

Průřezové téma

Osobnostní a sociální výchova

podkladová studie

(text neprošel jazykovou korekturou)

Autor: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

V Praze, listopad 2017

Garance Osobnostní a sociální výchovy za NÚV: Mgr. Simona Šedá

Obsah

1. Mezinárodní kontext daného průřezového tématu.....	2
1.1 Problematika daného PT a jeho cíle v mezinárodním diskursu	2
1.2 Monitoring zahraničních zkušeností ohledně implementace daného PT do vzdělávání.....	7
2. Pojetí daného PT v současných českých kurikulárních dokumentech.....	10
2.1 Analýza pojetí „osobnostní a sociální výchovy“ v současných kurikulárních dokumentech a jeho návaznost na strategické dokumenty	10
2.2 Analýza obsahu daného PT v současných kurikulárních dokumentech vzhledem k aktuálnímu stavu poznání (i v mezinárodním kontextu)	13
2.3 Analýza výsledků výzkumů a podnětů od zainteresovaných aktérů	15
3. Návrh na změnu PT v revidovaných kurikulárních dokumentech	20
3.1 Návrhy na změny v celkové koncepci vzdělávání (od předškolního po maturitní vzdělávání)	20
3.2 Návrhy na změny v kategoriích cílů	22
3.3 Návrhy na změny v kategoriích obsahu (ve výčtu a obsahu tematických okruhů)	24
3.4 Návrhy na změny v kategorii výsledků učení žáků a způsobů hodnocení	27
Použitá literatura	31

Více než znát jména psů babičky Boženy Němcové by děti na konci deváté třídy měly rozumět své osobnosti. O úspěchu a neúspěchu v osobním i pracovním životě obvykle rozhoduje, jak je kdo vyrovnán se svým egem. Samozřejmě nepředpokládám, že by se to dalo zvládnout v deváté třídě, ale že by bylo velmi na místě na tom celých těch devět let pracovat, to ano. Nemyslím tím žádné hodiny psychologie, spíš to, čemu se říká osobnostně sociální výchova.

(T. Ferťek, <http://ceskomluvi.cz/playoff/>)

1. Mezinárodní kontext daného průřezového tématu

1.1 Problematika daného PT a jeho cíle v mezinárodním diskursu

Český koncept „osobnostní a sociální výchovy“ (OSV) se při svém vzniku opíral o evropskou tendenci etablovanou ve školských dokumentech cca od 80. let 20. století – tzv. „personal and social education“ (PSE). Postavení zřetelně samostatné části obsahu vzdělávání si od té doby PSE drží ve Velké Británii a v zemích, kde měla či má vliv. A to vč. faktu, že – v podobách dobově se měnících – zůstalo zachováno jádro názvu – „PSE“. Z Británie také přišly v r. 1990 první podněty k tvorbě českého pojetí OSV. Obrátím tedy pozornost k těmto zemím, a to mj. i proto, že osobnostní a sociální rozvoj je v jejich dokumentaci obvykle zřetelně definován. Podívejme se tedy na stručný přehled pozic a koncepcí dané tematiky v různých kurikulech¹ doplněný o dílčí konkretizace obsahu či metod.²

Velká Británie – Anglie

V současnosti zde můžeme sledovat „personal, social, health and citizenship education“ (PSHCE) pro děti mladší (zdraví a životní pohoda; vztahy; svět „kolem nás“). A dále „personal, social, health and economic education“ (PSHEE; se samostatnou částí „sexuální a vztahová výchova“) pro starší (11–16 let). PSHEE se dělí do dvou vnitřních směrů: jeden nese název Personal wellbeing (osobní spokojenost) a druhý Economic wellbeing and financial capability (ekonomická spokojenost a finanční způsobilost). Osobní spokojenost zahrnuje osobnostní a sociální výchovu a výchovu ke zdraví, včetně nově akcentované výchovy sexuální a též sociálních a emocionálních aspektů učení.

PSE je tzv. nestatutárním učivem – není tedy striktně stanovena jako povinný předmět, i když názvy některých jejích témat nalézáme i v souborech povinného učiva (výchova k občanství; výchova k povolání). V současnosti probíhají diskuse o změně na statutární, řekněme „povinné“ učivo.³ (např. Personal ..., 2015) Transformaci do podoby povinného předmětu aktuálně zablokovalo (dle zdroje) volební vítězství konzervativců (Morris, 2015).

¹ Tematiku osobnostně sociálního rozvoje ale najdeme i v dokumentech jiných zemí. Např. Belgie definuje tři průřezová témata, z nichž jedno se nazývá Sociální dovednosti (Social skills). Finsko má v kurikulu pro základní vzdělávání vymezena průřezová témata, z nichž jedním je Osobnostní růst (Growth as a person). Maršák et al., 2013.

² Pokud není uveden specifický zdroj, vycházím z textu Valenta, Didaktika..., 2013. Za paralelní (kontrolní...) řešerše děkuji M. Jeřábkové, doktorandce z Katedry pedagogiky FFUK.

³ Situace je ale – v dokumentech – místy jakoby „zamotaná“. Např. sexuální a vztahová výchova, součást „non-statutární“ PSE, se uvádí v některých aktuálních dokumentech jako „compulsory“, tedy povinné učivo.

Pokud jde o výše zmíněné sociální a emocionální aspekty učení, je ve hře ještě další „projekt“: SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning).⁴ Jde o komplexní celoškolský přístup zaměřený na rozvoj sociálních a emocionálních dovedností podporujících efektivní učení, pozitivní chování a emoční zdraví a pohodu těch, kteří se ve školách nejen učí, ale tam i pracují. SEAL může být – ve vztahu k žákům – realizován též prostřednictvím PSE. Akcenty na osobnostní i sociální dovednosti jsou tedy v tomto edukačním prostředí zřetelné.

Považuje se za výhodné, když PSE probíhá ve specifických samostatných lekcích, avšak běžně náleží mezi způsoby implementace integrace s jinými předměty, různé celoškolské aktivity a mimovyučovací edukační činnost, dále specifické projekty, kurzy, podpora a poradenství (vč. např. peer-poradenství) a učení prostřednictvím účasti na životě školy a širší komunity apod.

Velká Británie – Severní Irsko

Severní Irsko má ve všech úrovních vzdělávání (věk 6–16 let) jako povinné součásti postupně uvedeno několik tematických oblastí: osobní rozvoj a vzájemné porozumění; porozumění sobě a zdraví; vzájemné porozumění v lokálních i širších společenstvích. (Curriculum..., b.d.) Konkretizace témat jde po linii jednotlivých souborů dovedností (sebevědomí, vztahy, emoce, resilience apod. a zacházení s nimi).

Velká Británie – Skotsko

Skotsko disponuje třemi průřezovými tématy. Pro nás je zajímavé téma „zdraví a kvalitní život“, u něž se přepokládá zejm. integrace s jinými předměty. Pro zajímavost uvedme dílčí tematické oblasti: mentální a emocionální a dále sociální nebo tělesná spokojenost; plánování výzev a změn; zdraví a výživa; protidrogová tematika; sexuální, vztahová a rodičovská výchova. PSE je součástí základního (basic) učiva.

Velká Británie – Wales

Zdejší podoba PSE (statutární, povinné učivo) vychází z principů shodných pro celou Británii a je definována v rámcovém programu pro osobnostní a sociální výchovu (Personal..., 2008).

⁴ OfSTED, 2007.

Témata:

- aktivní občanství;
- zdraví a citová pohoda;
- morální a spirituální rozvoj;
- příprava pro celoživotní učení;
- udržitelný rozvoj a globální občanství.

Hongkong

Mezi klíčové oblasti učení tu vedle jazyků, přírodních věd, umění atd. náleží též personal, social and humanities education (opět jiná varianta zkratky PSHE). V kurikulu pro primární školy nalézáme témata rozdělená (podobně jako v našem případě) na oblast personální a sociální: Jaký člověk chci být? Jak chci žít s ostatními lidmi? Metodika zde jeví důrazy na postupy být spíše kognitivní než behaviorální. Pro tematiku osobnostní a sociální výchovy jsou stanoveny tři základní formy implementace: integrace s ostatními předměty; specifický předmět a jakési prolnutí celým životem školy.

Malta

Maltské školství má jako povinný předmět zařazen osobnostní a sociální rozvoj (v úrovni primární: 5–11 let věku), respektive osobnostní a sociální výchovu (sekundární úroveň: 11–16). Zdržme se pro zajímavost u témat „primárních“: Seznámení se s prostředím a vrstevníky (komunikace, kooperace, empatie, city, přátelství, šikana, vztahy, asertivita, pasivita, agresivita...). Respektování sebe i druhých (šikana, city, pomoc, jména spolužáků, přátelství, skupina, společenství, naslouchání, mluvení, smutek, štěstí, porušení práv...). Vše o mně (pocity, sebevědomí, sebedůvěra, talent, schopnosti, preference, dovednosti, empatie, rozdíly a podobnosti, komunikace, nonverbální komunikace...). Role a odpovědnost. (práce, zaměstnání, role, dobrovolnictví, gender, média, sebevědomí, rodina, lokální komunita...). Porozumění dospívání, změnám a vytváření odpovědnosti za vlastní volby (puberta, sexualita, alkohol...). Využití času (koníčky, stres, relaxace, volný čas, studijní návyky...). (Personal and social development, 2011)

V sekundárním vzdělávání se pak setkáváme s tématy jako vzájemné poznávání, pravidla soužití, já a sebevyjádření, vztahy, studijní dovednosti a odpovědnost, zdraví a sociální zdraví, dospívání, bezpečí, sexuální výchova, demokracie, občanství, manažerské a organizační

dovednosti. (PSD sylabus, 2005) Koncept základních dovedností se tedy rozšiřuje o oblasti jakýchsi „rámců“ – životních zkušeností, situací či událostí (občanství atd.).

Pokud jde o učební strategie, pak tu vidíme experienciální učení (dle Kolbova modelu) a „překlápění“ zkušeností nabývaných ve vyučování do dovedností jednání v běžných životních situacích žáka.

Austrálie

V australském kurikulu najdeme „osobnostní a sociální schopnosti“ – rozumět sobě a druhým a zvládat vztahy, život, učení a práci. Jde o „mandatorní“ (povinné) kurikulum.⁵ Pozici této části kurikula bychom mohli přirovnat k naší klíčové kompetenci, avšak „P +

S capabilities“ jsou dále metodicky podrobně rozpracovávány. Jde tu především o praktické rozpoznání a ovlivňování emocí, rozvoj empatie, porozumění vztahům a jejich budování, týmovou práci, zodpovědné rozhodování, zvládání situací a dovednosti pro vedení. Tato témata jsou pak dále dělena až do úrovně konkrétních oblastí dovedností, jako např. „rozvoj sebeovládání a stanovování cílů“ apod. Způsoby realizace jsou podobné těm výše uváděným.

Kanada

Kanada rovněž disponuje širším rámcem sociálně-emočního učení, k němuž pak mohou být jednou z cest (Alberta) systémy Health and Life Skills (HLS; předmět; od mateřských škol do konce základní docházky) a Career and Life Management (CALM; předmět; pro senior high). Filozofie obou systémů (zejména však CALM) vychází z konceptu wellbeing. „Oba (na sebe navazující) systémy vycházejí ze stejných východisek a ze dvou trojic tzv. voleb – výběrů (choices). HLS pracuje s touto trojicí: Spokojenost (wellness choices – zdraví a bezpečnost); vztahy (relationship choices – sociální dovednosti, respekt vůči druhým; vztahová zodpovědnost); celoživotní učení (life-long choices – řízení učení, rolí a kariéry). CALM návazně na to pak s touto: osobní dovednosti (personal choices – sebepoznání, sebeřízení, osobní spokojenost/wellbeing); zdroje (resource choices – finanční gramotnost a jiné zdroje zajišťující spokojenost); řízení života (career and life choices – aplikace procesů řízení vlastního života a kariéry). (Career and life..., 2002)

⁵ Mimochodem, v dokumentech se lze setkat s pojmy obligatorny, mandatory či compulsory obecně ve smyslu „povinný/á/é“ (i když se rozlišují nuance) a statutory ve smyslu „oficiální, mající zákonný rámec“ apod.

Základní učební strategie pro tato témata: kooperativní učení; skupinové diskuse; nezávislé studium (individuální práce – řešení zadaných problémů); vytváření portfolia; práce s médii; hraní rolí; tzv. cognitive organizers/organizátory poznání (jde vesměs o různě organizované pracovní listy, do nichž žáci vepisují své názory, /sebe/reflexe atd.); práce s literárními texty, respektive s literaturou vůbec); pomoc/slужba druhým; zadávání různých problémových otázek k řešení (otázky se týkají různých životních témat a klíčovou strategií tu je tzv. učební kontroverze, tedy disputace nad tématem ze dvou různých hledisek /ano – ne/; otázky znějí například: „Mohou studenti nižší střední školy pracovat na částečný úvazek?“ nebo „Mají školy předepisovat, jak se mají žáci oblékat?“). A nakonec dodáváme, že důležitou roli tu hrají reflexe a transfer naučeného do života.“ (Valenta, 2013, s. 29)

Slovensko

Osobnostný a sociálny rozvoj je dlhodobě „prierezová“ téma jako u nás (povinné učivo). V poslední verzi dokumentu národního kurikula (2015) je ale – vezměme 2. stupeň – již vymezena velmi stručně, pouze cíli: Aby žák „... porozumel sebe a iným; optimálne usmerňoval vlastné správanie; osvojil si, využíval a ďalej rozvíjal zručnosti komunikácie a vzájomnej spolupráce; nadobudol základné prezentačné zručnosti osvojené na základe postupného spoznania svojich predpokladov a uplatňoval ich pri prezentácii seba a svojej práce; získal a uplatňoval základné sociálne zručnosti pre optimálne riešenie rôznych situácií; rešpektoval rôzne typy ľudí a ich názory a prístupy k riešeniu problémov.“ (Štátny ..., 2015, s. 10) Formy implementace stejné jako v ČR.

Shrnutí

Shrnutí může být stručné.

Smysl témat(u): Zvýšení kvality každodenního života cestou zvládnání sebe i vztahů a interakcí s druhými.

Pozice tématu: převážně povinné učivo (s výjimkou Anglie, kde je „non-statutory“, ale je mu přesto věnována značná pozornost a běží diskuse o změně na „statutory“), běžně průřezové, ale i v pozici předmětu.

Obsah/témata: Obvyklé, (pracovně řečeno) „souhrnné“ dovednosti potřebné pro život v různých situacích (sebeovládání, asertivita atd.), které se rozmanitě kombinují s různými, z hlediska edukace důležitými, „existenčními“ situačními rámci (situace šikany, přátelství, předčasná těhotenství, dobrovolnictví apod.), v jejichž rámci (v aplikaci na ně) se pak učí i ony dílčí dovednosti.

Implementace do praxe: Předmět, napříč předměty, též ale v mimovyučovacíh činnostech apod.

Metody: Vesměs aktivizující, zkušenostně reflektivní učení, orientace na chování jako cíl i obsah.

1.2 Monitoring zahraničních zkušeností ohledně implementace daného PT do vzdělávání

V roce 2005 vyšly rozsáhlými výzkumy i bohatou odbornou literaturou podepřené úvahy cambridgeské pedagožky C. McLaughlinové (spoluautorka: E. Alexanderová) na téma „Přerámování osobnostní, sociální a emocionální výchovy“. Vychází tu „... z faktu, že na edukační systémy má obecně vliv okolní svět a sociální kontext, svět mladých lidí, svět vzdělávání a svět politiky. K tomu konkrétně dodává, že Britové aktuálně řeší jednak problém sociálního vyloučení některých skupin a jednak problém snižování tzv. sociálního kapitálu.

Vedle toho pak upozorňuje, že „exploze“ výzkumů dokládá důležitost osobnostního a sociálního rozměru učení, avšak přitom je P.S.H.E. v Británii stále na „periferii edukační praxe“. ‘Potřebujeme debatu a změnu myšlení (rethink) o pozici, formě a důležitosti výchovy podporující osobnostní, sociální a emocionální rozvoj ve školách.’ Mimo to ale kriticky zmiňuje – a zde pozor! – fragmentovanost obsahu P.S.E., k níž dochází kvůli neustálému přidávání potřebných témat (uvádí, co právě v r. 2005 náleželo pod hlavičku P.S.H.E.: vlastní P.S.E.; občanská výchova; sexuální výchova; výchova ke zdraví; protidrogová prevence- výchova; výchova pro tělesnou a citovou životní pohodu, emocionální gramotnost a rozvoj; rovné příležitosti a multikulturní výchova a ještě cca pět dalších témat z oblasti financí, pracovní kariéry, učebních dovedností atd. (McLaughlin, 2005, s. 2) Dále rozvíjí své úvahy o změně paradigmatu na pozadí definování trendů⁶ a výzkumů adolescence a adolescentů⁷.

Závěry? McLaughlinová by evidentně nic nemítala proti tomu, aby P.S.E. zaujímala centrální pozici ve školním učení. Hovoří dokonce o „robustní“ P.S.E. (McLaughlin, 2005, s. 30) Pro rekonstruovaný koncept této výchovy pak vytkne základní obsahové prvky: mezilidské vztahy; inkluze a diverzita; „agency“; participace a nakonec dialog. Vztahy jako klíčový a první koncept zřejmě nevyžadují výklad. Inkluze a diverzita, tedy témata týkající se multikulturního, resp. interkulturního soužití též ne. Složitější je to s konceptem „agency“.

⁶ ... globalizace; demografické a ekonomické změny, urbanizace a změny v životním prostředí a informační technologie.

⁷ ... ‘prodlužování’ adolescence; typy vztahů adolescentů a jejich problémy – rodina a její proměny, vrstevnické vztahy a jejich charakteristiky a dovednosti pro život ve vztazích apod.

V tomto případě jde vlastně o efektivní využití komplexu dovedností, jako jsou zdravé sebevědomí, seberegulace a volní zvládnání rizik, reflektivní myšlení a řešení problémů, sebemotivace a stanovování si cílů a sociální dovednosti.⁸ Participace znamená účast na životě různých komunit a je spjata i s kooperací. A konečně je tu dialog jako specifická a klíčová komunikační dovednost. Realizace tohoto konceptu P.S.E., jak autorka píše, je věcí každého učitele, čímž se ovšem nikterak nevyklučuje nutná účast pedagogů-specialistů pro některá témata (např. pro mezilidské vztahy apod.).“ (Valenta, 2013, s. 198-9)

Pojďme ale dále: Zajímavá je (de facto inspekční) zpráva Úřadu pro standardy ve vzdělání ... (Not yet ..., 2013) věnovaná právě PSHE. Je příznačně nazvaná „Ještě to není ono ...“.

Zjištění vycházejí z rozsáhlých šetření.⁹ Poskytnou nám obraz o PSHE v Anglii. Podívejme se na klíčová zjištění a doporučení:

- Úroveň PSHE byla dobrá v 60 % škol, ve 40 % tedy nikoliv nebo méně. To se považuje za nedostatečné.
- Vzdělávání v oblasti sexuální a vztahové výchovy (víme již, že jde o samostatnou součást PSHE) by vyžadovalo zlepšení ve více než třetině škol.
- V polovině škol se sice žáci učili o osobní bezpečnosti, ale ne až do žádoucí úrovně zvládnutí dovedností jednání v problematických situacích (asertivita, vyjednávání ...).
- Většina žáků pochopila nebezpečí užívání tabáku a nelegálních drog. Menší znalost byla ve věci důsledků požívání alkoholu.
- Přibližně třetina respondentů v online průzkumu se chtěla naučit, jak se vypořádat s problematikou duševního zdraví, jako je zvládnání stresu, úmrtí a poruch příjmu potravy.
- Výuka potřebuje zlepšení v 42% primárních a 38% středních škol. Příliš mnoho učitelů postrádalo odborné znalosti o práci s citlivými a kontroverzními tématy. Některá témata tak byla vynechávána (z učebních osnov šlo o témata sexualita, duševní zdraví a domácí násilí).

⁸ Agency je v tomto pojetí blízká našemu (dovednostnímu) pojetí 'učiva' OSV.

⁹ „Závěry této zprávy jsou založeny na důkazech z inspekci 24 základních škol, 24 středních škol a dvou speciálních škol ve všech oblastech Anglie v období od ledna do července 2012. Inspektoři zaznamenali 290 lekcí, 31 shromáždění a 20 dalších aktivit týkajících se vzdělávání PSHE. Setkali se s přibližně 200 učiteli, vedoucími a manažery a hovořili s přibližně 700 žáky. Důkazy přinesly i zkušenosti a názory dětí a mládeže na PSHE z on-line průzkumu, který se uskutečnil v lednu v říjnu a listopadu roku 2012 úřad Ofsted. On-line průzkum: 178 odpovědí od 11–18letých respondentů ze státních škol a škol vysokých v celé Anglii.“ (Not yet ..., 2013, s. 4).

- 20 % škol nemělo učitele nebo byl pro výuku PSHE nepřipraven. Výuka v žádné z těchto škol nebyla dobrá.
- Nejslabším aspektem bylo hodnocení učení žáků. V příliš mnoha školách učitelé nevycházeli z předchozích znalostí žáků, což vedlo k opakování a snížení kvality.
- Kurikulum bylo obvykle kvalitnější ve školách, které nabízejí výuku PSHE jako předmětu (resp. samostatně).
- Rozvoj osobních a sociálních dovedností žáků prostřednictvím aktivit souvisejících s vzděláváním PSHE, jako je vedení školních a sportovních rad, pobytové výlety apod., byl přinejmenším dobrý ve 42 z 50 navštívených škol. Nicméně málo škol monitoruje a analyzuje zavádění mimoškolních aktivit. Osobní a sociální dovednosti žáků vyžadovaly zlepšení tam, kde bylo běžné používání homofobního jazyka.
- Většina škol poskytla dobré vzdělávání v oblasti PSHE pro žáky se zdravotním postižením a osoby se speciálními vzdělávacími potřebami či pro ty, které okolnosti činí zranitelnými.
- Nejlepšími opatřeními byly akreditované kurzy a hodiny na míru.

Hodnocení složek obsahu PSHE probíhalo v těchto oblastech: Zdraví a kvalita života, sexuální a vztahová výchova, bezpečí, ekonomická spokojenost a výchova k povolání, osobnostní a sociální dovednosti. Vidíme tu **akcent na preventivní ráz PSHE, potřebu kvalifikovanosti učitelů a též úvahy o vyučování PSHE v samostatných časových blocích (předmět atd.).**

K nejnovějším monitoringům patří například skotská analýza PSE (ano, bez H+E- conomic). (Let's Talk ..., 2017.). Skotský výzkum hovoří o prioritách, jimiž jsou sexuální a vztahová výchova, diverzita – inkluzivita, duševní zdraví, zneužívání návykových látek.

Zpráva však, dle mého názoru, nepřináší již poznatky pro nás klíčové – ostatně, sama odkazuje i ke zprávě právě citované. Nicméně v souvislosti se skotským pohledem zmiňme ještě jeden aspekt hodnocení. I přes konstatování řady pozitiv najdeme v šetřeních (např. i ve vztahu k implementaci programu SEAL) stížnosti na nízkou kvalitu či efektivitu personálně sociálních edukačních systémů. Jedním z kritických bodů, který, jak usuzuji na základě četby materiálů, má vliv na konstatované problémy je špatná kvalifikovanost učitelů pro takovou práci. Pomoci by zřejmě i v tomto ohledu mohlo ve skotském materiálu zmiňované ustanovení PSE jako „statutární“, jako povinného kurikula (zřejmě by se tím rovněž eliminovala i jistá – řekněme – neurčitost PSE v těch školách, které s ní neumějí dobře zacházet).

Pozitivní vždy ale rozhodně je, že se problematice PSE věnuje výzkumná pozornost ze strany „governmentu“ (kromě zmíněného viz např. i zpráva Ofsted(u) z roku 2007 – Developing ..., 2007). A existuje dokonce velmi čínorodá nezisková organizace zabývající se koncepcí, školskopolitickým kontextem, problémy, postavením, metodikou apod. této výchovy, PSHE Association, sídlící v Londýně.

2. Pojetí daného PT v současných českých kurikulárních dokumentech

2.1 Analýza pojetí „osobnostní a sociální výchovy“ v současných kurikulárních dokumentech a jeho návaznost na strategické dokumenty

2.1.1 Analýza pojetí „osobnostní a sociální výchovy“ v současných kurikulárních dokumentech

Profilujícím prvkem stávající koncepce kurikula jsou klíčové kompetence. Ponechme stranou jejich vymezování¹⁰ a přejděme konkrétně k těm, které avizují, že v kurikulu bude věnována pozornost i „životním dovednostem“ ve smyslu (sociálně i individuálně) psychologickém, veštručně řečeno: seberegulativním a interakčním. Indikuje je (v RVP ZV + G) zejména **kompetence sociální a personální**, jejíž „sub-kompetence“ (v RVP uvedené) pak právě tyto dovednosti více konkretizují. Osobnostní a sociální rozvoj jako součást kurikula ale zakládají i kompetence k učení (v rovině psychologie poznávání a ovládnutí vlastní kognice); kompetence komunikativní (částečně; v těch položkách, které nesměřují pouze k ovládnutí nějakého komunikačního kódu, ale mají přesah do vztahů a pragmatiky komunikace); kompetence k řešení problémů (opět zejm. jejich relační dimenze). A jisté osobní kvality lze pak vnímat i za kompetentností občanskou (zejm. v položce respektování druhých apod.).

Souhrnně lze říci, že osobn(ostn)í i sociální dovednosti rezonují prakticky všemi kompetencemi. To se pak odráží i v cílech vzdělávání. V RVP G jsou stručné – cílem je dosáhnout kompetentnosti. V RVP ZV jsou však **cíle** obširnější a jsou – prakticky ve všech položkách – **výrazně zaměřeny k osobnostním charakteristikám absolventa základního vzdělání**. Dokonce tak, že se lze posléze podívat, jakou – z tohoto hlediska řekněme okrajovou – pozici OSV dále v dokumentu zaujímá. Vyjmu z cílů jen – de facto psychologické – termíny v nich obsažené: strategie učení; tvořivé myšlení; všestranná účinná a otevřená komunikace; schopnost spolupracovat; respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; projevat se jako

¹⁰ O tom blíže viz např. Valenta, 2015.

svébytná, svobodná a zodpovědná osobnost; projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě; ochrana fyzického, duševního a sociálního zdraví a odpovědnost za ně; tolerance a ohleduplnost k jiným lidem; rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Ostatně, ladí to i s celkovou charakteristikou všech cílů ZV: „Základní vzdělávání má žákům ... poskytnout **spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání** (zvýraznil J.V.).“ K tomu se ještě vrátíme.

Fakt, že OSV je zařazena jako průřezové téma, není zřejmě třeba zvláště rozebírat.

Podstata tohoto typu kurikula jest známa. Stručně tedy, i když to budu posléze znovu zmiňovat, na tomto místě uvedu jen toto:

V RVP je formulováno základní kurikulární specifikum OSV, totiž, že „**učivem je žák sám**“. Tedy nikoliv cosi mimo něj (láčkovci; bitva na Bílé hoře; těžba nerostů v Jižní Americe atd.). Toto faktum samo o sobě činí z „učiva“ OSV kurikulární „mimořádnost“ (to se ukazuje i ve výzkumech, o nichž později).

Pozice OSV jako prvního „průřezu“ je možná (jak soudí Václavík, 2015) náhodná, ale současně je zdůvodnitelná. Ostatní průřezová témata mají své specifické obsahy (ochrana životního prostředí, mediální analýzy atd.), nicméně současně obsahují jisté základní „lidské dovednosti“ uplatňující se v jejich specifických kontextech (multikulturní výchova – např.: tolerance, empatie, schopnost umět se vžít do role druhého; lidská solidarita; výchova demokratického občana: např. vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu; mediální výchova: např. rozvoj komunikačních schopností, zejména při veřejném vystupování). V tomto ohledu OSV tedy více či méně prolíná i dalšími PT.¹¹

Ale nejen PT. V preambuli tématu je psáno též, jaké vztahy má s různými vzdělávacími oblastmi či obory. V RVP jsou tedy vymezeny i „interakce“ OSV a některých vzdělávacích oblastí/oborů. Tady nutno poznamenat, že v RVP ZV najdeme **v textu k výchově k občanství** „překopírováno“ jako učivo „občanky“ bez dalšího upřesnění mj. devět z jedenácti názvů tematických okruhů OSV.

¹¹ Na tomto místě ještě poznámku k doplňujícím vzdělávacím oborům. OSV se setkává i s některými obsahy např. dramatické (psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace) anebo pohybové výchovy (tělová inteligence). Některými obsahy se s OSV kryje i tzv. etická výchova (asertivita, empatie, pozitivní komunikace či prosociálnost, mravní vlastnosti apod.). Její postavení je ovšem – z hlediska kurikulární logiky - poněkud zvláštní. Má evidentní ambici překrývat i např. environmentální výchovu, výchovu rodinnou, sexuální, ekonomickou. Z hlediska "ideového" pak se autor tohoto textu může jen těžko odmyslet od minulých zkušeností se snahami katolických kruhů a jim blízké politické strany proniknout do kurikula, a to i s příslušnou "ideologií" (byť latentně). Zastání našli tehdy ve stranickém rozložení sil na MŠMT. Z obou úhlů pohledu se (mi) jeví etická výchova jako spíše nadbytečná, i když ji lze chápat jako částečnou realizaci témat OSV formou doplňujícího oboru.

A konečně je tu, byť v RVP ne tak, jak by stálo za to, zdůrazněn „behaviorální“ charakter tohoto edukačního pole. Klíčové nejsou memorované znalosti, klíčové je jednání v situacích. Tomu by měla OSV prioritně učit.

Obecně lze konstatovat, že OSV (Václavík, 2015, např. 36 atd.) má mezi PT nejrozsáhlejší „kontakty“ a návaznosti s kompetencemi, cíli i dalším učivem.

2.1.2 Návaznost pojetí „osobnostní a sociální výchovy“ v kurikulu na strategické dokumenty

V této části jen stručně cituji partie obecných dokumentů směřující k tématice osobnostně sociálního rozvoje (chronologicky). Klíčová slova (rezonující s tematikou OSV) budou v této části zvýrazněna kurzivou.

Návaznost na **Koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice.** (1999.)

Funkce a poslání vzdělávací soustavy – první funkce: „*Rozvoj osobnosti, který zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a co největší rozvinutí a uplatnění jeho potenciálu. ... základní cíl, který je nezbytný nejen z hlediska jedince, ale i společnosti.*“

Návaznost na **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** (Bílá kniha; 2001).

Obecné cíle vzdělávání: *Rozvoj lidské individuality* (uváděn jako 1. cíl). Dále se hovoří např. o *interpersonální kompetentnosti* apod.

Návaznost na „školský zákon“, zákon č. 561/2004 Sb.

§ 2 Zásady a cíle vzdělávání:

Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména a) *rozvoj osobnosti* člověka, který bude vybaven *poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života ...*

§ 44 Cíle základního vzdělávání:

Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné *strategie učení* a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili *tvořivě myslet* a řešit přiměřené problémy, *účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví*, vytvořené hodnoty a životní prostředí, *být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti* a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.

§ 57 Cíle středního vzdělávání:

Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro *osobní rozvoj jedince*. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich *hodnotovou orientaci*. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný *osobní* a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti.

Návaznost na **Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**. (2014.) Položka „vize“: První z nich zní: *osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života*.

2.2 Analýza obsahu daného PT v současných kurikulárních dokumentech vzhledem k aktuálnímu stavu poznání (i v mezinárodním kontextu)

Průřezové téma (ZV) obsahuje následující okruhy:¹²

Osobnostní rozvoj:

- rozvoj schopností poznávání;
- sebepoznání a sebepojetí;
- seberegulace a sebeorganizace;
- psychohygiena;
- kreativita (zejm. tzv. sociální).

Sociální rozvoj:

- poznávání lidí;
- mezilidské vztahy;
- komunikace;
- kooperace a kompetice.

Morální rozvoj:

- hodnoty, postoje, praktická etika;
- řešení problémů, rozhodovací dovednosti (zejm. vztahové...).

Evidentní je, že **učivo má podobu názvů souborů dovedností** (ukázka konkretizace „souboru“ viz o dva odstavce níže). Tedy – vrátíme-li se k mezinárodnímu kontextu – nemá podobu situací

¹² OSV v RVP G: Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti; umění poznávat a učit se; sociální komunikace; seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů; spolupráce (a soutěž); zodpovědnost vůči sobě i druhým, morálka všedního dne.

patrných v některých cizích kurikulech. Např. ve skotském modelu: zdraví a výživa; protidrogová tematika; sexuální výchova apod. Naopak se podobá např. australskému pojetí, maltskému či částečně kanadskému atd. Pojmenovává základní dovednosti potřebné napříč všemi možnými situacemi. Kupř. rozpoznání manipulace a obranné jednání vůči ní se hodí jak v oblasti konzumu, tak při rozpoznání účelové podstaty promluv lidí hovořících ve veřejném prostoru, týká se situací nabídky drog, situací podvodů či různých situací spadajících do rámce sexuální nebo – obecněji – vztahové výchovy. **Vyučující i žáci mohou dle potřeby konkrétní skupiny dovednosti cvičit na situacích právě aktuálních. Proto koncept založený na vymezení základních dovedností považuji za výhodný.**

Tak, jak OSV „koření“ podstatně v systému tzv. aplikované sociální psychologie (APS), resp. aktivního sociálního učení (ASU), tak se i opírá o její běžný koncept učení (cvičení) sociálních dovedností užitečných v různých kontextech a zahrnuje prakticky všechny dovednosti, jejichž rozvíjení považuje ASP za potřebné (namátkou: řešení konfliktů; podávání zpětných vazeb; vyjednávání apod.).

Pokud jde o zahraničí, pak jen připomínám, že McLaughlinová se staví spíše negativně k „nafukování“ PSE o další a další rámcové situace (míní se tím např. občanství, nakládání s penězi, předčasná těhotenství atd.).

Konkretizace tematických okruhů do témat vypadá v české dokumentaci – z hlediska použitého diskurzu – cca takto: Např. v okruhu „komunikace (ZV): „řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro verbální i neverbální sdělování (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti (monologické formy – vstup do tématu „rétorika“); dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci.“

Povšimněme si – jednak jde o **pojmenování témat**. „**Řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků...**“ je v kurikulu běžný typ popisu učiva v substantivech, pojmech, označujících nějaké jevy, tedy i jednotky učiva. Vezmeme-li ale v úvahu, že „učivem je žák“, což deklaruje doslova i RVP (ZV, 2016, s. 124), pak lze kvitovat s povděkem, že toto pojetí se v jazyce tematických okruhů naznačuje použitím dalších výrazů typu „**dovednosti pro sdělování**“. I ty se ovšem v praxi dají nakonec chápat jako učivo typu

láčkovci či bitva na Bílé hoře. Dá se učit jen „o nich“, ne „jim“. Takže zřejmě **nejblíže smyslu a pojetí OSV se dostávají formulace, které ovšem naznačují již i učební postup: „cvičení pozorování** a empatického a aktivního naslouchání“. V tomto případě formulace/vyjádření učiva jasně směřuje k tomu, že má „ožit“ v **praktické činnosti** žáka, kterou koná se sebou samým a druhými. Učí se pozorovat (svýma očima a dalším svým rozpoznávacím aparátem) a učí se to tím, že pozoruje další lidi kolem, ideálně při učení OSV ve třídě (neboť i skupina žáků je dle RVP učivem).

Pojetí učiva v OSV by tedy mělo být **prioritně praktické** (viz hlavní cíl ZV) a spočívat v tom, že **pojmenované dovednosti se žák učí jako součást vlastní výbavy pro cestu životem**. Mělo by být behaviorální, mít konečný cíl nikoliv ve znalosti definic kupř. manipulace, ale v jisté dovednosti sociální percepce nazvatelné např. „rozpoznání manipulace v různých situacích“. Koneckonců i vč. varianty „rozpoznávám, že sám manipuluji“. A mělo mít onen konečný cíl nejen v identifikaci tohoto jevu, ale rovněž v (komunikačních) dovednostech obran proti manipulativnímu jednání (příp. seberegulativních dovedností v případě vlastních manipulací). Bohužel, jazyk, kterým bylo PT zpracováno v době vzniku RVP, ačkoliv je přesný, není (v uvedeném smyslu) vždy dostatečně návodný a objasňující praktickou podstatu učiva (viz návrhy dále).

Další problém – již zde různě zmiňovaný – sice není přímo problémem kurikula, ale úzce s ním souvisí: **Učitelé nemají v této oblasti náležité vzdělání** (a mnozí ani nevědí, že ho nemají...). Pripustíme-li, že OSV je de facto a z části v didaktickém hávu zahalená aplikovaná (praktická) sociální psychologie, resp. ono aktivní sociální učení, pak je nedostatek kvalifikace jednak pochopitelný, ale jednak je též skutečně problémem.

2.3 Analýza výsledků výzkumů a podnětů od zainteresovaných aktérů

Během doby platnosti RVP jsem nezaznamenal žádné změny vyžadující reakce na pojetí OSV v ZV/G.

Výzkumů PT OSV není příliš mnoho. Informace k OSV přináší disertace M. Václavíka z ostravské univerzity, dále je tu několik diplomových prací, starší výzkum Výzkumného ústavu pedagogického (Pastorová, Slavík, 2010) a vlastní, dlouhodobý výzkum autora tohoto textu zaměřený na sledování „didaktického myšlení“ učitelů z praxe (DVPP) a studentů učitelství a pedagogiky (FF UK, PŘF UK, DAMU) o tomto, v naší kurikulární kultuře „nezvyklém“ typu učiva (jímž jest žák ...). Opřeme se tu opět o analýzu v textu Didaktika osobnostní a sociální výchovy (Valenta, 2013), kde byl souhrn výzkumů publikován.

Od r. 2013, kdy tento text vyšel, se sice objevilo několik diplomových prací, ale ty vesměs nepřinesly další zásadní poznatky odlišující se od těch již zjištěných (Václavíkova disertace v r. 2015 naopak platně potvrzuje i některá moje předchozí šetření). Nuže: Nevím o žádném zásadním, rozsáhlém atd. výzkumu zaměřeném specificky na realitu existence OSV ve školách. Nicméně, bez empirických poznatků rozhodně nejsme. Podívejme se tedy na zmíněná zjišťování:

Výzkum VÚP, (Pastorová, Slavík, 2010): Pokud jde o OSV: 31 % z 334 respondentů/učitelů se k ní přihlásilo jako k „průřezu“, kterému se věnují nejvíce, 28 % ji považuje za nejdůležitější PT. Z hlediska obtížnosti implementace se OSV umístila mezi lehčími (obtížná jen pro 10 % respondentů ...).

Diplomové práce. Ty se zaměřují vesměs ke zjištění toho, zda se OSV v praxi vůbec uplatňuje, dále na vytváření modelových metodik a konečně i na prozkoumání a definování jednotlivých didaktických jevů. (Valenta, 2013, s. 44-45) Z nich se dovídáme pochybnosti o skutečné efektivitě školami převážně uváděné formy implementace OSV v podobě integrace jejích témat do jiných předmětů. Dále je zmiňována nedostatečná kompetentnost učitelů či škol vůbec (vycházejí ze subjektivních zkušeností /nikoliv z psychologie/, výuka není návazná, koncepční), i když sami učitelé/samy školy většinou hodnotí svou orientaci v tématice OSV jako dobrou. Potvrzuje se zájem o OSV. Optimističtější pohled pak přinášejí jednotlivá řešení, např. v podobě samostatných hodin vedených školní psycholožkou. To jsou však výjimky.

Diplomantky Březovská (2015) a Pavlátová (2012) experimentovaly se soustředěnou prací na tématech OSV v rámci projektů věnovaných pouze sociálnímu učení a potvrzují efektivitu OSV vedené v samostatných časových blocích (tedy ne rozptýlené v rámci integrace). Práce B. Gigánkové (2012) uvažuje nad možnostmi propojení OSV a výchovy k občanství. Zajímavě rozděluje naukové cíle. Např. ve vztahu k tématu „asertivita“ jsou tyto cíle věci občanské výchovy (definice asertivity apod.) a jeden jediný (dvojitý: rozpozná, brání se) cíl směřující do praxe je pak prisouzen OSV. Projektovou cestou se chce na své škole ubírat i diplomantka Kubáčková (2015). Současně však publikuje výzkum. Data zjišťovala u 65 respondentů vyučujících na primárním stupni ZŠ. Její otázky a odpovědi výzkumem získané jsou zde: Je pro učitele prioritní sebevzdělávání se v tématu OSV? Učitelé se o OSV pře-vážně zajímají, využívají kurzů a literatury k sebevzdělávání, z čehož čerpají do své pedagogické praxe, z výsledků však nevyplývá, že by tematika OSV pro ně byla jedno- značně prioritní. (můj) *Komentář*: K tomu si dovolím poznámku: Vzhledem k tomu, že nabídka kurzů zaměřených

přímo k OSV (v rámci DVPP) je v posledních letech chudá,¹³ jde patrně (a to říká i má nevýzkumná zkušenost) o různé, na všeliké inovace zaměřené kurzy.

V praxi stále ještě lze narazit na mýtus (viz o nich dále), že jakákoliv aktivizace žáka = OSV. Jakou formou je OSV zařazováno nejčastěji do výuky? Nejčastější a pro učitele neschůdnější metodou, jak zařadit OSV do vyučování, bývá brainstorming, myšlenkové mapy a reflexe.

Komentář: výběr metod bohužel potvrzuje jednu ze slabin praktického pojetí OSV. Povšimněme si, že všechny uváděné metody jsou především „verbálně-kognitivní“, tedy nikoliv „situačně-behaviorální“ – nevyžadují jednání ve cvičné situaci, vyžadují mluvení o životních dovednostech; bohužel, tento výběr autorky je – dle citací – důsledkem opření se o ne úplně vhodnou metodiku, která byla publikována v rámci jednoho z grantových projektů k OSV. A třetí otázka a odpověď směřuje k integraci: Která vyučovací hodina je nejčastěji věnována tématům OSV? Z výsledků šetření je zjevné, že nejčastější využití OSV je právě v českém jazyce, prvouce a třídnických hodinách. Opět *komentář:* Třídnické hodiny se stávají, podle zpráv ze škol, „domovem“ OSV. Potíž je však (opět) v kvalifikovanosti učitelů – podle nevýzkumných zjištění (rozhovory s učiteli, řediteli a inspektory) se prostě „hrají hry“.

Disertace M. Václavíka (2015) sleduje všechna průřezová témata. Její poznatky se scházejí s poznatky z mých výzkumů. Václavík upozorňuje, že OSV má potenciál naplňovat šest z devíti cílů základního vzdělávání. Podobně výraznou provázanost vidí i u OSV a obsahu kompetencí. Celkově považuje OSV za specifické průřezové téma mj. právě pro jeho těsnou propojenost s pojetím vzdělání. „Všeobecné cíle základního vzdělávání jsou obsahově spjaty zejména s průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova. Ostatní témata zůstávají v pozadí.“ (Václavík, 2015, s. 65) Má některé kritické komentáře k vybraným částem úvodního textu. *Komentář* můj: Lze jistě souhlasit s tím, že je možné upravovat. „Tehdy“ (před rokem 2004) vycházely formulace jednak ze stavu poznání na daném poli a jednak z typu diskurzu požadovaného zadavatelem. Václavík upozorňuje také na rizika. Např. právě na problém nekvalifikovanosti učitelů. *Komentář:* **V době zpracovávání RVP panovaly klamné naděje, že se vysoké školy (ve vztahu k OSV mj. jiné i pod vlivem pozice OSV, o níž Václavík píše) chopí přípravy pro práci s OSV, resp. PT vůbec. Lze konstatovat, že se tak téměř nestalo.** Václavíkův výzkum potvrzuje i vyšší míru povědomí o tom, že OSV existuje, i její oblibu,

¹³ Zatímco v době vzniku RVP měla OSV i v rámci DVPP „pěkně našlápnuto“ (T. Feřtek), po náběhu reformy zájem o kurzy opadl (a to i přes oblibu OSV atd.). Nevýzkumné vysvětlení (rozhovory) je komplikované. Podle běžných rozhovorů s praxí je však jedním z důvodů nepochybně to, co bude níže označeno jako „mýty“, zejm. mýtus, že OSV probíhá ve škole jaksi „samo sebou“, tudíž nevyžaduje zvláštní kvalifikovanost.

i názor, že „se dělá“ (byť je na základě i mých výzkumných a nevýzkumných zjišťování zřejmé, že slovo „dělá“ tu zhusta nebývá na místě).

Vlastní výzkumy autora tohoto textu jsou shrnuty v „Didaktice...“ (2013, s. 45–52), i když zvolna pokračují stále. Opakuji, že šlo především o výzkumy „didaktického myšlení“ o OSV. Ještě v 1. dekádě nového milénia se ukázal problém nekvalifikovanosti učitelů na poli rozvoje sociálních dovedností, ale i to, že se při práci s OSV opírají o subjektivní, laické teorie psychologických jevů. Deficity byly shledávány v absenci tzv. rozumějící znalosti témat OSV a tzv. praktického rozpoznání jevů za těmito témat v situacích (např. v konkrétní situaci pedagog neidentifikuje asertivitu, nýbrž chování označuje za „drzost“).

K tomu opět jen poznamenávám, že vysoké školy tu učitele nepřipravovaly nebo tak nečinily náležitě, takže kantoři se například a koneckonců celkem přirozeně uchýlovali (a uchylují) též **k laické teorii o tom, že k práci s životními dovednostmi stačí mít prostě jakousi vlastní životní zkušenost.**

V prvé etapě výzkumu byly (na základě zjištění z praxe formulovaných v podobě tzv. mýtů¹⁴) formulovány (a publikovány: Valenta, 2006) tři **klíčové didaktické principy** tohoto průřezu: OSV má být praktická (behaviorálně orientovaná, má učit jednání jednáním v situacích atd.), zosobněná (učivem má být přítomný žák, ne lidstvo nebo abstraktní „člověk“) a provázející-reflektivní-nondirektivní (praxe má být reflektována; OSV ukazuje dobré možnosti, nepředepisuje např. „být asertivní“ direktivně apod.).

V následujících etapách se pak výzkumem hledaly další podněty pro vytváření didaktiky OSV a zpřesňovaly ty již známé. Výsledky zkoumání ukázaly na problémy v didaktickém myšlení o kurikulu, jímž je žák a třída. Zjišťování probíhalo prostřednictvím pozorování cvičně-ukázkových i reálných (s „opravdovými“ žáky) hodin integrace OSV do předmětů (nejoblíbenější to formy implementace tohoto „průřezu“). Pozorovány byly však

¹⁴ Mýty: OSV nastane, když jsou žáci aktivní; OSV nastane, když se ve vyučování komunikuje; žáci se učí komunikovat, kdykoli v hodině komunikují; OSV probíhá, když se hovoří o životě obecně, o životě jiných lidí, o vlastním životě atd.; nemohu s dětmi dělat kooperativní učení, protože děti neumějí kooperovat; nemohu dělat reflexe, protože neumějí reflektovat (atd. atd.); jedna aktivita rozvine všechny kompetence (zejména pokud to napíšeme v přípravě do jejího „záhlaví“...); jednorázové použití jedné aktivity stačí, aby se žák naučil nějakému chování požadovanému cíli OSV; využíváme-li metodu projektů, děláme OSV; reflexe v OSV znamená, že sdělím žákům, co dělají špatně, a řeknu jim, jak to mají dělat správně; kde jsou skupiny, tam je kooperace, kde je kooperace, tam je OSV; pokud je výstupem skupinové práce dobře vypracovaný úkol z předmětového učiva, znamená to, že skupina dobře spolupracovala a efektivně komunikovala; každý učitel má osobnost, fakultu a životní zkušenosti – to ho kvalifikuje pro výuku OSV (Valenta, 2007).

rovněž (převážně) cvičné hodiny „čisté“ OSV. Dále pak byly analyzovány četné přípravy na obě formy práce s OSV a též učitelé vytvářené metodiky.

Předložím zde jen pojmenování zjištěných témat, z nichž byly vygenerovány didaktické postuláty (odkazy na online články a /částečně online/ knižní literaturu o tom podrobněji pojednávající viz: Valenta, 2014).

„Cíl beze smyslu – mlýn bez vody.“ (nemá cenu formulovat cíle pro dané žáky neužitečné);
„Předmět (roz. např. fyzika, dějepis atd.) ≠ OSV“ (formulujeme dvojí cíle; fyzika sama sociálním dovednostem neučí); – „Obecnost je cestou do mlhy“ (cíle i témata žádají konkrétní formulaci – aktivity tak jako tak jiné být nemohou!); – „Dovednost nad definicí!“ (učíme chování/jednání/praktické dovednosti – memorace/výklad „pojmu“ je sekundární);
„Vědět neznamená automaticky umět“ („věci“ děláme, nejen o nich mluvíme);
„Uvědomit si neznamená umět.“ (pokud formuluji cíl „uvědomí si“, pak se ptám dále, jak ono uvědomění převést do jednání); – „Postoj není chování“ (postoj mohou být jen slova – postoj a jednání nemusí být konsistentní!; pro OSV je důležité jednání); – „Cíl jako úkol – úkol jako cíl? to není totéž!“ (rozlišujeme, co je změna v osobnosti žáka a co je úkol pro učitele); – „OSV bez zosobnění = matematika bez čísel ...“ (učíme se o sobě, „generalizovaný“ člověk je k tomu jen pomůcka); – „Tak jak jste se cítili? ... ach, ty věčné pocity ...“ (proč se právě teď zajímám o ony populární „pocity“?, hodlám s nimi nějak edukačně pracovat?); – „Co má žák umět, to musí zkoušet dělat“ (učíme prakticky – přednášky, rozborů textů apod. jsou málo!); – „Test nebo situace? Kdy se lépe poznám?“ (jaké různé potenciály/příležitosti k učení mají různé učební metody a situace?); – „Méně je/může být více.“ (na jednu hodinu/jeden týden/měsíc často stačí jen jeden konkrétní cíl); – „OSV je proaktivní, ne retroaktivní“ (plánujeme a instruujeme ji předem – ne, že se jen „potom“ ptáme, jestli kupř. v hodině „nastaly“ nějaké sociální dovednosti...); – „Použití“ nemusí být ještě „učení použití“ (teze typu „když nechám žáky mluvit, učím je komunikovat“ je nezřídka mylná); – „Děláme OSV podle ŠVP, ale v praxi nám padá do skrytého kurikula – výsledek bezradnosti?“ (opět: „když nechám žáky mluvit, učím je komunikovat“ znamená obvykle odkaz tématu „komunikace“ do oblasti skrytého kurikula, které nemám pod kontrolou); – „Komunikaci přece rozumí každý...“ (aneb: pro OSV mne kvalifikuje to, že mám fakultu a žiju). Atd. atd.

3. Návrh na změnu PT v revidovaných kurikulárních dokumentech

3.1 Návrhy na změny v celkové koncepci vzdělávání (od předškolního po maturitní vzdělávání)

Pokud jde o tuto položku: **Koncepce PT OSV se bude při probíhající revizi odvíjet od koncepcí vzdělávání v úrovni základní školy a gymnázií** (těch se OSV týká). Ta však v tuto chvíli není finalizována! Budu tedy spíše spekulovat ...

Nejprve z jakého možného východiska startuji k úvahám o změně PT.

Klíčové bude, co se bude v ČR vůbec rozumět pod pojmem vzdělání!

Byl bych rád, kdyby zůstalo zachováno kompetenční pojetí vzdělání.

Kompetence je v konečném důsledku dispozice k jednání v nejrozmanitějších životních situacích.

Máme-li kompetence stanoveny tak, jak je máme stanoveny, tedy jako de facto ony klíčové dispozice napříč různými životními situacemi, pak nemá valného smyslu konkretizovat je do podoby např. kompetence jazykové, matematické atd.

Pokud se vydáme touto cestou, pak je v podstatě měníme v gramotnosti (o vztahu kompetencí a gramotností viz odkaz na můj text v poznámce č. 10). I ty by ale ideálně měly být sepnuté svorníkem tzv. funkční gramotnosti, která by měla zajistit, že dílčí gramotnosti nebudou jen soubor v hlavě uložených vědomostí, ale že budou použitelné. A to nejen jednotlivě, v situacích „s vlastním obsahem“ (např. matematických – v nichž je nutno počítat), ale v různých situacích „napříč životem“ v jednotě s dalšími gramotnostmi, včetně té osobní (personal), sociální, emocionální, morální či existenciální.

Funkční gramotnost mi splývá de facto s klíčovými kompetencemi.

Na tomto místě si dovoluji poznámku obecnější povahy. Stát se jediným škrtem pera může snadno zbavit možnosti vytvářet ve všeobecně vzdělávací škole příležitost k soustředěnému a cílenému učení se o sobě a o tom, jak mohu jednat s druhými, jak jim rozumět, jak vytvářet vztahy apod., a to vše v rámci každodenní slušnosti, ale i odvahy atd. **Žijeme v době, která jasně ukazuje, že péče o podobné stránky lidského života není nikdy dost.** Pokud vnímáme nárůst toho, že výrazný podíl na profilaci života nás všech mají úzkosti a frustrace, pokud registrujeme neschopnost čelit manipulacím, pokud vnímáme nárůst projevů agresivity, nepříjemnou toleranci vůči amorálnostem či neschopnost vůbec porozumět lidskému chování apod., pak témata jako je OSV nejsou jen věci „nějakého učiva“. **Je otázka, nakolik je humanitní vzdělání v téhle zemi – ve vztahu k právě řečenému – skutečně funkční.** Být

státem, rozhodně bych se v rámci všeobecně vzdělávacího „portfolia“ nezbavoval možnosti nabídky toho, co je obsaženo hned v následujícím odstavci.

Pokud zůstane zachováno jako základní východisko kompetenční pojetí vzdělání v tomto smyslu, pak – viz i Václavíkovy studie – **může zůstat koncepce OSV podobná té dnešní:** „Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti. Specifikem Osobnostní a sociální výchovy je to, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.“ (RVP ZV, 2016, s. 126).

S tématem životních dovedností v psychologickém slova smyslu lze jen těžko nakládat jinak. Základní životní dovednosti se nemění – jen některé akcenty mohou být dobové ...

S koncepcí souvisí jistě i umístění PT OSV v rámcových programech. Mají být průřezová témata samostatnými entitami? Nebo mají zmizet v útrobach „tradičních“ oborů? „Zmizet“ ... že by na mé straně obava? Ano. Je dána výzkumnou zkušeností. Vezměme to odtud: OSV je dnes, jak už bylo řečeno, samostatné PT, ale většina jejích okruhů je zahrnuta i v občanském vzdělávání. Už dnes existuje („papírově“) ve dvou formách. Nic jí to ale nepochybně nepřináší. Ptám se, v předmětech k OSV vztažných, na začátku každého semestru studentů na to, zda se jim škola v sociálně psychologickém slova smyslu nějak věnovala, zda byli někdy učivem. Z deseti dotázaných zareaguje jeden, max. dva kladně. Ptám se specificky i na to, zda se někdo věnoval podobnému učení v „občance“ (příp. v základech společenských věd). „Ne“ je obvyklá odpověď. **Existuje pádný argument pro to, aby se OSV skryla do některého z oborů? Věcný jistě ne** – jen názory ...

Stejně tak **rizika formy integrace** odkazují na to, že „rozpustit“ OSV v předmětech může znamenat její faktickou likvidaci. Rizika byla pojmenována v části o výzkumech.

Dodávám, že integrace běžných učiv a učiva „já + ty“ je velmi obtížná. Skoro nikde se neučí, a pokud ano, pak, pokud jsem měl možnost to sledovat v praxi, tak, že stojí na zmíněných mýtech.

OSV (stejně jako jiná PT), by tedy rozhodně měla zůstat v dokumentech viditelným a samostatně definovaným typem kurikula. Pokud ji skryjeme, lze podle stavu stávající praxe dedukovat, že zmizí. Důvody, proč se v kurikulu objevila, ale nepominuly ... možná spíše naopak ... jde o společensky závažná témata ... **a znovu: co tedy budeme mínit všeobecným vzděláním?** K zachování takového učení je ale **potřeba podpory státem.**

Stát má možnost obrátit se na **vysoké školy** se žádostí, to nepochybně. I tady může narazit. Ačkoliv se na mnoha katedrách k samotnému faktu existence OSV nestaví zády, najdeme i akademiky, kteří jí na jedné straně opovrhují a považují ji za brzdu skutečného vzdělávání, či na druhé straně vůbec nerozumí tomu, o čem jde, ale vyjadřují se ... (zaznamenal jsem např. logiku zcela postrádající stanovisko, že nemá cenu otevírat studium OSV v úrovni Bc. či NMgr., protože tento obor se hodí jen pro Ph.D. studium...).

Ačkoliv literatura k OSV existuje a ačkoliv skupina zabývající se na NUV průřezovými tématy postupně publikovala/publikuje očekávané výstupy i dílčí metodiky, bylo by zřejmě užitečné připravit důkladnější **metodiku tolik oblíbené, avšak přitom v praxi de facto nerealizované integrace.** Pak by bylo též potřebné vyhnout se např. některým výše zmíněným „metodickým vulgarizacím“ nebo legalizaci pádů OSV do skrytého kurikula, které se vžily takřka jako metodický princip (viz ono „dělám OSV – učím děti komunikovat – protože je nechávám v hodinách mluvit...“). OSV ale je a zůstat by měla explicitním (neskrytým) kurikulem!

Konečně by nebylo od věci, aby OSV věnovala pozornost i ČŠI. Neměl by to být zásadní problém. **Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQUES) zahrnuje plánovaně i sledování tzv. sociální gramotnosti.** Jsou k tomu vytvořeny konkrétní indikátory, které vycházejí právě z tematických okruhů OSV a z faktu, že témata OSV jsou povinná.

3.2 Návrhy na změny v kategoriích cílů

Východiskem pro následující text je analýza v části 2.2.

Cíle jsou nahrazovány v případě PT, tedy i OSV, takřečenými „přínosy“. Ty jsou pak zase rozdělené do dvou oblastí: oblast vědomostí, dovedností a schopností a oblast oblasti postojů a hodnot. **Pokud zůstane zachována koncepce OSV jako souboru dovedností, nemá smysl tyto přínosy/cíle měnit.** Náležitě je doplňují pak i doporučené očekávané výstupy. (Valenta, 2011). **Rozhodně zachován, ne-li akcentován, by měl být přínos „napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování“. OSV tak, jak je**

koncipována, je již svou podstatou systémem především nspecifické (ale dle konkrétní situace i specifické) primární prevence!

Za úvahu pak stojí následující **úpravy**:

a) **Doplnit „aplikaci“** k některým přínosům takto (doplňky *kurzívou*): „vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů *a k aplikaci tohoto uvědomění do vlastního chování*“ a „přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování *a k aplikaci tohoto uvědomění ve vlastním jednání*“.

b) A – patrně do první oblasti – **doplnit nové přínosy** „*podporuje orientaci v různých životních situacích a adekvátní reagování na ně*“ a „*podporuje dovednosti pro zvládání různých rolí*“. Svým způsobem jsou tyto přínosy jakoby nadbytečné, neboť jsou implicitně obsaženy v přínosech již existujících. Avšak: Stejně tak mohou být vypsány i takto explicitně (např. za předpokladu doplnění obsahu – viz dále).

Pokud jde o RVP G, pak by bylo opět možno doplnit do přínosů aplikační poznámky takto: uvědomit si, že téměř každý sociální nebo komunikační akt má svůj mravní rozměr *a v souladu s tím jednat pozitivně*; uvědomit si hodnotu lidské spolupráce *a využívat ji*.

(...)

— uvědomovat si své osobní kvality, dovednosti, úspěchy a potenciál a hodnotit je *a podle potřeby pracovat na jejich změně*;

— uvědomovat si svou vlastní identitu *a její projevy zejm. v chování a promýšlet, jak se promítá do vztahů k ostatním*;

(...)

— ... pozitivním způsobem a umět *na základě těchto zkušeností regulovat své chování*; hledat cesty, jak čelit zátěžím vyplývajícím z charakteru života v dané době; rozpoznávat faktory ovlivňující duševní energii a kreativitu *a využívat ty, které působí pozitivně*;

(...)

porozumět sociální skupině, v níž žije *a jednat v souladu s tím*;

tvořit *svým chováním/jednáním* kvalitní mezilidské vztahy, brát ohled na druhé; být si vědom svých práv, závazků a zodpovědnosti v rámci skupiny i práv a závazků druhých;

umět spolupracovat;

(...)

zkoumat reálie a témata každodenního života člověka *a poznatky aplikovat v praxi*;

znát základy teorie jevů, s nimiž se v Osobnostní a sociální výchově setkává, a zamýšlet se nad nimi *a nad možnostmi jejich využití pro změny vlastního chování a prožívání*.

3.3 Návrhy na změny v kategoriích obsahu (ve výčtu a obsahu tematických okruhů)

Ani zde bych – při dané koncepci – zásadně neměnil. Ono **pojetí patrné v zahraničí, totiž že PSE zahrnuje např. občanskou výchovu, výchovu k volbě povolání, mediální výchovu, globální výchovu, výchovu ke zdraví by u nás nemělo valného smyslu, neboť tato témata jsou již obsažena v oborech** (výchova k občanství a ke zdraví) **nebo dalších průřezových tématech** (například „obecné“ dovednosti život v multikulturním či vůbec diverzifikovaném prostředí apod.). Protidrogová tematika, deklarovaná i jako cíl současného OSV v úrovni primární prevence, je obsažena ve výchově ke zdraví; výchova k rodičovství pak je kromě jiných oborů vyučovaná též ve školami „zřizovaném“ předmětu „Rodinná výchova“ atd.

Právě řečené koneckonců umožňuje i to, že český koncept OSV je zaměřen na základní („souhrnné“) životní dovednosti uplatnitelné napříč různými situacemi a životními rolemi. **Náš koncept tedy může být zůstat založen na principu oněch základních dovedností** (seberegulace; psychohygienu; komunikace apod.). Jisté návrhy změn ovšem následují níže.

Zůstaňme tedy u OSV jako souboru dovedností. Ten je nyní fakticky úplný. Pokud bychom ho měnili, patrně bychom měnili jen pojmy, ale ne obsahy. Přesto **zvažují dvě možnosti. První se týká rozdělení doposud spojených témat a jedné redukce a druhá doplnění.** Přitom lze předpokládat, že nový dokument se bude snažit být spíše štíhlejší, než stávající, avšak první změna rozšiřuje soubor témat jen „opticky“, nikoliv fakticky. Druhá ale mírně (dva řádky ...) i fakticky.

První změna by znamenala, že kánon okruhů bude vypadat takto:

Osobnostní rozvoj:

- Rozvoj schopností poznávání;
- Sebepoznávání a *práce na optimálním* sebepojetí;
- Seberegulace;
- Organizace vlastního života;
- Psychohygienu;
- *Sociální* kreativita.

Sociální rozvoj:

- *Sociální percepce* – poznávání lidí;
- Mezilidské vztahy;
- Komunikace;

- Kooperace;
- *Zvládání soutěže a konkurence.*

Morální rozvoj:

- Hodnoty, postoje, *každodenní* praktická etika.

(Tematický okruh „řešení problémů, rozhodovací dovednosti“ může být vypuštěn, protože je jím míněno zejm. řešení problémů vztahových, které je pokryto jinými tématy).

V souvislosti s tím by bylo možno provést též dílčí korekce uvnitř některých okruhů, a to takto (změny kurzívou):

Osobnostní rozvoj:

- Rozvoj schopností poznávání: cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; *emocionální poznávání a empatie*; cvičení dovedností zapamatování, *myšlenkové postupy* řešení problémů; dovednosti pro učení a studium; *kritické myšlení*.
- Sebepoznávání a práce na optimálním sebepojetí – beze změn.
- Seberegulace: cvičení sebekontroly, sebeovládání – regulace vlastního *myšlení*, jednání i prožívání, vůle.
- Organizace vlastního života: organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení.
- Psychohygiena: dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládání stresových situací (rozumové zpracování problému, *tělesné uvolnění/relaxace*, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích.
- Sociální kreativita: cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti dotahovat nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích, *v komunitě* atd.

Sociální rozvoj:

- Sociální percepce – *dovednosti pro* poznávání lidí: vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; *sledování znaků v chování*; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; *vliv mého já na mé sociální vnímání*, chyby při poznávání lidí.
- Mezilidské vztahy – beze změn.
- Komunikace – beze změn.
- Kooperace – beze změn.
- Zvládání soutěže a konkurence: *sebepoznávání v oblastech prožívání a reagování v situacích soutěže*; rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací *soupeření*, soutěže, konkurence.

Morální rozvoj:

- Hodnoty, postoje, každodenní praktická etika: analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu *altruismus, odpovědnost, odvaha, otevřenost, poctivost, pokora, respektování, slušnost, spolehlivost, spravedlivost, taktnost, čestnost atd.*; pomáhající a prosociální chování (*bez očekávání protislužby*); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne.

Druhá změna je možností. Otevírá příležitost uplatnit i jiný přístup k organizaci učiva OSV vytvořením příležitosti vázat učení dovedností ad hoc(!) na situace nebo role. Doplněním následujících tematických okruhů se vracíme i k původnímu, tzv. akademickému konceptu OSV z poloviny 90. let.

Specifické aplikace:

- *Jednání v různých životních rolích: aplikace dovedností z předchozích oblastí rozvoje při učení se vykonávání a zvládání různých životních rolí (sociálních, profesních apod.).*
- *Jednání v různých životních situacích: aplikace dovedností z předchozích oblastí rozvoje při zvládání různých situací (rizikových, např. situace šikany, rizika digitálního světa apod., i běžných).*

Dále nekonkretizovat, ponechat školám na vůli, jak tuto možnost využijí vzhledem k aktuálním potřebám svých žáků.

Pokud jde o OSV v RVP G. Jiná struktura témat oproti RVP ZV vzešla při tvorbě dokumentu z přání gymnaziálních odborníků. Podobně jako tomu je v případě RVP ZV, ani zde se v průběhu platnosti RVP neobjevily žádné připomínky. Strukturu témat tedy lze ponechat. Do obsahů okruhů by pak bylo možno doplnit jen toto:

SEBEREGULACE, ORGANIZAČNÍ DOVEDNOSTI A EFEKTIVNÍ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ: (...) – jak se ovládám v situacích řešení *zejm. mezilidských* problémů (...) SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE: (...) — účelově efektivní komunikace (otevřenost, asertivnost, komunikační taktiky, účelné způsoby komunikace při spolupráci, vyjednávání a při řešení problémových, resp. konfliktních situací; *sebeprezenční strategie; předstírání a klamy jako taktiky komunikace*).

3.4 Návrhy na změny v kategorii výsledků učení žáků a způsobů hodnocení

Pokud jsou „kategorií výsledků“ míněny očekávané výstupy (ZV), pak je možno je prozatím ponechat beze změn, i když na úpravy by rozhodně mělo dojít později.

Jednalo by se o formulační úpravy a pravděpodobně i jisté zřetelnější rozlišení typu spíše „souhrnných“ dovedností (např. „užívá strategie vyrovnávání se s negativními zpětnými vazbami vůči své osobnosti“) a typu více konkrétních, téměř „jednotlivých“ dovedností (např. „vyslechne (soustředěně) komunikačního partnera“). Tyto výstupy nejsou součástí základní dokumentace.

Jak jsem již poznamenal, OSV RVP ZV obsahuje (kromě sloves a obrátů jako např. „cvičení v ...“ a/nebo obsahujících kupř. přímo výraz „dovednost ...“ jednat tak či onak, též) vymezení učiva v podobě substantiva označujících témata („lidská práva jako regulativ vztahů“ apod.), za nimiž je třeba si žákovy jednání, jeho činnost představit. **Doporučené výstupy jsou v případě RVP ZV tedy velmi funkční, protože důkladně ukazují, co by mělo být výsledkem učení.**

Větší nakročení k formulacím výsledků má slovní zpracování témat OSV v RVP G. Zde použité formulace typu „jak jsem schopna/schopen si organizovat čas...; dovednosti spojené s následujícími kvalitami komunikace ...; jak morálně jednám v praktických situacích všedního dne...; jak jsem schopen přijímat názory druhých lidí jako možná východiska pro svůj další rozvoj...“ atd. více naznačují, co hodnotit, co by mělo být výstupem. Doporučené výstupy pro OSV v RVP G (Jíša, 2011) jsou pak tedy stručnější, než výstupy pro ZV.

Podívejme se nyní na téma výsledků a hodnocení z úhlu pohledu použitého při práci na podkladech pro **inspektování sociální gramotnosti**. V případě edukace v oblasti osobnostně-sociálních dovedností je totiž několik specifik, resp. též – z hlediska běžných přístupů ke školnímu hodnocení – problémů.

Specifika vyplývající z osobnostně orientovaného přístupu k rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností a ke sledování jejich výsledků:

Vysoce individualizovaná a „různobarevná“ podoba výsledku edukace.

V případě učiva mnoha jiných předmětů nezáleží na tom (nebo až tak nezáleží na tom), zda žák je melancholik nebo cholerik, zda je asertivní nebo pasivní, zda je více či méně tolerantní vůči různosti atd. Dovednosti rozvíjené v OSV ale obvykle velmi závisejí na osobnostních charakteristikách žáka (které by ovšem ideálně měly být rovněž východiskem soustavného rozvíjení dovedností pro život v rámci OSV). Současně je ale třeba mít na mysli skutečnost, že OSV probíhá ve skupině. Ona individualizovaná podoba výsledku má tedy konkrétní „sociálně-

situační“ kontext. A nevyhnutelné je i to, že upozorňujeme skupinu na chování výhodnější, dobré, atd., což nezbytně činíme též na příkladu „tady a teď“ realizovaného jednání jednotlivců. Obtížně stanovitelná kritéria hodnocení ve vztahu k věku.

Předchozí vychází i z faktu obtížné stanovitelnosti kvalitativní úrovně či podoby jednotlivých dovedností pro různé věkové kategorie. Asertivní může být dítě devítileté stejně tak jako sedmnáctiletý student. Princip asertivního chování zůstává stejný, vzhledem k věku se mění jen jeho forma.

Mnoho intervenujících proměnných.

Dalším problémem komplikujícím sledování „školních výsledků“ na poli OSV je to, že na rozvoj sociálních dovedností výrazně působí mnoho dalších vlivů: skautský oddíl; nový tatínek; dramatický kroužek nebo přestěhování z malé vsi na velké sídliště ve velkém městě. Primárně je tu vliv rodiny a jejího pojetí „psychologie“, které ovlivňuje domácí bázi sociálního učení, působí tu vrstevnické vztahy, vztahy s jinými dospělými, vzory žákem pozorované a samozřejmě i škola. Co jí ale připsat jako její výhradní edukační úspěch na tomto poli, to není snadné stanovit. Viz též níže poznámka o vstupní diagnostice.

Je tu vysoký akcent na chování/jednání jako výsledek učení.

Např. slovní reprodukce „látky“ sice je ve výstupech obsažena (... vysvětlí tu či onu sociální dovednost...), ale je sekundární. Podobně tomu je s evaluací postojů či hodnot jako výsledků vyučování. Jejich vyjádření slovy nemusí být konsistentní s tím, jak žák v situacích skutečně jedná. Zachytit hodnoty je tedy možno zkoušet právě přes pozorování jednání.

Chování/jednání (jako výsledek sociálního učení ve škole) můžeme ale ve škole pozorovat jen v těch typech situací, které se ve škole odehrávají (ať již navozených nebo spontánně vznikajících). Nevidíme tedy aplikaci dovedností mimo svět školy. A nakonec se opět – viz první odrážka – vracíme k tomu, že výsledek učení má mnohotvárnou podobu a není tak snadno „standardizovatelný“, jako např. počet zvládnutých slovíček nebo aplikace principu trojčlenky.

Celkově: Je tu obtížná „měřitelnost“ kvality jednání žáka ve vztahu k „výkonu“ školy.

„Shrneme-li předchozí, pak je zřejmé že:

- výstupem z procesu rozvíjení sociální gramotnosti jsou především praktické způsoby chování,
- které jsou ale individuálně velmi rozmanité podoby,
- které podléhají vlivům řady intervenujících proměnných (tedy nejen školy),

- na které škola vesměs působí obvykle nikoliv na základě vstupní diagnostiky osobnosti žáka a jeho sociálního chování, ale spíše na základě jeho postupného poznávání,
- v jejich poznávání a hodnocení se navíc mohou střetávat kombinace různých osobních, subjektivních atd. teorií „života“ a osvojených vědeckých teorií někdy i mnoha pedagogů,
- které škola sama navíc běžně rozvíjí jako skryté kurikulum či jako kurikulum doplňující obsahy vzdělávacích oborů,
- a které se (individuálně rozdílně) vytváří i velmi dlouhodobě (proces získávání např. dovednosti asertivní komunikace může znamenat „přeučování“ již osvojeného způsobu např. manipulativní komunikace).

Není tedy s podivem, že pokud jde o hodnocení sociálních gramotnostních dovedností, mluví se někdy o 'měření neměřitelného', (measuring unmeasurable).“ (Valenta, 2016)

Je tedy zřejmé, že hodnocení bude poněkud jiné povahy, než jakou má v řadě dalších „předmětů“. Je velmi integrální součástí procesu (sociálního) učení!

Problematice hodnocení v OSV je věnována část jedné kapitoly v textu Didaktika OSV (Valenta, 2013, s. 201–207). Zde jen dodejme k předchozímu toto:

– **východiskem pro hodnocení mohou být formulace doporučených očekávaných výstupů**; viz příklad z okruhu „mezilidské vztahy“: „jedná tak, aby jeho chování vytvářelo a podporovalo dobré mezilidské vztahy a řešilo problémy ve vztazích, zejména: zdraví; žádá; děkuje; omlouvá se; poskytuje pomoc; daruje; slaví; řeší konflikty; formuluje zájmy skupinové a individuální; projevuje zájem o druhého; vyjednává; ovládá své emoce; sdílí; spolurozvíjí témata druhých lidí apod.“

V případě gymnaziální verze lze využít i přímo formulaci téma v rámci okruhů, neboť řada z nich je formulována „jazykem výstupu“. Z okruhu „spolupráce a soutěž“: „jak se ovládám v situacích, kdy se věci nedějí podle mé představy; jak spolupracovat s lidmi, kteří jsou jiní než já sám, a jak rozvíjet vztahy s dospělými; jak jsem schopen přijímat názory druhých lidí jako možná východiska pro svůj další rozvoj.“

– pokud je OSV vedena **postupy zkušenostně reflektivního učení (ZRU)**, a to je didaktická priorita, pak je takřka automaticky ve hře průběžné **formativní hodnocení**. ZRU funguje v řadě „instrukce–aktivita–reflexe“. Reflexe je nezbytnou fází učení. Jedno z témat, která se v reflexi řeší, je i „zosobnění“. Popis toho, jak jsem v situaci jednal, nehodnotící i hodnotící

zpětné vazby podávané jedinci a doporučení, co změnit (ideálně následované cvičením této změny).

– **Sumativní hodnocení** má smysl **ve slovní podobě**. Bude-li vztaženo k OSV či bude-li v jiném rámci, závisí na vřazení sociálních dovedností do ŠVP.

– Např. britské dokumenty k PSE hovoří i o „baseline“ hodnocení, výchozím hodnocení, které je de facto **vstupní diagnostikou** žáků. (Smith, 2007) A ta může identifikovat „stav“ žáka ve vztahu k úkolu PSE/OSV. S tou v – praxi běžné v Česku – obvykle počítat nemůžeme.

Výjimku mohou tvořit poznatky z adaptačních kurzů, které ovšem naopak zcela výjimečné nejsou.

– Kvalita hodnocení opět závisí na **kompetentnosti učitelů** (viz o tom výše).

– S Brity se shodneme i v tom, že optimální hodnocení v takové edukační oblasti, jako je OSV, by (v našem případě ideálně) mělo zahrnovat **různé metody** (tedy nejen např. dotazování se žáků, zda mají pocit, že již lépe komunikují), a že by mělo být de facto „křížné“, tzn. kromě toho, že by se žák hodnotil sám, hodnotili by ho i spolužáci, učitelé, rodiče.

Pokud ovšem nebude OSV realizována na bázi většího porozumění tomu, oč vlastně jde, o těchto způsobech hodnocení si můžeme nechat jen zdát ...

Záleží na tom, zda český stát opravdu chce pomáhat mladým v tom, aby se lépe vyznali sami v sobě i ve světě lidí, jehož jsou součástí, nebo zda se spokojí s tím, že budou umět počítat a anglicky.

Použitá literatura

- Březovská, A. (2015). Osobnostní a sociální výchova jako aspekt rozvoje sociálních dovedností žáků. Diplomová práce, UTB, Zlín, CZ.
- Career and Life Management (Senior High)*. (2002). Alberta: Alberta Learning. Dostupné na: <http://education.alberta.ca:80/teachers/program/health.aspx>
- Cigánková, B. (2012). Osobnostní a sociální výchova jako součást vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství na 2. stupni ZŠ. Diplomová práce, UP, Olomouc, CZ.
- Curriculum*. (cit. 20. XI. 2017). North Ireland : Council for the Curriculum, Examinations and Assessment. Dostupné na: <http://ccea.org.uk/curriculum>
- Developing social, emotional and behavioural skills in secondary schools*. (2007). London: Ofsted.
- Jiša, P. Doporučené očekávané výstupy Osobnostní a sociální výchova (OSV) v gymnáziích. Samostatná součást textu: Pastorová, M. (ed.) a kol. (2011). *Doporučené očekávané výstupy*
- Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*. (1999). Dostupné na: <https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/!-koncepce-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-v-cr-2094/#kap3>
- Kubáčková, P. (2015). *Osobnostní a sociální výchova na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce, TUL, Liberec, CZ.
- Let's Talk About Personal and Social Education*. (2017). Scotland: Scottish Parliamentary Corporate Body – Education and Skills Committee.
- Maršák, J., Pastorová, M., Topinková, R. (2013). *Pojetí průřezových témat Belgie, Irsko, Finsko, Skotsko*. Praha: VUP, CZ.
- McLaughlin, C., Alexander, E. (2005). *Reframing personal, social and emotional education: Relationships, agency and dialogue*. London: NAPCE for the National Children's Bureau.
- Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP.
- Morgan, E. (2015, Oct., 24th). Why is personal, social and health education not compulsory in schools? *The Guardian*. Dostupné na: <https://www.theguardian.com/education/2015/mar/24/personal-social-health-education-compulsory-schools-estelle-morris>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. (2001.) Praha: UIV-Tauris, CZ.
- Not yet good enough: personal, social, health and economic education in schools Personal, social and health education in English schools in 2012*. (2013). Manchester: Ofsted, UK.

Pastorová, M., Slavík, J. (2010). *Příprava metodické podpory k výuce průřezových témat v základních školách a gymnáziích – průběžná zpráva*. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/03/MOV_Prurezova-temata_metodicka-podpora.pdf

Pavlátová, I. (2012). *Osobnostní a sociální výchova žáků v primární škole*. Diplomová práce, MUNI, Brno, CZ.

Personal and social educational framework for 7 to 19-year-olds in Wales. (2008). Cardiff : Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills.

Personal and social development. Curriculum units. Form 1. (2011). Malta: Directorate for Quality and Standards in Education. Dostupný na:

http://psdmalta.com/syllabi/d%20PSD%20Secondary%20Forms%202-5_Guidelines.pdf

Personal, Social, Health and Economic (PSHE) education – a curriculum for life The case for statutory status. (2015). London: PSHE Association. Dostupné na: www.naht.org.uk/_resources/assets/attachment/full/0/48391.pdf

PSD – guidelines for PSD syllabus. (2005). Floriana, Malta: Ministry of Education, Youth and Employment.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Praha: VÚP.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2016). Praha: MŠMT.

Smith, K., Wilson, M., Smart, S. (2007). *Assessment in PSHE: Putting it into Practice*. London: PSHE Subject Association.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. (2014.) Praha: MŠMT. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

Štátny vzdelávací program. Nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy. (2015). Bratislava : MŠVVŠ.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 primárne vzdelávanie. (bez data). Dostupné na:

http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf

Václavík, M. (2015). Implementace průřezových témat do kurikula a výuky. Disertační práce, UK, Praha, CZ.

Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS. Dostupné též na: http://www.aisis.cz/archiv/publikace/osv_a_jeji_cesty_k_zakovi.pdf

Valenta, J. (2007). Dvacet mýtů o osobnostní a sociální výchově. *Metodický portál RVP*. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/1116/DVACET-MYTU-O-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVE.html/>

Valenta, J. Osobnostní a sociální výchova v základních školách. Doporučené očekávané výstupy – podrobné rozpracování. Samostatná součást textu: Pastorová, M. (ed.) a kol. (2011). *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: VUP. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>).

Valenta, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing.

Valenta, J. (2014). *Osobnostní a sociální výchova (OSV) – obecně i jako průřezové téma v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, katedra pedagogiky. Dostupné na: http://pedagogika.ff.cuni.cz/system/files/OSV_POSR_orient.text_0.doc

Valenta, J. (2015). *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I aneb Výlet do džungle...* Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/system/files/%281%29Gramotnosti%2C%20kompetence%2C%20standarty%2C%20indik%C3%A1tory%20%28a%20ti%20druz%C3%AD%29%20I.pdf>

Valenta, J. (2016). *Preambule k indikátorům sociální gramotnosti – MŠ a ZŠ/SSŠ*. Materiál ČŠI.

Zákon ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>