

Valenta, Josef

Pedagogika osobnostně sociálního rozvoje

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2003, vol. 51, iss. U8, pp. [29]-39

ISBN 80-210-3120-4

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104531>

Access Date: 23. 02. 2024

Version: 20220831

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

JOSEF VALENTA¹

PEDAGOGIKA OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍHO ROZVOJE

Pedagogy of Personal and Social Development

Být šťastný je největším úspěchem člověka.
Je to odezva celé lidské bytosti na tvůrčí
orientaci, směřující k člověku samotnému
i k okolnímu světu.

Erich Fromm

Úvod

Dovolte nejprve, abych velmi stručně popsal kontext vzniku tohoto příspěvku, jelikož to považuji za důležité pro porozumění toku dalšího textu. Sesterské pedagogické pracoviště, Ústav pedagogických věd na brněnské Filozofické fakultě, informovalo o záměru vydat sborník zaměřený na téma obecné, totiž pozitivní pedagogiku. Inspirace vyšla ze statí Mareše (2000, 2001) o pozitivní psychologii.

Témata pozitivní psychologie v Marešových článkách i ediční záměr Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity se v mnohém setkávají s obsahem jednoho ze čtyř studijních zaměření, které lze studovat – pro změnu – na pražské Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Zaměření nese základní označení „pedagogika osobnostně sociálního rozvoje“ a je jednou z praktických podob – dá se říci – viditelného směřování katedry k tzv. osobnostně orientovanému vzdělání (Helus, 1999), k sociální funkci výchovy apod.

Proto také reaguji na brněnskou výzvu tímto příspěvkem. Vzhledem k rozsáhlosti problematiky se pokusím omezit text tak, že čtenáři předložím de facto vybrané rozšířené teze vztahující se, dle mého názoru, k tématu **pozitivní pedagogika**. Slovo „pozitivní“ se pokusím dále začleňovat do textu s rozvahou.

¹ Doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. působí na Katedře pedagogiky FF UK a na Katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze.

Pozitivní a negativní orientace oborů

Mareš (2000, 2001) ve svých statích upozorňuje na soudobou tendenci částečné změny paradigmatu psychologie ve smyslu odklonu od prioritního sledování „negativních témat“ a příklonu k tématům „pozitivním“ (velmi stručně a volně parafrázováno: věnovat se teoreticky i výzkumně nejen tématům typu deprese, distres, poruchy, apod., ale též tématům vytrvalost, kreativita, štěstí, apod.). Ponesu zřejmě sovy do Athén, když dodám, že psychologie má svůj jednoznačně klinický rozměr, a i když provádí s klienty praktiky ne-léčebné, např. trénink vyjednávání, de facto je vždy přítomen rozměr „sub-klinický“. Orientace na „problém“ je tedy v tomto oboru samozřejmá.

Pedagogika také umí být a je „léčebná“. A čím více se vzdaluje od úvah nad tím, jak klienta školy efektivně naučit vše o láčkovcích (o francouzských panovnících pozdního středověku či o struktuře státních orgánů v naší zemi), a naopak, čím více se v oněch úvahách (výzkumech, konstruktech) přibližuje tomu, jak naučit klienta školy co nejvíce o něm samém a o tom, jak prožít život dobře a se ctí, tím více se též zvýrazňuje jakási její „pre-terapeutická“ dimenze (Pelikán, 1997).

Avšak troufnu si říci, že výchova jako praktický systém i pedagogika jako věda o výchově jsou svou povahou orientovány převážně pozitivně. **Pozitivní paradigma v oblasti výchovy je, dle mého soudu, dáno zásadně pojetím kategorie cíle výchovy či vzdělávání.** Obecně jde o pozitivní pojetí cíle v tom smyslu, že se jeho prostřednictvím projektuje pozitivní změna (v) osobnosti klienta vzdělávací či výchovné instituce (naučit se něco o láčkovcích, naučit se určitou komunikační dovednost, apod.).

Tím samozřejmě nepřehlížím a neodmítám reedukační cíle v běžné výchovné práci či cíle speciální pedagogiky, léčebné pedagogiky, apod. – ty nutně vycházejí z předpokladu přítomnosti problému. I tady však formulace cíle směřují k vytváření pozitivních změn.

Pedagogika sama není primárně určena k tomu, aby zkoumala zdroje a příčiny problémů, patologií, apod., na které je nucena (rovněž) reagovat. To bývá obvykle úkolem jiných oborů (zejména psychologie, neuropsychologie, nauky o chování, medicíny, apod.), byť často již v úzké součinnosti s pedagogikou.

Pedagogika se však věnuje empirickému výzkumu výchovných jevů a zde může být zčásti nepochybně srovnatelná s psychologíí „negativního paradigma“. I ona se může orientovat na průzkum negativních jevů více než na průzkum jevů pozitivních. V tomto ohledu však nedisponují dostatečným množstvím informací (neboť se nezabývám „metavýzkumem“), a tudíž zde na toto pole nevstupuji.

Cílové formulace, obsažené v tzv. Bílé knize (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001), obsahují mnoho cílových hodnot (viz např. *Rozvoj osobnosti*, který zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a co největší rozvinutí a uplatnění jeho potenciálu. Vzdělávání má vybavit člověka tak, aby uměl uplatňovat a současně i plnit svá práva a povinnosti svobodného občana v demokratické společnosti.).

Formulace orientované k negativům jsou sporadické a mají:

1. jednak obecnější podobu, týkající se společenských jevů, na které výchova reaguje (viz např. „Vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic, ale především zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, **vyrovnáváním nerovností sociálního a kulturního prostředí i regionálních nerovností a podporou demokratického vývoje.**“ – zvýraznil J.V.);
2. jednak podobu zřetelněji pojmenovávající určitý negativní jev v lidském chování, negativní prvek ve struktuře osobnosti apod. (např. *Výchova k partnerství a spolupráci v evropské i globalizující se společnosti rozšiřuje předchozí cíl o další úroveň. Znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů....*“ – zvýraznil J.V.).

Nicméně ve formulacích cílů výchovy přece jen pociťuji jeden deficit: Na to, že se týkají živoucích bytostí, jeví se mi být formulovány často neosobně, „úředně“, stroze odborně (viz např. „*Zvyšování zaměstnatelnosti, tedy schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce, a to nejen doma, ale také v zahraničí – zejména v Evropě. Vyžaduje to orientovat všeobecně i odborně vzdělávání na průběžné zvyšování flexibility a adaptability člověka, na jeho tvořivost a iniciativu, na samostatnost a odpovědnost.*“.) Jen těžko lze v dokumentech najít slova jako „štěstí, osobní spokojenost, dovednost těšit se z toho, co život nabízí“.

Dovolím si tedy tvrdit, že pedagogika je, již díky podstatě klíčového jevu, který zkoumá, tedy výchově, hodna možného přívlastku pozitivní v obecném slova smyslu.

Pozitivní rys pedagogiky a negativní kontext doby

Považuji-li pedagogiku za vědu pozitivně orientovanou, pak chci toto tvrzení podepřít též stručnou, avšak spíše negativistickou „futuresologickou“ úvahou. Žádná historická epocha není popsatelná pouze pozitivně. Nejinak je tomu pokud jde o dobu současnou. Globalizace – viděno z hlediska celosvětové populace – zatím většině lidí výhody nepřináší. Ruku v ruce s tzv. pokrokem narůstá rizikovitost života na Zemi. Nikdo přesně neví, co do značné míry anonymní ekonomické a mocenské mechanismy udělají s životy obyčejných lidí. Při studiu prací některých sociologů jsem se setkal s upozorněními na možné důsledky vývoje světa, ve kterém žijeme: „Zrekapituluji důležitá slova (z prací sociologů – J.V.), týkající se nesmírně velkého počtu lidí na Zemi: segregace, separace, vylučování, vykořenění, odcizení, degradace, deprivace, nejistota, zoufalství, strach, úzkost. Vesměs pojmy popisující určitý **typ sociální existence a vnitřní stavy člověka** s ní spjaté. V tomto „slovníčku“ vskutku vidíme nemnoho pozitivního“ (Valenta, v tisku). Vida, negativní paradigma v sociologii..., byť níže zmiňovaní autoři se poctivě snaží nalézat i pozitiva doby.

Kladu si ovšem otázku, a nejsem sám (Tokárová, 2002), nakolik právě negativní zkušenost lidí obecně na jedné straně a negativní výkladové schéma vědců

na straně druhé již ovlivnilo a ještě může ovlivnit změnu paradigmatu výchovy: v praxi i v teorii, v současnosti či blízké budoucnosti. A mluvím-li o změně paradigmatu, pak mám na mysli zejména posílení pozitivního akcentu cílů výchovy.

Co myslím tím pozitivním akcentem? Pokud se sociologové nemýlí v úvahách nad dopady globalizace, pak se jeví být logické, že „organizovaná“ výchova, jako obecně pozitivně orientovaná činnost, se bude snažit těmto dopadům čelit. Prohlubující se „segregace a separace“ by tedy, dle této logiky, měly způsobit posilování pozitivně formulovaných cílů typu „hledání mostů mezi lidmi“. „Vykořenění a odcizení“ by měly orientovat k posílení cílů typu „vést k hledání a vytváření pocitu sounáležitosti“. Komplementární k pojmu, respektive k jevu, „nejistota“ je v jazyce cílů výchovy „dovednost vytvářet ve svém životě osobně a vztahově založené jistoty“, k pojům „strach a úzkost“ pak třeba „dovednost hledat v životě pozitivní jevy“ či „dovednost efektivně ovládat nástroje psychohygieny všedního dne“.

Ostatně, k pozitivnímu závěru dospívá na základě charakteristik doby např. i Goleman (1999), který zaznamenává v USA tendenci, patrnou dnes koneckonců i v praxi našich firem a personalistů: „V současné době se stáváme svědky převratných změn v požadavcích na osobní vlastnosti podmiňující úspěch na pracovišti. ... Podle nových měřítek jsou příslušné intelektuální schopnosti a odborné znalosti základním předpokladem, z něhož se vychází, ale hlavní pozornost se soustřeďuje na osobní vlastnosti, jako jsou iniciativnost, schopnost vcítění se do myšlení druhých, schopnost přizpůsobení se a umění přesvědčovat. ... Vaším cílem by se měla stát maximalizace skupinové emoční inteligence, dosažení co nejvyšší míry spolupráce, co nejintenzivnější interakce uvnitř skupiny...“. Goleman nakonec uzavírá: „V éře, kdy přestala existovat jistota zaměstnanosti ... jsou to právě tyto vlastnosti, jež nás činí ‘zaměstnatelnými’...“.

Vrátím se ještě ke zmíněné změně paradigmatu výchovy. Jsem přesvědčen, že charakteristiky doby by měly ideálně vyústit do výraznější orientace na osobnostně orientované vzdělání či osobnostní a sociální výchovu. Tedy do výraznější orientace na dovednosti, důležité pro každodenní život se sebou samým i s druhými lidmi, tudíž i na určitou reorientaci učiva od láčkovců a francouzských panovníků ve prospěch orientace na učení se zvládání úskalí každodennosti, v níž se s láčkovci a s francouzskými panovníky obvykle běžně nesetkáváme. Mám pro toto přání však ještě další důvod, tedy nejen ony problematické rysy globalizace. Pedagogika i výchovná praxe obecně disponují stále kvalitnějšími poznatky o člověku (např. vstup neuropsychologie, sociobiologie, apod. na pole pedagogických témat), a to umožňuje zlepšovat i kvalitu metod ovlivnění člověka. I v tom tedy spatřuji ne nevýznamnou příčinu současného zviditelňování oné žádoucí osobnostní orientace ve výchově a vzdělávání.

Jeví se velmi pravděpodobné, že existuje a nadále bude pokračovat tendence orientace výchovy i pedagogiky na rozvoj pozitivních osobnostně-existenčních a sociálních dovedností jednoho každého člověka.

Pozitivně orientované pedagogické systémy

Učiním-li předchozí obecnou úvahu o stávajících proměnách paradigmatu výchovy konkrétnější, pak nemohu nezmínit vznik řady edukačních systémů, které reagují na požadavky doby tím, že formulují cíle a definují učivo, výhodné pro zvládnání života člověka v dané době na této Zemi. Byla to převážně 2. polovina 20. století, která přinesla tyto pedagogické reakce na charakteristiky epochy.

Každý z níže uvedených systémů má **své teorie** (tedy i své autory a svou literaturu) a **své praktické projekty**, převádějící ten který systém do přípravy učitelů a výchovy klientů škol.

Jednak tu jsou systémy, které se zakládají na velmi obecných principech **efektivního učení** (se), uplatnitelných ve vazbě na různé obsahy (láčkovce a krále i tam, kde učivem je žák sám). Sem lze zahrnout např. konstruktivní model učení Tonucciho, model kooperativního učení, model učení opřený o rozvoj kritického myšlení, otevřené učení, model zkušenostního učení podle Kolba apod. (Badegruber, 1992, Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, Kasíková, 2001, Neuman, 1999, Petty, 1996, Pike, Selby, 1994, Tonucci, 1991). Tyto systémy vesměs rozvíjejí předpoklady pro efektivní poznávání světa a zpracovávání informací. Zvyšují kognitivní i sociální potenciál klientů škol a tím, že vesměs zdůrazňují praktický význam reflexe činností, probíhajících při učení (se) a sebe-reflexe učícího se subjektu, působí zpětně i na rozvoj dalších osobních kvalit a kvalit pro interpersonální soužití.

Jsou tu ovšem i systémy, které mají **specifické obsahy, reagující často na dobové deficity a současně na vize jejich výchovného překonávání**. Lze jmenovat globální výchovu, environmentální výchovu, volbu povolání, mediální výchovu, výchovu k demokracii, interkulturní výchovu apod. (Horká, 2000, Kjaergaard, Martineie, 1997, Pike, Selby, 1994, Průcha, 2000, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, 2002).

Tyto systémy se zabývají určitými tématy v životě společnosti i jednotlivce. Mají svou naukovou složku, která vybavuje vědomostmi a dovednostmi potřebnými pro jednání ve prospěch zachování trvale udržitelného rozvoje, pro pohyb ve světě práce, pro život ve světě výrazných národnostních i sociálních rozdílů, apod. Současně se však vždy věnují i příslušným osobnostním a sociálním dovednostem, osobnostním rysům, apod. (mám-li jednat ve prospěch přírody a zachování života na zemi, musím leckdy přehodnotit některé vlastní postoje, být schopen vůlí regulovat své chování, být schopen s jinými lidmi efektivně vyjednávat ve prospěch přírody; totéž lze říci ve vztahu k učení se soužití s odlišnými lidmi apod.). Rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí jednotlivého člověka je tu instrumentem podpory naplnění všeobecných zájmů.

Zvláštní skupinu tvoří systémy, které se orientují na estetickou výchovu – **aktualizují estetické hodnoty, citovost člověka i racionalitu estetického vnímání a významně samozřejmě tvořivost v dané oblasti umění**. I jejich „sebe-definování“ v českých podmínkách 90. let 20. století (kdy estetické výchově ve školách není dáno mnoho prostoru) ukazuje na jejich zajímavost pro pozitivní ovlivnění člověka. Lze ho doložit mj. tím, že součástí jejich cílů se významně

stávají cíle pro osobnostní a sociální rozvoj (tedy nikoliv „jen“ cíl estetický či umělecký). V tomto smyslu chci zmínit především dva systémy: artefietiku Slavíka jako spojení výtvarné výchovy a specifické cesty osobnostního rozvoje, opět s výrazným akcentem na reflexi, a samozřejmě dramatickou výchovu (Machková, 1999, Slavík, 1997, Slavík, 2001, Valenta, 1998). Ta – vedle toho, že učí o divadle a dramatu – se stává, díky své hlavní metodě (hraní rolí, hraní „jako“...), laboratoří jednak veřejného vystupování, jednak spolupráce, jednak kultivace komunikace, a v neposlední řadě i laboratoří průzkumu různých životních situací s často výrazným etickým rozměrem (neboť hrou na principu divadla lze zpřítomnit život kohokoliv, kdykoliv a kdekoliv...). Dramatická výchova tak částečně může přecházet i do systémů následujících, avšak jejím specifikem má vždy zůstat její divadelní či esteticko-výchovná podstata. Opět je tu tedy zřetelný akcent na osobnostní a sociální rozvoj.

A konečně jsou tu systémy, které se specificky orientují přímo na rozvoj určitých osobnostních kvalit a kvalit v oblasti sociálního chování. Jmenovat lze např. sociálně psychologický výcvik, etickou výchovu, výchovu charakteru, osobnostní a sociální výchovu, ale i výchovu prožitkem (mám na mysli především tzv. zážitkovou pedagogiku, i když ta má – na rozdíl od ostatních jmenovaných systémů – specifikum v převažující orientaci metod na pobyt v přírodě) (Hermonchová, 1981, Komárková, 2001, Neumann, 1998, Roche, Olivar, 1992, Valenta, 1999, Zlatý fond her, 1990). Každý z těchto systémů se zaměřuje na obecné kvality osobnosti a sociální kompetence, aniž by je nutně spojoval s tématy globalizačními, interkulturními, a aniž by se současně tomuto spojení vyhýbal.

Z předchozích systémů často čerpají rozmanité teoretické postuláty i praktické postupy různé velmi praktické modely proměny školy a vyučování. Rovněž velmi je u nich patrná osobnostní a sociální orientace, u některých v současnosti dokonce zesiluje. Ať již jde – namátkou – o projekt „Zdravá škola“ či v současnosti do Čech ze zahraničí přicházející program „Připravení pro život“ (Učitelství listy, 1/ 2002-03, 2/ 2002-03).

Osobnostní a sociální výchova – edukační systém specificky orientovaný na životní dovednosti

Pod obecný název „osobnostní a sociální výchova“, obor pěstovaný jako praktický ekvivalent pedagogiky osobnostně sociálního rozvoje na zmiňované Katedře pedagogiky FF UK v Praze, vyučovaný jako předmět na některých středních i vysokých pedagogických učilištích a dále např. rozsáhle rozvíjený v dalším vzdělávání učitelů v rámci projektu „Dokážu to?“ (www.pedagogika.ff.cuni.cz, www.doto.cz), se pak shrnuje rovněž velmi obecný přehled témat. Ta jsou cílovými mezníky i součástmi učiva v pedagogických institucích, kde se pěstuje osobnostní a sociální výchova (dále OSV) jako samostatný školní předmět, kroužek, výjezdní soustředění apod. (při nichž se věnuje čas prakticky výhradně uvedeným tématům), nebo jako téma procházející napříč kurikulem.

Pro OSV uvádím obvykle tento, z teorie i praxe učitelů vyrůstající výčet témat (pod jejich názvy se dále skrývají rozmanité konkrétní pozitivní kvality života v podobě postojů, dovedností či kompetencí) (Valenta, 2000):

Spíše osobnostní orientace témat:

- sebepoznání,
- zdokonalení základních kognitivních funkcí,
- seberegulace, sebeorganizace a plánování,
- psychohygienu,
- kreativitu.

Spíše sociální orientace témat (sociální dovednosti):

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

Spíše axiologická orientace témat:

- hodnoty, postoje, praktická etika,
- řešení problémů, rozhodování v osobních a sociálních situacích.

Společné hodnoty systémů

Společným jmenovatelem těchto pedagogických reakcí na proměny času a společnosti je úsilí formulovat kvality osobního a sociálního života lidí jako edukační cíle. Výchova se tu má stávat:

- na jedné straně učením se (kvůli láčkovcům často) „zanedbávanému“, ač velmi užitečnému kurikulu „pro všední den“ (sebepoznání, komunikační dovednosti, každodenní morálka, prosociální chování, apod.),
- na další straně však i jakousi prevencí, připravující jedince na kontakt s problémy a jejich osobní zvládnání (úspěch či neúspěch na trhu práce, vyrovnávání se s ideologií konzumu, apod.),
- a konečně i nástrojem změny společenského dění (angažovanost ochrany životního prostředí, v oblasti uplatňování demokracie, apod.).

Dodám jen ještě, že tyto systémy bez výjimky disponují praktickými technologiemi, jak takových cílů dosahovat. I to je nesporně pozitivním rysem této souhrnné tendence reagovat na ony zmíněné proměny času: lze je „uskutečnit“.

Dovolím si tedy tvrdit, že pedagogové reagují na různé typy časových proměn a v souvislosti se specifickými novými či staronovými charakteristikami doby vytvářejí (či přetvářejí) adekvátní pedagogické reakce v podobě různých systémů.²

² Postupem doby bude nutné naplnit ještě další cíl: přimět tvůrce např. školního kurikula k tomu, aby cíle a obsahy zmiňovaných systémů byli s to učinit jeho integrální součástí.

Úrovně pozitivnosti v oblasti výchovy

Celý předchozí text směřoval k tomu, aby ukázal (v souladu s edičním záměrem redakce) určitý výsek pozitivně orientované pedagogické reality. Nalézám několik úrovní „pozitivnosti“ soudobé pedagogiky i praktických edukačních modelů.

Nejprve bylo pojednáno, na základě nabídky statí napsaných Marešem, o nutné pozitivní orientaci výchovy a pedagogiky. Hlavním cílem výchovy je zajistit změny vychovávaného (změny – pochopitelně – „k lepšímu“). Cílem pedagogiky pak je, mimo jiné, formulovat základní teoretické postuláty týkající se oněch změn (a provádět výzkum).

Jedna velmi obecná úroveň pozitivnosti je tedy zakotvena, jak bylo řečeno, v podstatě edukace samé a jen těžko tedy může nebýt rozměrem i její teorie. Dále byla řeč o tendenci, kterou považuji rovněž za pozitivní. Je jí orientace na zvyšování kvalit osobního života a mezilidských vztahů prostřednictvím osobnostně orientovaného vzdělání a osobnostní a sociální výchovy (nebo jiných systémů, reagujících na aktuální potřeby doby). V jádru těchto systémů sice je a může být kritika negativních společenských jevů, avšak díky své obecně pozitivní podstatě reaguje edukace na tyto fenomény stanovováním pozitivních cílů.

Další úroveň pozitivnosti je tedy, dle mého soudu, zakotvena v orientaci (či reorientaci) postupně se objevujících nových (či relativně nových) edukačních systémů na témata společensky pozitivní – zachování života na Zemi, soužití různých lidí, respekt k lidským právům, apod., včetně pozitivních vlastností člověka, pozitivních hodnot, dovedností pro zvládání a řešení soudobých i budoucích problémů a vycházení vstříc nárokům a potřebám měnícího se života – samozřejmě v kontextu globalizace, postmoderní kultury, apod.

Uvnitř předchozí úrovně pak lze (v rámci orientace na osobnostní a sociální rozvoj) najít ještě úroveň další. Je jí jakási specifická pozitivnost, spojovaná často již s konkrétními postoji či konkrétní komunikací. Pozitivní postoje, pozitivní myšlení, pozitivní vyjadřování, pozitivní přístup k druhým, pozitivní zážitek. Jde o skutečně psychologicky (Vybíral, 2000) podložené požadavky. Být pozitivní je zdravé, mít pozitivní sebeobraz je uklidňující, být pozitivní je devízou v mezilidských vztazích, být pozitivní, to zvyšuje účinnost sociální komunikace. Již výše jsem poznamenal, že se cíle v této oblasti formulují zatím velmi opatrně. „Radost ze života“ bývá málokdy zapsána v pedagogických dokumentech jako cíl. Spíše se dočteme o zvyšování konkurenceschopnosti jedince na trhu práce... Z toto sice může povstat i radost ze života, ale také nemusí. A tak se s touto úrovní pozitivnosti setkáme spíše v příručkách pro osobnostní rozvoj či v přípravách učitelů, zabývajících se osobnostní a sociální výchovou (Canfield, Siccone, 1998, Johnson, 1999, Lencz, Křižová, 2000, Vališová, 1996).

Další úroveň pozitivnosti bývá tedy již operacionalizovaná a pojí se s učním se řadě konkrétních dovedností (umět chválit, umět při spolupráci navázat na myšlenkové nabídky druhých, umět vydávat pokyny bez použití negativních výrazů, apod.). Tato „příčeka“ pozitivnosti tkví sice svou podstatou v úrovni obecnějších přístupů k mezilidským vztahům i vztahům k sobě (obecně viz např.

Maslow, Meadová, Morris, Peseschkian, Rogers apod.), ale ve sféře výchovy, resp. pedagogiky, bývá zřetelně spojena též s úrovní metodik a praktických postupů osobnostní a sociální výchovy.

Úskalí pozitivnosti

Na tomto místě si dovolím malé – a předesílám, že poněkud hyperbolické – expoze, vycházející z letité empirické zkušenosti, spojené s pohybem na praktickém poli osobnostního a sociálního rozvoje. Přirozeným důsledkem liberalizace v oblasti přístupů k výchově byla u nás po roce 1989 orientace ne až tak malého množství jedinců v řadách učitelstva právě na pozitivní hodnoty ve výchově a vzdělávání. Záhy bylo možno začít pozorovat „sub-tendenci“ k vytváření pedagogických „skleníků pozitivnosti“. Průvodní rysy takové praxe lze poznat podle následujících znaků: vyučující se stále usmívá; vyučující mluví venkocem sladkým hlasem; vyučující žádá, aby na sebe všichni vládně hleděli; vyučující žádá, aby i lidé, kteří se neznají, se k sobě chovali, jako by měli společnou babičku; vyučující se zdráhá zavádět do výuky nepozitivní témata (válka, neštěstí, chudoba) s poukazem, že podobného si děti v životě užijí ještě dost; pokud nejste jako žák dostatečně pozitivní, vyučující vám dá najevo nelibost.

Jsem dalek toho někoho urážet či snižovat něčí praxi. Být trvale pozitivní je ovšem poněkud „nefyziologické“. A navíc, skleníky mohou být dobré pro rajčata, už méně jsou však dobré pro pěstování lidí. Chci tím říci, že pozitivně orientovaná osobnostní výchova neuplatňuje princip „pozitivního přístupu“ nesmyslně. Úkol nezní „vysoustružit z žáka pozitivní osobnost“, ale je spíše v tom, naučit lidi pracovat s vlastními negativními tendencemi tak, aby kvůli nim nevznikaly škody ryze osobní i škody v mezilidských vztazích. Stejně tak se pozitivně orientovaná osobnostní výchova nevyhýbá probírání témat jako smrt, nemoc, kriminalita, rozvody, neboť to vše patří k životu a máme-li být jako učitelé poctiví, pak se podobným tématům vyhnout dost dobře nelze. A nakonec se pozitivně orientovaná osobnostní výchova věnuje i tréninku zvládnání konfrontace, soutěže, nepříjemné atmosféry, odporu, apod. (ať již jsme protivníkem sami sobě, či ať proti nám stojí někdo jiný). Pozitivnost zohledňování „negativních“ témat je v tom, že cílem je pozitivní zvládnání negativ.

ZÁVĚR

Bylo řečeno, že se pokusím propojit záměr editorů s oborem mně blízkým, pedagogikou osobnostně sociálního rozvoje, respektive osobnostní a sociální výchovou jako praktickou modifikací. Bylo řečeno, že vyjmu z celku tématu (jak jej vidím vnitřním zrakem) jen určité teze. Mnohá z dalších pozitiv tohoto systému tedy zůstala pomínuta (např. žák sám jako klíčový nositel témat pro osobnostní výchovu; problematika reflexí – důležitého to nástroje rozvoje klienta školy – v rámci zkušenostního učení; akcent na práci s tělem v rámci osobnost-

ního rozvoje; nároky na osobní rozvoj pedagoga zabývajícího se takovou výchovou, ale – z druhé strany – i problém zjistitelnosti výsledků a efektů osobnostní a sociální výchovy apod.).

Resumé je však zřetelné: za vysoce pozitivní v soudobé pedagogice i výchovné praxi považují tendenci akcentovat rozvoj osobnostních kvalit a sociálních kompetencí člověka. Za velký úspěch považují, děje-li se tak na některých školách skutečně. Tedy nejen v textech dokumentů, nejen v proklamacích všeho druhu, nejen kdesi v kulisách, stojících za učení o prioritních láčkovcích. Naopak: děje-li se tak v konkrétní praxi péče o konkrétní osobnosti s užitím specifických metod za tímto účelem vyvinutých a pro něj určených.

LITERATURA

- BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1992.
- CANFIELD, J., SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha: Portál, 1998.
- GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, 2000, s.13–14.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000.
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik*. Praha: UK, 1981.
- HORKÁ, H. *Výchova pro 21.století*. Brno: Paido, 2000.
- JOHNSON, D.W. *Reaching out*. Allyn and Bacon, 1999.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2001.
- KJAERGAARD, E., MARTINEIE, R. *Pětkrát hurá demokracii*. Praha: STROM, 1997.
- KOMÁRKOVÁ, R. a kol. *Aplikovaná sociální psychologie III (Soc.psy.výcvik)*, Praha: Grada, 2001.
- LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O. *Etická výchova*. Praha: Etické fórum v nakl. Luxpress, 2000.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA, 1999.
- MAREŠ, J. Pozitivní psychologie jako inspirace pro pozitivně zaměřený pedagogický výzkum. In: *Sborník z konference ČAPV*. Liberec: TU, 2000, s. 17–29.
- MAREŠ, J. Pozitivní psychologie: důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, 2001, č. 2, 21 s.
- Mezinárodní vědecká konference „Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí“*. Praha 23. – 25. září 1999. Ed. J. Kohnová, J. Vašutová. Praha: PedF UK, 2000.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2001, s. 3–6
- NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál, 1999.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994.
- RÚCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha: ISV, 2000.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Mediální výchova. [cit. 22.2.2002] Dostupný z www.vuppraha.cz
- ROCHE-OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava, 1992.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově/Artefletika*. Praha: Karolinum, 1997.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. Praha: PedFUK, 2001.
- TOKÁROVÁ, A. Paradoxy globalizácie, vzdelanie a sociálny rozvoj. In: *Studia Paedagogica* 2002. Brno: MU, 2002. s. 9–31.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: UK–PedF, 1991.
- Učiteléské listy* 1/ 2002–03 a 2/ 2002–03.
- VALENTA, J. Kam budeš nuceno kráčet, umění vychovatelské? In: *Sborník ke 140. výročí vzniku katedry pedagogiky FFUK*. V tisku.

SUMMARY

At first the paper investigates the orientation of pedagogy to positive human development and sees a positive feature in very essence of this branch. Then it applies itself to the specific positive accent of pedagogy and education of the latter half of the 20th century and the beginning of the 21st century that projects into the endeavour to help with the solution of global problems and the problems arising from these for the day-to-day existence of people. There is a brief investigation of various systems through which this accent is realized (global education, ethical education, dramatic education etc.). Within this context the paper devotes a special attention to personal and social education as a system of themes for a positive personal development of man and the development of his social skills. In this relation the paper eventually mentions also a very concrete level of positivity in the form of positive skills in the sphere of social communication, self-regulation etc.

