

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

Skryté kurikulum na víceletých gymnáziích

Anna Szönyiová

Plzeň 2020

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra sociologie

Studijní program Sociologie

Studijní obor Sociologie

Bakalářská práce

Skryté kurikulum na víceletých gymnáziích

Anna Szönyiová

Vedoucí práce:

PhDr. František Kalvas, Ph.D.

Katedra sociologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, květen 2020

.....

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Františku Kalvasovi, PhD. za odborné vedení mé práce, cenné rady a vytváření podpůrného klimatu. Doc. PhDr. Janu Váněmu, PhD. děkuji za pomoc s organizací výzkumu. Děkuji svým informátorům a respondentům, kteří byli ochotni předat svou zkušenost a poskytnout data pro výzkum. Obrovské poděkování patří mé rodině za nezměrnou podporu v průběhu psaní. Nakonec, a neméně děkuji Monice Melzerové, jejíž připomínky k práci mi byly přínosem.

Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická část.....	9
1.1 Skryté kurikulum	9
1.2 Socializace a skryté kurikulum.....	11
1.3 Přístupy ke studiu skrytého kurikula	13
1.3.1 Funkcionalistický přístup	13
1.3.2 Kritický přístup	15
1.3.3 Deskriptivní přístup.....	16
2 Kvalitativní část.....	18
2.1 Metodologie.....	18
2.1.1 Skryté kurikulum a kultura, klima školy	18
2.1.2 Metody sběru dat.....	21
2.1.3 Vzorek	21
2.1.4 Průběh výzkumu	22
2.1.5 Metoda analýzy	22
2.2 Kvalitativní analýza	23
Gymnázium A.....	23
Víra v autoritu	23
Gymnázium B	31
Názorová otevřenost.....	31
Srovnání a hypotézy	35
3 Kvantitativní část	37
3.1 Metodologie.....	37
3.1.1 Průběh výzkumu	37
3.1.2 Vzorek	37

3.1.3	Metody analýzy.....	38
	H 1: Víra v autoritu	38
	H 2: Názorová otevřenost	40
3.2	Kvantitativní analýza	42
	Rozdíly ve vlastnostech gymnázia A a B.....	42
	Vývoj vlastností v průběhu ročníků	45
	Závěr.....	47
	Diskuze a závěr	49
	Seznam použité literatury.....	51
	Resumé	55
	Přílohy	56

„Ti učitelé mají chuť nás do toho života připravit obecně, ne jenom tím vzděláním. Abychom byli pro ten život připravení celkově jako hotovej člověk, ne abychom byli učebnice nazpaměť naučený, který budou zopakovávat naučený vzorečky. Chtějí z nás udělat dospělý lidi.“

- Ľudovít, septima
Gymnázium A

Úvod

Školní docházkou si v konkrétním úseku našeho života projde každý z nás. Říká se, co se v mládí naučíš, ve stáří jako když najdeš. Pro školské učení to platí dvojnásob. Často si i po letech vybavíme říkadla, která jsme se v hodinách českého jazyka učili zpaměti. Tanou nám na mysl i fakta, která nám byla vštěpována stejně jako přesné znění říkadel, a která jsme pro jiný než školní účel vícekrát nevyužili. Už si přesně nevybavujeme, kdy a v jakém kontextu jsme se je naučili, ale vštípily se nám do mysli tak silně, že už s námi bez nadsázky budou do konce našich životů. Nicméně i takové zdánlivě nepodstatné učení může mít značný socializační dopad a důsledky v podobě internalizovaných vzorců jednání, zaujatých postojů a kognitivních schémat. Už William Jackson si při pozorování dění ve školních třídách všiml, že škola musí mít minimálně dvě kurikula. Mimo to podstatné – oficiální, také jakési skryté. W. Jackson (1966) nás ve své etnografické studii, později vydané pod názvem *Život v třídách* (1968) upozorňuje, že věnovat se aktivitám každodenního života aktérů ve škole, které nejsou na první pohled zjevné, je stejně důležité, jako zabývat se oficiálním akademickým kurikulem. Podle Jacksona si žák musí osvojit konkrétní pravidla, rutiny a zásady, nutné k tomu, aby úspěšně prošel vzdělávacím procesem (Jackson 1966: 353). Současně pro jeho život ve škole je dodržování takových pravidel často důležitější a vyučujícími více oceňované, než akademické znalosti. William Jackson nás nabádá k tomu, abychom se zastavili a přemýšleli o tom, co se naši studenti skutečně učí, protože to, co se učí, je mnohdy velmi odlišné od toho, co očekáváme.

Fenomén skrytého kurikula je ústředním tématem mé práce. Výzkumům skrytého kurikula je především v českém prostředí věnováno jen velmi málo pozornosti. Má práce je případovou studií dvou víceletých gymnázií a využívá etnografické metody sběru dat. Nesnaží se však pouze proniknout do méně zjevných praktik a dění ve školním prostředí,

ale rovněž se zabývá otázkou, zda i v případě škol s velmi podobnými oficiálními kurikuly, má škola ve svém skrytém kurikulu moc formovat jedince mnohdy i velmi odlišným způsobem než škola jiná. Ve své práci jsem zaujala socio-kulturní přístup ke skrytému kurikulu a porovnávám specifická školní kulturní nastavení dvou víceletých gymnázií. Nicméně nezůstávám pouze u popisu skrytých kurikul gymnázií, také mne zajímá, zda taková školní nastavení mají své reálné důsledky v socializaci studentů a v osvojení si vlastností, které mohou být klíčové pro budoucí fungování studentů v dospělém životě. Proto práce využívá i kvantitativní metody k měření postojů a osobnostních rysů.

Prvním cílem mé práce je na základě zúčastněného pozorování ve školách a rozhovorů se studenty identifikovat a popsat složky skrytého kurikula na sledovaných gymnáziích s akcentem na jejich vzájemnou odlišnost. Druhým cílem je skrze dotazníkové šetření zjistit míru osvojení složek skrytého kurikula studenty s akcentem na vzájemné porovnání obou sledovaných gymnázií.

V první části práce představím a vyjasním koncept skrytého kurikula, který je do značné míry vágní, a koncept socializace, který se se skrytým kurikulem pojí. Uvedu přístupy, skrze které lze na skryté kurikulum nahlížet, a ilustruji je na vybraných autorech a studiích. Výzkumná část je členěna na dvě hlavní části dle stanovených výzkumných cílů – části kvalitativní a části kvantitativní. V kvalitativní části se snažím zodpovědět výzkumné otázky: Jaké aspekty skrytého kurikula se na sledovaných gymnáziích objevují a jak se gymnázia mezi sebou liší? Nejprve popíši teoreticko-metodologické ukotvení socio-kulturního přístupu ke skrytému kurikulu a následně popíši průběh výzkumu, metody sběru a analýzy dat. V analytické části uvedu výsledky kvalitativního výzkumu s ohledem na výzkumné otázky a stanovím hypotézy pro výzkum kvantitativní. Kvantitativní část bude zaměřena na výzkumnou otázku: Jaká je míra vlivu skrytého kurikula na studenty sledovaných gymnázií? Jako v případě kvalitativní části popíši nejprve metodologii výzkumu, zaměřím se na operacionalizaci proměnných a popis zvolených testovacích nástrojů. V závěru kvantitativní části testuji své hypotézy a prezentuji výsledky. Poslední část práce je věnována diskuzi a závěru, kde shrnu výsledky pro část kvalitativní a kvantitativní, zmíním limity výzkumu a navrhnou jeho možné další rozšíření.

1 Teoretická část

1.1 Skryté kurikulum

Skrytým kurikulem autoři označují obvykle tu část školní reality, která vychází z neoficiálních, nepsaných pravidel, které jsou latentní a implicitně zapuštěné v procesu edukace. Ve vztahu ke škole je kurikulum obecně obsah vzdělávání nebo veškerá zkušenost žáka ve škole a činnosti spojené s osvojováním učiva (Janík, Maňák, Knecht, Němec 2010: 10; Maňák, Janík, Švec 2008: 14). Vyskytuje se v základu ve třech formách, které vycházejí ze základního principu edukace. Hovoří se o zamýšleném nebo plánovaném kurikulu, které obsahuje cíle vzdělávání; o realizovaném kurikulu, tj. o skutečné praxi naplňování cílů; a o dosaženém kurikulu, jakožto o obsazích osvojených žáky (Janík, Maňák, Knecht, Němec 2010: 13). V těchto úrovních je nutné rozlišit tu část školní zkušenosti, která je závazná a oficiální, a takovou, která spadá do neformálního uspořádání. Oficiální kurikulum obsahuje školní předměty, učební materiály a didaktiky s nimi spojené, obvykle podléhá kontrole a věnuje se mu ze strany pedagogů nejvíce pozornosti. To, co se děje nad rámec nebo na pozadí oficiálního kurikula, se definuje opozitně jako kurikulum neoficiální nebo neformální (Havlík, Kořa 2011: 110).

Nastínit alespoň částečně vypovídající definici skrytého kurikula je nesnadné, zejména kvůli nejednotnému používání termínu různými autory. Jak upozorňují Kaščák s Filagovou (2007), zdá se, jako by problematika skrytého kurikula „nabyla povahu jakési všechno absorbující teorie...“ (ibid: 24). Co lze s jistotou o skrytém kurikulu tvrdit, je, že určitým způsobem přesahuje kurikulum oficiální, vzniká v procesu učení a vyskytuje se v jakési latentní, zastřené podobě – takové přívlastky podle J. Martinové neublíží, ale ani nám nepomohou v porozumění (Martin 1976: 135).

Problém porozumění vyvstává z chápání „skrytosti“ skrytého kurikula. Co je ve školní realitě skryté, kým a komu je to skryté? To jsou otázky, které bychom si podle Portelliho (1993) při zkoumání skrytého kurikula měli klást. Elizabeth Valance (1980) uvádí, že skryté kurikulum odkazuje spíše na následný efekt (skrytost) než na jakýkoli konkrétní proces (skrývání) nebo obsah toho, co se skrývá. Termín je nutné chápat spíše jako metaforu, která podle Sambella a McDowella „popisuje neurčitou, těžko vymežitelnou a amorfní povahu toho, co je implicitní a je zapuštěné v edukačních zkušenostech v kontrastu k projevům formálního kurikula.“ (1998: 391n)

Nejprve je třeba se ptát, co je základem pro metaforické označení „skryté“, na základě čeho zde dochází k připodobňování. Vrátime-li se ke kořenům, Jackson (1968) při zavedení pojmu chtěl především poukázat na to, že se ve škole děje něco významného, něco, co nespadá do kurikula oficiálního a čemu se nevěnuje pozornost. Zároveň nás upozornil na to, že pravidla, rutiny a zásady jsou pro aktéry edukace samozřejmé, každodenně prožívané, tj. více nebo méně neuvědomované. A konečně, že to, co si myslíme, že žáky učíme, je mnohdy odlišné od toho, co je skutečně učíme, čili se zde objevuje určitý rozpor. Z popisu vycházejí tři základní výklady skrytosti. Jedná se o neoficiálnost, neuvědomovanost a nezáměrnost nebo nezamýšlenost (srov. Kašćák, Filagová 2007: 10-13). V této linii se při konceptualizaci skrytého kurikula autoři rozcházejí v tom, zda se skrytost váže na to, co není oficiálně deklarováno školou, nebo je kurikulum skryté, protože jeho obsahem jsou výsledky učení, které nebyly záměrně plánované, či je skryté samotným aktérům edukačního procesu, kteří si jej nejsou schopni uvědomit.

Berghenengouwen (1987) definuje skryté kurikulum poměrně netradičně jako „všechno, co není obsahem oficiálního vzdělávání“ (ibid: 536). Cornbleth (1984) naopak uvádí, že odkazy skrytého kurikula mohou být ve vztahu k oficiálnímu kurikulu komplementární, kontradiktorní nebo mohou tvořit paralelu (ibid: 30). V každém případě hranici mezi skrytým kurikulem a kurikulem oficiálním, zejména co se týče jeho zvnitřněné stránky u žáka, je nelehké stanovit (Bomba: 2013: 28). Portelli a Valance svým pojetím skrytosti naráželi na neuvědomovanost. V Portelliho pojetí může být kurikulum skryté, neuvědomované pro určitou skupinu aktérů edukace (například pro učitele), ale ne pro jinou (například pro žáky). Martinová (1976) ve své snaze o konceptualizaci skrytého kurikula nejprve pracuje s nezamýšleností, když říká, že jde o kontrast mezi tím, co je otevřeně zamýšleno, že se studenti naučí a tím, co se skutečně naučí, i když ne zamýšleně (ibid.: 136). Později se rozhodne definovat skryté kurikulum takto: „Skryté kurikulum sestává z těch učebních stavů z nastavení, které jsou nezamýšlené i zamýšlené, ale nejsou otevřeně artikulované aktérům v nastavení, i když aktéři jsou si toho vědomi.“ (ibid.: 144) Zde tedy nezamýšlenost spíše dostává rozměr neartikulovanosti, jakési přímé neplánovitosti, než zjevného kontrastu nebo rozporu.

Výstižné shrnutí podávají Mareš s Rybářovou: „Skryté kurikulum představuje jakýsi „pohled zevnitř“ na fungování školy, na nevyslovené cíle, průběh a okolnosti realizování oficiálního kurikula, dlouhodobé důsledky realizování oficiálního kurikula. Způsob realizování se může lišit od plánovaného kurikula, od kurikula „na papíře“, skutečné důsledky se mohou odchylovat od vznešených záměrů.“ (Mareš, Rybářová 2003: 102)

Při podrobné analýze literatury skrytého kurikula jsem našla tři výkladové roviny vážící se na tři „N“ skrytosti (nezamýšlenost, neoficiálnost a neuvědomovanost) spojené se třemi kurikulárními úrovněmi:

- a) Nezamýšlené důsledky oficiálního kurikula (plánovaného nebo realizovaného).
- b) Dosažené kurikulum, které vychází z neoficiálního realizovaného kurikula, které může být c) více nebo méně neuvědomované, neb je zastřené každodenním prožíváním.

Přestože Martinová (1976: 137) píše, že skryté kurikulum sestává z již naučených obsahů – například skryté kurikulum konformity, ve své práci se kloním spíše k pojetí skrytého kurikula jakožto procesu, ve stejném smyslu, v jakém hovoříme o procesu socializace nebo akulturace. Samotné slovo „kurikulum“ implikuje jakýsi běh, nestatický fenomén. Jakkoli správně upozorňují Kašćák s Filagovou (2007: 12), ve vztahu ke škole kurikulum dává tušit jistou závaznost a plánovitost, je to spíše dynamický proces, jenž je složen z několika fází (Maňák 2006: 45). Procesuálně skryté kurikulum vnímají autoři, kteří o něm hovoří jako o implicitní socializaci (např. Švec 2008: 130). To nicméně může evokovat existenci explicitní socializace a nutí nás přemýšlet o tom, jak explicitní socializace oproti té implicitní vypadá a zda lze vůbec říci, že jedinec je socializován explicitně.

Skryté kurikulum budu pro účely své práce chápat jako proces, který je řízen mechanismy, skrze které si jedinec osvojí konkrétní obsah. Těmito mechanismy jsou: a) mechanismus internalizace obsahů z nezamýšlených důsledků oficiálního kurikula a b) mechanismus internalizace obsahů z neoficiálního realizovaného kurikula, které obsahuje nereflexivní aspekt. To znamená, že namísto tvrzení „student si osvojil skryté kurikulum konformity“ se budu držet tvrzení typu: „student si skrze skryté kurikulum osvojil vlastnost být konformní“.

1.2 Socializace a skryté kurikulum

S konceptem skrytého kurikula úzce souvisí koncept socializace. Obecně mluvíme-li o tom, že v nějaké škole nebo společenství je nějaké určité skryté kurikulum, pak uvažujeme v termínech návyku, učení. Jak uvádí J. Martinová, jakkoli se skryté kurikulum nutně nemusí vázat na školní vzdělávání, vždy se pojí s učením (Martin 1976: 136). Socializace je obecně proces učení se společenským rolím, získávání představ, postojů; osvojování si konkrétních

norem a hodnot daného společenství, ale také dovedností (Jandourek 2003: 60). V průběhu socializace se z člověka stává sociální bytost, která je schopná relativního fungování v rámci společnosti. Jak dále popisuje Martinová (ibid), naučené obsahy skrytého kurikula mohou být stavy, o kterých mluvíme jako o charakterových rysech – například poslušnost nebo konformita, mohou to být také kognitivní stavy, jako jsou víra nebo vědění; dovednosti, emocionální stavy, postoje, nebo některé kombinace (1976: 137).

Školskou socializaci autoři pojímají nejméně dvojím způsobem. V první řadě se jedná o nejrozšířenější pojetí (především v pedagogických vědách), ve kterém školská socializace úzce souvisí s výchovně-vzdělávací funkcí školy. Odkazuje k předávání určitého typu vědomostí a k výchovným opatřením, která jedince formují a činí z něj plnohodnotného člena společnosti. Méně používaný je koncept tzv. *vnitroškolské socializace*, který vyjadřuje dlouhodobé (disciplinární) působení institucionálních a organizačních podmínek školy na žáka, v opozici k pouhému osvojování si učiva (Kaščák 2006: 69; srov. i Ondrejko 1995: 170). Zatímco první zmíněné pojetí referuje k *edukaci*, vnitroškolská socializace probíhá na pozadí tzv. *scholarizace* (anglicky schooling). „...scholarizace je reálný proces, odehrávající se tehdy, je-li žák zařazen do instituce školy. Scholarizace plní ve společnosti řadu funkcí, které nejsou vzděláváním...“ (Průcha 1997: 50)

V některých pojetích skrytého kurikula se edukace a scholarizace prolínají (např. Apple 1977; 1990 nebo Illich 2001), nicméně častěji se jedná právě o zkoumání vnitroškolské socializace. Z této perspektivy je možné o skrytém kurikulu uvažovat jako o „nevidovaném působení prostředí“ (Maňák 2006: 45). Působení prostředí, které má fyzický charakter, například prostorové uspořádání třídy, rozmístění lavic, architektonické řešení budovy, či konkrétní podoba fyzických předmětů jako je výzdoba; nebo charakter strukturace času, například rozvrhy. Ale také působení sociálního prostředí, které zahrnuje vztahy mezi aktéry, vztahy hierarchie aj. „Jde tedy o komplex materiálních a sociálních jevů, které mají své důsledky v reálné socializaci.“ (Havlík, Kořa 2011: 115).

K podřízení se těmto časoprostorovým strukturám dochází skrze uskutečňování disciplinárních technik, které zajišťují bezproblémové fungování členů školské organizace a zároveň v nich zanechávají internalizované odkazy. Disciplinární působení je dlouhodobé a důraz je podle M. Foucaulta (2002) kladen hlavně na efektivitu, časovou a prostorovou ekonomii a na detailní strukturaci (ibid: 204). Výsledkem takového působení je zautomatizované jednání podle pravidel, jejichž legitimita nebývá zpochybňována (Kaščák 2006: 38).

Disciplinované jednání není vynucováno z pozice individuální moci aktérů ve škole, spíše je podřízeno působení moci sociální. Taková sociální moc ve škole působí na aktéry v podobě objektivních sociálních struktur a učitelé v tomto smyslu mohou být pouze mediátory moci. Ze socializačního hlediska představují učitelé zaměstnanecké role, v rámci kterých zprostředkovávají sociálně adekvátní obsahy a obsahy tradice školy. Jsou tedy snadno zaměnitelní, aniž by se socializační účinky školy výrazně proměnily (Havlík, Kořa 2011: 152; Kaščák 2006: 24).

1.3 Přístupy ke studiu skrytého kurikula

Přístupy autorů, kteří se ve své práci skrytým kurikulem zabývají a přímo jej artikulují, nebo autorů, kteří se ve svých studiích a teoretických pracích tématu skrytého kurikula dotýkají, ale přímo pojem nezmiňují, můžeme kategorizovat do přístupu funkcionalistického, kritického a liberálního nebo deskriptivního.

Systematický přehled jednotlivých přístupů u nás (respektive na Slovensku) podal Ondrej Kaščák (2007), který se teorii skrytého kurikula dlouhodobě věnuje. Ze zahraničních autorů můžeme zmínit Giroux (1979) nebo nověji Skeltona (1997). Kritériem selekce studií, kterými ilustruji jednotlivé přístupy, mi jsou práce zmíněných autorů.

1.3.1 Funkcionalistický přístup

Zastánci funkcionalistické perspektivy sledují, jakým způsobem škola skrze své skryté kurikulum podporuje v žácích vlastnosti jako pracovitost, konformitu a poslušnost, vlastnosti, které jsou klíčové pro žákovo budoucí dospělý život a jejichž osvojení přispívá k udržování společenského řádu. Škola se tak v jejich pojetí stává jakýmsi zrcadlem společnosti, kdy se obě strany navzájem vyrovnávají v pozitivním smyslu. Škola řečeno s Parsonsem (1964) přispívá k ekvilibriu sociálního systému tím, že učí žáky sociálním normám, hodnotám a dovednostem.

Školu Parsons (1964) vnímá jako ústředního socializačního agenta od vstupu do první třídy základní školy do vstupu na trh práce (ibid: 130). Pro osvětlení socializační úlohy školy využívá srovnání s rodinou a jeho argumentace je vystavěna převážně na organizačních a institucionálních podmínkách školy. Proto jej lze považovat za jednoho z prvních teoretiků skrytého kurikula. Parsons popisuje, jak ve školní třídě probíhá proces socializace a selekce.

Škola dle něj učí děti rozlišovat mezi jejich specificitou a sociální rolí, kterou zastávají nebo budou zastávat. Děti se rovněž seznamují s rolovým očekáváním a přebírají hodnoty širší společnosti. Ve školní třídě probíhá proces selekce, který je klíčový pro žákovu uvědomění si svého místa ve společnosti, a který zajišťuje alokaci lidských zdrojů relativně k rolovému systému dospělých (ibid: 140-149).

Při analýze socializace ve škole dochází k obdobným závěrům i Dreeben (1968), který již explicitně vyjadřuje, že to, co se žáci ve škole učí, není omezeno pouze na to, co je vyučováno pedagogicky. Žáci si dle něj ve škole osvojují principy nezávislosti, úspěchu, univerzalizmu a specifčnosti (ibid: 65). Dreebenův výklad včetně argumentace srovnáváním s rodinou jsou paralelní k Parsonsovi, nicméně Dreeben jde více do hloubky při konkretizaci mechanismů, které vedou k osvojení zmíněných vlastností a mají význam pro jednotlivce a společnost. Vztahuje vlastnosti, které se děti v průběhu školy naučí, ke struktuře industriální společnosti a trhu práce. To je v rámci teorie skrytého kurikula o krok dále než Parsonsovy obecné úvahy o selekci a alokaci.

Jedním z představitelů funkcionalistického přístupu je i William Jackson, který vydal dnes již klasickou etnografickou studii „Life in Classroom“ (1968), ve které sledoval školní třídy základních škol po dobu tří let. Skrze zúčastněné pozorování a rozhovory s učiteli identifikoval některé ze skrytých předpokladů školní třídy.

Jackson ukazuje na důležitost a rozšířenost dodržování institucionálních pravidel i tam, kde to obvykle nepředpokládáme. I taková hodnocení, která se zdánlivě váží na žákovy znalosti, jsou spíše hodnoceními, nakolik bylo vyhověno očekávání instituce. Příkladem je typické oceňování snahy. Nekritizuje se nedostatek intelektu, vina je spatřována v selhání motivace a snahy, jde o „selhání ve zvládnutí skrytého kurikula.“ (Jackson 1968: 35; 1966: 353)

Podle Jacksona vede důraz na poslušnost a na naplnění takových očekávání k pasivitě a konformitě, které jsou v rozporu s přirozenou intelektuální tendencí projevit se, diskutovat, být tzv. uměřeně „intelektuálně agresivní“ a zvědavý (Jackson 1968: 35-36). Touha po naplnění očekávání učitele může vyústit v jakési odcizení žáka od učiva. Dochází tak k přesunutí motivace něco se samostatně naučit k motivaci dostat požadavkům vyučujících (Jackson 1966: 355).

1.3.2 Kritický přístup

Kritická perspektiva vnímá skryté kurikulum školy jako prostředek reprodukce sociálních nerovností. V obsazích skrytého kurikula jsou skryty mocensko-ideologické nebo ekonomické zájmy vládnoucích skupin, které na aktéry působí v různých činnostech edukačního procesu. Jedná se například o rozdílný přístup k žákům na základě sociální třídy nebo genderu, ale také o konkrétní obsahy kurikula oficiálního, tj. jaký typ znalostí škola žákům předává a jaký naopak netematizuje. Základní premisou kritického přístupu je, že skryté kurikulum nepůsobí na každého žáka stejným způsobem, na rozdíl od přístupu funkcionalistického, který předpokládá paušální osvojení obsahů skrytého kurikula žáky. Kriticky zaměřené studie většinou na mikro-úrovni sledují školské praktiky, ze kterých pak vyvozují obecné závěry pro společnost. Typická je kritika ahistoričnosti, kterou zastánci kritické perspektivy vytýkají deskriptivním studiím. Škola a její skryté kurikulum jsou totiž vždy zasazeny do historicko-společenských podmínek, které jsou při výkladu působení skrytého kurikula zásadní.

Příkladným teoretikem skrytého kurikula je M. Apple, jehož myšlenky slouží jako východiska mnoha kritických studií. Apple zasazuje školu do společensko-historického kontextu a vnímá ji jako prostředek reprodukce kulturního kapitálu, tj. legitimizovaných forem vědění, které jsou zatíženy ideologií a ekonomickými předpoklady společnosti nebo dominantních sociálních skupin. Skryté kurikulum obsahuje vědění, které se žákům předkládá jako hotové a závazné a představuje akceptované dominantní sociální hodnoty; co je považováno za důležitou znalost a co nikoli (Apple 1990). Apple upozorňuje na to, že rozdílné typy studentů dostávají rozdílné druhy znalostí. Nedochozí tedy pouze k distribuci kulturního kapitálu v rámci širší společnosti, ale také v rámci jednotlivých tříd a skupin žáků (Apple, King 1977).

Dává do souvislosti požadavky průmyslové společnosti a školský důraz na účinnou přípravu pro fungování ve společnosti takovým způsobem, aby docházelo k podpoře ekonomických a byrokratických zájmů. Škola v žácích podporuje takové osobnostní atributy a normativní významy, které jsou žádoucí pro jejich ekonomické působení v dospělém životě (ibid.: 345-347).

Stejnou linii uvažování o skrytém kurikulu jako je ta Appleova nalezneme v práci autorů Bowlese a Gintise, kteří ve stejném desetiletí jako Apple vydali publikaci *Schooling¹ in Capitalist America* (1976), ve které představili tzv. korespondenční princip, tj. korespondence mezi školskou strukturou a ekonomickým systémem (srov. Apple 1977: 345-347). Podle Bowlese a Gintise škola studenty vychovává tak, aby byli připraveni na roli pracujících v kapitalistické společnosti. Nejedná se z jejich pozice však o funkcionální analýzu, zdůrazňují, že odkaz takového skrytého kurikula je různý napříč sociálními třídami, to znamená, že škola podporuje jiné vlastnosti u žáků z nižších a jiné z vyšších tříd, čímž je schopna účinně reprodukovat sociální nerovnosti (Bowles, Gintis 2001).

Nerovnému přístupu k žákům z různých sociálních kruhů se věnoval již v 50. letech 20. století představitel symbolického interakcionismu, H. S. Becker. Becker ve své studii nazvané „Sociálně-třídní variace ve vztahu učitel-žák“ (1952), analyzoval rozhovory s 60 učiteli základních škol, ve kterých popsal postoje učitelů k žákům na základě jejich příslušnosti k sociální třídě. Dle Beckera počáteční postoje či předsudky vůči dětem ovlivňují jejich šance na vzdělanostní rozvoj a tím dochází k naplnění představ učitelů a opětovnému umístování žáků do stejných sociálních kategorií. K obdobným výsledkům došla v 80. letech Anyon (1980), nicméně jinou cestou. Metoda Anyon byla založena převážně na pozorování výuky a na analýze vyučovacích materiálů. Na výsledcích dokládá, jak podstatným způsobem se liší výuka ve školách s převahou nižší a vyšší sociální třídy. Odlišné evaluační praktiky rozvíjejí v žácích schopnosti a dovednosti, které vytvářejí potenciál pro výkon takového zaměstnání, které je v souladu s jejich připsaným sociálním statutem. Becker i Anyon výrazným způsobem problematizují schopnost školy zvyšovat sociální mobilitu a v základu rozporují Parsonsovo funkcionalistické tvrzení o překonání fatality připsaného statusu (srov. Parsons 1964: 144 – 149).

1.3.3 Deskriptivní přístup

Deskriptivní nebo také interpretativní přístup se nezaměřuje na hodnocení efektů skrytého kurikula jako něčeho negativního nebo pozitivního pro společnost, vychází z faktu, že působení skrytého kurikula na žáka je kulturně dané, a snaží se popsat a objasnit jeho obsah (Kasčák, Filagová 2007: 66).

¹ „schooling“ zde odkazuje ke scholarizaci, nikoli ke vzdělání; viz kapitola Socializace a moc školy

Interpretativní pohled na skryté kurikulum nabízí Corsaro (1988), který zkoumal, jak si děti ve školce vytvářejí žákovskou identitu a pocit příslušnosti k vrstevnické kultuře v opozici k autoritě. Jedná se o ukázkou vnitřní socializace, skrze niž se Corsaro zaměřuje na málo zjevné a neoficiální praktiky dětí ve školce, které souvisí i s praktikami a nařízeními učitelů. Nejedná se tedy pouze o získávání oficiální role žáka, ale Corsaro popisuje jak skrze princip sekundárního přizpůsobení, které rozpracoval Goffman (1961)², dochází ke sdílenému obcházení pravidel, jež je ve vrstevnické kultuře vysoce ceněno a funguje jako distance mezi dětmi a učiteli. Příslušnost k vrstevnické kultuře zde vzniká v opozici k autoritě, v rozdělení my – žáci/oni – učitelé.

V současnosti je věnováno mnoho prostoru výzkumům skrytého kurikula na lékařských fakultách. Tematizují rozpory mezi tím, co škola zamýšlí mediky naučit a tím co svým přístupem zahrnujícím rovněž oficiální kurikulum skutečně studentům předává. Jedná se zde tedy především o pojetí skrytého kurikula z hlediska nezáměrnosti a odevzdávání protichůdných odkazů (viz např. Mareš, Rybářová 2003; Lempp, Clive 2004).

² Podle Goffmana (1961) sekundární přizpůsobení je „jakákoli habituální dohoda, skrze niž členové organizace používají neautorizované významy, nebo dosahují neautorizovaných cílů, nebo obojí, aby obešli organizační předpoklady jako co by měli dělat a z toho kým by měli být.“ (ibid: 189)

2 Kvalitativní část

V kvalitativní části práce usiluji o zodpovězení dvou základních výzkumných otázek: „Jaké je skryté kurikulum sledovaných gymnázií?“ a „Jak se skrytá kurikula sledovaných gymnázií liší?“ V první řadě uvedu metodologické přístupy daného tématu a v poslední části této kapitoly prezentuji výsledky s akcentem na zodpovězení výzkumných otázek a formulování základních hypotéz pro kvantitativní část výzkumu.

2.1 Metodologie

Výzkum je případovou studií dvou víceletých gymnázií. Případové studie umožňují prozkoumat konkrétní případy do hloubky v kontextu skutečného života a sbírat data v přirozených podmínkách (Hendl 2005: 104). V první metodologické části nejprve definuji koncepty kultury a klimatu školy, které jsou charakteristické pro socio-kulturní přístup ke skrytému kurikulu. V této části rovněž uvádím zásadní konstitutivní prvky klimatu, ze kterých vycházím při zkoumání skrytého kurikula na vybraných gymnáziích. Závěrečné části kapitoly metodologie jsou věnovány metodám sběru dat, které byly pro zkoumání skrytého kurikula použity, kritérii výběru zkoumaného vzoru a popisu průběhu výzkumu. V závěru zmíním, jakým způsobem jsem získaná data analyzovala.

2.1.1 Skryté kurikulum a kultura, klima školy

Ve své práci se snažím postihnout rozdíly ve skrytém kurikulu na dvou sledovaných gymnáziích. Z metodologického hlediska ukotvuji zkoumání skrytého kurikula v konceptech kultury a klimatu školy. Každá škola má svou specifickou kulturu a klima odlišnou od kultury a klimatu jiných škol a působení kultury na vnímání a jednání aktérů edukace se mezi školami různí. Sociálně-klimatový přístup ke studiu skrytého kurikula zvolili například Mareš s Rybářovou (2003), kteří se zaměřili na sociálně-psychologický aspekt skrytého kurikula a sledovali percepci studentů lékařských fakult ohledně jejich pobytu na vysoké škole. Wren (1999) rozpracovává skryté kurikulum jako duch nebo étos školy. Popisuje, že bychom měli vzít v patrnost symbolické aspekty školního prostředí (tj. školní kulturu), stejně jako percepci studentů a učitelů (tj. školní klima).

Kultura školy je charakterizována jako relativně stabilní faktor. Odkazuje k hodnotám a symbolům ve školním prostředí, zahrnuje uskutečňované rituály a ceremonie. Týká se stránky formální i neformální. Je ovlivněna tradicí a historií školy a působí na jednání aktérů (Pol et.

al. 2002: 49-50). Klima školy je definováno jako sdílené percepce školního prostředí aktéry edukace (Ježek 2003: 27). Stabilita se zde objevuje v reflektování environmentálních charakteristik, které nejsou epizodicko-náhodné, ale jsou typické nebo trvalé (Dreesman et. al. 1992: 1) a v ustáleném vnímání, hodnocení a prožívání osob školního prostředí (Mareš 2007: 6).

Chápání vzájemného vztahu mezi kulturou a klimatem školy se mezi autory různí. Walterová (2001: 89) definuje klima školy jako pojem podřazený kultuře školy: kultura „zahrnuje klima školy, styl vedení, soudržnost při uplatňování společných strategií, pedagogickou koncepci, definování rolí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí školy a její image.“ Naopak Grecmanová (1988) chápe klima jako nadřazené kultuře. Školní klima podle ní obsahuje celkovou kvalitu prostředí, které zahrnuje sociální a kulturní dimenze (ibid: 33).

Ve své práci se přikláním k pojetí klimatu školy jako sdílených percepcí školního prostředí aktéry. Na tomto základě vnímám vztah mezi kulturou a klimatem způsobem vzájemně konstituujících se prvků, nikoli jako vztah nadřizenosti a podřizenosti. Klima jako sdílené vnímání prostředí aktéry kulturu konstituuje a udržuje v čase, protože podmiňuje konkrétní způsoby jednání, zároveň kulturní prostředí zpětně definuje vnímání aktérů.

Kultuře školy přiznávám velkou míru stability. Stabilita kultury školy je zajišťována tím, že se zachovává i přes cirkulaci členů organizace a předává se v průběhu času dalším členům. Z konceptuálního hlediska považuji společně s Ježkem (2005) za vhodné chápat klima jako (z)hodnocení kultury školy aktéry edukace (ibid: 98). Takto vymezené klima zkoumám skrze polo-strukturované rozhovory se studenty. Rozhovory doplňuji zúčastněným pozorováním, které mi umožňuje nahlédnout na fyzické prostředí a zahrnout vlastní pohled na školní kulturu, který zajišťuje triangulaci dat z rozhovorů. Větší důraz přitom kladu právě na rozhovory, protože na jedné straně považuji své participanty za odborníky na prostředí, ve kterém se každodenně pohybují, na straně druhé to, jakým způsobem aktéři vnímají prostředí, jaké aspekty zvýznamňují, je podstatou jejich další reakce (srov. Mareš 2003: 90; Mareš 2007: 42).

Při metodologické konstrukci jsem se řídila strukturou klimatu, kterou uvádí Ježek (2003: 25):

- 1) Jaká je jednotka zkoumání?
 - a) Na koho klima působí?
 - b) Čí pohled nás zajímá?
- 2) Jaké jsou konstituující jevy?
- 3) Jak zohlednit změny v čase?
- 4) Funkční rámec:
 - a) Je klima cílem samo o sobě nebo je prostředkem k dosažení cílů?
 - b) Formulování vztahů mezi konstituujícími prvky.

Jednotka zkoumání, na kterou se ve své práci zaměřuji, je klima celé školy, a zajímá mne pohled studentů. Konstituující jevy jsem zvolila tyto:

- 1) Vztahy mezi učiteli a studenty
- 2) Vztahy mezi studenty
- 3) Předávání vědomostí (forma, způsob)
- 4) Předávání hodnot
- 5) Způsoby hodnocení (odměny, sankce)
- 6) Dodržování pravidel
- 7) Organizace času a prostoru

Uvedené oblasti tvoří kostru polo-strukturovaných rozhovorů se studenty a zároveň mi sloužily jako orientace při zúčastněném pozorování. Vnímání školního prostředí může být ovlivněno aktuální situací nebo atmosférou ve škole a ve školních třídách. Takovému vliv se nelze plně vyvarovat ani při pozorování, pokud pozorujeme ve vymezeném čase. Vliv aktuálnosti jsem se pokusila omezit apelem na respondenty o zobecnění odpovědí za delší časový úsek s tím, že jsem aktuální situaci pozorovala přímo ve třídách a mohla jsem tak odlišit v rozhovorech aspekty, které byly zatíženy aktuální situací a které spíše nikoli. Zkoumání klimatu je prostředkem k cíli zjistit dominující prvky skrytého kurikula, není tedy cílem samo o sobě, spíše vytváří teoreticko-metodologickou základnu. O formulování vztahů mezi konstituujícími jevy se snažím v analýze rozhovorů a tyto vztahy vnímám jako indikátory skrytého kurikula.

2.1.2 Metody sběru dat

Pro zodpovězení výzkumných otázek „Jaké je skryté kurikulum sledovaných gymnázií?“ a „Jak se skrytá kurikula sledovaných gymnázií liší?“ jsem použila kvalitativní metody sběru dat. Výzkum jsem pojala jako případovou studii dvou sledovaných víceletých gymnázií, která využívá etnografický design. Využití etnografických metod jsem zvolila z důvodu socio-kulturního přístupu ke skrytému kurikulu. Metodami sběru dat bylo jednak pozorování v jednotlivých třídách víceletých gymnázií, během kterého jsem vedla terénní deník a jednak polo-strukturované rozhovory se studenty. Okruhy otázek pro rozhovory jsou uvedeny v příloze číslo 1. Větší důraz je v práci kladen na rozhovory, které zachycují sdílené percepce školního prostředí studenty a odhalují klíčová témata. Polo-strukturovanost rozhovorů je při zkoumání skrytého kurikula klíčová, jelikož cílem je odhalit kulturní specifika, která jsou nám předem neznáma. Pozorování mi na jedné straně umožnilo vstup do terénu a snadnější kontakt s mými informátory, na druhé straně získaná data z pozorování slouží jako triangulace dat z rozhovorů s přihlédnutím k vlastnímu náhledu na to, co se ve školách děje a jak konkrétně se to děje, tj. které možné praktiky ve škole vedou ke skrytému kurikulu.

2.1.3 Vzorek

Jak již je uvedeno v názvu mé práce, zaměřila jsem se na gymnázia víceletá a to především z toho důvodu, že v delším časovém horizontu je míra skrytého kurikula více patrná. Zúčastněné pozorování probíhalo ve dvou třídách na každém z gymnázií. Navštěvovala jsem třídy primy a septimy. Polo-strukturované rozhovory jsem uskutečnila se studenty těchto ročníků. Výběr ročníků jsem zvolila cíleně k zachycení čerstvé zkušenosti se školním prostředím v případě primy a již velmi dobré znalosti prostředí v případě septimy. Poslední ročník jsem nezahrnula z důvodu možného aktuálního klimatu ve třídách vycházejícího z řešení odlišných problémů (maturitní ples, maturita, přijímací zkoušky na VŠ apod.). Jako kritérium pro výběr informátorů pro uskutečňování rozhovorů jsem zvolila stejný počet studentů u obou gymnázií s přibližně stejným zastoupením mužů a žen, tak abych mohla zachytit zkušenosti obou pohlaví. Další kritérium pro výběr vzorku vycházelo z pozorování chování studentů v průběhu vyučování i přestávek s tím, že jsem se zaměřila na studenty s různými charaktery a sociálními pozicemi ve třídě, abych předešla nežádoucí homogenitě vzorku. Rozhovory jsem uskutečnila s 6 informátory z gymnázia A (2 z primy, 4 ze septimy) a 6 informátory z gymnázia B (2 z primy, 4 ze septimy).

2.1.4 Průběh výzkumu

Před samotným započítím výzkumu jsem kontaktovala ředitele vybraných gymnázií za účelem umožnění pozorování v průběhu vyučování. Ředitelé se mnou uzavřeli ústní i písemnou dohodu, která definovala podmínky, jejichž splnění podmiňovalo přítomnost na vyučovacích hodinách. Jednalo se zejména o dodržení etického kodexu výzkumu a zachování anonymity sledovaných gymnázií. Z toho důvodu výzkum neobsahuje žádné klíčové identifikační prvky sledovaných gymnázií. Výzkum byl prováděn v období od října do prosince roku 2018. Ředitelé informovali učitele o podstatných okolnostech výzkumu. V případě gymnázia A jsem navštívila školu celkem šestkrát (třikrát v případě primy a třikrát v případě septimy), přičemž jsem byla přítomna celkem v 15 vyučovacích hodinách. Četnost návštěv u gymnázia B je shodný s výjimkou pozorovaných hodin, kterých bylo 12. Počet pozorovaných hodin se lišil od původního plánu z důvodu nepředpokládaných narušení (exkurze třídy, písemná práce). Během pozorování jsem vedla terénní poznámky a rovněž přirozené neformální rozhovory se studenty a učiteli. Po každém pozorování ve škole jsem sepsala do terénního deníku průběh a klíčové momenty pozorování, které jsem nezaznamenala v průběhu vyučování. Ve druhé polovině zúčastněného pozorování jsem začala uskutečňovat rozhovory se studenty. Studenty jsem oslovila ve škole a domluvila jsem si s nimi termín rozhovoru. Seznámila jsem je s okolnostmi výzkumu a tématem rozhovoru. Pro rozhovory jsem zvolila mimo školní prostředí, většinou tiché a klidné kavárny. Před započítím rozhovoru jsem studentům opětovně sdělila téma výzkumu a ujistila jsem je, že poskytnutá data budou anonymizována (v prezentaci výsledků kvalitativní analýzy jsou jména participantů změněna). Současně jsem si vyžádala jejich souhlas s nahráváním rozhovoru na mobilní telefon, se kterým žádný z informátorů neměl problém. Délka rozhovoru s každým participantem byla individuální a její podmínkou byla odpověď na každou z otázek v rámci klíčových oblastí, aby bylo možné výpovědi participantů jednotlivých gymnázií vzájemně porovnávat. Délka rozhovoru se pohybovala mezi 15 až 52 minutami. Po ukončení rozhovoru jsem studenty požádala o udržení vzájemného kontaktu pro další (kvantitativní) fázi výzkumu.

2.1.5 Metoda analýzy

Nejprve jsem provedla doslovnou transkripci nahrávek rozhovorů a poté jsem přistoupila k provedení tematické analýzy těchto rozhovorů a analýze terénních poznámek. Jednotlivá gymnázia jsem nejprve řešila jako dva samostatné subjekty a následně jsem přistoupila k jejich vzájemnému srovnávání. Data jsem nejprve kódovala na základě rámcových kategorií ze struktury rozhovoru pro lepší orientaci v datech a následně i pro

snadnější srovnávání obou gymnázií dle základních kategorií vycházejících ze stanovených konstituujících prvků klimatu. Poté jsem prováděla otevřené kódování a hledala společná témata v textu. Na základě kódovaných dat z rozhovorů a terénních poznámek jsem stanovila hypotézy, které jsem v textu dále ověřovala.

2.2 Kvalitativní analýza

Gymnázium A

Na základě kvalitativních dat jsem stanovila hypotézu, že gymnázium A skrze své skryté kurikulum podporuje ve studentech víru v autoritu. Pro osvětlení hypotézy musíme zodpovědět následující otázky: Jak souvisí víra v autoritu se skrytým kurikulem? Které praktiky a dění ve škole se na rozvoji víry v autoritu podílejí?

Pojem autorita vnímám jako legitimní vliv, který z nadřazené pozice působí na subjekty v pozici podřazené, přičemž tento hierarchický vztah musí být podle Arendtové (1994) subjekty uznáván, nikoli vynucován násilím. Souhlas rozumu s autoritou je víra, souhlas vůle a chování je pak poslušností (Brugger 2006: 76). Příčinou poslušnosti je podle Milgrama (1974) jednak přesunutí odpovědnosti a jednak strach z odporu vůči autoritě.

Víra v autoritu

Na základě sdílených percepceí participantů z gymnázia A jsem identifikovala sdílené oblasti, které se dotýkaly diskuze v hodině, projevování osobních náhledů a názorů studentů i učitelů. V rozhovorech se odpovědi objevovaly v různých formách v dotazníkových sekcích předávání vědomostí, způsoby hodnocení a také v sekci vztahy mezi učiteli a žáky, kde byly tematizovány v rámci rozdílného přístupu učitelů k žákům. Takto percipované školní prostředí studenty jsem následně doplnila o postřehy ze zúčastněného pozorování k vytvoření ucelnějšího obrazu o kultuře gymnázia A.

Na podpoře víry v autoritu se ve školním vyučování může podílet míra, v jaké učitelé dávají studentům prostor pro individuální vyjádření a v jaké se naopak snaží studenty vést autoritativně. Participanti vyjadřovali, že jejich snahy o doplnění látky vlastním náhledem na problematiku byly učiteli zozrušovány, protože nezapadaly do stanoveného plánu výkladu a docházelo tak k zbytečné ztrátě času, který by měl být využit pro odvykládání látky. Podobu výuky v hodině shrnuje Klaudie ze septimy, které jsem se ptala, jaké typy odpovědí učitelé nejčastěji ve vyučování vyžadují:

„Oni asi očekávajú, že jim tak nějak budeme kývať a říkat, že rozumíme nebo že tak jako, oni asi neočekávají, že jim na to budeme nějakým způsobem odpovídat, že jak to mají s tím výkladem, tak se nás moc neptají, u těch humanitních oborů, tak tam asi ani neočekávají, že jim budem vůbec něco říkat nebo třeba jako když se někdo přihlásí s tím, že o tom slyšel tohle a tohle, tak oni na to samozřejmě něco řeknou, ale pořád je to mimo jejich mustr toho, co chtějí vykládat, to že my se na něco zeptáme nebo řekneme já jsem slyšela o tomhle tématu něco jiného, tak to právě vede k delší debatě, což by zdržovalo tu hodinu, co nám potřebuje říct.“

(Klaudie, septima, gymnázium A)

Klaudie popisuje, že snahy studentů o individuální projevení jsou učiteli odbývány a vnímány jako zdržování, obzvláště pokud se jedná o opačný úhel pohledu na problematiku. Z pohledu Klaudie je pro učitele důležitější využít omezený čas tím, co potřebuje studentům říct. Učitelé tak dávají studentům zprávu o tom, že prioritně záleží na tom, co říká učitel, a jakákoli zpochybnění nebo doplnění obsahu, která učitel považuje za nehodící se přímo do výkladu, jsou upozaděny nebo vůbec netematizovány. Disciplinární čas (Foucault 2000) tu slouží jako legitimizace situace. Institucionální moc školy se manifestuje v důrazu na dokonalé využití času a jeho detailní strukturaci, dochází k zamezení jakýchkoli rozptýlení a odbíhání od předem stanovené struktury, od „mustru“ výkladu.

Komunikace mezi učiteli a studenty se ve vyučování nejčastěji řídí strukturou IRF – iniciace učitele, odpověď studenta, zpětná vazba učitele (Mehan 1979). Kladení důrazu na pevné dodržování struktury IRF s sebou nicméně nese i nezamýšlené důsledky, pokud je využívána za specifických situací. Ačkoli Klaudie popisovala, že učitelé mnoho individuální invence od studentů nevyžadují, přesto podle participantů dochází k situaci, kdy je v průběhu vyučování poměrně často vyžadován osobní pohled nebo názor studenta. Takový osobní náhled na problém byl participanty popisován jako sloužící k ilustraci toho, co je obsahem naplánovaného výkladu a jeho hodnota je spatřována učiteli ve vztahu k tomu, co mají v plánu ilustrovat. V takové praxi tedy osobní náhled neslouží ani k rozvoji diskuze, ani pro vytvoření souvislostí z různých uchopení téhož, nýbrž zde dochází k výkladové centralizaci. Tuto praxi popisuje Valérie:

„Je to jako blbý to říct jo, ale furt mám občas pocit, i když by to tak být nemělo, že když řekneme nějaký názor, kterej se moc neshoduje s opačným názorem, tak to pak nemůžou použít dobře v tom výkladu.(...) Tak ten učitel se třeba zeptá na názor, ale ve skutečnosti chce

slyšet tu jednu věc, on se na něco zeptá, tak já mu jako odpovím, ale není to přesně to, co on chtěl vědět, ale je to taky správná odpověď, a tak on teda udělá jako joo, ale není to ono a ptá se dál a čtyři další lidi něco řeknou a pak to musí říct on sám, protože na to nikdo nepřišel.“

(Valérie, septima, gymnázium A)

Z popisu Valérie vyplývá, že když už se učitelé ptají na názor studentů, tak ve skutečnosti není jejich cílem dozvědět se něco o vnímání problematiky studenty, nýbrž snaha o vedení uvažování studentů takovým směrem, který učitel považuje za žádoucí. Valérie vyjadřuje v promluvě negativní hodnocení takové praxe a můžeme si všimnout lehkého nádechu studu vztahujícího se k negativnímu popisu praktik na své škole.

Tento styl komunikace v rámci IRF struktury se někdy nazývá lešení nebo podle Mercera (2000) intermentální rozvojová zóna, ve které se učitel snaží postupně navést studenty k odpovědi za účelem rozvinutí jejich kognitivních schopností. Podle Myhillové a Warrenové (2004) však takový styl poskytuje studentům spíše svěřací kazajku, než aby studenty pozitivně rozvíjel. Téhle praxe, kterou participantů popisovali, jsem si povšimla i při pozorování vyučovacích hodin:

Hodina českého jazyka v septimě – téma pražští němečtí autoři

Učitelka: Proč si myslíte, že je dneska Kafka takový fenomén? Co je na tom takového pěkného, že ty lidi pořád láká?

Žákyně: Je to takový depresivní přemýšlení.

(několik žáků odpovídá)

Učitelka: Hm, co ještě myslíte?

(ticho)

Učitelka: Proč si myslíte, že by lidi zrovna chtěli číst...vy jste četli všichni Proměnu, aspoň jste ji měli přečíst. Jaké jste z toho měli pocity?

Žákyně: Bezmoc?

Učitelka: Bezmoc. Co ještě?

Žák: Takový hrozně zvláštní pocit jsem měl z toho takže...(nestihl dokončit větu)

Učitelka: A byly to příjemné pocity?

Žáci: Ne.

Učitelka: Rozhodně ne! (...) Takovýhle pocit, dejme tomu nějaké stísněnosti, odcizení, nezažíváme to taky?

(ticho)

Učitelka: Když člověk naráží na různá omezení, které nějakým způsobem jsou kolem nás všude (...) takže to jsou ty pocity, které Kafka vyjadřuje (...)

(Terénní poznámky, 31/10/2018, gymnázium A)

Učitelka nejprve položila zdánlivě otevřenou otázku, ve které se studentů ptala, co si myslí. Když studenti odpověděli, učitelka se zdržela jakéhokoli hodnocení a zpětné vazby, která by myšlenky studentů rozvinula. Místo toho položila otázku znovu s cílem sdělit studentům, že položená otázka dosud nebyla uspokojivě zodpovězena. V komunikaci je vidět cíl učitelky navést studenty k odpovědi, kterou chce slyšet a která se jí samotné jeví jako správná. V kontrastu s tím, že otázka směřovala k osobnímu názoru studentů a k jejich pocitům, se však praxe navádění k odpovědi, jako by otázka byla ve skutečnosti uzavřená, jeví zvláště. Všimněme si, že žákyně odpověděla na otázku, jaké pocity z knihy měla, rovněž otázkou, jako by se chtěla ujistit, zda odpovídá správně, zda pocit, který z knihy měla, byl pocit správný. Ve skutečnosti vůbec nešlo o pocity studentů a žákyně dobře věděla, že je po ní vyžadováno, aby odpověděla tak, jak si přeje učitelka.

Skrze takové praktiky dochází k potlačování individuality studenta a nutnosti podřídít se pravidlům učitele jakožto autority. Studenti se učí vybírat mezi svými osobními názory takové, které pravděpodobně povedou ke spokojenosti učitele. Víra v to, co říká učitel jako autorita, je zde posilována tím, na co upozorňuje James (1968), který tvrdí, že škola akcentuje naslouchání hotovým pravdám, nikoli samostatné myšlení (cit. dle Mareš, Rybářová 2003: 105).

U studentů gymnázií narážení na institucionální bariéru, která jim brání v individuálním projevu, může vysvítat o to patrněji, protože se u nich předpokládá vyšší míra inteligence a angažovanost v probíraných problematikách. Participanti popisovali, že chtějí diskutovat a že se o to pokoušejí, což může být považováno za přirozené rozvinutí intelektuální kapacity do kontextuálního a kritického uvažování. Studenti vyjadřovali nespokojenost s nedostatkem prostoru pro diskuzi. Tu vyjadřuje Ľudovít jako odpověď na otázku „Za co vás učitelé nejčastěji kritizují?“:

„Tak vlastně mimo to, že občas nedáváme pozor nebo tak, tak to bývá takový to, když zbytečně se cpeme někam a chceme tu hodinu dostat jinam k nějaký jiný diskuzi, než ten učitel chce, tak to razantně zastaví tu hodinu a musí se dostat zpátky k tomu, což se mi docela nelíbí, to mi přijde že vlastně je lepší když má učitel ty znalosti tak tu hodinu vést podle toho, jak bychom

potřebovali my a pak to můžeme dohnat někdy jindy to, co by chtěl říct on.“

(Ludovít, septima, gymnázium A)

Ludovít zde vnímá jako důležitější věst výuku formou, která je studenty vnímána jako hodnotná a jejímž obsahem je diskuze nad problematikou, ke které studenti mají osobní poznatky. Studenti se v tomto ohledu cítí deprivovaní přístupem učitelů k výuce, který plně neumožňuje jejich individuální projev. Fenoménu, kdy dochází ke střetu zvědavosti nebo zvidavosti studentů s institucionálními požadavky si všiml ve své etnografické studii i Jackson (1968), který upozorňuje, že důraz na naplnění takových institucionálních očekávání vede u studentů k pasivitě a konformitě.

Všimněme si nejprve ale, že odpověď Ludovíta se vztahovala k otázce nejčastějšího kritizování studentů učiteli. Pochvala a kritika jsou účinnými nástroji pro vstřípení určitého typu jednání. Přesto se zdá, že jsou studenti vůči tomu rezistentní a aktivně se pokoušejí narušit řád věcí. Může to být z toho důvodu, že kritika učitelů není explicitní a neváže se přímo na diskuzi studentů jako takovou. Jinak řečeno, učitelé narovinu neříkají, že v jejich hodině se o věcech nediskutuje. Portelli (1993) nám zdůraznil, že je potřeba se také ptát, komu je skryté kurikulum vlastně skryté? To je zde klíčové pro pochopení, z jakého důvodu je studentům vyčítán individuální projev, ačkoli se dá předpokládat, že jejich přímým cílem není, aby studenti nemysleli samostatně. Částečný vhled do záměru učitelů nabízí neformální rozhovor s výchovnou poradkyní, který se odehrál bezprostředně po výuce dějepisu v primě, kde také poradkyně byla přítomna a kde žáci samovolně začali diskutovat nad tématem postavení žen v Mezopotámii. V rozhovoru jsem vyjádřila obdiv, že primáni dokáží takto smysluplně diskutovat a přinášet osobní vhledy do výuky.

Přestávka – rozhovor s výchovnou poradkyní o dějepisu

VP: (...) ale zdržuje to, taky nic neprobrali; oni vycítí, u koho si to můžou dovolit, který učitel je upovídáný

(Terénní poznámky 12/11/2018, gymnázium A)

Z rozhovoru vyplývá, že pohled výchovné poradkyně na diskuzi se shodoval s pohledem studentů z hlediska časového omezení. To ukazuje na zjevnou a sdílenou legitimizaci situace ve škole. Nicméně zatímco studenti vyjadřovali touhu diskutovat, výchovná poradkyně tuto touhu viděla spíše jako strategii, jak se vyhnout výkladu, který

může být považován za nezáživný, než jako přirozený zájem o problematiku. Narážíme zde na rozpor ve vnímání druhu motivace žáky a učiteli.

Můžeme dále vidět, že proběhlá diskuze v hodině, která po mém soudu studenty bavila a pozorovala jsem u nich nenucené zaujetí, je poradkyní označena způsobem, že „nic neprobrali“. V symbolickém významu této věty se skrývá, že diskuzi nelze považovat za hodnotnou formu výuky, ze které by si studenti něco odnesli. Diskuzi tu můžeme vnímat v dichotomii práce-zábava (nebo hra) spíše jako zábavu, jako příjemnou aktivitu, která občas práci doplňuje, ale není tolik ceněna.

Odhlédneme-li od symbolického pojetí, zjevná kritika učitelů je tedy na jedné straně podmíněná nedostatkem času, na straně druhé může souviset s podceněním významu individuálních projevů žáků, které mohou být vnímány negativně jako úmyslná snaha odvedení pozornosti od nudného výkladu. Skryté kurikulum je pro učitele skryté v tom, že si nemusí uvědomovat, že se studenti snaží dostat výuku na úroveň, která by pro ně mohla být přínosnější v tom, že by rozvíjela jejich zájem a schopnost pracovat s poznatky a náhledy, se kterými přicházejí sami. Pro studenty je kurikulum skryté, protože plně nereflektují, že diskuze je nadstavba a výsada spíše než integrální součást výuky.

Skryté kurikulum se v souvislosti s kurikulem oficiálním váže na nezamýšlenost. Pokud se zde zabýváme oficiálním kurikulem v podobě vyučovací hodiny a konkrétní pedagogické koncepce a formy vyučování, měly bychom pátrat po cíli učitelů. Cíli, který ale přesahuje pouhý plán naučit studenty znalosti z matematiky, protože pouhé osvojení matematických formulí není to jediné, co učitelé zamýšlí studenty naučit. Výše jsem uvedla předpoklad, že cílem učitelů pravděpodobně není nesamostatné myšlení studentů. To také vyplynulo z mého pozorování a rozhovorů s participanty. Nejlépe je cíl učitelů vidět na tom, za co své studenty nejčastěji chválí:

„Aktivitu prostě, to vidí jako rádi a taky teda, když máme nějaký zajímavý dotaz, protože ve chvíli, kdy máte zajímavý dotaz, tak to ukazuje na to, že o tom přemýšlíte a tím pádem vás napadají složitější myšlenkové cesty, takže to mají taky rádi.“

(Klaudie, septima, gymnázium A)

„Když máme třeba nějakou poznámku, kterou třeba ani oni neví, a ověří si to, že to byla pravda, tak nás často i pochválí před celou třídou.“

(Ludovít, septima, gymnázium A)

„Většinou za aktivitu, že se hlásíme, že víme něco navíc, nebo když dostaneme jedničku jako stovku, plnej počet, tak jsou docela rádi.“

(Taťána, prima, gymnázium A)

Kromě aktivity, která se váže přímo k tomu, na co se učitel ptá v komunikaci, která se řídí IRF strukturou, studenti uváděli, že je učitelé chválí zejména, když vědí něco navíc a když mají zajímavý dotaz nebo poznámku. Pochvala tedy směřuje k iniciaci studentů a podporuje spíše zájem a zvědavost, nikoli pasivitu, na kterou upozorňoval Jackson, a nikoli nesamostatné myšlení, které tematizoval James.

Pokusy studentů o diskuzi mohou být ze strany učitelů posilovány podporou zájmu a zvědavosti. Strategii studentů, kterou popisovala výchovná poradkyně, tj. „oni vycítí, který učitel je upovídaný“, bychom mohli vnímat jako strategii sekundárního přizpůsobení (Goffman 1961). Nicméně, jak vidíme, studenti využívají spíše neautorizované prostředky (diskuzi) k dosažení autorizovaných cílů (samostatného myšlení a zájmu).

Skryté kurikulum se zde váže na rozpor mezi tím, co je cílem učitelů demonstrováním častými pochvalami, a co je výsledkem. Dochází ke střetu dvou požadavků - zjevného požadavku na samostatné myšlení a skrytého požadavku na konformitu s tím, co učitel v rámci výkladu prezentuje. Vyžadování samostatného myšlení studentů je podmíněno tím, že student by měl myslet samostatně pouze ve vymezených mantinelech, do kterých se již nevměšťují individuální názory na problematiku nebo názory, které problematizují to, co je obsahem učitelova výkladu. Autorizovanými prostředky k dosažení samostatného myšlení jsou prostředky, které se vážou na souhlas učitele. Jinými slovy, studenti samostatně pracují s předem schválenými poznatky a názory.

K takové praxi významně přispívá důraz na objektivitu, která se ukázala jako sdílená hodnota školy. Ta se ukazuje ve sdílené oblasti mých participantů, která se týkala zavádění osobních názorů učitelů do výuky. Část participantů to vnímala negativně a jako nátlak ze strany učitelů, část se vyjadřovala, že někteří spolužáci to špatně chápou a dle nich se může sice jevit, že se jedná o osobní názor učitele, ale ve skutečnosti podle nich učitel prezentuje

pouze určitou nauku. To, co obě skupiny spojuje, je nicméně společná tematizace a shoda v tom, že by učitel měl jednoznačně zachovat objektivitu. Kriticky se vyjadřuje Pavlína:

„I když ten učitel má nějak odvykládat tu látku, tak tam podtextově vždycky dává svůj názor. (...) Jo, když jsme se bavili třeba o té sexualitě, tak to jednou docela utnul tím, že já se na to do příště podívám a příště jsme se k tomu nikdy nevrátili, samozřejmě. Na jednu stranu oceňuju, že to opustil, protože věděl, že by v tom byl jako subjektivní, takže to jako opustil s tím, že by stejně říkal jen jeho názor a ne jako obecně.“

(Pavlína, septima, gymnázium A)

Pavlína v první části popisuje, že učitelé vkládají svůj názor do výuky podtextově, slovo podtextově je přitom důležité, protože podle Pavlíny nedochází k odlišení toho, co je osobní názor učitele a kde již prezentuje konkrétní nauku. Požadavek na objektivitu je zde pochopitelný a žádoucí. Ve druhé části nicméně vidíme, že podle Pavlíny by měl být učitel objektivní i v případě, pokud v hodině vzniká diskuze (o sexualitě) a nevidí smysl v tom, aby učitel říkal jeho názor, ale názor obecný. Dochází zde k uplatňování dvojího metru studenty v oblasti objektivitu. Studenti si stěžují na vkládání osobního názoru učitele a zároveň vyjadřují nespokojenost s tím, že jim učitel nedává prostor pro jejich názor.

Z výsledků usuzuji, že gymnázium A skrze své skryté kurikulum posiluje víru v autority. Šaroch (2015) v návaznosti na S. Milgrama uvádí, že poslušnost, respektive víra v autoritu, je posilována především v procesu socializace. Učitelé ve škole uplatňují svou autoritu prostřednictvím trestů a odměn, a tím může docházet k vytváření osobností, které snadno autoritám podléhají.

Gymnázium A nicméně nečiní ze studentů osobnosti lehce podléhající autoritě skrze zjevné a přímé tresty a odměny, nýbrž se na socializaci k víře v autoritu podílejí nezamýšlené (skryté) důsledky praktik v rámci realizace oficiálního kurikula. Takovými nezamýšlenými důsledky jsou potlačování diskuze mezi studenty, netematizování opačných náhledů na problematiku, netematizování osobních názorů studentů nebo jejich usměrňování. Jako legitimizace praktik, které k těmto nezamýšleným důsledkům vedou, je využíván argument o nedostatku času a předem připraveného výkladu, který však ve skutečnosti legitimizuje sdílenou hodnotu školy – důraz na objektivitu, která zde není ničím jiným než poslušností vůči autoritě, protože objektivita zde znamená absence subjektivního náhledu. Z pozice učitele se jedná přímo o poslušnost autoritám vědeckým nebo takovým, která vytvářejí

závazná kurikula, z pozice studentů jde o poslušnost autoritě učitele přímo a zprostředkovaně o víru v autority vědecké.

Gymnázium B

Na základě kvalitativní analýzy dat z rozhovorů se studenty gymnázia B a analýzy terénních poznámek z pozorování ve třídách jsem stanovila hypotézu, že gymnázium B skrze své skryté kurikulum podporuje ve studentech názorovou otevřenost. V následující části se budu snažit zodpovědět následující výzkumné otázky: Jak souvisí názorová otevřenost se skrytým kurikulem na gymnáziu B? Které praktiky a dění se na rozvoji názorové otevřenosti podílejí?

Názorová otevřenost

V oblasti předávání vědomostí participantů vyjadřovali, že hodiny jsou často vedeny jako diskuze, a to především v humanitních předmětech, ke kterým dle participantů diskuze neodmyslitelně patří. Zejména v hodinách základů společenských věd, ve kterých se setkávají s tématy bezprostředně spojenými s jejich každodenní zkušeností. Podobu náplně humanitních předmětů shrnuje Bořek ze septimy, kterého jsem se ptala, jaké typy odpovědí učitelé nejčastěji ve vyučování vyžadují:

„To záleží na tom, co je to zase za hodinu, pokud je to humanitní a probíráme nějaké veřejné téma, pak se samozřejmě víc fokusuje na náš názor a to, jak se na to koukáme my, protože o tom to je, ty humanitní vědy jsou o pohledu více lidí, takže to je samozřejmě o tom názoru a tam v tom případě neexistují špatné odpovědi, protože ty názory jsou různé, v tomhle tom ohledu nelze mít špatný názor, je to názor, který má nějakou hodnotu.“

(Bořek, septima, gymnázium B)

Bořek popisuje, že se učitelé v humanitních předmětech více zajímají o individuální názory studentů a různost názorů je vnímána jako fundamentální součást humanitní výuky. Tím učitelé studentům dávají signál, že jejich náhled na společenská témata je pro ně hodnotný. Jak dále popisuje Marie ze septimy, učitelé jsou schopni flexibilně reagovat na názory studentů a dávat najevo i vlastní pohled na problematiku:

Marie: Třeba když vezmu ty společenský vědy, tak se o tom s námi baví, když třeba bereme politiku, tak se nás ptají na naše názory.

AS: A jak na to reagují?

Marie: Řeknou ten svůj, když třeba mají jinej, jako neberou nám ten názor, ale řeknou ten svůj, co si třeba myslí oni.

Ze studentské percepce školního klimatu vyplývá důraz na individualitu studenta, která se neprojevuje pouze v respektování jeho jedinečné osobnosti, ale také v zájmu učitelů proniknout do vnitřního světa studentů, které zahrnuje hodnoty a přesvědčení. Ke klimatu názorové otevřenosti významným způsobem nepřispívá pouze styl vedení hodiny, ale také se zde objevuje neformální prvek, tj. jakým způsobem jsou aktéry prožívány institucionální vztahy, mající dle Fenda (1977) socializační účinky v podobě životních forem, které při tom vznikají. Participantů často spojovali kladení důrazu na diskuzi v hodině se vzájemným vztahem mezi učitelem a žákem:

„Joo, ale někdy jsou samozřejmě učitelé, což jsou většinou učitelé humanitních věd, kteří jsou schopni hodně diskutovat na tady to téma, kteří jsou schopni diskutovat a pak je ta hodina samozřejmě mnohem lepší, protože potom, to je právě o tom, že učitel, který víc fokusuje na tu diskuzi, tak potom má lepší přístup k těm žákům a tím pádem ti žáci více rozumí tomu učiteli. (...) pokavaď dojde k tomu vzájemnému pochopení, tak ta hodina nabere úplně jiný význam a úplně jinou hodnotu.“

(Bořek, septima, gymnázium B)

Bořek zde popisuje, že diskuze a projevení názoru se vzájemně ovlivňují s chápajícím vztahem mezi učiteli a žáky a takový způsob vedení hodiny považuje za hodnotný. Způsob, jakým je oficiální kurikulum realizováno, má moc definovat vztahy mezi aktéry edukace a vytvářet specifické sociální prostředí založené na důvěře a porozumění. Dle Průchy (2002) suportivní klima, oproti klimatu defenzivnímu, napomáhá studentům k neskrývání svých pocitů a názorů. V oblasti vztahů mezi učiteli a studenty participantů přístup učitelů hodnotili jako přátelský a jak popisuje Johanka, u některých učitelů až „moc přátelský“:

„No, to je hodně individuální, ale některý učitelé jsou takový jako až moc přátelský, což je na jednu stranu dobře, ale zase potom když si nás pustí moc k tělu, tak to s námi nemají úplně

jednoduchý, takže jsou tam učitelé, který moc nerespektujeme, protože u nás nemají zas až takovej respekt (...)“

(Johanka, septima, gymnázium B)

Johanka upozorňuje na dvojakost přátelského vztahu učitelů ke studentům. Přátelský vztah učitelů ke studentům na jedné straně hodnotí kladně, na druhé straně pokud jsou učitelé ve vztahu ke studentům příliš přátelští, riskují tím obtížnější udržení autority u studentů. Na jedné straně tedy přátelský vztah učitelů k žákům vytváří potřebné klima k tomu, aby studenti své názory vyjadřovali bez obav a spontánně a na straně druhé tím klesá respekt k učiteli, což Johanka vnímá jako impuls k určitému hraničnímu chování k pedagogovi.

Podhoubí pro názorovou otevřenost vytváří také složení studentů jednotlivých tříd, které participanti v oblasti vztahů mezi studenty popisovali jako rozmanité:

„Co se týče názorů a tak podobně, tak bych řekl, že kvůli tomu, že tam jsou hodně zajímavý lidi, tak spousta z nich má odlišný názory a právě tím je to podle mě zajímavý, takže často si myslím, že u nás se nacházej různý skupinky, který se specializují na jiný věci, (...) a že se tady maj vyřádit všichni, tak to je záruka toho, že se tam člověk pozná s různýma lidma, je to rozmanitý.“

(Richard, septima, gymnázium B)

Richard popisuje názorovou heterogenitu studentů a vnímá ji jako zajímavé obohacení školní zkušenosti. Názorová rozmanitost studentů sama o sobě není dostačující, ale je doplňkem nebo možná i důsledkem celkové kultury školy cílící na otevřený individuální přístup.

Ačkoli Richard popisoval (nebo spíše právě proto), že složení studentů je rozmanité, v oblasti vztahů mezi studenty participanti hodnotili atmosféru jako nekompetitivní a vyjadřovali se často v termínech rovnosti. Bořek odpovídá na mou otázku, zda spolu ve škole studenti spíše kooperují nebo soutěží, následujícím způsobem:

„Především nevím, v čem bychom soutěžili, protože víme všichni, že jsme si rovni. Takže nevím, v čem bychom tak mohli soutěžit. Když vezmu matematickýho klokana, tak je jasný, že

jsou studenti, kteří se o matematiku zajímají, že budou lepší než ostatní. Když jde támhle o chemickou olympiádu, tak my víme, že tam máme lidi, co se zajímají o chemii, respektive že to jsou ti, ze kterých budou doktoři, za kterými potom budeme chodit, až nás bude něco bolet, a ty samozřejmě prostě budou jakože, není to o tom, že bychom chtěli v těch disciplínách se nějak předhánět, protože víme, že je každéj dobřej na něco jiného.“

(Bořek, septima, gymnázium B)

Bořek zde hovoří o rovnosti v rozdílnosti, když popisuje, že se obecně mezi studenty ví, že každý vyniká v jiné oblasti a každá z oblastí je svým specifickým způsobem hodnotná a nevzniká potřeba předhánět se v tom, kdo v dané disciplíně nebo disciplínách bude lepší.

Přestože někteří teoretici skrytého kurikula upozorňují, že škola akcentuje spíše soutěživost než kooperaci (James 1968 cit. dle Mareš, Rybářová 2003: 105), zdá se, že v případě gymnázia B škola podporuje spíše kooperaci a individualismus, nikoli soutěživost a uniformitu. Dle Parsonse (1968: 144 – 149) škola díky své vyšší orientovanosti na výkon umožňuje studentům získat potřebné aspirace pro naplňování budoucího povolání a to jak v kvantitativním smyslu, tak v kvalitativním, tj. jak v míře úspěšnosti proti ostatním, tak v jejich orientovanosti na konkrétní oblast. Bořek zde však popisuje, že v případě míry úspěšnosti proti ostatním vnímá postavení studentů jako rovné a lišící se pouze v konkrétní orientovanosti.

Jak přesně souvisí skryté kurikulum s názorovou otevřeností na gymnázium B, konkrétně jaké uchopení skrytého kurikula je zde relevantní? Stejně jako v případě gymnázia A jsem se studentů gymnázia B ptala, za co je učitelé nejčastěji chválí a kritizují kvůli odhadnutí záměru učitelů posilovat ve studentech kýžené vlastnosti a schopnosti. Dle participantů učitelé studenty nejčastěji kritizují za nedostatečnou přípravu, neudělání úkolů a nezájem o předmět. Naopak je chválí, když dobře napíše testy a za dobré známky. Richard myšlenku dále rozvíjí následujícím způsobem:

„Ehm, za známky samozřejmě, za dobrý známky, což je škoda podle mě, protože je spousta prostoru, kde se dá taky žák chválit, buď jsou to známky, ale třeba za mnou nikdy nepřijde, nebo nepřišel zatím učitel hele Richarde, to, co jsi udělal ve svém volném čase, to je super, to je paráda, většinou mi to přijde tak, že učitele víc zajímá, to co se děje v té škole, víc jako ze školy, než to, co dělají mimo školu, což mi přijde taky důležité.“

(Richard, septima, gymnázium B)

Richard zde vyjadřuje nespokojenost s tím, že učitelé studenty chválí pouze za dobré známky a považuje za důležité, aby se učitelé rovněž zajímali o mimoškolní aktivity studentů a oceňovali je. Je tu přítomno volání po ještě více individualistickém a bližším přístupu učitelů ke studentům, než jakým se studentům dosud dostává. Tato přání, která vyjadřují určitou nadstavbu běžného vztahu mezi učiteli a žáky, dokládají obecné osobnostně orientované klima na gymnáziu B.

Vidíme tedy, že častá pochvala a kritika nesměřují k individuálním náhledům studentů na problematiku. Skryté kurikulum, které zde podporuje názorovou otevřenost, vychází spíše ze samozřejmé praxe na škole, funguje na pozadí a více nebo méně neuvědomovaně. Forma realizace oficiálního kurikula, která k názorové otevřenosti přispívá, tj. diskuze v hodině, je významně doplňována celkovými neformálními vztahovými prvky, které vykazují přátelský a otevřený přístup učitelů k žákům a kooperativní nesoutěživou atmosféru mezi studenty, které dohromady eliminují tlak a obavy studentů vyjádřit svůj názor, ačkoliv ví, že budou konfrontováni oficiální autoritou pedagoga a jejich názor bude podroben kritickému hodnocení.

Srovnání a hypotézy

Z výše uvedeného kvalitativního výzkumu vyplývají významné odlišnosti mezi jednotlivými gymnázii, zejména v oblastech způsobu a formy předávání vědomostí, očekávaných odpovědí a vztahů mezi učitelem a studenty.

Způsob a forma předávání vědomostí je v případě gymnázia A vedena převážně výkladovou centralizací. Učitel se drží předem připravené osnovy a zájem studentů o diskuzi daného tématu je buď přímo odmítnut anebo je vtěsnán do předem stanovených mantinelů. U gymnázia B jsem pozorovala mnohem vstřícnější postoj učitelů k zájmu studentů o vyjádření individuálního názoru a ze způsobu vedení hodiny bylo patrné, že je samozřejmou součástí výuky. Přestože u gymnázia A dochází k vyžadování samostatného myšlení studentů, myšlení je více vedeno směrem k argumentaci skrze autoritu, zatímco u gymnázia B je založeno na osobní zkušenosti a individuálním názoru především v hodinách společenských věd. Co se týká očekávaných odpovědí (myšleno odpovědí studentů v závislosti na očekávání učitele) je u gymnázia A zřejmé, že studenti přizpůsobují své odpovědi tomu, aby učitel byl spokojen, pokud už student vyjadřuje svůj názor, je jeho projev nejistý a nepřímý očekává, že učitel jeho

odpověď schválí. U studentů gymnázia B jsem tyto projevy nejistoty nepozorovala. Studenti odpovídali nenuceně až spontánně. Rozdíl je i v pohledu na to, zda by učitelé měli vnášet své názory do výuky. Zatímco participanti z gymnázia A takovou praxi hodnotili jako nežádoucí a kladli důraz na zachování naprosté objektivity učitelů, studenti gymnázia B se vyjadřovali, že často dochází k tomu, že učitel v diskusi svůj názor prezentuje. Výše uvedené se přímo promítá do vztahové roviny učitel – student, kdy je patrný otevřenější přístup u gymnázia B, který zde rozvíjí celkově osobnostně orientované klima.

Na základě poznatků o skrytém kurikulu uvedených v teoretické části a analýzy kvalitativních dat jsem pro zjištění míry vlivu skrytého kurikula na studenty sledovaných gymnázií stanovila následující hypotézy:

H (GA): Studenti gymnázia A mají vyšší míru víry v autoritu než studenti gymnázia B.

Ha (GA): U studentů gymnázia A dochází k pozitivnímu vývoji víry v autoritu se zvyšujícím se ročníkem.

H (GB): Studenti gymnázia B mají vyšší míru názorové otevřenosti než studenti gymnázia A.

Ha (GB): U studentů gymnázia B dochází k pozitivnímu vývoji názorové otevřenosti se zvyšujícím se ročníkem.

H (prima): Neexistuje rozdíl v měřených vlastnostech u studentů primy gymnázia A a B.

3 Kvantitativní část

Kvantitativní část je zaměřena na zodpovězení třetí hlavní výzkumné otázky: Jaká je míra vlivu skrytého kurikula na studenty sledovaných gymnázií? Na otázku se budu snažit odpovědět testováním hypotéz vyplývajících z kvalitativního výzkumu.

3.1 Metodologie

V následující části nejprve popíši průběh kvantitativního výzkumu a uvedu metody sběru dat. Následně uvedu charakteristiky zkoumaného vzorku. V závěrečné fázi metodologie detailně popíši metody analýzy včetně zvolených testů a operacionalizace proměnných. Na základě operacionalizace proměnných upřesním své hlavní hypotézy vycházející z kvalitativní části.

3.1.1 Průběh výzkumu

Pro otestování hypotéz stanovených na základě zjištění z kvalitativní části výzkumu jsem provedla dotazníkové šetření u studentů dvou sledovaných gymnázií. Kvantitativní výzkum probíhal od října roku 2019 do ledna 2020 a dotazníky byly distribuovány metodou CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), která se ukázala jako výhodnější z hlediska finanční a organizační náročnosti oproti formě tužka papír vzhledem k charakteru výzkumu. Při získávání respondentů jsem nejprve využila kontaktu s informátory, se kterými jsem uskutečňovala rozhovory. Ti dále odkaz na dotazník distribuovali využívající svých sociálních sítí. Metoda sněhové koule se zde ukázala poměrně časově náročná kvůli ročníkové vztahové homogenitě studentů a bylo nutné aktivně chybějící respondenty vyhledávat.

3.1.2 Vzorek

Jako kritérium pro zajištění reprezentativnosti vzorku jsem stanovila 7 – 10 respondentů z každého ročníku gymnázia a stejný počet respondentů z gymnázia A a B. Po dosažení saturace byly přebývajících dotazníky vyřazeny.

Data byla získána od celkem 128 studentů (64 z gymnázia A, 64 z gymnázia B). Poměr pohlaví respondentů je 54 % žen a 46 % mužů. Podíl studentů v jednotlivých ročnících je shodný u gymnázia A a B (prima = 20, sekunda = 16, tercie = 16, kvarta = 14, kvinta = 14, sexta = 16, septima = 16, oktáva = 16).

3.1.3 Metody analýzy

Pro analýzu dat ověřující základní hypotézy H_0 (GA) a H_0 (GB) jsem zvolila dvouvýběrový nepárový t-test k zjištění signifikantních rozdílů mezi mírou vlastností u studentů gymnázia A a B. Před testem jsem vždy nejprve provedla f-test pro zjištění shody nebo rozdílnosti rozptylů. Na základě výsledků jsem následně zvolila buď dvouvýběrový t-test pro shodu rozptylů, nebo Welschův dvouvýběrový t-test pro rozdílné rozptyly. K analýze H_1 (GA) a H_1 (GB) jsem zvolila metodu lineární regrese, zjišťující vztah mezi předpokládanými vlastnostmi a ročníkem jednotlivých gymnázií.

H 1: Víra v autoritu

Pro testování H_1 o míře víry v autoritu jsem použila tři testovací nástroje. Při sestavování nástroje bylo mým cílem komplexnější postihnouti proměnné. Z toho důvodu jsem víru v autoritu dále operacionalizovala na vyjádřený postoj k autoritě, chování k autoritě a rozlišení kognitivního souhlasu s autoritou v kontrastu s poslušností.

Pro testování postojů k autoritě jsem využila modifikovanou verzi již existující škály (Rigby 1982) mapující obecný postoj k institucionálním autoritám – GAIAS (General Attitude toward Institutional Authority Scale). GAIAS měří postoje ke čtyřem typům institucionálních autorit – učitelé, policie, armáda a zákon. Škála obsahuje výroky pro autoritu a proti-autoritě, se kterými respondenti vyjadřují míru souhlasu na pětibodové Likertově škále (1 – velmi nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nejisté, 4 – spíše souhlasím, 5 – velmi souhlasím). Výsledné skóre je neváženým součtem všech položek (1 – 5), jehož vyšší hodnota svědčí o pozitivnějším postoji k autoritám (v případě proti-autoritních položek se škála obrací). GAIAS má vysokou reliabilitu ($\alpha = 0,82 - 0,89$) a validitu (srov. Rigby 1982; 1981). V mém testu jsem použila zkrácenou verzi GAIAS obsahující 16 položek z původních 32 (originální položky: 1, 4, 5, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 26, 28, 29, 31). Originální položky byly přeloženy do českého jazyka a jejich znění zůstalo nezměněno s výjimkou položky 1: “The Police in Australia are pretty trustworthy.”, u které byla Austrálie nahrazena Českou republikou. Pro ověření reliability zkrácené 16 položkové GAIAS jsem vypočetla Cronbachovo alfa ($\alpha = 0,9056$). Výsledná proměnná GAIAS je součtem všech položek (1 – 5) nabývajících možných hodnot od 16 do 80.

H 1: Studenti GA vykazují signifikantně pozitivnější postoj k autoritám než studenti GB. (GAIAS)

H 1a: Čím vyšší je ročník (2 – 8) GA, tím je postoj studentů GA k autoritám pozitivnější.

K otestování behaviorálního přístupu k autoritě byla použita zkrácená škála ABI (Authority Behavioral Inventory) měřící častost pro-autoritního a proti-autoritního jednání v konkrétních situacích (Rigby 1987). Nastavení škály ABI je stejné jako u GAIAS s výjimkou hodnocení položek respondentem, ve kterém je míra souhlasu nahrazena škálou častosti. ABI významně pozitivně koreluje s GAIAS a vykazuje tedy žádoucí externí validitu (ibid). Původní 24 položková škála byla snížena na 12 položkovou škálu (originální položky: 1, 2, 3, 4, 7, 12, 14, 17, 19, 22, 23, 24). Cronbachovo alfa u 12 položkové škály je $\alpha = 0,9088$ oproti 24 položkové škále $\alpha = 0,90$ (ibid). Výsledná proměnná ABI je součtem všech položek (1-5) nabývajících možných hodnot od 12 do 60.

Rigby škály GAIAS a ABI testoval na skupině studentů a adolescentů, předpoklad validity pro můj vzorek je tedy vyšší, ačkoli jistou roli mohou hrát kulturní a historické rozdíly. Z toho důvodu jsem vybírala položky pro můj test s ohledem na tyto rozdíly (například položku “Chodíte do kostela?” jsem nezahrnula z důvodu převažujícího ateismu v ČR). Pro ověření externí validity mých škál jsem provedla korelaci mezi ABI a GAIAS, která se ukázala statisticky významná (0,954^{*}).

H 2: Studenti GA vykazují signifikantně vyšší míry v chování v souladu s autoritou než studenti GB. (ABI)

H 2a: Čím vyšší je ročník (2 – 8) GA, tím se studenti GA více chovají v souladu s autoritou.

K rozlišení víry v autoritu a poslušnosti jsem sestavila baterii tří hypotetických situací zjišťujících a) zda se respondenti zachovají pro-autoritně nebo proti-autoritně a b) zda své rozhodnutí odůvodní vírou v autoritu nebo poslušností autoritě. Situace zohledňují vědeckou a učitelskou autoritu. Viz dotazník (otázky 9a – 9c) v příloze č. 2. Výsledné proměnné z této baterie jsou v případě a) následování autority a v případě b) víra v autoritu. Proměnná následování autority je součtem pro-autoritních odpovědí ze tří situací nabývajících možných hodnot 0 – 3. Proměnná víra v autoritu je součtem odpovědí, které zahrnují odůvodnění vírou v autoritu s totožným rozpětím možných hodnot. Reliabilita testu je nižší než v případě GAIAS a ABI ($\alpha = 0,748$), což může být způsobeno nízkým rozpětím škály. Nicméně obě

proměnné následování i víra v autoritu pozitivně korelují se škálami GAIAS a ABI (tabulka 1).

H 2.1: Studenti GA v chování signifikantně více následují autority než studenti GB. (Následování autority)

H 2.1a: Čím vyšší je ročník (2 – 8) GA, tím studenti GA více následují autority.

H 3: Studenti GA mají signifikantně vyšší (ne) víru v autority než studenti GB. (Véra v autoritu)

H 3a: Čím vyšší je ročník (2 – 8) GA, tím je pravděpodobnější, že studenti GA více důvěřují autoritám.

Tabulka 1: Korelace GAIAS a ABI s vírou v autoritu a následováním autority.

	GAIAS	ABI
Véra v autoritu	0,9545*	0,2406*
Následování autority	0,5293*	0,5720*

Pozn.: * $P < 0,05$

Zdroj: vlastní zpracování

H 2: Názorová otevřenost

Pro testování H 2 o názorové otevřenosti jsem zvolila modifikaci testu od Neuwirtha et al. (2007), vycházející z teorie spirály mlčení. Respondenti vyjadřují míru pravděpodobnosti toho, jak se zachovají v situaci, kdy většina lidí má opačný názor než oni sami. Sestavila jsem baterii tří hypotetických situací, ve kterých respondenti diskutují s ostatními na tři rozdílná společenská témata. Následně vyjadřují míru pravděpodobnosti, že a) budou souhlasit s ostatními b) vyjádří se neutrálně c) budou s ostatními diskutovat d) vyjádří svůj názor e) budou mlčet a nechají si svůj názor pro sebe, na škále v rozpětí 0 – nemožné až 100 – jisté. Na základě Neuwirthovy (ibid) hypotézy, že pravděpodobnost vyjádření souhlasu souvisí se silou přesvědčení, respondenti nejprve uvedli míru přesvědčení o problému na škále 1 – rozhodně ne, 2 – spíše ne, 3 – spíše ano, 4 – rozhodně ano a 5 – nemám názor. V případě odpovědi 5 respondenti dále nevyplňovali, jak by se zachovali v situaci diskuze s ostatními.

Výsledné skóre pro jednotlivé položky názorové otevřenosti a) – e) byly vypočítány jako průměr hodnocení pravděpodobnosti (0 – 100) ze všech respondentem vyplněných hypotetických situací. Průměr byl zvolen místo součtu z důvodu nejednotnosti vyplněných

situaci v případě, že respondent neměl na problematiku názor. Položky a) – e) jsem následně sloučila do jedné proměnné – názorové otevřenosti. Nejprve jsem ale ověřila, jakým způsobem spolu položky vzájemně korelují (tabulka 2).

Tabulka 2: Vzájemná korelace položek názorové otevřenosti.

	Souhlas s ostatními	Neutrální vyjádření	Diskuze	Vyjádření názoru
Neutrální vyjádření	0,7548*			
Diskuze	-0,3949*	-0,4865*		
Vyjádření názoru	-0,5619*	-0,5613*	0,7482*	
Nevyjádření názoru	0,6480*	0,6701*	-0,5880*	-0,7656*

Pozn.: * $P < 0,05$

Zdroj: vlastní zpracování

Na základě zjištěných korelací byly zvoleny dvě položky, které posilují názorovou otevřenost (diskuze a vyjádření názoru), a tři položky, které názorovou otevřenost oslabují (souhlas s ostatními, neutrální vyjádření a nevyjádření názoru). Výsledná proměnná názorová otevřenost je operacionalizována dle vzorce (diskuze + vyjádření názoru) - (souhlas s ostatními + neutrální vyjádření + nevyjádření názoru) a nabývá naměřených hodnot od - 210 do 83.

H 4: Studenti GB vykazují signifikantně vyšší skóre v názorové otevřenosti než studenti GA. (Názorová otevřenost)

H 4a: Čím vyšší je ročník (2-8) GB, tím vyšší je skóre názorové otevřenosti u studentů GB.

H 5: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi studenty z primy GA a studenty z primy GB:

H 5a: v postojích k autoritám (GAIAS),

H 5b: v chování k autoritám (ABI),

H 5c: v (Následování autority),

H 5d: ve víře v autority (Víra v autoritu),

H 5e: a v názorové otevřenosti (Názorová otevřenost).

3.2 Kvantitativní analýza

Před testováním hlavních hypotéz H 1 – H 4 jsem nejprve provedla t-test pro mezi-ročníkové porovnání gymnázia A a B, abych ověřila hypotézu H 5, která předpokládá nesignifikantní rozdíl mezi prvními ročníky gymnázií, jež je také předpokladem pro to, že dotazovaní studenti jednoho gymnázia nedisponují již od začátku vstupu na vybrané gymnázium některou z měřených vlastností signifikantně více než studenti gymnázia druhého. V opačném případě by došlo k oslabení vlivu skrytého kurikula na škole a výsledky by mohly vypovídat o specifitě studentů jednotlivých gymnázií, nikoli spíše o specifitě školní kultury. Provedený t-test (tabulka 4) neprokázal signifikantní rozdíl na hladině významnosti ($P < 0,05$) mezi primou gymnázia A a B ve všech měřených vlastnostech. Z výsledku můžeme předpokládat, že studenti GA a GB v mém vzorku přicházejí do školy s podobnou mírou kladného postoje k autoritám a obecně autority více poslouchají než studenti vyšších ročníků. Studenti primy také vykazují nižší hodnoty kognitivního souhlasu, tedy víry v autoritu, na úkor poslušnosti než ročníky vyšší. Míra názorové otevřenosti je v porovnání s vyššími ročníky rovněž nižší.

Rozdíly ve vlastnostech gymnázia A a B

Po potvrzeném předpokladu podobnosti prvních ročníků jsem otestovala hlavní hypotézy (H 1 – H 4), tj. jak se liší jednotlivé proměnné ve všech ročnících kromě primy u GA a GB.

Tabulka 3: T-test srovnání mezi gymnáziem A a gymnáziem B v GAIAS, ABI, následování autority, vírou v autoritu a názorové otevřenosti. N = 108

Proměnné	Gymnázium A (n = 54)		Gymnázium B (n = 54)		t
	X	SD	X	SD	
GAIAS	56,98	8,74	44,76	6,08	8,4351*
ABI	41,13	8,3	32,81	4,93	6,3312*
Následování autority	1,833	1,02	1,741	1,184	0,4347
Víra v autoritu	2,129	0,99	1,13	0,83	5,6969*
Názorová otevřenost	-99,59	52,86	-30,48	65,76	-6,0194*

Pozn.: * $P < 0,001$; two-tailed; ročníky 2-8

Zdroj: vlastní zpracování

Studenti gymnázia A a B vykazují signifikantně rozdílné míry v postojích k autoritě (GAIAS), chování k autoritě (ABI), v pravděpodobnosti důvěřování autoritě a v názorové otevřenosti. Nulová hypotéza o neexistenci rozdílu byla zamítnuta s významností $P < 0,001$ u všech zmíněných proměnných. V případě následování autority se neprokázal statisticky

významný rozdíl mezi gymnázii, a to i přesto, že proměnná následování autority statisticky významně koreluje s GAIAS ($P < 001$) a ABI ($P < 001$) a vykazuje pozitivní lineární vztah. Nevýznamnost proměnné může být způsobena úzkým rozpětím škály.

Studenti gymnázia A mají pozitivnější postoj (GAIAS) k autoritám a častěji jednají v souladu s autoritami (ABI), než studenti gymnázia B. Test proměnné víra v autoritu ověřil, že v případě gymnázia A se jedná častěji o kognitivní souhlas s autoritou spojený s uznáním její legitimacy, oproti pouhé poslušnosti pramenící z mocenské pozice autorit. Studenti gymnázia B vykazují signifikantně vyšší míru názorové otevřenosti, která v sobě zahrnuje pozitivní pravděpodobnost vyjádření vlastního názoru a diskuze s ostatními i na problematiku, na kterou má většina diskutujících opačný názor než respondent.

Ačkoli se míra měřených vlastností mezi GA a GB statisticky velmi významně liší, v tabulce 4 vidíme, že se jedná především o rozdíl v případě vyššího gymnázia. U nižšího gymnázia rozdíly ve vlastnostech nejsou signifikantní s výjimkou proměnné následování autority s významností $P < 0,05$. Tento výsledek může na jedné straně podstatně snižovat vliv skrytého kurikula školy, protože celkové porovnání je ovlivněno specificitou a vnitřní homogenitou některých vyšších ročníků, u kterých proměnné vycházejí velmi statisticky významně. Na straně druhé jsou měřeny vlastnosti, které se úzce váží na věk jedince, který může být mnohem silnějším prediktorem pro postoje k autoritě a názorovou otevřenost než vliv školy. Signifikantnější rozdíly v případě vyššího gymnázia jsou věcně významnější, protože studenti jsou na gymnáziu déle a socializační vliv školy je vyšší.

Tabulka 4: T-test srovnání míry GAIAS, ABI, následování autority, víry v autoritu a názorové otevřenosti mezi GA a GB dle ročníků. Průměr. (SD). N=128

Ročníky	GAIAS		ABI		Následování autority		Víra v autoritu		Názorová otevřenost	
	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB	GA	GB
Prima (n=20)	71,1 (2,88)	69,2 (5,99)	51,4 (4,62)	49,7 (3,30)	2,7 (0,48)	2,9 (0,32)	0,8 (1,033)	1,3 (0,949)	-150,7 (46,76)	-135,25 (35,53)
	t = 0,9029ns		t = 0,9462ns		t = -1,0954ns		t = -1,1275ns		t = -0,8137ns	
Sekunda (n=16)	45,75 (9,88)	46,5 (2,73)	29 (10,52)	35 (2,98)	0,5 (0,76)	1,875 (0,99)	1,375 (0,744)	1,125 (0,835)	-159,27 (31)	-114,17 (24,52)
	t = -0,2069ns		t = -1,5510ns		t = -3,1202**		t = 0,6325ns		t = -3,2271**	
Tercie (n = 16)	49,75 (4,46)	50,63 (3,74)	35,5 (3,66)	37,75 (2,19)	2,5 (0,53)	2,5 (0,53)	0,875 (0,354)	1,25 (0,463)	-66,88 (36,83)	-82,08 (33,81)
	t = -0,4250ns		t = -1,4912ns		t = 0		t = -1,8209**		t = 0,8603ns	
Kvarta (n = 14)	55,14 (5,84)	50,14 (2,27)	40,43 (6,21)	37,14 (1,68)	1,857 (1,07)	2,857 (0,38)	1,285 (0,951)	1,285 (0,951)	-47,86 (68,05)	-85,38 (28,41)
	t = 2,1106h		t = 1,3506ns		t = -2,333*		t = 0		t = 1,3464ns	
Nižší gymnázium (n = 66)	56,39 (11,07)	55,15 (10,33)	39,79 (10,79)	40,58 (6,7)	1,94 (1,116)	2,54 (0,711)	1,06 (0,827)	1,242 (0,792)	-110,6 (66,69)	-106,67 (37,52)
	t = 0,4528ns		t = -0,3564ns		t = -2,6304*		t = -0,9123ns		t = -0,2950ns	
Kvinta (n = 14)	58,14 (2,67)	47,29 (2,13)	43 (1,83)	34,71 (2,75)	1,429 (1,13)	2,143 (0,9)	2,429 (0,535)	0,857 (0,899)	-69 (34,57)	-20 (31,48)
	t = 8,3928***		t = 6,6385***		t = -1,3056ns		t = 3,9727**		t = -2,7755*	
Sexta (n = 16)	60,88 (2,42)	44 (2,98)	44,38 (2,97)	32,38 (2,72)	2,125 (0,99)	1,5 (1,41)	2,282 (0,353)	1,125 (0,991)	-107,29 (14,47)	20,17 (40,88)
	t = 12,4504***		t = 8,4198***		t = 1,0237ns		t = 4,7042***		t = -8,3249***	
Septima (n = 16)	65,63 (6,52)	39,13 (4,73)	48,13 (4,32)	26,88 (3,23)	2,25 (0,70)	1,125 (1,13)	3 (0)	0,875 (1,126)	-139,79 (39,34)	27,98 (37,84)
	t = 9,2994***		t = 11,1405***		t = 2,3932*		t = 5,3379***		t = -8,6928***	
Oktáva (n = 16)	63,5 (4,17)	36,63 (5,29)	47,63 (2,97)	26,63 (1,92)	2,125 (0,64)	0,375 (0,74)	3 (0)	1,375 (0,517)	-96,71 (35,537)	34,583 (22,533)
	t = 11,2801***		t = 16,7761***		t = 5,0406***		t = 8,8807***		t = -8,8251***	
Vyšší gymnázium (n = 62)	62,16 (4,97)	41,58 (5,66)	45,87 (3,72)	30 (4,34)	2 (0,894)	1,258 (1,21)	2,84 (0,374)	1,06 (0,892)	-104,3 (39,84)	16,83 (38,42)
	t = 15,2144***		t = 15,4491***		t = 2,7451**		t = 10,2132***		t = -12,2602***	

Pozn.: n.s. $p \geq 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Zdroj: vlastní zpracování

Vývoj vlastností v průběhu ročníků

Pro ověření vlivu skrytého kurikula jednotlivých gymnázií na signifikantně rozdílné vlastnosti studentů GA a GB je potřeba sledovat vývoj vlastností v čase studia. Pro toto ověření jsem provedla lineární regrese ukazující závislost měřených vlastností na jednotlivých ročnících gymnázií.

U studentů gymnázia A (tabulka 5) se se zvyšujícím se ročníkem (2 – 8) statisticky velmi významně pozitivně vyvíjí kladný postoj k autoritě, chování v souladu s autoritou, posiluje se víra v autoritu a méně významně dochází k vyššímu následování autority. U studentů gymnázia B (tabulka 6) dochází signifikantně k vývoji (mezi ročníky 2 – 8) negativního postoje k autoritě, rovněž klesá míra chování v souladu s autoritou a studenti gymnázia B se zvyšujícím se ročníkem méně následují autority. Naopak k pozitivnímu vývoji dochází v názorové otevřenosti, kde můžeme vidět poměrně vysoký kladný koeficient.

Tento výsledek nám umožňuje interpretovat míru vlivu skrytého kurikula na studenty. Míra měřených vlastností skrytých kurikul obou gymnázií se vyvíjí pozitivně a přímo úměrně se zvyšující se délkou setrvání na gymnáziu, což hovoří ve prospěch síly školské socializace. Studenti z gymnázia A si během ročníků vyvíjejí kladný postoj k autoritě, častěji jednají v souladu s autoritou a vyvíjí se i víra v autoritu, která specifikuje vztah k autoritám založený spíše na důvěře nežli na poslušnosti jako strachu z odporu autoritě. Studenti z gymnázia B jsou dle předpokladu více otevření sdílení názorů a diskuzi, čím jsou pod školním vlivem déle.

Nicméně v tabulce 5 si můžeme všimnout, že v případě studentů nižšího gymnázia A dochází ke zlomu ve vývoji postojů a chování k autoritě negativním směrem oproti pozitivnímu vývoji v ročnících 2 – 8 a u studentů vyššího gymnázia. Vývoj je ovlivněn především vysokými hodnotami pozitivního postoje a chování v souladu s autoritou u primy. V počátcích studia tedy u studentů gymnázia A dochází k podstatným změnám v měřených vlastnostech. U studentů nižšího gymnázia B (tabulka 6) v předpokládané názorové otevřenosti k negativním změnám nedochází, byť se míra názorové otevřenosti zvyšuje o něco rychleji nežli v pozdější fázi studia, na což mají vliv převážně třídy primy a sekundy, které vykazují velmi nízké hodnoty názorové otevřenosti ve srovnání s ostatními ročníky.

Tabulka 5: Odhadnuté parametry regresí závislosti GAIAS, ABI, následování autority, víry v autoritu a názorové otevřenosti na ročníku gymnázia A. Nestandardizované koeficienty, (standardní chyby).

Nezávisle proměnné	GAIAS	ABI	Následování autority	Víra v autoritu	Názorová otevřenost
Ročník (2-8) n = 54	3,247 ^{***} (0,383)	3,049 ^{***} (0,369)	0,167 [*] (0,065)	0,381 ^{***} (0,041)	-0,399 ^{ns} (3,574)
Konstanta	40,684 ^{***} (2,073)	25,828 ^{***} (1,996)	0,997 ^{**} (0,353)	0,22 ^{ns} (0,224)	-97,588 ^{***} (19,349)
Ročník (1-4) n = 33	-5,229 ^{**} (1,322)	-3,397 [*] (1,585)	-0,103 ^{ns} (0,175)	0,103 ^{ns} (0,129)	39,098 ^{***} (7,807)
Konstanta	68,754 ^{***} (4,246)	47,818 ^{***} (4,148)	2,182 ^{***} (0,457)	0,818 [*] (0,337)	-203,013 ^{***} (20,431)
Ročník (5-8) N = 31	2,05 ^{**} (0,73)	1,757 [*] (0,523)	0,212 ^{ns} (0,142)	0,179 ^{**} (0,052)	-10,856 ^{ns} (6,287)
Konstanta	48,734 ^{***} (4,846)	34,366 ^{***} (3,475)	0,609 ^{ns} (0,949)	1,667 ^{***} (0,347)	-33,221 ^{ns} (41,746)

Pozn.: ns $p \geq 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 6: Odhadnuté parametry regresí závislosti GAIAS, ABI, následování autority, víry v autoritu a názorové otevřenosti na ročníku gymnázia B. Nestandardizované koeficienty, (standardní chyby).

Nezávisle proměnné	GAIAS	ABI	Následování autority	Víra v autoritu	Názorová otevřenost
Ročník (2-8) n = 54	-2,084 ^{***} (0,292)	-1,833 ^{***} (0,216)	-0,304 ^{***} (0,068)	-0,005 ^{ns} (0,056)	27,448 ^{***} (2,297)
Konstanta	55,219 ^{***} (1,581)	42,016 ^{***} (1,167)	3,265 ^{***} (0,369)	1,155 ^{***} (0,302)	-168,229 ^{***} (12,435)
Ročník (1-4) n = 33	-5,928 ^{***} (1,23)	-3,888 ^{***} (0,791)	0,011 ^{ns} (0,111)	0,002 ^{ns} (0,125)	18,747 ^{**} (4,854)
Konstanta	69,163 ^{***} (3,219)	46,767 ^{***} (2,071)	2,52 ^{***} (0,293)	1,237 ^{**} (0,326)	-150,983 ^{***} (12,702)
Ročník (5-8) n = 31	-3,686 ^{***} (0,641)	-2,973 ^{***} (0,462)	-0,568 ^{**} (0,17)	0,13 ^{ns} (0,146)	16,747 ^{**} (5,555)
Konstanta	65,717 ^{***} (4,26)	49,466 ^{***} (3,067)	4,975 ^{***} (1,133)	0,212 ^{ns} (0,968)	-92,835 [*] (36,887)

Pozn. 1: ns $p \geq 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Zdroj: vlastní zpracování

Závěr

Z výsledků vyplývá, že míry vlastností vycházející ze skrytého kurikula sledovaných víceletých gymnázií se významně liší následujícím způsobem:

Nejprve jsem sledovala, zda se studenti gymnázia A a B v měřených vlastnostech liší mírou a jakým způsobem. Studenti gymnázia A vykazují dle předpokladu signifikantně vyšší míry kladného postoje k autoritám a častěji se chovají v souladu s autoritami nežli studenti gymnázia B. Hypotézy H 1 a H 2 se potvrdily. Současně data ukazují, že v případě, kdy se studenti gymnázia A mají rozhodnout, zda se zachovají v souladu nebo proti autoritě, častěji své rozhodnutí odůvodňují (ne) důvěrou v autoritu oproti poslušnosti nebo neposlušnosti než studenti gymnázia B. Zároveň proměnná následování autority, která pochází ze stejných hypotetických situací, jako víra v autoritu, se ve srovnání ukázala nevýznamná. To by mohlo znamenat, že u studentů gymnázia A je obecně silnějším rysem důvěra v autority. Hypotézu H 3 jsme tedy potvrdili a hypotézu H 2.1 nikoli. U studentů gymnázia B se ukázal signifikantní rozdíl v názorové otevřenosti, která byla ve srovnání se studenty gymnázia A vyšší. Hypotézu H 4 jsme potvrdili.

V případě hypotéz H 1a – H 4a jsem sledovala vývoj měřených vlastností v čase studia. Po ověření rozdílnosti v měřených vlastnostech jsem pro vývoj uvažovala už jen proměnné, které se mezi gymnázii významně lišily. Všechny hypotézy jsem mohla potvrdit a v signifikantně rozdílných vlastnostech mezi GA a GB dochází k pozitivnímu vývoji se zvyšujícím se ročníkem od sekundy do oktávy.

Nicméně pro vývoj vlastností, které jsem u studentů gymnázií sledovala, může být mnohem silnějším prediktorem věk studentů nežli vliv prostředí školy. Studie zabývající se vlivem věku v období adolescence na postoje k autoritám ukazují na významnou lineární souvislost mezi věkem jedince a jeho kladnými nebo zápornými postoji k autoritám, nicméně směr korelace se mezi výzkumy liší. Vener et al. (1977: 55) zjistili obecný pokles respektu k autoritám se zvyšujícím se věkem u dospívajících mezi 13 – 17 lety. Rigby (1981), který ve svém výzkumu využíval stejnou škálu na měření postoje k autoritě (GAIAS), jaká je použita i v mém výzkumu (v modifikované verzi), naopak zjistil, že mezi lety 13 – 17 dochází se zvyšujícím se věkem k pozitivnějšímu postoji k autoritě, přičemž signifikantně nejvyšší skóre v Rigbyho výzkumu vykazovala nejstarší skupina 16 – 17 let. Vzhledem ke skutečnosti, že Rigbyho výsledky vychází ze stejného testu jako mé, přikláním se spíše k hypotéze o pozitivním vývoji postojů k autoritě se zvyšujícím se věkem v případě škály GAIAS a ABI.

Přestože předpokládám určitý věkem determinovaný vývoj vlastností, je tento předpoklad shodný pro obě gymnázia. To znamená, že pokud data výzkumu ukazují, že se míry vlastností napříč gymnázii liší, může tato skutečnost mluvit spíše ve prospěch vlivu školního prostředí nežli vlivu věku. Zároveň podrobnější analýza ukázala, že rozdíl v měřených vlastnostech byl vyšší v případě vyšších gymnázií, kde již rozdíly nejsou ovlivněny podstatnými změnami souvisejícími s věkem.

Diskuze a závěr

V práci jsem ukázala, že i takové praktiky a dění ve školním prostředí, které nejsou přímo učiteli artikulovány a vycházejí spíše z každodenního prožívání, než aby se přímo manifestovaly, se mohou podílet na rozvoji určitých vlastností u studentů na pozadí vnitroskolní socializace. V případě sledovaného gymnázia A jsme viděli pojetí skrytého kurikula v jeho nezáměrnosti a odevzdávání protichůdných odkazů. Z kvalitativní části práce vyplynul rozpor mezi zjevným cílem učitelů vést studenty k samostatnému myšlení, a mezi vyjádřeními participantů, kteří sdělovali, že i v případě zřídka diskuze dochází k vedení myšlení studentů směrem k tomu, co chce učitel prioritně slyšet – taková praxe se manifestuje v konkrétní podobě komunikace dle struktury IRF, která v ilustrativním příkladu obsahovala zamlčené hodnocení (srov. Šedřová, Švaříček 2010) toho, co si student o problematice myslí, a hodnocení bylo nahrazeno snahou dovést studenty ke schválenému pohledu na problematiku. Podpora uvažování vedeného dle autoritativního vzoru se v kvantitativní části přetavila do signifikantně vyšších skóre víry v autoritu u studentů gymnázia A oproti studentům z gymnázia B. V situaci, kdy se mají studenti gymnázia A zachovat dle vlastního individuálního uvážení nebo se spolehnout na autoritu, ať už se jedná o autoritu vědeckou, učitelskou nebo autoritu zákonnou, častěji se rozhodnou autoritě důvěřovat. Současně se zdá, že dlouhodobější vystavení kulturnímu vlivu školského prostředí souvisí se silou projevu u těchto postojů a vlastností ve smyslu zvyšující se tendence.

U gymnázia B jsme nesledovali skryté kurikulum jako přímý rozpor mezi cílem učitelů a dosaženým kurikulem studenty, nýbrž jsme viděli skryté kurikulum v jeho nereflexivní, každodenní a samozřejmé podobě. Podobě, která v návaznosti na Martinovou (1976) nemusí nabývat smyslu nezamýšlenost, ale spíše neartikulovanosti. Všimli jsme si vzájemného prolínání formálního prvku diskuze s neformálními vztahovými prvky. Kromě častější diskuze u studentů gymnázia B jsme pozorovali také vnímání rovnosti mezi studenty a více terapeutický vztah mezi učitelem a studentem, který byl s diskuzí ve vzájemném propojení. Častější diskuze v hodinách vedly také k přesvědčením participantů, že vědy (konkrétně humanitní) jsou o pohledu více lidí. Takové školní nastavení gymnázia B v kvantitativním výzkumu sehrálo roli v signifikantně vyšší míře názorové otevřenosti u studentů gymnázia B ve srovnání se studenty gymnázia A. Názorové otevřenosti, kdy se student nebojí vyjádřit svůj názor, přestože většina diskutujících jeho názor nesdílí, takové,

kde vzniká vyšší potřeba o problému diskutovat, nikoli vstupovat do diskuze s neutrálními nebo dokonce s nutně souhlasnými pohledy na problematiku.

Škola nicméně není jediným aktérem, který přispívá k socializaci studentů. Význam plurality socializačních mechanismů, které často na jedince vyvíjejí protichůdné tlaky, se stává čím dál patrnější ve světle individualizace a globalizace postmoderní společnosti. Individuální životní biografie se rozrůžňují a jedinci jsou stále více propojeni s širším světem, socializační vliv například masových médií tak nabírá na síle. Zaznívají názory, že tradiční škola ztrácí svou moc jak z hlediska socializace dítěte, tak v rámci jejího autonomního prosazování (srov. Kaščák 2006). Má práce na druhou stranu naznačuje spíše podstatný vliv školy na internalizaci postojů a kognitivních schémat studentů, vycházejících ze způsobů, jakými jsou jednotlivá oficiální kurikula realizována - způsobů, jež také v podstatné míře zahrnují skryté, nereflexivní aspekty edukační reality.

V rámci málo rozpracované teorie skrytého kurikula má práce přinesla poměrně nové metodologické zpracování, v rámci kterého jsem na jedné straně zaujala socio-kulturní přístup a srovnávala jsem dvě střední školy s podobným oficiálním kurikulem. Na druhé straně práce nezůstala pouze u popisu a srovnávání jednotlivých aspektů skrytých kurikul gymnázií, ale snažila se také zjistit, zda teorie, která předpokládá naučení nebo osvojení těchto aspektů studenty, může být měřitelná a přinést jistý širší vhled do problematiky, než jaké nalézají dosavadní studie skrytého kurikula.

Limity svého výzkumu spatřuji v poměrně malém výzkumném vzorku v kvalitativní části výzkumu, jehož počet nespĺňuje kritérium reprezentativnosti pro celou školu a znesnadňuje generalizované tvrzení o studenty vnímané kultuře školy. V kvantitativním výzkumu by bylo vhodnější zajistit reprezentativnost dobrou obeznámeností s jednotlivými charakteristikami školy a zvolením např. kvótního výběru.

Pro další výzkum v návaznosti na výsledky mé práce by k rozšíření a hlubšímu vhledu do teorie skrytého kurikula bylo přínosné sledovat, do jaké míry u studentů, kteří byli vlivu skrytého kurikula ve škole vystaveni, dochází k přetrvávání naučených vlastností i po odchodu ze školy a vstupu do jiných prostředí, ve kterých dochází k resocializaci.

Seznam použité literatury

- ANYON, J. 1980. „Social class and the hidden curriculum of work“. *Journal of Education*, 162(1).
- APPLE, M. W. 1990. *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- APPLE, M. W.; KING, R. W. 1977. „What do school teach“. *Curriculum Inquiry*, 6(4): 341-358.
- ARENDTOVÁ, Hannah. 1994. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta.
- BECKER, H. S. 1952. „Social-class variations in the teacher-pupil relationship“. *Journal of Educational Sociology*, 25(8): 451–465.
- BERGENHENEGOUWEN, G. 1987. „Hidden curriculum in the university“. *Higher Education*, 16(5).
- BOMBA, L. 2013. „Skryté kurikulum vo svetle metodologického holizmu a metodologického individualizmu. *Pedagogická orientace*, 23(1): 27-47.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. 1976. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- BRUGGER, W. 2006. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko.
- CORSARO, W. A. 1988. Peer Culture in the Preschool. *Theory Into Practice*, 27(1): 19-24.
- DREEBEN, R. 1968. *On what is learned in schools*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- FEND, H. 1977. *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- FOUCAULT, M. 2000. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- GIROUX, H. A.; PENNA, A. N. 1979. „Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum“. *Theory and research in Social Education*, 7(1).
- GOFFMAN, E. 1961. *Asylums*. Garden City, NY: Anchor.
- GRECMANOVÁ, H. 1988. „Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře“. *Pedagogická orientace*, 1: 27-35.
- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- ILLICH, I. 2001. *Odškolnění společnosti*. Praha: SLON.
- JACKSON, P. W. 1968. *Life in the classroom*. New York: Routledge.

- JACKSON, P. W. 1966. „The student's world“. *The Elementary School Journal*, 66(7).
- JANDOUREK, J. 2003. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál.
- JANÍK, T.; MAŇÁK, J.; KNECHT, P.; NĚMEC, J. 2010. „Proměny kurikula současné české školy: vize a realita“. *Orbis scholae*, 4(3): 9–27.
- JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. Ježek S. In *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD Brno s.r.o., 2003.
- JEŽEK, S. Co nám mohou začínající učitelé sdělit o klimatu a kultuře školy? JEŽEK S. In *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD Brno s.r.o., 2005.
- KAŠČÁK, O. 2006. *Moc školy: O formatívnej sile organizácie*. Bratislava: Veda a Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- KAŠČÁK, O.; FILAGOVÁ, M. 2007. *Javisko a zákulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity.
- LEMPP H.; CLIVE S. 2004. „The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching“. *BMJ*, 329:770.
- MAŇÁK, J.; JANÍK, T.; ŠVEC, V. 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- MAŇÁK, J. 2007. „Modelování kurikula“. *Orbis scholae*, 2(1): 40–53.
- MAREŠ, J. 2007. *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií.
- MAREŠ, J.; RYBÁŘOVÁ, M. „Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy“. In JEŽEK, S. (ED.) *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2003. 99–122.
- MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. JEŽEK, S. In *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD Brno s.r.o., 2003. s. 32-74.
- MARTIN, J. 1976. „What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One?“ *Curriculum Inquiry*, 6(2): 135-151.
- MEHAN, H. 1979. *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- MERCER, N. 2000. *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- MILGRAM, S. 1974. *Obedience to Authority: An Experimental View*. New York: Harper and Row.
- MYHILL, D., WARREN, P. 2005. „Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse.“ *Educational Review*, 58(1): 55–69.

- NEUWIRTH, K., FREDERICK, E., MAYO, C. 2007. „The Spiral of Silence and Fear of Isolation.“ *Journal of Communication*, 57(3): 450–468.
- ONDREJKOVIČ, P. 1995. *Úvod do sociológie výchovy. Teoretické základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava: Veda, SAV.
- PARSONS, T. 1964. *Social Structure and Personality*. The Free Press of Glencoe.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., VÁCLAVÍKOVÁ, E., ZOUNEK, J. 2002. „Kultura školy jako předmět výzkumu.“ In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, 50(U7).
- PORTELLI, J. P. 1993. „Exposing the hidden curriculum.“ *Journal of Curriculum Studies*, 25(4): 343-358.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- RIGBY, K. 1987. „An Authority Behavior Inventory.“ *Journal of Personality Assessment*, 51(4): 615-625.
- RIGBY, K. 1982. „A concise scale for the assessment of attitudes towards institutional authority.“ *Australian Journal of Psychology*, 34(2): 195-204.
- RIGBY, K., RUMP, E. E. 1981. „Attitudes Toward Parents and Institutional Authorities During Adolescence.“ *The Journal of Psychology*, 109(1): 109-118.
- SAMBELL, K.; MCDOWELL, L. 1998. „The Construction of the Hidden Curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning.“ *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4): 391-402.
- SKELTON, A. 1997. „Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights.“ *Curriculum Studies*, 5(2): 177-193.
- ŠAROCH, J. 2015. *Východiska budování a uplatňování autority v edukaci z pohledu studentů učitelství v mezinárodním kontextu*. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK R. 2010. „Zamlčené hodnocení: Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy.“ *Studia paedagogica*, 15(2).
- ŠVEC, Š. (2008). *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS.
- VALLANCE, E. 1980. „The Hidden Curriculum and Qualitative Inquiry as States of Mind.“ *Journal of Education*, 162(1).
- VENER, A. M., ZAENGLEINM, M., STEWARTC. 1977. „Traditional religious orthodoxy, respect for authority and nonconformity in adolescence.“ *Adolescence*, 12(45): 43-56.
- WALTEROVÁ, E. 2001. Problém vnitřní konzistence případové studie školy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava: 88 – 91.

WREN, D. J. 1999. „School culture: Exploring the hidden curriculum“. *Adolescence*, 34(135).

Internetové zdroje

DREESMANN, H., EDER, F, FEND, H., PEKRUN, R., SALDERN, M. „Schulklima.“ [online] In INGENKAMP, K., JÄGER, R. S., PETILLON, H., WOLF, B. *Empirische Pädagogik 1970- 1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik. Band 2* (1992, S. 655-682). [cit. 1. 3. 2020] Dostupné na: <http://opus.unilueneburg.de/opus/volltexte/2003/196/pdf/saldern18.pdf>

BOWLES, S, GINTIS, H. 2001. „Schooling in Capitalist America Revisited.“ [online] *In e/Papers/JEP-paper/Sociology of Education.tex*, November 8, 2001. [cit. 1. 3. 2020] Dostupné na: <http://www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf>

Resumé

The topic of this bachelor thesis was the hidden curriculum at grammar schools. I compared the hidden curricula of two grammar schools in natural environment and I identified two areas of the hidden curriculum: belief in authority and openness of opinion. Subsequently, I verified the degree of internalization of these qualities by students. I found out (based on comparison of two grammar schools) that the observed hidden curricula have an effect on students in the form of significantly higher degree of internalization of mentioned qualities.

Přílohy

Příloha č. 1: Osnova polo-strukturovaného rozhovoru

Okolnosti výzkumu.

Rozhovor je anonymní. Souhlas s nahráváním.

*Otázky na imaginaci:

Představ si, že s vámi chodím do třídy. Jak by vypadal můj běžný školní den?

Co by mě během výuky na tvé škole mohlo překvapit?

Když zavzpomínáš na dobu, kdy jsi byl/a v primě, jaké jsi vnímal/a odlišnosti ve srovnání se základní školou?

V případě dotazu u studentů primy:

V čem si myslíš, že je to jiné ve srovnání s tvojí předchozí školou?

Na co sis musela v nové škole zvyknout?

*Vypíchnutí důležitého aspektu (krátká odpověď-asociace):

Kdybych si jako studentka vybírala mezi gymnázii v (město), proč bych si měla vybrat zrovna vaší školu?

(Doplňující: Čím je charakteristická vaše škola oproti jiným gymnáziím v (město)?)

A co by mě mělo naopak odradit?

*Vztahy mezi studenty

- Homogenita x heterogenita
- Kooperace x soutěživost
- Solidarita x individualismus

*Vztahy mezi učiteli a studenty

- Přístup učitelů.
- Společné aktivity.

*Předávání vědomostí (forma, způsob)

- Doprovodné materiály.
- Vedení hodiny.
- Pokládání otázek.
- Nároky na odpověď.

*Způsoby hodnocení (odměny, sankce)

- Pochvala/kritika za co?
- Pochvala/kritika jak?

***Dodržování pravidel**

- Techniky učitelů.
- Praxe žáků.

***Organizace času a prostoru**

- Pocit ze školního prostředí.
- Vnímání časové náročnosti studia.

***Předávání hodnot**

Jaké myslíš, že vám škola předává hodnoty?

***Skryté kurikulum**

Když zhodnotíš všechno, co jsi mi řekl/a, co si myslíš, že tě škola naučila?

Příloha č. 2: Strukturovaný dotazník

1. Do jaké školy chodíte?

1 – gymnázium A

2 – gymnázium B

2. Do jakého ročníku chodíte?

1 – prima

2 – sekunda

3 – tercie

4 – kvarta

5 – kvinta

6 – sexta

7 – septima

8 – oktáva

3. Jaké je Vaše pohlaví?

1. žena

2. muž

4. Jak moc souhlasíte s následujícími tvrzeními?

	1	2	3	4	5
	Velmi nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Nejistý/á	Spíše souhlasím	Velmi souhlasím
A) Vojenský dril pomáhá zlepšovat charakter člověka.	1	2	3	4	5
B) Zákon je zosobněním spravedlnosti a rovnosti.	1	2	3	4	5
C) Předpokládám, že pro většinu pravidel a regulací v armádě je dobrý důvod.	1	2	3	4	5
D) Učitelé nerespektují individuální osobnosti studentů.	1	2	3	4	5
E) Člověk by se měl řídit pouze zákony, které se zdají být rozumné.	1	2	3	4	5
F) Policie v České republice je docela důvěryhodná.	1	2	3	4	5
G) Rozsudky soudců u soudu jsou ovlivněny jejich předsudky.	1	2	3	4	5
H) Armáda lidi brutalizuje.	1	2	3	4	5
I) Učitelé svobodně uznávají a respektují práva studentů.	1	2	3	4	5
J) Policie je obecně docela nestranná a spravedlivá při vykonávání zákona.	1	2	3	4	5
K) Armáda degraduje muže na roboty.	1	2	3	4	5
L) Učitelé mají zřídka smysl pro to, co je důležité.	1	2	3	4	5
M) Policisté zbytečně násilně jednají s lidmi, které nemají rádi.	1	2	3	4	5
N) Disciplinární opatření učitelů jsou obvykle dobře promyšlená a žádoucí.	1	2	3	4	5
O) Poslušnost zákonům je hodnota, která svědčí o vysoké kvalitě občana.	1	2	3	4	5

P) Policie je v zacházení s určitými skupinami ve společnosti docela nespravedlivá. 1 2 3 4 5

5. Myslíte si, že by homosexuálům mělo být povoleno uzavírat manželství (nikoli pouze registrovaná partnerství)?

1. Rozhodně ano 2. Spíše ano 3. Spíše ne 4. Rozhodně ne 5. Nemám názor → otázka 6

Představte si nyní situaci, že o manželství homosexuálů vedete diskuzi se svými spolužáky a vyučující/m. Zjistíte, že většina lidí včetně vyučující/ho nesdílí stejný názor jako je ten Váš. Jak se v následující situaci zachováte? (0 = nemožné, 100 = jisté)

5a) Jak moc je pravděpodobné, že budete tvrdit, že s ostatními diskutujícími souhlasíte? _____ 8 Nevím

5b) Jak pravděpodobné je, že se k tématu vyjádříte neutrálně, aniž prozradíte, co si doopravdy myslíte? _____ 8 Nevím

5c) Jak pravděpodobné je, že budete s ostatními diskutovat? _____ 8 Nevím

5d) Jak pravděpodobné je, že vyjádříte svůj názor? _____ 8 Nevím

5e) Jak pravděpodobné je, že budete mlčet a necháte si svůj názor pro sebe? _____ 8 Nevím

6. Myslíte si, že by mělo být znovu dovoleno kouřit v restauracích a hospodách?

1. Rozhodně ano 2. Spíše ano 3. Spíše ne 4. Rozhodně ne 5. Nemám názor → otázka 7

Představte si nyní situaci, že o kouření v restauračních zařízeních vedete diskuzi se svými spolužáky a vyučující/m. Zjistíte, že většina lidí včetně vyučující/ho nesdílí stejný názor jako je ten Váš. Jak se v následující situaci zachováte? (0 = nemožné, 100 = jisté)

6a) Jak moc je pravděpodobné, že budete tvrdit, že s ostatními diskutujícími souhlasíte? _____ 8 Nevím

6b) Jak pravděpodobné je, že se k tématu vyjádříte neutrálně, aniž prozradíte, co si doopravdy myslíte? _____ 8 Nevím

- 6c) Jak pravděpodobné je, že budete s ostatními diskutovat? _____ 8 Nevím
- 6d) Jak pravděpodobné je, že vyjádříte svůj názor? _____ 8 Nevím
- 6e) Jak pravděpodobné je, že budete mlčet a necháte si svůj názor pro sebe? _____ 8 Nevím

7. Myslíte si, že by měla být legalizována marihuana?

1. Rozhodně ano 2. Spíše ano 3. Spíše ne 4. Rozhodně ne 5. Nemám názor → otázka 8

Představte si nyní situaci, že o legalizaci marihuany vedete diskuzi se svými spolužáky a vyučující/m. Zjistíte, že většina lidí včetně vyučující/ho nesdílí stejný názor jako je ten Váš. Jak se v následující situaci zachováte? (0 = nemožné, 100 = jisté)

-
- 7a) Jak moc je pravděpodobné, že budete tvrdit, že s ostatními diskutujícími souhlasíte? _____ 8 Nevím
- 7b) Jak pravděpodobné je, že se k tématu vyjádříte neutrálně, aniž prozradíte, co si doopravdy myslíte? _____ 8 Nevím
- 7c) Jak pravděpodobné je, že budete s ostatními diskutovat? _____ 8 Nevím
- 7d) Jak pravděpodobné je, že vyjádříte svůj názor? _____ 8 Nevím
- 7e) Jak pravděpodobné je, že budete mlčet a necháte si svůj názor pro sebe? _____ 8 Nevím

8. Jak moc souhlasíte s následujícími tvrzeními?

- a) **Bojím se i jen si představit, že by mě moji známí nezvali na společenské akce.**
 Rozhodně ano Spíše ano Jsem na vážkách Spíše ne Rozhodně ne
- b) **Za jednu z nejhorších věcí považuji vyloučení z kolektivu svých přátel.**
 Rozhodně ano Spíše ano Jsem na vážkách Spíše ne Rozhodně ne
- c) **Vadilo by mi, kdyby se mnou nikdo nechtěl trávit čas.**
 Rozhodně ano Spíše ano Jsem na vážkách Spíše ne Rozhodně ne

d) Nemám rád/a, když jsem vyloučen/a ze společenských událostí.

Rozhodně ano Spíše ano Jsem na vážkách Spíše ne Rozhodně ne

e) Je pro mě důležité zapadnout do kolektivu, ve kterém se nacházím.

Rozhodně ano Spíše ano Jsem na vážkách Spíše ne Rozhodně ne

9. Vžijte se prosím do následujících situací a pokuste se odhadnout, jak byste se zachovali:

a) Podle WHO (World Health Organization) byla smrtelná nemoc variola vymýcena 8. května 1980. Nacházíte se na lodi uprostřed širého moře. U jednoho člena posádky byly zpozorovány příznaky varioly a hrozí rychlé šíření nákazy. Kapitán lodi Vám přikázal, abyste nepodnikal/a žádné kroky. Jak se zachováte? (zvolte pouze jednu odpověď)

1 – Nebudu nic dělat, protože variola byla prokazatelně vymýcena, tedy není čeho se obávat.

2 – Nebudu nic dělat, protože bych se dostal/a do problémů s kapitánem.

3 – Podniknu kroky pro záchranu posádky (infikovaného zavřu na samotku), protože variola se mohla znovu objevit.

4 – Podniknu kroky pro záchranu posádky (infikovaného zavřu na samotku), protože není důležité, co říká kapitán.

b) Píšete závěrečnou práci a učitel Vám radí ji udělat určitým způsobem, se kterým nesouhlasíte, protože jste při psaní práce přišel/a na lepší postup. Hodnocení Vaší práce učitelem tvoří podstatnou část vaší známky z předmětu. Víte, že tento učitel si rád trvá na svém a hrozí, že práci ohodnotí ve váš neprospěch. Jak se zachováte? (zvolte pouze jednu odpověď)

1 – Udělám práci způsobem, který navrhuje učitel, protože má více zkušeností a znalostí v dané oblasti.

2 – Udělám práci způsobem, který navrhuje učitel, protože nechci dostat horší známku a rozzlobit učitele.

3 – Udělám práci po svém, protože věřím, že můj postup se na tuto práci hodí lépe.

4 – Udělám práci po svém, protože nechci, aby mi do toho učitel mluvil.

c) Vyrazili jste se třídou na výlet do rodného města paní učitelky. Procházíte se v lese. Paní učitelka Vám dá rozchod a řekne vám, že do cíle se dostanete cestou po zelené značce, kde se všichni sejdete za dvě hodiny. Všiml/a jste si na ukazateli, že by trasa po zelené značce měla vést jinam než do cíle, ale paní

učitelka je už pryč. Jste ve skupině svých spolužáků a máte se rozhodnout. Jak se zachováte? (zvolte pouze jednu odpověď)

1 - Půjdu po cestě učitelky, protože to tu zná lépe.

2 - Půjdu po cestě učitelky, protože v opačném případě bych mohl/a mít problém.

3 - Půjdu vlastní cestou, cesta učitelky je špatná. Napišu učitelce SMS, že se vydávám jinudy.

4 - Půjdu vlastní cestou, nic se přece neděje, i kdyby moje cesta byla nesprávná. Napišu učitelce SMS, že se vydávám jinudy.

10. Jak často děláte následující?

	1	2	3	4	5
	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
A) Posloucháte pozorně, co říkají starší lidé o tom, jak byste se měli chovat?	1	2	3	4	5
B) Zpochybňujete rozsudek rozhodčích, když si myslíte, že učinili nesprávné rozhodnutí?	1	2	3	4	5
C) Když vám osoba s autoritou, které věříte, řekne, abyste něco udělali, uděláte to, přestože pro to nevidíte důvod?	1	2	3	4	5
D) Děláte si legraci z policie?	1	2	3	4	5
E) Prokazujete odborníkům/expertům respekt, i když o nich osobně moc nevíte?	1	2	3	4	5
F) Sympatizujete s rebely?	1	2	3	4	5
G) Zpochybňujete to, co slyšíte ve zprávách?	1	2	3	4	5
H) Kritizujete lidi, kteří jsou hrubí ke svým nadřízeným?	1	2	3	4	5
I) Naštvetete se, když se lidé vysmívají autoritám?	1	2	3	4	5
J) Mluvíte proti svému šéfovi nebo odpovědné osobě, když jedná nespravedlivě?	1	2	3	4	5

K) Žádáte o druhý (jiný) názor, když se cítíte nejistě ohledně rady lékaře? 1 2 3 4 5

L) Prokazujete zvláštní respekt lidem na vysokých pozicích? 1 2 3 4 5