

Рад примљен: 13. 10. 2014.

Рад прихваћен: 19. 11. 2014

Прегледни  
радмр Вера Д. Вечански<sup>1</sup>

Универзитет у Београду, Учитељски факултет



## Улога симболичкој и експресивној језика уметности у педагошкој концепцији Ређо Емилија

**Резиме:** Ређо Емилија је програм предшколској васпитања и образовања који се заснива на холистичком приступу дејству, породици, школи и окружењу. Специфичан је по важности коју придаје језику уметности и уметничким начинима образовања и васпитања деце. Циљ рада јесте да се кроз приказ педагогије Ређо Емилије укаже на важну улогу коју уметнички процеси могу имати у учењу и развоју деце предшколској узраста. У оквиру Ређо педагогије симболички језик уметности и изражавање кроз уметност чине део целовитог и издобрисаног развоја деце, важно средство комуникације и учења, покрећаче мишљења и сазнања, а улогореда уметничких медија интегративни део симболичкој изражавања које је присутно у свим сферама сазнања. У тексту је анализирана улога уметничких процеса, естетике и експресије у активирању учења, улога атељеа и физичкој окружења у процесу учења, као и улога и међусобна сарадња наставника и артиеристе (термин који се обично не преводи, а представља особу која има професионално уметничко образовање, најчешће из области визуелних уметности). Анализирани су и различити начини репрезентовања искуства деце, сажети у изразу „стио језика деце“. На основу урађене анализе може се закључити да симболички и експресивни језик уметности има веома важну улогу, како у домену афективној, тако и у домену когнитивној, и да интегративни и холистички карактер уметности може имати позитиван утицај на његово све аспекте развоја деце предшколској узраста.

**Кључне речи:** Ређо Емилија, холистички образовни системи, симболички и експресивни језик уметности, учење његову уметности.

### Увод

Улога уметности у општеобразовном систему зависи од схватања шта су њена посебна својства и карактер, те које су њене основне функције и могућности у процесу образовања и васпитања.

Новији приступи настави уметности, базирани на идејама Рудолфа Арнхајма и Елиота Ајзнера, не виде уметност само у домену афективног већ у први план истичу њен когнитивни и интегративни карактер и способност да осим емоционалних, имагинативних и комуникацијских, развије и процесе сазнања и мишљења. Ови приступи настави уметности указују на њену синтетичку и холистичку природу, значај

<sup>1</sup> vera.vecanski@uf.bg.ac.rs

и утицај на готово све аспекте развоја деце, отварајући тиме једну нову перспективу у схватању развојних и сазнајних могућности уметности у општем образовању (Хади-Јованчић, 2012).

Ређо Емилија (Reggio Emilia; у даљем тексту Ређо концепција) јесте програм предшколског васпитања и образовања који се заснива на холистичком приступу детету, породици, школи и окружењу и специфичан је по важности коју придаје симболичком и експресивном језику уметности и уметничким начинима образовања и васпитања деце. Осим тога што су уметнички процеси и изражавање кроз уметност саставни део образовања у оквиру Ређо система, естетичка својства и експресивни језик уметности су важан чинилац учења и интегративни део симболичког изражавања које је присутно у свим областима сазнања – *свој језика деце*.

У овом раду анализираћемо оне аспекте програма Ређо Емилија који показују значај симболичког и експресивног језика уметности и његову улогу у учењу и развоју деце предшколског узраста.

### **Теоријска заснованост концепције Ређо Емилија**

Ређо концепција је заснована на конструктивистичким теоријама Жана Пијажеа, Церома Брунера и Лава Виготског, као и на теорији вишеструке интелигенције Хауарда Гарднера. У складу са конструктивистичким теоријама учења, знање се у оквиру Ређо концепције сматра динамичним процесом, а не готовим продуктом, у којем не постоје коначне истине, већ само вишеструке форме сазнавања. Као последица томе, у Ређо систему се процес учења не своди на преношење информација и већ утврђених истина, већ деца, као активни учесници у образовном процесу, сама траже и конструишу сопствено знање у интеракцији са физичким окружењем, самостално, у групи или у сарадњи са одрасли-

ма (Malaguzzi, 1998). Учење у Ређо приступу се заснива на разумевању проблема кроз експеримент, покушаје, грешке и испитивање. То је педагогија у којој ученици развијају теорије и размењују их са другима, а унапред очекивани резултати и решења се избегавају. Процес учења се посматра као неизвесна, непредвидива и изузетно креативна активност у којој се до нових разумевања и открића долази спонтано и неочекивано, а затим се пут истраживања наставља у новим и неочекиваним правцима (Vecchi, 2010). У оваквом приступу процесу сазнавања учитељ је сапутник, неко ко заједно са децом истражује непознато, а не неко ко поседује готова знања и истине које преноси деци.

Теорија вишеструке интелигенције Хауарда Гарднера развијала се паралелно са развојем Ређо педагогије и снажно утицала на њу. Према овој теорији, постоји осам независних типова интелигенције. Осим лингвистичке и логичко-математичке интелигенције, на којима се углавном заснивају образовни процеси у традиционалним образовним системима, Гарднер је идентификовао још шест типова интелигенције: визуелно-просторну, музичку, телесно-кинетичку, природњачку, интерперсоналну и интраперсоналну (Gardner, 1983). Гарднерова теорија је проширила уско схватање појма интелигенције и променила начин на који се до тада гледало на процесе учења, поучавања и образовања (Tarr, 1989; Thompson et al., 1995) утичући на развијање нових стилова учења у систему образовања који се обраћају свим типовима интелигенције.

Теорија вишеструке интелигенције је посебно значајна за област уметности у образовању јер је бацила ново светло на уметничке форме учења и учење путем уметности, и указала на допринос који уметност може имати у образовању.

## Сто језика деце (eng. *The hundred languages of children*)

Теорија Хауарда Гарднера о вишеструкој интелигенцији снажно је утицала на Лориса Малагуџија (Loris Malaguzzi), оснивача васпитно-образовног система Ређо Емилија, који је увео израз *сто језика деце* или *хондруски језици* (eng. *the hundred languages of children*) како би објаснио вишеструке форме изражавања које људи, а посебно деца, спонтано користе у интеракцији са окружењем и светом. Може се рећи да су поетски језици видови изражавања различитих типова интелигенција о којима је писао Хауард Гарднер. Ређо педагогија је проширила значење израза *језик* са уобичајеног вербалног значења на све видове експресивног и естетског изражавања, као што су: читање, писање, сликање, вајање, играње, глума, говор, певање, па чак се и бројеви и све активности са бројевима сматрају језиком изражавања у Ређо систему. У овом систему су сви језици изражавања подједнако значајни, а не само вербални и логичко-математички. Ређо учитељи верују да сваки језик има свој посебан систем комуникације и да деца треба да уче како да се изражавају не само у неколико језика него у бројним различитим језицима (Gandini, 2005). Клаудија Ђудичи (Claudia Giudici), Ређо педагог, истиче да поетски језици, осим што изражавају осећања и мишљење, омогућавају и конструкцију знања. Она каже: „Када говоримо о језицима, мислимо на различите начине на које људи (и деца) представљају, комуницирају и изражавају своје мишљење у различитим медијима и симболичким системима; језици су, дакле, различити извори знања и његово порекло“ (Vecchi, 2010: 9). Процес сазнавања се дешава у интеракцији више поетичких језика. Лела Гандини наводи да кроз употребу свих језика деца представљају и изражавају сопствено искуство у истраживању живота, осећања и значења. Поетски језици су израз жеља, претпоставки, конструкција, инвенција... и они нуде не

само интерпретације догађаја, процеса и појава него и начине на који их деца разумеју (Gandini, 2005).

Као посебно значајан део и саставни елемент поетских језика, Ређо концепција истиче естетику и њену важну димензију у животу људи, која се у овој педагогији не сматра „непотребним вишком“ или „додатком“, већ функционалном и незаобилазном компонентом у процесу учења, самим тим и у васпитању и образовању.

### Естетика као активатор учења

Према Ређо концепцији свака дисциплина или језик имају компоненте рационалности, маште, емоције и естетике. Одузимањем појединих компоненти некој дисциплини и свођењем дисциплине само на једну или две компоненте, што се често дешава у многим западним културама (на пример, уметности се своде на естетику и емоције, математика и наука на когницију, инжењерство на рационалност), осиромашују се процеси мишљења и учења, што доводи до непотпуног знања. На сличан начин је и естетика обично истиснута из традиционалног образовања или потиснута на његове маргине као сувишна и неважна компонента, иако се „естетски доживљај заснива на емпатији, на јаким односима са стварима“ (Vecchi 2010: 9), те као такав може подржати и подстицати она знања која се не заснивају само на информацијама.

Веа Веки (Vea Vecchi), први ателиериста у Ређо систему, која је радила у школи „Диана“ у граду Ређо Емилија, сматра да је немогуће разумети Ређо концепцију без разумевања важности естетике и њеног значаја у образовном процесу. Она је дефинисала естетику као нешто што подстиче сензибилност и способност за повезивање међусобно врло удаљених ствари:

„Без сваке сумње, тешко је једноставно и јасно рећи шта се подразумева под појмом 'естетска димензија'. Можда је то пре свега про-

цес емпатије који доводи у везу себе и ствари, и ствари међусобно. Као танана нит, или тежња ка квалитету, који нас вуку да одаберемо одређену реч, а не неку другу, или боју, нијансу, музику, математичку формулу, или укус неког јела. То је однос бриге и пажње према ономе што радимо, жеља за значењем, радозналост и запитаност; то је оно што је супротно од равнодушности и немара, од конформизма, од одсуства учешћа и осећања.“ (Vecchi, 2010: 5)

„Када разматрају естетику, поједини филозофи и мислиоци је постављају у граничну зону између тензије и близине, која постоји између рационалног и имагинативног, између когнитивног и експресивног. Тако тензија и близина доприносе повећању степена свеобухватности размишљања. Грегору Батесон дефинише да осећај за естетско 'реагује на образац који повезује' (Bateson, 1979: 9) и додаје: 'Образац који повезује је мета-образац. То је образац образаца' (Bateson, 1979: 11), који треба схватити 'првенствено (шта год то значило) као игру интерактивних делова' (Bateson, 1979: 13)“ (Vecchi, 2010: 6).

На основу претходних претпоставки, Веки даље изводи закључак: ако естетика подстиче сензибилност и повезује међусобно удаљене ствари, са једне стране, и ако процес учења представља повезивање различитих елемената, са друге стране, онда се естетика може сматрати покретачем учења. Веки се даље пита, ако је овај закључак бар делимично тачан, због чега је естетска димензија потиснута из школе и из образовања? (Vecchi, 2010).

Будући да је естетика веома присутна у уметности и уметничким приступима учењу, у наредном поглављу ћемо размотрити њену улогу и допринос процесима учења и сазнања.

### Уметност као покретач мишљења и сазнања

Познато је да деца најбоље усвајају и разумеју апстрактне концепте уколико претход-

но имају прилику да манипулишу конкретним објектима (Bruner, 1972; Piaget, 1964). Уметност, посебно она која омогућава рад и манипулацију материјалима, управо омогућава овај процес.

Ређо концепција препознаје децју употребу уметничких медија као вид, не само афективно-емоционалног него и когнитивно-симболичког изражавања у процесу учења (Boone, 2007). Мауро Черути (Mauro Ceruti) истиче да је уметност „дубоко епистемолошка и педагошка“, те да уметност губи ова својства уколико се сведе на музејски експонат, што се најчешће дешава у већини традиционалних образовних система (Ceruti, 2007; у: Vecchi, 2010: 14).

Ређо приступом се полази од тога да су уметнички процеси прожети сазнајним и мисаоним процесима. Уметничко изражавање омогућава детету не само да изрази или проживи него и да схвати и разуме садржај којим се бави.

„Када деца представљају своје менталне слике другима, они их истовремено представљају и себи, развијајући на тај начин свеснију визију (унутрашње слушање, разумевање). Крећући се из једног језика у други, из једне области у другу, и размишљајући о овим променама, деца модификују и обогаћују сопствене теорије и концептуалне мапе“ (OECD, 2004: 13).

Иако су све уметности у овом систему високо цењене, Херцог закључује да се, заправо, „овде не ради о уметности!“ (Herzog, 2001), већ да је акценат у овом систему на мишљењу и учењу. Уметност се користи као симболички језик путем којег деца изражавају своје разумевање научног, али путем којег и уче. Уметност је изабрани медиј који репрезентује дечије мишљење. У овом образовном систему уметност се користи као средство учења и комуникације, покретач менталних процеса и средство помоћу којег се представљају изазови. „Графички језик“, како га називају наставници Ређо Емилије, користи се како би се искуство учења учинило видљивим (Herzog, 2001). Оваква улога умет-

ности омогућена је првенствено тиме што се велика пажња ставља на *процес* стварања и рефлексију о том процесу, а мање на финални продукт или артефакт, чиме је омогућена пуна слобода у експериментисању, испробавању различитих приступа и решења, што свакако има сазнајни карактер.

### Атеље и ателиериста

*Атеље* је централна просторија у сваком Ређо вртићу/школи и он представља једну врсту експерименталне лабораторије у којој настају најразличитији уметнички пројекти интегрисани са свим другим подручјима учења. *Атеље* је простор богат разноврсним материјалима и алатима који су доступни деци за рад и експериментисање. Овај простор је физички повезан са свим другим просторијама (често између атељеа и других просторија и учионица постоје прозори или стаклене провидне површине чиме се омогућава комуникација између ових просторија), што симболизује и у реалности омогућава повезивање уметности (и уметничких/истраживачких активности које се одвијају у атељеу) са активностима из других области, које се одвијају у другим просторима вртића/школа.

Рад у атељеу организује и њиме координира *ателиериста* (*ital. atelierista*). *Ателиериста* (назив који се обично не преводи) јесте особа која има професионално уметничко образовање, најчешће из области визуелних уметности, и задужена је за подстицање и праћење креативног процеса деце, али и образовног процеса који произлази из креативног процеса и рада на уметничким пројектима. Такође, задатак *ателиеристе* јесте да обезбеди увођење „естетске димензије“ или „поетичних језика“ у процес учења (Vechi, 2010). Будући да ателиериста нема професионално наставничко образовање, изузетно је важно да блиско и на дневној бази сарађује са васпитачима и педагозима, јер се на тај начин

обезбеђује интеграција уметности и других области сазнања, чиме експресивно и поетично изражавање заиста постају део процеса у којем се гради и конструише знање.

Иако *атеље* у Ређо систему веома подсећа на уметнички атеље, било би сувише поједностављено рећи да је *атеље* простор у којем се производе уметничка дела и предмети, као што би било сувише поједностављено сматрати да је *ателиериста* наставник уметности који обезбеђује уметничке материјале и подучава ликовним техникама и вештинама. Улога атељеа у Ређо систему није производња уметничких предмета нити обучавање деце да постану професионални уметници, већ да кроз различите интегративне истраживачке пројекте и рад са материјалима, у којима се акценат ставља на *процес* и *експериментисање*, деца испитују и упознају свет око себе, долазећи до нових сазнања. *Атеље* је „лабораторија за мишљење“ (Topal & Gandini 1999: 24), у којој се уметност и различите уметничке праксе користе као језик и средство истраживања и сазнања, а не циљ по себи. Уметност у Ређо систему није засебна и независна област или дисциплина у оквиру курикулума, већ интегративни део јединственог когнитивно-симболичког изражавања који је саставни део учења и сазнања. Лела Гандини то објашњава на следећи начин:

„За нас је *атеље* морао да постане део сложеног дизајна и истовремено нови простор за истраживање, или боље речено, за копање сопственим рукама и сопственим умом, и за изоштравање погледа, кроз праксе визуелних уметности. То је морао бити простор у којем ће се сензибилисати укус и естетски осећај, место за самостално истраживање пројеката који су повезани са искуствима планираним у другим учионицама у школи. Атеље је морао бити место за истраживање дечијих мотивација и теорија, почев од првих жврљотина па надаље, место за истраживање варијација у употреби алата, техника и материјала са којима деца раде. То је морало бити место које подржава де-

чије логичке и креативне путање, место где је могуће упознати се са сличностима и разликама између вербалног и невербалних језика. Атеље је морао да се појави истовремено и као субјект и као посредник разноврсних пракси; морао је да подстиче специфичне и међусобно повезане догађаје, истовремено омогућавајући да се сазнања стечених о форми и садржају повежу са свакодневним образовним искуством“ (Gandini, 2005: 7).

Идеја Лориса Малагуџија да се у вртиће и школе уведу атељеи јавила се као одговор на маргинализовано место које су уметност, експресија и естетика заузимале у доминантним образовним системима, а име *атеље* је одабрано јер се сматрало да најбоље одражава место у којем се имагинација, експеримент, креативност и експресија преплићу и међусобно допуњују.

Иако присуство атељеа и ателиеристе није само по себи гаранција да ће естетика постати активатор учења, будући да је за то кључна стална комуникација између атељеа, ателиеристе и наставника, они у Ређо вртићима и школама симболизују концепт учења кроз уметност и путем уметности, обезбеђују његову реализацију и потврђују значај уметности у овом систему.

### Рад са материјалима

Основни вид рада у атељеу јесте рад са материјалима. Рад са материјалима се сматра посебним језиком (Gandini, 2005) који, као и сваки други језик, деца могу савладати и употребљавати као средство израза и комуникације. Сваки материјал, сам по себи, представља извор многих информација: изглед материјала, особине и својства, различити начини употребе итд.

Ређо васпитачи, педагози и ателиеристи сматрају да је „први сусрет деце са материјалима, које могу истраживати и употребљавати на различите начине, први корак у процесу дечјег сазнања. Кроз истраживања и открића до којих дођу кроз рад са материјалима, деца граде свест

о томе шта се дешава са материјалима, а одрасли изграђују способност посматрања и подржавања сваког индивидуалног искуства“ (Piazza; у: Gandini, 2005: 13).

Не може се рећи да је материјал сам по себи *језик*, јер је статичан. Посебно не у тренутку када деца представљамо и нудимо нови материјал. Тек у интеракцији детета са материјалом долази до развоја *језика*. Материјал поседује одређена својства или особине, различите могућности које се могу истражити и може подстаћи или сугерисати нове идеје. У процесу успостављања језика прво се истражује материјал, његова својства и могућности, а тек потом се материјал користи за изражавање идеја. Што је више различитих својстава, могућности и начина употребе материјала које дете познаје, то ће му бити лакше да представи и обликује сопствене идеје (Gandini, 2005).

„Језик се развија у интеракцији између детета и материјала. Док користе папир, глину, жицу итд., различити алфабети ће се развити из различитих материјала. Како деца користе свој ум и руке да би деловали на материјал користећи гестове и алате и како почињу да стичу вештине, искуство, стратегије и правила, развијају се структуре унутар детета које се могу сматрати врстом алфабета или граматике. Изузетно је важно за децу да стекну знање о материјалима, стекну компетенције у раду са њима и да их користе на више различитих начина. Деца често открију или измисле различите начине употребе материјала у процесу експериментисања или опсервације друге деце.

Алфабет се вероватно најбоље дефинише као комбинација карактеристика одређеног материјала и односа који се јавља у интеракцији између детета и материјала. У току стварања тог односа јављају се могућности модификације, трансформације и структурирања материјала на тај начин да трансформисани материјал постаје водила за изражавање дечијих мисли и осећања...“ (Piazza; у: Gandini, 2005: 13).

Васпитачи, ателиеристи и педагози у Ређо систему сматрају да су деца посебно осетљива на различите могућности материјала и да интерагују с њим са циљем да стварају значење и везе, да истражују, да се изражавају и комуницирају. Начини на које деца користе и обрађују материјале су често неочекивани и изненађујући, и то је разлог због којег Ређо наставници заузимају отворен став и приступ у односу на дечји рад, стварање и на крају крајева – и на израђене производе.

Направљени производи, без обзира на то што никад нису сами себи циљ, представљају важне показатеље дечјег начина мишљења и откривају дечје знање. Ређо наставници често разговарају са децом о израђеним радовима, интерпретирају их, и то користе како би трагали за новим начинима да подрже дечије учење. Артефакти дечјег учења (објекти које су деца направила) омогућавају комуникацију онога што су деца научила и веома је важно да их наставници узму у обзир, јер им могу помоћи да направе одлуке о новим правцима и потребама учења (Gandini, 2005).

Атеље обилује материјалима за рад, који су обично организовани на врло привлачан начин, у провидним теглама и кутијама, корпама или послужавницима како би били видљиви и лако доступни деци. Ту се могу наћи различити типови материјала – од цртачких, сликарских, графичких, алтернативних до рециклажних. Велика пажња у Ређо педагогији се посвећује природним материјалима (као што су лишће, цвеће, гране, камење, шкољке итд.). Дечији цртежи (на пример, цртежи људи или животиња, кућа итд.), исечени по контури и сложени у неку кутију, такође могу наћи место на полицама с материјалима, чиме се сугерише могућност њихове даље употребе у новим активностима и новим контекстима. Ово је занимљив детаљ који говори о томе да се дечји ликовни производи третирају

не као готов производ него као део сложенијих процеса (Gandini, 2005).

Врло је важно који материјали ће се понудити деци за рад и истраживање, јер од тог избора зависи умногоне и врста сазнања које ће дете конструисати. Још један важан аспект рада са материјалом јесте начин на који га васпитачи уводе и представљају деци, јер од тога зависи и улога коју ће дете имати у процесу рада са материјалом, али и то да ли ће дете проширивати његове начине употребе или ће га користити на стереотипан и једностран начин.

### Интеграција садржаја и рад на пројектима

Интеграција уметности и других области учења у Ређо систему постиже се радом на пројектима (*ital. progettazione*). Рад на пројектима представља облик рада у којем једно или више деце дубље проучавају неку тему или проблем (Slunjski, 2001) који имају применљивост и у животу изван наставе. То је „рад у којем наставници (васпитачи, педагози, ателиеристи) постављају почетне хипотезе и траже дубље разумевање неке области или теме, али тако да кључни елементи за напредовање долазе од деце и пажљиве анализе коју спроводе одрасли о томе шта се дешава на том путу“ (Vecchi, 2010: 120). Тек тако пројекат нуди подршку учењу као изградњи знања, у којем идеје произлазе из динамичког процеса. У овом систему не постоји курикулум нити унапред дефинисани циљеви, задаци или исходи, већ ученици сами планирају, реализују и евалуирају пројекте у сарадњи са одраслима. Ток, смер рада и дужина трајања пројекта такође нису планирани нити структурирани унапред. Једино што је унапред познато јесте да ће пројекат садржати много истраживања, расправа и изражавања кроз употребу различитих симболичких језика (Slunjski, 2001). Основни критеријум за одабир не само теме него и смера у којем ће се пројекат кретати јесте ин-

тересовање деце. Истраживање оних тема које произлазе из интересовања саме деце обезбеђује њихову додатну мотивацију, аутономију и већу одговорност у односу на сопствено учење. Деца уз помоћ васпитача одлучују о правцу и начину истраживања, медију којим ће демонстрирати и представити тему и избору материјала за рад. Будући да се рад на пројекту креће у различитим правцима, без унапред утврђеног плана напредовања, без циљева и исхода који би се дефинисали пре почетка рада на пројекту, овакав вид рада је пун неизвесности и случајности које се дешавају у интеракцији између деце или деце и одраслих и подразумева да треба имати толеранцију на непредвидљиве резултате дечјег истраживања (Vecchi, 2010).

Осим што морају бити конкретни, лични и важни деци, пројекти морају бити довољно „велики и широки“ како би обухватили мноштво разноврсних идеја и богати у интерпретативном смислу и смислу експресивног приказивања.

Рад на пројектима се не одвија кроз структурирано време у виду распореда часова. Распоред часова не постоји у Ређо систему, јер би он ограничавао и спутавао слободно истраживање и изражавање за које је неопходно време, већ се време користи веома флексибилно у зависности од потреба самог пројекта, чије трајање, такође није унапред дефинисано. Пројекти треба да трају довољно дуго како би могли да се развијају кроз време, да се разматрају нове идеје, да се о њима преговара, да подстакну расправе и сучељавања мишљења међу учесницима, да се види напредак, ток и кретање идеја. Пројекти могу трајати недељу дана или се могу продужити на читаво полугође или чак годину. Осим тога, деца могу бити укључена у рад на пројекту током дужег временског периода, али то не значи да морају радити на пројекту свакодневно. Прекиди и поновно враћање раду на пројекту омогућавају свежину у приступу, промену угла пос-

матрања и другачији осврт на проблем. Флексибилност у погледу трајања пројекта доприноси продубљивању проблема. Стога у Ређо систему нема једнократних и изолованих уметничких активности, оне су увек интегрисане у дугорочне интегративне пројекте.

Интегративни приступ у раду на пројектима значи да се једној теми приступа са различитих аспеката. Ателиериста игра веома важну улогу у раду на пројектима, а блиска сарадња са васпитачима и педагозима обезбеђује да се рад на пројекту не сведе на изоловану уметничку активност, већ да она, увек интегрисана са другим областима учења, заиста омогући продубљивање проблема и његово истраживање са свих страна.

### **Документација**

Израда документације је један од најважнијих процеса унутар Ређо система којем се посвећује веома велика пажња, а подразумева праћење и бележење процеса рада и учења на различите начине и различитим медијима: фотографисањем, израдом видео и аудио записа, писаним белешкама, скицама. Увид у документацију имају сви учесници у процесу учења: деца, наставници, родитељи. Документација се често излаже тако да буде доступна и видљива свима, па ипак, израду документације не треба схватити само као документовање готових дечјих производа, као што ни излагање документације не треба схватити као врсту репрезентативне и статичне изложбе, која би требало да послужи само као „материјални доказ“ процеса учења, већ првенствено као „средство рефлексивне праксе васпитача чија је сврха боље разумевање сопствене праксе и тиме и њен развој“ (Krnjaja & Breneselovic, 2013). Акцент је на документовању процеса рада и учења, размишљања деце у току процеса, њихових сећања о процесу, утисака, осећања, али и запажања васпитача о про-



цесу и децјем учешћу у њему. На тај начин процес учења постаје материјалан и видљив, а документовање постаје „средство самопогледања процеса учења и детета и васпитача“ (Krnjaja & Breneselovic, 2013).

Да би документација могла да послужи за боље разумевање праксе и њено усавршавање, што и јесте циљ њене израде, неопходно је да се стално анализира и критички преиспитује. Пажљивим праћењем, посматрањем и анализом праксе учења путем његовог документовања, али и анализом документације и дијалогом о њој, васпитачи доносе одређене важне закључке који им помажу у усмеравању даљег тока учења: сазнају како поједина деца уче, како конструишу сопствене идеје, шта их интересује, како напредују, какве су њихове могућности итд., а деца освешћују свој развојни и сазнајни пут. Дијалог о документацији (који се одвија између васпитача, деце и родитеља) омогућава да сви учесници сагледају процес учења из различитих перспектива.

Да ли се израда документације може посматрати као још један од језика комуникације и изражавања? Овога пута језика изражавања одраслих (васпитача), будући да се у изради документације користе најразличитији медији, и то на различите начине.

У савременим уметничким и излагачким праксама питање стварања и употребе документације је веома присутно. Иако је у свету уметности уобичајено да се документација израђује као врста доказа или „снимка“ неког уметничког догађаја, ситуације или пак уметничког рада, постоје праксе у којима се документација ствара, третира и излаже као уметнички рад. Постоји низ уметничких форми које користе документацију као интегративни део уметничког израза (као што су плес, перформанс, фото и видео инсталације и есеји, просторне инсталације итд.), а неретко и као сам уметнички рад. „Уколико се документација посматра као саставни део и

драгоцени аспект једног процеса који се одвија уживо, а не као 'закључак' или 'накнадна мисао' о том процесу, онда документација тог процеса може бити подједнако креативна и изазовна као и сам догађај који се документује“ (Edmunds, s.a.).

Међутим, не треба мислити да су израда или излагање документације у Ређо систему – уметност, али њихов настанак свакако јесте део процеса који се ослања на уметничке стратегије: како ће се израдити документација која најбоље комуницира и даје довољно информација о посматраној ситуацији или процесу, који медиј ће се употребити за документовање и на који начин, како ће се користити документациони материјал, како ће се потом представити или визуализовати, и уколико се излаже, како ће се приказати у простору и тако даље. Начин на који се документациони материјал ствара и користи у приказивању није потпуно отуђен од уметности као такве, јер се ослања и користи уметнички језик. Од свега тога зависи успешност комуникације створене и изложене документације, а то јесте њена изузетно важна функција у Ређо систему. Уколико је комуникативност документације неуспешна, она неће моћи да оствари свој основни циљ, а то је да понуди довољно информација о посматраном процесу и педагошкој пракси и да послужи као средство за њено унапређивање.

### **Закључак**

Из претходне анализе можемо закључити да уметност у образовном систему Ређо Емилија заузима веома важно место, али не као независна или ексклузивна област која служи за стварање уметничких дела или припрему будућих уметника. Уметност је овде схваћена као средство учења, мишљења, комуникације и изражавања, прожета и интегрисана са свим другим садржајима и областима истраживања. У овом

систему су холистичка природа и интегративни карактер уметности не само препознати и уважени него се и у потпуности реализују у пракси, чиме се остварује позитиван утицај на готово све аспекте развоја детета предшколског узраста. Схваћена на овакав начин, уметност има изузетно важну улогу као равноправни чинилац педагошког система. Стављање акцента на *процес* стварања и рефлексију о том процесу, а не на финални уметнички производ, омогућава слободу у експериментисању, испробавању различитих приступа и решења, чиме се заиста искоришћава потенцијал уметности као средства истраживања, сагледавања, разумевања и долажења до нових сазнања.

На крају, истакнимо и то да Ређо концепција препознаје да су за спровођење уметничких процеса на начин који афирмишу холистичку природу уметности изузетно важни и неопходни адекватни просторни, временски и стручни услови, о чему сведочи постојање атељеа, то јест адекватног простора, посебно прилагођеног за рад са материјалима, флексибилно време за рад на пројектима, индивидуални приступ и рад у малим групама, подршка компетентног одраслог (ателиеристе), те да би без свега наведеног реализација уметности у складу са интегративним и холистичким схватањем била веома отежана.

## Литература

- Хаџи-Јованчић, Н. (2012). *Уметности у ојшњем образовању: Функције и процесуални настави*. Београд: Учитељски факултет и Клет.
- Bruner, J. (1972). The nature and uses of immaturity. In: *American Psychologists*, 27 (8), 687–708.
- Boone, D. J. (2007). *A Picasso or a Pre-schooler?: Ways of seeing the 'child as artist'*. Conference Presentation 2007 Philosophy of Education Society of Australasia. Queensland: University of Technology.
- Edmunds, B. (s. a.). *A Work of Art from A Work of Art*. Приступљено 23.08.2014. на: <http://beckyedmunds.com/#/about/4531969006>.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.) (1998). *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Greenwich, CT: Ablex Publishing.
- Gandini, L. (2005). *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.
- Gandini, L. (1998). Educational and Caring Spaces. In: Edwards C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.). *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Greenwich, CT: Ablex Publishing.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hertzog, N. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: „It's not about Art!“. In: *Early Childhood Research and Practice*, 3 (1).
- Krnjaja, Ž. & Breneselović, D. P. (2013). Documentation in Preschool Education. In: *Journal of Education and Future* (4), 109–122.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. In: Edwards C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (49–97). Greenwich, CT: Ablex Publishing.

- OECD, Directorate for Education (2004). *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five Curriculum Outlines*. Paris: OECD.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. In: *Journal of research in science teaching*, 2 (3), 176–186.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- Tarr, P. (1989). Pestalozzian and Froebelian Influences on Contemporary Elementary School Art. In: *Studies in Art Education*, 30 (2), 115–121.
- Thompson, K. B., Loftus, D. S., & Bullock, K. (1995). *Art Connections: Integrating Art Throughout the Curriculum*. Glenview, IL: Good Year Books.
- Topal, C. W. & Gandini, L. (1999). *Beautiful Stuff: Learning with found materials*. Worcester, MA: DAVIS Publications.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia, Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London and New York: Routledge.

#### Summary

*Reggio Emilia is a preschool educational system based on holistic approach to child, family, school and environment. It is unique in that it insists on the importance of the language of art, and arts based methods in the education of children. The aim of the paper is to show, through the presentation of the Reggio Emilia system, the important role artistic approaches can play in the learning process and development of preschoolers. The Reggio system not only considers the symbolic language of art and artistic expression to be indispensable for comprehensive and balanced development of young children, but it also recognizes art as an important means of communication and learning, as well as a driving force or mover of thinking process and cognizance. The system sees the use of arts media and forms as an integrating part of cognitive and symbolic expression present in the learning process. The text analyses the following: the role of artistic processes, aesthetics and expression in the activation of learning; the role of the atelier (studio) and physical environment in the learning process, as well as the role and interaction of teacher and atelierista (the term is usually not translated, and it refers to a professional person with formal education in visual arts). Various forms of presentation of children's experience abstracted as "hundred languages of children" are also analyzed. Based on the analysis, a conclusion can be made that symbolic and expressive language of art has an exceptional role both in the domain of the affective and in the domain of cognitive development, and that the integrating and holistic character of art can have favourable influence upon almost all aspects of development of preschool children.*

**Key words:** Reggio Emilia, holistic educational systems, symbolic and expressive language of art, learning through art.