

Lefstein, Adam; Šedřová, Klára; Švařiček, Roman

Být etnografem znamená snažit se porozumět tomu, co se děje: rozhovor s Adamem Lefsteinem

Studia paedagogica. 2016, vol. 21, iss. 3, pp. [159]-165

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-8>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/135922>

Access Date: 30. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

BÝT ETNOGRAFEM ZNAMENÁ SNAŽIT SE POROZUMĚT TOMU, CO SE DĚJE: ROZHOVOR S ADAMEM LEFSTEINEM

TO BE AN ETHNOGRAPHER MEANS TO TRY TO UNDERSTAND WHAT IS GOING ON: AN INTERVIEW WITH ADAM LEFSTEIN

Rozhovor s profesorem Adamem Lefsteinem proběhl v Brně 17. března 2016 u příležitosti série jeho přednášek na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

Rozhovor vedli Klára Šedřová a Roman Švaříček.

KŠ: Dlouhodobě se věnujete zkoumání komunikace ve školní třídě.¹ Jde o oblast, která je v pedagogických vědách již několik desetiletí předmětem soustředěného zájmu. Myslíte si, že to má stále ještě smysl, zabývat se výukovou komunikací?

AL: Určitě ano. Většina toho, co se děje ve třídách, se děje prostřednictvím řeči, a tak chcete-li pochopit, co se děje ve třídách, je třeba porozumět promluvám, z nichž se tato řeč skládá. Chcete-li zlepšit vzdělávání, je nezbytné porozumět tomu, co se děje ve třídách. Podívejte se na výsledky šetření PISA. Můžete si říct: No páni, ve Finsku si vedou velmi dobře, pojďme vyučovat jako finští učitelé. Jenže zaprvé nevíme, jak vyučují, dokud se nepodíváme do jejich tříd. Zadruhé, každá kultura je jiná. Proto je nejen třeba sledovat, co se děje ve třídách, ale také proniknout pod povrch tohoto dění. Uvažovat o tom, jak je toto dění ovlivněno kulturou a školskou politikou a také individuálními rozdíly mezi učiteli a studenty. Jak jinak by také bylo

¹ (Street & Lefstein, 2008; Harris & Lefstein, 2011; Lefstein & Snell, 2014)

možné zkoumat výchovu, vzdělávání a učení, aniž bychom se zabývali tím, co se děje ve třídách? A jak jinak se zabývat tím, co se děje ve třídách, než sledováním toho, jak spolu učitel a žáci hovoří, co si sdělují a jakým způsobem?

RŠ: Po metodologické stránce jste představitelem tzv. lingvistické etnografie, která je založena na velmi detailní mikroanalýze komunikačních situací. V čem je právě tato metoda účelná, chceme-li se dozvědět, co se děje ve třídě?

AL: Základní metodologická poučka zní, že pomocí mikroanalýzy jedinečných situací je možné studovat jevy, které mají mnohem obecnější platnost. Mikro vždy vypovídá o makru. Jednou z věcí, které v Izraeli momentálně platí, je to, že by školy měly sledovat velké množství cílů. Jsme velmi křehkou demokracií. Nemáme ústavu, nemáme žádnou kolektivní identitu, k níž by se každý hlásil. Máme ultraortodoxní Židy, ortodoxní Židy, sekulární Židy, občany, kteří nejsou Židé, křesťany, muslimské Arabky, beduíny. Školský systém by měl žáky vychovávat k demokracii. Měl by ale také být schopen vytvářet určitou kolektivní identitu v situaci, kdy žádná taková identita reálně neexistuje, a to pochopitelně vytváří napětí ve vztahu k budování demokracie. Snažíme se vytvořit společný historický narativ, ale také se snažíme učit o tom, že je potřeba maximalizovat potenciál jednotlivce. Snažíme se učit kritickému myšlení, ale také respektu k autoritě. V zákoně o vzdělávání je asi jedenáct cílů, které jsou navzájem v rozporu.

RŠ: Co z toho vyplývá pro učitele?

AL: Řekl bych, že je opravdu obtížné být učitelem za situace, kdy máte tyto konfliktní cíle a zároveň pracujete s velmi neukázněnými třídami a vaše prestiž není nijak velká a ještě k tomu od akademiků slyšíte, že to neděláte správně. Je to hrozné. Učitelství je opravdu velmi náročné povolání. To, jak ambivalence v požadavcích komplikuje práci učitelů, je zřetelné i tehdy, když děláme mikroanalýzy výukové komunikace. Teď se vracím k otázce, jak nám mikrozkoumání tohoto typu může pomoci porozumět makroprocesům vzdělávání.

Jedna z otázek, jimiž jsme se s kolegy výzkumně zabývali, byla: Jakým způsobem se žáci v hodině dostávají ke slovu? Zjistili jsme, že asi třetina je vyvolána učitelem. To odpovídá tomu, jak na Západě rozumíme roli učitele – učitel se ptá, žáci se hlásí, učitel vyvolá jednoho z nich. Někteří žáci odpovídají na zadanou otázku bez vyvolání, což je v pořádku. Nicméně zhruba třetina žáků mluví bez vyvolání, a to v okamžiku, který není z hlediska interakce vhodný. Buď přerušují některého ze spolužáků, nebo učitele. To je myslím zajímavé samo o sobě. Říkám, že jsou neukáznění, a teď toto tvrzení mohu doložit číslem – zhruba třetinu času žáci někomu skáčou do řeči. A co se stane, když skočí do řeči učiteli? Zkoumali jsme tento jev a došli jsme k tomu, že zhruba v polovině případů, kdy došlo k přerušování, to učitel pros-

tě ignoroval. Ve třetině případů učitel navázal na to, co ti žáci říkali, a tak to vlastně svým způsobem legitimizoval. Pouze asi v deseti procentech případů učitel žáky kritizoval za to, že mluví, když nemají slovo.

Zároveň jsme sledovali, jak velké množství času učitelé věnují ukázkovému chování žáků. Mám na mysli okamžiky, kdy učitel přerušil výuku a začne žáky nabídat, aby přestali vyrušovat, mluvit jeden přes druhého a věnovali pozornost učiteli. A zjistili jsme, že tato agenda zabírá deset procent výukového času. Narážíme tu tedy na rozporuplná zjištění.

Na jedné straně učitel tráví deset procent času kritizováním žáků za to, že mluví, když nejsou na řadě, když pak ale skáčou někomu do řeči, tak to vlastně legitimizuje. Přesto však existuje pro toto chování důvod. Když totiž přerušíte celou třídu a mluvíte s třídou jako celkem, neohrožujete tím ničí tvář. Když ale naopak kritizujete konkrétního žáka za to, že mluvil, když nebyl na řadě, uvádíte ho tím do rozpaků. A myslím si, že izraelské učitelé si dávají pozor, aby se jednotlivých studentů nedotkli. V izraelském školství platí určitý svým způsobem terapeutický étos, který učitelům brání kritizovat jednotlivé studenty. Kritika je směřována na celou třídu, protože to nikoho tolik neohrožuje. Vidíme, že tento stav je výsledkem rozporu mezi dvěma požadavky, které jsou na práci učitele kladeny – na jedné straně mají učitelé udržet kázeň, na druhé straně musí být taktní vůči žákům a vystříhat se přímé kritiky.

KŠ: Je možné učitelům nějak pomoci? Aktivně působíte v oblasti dalšího vzdělávání izraelských učitelů. Může být právě vzdělávání učitelů nástrojem, jak učitelům pomoci?

AL: Ale ano, myslím, že možností, jak pomoci, existuje mnoho. Jedním ze způsobů je vytvořit podmínky, díky nimž bude snazší vykonávat toto povolání. Například to, že učitelé mají pár hodin týdně na to, aby spolu mohli probrat, co dělají, a mohli svůj postup vzájemně konzultovat a radit si, je myslím pro učitele velkým usnadněním. No, výraz velké usnadnění je možná trochu přehnaný. Díky tomu je ale jejich práce smysluplnější. Není snazší, ale smysluplnější. Dává vám to pocit, že v tom nejste sami, a to je podle mě opravdu důležité.

Myslím, že jim také můžeme trochu pomoci dojít k poznání, že jejich problémy jsou pochopitelné. Že jsou běžné. Ale pozor, mezi tím, když řeknete: „To je běžný problém, tím se netrapte,“ a tím, když řeknete: „To je běžný problém, pojďme společně hledat řešení,“ je rozdíl. Nevím, jestli znáte práci Ilany Seidel Horn o normalizaci problémů praxe.² Ukazuje jev, který je mezi

² (Horn & Little, 2010)

učiteli velmi častý, a sice že nějaký učitel upozorní na problém. Řekne: „Mám problém s tím a tím.“ A někdo jiný na to řekne: „Tím se netrapte, to je problém, který máme všichni.“ Toto není produktivní způsob, jak na problémy reagovat. Takže my na jednu stranu nechceme, aby učitelé měli pocit, že jsou v tom sami, ale chceme, aby spolu hovořili o tom, jak se problémy pokoušejí řešit. Snažíme se přimět učitele, aby o své praxi mluvili produktivním, kritickým způsobem a abychom ve školách vytvořili prostor pro tuto reflexi. A tak mluvíme o problémech, přičemž jako výchozí materiál k diskusi nám slouží videonahrávky výuky. U nás na univerzitě máme kurzy pro ty členy pedagogických sborů, kteří mají na starosti týmovou spolupráci ve školách. Učíme je, jak vést takovéto reflexivní kolegiální rozhovory.

KŠ: Hovoříte o dalším vzdělávání učitelů, které je zajišťováno univerzitou. Tedy o tom, jak akademici mohou pomáhat běžným učitelům v jejich práci. Je ovšem známá věc, že akademici a praktikující učitelé mají často zcela odlišné profesní vidění – na tytéž jevy nahlížejí jinak. Sám jste se tímto fenoménem výzkumně zabýval.³ K jakému závěru jste dospěl a jak si s tím poradit?

AL: Myslím, že my akademici toho můžeme učitelům spoustu předat, pokud jde o různé způsoby, jak se dívat na jejich praxi. Zároveň je toho ale také spousta, co se můžeme naučit od učitelů o způsobu, jakým se oni sami dívají na svoji praxi. Obtížnost celého úkolu spočívá v zásadě v tom, abychom dokázali vytvořit dialog mezi učiteli a akademiky, abychom jim pouze neříkali, co dělají špatně. Místo toho bychom měli společně zkoumat, jak se na věci díváme my, jak se na ně dívají oni a co se můžeme jeden od druhého naučit. Víím, že to zní trochu idealisticky. Ale není to žádná idylka, to se tak může jen zdát. Vnímám to tak, že v průběhu našich kurzů pro učitele se vzájemně učíme, ale ve skutečnosti jde o dost tvrdé rozhovory. Často se během nich lidé naštvou jeden na druhého, nebo se cítí zranění nebo se urazí. Myslím si ale, že právě takový druh rozhovorů potřebujeme, protože nemá smysl vytáhnout učitele z jejich praxe na třicet hodin a naučit je nějakou novou strategií, kterou jsme vytvořili na univerzitě. Co má smysl, je vést s nimi neustálý rozhovor o tom, co dělají a jak by to mohli dělat lépe. Ale zároveň musíme být připraveni na to, že oni budou náš pohled na věc zpochybňovat. Pro obě strany to je těžké.

³ (Lefstein & Snell, 2011)

KŠ: Jaký je tedy podle Vás cíl vzdělávání učitelů? Přimět je k tomu, aby se zamysleli nad svojí praxí?

AL: Můžu vám k tomu nabídnout skvělou statistiku. Skupina ekonomů ve Spojených státech zkoumala efektivitu práce učitelů v průběhu času. Provedli srovnání na základě standardizovaného testu, který měřil, jak efektivní jsou učitelé po prvním roce praxe, po druhém a po třetím roce. Sledovali různé učitele a zohlednili faktory vzdělání, sociální třídy, geografických údajů. Pracovali s velmi složitou rovnicí, do které zakomponovali velké množství proměnných. A došli k závěru, že učitelé jsou na vrcholu efektivity po třech nebo pěti letech své práce. Musíme se tedy zeptat, co v rámci organizace práce učitelů způsobuje, že dosahují vrcholu efektivity po třech nebo pěti letech. Ve většině profesí je tomu tak, že se lidé neustále zlepšují, protože se stále učí, jak dělat svoji práci lépe, a protože jim výkon jejich práce pomáhá se zlepšovat. Proč je to ve škole jinak? Myslím, že důvod té jinakosti spočívá ve způsobu organizace práce. Je to proto, že učitelé jsou ve třídě sami, nemají příležitost mluvit spolu o své praxi, nemají možnost se vzájemně pozorovat a učit se od sebe. Mým cílem proto je vytvořit podmínky pro to, aby se učitelé mohli v průběhu času zlepšovat. Nejde tu ale o zlepšení, které by bylo možné pozorovat po třech nebo šesti měsících. Jde o zlepšení, které vidíte ve škole v průběhu sedmi osmi let. Změnit způsob výuky znamená změnit školní kulturu. To je ale opravdu obtížné. Spolupracujeme teď na tomto úkolu s izraelským ministerstvem školství. Skutečným úkolem pro lidi z ministerstva je redefinovat popisy náplně práce učitelů a způsob odměňování. Snažím se jim přinášet důkazy o tom, že to má smysl, protože pouze pokud změní popisy náplně práce a způsob odměňování, můžeme uspět ve snaze o to, aby se učitelé ve své práci zlepšovali.

RŠ: A myslíte si, že se to změní?

AL: Nevím, ale snažíme se. Usilujeme o to. Myslím si, že sociální změny neprobíhají lineárně. Někdy se všechno děje opravdu rychle a jindy jde vše jen velmi pomalu. Nyní máme ale pro tento druh práce dobré podmínky. Máme silné finanční zázemí a máme vstřícné ministerstvo školství, které má zájem s námi spolupracovat. Ale jestli se to změní? Kdoví. Dokážeme učinit životy učitelů zapojených do projektu smysluplnějšími? Myslím, že ano. A budeme schopni předložit výzkum, který by se mohl za nějaký čas ukázat jako užitečný, pokud jde o změnu systému? Uvidíme.

RŠ: Intenzivně se věnujete výzkumu a na tomto poli jste vnímán jako odborník. Na druhé straně ale velmi usilovně spolupracujete s ministerstvem školství a věnujete se vzdělávání učitelů. Myslíte, že je součástí role akademika snažit se ovlivňovat praxi? Vnímáte se jako muž činu?

AL: Ne, já jsem klasický akademik! Ale snažím se být jako akademik aktivnější. Souvisí to také s rozfázováním kariéry. Před deseti lety jsem takhle aktivní nebyl, snažil jsem se především etablovat jako výzkumník – napsat dobrou doktorskou práci, prosadit se v mezinárodních časopisech. Nyní jsem ale v postavení, kdy mám o něco víc času. Nejsem pod takovým tlakem a mám na to prostor.

Řekl bych, že v Izraeli je jen pár akademických pracovníků, kteří spolupracují s ministerstvem. Vlastně můžu říct, že si většina mých přátel myslí, že to je šílené.

RŠ: Řekl byste tedy, že z jejich pohledu něco ztrácíte tím, že jste napojen na ministerstvo?

AL: To riziko tu vždy je. Na druhou stranu si ale myslím, že to napojení na ministerstvo mi umožňuje dělat lepší výzkum, protože mám přístup k věcem, ke kterým bych jinak přístup neměl, protože mám dobré konexe. Ale také mi to umožňuje vidět svět tak, jak bych ho neviděl, kdybych byl jen na univerzitě. Můžu uvést jeden příklad. Lidé z ministerstva, s nimiž spolupracuji, jsou opravdu chytří. A přesto dělají někdy věci, které jsou opravdu hloupé. Takže zvenku to vypadá, že jsou hloupí, ale oni nejsou hloupí. Jsou opravdu chytří. Takže jednou z výzev pro výzkumníky je pokusit se rozumět tomu, jak se stane, že chytří lidé dělají hloupé věci. Jaký aspekt organizace způsobí, že jednájí, jak jednájí? Neměl bych vůbec tušení, čím to může být, kdybych se neúčastnil jejich schůzí. Ano, ale k té otázce, jestli o něco přicházím. Myslím, že je spousta lidí, kteří mají za to, že když působíte jako poradce ministerstva a pohybujete se v této oblasti, pak nemůžete být skutečně seriózní výzkumník, protože opravdový výzkumník pracuje v laboratoři na závažných věcech. Myslím, že by to o mně mohlo platit, kdybych přestal publikovat v kvalitních časopisech, ale jestliže jste schopen pracovat jako poradce a zároveň publikovat v mezinárodních odborných vědeckých časopisech, pak prostě nikdo nemůže namítat nic ohledně kvality vaší práce.

RŠ: Takže plánujete nějaký výzkum týkající se komunikace na ministerstvu školství?

AL: Já permanentně zkoumám. Jednání na ministerstvu si nenahrávám, protože se jedná o poměrně citlivé informace. Je také těžké vést s někým rozhovor a zároveň protistraně jen tak mimochodem oznámit, že je předmětem vašeho výzkumu. Ale když jste etnograf, tak výzkum provádíte neustále. Některé schůze na ministerstvu jsou opravdu drsné. Mám například jednoho přítele akademika, se kterým často navštěvujeme schůze společně, protože dělá podobnou práci jako já. A tenhle přítel jednou vyšel ze zasedací místnosti a říkal mi: „Nemůžu uvěřit tomu, co jsme právě dělali. Ta schůze byla neskutečně hloupá.“ Já jsem se na něj podíval a on mi říká: „Ty z nás

nejši rozhozený?“ A já na to: „Ne, já jsem etnograf.“ Když se dějí šílené věci, tak se dozvídám o dané kultuře a o daném místě. To mě neobtěžuje, abych pravdu řekl, toto jsou věci, které mě opravdu zajímají. Vlastně teď píšu jeden článek o tom, jak spolupracovat s těmi, kdo nastavují politiku. Sice si nepořizují nahrávky a nepodrobují je lingvistické etnografické mikroanalýze, ale vycházím se svých zkušeností.

KŠ a RŠ: Děkujeme Vám za rozhovor a přejeme Vám hodně úspěchů v práci.

Literatura

- Harris, R., & Lefstein, A. (2011). *Urban Classroom Culture: Realities, Dilemmas, Responses*. London: Centre for Language, Discourse and Communication. Dostupné z <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ucc/UrbanClassroomCultureBOOK.pdf>
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505–514.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than Best Practice: Developing Teaching and Learning through Dialogue*. London: Routledge.
- Street, B. V., & Lefstein, A. (2008). *Literacy: an Advanced Resource Book*. London: Routledge.

O autorovi

Adam Lefstein je profesorem pedagogiky na Katedře pedagogiky na Ben Gurionově univerzitě v Negevu, Izrael, dříve působil na Institute of Education, University of London. Jeho hlavními oblastmi výzkumu jsou výuková komunikace, dialogické vyučování, vzdělávání učitelů, gramotnost a školská politika, po metodologické stránce se věnuje diskurzivní analýze, lingvistické etnografii a analýze videonahrávek. Z jeho knih je možno zmínit tituly *Better than Best Practice: Developing Teaching and Learning through Dialogue* (2014, spolu s Julií Snellovou) a *Urban Classroom Culture: Realities, Dilemmas, Responses* (2011, spolu s Roxy Harrisovou).
E-mail: lefstein@bgu.ac.il

Adam Lefstein is a senior lecturer at the Department of Education at Ben-Gurion University of the Negev in Israel. He previously worked as a lecturer at the Institute of Education at the University of London. His research interests include educational communication, dialogic teaching, teachers' professional development, literacy, and school policy. His methodological interests comprise discursive analysis, linguistic ethnography, and analysis of videorecordings. Among his publications are the following books: *Better than Best Practice: Developing Teaching and Learning through Dialogue* (2014, coauthored with Julia Snell) and *Urban Classroom Culture: Realities, Dilemmas, Responses* (2011, coauthored with Roxy Harris).
E-mail: lefstein@bgu.ac.il

