PERSONALIZACE V PEDAGOGICE – NOVÝ POHLED NA STARÝ PROBLÉM?[1]

Zdeněk Helus

***Anotace**: Personalizaci chápeme jako uplatňování zřetele k žákově osobnosti ve výuce. Jde o téma, které má svou tradici, byť samo slovo personalizace bylo donedávna používáno zřídka; k obratu dochází v posledním desetiletí. Můžeme vysledovat, jak byla personalizace uplatňována ve významných výukových koncepcích. V současnosti je kladen důraz na tzv. hloubkovou a participační personalizaci. Závažné úkoly vyvstávají v oblasti přípravy učitelů a pojetí učitelství jako profese a jako povolání.*

***Klíčová slova**: personalizace, výuka, pedagogický redukcionismus, osobnost, zřetel k osobnosti, osobnostní přístup, žák, učitel, výukové koncepce, participace.*

***Key words**: personalisation, student as a personality, reductionims in teaching, models of teaching, social services, education as participation, deep personalisation, teacher as agent of personalisation*

Expozice tématu

V posledních deseti letech se stále častěji můžeme setkávat s pojmem personalizace výuky, učení, edukace. Pojem personalizace má dokonce centrální místo v oficiálním dokumentu k anglickému školství – Bílé knize (viz DfES 2005). Pojí se s ním představa o transformačním projektu zásadního významu pro budoucnost anglického školství (Gilbert 2007)[2]. Z celé řady důvodů, které postupně objasním, by bylo chybou tento trend opomenout.

Samo slovo personalizace nám na prvý poslech nezní cize. Odvozujeme je od slov persona – tedy osoba; a připomíná se nám osobnost – personality, Persönlichkeit. Můžeme se tedy domnívat, že jde o staré téma pod novým názvem, o téma uplatňování zřetele k žákově osobnosti. Na druhé straně ale v nás toto slovo vyvolává otázky: Proč se vynořuje právě nyní, poté, co důraz na osobnost s nástupem kognitivismu znatelně ustoupil? Jde tedy o restaurování starého tématu, anebo o něco více? A vyvstává i otázka zásadní: **Jak je to vůbec s tématem osobnosti v pedagogice?**

Jeho důležitost se zdá být na jedné straně nesporná. Připomíná se jím, že žák je bytostí, osobou, individualitou, kterou nesmíme ztrácet ze zřetele. Pojmem osobnost tedy přinejmenším deklarujeme, že nechceme odhlédnout od něčeho, od čeho bychom odhlížet v žádném případě neměli; tím spíše ne, že od toho mnohdy odhlížíme (viz Helus 2009, s.11-12). Jde tedy o pojem, který má v neposlední řadě jakýsi zaklínací význam. Na druhé straně ale sledujeme-li elaboraci většiny naléhavých témat výukové teorie i praxe, nabýváme dojmu, že téma osobnosti zase až tak důležité není. Pročteme-li například pouze jenom stati tohoto čísla a sledujeme v nich pouze jen výskyt slova

[1] Tato studie vznikla v rámci řešení Výzkumného záměru „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání", MSM 0021620862.

[2] K oběma odkazům viz podrobněji ve 3. kapitole této studie.

osobnost (nemluvě o jeho aktualizujícím rozvedení), je nasnadě závěr, že se bez něho docela dobře obejdeme.

Při jistém způsobu vedení odborného pedagogického diskurzu je to pochopitelné. Můžeme se ale ptát: Nebylo by zajímavé orientovat tento diskurz tak, aby v něm pojem a tematizace osobnosti našly své organické místo? – To by ovšem bylo počínání namáhavé, tak či onak neobvyklé, takže se mu vesměs raději vyhneme, i když třeba připustíme jeho možnou přínosnost. To svádí k rozvíjení tématu osobnosti v jakémsi jemu vlastním ohraničeném teritoriu, bez valných starostí o dění kolem. Kriticky reflektujícímu pedagogovi/psychologovi ovšem dochází, že právě to, co se děje kolem, v reálných událostech výuky, se musí tématem osobnosti stát, či – obráceně řečeno – téma osobnosti se musí aktualizovat tak říkajíc mimo zaujetí sebou samotným.

Nad podobnými problémy budu v této stati uvažovat:

- V kapitole první se vrátím ke zmínce (viz třetí odstavec) o žákovi jako oné bytosti, osobě, individualitě, kterou bychom neměli ztrácet ze zřetele, a to právě proto, že ji často z něho ztrácíme. Pojednám tedy o projevu označeném jako výukový/pedagogický redukcionismus.
- Můžeme vysledovat různé způsoby, jak pedagogickému redukcionismu čelit nastolováním tématu osobnosti. Nasnadě je prozkoumat, jak jsou tyto způsoby vyjádřeny ve vůdčích pedagogických koncepcích současnosti. To je téma kapitoly druhé.
- Ve třetí kapitole přiblížím aktuální oživení personalizačního pojetí výuky, Obrátím pozornost k tomu, co jsem napověděl na samém začátku této studie – k tematizaci personalizace v současné anglické pedagogice.
- A konečně v poslední kapitole, čtvrté, vyvodím závěry, včetně připomenutí, co z nich plyne pro utváření učitelské profese.

1. Akcentováním osobnosti čelit pedagogickému redukcionismu

Pedagogický redukcionismus zde chápu jako odhlížení od žáka jako osoby, individuality, která je spoluaktérem výuky a jejíž spoluaktérství je významné pro výukovou efektivitu. Tomuto redukcionismu zpravidla čelíme důrazem na **osobnostní přístup**. A osobnostní přístup, má-li přinášet žádoucí výsledky, musí být psychologicky elaborován a uveden ve vztah k základním složkám výuky:

- učivu
- cílům výuky
- výukovým metodám a strategiím
- hodnocení výsledků

Anebo, jinak řečeno, musí být uveden ve vztah ke kurikulu, či didaktickému projektování výukového procesu.

1.1 Redukcionismus jako obecnější společenský jev

Redukcionismus, ve smyslu odhlížení od svébytnosti lidské individuality, ovšem zdaleka není toliko jevem hrozícím v edukaci. Je především součástí širší problematiky funkcionalizace člověka v moderní společnosti – v sociokulturním, politickém a ekonomickém kontextu jeho života. Proto také například Wurzbacher už na konci šedesátých let soudí, že **enkulturaci** (jakožto introjekci hodnotově normativních vzorců uvažování, postojů a jednání) a **socializaci** (jakožto včleňování do mezilidských vztahů a činností) je třeba doplnit **personalizací**. Neboli: nemá-li být člověk utvářen jen jako článek v soukolí sociokulturního fungování, ale také se má konstituovat jako svébytná

individualita, která podoby a důsledky tohoto soukolí reflektuje, vnáší do něho svůj přínos, je zdrojem jeho zlidšťování, **musí být spolu se svou enkulturací a socializací také personalizován**.

A nověji například Wiater (2002, s. 111) soudí, že ve škole je třeba žáka **personalizovat** – to znamená orientovat vyučování a učení tak, aby byla oslovena, slyšena, respektována a rozvíjena jeho individualita. Je to úkol, přesahující rámec běžně chápané školní socializace. A ještě nověji například Zeinz (2009) hovoří o nezbytnosti personalizační funkce školy v souladu s jejími čtyřmi funkcemi dalšími – kvalifikační, socializační a enkulturační, selekční – alokační – integrační, legitimační.

Jsou-li možnosti personalizace oslabeny, hrozí člověku setrvalé ohrožení, že bude člověkem toliko „částečným", to znamená redukovaným co do možností svého rozvoje na schémata fungování ve vzorcích, které jsou mu rozličnými tlaky a nátlaky imputovány. A to do té míry, že je odvozován od podřízenosti odlidštěným mechanismům procesů a dějů, které rozpoutal, ale nad kterými ztratil kontrolu do té míry, že ony dalekosáhle kontrolují jeho. Stává se člověkem povýtce konzumním, kariérním, workoholickým, výkonově obsedantním, televizně a počítačově závislým. Vyhroceným příkladem může být situace, kdy odvozuje své zdraví od medikamentů, které mu vlivem jejich rafinovaného propagování nezbývá, než konzumovat až po hranice ohrožení zdraví, které mu slibovaly garantovat. Člověk, který se takto sám sobě vzdaluje upadáním do podrobenosti mechanismům redukujícím jeho svébytnost, je člověkem strádajícím absencí nosného životního smyslu (Frankl), stylizujícím se do rolí znemožňujících reflektovat možnosti své skutečné seberealizace (Rogers), člověkem destruktivně narušeného charakteru (Fromm), člověkem obstarávek na úkor péče o pravdu svého bytí (Palouš) apod.[1]

V neopsychoanalytické tradici (Bowlby, Aiunsworthová) je značná pozornost věnována ztrátě způsobilosti mezilidské empatie a důvěry. Za příklad ilustrující hrozivost této podoby redukcionizmu může posloužit analýza fenoménu psychické/emocionální deprivace, podaná Koukolíkem a Drtilovou (2007). Deprivanty, o kterých se zde hovoří, jsou lidé, kteří nemohli v dětství a mládí aktualizovat své potenciality být úplnými lidmi, a stali se tudíž – řečeno v lapidární zkratce – lidmi neúplnými, redukovanými. Jsou produktem civilizačních posunů v hodnotových orientacích, s povážlivými důsledky pro způsob života. Deprivovaní lidé jsou obětí toho, aby se ale následně sami stávali faktorem destruování možností základní empatie a důvěry mezi lidmi – nezbytných podmínek kvality života. Jinak řečeno, deprivanti jsou částečnými lidmi v tom smyslu slova, že nevyvinuli způsobilosti jako je být šťasten a činit šťastnými druhé; zakoušet radost a radovat se radostí druhých; vcítit se do druhého a otevřít se jeho vcítivosti; vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie. Nabízí se příměra svého druhu amputace důležitého orgánu, bez něhož už organismus není úplný, ale jen částečný.

1.2 Projevy redukcionismu v edukaci

Širší společenskokulturní kontext se samozřejmě nemůže nepromítat přímo či nepřímo do edukace. Nadto edukační (výchovné, vzdělávací) instituce také samy inklinují k produkování redukcionistických tendencí, kdy v zájmu svého fungování berou edukovanou osobu zkrátka – samozřejmě že ne vždy a pouze k její škodě. Rozhodně ale je třeba redukcionistické tendence v edukaci kriticky reflektovat.

[3] Podrobněji viz Helus (2009).

Připomeňme si zde čtyři podoby redukcionismu ve výuce.

a/ Redukcionismus programový, úplný

Jeho projevem je skinnerovský behaviorismus, vyústivší v koncepci programovaného učení. V šedesátých a sedmdesátých letech minulého století se mocně prosazuje hnutí, aspirující na radikální proměnu vzdělávacích postupů a deklarující se jako dosud nevídaná revoluce ve vzdělávání. A to díky „dokonalému", „úplnému" řízení žákova učení zvnějšku – nejlépe vyučovacím strojem. Vyučovací stroj zabezpečuje zadáváním úkolů trvalou žákovu odpověďovou aktivitu; vede jeho učební činnost vpřed malými kroky, které eliminují výskyt chyby; každou reakci posiluje potvrzením její správnosti apod. **Osobnost jak učitele, tak žáka, je zde třeba eliminovat jako rušivý, selhávající subjektivní faktor a nahradit jej důsledně objektivovanými postupy vnějšího působení**. Takového působení, jež vede k úspěchu v každé výukové situaci, víceméně pro všechny stejně. Navzdory entuziasmu, se kterým bylo programované učení ve svém počátečním rozmachu přijímáno, a navzdory obohacení pohledu na některé faktory efektivnosti výuky, šlo o masivní redukcionismus. Redukcionismus, ohrožující edukační kulturu tím, že vyloučil jak účast žákovy osoby na spoluvytváření výuky, tak i účast osoby učitelovy, jakožto jejího vůdčího aktéra a žákovy opory[4]. Lze – byť s výhradami – říci, že výše zmíněný funkcionalizační trend se zde transformoval do výuky tak říkajíc „naplno".

b/ Redukcionismus částečný

Obecně jej lze charakterizovat jako **odhlédnutí od celku** (či skromněji řečeno obsáhlejšího, na celek víceméně aspirujícího souboru psychologických charakteristik žáka), spojené s **absolutizací významu nějaké části či komponenty tohoto celku**. A to tak, že nad tímto celkem už nereflektujeme, nehodláme se po něm a dalších jeho komponentách dále ptát. Příkladem může být nadhodnocení významu vrozené inteligenční dispozice a na jejím základě rozhodování o žákově diferencovaném zařazení s důsledky, které jsou pro něho nezvratné. Opomíjeny jsou v takovém případě nové pohledy na inteligenci, jmenovitě v jejím tzv. inkrementálním (nárůstovém) pojetí, či její chápání v kontextu aktivizujících či blokujících činitelů. (Viz například Sternberg; Williams 2002, s. 24 a n., 135-138; Helus 2009, s.130-134.)

c/ Zvykově zjednodušené chápání výukové transmise

Transmise – předávání historického dědictví a představ o perspektivách vývoje společnosti (lidského rodu) nastupující generaci je samozřejmě podstatou výuky. Její zvykově zjednodušené chápání způsobuje **nechuť či neschopnost učitele zevrubněji reflektovat žákovu osobnost jako činitele úspěšnosti této transmise** – jinak řečeno edukační úspěšnosti. Příčina je značnou měrou v nevybavenosti učitelů nad osobností uvažovat, v bezradnosti jak případné poznatky o osobnosti aktualizovat v konkrétních výukových situacích, kdy věci nejdou hladce vpřed apod. Důsledkem pak je, že učitel přenáší v neúměrné míře na žáka zodpovědnost za jeho školní neúspěšnost. Obviňuje jej, či trestá za to, že nepřebírá co mu on předává

[4] Původní, skinnerovská verze programovaného učení byla ovšem četnými stoupenci tohoto proudu výrazně korigována a tyto korekce jsou podnes přínosné. Cenné jsou například podněty pro práci s chybou (Kulič 1971), pro přetváření vnějšího řízení v sebeřízení (Kulič 1992). Tím se ovšem už dostáváme mimo koncept úplného, programového redukcionismu. Za jeho následníky, ovšem taktéž s četnými korektivy, lze považovat současné tzv. ID (instructional design) výukové modely, kladoucí opět důraz na strategie vnějšího řízení, včetně rozvíjení technologických opor. (Viz např. Reinmann; Mandl 2006, s. 618-625.)

(transmituje), aniž analyzuje žákovy reálné předpoklady předávané učivo si osvojovat; a aniž usiluje inovativním pojetím výuky tyto předpoklady vytvářet. Proti takovému zvykově zjednodušenému pojetí transmise Helus (2007, s. 216) vytyčuje koncept tzv. komplexní edukační péče.

d/ Mimoděčně fungující mechanismy redukovaného pohledu na žáka

Takovými mechanismy jsou například

- haló efekt,
- schematické typizování žáků,
- golem efekt,
- nešťastná atribuce,
- tzv. prázdné konstrukty apod.

Podrobněji viz Helus 2007, s. 231 a násl., 252 a násl.

2. Elaborace osobnosti ve vůdčích pedagogických/ /výukových koncepcích současnosti

Z první kapitoly vyplynulo, že redukcionismus, ve smyslu odhlížení od žáka jako osoby, individuality, spolutvůrce výuky, je reálným závažným problémem. Ač jsme připomenuli, že jedna svého času z vůdčích výukových koncepcí byla jeho radikálním protagonistou, dnes bychom v podobně vyostřené podobě něco podobného těžko hledali; snad s výjimkou některých specificky vymezených technologických pozic vyvíjených v rámci ID /instructional design výukového modelu (viz poznámka pod čarou č. 3). Přesto ale je redukcionismus v různých svých podobách trvale problémem živým a závažným. Nejde však už o to, učinit z něj ctnost, ale o to, jak mu čelit v mnohotvárnosti či záludnosti jeho podob. Oč jde, lze formulovat v následující tezi: **Žák má vstupovat do výuky jako osobnost; jako osobnost má být spoluaktérem výuky, jejímž je vůdčím aktérem učitel. A způsob aktualizace tohoto požadavku patří mezi důležité, nepominutelné činitele efektivity výuky.** Klade se ovšem otázka, jak se to projevuje v současných vůdčích výukových koncepcích. Uvedu zde čtyři, které v žádném podobném výčtu nemohou chybět – koncepci a/ humanistickou, b/ kognitivistickou, c/ konstruktivistickou a d/ kontextovou či ekologickou[5].

a/ Humanistická koncepce výuky

V zásadě, alespoň pokud jde o její vůdčí představitele, ji lze považovat za radikální opozici vůči behavioristicky orientovanému vnějšímu řízení žákova učení. **Učení je zde vnitřní aktivitou, kterou se žák sám realizuje a k jejímuž plnému rozvinutí sám dospívá, vytváří-li mu učitel facilitující, podpůrné prostředí; a je-li mu on, tedy učitel sám, empatickým průvodcem, v němž žákovy učebně seberealizační tendence nachází chápající oporu.** Učitelova osobnost má pro žáka zásadní význam. Svou vnitřní kongruencí, tedy svým vnitřním ztotožněním se s cíli a smyslem pedagogického poslání, které plně přijal za své, učitel ztělesňuje žákovi, že seberealizace je možná a že přináší životní naplnění[6].

Na rozdíl od detailně instruktivní podoby programovaného učení, humanistická koncepce nehodlá nabízet rukověť co a jak dělat vždy a všude. Spíše je třeba s učiteli, rodiči a žáky vést v tomto směru otevřený rozhovor. V něm jedině se vyjeví, co je potřebné

[5] Samozřejmě, i mimo ně se děje mnoho zajímavého a důležitého. Rozšířen je eklektický přístup, který čerpá z té či oné koncepce to či ono, ale o její ucelený charakter se nestará. Tuto variantu pohledu ponechám stranou. Šíře založené diskusi nad chápáním osobnosti a personalizací ve výuce se budu věnovat v závěrečné čtvrté kapitole.

[6] Zde a dále v tomto oddíle odkazuji zejména na Rogers; Freiberg 1998.

konat právě zde, v odpovědi na konkrétní podmínky života dané školy, dané třídy, dané osobnostní konstelace zúčastněných.

Na svém vstupu je humanistický přístup ke stávající běžně praktikované škole orientován důrazně kriticky: „Školy jsou nejtradičnější, nejkonzervativnější, nejstrnulejší, nejbyrokratičtější institucí naší doby. Představují instituci, která nejvíce odolává změnám." Tyto změny ovšem nemají být v oblasti technologické, ale osobnostní, interpersonální. Konkrétní kritické výtky poukazují například na značný nepoměr mezi řečovou aktivitou učitelů a žáků. V hodině matematiky byl tento nepoměr vyjádřen až 85 % oproti pouhým 15 %. V hodině občanské výchovy byl nepoměr 73 % oproti 27 %. Dokazuje to, jak vyvozují Rogers a Freiberg, že vyučování je orientováno na učitele, ne na žáka, protože ten zůstává jako posluchač v pasivitě. Kromě toho se ukázalo, že asi 80 % veškerých učitelových interakcí ve třídě se omezuje jen asi na 20 % žáků; posluchačská pasivita většiny je o to větší! A tuto pasivní většinu označují Rogers s Freibergem jako konzumenty (jenom – a to ještě jenom v lepším případě – přejímají to, co se jim předkládá, bez jakékoliv aktivní účasti); anebo jako turisty (jsou učivem prováděni tak, jak rozhodl průvodce/učitel, který uspěchanou snahou absolvovat plánovanou trasu znemožňuje u věci, která vzbudila zájem, prodlít, hlouběji jí porozumět). Jedním z důsledků této odkázanosti žáků na pasivitu, konzumentský postoj a chvátající přelétavost je neporozumění a nuda.

Proti těmto trendům tradiční školy je třeba **iniciovat školu seberealizačně laděné spoluúčasti na společném vytváření výuky**: mým/žákovým zájmem, otázkami a námitkami, osobními zkušenostmi apod.

Humanizující se škola má být tedy školou žákovských aktivit. Žáci mají rádi školu, v níž je učební prostředí aktivní rozmanitými formami: kooperativními skupinově učebními činnostmi; vzájemným učením se; tutorskými vztahy; budováním studijních center a laboratoří; poznávacími výlety do přírody; návštěvami muzeí a pracovišť rodičů; projekty a třídními diskusemi; uzavíráním dohod a plánováním jejich plnění apod. To vše aktivizuje rozmanité stránky osobnosti, jejího prožívání, myšlení, jednání, komunikování.

Shrnuto: **Žáci se učí celou svou osobností a celá jejich osobnost se tímto učením rozvíjí**.

b/ Kognitivisticky orientovaná koncepce výuky

V šedesátých letech, kdy vliv humanistické koncepce vrcholí, narůstají i výhrady vůči ní. Například Arendtová (2002)[7] zde vidí jednu z hlavních příčin oslabení školy jako místa pevného řádu a pracovní usilovnosti žáků. Tím je podle ní dán i povážlivý pokles úrovně vzdělanosti nastupující generace ve Spojených státech od poloviny padesátých let. Je ovšem otázka, do jaké míry tkví tyto souvislosti ve slabosti koncepce jako takové, či v nevybavenosti pedagogů ji uvádět v život. Každopádně, ať už je tomu jakkoliv, můžeme v téže době zaznamenávat nástup koncepce kognitivisticky orientované výuky. Ta postupně přejímá vůdčí roli. Kritika humanistických trendů ji posiluje, sama se na nich také aktivně podílí. Má však své specifické zdroje, rozpracovává sobě vlastní metody výuky, formuluje jí odpovídající cíle. Lze hovořit o kognitivistickém paradigmatu výuky; setkáváme se i s obratem kognitivistická revoluce.

Do popředí se dostávají témata „intelektových předpokladů žáka a jejich rozvoje; procesu osvojování poznatků a dovedností žáků; druhů učení; strategií řešení úkolů žáky a efektivity těchto strategií; problematiky

[7] Viz též Helus (2009, s. 38-39).

paměti a zapamatování aj.“ (Hříbková 2008, s. 102) Stále přesvědčivěji je prokazováno, že rozvíjení takto zaměřeného kognitivistického pojetí může mít zásadní pozitivní vliv „na školní vyučování a na didaktiky jednotlivých předmětů. Může také zprostředkovaně přispět ke školní úspěšnosti žáků a k posilování jejich zdravého sebevědomí. Tím se rovněž rozpracovávání kognitivních otázek propojuje s osobnostním přístupem.“ (tamtéž).

Významnou roli v prosazování kognitivismu ve výuce sehrála Ausubelova (1968) koncepce tzv. **významuplného učení (meaninful learning).** Toto nazvání poukazuje na skutečnost, že hybnou silou výuky je poznávací pohyb žáka ve významových polích, která rozšiřuje, prohlubuje, aktivizuje v nových situacích. Prokázání významu toho, co se učí, je základním posilující činitelem. Inovovanou verzi Ausubelovy koncepce prezentovali o patnáct let později Reigeluth a Stein (1983) a prokázali její trvající nosnost. Osobnost je zde chápána v poněkud zúženém, avšak v o to více didakticky operacionalizovaném pojetí. Důraz je kladen na výchozí orientovanost žáka v tématu, které si má osvojit a na kroky vlastního osvojovacího postupu. V zásadě je třeba vyčlenit čtyři takové kroky:

- **Předvědění**: Osobnost má o tom, čemu se má učit, co má zvládnout, nějaké obecné ponětí. Jemu věnuje učitel specifickou pozornost.
- Toto předvědění je třeba na počátku výuky aktualizovat, respektive aktivizovat. Tomu slouží tzv. **vstřícné pořadače/advance organizers.** Jejich úlohou je zpřítomnit, co jedinec o daném učivu už tak či onak ví; ujasnit si skladbu, využitelnost, ale také limity tohoto vědění; vyjasnit možnosti jeho rozšíření, prohloubení či přepracování. Vstřícné pořadače učitel pečlivě spolu s žákem vypracovává jako mosty mezi už známým a ještě neznámým.
- Třetím krokem je tzv. **progresivní diferenciace**. Rozlišování mezi tím, co je známé, ale v novém kontextu nového učiva už neplatí; postupné precizování pojmové kostry nového nahlížení na téma učiva – jak v obecné rovině celkového náhledu, tak v detailních dílčích substrukturách.
- Konečně ve finalizaci postupu má docházet k **integrativnímu dolaďování** – nové učivo se autonomizuje v žákově mysli jako spolehlivé zázemí, nové předvědění pro další postup.

c/ Konstruktivistické koncepce

Konstruktivistické koncepci ve výuce je u nás věnována pozornost již delší dobu. S ohlasem se u zainteresovaných odborníků setkala zásadní studie slovenských autorů Pupaly a Osuské (2000); zevrubnému kritickému prozkoumání úskalí, ke kterým nekritické využívání konstruktivistických impulzů nutně vede, je věnována práce Rendlova (2008). Zde ve zkratce zdůrazním čtyři akcenty[8]:

- **Učení/poznávání je konstruujícím procesem ve zcela zásadním, řekněme antropologickém významu**. Není jakýmsi kopírováním, či prostým přejímáním toho, co jest poznáváno; toto své poznávání jedinec aktivně vytváří, konstruuje.
- Činí tak a/ **z pozice své situovanosti** – tedy ze životního kontextu, v němž se nachází, na který po svém reaguje, či který zvládá jako před ním vyvstávající úkol.
- Činí tak b/ **z pozice své sociální začleněnosti**, v níž poznávané komunikuje, sdílí, obhajuje, koriguje apod.
- Činí tak c/ **z pozice své psychické/ osobnostní výbavy**, která je situovaností a sociální začleněností aktualizována.

[8] Viz též Gerstenmaier; Mandl (1995).

Realizace konstruktivistického přístupu znamená i podstatnou proměnu role učitele, žáka a hodnocení. Učitel především strategicky prezentuje úkolová zadání, aby aktivizoval žákovy aktivní přístupy k nim; tedy přístupy, jimiž zadání zvládá, dopracovává se poznatkového bohatství a toto bohatství integruje do soustavy svých orientujících psychických obsahů. Učitel tedy žákovi nedává řešení, ale opory pro řešení, které má být žákovým výtvorem, produktem jeho konstruující aktivity. A hodnocení klade spíše důraz na osvojování způsobu jak si poradit, než na konkrétní poznatky a informace.

Za ilustrující příklad může posloužit strategie tak zvaného **poznávacího učňovství – cognitive apprenticeship** autorů Collinse, Browna a Newmana (1989). Tvoří ji sedm následujících kroků cesty od závislosti na učitelově opoře až po výslednou poznávací samostatnost:

- **Modelování/modelling** – učitel vzorově předvádí to, co má žák zvládnout. Předvádí to tak, aby žáka inspiroval vykročit na cestu obohacujícího zvládnutí.
- **Poskytnutí orientačního základu pro vlastní žákovo jednání/scafolding**. Učitel poskytuje tento základ tak, aby žákova poznávací cesta neskončila předčasně v bezradnosti či bezvýchodnosti; a současně aby byl tento žák upevněn ve zkušenosti, že je to především on sám, kdo tuto cestu tvořivě zvládá.
- **Pohotovost učitele vcítivě poskytovat žákovi nezbytnou pomoc/coaching**: Žák je motivujícím způsobem inspirován korigovat své chybné postupy, realizovat druhý start apod. Důležité je, aby posiloval pozitivní mínění o své způsobilosti zdárně postupovat vpřed.
- **Posilování žákovy pohotovosti formulovat svůj postup jako svůj objev, konstrukt/articullation**. Žák o něm chce a dokáže hovořit, učinit jej předmětem diskuse.
- **Plné žákovo osamostatnění se/fading out**. Dosažení plné nezávislosti na vnější opoře.
- **Žák porovnává své postupy a dosažené výsledky s vytčenými cíli, respektive s postupy a výkony spolužáků/reflection**. Uvádí své postupy a výsledky do sociálního kontextu, ujišťuje se v jejich obecnější platnosti, významu pro něho samého i pro druhé.
- **Žák získané poznání využívá/exploration.** Aplikace na nové situace.

d/ Kontextové, či ekologické koncepce

Za výchozí impulz zde můžeme považovat tak zvanou Colemanovu zprávu (Coleman et al. 1966). Byla vypracována na základě zakázky vlády USA pod názvem „Rovnost vzdělávacích příležitostí". Podstatné zde bylo zjištění, že pro vzdělávací úspěšnost žáků je rozhodující jejich tzv. **sociokulturní zázemí**. Tedy

- soustava kulturních, sociálních, ekonomických, politických činitelů,
- transformujících se přes bezprostřední zázemí dětí a mládeže (především zázemí rodinné) do jejich osobnosti
- a vytvářejících tak předpoklady školní/vzdělávací úspěšnosti či neúspěšnosti.

Činitelé samotné výuky jsou co do svého vlivu na vzdělávací úspěšnost vesměs až druhotní[9].

Významné obohacení kontextové/ekologické koncepce přináší Amatovo (1996) operování, založené na rozlišení tří následujících klíčových zdrojů konstituování

[9] Mějme ovšem na mysli, že šlo o výzkum realizovaný ve Spojených státech, kde sociální, etnické, ekonomické a kulturní rozdíly, včetně odlišnosti rodinných prostředí, jsou daleko rozmanitější a často i hlubší než u nás. Nicméně problém, který Colemanova zpráva otevřela, má širokou platnost.

osobnosti v perspektivě jejího úspěšného zapojení do výuky:

a/ Sociálního kapitálu, zahrnujícího

- podobu partnerství uvnitř rodiny – spokojenost, kvalitu života, předcházení konfliktům a jejich řešení, vzájemnou důvěru …
- rodičovský soulad/coparenting – jak rodiče ujednocují svou výchovnou péči a své kontakty s dítětem, jak slaďují výchovné cíle …
- výchovný styl, jehož důležitou komponentou je přirozená rodičovská autorita.

b/ Kulturního kapitálu – vzdělání rodičů a vytyčování vzdělávacích aspirací pro děti (pozitivní výzvy, vzory a opory).

c/ Finančního kapitálu – ekonomická zabezpečenost.

Kontextová/ekologická perspektiva se ovšem neváže jen na rodinu. Důležité jsou například i poukazy na měnící se situovanost současného dětství se zdůrazněním jeho ovlivnění medializací, konzumností, scholarizačními jevy apod. (Viz Helus 2009, s. 77-92.)

Témata tohoto druhu nabývají na významu tím více, čím více se společnost podle nejrůznějších kritérií rozrůzňuje a stratifikuje; čím častěji vznikají ve struktuře společnosti enklávy s odlišnými kulturními vzorci, promítajícími se do charakteristik osobnosti – včetně dispozic pro vzdělávací úspěšnost; čím více rodin prochází rozvratem, jehož traumatizující dopad odvádí děti od orientace na hodnoty školy a vzdělání. S tím vším pak souvisí požadavky na nové znalosti, kompetence a postojové kvality učitelů, na novou podobu jejich profesionalizace.

Závěrem: Osobnost vystupuje v kontextových/ekologických koncepcích především jako soustava příznivých či nepříznivých dispozic pro vzdělávací úspěšnost. Tyto dispozice jsou v jedinci socializačně indukovány během jeho dětství a dospívání. Výuka tedy, jmenovitě u takto socializačně znevýhodněných osob, musí být provázena odpovídající resocializací. Znamená to, že učitel má být vybaven pro realizaci nápravných opatření, zasahujících do dispoziční základny žákovy osobnosti. Samozřejmě v součinnosti s dalšími odborníky.

3. Aktuální oživení personalizačního pojetí výuky – téma personalizace v současné anglické[10] pedagogice

Na počátku tohoto desetiletí dochází k významnému oživení zájmu o personalizaci výuky. Novum je v tom, že téma personalizace výuky je rozvíjeno jako součást širšího personalizačního proudu, prosazujícího se ve sféře sociálních služeb a předznamenávajícího dalekosáhlé změny v pojetí a sebepojetí občanů.

3.1 Širší pojetí personalizace – její zlomový význam ve sféře sociálních služeb

Ohlas si v tomto směru vydobyla publikace C. Leadbeatera (2003) s příznačným názvem „Personalizace skrze participaci". Podstatu věci osvětluje následující příklad:

V rozmezí pouhých pěti let (1997–2002) došlo v Anglii k třiadvacetiprocentnímu poklesu úmrtí v důsledku kardiovaskulárních onemocnění. Pří-

[10] Ovšem nejen anglické. Viz například seznam autorů reprezentativního sborníku „*Schooling for tomorrow – the future of personalised learning*" (2005).

čina je jednak v pokroku léčby – medikace. A také ve zdokonalení komplexu medicínských služeb, jejich adresnější orientaci na zvláštnosti pacientů: Vzrostl význam individualizace lékařských opatření – pokroky v diferenciální diagnóze a následných opatřeních, která jsou z ní vyvozována tak, aby byla větší měrou „šita" na míru pacienta. Toto Leadabeater označuje jako **mělkou, povrchovou personalizaci**. Tím ale ještě není vysvětlena velikost zmíněného úspěchu. Výzkumy prokázaly, že rozhodující vliv měla tak zvaná **hloubková personalizace**. Ta spočívá v rozvinutí zdravotního selfmanagementu populace – jmenovitě potenciálních pacientů/klientů léčby. Občané vzali za své zásady zdravějšího životního způsobu; začali si v nesrovnatelně větší míře než dosud klást otázky, jak zdravě žít, vzrostl zájem o informace a postupy budování odolnosti vůči hrozbě onemocnění. To také vyvinulo tlak na odborníky, aby byli více rádci zdravých a neomezovali se jenom na záchranu už postižených. Rozvinula se řádově vyšší kvalita komunikace mezi odborníky a občany, ústící v aktivní přístup (sebeorganizování) občanů jako jedinců, jako skupin, jako populace k otázkám kouření, nadváhy, skladby potravin, organizování pohybu a vůbec životního stylu, zvládání stresu apod. Leadbeater dokládá, že podobně, jako je tomu v záležitosti kardiovaskulárních onemocnění, je tomu i co se týče diabetes a utváření resilientní kondice vůbec. A nejen to: vyvstává obecný trend charakterizovaný aktivním zájmem lidí o povahu a způsob poskytování služeb v tom nejširším rozsahu. **Miliony lidí se stávají aktéry nejen nárokování, ale také vytváření toho, oč ve službách jde, mohlo, či mělo by jít**.

V pojetí **hloubkové personalizace** tedy nemá jít o pouhou individualizaci, ale o vyvolání hnutí adresátů služby o vytváření podmínek a okolností, že se o věci činorodě zajímají a pozvedají svůj hlas, aby byl slyšen a respektován, uchází se o aktérskou roli a prosazují se v ní. Odtud výše uvedený pojem **participativního pojetí personalizace**. Leadbeater připisuje tomuto hloubkovému a participativnímu pojetí personalizace převratný, zlomový význam. A oblastí, v níž může najít pronikavé uplatnění, má být pedagogika – vzdělávání a výuka.

3.2. Hloubková/ participativní personalizace ve výuce

Pojetí personalizace, jak je rozpracoval Leadbeater, se vzápětí promítlo do pedagogiky, navazující ovšem i na dřívější tradice uplatňování zřetele k žákově osobnosti. V diskusi, které předchází vydání Bílé knihy anglického školství (viz DfES 2004) je uvedeno následujících 5 komponent personalizace ve výuce:

Soustavná, tvořivá, vysoce participativní **hodnotící reflexe zdrojů a průběhu úspěšného učení žáků/studentů.** Učitelé společně s žáky mají hledat a formulovat optimální zabezpečení vzdělávacího úspěchu; klíčovou roli má hrát způsobilost žáků/studentů vytvářet své metakognitivní vzdělávací postupy, garantující jim poznávací samostatnost v různých situacích, včetně mimoškolního vzdělávání.

Učitelé vyjasňují spolu s žáky/studenty **strategie vyučování tak, aby byly optimální oporou pro jejich úspěšné učení**.

Kurikulum má být koncipováno tak, aby žákům/studentům nabízelo **široké možnosti volby a rozhodování**. Jako jednotlivcům, skupinám, třídě, škole.

Žáci/studenti jsou orientováni na **vytváření žákovských center a organizací**, v nichž mohou rozvíjet své vzdělávací zájmy v souladu s osobními zkušenostmi, předpoklady, vytyčovanými životními perspektivami… Cílem je dosáhnout vysokého stupně jejich **samoorganizujících/svépomocných** aktivit.

Důraz je kladen na rozvíjení bohatých akčních **partnerských vztahů** mezi školami, mezi školami a institucemi/organizacemi, které mohou zevně jakkoliv výuku obohatit. Orientace žáků v tom, jak vzdělání poskytované školou se provazuje s reálnými životními situacemi.

V samotné Bílé knize (DfES 2005) je zdůrazněno již zmíněné nastavení výuky

na míru žáků/studentů: jako jednotlivců, skupiny, celé třídy. To ovšem vyžaduje nový pohled na organizování výuky, zahrnující v uceleném uspořádání práci s jednotlivci a malými skupinami, potřebujícími specificky definovanou péči, ale také s celou třídou. Organizace, management třídy má zde stejně klíčový význam jako pojetí učiva. Zahrnuje nejen učitele a žáky, ale také učitelovy asistenty a další pomocný personál, integrovaný do provozu kvalitní školy. Znamená to, že personalizace není zdaleka jen záležitostí pedagogickou, psychologickou, v úzkém vymezení školskou, ale je záležitostí celospolečenskou: její rozvinutí vyžaduje dbát činitelů politických, ekonomických (nároky na financování jsou evidentní), logistických apod. Nezbytné je rozšířit pojetí přípravy učitelů na jejich profesi. Jedině souhra těchto a dalších podmínek může zabezpečit, že škola bude školou všech – že zahrne široce diferencovanou žákovskou populaci, v níž mají své přirozené místo etnické, sociální, kulturní a další rozdíly, překlenuté šancemi vzdělávacího vývoje všech ve vzájemné součinnosti. A ještě jeden důraz je v Bílé knize podstatný: „Pro personalizaci výuky má zásadní význam i strukturovaná zpětná vazba, orientující učitele, žáky i rodiče žáků v dosahovaném pokroku a v opatřeních, která jej mohou vzájemnou součinností posílit."

V polooficiálním dokumentu, věnovaném perspektivám vývoje anglické školy do roku 2020 (viz Gilbert 2007), je podtrženo, co jsem zmínil už výše, při charakteristice obecnějšího společenského chápání personalizace. Je to význam „hlasu žáků/studentů". Organizování výuky má dbát, aby se průběžně inspirovala ke svému vývoji a změně vcítivým zaznamenáváním toho, co do ní studenti mohou vnést a v intencích personalizace také bohatě vnáší. Heslovitě je to vyjádřeno vybízejícím heslem „to empower student´s voice". Je to plně v souladu s taktéž zmíněným participačním chápáním personalizace.

Samozřejmě vyvstávají otázky, zda význam personalizace není přeceňován, zda očekávání od ní nejsou maximalistická na úkor reálných možností apod. Bílá kniha jí připisuje obecnou platnost, a to jak z hlediska věku, tak rozvinutosti učebních předpokladů toho kterého žáka, tak i co do zvláštností sociokulturních a sociálních uvnitř žákovské populace. Pokud je to pravda, tak je ovšem nezbytné hledat její specifické aktualizace. A to se také děje. Konkrétně, například autoři Campbell a Robinson et al. (2007) rozpracovali takové aktualizační strategie ve vztahu k žákům starším, osobnostně vyspělejším (počínaje 14. rokem věku) a ve vztahu k žákům nadaným a talentovaným. Úkoly výzkumu, napomáhajícího podobným konkretizacím a aktualizacím v pojetí personalizace, prezentují například Pollard a James (2004).

4. Závěrem – výsledky, problémy, úkoly

To, k čemu jsme dospěli, lze shrnout následovně. Personalizaci v jejím základním pojetí chápeme jako uplatňování zřetele k žákově osobnosti. Takový záměr není samozřejmý. V rozporu s ním působí pedagogický redukcionismus – odhlížení od osobnosti, ať už koncepční a záměrné, nebo mimoděčné. Téma personalizace v uvedeném významu explicitně či mimoděk provázelo výše referované vůdčí výukové koncepce, byť sám jeho název nebyl běžný. V tomto desetiletí se ale i s ním setkáváme stále častěji. A ruku v ruce s tím dochází i k významnému obohacení pojetí personalizace. To na jedné straně. Na straně druhé ale také evidujeme kritická upozornění, že sám klíčový pojem personalizačních snažení – osobnost – není dostatečně ujasněn. Obraťme pozornost tímto směrem. Poté si položme otázku, jak

personalizace vstupuje/měla by vstupovat do našeho pohledu na učitelskou profesi, co od učitele vyžaduje.

4.1 Osobnost v kontextu personalizace

Pojem osobnost je v intencích personalizačního snažení uplatňován ve čtverém významu: (1) jako důraz na subjekt; (2) jako důraz na celistvost; (3) jako důraz na individuální zvláštnosti; (4) jako důraz na participativní začlenění. Všechny tyto čtyři významy se propojují a vesměs vstupují do hry společně.

Ad 1. Důrazem na **osobnost jako subjekt** je míněno, že žák není jen aktivním činitelem svého učení v tom smyslu, že je působením vyučování absolvuje, že se namáhá, se a snaží. Ale také, že výuku co do její efektivity spoluvytváří. Pojem žákovy osobnosti jako subjektu má tedy učitele, vůdčího aktéra výuky, vést k rozvíjení širokého spektra žákových aktivit, jimiž tento žák své spoluaktérství realizuje, prožívá a svým úspěšným učením naplňuje v jeho podstatném významu.

Ad 2. Důrazem na **osobnost jako celistvost** je míněno, že žák vstupuje do výuky bohatstvím svých charakteristik – vlastností, psychických procesů, stavů, činností ve vzájemném propojení. Právě toto propojení je pro osobnostní pojetí podstatné. Například inteligence nebo zájem zde nevystupují primárně jako jednotliviny (izolované jevy), ale především ve vzájemných vztazích a podmíněních, zakládajících integritu jedince, který je jako subjekt ve svých aktivitách aktualizuje, využívá a rozvíjí. Mohli jsme si povšimnout, že ve zmíněných výukových koncepcích není strukturovanému pohledu na celistvost věnována soustředěná pozornost. To či ono, co do celistvosti osobnosti vchází, je z různých důvodů stavěno do popředí a ostatní zůstává opomíjeno. Pokusy rozpracovat náhled na osobnost jako strukturovanou soustavu vnitřních zdrojů jednání jsou vzácné. Příkladem takového pokusu může být Helusova (2009) formulace tzv. osobnostního, respektive personalizačního desatera, zahrnujícího v podrobnějším rozvedení zřetel k základním vlastnostem, zaměřenosti, začleněnosti, genderu, potencialitám, sebepojetí, autoregulaci, přesahu, integritě a životní cestě. Je otázka, je-li toto slibná cesta k řešení, anebo jen jeden z námětů odsouzených k úloze toliko povšechné inspirace, aniž by se aktualizoval ve vztazích k základním komponentám efektivní výuky.

Ad 3. Důrazem na **osobnost jako individuální svéráz** je míněno mimo jiné to, aby vyučování a vůbec organizování vzdělávacího dění bylo šito na žákovu míru; neboli, aby výuka mohla být individualizovaným procesem. Ovšem ne ve smyslu vydělení individua, ale naopak jeho včlenění jakožto individua mezi ostatní individuality třídy, školy.

Ad 4. Důrazem na **osobnost v jejím participujícím začlenění** je míněno, že personalizace překonává individualizaci začleňováním osobnosti do pospolitostí, realizujících ve vzájemné součinnosti svých členů výukové cíle, spoluvytvářejících výukovou efektivitu.

Tento pohled je ještě nezbytné doplnit připomenutím, že osobnost žáka je včleněna do výuky

- jako **předpoklad** její efektivity. Jde o žákovu vybavenost pro zvládání vzdělávacích požadavků; a tato vybavenost má být diagnostikována, aktualizována, dotvářena apod.
- jako **cíl.** Rozvinutostí osobnosti v její subjektovosti, celistvosti, svérázné jedinečnosti a participativní začleněnosti (respektive v oblastech výše zmíněného osobnostního desatera), je efektivita výuky prokazována. Ne jenom, ale také.
- jako **proces.** Osobnost se aktualizuje, svými aktivitami se tak říkajíc děje – je na své životní/vzdělávací cestě.

4.3 Personalizace – nároky na učitele

Personalizace klade na učitele nároky, které dosud nebyly systematicky zkoumány. Tyto nároky nejsou toliko v oblasti specifických znalostí a dovedností, o které se personalizace opírá a které lze vyvozovat z předchozích úvah. Ostatně i v tomto nejspíše nasnadě jsoucím směru je málo vykonáno. Dokonce v Anglii, kde se zřejmě v otázkách personalizace pokročilo nejdál, jsou pochyby nad připraveností učitelů vyslovovány velmi hlasitě (viz např. již citovan Campbell, Robinson et al. 2007, zejména s. 138-145)[11] .

Existují ovšem i nároky neméně závažné, kterým je ale mnohem obtížnější učinit zadost. Tkví v upozornění, že těžko může účinně napomáhat osobnostnímu rozvoji žáků ve výuce někdo, kdo sám rozvinutou osobností není; jednoduše řečeno, kdo neobrací sám na sebe reflektující pozornost a nedokáže vyvodit závěry, jak on jako osobnost může osobnostně na druhého působit. Znamená to, že **osobnost samotného učitele vstupuje do personalizace výuky jako neopomenutelný faktor**. Sporným se zde stává běžný pohled na učitelovy kompetence jako něco, čemu je možno učitele naučit, tak aby z toho mohl být tak či onak zkoušen. Znalostně dovednostní vybavení je zde překračováno do oblasti osobnostních kvalit, jako je například osobnostní kongruence (viz výše, 2. kapitola), jako jsou pedagogické ctnosti, jako je osobnostní přesah, či vnitřní přijetí životního poslání apod. (viz např. Helus 2009, s. 259-271). Uvažování tímto směrem nabízí téma rozlišení mezi učitelstvím jako povoláním a profesí (Spilková a Vašutová 2008, s. 21-23), mezi učením se učitelství a personalizační kultivací pro učitelství apod. Podobná dilemata je třeba vzít v úvahu ne proto, aby nás uváděla do rozpaků, ale aby ponoukala k odvaze jít nevyšlapanou cestou.

Literatura:

AMATO, P.R. More than money – man's contributions to their children's lives. In *Men in families.* Symposium. Pensylvania State University, 1996, chapter 7.

ARENDTOVÁ, H. Krize výchovy a vzdělávání. In ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností.* Praha : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002, s. M153-172.

AUSUBEL, D.P. *Educational psychology – A cognitive view*. New York : Holt, Rinehart, Winston, 1968.

CAMPBELL, R.J.; ROBINSON, W.; NEELANDS, J.; HEWSTON, R.; MAZZOLI,, L. Personalised learning – Ambiguities in theory and practice. *British journal of educational studies.* 2007, s. 135-154.

COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.Q.; HOBSON, C.J.; McPARTLAND, J.; MOOD, A.M.; WEINFELD, F.D.; YORK, R.L. *Equality of educational opportunity.* Washington : National Centre for Educational Statistics, 1966.

COLLINS, A.; BROWN, J.S.; NEWMAN, S.E. Cognitive apprenticeship. In RESNICK, L.B. (ed.). *Knowing, learning and instruction.* Hilsdale : Erlbaum, 1989, s. 452-494.

DfES. *A national conversation about personalised Learning.* Dostupné na: <www.standa.dfes.gov.uk/personalisedlearning. 2004>.

[11] Ostatně tímto směrem je zamýšleno orientovat badatelskou pozornost i u nás, viz v úvodu zmíněný Výzkumný záměr (podrobněji in Spilková; Vašutová 2008, s. 65 an.).

DfES. *White paper – Higher standards, Berger schools for all.* London : Department for education and skills, 2005.
GERSTENMAIER, J.; MANDL, H. Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik.* 1995, s. 867-888.
GILBERT, C. *2020 vision – a report to the secretary of state on behalf of the teaching and learning in 2020*. London : OFSTED/review group, 2007.
HELUS, Z. 2009a. *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha : Portál, 2009.
HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha : Grada, 2007.
HELUS, Z. 2009b. Výchova obratu – úkol naší doby. *Pedagogika.* 2009, č. 4, s. 336-340.
HŘÍBKOVÁ, L. Učení ve škole – kognitivní, nebo osobnostní přístup? *Pedagogika.* 2008, č. 2, s. 101-103.
KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Vzpoura deprivantů.* Praha : Galen, 2008.
KULIČ, V. *Chyba a učení.* Praha : SPN, 1971.
KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha : Academia, 1992.
LEADBEATER, C. *Personalisation through participation*. London : Demos, 2003.
POLLARD, A.; JAMES, M. (ed.). *Personalised learning – a commentary by the teaching and learning research programme*. London : Economic and social research council, 2004.
PUPALA, B.; OSUSKÁ, L. Vývoj, podoby a odkazy teorie konštruktivizmu. *Pedagogická revue.* 2009, č. 2, s.101-114.
REIGELUTH, C.M.; STEIN, F.S. The elaboration theory of instruction. In REIGELUTH, C.M. (ed.). *Instructional design theories and models – an overview of thein current status.* Hillsdale : Erlbaum, 1983, s. 335-382.
REINMANN, G.; MANDL, H. Unterrichten und Lernumgebung gestalten. In KRAPP, A.; WEIDEMANN, B. (ed.). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim : Beltz, 2006.
RENDL, M. O konstruktivizmu ve vyučování matematiky. *Pedagogika*. 2008, č. 2, s. 167-203.
ROGERS, C.R.; FREIBERG, H.J. *Sloboda učiť sa.* Modra : Persona, 1994.
SCHOOLING FOR TOMORROW – The future of personalised learning. EDU/CERI/CD/RD, (2005)10.
SPILKOVÁ, V.; VAŠUTOVÁ, J. (ed.). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008.
STERNBERG, R.J. ; WILLIAMS, W.M. *Educational psychology*. Boston : Allyn and Bacon, 2002.
WIATER, W. *Teorie der Schule*. Donauwörth : Auer, 2002.
WURZBACHER, G. Sozialisation, Enkulturation, Personalisation. In WURZBACHER, G. (ed.). *Der Mensch als soziales und personales Wesen*. Bd.1. Stuttgart, 1963.
ZEINZ, H. Funktionen der Schule. In BLÖMEKE, S., et al. (ed.). *Handbuch der Schule*. Bad Heilbronn : Klinkhardt, 2009, s. 87-94.