, Marcela Batistič Zorec, Janez Vogrinc, Darija Skubic in Sanja Berčnik, 275–289. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Bratož, Silva, ur. 2017. *Razsežnosti sodobnih učnih okolij*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Dolanc, Anica. 1970. »Varstvo in vzgoja predšolskih otrok: Zavetišča in otroški vrtci na slovenskem ozemlju v avstro-ogrski monarhiji.« V *Osnovna šola na Slovenskem: 1869–1969*, ur. Vlado Schmidt, Vasilij Melik in France Ostanek, 663–193. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Grah, Jana. 2013. »Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Horvat, Barbara. 2016. »Usvajanje znanja in didaktično načelo aktivnosti učencev pri pouku.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Ivanuš Grmek, Milena. 2003. »Učni prostor.« V *Didaktika*, ur. Marjan Blažič, Milena Ivanuš Grmek, Martin Kramar in France Strmčnik, 322–328. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.
- Komenský, Jan Amos. 1995. *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kordeš Demšar, Melita. 2007. »Pedagogika Montessori.« *Sodobna pedagogika* 58 (4): 80–91.

- Kroflič, Robi. 2011. »Umetniški jeziki kot osrednji medij pedagogika poslušanja (Reggio Emilia – nova paradigma predšolske vzgoje ali zgolj metodična inovacija?).« <http://www2.arnes.si/rkrofl1/Teksti/Kroflc-clanek-reggi%20Emilia%20sept2011.pdf>
- Kužnik, Lea. 2008. »Teoretična izhodišča za načrtovanje sodobnega muzeja za otroke.« *Sodobna pedagogika* 59 (2): 202–213.
- Lamparelli, Claudio, ur. 2008. *Montessori: educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Lillard, Angeline S. 2005. *Montessori: The Science behind the Genius*. New York: Oxford University Press.
- LPA. 2009. *Green School Primer*. Mulgrave: Images Publishing.
- Mallaguzzi, Loris. 1998. »History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini.« V *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, ur. Carolyn Edwards, Lella Gandini in George Forman, 49–98. London: Ablex.
- Marentič Požarnik, Barica, Lidija Magajna, in Cirila Peklaj. 1995. *Izzivi raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Medveš, Zdenko. 1993. »Pedagoški nazori Jana Amosa Komenskega med Slovinci.« V *Jan Amos Komenský: češki humanist na poti k boljšanju reči človeških*, ur. Jaroslav Pánek, 9–21. Nova Gorica: Educa.
- Nicholson, Eleanor. 2005. »The School Building as Third Teacher.« V *Children's Space*, ur. Mark Dudek, 44–65. New York: Routledge.
- OECD. 2013. *Innovative Learning Environments*. Pariz: OECD.
- Pallasmaa, Juhani. 2007. *Oči kože: arhitektura in čuti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Pallasmaa, Juhani. 2017. *Utelesena podoba: imaginacija in imaginarij v arhitekturi*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. 1890. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt: Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten – in Briefen*. Leipzig: Reclam.
- Podgoršek, Saša. 2016. »Razširitev učnega okolja ob podpori informacijske in komunikacijske tehnologije pri pouku tujih jezikov.« Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem.
- Podhostnik, Karel. 1980. *Didaktika*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Poljak, Vladimir. 1975. »Organizacija pouka.« V *Pedagogika II*, ur. Ljubomir Krneta, Nikola Potkonjak, Vlado Schmidt, Petar Šimleša in Franček Šafar, 469–527. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Protner, Edvard, in Vladimir Wakounig. 2007. »Podobe reformske pedagogike: uvodna razprava.« *Sodobna pedagogika* 58 (4): 6–22.
- Rinaldi, Carla. 2016. *Il dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.

- Šilih, Gustav. 1970. *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šinkovec, Andreja. 2016. »Javni vrtci in zasebni vrtci v Sloveniji.« Diplomsko delo, Univerza v Mariboru.
- Taylor, Anne. 2009. *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Valant, Eva, ur. 2016. *5. znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju: udejanjanje inovativnih učnih okolij kot izziv vrtcev, šol in izobraževalnega sistema*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Woolner, Pamela. 2010. *The Design of Learning Spaces: Future Schools*. London: Continuum.
- Žlebnik, Leon. 1973. *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Learning Space as an Enticement for Innovative Learning of the Communication Ability of Children in Preschool

Modern learning space in preschool should allow children various activities and learning experiences both in the internal and in the external learning space. In the text we first highlight some pedagogues and didacticians who in their discussions also oriented themselves to learning space, and after that two reform pedagogies, the Montessori pedagogy and the Reggio Emilia concept. The text concludes with a presentation of the example of a sensory room in the preschool in Postojna, which represents an innovative approach by incorporating sensory elements into the space and encouraging the active – and for a pre-school child natural – learning by playing. From international and domestic practice of learning communication skills in the internal and external space of the preschool, we highlight some elements of innovative learning approaches that refer to team work of different occupational profiles, to pleasant, comfortable, and aesthetic arrangement of the preschool, to the flowability and the possibility of access to all spaces for various users, to the interconnection of the interior and exterior spaces of the preschool, to cross-disciplinary learning through project work based on diverse materials and involving all senses of children or multisensory learning, and, finally, on documenting the development of children, including through the use of ICT.

Keywords: Montessori pedagogy, Reggio Emilia concept, Preschool Postojna, learning space, developing communication competence