

УДК 373.2.091:37(438)(092)

DOI:

**Marija Czepil, prof., dr hab., UMCS w Lublinie**  
**Bożena Marzec, doktor, Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu**

### GRUPA PRZEDSZKOLNA W TEORII PEDAGOGICZNEJ BOGDANA NAVROCHYNSKIEGO

*W artykule przedstawiono koncepcje pedagogiczne Bogdana Nawroczyńskiego dotyczące organizacji procesu edukacyjnego w placówce wychowania przedszkolnego, warunków organizacyjnych i pedagogicznych grupy przedszkolnej oraz ich znaczenia dla współczesności. Omówiono główne idee książki „Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej”. Zasady funkcjonowania placówek przedszkolnych i szkolnych zostały opisane na podstawie analizy porównawczej literatury oraz przepisów prawa.*

**Słowa kluczowe:** Bogdan Nawroczyński; oddział przedszkolny; placówka edukacji przedszkolnej; edukacja; proces edukacyjny.

**Bibl. 20.**

**Mariya Czepil, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the**  
*Maria Curie-Skłodowska University in Lublin*  
**Bozhena Mazhets, Ph. D. (Pedagogy), Poznan Higher School of Banking**

### CHILDREN'S COLLECTIVE IN THE PEDAGOGICAL THEORY OF BOGDAN NAVROCHYNSKY

*In the article the pedagogical ideas of Bogdan Nawroczyński concerning the organization of educational process in the institution of preschool education, organizational and pedagogical conditions of the children's collective, and their relevance for the present are revealed. The main ideas of the book "Pupil and class. Pedagogical issues related to the education and organization of the children's team". On the basis of the comparative analysis of literature, normative-legal basis, the principles of functioning of pre-school and school establishments are described.*

**Keywords:** Bogdan Nawroczyński; child team; institution of preschool education; training; educational process.

**W**prowadzenie. Definicja terminu klasa zgodnie z „Nowym słownikiem pedagogicznym” W. Okonia, to po pierwsze „zbiór uczniów, zwykle rówieśników, uczących się we wspólnej izbie szkolnej wg tego samego programu i reprezentujących ten sam poziom zaawansowania w karierze szkolnej” [10, 174], a po drugie „izba szkolna, pomieszczenie, w którym odbywa się nauka szkolna” [10, 174].

W nawiązaniu do tych definicji zostaną wskazane podobieństwa i różnice w podejściu do organizacji procesu kształcenia i wychowania, w tym organizacji klasy szkolnej jako grupy uczniów oraz pomieszczenia, w którym odbywają się zajęcia w odniesieniu do nauczania prof. B. Nawroczyńskiego i współcześnie. Czy idee wielkiego naukowca są ponadczasowe? Odpowiedź na to pytanie ułatwi nam analiza porównawcza fragmentów jego książki „Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej”, obowiązujących przepisów prawa, dotyczących organizacji szkół i przedszkoli oraz ujęcie teoretyczne współczesnych badaczy.

**Klasa, jako oddział, dostosowany do wieku uczniów.** „Tutaj przechodzę do omówienia nowego

momentu, wywierającego stały, a niezmiernie doniosły wpływ na kształtowanie się osobowości wychowanków: – jest nim organizacja klasy szkolnej” [9, 127] – pisze w swojej książce Bogdan Nawroczyński. Zdaniem autora: „Wielki wpływ na pracę uczniów i nauczycieli wywiera liczebność klasy szkolnej. – Im liczniejsza klasa, tem większa w niej przewaga masy nad jednostką, tem przeciętniejszy poziom, tem trudniejsze uwzględnianie indywidualności pojedynczych uczniów, z których każdy staje się zwolna z osoby numerem. Wyniki pracy uczniów są bardziej jednorodne w większej grupie niż w mniejszych” [9, 128]. Mimo upływu lat, ta myśl jest nadal aktualna. Wprawdzie Nawroczyński pisze o klasie, liczącej około trzydziestu uczniów, w której jego zdaniem „nauczanie masowo-indywidualizujące może wydać dobre wyniki, liczba ta bowiem, jak stwierdza praktyka szkolna, w normalnych wypadkach stwarza pomyślne warunki dla nauczania masowego, a jednocześnie czyni zupełnie możliwym indywidualizowanie” [9, 128 – 129].

Z tą myślą Nawroczyńskiego koresponduje podpisane przez Minister Edukacji Narodowej 17 marca 2017 roku rozporządzenie w sprawie

szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli [14]. Regulacje określone w rozporządzeniu są istotne z punktu widzenia pracy przedszkoli i szkół.

Rozporządzenie zachowuje dotychczasowe rozwiązania dotyczące liczebności dzieci i uczniów w oddziale przedszkolnym oraz w klasach I – III szkoły podstawowej (przewidziane w art. 61 ustawy o systemie oświaty) [19], co oznacza, że liczba ta, na tym poziomie edukacji nie może być większa niż 25 (§ 5 cyt. wyżej rozporządzenia). Niestety minister nie ustalił maksymalnej liczby uczniów w klasach IV-VIII oraz w klasach szkół ponadpodstawowych, co może prowadzić (i najczęściej prowadzi) do znacznego jej zawyżania.

Przewidziano natomiast, że liczba dzieci w oddziale przedszkola integracyjnego i oddziale integracyjnym w przedszkolu ogólnodostępnym oraz liczba uczniów w oddziale szkoły integracyjnej i w oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej wynosi nie więcej niż 20, w tym nie więcej niż 5 dzieci lub uczniów z niepełnosprawnościami. Zaproponowano przepis, zgodnie z którym doboru kandydatów do oddziału integracyjnego dokonuje dyrektor szkoły lub przedszkola z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, w tym uczniów z niepełnosprawnościami.

Wskazano również maksymalną liczbę uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności (nie więcej niż 5 dzieci), którzy mogą uczyć się w zorganizowanych dla nich łączonych oddziałach szkoły specjalnej i przedszkola specjalnego oraz łączonych oddziałach specjalnych w szkole ogólnodostępnej i przedszkolu ogólnodostępnym. Zmiany te mają na celu zapewnienie uczniom z różnymi rodzajami niepełnosprawności w ww. jednostkach systemu oświaty, optymalnych warunków kształcenia specjalnego dostosowanego do ich indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych.

W celu uporządkowania regulacji dotyczących liczebności oddziałów klas I – III szkoły podstawowej, z art. 61 ustawy o systemie oświaty zostały przeniesione do rozporządzenia przepisy dotyczące liczebności oddziałów w przypadku przyjmowania uczniów do klas I – III w trakcie roku szkolnego. I tak, w okresie od rozpoczęcia do zakończenia zajęć dydaktycznych, w przypadku przyjęcia z urzędu do oddziału klasy I, II lub III szkoły podstawowej ucznia zamieszkałego w obwodzie szkoły, dyrektor szkoły (po poinformowaniu rady oddziałowej) ma obowiązek podzielić dany oddział, jeżeli liczba uczniów zwiększyłaby się ponad 25.

W opisanej sytuacji, na wniosek rady oddziałowej, oraz po uzyskaniu zgody organu prowadzącego,

dyrektor szkoły może odstąpić od takiego podziału, zwiększając liczbę uczniów w oddziale, jednak nie więcej niż o 2 dzieci. W takim przypadku obligatoryjnie należy zatrudnić asystenta nauczyciela, który będzie wspierał nauczyciela prowadzącego zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze w tym oddziale w ciągu całego etapu edukacyjnego.

Rozporządzenie zawiera również regulacje dotyczące form organizacji obowiązkowych zajęć edukacyjnych. W każdej szkole obowiązkowe zajęcia edukacyjne powinny być organizowane w oddziałach. Obowiązkowe zajęcia edukacyjne mogą odbywać się także w grupie oddziałowej, międzyoddziałowej, międzyklasowej lub międzyszkolnej, zgodnie z zasadami określonymi w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych.

Choć wydaje się to niemożliwe, to faktem jest funkcjonowanie w XXI wieku klas łączonych. W rozporządzeniu doprecyzowano rozwiązania dotyczące organizacji zajęć edukacyjnych w klasach łączonych szkoły podstawowej. W klasie I stworzono możliwość łączenia zajęć z inną klasą jedynie w przypadku realizacji edukacji muzycznej, edukacji plastycznej i wychowania fizycznego, a w klasie VIII jedynie w przypadku muzyki, plastyki, techniki i wychowania fizycznego. W klasach II – VII można prowadzić (w klasach łączonych) nie więcej niż połowę wymiaru godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych, z tym, że zajęcia z muzyki, plastyki, techniki i wychowania fizycznego można w całości prowadzić w klasach łączonych.

Rozporządzenie reguluje także liczbę uczniów, jaka może pozostawać pod opieką jednego nauczyciela na zajęciach świetlicowych w szkole podstawowej (nie więcej niż 25 dzieci) oraz zasady tworzenia i funkcjonowania w szkołach podstawowych oddziałów przysposabiających do pracy.

W czasach współczesnych Nawroczyńskiemu dobór uczniów do szkół odbywał się według wieku oraz według zasobu wiedzy i umiejętności. Te kryteria były najbar-dziej rozpowszechnione. Ponadto niektóre szkoły dobierały uczniów według płci, stanu zdrowia, czy wyznania [9, 130].

W dzisiejszych czasach jedynym kryterium doboru do szkół ogólnodostępnych – rejonowych, jest kryterium wieku. Pozostałe kryteria, wymienione przez Nawroczyńskiego obecnie uznawane są za przejaw dyskryminacji czy segregacji uczniów, o czym on sam w cytowanej książce napisał tak: „Powstający w ten sposób dobór możemy nazwać doboorem segregującym” [9, 138].

Zgodnie z art. 31 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe [18], wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci od początku roku

szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 3 lata, do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat. Art. 35 cytowanej ustawy stanowi, że obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia.

Zapis § 5 załącznika nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół [15] – określa, iż podstawową jednostką organizacyjną przedszkola jest oddział obejmujący dzieci w zbliżonym wieku, z uwzględnieniem ich potrzeb, zainteresowań, uzdolnień, rodzaju i stopnia niepełnosprawności. Liczba dzieci w oddziale przedszkolnym nie może przekraczać 25.

Reasumując, należy przyjąć, że zasady doboru uczniów do klas oraz liczebność oddziałów w dzisiejszych czasach i ta postulowana przez B. Nawroczyńskiego są bardzo zbliżone. Myśl o tworzeniu oddziałów dla uczniów wybitnie zdolnych po części jest obecnie realizowana przez szkoły i placówki niepubliczne oraz szkoły artystyczne, czy sportowe, które skupiają uczniów uzdolnionych w danej dziedzinie. Idea indywidualizacji procesu nauczania oraz dostosowania warunków pracy do możliwości uczniów znalazła swoje odzwierciedlenie w tworzonych klasach i szkołach integracyjnych oraz specjalnych, ale nie tylko. Z art. 1 ustawy Prawo oświatowe wynika, że system oświaty zapewnia: możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami; opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych; opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie oraz warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego [18].

**Klasa, jako uczniowie jednego oddziału.** Mówiąc o doborze do klas Nawroczyński proponował dokonywanie diagnozy wstępnej. „Dla ułatwienia sobie tego zadania rozróżnimy dwa zasadnicze momenty, powtarzające się we wszelkim doborze

sztucznym. Pierwszy z nich polega na stwierdzeniu w doborianych osobnikach, lub w ogóle przedmiotach, cechy, stanowiącej kryterium doboru; drugi – na dzieleniu owych przedmiotów lub osób na grupy ze względu na tę cechę – dla odmiennego, a zastosowanego do celu doboru traktowania każdej takiej grupy” [9, 132].

W aktualnie obowiązujących przepisach prawa – w podstawie programowej wychowania przedszkolnego znajdujemy zapis dotyczący obserwacji i diagnozy, z tym tylko, że są one prowadzone w zupełnie innym celu. Punkt 5 warunków i sposobu realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego mówi o tym, że: „Nauczyciele diagnozują, obserwują dzieci i twórczo organizują przestrzeń ich rozwoju, włączając do zabaw i doświadczeń przedszkolnych potencjał tkwiący w dzieciach oraz ich zaciekawienie elementami otoczenia” [13]. W punkcie 9 przywołanego wyżej przepisu czytamy, że: „Nauczyciele systematycznie informują rodziców o postępach w rozwoju ich dziecka, zachęcają do współpracy w realizacji programu wychowania przedszkolnego oraz opracowują diagnozę dojrzałości szkolnej dla tych dzieci, które w danym roku mają rozpocząć naukę w szkole” [13].

Z kolei klasa szkolna jest określana jako formalnie zorganizowana grupa społeczna, której właściwością są podobne potrzeby i zainteresowania, bliskość zamieszkania, podobny wiek uczniów, a także fakt, iż uczniowie spędzają w niej dużą ilość czasu [2]. Tak więc klasa szkolna jest głównym miejscem kontaktu z rówieśnikami. Oprócz tego klasa jest grupą zadaniową, powołaną w celu przyswajania treści związanych z procesem nauczania. Jest też środowiskiem wychowawczym, w którym dokonuje się proces wychowania: przekazywanie wzorów zachowań, norm moralnych, kształtowanie postaw.

Zdaniem I. Ramik-Mażewskiej rola klasy szkolnej w procesie samookreślenia się, budowania tożsamości i spójności z grupą stanowi jeden z najważniejszych aspektów życia społecznego. Dlatego efektem działań edukacyjnych powinna być nie tylko pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów, ale także przygotowanie pokoleń młodych ludzi do życia w rzeczywistości charakteryzującej się coraz częstszymi i świadomymi kontaktami z odmiennością [12].

W literaturze przedmiotu powszechne jest przekonanie, że o wartości klasy jako środowiska wychowawczego decyduje nie tyle jej struktura formalna, ile nieformalny układ stosunków interpersonalnych między uczniami. M. Syndyk stwierdza, że rozpoczynające naukę szkolną dzieci tworzą początkowo zbiór nieznanymi sobie jednostek,

między którymi brak więzi społecznej. Zwraca uwagę, iż zaczyna ona dopiero stopniowo wytwarzać się w klasie. W ten sposób klasa szkolna, która utworzona jest w sposób formalny, w krótkim czasie staje się również grupą nieformalną, w której każdy uczeń zajmuje określoną pozycję, [17, 48].

Erich Petlák określa klimat klasy jako bardziej długofalowe nastroje, uogólnione postawy i relacje, emocjonalne reakcje uczniów na wydarzenia w klasie (z oddziaływaniem pedagogicznym nauczycieli włącznie) [11, 29].

E. Petlák dokonując analizy literatury w tym zakresie wyszczególnił następujące czynniki wpływające na klimat klasy i klimat nauczania: metody komunikacji, liczbę uczniów w klasie i szkole, lokalizację ucznia w klasie, wyróżnianie się niektórych uczniów oraz ukierunkowanie klasy [11, 34 – 37].

Pisząc o metodach komunikacji podzielił je na dwa rodzaje: wspierające – jeżeli nauczyciel prawidłowo komunikuje się z uczniami i obronne – jeżeli nauczyciel jest mało komunikatywny.

Odnosząc się do liczby uczniów w klasie i w szkole podkreślił, że im liczniejsza klasa, tym gorsze postępy uczniów i więcej problemów na tle niewłaściwego zachowania. Im liczniejsza klasa, tym rzadsze są kontakty nauczyciela z pojedynczymi uczniami. W małych grupach istnieje współpraca ze sobą, uczniowie są bardziej skoncentrowani na pracy. W dużych grupach – więcej przyjaźni, bardziej bogate życie społeczne. W małych szkołach jest więcej życzliwości we wzajemnych stosunkach, mniej agresji, wagarów, aktów wandalizmu. Im większa szkoła, tym większe poczucie anonimowości u każdego ucznia.

Lokalizacja miejsca ucznia w klasie traktowana jest przez E. Petláka dosłownie. Zgodnie z badaniami O. Obsta, które mówią o tzw. strefach akcyjnych, na których nauczyciel – w trakcie komunikacji z uczniami – koncentruje się częściej. Zazwyczaj lepsi uczniowie siedzą w pierwszych rzędach, gorsi – w ostatnich rzędach, a mierni – po bokach klasy. Taki podział uczniów określa rodzaj komunikacji – nauczyciel koncentruje się na tych, którzy są bliżej. Za badaczami E. Petlák stwierdza, że zmiana miejsca ucznia w klasie może znacząco zmienić jego pracę i jej wyniki. Przez zmianę miejsca może się zmienić udział ucznia w nauczaniu (na lepsze, ale też na gorsze).

Pisząc o wyróżnianiu niektórych uczniów autor ma na myśli powstawanie grup aktywnej i pasywnej komunikacji. Podkreśla przy tym, że niektórzy uczniowie mogą stać się biernymi dzięki nauczycielowi!

Nie bez znaczenia jest jego zdaniem ukierunkowanie klasy na wyniki, współpracę, czy porządek.

A. Cichocki w artykule „Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej” podkreśla, że centralnymi wymiarami środowiska klasy – czynnikami kształtującymi jej klimat są: stosunki pomiędzy nauczycielem a uczniami, stosunki między uczniami oraz różnie definiowane i postrzegane właściwości procesu edukacyjnego [3, 355].

Znakiem naszych czasów, z którym spotykamy się we współczesnej szkole jest klasa wielokulturowa, do której uczęszczają dzieci wywodzące się z różnych kultur i narodowości. Uczniowie w takiej klasie mogą zachowywać się w sposób niezrozumiały dla wychowawcy, gdyż kierują się odmiennymi normami kulturowymi, bądź też reagują na doświadczenia w klasie, które są dla nich trudnym przeżyciem np. brak znajomości języka polskiego wpływa również na przeżycia kulturowe. Między dziećmi mogą tworzyć się konflikty, które wpływają na relacje w klasie. W klasach wielokulturowych uczniowie mają różne przygotowanie do nauki szkolnej, inny stosunek do roli ucznia, a także inaczej postrzegają rolę nauczyciela. Zdaniem K. Kubin, zadaniem nauczyciela jest określanie podstawowych reguł i zasad, które mogą uporządkować relacje między uczniami, by każdy czuł, że w klasie panuje równość szans [6, 4].

Swoistą atmosferę klasy tworzy układ norm obowiązujących w niej. Można ją określić jako system zachowań członków ułatwiających bądź uniemożliwiających osiągnięcie celu. Klasę można kształtować między innymi poprzez podnoszenie atrakcyjności grupy, którą można zwiększyć poprzez zaspokojenie w większym stopniu potrzeb jej członków (potrzeby bezpieczeństwa, akceptacji, uznania), czy poprzez wytworzenie w niej dobrej atmosfery. Warto zauważyć, że atmosfera może być dobra lub zła, pełna życzliwości i zaufania lub wrogości i nieufności, konstruktywna lub destrukcyjna, mobilizująca lub demobilizująca do współpracy lub do rywalizacji – pisze E. Zagórska [20, 18].

Ważną cechą klasy szkolnej jest jej spójność nazywana także integracją czy więzią wewnątrzgrupową. Wysoka spójność wyraża się w gotowości ogółu członków do rozszerzania i podtrzymywania interakcji, do podejmowania współpracy i współdziałania w ramach zespołu, w życzliwych i ofiarnych reakcjach grupy na zachowanie jednostek. Czynniki wpływające na integrację w grupie to: atrakcyjność interpersonalna, wysoka motywacja do osiągania wspólnych celów, prestiż grupy w ocenie jej członków, liczebność grupy, jej złożoność, stopień integracji oraz stopień podzielenia postaw przez jej członków.

B. Nawroczyński nieco inaczej odnosi się do

społeczności uczniowskiej zgromadzonej w jednej klasie. „Inne zjawisko z tej samej dziedziny stanowią trudności, wynikające dla nauczania, gdy poziom uczniów jednej klasy nie jest dostatecznie równy. W jakiż bowiem sposób można żądać od nauczyciela, aby on pracował z całą klasą, gdy jej uczniowie różnią się bardzo znacznie uzdolnieniem, kierunkiem zamiłowań i przygotowaniem? W takich warunkach o wspólnej pracy całej klasy nie może być mowy. Bo też właściwie gromada uczniów w ten sposób utworzona nie zasługuje jeszcze na miano klasy szkolnej. Jest to przypadkowo zebrana grupa młodzieży, którą należałoby dopiero porozdzielać po różnych klasach szkolnych” [9, 129].

Konkludując należy stwierdzić, że chociaż różne cele przyświecały diagnozie wstępnej dokonywanej przy przyjmowaniu uczniów do przedszkoli i szkół, to możemy się doszukać kilku punktów stykających, jak choćby określenie trudności w nauczaniu. Na początku XX wieku inne było podejście i zupełnie inne kryteria dotyczące podziału uczniów na klasy. W zdecydowanie inny sposób traktowano również klasę, jako grupę społeczną.

**Klasa, jako sala szkolna.** Klasa jest również przestrzenią publiczną, w której zachodzą ważne procesy rozwojowe, np. społeczne, poznawcze, także emocjonalne. Jednakże po wejściu do klasy uczniowie tracą swoją indywidualność, stają się poprzez traktowanie określoną grupą. W życiu człowieka, w trakcie jego rozwoju, obok przestrzeni publicznych potrzebne są przestrzenie prywatne i intymne – pisze B. Jankowski [5].

Zdaniem B. Dudel i M. Głoskowskiej-Sołdatow najistotniejszą kwestią dla edukacji jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak wykorzystać przestrzeń dla stymulowania rozwoju ucznia? Czy i na ile można ją projektować? Jak ją spożytkować i oswoić dla uczenia się i konstruowania wiedzy przez ucznia? [4, 174].

Pod kierunkiem A. Nałaskowskiego wśród uczniów gimnazjum przeprowadzono sondaż, mający na celu poznanie postrzegania szkoły jako akceptowalnej przez uczniów przestrzeni. Zapytano uczniów o to, gdzie najchętniej w szkole przebywają. Ich odpowiedzi wyglądały następująco: WC – 9%, szatnia – 16%, korytarze – 28%, boisko – 3%, zakamarki – 34%, klasa – 9%. Jednocześnie zapytano rodziców, gdzie – ich zdaniem – uczniowie czują się najlepiej. Odpowiedzi rodziców wyglądały następująco: na boisku – 14%, w stołówce – 16%, w klasie – 63 % [8, 31].

Zdaniem Nałaskowskiego tak niski procent odpowiedzi wskazujących klasę wydaje się zrozumiały, bowiem jest to miejsce, gdzie trzeba zachowywać się zgodnie z określonymi regułami,

miejsce władzy nauczyciela, z małą przestrzenią dla prywatności uczniów. Stąd uzasadnione jest wybieranie zakamarków, jako miejsca będącego poza stałą kontrolą nauczycieli i korytarzy, gdzie uczeń może czuć się bezpiecznie. Uczniowie, w przeciwieństwie do rodziców wybierali miejsca, gdzie nie ma nauczycieli i lekcji.

A. Bańka stwierdza, że przestrzeń szkolna, poprzez warunki, urządzenie, formułę architektoniczną ma ogromny wpływ na kształt i efekty edukacji. Jego zdaniem szczególnie ważne jest zadbanie o harmonię pomiędzy przestrzenią publiczną a prywatną i intymną, tak niezwykle potrzebnych nie tylko uczniom ale także nauczycielom. Autor podkreśla, że dlatego też należy szukać takich rozwiązań w szkole, które będą służyć efektywnej edukacji. Zagadnienie organizacji przestrzeni jest zagadnieniem równie ważnym jak szukanie metod uczenia, zakresu treści czy systemów oceniania. Próby zmiany układu ławek w klasie nie są łatwe, ponieważ dominuje stereotyp polegający na przeświadczeniu, że tradycyjny układ konfrontujący nauczyciela z uczniami jest optymalny i niezastąpiony [1, 74].

K. Skjold Wennerstrom i M. Bröderman Smeds podkreślają w swojej książce „Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole”, że: Dzieci z okresu wczesnoszkolnego dobrze czują się w scenografii domowego pokoju, przedszkola. Stąd dobrze im robią „elementy domowe” jak na przykład kanapa, stojąca lampa, jakieś półki. Dzieci zaczynają mieć większą chęć zdobywania wiedzy, a to wymaga na przykład większego dostępu do różnorodnych materiałów, zarówno konkretnych jak i teoretycznych. Ponadto, dzieci w tym wieku mają większą potrzebę społecznego funkcjonowania, współpracy z rówieśnikami. To zaś najlepiej odbywa się we właściwie umeblowanym pomieszczeniu. W celu pełniejszego zaangażowania się dziecka w edukację, polubienia przez niego szkoły warto dla dzieci przewidzieć różne kąci do czytania, rozmyślenia; nawet z kanapą. (...) Dzieci powinny mieć, możliwość swobodnego przemieszczania się po klasie a swoje rzeczy trzymać na otwartych półkach i w pudełkach. Z tym, że dzieci mają odpowiadać za utrzymanie porządku w swoich rzeczach, nawet sprzątać [16, 150].

Klasa poprzez taki czy inny sposób urządzenia przez dzieci ma wpływ na przebieg i efektywność procesu edukacji. Organizacja przestrzeni szkoły powinna odpowiadać potrzebom dzieci w zależności od fazy rozwoju, czy okresu życia. Uczniowie powinni mieć też możliwość kształtowania wystroju klasy i w ten sposób wyrażać własną ekspresję i poczucie estetyki. Wpływ uczniów na kształtowanie „swojej” przestrzeni spowoduje w nich poczucie

wpływu na życie klasy, ale także sprawi, że poczują się jak u siebie.

B. Janowki opisuje cztery podstawowe sposoby układu ławek i sadzania uczniów:

- Rzędy – taki układ, który jest odpowiedni, gdy uwaga uczniów ma być nakierowana na słuchanie, odbiór nauczyciela. Sprzyja także indywidualnej pracy uczniów. Przyczyną aktywności jest nie tyle potrzeba zajęcia tych miejsc, co sam fakt znalezienia się w tej sferze aktywności.

- Podkowa – to ustawienie ławek w literę U. Nauczyciel usytuowany jest z przodu, co pozwala mu utrzymywać dobry kontakt z uczniami, monitorować ich indywidualną pracę; zmusza też uczniów do zwiększonego uczestnictwa w zajęciach i większej uważności.

- Układ segmentowy – polega na usadzeniu dzieci wokół stolików, tworząc w ten sposób nie tylko ośrodki pracy zespołowej, ale także indywidualnej. Zwiększa to liczbę uczniów zaangażowanych w zadania edukacyjne oraz integruje ich. Układ segmentowy wymaga od nauczyciela częstego opuszczania centralnego miejsca klasy (przy tablicy czy za biurkiem) na rzecz aktywnego towarzyszenia uczniom w pracy poszczególnych „stolików”.

- Koło, krąg – posadzenie uczniów na krzesłach w kręgu, bez ławek, stwarza dobre warunki do dobrej komunikacji w trakcie dyskusji i jej dynamiki, ośmiela (zobowiązuje) do udziału w niej. Układ ten pozwala lepiej obserwować uczniów oraz rozbić wszelkie układy [5].

B. Nawroczyński odnosząc się do organizacji zajęć w klasie szkolnej pisze tak: „Im większa odległość dzieli jednego ucznia klasy od drugiego, tera zadanie staje się trudniejszym, tera więcej wymaga wysiłków i czasu. Aż wreszcie, gdy owe odległości przekroczą pewną granicę, może ono stać się wręcz niemożliwe do osiągnięcia. – Wówczas błąd, popełniony przy organizowaniu klasy szkolnej, udaremeni wszelką pracę dydaktyczną i wychowawczą” [9, 130].

Reasumując należy stwierdzić, że dla osiągnięcia zakładanych celów w procesie dydaktyczno-wychowawczym bardzo istotna jest organizacja sal lekcyjnych, jako przestrzeni edukacyjnej. Na problem ten zwrócił uwagę B. Nawroczyński, wyprzedzając swoją epokę, a w dzisiejszych czasach tematyka nadal badana jest przez pedagogów, psychologów i architektów.

**Podsumowanie.** Nawiązując do tezy postawionej na początku, należy podkreślić, że myśl B. Nawroczyńskiego dotycząca klasy szkolnej okazała się być ponadczasowa. Uczniowie uczący się w oddziałach klasowych dobierani są według kryterium wieku, a treści programowe dostosowywane są do ich możliwości rozwojowych.

W stosunku do idei Nawroczyńskiego zasadniczo

zmieniło się podejście do uczniów, jako społeczności szkolnej, która oprócz obowiązków, ma również swoje prawa. Oprócz podkreślonej przez Nawroczyńskiego atmosfery nauki przywiązuje się coraz większą wagę do podobieństw potrzeb i zainteresowań, które on również postulował, pisząc o diagnozie uczniów. Obecnie postrzegamy klasę również jako zespół uczniów których łączy więź, którzy wzajemnie na siebie oddziałują, mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie w istotnych dla klasy sprawach, ale różnią się pełnionymi rolami.

Nie bez znaczenia zarówno w teorii Nawroczyńskiego, jak i współcześnie jest organizacja przestrzeni szkolnej, w tym sal lekcyjnych, w których odbywa się nauka. Ma ona zasadniczy wpływ na efekty pracy, porównywalny do stosowanych metod pracy.

#### BIBLIOGRAFIA

1. Bańka A. Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania / A. Bańka. – Poznań: Gemini, 1999.

2. Bucior M. Kształtowanie środowiska wychowawczego klasy szkolnej / M. Bucior. – URL: <http://www.edukacja.edux.pl/p-22754-ksztaltowanie-srodowiska-wychowawczego.php> [data dostępu: 14.10.2017].

3. Cichocki A. Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej / A. Cichocki // J. Izdebska, J. Szymanowska (red.) Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2009. S. 351 – 367.

4. Dudel B. Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych / B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow // J. Izdebska, J. Szymanowska (red.) Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2009. S. 171 – 182.

5. Jankowski B. Jak przestrzeń wpływa na zachowania uczniów? / B. Jankowski. URL: <http://www.ceo.org.pl/pl/1klasa/news/jak-przestrzen-klasy-wplywa-na-zachowania-uczniow> [data dostępu: 14.10.2017].

6. Kubin K. Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli / K. Kubin // Forum na rzecz Różnorodności Społecznej. – 2010. – Nr 1.

7. Łobocki M. Teoria wychowania w zarysie / M. Łobocki. – Kraków: Impuls, 2003.

8. Nalaskowski A. Przestrzeń i miejsca szkoły / A. Nalaskowski. – Kraków: Impuls, 2002.

9. Nawroczyński B. Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej / B. Nawroczyński. Warszawa: GKP TNSW, 1923.

10. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. Warszawa: Żak, 2004.

11. Petlák E. Klimat szkoły, klimat klasy / E. Petlák. Warszawa: Żak, 2007.

12. Ramik-Mażewska I. Klasa szkolna jako przestrzeń Innego / I. Ramik-Mażewska. Studia Edukacyjne. – Nr 34. – 2015. – S. 89 – 100.

13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej // Dziennik Ustaw. – 2017. – Poz. 356. – URL: <http://isap.sejm.gov.pl> [data dostępu: 25.11.2017].

14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli // Dziennik Ustaw. – 2017. – Poz. 649. – URL: <http://isap.sejm.gov.pl> [data dostępu: 25.11.2017].

15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół // Dziennik Ustaw. – Nr 61. – Poz. 624. – URL: <http://isap.sejm.gov.pl> [data dostępu: 25.11.2017].

16. Skjold Wennerstrom K. Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole / K. Skjold Wennerstrom, M. Broderman Smeds. – Kraków: Impuls, 2007. – 150 s.

17. Syndyk M. Jak się czujesz w klasie? / M. Syndyk / Edukacja i Dialog. – 2004. – Nr 8. – S. 48.

18. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r // Dziennik Ustaw. – 2017. – Poz. 59.

19. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O Systemie Oświaty // Dziennik Ustaw. – 2016. – Poz. 1943.

20. Zagórska E. Atmosfera w klasie / E. Zagórska // Poradnik wychowawczy. – 2006. – Nr 8. – S. 52 – 54.

#### REFERENCES

1. Banka, A. (1999). *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania* [Architecture of the psychological space of life. Behavioral design basics]. Poznan: Gemini, 150 p. [in Polish].

2. Bucior, M. (2017). *Kształtowanie środowiska wychowawczego klasy szkolnej* [The educational environment of the school class]. Retrieved 14.10.2017, from <http://www.edukacja.edux.pl/p-22754-ksztaltowanie-srodowiska-wychowawczego.php> [in Polish].

3. Cichoński, A. (2009). Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej [Teachers as the creators of the educational climate of the school class]. In: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.). *A child in the changing space of life. Images of childhood*. Białystok: Trans Humana, pp. 351–367. [in Polish].

4. Dudel, B., Głoskowska-Sołdatow, M. (2009). Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych [Contemporary educational space of younger scholars]. In: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.) *Multidimensionality of the living space of a modern child*. Białystok: Trans Humana, pp. 171–182. [in Polish].

5. Jankowski, B. (2017). *Jak przestrzeń wpływa na zachowania uczniów?* [How does environment affect student behavior?]. Retrieved 14.10.2017, from <http://www.ceo.org.pl/pl/1klasa/news/jak-przestrzen-klasy-wplywa-na-zachowania-uczniow> [in Polish].

6. Kubin, K. (2010). Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli [Work with a multicultural class. Practical tips for teachers]. *Forum for Social Diversity*, No. 1, pp. 4–9. [in Polish].

7. Łobocki, M. (2003). *Teoria wychowania w zarysie* [Theory of upbringing]. Kraków: Impuls, 346 p. [in Polish].

8. Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły* [School spaces and places]. Kraków: Impuls, 83 p. [in Polish].

9. Nawroczyński, B. (1923). *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej* [Student and class. Pedagogical issues related to teaching and organizing a school class]. Warszawa: GKP TNSW, 392 p. [in Polish].

10. Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny* [New pedagogical dictionary]. Warszawa: Żak, 490 p. [in Polish].

11. Petlák, E. (2007). *Klimat szkoły, klimat klasy* [School climate, class climate]. Warszawa: Żak, 107 p. [in Polish].

12. Ramik-Mażewska, I. (2015). Klasa szkolna jako przestrzeń Innego [School class as the space of the Other]. *Educational Studies*, No. 34, pp. 89–100. [in Polish].

13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (2017). [Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum of pre-school education and the core curriculum of general education for primary school]. *Journal of Laws*, Poz. 356. Retrieved 25.11.2017, from <http://isap.sejm.gov.pl> [in Polish].

14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (2017). [Regulation of the Minister of National Education of 17 March 2017 on the detailed organization of public schools and public kindergartens]. *Journal of Laws*, Poz. 649. Retrieved 25.11.2017, from <http://isap.sejm.gov.pl> [in Polish].

15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (2001). [Regulation of the Minister of National Education of May 21, 2001 on the framework statutes of public kindergartens and public schools]. *Journal of Laws*, No. 61, Poz. 624. Retrieved 25.11.2017, from <http://isap.sejm.gov.pl> [in Polish].

16. Skjold Wennerstrom, K., Broderman Smeds, M. (2007). *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole* [Montessori pedagogy in kindergarten and school]. Kraków: Impuls, 150 p. [in Polish].

17. Syndyk, M. (2004). Jak się czujesz w klasie? [How do you feel in the classroom?] *Education and Dialog*, No. 8, p. 48 [in Polish].

18. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (2016). [The Act of 14 December 2016. Education law]. *Journal of Laws*, Poz. 59. [in Polish].

19. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (1991). [The Act of 7 September 1991 of the system of education]. *Journal of Laws*, Poz. 1943. [in Polish].

20. Zagórska, E. (2006). Atmosfera w klasie [Atmosphere in the classroom]. *Educational Guide*, No. 8, pp. 52–54. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 06.11.2018