

kvalita života dětí a didaktika

Hana Lukášová



portál

kvalita života dětí a didaktika

Hana Lukášová

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Lukášová, Hana

Kvalita života dětí a didaktika / Hana Lukášová. – Vyd. 1. –
Praha : Portál, 2010. – 208 s.

ISBN 978-80-7367-784-8 (brož.)

316.346.32-053.5 * 316.728-021.465 * 159.923.5 * 37.02 *
37.064.2 * 373.3

- děti školního věku
- kvalita života
- rozvoj osobnosti
- didaktika
- učitel a žák
- základní školy
- příručky

373.2/.3 – Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]

Lektorovali:

prof. PhDr. A. Nelešovská, CSc., prof. PhDr. V. Spilková, CSc.,
prof. PhDr. J. Maňák, CSc.

© Portál, s. r. o., Praha 2010

ISBN 978-80-7367-784-8

Úvod	9
1 Dvě vstupní otázky	11
1.1 Jak můžeme chápat kvalitu života dětí ve výuce?	11
1.2 Co je didaktika?	13
2 Pojetí primárního vzdělávání a výuky	17
2.1 Z čeho vychází koncepce primárního vzdělávání?	17
2.2 Jaké mohou být vztahy učitele a žáků ve výuce?	23
2.3 Co je výukový styl?	27
2.4 Jaké výukové styly můžeme rozlišit?	27
2.5 Jaký styl výuky volit?	29
2.6 Může být vztah učitel–žáci zdrojem naděje nebo beznaděje žáků?	30
2.7 Jaké důsledky pro rozvoj žáků můžeme pozorovat? ..	32
2.8 Jak řídit výuku z hlediska pedagogické interakce a komunikace?	34
3 Otázky kvality života dětí ve výuce	43
3.1 Otázky zdraví, somatického růstu a zrání žáků	46
3.2 Otázky psychického vývoje žáků	51
3.3 Otázky sociálního rozvoje žáků	66
3.4 Otázky žákovské identity	73
3.5 Otázky duchovního (spirituálního) rozvoje žáků	77
4 Rozhodování o otázkách výuky	83
4.1 Jak rozhodovat o cílech výuky?	84

4.2 Jak rozhodovat o obsahu výuky?	96
4.3 Jak rozhodovat o metodách výuky?	118
4.4 Jak rozhodovat o organizačních formách výuky? . . .	141
4.5 Jak rozhodovat o materiálních prostředcích výuky? .	151
4.6 Jak rozhodovat při kontrole a hodnocení výsledků výuky?	155
Naděje a přání na závěr	183
Summary	185
Seznam literatury	187
Rejstřík (vybrané pojmy)	201

Motto:

„Dobré vyučování pokládal Komenský za velké tajemství; to upomíná na jeho výroky o člověku jako nejsložitější, nejnevypytatelnější bytosti. Vztahy ve výchově a vzdělávání mají být založeny na vzájemné lásce jako u otce a syna podle Jana 5, 19–20.“

Z komentáře D. Čapkové (2007) k dílu J. A. Komenského
DIDACTICAE IDEA EX ARCANIS AETERNIS

Věnování

Publikaci bych ráda věnovala svým dvěma vnoučátkům Kateřince a Martínkovi.

Poděkování

Za náměty na úpravu textu publikace děkuji všem uvedeným lektorům a také prof. PhDr. J. Marešovi, CSc., a doc. PhDr. T. Janíčkovi, Ph.D., M.Ed. Dále chci poděkovat paní učitelce Mgr. I. Šimkové za hledisko učitele z praxe.

Publikace je příspěvkem k řešení výzkumného záměru MSM 0021620862 s názvem *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, který se uskutečňuje ve spolupráci s PdF UK v Praze. Finanční podporu poskytla PdF OU v Ostravě.

Jak nově proniknout do tajemství výuky, na které poukazuje motto?

V publikaci budeme vycházet z **celostního pohledu na rozvoj žáka** v období primárního vzdělávání, jež shrnujeme pod pojmem **kvalita života dětí**. Takový pohled na žáka je výzvou k řešení otázek vzdělávání v nových kontextech a souvislostech. Učitel může vidět žáka buď celého, nebo ho redukovat jen na „hlavu“, která chodí do školy – to v tom případě, že svou pozornost zaměří jen na kognitivní kvality rozvoje žáků.

V **první kapitole** se pokusíme odpovědět na dvě základní otázky:

- Jak můžeme chápat kvalitu života dětí ve výuce?
- Co je didaktika?

Ve **druhé kapitole** poukážeme na důsledky toho, když vezme skutečně vážně **rozvojové aspekty vzdělávání žáků**, kterým nebyla zdaleka věnována taková pozornost jako tradičně zdůrazňovaným kognitivním a výkonovým aspektům. Nový kontext vyžaduje **nové chápání žáka jako rodící se osobnosti, zájem o kvalitu jeho celého života a o nové způsoby komunikace učitel–žák ve výuce**. V **edukační kultuře obratu**, jíž se zde budeme věnovat, jsou obsaženy naléhavé výzvy pro změnu přístupu k primárnímu vzdělávání.

Ve **třetí kapitole** budou z velké šíře přístupů ke **kvalitě života dětí** (viz také Mareš a kol., 2006–2008) vybrány ty poznatky, které nám pomáhají domýšlet nové přístupy k procesu výuky

v primárním vzdělávání. Z hlediska **základů lidství** bychom v našem myšlení o žácích a v našem rozhodování o nich neměli vynechat žádný z důležitých aspektů. Dobře promyšlený základ rozvoje dětí ve výuce nám umožní nově rozhodovat o všech důležitých otázkách edukačního procesu.

Čtvrtá kapitola přináší několik vybraných didaktických otázek. V odpovědích na ně probereme některé možnosti nového **didaktického rozhodování a odlišných výukových postupů** v primárním vzdělávání, které posilují rozvoj žáků, o nějž nám jde především.

Publikace představuje pokus vybrat didaktické poznatky, které by inspirovaly současné učitele a z nichž by mohlo vycházet budoucí nové pojetí didaktiky, především v primárním vzdělávání.

Text záměrně koncipujeme tak, že k základním tématům se opakovaně vracíme s rozšiřujícími informacemi a uvádíme je do dalších didaktických souvislostí.

Budeme doufat, že vám tato publikace přinese pomoc při tvorbě a realizaci školních vzdělávacích programů.

1 Dvě vstupní otázky

1.1 Jak můžeme chápat kvalitu života dětí ve výuce?

Kvalita vzdělávání a výuky se vždy opírá o požadavek **dobra člověka**, které se pochopitelně týká jak žáků (jejich učebních činností), tak učitelů (jejich vyučovacích činností). V dnešní době je však situace vzdělávání velmi složitá. Velké nároky společnosti vědění, v níž žijeme, a složitost doby, v níž nastává obrat v pohledu na vzdělávání, kladou značné požadavky na změnu, o kterou by se měla starat **pozitivní pedagogika**. Ta se zaměřuje na nové možnosti již připomenuté **edukační kultury obratu**. Rámec tohoto pojmu naznačuje Helus (2008), když konstatuje, že je třeba daleko důrazněji se ptát, jakým cílům musíme změny edukace podřídit a jaké kvality v člověku posilovat (Spilková, Vašutová, 2008, s. 17). To je výzva k novému hledání. Nové možnosti nám v tomto směru může ukázat právě soustředění na kvalitu života dětí ve výuce.

Pojem **kvalita života** vymezuje ve vztahu k celkovému pojetí člověka např. J. Křivohlavý: „*Kvalita života je definována*

s ohledem na spokojenost daného člověka s dosahováním cílů určujících směřování jeho života“ (2001, s. 40).

Světová zdravotnická organizace definuje **kvalitu života** následovně: „Jde o individuální percipování své pozice v životě, v kontextu té kultury a toho systému hodnot, v nichž jedinec žije; pojem vyjadřuje jedincův vztah k vlastním cílům, očekávaným hodnotám a zájmům..., zahrnuje komplexním způsobem jedincovo somatické zdraví, psychický stav, úroveň nezávislosti na okolí, sociální vztahy, jedincovo přesvědčení, víru – a to vše ve vztahu k hlavním charakteristikám prostředí... Kvalita života vyjadřuje subjektivní ohodnocení, které se odehrává v určitém kulturním, sociálním a environmentálním kontextu..., kvalita života není totožná s termíny ‚stav zdraví‘, ‚životní spokojenost‘, ‚psychický stav‘ nebo ‚pohoda‘. Jde spíše o multidimenzionální pojem.“ (viz J. Mareš, 2006, s. 25)

Na **kvalitu života dětí ve výuce** je rovněž třeba nahlížet multidimenzionálně. Pojem není snadné vymezit. Prozatím bylo z tohoto hlediska zkoumáno především psychosociální klima školy. **Kvalita života žáků ve škole však ovlivňuje jejich zdravotní, psychické, sociální i spirituální oblasti rozvoje.** Ty se také staly v posledních letech předmětem výzkumu (viz Mareš, 2007, s. 83–98, 2006, 2008), z jehož výsledků budeme dále vycházet.

Při utváření žákovských **možností rozvoje** ve vzdělávání a výuce jsou pochopitelně důležité všechny čtyři zkoumané oblasti rozvoje.

Žákem zde označujeme dítě, které navštěvuje základní školu. V našem textu budeme mít na mysli především žáka v primárním vzdělávání. K němu budeme vztahovat oblasti rozvoje všech kvalit života i rozhodování o výuce. Věk žáků v období primárního vzdělávání je vhodné dále diferencovat. V období **mladšího školního věku** (6–12 let) prochází vývoj dětí určitou vnitřní diferenciací. Matějček navrhuje rozlišit tento věk na **raný školní věk** (mezi 6.–9. rokem), kdy probíhá adaptace na školu, a **střední školní věk** (mezi 10.–12. rokem), který byl zatím didaktikou spíše přehlížen. Jeho vymezení některými charakteristikami, především v sociální a personální dimenzi rozvoje dítěte, považuje autor za objevné (1994, s. 57–64). Zdůrazňuje, že v této době se

rozhoduje „o *zdravém utváření mužské a ženské identity (tj. vědomí vlastního já)*“ (1995, s. 59). Toto rozlišení mladšího školního věku budeme používat dále v těch částech textu, kde to bude funkční, a v tématech, v nichž jsou již poznatky pro toto jemnější rozpoznávání vývoje dítěte dostupné.

1.2 Co je didaktika?

Ve výše uvedeném pojetí se jakoby obloukem vracíme ke Komenského ideji didaktiky jako **umění vyučovat** (viz úvodní motto), které je podpořeno syntézou vědních poznatků z řady pedagogických, humanitních i přírodních věd na jedné straně a novou **edukační kulturou s etickými hodnotami** na straně druhé.

Komenský si vždy pokládal otázky o výchově, vzdělávání a výuce v **kontextu lidského života**. Zkoumal je z mnoha aspektů tajemství života člověka, při poznávání světa i sebe samého. **Didaktiku** vymezil jako **umění vyučovat**, protože si byl vědom, v jak složitém kontextu se procesy výchovy a vzdělávání nacházejí. Od té doby došlo k mnoha proměnám pojetí didaktiky (Vališová a kol., 2004; Skalková, 2004; Šimoník, 2003; Kalous, Obst, 2002; Vyskočilová, Dvořák, 2002; Kurelová a kol. 1999).

V současné odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha odpověďmi na otázku o podstatě didaktiky. Pojem vyšel původně z řeckého pojmenování **didaskein**, což znamená učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat nebo dokazovat, jak uvádí Skalková (2007a). Autorka také popsala, jak se historicky proměňoval předmět vědního oboru didaktika. Sama v současnosti vymezuje didaktiku jako „**teorii vzdělávání a vyučování**“, která se zabývá především problematikou vzdělávacích obsahů, jež se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků.

Už toto vymezení odhaluje ovšem jistý rozpor, který lze vnímat jako obtíž současného didaktického myšlení. Učitel promýšlí obsahy věd (umění, sportu a techniky) a také cesty učení žáků. Obsah vzdělávání vymezuje současná společnost v požadavcích

dokumentu Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Úkolem učitele ve výuce je přitom otevírání takových žákovských cest k výsledkům výuky, které na jedné straně odpovídají požadavkům jmenovaného dokumentu, na druhé straně možnostem žáků a jejich kvalitě života.

Snahu o vymezení předmětu didaktiky komplikuje skutečnost, že jevy výuky se vždy odehrávají ve složitých výchovných a společenských kontextech. Učitel jednak reaguje na výchovné a vzdělávací preference rodin, z nichž děti do výuky přicházejí, jednak vychází z toho, jak formuluje cíle výuky společnost. Jestliže jsou dnes cíle výuky vymezovány jako **učební kompetence žáků**, vystavují před učitelem nové nesnadné úkoly, s nimiž mu může didaktika pomáhat tím, že nabízí řešení respektující kvality života dětí.

V našem textu chápeme **didaktiku jako teoretický základ pro profesionální učitelské rozhodování o výuce (vyučování a učení)**.

Jde o pojetí, jež sleduje **základy lidskosti žáků** ve výuce. S pojmem **lidskost** je spojen důraz na **rovnováhu celostního rozvoje žáků** ve výuce ve všech oblastech, tj. tělesné, duševní, sociální, duchovní. Žák sám postupně přebírá **odpovědnost za své učení a seberozvoj**. Tímto pojetím předcházíme redukci na pouhý kognitivní rozvoj žáků ve výuce, s nímž se v dnešní praxi stále ještě setkáváme.

Didaktické otázky procesu výuky jsou sledovány v kontextu otázek kvality života člověka v dětství, tj. v době primárního vzdělávání.

Didaktika se zaměřuje na **nové pojetí žáka ve výuce**, a to z hlediska vybraných oblastí kvality života dětí. Může pak být východiskem pro **tvořivého učitele**, který umí při svém každodenním profesním **pedagogickém rozhodování** transformovat vědecké poznatky didaktiky do přípravy na výuku i do její reflexe (Kantorková, 2000; Pasch a kol., 1998; Petty, 2006; Štech, 2009).

Pedagogickou reflexí, o níž se naše **pojetí výuky významně** opírá, rozumíme takové profesní **myšlení učitele**, které vede k pedagogickému rozhodování, za jehož **důsledky** v učební činnosti žáků stejně jako za jejich rozvoj přebírá učitel – ve vztahu

k závazným hodnotám a cílům vzdělávání – skutečně uvědomě-
lou odpovědnost (Lukášová, 2003; Pasch a kol., 1998; Kasáčová,
2005). **Didaktické rozhodování** je nepřetržitý a tvořivý proces,
v němž však můžeme rozlišit **tři kvalitativní fáze**:

1) Didaktické rozhodování před výukou (příprava procesu výuky)

Tvořivý učitel si před vyučováním klade řadu otázek, na něž má
v této fázi čas a klid odpovědět. Patří mezi ně např.:

- Co už žáci o tématu vědí?
- Jaké jsou jejich předchozí zkušenosti?
- Do jakých osobních zvláštností v chápání světa se zkušenosti
žáků promítají?
- Čeho chci vyučováním dosáhnout?
- K čemu mají žáci svou učební činností směřovat? K jakým
hodnotám a kompetencím budou vedeni? Co mají na konci
vyučovací hodiny nebo projektu umět, dokázat, obhájit?
Jakým způsobem mohu motivovat zájem žáků o téma výuky?
- Prostřednictvím jakých učebních úloh a činností mohou
žáci dosáhnout cílů výuky? Jaké nástroje k sebekontrolě
a sebehodnocení učebních činností a dosažených výsledků
výuky žákům poskytnu?
- Jaké potíže v učebních činnostech žáka mohu očekávat?
- Jak jsem připraven pomáhat žákům při řešení problémů
v učební činnosti?

2) Didaktické rozhodování během výuky (pozorování a bleskové rozhodování při řešení konkrétních situací)

V této etapě **musí učitel**:

- **ve zlomcích sekundy rozhodovat** o průběhu výuky
a **vyhodnocovat** ho podle potřeb žáků tvořivě měnit tempo
a náročnost učebního procesu,

- **bleskově rozhodovat**, zda je potřebné **zařadit jiné učební činnosti**, když ty původně plánované nevedou žáky k cíli,
- **diagnostikovat chyby v učebních činnostech žáků** a vědomě s nimi pracovat (vědomě volit fázi detekce, identifikace, interpretace a korekce – viz dále),
- na základě podnětů od žáků a problémů v jejich učebních činnostech **přebírat odpovědnost za případnou úplnou změnu tématu a cílů i strategie výuky**.

3) Didaktické rozhodování po skončení výuky

V procesu pedagogické reflexe a sebereflexe vyhodnocuje učitel proces výuky. Slouží mu k tomu např. následující otázky:

- Dosáhli žáci stanovených cílů výuky?
- Dospěli k očekávaným výsledkům učebních činností?
- Proběhla kontrola (sebekontrola) a hodnocení (sebehodnocení) výsledků učebních činností?
- Jaké nové poznatky o žácích (kvalitě jejich života) nebo o učebních a vyučovacích činnostech lze z vyučovací hodiny vyvodit?
- Na základě kterých hodnot lze evaluovat výsledky procesu výuky?
- Co bude potřebné do budoucna změnit?
- Jak budu postupovat při nové přípravě na výuku?

Reflexe a sebereflexe učitele by měla napomoci hledat cestu, jak postupně zapojovat do rozhodování o výuce žáky tak, aby se postupně mohli sami stát tvůrci vlastního učení a seberozvoje. Ve **strategiích výuky**, jež kombinují všechna hlediska procesu, můžeme před nimi otevírat stále větší prostor pro **aktivitu, samostatnost a tvořivost** (viz také inspirace u Maňáka, 1998; Maňáka, Janfka, Švece, 2008) a sledovat jejich rozvoj ze všech hledisek kvality života.

2 Pojetí primárního vzdělávání a výuky

2.1 Z čeho vychází koncepce primárního vzdělávání?

Již v úvodu této publikace jsme uvedli, že v pohledu na vzdělávání bychom se měli vyvarovat všech jednostranností (různé koncepce vzdělávání, z nichž některé kladou důraz na kognitivní stránku rozvoje, jiné na sociální aspekty či na vliv informačních a komunikačních technologií, rozlišil např. Bertrand, 1998) a uplatňovat tzv. **holistický** neboli **celostní pohled na vzdělávání**, který pokládá celek za něco vyššího, než je pouhý souhrn jeho součástí (viz Š. Švec, 2008, s. 131). Bez takového pohledu se dnes v primárním vzdělávání neobejdeme*.

* Na nevhodné krajnosti názorů o vzdělávání a výchově upozornili také Kaščák a Pupala (2009), kteří motivují učitele k rozlišování diskurzů ve vlastním pedagogickém myšlení o výchově a vzdělávání (humanistického, funkcionálního, interakčního, rekonstruktivistického, konsenzuálního a neoliberálního), což jim umožní získat nadhled nad politickými a ideologickými krajnostmi a zkresleními.

Výkonové, nebo rozvojové pojetí primárního vzdělávání?
Tak zní jedna z ústředních otázek týkající se procesu výuky v primárním vzdělávání, kterou jsme si kladli v minulých letech.

Většina z nás vyrostla ve **výkonově pojatém primárním vzdělávání**, které akcentuje vzdělávací výsledky, výstupy, produkty, tedy **výkon měřitelný v čase (fakta v testu)**. Proto je pro nás někdy obtížné představit si vzdělávání, jehož hlavním strategickým cílem je celostní rozvoj zdraví žáků, jejich myšlení i prožívání, schopnosti rozhodovat o morálních dilematech, hledání dětské identity a dalších oblastí (viz následující text).

Rozvojové pojetí primárního vzdělávání klade důraz na proces, na dlouhodobější seberozvoj, hodnotovou orientaci, postoje, zájmy, kompetence, dovednosti, životní očekávání a sebehodnocení žáků a autoregulované učení. **Kvalitativní a individuálně uchopené zkušenosti** jsou sice obtížně měřitelné, ale dobře pozorovatelné, a zaměříme-li se na ně pomocí vhodných nástrojů, můžeme sledovat všechny kvality, o kterých budeme hovořit v dalších kapitolách.

Způsob řešení konfliktu mezi výkonovým a osobnostněrozvojovým pojetím primárního vzdělávání, který má své historické kořeny, popsala Spilková (2001, s. 152): *„Je třeba vyvrátit zažitý mýtus, že osobnostně rozvojová škola je totéž co škola výkonová. Ve škole s osobnostně rozvojovým zaměřením jde také o výkon, ale o výkon přiměřený věkovým možnostem a individuálním předpokladům. Škola, která výrazně přihlíží k rozdílům ve schopnostech, stylech a tempu učení apod., vytváří podmínky pro úspěšný výkon všech žáků (v různém čase, s různou mírou pomoci, na různé úrovni) a rozvíjí tak pozitivní výkonovou motivaci, pocit kompetentnosti a sebedůvěry, které jsou klíčovými faktory pro dobrý vývoj dítěte. Toto pojetí oslabuje důraz na měřitelné a dobře srovnatelné výsledky vzdělávání, zejména na naučené vědomosti, ve prospěch rozvoje procesů a činností, dovedností, postojů, osobnostních kvalit, které se projevují až v delším časovém horizontu. V jisté nadsázce lze říci, že vzdělání je to, co nám zůstane (dovednosti, kompetence, zkušenosti, rozvinuté myšlenkové operace, kvality osobnosti apod.), když*

zapomeneme všechno, co jsme se učili ve škole (sumy izolovaných fakt, pamětně osvojené vědomosti).“

Autorka upozornila, že pojem **primární vzdělávání** (primární škola) je relativně nový, i když navazuje na rozsáhlou tradici rozvoje prvního stupně základní školy. Dále ukázala, jak se mění pojetí hodnot, cílů a obsahu v primárním vzdělávání a jaké tendence lze sledovat v kontextu evropského vývoje a naší tradice (1996, s. 45–56; 2005, s. 225–243).

Ještě širěji chápou primární vzdělávání B. Pupala a O. Zápotočná, a to **jako formování kulturní gramotnosti**: *„V tomto procesu se školní výchova a vzdělávání podílí na zajištění kontinuity hodnot mezi generacemi s vědomým potenciální reprodukce i rekonstrukce těchto hodnot novou generací“* (2001, s. 268).

Proces **změny hodnot v pojetí vzdělávání** byl velmi ovlivněn Delorse (1997), který vysvětluje, že učení člověka je **skryté bohatství společnosti**. Doložil také, které oblasti učení jsou pro budoucnost klíčovými hodnotami a tvoří její **čtyři základní pilíře**. Vedle hodnot *učit se poznávat*, na něž se zaměřuje tradiční didaktika, zdůraznil hodnoty *učit se jednat*, *učit se žít společně* a *učit se být*.

Učit se poznávat v sobě skrývá dovednost **učit se učit**: *„Rozvíjet též síly jako je schopnost koncentrace, paměť a myšlení..., zvyk rychlého přepínání televizních programů působí škodlivě na proces objevování, který si vyžaduje čas a předpokládá hlubší ponor do sdělovaných skutečností“* (tamtéž, s. 50).

Učit se jednat charakterizuje autor jako širší kompetenci sociálního rozvoje, v jehož rámci jde o změnu v sociálním chování, *„způsobitost pro práci v týmu, iniciativnosti a ochoty brát na sebe riziko“* **při spolupráci s jinými lidmi a při řešení konfliktů** (tamtéž, s. 51–52).

Heslo **učit se žít společně, učit se žít s ostatními** představuje vzdělávání, které se opírá o úctu k jiným lidem, k jejich kulturám a duchovním hodnotám, jež překonávají bezohledné soupeření a soutěžení: *„Vzdělávání proto musí volit dvě vzájemně se doplňující cesty: učit lidi postupně objevovat, že kromě nás existují i jiní, a navozovat zkušenost společně sdílených cílů“*

(1997, s. 53–54). Největší výzvu ke změně cítíme z formulace pilíře vzdělávání, který se týká **učení se být**. Ve zprávě UNESCO z roku 1972 už byla vyjádřena obava spojená s rizikem „*odcizení osobnosti obsažené ve vtíravých formách propagandy a reklamy, v konformitě chování vyžadované od člověka zvnějšku na úkor jeho skutečných potřeb a intelektuální i emocionální identity*“.

Ve zprávě najdeme následující apel na **učení se být**: „...svět by mohl být v důsledku vývoje techniky dehumanizován. Jednou z hlavních výzev zprávy bylo, že vzdělávání musí každému jednotlivci umožnit řešit své vlastní problémy, činit svá vlastní rozhodnutí a nést odpovědnost sám za sebe.“ Delors (1997, s. 55) zdůrazňuje, že „základní úlohou vzdělávání je poskytovat lidem svobodu myšlení, posuzování, cítění a představitivosti, které jsou nezbytné k rozvoji talentů a maximálně možnému rozhodování o vlastním životě“.

Z dalšího textu bude zřejmé, že tento požadavek **individu-
lizovat primární vzdělávání** nás ve svých důsledcích vyzývá ke změně přístupu k diagnostice, ke kontrole i k hodnocení žáků. **Předpokladem je uvědomit si**, že naše postupy se promítají do sebekontroly a sebehodnocení žáků a tím přímo ovlivňují jejich sebezpoznávání a základy pozdějšího seberozvoje.

Nové možnosti přístupu ke vzdělávání a výuce se zásadně formulovaly v mnohaleté spolupráci s L. Riesem, který v české pedagogice reprezentuje dlouhodobé úsilí o **humanizaci školy a edukace** (2008). **Úcta k člověku** a jeho možnostem seberozvoje naznačuje rovněž nové strategie individuace, o nichž hovoří již C. Jung (1998, s. 69): „*Individuace znamená: stát se jedincem a – pokud individualitu chápeme jako svou nejniternější, poslední a nesrovnatelnou jedinečnost – stát se vlastním JÁ. Individuace by se proto dala přeložit jako „stát se bytostným JÁ“ nebo „uskutečnění bytostného JÁ“.* Autor nás ovšem upozorňuje i na riziko, že nezbytný proces vývoje k individualizaci nesmíme zaměnit s individualismem, který vede k sobectví (narcismu): „*Individualismus je úmyslné vyzdvihování a zdůrazňování domnělé svéráznosti v protikladu ke kolektivním zřetelům*