

2. Výuková komunikace a její charakteristiky

Zuzana Šalamounová

Jana Navrátilová

Výuková komunikace je základním prostředkem, kterým ve školních třídách dochází k procesům vyučování a učení. Učitelé totiž se žáky o učivu především (ačkoli nejenom) hovoří, čímž je vedou k osvojení nových vědomostí a prohloubení těch stávajících (Mercer, 2008). Výuková komunikace se může napříč vyučovacími hodinami různit – v závislosti na konkrétním učiteli, jeho vztazích se žáky a momentální atmosféře ve třídě, vyučovacím předmětu, aktuálním učivu i stanovených cílech. Přesto jí lze přiřít určité charakteristiky, jež vykazuje napříč různými vzdělávacími systémy již několik dekád (Alexander, 2001; Mehan, 1998). Cílem této kapitoly proto je popsat, jaká je ustálená podoba výukové komunikace a jaké charakteristiky jí lze připsat. Uvedeme přitom základní informace vztahující se jak ke komunikaci verbální, tak ke komunikaci neverbální a ukážeme, že obě mají ve školní třídě své nezastupitelné místo. Krátce se zastavíme také u toho, jak se do výukové komunikace promítá prostor, v němž se odehrává.

2.1 Verbální komunikace ve školní třídě

Ve snaze popsat komunikační dění ve školní třídě je pozornost dlouhodobě a systematicky věnována především komunikaci verbální, tzn. komunikaci, k níž dochází prostřednictvím slov, potažmo jazyka (což napovídá samotné označení *verbální*, odvozené z lat. *verbum*, tedy slovo).¹⁰

¹⁰ V souvislosti s verbální komunikací se nutně musíme vyrovnat s dalšími, souvisejícími pojmy – pojmy jazyk, řeč a promluva. Pod pojmem jazyk máme na mysli uspořádaný systém znaků a pravidel, který je nezbytným předpokladem dorozumívání (viz Mokrejš, 2013; Vaňková & Nebeská, 2005). Pojmem řeč již označujeme konkrétní uplatnění jazyka v konkrétní situaci (Čermák, 2011;

Předmětem zkoumání výukové komunikace se totiž po dlouhou dobu stávaly zejména přepisy uskutečněných komunikačních výměn mezi učiteli a žáky, které se vztahovaly k učebnímu obsahu a které bylo možné (na rozdíl od komunikace neverbální) poměrně jednoznačně interpretovat. Již z těchto prvních výzkumů výukové komunikace (jako příklad uveďme studie Cazdenová, 1988; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975; a dalších) přitom vyšlo najevo, že mezi tím, jak spolu hovoří lidé v běžné komunikaci a jak probíhá komunikace mezi učiteli a žáky ve výuce, jsou zásadní rozdíly. Jedná se především o rozložení komunikačního času mezi učitele a žáky, strukturu výukové komunikace, trvalou přítomnost hodnocení, mechanismus tzv. elicítace a užívání specifického, školního jazyka.

2.1.1 Rozložení komunikačního času mezi učitele a žáky

Výuková komunikace podléhá specifickému rozdělení komunikačního času mezi mluvčími, tzn. mezi učiteli a žáky. Jedná se o fenomén, jehož existence byla opakovaně doložena s takovou pravidelností, že bývá označován jako tzv. *pravidlo dvou třetin*¹¹ (Flanders, 1962, 1970). Podle tohoto pravidla se ve výuce po dvě třetiny komunikačního času hovoří, zatímco zbylá jedna třetina se odehrává ve znamení tichých činností, nebo naopak v šumu či hluku. Z času, který ve výuce připadá komunikaci, pak dvě třetiny náleží komunikaci učitele, zatímco zbylá jedna třetina připadá všem žákům dohromady. Přestože se jedná o nálezy, od jehož identifikace uplynulo již více než půlstoletí a podoba výuky se nadále vyvíjí, výzkumná šetření – navzdory didaktickým doporučením

Karlík, Nekula, & Pleskalová, 1996). Jazyk tedy znamená určitý abstraktní systém, který existuje v mysli jeho mluvčích, zatímco řeč je jeho konkrétním využitím. O promluvě pak hovoříme tehdy, když máme na mysli produkt ze strany některého mluvčího (srov. Hrbáček, 2003), například učitele či žáka. Učitelé a žáci ve třídách tedy znají obdobný jazyk (nikoli zcela). Doplníme ještě, že jazyk může být uplatňován ve dvou formách – v podobě mluvené řeči a v podobě psané řeči. Ať už tedy žáci s učitelem hovoří o učivu nebo píšou esej, v obou případech uplatňují jazyk – v prvním případě prostřednictvím mluvené řeči, v druhém případě řeči psanou. My se v této knize zabýváme především tzv. mluvenou řečí, jejímž prostřednictvím ve třídách dochází k verbální komunikaci.

¹¹ Zdůrazněme, že se jedná o pravidlo ve smyslu toho, jaká situace reálně je (pravidlo popisující, co je běžné) – nikoli o pravidlo, jež by předepisovalo to, jaké by uspořádání komunikace mělo být, jaké požadavky jsou na výukovou komunikaci kladeny.

aktivizovat žáky a nabídnout jim více komunikačního prostoru – stále prokazují časovou distribuci verbální komunikace blížící se uvedenému Flandersovu pravidlu (srov. např. Galton, Simon, & Croll, 1980; Galton, Hargreaves, Conner, Wall, & Pell, 1999). Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012), kteří se problematice rozdělení komunikačního času věnovali v českém prostředí, na základě pozorování výuky humanitních předmětů na druhém stupni základních škol dokonce identifikovali, že učitelé obsazují téměř tři čtvrtiny komunikačního času, ovšem se značnými odlišnostmi v poměru komunikace mezi učiteli a žáky v jednotlivých pozorovaných třídách.

Pokud vezmeme v potaz údaj, podle něhož přibližně 10 minut z každé vyučovací hodiny připadne na organizační a další mimovýukové aktivity, zatímco zbylých 35 minut náleží výuce (Šedřová et al., 2012), a aplikujeme na ně pravidlo dvou třetin, vyjde nám, že ve výuce se hovoří krátce přes 23 minut. Učiteli přitom připadá přibližně 15 minut, zatímco zbylých 8 minut náleží všem přítomným žákům ve třídě dohromady. V kontextu závěrů kapitoly 1, kde jsme opakovaně uváděli, že žáci se učí prostřednictvím participace na výukové komunikaci, tyto nálezy představují jeden z důvodů dlouhodobějšího volání po změně výukové komunikace směrem k žákovské aktivizaci – například prostřednictvím dialogického vyučování (viz kapitola 5).

2.1.2 Otázka – odpověď – zpětná vazba jako základní uspořádání výukové komunikace

Vedle typické časové distribuce, v níž jasně dominuje učitel, podléhá výuková komunikace také specifické, stabilní organizaci promluv. Existenci svébytného uspořádání promluv ve školním prostředí objevil v britském prostředí Sinclair a Coulthard (1975), v americkém prostředí pak Mehan (1979a, 1979b) ve spolupráci s Cazdenovou. Obě tato nezávisle probíhající šetření vygenerovala stejné výsledky. Promluvy učitele a žáků, z jejichž sledu sestává vyučovací hodina, mají ustálenou organizaci v podobě otázka učitele – odpověď žáka – zpětná vazba (hodnocení) učitele. Sinclair a Coulthard (1975) se rozhodli pojmenovat tento nálezy jako tzv. IRF strukturu (jedná se o iniciálovou zkratku každého přítomného typu promluvy, tj. initiation – response – feedback). Mehan (1979a, 1979b), který zpětnou vazbu nahradil evaluací (hodnocením), hovořil o tzv. IRE struktuře (initiation – response – evaluation). Jedná se o zkratky, které se běžně využívají také v českém prostředí a pro něž nemáme adekvátní překlad.

Konkrétní příklad IRF struktury zachycuje následující ukázka z výuky literatury. Na řádce 1 vidíme otázku učitele, na řádce 2 odpověď žákyně, na řádce 3 zpětnou vazbu učitele a položení nové otázky.

Ukázka 1: *Učitel se žáky ve výuce českého jazyka a literatury (2. ročník gymnázia) probírá život a dílo Karoliny Světlé.*

1. **Učitel:** Proč si Karolina Světlá zvolila právě pseudonym Světlá?
2. **Žákyně Anna:** Podle rodiště svého manžela.
3. **Učitel:** Správně. A kde bychom našli Světlou, jako to místo?

Učitelské otázky, které IRF strukturu otevírají, podmiňují podobu celé následující komunikační výměny. V tomto případě například celá sekvence směřuje k vyvolání údaje z paměti žáka (jedná se o otázku ověřující, zda u žáka došlo k zapamatování údaje). Otázka je následována odpovědí, v níž žákyně správně a korektním způsobem prezentuje zapamatovaný údaj. Její odpověď tedy není dokladem probíhajícího procesu učení, ale jeho výsledku. Můžeme ještě dodat, že přestože žákyně odpovídá stručně, v porovnání s průměrnou délkou žákovských odpovědí se již pohybuje nad průměrem. Pohled do školních tříd totiž naznačuje, že žákovské odpovědi jsou v zásadě velmi krátké (výzkum Makovské [2011] doložil, že 60 procent všech žákovských replik ve výuce humanitních předmětů na 2. stupni se pohybuje v rozsahu 1 až 2 slov). Prezentovanou IRF strukturu uzavírá zpětná vazba, v níž učitel reaguje na žákovskou odpověď tím, že jednoslovně potvrdí její správnost. Poté již učitel klade žákům další otázku, a zahajuje tak novou IRF strukturu.

Každý sled sestávající z otázky, odpovědi a zpětné vazby je zcela uzavřen až ve chvíli, kdy učitel může reagovat pozitivní zpětnou vazbou, tzn. kdy může odsouhlasit obdrženou odpověď, případně kdy si otázku zodpoví sám. Do té doby je původní otázka zpravidla opakována či modifikována s cílem, aby na ni žáci odpověděli tak, jak si učitel představuje. IRF struktura se tímto způsobem prodlužuje, což zachycuje ukázka č. 2.

Ukázka 2: *Učitel se žáky ve výuce českého jazyka a literatury (3. ročník gymnázia) rozebírá básně Kdo vám tak zčuchal tmavé vlasy? Antonína Sovy.*

1. **Učitel:** Tak jaký básnický prostředek máme v tom druhém řádku, Matěji?
2. **Žák Matěj:** ((mlčí))

3. **Učitel:** Když tam čteme „tak nevrle a tulácky v obzoru slunce spalo“, tak to je?
4. **Žák Matěj:** Asi přirovnání.
5. **Učitel:** Ne. *((do třídy))* Jak to můžeme označit lépe?
6. **Žákyně Katka:** Jako personifikaci?
7. **Učitel:** Ano, krásnou personifikaci. Jak rozumíme celému tomu verši?

V ukázce vidíme výňatek z vyučovací hodiny, v níž učitel se žáky rozebírají báseň. Učitel pokládá žákovi otázku, kterou se snaží zjistit, zda žák zná terminologii z oblasti literární teorie a umí ji aplikovat na konkrétní básnický text (řádek 1). Nejprve od žáka nedostává žádnou odpověď, a proto otázku upřesňuje – čte žákovi konkrétní místo v básni, které má na mysli (řádek 3). Následně dostává chybnou odpověď, na kterou reaguje negativní zpětnou vazbou – zamítnutím žákovské odpovědi jakožto nesprávné. Zjistit, zda k chybě došlo v důsledku toho, že žák nemá znalost požadovaných konceptů, nebo kvůli tomu, že není schopný uplatnit koncept na konkrétní ukázkou, se učitel v rámci zpětné vazby nikterak nepokouší. Namísto toho svou otázku (v jiném znění, ale se stejným cílem) pokládá znovu, tentokrát již celé třídě (řádek 5). Odpověď, kterou získává, je správná. Učitel reaguje pozitivní zpětnou vazbou a celá sekvence je uzavřena. Učitel poté otevírá novou IRF strukturu (řádek 7).

Přetrvávající přítomnost IRF struktury byla prokázána napříč výukou v různých zemích (srov. Alexander, 2001; Parker & Hurry, 2007; Pratt, 2006). Jedná se tedy o specifický rys výukové komunikace, který lze chápat jako univerzální a nadčasový. Tuto skutečnost lze logicky vysvětlit – dokud je IRF struktura dodržována, výuka se odehrává podle zaběhnutých zvyklostí, její průběh je pro učitele předpokladatelný a snáze regulovatelný. Učitel musí ve třídě v první řadě vytvořit a udržet takové podmínky, aby v nich bylo možné vyučovat. Teprve poté se může věnovat výukovým obsahům (slovy Bernsteina [1996], regulativní diskurz je nadřazen diskurzu didaktickému). Proto je pochopitelné, proč učitelé od mechanismu IRF struktury neustupují, i když se jedná o uspořádání, které omezuje žákovskou participaci. Žáci totiž ve výuce s tímto ustáleným komunikačním uspořádáním mohou jen obtížně sami klást otázky, vstupovat do komunikace vlastními komentáři nebo diskutovat se spolužáky. Řízení třídy je proto za těchto podmínek pro učitele snazší.

Na druhou je nutné uvést, že IRF struktura se všemi popsányými rysy má ve výuce své místo a může být produktivní. Například k ověření toho, co si žáci z učiva pamatují a zda je nutné některé učební obsahy upevnit, může IRF struktura posloužit velmi dobře. Kritériem posouzení její účelnosti je uvědomit si, k čemu má její využití vést. Jinak při jejím hodnocení může dojít ke zkreslení (Mercer, 1995, 2008).

Doplňme, že pravidlo dvou třetin vypovídající o časové distribuci a organizace výukové komunikace do podoby IRF struktury představují naprosto kompatibilní nálezy. Stejně jako učitel podle Flanderse disponuje dvěma třetinami komunikačního času ve výuce, podle Sinclaira a Coultharda či Mehana mu náleží dvě ze tří složek tradiční komunikační sekvence.

2.1.3 Žákovská promluva jako předmět hodnocení

Další specifickou vlastností výukové komunikace je konstantní přítomnost hodnocení, což se nutně promítá do podoby interakce mezi učiteli a žáky. Jakmile žáci vědí, že veškeré jejich promluvy jsou předmětem (byť implicitního) hodnocení, jejich komunikační aktivitu to ovlivňuje. Vhodně to dokládá ukázka Mehana (1979b), který vedle sebe staví dvě komunikační sekvence, jež jsou sice otevřeny stejnou otázkou, ale vzhledem k tomu, že se odehrávají v odlišných komunikačních kontextech, vedou ke zcela odlišným vyústěním:

Ukázka 3: *Ukázky ze studie Mehana (1979b, s. 285) inspirované prací Sinclaira a Coultharda (1975).*

1. **Mluvčí A:** Kolik je hodin, Denisi?
2. **Mluvčí B:** Půl třetí.
3. **Mluvčí A:** Děkuji, Denisi.

1. **Mluvčí A:** Kolik je hodin, Denisi?
2. **Mluvčí B:** Půl třetí.
3. **Mluvčí A:** Velmi dobře, Denisi.

Zatímco první interakce prezentuje běžný rozhovor s tzv. autentickou otázkou (autentickou otázkou je míněno to, že mluvčího A opravdu zajímá, kolik je hodin, a nezná odpověď), druhá interakce ilustruje výměnu mezi učitelem působícím na prvním stupni základní školy a jeho žákem. Učitel se na časový údaj ptá, ačkoli ho sám ví, Denis na druhou stranu uvádí údaj, který zdaleka nemusí odpovídat skutečnému času –

může se jednat pouze o aktuální nastavení hodinových ručiček v rámci procvičování ve škole. Smyslem položené otázky tedy není zjistit, kolik je hodin, ale to, zda je tento údaj z modelových hodin žák schopný přečíst a jeho výkon poté ohodnotit v rámci zpětné vazby. Zpětná vazba, kterou mluvčí reaguje na obdrženou odpověď, je proto napříč oběma kontexty zcela odlišná.

Ve výukové komunikaci se tedy promluvy žáků neustále stávají předmětem hodnocení, byť většinou neformálního, a žáci tuto skutečnost vědí, což se promítá i do jejich odpovědí. Jakým způsobem? Ačkoli se do školy chodí učit, a přirozeně by tedy měli chybovat (neboť chyba je součástí procesu učení), odpovídají žáci v zásadě pouze tehdy, když odpověď znají (Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012), zatímco jindy se odpovědi zdržují. Ve snaze získat pozitivní hodnocení současně své odpovědi často přizpůsobují tomu, co si myslí, že chce slyšet jejich učitel, namísto toho, aby vytvářeli a sdělovali své vlastní myšlenky (Myhill, Jones, & Hopper, 2007). Jako příklad lze uvést situaci, kdy učitel žáky vyzve, aby uvedli příklad neologismu. Ve snaze odpovědět správně a získat pozitivní zpětnou vazbu žáci uvedou spíše příklad, který jim v minulé hodině sdělil sám učitel, než aby „riskovali“ svou vlastní odpověď. Její správností si totiž dopředu nemohou být jistí, na rozdíl od odpovědi zopakované po učiteli.

2.1.4 Elicitace ve výukové komunikaci

V neposlední řadě je výuková komunikace charakteristická přítomností mechanismu označovaného jako tzv. elicítace. Elicitací je označována skutečnost, že učitelé kladou otázky, na něž sami dopředu znají odpovědi – zřídka je totiž impulzem pro položení otázky jejich autentická zvědavost (pak by se jednalo o tzv. autentickou otázku). Žákům je přitom jasné, že správnou odpověď či spektrum možných odpovědí učitel s největší pravděpodobností zná, a že učitelova představa o správné odpovědi bude mírou, vůči níž budou posuzovány jejich vlastní odpovědi. Příkladem může být otázka z výuky dějepisu:

Ukázka 4: *Učitelka se žáky v dějepise (7. ročník) probírá vládu prvních Přemyslovců.*

1. **Učitelka:** Který český vládce získal Zlatou bulu sicilskou?
2. **Žákyně Ludmila:** Přemysl Otakar I.
3. **Učitelka:** Výborně.

Je zjevné, že učitel klade otázku, na kterou sám zná odpověď. Žáci na druhou stranu vědí, že učitel se neptá, protože sám odpověď neví a rád by se ji dozvěděl, ale protože chce ověřit, zda požadovanou znalosti disponují žáci. Celá ukázka dokumentuje umělost výukové komunikace, která je dominantně způsobená právě mechanismem elicítace.

Konstantní přítomnost elicítace ve výuce přitom není nezbytná, neboť i v souvislosti s učivem lze klást autentické otázky. Přesto je pro výukovou komunikaci naprosto typická. Přítomnost elicítace můžeme ostatně sledovat na všech dosavadních ukázkách této kapitoly. Uveďme opět, že se nejedná o mechanismus jednoznačně špatný – pokud má učitel ověřit, co žáci vědí, aby třída mohla přejít k dalšímu učivu, pravděpodobně se k mechanismu elicítace uchýlí. Pokud však učitelské otázky ve výuce nepřekračují hranice elicítace, výukovou komunikaci lze oprávněně označit pouze za tzv. pseudodialog (Mareš, 1975) či iluzivní dialog (Šedřová, 2005), který s autentickou komunikací nemá téměř nic společného a do něhož žáci nemohou přispět vlastními nálezy, postřehy či stanovisky.

2.1.5 Školní jazyk a jeho pravidla

Výuková komunikace podléhá také vlastním lingvistickým pravidlům. Jedná se o pravidla, která žáci při vstupu do školy neznají – byť k nim mají žáci z některých sociálních či etnických skupin blíže než jiní, což je pro ně bezesporu zvýhodňující (viz např. Heath, 1986; Labov, 1972; Knausová, 2006; Riessman, 2008). Spolu s osvojováním nových poznatků se tedy žáci musejí učit také jazyk, jímž o nich mají hovořit (v českém prostředí tento proces dokumentuje Šalamounová [2015]).

Školní jazyk mezi prvními systematicky popsala Cazdenová (1988), která sledovala, jaké požadavky učitelé na promluvy žáků kladou – kdy své žáky opravují, doplňují, nebo jim vezmou komunikační prostor, a kdy naopak jejich promluvy přijímají jako validní a korektní. Z toho pak vyvodila požadavky, které lze při užívání školního jazyka žáky chápat jako závazná. Jedná se o požadavek relevantnosti promluvy ve vztahu k aktuálnímu tématu, o požadavek na standardní tvarosloví a skladbu, dekontextualizaci, konzistentnost a v neposlední řadě o správné načasování promluv.

Požadavkem relevantnosti promluvy ve vztahu k danému tématu Cazdenová (1998) vyjádřila skutečnost, že učitel musí žákovskou promluvu chápat jako navazující na to, co je obsahem aktuální komunikace.

Pokud tomu tak není, bývá žákovská promluva většinou odmítnuta s tím, že je mimo téma a odvádí výukovou komunikaci jinam, než kam má učitel namířeno.

Druhým pravidlem je požadavek na standardní tvarosloví a skladbu. Zjednodušeně lze říci, že učitelé vedou žáky k tomu, aby hovořili spisovně. Upozorněme však, že dodržování tohoto požadavku by učitelé měli zvažovat s ohledem na konkrétní komunikační situaci. Některé promluvy si dodržování spisovného jazyka žádají. Tyto promluvy bývají označovány jako tzv. přednesové (Barnes, 2008) a žáci jimi prezentují myšlenky, které již mají utříděné (například znalosti, které mají osvojené). Proto na ně lze klást požadavek spisovnosti. Kromě přednesových promluv však ve třídě zaznívají tzv. explanační promluvy (Barnes, 2008). Ty zachycují proces učení žáků, jejich vytváření a přezkoumávání myšlenek (například v rámci žákovské diskuse). Žáci se v tomto případě soustředí na obsah a je vhodnější nabídnout jim otevřený prostor pro vlastní vyjádření – i za cenu toho, že jejich promluva nebude zcela spisovná.

Žákovské repliky dále dle Cazdenové (1988) mají být tzv. dekontextualizované, tzn. nemají odkazovat ke konkrétnímu kontextu a specifickému příkladu (pokud to není přímo součástí zadání), ale mají být spíše obecné povahy. Pokud například učitel žáky vyzve, aby uvedli příklad stojaté vody, odpověď by ve shodě s požadavkem dekontextualizace měla znít, že to může být jezero. Pokud by namísto toho některý z žáků uvedl název Laka (jedná se o ledovcové jezero v okrese Klatovy), nemuseli by ostatní žáci (a možná ani učitel) vůbec vědět, co má na mysli. Forman, McCormicková a Donato (1998) označují promluvy, které mohou ostatní pochopit jenom ve chvíli, kdy znají také jejich kontext, jakožto situačně specifické. K tomu, aby je tedy pochopili všichni ti, kdo se komunikace účastní, museli by znalost kontextu sdílet. V rámci výše uvedeného příkladu by odpověď Laka pravděpodobně byla přijatelná a pro všechny srozumitelná v případě, že by se jednalo o školní třídu v obci Prášily, tedy vedle uvedeného jezera. Učitelé nicméně preferují tzv. situačně nespecifické reprezentace, neboť by jim mělo rozumět maximum žáků. Žáci totiž v tomto případě rozumí tomu, co říkají jejich spolužáci, aniž by nutně museli sdílet znalost kontextu. Dodejme, že požadavek na dekontextualizaci v sobě nese jisté riziko – obecné, abstraktní znalosti mohou stát na vratkých nohou, bez ukotvení v konkrétních, situačně specifických znalostech. Hejný a Kuřina (2009) v tom-

to kontextu upozorňují, že bez znalostí konkrétních reprezentací může výuka vést žáky k formální a vyprázdněné znalosti. Ideálně by tedy žákovské promluvy měly mít dekontextulizovanou podobu, ale žáci by současně měli mít představu o tom, jaké jsou potenciální konkrétní příklady.

S požadavkem na explicitnost školního jazyka souvisí nálezy Schleppegrellové (2001), která uvádí, že školnímu jazyku dominuje co možná nejspecifičtější slovní zásoba. Ilustrujme tuto skutečnost příkladem. Zatímco v každodenním jazyce by mluvčí například mohl říci, že *Mayflower přivezla do Ameriky první lidi z Evropy*, i když by odkazoval ke specifické skupině, ve školním jazyce by měl explicitně pojmenovat, koho má na mysli (*Na Mayflower do Ameriky nedopluli první lidi z Evropy, ale například Otcové poutníci*). Proto se ve školním jazyce oproti každodennímu jazyce objevuje také mnohem více tzv. plnovýznamových slov, což ústí v jeho výraznou lexikální hustotu a obtížnější porozumění.

Cazdenová (1988) dále hovoří o požadavku na to, aby žákovské promluvy byly konzistentní ve smyslu co možná nejvýstižnější a informačně hutné. Ve školním jazyce tak dochází k tzv. kondenzaci významů (Sharpeová, 2008) – je řečeno mnoho na malém prostoru (jako tomu je také v ukázce o *Mayflower*). Školní jazyk se však v důsledku toho stává náročnějším na pozornost svých posluchačů.

V neposlední řadě Cazdenová (1988) uvádí, že žákovské promluvy musejí být správně načasované, čímž navazuje na nálezy o organizaci výukové komunikace. Sama toto kritérium chápe jako klíčové. Pokud totiž žákovská promluva nezazní ve správný okamžik, není brán zřetel na to, co se žák snažil říci – i kdyby jeho promluva všechna zbylá pravidla naplňovala. Nebyla by chápána jako nesprávná, ale jako nepatřičná (Mercer & Edwards, 1987). Od výzkumu Cazdenové již uplynulo více než čtvrtstoletí, nicméně aktuální výzkumy z prostředí českých škol ukazují, že uvedená pravidla jsou pro školní jazyk stále platná (Makovská, 2011), byť v různé míře.¹²

¹² Uvedme ještě, že pravidla kladená na školní jazyk se dále rozšiřují ve chvíli, kdy se zužují na konkrétní vyučovací předmět (souhrnně in Šalamounová, 2015).

Někteří autoři v důsledku mnoha specifík školního jazyka říkají, že školní jazyk je cizím jazykem svého druhu (srov. např. Higgins, 2003; Lemke, 1990). V tomto kontextu je zajímavá studie Gavory (1998), který se ptal slovenských žáků, zda by mu byli schopni vysvětlit učivo v každodenním jazyce (jazykem, jímž hovoří například s kamarády), a zjistil, že žáci to považují za nemožný úkol. O učivu totiž nejsou s to hovořit jinak než naučeným školním jazykem. Gavora nicméně nechápe školní jazyk jako cizí jazyk svého druhu. Namísto toho hovoří o diglosii, dvou variantách jednoho jazyka – jazyce školy reprezentovaném spisovnou slovenštinou a běžném jazyce žáků.

Zodpovězme ještě otázku, proč je nutné o existenci specifického školního jazyka vědět a přemýšlet. Důvod je nasnadě – osvojení školního jazyka a schopnost jeho uplatnění ze strany žáků se promítá do jejich školní úspěšnosti (Edwards & Westgate, 1994; Gutierrez, 2002; Mercer, 1995). Ilustrativní příklad přináší studie Formana, McCormickové a Donata (1998), kteří v rámci výuky matematiky sledovali, jakou zpětnou vazbu učitelka poskytuje ve vztahu k různým žakovským vysvětlením výpočtu. V uvedené studii učitelka dává prostor třem žákům, aby popsali, jak se dostali k požadovanému výsledku. Přestože všechny uvedené postupy byly správné, učitelka výrazně preferovala jeden z nich, a to ten, který se nejvíce přibližoval tomu, jak o způsobu výpočtu v minulé hodině hovořila učitelka sama. Nejen tato studie nám tedy poskytuje empirickou podporu pro konstatování, že žáci, kteří spolu s výukovými obsahy ovládnou také školní jazyk se všemi jeho pravidly, mají větší pravděpodobnost, že budou ve škole patřit mezi ty úspěšné.

2.2 Neverbální komunikace ve školní třídě

Jak napovídá samotné pojmenování neverbální komunikace, jedná se o komunikaci, která není verbální, tzn. neprobíhá prostřednictvím jazyka. Jednoduše ji tedy můžeme definovat jako „komunikaci beze slov“ (DeVito, 2008, s. 152). Jak však můžeme komunikovat, aniž bychom promluvili?

Způsobů, kterak můžeme se svým okolím komunikovat, aniž bychom použili slova, je celá řada. Neverbální komunikace proto bývá členěna do různých typologií. V závislosti na prostředku, jímž je neverbální komunikační zpráva zprostředkována, například odlišujeme mimiku, pohledy očí, gestiku, haptiku, posturiku a proxemiku (Schrober & Clark,

1989). Mimikou rozumíme vyjadřování prostřednictvím výrazu obličeje. Pojmem gestika označujeme pohyby rukou, které mají sdělovací účel. Haptikou pak máme na mysli komunikaci bezprostředním fyzickým kontaktem, např. podáním ruky či poplácáním po rameni. Posturikou rozumíme komunikaci skrze držení těla a proxemikou sdělování prostřednictvím vzdálenosti, kterou si udržujeme od ostatních. Uvedené prostředky mezi sebou mohou alternovat, nebo se doprovázet – stejná neverbální komunikační zpráva může být sdělena stejným prostředkem (Švaříček & Šalamounová, 2013), případně jejich kombinací. Pokud například žák nesprávně zodpoví položenou otázku, může učitel svou zpětnou vazbu vyjádřit, aniž by řekl jediné slovo – například tím, že se zamračí, zavrtí hlavou ze strany na stranu, zakroučí rukou na znamení nesouhlasu, přeruší oční kontakt a/nebo od žáka poodstoupí a otočí se jiným směrem.

Neverbální komunikace se člení také v závislosti na funkci, kterou jednotlivá sdělení plní. V rámci této typologie rozlišujeme gesta, ilustrátory, regulátory, afektivní projevy a adaptéry. Prostřednictvím gest jsou vyjádřena určitá slova či slovní spojení. Pokud například učitel v rámci monologu zdvihne ukazováček, lze jeho zprávu interpretovat tak, že žákům sděluje, aby dávali pozor, neboť se jedná o důležitou informaci. Další kategorií jsou ilustrátory. Ty na rozdíl od gest nemohou stát samy o sobě, neboť doprovázejí a ilustrují slovní sdělení. Ilustrátory můžeme použít pro to, abychom sdělili to, co je paralelně obsaženo v komunikaci verbální (příkladem může být situace, v níž učitel řekne žákům, aby zavřeli učebnice, a současně tleskne rukama v imaginárním pohybu zavření knihy), ale mohou také verbálnímu sdělení přidávat informaci navíc. Frekventovaným projevem ilustrátoru, který dosycuje verbální komunikaci a napomáhá porozumění, je ukazování a odkazování (Roth, 2001). Příkladem je situace, kdy učitel žákům sdělí, aby se podívali na toto cvičení, a současně na interaktivní tabuli ukáže konkrétní řádek. Co se míní označením „toto“, je tedy vyjádřeno neverbálně. Dalším typem jsou regulátory, jejichž funkcí je usměrňovat a kontrolovat komunikační proces. Pokud například učitel ukáže prstem či dlaní na žáka na znamení toho, že má hovořit, jedná se o typický příklad regulátoru uplatňovaného ve výuce. Afektivní projevy slouží k vyjádření emocí, například sympatií či nespokojenosti, a to jak mimicky (například úsměvem), tak gestem či celkovým držením těla. Posledním typem jsou adaptéry, jejichž funkcí je uspokojit potřebu toho, kdo je vysílá. Během výuky můžeme vidět cvakání propiskou či bubno-

vání prsty do lavice ze strany žáků, stejně jako pohrávání si s fixem či opakované upravování hodinek ze strany učitele.

Širokým spektrem prostředků neverbální komunikace lze vysvětlit slavnou komunikační tezi, podle níž nelze nekomunikovat (jejím autorem je Paul Watzlawick zabývající se pragmatikou komunikace, Watzlawick, Bavelasová, & Jackson, 2000). I ve chvíli, kdy žák nijak nereaguje na otázku, kterou učitel položil celé třídě, sedí se zkříženýma rukama a dívá se do lavice, vysílá svou posturikou a absencí očního kontaktu i verbální komunikace určité sdělení, tzn. komunikuje. S interpretací takového sdělení je to ovšem těžší. Žák může ztělesňovat nezájem o to, co se ve výuce odehrává (oddávat se tzv. dennímu snění), ale také demonstrovat svou rezistenci vůči učiteli, případně jednoduše nevědět správnou odpověď a snažit se minimalizovat svůj kontakt s učitelem. Bavelasová a Chovilová (2000) proto uvádějí, že neverbální sdělení lze přirovnat k mnohovýznamovým slovům, jimž nelze přiřadit správný význam bez znalosti kontextu. Neverbální složky sdělení jsou tedy přizpůsobeny bezprostřednímu komunikačnímu kontextu a k jejich spolehlivé interpretaci je nutné jej znát (Bavelas, Gerwing, Allison, & Sutton, 2011; srov. Neill, 1991).

2.2.1 Význam neverbální komunikace ve výuce

Tradice zkoumání výukové komunikace je poměrně dlouhá (viz kapitola 8), nicméně to, co je ve výuce viditelné (tzn. neverbální sdělení), a nikoli slyšitelné (jako tomu je u verbálních sdělení), zůstává spíše na okraji výzkumného zájmu (Roth, 2011). Pádny důvod spočívá v naznačeném problému s interpretací neverbálních zpráv. Ty totiž mají tendenci být mnohovýznamové, čímž jdou proti požadavku na to, aby všichni účastníci komunikace rozuměli konkrétnímu sdělení a jejich porozumění bylo v co možná největší shodě. U mnohovýznamových neverbálních sdělení totiž pravděpodobnost shodné interpretace klesá – nemluvě o skutečnosti, že vizuální signál nemusí být mnohými žáky ani zaznamenán, čímž k pokusu o jeho interpretaci ani nemusí dojít. Všichni žáci nemusejí učitele nutně sledovat, a pokud jim vyše zprávu neverbálně, nemusí být k žákům doručena. Žákovská neverbální komunikace je v tomto ohledu ještě více limitována – převládající sálové uspořádání školních tříd omezuje neverbální komunikaci směrem k ostatním spolužákům, takže její hlavní využití je zacíleno pouze na učitele (nebo na žáka samotného, viz dále).

Na druhé straně nicméně existují argumenty, podle nichž má neverbální komunikace ve výuce své opodstatnění. Vzpomeňme si koneckonců na řadu ritualizovaných neverbálních sdělení, která má se školou spojená téměř každý z nás. Pokud žáci na počátku výuky zdraví učitele, nečiní tak většinou pomocí slov, ale neverbálně – stoupnou si naproti učiteli. Pokud žáci chtějí v průběhu výuky hovořit, zpravidla si o slovo nejdříve řeknou zažitým neverbálním signálem v podobě hlášení. Nezasstupitelnou úlohu neverbální komunikace nepopíratelně sehrává při učení dovedností (Mercer, 2008), například při laboratorních pracích v přírodovědných předmětech, v tělesné výchově apod. Užitečná nicméně může být v celé řadě dalších předmětů, jak dokládáme dále.

2.2.1.1 *Neverbální komunikace učitelů*

Učitelé mohou neverbální komunikaci v průběhu výuky využívat k různým účelům. V prvním případě pro ně neverbální komunikace může fungovat jako určitý spořič času – pokud totiž učitelé vysílají verbální i neverbální sdělení současně, mohou najednou sdělit více nesouvisejících zpráv (Neill, 1991). V tomto případě se neverbální sdělení zpravidla nevztahují k obsahu promluvy, ale obohacují interakci o další významy (Bavelas et al., 1995) a napomáhají její organizaci. Tato složka komunikace bývá označována jako neverbální interaktivní komunikace (Bavelas, 1994). Příklad jejího uplatnění nabízejí Švaříček a Šalamounová (2013), již ukazují, že učitelé mohou nerušeně hovořit o výukovém obsahu a přitom žákům předávat neverbální zprávy, podle nichž jsou žáci s to poznat, kdy se jedná o monologickou část výuky a řečnické otázky a kdy je naopak prostor pro jejich aktivní zapojení. Výuka tak hladce plyne kupředu a všichni vědí, co se od nich očekává, aniž by učitelé museli žákům oznamovat, co mají v ten který moment dělat. Doplňme, že verbální a neverbální komunikace v těchto situacích nejsou v rozporu (srov. Hayes, 2003) – namísto toho paralelně sdělují různé obsahy.

Koordinační role, kterou interaktivní neverbální komunikace plní, nicméně není jediná. Učitelé mohou využívat také tzv. tematickou neverbální komunikaci (Bavelas, 1994). V tomto případě se neverbální i verbální složka sdělení vztahují ke stejnému obsahu, přičemž neverbální sdělení vizualizují řečené. Příklad opět nabízejí Švaříček a Šalamounová (2013, s. 63–65). Například v situaci, kdy se učitelka ptá žáků, proč je přátelství tématem, které přetrvává od antiky až po jednadvacáté století, kreslí před sebe současně rukama čáru, na jeden její konec zasazuje antiku, poté rukou oddělí několik dalších úseků a na druhý konec

imaginární časové osy umisťuje současnost. Učitelka tak verbálně klade otázku, k níž neverbálně dodává, že časová osa od antiky po současnost je dlouhou trajektorií s řadou po sobě jdoucích období. Neverbálně tak doplňuje, že antika a současnost leží na opačných pólech časové osy a mezi nimi se nachází mnoho dalších období, čímž akcentuje přetrvávající charakter tématu. Tematická neverbální komunikace tedy může fungovat tak, že ilustruje či napodobuje obsah promluvy. Stejně tak lze jejím prostřednictvím ukazovat na předmět promluvy nacházející se v daném fyzickém prostoru (neverbální komunikace v těchto případech plní funkci ilustrátoru). Když učitelka například použije slovo zárubně, současně k nim přejde a ukáže na ně, aby i žáci, kteří pojem nemají ve své slovní zásobě, věděli, o čem hovoří (Švaříček & Šalamounová, 2013). Jak v této souvislosti podotýkají Pierceová a Gillesová (2008, s. 43), „řeč je prchavá, snadno rychle zmizí, a proto je potřeba někdy žákům ukázat zviditelněné učivo“. Zapojení vizuálního vnímání žáků tedy může být pro žáky výrazně ku prospěchu.

Tematická neverbální komunikace nicméně může být také problematická, a to v případech, kdy neverbální zprávy přímo nahrazují jednotlivá slova, sousloví nebo části vět a verbální zpráva je bez nich neinterpretovatelná. Pro tento typ konstrukce promluvy je zakotveno označení smíšená syntax (Slama-Cazacu, 1976). Příkladem může být situace, kdy učitelka řekne slovo *učebnice* a současně neverbálně (mimikou, pohledem či gestem) naznačí její zavření. Verbální instrukce sama o sobě neobstojí – žáci by bez neverbální zprávy mohli váhat, zda si knihu mají přitáhnout blíže k sobě, protože bude následovat čtení, nebo si vzít do ruky tužku, protože budou do textu psát poznámky, případně zda ji mají zavřít (Šalamounová, 2013, s. 41). Aby žáci pochopili celou informaci, musí porozumět neverbální komunikaci učitele stejně jako řeči (Flevaris & Perry [citováno dle Roth, 2001]), tzn. musí interpretovat zprávy ze dvou kanálů současně. Uvedenému příkladu bylo možné porozumět poměrně lehce. Slama-Cazacu (1976) nicméně upozorňuje, že promluvy vystavěné na smíšené syntaxi takto snadno interpretovatelné mnohdy nejsou a součástí učitelského repertoáru by neměly být zejména tehdy, když učitelé žákům vysvětlují obsah určitého pojmu. V těchto případech je nutné nespolehat na správnou interpretaci neverbálních zpráv, ale použít školní jazyk se všemi jeho náležitostmi.

Přínos neverbální komunikace ze strany učitelů nicméně můžeme podpořit empirickými doklady, které ji spojují s neverbální komunikací žáků a s výsledky jejich učení. Wagner Cooková a Goldin-Meadowová

(2006) se ve svém šetření orientovaly pouze na oblast gestiky a prokázaly, že pro žáky je více přínosný výklad, během něhož učitel gestikuluje, než výklad, v němž ze strany učitele ke gestikulaci nedochází. Žáci navštěvující výuku učitelů, kteří ve velké míře gestikulovali, totiž následně sami více gestikulovali a dosahovali lepších výsledků (v rámci testů zaměřených na porozumění učivu) než žáci učitelů, jejichž komunikace byla charakteristická nízkou mírou gestiky. Autorky své výsledky interpretují tím, že žáci díky gestice učivu lépe rozumí. Tento výklad lze opřít například o teze Scheerové (n. d.), která uvádí, že gestika aktivuje stejné spoje neuronů jako při řeči, čímž stimuluje proces učení. Vizualizace prostřednictvím neverbálních sdělení totiž napomáhá formovat nejen promluvu mluvčího, ale také jeho myšlení (McNeill, 1992).

2.2.1.2 Neverbální komunikace žáků

Stejně funkce jako u učitelů plní neverbální komunikace také ve chvíli, kdy jsou jejími autory žáci. I v jejich případě může fungovat koordinačně (například v případě, kdy se žáci hlásí o slovo), nebo tematicky (když neverbální sdělení doplňují, rozšiřují či modifikují obsah verbálních promluv žáků). Žakovská neverbální komunikace se přitom zkoumá především v souvislosti s procesem učení žáků. Předmětem zájmu se proto stává tematická neverbální komunikace a v jejím rámci primárně gestika, která plní funkci ilustrátoru, tzn. doprovází a konkretizuje obsah verbálního sdělení. Zkoumáno je tedy především to, jak žáci svými gesty dokreslují obsah verbálně komunikovaného sdělení (Scherr, 2004). Žáci v tomto případě využívají současně dva kanály – verbální a neverbální, které mají odlišné možnosti, co se týče konceptualizace informace. Dle Kity (2000) využívají současně jak analytické myšlení (které je ve vztahu k řeči), tak prostorové a motorické myšlení (jež je ve vztahu s gestikou), což jim v důsledku umožní lépe vyjádřit dané sdělení. Frekventovaně se jedná o promluvy se smíšenou syntaxí. V těchto situacích totiž gesta fungují jako tzv. substituenty řeči (Roth & Welzerová, 2000) a žáci jejich prostřednictvím mohou vyjádřit myšlenky, které jsou v dosud tzv. předartikulovaném stadiu. Znamená to, že dříve než jsou žáci schopni precizní slovní deskripce svých myšlenek, mohou je sdělit skrze gesta (Pine, Lufkin, & Messer, 2004). Tyto závěry potvrzuje řada výzkumů orientujících se na funkci žakovských gest ve výuce. Jedná se především o výzkumy z oblasti matematiky či fyziky (srov. Pine, Lufkin, & Messer, 2004; Roth & Welzer, 2000; Roth, 2001, Scherr, 2004). Příklad z výuky českého jazyka zachycuje Šalamounová (2013, s. 47–48),

kteřá popisuje situaci, v níž učitelka se žáky řeší pravidla spojená s předponami s- a z- a jejich aplikaci. Než jí žáci odpoví správným popisem pravidla, případně správným uvedením předpony, opakovaně si svou verbální odpověď nejprve nacvičují gestikou (zkouší si spojit věci dohromady, smotat klubíčko, případně smést drobečky). V některých případech dokonce ani nepřistupují k verbalizaci a zůstanou ve fázi neverbálního vyjádření. V tomto případě žakovská gestika napomáhá tomu, aby žáci své myšlenky dokázali převést do slov. Jak říká Roth (2011, s. 376), žakovská gestika se stává prvním krokem v procesu konstituování odborné školní promluvy.

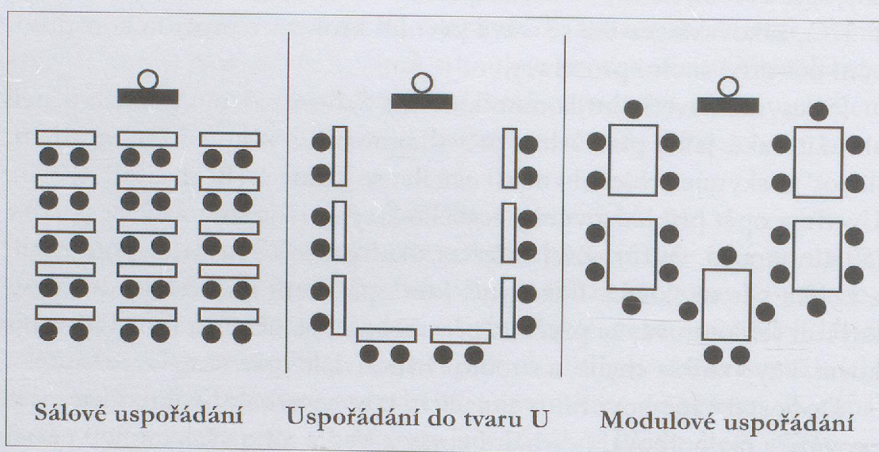
Žakovská neverbální komunikace dle Scheerové (n. d.) může učitelé sloužit také jako platforma pro diagnostiku žakovského myšlení, neboť poskytuje „vhled do mysli učícího se jedince“ (Roth, 2001, s. 373). Uveďme opět příklad z výuky českého jazyka, tentokrát z učiva skladby (Šalamounová, 2013). Žáci měli za úkol přečíst souvětí a poté určit, z kolika vět se skládá. U žákyně, která při čtení souvětí zvedne prst, kdykoli se domnívá, že přečetla přísudek, může učitelka ihned identifikovat, kdy vznikla chyba, a s touto chybou dále pracovat.

Doposud jsme hovořili o situacích, kdy neverbální komunikace doprovázela či doplňovala verbální zprávy. Vedle toho však mohou nastat situace, kdy jsou verbální a vizuální sdělení žáků v neshodě, což na základě svého šetření řeší Alibaliová a Goldin-Meadowová (1993). Autorky se opírají o žakovské explanace matematických pojmů a docházejí k závěru, že když děti požádáme, aby vysvětlily nějaký nový koncept, často nejprve daný pojem nesprávně vyjadřují verbálně i neverbálně (jedná se o první fázi procesu učení), a poté vyjadřují jinou informaci řečí a jinou informaci gestikou (druhá fáze v procesu učení, která předchází konečnému, správnému osvojení pojmu). Fáze, v níž u žáků dochází k neshodě mezi řečeným a vizualizovaným sdělením, jsou proto podle autorek pro učitele signálem, že žák (na rozdíl o žáka, který daný pojem nesprávně vyjadřuje verbálně i vizuálně) se již blíží porozumění konceptu.

2.3 Výuková komunikace a prostorové uspořádání učebny

Výuková komunikace, ať již verbální nebo neverbální, se vždy odehrává v určitém prostoru, který svou velikostí, vybavením, ale například také rozestavěním nábytku do jisté míry podmiňuje, jakým způsobem bude komunikace mezi učitelé a žáky probíhat. Zatímco určitý typ prosto-

rového uspořádání vede dominantně ke komunikaci mezi učitelem a žáky, jiné uspořádání může podporovat komunikaci mezi žáky navzájem (Fernandes & Huang, 2012; Gavora, 2007). K základním typům prostoro-
rového uspořádání lavic patří uspořádání sálové, modulové a do tvaru U (Patton, Snell, Knight, & Gerken, 2001; Wannarka & Ruhl, 2008).¹³ Uvedeným typům uspořádání, které ilustruje obrázek 1, se budeme podrobněji věnovat v následujícím textu.



Obrázek 1
Typy uspořádání lavic

(Zdroj: Bradová, 2011)

2.3.1 Sálové uspořádání

Uspořádání, které v českých školách stále dominuje, je uspořádání sálové. V českých podmínkách standardně vypadá tak, že lavice jsou uspořádány do tří řad, přičemž v každé řadě stojí čtyři až pět lavic za sebou. Žáci sedí ve dvojicích, čelem k tabuli a katedře učitele, která je typicky umístěná v přední části prostoru učebny (Bradová, 2011). Téměř celá plocha učebny je zaplněná lavicemi a volný zůstává pouze prostor před

¹³ Můžeme se setkat i s dalšími možnostmi uspořádání lavic ve třídě, např. do kruhu, do písmene L, případně další tvarově nespecifikovaná uspořádání (Blume, Göllner, Moeller, Dresler, Ehlis, & Gawrilow, 2019; Fernandes & Huang, 2012; Gavora, 2007; Wannarka & Ruhl, 2008).

tabulí, kde se nejčastěji pohybuje učitel, případně prostor v zadní části třídy. Učitel je v tomto případě již na základě prostorového uspořádání tím, kdo komunikaci dominuje – oči žáků jsou stočeny jeho směrem, zatímco on rozhoduje o tom, kdo bude hovořit, jak dlouho, případně ke komu. Takové uspořádání lavic dává žákům jasný signál „dívej se vpřed, sed' a poslouvej“ (Meighan, 1981, s. 74). Sálové uspořádání se proto hodí využít v situacích, kdy chce učitel pracovat hromadně s celou třídou (McCorskey & McVetta, 1978) a mít nad ní kontrolu (Baines, Blatchford, & Kutnick, 2003). Z těchto důvodů je vhodné je využívat při frontálním způsobu výuky.

Řada výzkumů se shoduje v tom, že sálové uspořádání podporuje žádoucí komunikaci mezi učitelem a žáky, ale také soustředění žáků na práci (Raviv, Raviv, & Reisel, 1990; Wannarka & Ruhl, 2008; Weinstein, 1979). Tyto nálezy můžeme interpretovat tak, že při sálovém uspořádání učebny jsou žáci natočeni směrem k tabuli, u které stojí nejčastěji učitel, takže mají výhled přímo na něj a mohou pozorně naslouchat jeho výklad a instrukce. Nežádoucí komunikaci mezi žáky sálové uspořádání do jisté míry znesnadňuje (Ridling, 1994; Silverstein & Stang, 1976; Wannarka & Ruhl, 2008; Weinstein, 1979). Tím, že žáci sedí za sebou a nevidí na sebe, jsou více „nuceni“ dávat pozor. Vedle toho učitel má poměrně jasný přehled o tom, co se ve třídě (nejen z komunikačního hlediska) děje, může lehce identifikovat nežádoucí komunikační chování a rychle zasáhnout (Rathvon, 2008). Stejně tak může přispěchat na pomoc v situaci, kdy si žáci s nějakým úkolem neví rady (Gremmen, Van den Berg, Steglich, Veenstra, & Dijkstra, 2018). Stručně řečeno, sálové uspořádání podporuje žádoucí chování žáků, pomáhá zvyšovat pozornost žáků ve výuce a usnadňuje udržení disciplíny.

Sálové uspořádání má nicméně také své slabé stránky. Tou zásadní nevýhodou je to, že interakce mezi žáky je velmi omezená, jelikož žáci vidí ze svých spolužáků zejména jejich zátylky. Snadnější komunikace je možná v podstatě pouze se sousedem. Pokud by žák chtěl navázat kontakt s některým ze spolužáků, musel by změnit celkovou pozici svého těla, případně se otočit zády k učiteli, což by bylo vnímáno jako zcela nestandardní. Omezení očního kontaktu mezi žáky navzájem a dominance učitele v sálovém uspořádání tak nenabízí prostor pro komunikaci mezi žáky (Bradová, 2011; Weaver & Qi, 2005). Vést se žáky při sálovém uspořádání učebny diskusi je pro učitele velmi náročným úkolem, neboť svou podobou podporuje učitele v roli přednášejícího a žákům vtiskuje roli pasivních posluchačů.

2.3.2 Modulové uspořádání

V modulovém uspořádání jsou žáci usazeni okolo stolu ve skupinách tak, aby na sebe dobře viděli a mohli vzájemně komunikovat (Bradová, 2011; Gavora, 2007). V českých základních školách jsou učitelé schopni modulové uspořádání poměrně rychle a snadno vytvořit, a to tak, že přeskupí sálově uspořádané lavice. Stačí spojit dvě lavice k sobě a vznikne obdélník, okolo kterého se rozesadí celkem čtyři žáci. Z podoby modulového uspořádání vyplývá, že je vhodné zejména při skupinovém či kooperativním vyučování. Žáci jsou usazeni do skupin, takže na sebe dobře vidí a mohou společně participovat na zadaných úkolech. Učitel ustupuje do pozadí a funguje spíše jako facilitátor žáků. Seskupení lavic do modulů současně učiteli umožňuje jednodušší pohyb po prostoru učebny. Učitel se totiž může mezi moduly volně pohybovat a věnovat se každé skupině zvlášť – nikoli hromadně celé třídě, jako je tomu při sálovém uspořádání. Pokud se tedy sálově uspořádání řídí heslem „dívej se vpřed, sed’ a poslouvej“ (Meighan, 1981, s. 74), modulové uspořádání vysílá signál „komunikuj a spolupracuj“. Modulové uspořádání přitom stojí na přesvědčení, že učení je efektivnější, když jsou žáci angažováni. Namísto pasivního naslouchání učitelova výkladu anebo samotné práci se žáci výuky aktivně účastní, interagují mezi sebou a spolupracují na zadaných úkolech (Baines, Rubie-Davies, & Blatchford, 2008; Wood, 1998).

Modulové uspořádání je také podpůrným prostředkem, jak navodit kooperaci a pocit pospolitosti. Pouhé přemístění lavic do jiného tvaru samozřejmě není zárukou toho, že se mezi žáky rozproudí diskuse. Může ovšem posloužit jako určitý akcelérátor, který pomůže vyvolat kooperativní atmosféru.

Vliv prostoru v modulově uspořádaných učebnách na průběh komunikace se stává předmětem zájmu zejména britských výzkumníků, což má svoje vysvětlení. Zatímco v českých školách převládá frontální výuka v sálově uspořádaných učebnách (Česká školní inspekce, 2018), v těch britských je nejčastějším typem právě uspořádání modulové. Výzkumy paradoxně ukazují, že ačkoliv má modulové uspořádání usnadňovat komunikaci a obecně interakci mezi spolužáky, ve skutečnosti k interakcím moc často nedochází. Žáci sice sedí pospolu, avšak zřídka-kdy pracují jako skupina (Baines, Blatchford, & Kutnick, 2003; Galton et al., 1980). Nejedná se nicméně o problém prostorového uspořádání,

jako spíše o nevhodně nastavený způsob práce ze strany učitele. Žáci totiž většinu času trávili samostatnou prací nebo poslouchali výklad učitele. Pokud k diskusi došlo, jednalo se o soukromé hovory žáků, které se netýkaly tématu hodiny (ibid). Z dalších výzkumů zaměřených na skupinovou výuku (Bennett & Dunne, 1992) vyplývá, že skupinová výuka v modulově uspořádaných učebnách je časově i organizačně náročná a spolu s tím je náročná na zvládnutí nekázně žáků (Lewis & Cowie, 1993). Učitelé navíc mnohdy podceňují komunikační dovednosti žáků, které jsou potřebné k zapojení se do diskuse – považují totiž za samozřejmé, že žáci umí diskutovat (Šalamounová, 2016; Webb & Palincsar, 1996). Modulové uspořádání tak ve výsledku může být kontraproduktivní. Funkčním prostorovým uspořádáním se stává pouze v případě, kdy koresponduje s didaktickou formou (kdy slouží skupinové či kooperativní výuce) a s plánovanými vzdělávacími cíli.

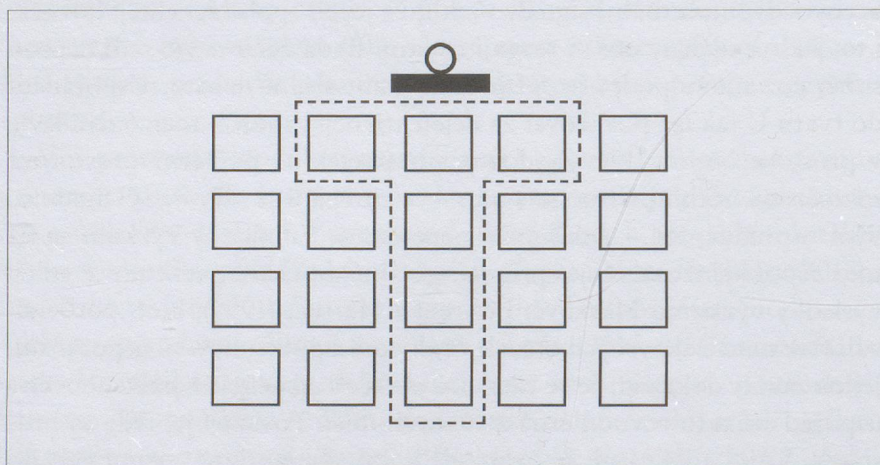
2.3.3 Uspořádání do tvaru U

Kompromis mezi sálovým a modulovým uspořádáním nabízí uspořádání do tvaru U. Toto uspořádání kombinuje výhody předchozích dvou typů. Žáci ze své pozice vidí poměrně dobře jak na učitele, tak na své spolužáky. Toho uspořádání umožňuje učiteli vyučovat frontálně, tzn. umožňuje transmisi informací směrem k žákům (Gavora, 2007) a zároveň napomáhá učiteli udržet kázeň a žádoucí chování žáků. Spolu s tím však umožňuje komunikaci mezi žáky. Žáci na sebe vidí, takže jsou s to zachytit své neverbální signály – vidí, že jejich spolužáci chtějí hovořit, i to, jak na sdělený obsah reagují ostatní. Řada žáků navíc sedí naproti sobě, což může podpořit, případně zesílit třídní debatu. Uspořádání do tvaru U tak lze považovat za nejefektivnější způsob rozmístění lavic v prostoru učebny. Nevýhodou je požadavek na poměrně prostorově rozměrnou učebnu. Proto se s ním – ve srovnání se sálovým či modulovým uspořádáním – setkáváme méně často. Empirický výzkum se na toto uspořádání zaměřuje spíše marginálně. Můžeme prezentovat starší výsledky výzkumu Marxové, Fuhrera a Hartiga (1999), kteří porovnávali frekvenci žákovských otázek v sálovém a půlkruhovém uspořádání. Jejich závěry dokazují, že se žáci více obraceli na učitele z půlkruhového uspořádání, a to rovnoměrně z různých míst. Považují jej tedy za prostředí, které adekvátně povzbuzuje žáky, aby aktivně vstupovali do komunikace svými otázkami.

2.3.4 Akční zóna

Zatímco způsob uspořádání lavic může mít vliv na celkový charakter třídní komunikace, jednotlivá místa v učebně mohou ovlivňovat míru zapojení jednotlivých žáků (Bradová, 2011). Při běžném pozorování komunikace učitele se žáky v libovolně uspořádané učebně lze vysledovat, že učitel nekomunikuje se všemi žáky stejnou měrou. S některými hovoří několikrát za vyučovací hodinu, jiní se ke slovu nemusejí dostat vůbec. Tato disproporce je částečně vysvětlována rozmístěním žáků. V učebnách se zkrátka nacházejí místa, kde je komunikace učitele se žáky intenzivnější (Domkářová, 2008; Mareš & Křivohlavý, 1995; McCrosky & McVetta, 1978). Tato místa vytvářejí tzv. akční zónu, v českém prostředí známou také jako „zónu dominantní aktivity“ (Gavora, 2007, s. 157).

K dispozici máme v podstatě pouze šetření, která dokumentují akční zónu v sálově uspořádané učebně. Podle jednoho z nejstarších, avšak stále diskutovaných výzkumů (Adams & Biddle, 1970) učitelé v sálově uspořádané učebně nejčastěji komunikují se žáky sedícími v předních lavicích a se žáky sedícími v prostřední řadě. Nejméně pozornosti naopak učitelé věnují žákům, kteří sedí v krajních řadách a v zadních lavicích. Místa, kde žáci hovoří nejvíce a která vytvářejí akční zónu, tak mají tvar obráceného písmene T.



Obrázek 2

Akční zóna podle Addams a Biddle (1970)

To, že učitelé nejvíce komunikují se žáky sedícími vpředu a uprostřed, potvrdil také výzkum Schnitzerové a Račkové (1995). Jedná se zároveň o místa, kde jsou žáci nejvíce aktivní (i bez přímého oslovení učitelem). Vysvětlení se různí. Podle Bradové (2012) proxemická blízkost a snadno dosažitelný oční kontakt s učitelem přispívají k utváření pozitivních vazeb mezi učiteli a žáky, což umocňuje aktivitu žáků. Pragmatictější vysvětlení nabízejí Schwebel a Cherlin (1972). Ti uvádějí, že žáci, kteří jsou v zorném poli učitele, se cítí být pod kontrolou, což je nutí dávat pozor a být aktivnější.

Existují také výzkumy (např. Delefos & Jaskson, 1972), které akční zónu ve tvaru obráceného T (ani v jakékoli jiném tvaru) nepotvrdily. Tyto výsledky mohou být dány tím, že vznik interaktivních zón nemusí být nutně podmíněn konkrétním místem. Roli může hrát například to, zda se žák na daném místě ocitl z vlastní vůle, anebo mu bylo místo přiděleno učitelem. Lze předpokládat, že do interaktivních zón si sedají převážně žáci, kteří komunikovat chtějí, jsou aktivní, hlásí se a rádi diskutují, a naopak do krajních řad a do zadní části učebny si sedají žáci, kteří se chtějí komunikaci spíše vyhnout (Benedit & Hoagh, 2004; Gavora, 2007; Pedersen, 1994; Petty, 2006). Pokud tedy učitel přesadí žáka ze zadní lavice dopředu, nelze očekávat, že se změnou místa automaticky poroste žákovo komunikační chování (Wulfová, 1977). Ukazuje se tedy, že na intenzitu komunikace nemusí mít vliv jen samotné místo, ale také osobnostní charakteristiky žáka, jeho postoje k vyučovacímu procesu, vztah k učiteli a další faktory, které ovlivňují jeho preference ve výběru konkrétního místa. Roli sehrává samozřejmě také učitel, který si může vytvářet úsudek o schopnostech a dovednostech jednotlivých žáků a podle toho jim přidělovat konkrétní místa (Gavora, 2007). Je to totiž právě učitel, který většinou nastavuje a obměňuje zasedací pořádek (srov. Baines, Blatchford, & Kutnick, 2003; Berg & Cillessen, 2015; Bradová, 2012). Svou roli v komunikační aktivitě žáků a v případném vytvoření akční zóny pak sehrává také to, nakolik se učitel pohybuje po prostoru učebny – do jaké míry se dostává do fyzické blízkosti a vizuálního kontaktu s různými žáky. Pokud učitel chodí třídou a dostává se blíže k různým žákům, narůstá pravděpodobnost, že žáci na různých místech ve třídě budou komunikačně aktivní.

2.4 Shrnutí

Výuková komunikace je základním prostředkem, kterým ve školních třídách dochází k vyučování a učení. V souvislosti s výukovou komunikací je pozornost věnována především komunikaci verbální, tzn. komunikaci, k níž dochází prostřednictvím slov, respektive jazyka. Verbální komunikace, k níž dochází mezi učiteli a žáky, se od běžné, každodenní komunikace v mnoha ohledech různí – mimo jiné rozložením komunikačního času mezi učitele a žáky, kdy učiteli náleží dvě třetiny komunikačního času, zatímco všichni žáci dohromady se musejí podělit o zbylou třetinu, ustálenou komunikační strukturou sestávající z otázky učitele, odpovědi žáka a zpětné vazby učitele, implicitní přítomnosti hodnocení žákovských promluv, mechanismem tzv. elicítace, v němž se učitelé snaží od žáků zjistit odpovědi, které sami znají, a užíváním specifického, školního jazyka.

Vedle verbální komunikace používají učitelé i žáci také komunikaci neverbální, tzn. komunikaci beze slov. Neverbální komunikace může u učitelů i žáků zastávat více funkcí. Na jedné straně může napomáhat koordinaci celého procesu výuky (vyvoláváním, hlášením, napomínáním apod.), na druhé straně může vypovídat o výukovém obsahu – ilustrovat jej, upřesňovat či doplňovat. Při uplatnění ze strany žáků pak může stimulovat proces učení a zachytit, jakým způsobem žáci nad určitým učivem přemýšlejí.

Podobu komunikace ve školní třídě výrazně ovlivňuje také uspořádání prostoru, v němž se odehrává. Učitelé mohou se žáky hovořit v různých typech prostorového uspořádání. K těm základním patří uspořádání sálové, modulové a do tvaru písmene U. Sálové uspořádání umocňuje komunikační dominanci učitele a omezuje komunikační aktivitu mezi žáky. Jeho výhodou je bezesporu to, že napomáhá udržení disciplíny. Modulové uspořádání je oproti tomu ideální ve chvíli, kdy učitel chce pracovat formou skupinové či kooperativní výuky a nechat žáky, aby spolu hovořili ve skupinách. Pro frontální výuku nicméně příliš nefunguje. Uspořádání do tvaru U v sobě snoubí výhody obou předchozích uspořádání, nicméně jeho využití v praxi je spíše ojedinělé, zejména kvůli jeho prostorové náročnosti. V učebnách se sálovým uspořádáním lze identifikovat také tzv. akční zónu, tzn. místa, na nichž jsou žáci komunikačně více aktivní než jejich spolužáci sedící mimo ni.