

kde jeden fiktivní docent nebo profesor garantuje více než 10 předmětů, aniž je kdy učil či k nim může vykázat odbornou činnost. Považuje se to za normální, běžnou praxi. Je potřeba začít mluvit o realističnosti požadavků a uvažovat o změně pravidel.

3. Jsou nespravedlivé a neudržitelné **diametrálně rozdílné podmínky pro akreditace** tzv. doplňujícího pedagogického studia (DPS) a studijních programů učitelství na vysokých školách. Zatímco v prvním případě projde téměř vše, v druhém případě jsou velmi přísná kritéria, např. vzhledem k vyučujícím. A přitom na konci je stejná kvalifikace a měla by teoreticky být i stejná kvalita.
4. **Akreditační požadavky na vyučující** (důraz na vědu a publikace) v kombinaci s kritérii hodnocení vědy (nepočítají se věci specifické a důležité pro učitelské obory – tvorba učebnic, didaktických materiálů apod.) mají důsledky i pro profil vzdělavatelů učitelů. Jsou tlačeni do pozice vědců a výzkumníků, pedagogická zdatnost je mimo kritéria. Nemají kontakt se školní realitou a jejich výuka bývá někdy antididaktickou přípravou, tedy modelem toho, jak

neučit. Takto nastavený systém pak nepřeje zapojení vynikajících praktiků do přípravy učitelů, což je potřeba jako sůl. Opět tedy apeluji na změnu kritérií pro akreditaci učitelských programů.

O nespokojenosti se současným stavem akreditačních procesů (kolik formální práce vyžadují, jak dlouho posuzovací procedury trvají, jaká kritéria jsou ve hře a co se vůbec neřeší) se v kuloárech dost mluví. **Vyzývám k veřejné diskusi na toto téma v širším kontextu – jaké učitele chceme/potřebujeme, co považujeme za kvalitu, jakou přípravu učitelé potřebují ke zvládnutí výzev profese, jak mají být nastaveny mechanismy k zajišťování kvality.**



prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.,
Učitel naživo a Filozofická fakulta
Univerzity Pardubice

Sociální dovednosti by měly být součástí školní výuky

VÁCLAV MERTIN

At' chceme, nebo ne, školství se pozvolna proměňuje a zčásti to je i na základě poznatků blízkých odborných disciplín. Ty mají dnes za prokázané, že sociální dovednosti (socioemoční oblast) a dobré sociální vztahy jsou nesmírně důležité pro efektivní rozvoj tradiční vzdělanosti i později pro fungování v dospělém životě. Navíc jsou akademické i sociální dovednosti u dětí tak těsně propojené, navzájem se tak ovlivňují, že obě oblasti by měly být předmětem školní výuky. Lépe řečeno: bez pozitivních sociálních vztahů a bez sociálních dovedností je tradiční vzdělání podstatně méně účinné. Taková je realita a je úplně jedno, že školské předpisy zatím explicitní výuku a rozvíjení žáků v socioemoční oblasti nezmiňují.

Nestačí však spoléhat na to, že zejména sociální, ale i další životní dovednosti si děti osvojí automaticky jen tím, že dopoledne stráví ve škole a odpoledne snad někdy na hřišti či ve skautu. Léta sice víme, že dítě se fakticky sociálním dovednostem ve škole stejně učí, jenže se tak děje mimoděk, pozorováním, nápodobou, řešením praktických situací, řekl bych dokonce, že někdy i proti vůli učitelů. Řadu z nich se však těmito způsoby nemusí naučit vůbec, jiné pouze v neúplné, nebo dokonce ve velmi nefunkční podobě. Důležité proto je, aby sociální dovednosti byly vyučovány explicitně.

Když se to hodí, škola se prohlašuje za instituci připravující na dospělý život. Osobně tento pohled beru zcela vážně a kladu si otázku, jaký je běžný dospělý život ve 21. století, které dovednosti nám dospělým dnes v životě scházejí, které potřebujeme k tomu, abychom byli lépe zaměstnatelní, abychom přijatelněji zvládali úskalí osobního i společenského fungování. Životy klientů mi jasně ukazují, že vedle faktických znalostí a dovedností, které škola tradičně rozvíjí, je to mj. mravnost, vnímavost, respekt k odlišnostem, tolerance, velkorysost, lidská vyzrálost. A jistě i obvykle uváděné

ZAMYŠLENÍ NAD

dovednosti komunikovat, naslouchat, spolupracovat (nejen v práci, ale např. po ukončení partnerského vztahu, ve kterém jsou děti), zvládat konstruktivně negativní emoce. Je však nepochybné, že pouze tyto vlastnosti/dovednosti nestačí k zaměstnání. Určitě bychom proto kvůli jejich výcviku neměli přejít do druhého extrému a zcela vytlačovat všeobecné či speciální vzdělání.

Zaměření na dospělost neznamena, že bychom měli bez povšimnutí nechávat kvalitu fungování v dětském věku. Kolik dětí trpí, že nemohou najít kamarády, že je druzí neberou, až odmítají, že se jim vysmívají pro nějaký nedostatek? Kolik dětí reaguje zcela nepřiměřeně, když je něco naštvě, když se jim něco nepovede? Škola se těmto problémům nevěnuje, řeší je pouze kázeňsky, ale děti rozhodně needukuje, aby byly odolnější při zvládání podobných situací a aby si osvojily potřebné prosociální dovednosti. Neobstojí námitka, že škola není terapeutické zařízení. To je sice pravda, nicméně učitel jako odborník na vedení dítěte by ho měl učit zvládat i obvyklé, či dokonce běžné náročnější životní situace.

Proto by se měly příslušné dovednosti programově rozvíjet i ve škole. Možná někdo namítne, že takovým přístupem budou učitelé ještě víc zbavovat rodiče vlivu na dítě a že by to měla být rodičovská zodpovědnost. Určitě je skutečně primární odpovědnost na rodičích, jenže to nestačí. K upevnění sociálních dovedností je zapotřebí mnoho opakování a podpory v různých prostředích – dnes jsou děti odmala často samy (podporujeme jejich samostatnost), dost času tráví mimo rodinu, navíc v anonymních společenstvích zcela vypadl segment kontroly veřejnosti. A také můžeme slyšet námitku, že mravnost či vyzrállost (moudrost) nelze naučit. Všechno je pravda pouze částečně.

Například praktická etika se dá efektivně „vyučovat“ už od mateřské školy, podobně se dá podporovat moudrost. Jde jen o to, aby školy byly na tyto dovednosti nastavené. Současně jde o to, aby škola vycházela z nesporných a všeobecně uznávaných zásad této společnosti. Za zcela neutrální základ pokládám např. výuku respektu k jedinečnosti, úctě k druhým lidem, slušné chování. Sporným otázkám se může vyhnout a nechat je opravdu v gesci rodičů. I tak zůstane obrovský díl možností.

Přimlouvám se proto za explicitní „výuku“. Někteří učitelé dávno a systematicky využívají třídnické hodiny k prohloubení

sebezpoznání i k řešení rozmanitých problémových situací. Je velká škoda, když je v některých školách nevyužívají vůbec nebo jen na organizační záležitosti. Příliš se mi nelíbí ani jejich zrušení a nahrazení jistě podobně potřebnou třetí hodinou tělocvikem. I jiné předměty jako výtvarka (sebevyjádření), tělocvik (spolupráce) a další mohou malým dílem sloužit stejnému cíli. Existují formy výuky, které vedou žáky ke spolupráci i ke komunikaci – projektové vyučování, příprava divadelního představení, sociální projekty... Marné nemusejí být ranní komunitní kruhy.

Začal bych zmiňovanými třídnickými hodinami. Učitel může reagovat na problémové situace, ke kterým došlo, nejen konkrétně (což už určitě udělal), ale i v širších souvislostech. Vedle toho by se měli učitelé všech předmětů vyjadřovat k různým situacím, ke kterým dochází mezi žáky, ale i mezi žáky a učiteli. Takže možnosti učitele ani dnes nejsou úplně zanedbatelné, přesto bych doporučoval mnohem víc. Vždyť i jedno z možných výchovných opatření při výchovném problému je, že se písemně vyjádří a problémovou událost zreflektují samotní žáci.

Jenže na rozvoj těchto dovedností je zapotřebí hojně času. Proto bude muset škola ubrat ve znalostech. Svět se výrazně proměňuje a škola se nemůže tvářit, že si toho nevšimá, zejména když deklaruje, jak jsem již uvedl, že je přípravou na tento život v dospělosti. Bude to tedy skutečně znamenat postupnou proměnu školy.

Sice bych pokládal za vhodné trénovat všechny děti v rámci vyučování, ale možná bude průchodnější začít výcvikem u dětí, které mají výraznější problémy. Zatím podobné aktivity občas realizovala poradenská zařízení, leč je potřeba je postupně víc a víc přiblížit škole a běžné výuce. Specialistům nechť zůstane řešení komplikovanějších problémů.



PhDr. Václav Mertin, dětský psycholog, katedra psychologie FF UK

www.rizeniskoly.cz 

Kompletní nabídka odborných informací pro oblast školství