

Recenze

Průcha, J. Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele

Kniha *Multikulturní výchova*, jak již vyplývá z podnázvu, je určena nejen pro učitele. Tvoří ji 263 stran logicky rozčleněných do několika kapitol a subkapitol. Za přehledným obsahem je umístěn seznam rámců, které nenásilně doplňují některé kapitoly.

V předmluvě autor podává stručný nástin toho, k čemu je kniha užitečná, komu je určena, jak je konstruována a jak ji efektivně používat.

První kapitola představuje multikulturní výchovu, nejen základním definováním pojmu, ale také z komplexnějšího pojetí se zaměřením na čtyři základní oblasti: jako praktickou edukační činnost, oblast vědecké teorie, oblast výzkumu a systém informačních a organizačních aktivit.

Ve druhé kapitole autor zpracovává téma multikulturní výchovy ve školním vzdělávání. Vybírá, co ukládají školám Bílá kniha a vzdělávací programy, seznamuje se základními pojmy používanými v multikulturní výchově. Velmi přínosná je podkapitola 2.3 zaměřená na doporučené studijní zdroje pro multikulturní výchovu i podkapitola 2.4 seznamující s podporou multikulturní výchovy v učebnicích včetně stručného přehledu (ukázek, doporučení) v jednotlivých ročnících. Tuto kapitolu by bylo možné rozšířit o konkrétní aktivity a praktické návrhy práce s dětmi z odlišného sociokulturního prostředí.

Třetí kapitola je přímo zaměřena na problematiku realizace multikulturní výchovy na základních a středních školách. Autor zde mimo jiné uvádí výsledky ankety na téma Etnické vědomí žáků základní školy a Etnické vědomí středoškoláků a zamýšlí se nad interpretací výsledků. Velmi zajímavá je též Didaktická aplikace: Jak objasnit žákům příčiny problematického soužití s Romy? – str. 76. V podkapitole 3.2 jsou uvedeny různé názorné příklady etnických postojů, stereotypů a předsudků. Autor podává nástin jejich vzniku a vývoje u mládeže, opět podepřené o výzkumná šetření. Pokud bude au-

tor dále pokračovat v práci na dané problematice, bylo by vhodné i tuto část doplnit o prakticky zaměřené aktivity na formování postojů, prevenci stereotypů a předsudků.

Ve čtvrté kapitole se autor zabývá vzděláváním dětí cizinců. Jsou zde uvedena fakta o počtu dětí cizinců v českých školách i jejich národnostní složení a také zkušenosti dětí, rodičů, učitelů. Rámeček (8) str. 114 dokládá vzdělávací úspěšnost Vietnamců jako kulturní rys. Autor v této kapitole uvádí některé výsledky šetření v českých školách k multikulturní problematice, např. Jak se cítí děti cizinců v českých školách; Jaké jsou zkušenosti českých učitelů s žáky-cizinci. Předkládá též nástin problémů, které se mohou týkat rodičů či příbuzných žáků pocházejících z jiného sociokulturního prostředí. Velmi zajímavá je Didaktická aplikace: Jak řešit interkulturní konflikt v české škole, str. 134. Druhá podkapitola je věnována integraci dětí imigrantů v evropských školách.

Velmi přínosná je i pátá kapitola představující praxi multikulturní výchovy v zahraničí. Autor uvádí zkušenosti ze švédského, norského, finského, nizozemského a švýcarského školství. V závěru kapitoly seznamuje také s bohatými zkušenostmi s multikulturou ve školství USA. Učitelé si často nevědí rady s žákem, který nastupuje do české školy a neumí česky. Zatím neexistuje jakýsi „manuál“, jak postupovat. Učitelé i mnozí vedoucí pracovníci tápou, zda zařadit dítě do třídy podle věku a zajistit mu doučování, nebo podle znalostí jazyka (v našem případě češtiny) do nižší třídy, aby žák alespoň přiměřeně vše zvládal. Školy, které jsou připraveny na výchovu a vzdělávání dětí cizinců či přímo specializovány na tuto činnost, jsou mnohdy v důsledku velké vzdálenosti od města bydliště dítěte nedostupné.

Šestá kapitola s názvem *Sebereflexe v multikulturní výchově: kultura Čechů* se věnuje důležitosti znalosti vlastní kultury. Citují: „*V rámci multikulturní výchovy by žáci a studenti měli poznávat i vlastnosti kultury svého vlastního etnika či národa.*“ Nalezneme zde opět několik podkapitol vhodných nejen pro učitele, např. Češi na kulturní mapě světa, Český národní charakter očima mládeže, Jak cizinci vnímají kulturu Čechů, které danou myšlenku konkrétně rozvíjejí. Součástí této kapitoly jsou, jako u ostatních kapitol, také didaktické aplikace.

Poslední, sedmá kapitola je jakousi polemikou či diskusí na téma ideologie multikulturalismu – vyznávána i odmítána. Autor zde nenásilně popisuje oba póly (pozitiva i negativa) multikulturalismu a otevřeně poukazuje na některé problémové situace, mj. Rámeček (17): Tři scénáře chování učitele multikulturní výchovy.

Závěrem lze jen dodat, že kniha *Multikulturní výchova* od J. Průchy by měla být samozřejmou součástí knihovny každého učitele a ve shodě s podtitulem, nejen jeho. V dané tematické oblasti prozatím představuje to nejlepší, co u nás bylo publikováno.

Eva Švarcová

T. Janík a kol. **Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?**

Knihu T. Janíka a kolektivu *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* je možné označit za ideálně načasovanou publikaci, jež v době probíhající kurikulární reformy nabízí inspiraci a nové přístupy k řešení některých aktuálních problémů ve vzdělávání. Vedoucí autorského kolektivu překládá termín *pedagogical content knowledge* (PCK) termínem *didaktické znalosti obsahu* (DZO). Publikace je přirozeným vyústěním badatelské práce a zároveň příspěvkem k etablování této problematiky v naší pedagogické teorii i praxi.

Přínosem publikace je zejména její potenciál rozvíjet kurikulární a didaktický výzkum, s přihlédnutím k oborové příslušnosti a specifčnosti. Ačkoliv se na publikaci podílel několikačlenný autorský kolektiv, sleduje publikace jednotnou linii, počínající historickými souvislostmi utváření konceptu PCK přes jeho poukaz na potenciál na poli pedagogického výzkumu po jeho praktickou aplikaci ve výzkumu v oborových didaktikách. Jelikož koncept PCK je v našem prostředí relativně nový a jeho výzkum je teprve v počátcích, byli přizváni do autorského kolektivu také zahraniční odborníci. Jeden z nich, P. Kansanen, napsal úvodní studii této kolektivní monografie, pojmenovanou *Oborové didaktiky jako základ znalostní báze pro učitele – nebo tomu budeme raději říkat pedagogical content knowledge?* Kapitola je volným pokračováním diskursu, jenž se před časem odehrával také na stránkách časopisu *Pedagogika*. Jak je v úvodu uvedeno, kořeny konceptu PCK je třeba hledat v odlišném historickém vývoji pedagogických disciplín v Evropě a Americe, jež měl za následek vzájemnou teoretickou a terminologickou odlišnost obou oblastí.

V druhé kapitole nazvané *Co rozumět termínem „pedagogical content knowledge“?* se T. Janík zabývá terminologickou problematikou. Kapitola navazuje na myšlenky P. Kansanena z úvodní studie, jež jsou dále rozvíjeny zejména v těch oblastech, které Kansanen pouze naznačil, popřípadě jim

nevěnoval pozornost. Zatímco P. Kansanen se zabýval především historicko-srovnávacími perspektivami konceptu PCK, T. Janík se pohybuje v rovině teoreticko-konceptuální. Na pozadí myšlenek L. Shulmana rozebírá dílčí složky poznatkové báze učitelství, kde mají *didaktické znalosti obsahu* nezastupitelné místo. Přínosem studie je zejména srozumitelné přiblížení konceptu *didaktických znalostí obsahu* českému čtenáři, který si na základě jeho klíčových charakteristik může vytvořit představu o jeho podstatě. V této souvislosti autor hovoří o specifičnosti, integrovanosti, dynamičnosti a narativnosti *didaktických znalostí obsahu*. V závěru kapitoly poskytuje autor přehled o výzkumech PCK uskutečněných v Evropě a v obecnější rovině také u nás. T. Janík tento přehled dále rozšiřuje v navazující kapitole *Pedagogical content knowledge v kurikulárním a oborově-didaktickém výzkumu*, která má povahu přehledové studie. Samostatnou podkapitolu věnoval seznámení s výzkumy zakladatele konceptu PCK L. Shulmana a jeho spolupracovníků. K vyšší přehlednosti publikace by přispělo citlivější propojení této kapitoly s kapitolou předchozí, neboť poslední část předchozí kapitoly rovněž poskytuje podrobný přehled o výzkumech PCK, byť zde byl sledován odlišný cíl. Ačkoliv si autor neklade nárok na úplnost, je zřejmé, že je mu tato problematika blízká a přehledová studie přináší českým čtenářům obsáhlou bibliografii výzkumů.

Čtvrtá kapitola *Tělesná výchova a pedagogical content knowledge* (autor L. Dobrý) se zabývá aplikací konceptu PCK v tělesné výchově, na pozadí relativně mladé vědní disciplíny – pedagogické kinantropologie. L. Dobrý podává přehled o výzkumech PCK realizovaných u nás a především v USA. Oproti mezioborové přehledové studii T. Janíka klade důraz na detailnější popis výzkumné metodologie prezentovaných výzkumů. Studie tak může být impulsem pro realizaci dalších výzkumů v této oblasti, neboť, jak autor potvrzuje, výzkumný potenciál pedagogické kinantropologie není ve srovnání s ostatními pedagogickými vědami v patřičné míře reflektován.

V páté kapitole *K roli znalostí v profesionalizaci učitele* R. Seebauerová seznamuje s chápáním konceptu PCK jako jednoho z modelů profesionalizace učitele. Zdá se, že v kapitole je spíše kladen důraz na problematiku profesionalizace, zatímco koncept PCK je poněkud upozaděn. I přesto je pro čtenáře užitečné zabývat se *didaktickými znalostmi obsahu* také v širších souvislostech, neboť PCK představuje jeden z pilířů poznatkové báze učitelství.

Následující kapitola M. Pišové a P. Brebery se orientuje zejména na procesuální aspekty utváření *didaktické znalosti obsahu* vycházející z případové

studie jedné studentky učitelství. Přestože je v úvodu kapitoly zdůrazňována vazba k teorii L. Shulmana, popisovaný výzkum se mi jeví teoreticky mnohem blíže evropské didaktické teorii vycházející z pojetí oborové didaktiky jako průniku didaktiky a vědního oboru. Dle mého názoru se v tomto případě jedná spíše o výzkum pedagogických dovedností, resp. pojetí výuky studentky učitelství, aplikovaný na Shulmanovu terminologii. I s přihlédnutím k této skutečnosti se jedná o přínosnou a zdařilou kapitolu, neboť zde uvedené myšlenky poskytují mnoho podnětů k zamyšlení nad koncepčními otázkami vzdělávání učitelů.

Autorem další kapitoly nesoucí název *Implicitní charakter didaktických znalostí obsahu a jejich utváření* je V. Švec. Kapitola je zajímavá zejména ukotvením problematiky *didaktických znalostí obsahu* v teorii implicitních znalostí. Studie poskytuje návod, jak diagnostikovat didaktické znalosti, které jsou do jisté míry implicitní, s omezenou možností jejich verbalizace. I zde, podobně jako v kapitole předchozí, předpokládám, že koncept *didaktických znalostí obsahu*, včetně příslušné terminologie, byl zpětně aplikován na výzkum implicitních pedagogických znalostí, resp. dovedností, což naznačuje mimo jiné i seznam použité literatury. I to však je přínosné, neboť přístupy ke zkoumání konceptu PCK obohacuje o nové aspekty.

Závěrečná studie T. Janíka, P. Najvara, J. Slavíka a J. Trny je příkladem využití konceptu PCK pro metodologické obohacení výzkumu v oborových didaktikách. Výzkumný potenciál konceptu spatřuji právě v souvislosti s výzkumem didaktického zprostředkování konkrétních vzdělávacích obsahů. Autoři zde hovoří o *didaktických znalostech obsahu* jako o dynamické kategorii, která se projevuje prostřednictvím různých reprezentací obsahu. V případě této studie se jednalo o reprezentace konceptu „skládání sil“ ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy. Tyto reprezentace autoři pozorovali na videozáznamu vyučovacích hodin. Prostřednictvím analýzy autoři rozdělili reprezentace konceptu „skládání sil“ do několika kategorií – experimentální, obrazové, schematické, symbolické a verbální. Studie poukázala na to, že zkoumání *didaktických znalostí obsahu*, umožňuje systematicky analyzovat praktické znalosti učitele na základě jejich reálných projevů ve výuce.

Ačkoliv název knihy *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* zní poměrně jednoznačně, odpověď na otázku vyřčenou v názvu jsem v knize nenašel. Nalézt jednoznačnou odpověď ani nebylo jejím cílem, jak je mimo jiné naznačeno v úvodní studii. Přestože český termín *didaktická znalost obsahu* se mi jeví jako zdařile přeložený, resp. převedený, ne-

mohu se ubránit používání anglického *pedagogical content knowledge*. Jak je v knize několikrát uvedeno, na první pohled se může zdát, že z pohledu naší střeoevropské a německé didaktické tradice nepředstavuje koncept PCK nic nového ani překvapujícího. Je tomu však skutečně tak? Koncept PCK především obohacuje pedagogickou terminologii, neboť stručně pojmenovává „*cosi chytrého, neviditelného a rozhodujícího*“, co umožňuje učitelům didakticky ztvárňovat obsahy, jimž se mají žáci učit (srov. s. 28). Začlenění konceptů *pedagogical content knowledge* (PCK), resp. *didaktická znalost obsahu* (DZO), do pedagogické terminologie je také přínosné vzhledem k mezinárodní odborné komunikaci. Koncept PCK může naši didaktickou tradici obohatit o významnou metodologii, jež nabízí (*pedagogical content knowledge* je dle Shulmana předpokladem dobře zvládnuté didaktické transformace). Zdá se, že se s *pedagogical content knowledge* budeme častěji setkávat v souvislosti se sbližováním a vzájemným obohacováním evropského a amerického pojetí pedagogiky. Kniha nenabízí pouze inspiraci pro realizaci výzkumu v oborových didaktikách, ale poskytuje podněty k zamyšlení a diskusi nad pedagogickou metodologií a terminologií. To jsou také hlavní důvody, proč recenzovaná publikace stojí za pozornost.

Petr Knecht