

Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji

WIESŁAW SIKORSKI

Instytut Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Opolski*

W artykule dokonano przeglądu badań dotyczących znaczenia środowiska fizycznego klasy szkolnej dla przebiegu kształcenia, klimatu uczenia się i jakości wzajemnego komunikowania się. W analizach skupiono się zwłaszcza na strefach dystansu fizycznego, zatłoczeniu i zagęszczeniu, aranżacji miejsc siedzących oraz wystroju wnętrza sali lekcyjnej. Z przeglądu badań wynika, że mniejsze dystanse fizyczne między nauczycielem a uczniami sprzyjają osiągnięciu wyższych wyników w nauce. Brak odpowiedniej przestrzeni fizycznej (zatłoczenie i zagęszczenie) wpływa na kłopoty z koncentracją, zmniejsza dokładność wykonywania zadań i nasila zachowania agresywne. Znaczący proksemiki klasy szkolnej podkreślają, że aranżacja miejsc siedzących w sali lekcyjnej ma duże znaczenie zarówno dla relacji między nauczycielem a uczniami, jak i dla procesu nauczania. Ich zdaniem najkorzystniejsze i najczęściej wybierane są ustawienie ławek rzędowo-szegregowe, w podkowę i w segmenty. Badacze proksemiki są zgodni, że innowacyjna aranżacja miejsc siedzących, pokrycie ścian żywszymi kolorami, położenie na podłogach barwnych dywanów oraz odpowiednie dekoracje mogą sprawić, że miejsce nauki stanie się dla ucznia bardziej pobudzające i przyjemne.

SŁOWA KLUCZOWE: komunikacja niewerbalna, dystans fizyczny, proksemika, klasa szkolna, zagęszczenie, zatłoczenie.

Panuje dość powszechny pogląd, że szkoła jest instytucją złożoną z trzech zasadniczych elementów: nauczyciela, ucznia i programu nauczania. Codzienne obserwacje i badania nad procesem kształcenia dowiodły jednak, że oprócz tych trzech koniecznych elementów istnieje wiele niejawnych wymiarów funkcjonowania szkoły określanych mianem „ukrytego programu”. Bywa on definiowany jako:

niezapisany w dokumentach programowych (np. podstawie programowej czy statucie szkoły) i nieuświadomiany zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli program wychowawczy

realizowany w szkole, wynikający z faktu, że instytucje oświatowe nie są neutralne i niezależne wobec sytuacji politycznej, ekonomicznej, społecznej czy kulturowej (Milerski i Śliwowski, 2000, s. 253).

Do ukrytego programu zaliczane są różne elementy życia szkolnego, a mianowicie: (a) rzeczywiste, często niedostępne świadomości, wyrażane spontanicznie emocje, postawy, oczekiwania, przekonania, uprzedzenia nauczycieli, istniejące w oderwaniu od przyjętych i intencjonalnie manifestowanych poglądów, przeświadczeń oraz celów działania; (b) wszelkie znaczenia podręczników i programów nauczania, które

Artykuł powstał na podstawie wykładu habilitacyjnego, wygłoszonego przez autora 10 listopada 2010 r., podczas kolokwium habilitacyjnego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy na Słowacji.

* Adres do korespondencji: Wiesław Sikorski, Instytut Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Opolski, ul. Oleska 48, 45-052 Opole. E-mail: sikorski@uni.opole.pl

w określonych sytuacjach wykraczają poza zamiary ich autorów, nauczycieli i pomyślnych systemów oświatowych; (c) relacje nauczyciel – uczeń oraz inne zdarzenia związane z codziennością życia szkolnego; (d) architektura budynków szkolnych (Lenkiewicz, 1994; Marek, 1993; Żłobicki, 2002). Ten ostatni element ukrytego programu bywa też określany mianem proksemiki szkoły lub klasy szkolnej.

Proksemika klasy szkolnej

Proksemika (*proxemics*) jest kierunkiem badań dotyczących przestrzeni i jej użytkowania w różnych sytuacjach społecznych, a zwłaszcza w komunikacji interpersonalnej. Autorem pierwszych prac omawiających to zagadnienie był amerykański antropolog Edward T. Hall. Przeanalizował w nich wykorzystanie przestrzeni fizycznej w kontaktach międzyludzkich i zdefiniował proksemikę jako „badanie sposobu strukturyzowania i wykorzystania przez ludzi mikroprzestrzeni” (Hall, 2005, s. 9). Sandra H. Martin (2002, s. 52) określiła to zjawisko jako „postrzeganie, wykorzystanie i konstruowanie przestrzeni dla celów komunikacyjnych”, a Carol K. Oyster (2002, s. 117) – jako „obszar komunikacji niewerbalnej obejmujący relacje przestrzenne”.

Proksemika klasy szkolnej to czynniki środowiska fizycznego sali lekcyjnej, różnorodne bodźce otoczenia, które oddziałują na komunikację między nauczycielem a uczniami w procesie kształcenia. Są one przede wszystkim związane ze specyfiką pomieszczenia (jego wielkością, kolorystyką ścian i sufitów, oświetleniem, wyposażeniem), a także z przestrzenią aktywności osób w nim przebywających (usytuowaniem biurka nauczyciela, ustawieniem stolików, ławek i krzeseł uczniowskich). Najogólniej proksemika klasy szkolnej koncentruje się na badaniu społecznych zależności związanych z wykorzystaniem przestrzeni

fizycznej sali lekcyjnej. To, w jaki sposób nauczyciele i uczniowie ją wykorzystują, wpływa na klimat uczenia się i jakość wzajemnej komunikacji (Sztejnberg, 2007). Szerszym znaczeniowo pojęciem jest proksemika szkoły. Dotyczy ona badań wszelkich zależności społecznych związanych z wykorzystaniem przestrzeni fizycznej w szkole (Nalaskowski, 2002). Proksemika klasy szkolnej obejmuje natomiast:

- strefy dystansu fizycznego,
- zatłoczenie,
- aranżację miejsc siedzących,
- orientację (kierunek usadowienia),
- wystrój wnętrza sali lekcyjnej.

Strefy dystansu fizycznego

Jednym z najważniejszych pojęć proksemicznych jest strefa przestrzenna. Termin ten służy do charakteryzowania dystansu fizycznego, jaki każdy człowiek utrzymuje w trakcie kontaktowania się z innymi ludźmi. Hall (2005) zaobserwował, że w zależności od okoliczności większość ludzi wykorzystuje w interakcjach z innymi osobami jedną z czterech interpersonalnych stref dystansów fizycznych (odległości przestrzennych):

- subintymną – obejmującą obszar do 15 cm wokół ciała i dotyczącą kontaktu dotykowego czy fizycznego;
- intymną – odległość od 15 do 45 cm;
- osobistą – od 45 do 120 cm;
- społeczną – od 120 do 360 cm;
- publiczną od 360 cm do granicy zasięgu wzroku i słuchu.

Mając na uwadze powyższe odległości, można wyodrębnić pięć stref dystansu interpersonalnego, z których wynika rodzaj interakcji nawiązywanych między nauczycielem a uczniami w trakcie lekcji:

- subintymną – nauczyciel nawiązuje kontakt dotykowy z uczniem;
- intymną – nauczyciel podchodzi do każdego ucznia;
- osobistą – nauczyciel podchodzi do pierwszych ławek czy stolików uczniowskich;

- społeczną – nauczyciel przemieszcza się po całej sali lekcyjnej;
- publiczną – nauczyciel stoi przy tablicy lub siedzi za biurkiem bądź w jego pobliżu (Garstka, 1999).

Wyniki badania przeprowadzonego przez Wiesława Sikorskiego (2010) w opolskich szkołach średnich wskazują, że interakcje w dwóch strefach przestrzennych Halla – intymnej i osobistej – mogą prowadzić do wyższych osiągnięć w nauce niż interakcje w pozostałych strefach. Są one zbieżne z danymi uzyskanymi w Stanach Zjednoczonych w drugiej połowie lat 70. XX w. przez Davida R. Skeena oraz przez Johna F. Millera. W badaniu Skeena uczniowie wykonywali zadania zarówno w odległości 15 cm (strefa intymna) od eksperymentatora, jak i w odległości 1,07 metra (strefa osobista). Analiza wyników wykazała, że dla realizacji zadań o różnych poziomach trudności dystans osobisty okazał się korzystniejszy niż intymny (1976 za: Clayton i Forton, 2001). Miller natomiast badał proces nauczania – uczenia się w klasach 6–8 w odległościach odpowiadających czterem strefom przestrzennym Halla. Wyniki wykazały, że dystanse intymny i osobisty bardziej sprzyjają uczeniu się w interakcji dualnej z nauczycielem niż dystanse społeczny i publiczny (1978 za: Bell, Greene, Fisher i Baum, 2004).

Zatłoczenie i zagęszczenie

Zatłoczenie (*crowding*) ma zasadnicze znaczenie w badaniu komunikacji proksemicznej w klasie szkolnej. W przeciwieństwie do zagęszczenia, które jest definiowane w ściśle fizycznych kategoriach, jest to pojęcie psychologiczne. Zatłoczenie jest stanem, który pojawia się wtedy, gdy uczniowi lub nauczycielowi nie udaje się osiągnąć komfortowego poziomu prywatności. Duże zagęszczenie prowadzi do zatłoczenia. Wynika to zwłaszcza z niewłaściwych gabarytów sali lekcyjnej oraz dużej liczby uczniów w klasie szkolnej (Knapp i Hall, 2000).

Wymiary sali lekcyjnej są jednym z ważniejszych czynników, gdyż wyznaczają wielkość przestrzeni, jaka jest dostępna dla osób w niej przebywających. Uczniowie mają dokładnie ustalone preferencje co do rozmiaru potrzebnej im przestrzeni, którą mogą uznawać jako osobiste terytorium. Obliczono, że najbardziej korzystna dla przeciętnego ucznia przestrzeń, wyrażona w metrach kwadratowych, mieści się w granicach:

- w sali wykładowej – od 6 do 8 m²,
- w pokoju przeznaczonym do nauki – od 9 do 13 m²,
- w bibliotece – od 7 do 9 m²,
- w grupie dyskusyjnej – od 9 do 13 m².

Faktyczna przestrzeń, którą dysponuje uczeń, ma mniejsze znaczenie niż ta, którą traktuje jako własną. Jeśli uczeń uznaje przydzielony mu teren za niewystarczający, skutkuje to zwykle poczuciem zatłoczenia. Pojawia się ono wówczas, gdy uczniowie odczuwają, że ich przestrzeń indywidualna i ich prywatność (intymność) są naruszane przez innych uczniów. W efekcie uczniowie często mają kłopoty z koncentracją, dokładnością wykonania zadań, nasilają się również wśród nich zachowania agresywne. Zależności między zagęszczeniem a ujawnianymi postawami potwierdzają również obserwacje studentów mieszkających w akademikach. Badania nad przeludnionymi pokojami w akademikach przeprowadzone przez psychologa Jacka Aiello i jego współpracowników w stanowym uniwersytecie Rutgers w New Jersey pozwoliły ustalić, że studenci w pokojach o dużym zagęszczeniu czuli się bardziej przytłoczeni i mniej zadowoleni z wybranej uczelni niż studenci, którzy zajmowali pokoje z mniejszą liczbą kolegów. Co gorsza, przeludnienie obniżało efektywność pracy, a testy psychologiczne wykazywały o wiele wyższy poziom stresu. Studenci lub uczniowie żyjący w akademikach, bursach czy internatach o dużym zagęszczeniu z reguły prezentują wobec siebie mniej przyjazne nastawienie niż ich

koledzy i koleżanki mieszkający w mniejszym zagęszczeniu. Z uwagi na podatność na agresywne reagowanie zaleca się przestrzeganie wymagań przestrzennych osób często przebywających w salach wykładowych i lekcyjnych oraz w akademikach, bursach i internatach (Leathers, 2007).

Złagodzeniu u uczniów poczucia zatłoczenia służą proste działania polegające na stawianiu parawanów w pomieszczeniach klasowych, zmniejszaniu liczby drzwi wejściowych, zachęcaniu do bliższego poznawania się i wzajemnej współpracy, utrzymywaniu optymalnej temperatury w sali oraz lokalizowaniu izb szkolnych w pomieszczeniach o prostokątnym, a nie kwadratowym obrysie. Każdy z tych zabiegów może poprawić klimat w klasie szkolnej. Zasadność takich zmian i modyfikacji jest oczywista, jeśli uwzględnimy fakt, że przyjazne środowisko proksemiczne klasy szkolnej dodatkowo koreluje z uzyskiwanymi przez uczniów wynikami w nauce (Sztejnberg, 2001).

Główny problem właściwego wykorzystania środowiska proksemicznego klasy szkolnej polega na znalezieniu jej optymalnego rozmiaru. Niekorzystnie oddziałują zarówno małe, jak i duże sale; nieograniczona przestrzeń może prowadzić do spadku poziomu motywacji uczniów. Kompromisem jest umiarkowane zagęszczenie miejsc siedzących, co – zdaniem Halla (2005) – stymuluje ucznia i pomaga mu poprawić tempo czytania oraz lepiej rozumieć tekst, a tylko w małej mierze pogarsza umiejętności przyswajania nowej wiedzy. Inną kwestią jest zbyt duże zagęszczenie w sali lekcyjnej, które spowalnia czy wręcz uniemożliwia zdobywanie i utrwalanie nowych treści, nawet gdy tempo czytania uczniów oraz rozumienie ulegają polepszeniu.

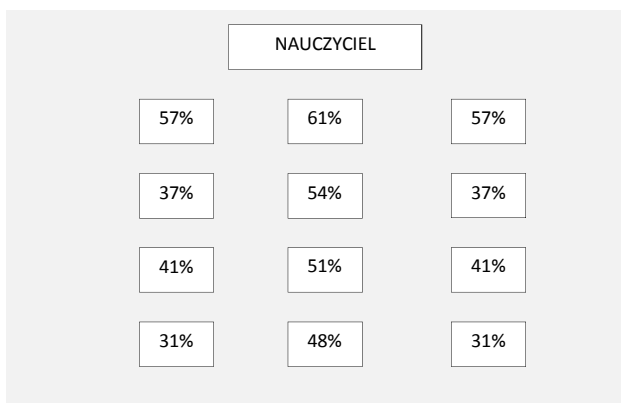
Drugi z czynników prowadzących do zagęszczenia, a w konsekwencji do zatłoczenia, to liczba uczniów przebywających w sali lekcyjnej. Ma ona ogromny wpływ na poziom aktywności ucznia podczas zajęć.

Sikorski (2010) zaobserwował, że w małej klasie, liczącej od 6 do 20 osób, uczniowie zgłaszają się do odpowiedzi dwukrotnie częściej od rówieśników z klas o średniej (21–50 osób) lub dużej liczebności (powyżej 50 osób). Jeżeli czynne uczestnictwo i duże zaangażowanie ucznia są oczekiwanymi celami edukacyjnymi, to należy wnikliwie ocenić ryzyko rosnących pod względem liczebnym klas.

Aranżacja miejsc siedzących

Z wielu możliwych aranżacji miejsc siedzących w klasie szkolnej preferuje się układ rzędowo-szeregowy. Sala lekcyjna z ławkami czy stolikami ustawionymi w rzędy przodem do nauczyciela promuje głównie interakcje nauczyciela z uczniami i dlatego jest użyteczna podczas słuchania i notowania wykładu, jak również w trakcie egzaminowania. Zogniskowana na nauczycielu liniowa aranżacja miejsc siedzących ogranicza interakcje typu uczeń–uczeń, a tym samym utrudnia ściąganie i podpowiadanie. Robert Sommer (1974), James C. McCroskey i Rod W. McVetta (1978) zgodnie twierdzą, że tradycyjny rzędowo-szeregowy układ miejsc siedzących w klasie maksymalizuje komunikację z uczniami siedzącymi z przodu i w centrum, a minimalizuje – z okupującymi boczne miejsca (za: Douglas i Gifford, 2001). Dokładnie przedstawia to Rysunek 1, prezentujący procentowy udział uczniów deklarujących gotowość do komunikowania się z nauczycielem w trakcie zajęć.

Uczniowie siedzący w pierwszych ławkach i w środkowym szeregu są znacznie aktywniejsi w trakcie zajęć. Robert Sommer tłumaczy to stopniem widoczności ucznia. Jego zdaniem uczniowie siedzący w centrum częściej mają szansę na kontakt wzrokowy z nauczycielem niż siedzący po bokach (Sommer, 1967). Sytuacja ta nieco inaczej wygląda z pozycji nauczyciela. John Kershner z Ontario Institute for Studies in Education



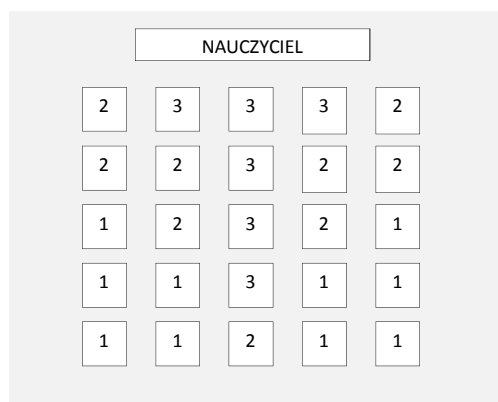
Rysunek 1. Udział uczniów w procesie komunikacji w klasie szkolnej (na podstawie: Cooper i Simonds, 2003).

obserwował nauczycieli przez 15 minut i co 30 sekund zapisywał, gdzie patrzą (Kershner, 1990). Odkrył, że niemal całkowicie ignorują oni uczniów zajmujących miejsca w prawej części sali lekcyjnej. Nauczyciele patrzyli na wprost przez 44% czasu, na lewo przez 39%, a na prawo tylko przez 17%. Kershner zauważył również, że uczniowie, którzy siedzieli po lewej stronie, lepiej pisali dyktanda i rzadziej byli proszeni do odpowiedzi niż uczniowie z prawej strony.

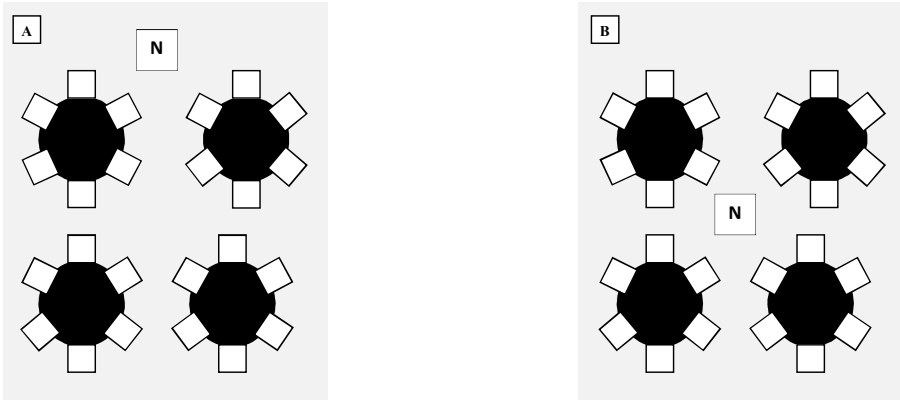
James C. McCroskey i Rod W. McVetta ustalili, że miejsca siedzące w układzie

rzędowo-szeregowym różnią się między sobą mocą interakcji (1978; za: Martin, 2002). Różnice te obrazuje Rysunek 2, na którym miejsca o najintensywniejszej interakcji oznaczono cyfrą 3, przeciętnej – 2, a najsłabszej – 1.

Chociaż uczniowie są przyzwyczajeni do krzeseł ustawionych w prostych rzędach (traktują je niemal tak, jakby były na stałe przymocowane do podłogi), to niezbyt przychylnie reagują na ten sposób aranżacji miejsc. Z badań przeprowadzonych przez Sikorskiego (2012) wynika, że uczniowie



Rysunek 2. Tradycyjna, rzędowo-szeregowo aranżacja 25 miejsc siedzących przy jednoosobowych stolikach (na podstawie: McCroskey i McVetta, 1978).



Rysunek 3. Aranżacje miejsc siedzących w czterech sześciuosobowych grupach (źródło: opracowanie własne na podstawie: Cooper i Simonds, 2003).

prawie jednomyślnie wyrażają niezadowolenie z powodu ustawienia krzeseł w rzędach, argumentując, że taki układ zmniejsza możliwości pełnego uczestnictwa w zajęciach i nie pozwala na odpowiednią komunikację z nauczycielem. Ponadto rzędowy układ miejsc budzi u niektórych podejrzenia, że ma on ułatwiać nauczycielowi śledzenie ich zachowania i reagowanie na nie.

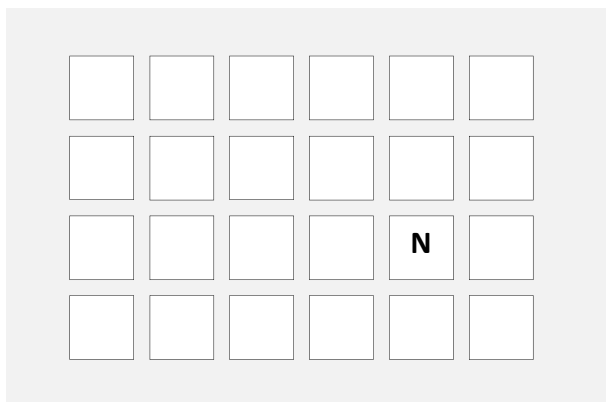
Stworzeniu możliwie najlepszych interakcji pomiędzy uczniami służy zamiana tradycyjnych ławek na okrągłe stoły z sześcioma krzesełkami (Rysunek 3A). Jest to idealny układ miejsc do dyskusji, wspólnego uczenia się czy zespołowej pracy nad projektami. Nauczyciel, decydując się na taką aranżację, powinien mieć na uwadze, że uczniowie będą skłonni do bardziej samodzielnej pracy, ponieważ taki układ ogranicza jego możliwości komunikowania się z wszystkimi naraz. Po prostu może on podejść tylko do jednego stołu w danej chwili (Cooper i Simonds, 2003).

Skutecznym sposobem na zwiększenie liczby interakcji między nauczycielem a uczniami może okazać się umieszczenie nauczyciela w środku sali lekcyjnej (Rysunek 3B). Okazuje się jednak, że taka aranżacja nie jest preferowana przez uczniów. Tak przynajmniej mówią

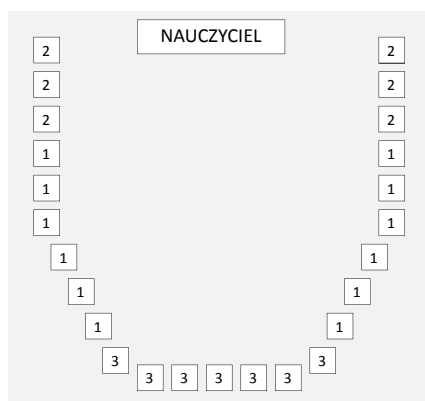
wyniki badania przeprowadzonego wśród 280 studentów przez Pamelę J. Cooper i Cheri J. Simonds (2003). Oprócz omówionego układu, za najmniej komfortowy uznali oni rzędowo-szeregowy z jednym z miejsc zajmowanym przez nauczyciela, czyli aranżację zalecaną przez Carla R. Rogersa w jego koncepcji podmiotowego nauczania nastawionego na ucznia i nazywaną „aranżacją rogersowską” (Rysunek 4).

Za najbardziej komfortowe badani studenci uznali ustawienie miejsc siedzących w podkowę (Rysunek 5).

Ustawienie miejsc siedzących w podkowę z miejscem siedzącym dla nauczyciela w jej otwartej części sprzyja nasilaniu się wzajemnych kontaktów nauczyciela i uczniów. Pozostawanie nauczyciela w centrum oraz usadowienie uczniów twarzami do siebie ułatwia dyskusję i porozumiewanie się na płaszczyźnie niewerbalnej. Uczniowie, mając odpowiednie warunki do słuchania i obserwowania, mogą z większym zaangażowaniem uczestniczyć w zajęciach lekcyjnych. Siedzenie w podkowce może ośmielać ich do zabierania głosu, polemizowania czy wyrażania krytycznych uwag. Nauczyciel zaś może swobodnie wędrować wśród uczniów, zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz podkowy. W pierwszym wypadku może



Rysunek 4. Rogersowska rzędowo-szeregowana aranżacja miejsc siedzących z jednym z miejsc zajmowanym przez nauczyciela (facylitatora) (na podstawie: Cooper i Simonds, 2003).

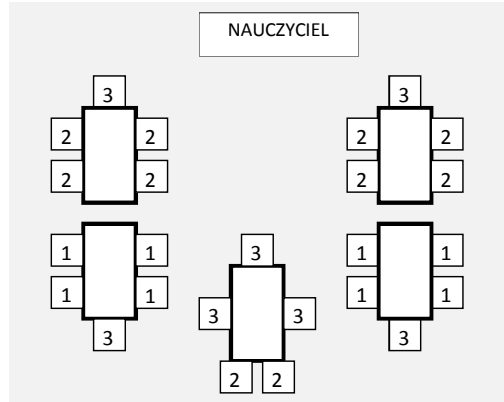


Rysunek 5. Aranżacja miejsc siedzących przy jednoosobowych stolikach w podkowę (na podstawie: McCroskey i McVetta, 1978).

wygodnie chodzić po klasie, w drugim zbliżyć się do każdego podopiecznego. Możliwość podejścia na dopuszczalnie bliską odległość do poszczególnych uczniów przyczynia się do wytworzenia w klasie korzystnego klimatu uczenia się. Jest to szczególnie ważne z uwagi na to, że miejsca siedzące różnią się między sobą siłą interakcji. Aktywność na zajęciach zależy od zajmowanego miejsca. McCroskey i McVetta ustalili, że najlepsze pod tym względem są miejsca na wprost nauczyciela, nieco słabsze – te z przodu, a najgorsze – środkowe

z prawej i lewej strony (Clayton i Forton, 2001). Dokładniej widać to na Rysunku 5, na którym miejsca siedzące o silnej interakcji oznaczono cyfrą 3, średniej – cyfrą 2 i słabej – cyfrą 1.

Kolejny wariant aranżacji miejsc siedzących to układ segmentowy (Rysunek 6). Ustawienie stolików w segmenty jest najlepsze do pracy w małych, liczących od 4 do 6 uczniów grupach. Osoby siedzące przy stoliku mogą swobodnie komunikować się ze sobą, ponieważ doskonale widzą się i słyszą. W efekcie mają komfortowe warunki



Rysunek 6. Aranżacja miejsc siedzących w segmenty (na podstawie: McCroskey i McVetta, 1978).

do wymiany poglądów czy prowadzenia żywych dyskusji. Jednocześnie stoliki ustawione w kilka enklaw uniemożliwiają lub znacznie ograniczają możliwość oddziaływania poszczególnych grup na siebie. Aranżacja segmentowa pozwala nauczycielowi podchodzić do każdej grupy i śledzić postępy pracujących uczniów oraz udzielać im wskazówek, jeśli jest to konieczne. Takie ułożenie stolików daje nauczycielowi duże możliwości łatwego poruszania się po sali lekcyjnej. Ustawienie segmentowe jest zalecane dla klas, w których nauczyciel

zamierza zmniejszyć dystans dzielący go od uczniów (Sztejnbeg, 2007).

Podobnie jak przy ustawieniu rzędowo-szeregowym i w podkowę, należy pamiętać, że miejsca siedzące w układzie segmentowym różnią się między sobą siłą interakcji. Różnice te obrazuje Rysunek 6, na którym miejsca o najintensywniejszej interakcji oznaczono cyfrą 3, przeciętnej – cyfrą 2, a najniższej – cyfrą 1.

Ostatnią z możliwych aranżacji jest układ z dużym prostokątnym stołem konferencyjnym (Rysunek 7). Nauczyciel,



Rysunek 7. Aranżacja miejsc siedzących przy dużym prostokątnym stole konferencyjnym (na podstawie: Leathers, 2007).

zajmując miejsce przy jednym z krótszych boków stołu, pełni w tym układzie funkcję dominującą. Wzajemne kontakty między nim a uczniami oraz między samymi uczniami są osłabione z uwagi na duży dystans fizyczny między nauczycielem a uczniami, a także na blat stołu oddzielający jednych od drugich (Leathers, 2007).

Dodatkowym czynnikiem ograniczającym interakcje jest liniowe ułożenie miejsc, które utrudnia sąsiadom nawiązanie i podtrzymanie kontaktu wzrokowego i posługiwanie się mową ciała. Rekomendowana liczebność grupy uczniów dla takiej organizacji miejsc to od 14 do 20 osób.

Albert Mehrabian (1976) ustalił, że najbardziej aktywni uczniowie zajmują miejsca w bliskiej odległości nauczyciela, średnio aktywni w środkowej części prostokątnego stołu, a najmniej aktywni na przeciwległym jego krańcu. W ślad za tym wyodrębnił on trzy strefy różniące się rodzajem aktywności (Rysunek 7). Ponadto ustalił, że uczniowie ujawniający wysoki poziom lęku komunikacyjnego¹ – wynikającego z lęku przed mówieniem na forum klasy – zwykle okupują miejsca w strefie słabej aktywności. Ci natomiast, których ta dolegliwość nie dotyczy, preferują miejsca w strefie dużej aktywności (Douglas i Gifford, 2001). Podobnie jak przy poprzednich aranżacjach, miejsca przy prostokątnym stole różnią się między sobą siłą interakcji, co również zaznaczono na rysunku.

Preferowana aranżacja miejsc siedzących

Wybór odpowiedniej aranżacji przez nauczyciela zależy od wielu czynników, m.in. od rodzaju prowadzonych zajęć, przekazywanej treści nauczania, celów kształcenia, stylu

komunikacyjnego nauczyciela oraz zaplanowanych sposobów działalności uczniów.

Badania dowodzą, że preferencje w wyborze miejsc siedzących przez uczniów zależą od ich cech osobowości. Problem dawania swobody uczniom przy wyborze miejsc siedzących jest istotny z wielu względów i ma dużo głębszy wymiar, niż powszechnie się sądzi. Przekonują o tym badania przeprowadzone przez McCroskeya i McVettę (1978) nad preferencjami studentów college'u odnośnie trzech aranżacji miejsc siedzących: tradycyjnej (rzędowo-szeregowej), w podkowę i segmentowej. W celu ich ustalenia każdy badany otrzymał trzy diagramy z rozdziałem miejsc siedzących ponumerowanych od 1 do 25. Następnie poproszono studentów o wybranie tej aranżacji, którą postrzegają jako najkorzystniejszą podczas uczenia się, a także najwygodniejszą na zajęciach obowiązkowych i fakultatywnych. Wyniki dowiodły, że studenci uzależniają wybór typu aranżacji miejsc siedzących od charakteru zajęć. Ponad połowa studentów uznała, że dla zajęć obowiązkowych najkorzystniejsza jest aranżacja tradycyjna, natomiast w przypadku zajęć fakultatywnych dominował układ w podkowę. Ustalono także, że około połowa badanych ogólnie preferuje rzędowo-szeregową aranżację. Ustawienie krzeseł w podkowę preferowało 33,5%, a w segmenty 18,4%.

Badania przeprowadzone przez McCroskeya i McVettę umożliwiły także poznanie zależności między preferencjami studentów odnośnie do organizacji miejsc siedzących a doznawanym przez nich lękiem komunikacyjnym. Do pomiaru poziomu lęku komunikacyjnego użyto kwestionariusza PRCA (*Personal Report of Communication Apprehension*). Stwierdzono, że 46% studentów cechujących się niskim poziomem lęku komunikacyjnego preferowało uczenie się w sali z miejscami ustawionymi w podkowę. Tej grupie studentów zabieranie głosu podczas zajęć przychodziło bardzo łatwo.

¹ Termin „lęk komunikacyjny” oznacza niepokój towarzyszący werbalnemu komunikowaniu się w różnych sytuacjach. Uczeń obawia się publicznego przemawiania, boi się zabierać głos na różnych spotkaniach lub podczas pracy w grupie, a także w czasie komunikowania się „twarzą w twarz” z nauczycielami lub innymi osobami.

Dla blisko połowy studentów (49,6%) o średnim poziomie lęku komunikacyjnego i dla ponad połowy studentów (55,1%) o wysokim poziomie lęku najlepsza okazała się tradycyjna aranżacja. Uczniowie o wysokim poziomie lęku komunikacyjnego zazwyczaj wybierają miejsca o mniejszej interakcji (Martin, 2002). Zatem odpowiednią aranżacją miejsc siedzących można wpływać na zmniejszanie doznawanego lęku komunikacyjnego. Z wielu badań przeprowadzonych przez Sommera wynika, że publiczne zabieranie głosu napawa uczniów największym przerażeniem: znajduje się ono na pierwszym miejscu na skali lęku (Leathers, 2007).

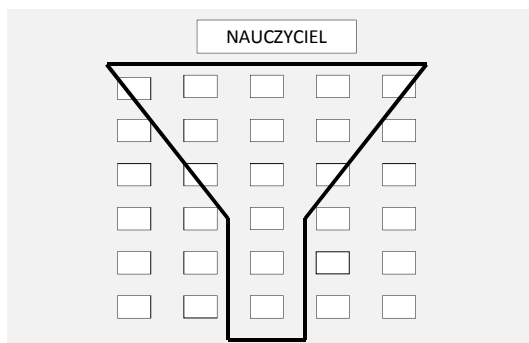
Strefy aktywności

Nieco z innej strony problemem preferowania określonych miejsc przez uczniów zajęł się Mele Koneya. Podjął on próbę ustalenia, czy uczniowie aktywni sami wybierają konkretne miejsca w klasie, czy raczej to lokalizacja wpływa na wzrost aktywności u tych, którzy siedzą w centralnej osi sali lekcyjnej. W celu zbadania tych zagadnień, rozdano uczniom diagramy sal lekcyjnych z prośbą o zaznaczenie miejsca, które chcieliby zająć. Okazało się, że uczniowie charakteryzujący się dużą aktywnością podczas zajęć szkolnych wybierali miejsca w centrum znacznie częściej niż uczniowie średnio lub mało aktywni. Ścisłej mówiąc, uczniowie aktywniejsi zajmują zwykle miejsca ułatwiające im wzajemny kontakt z nauczycielem i pozostałymi uczniami. Natomiast ci mniej aktywni siadają zazwyczaj w obszarach, w których interakcje nie są tak intensywne. W dalszej części eksperymentu Koneya utworzył grupę uczniów złożoną z osób bardzo aktywnych, średnio aktywnych i biernych oraz śledził ich zachowania, zmieniając każdorazowo miejsce ich usadowienia. Zaobserwował, że uczniowie bardzo i średnio aktywni częściej zabierali głos, chętniej uczestniczyli w dyskusji, gdy zajmowali miejsca sprzyjające silnym

interakcjom. Oznacza to, że nadmiernie aktywnych uczniów można nieco wyciszyć (np. aby umożliwić udział w zajęciach pozostałym), przemieszczając ich do przestrzeni słabej interakcji. Koneya zauważył także, że uczniowie bierni pozostawali takimi niezależnie od umiejscowienia. Zatem bardzo trudno włączyć ich do aktywnego uczestnictwa w zajęciach (za: Andersen, 2005).

Zdania w tej ostatniej kwestii nie podzielają Allan Pease i Barbara Pease (2007) – wybitni znawcy komunikacji niewerbalnej. Przeprowadzili oni eksperyment, aby określić, czy aktywność uczniów wynika z tego, że wybrali oni sobie pewne miejsca ze względu na swoje zainteresowania tematem, czy też właśnie miejsca, na których siedzieli, wpływały na ich uczestnictwo i zapamiętywanie. Celowo posadzili nastawionych entuzjastycznie uczniów z tyłu i po bokach sali, a tych, którzy zawsze chowali się w tylnych rzędach, posadzili z przodu. Okazało się, że ta strategia nie tylko zwiększyła stopień aktywności i zapamiętywania zazwyczaj negatywnie nastawionych uczniów, którzy teraz zasiedli z przodu, ale także zmniejszyła zainteresowanie i ilość materiału zapamiętanego przez zwykle pozytywnie nastawionych uczniów, których przesadzono do tyłu. To wyraźnie obrazuje strategię nauczania – jeśli nauczyciel chce zwiększyć aktywność wybranych uczniów, to powinien posadzić ich z przodu.

Z innych badań potwierdzających występowanie zależności między preferowanym miejscem w sali lekcyjnej a aktywnością uczniów warto przytoczyć wyniki prac Raymonda S. Adamsa i Bruce'a J. Biddle'a (1970). Dowodzą one niewiarygodnie spójnego wzorca interakcji w klasach 1, 6 i 11, który polega na tym, że przeważająca liczba uczniów aktywnych podczas zajęć zajmuje miejsca w centralnej osi sali lekcyjnej. Spośród 1176 odnotowanych zachowań zaliczonych do aktywnych aż 63% zaobserwowano u uczniów siedzących w pierwszych trzech



Rysunek 8. Strefa aktywności w sali lekcyjnej – tzw. efekt lejka (na podstawie: Knapp i Hall, 2000).

ławkach środkowego rzędu. Prawie wszystkie głosy polemiczne padały z ust uczniów zajmujących miejsca w strefie aktywności przybierającej kształt lejka (stąd nazwa „efekt lejka”), który wydłuża się w centrum i rozszerza w pierwszych rzędach (Knapp i Hall, 2000; Rysunek 8).

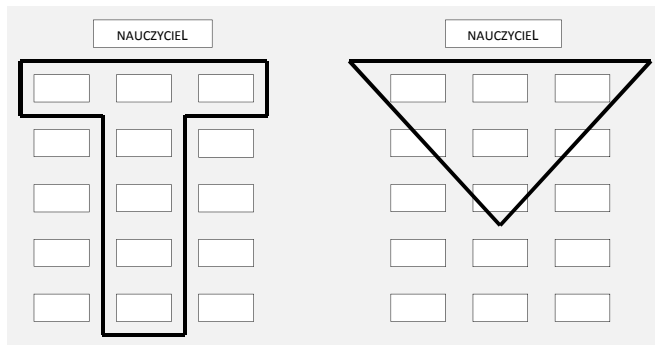
Badaczem, który jako pierwszy zwrócił uwagę naukowców na znaczenie otoczenia w kształtowaniu aktywności uczniów, jest Robert Sommer. Dla celów badawczych usystematyzował rodzaje sal, m.in.: salę seminaryjną z ruchomym wyposażeniem (z miejscami siedzącymi ustawionymi najczęściej w podkowę), salę laboratoryjną (z ławkami ułożonym w rzędy, z typowo laboratoryjnym wyposażeniem w krany, zawory gazu, palniki itd.), salę bez okien oraz salę z przeszkloną ścianą. Następnie przeprowadził dogłębne analizy porównawcze aktywności uczniów i ich charakterystycznych zachowań w każdej z tych izb.

Okazało się, że surowe, zbyt formalne i nieprzyjemne wnętrza sal laboratoryjnych i sal bez okien powodowały, że nauczyciele i uczniowie częściej opowiadali się za przenoszeniem zajęć do innych pomieszczeń, a także byli skłonni do uczenia się na świeżym powietrzu. Porównanie zaś różnych rodzajów izb lekcyjnych dowiodło, że w sali seminaryjnej mniej uczniów aktywnie brało udział w zajęciach, ale łączny czas

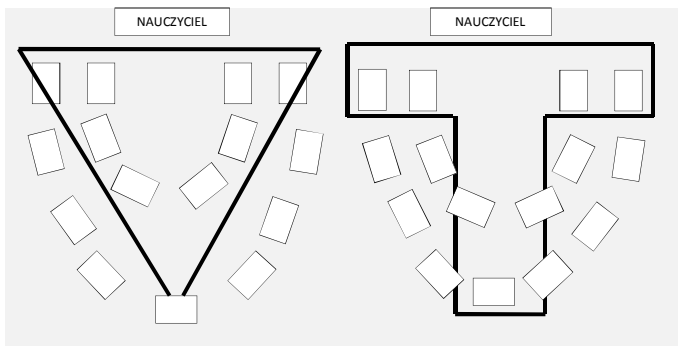
tej aktywności był dłuższy niż w innych typach pomieszczeń. Ponadto poziom aktywności zależał od wymiarów sali: średni czas aktywności w dużej, przestronnej sali wyniósł 3 minuty na jedną godzinę lekcyjną, a w izbie przeznaczony dla co najwyżej 20 uczniów wskaźnik ten osiągnął 6 minut. Wobec tego aktywność uczestników zajęć jest odwrotnie proporcjonalna do wielkości pomieszczenia. Sommer zwrócił również uwagę na zróżnicowanie tego uczestnictwa. Aktywność w dużych pomieszczeniach polegała głównie na kierowaniu pytań i próśb o wytłumaczenie bądź powtórzenie wykładanych treści (Leathers, 2007). Zatem przestrzenne sale lekcyjne ograniczają aktywność uczniów, sprawiają, że są mniej skorzy do intelektualnego dialogu znamiennego dla uczniów dążących do pełnego zrozumienia, poszerzenia czy uporządkowania przekazywanego materiału.

Bliższe badania nad strefami aktywności (strefami uwagi) w przestrzeni klasy szkolnej pozwoliły wyróżnić dwa ich zasadnicze rodzaje – trójkątną (*triangle action zone*) i w kształcie litery T (*T-action zone*) (Rysunki 9 i 10).

Częstotliwość formułowania pytań przez uczniów bywa z reguły większa, gdy siedzą oni w półkołu. W porównaniu z tradycyjną aranżacją miejsc siedzących odległość dzieląca nauczyciela od uczniów jest w tym



Rysunek 9. Dwie strefy aktywności (w kształcie litery T i trójkątna) w rzędowo-szeregowej aranżacji miejsc siedzących w sali lekcyjnej (na podstawie: Marx, Fuhrer i Hartig, 2000).



Rysunek 10. Dwie strefy aktywności (trójkątna i w kształcie litery T) w półkolistej aranżacji miejsc siedzących w sali lekcyjnej (na podstawie: Marx, Fuhrer i Hartig, 2000).

ustawieniu dużo mniejsza. Zdecydowanie mniejszy dystans fizyczny umożliwi lepszy kontakt wzrokowy pomiędzy uczniami i nauczycielem, a także sprzyja odczuwaniu jego bliskości. Uczniowie, siedząc w półkolu, ujawniają zachowania świadczące o skupieniu i zainteresowaniu przedmiotem lekcji. Sprawia to, że komunikacja nauczyciela i uczniów w półkolistym ustawieniu jest skuteczniejsza (Marx, Fuhrer i Hartig, 2000).

George Rubin odnotował fakt, że uczniowie o wysokim poziomie inteligencji (IQ) wolą kolisty lub półkolisty układ krzeseł, z kolei uczniowie o niskim IQ preferują ułożenie krzeseł pozwalające nauczycielowi na swobodne przemieszczanie się pomiędzy nimi (1972; za: Clayton i Forton, 2005).

Uczniowie przebywający w trójkątnej strefie lub w strefie w kształcie litery T w tradycyjnym układzie miejsc, pytają dużo częściej w porównaniu z sytuacjami, gdy zajmują pozycje poza tymi strefami. Takich zależności między usadowieniem w strefach aktywności a częstością pytań nie odnotowano natomiast w półkolistej organizacji miejsc siedzących (Marx, Fuhrer i Hartig, 2000).

Wystrój wnętrza sali lekcyjnej

Wiedza o efektach modyfikowania wyglądu sal lekcyjnych jest dość skromna. Robert Sommer, prekursor badań nad potencjalnie korzystnymi efektami zmiany klasycznej sali szkolnej na bardziej zdobną i barwną, wskazuje na paradoksalny wymiar tego

mikrośrodowiskowego problemu. Jego zdaniem głosy przeciwko dekoracjom wynikają z nakazów specyficznej architektury (Sommer, 1974). Nieustannie padają argumenty, że ozdoby będą dekoncentrować i odrywać uczniów od tego, czym powinni się zajmować. Fakt, że ta reguła nigdy nie była przestrzegana na wyższych szczeblach organizacji (np. wytworne dzieła sztuki w gabinetach notabli i salach konferencyjnych), stanowi interesujący paradoks. Sommer na potrzeby eksperymentu dokonał zmian w wystroju jednej klasy i wykazał pozytywny tego efekt. Na dekorację składały się trzy abstrakcyjne wzory kilimów umieszczonych na tylnej ścianie, dwa obrazy zawieszane na bocznej ścianie oraz dwa plakaty przytwierdzone do ściany frontowej. Tablica ogłoszeniowa została ubarwiona kwiatami, na stoliku z przodu sali postawiono słoik z papierowymi kwiatami, nad oknami umocowano poruszającą się niebieską rybę.

Reakcje przeważającej grupy uczniów i personelu na niekonwencjonalny wygląd sali były pozytywne. Osoby wizytujące klasę odbierały ją jako wesołą, relaksującą, przyjemną i komfortową i co najważniejsze, nie zauważyły, by w tak odmienionych warunkach uczniowie mieli problemy z koncentracją (Douglas i Gifford, 2001). Upoważnia to do postawienia tezy, że uczniowie będą korzystniej funkcjonować w niekonwencjonalnym otoczeniu, dopóki wystrój sali nie stanie się zbyt pobudzający i nie nasili poczucia zatłoczenia, a także dopóki uczniowie nie będą zmagali się z bardzo trudnymi zadaniami.

Prace badawcze Sommera nie są wystarczająco przekonujące, aby mieć pewność, że innowacyjna aranżacja miejsca nauki jest dla ucznia bardziej stymulująca i przyjemna. Jednak z uwagi na to, że w pewnej mierze wykazano pozytywny wpływ takich modyfikacji na postawy uczniów wobec rówieśników, nauczycieli i szkoły, warto

dalej eksperymentować i wypróbowywać siłę ich oddziaływania.

Refleksje końcowe

Synteza stanu wiedzy o proksemice klasy szkolnej pozwala stwierdzić, że wyjątkowość procesu dydaktyczno-wychowawczego wynika w dużej mierze z faktu, że przebiega on w miejscu szczególnym, jakim jest sala lekcyjna – miejsce o określonym wyglądzie, układzie miejsc siedzących i zagęszczeniu. Znaczący tej problematyki są dość zgodni, że przestrzeń klasy szkolnej zawiera w sobie pewne przekazy, będące ważnym, niestety często ignorowanym czy niedocenianym źródłem ukrytych informacji, adresowanych zarówno do uczniów, jak i nauczycieli, oddziałujących na jakość ich wzajemnych relacji i kontaktów.

Dość często sale lekcyjne robią wrażenie chłodnych, surowych i formalnych, typowych dla miejsc, w których nie oczekuje się przyjemnych doznań. Podział przestrzeni i urządzeń w klasie szkolnej jest nierówny i „niedemokratyczny”. Nauczyciele siedzą przy dużych biurkach lub stołach z dużymi blatami, na znacznie wygodniejszych krzesłach, mają dostęp do większego obszaru sali. Uczniowie dysponują mniejszymi prawami do korzystania z urządzeń szkoły, zarówno w skali makro (w całym budynku szkolnym), jak i mikro (w sali lekcyjnej). Zawiera to mniej lub bardziej jawny przekaz: „przestrzeń szkoły jest bardziej dla nauczycieli niż dla uczniów”. Aranżacja wnętrza budynków szkolnych często utrudnia lub w ogóle uniemożliwia zachowanie intymności, a tym bardziej uczenie się na osobności (w zaciszu), jak i w małych zespołach. Ta aranżacja nie sprzyja też współdziałaniu i demokratyzacji życia szkolnego. W zdecydowanej większości sal lekcyjnych sposób ustawienia stołów, ławek i krzeseł wyraźnie dzieli przestrzeń na front i peryferie. Uczniowie

mają znacznie ograniczone pole widzenia, obejmujące najbliższych sąsiadów, plecy siedzących przed nimi rówieśników i w dalszym planie nauczyciela. Intencja takiego usytuowania jest prosta: „patrzeć przed siebie” i „siedzieć i słuchać”. Układ miejsc siedzących wyraźnie narzuca konieczność skupienia uwagi zwłaszcza na nauczyciela. Wchodząc do klasy, już na pierwszy rzut oka widać, kto ma w niej uprzywilejowaną pozycję. Tradycyjna aranżacja przestrzeni sal lekcyjnych jest wskaźnikiem różnic społecznych oraz autorytarnego stylu nauczania, promującego podział na dominujących nauczycieli i podporządkowanych ich woli uczniów.

Aktualny stan wiedzy na temat roli proksemiki klasy szkolnej w zwiększaniu skuteczności procesu dydaktyczno-wychowawczego nie pozwala wysnuć w pełni jednoznacznych wniosków. Dość dobrze udokumentowano i potwierdzono badawczo duży wpływ na jakość interakcji w klasie szkolnej takich elementów proksemiki, jak aranżacja miejsc siedzących, strefy dystansu fizycznego, zagęszczenie i poczucie zatłoczenia. Pozostałe wymiary – zwłaszcza strefy aktywności i wystrój wnętrza izby lekcyjnej – wymagają dogłębniejszych eksploracji. Dotyczy to przede wszystkim dążenia do dokładniejszego ustalenia, czy zmiana miejsca usadówienia ucznia w sali może znacząco wpływać na jego aktywność i uzyskiwane wyniki w nauce. Innymi słowy, czy przez przemieszczanie uczniów do tzw. stref aktywności (zwanych też strefami akcyjnymi) można w istotny sposób zwiększać zaangażowanie uczniów podczas zajęć lekcyjnych.

Literatura

- Adams, R. S. i Biddle, B. J. (1970). *Realities of teaching: explorations with video tape*. New York: Holt, Rinehart Winston.
- Andersen, P. A. (2005). *Mowa ciała dla złotodźwobów, czyli wszystko, co powinieneś wiedzieć o...* Poznań: Rebis.
- Bell, P. A., Greene, T. E., Fisher, J. D. i Baum, A. (2004). *Psychologia środowiskowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Clayton, M. K., Forton, M. B. (2001). *Classroom. Spaces that work*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Cooper, P. J. i Simonds, C. J. (2003). *Communication for the classroom teacher*. Boston, MA: Pearson Education.
- Douglas, D. i Gifford, R. (2001). Evaluation of the physical classroom by students and professors: a lens model approach. *Educational Research*, 43(3), 295–309.
- Garstka, W. (1999). Komunikacja niewerbalna a terapeutyczna rola nauczyciela. *Życie Szkoły. Edukacja Wczesnoszkolna*, 7, 483–486.
- Hall, E. T. (2005). *Ukryty wymiar*. Warszawa: Muza.
- Kershner, J. (1990). Instructional communication in the televised classroom: the effects of system design and teacher immediacy. *Communication Education*, 39(3), 196–206.
- Knapp, M. L. i Hall, J. A. (2000). *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*. Wrocław: Astrum.
- Leathers, D.G. (2007). *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowanie*. Warszawa: PWN.
- Lenkiewicz, J. (1994) Czym są „ukryte programy” szkoły? *Edukacja i Dialog*, 6, 19–23.
- Marek, J (1993). Ukryty program szkolny: osobisty wymiar pracy nauczyciela. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 143–157.
- Marx, A., Fuhrer, U. i Hartig, T. (2000). Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking. *Learning Environments Research*, 12(4), 249–263.
- Martin, S. H. (2002). The classroom environment and its effects on practice of teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1–2), 139–156.
- McCroskey, J. C. i McVetta, R. (1978). Classroom seating arrangements: instructional communication theory versus student preferences. *Communication Education*, 27, 99–111.
- Mehrabian, A. (1976). *Public places and private space*. New York, NY: Basic.
- Milerski, B i Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon* PWN. Warszawa: PWN.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Impuls.
- Oyster, C. K. (2002). *Grupy*. Poznań: Zysk.
- Pease, A. i Pease, B. (2007). *Mowa ciała*. Poznań: Rebis.

- Sikorski, W. (2010). *Application communication in educational processes*. Gorno-Altajsk: MHKO.
- Sommer, R. (1967). Classroom ecology. *Journal of Applied Behavioral Science*, 39, 579–582.
- Sommer, R. (1974). *Tight spaces: Hard architecture and how to humanize it*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Szteinberg, A. (2001). *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*. Wrocław: Astrum.
- Szteinberg, A. (2007). *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Żłobicki, W. (2002). *Ukryty program w edukacji: między niewiedzą a manipulacją*. Kraków: Impuls.