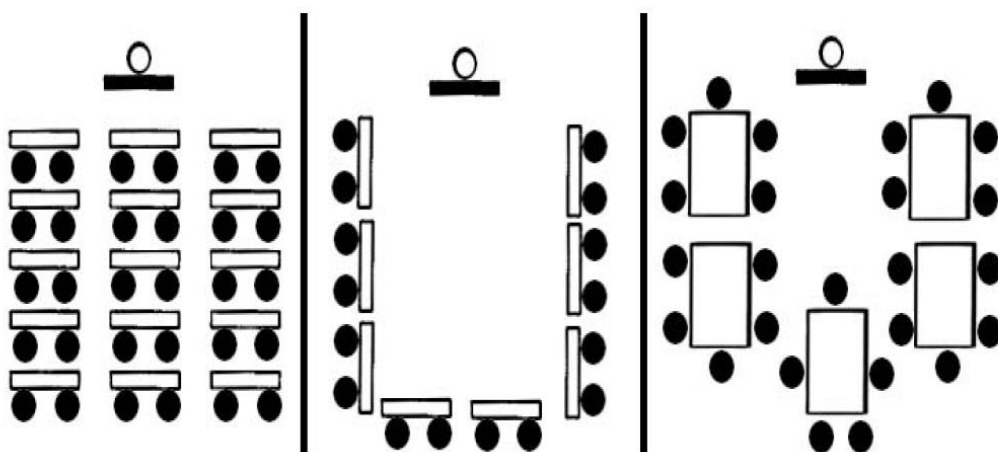


Šalamounová, Z., & Navrátilová, J. Výuková komunikace a prostor školní třídy. In Šed'ová, K., Šalamounová, Z., et al. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.

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 rozestavením nábytku do jisté míry podmiňuje, jakým způsobem bude komunikace mezi učiteli a žáky probíhat. Zatímco určitý typ prostorového 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 prostorového uspořádání lavic patří uspořádání sálové, modulové a do tvaru U (Patton, Snell, Knight, & Gerken, 2001; Wannarka & Ruhl, 2008).¹ Uvedeným typům uspořádání, které ilustruje obrázek č. 1, se budeme podrobněji věnovat v následujícím textu.



Sálové uspořádání

Uspořádání do tvaru U

Modulové uspořádání

Obrázek č. 1

Typy uspořádání lavic

(Zdroj: Bradová, 2011)

¹ Můžeme se setkat i s dalšími možnostmi uspořádání lavic ve třídě, např. do kruhu, do písmene L, případně další tvarově nspecifikovaná uspořádání (Blume, Göllner, Moeller, Dresler, Ehlis, & Gawrilow, 2019; Fernandes & Huang, 2012; Gavora, 2007; Wannarka & Ruhl, 2008).

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 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 poslouchej“ (Meighan, 1981, s. 74). Sálové uspořádání se proto hodí se 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 samostatné 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 diskuze. Může ovšem posloužit jako určitý akcelerátor, 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 diskuzi 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 diskuze – 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

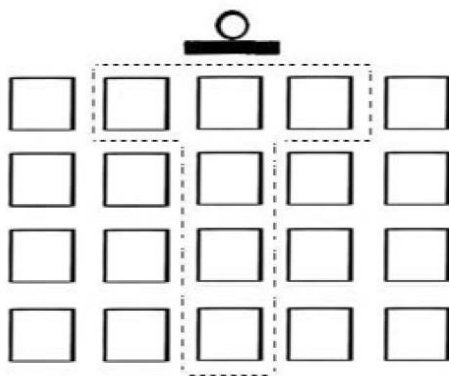
Kompromis mezi sálovým a modulovým uspořádáním nabízí uspořádání do tvaru U. Toto uspořádání kombinuje výhody předchozích dvou typů. Žáci ze své pozice vidí poměrně dobře jak na učitele, tak na své spolužáky. Toho uspořádání umožňuje učiteli vyučovat frontálně, tzn. umožňuje transmisi informací směrem 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 schopni 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 neefektivnější 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 žakovských 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 mírou. 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 & Krivohlavý, 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 č. 2

Akční zóna podle Addams a Biddle (1970)

To, že učitelé nejvíce komunikují se žáky sedícími ve předu 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 jich 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 (srv. 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.