

Josef Valenta

Didaktika osobnostní a sociální výchovy

- Kontexty vzniku osobnostně a sociálně orientovaných edukačních systémů
- Cíle a tematické okruhy OSV
- Didaktické principy a metody OSV
- Učitel/lektor OSV



Josef Valenta

Didaktika osobnostní a sociální výchovy

- Kontexty vzniku osobnostně a sociálně orientovaných edukačních systémů
- Cíle a tematické okruhy OSV
- Didaktické principy a metody OSV
- Učitel/lektor OSV



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

Text vznikl v rámci výzkumného záměru MSM 0021620862 – Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání a v rámci Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově 2012–2017 (P15 – Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání).

doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

DIDAKTIKA OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 5420. publikaci

Recenzoval:

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Drahuše Mašková
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 232
Vydání 1., 2013

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.

© Grada Publishing, a. s., 2013
Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-4473-5

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-8975-0 (ve formátu PDF)
ISBN 978-80-247-8976-7 (ve formátu EPUB)

OBSAH

Předmluva	8
1. Kontexty...	14
1.1 Dobový i lokální kontext vzniku osobnostně a sociálně orientovaných edukačních systémů, včetně osobnostní a sociální výchovy	14
1.2 Kontext soudobých zahraniční modelů	21
1.2.1 Velká Británie – Anglie	21
1.2.2 Velká Británie – Wales	23
1.2.3 Hongkong	25
1.2.4 Malta	26
1.2.5 Seychely	27
1.2.6 Slovensko	28
1.2.7 Kanada	29
1.3 Kontext teorií, „gejzír koncepcí a termínů“	30
1.4 Kontext vzniku české verze PSE – osobnostní a sociální výchovy od počátku do současnosti	33
2. Repetitorium základní podoby OSV z pohledu didaktických kategorií	38
2.1 Cíle OSV	38
2.2 Tematické okruhy OSV	40
2.3 Klíčové didaktické principy	41
2.4 Formy výskytu OSV ve škole a současně cesty její implementace	42
3. Empiricky zjištěná i teoretická východiska didaktiky OSV	43
3.1 Východiska v oblasti empirického výzkumu českého modelu osobnostní a sociální výchovy	43

3.2	Specifická teoretická východiska předkládaného konceptu didaktiky OSV	52
3.2.1	<i>Behaviorální, respektive sociálně-kognitivní pojetí edukace a zkušenostní pojetí edukace</i>	54
3.2.2	<i>Situační pojetí výchovy</i>	61
3.2.3	<i>Dramaticko-performační pojetí edukace, respektive paradigma performativních společenských věd</i>	65
3.2.4	<i>Shrnutí</i>	71
4.	Didaktika OSV	74
4.1	Zopakování základních didaktických principů (POP)	74
4.2	Didaktika jednotlivých forem OSV	75
4.2.1	<i>Formy výskytu OSV ve škole – cesty k žákovi</i>	75
4.2.2	<i>Integrace OSV a jiných oborů (nebo jiných průřezových témat)</i>	76
4.2.3	<i>Výstavba samostatného kurzu</i>	86
4.2.4	<i>Poznámka k formě projektového vyučování</i>	92
4.2.5	<i>Práce se spontánně vzniklými, běžnými situacemi jako forma OSV</i>	95
4.2.6	<i>Poznámka k formě chování učitele</i>	97
4.2.7	<i>Práce se školními aktivy</i>	98
4.3	Základní typy edukačních situací	100
4.3.1	<i>Situace individuálního učení</i>	100
4.3.2	<i>Situace učení v interakcích</i>	101
4.4	Charakter učiva životních dovedností v pojetí OSV a doporučené očekávané výstupy	105
4.4.1	<i>Východiska pojetí učiva OSV</i>	105
4.4.2	<i>Zosobnění učiva v OSV</i>	116
4.4.3	<i>Konkretizace učiva OSV v doporučených očekávaných výstupech</i>	124
4.4.4	<i>Výběr a uspořádání učiva</i>	127
4.5	Práce s cílem a jádrové učební činnosti aktivit	130
4.5.1	<i>Práce s cílem</i>	130
4.5.2	<i>Takzvané jádrové činnosti</i>	144
4.6	Metody OSV a jejich výběr	154
4.6.1	<i>Cíl – jádrová činnost – metoda</i>	154
4.6.2	<i>Principy metod OSV</i>	157
4.6.3	<i>Metodické řady (ukázky krokových schémat učení se životním dovednostem)</i>	168

4.7	Základní didaktické schéma práce s jednotlivou aktivitou, respektive též schéma lekce	171
4.7.1	<i>Instrukce – akce – reflexe (I–A–R)</i>	171
4.7.2	<i>Instrukce</i>	172
4.7.3	<i>Akce (situace)</i>	177
4.7.4	<i>Reflexe</i>	179
5.	Témata k diskusi	194
5.1	Společné východisko pro oddíly 5.2 a 5.3	194
5.2	Možné změny současného paradigmatu OSV	196
5.2.1	<i>Dovednosti v tematických okruzích OSV v RVP versus tematická zaměření pro rámcové životní situace</i>	196
5.2.2	<i>Pozice OSV v kurikulu projektovaném i realizovaném</i> ...	198
5.3	Témata „příprava na životní role“ a „příprava na životní situace“	200
5.4	Problém hodnocení výsledků OSV (nebo podobných formativních systémů)	201
5.5	Učitel/lektor OSV, respektive učitel integrující tematiku OSV do jiných oborů	207
5.5.1	<i>Specifický talent pro specifické kurikulum (?)</i>	208
5.5.2	<i>Specifická příprava</i>	209
5.5.3	<i>Specifická role folkových konceptů učitele v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje</i>	211
5.5.4	<i>Specifické postavení učitele oboru typu OSV</i>	212
6.	Poznámky k metodologii výzkumů, které byly podkladem tohoto textu	213
	Literatura	216
	Summary	230
	Rejstřík	231

PŘEDMLUVA

„Já mám tedy úplně jinou představu,“ řekla zostra jedna ze studentek a zatvářila se velmi přísně. Právě probíhala debata nad očekáváními studentů pedagogiky ve vztahu k předmětu Didaktika osobnostní a sociální výchovy. „Já si to představuju tak, že nám dáte materiály, kde bude napsáno, co a jak máme udělat...“ „Prostě že nám dáte manuály, které můžeme vzít a jít hned dělat kurzy óesvé,“ skočil jí do řeči rozložitý mladík s poněkud vyzývavým pohledem. „Jo, ucelené přípravy. A nějaké zásobníky her!“ musela si ještě dořící své dívka. „No nazdar...“ proběhlo mi hlavou. Vypadá to, že zrovna tihle dva se právě pro osobnostní a sociální výchovu moc nehodí... Ale jen žádné ukvapené závěry. Uvidíme. Jsme škola, třeba se povede naučit je uvažovat o vzdělávání v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje jinak...“ Tak do toho: „Je mi líto, to vás zklamau. Cílem tohoto kurzu je, abyste po jeho skončení uměli přemýšlet o rozvíjení životních dovedností tak, že si – kupříkladu – podobný manuál budete umět udělat sami.“ Oporou mi bylo i souhlasné pokyvování ostatních studentů. Oba zájemci o prefabrikáty se zatvářili znechuceně...

Předmluva obsahuje několik témat, do nichž jsou vtělena i ona ohlášená upozornění:

1. adresáti tohoto textu;
 2. (edukační) cíl textu;
 3. smysl textu;
 4. charakter textu;
 5. úroveň teorie v textu;
 6. původ textu;
- ...a navíc poznámka a poděkování.

Ad 1. Adresáti tohoto textu

Text je určen všem, kdo se zajímají o osobnostní a sociální rozvoj (včetně rozvoje morálního) vedený formou edukace, řízeného učení apod.; všem, kdo se zajímají o učení (se) životním dovednostem spjatým s každodenní existencí se sebou samým a s dalšími lidmi v různých praktických situacích, v nichž obvykle musíme nějak jednat:

- Je určen učitelům, kteří se jakýmkoli způsobem ve své škole věnují tzv. osobnostní a sociální výchově (dále OSV). Tímto názvem je označena jedna ze součástí povinného učiva pro základní a gymnaziální vzdělávání.
- S tematikou osobnostního a sociálního rozvoje se však setkáváme i v kurikulárních rámcích jiných stupňů, typů či druhů škol, včetně některých škol vysokých. Text má tedy posloužit i učitelům pracujícím v těchto institucích.
- Dále je ale text určen též pedagogům, respektive sociálním pedagogům, věnujícím se osobnostně-sociálnímu rozvoji v rámci prevence sociálních patologií, sociálněpedagogických služeb apod.¹
- Text mohou využít i lektori vzdělávání dospělých zaměřeného na personální a sociální dovednosti.
- Je – samozřejmě! – určen studentům všech výše uvedených profesí, a to jako informační báze či studijní pomůcka, která může doprovázet vzdělávání probíhající v přímém kontaktu s vyučujícím/lektorem a skupinou.
- A konečně, byť ne v poslední řadě, je rovněž určen všem, kteří se zabývají pedagogikou, respektive didaktikou, respektive teorií oborových didaktik.

Ad 2. (Edukační) cíl textu

Hlavním cílem textu je ovlivnit (didaktické) myšlení pedagogů v oblasti „výuky“ témat osobnostního a sociálního rozvoje. Jde tu o jiný typ kurikula, než je kurikulum tradičních „literních“ školních předmětů. A jde tedy i o specifický způsob uvažování.

Didaktickým myšlením tu míníme zejména schopnost rozumět logickým vazbám mezi kategoriemi, respektive jevy téma – cíl – metoda – činnost, respektive činnost jako učení – procesy probíhající v žákově „organismu“ při učení touto činností – řízení učení v průběhu činnosti – reflexe jako na předchozí návazná učební činnost – hodnocení rysů, procesů a výsledků učení. To vše ještě v logickém vztahu k dalším podmínkám učení a možnostem konkrétních žáků. A navíc – jde o myšlení na hraně teorie a praxe a o to, abychom „rozumění“ teoretickým didaktickým konceptům uměli transformovat z podoby myšlenkových konstruktů do podoby jednání nás samých i našich žáků. Ale i naopak, abychom za konkrétním jednáním dokázali vidět teorii, zejména tu, která se jevu týká a může nám být nápomocna v dalším řízení učení.

¹ Zejména ty koncepce sociální pedagogiky, které se nevěnují jen osobám rizikovým, znevýhodněným, determinovaným patologickým prostředím atd., ale zajímají se obecněji o sociální aspekty edukace, mívají jako jedno z polí svého zájmu tematiku *social education*, učení se životním dovednostem, nikoli jen ve smyslu reedukace, resocializace, či dokonce terapie, ale skutečně ve smyslu edukace (například Kraus, 2000; Sekyra, 2012).

Dalším cílem textu je ovlivnit některé praktické dovednosti, které jsou s efektivním didaktickým myšlením v této oblasti spojeny (například slovní formulace cílů v OSV).

Řečeno jazykem „výstupních kvalit žáka“: Čtenář by měl porozumět vnitřním kvalitám a současně vzájemným vztahům uvedených didaktických kategorií, respektive jevů v oblasti OSV, a měl by je umět vysvětlit. A dále by měl umět prakticky formulovat cíle, definovat jádrové činnosti, spojit je logicky a účelně s metodami a věst reflexe ve vztahu k určenému cíli.

Kondicionál „by“ zde má svůj smysl. Prostřednictvím knihy nejsem s to naplnění cíle zaručit... Proto je i slovo „edukační“ v nadpisu v závorce.

Ad 3. Smysl textu, respektive smysl takto stanoveného jeho cíle

Smyslem takto určených cílů je rozhodně:

- a) příspěvek ke konstituování didaktiky oboru osobnostní a sociální výchova;
- b) a prostřednictvím toho i příspěvek k dalšímu rozvoji teorií toho, co můžeme souhrnně označit jako **pedagogiku osobnostně-sociálního rozvoje**;
- c) a samozřejmě vzdělávání pedagogů a lektorů.

Ad 4. Charakter textu

Text má výkladový charakter. Vymezuje, o čem a jak uvažovat v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje.

Pro názornost je opatřen řadou krátkých příběhů či popisů situací uvozujících nebo ilustrujících jednotlivá témata. Tyto příběhy/situace jsou de facto zobecněním řady konkrétních situací, s nimiž jsem se setkal při sledování praxe osobnostně-sociálního rozvoje ve výzkumu i při běžném reflektování pozorovaných jevů. V kapitolách věnovaných konkrétním didaktickým dovednostem je pro názornost výkladu využito též dialogů mezi fiktivním pedagogem OSV a jeho supervizorem.

Text není pracovní učebnice. Vlastní zkušenost z praxe výuky didaktiky OSV v kurzech i na fakultách a též výzkum mi ukázaly, že „cíl učit se myslet o OSV“ lze jen stěží naplnit zadáváním úkolů, po jejichž vypracování nemůže proběhnout živá zpětná vazba a korekce dalšího pokračování učení. Je jistě možno v této věci se mnou nesouhlasit, ale přesto na svém tvrzení zůstávám. I proto – ačkoli píšu o didaktice – nepřidávám na závěr kapitol například otázky, náměty k úvahám či úkoly.²

² V tomto ohledu je zajímavé uvažovat o možnostech online učení v oborech rozvíjejících životní dovednosti. Takové učení je možné (například s využitím souborů videí, s využitím stále se zdokonalující technologie snímání lidského chování při online přenášeni

Text rovněž není zásobníkem her. Zásobníky her obvykle nepostihují ono „myšlení“. „Umět hru“ zdaleka vždy neznamená „rozumět hře“. Zásobníky mají tedy své limity. Nicméně zásobníkové literatury je k tematice nemálo (včetně té, kterou sepsal autor tohoto textu).

Text bohužel nemůže zachytit ani existenciální jedinečnost setkávání pedagoga a žáků nad tématy jejich životů, nemůže hluboce a smysluplně zachytit étos této práce (neboť má k dispozici jen slova). A tak dále...

Ad 5. Úroveň teorie v textu

V některých pedagogických kruzích bývá patrný jistý odpor vůči teorii. Má to svou logiku. Jakékoliv učitelství je činnost povýtce praktická, učitelství OSV nepochybně. Myšlení se v této profesi musí kloubit s velmi praktickým a často poměrně komplikovaným jednáním. Krajiním výrazem této skutečnosti je pak i názor některých pedagogů, že edukační proces může probíhat takřka mechanicky – třeba na základě manuálů či zásobníků. Na druhé straně: nejpraktičtější je dobrá teorie³... Proto považuji za potřebné upozornit, jak se bude s teorií nakládat v tomto textu.

Tak tedy: Nezbytně budou osvětlena teoretická východiska didaktiky OSV v předkládaném pojetí. Ovšem již i tento výklad se pokusí zvýrazňovat některé aspekty teorií, blízké praxi. Z nich pak budou generovány teoretické postuláty dalších úrovní teorie, praxi bližších či velmi blízkých, které budou procházet celým textem – například tři klíčové základní principy realizace OSV. Podány budou i výklady praktického naplňování těchto principů v přímé práci se žáky, klienty atd.

Analogicky tu můžeme odkázat na Korthagenovo pojetí teorií s „velkým T“ a s „malým t“.⁴ Je zřejmé, že velkým T začíná teorie obecnější povahy, malým pak teorie, která „... je mnohem víc cílena na možnosti *jednání*“ (Korthagen, 2012,

určitých aktivit) a je již i nabízeno v podobě různých online kurzů. Ale opět i v tomto typu vzdělávání nemůže chybět živá zpětná vazba poskytovaná pedagogem a skupinou. A navíc – živý kontakt, vzájemná přítomnost lidí v jistém čase a prostoru a vzájemné živé, technickou nezprostředkované jednání, to vše v oborech typu OSV (podle mého nejlepšího mínění) nemůže chybět. Tak, jako je to (zatím...) nenahraditelné v životě, je to nenahraditelné i v tomto typu edukace.

³ Což je výrok připisovaný Einsteinovi, Lewinovi a po nich pak mnoha dalším.

⁴ Před několika desítkami let jsme používali třídění teorií inspirované L. V. Zankovem, autorem (na Vygotského psychologii založené) koncepce „rozvíjejícího vyučování“, v němž se vedle abstraktních primárních teorií pracovalo i se dvěma úrovněmi sekundárních teorií. Úroveň A definovala teoretické principy se zřetelem k praxi, úroveň B pak měla povahu takřka návodů, jak tyto principy uskutečňovat, a stála na jednodušších empirických zobecněních toho, co se ve třídě děje... V tomto smyslu se náš text pohybuje zejména v úrovni obou sekundárních teorií.

s. 27).⁵ To se ostatně u didaktiky OSV jako „behaviorálního“ oboru dá očekávat. Je tedy hned na začátku nutno poctivě přiznat, že milovníci „klenutých teorií“ si v tomto textu na své příliš nepřijdou...

Ad 6. Původ textu

Výklad vychází především ze zobecněného poznání obsaženého v teoriích a výzkumech různých autorů i autora tohoto textu. Text vznikl postupně, podle reálných možností kontaktu s tématem. Od roku 2007 jsem se zde předkládané problematice věnoval v rámci výzkumného záměru MSM 0021620862 *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*.⁶ Významnou roli při koncipování jednotlivých kapitol hrála zejména výuka didaktiky OSV v různých kurzech dalšího vzdělávání učitelů a v oborovém studiu pedagogiky na FF UK.⁷ Řada kapitol původně vznikla jako samostatné články reflektující zjištění z vlastního akčního zkoumání.⁸ Ty byly posléze více či méně přepracovány a doplněny dalšími kapitolami do podoby této knihy. Doporučuji používat tento text i v kombinaci s textem *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi* (dostupném též online).⁹

Poznámka k ich-formě

Na jiném místě tohoto textu poznamenávám (v souvislosti s výzkumem), že nejsem ani tým, ani ústav atd. Ačkoli to někteří čtenáři mohou považovat za nekorektní, často tedy v textu používám ich-formu (zjistil jsem; předpokládám... atd.). Obvyklé klišé množného čísla (zjistili jsme...) by na těchto místech textu bylo nepřesné. K množnému číslu se pak uchyluji, když skutečně hovořím o něčem, co se týká i dalších osob („diskutovali jsme...“) nebo když chci vtáhnout do hry čtenáře (pak jde o jakýsi sociativní plurál – „víme již z minulé kapitoly...“ atd.).

⁵ Dodejme jen pro úplnost, že Korthagen nepovažuje teorie s velkým T za teorie učitelům nápomocné. Jeden z překladatelů Korthagenova textu a další odborníci však v „kriticko-přátelském ohlednutí“ upozorňují, že Korthagenův postoj k teoriím s velkým T lze i na základě dalších dostupných výzkumů skutečně „přátelsky“ kritizovat.

⁶ Výzkumný záměr řešila Pedagogická fakulta UK v Praze (hlavní řešitelka prof. V. Spilková). Podílela se na něm i skupina pracovníků katedry pedagogiky FF UK.

⁷ ... a částečně též v podobných předmětech ve studiu edukačního dramatu na DAMU.

⁸ Články se postupně objevovaly zejména v online podobě v elektronické databázi (de facto časopisu) *Metodický portál RVP*. Zde zavěšeny sloužily též jako snadno dostupné materiály pro studenty. Často tedy odkazují na vlastní texty (a to též proto, že v oblasti didaktiky OSV u nás publikuje minimum dalších autorů).

⁹ Kladno: AISIS, 2006; online: http://www.aisis.cz/archiv/publikace/osv_a_jeji_cesty_k_zakovi.pdf.

Poděkování a přání

Poděkování patří všem, s nimiž jsem mohl „dělat OSV“, všem blízkým, kteří se mnou (opět) měli trpělivost, když jsem se oddával tomuto textu, a při té příležitosti ještě zvláště Haně Kasíkové za různé konzultace (uskutečňované nezřídka peripateticky, totiž při společné cestě Polomenými horami na setkávání místní komunity do pět kilometrů vzdáleného pohostinství... Aristoteles by z nás – doufám – měl radost).

Nezbývá než popřát, aby kniha byla užitečná.

Blatečky a Brandýs nad Labem, 2011–2013

autor

1. KONTEXTY...

„... a navíc ještě takové zbytečnosti, jako je třeba ta osobnostní a sociální výchova!“ zahřímal od řečnického pulťáku konference právě vystupující expert. Ostře kritizoval probíhající školskou reformu (psal se rok 2011), která se mu nelíbila jaksi principiálně. Takové úkazy, jako „třeba ta osobnostní a sociální výchova“, zřejmě považoval buď za k ničemu dobré novoty odvádějící pozornost od studia toho správného kurikula (jímž jsou láčkovci, gerundivum a bitva na Bílé hoře), nebo za příliš pragmatické obory odvádějící pozornost žáků od vyšších úkolů, které jsou – abychom tak řekli – zakotveny v podstatě sebezpřesahujícího se lidství... A jen pouhé pomýšlení na novinky zjevně uvolňovalo průchod jeho naléhavé rétorické expresivité...

1.1 DOBOVÝ I LOKÁLNÍ KONTEXT VZNIKU OSOBNOSTNĚ A SOCIÁLNĚ ORIENTOVANÝCH EDUKAČNÍCH SYSTÉMŮ, VČETNĚ OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY

Změny kurikula obvykle probíhají na pozadí **tří základních obecných vlivů**: **jedním jsou aktuální i předpokládané perspektivní společenské potřeby, druhým rozvoj věd(y) a třetím vlastní potřeby „klientů“ edukačních institucí.**

Vznik edukačních systémů či oborů specificky zaměřených na osobnostní a sociální¹⁰ rozvoj se stal jednou z variant takové transformace kurikula v posledních čtyřech dekadách 20. století, transformace směřující tentokrát mimo jiné k výraznější orientaci na životní dovednosti pro „všední den“.

V této i v následujících kapitolách se postupně zastavíme u všech tří výše uvedených vlivů. V oddíle 1.1 se dotkneme potřeb společnosti i mladých lidí, v oddíle 1.3 pak vědního zázemí oborů zabývajících se osobnostním a sociálním rozvojem.

Nejen počátek, ale znovu i druhá polovina 20. století probudily v euroatlantické civilizaci snahu o pedagogickou reflexi měnících se parametrů doby. Cílem této reflexe byla (a stále je) snaha napomoci řešení závažných problémů světa edukační cestou. Jejím výsledkem jsou většinou jakési vesměs ucelené

¹⁰ ... a případně specifičtěji zaměřených i na morální či emocionální atd. rozvoj.

pedagogické systémy, které mají obvykle nějaká základní teoretická východiska (ovšem velmi rozmanité povahy, úrovně obecnosti atd.), mají cíle, jasné definovaná témata a konečně i edukační metody.¹¹ Tak se objevila v podobě i nám dnes známé například ekologická či environmentální výchova usilující o pozitivní vývoj vztahu člověka k životnímu prostředí; globální výchova jako reakce na všemožné problémy spojené s globalizací; multikulturní (později spíše interkulturní) výchova jako prostředek zvládání různosti lidí; rozvojová výchova jako nástroj pomoci chudým zemím; mediální výchova jako instrument porozumění jazykům a kódům jedné ze světových velmocí – médií. A objevila se i **osobnostní a sociální výchova** (dále OSV), v jazyce zemí jejího vzniku *personal and social education*. Respektive – **objevily se i další různé systémy či tendence, které se jmenují jinak** – *character education, life management, life skills development* atd., ale všechny se zabývají rozvojem dovedností (a k nim náležitých znalostí a postojů) pro každodenní život se sebou samým a s druhými lidmi či směřují k tomu, co se postupně začalo nazývat jako *well-being* (tedy, řekněme, spokojený život, životní pohoda apod.).¹²

Globální nebo environmentální výchova se svým obsahem obracejí ke změně jednání a postojů člověka ve vztahu k různým celospolečenským problémům. Systémy zaměřené na osobnostní, sociální a morální rozvoj se pak věnují prioritně žákovi samému a rozvoji jeho životních dovedností, tedy dovedností pro-

¹¹ Jiným formálním výrazem této tendence jsou rozmanité národní i nadnárodní pedagogické projekty, které se dnes uskutečňují v různé míře i na školách v ČR (Začít spolu, Zdravá škola, Facing History and Ourselves – multikulturní výchova prostřednictvím studia historie – atd.).

Lze říci, že skrze tyto systémy a projekty většinou ožívají i velká pedagogická témata doby (výchova ke spolupráci; kreativitě; ke zvládání různých životních situací, třeba výchova k užitečnému zvládání diverzity – různosti lidí, názorů, přístupů; výchova k dobru mezi lidmi, k demokracii atd.). Tato témata jsou však i samostatnými obsahy jednorázových propagačních a vzdělávacích akcí pro učitele či specifických lokálních projektů jednotlivých škol atd.

¹² Kolář, Lazarová a Nehyba (2011) definují šest různých výkladů pojmu **osobnostní a sociální rozvoj**: osobnostně-sociální rozvoj (dále OSR) jako cesta k naplnění ideálu (například všestrannosti a harmonie); OSR jako nástroj společenských proměn (ve smyslu strategického nástroje i cíle zajišťujícího rozvoj společnosti, demokracie, konkurenceschopnosti atd.); OSR jako proces duševního vývoje člověka (psychologické teorie rozvoje osobnosti); OSR jako forma aktivního života (sebezdokonalování prostřednictvím pozitivně aktivního života). Poslední dva výklady se týkají tématu této knihy: OSR jako podpora profesní kultivace (rozvoj osobnostně-sociálních kompetencí ve vztahu k profesi), ale zejména **OSR jako příprava na (kvalitní) život**.

komunikační a vztahové situace včetně vztahu se sebou samým.¹³ A nesledují jen situace extrémně vypjaté (například když je člověk na ulici svědkem krádeže), ale samozřejmě (a snad i převážně) též situace zcela běžné (například jak zbytečně a nefunkčně neoplácet protivnému řidiči autobusu jeho protivnost; jak efektivně komunikovat s vlastními rodiči, když s nimi nechci odjet tento víkend na chatu, máje jisté záměry s dívkou Elvírou; jak zvládnout vlastní stres před písemkou; jak si nezapálit cigaretu a navrch nenaštvat toho, kdo mi ji bodře nabízí).

Takové problémy – zvládání komunikace, stresu či vlastní vůle – lze koneckonců prohlásit za věčné. Avšak vznik systémů osobnostního a sociálního rozvoje je právě ve zmíněných minulých dekadách je dobově podmíněn. Již v osmdesátých letech 20. století se píše v kanadské příručce k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji: „Naše společnost se rychle proměňuje a stává se stále komplexnější. Dnešní studenti stojí tváří v tvář nejrozmanitějším sociálním fenoménům, stejně jako rozvoji technologií a ekonomickým proměnám, žijí v různých modelech rodiny, nových mezigeneračních vztazích a uprostřed měnících se životních stylů. V tomto kontextu by měli mít příležitost získat vědomosti a kompetence potřebné pro ovládání vlastního života tak, aby byl produktivní a uspokojivý a nepřinášel nepřiměřený stres.“ (Personal, 1985, s. 2) V kostce je tu shrnuto vše, co bychom mohli dokladovat s texty sociologů (atd.) v rukou i dnes.

Jedním z důvodů vzniku osobnostně a sociálně orientovaných edukačních modelů tedy byl měnící se společenský kontext a z něj vyplývající potřeba učit mladé lidi některým životním dovednostem.¹⁴

Komplikace tohoto světa nikterak neusnadňovaly dětem a mládeži jejich život. Objevují či stupňují se různé problémy: raná těhotenství, intolerance vůči různosti, konzumerismus atd. Vyrovnávání se s problémy může mít podobu chování označovaného za sociálně patologické – například rozšiřování problémů s drogami. Dodejme tedy dále, že za tendencí vzniku systémů typu osobnostní a sociální výchovy stála nejen běžná edukační potřeba učit mladé lidi novým dovednostem pro nové situace, ale také **potřeba prevence nežádoucího chování** (což může být koneckonců zčásti totéž).

Jiný důvod rozvoje těchto systémů tkvěl v potřebě posílit demokracii. Ať již to bylo v zemích, které se zbavovaly diktatur (Řecko, Portugalsko), či jinde, ukazovalo se, že část mládeže rezignuje na možnost mít vliv na správu věcí veřejných. V zemích, kde neexistovala (u nás naopak dobře známá) občanská výchova, cílily systémy osobnostního a sociálního rozvoje i k aktivizaci mládeže a překonávání její politické apatie. Během osmdesátých let se tak pod názvem

¹³ ... přičemž tyto dovednosti mohou být koneckonců využity i k ochraně životního prostředí, například při jednání s „ropáckými“ politiky...

¹⁴ Blíže k tomuto pojmu viz oddíl 4.4.1.

personal and social education skrývala běžně i výchova k občanství. **Další důvod vzniku systémů osobnostního, sociálního či morálního rozvoje tedy vyplýval z hledání cest, jak udržet a posílit demokracii jako systém opírající se o aktivně a efektivně jednající lidi.**

Kurikulární dokumenty sice osobnostní a sociální rozvoj vždy nějak skloňovaly, avšak například u nás v nich bylo těžké nalézt takové partie, které by škole jasně říkaly, oč přesně a konkrétně jde. Obsah vzdělání a vyučování byl tradičně orientován především na oblasti kopírující jednotlivé vědy (dějepis, zeměpis), umění (zejména hudba a výtvarné umění) nebo i jisté oblasti lidské činnosti (například jazyková výchova, i když i ta byla nezdědka pojednána spíše jako „malá lingvistika“; nebo pracovní výchova učící základům řemesel). Zřejmá byla též kognitivní orientace poskytovaného vzdělání, která opomíjela *whole person education* – výchovu „celého člověka“, tedy i afektivní, behaviorální, spirituální a svým způsobem i somatickou¹⁵ ad. stránku vzdělání.

Setkání měnícího se dobového kontextu s běžným či tradičním pojetím kurikula přineslo tedy potřebu vtělit ony „dovednosti pro všední dny“ do kurikulárních kánonů vzdělanosti a kurikulum v tomto smyslu transformovat.

Nutno podotknout, že koncept školní osobnostní a sociální výchovy (či jiných podobných systémů) rovněž souvisel s vývojem **sociální pedagogiky**. Se všemi výše zmíněnými problémy se tak či onak potýkala i sféra sociální práce, péče a pedagogiky. Pojem *social education* (i bez spojení s pojmem *personal*) nalézáme v různých edukačních konceptech sociální pedagogiky či tzv. neformálního vzdělávání (řekněme mimoškolního apod.) (Smith, 2002). A právě v Británii lze vznik PSE považovat mimo jiné za důsledek vzrůstajícího významu sociální pedagogiky a jejího vlivu v oblasti školního vzdělávání (Smith, 2009; o tématu též Best, 2000, s. 171 n.).

Sám pojem **osobnostní a sociální výchova** znamenal v Evropě¹⁶ v průběhu osmdesátých let a na počátku let devadesátých společné označení pedagogického, „ne právě striktně akademického přístupu“ škol¹⁷ (Campos, 1991) jak k prevenci problémů mládeže, tak i k jejich přípravě na zvládání takových jevů,

¹⁵ Tělocvik sice ve školách byl, ale rozsah péče o tělo v této podobě byl a je nesrovnatelně menší než například rozsah péče o zvládnutí mateřštiny. A navíc: tělesná výchova převážně operuje jen s určitým typem učiva v oblasti výchovy k tělesnému (a potažmo i duševnímu) zdraví. Tělovými tématy ale může být i komunikace s vlastním tělem a jeho ovládání nebo komunikace tělem jako s nástrojem exprese atd.

¹⁶ Zvláště ve Velké Británii, Irsku či Itálii.

¹⁷ Cituje Menezesová z textu Campos, B. P. *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento, 1991.

jako jsou mezilidské vztahy apod. (Menezes, 2003).¹⁸ Lze (s Menezesovou) říci, že osobnostní a sociální výchova byla v různých zemích podobná a byla de facto výsledkem působení společných inovačních prvků evropské kurikulární politiky.

Nicméně, již v této době se zřejmě začaly profilovat dva základní kurikulární přístupy (Menezes, 2003), k nimž se i my později vrátíme podrobněji:

- Jeden spočíval v definování učiva *personal and social education* (dále PSE) v pojmech konkrétních životních dovedností.¹⁹ Strukturování učiva v pojmech tzv. *life skills*²⁰ nalézáme i v současné české OSV. Podotýkáme tu ale, že se v případě životních dovedností rozlišovaly ty, které byly:
 - „přímo“ osobnostní a sociální (*personal and social*), seberegulační, interakční, psychologické, sociálně-behaviorální atd. – například sebedůvěra, odpovědnost, spolupráce, komunikace atd.²¹;
 - další dovednosti pro život, jako například vaření, vedení domácnosti, zacházení s penězi atd.; tyto dovednosti ale nejsou obvykle součástí PSE, nýbrž spíše systémů orientujících se se na life management v širším slova smyslu, nebo součástí specifických oborů, edukačních projektů atd.
- Druhý přístup pak strukturoval učivo spíše podle různých životních témat, událostí, problémů, rámcových situací, různých typů prostředí či vztahů, v nichž se samozřejmě předchází *life skills* objevovaly v podobě aplikované

¹⁸ Odkazy na různá zpracování tematiky osobnostního a sociálního rozvoje (*personal and social development, life skills, social skills*) a výchovy viz například <http://www.googlealert.com/feed/0740/auckland.18.html>.

¹⁹ Přehledy tohoto typu *life skills* jsou (i nejsou...) různé. Klasikové „nauky o sobě samém“, Stoneová a Dillehunt, v roce 1978 uvádějí tyto: Sebe(po)znání, rozhodování o vlastním životě, ovlivňování vlastních emocí, práce se stresem, empatie, komunikace, otevřenost ve vztazích, rozpoznávání vlastních i cizích modelů prožívání a chování, sebeakceptování, osobní odpovědnost, asertivita, kooperace, řešení konfliktů. Mnohem později, leč samozřejmě ne nepodobně, zase například Mangruklar (2001, s. 6) uvádí: „Sociální a interpersonální dovednosti: například komunikace, asertivita, vyjednávací dovednosti, kooperace, empatie. Kognitivní dovednosti: například řešení problémů, rozhodování, kritické myšlení, sebehodnocení. Dovednosti pro zvládání emocí: například ovládání stresu, řízení pocitů, sebeřízení, sebereflexe.“

²⁰ A znovu připomínáme, že učení se dovednostem se neobejde bez znalostí a bez jistého zřetel k rozvíjení adekvátních postojů. Ostatně, k historii vývoje obsahu PSE poznamenává Hui Siu King (1997, s. 33), že různé varianty obsahových konceptů osobnostního a sociálního rozvoje ve škole (tedy i názory jejich tvůrců) směřovaly v minulých dekáдах jednak k důrazu na rozvoj životních dovedností, jednak ale akcentovaly jako výsledek edukace především různé osobnostní kvality, jindy zase znalost a někde se za nejdůležitější považovaly postoje a hodnoty.

²¹ Obsah PSE cca od roku 1970 mapuje například opět Hui Siu King, 1997.

na zvládání daného problému. Šlo o témata jako například udržení vlastního zdraví, sexualita, drogy, život v komunitě, volba povolání a podnikavost, soužití generací, soužití s odlišným etnikem atd.

Pokud šlo či jde o „technologii“, pak existovalo (a svým způsobem stále existuje) **několik základních strategií implementace** této výchovy do práce školy. Jednou byla cesta spojení témat osobnostní a sociální výchovy s jinými předměty (Belgie, Francie, Velká Británie, Holandsko, Itálie, Norsko, Španělsko), u nás známá jako kroskurikulární přístup nebo integrace apod. Druhou byla (a je) cesta samostatného předmětu nebo samostatných projektů zahrnujících případně více či méně také občanskou či mravní výchovu (Finsko, Francie, Německo, Irsko, Malta). Vedle toho se však též postupovalo cestou specifických programů připojovaných ke kurikulu (Kanada), nebo i cestou různých organizačních opatření týkajících se funkcionálního působení života ve škole (Británie), nebo **kroskurikulárních a poradenských/provázejících aktivit** (osobnostní rozvoj měl formu jakéhosi skrytého kurikula, s nímž se ovšem počítalo a svým způsobem se toto skryté kurikulum „řídilo“; *life skills* ale nebyly součástí formálního kurikula)²² (Hongkong; Hui Siu King, 1997).

Podíváme-li se pak na **metody a metodiku**, vidíme, že PSE od počátku tendovala ke zjišťování potřeb žáků na poli životních dovedností a k akceptování žáka jako subjektu edukačního procesu, tedy jako toho, kdo ovlivňuje, kam se edukace bude ubírat. Z toho vyplývala metodika, kterou bychom mohli označit jako behaviorálně-situačně-zkušenostní. Například Plant (opět in Hui Siu King, 1997, s. 39²³) uvádí učební cyklus zkušenost – zpracování – zobecnění – aplikace a formy jako skupinová či párová práce či metody typu koučování, diskusí, rolových her, brainstormingu, sociodramatu, práce s texty, obrázky, filmy. Od

²² U podobného oboru je koneckonců logické, že kromě plánovitých aktivit pro osobnostní rozvoj se počítá i s formami pohybujícími se na hraně běžného, edukačně ne-řízeného života žáků ve škole. „Galloway (1990) také definoval *personal and social education* jako veškerou formativní zkušenost, kterou žák ve škole nabývá, a to dvojího typu: pečlivě naplánovanou i náhodnou.“ (Hui Siu King, 1997, s. 24) Analyzují-li svou zkušenost s uvažováním o implementaci životních dovedností do školní edukace u nás, konstatují, že se běžně – a činí tak občas i odborníci/pedagogové či psychologové – odkazuje k tomu, že učení těmto dovednostem je věcí ve školním prostředí probíhající samovolně, tedy v podobě skrytého kurikula. Tento názor jako výhradní ale plně nesdílím a diskuse na toto téma najde čtenář dále v textu.

²³ Jde o text Plant, S. Education for Personal Responsibility: A Course of Personal, Social and Moral Education for years 4 and 5. In Thacker et al. *Personal, Social and Moral Education in a Changing World*. Berkshire: NFER-NELSON Publishing Co., 1987.

počátku tu hraje evidentní roli reflexe zkušenosti získané v učební aktivitě (nebo i v přirozených situacích mimo aktivitu).

V devadesátých letech pokračovaly v západním světě debaty o společenských problémech týkajících se i dětí a mládeže. Šlo stále o problémy sociální a politické, interkulturní a o problémy nízké občanské angažovanosti. Větší akcent se začal klást na výchovu k občanství. Trend v pojmosloví se začal obracet. *Personal and social education* se začala stávat součástí *civic education* (občanské výchovy).

Dnes se PSE přímo pod tímto názvem pěstuje v Anglii, ve Skotsku a Walesu, pojem se užívá v Hongkongu či na seychelských ostrovech. Kupříkladu na Maltě či v obou amerických Karolínách pak najdeme *personal and social development*. S pojmem je ale možno setkat ve formě *personální a sociální výchova* i na Slovensku (Kosová, 1998, 2000). Najít ho bylo možno i ve Finsku (*The Development...*, 2004, s. 36). Součástí občanské výchovy se PSE stala v Portugalsku (Menezesová, 2003).

V jiných zemích pak samozřejmě nalézáme jiné, principiálně podobné systémy, byť s odlišnými akcenty – například v Kanadě *career and life management*.²⁴

Charakter druhé poloviny 20. století (v Evropě a na americkém kontinentu) přináší řadu problémů (například environmentální, interkulturní) a mimo jiné též problém v oblasti zvládání každodenního života, uplatňování demokracie atd. Objevují se též ve stále větší míře drogy, konzumerismus apod. V reakci na to vznikají různé praktické edukační systémy. Mezi nimi i systémy orientované na rozvoj dovedností pro život se sebou samým i s druhými a mezi nimi pak též ty, které se nazývají **osobnostní a sociální výchova**. Ta se projevuje jako praktická disciplína, jejíž učivo je založeno buď na definici jednotlivých dovedností (sebeovládání atd.), nebo různých životních situací a událostí. Do práce školy se obvykle implementuje jednak integrací s učivem jiných předmětů, jednak samostatnými kurzy a programy a jednak různými praktickými opatřeními v životě škol. Pod názvem *personal and social education* se dnes systém v zahraničí objevuje v zemích britského společenství.

²⁴ Pod různými dalšími názvy se pak v kroskurikulární (průřezové) podobě objevují témata osobnostně-sociálního rozvoje např. v Belgii (Sociální dovednosti) nebo ve Finsku (Osobnostní růst) apod. (Pastorová a kol., 2011).

1.2 KONTEXT SOUDOBÝCH ZAHRANIČNÍ MODELŮ

V této části textu chceme především učinit sondu do podoby zmíněných systémů osobnostně-sociálního rozvoje, které nesou v názvu sousloví *personal and social education* nebo *personal and social development*. Doplňme pak pohledem na jeden z kanadských systémů, byť s jiným názvem. Smyslem sondy je přinést základní informace o dvou klíčových didaktických jevech: jednak o učivu (či v užším smyslu kurikulu) a jednak o **principech forem a metod**. Tyto informace pak mají v širším (mezinárodním) měřítku ukázat onu výše zmíněnou změnu v oblasti kurikula – orientaci na životní dovednosti.²⁵

1.2.1 VELKÁ BRITÁNIE – ANGLIE

Prostor pro osobnostní a sociální výchovu se objevil v britském kurikulu s velkou školskou reformou na přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století.²⁶ Postupně pak rozšiřovala svůj název²⁷ tak, že vznikly současné dvě varianty: výchova osobnostní, sociální, ke zdraví a občanská (*personal, social, health and citizenship*) pro žáky ve věku 5–11 let a výchova ke spokojenému životu (*well-being*) v oblastech osobnostní, sociální, zdraví a ekonomické (*personal, social, health and economic well-being*) pro žáky ve věku 11–16 let.

²⁵ Vzhledem k jisté nepřehlednosti dostupných zdrojů a k dynamice změn v této oblasti není vyloučeno, že některé informace mohou být v době, kdy čtete tento text, již zastaralé, nepřesné atd.

²⁶ Vychází z původního z konceptu tzv. pastorační péče. Pojem označuje více edukačních skutečností – počínaje tou, která se nabízí jako základní konotace v češtině, totiž pastorační péče jako součást vzájemné podpory v náboženských nebo církevních komunitách. Pojem má ale i význam „sekularizovaný“: „Pastorální péče může být také pojem všeobecně aplikovaný na praktické zřetele rozvoje životní spokojenosti (*well-being*) dětí nebo studentů vedeného učitelem. Může zahrnovat širokou škálu témat typu výchovy ke zdraví, sociální a morální výchovy, behaviorálního managementu a emoční podpory.“ (http://en.wikipedia.org/wiki/Pastoral_care) Ve Velké Británii se volání po takovém typu edukace objevilo v sedmdesátých letech 20. století. Po epizodě, kdy se podobná edukace – jak jsem již zmínil – považovala za věc skrytého kurikula, se záhy osobnostní a sociální rozvoj stává věcí kurikula zjevného, respektive formálního.

²⁷ Variabilita názvu není zřejmě novinkou. R. Best poznamenává, že „personal and social education might be named as personal-social health education (PSHE) and personal-social moral education (PSME)“ (Best, 2000, s. 12).

PSHE je tzv. nestatutárním učivem – není tedy striktně povinná, i když názvy některých jejích témat nalézáme i v souborech povinného učiva (výchova k občanství; výchova k povolání).

PSHE pro starší se dělí do dvou vnitřních směrů: jeden nese název *personal well-being* (osobní spokojenost) a druhý *economic well-being and financial capability* (ekonomická spokojenost a finanční způsobilost).

Osobní spokojenost zahrnuje osobnostní a sociální výchovu a výchovu ke zdraví, včetně výchovy sexuální a sociálních a emocionálních aspektů učení.²⁸ Ještě se k ní vrátíme.

Ekonomická spokojenost zahrnuje ekonomické myšlení, finanční dovednosti, výchovu k volbě povolání (kariérová edukace), k práci a podnikavosti.

Tím PSHE současně podporuje statutární úkoly výchovy k povolání a výchovy sexuální (*PSHE education...*).

Zastavme se nyní blíže u PSHE označované jako *personal well-being* a podívejme se na její podobu pro žáky mezi 11.–16. rokem věku.

Klíčová témata jsou tato:

- Osobní identita (její vznik; pozitivní sebepostoj; vliv hodnocení na sebedůvěru; dynamika sebepojetí ve vztahu k měnícím se okolnostem atd.).
- Zdravý životní styl (informace a rozhodování; vliv životního stylu na kvalitu života; změna jako normální věc).
- Rizika (porozumění rizikům; pozitivní potenciál tlaku na člověka; důvěra v řešení výzev).
- Vztahy (...a jejich vliv na vše v životě; dovednosti pro vztahy; role a vztahy, skupina; vztahy a emoce).
- Diverzita (oceňování rozdílů i podobností; různé typy rozdílů mezi lidmi; antistereotypizační a antidiskriminační témata).

²⁸ PSHE tu vychází z požadavků jedné z národních edukačních strategií nazvané SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning – Sociální a emocionální aspekty učení). Dále vychází PSHE vstříc požadavkům vládní iniciativy Every Child Matters směřující k ochraně dětí, která požaduje věnovat ve vzdělávání pozornost tématům zdraví, bezpečí, radosti a úspěchu, pozitivního chování (volně přeloženo) a ekonomické spokojenosti. A jsme-li již u propojení s jinými projekty, nelze též nezmínit tematickou vazbu s Národním programem zdravých škol (National Healthy Schools Programme), který se hlásí ke čtyřem tematickým oblastem: PSHE včetně sexuální výchovy, výchovy vztahové a protidrogové prevence; zdravé výživy; fyzické aktivity; emocionálního zdraví a životní spokojenosti včetně výchovy proti šikaně.

Klíčové „procesy“, které je třeba ovládnout, jsou pak tyto:

- **Kritická reflexe** (komplexní soubor různých dovedností reflexe sebe samého a reflexe v klíčových oblastech vlastního života – počínaje emocemi a konče výkonem).
- **Rozhodování a řízení rizik** (práce s informacemi, zvládání osobních rizik, odolávání tlakům, pomáhání, zvládání emocí v obtížných situacích).
- **Rozvíjení vztahů a spolupráce s druhými lidmi** (sociální dovednosti pro vztahy, spolupráci a zvládání různosti) (PSHE: *personal...*).

Pokud jde o formy implementace, pak se považuje za výhodné, když PSHE probíhá ve specifických samostatných lekcích. Vedle toho pak mezi způsoby implementace náleží integrace s jinými předměty, různé celoškolské aktivity a mimovyučovací edukační činnost, dále specifické projekty, podpora a poradenství a učení prostřednictvím účasti na životě školy a širší komunity (PSHE: *education...*).

1.2.2 VELKÁ BRITÁNIE – WALES

Současná podoba PSE ve Walesu je definována v rámcovém programu pro osobnostní a sociální výchovu (Personal and social educational framework for 7 to 19-year-olds in Wales). Rámec definuje cíle, dovednosti a tematické oblasti a vyučovací strategie PSE.²⁹

Cíle:

- rozvíjet sebevědomí a smysl pro osobní zodpovědnost;
- podporovat respekt vůči sobě samému, vůči jiným lidem a vůči různosti;
- vybavit žáka pro bezpečný a zdravý život;
- připravit žáky na možnosti volby a příležitosti k celoživotnímu učení;
- vést žáky jako občany k aktivní a zodpovědné participaci na životě školy a komunity ve smyslu lokálním, národním i globálním;

²⁹ Rámec přihlíží navíc k dalším kurikulárním požadavkům jiného národního dokumentu platného ve Walesu obecně, takže definuje i vztahy PSE k tzv. dovednostem napříč kurikulem (rozvoj myšlení, rozvoj komunikace, rozvoj počítačové a matematické gramotnosti). Dokument k nim však přidává ještě dvě další oblasti dovedností: „práce a spolupráce s druhými lidmi“ a „zdokonalování vlastního učení“. Sama PSE je pak uváděna spolu se dvěma dalšími kroskurikulárními tématy – „Wales, Evropa a svět“ a „Kariéra a svět práce“ (PSE je třetím tématem) a v dokumentu je vymezen též vzájemný vztah PSE a těchto dvou dalších témat.