

# Možná východiska strukturace obsahu kursů osobnostního a sociálního rozvoje budoucích (i stávajících) učitelů

Josef Valenta

S jistou nadsázkou lze říci, že osobnost učitele je skloňována jako ve-důležitý faktor výchovy od pradávna prakticky v jakékoliv formě společenské organizace (či režimu), a tedy i v různých pedagogických koncepcích. Samozřejmě již Komenský se nechal slyšet, že „učitelé nejvýbornější z lidí býti musejí, obyčejů a povah líbezných a pravé ctnosti zrcadlo“, a bylo by jistě možné toto tvrdit v leckteré epoše s tím, že se v čase přece jen mění poněkud a částečně smysl toho, co budeme považovat za dobré obyčeje, a snad ještě spíše toho, co budeme považovat za ctnost. Chlup a Kopecký (Pedagogika, 1967) citují v této věci ze stati (která vyšla pro změnu v roce 1946) středoškolského kantora a spisovatele J. Johna: „Podstata učitelského povolání není ve znalostech, nýbrž v osobnosti.“ „Osobnostní charakteristiky jsou základem jedinečnosti učitele ve vztahu k žákům a výchovně vzdělávacím činnostem“, pak napíše V. Hrabal v r. 1988. A v r. 2001 se v úvodu zprávy o výzkumu učitelů dočteme, že „v souvislosti s novými úkoly školy se zvyšují nároky na **osobní a profesní kvality učitelů (zvýraznění pochází od autorů textu).**“

Jeví se již jen z tohoto sporadického výčtu tužeb po osobnostně kvalitním učiteli, že právě u této profese (ale jistě i u jiných) se často myslí na jednu univerzální formální kategorii, kterou je ona osobnost, či volněji řečeno onen  *lidský tvor*, který v tomto případě vskutku více než v mnoha jiných profesích ovlivňuje výsledky práce výchovně vzdělávací instituce zvané škola.

Věci nejsou obvykle tak černobílé, jak někdy v učebnicích (a nemám teď na mysli žádnou konkrétní) mohou vypadat. A tak si dovolím tvrdit, že učí-li mne několik let kantor, který má mizerný charakter a bere si třídu denně jako rukojmí své zamindrákovanosti, neznamená to automaticky, že se sám stanu podivnou bytostí. Vy, kteří jako reprezentanti odborné veřejnosti berete do ruky toto periodikum, to víte stejně dobře jako já. Paradoxně mne takový kantor může dokonce pro život osobnostně posílit. Tak proč vlastně hovořit o osobnosti učitele?

V této podobě berte předchozí větu, prosím, jako otázku řečnickou. Nicméně dovolte připomenout několik argumentů. Například že v minulé dekádě mezinárodní komise UNESCO nesoucí název „Vzdělání pro 21. století“ vytyčila ony známé principy, které by měly nadále nést i školní vzdělání

(učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít s druhými, učit se být). Naplnit takové principy může nesporně lépe učitel, který sám umí žít s druhými a umí kvalitně být. Nebo odjinud – nejen mně osobně známí personalisté z různých firem, ale například svou knihou *Emoční inteligence* obecně známý D. Goleman, tentokrát ve své druhé knize u nás přeložené (*Práce s emoční inteligencí*, 2000) připomíná, že se mění nároky na absolventy škol. Jak? Absolutorium určité úrovně vzdělání je základní podmínkou. Co dál zajímá zaměstnavatele, jsou osobní kvality lidí, jejich schopnost zvládnout sebe samé, jejich schopnost spolupracovat efektivně s druhými, tedy i efektivně komunikovat atd. To ostatně potvrzují i názory českých zaměstnavatelů, kteří, obecně vzato, nepostrádají u absolventů škol ani tak vzdělání, jako spíše vidí jejich deficity v oblasti postojů, motivací a chování (blížší informace v této věci shromažďoval například pražský Ústav pro informace ve vzdělání).

Podobné kvality jistě systém českého vzdělání v různých dokumentech vždy bude prohlašovat za veledůležité (slova, slova, slova), podstatně méně však pro ně dělá v praxi, tedy skutky poněkud „utíkají“. Ne vždy, ale na můj vkus příliš často. Osobnostně orientované vzdělání by nepochybně měl uskutečňovat osobnostně kvalitní kantor. Jistě. I hudební výchovu učí podle potřeby kdekdo. Ale nebudeme se asi přít o tom, že to není ono. Bude-li nás učit „být s druhými lidmi“ dáma, která sama nevnímá lidi okolo sebe a žije s pocitem, že pojedla více než dost moudré kaše, bude poněkud neuvěřitelná a pak to celé bude v sobě obsahovat hluboký protimluv (totéž samozřejmě zvládne i pán).

Jsem tedy přesvědčen, že učitelé jako člověku je v současné době třeba věnovat stejnou péči jako učitelé odborníkovi a didaktikovi.

*Dovolte teď poznámku pro nezasvěcené. Věnovat se osobnostnímu rozvoji učitele, ať již v pregraduálním či v dalším vzdělávání, neznamená vytvářet nějaké „osobnostní prefabrikáty“, učitele, kteří zvlhlým zrakem dojatě obzírají třídu a sladce hovoří v pozitivních větách. Znamená to – krátce řečeno – pomoci člověku-učiteli nalézat v sobě samém zdroje kvalit vlastního života a současně mu pomoci nalézat možnosti, jak těmito svými kvalitami může on pomoci lidem-žákům, aby se naučili totéž pro sebe i pro druhé lidi, s nimiž budou žít.*

Oč více máme možnost setkat se prakticky v každé naší učebnici pedagogiky s akcentem na osobnost učitele, o to více jakoby vynikala jistá nemohoucnost všemožných českých vysokých učilišť připravujících učitele začít skutečně systematicky onu osobnost učitele ovlivňovat. Říkám-li systematicky, myslím tím vědomě, promyšleně, strukturovaně, systémově a za dobrých podmínek.

Nechci urazit všechny ty, kteří tak, jak jsem v předchozích řádcích uvedl,

se svými studenty pracují. Naopak, právě kolegové věnující se osobnostnímu rozvoji studentů se často potýkají s obtížnými okolnostmi své práce na fakultách a právě oni mi zřejmě dají za pravdu. Myslím, že právě tito kolegové jsou jednou z podstatných nadějí pro budoucnost učitelství u nás.

Jak budovat cestu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji budoucích učitelů na fakultách? Není jednotný „mustr“. Léta existují systémy, které se zabývají osobnostním a sociálním rozvojem lidí vůbec (bez ohledu na profesi). Hodně pro uvažování nad naším tématem může přinést sociálně psychologický výcvik, hodně moderní didaktika (často je to i didaktika dospělých), která se zabývá aktivním učením, kritickým myšlením, osobnostně orientovaným učením, kooperativním učením. Další nabídku přináší osobnostní a sociální výchova, něco dalšího může nabídnout dramatická výchova (ve smyslu edukativního využití prostředků divadla a dramatu), něco globální výchova či zážitková pedagogika. Zdrojů pro formulaci cílů i zdrojů metod je dnes dost. Množství zdrojů může však být naopak komplikací. Jak se orientovat ve zmeškaných pojmech, cílových kategoriích, principech metod tak, aby vznikl kurs, který bude mít „hlavu a patu“? I na tuto otázku je celá řada odpovědí. Každý z nás, kdo se podobné činnosti věnuje, si musel najít svou cestu.

Rád bych tu v následujících řádcích přinesl jistý materiál, který může napomoci k uvažování nad osobnostní a sociální výchovou budoucích učitelů a jiných kategorií pedagogických pracovníků. Jde o možná východiska strukturace obsahu kursů osobnostní a sociální výchovy (rozvoje) budoucích (i stávajících) učitelů.

Co to znamená „možná východiska“? Děláte-li v praxi osobnostní a sociální výchovu učitelů, víte, jak snadné je, aby se například od tématu „neverbální komunikace – posturika“ došlo až k řešení konfliktů či učitelství etice. Je to přirozené řetězení asociací vázaných na spojitě životní jevy. Je na nás, abychom se jako učitelé těchto kursů rozhodli, zda v dané lekci budeme pevně držet strukturu a zůstaneme u posturiky, nebo zda necháme skupinu studentů definovat další témata, která je zajímavá, a budeme s těmito tématy dále pracovat, aniž bychom akcentovali téma původní (v tomto smyslu se v naší práci snoubí, jak říká S. Hermochová, „řemeslo i umění“). Obě cesty jsou možné. Ovšem právě ona možnost někdy až chaotického „souvisení všeho se vším“ v mnohých z nás často vyvolává potřebu (a myslím, že žádoucí, neboť seminář osobnostně sociálního rozvoje není potlach v hostinci), abychom hledali pevnou tematickou „kostru“ kursů, kterou účelově opustíme, abychom se k ní zase vraceli jako k nezbytnému penzu toho, čím bychom se měli při osobnostním a sociálním rozvoji s učiteli zabývat.

A právě východiska pro definování takových témat (někdy již přímo témata sama) chci nabídnout. Nejde o jakousi, ale o různé (a dlužno po-

znamenat, že „mísitelné“) pohledy na to, co v oblasti kultivace osobnostní složky učitele existuje za přístupy, a dále jde spíše o inspiraci.

Formálně bych rád vždy nejprve pojmenoval určitý princip. Ten bude zobecněnou společnou charakteristikou pro následující výčet různých postulátů, tezí, pojmů atd.

Řekněme nejprve, že formulovat konkrétní témata pro osobnostní a sociální výchovu studentů můžeme obecně

- na základě toho, jaké (teoretické i praktické) *parametry* má mít *vyučování* (*jaký je obecný model vyučování*), které budou naši absolventi ve své praxi uskutečňovat. Témata tedy vycházejí z představy o charakteristikách procesu vyučování.
- naopak ovšem můžeme nechat stranou model vyučování a vyjít při koncipování kursu od „*parametrů dobrého člověka*“ (*jaký je obecný model dobrého člověka*). Je víc než jen hypotézou, že osobnostně kvalitní člověk bude i osobnostně kvalitní učitel.

To jsou dva obecné póly, mezi nimiž se budeme v následujícím textu pohybovat po různých mezistupních.

Jsme-li nyní u východisek v úrovni vyšší obecnosti, pak stojí za to předeslat ještě jednu obecnou úvahu. Vyjít můžeme z názoru Kasíkové (1998), která píše, že je užitečné, když tréninku konkrétních dovedností pro učitelenskou práci (míněno tedy nejen sociálních, ale i didaktických atd.) na fakultách předchází či souběžně s ním postupuje jakési učení se „porozumění vzdělávacímu prostředí“, v němž se jako učitel budu pohybovat.

- Pro nás je důležité, že tímto prostředím můžeme myslet
  - českou školu obecně, ale i určitou
  - obecnou vzdělávací koncepci (např. rozdíl „prostředí“ žádoucího pro uskutečňování programu obecná škola a vznikajícího při jeho uskutečňování a programů jiných) nebo i
  - konkrétní specifikum určité školy.

V rámci tohoto porozumění můžeme vytvářet a pomáhat vytvářet konkrétní dovednosti.

- Dále je pro nás důležité, že se učitel může hodit toto porozumění i proto, aby se dokázal pohybovat mezi různými prostředími. Tento pohyb vyžaduje určitou osobnostní flexibilitu a schopnost reflektovat sebe samého, schopnost reflektovat i řídit své jednání. v různých podmínkách. Jakoby tu tedy znovu oživaly ony výše zmíněné krajní póly. Na jedné straně je užitečné vědět, pro jaké obecné prostředí učitele připravujeme, na druhé straně můžeme uvažovat o souboru osobnostních charakteristik učitele, který je schopen identifikovat parametry vzdělávacího prostředí a adekvátně na ně reagovat například i v rovině dovedností.

Myslím, že se shodneme v tom, že i když zvolíme jako východisko model „dobrého člověka“, tak jako tak budeme práci s jednotlivými rysy kvality osobnosti našeho studenta spojovat s jeho budoucí učitelskou prací.

Podívejme se tedy na ona možná východiska strukturování.

### Od koncepce vyučování ...

Jedním z východisek pro formulaci témat osobnostní a sociální výchovy budoucích kantorů může být jistě obecný model vyučování, koncepce. Dějiny vzdělání i didaktika zaznamenávají různé typy koncepcí. Z. Kolář a M. Sýkora v 80. letech vytvořili vývojové modely označované jako koncepce dogmatického vyučování, vyučování slovně názorného, problémového a nakonec rozvíjejícího. Pohlédneme-li naopak do světa alternativ synchronních, najdeme například školu waldorfskou (a tedy i její model vyučování) či školu pracující podle jenského plánu. Jinde objevíme pojem otevřené vyučování. Každý podobný koncept zpravidla nabízí určité programové, klíčové, důležité teze, které – i když nemusí přímo definovat žádanou osobnostní a sociální kvality učitele – mohou posloužit jako východisko hledání konkrétních obsahů našich seminářů či tréninků.

Za příklad vezmeme v 90. letech populární konstruktivní model vyučování, jehož duchovním otcem je Tonucci (1991).

Základní předpoklad této koncepce zní: „*Dítě, ví, zná, umí.*“

Hlavní pilíře, teze či principy konstruktivního vyučování lze převzít takto:

- různost,
- otevřenost,
- blízká zkušenost,
- konstrukce.

Jistě, jde o velmi obecné pojmy označující obecné kvality systému. Pokud bychom je chtěli přijmout jako východisko pro kurs osobnostně sociálního rozvoje učitelů pro konstruktivní školu, musíme s nimi dále pracovat a spolu s Tonuccim je konkretizovat.

Využijí této příležitosti a nejen ve vztahu k cestě „od koncepce vyučování“, ale i ve vztahu k cestám uvedeným dále položím otázku:

- Jak lze konkretizovat obecné teze (ale i pojmy definující kompetence, role atd. – viz dále) tak, abychom mohli zpřesnit strukturu našeho kursu?  
*Všichni to známe. Je samozřejmě nutné seznámit se teoreticky a prakticky s tím, co autoři dané koncepce myslí právě „těmito pojmy“. Například různost podle Tonucciho znamená, že konstruktivní škola věří v různost vlastní žákovské zkušenosti s tímto světem a přímo na ní staví vyučování, tedy ve vyučování zaznívají jako základ vši práce různé názory a zkušenosti. Některé mohou být, a také jsou, samozřejmě v rozporu s objektivně zjištěnými pravdami, žáci tedy vyslovují tvrzení, „která*

*nejdou správná“, neboť jsou například výsledkem jejich dílčího empirického a třeba i nepřesného zobecnění atd. Učitel však žáka neopravuje, nekárá, netrestá. Učitel vytváří podmínky pro restrukturalaci žákovy zkušenosti ve výuce. To je jeden z principů konstruktivismu.*

Pokud nám tvůrce koncepce nenabídne vzápětí sám soubor potřebných konkrétních dovedností k naplňování obecných principů, nezbyvá, než položit si další otázky:

- Jaké osobní vlastnosti, sociální dovednosti apod. potřebuje učitel k tomu, aby mohl takto pracovat?

*V odpovědi jistě zazní pojmy jako tolerance, respektování názorů druhých, schopnost regulovat sebe samého tak, abych automaticky nehodnotil přesnost či správnost zkušenosti, nýbrž abych o ní uvažoval jako o nabídce, kterou mi žák říká, čemu a jak ho mám učit atd.*

- Jaké najít postupy, abychom mohli spolu se studenty tyto osobnostní předpoklady vztáhnout k nim samým a skutečně s nimi pracovat?

*Konkrétní pole pro „trénink“ je vlastnostmi již naznačeno. Budeme-li tedy pracovat na osobnostním a sociálním rozvoji budoucích učitelů v pedagogickém učilišti, které se rozhodne, že bude vychovávat pedagogy konstruktivismu, pak jedním z témat našich kursů bude jistě tolerance a respektování názorů druhých. V celé činnosti skupiny tedy můžeme tento aspekt sledovat. Počínaje tím, že například již při formulaci skutečných pravidel fungování této skupiny v tomto semináři dojde k názorovým konfrontacím mezi studenty, které nám umožní obracet jejich pozornost k danému tématu. A konče třeba tím, že zařadíme divadelní improvizaci, při níž musí hráč B rychle začít reagovat na rozehrání jakékoliv improvizované (pedagogické, ale třeba i zcela „nepedagogické“) situace hráčem A tak, aby hráč B okamžitě přijal ve hře hráčem A nabízené téma, aby se okamžitě připojil a hrál „s“, tedy aby se nesnažil přebít vlastním nápadem nabízený nápad hráče A, aby se nesnažil strhnout pozornost na sebe, aby vnímal jednání hráče A jako nabídku na rozvíjení a ne jako předmět sporu.*

## Od pedagogických situací . . .

. . . jinak též možno říci: od východiska „Co mám dělat, když . . .?“

Můžeme samozřejmě vytypovat *situace těsně navázané na koncepci vyučování* či pojetí určitého předmětu, obecně řečeno, na pedagogický rámec setkání žáků a učitele. Vezměme příklad z dramatické výchovy. Tento obor vychází z širokého koncepčního zázemí – na jedné straně se v něm odráží postuláty Deweovy teorie zkušenosti, na další straně vidíme resonanci mezi tímto oborem a právě pedagogickým konstruktivismem, z jiného úhlu pohledu můžeme (ovšem současně s předchozími) sledovat, jak se v dramatické

výchově odráží různé koncepce divadla a jak je výchovně využíváno třeba prvků herecké přípravy. Specifickou situací aktivující nejen odbornou kvalifikaci učitele, ale i jeho osobnostní kompetence může být situace, kdy žáci sami mají možnost ovlivnit téma dramatické hry.

Tady může dojít k situacím, v nichž se např.:

- střetnou učitelovy pedagogicko-umělecké záměry s tematickými zájmy žáků,
- střetnou se zájmy různých žáků navzájem (pokud jde o to, „o čem“ budeme dnes hrát).

Do podobných situací se obvykle učitelé jiných předmětů běžně nedostávají.

Je tedy na učiteli výchovného dramatu, aby samozřejmě zvážil výchovné možnosti skryté v návrzích žáků („aprobačně-pedagogická“ dovednost pro daný typ situace), ale aby také dokázal sám v sobě zvládnout například potřebu prosadit svůj záměr, a naopak koncentroval se plně a uvolněně na možné výhody žakovských návrhů („osobnostní“, seberegulační dovednost) a nakonec, aby se ctí dokázal tyto návrhy přijmout, ale též odmítnout či zajistit jejich transformování tak, aby nebyly samoučelnou, nebo dokonce nějak škodlivou hrou („sociální“, komunikační dovednost). Říkám-li se ctí, myslím, aby tím de facto nesdělil žákům: „Moji drazí, myslete si co chcete, jste ještě hloupí, já jsem ten, kdo ví, takže to bude takto.“

Jinou možností pro start koncipování „učiva“ našich kursů mohou být (*sociálně*) *pedagogické situace obecné povahy*, do nichž se učitel může dostat bez ohledu na pojetí vyučování.

a) Zde připomeňme, že takové situace mohou být *definované odborníky, teorií* atd. Langová (1992) uvádí následující přehled tzv. interpersonálně náročných (pedagogických) situací, který může být opět východiskem pro konkretizaci obsahu tréninku studentů (zkrátil J. V.):

- Situace porušování norem žáky (krádeže, lhaní, pozdní příchody, vyrušování).
- Situace spojené s tím, že si žák neosvojil požadované učivo.
- Situace, v nichž žák vystupuje přímo proti autoritě učitele.
- Situace vyvolané problémy v oblasti vnějších podmínek (přeplněná třída, časová tíseň).

Ze situací konkrétnějších vychází Svatoš, když nabízí svým studentům pro učení se dovednostem pedagogické komunikace tyto situace:

- pochvala žáka nebo celé třídy za ...
- poděkování žáku za ...
- učitelovo pozvání dětí na brigádu v sobotu
- učitelovo oznámení výletu
- učitelovo oznámení o změně vyučování
- zahájení schůzky s rodiči

- zadání úkolu – služba ve třídě nebo tvorba nástěnky ve třídě
- nábor do sportovního kroužku
- potrestání žáka za ...
- učitelovo pokárání celé třídy za ...
- učitelovo uvítání nového žáka
- učitelovo přiznání chyby
- učitelova omluva za nesplněný slib (Svatoš a Kotková, 1998, s. 65)

b) Na druhé straně můžeme situace vytypovat *společně se studenty nebo účastníky dalšího vzdělávání*. Právě v dalším vzdělávání se setkáváme často s požadavkem: „Řekněte mi, co mám přesně udělat, když...“. Odpovědi zpravidla nemohou být jednoznačné, ale již to, že náš klient má možnost vybrat si situace, které ho zajímají, může být předností této cesty. Na školeních se hovoří opět o situacích, které nemusí být vždy vázány těsně na koncepci vyučování, jsou to např.:

- první vstup do třídy
- žák odmítá učitelem nabízenou a instruovanou aktivitu (např. hru)
- vyrušování
- konflikt mezi žáky
- výchovný rozhovor se žákem
- rozhovor s rodiči, s problémovými rodiči
- sdělení kolegovi, že nejsem spokojen s jeho působením v mé třídě
- vysvětlování výhodnosti dalšího vzdělávání kolegům atd.

### Od rolí učitele ...

Naše „velká“ role učitelská se může konkretizovat v rolích „dílčích“. Tyto role či „subrole“ popisují obecně vždy soubor určitých funkcí, případně úkonů, které musí nositel dané role konat. U povolání, která se uskutečňují v přímém kontaktu s jinými lidmi, klienty (učitel, lékař, prodavač) se v těchto rolích nutně opět kloubí stránka odborná (znalost obsahu, resp. metod činnosti) a stránka komunikační (schopnost zvládat komunikačně situace, v nichž se nad obsahy scházíme s klientem), za níž pak stojí obvykle stránka osobního zvládnutí mezilidských vztahů, postojů k lidem atd. Platí přitom, že některé role mají více zastoupenou složku odbornou (expert), jiné zase složku sociální (partner), či dokonce jen složku technicko-komunikační (kouč). Podívejme se na možný *výčet učitelských sub-rolí vázaných ke konstruktivnímu modelu vyučování*, sestavený abecedně ze závěrů různých debat mezi lektory navzájem i mezi lektory a účastníky v projektu Dokážu to? (projekt dalšího vzdělávání učitelů zejména v oblasti osobnostní a sociální výchovy). Účastníci se shodli na následujících sub-rolích: diagnostik, expert, herec, informátor, kontrolor, kouč, mediátor, organizátor, partner, provokatér, průvodce, terapeut, vedoucí.

Opět tu nezbyvá, než konkretizovat si parametry jednotlivých rolí a činnosti s nimi spojené, jak o tom bylo psáno výše.



## Od kompetencí učitele ...

V první řadě se tu chci vyhnout lákavé nabídce ponořit se do hledání definice pojmu (jevu) kompetence a do hledání odlišností mezi pojmy (jevy) kompetence, dovednost, dispozice atd. Dovolte, abych zkráceně řekl, že *za kompetenci budu pracovně považovat obecnou schopnost uplatňovat účelně vědomosti, dovednosti a osobní dispozice v různých situacích.*

Klasifikace učitelských kompetencí obvykle obsahují různé kompetenční skupiny. Nechybí tu kompetence v oblasti aprobace, kompetence pedagogicko-didaktické, psychologické, někdy se samostatně objevují i kompetence osobnostní a sociální. I kompetence obvykle vyžadují svou úroveň obecnosti další konkretizace, které by umožnily hledat konkrétní formy jejich rozvoje při práci se studenty. Podívejme se na několik výčtů osobnostních a sociálních kompetencí.

Vašutová (2001) uvádí v návrhu profesního standardu pro učitele několik kompetenčních skupin.

Podívejme se tedy blíže například na standardy pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni a na středních školách (Učitelé jako ... , s. 112–118).

Jednak lze říci, že implicitně můžeme nacházet různé osobnostní a sociální kompetence ve všech dílčích standardech, které směřují k efektivnímu řízení učebních procesů, příp. k řešení problémů. Komunikační efektivita sice není zřetelně zmíněna, ale pro úspěch akce je jistě nezbytná.

V některých skupinách žádné osobnostní a sociální kompetence uvedeny nejsou.

Pokud nás zajímá explicitní definice kompetencí v naší oblasti, pak osobnostní a sociální, předpoklady najdeme v některých kompetenčních skupinách vyjádřeny v podobě „subkompetencí“:

1. Kompetence oborově předmětová  
(žádná samostatně definovaná osobnostní či sociálně dovednostní subkompetence)
2. Kompetence didaktická a psychodidaktická (totéž jako výše)
3. Kompetence obecně pedagogická (opět totéž)
4. Kompetence diagnostická a intervenční  
(několik bodů diagnostické povahy předpokládá de facto rozvinuté percepční dovednosti podepřené odbornými znalostmi poruch chování atd.; výklad J. V.)
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní (uvádím všechny subkompetence – J. V.)
  - ovládá prostředky utváření příznivého pracovního (učebního) klimatu na základě znalostí sociálních vztahů žáků,

- ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky použít,
- dovede se orientovat v náročných situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení,
- zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy,
- ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě (škole),
- dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

#### 6. Kompetence manažerská a normativní (výběr subkompetencí – J. V.)

- má organizační schopnosti,
- ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě.

#### 7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující (výběr)

- umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů,
- má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru,
- je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a různými subjekty hodnocení,
- ostatní předpoklady (úplný výčet – J. V.): psychická a fyzická zdatnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.

To, co jsem si dovilil označit jako „subkompetence“, je opět samozřejmě na vyšší úrovni obecnosti, a je tu tedy znovu pro naše kursy požadavek konkretizace prostřednictvím konkrétních situací nebo konkrétních dovedností.

Švec (1998) nabízí přehled kompetencí a současně s nimi i přehled příslušných dovedností vázaných k jednotlivým kompetencím. Tyto vrstvy jsou de facto analogické k členění kompetencí u J. Vašutové. Z hlediska našeho tématu jsou zajímavé kompetence:

- komunikativní, k níž přiřazuje V. Švec dovednosti jako

- motivovat,
- navázat a udržet kontakt,
- řídit učení žáků (komunikací – J. V.),
- podněcovat aktivitu,
- samostatnost,
- tvořivost,
- dovednost klást otázky a formulovat úkoly,
- reagovat na výkon žáka,
- organizovat,

- pracovat s pozorností žáků,
- měnit naplánovaný postup.
- osobnostní
  - empatie,
  - asertivní chování,
  - autenticita; autentické chování,
  - akceptace a sebeakceptace.
- adaptivní
  - orientace ve společenských změnách (tady jistá specifická flexibilita – pozn. J. V.),
  - vyrovnávání se se zátěží,
  - příp. dovednost orientovat ve změnách žáky.
- seberefektivní
  - vztažená k reflexi procesu, od ní však nelze odloučit reflexi sebe sama.

Pro zajímavost pohlédneme i do metodických materiálů České školní inspekce. Jedna z kapitol metodiky inspekční činnosti ukládá inspektorům, aby hodnotili též *úroveň spolupráce a komunikace mezi žáky navzájem a mezi žáky a pedagogy*. (Metodika, 1999)

Základní ukazatele mají formu otázek na to, co se v procesu vyučování odehrává z tohoto hlediska. Díky míře obecnosti je možno přiřadit je k úrovni kompetencí. I když je inspektorské pozorování a hodnocení orientováno hojně na činnosti žáků během vyučování, implicitně se v otázkách zračí i řada sociálních kompetencí učitelů. Například předkládá-li manuál inspektorovi otázku, zda je komunikace založena na vzájemné důvěře (mezi učiteli a žáky – doplnil J. V.), pak je zřejmé, že pro takovou komunikaci by učitel měl – řekněme – mít pozitivní vztah ke klientovi, měl by mít jisté „provozně morální“ vlastnosti, porozumění pro problémy klientů (žáků), měl by umět naslouchat a adekvátně jejich úrovni komunikovat.

- Jsou dohodnutá pravidla jednání známa, akceptována a respektována?
- Je respektována osobnost žáka?
- Je komunikace založena na vzájemné důvěře?
- Je vytvořen prostor pro diskusi?
- Je připouštěna různost názorů?
- Jsou rozvíjeny myšlenky obsažené v žákovských odpovědích?
- Ovlivňují vyučující pozitivně psychosociální podmínky výuky (vývoj vztahů mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem, prostředí důvěry, spolupráce, přiměřené tolerance)?
- Jaká je verbální a neverbální komunikace učitele?
- Jak učitel zvládá projevy nežádoucího chování žáků?
- Projevují žáci pozitivní vztah k výuce?

Jakkoliv je tento výčet založený pragmaticky jako nástroj pro kontrolní orgán, může být inspirativní jako východisko pro strukturaci kursu na fakultě i v dalším vzdělávání (např. při práci s celými učitelskými sbory).

### **Povšimněme si tu ještě jedné věci:**

Více či méně zřetelně se zde (ale i v následujících výčtech například dovedností), tedy **v oblasti osobnostně sociálních kompetencí objevuje vedle požadavků na vlastní kvality osobnosti učitele ještě požadavek na to, aby učitel ovlivňoval osobnostní kvality a sociální dovednosti žáků.** To je jistě poněkud jiný úkol: osobnostní a sociální výchova žáků a pro žáky. Jedna věc je *umět relaxovat* pro své vlastní potřeby, jiná věc *umět učit relaxovat* někoho dalšího pro jeho vlastní potřeby. Přesto – povšimněme si, jak snadno se tyto dva úkoly spojí! A faktem je, že osobnostně orientované vzdělání či samostatnou osobnostní a sociální výchovu může úspěšně provádět skutečně především učitel, který sám má ony žádané osobnostní kvality a sociální dovednosti (jejich další přehled viz Valenta, 2000).

### **Od dovedností učitele . . .**

Dovednost je v tomto případě již celkem konkrétní uplatnění „technologického“ postupu při jednání. I z předchozího textu vyplývá, že kompetence mohou být konkretizovány dovednostmi. Dovednosti poskytují pro naše kursy již téměř hotové východisko v rovině konkrétnosti. Mnohdy stačí najít již jen cvičení, hry či typy reálných situací, do nichž studenty „vtáhneme“. Podíváme-li se na následující přehled, může tomu tak být například u sociální dovednosti „poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu“, která je – řekněme – technicky trénovatelná. Ovšem u položky „jedná jistě, uvolněně, se sebedůvěrou“ může být pozadí dovednosti složitější, více provázané s celkovými osobnostně profesními charakteristikami studenta, na jejichž formování se hojně podílejí i „mimotréninkové faktory“, různé životní situace, celkové sebezpojetí studenta atd.

Jeden z u nás známých výčtů dovedností poskytuje Kyriacou (1996). Zde jsou nabízené skupiny dovedností a z nich opět můj výběr dovedností právě pro osobnostní a sociální rozvoj:

- plánování a příprava,
- realizace vyučovací hodiny
  - učitel jedná jistě, uvolněně, se sebedůvěrou, vzbuzuje svým chováním zájem o výuku,
  - výklad a vysvětlení podává jasně,
  - klade otázky různého typu a vyvolává všechny žáky,
  - dává najevo respekt k myšlenkám a názorům žáků,

- řízení vyučovací hodiny
  - učitel pozorně sleduje postup žáků,
  - poskytuje žákům konstruktivní a užitečnou zpětnou vazbu,
  - spád a tempo výuky udržuje na odpovídající úrovni,
- klima třídy
  - podporuje a povzbuzuje žáky k učení a dává jim najevo vysoká pozitivní očekávání,
  - vztahy mezi učitelem a žákem jsou do značné míry založeny na vzájemné úctě a dobrém, důvěrném a uvolněném vztahu,
  - zpětnou vazbou přispívá k budování žákovy sebedůvěry a sebeúcty,
- kázeň
  - má přiměřenou autoritu,
  - vhodným způsobem sděluje pravidla a požadavky,
  - pozorně sleduje chování žáků,
  - při řešení nevhodného chování uplatňuje správný postup,
  - vyhýbá se konfrontacím a dovedně řeší situace tam, kde hrozí,
- hodnocení prospěchu žáků
  - provádí důkladně a konstruktivně, aby povzbudil,
- reflexe a sebehodnocení (evaluace vlastní práce)<sup>1</sup>
  - snaží se rozpoznat ty stránky své práce, vyžadující rozvoj,
  - pravidelně prověřuje organizaci svého času,
  - pravidelně reviduje nástroje, které používá v boji proti stresu.

Z inventáře sociálních dovedností učitele nám pro změnu Gillernová (bez data) nabízí toto:

- vcítění, empatie k jednotlivci i třídě,
- odlišování prožitků a pocitů od úvah u sebe i žáků,
- otevřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků,
- umění pochválit,
- respektování a tolerování odlišného pohledu,
- naslouchání,
- porozumění neverbálním projevům jedince,
- autenticita, otevřenost projevů ve vztahu k žákům,
- vyjadřování se ke konkrétním situacím (ne k abstrakcím a zobecněným zkušenostem),
- akceptování osobností žáků,

---

<sup>1</sup>Podtrhuji (ale nejen já, viz i příspěvek kolegyně Lazarové na setkání učitelů osobnostního a sociálního rozvoje z různých fakult v září 2001 na PedF MU v Brně) dovednost sebereflexe. Neboť jedno je „mít určitou sociální dovednost“ a další je „mít (osobnostní) dovednost reflektovat tuto svou sociální dovednost“.

- podporování sebekontroly žáků,
- rozvíjení odpovědnosti žáků za sebe sama i sociální prostředí,
- rozvíjení sebedůvěry ve vlastní možnosti žáka,
- vedení ke spolupráci.

I zde můžeme najít řadu podnětů a rychle hledat praktické učební situace pro studenty.

### Od vlastností učitele . . .

Vlastností budeme rozumět jistou relativně stabilní či trvalou charakteristiku osobnosti.

Podmínky pro osobnostní a sociální výchovu budoucích učitelů na fakultách zpravidla neumožňují podstatnější intervenci do sféry vlastností našich studentů, a to zejména kvůli omezenému času pro naše společná setkávání. Vytvořit stabilnější „parametr“ osobnosti bývá zdlouhavé a na tomto procesu se během života člověka podílí mnoho vlivů. Ne vždy, ale často platí, že se snadněji naučíme určitou sociální dovednost, než změníme či vytvoříme vlastnost.

Přesto myslím, že je naším úkolem minimálně rozkrývat vlastnosti našich studentů, a to ve vztahu k jejich budoucí učitelské profesi, tedy *vést je k sebereflexi a k hledání toho, co ze svých vlastností mohou v učitelství s úspěchem využít* (a co tedy můžeme společně i dále posilovat jako žádoucí součást osobnostní výbavy) a *naopak, co si ve vztahu k žákům střežit* (tedy jak zacházet s vlastnostmi pro učitelství, resp. pro žactvo ne dobrými).

I tak je ovšem možné vzít výčty vlastností za východisko kursu nebo jeho části. Ostatně, sami uvidíte, že ve výčtech, v nichž převažují vlastnosti, se automaticky objevují i dovednosti.

Američané Grambs a Carr provedli šetření mezi studenty a učiteli týkající se jejich názorů na to, čím udrží učitel disciplínu (základní podmínku provozu vyučování), a zjistili, že za žádoucí bývají považovány tyto vlastnosti:

- zájem o vyučovací metody,
- osobní zaujetí pro předmět,
- smysl pro humor,
- dobré vztahy se studenty, péče o jejich osobní pokrok,
- spravedlivost (být fér),
- „být přehledným“ tak, aby studenti věděli, na čem jsou,
- znát studenty jmény,
- flexibilita, ne rigidita,
- kompetentní sebejistota (a nesnadná „vykolejitelnost“),
- autorita ve smyslu zvládnutí rušivých vlivů,
- kultivovanost,
- neokázalost při pomoci studentům.

Ze zámoří pojďme k nám domů. V semináři sebereflexe s budoucími divadelními pedagogy studujícími na DAMU (a to i s dálkovými studenty, kteří mají v oboru již praxi) jsme v posledních letech vždy hledali optimální balík vlastností pro výkon jejich profese. Z těch jsme potom odvozovali konkrétní sebezpoznávací a sebereflektivní aktivity. Abecední výčet je zde:

- akceptovat názory jiných,
- autorita,
- dobrý vztah k lidem,
- empatičnost,
- flexibilita,
- chuť učit se,
- jasnost,
- komunikační dovednosti,
- optimismus,
- organizační schopnosti,
- osobitost,
- otevřenost,
- partnerství,
- porozumění pro druhé,
- přesnost,
- porozumění sobě samému,
- sebejistota,
- sebekritičnost,
- schopnost interpretovat chování druhých,
- schopnost relaxovat,
- smysl pro humor,
- spravedlivost,
- takt,
- talent pro divadlo,
- trpělivost,
- tvořivost,
- vitalita,
- vnímavost,
- zodpovědnost.

### Od typologií učitele ...

Tuto položku vkládám spíše pro větší úplnost výčtu modelů učitelských vlastností. Avšak předesílám, že nehodlám „s vaničkou vylévat i děcko“! Typologie mohou být pro nás velmi užitečné!

Typologií je několik, jen stručně tu odkáži na patrně nejznámější, vytvořenou švýcarským psychologem Caselmannem, totiž na:

- paidotrop, dělíci se dále na typ
  - individuálně psychologický (chápaající jednotlivce, spíše emocionální),
  - obecně psychologický (více racionální, s odborně psychologickým přístupem k žákovi)
- logotrop
  - filozoficky orientovaného (hledá smysl života, věci a pomáhá k tomu též žákovi),
  - vědeckého (odborníka v dané vědě).

Faktem je, že jen zřídka budeme koncipovat kurs OSV pro učitele podle typologií. Ovšem můžeme s nimi pracovat jako se zdrojem sebezpoznání. Typologie učitele jsou vlastně psychologické modely postojů a jednání (případně i prožívání a myšlení), do nichž má budoucí učitel tendenci vrůstat pod vlivem toho, jaké osobnostní rysy má, jaká byla jeho žákovská zkušenost s učiteli, jak je vzděláván a připravován na učitelství atd. Může pro

nás být tedy velmi užitečné, když si například sami definujeme učitelský typ, který je nejbližší prostředí, pro které připravujeme kantory, či typologie použijeme pro sebezpoznání studentů.

### Od modelu obecných kvalit člověka . . .

Dospíváme konečně k druhému pólu naší pomyslné osy. Teze zní: dobrý člověk bude dobře naplňovat i lidskou kompetenci učitele. Můžeme tedy skutečně vyjít od obecného modelu kvalit osobnosti, člověka, dovedností pro život (bez ohledu na profesi) a jim se věnovat jak bez úzké vazby na učitelskou tematiku (např. asertivní dovednosti pro život obecně), tak v propojení s ní (např. asertivní dovednosti v kontaktu s rodiči).

Jako příklad užšího modelu východisek orientovaného explicitně na sociální dovednosti můžeme využít přehledu **vlastností a dovedností sociálně kompetentního člověka** Vališové (1994), které autorka vybrala se zřetelem k pedagogickým profesím:

- je dobrým posluchačem,
- je přirozeně komunikativní,
- je vyrovnaný a optimisticky laděný,
- v jednání a řešení problémů je konstruktivní,
- dokáže svým chováním druhé uvolnit a uklidnit,
- rád poznává prostřednictvím komunikace druhé lidi,
- v mezilidských kontaktech je zvědavý,
- má pozitivní vztah k lidem i k sobě samému,
- má schopnost rozvíjet pozitivní rysy lidí,
- je taktivní, tolerantní, citlivý,
- dokáže přiměřeným způsobem chválit i kritizovat,
- je úspěšný v organizování a řízení lidí,
- je schopen cíleně ovlivňovat a regulovat interpersonální vztahy i vztah k sobě samému.

Široký model pak může reprezentovat přehled témat osobnostní a sociální výchovy jako celku, témat využitelných v osobnostní a sociální výchově jako složce všeobecného vzdělání i složce vzdělání odborného, spojí-li se tato témata s aplikacemi (ty ostatně tvoří i poslední dvě položky přehledu). Jak je patrné, nejde zde o přehled konkrétních vlastností ani dovedností, nýbrž o **přehled témat**, v nichž se osobnostní a sociální výchova uskutečňuje (další konkretizace témat do subtémat viz Valenta, 2000).

#### • Spíše osobnostní orientace témat

- Sebezpoznání
- Zdokonalení základních kognitivních funkcí (pozornost, paměť)
- Seberegulace
- Psychohygiena



- Kreativita (s akcentem na sociální a estetickou)
- Spíše **sociální orientace témat** (sociální dovednosti)
  - Poznávání lidí
  - Mezilidské vztahy
  - Komunikace
  - Kooperace
- Spíše **axiologická orientace témat**
  - Hodnoty, postoje, praktická etika
  - Řešení problémů, rozhodovací dovednosti (vztahové, ...)
- Specifické aplikace:
  - Jednání v rolích
  - Jednání v (specifických) situacích

*Připomenu jen na závěr, že v praxi často kombinujeme tato různá východiska, což může být věci jen ku prospěchu.*

## Literatura

- GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti jako součást profesních kompetencí učitele. Materiál pro studenty. Katedra psychologie FFUK Praha, bez data.
- GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, 2000.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* Praha: SPN, 1988.
- CHLUP, O., KOPECKÝ, J. a kol. *Pedagogika*. Praha: SPN, 1967.
- KASÍKOVÁ, H. Učit porozumění vzdělávacímu prostředí nebo vybavovat dovednostmi? (O pojetí výuky pedagogiky v učitelském studiu přírodovědných oborů.) In *Nové trendy. Vzdělávání učitelů přírodovědných oborů*. Praha: Karolinum, 1998, s. 14–16.
- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LANGOVÁ, M. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: UK, 1992.
- Metodika inspekční činnosti. Praha: ČŠI, 1999.
- SVATOŠ, T., KOTKOVÁ, V. *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998.
- ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace*, 4, 1998, s. 19–33.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: UK PedF, 1991.
- Učení je skryté bohatství*. Praha: UIV, 1997.
- Učitelé jako profesní skupina*. Praha: UK PedF, 2001.
- VALENTA, J. *Učit se být*. Praha, Kladno: STROM-AISIS, 2000.
- VALIŠOVÁ, A. Sociálním dovednostem se lze učit. *Učitelé listy*, 8/1994.
- VAŠUTOVÁ, J. *Model tvorby profesního standardu učitelů*. Referát přednesený na konferenci v rámci RV Podpora práce učitelů. Praha PedF UK 19. 9. 2001.

VALENTA, J. Možná východiska strukturace obsahu kursů osobnostního a sociálního rozvoje budoucích (i stávajících) učitelů. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 69–85. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Josef Valenta, CSc., Katedra pedagogiky FF UK, Katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha