

SKRYTÉ KURIKULUM – MÁLO ZNÁMÝ PARAMETR KLIMATU VYSOKÉ ŠKOLY

Jiří Mareš, Marie Rybářová

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové
Ústav sociálního lékařství

Úvod

Výzkumy sociálního klimatu školy se u nás v naprosté většině případů soustřeďují na základní a střední školy. Pro výchovu a vzdělávání specialistů je však nezanedbatelné to sociální klima, které panuje na fakultách vysokých škol.

Sociální klima by se dalo charakterizovat jako soubor ustálených postupů vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tj. učitelé, studenti a ostatní zaměstnanci fakulty, nikoli, jaké klima „objektivně je“.

Sociální klima na vysokých školách bylo zatím zkoumáno z řady různých aspektů. Zjišťovalo se například, který **typ klimatu** na dané fakultě dominuje, na co se klade důraz, např. na kultivování morálních kompetencí studentů, na budování důvěry, pocitu bezpečí a jistoty u studentů, na všestrannou péči o studenty, na vzájemný respekt mezi učiteli a studenty (Fjortoft, Zgarrick, 2001). S jinou typologií přišli badatelé z Pensylvánie. Rozlišují čtyři typy klimatu: klima akcentující donucování, nebo soutěžení, či konzultování (včetně poradenství), anebo spolupráci (kolektiv, 1999). První dva typy považují za méně vhodné pro fungování fakulty.

Zjišťovalo se, které **proměnné** a jakém rozsahu ovlivňují výsledné klima na fakultě. Studovaly se sociální tlaky ze strany vedení fakulty, učitelů, studentů, administrativních pracovníků, vlivy prostorového řešení a materiálního vybavení fakulty (Genn, 2001).

Badatelé se také zajímali o **stratifikaci vlivů** na fakultě, o to, kdo má jakou moc ovlivňovat dění na fakultě a jak projevy této moci prožívají ostatní lidé na fakultě (Bila, Millar, 1997).

Titíž autoři se pokusili porovnat zmapované klima fakulty s **obrazem**, který o fakultě a vysoké škole ve veřejnosti **vytvářejí sdělovací prostředky**. Konstatovali, že film, televize, časopisy, knihy navozují u diváků a čtenářů dojem, že klima vysoké školy je nepřátelské vůči všemu novému, že je chladné, odtržené od reálného života, že na škole chybí zdravý rozum; vysoké školy si prý neváží ani učitelů, ani studentů, „biflují“

se tam jen znalosti; hlavní starostí vysoké školy je, aby měla studenty a hlavní starostí studentů je, aby „dostali papír“ (Bila, Miller, 1997). Stálo by za to udělat obdobnou sondu u nás. Pomineme-li úsměvnou nadsázku Pecháčkovy filmové trilogie o „básnících“, pak by zřejmě obrázek klimatu vysokých škol v českých sdělovacích prostředcích nebyl příznivější.

Kromě klimatu fakulty samotné najdeme též studie, zabývající se **klimatem** celého **vysokoškolského areálu**, celého „kampusu“ (tj. fakult, kolejí, menz, sportovních areálů ap.). Zde badatelé zkoumají, jak celkové klima ovlivňuje vnímání různosti studentů (pohlavní, etnické, rasové), překonávání bariér akulturace, jakou sociální oporu mají studenti v rodinách, jak jsou nově příchozí přibírání studenty vyšších ročníků do společného dění na škole, jak funguje profesionální sociální opora na škole ze strany tutorů, mentorů, pracovníků poradenských center (Heggins, 2001). Také u nás existují studie zabývající se sociální oporou vysokoškoláků (Rybářová, 2001).

Sociální klima vysoké školy a zejména jejích součástí – fakult – ovlivňuje výrazně spokojenost studentů a jejich odborný i lidský rozvoj (Graham, Gisi, 2000). Do tohoto klimatu se promítají i dvě jeho důležité determinanty – formální kurikulum a skryté kurikulum fakulty.

Formální kurikulum

Pro sociální **klima fakult** jsou jedním z určujících prvků klimatu (kromě učitelského sboru, administrativních pracovníků, středoškolského personálu a pomocného personálu) také typy akreditovaných studijních programů, které škola provozuje. Jiné sociální klima bude jistě panovat např. na hudební fakultě, jiné na fakultě elektrotechnické, filozofické, stavební, pedagogické, lékařské, divadelní či filmové. To proto, že základní zaměření fakulty a především *kurikulum* jednotlivých studijních oborů determinuje výběr učitelů, kteří na fakultě působí i studentů, kteří se na fakultu hlásí a studují na ní. Determinuje také způsob výuky, včetně podoby seminářů, praktických cvičení, domácí přípravy atp.

Pojem **kurikulum** má v odborné literatuře zpravidla tři významy (Průcha et al, 2000). Chápe se jako:

1. vzdělávací program, vzdělávací projekt, podle kterého škola pracuje
2. obsahový aspekt studia a průběh studia
3. obsahový aspekt veškerých zkušeností, které studenti získávají ve škole a v činnostech souvisejících se školou.

Podle průběhu a efektu výuky se rozlišují se tři podoby kurikula: kurikulum plánované, kurikulum skutečně realizované a konečně kurikulum studenty osvojené. Podle míry oficiálnosti a dostupnosti

hodnocení můžeme rozlišit kurikulum formální (oficiální), kurikulum neformální a konečně kurikulum skryté.

Jiní autoři rozlišují poněkud odlišné podoby kurikula: oficiální, napsané či předepsané, vyučované, zkoušené, naučené, nulitní, skryté (Longstreet, Shane, 1993).

Doposud vysoké školy, fakulty i badatelé věnovali pozornost převážně jedné podobě vysokoškolského kurikula. Snažili se změnit, zlepšit, či alespoň doladit **formální kurikulum**, tedy kurikulum oficiální. Kurikulum, které bylo zpracováno příslušnými komisemi, prodiskutováno na různých úrovních, sepsáno do písemné podoby a nakonec schváleno v podobě závazného dokumentu. Toto kurikulum se pak ověřuje, vyhodnocuje, příp. pozměňuje. Formálnímu kurikulu je věnována naprostá většina úvah, výzkumů, publikací v našich odborných časopisech.

Kromě toho ovšem na každé vysoké škole, na každé fakultě existuje ještě další podoba kurikula – skryté kurikulum. To nebývá předmětem oficiálních zjištění, nevykazuje se v dotazníkových průzkumech, nepředkládá se k akreditačnímu řízení a přesto funguje a ovlivňuje úspěšnost či neúspěšnost onoho formálního kurikula. Hlavně však ovlivňuje sociální klima dané fakulty, tedy to, jak se na fakultě cítí její studenti i její učitelé. Lidé na fakultách (především studenti) skryté kurikulum částečně znají: jednotlivé ročníky si předávají informace, rady, doporučení typu „na co si dát pozor“, „co dělat a co raději nedělat“, „jak přežít na fakultě“. Skryté kurikulum však není u nás předmětem *systematického zkoumání*, zatímco v zahraničí se jím na vysokých školách intenzivně zabývají již od konce 80. let (Bergenhengouwen, 1987) a zájem o tento fenomén stále stoupá..

Cíle předkládané studie jsou čtyři:

- a) aplikovat pojem *skryté kurikulum* na vysokou školu (zatím se o něm u nás mluvilo převážně u základních a středních škol)
- b) ukázat propojení skrytého kurikula se sociálním klimatem fakulty
- c) předložit typologii skrytého kurikula fakult
- d) ukázat dopady skrytého kurikula na prožívání klimatu fakulty *studenty* a na psychiku *studentů* (na příkladu studentů lékařských fakult).

V této studii ponecháme stranou dopady skrytého kurikula na učitele fakulty.

Pojem skryté kurikulum

Na každé škole existuje specifická forma kurikula, kterou bychom mohli označit jako **skryté kurikulum** (*hidden curriculum*). 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. Jinak řečeno: jde o pohled do „zákusilí“ práce s kurikulem, pohled, který potřebuje znát např. nováček (ať už student nebo začínající učitel), aby „obstál“ na fakultě, aby věděl, které nástrahy na něj čekají a jak je má zvládnout.

V České republice se pojem kurikulum *začíná aplikovat* především při zkoumání základních a středních škol (Walterová, 1994, Průcha, 1997). Ve vyspělých státech jde o pojem běžný a široce užívaný; v posledních 15 letech s ním pracuje i při výzkumech na **vysokých školách**.

Potíž je v tom, že při jeho exaktnějším vymezení vůbec nepanuje shoda. Navíc se skryté kurikulum používá přinejmenším ve dvou významových odstínech. Chápe se jako:

- a) něco špatné, utajované, skrývané, co vládnoucí společnosti slouží k tomu, aby udržovala sama sebe a hodnoty, na nichž stojí, aby indoktrinovala další generace, manipulovala s lidmi
- b) neutrální pojem, jímž se badatelé snaží uchopit a prozkoumat to, co se odehrává mimo zjevné, oficiální programy v každodenním fungování školy; to, co má krátkodobé i dlouhodobé důsledky pro učitele, studenty i společnost.

Vznik tohoto pojmu není snadné datovat. Jsou autoři, kteří tvrdí, že se o skrytém kurikulu píše v odborné literatuře už 50 let (Gordon, 1995). Hledáme-li však jeho skutečné autory, a prokazatelné použití, dojedeme obvykle ke třem jménům. K P. Jacksonovi (1968), který při zkoumání školního vzdělávání upozornil, že na základní škole se - kromě učiva – žáci musí naučit třem důležitým *R*: *rules, routines, regulations* (tj. pravidlům chování, rutinním postupům, kontrolování a řízení sebe samotných). Za dalšího otce pojmu skryté kurikulum bývá považován pedagog N.V. Overly (1970), který nový pojem použil, ale nestačil ho detailně propracovat. Konečně dojdeme i k B. Snyderovi (1970), který skryté kurikulum aplikoval na vysokoškolské vzdělávání.

Skryté kurikulum patří mezi pojmy, které jsou zakotveny v několika oborech: v sociologii, pedagogice, psychologii; pojem se vztahuje k různým stupňům školního vzdělávání. V odborné literatuře se rozlišují tři hlavní způsoby jeho použití, tři způsoby jeho interpretace (Anderson, 2002):

1. jako pojmu vyjadřující skrytou manipulaci s lidmi prostřednictvím školního vzdělávání: nenápadnou indoktrinaci politických názorů, akulturaci příslušníků menšin (Illich, 2001), reprodukování kulturních stereotypů vůči ženám, vnučování výpočetní techniky, počítačových produktů a programů určitého typu školám, zneužívání výpočetní techniky ve vzdělávání k dehumanizaci a globalizaci;
2. jako pojmu vyjadřujícího působení technických i sociálních podmínek, v nichž se výchova a vzdělávání odehrávají, na průběh a výsledky formální výchovy a vzdělávání; viz např. vliv řešení školní budovy, řešení celého areálu vysoké školy včetně kolejí (vysokoškolského „kampusu“) i sociálního klimatu, které v těchto zařízeních převládá, na studenty a učitele;
3. jako pojmu vyjadřujícího proces socializace studentů; v rámci socializace se učí zvládat požadavky konkrétní vzdělávací instituce a formálního vzdělávání v ní.

Není tedy snadné stručně definovat pojem skryté kurikulum. Současně však tento pojem svou „neostroší“ podněcuje k dalším zpřesňováním i k dalším aplikacím.

Uvedme si několik příkladů **definic**.

Pro žáky základních a středních škol můžeme skryté kurikulum definovat takto: to, co se žáci učí ve škole, není primárně otevřené, zjevné kurikulum vyučovacích předmětů typu francouzský jazyk nebo biologie, ale hodnoty a přesvědčení jako jsou: umět být konformní, znát své místo, vyčkat, až na mě přijde řada, umět soutěžit, být si vědom své ceny, mít úctu k autoritě. Skryté kurikulum učí žáky, „o čem je vlastně život“; učí, že vzdělání je něco, co je dáno hotové, spíše než něco, k čemu se mají sami dopracovat. Převažujícími hodnotami společnosti jsou ty, které si žáci „odnesou“ ze školy (modifikovaně podle Whitty, Young, 1976).

Nebo jinak: Skryté kurikulum je nezáměrné, implicitní nebo dokonce nepřiznávané, utajované kurikulum. Míra intencionality i hloubka zatajování variuje podle pojetí jednotlivých autorů. Obecně však tento pojem popisuje vlivy, které utvářejí studenty, naučí je tomu, co není školou zjišťováno a často ani zamýšleno. V reálném životě je součástí skrytého kurikula schopnost studentů sdružovat se ve skupiny, vytvářet a měnit vztahy mezi učitelem a studenty, ovlivňovat pravidla výuky a postupy, jimiž jsou studenti vyučováni, implicitní obsah učebnic, zastávání rozdílných sexuálních rolí ve škole, způsob odměňování a trestání studentů. Typickými výsledky učení se skrytému kurikulu jsou: postoje vůči autoritě, poslušnost či revoltování, učení se hodnotám a kulturním zvyklostem, kulturní či politická socializace atp. (Vallance, 1991).

Na vysoké škole lze skryté kurikulum chápat jako způsob, jímž různí aktéři hrají své sociální hry, interpretují různé podněty, narážky, vodítka a přizpůsobují se bezprostředním okolnostem, za nichž probíhá pedagogická činnost (Snyder, 1970).

Skryté kurikulum je tedy jakási **metafora**, snažící se vystihnout stínovou, obtížně uchopitelnou, amorfní podstatu sociálně-psychologických a pedagogicko-psychologických jevů ve škole; podstatu, která není výslovně dána, ale postupně proniká do zkušenosti lidí. Je doplňkem, často však i kontrastem k formální podobě kurikula a k oficiálním pravidlům mezilidské interakce ve škole i mimo ni.

Typologické přístupy ke skrytému kurikulu

V odborné literatuře se setkáváme s řadou přístupů ke zkoumání skrytého kurikula. Každý z nich má své přednosti a svá úskalí, cosi významného akcentuje a cosi významného opomíjí. Zde přiblížíme pět nejdůležitějších: systémový přístup, profesionalizační přístup, procesuálně-produktivní přístup, sociálně-kulturní, sociálně-klimatový přístup.

Systémový přístup (sociálně-politický). Může rozlišit nejméně dvě úrovně uvažování o skrytém kurikulu: makroúroveň a mikroúroveň.

Pokud jde o **makroúroveň**, sociální teoretikové hledají vazby mezi „scholarizací“, tj. všemi sociálními funkcemi, které škola ve společnosti realizuje, výsledky, jichž škola dosahuje a „společností“ jako sociálně-politickým celkem. Přitom mohou vidět přínos skrytého kurikula jako pozitivní záležitost a zdůrazňovat, že se studenti nenásilně naučí morálce, úctě k autoritám, což zdůrazňoval už sociolog Durkheim. Anebo vnímají skryté kurikulum jako veskrze negativní záležitost: slouží k určování společenského statusu, chrání mýty o stávající společnosti; uchovává rituály, jež reprodukují společenské mýty a šikovně zastírá rozpor mezi mýty a skutečností; oficiální i skryté kurikulum je produkováno jako kterékoli jiné zboží a spotřebitelé-studenti jsou nuceni přizpůsobit svá přání tržním hodnotám. Je v nich vzbuzován pocit viny, když se nechovají podle očekávaných doporučení. Škola rafinovaně formuje studenta-spotřebitele, přeměnila se v manipulativní instituci a měla by být zrušena (Illich, 2001).

Pokud jde o **mikroúroveň**, chápe se škola jako typ organizace, která funguje na stejných principech jako každá jiná *totální* organizace. Z tohoto pohledu jsou studenti jakými „chovanci“, kteří vedou uzavřený život, vymezený souborem formálních pravidel. Mají předepsán „kariérní řád“ a systém výsad, který slouží k odměňování těch, kdož jsou ochotni se přizpůsobit požadavkům instituce. Chovanci se sdružují a staví se do opozice vůči personálu instituce. Personál tvoří separovanou a hlavně nadřazenou kategorii osob. Instituce bere chovance jako „surový materiál“, který musí personál rutinními postupy „opracovat“. V této linii uvažování

upozorňoval James (1968), že škola akcentuje soutěžení, nikoli spolupráci, nadřazenost, nikoli rovnost, fragmentárnost, nikoli ucelenost a propojenost, učení jako nepříjemnou, nikoli radostnou a obohacující záležitost, naslouchání hotovým pravdám, nikoli samostatné myšlení.

Profesionalizační přístup (sociologicko-psychologický). Skryté kurikulum se dá rovněž pojímat jako svébytný způsob **profesionalizace studentů**, jejich přípravu na konkrétní sociální roli ve společnosti. Tento pohled začíná zajímat v poslední době právě odborníky na pregraduální přípravu lékařů (Haas, Shaffir, 1982, Wear, 1998, Barry, Cyran, Anderson, 2000). Zmíněný přístup byl jeden z prvních, který odstartoval zájem o skryté kurikulum na lékařských fakultách, byť v nelékařském - sociologickém časopise *Work and Occupations* (Haas, Shaffir, 1982). Teprve později se diskuse a výzkumy přesunuly do lékařských časopisů typu amerického *Academic Medicine*, britského *Medical Education* a dalších.

Procesuálně-produktový přístup (pedagogický). Skryté kurikulum se projevuje nejméně ve dvou podobách. Jednak jako *postupy* (reálné „praktiky“), které ve školách používají učitelé vůči studentům, studenti vůči učitelům, studenti vůči sobě navzájem (včetně zastání, pomoci či naopak agrese, šikanování, „mazáctví“). Jednak jako konečné výsledky, *produkty* dlouhodobého praktikování těchto postupů. Mohou to být výsledky na úrovni individuální (kupř. snaha po dalším vzdělávání nebo naopak odpor ke škole či naučená bezmocnost) anebo výsledky mnohem širší (stírání nebo prohlubování sociálních rozdílů, etnických a rasových rozdílů, rozdílů mezi zdravými studenty a studenty zdravotně postiženými atp.).

Sociálně-kulturní přístup (pedagogicko-antropologický). Skryté kurikulum je možno chápat jako soubor zvláštností kultury dané školy. Tedy důraz na hodnoty, které škola preferuje a snaží se je předávat dál, na představy o ideálním žákovi, o občanovi společnosti, o vztazích mezi školou a komunitou, školou a náboženstvím, o žádoucí podobě společnosti (viz pojmy kultura školy, étos školy). Vedle vzdělávacích momentů se zde výrazně uplatňují momenty výchovné, včetně problémů axiologických. Kromě toho zde nacházíme rovinu aplikační. Projevuje se v celkové koncepci pedagogické činnosti, kterou škola přijala.. Zde se škola snaží naplnit proklamovanou koncepci člověka, žáka, učitele, jejich společné činnosti jednak konkrétním obsahem, jednak konkrétními činy.

Sociálně-klimatový přístup (sociálně-psychologický a pedagogicko-psychologický). Skryté kurikulum je možno interpretovat také jako soubor **zvláštností sociálního klimatu školy**. Buď s akcentem na učitele (klima školy, rituály školy) anebo akcentem na studenty (klima ročníku, studijní skupiny, studentské rituály na fakultě, na kolejích) anebo s akcentem na jejich vzájemné působení, interakci-učitel-studenti.

Určité vodítko pro tento směr uvažování nabízí D. Wren (1999). I když jeho dotazník je určen spíše pro střední školy, může být inspirující pro další aplikace.

I. Školní pravidla, ceremonie, rituály, obvyklá praxe při provádění činností.

1. Pravidelné akce uvnitř jedné školy nebo mezi školami typu: soutěžení studentů, celoškolských setkání, akcí dodávající elán , akcí energizujících nebo naopak regeneračních.
2. Akce zahajujících školní rok a akcí končících školní rok.
3. Specifický znak školy, barvy školy, motto školy ap.
4. Rozvrhem umožněné exkurze.
5. Pravidelnost zpětné vazby pro studenty o jejich chování, o podávaných výkonech, známkách.
6. Principy práce školy týkající se domácí přípravy, kázně ve škole, bezpečí studentů ve škole; způsob zveřejňování principů a kontrolování, zda jsou dodržovány.

II. Analýza dokumentace

1. materiály dostupné studentům (seznam přednášek a studijní předpisy, časopis školy, přehled aktivit poskytovaných školou)
2. materiály dostupné pro pracovníky školy a členy školní komunity (výroční zpráva školy, dokument o poslání školy, školní časopis, přehled školních a komunitních projektů).

Tolik přehled možných přístupů.

Blízký našemu směru uvažování je sociálně-kulturní přístup. Staví na pojmech kultura organizace a kultura školy. Velmi zajímavé úvahy v tomto směru vedou znalci této problematiky W. Hoy a K. Feldman. Upozorňují, že organizační kultura instituce odkazuje na společně sdílenou orientaci celé instituce; zmíněná orientace dodává dané instituci určitou specifčnost, odlišuje ji od jiných. V odborné literatuře však existují rozdílné názory na to, co jsou ony sdílené normy, hodnoty, „filozofie“ dané instituce, skryté předpoklady, na nichž funguje, mýty, jimiž se živí, ceremoniály, které provozuje. Dalším problémem je podle autorů intenzita sdílené orientace uvnitř instituce. Má instituce jednu základní kulturu anebo má více kultur? Konečně existují i spory o tom, nakolik je kultura dané instituce vědomá a otevřeně proklamovaná a nakolik je neuvědomovaná a skrytá (Hoy, Feldman 1999). Pojem kultura školy - u nás rozpracovávaný brněnskými kolegy (Pol et al.) má své těžiště v pedagogicko-sociologické sféře, nám však jde především o psychologickou sféru uvažování.

Proto jsme zvolili **sociálně-klimatový přístup** ke skrytému kurikulu. Přestože pojmy kultura školy a klima školy se částečně překrývají, jeden důležitý rozlišovací znak zřejmě existuje: klima školy je definováno jako aktéry sdílená *percepce chování* instituce a jejích jednotlivých složek (Ashforth, 1985). Hoy a Feldman (1999) doplňují: není to sice velký koncepční krok od sdílených norem (kultura školy) ke sdílené percepci (klima školy), ale tento rozdíl je reálný, často velmi smysluplný a důležitý

pro volbu výzkumné strategie. Sociálně-klimatový přístup zajímavější se o percipované chování a jednání jednotlivých složek instituce nás zaujal. Domníváme se, že právě on dovoluje prozkoumat příčiny a důsledky buď úspěšného či neúspěšného *zvládnutí* té *specifické zátěže*, kterou přináší pobyt na vysoké škole studentům a učitelům. Důraz tedy klademe na *psychologické* aspekty, nikoli pedagogické aspekty problému.

Sociální klima fakulty ovšem není dále nečlenitelný celek. Spíše by se dalo charakterizovat pojmem vektor. Má směr, má intenzitu a je výslednicí mnoha dílčích sil. Lze rozlišit např. klima jednotlivých kateder, klima učitelského sboru fakulty, klima akademického senátu fakulty, klima vědecké rady fakulty, klima vedení fakulty, klima jednotlivých studijních ročníků, klima při výuce jednotlivých předmětů, klima na fakultě v mimovyučovací dobu, klima při administrativních aktech (zápis do ročníku, přijímací řízení), klima při akademických obřadech (imatrikulace, promoce), klima při akcích pořádaných studenty fakulty atp.

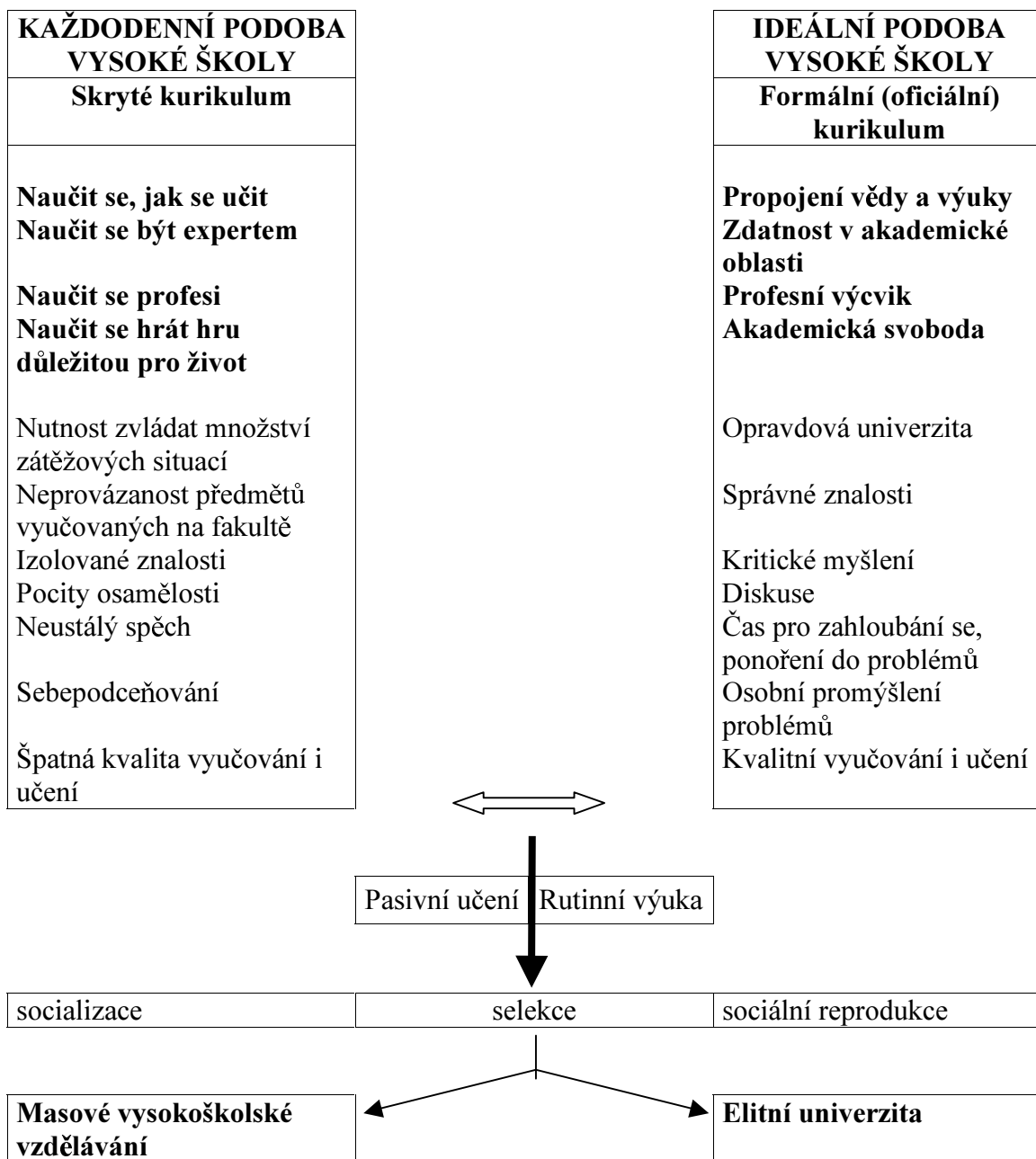
Širší kontext skrytého kurikula na vysokých školách

Myšlenka ideální univerzity jako instituce kultivující vybrané jedince, vychovávající občany se širokým rozhledem, se stává s přechodem na všeobecně dostupné vysokoškolské vzdělání neudržitelná. Velké počty studentů, snaha připravit rychle odborníky schopné ujmout se svých úkolů brzy po absolvování fakulty, proměňuje výuku na vysokých školách v masovou produkci. Ne všechny vysoké školy a fakulty přitakávají takovým trendům, ale mnohé se jim podvolují také z ekonomických důvodů.

O těchto trendech se ví a v odborných časopisech se o diskutuje. Podívejme se však, jaké to může mít důsledky pro studenty. S. Ahola (2000) nabízí – byť v určité nadsázce – srovnání proklamované a reálné podoby vysokoškolské výuky, jinak řečeno skrytého a oficiálního kurikula. Viz obr. 1.

Reálné fungování masového vysokoškolského vzdělávání s sebou nese nejen pozitiva (dostupnost vysokoškolského studia většímu počtu osob z příslušné populace mladých lidí, relativně vyšší vzdělanost celé společnosti, vyšší kvalifikovanost pracovníků, efektivitu finanční nákladů, vyšší produktivitu práce na vysokých školách), ale - jak naznačuje levá strana obrázku - také řadu problému. Podívejme se na ně podrobněji.

Obr.1 Srovnání každodenní a ideální podoby vysoké školy (modifikovaně podle Ahola, 2000, s.17)



Dimenze skrytého kurikula

V naší studii se soustředíme na přístupy, které akcentují vysokoškolského studenta a podíváme se, co s tímto studentem dělá skryté kurikulum. Tento směr uvažování je relativně nový a věnují se mu především skandinávští autoři. Půjde o rozpracování bodů, které jsou na obr.1 uvedeny v levé části jako zpřesňující charakteristiky skrytého kurikula. Bližší podrobnosti uvádí tab.1.

Tab.1 Porovnání skrytého kurikula a formálního kurikula podle čtyř dimenzí (modifikovaně podle Ahola, 2000, s.4)

Cíle učení	skryté kurikulum		formální (oficiální) kurikulum
	socializace/ profesionalizace	sociální a kulturní reprodukce	
Naučit se, jak se učit	Naučit se učit se	Naučit se být vysokoškolačkem	Předpokládá se, že střední škola naučí studenta všemu, co potřebuje, aby mohl úspěšně studovat na vysoké škole
Naučit se profesi	Naučit se myslet a jednat v intencích jednoho předmětu, jednoho oboru	Naučit se myslet a jednat v intencích celé profese	Obsahová stránka kurikula: základní tematické okruhy se svými poznatky i dovednostmi
Naučit se být expertem	Naučit se vědecky přemýšlet a vědecky jednat	Naučit se vysokoškolsky (akademicky) myslet a jednat	Hierarchická stránka kurikula: obecné a speciální znalosti i dovednosti
Naučit se hrát hru potřebnou pro život	Porozumět „pravidlům hry“ a naučit se „pravidla hry“	Naučit se přímo „hrát potřebné hry“	Kurikulum jako soubor časových a prostorových předpisů o tom, kdy, kde a jak dlouho se má dělat

Od obecných úvah nyní přikročíme k výkladu bližšímu reálné praxi. Pojem skryté kurikulum přiblížíme příklady z těch fakult, jejichž studium bývá považováno za jedno z nejnáročnějších – z lékařských fakult.

Metafory o fungování lékařské fakulty

Studium medicíny má ve světě i u nás dlouhou tradici. Přesto se odborníci snaží průběžně inovovat obsah i formy výuky. Objevují se výhrady k pregraduální přípravě lékařů jak z řad studentů samotných, tak ze zdravotnických zařízení, kam absolventi po promoci nastupují. Světová federace pro lékařské vzdělávání (*World Federation for Medical Education*), Evropská asociace pro lékařské vzdělávání (*Association for Medical Education in Europe*) proto usilují o zkvalitnění celé výuky, přijímají k tomu deklarace a doporučené body potom týmy specialistů rozpracovávají až na úroveň praktických návodů.

To jsou ovšem převážně vnější tlaky. Pokud se objeví nějaké pochybnosti o kvalitě pregraduální výuky, řada učitelů lékařských fakult zaujme postoj, který odpovídá stanovisku sociologa Mertona a jeho spolupracovníků z doby před více než 50 lety: lékařské fakulty jsou v podstatě hladce fungující a vnitřně soudržné organizace, s dlouholetou medicínskou kulturou. Přípravují studenty pro mimořádnou profesi,

vyznačující se speciální rolí ve společnosti a vyznávající speciální hodnoty (Merton, Reader, Kendall, 1957). Tak v čem by měly být problémy?

Podstatu problémů přiblížíme dvěma metaforami, které použil novozélandský medik 6. ročníku (Doogue, 1999), když charakterizoval **kurikulární reformy**. Tou první metaforou je dálkový autobus, druhou pak supermarket.

První metafora vidí studenty poměrně pasivně.

Studenti medicíny nastupují do „kurikulárního“ dálkového autobusu ve stanici „Adolescentov“. Jedou v něm bez přestávky po určené trase až do stanice „Doktorov“, kde začíná jejich profesionální život. Všichni medicové sedí ve stejném autobuse, ale na různých místech. Reformu kurikula lze přirovnat k reklamní kampani, aby cestující vyzkoušeli zbrusu nový model „kurikulárního“ autobusu nebo nastoupili do podstatně inovované verze starého autobusu.

Domysleme první metaforu dál (citovaný medik už to neudělal):

Na dálkové trase se střídají řidiči, jsou vůči cestujícím různě vstřícní. Cestující mohou jen málo ovlivnit rychlost a plynulost jízdy, počet zastávek a jejich délku, dokonce nemohou ovlivnit ani trasu, po které se jede. Kontroloři čas od času kontrolují cestovní doklady a cestující, kteří je nemají v pořádku, jsou vylučováni z přepravy. Málokdo se zajímá o to, jak cestující dlouhou jízdu prožívají a s jakými pocity „kurikulární“ autobus na konečné stanici opouštějí.

Druhá metafora přirovnání studium medicíny k nákupu v supermarketu. Zde už je student aktivnější.

U vchodu si medik bere prázdný nákupní vozík a u východu má vozík plný nakoupeného zboží. Supermarket nabízí různé medicínské poznatky, dovednosti a postoje. Chceme, aby student využil limitovaný nákupní čas rozumně a nakoupil při něm zdravou kombinaci nabízených lahůdek. Žádný student nemůže pobrat všechno, co se mu nabízí, a proto různí studenti naloží do svého vozíku rozdílný sortiment a ještě v rozdílném množství. Obsah jejich nákupního vozíku můžeme ovlivnit třemi způsoby. Můžeme upravit: sortiment zboží (obsah studia), způsob nabízení zboží (průběh výuky) a cenu zboží (hodnocení a zkoušení). Naším cílem by měla být zdravá a vyvážená strava v každém studentském vozíku, aby absolventovi dobře posloužila v praktickém životě.

Domysleme druhou metaforu dál (opět naše úvaha, nikoli citovaného medika):

Je jisté, že „kurikulární“ supermarket je nyní přebudován, ale při navrhování změn by měly být na prvním místě potřeby zákazníků, nikoli prodáváčů. Zatím se argumentuje tím, že zákazníci nemají stejně objemné vozíčky ani stejný finanční obnos, že potřebují plánek supermarketu a že je k některým regálům prostě nemůžeme pustit. Jsou i ojedinělí prodáváci, kteří do výše očí aranžují zboží, které by se jinak neprodalo, sem tam zamíchají mezi čerstvé zboží i poznatky s proslouvanou lhůtou. Občas nadsazují cenu některého zboží a ještě se na zákazníky utrhují. Zákazníci jsou také různí: někteří nevědí přesně, co chtějí, jiní jsou stresováni množstvím uliček, velkým sortimentem či zaskočení cenou. Další se snaží zboží naskrkat do kapes, nikoli do vozíčku a projet bez placení...

Tolik volné (až nadsazené) přiblížení podstaty problémů spojených s úvahami o medicínském kurikulu.

Proč je skryté kurikulum tak důležité pro určité sociální klima na fakultě? Co a jak ovlivňuje u studentů, tedy u těch, pro něž byly vysoké školy zřízeny, aby je připravily pro *budoucí* život. Jak vypadají jednotlivé aspekty jejich *přítomného* života na fakultě, jaké dopady může pro ně mít skryté kurikulum – na to se snaží odpovědět další část naší studie.

Dopady skrytého kurikula

Výše jsme zmínili klasickou sociologickou práci Mertona et al. z r. 1957. Už o čtyři později vyšla další sociologická studie, která vycházela nikoli z funkcionalistické tradice, ale z tradice symbolického interakcionismu (Becker, Geer, Hughes, Strauss, 1961). Upozorňovala, že v řadě případů jsou pohledy na pregraduální vzdělávání lékařů odlišné u učitelů a mediků. Medici někdy tendují ke strategiím typu „klást odpor“ nebo „přežít“. Proto se pozornost badatelů postupně přesouvala ke zkoumání toho, jak se ve skutečnosti „realizuje“ oficiální kurikulum, jaké tlaky a protitlaky při tom vznikají, jaké jsou **nezamýšlené vedlejší produkty** pregraduální přípravy lékařů.

V této linii pokračuje přehledová studie A. Cribba a S. Bignoldové (1999). Říká, že při pregraduální přípravě lékařů se spolu svářejí dvě tendence: objektivizující a subjektivizující. Jedna je přírodovědná a chce vychovat badatele nezaujatě zkoumajícího organismus ve zdraví a nemoci, druhá je humanistická a chce vychovat odborníka, který vidí pacienta jako celek, chce mu pomoci, chce o něj pečovat. Napětí mezi oběma tendencemi existuje, ať už se vyjadřuje pojmově jakkoli: vědeckou (*scientific*) versus osobnostní (*personal*) tendencí nebo zvládnutí přírodovědné kompetence (*competence*) versus pečování (*caring*). Jedna akcentuje získání správně vybraných znalostí, dovedností, návyků, ta druhá získání správných postojů a osobnostních vlastností. Pro přípravu lékařů jsou důležité obě, kurikulum musí tvořit – podle našeho názoru - **rozumný kompozit** v každém oboru i v kurikulu jako celku. Obrazně řečeno – medici by měli být v tomto ohledu „bilingvální“ (Cribb, Bignold, 1999).

Právě citovaní autoři předkládají čtyři problémové okruhy, které prý konstituují skryté kurikulum na mnoha lékařských fakultách. Jsou to: ztráta ideálů, rituály jako prostředek získávání profesní identity, emocionální socializace a ohrožení mentálního zdraví mediků.

My jsme k nim přidali některé další: u osobnostního ohrožení ještě učební socializaci a kolejní socializaci. Dále skryté dopady organizačního chodu fakulty, skryté dopady pedagogické činnosti učitelů.

Skryté dopady na osobnost studentů

Ztráta ideálů. Výzkumy různých autorů konstatují, že během studia mnozí medicí ztrácejí ideály, opouštějí svá humanistická předsevzetí, narůstá v nich pragmatismus, místy až cynismus. Zdá se, že nejde jen o jakési opuštění nereálných představ, odhození „brýlí mámení“ a příklon k realističtějšímu pohledu na život. Mnozí medicí skutečně ztrácejí nadšení tváří v tvář každodennímu hltání učiva, luštění protikladných požadavků různých oborů a různých vyučujících a začínají pochybovat o sobě i zvolené profesi. Podívejme se na některé autentické výroky mediků.*

Šoky na začátku studia:

Na tuto školu jsem nastoupil se značně zidealizovanými představami o svém studiu. Prvním šokem byl den zápisu. Naložil jsem si na záda do batohu oněch 30 kg knih. Netušil jsem, že to všechno se mám i naučit.

Každodenní setkávání se staršími kolegy, jejich přístup ke studiu má tvrdý dopad na psychiku. Jejich laxní přístup tvoří kontrast vůči těm, kteří nad knihou tráví 10 hodin denně, kteří jsou ve stresu, strachu. Spousta toho co vidím u starších kolegů se mi stává můrou. Jejich naprosto apatický přístup k obyčejnému životu (ať už kulturnímu či společenskému) mi připadá naprosto absurdní. **Ale také:** Mile mě překvapil přístup mazáků k nám. Jejich vstřícnost, kamarádství, upřímnost, snaha usnadnit nám první a nejtěžší dny studia!

Propadla jsem strašným depresím. Mezi kolegy nepanovaly žádné přátelské vztahy, každý byl zalezlý a šprtal. Nikoho nezajímalo, jak se cítí ten vedle. Zkrátka, každý jen za sebe. Lhostejnost, sobeckost, egoismus. Byly tu jen učebnice a já. Byla jsem naprosto zoufalá. Měla jsem dojem, že všechno co dělám je špatné a k ničemu.

Někdy cítím od učitelů pohrdání, skrytou nenávist. Úplně nejvíce však „miluji“ zesměšňující jednání s člověkem před celou skupinou. Myslím, že tohle na vysokou školu nepatří.

Pochybnosti na konci studia

Zatímco na začátku studia dominuje šok, vystřídaný snahou „chytit se“, „zadaptovat se“, na konci studia se u části studentů objevuje nejistota, zda to všechno snažení mělo vůbec smysl; u řady studentek je nejistota násobená obavami, zda pro samé studium něco nepropásly, zda už není pozdě k navázání partnerských vztahů.

* Výroky jsou výsledkem kvalitativní analýzy 140 esejí, které medicí na hradecké lékařské fakultě píší na konci prvního semestru studia. Dále čerpají z volných rozhovorů se studenty vyšších ročníků, zejména 4. a 5 ročníku. Údaje zpracovala M. Rybářová.

Rituály jako prostředek získávání profesní identity

Profesionalizace studenta není jen záležitostí získávání potřebných znalostí, dovedností, postojů. Je do jisté míry též symbolickým procesem sociální separace („já jsem medic a kdo je víc“), získávání profesní identity (bílý plášť, specifický slang, specifické rituály). Kromě oficiálních rituálů společných pro všechny vysoké školy, jako jsou imatrikulace či promoce, existují i rituály neoficiální, studentské. Ze studentských rituálů zmiňme např. oslavu poloviny absolvovaného studia („půlení studia“) nebo oslavu na závěr 5. ročníku před odchodem na stáže („poslední přednáška“).

Stern (1998) vyšel ze skládání Hippokratovy přísahy, jako specifického lékařského rituálu a prozkoumal též všechna další etická doporučení různých amerických organizací (*American Medical Student Association, General and Professional Education of the Physician, American Medical Association, American Board of Internal Medicine, Residency Review Committee*). Konfrontoval etické hodnoty, které jsou obsahem **doporučeného kurikula** s tím, co se na zkoumané Michiganské lékařské fakultě skutečně vyučuje.

Konstatoval nepříliš potěšující skutečnost: doporučená kurikulární témata zůstávají přede dveřmi učeben a klinik. Z osmi sledovaných etických témat pouze odpovědnost a soucit byly nejen doporučovány, ale také vyučovány. Další hodnoty byly doporučovány, ale v reálu se nevyučovaly (čestnost/poctivost, péče o zdraví všech, sebekontrola); jiné byly vyučovány, aniž byly doporučeny (tvrdě pracovat/dále se vzdělávat). Objevily se bohužel i případy, kdy etické téma bylo sice doporučováno, avšak ve skutečnost se děl pravý opak (studenti viděli despekt k jiným oborům a jiným profesím; místo úcty k pacientům a respektování jejich potřeb bylo dáváno najevo, že pacienti lékaře obtěžují, že jsou přítěží).

Konečně i u nás jsou učitelé-lékaři, kteří – byť v nadsázce - říkají: kdyby nebylo mediců a pacientů, to by byl život...

Emoční socializace. Od vstupu na fakultu jsou medicové vedeni k tomu, aby příliš nedávali příliš najevo své emoce. Probíhá proces emocionální socializace, kdy jsou studenti vedeni k tomu, aby nedávali najevo své emoce, dokonce ani ty základní (radost, překvapení, strach, vztek, smutek, znechucení, zklamání). Učí se být ve fyzickém kontaktu s lidským tělem (mrtvým i živým), jeho systémy, orgány, buňkami atd. Učí se zvládat situaci sami, učí se citovému odstupu od lidí a událostí. Má to však i své stinné stránky.

Student 1. ročníku: Problém mi činí osamocení od rodičů po stránce citové. Aniž bych si to dříve uvědomoval, vždy zde byl jeden z nich, kdo si se mnou rád popovídal.

Student 5. ročníku: Jedu jako stroj, je to stereotyp, ale nic necítím, nejsem schopen citu. Nemám rád světlo, slunce, ale zamračeno a přítmí.

U některých studentů (zejména na počátku studia) se objevuje určitá póza. Vnitřní nejistotu maskují siláckými gesty, vtipkáním nad pitvanými těly ap. Horší je, když emocionální neutralita pěstovaná vědomě či nevědomě mnoha obory, nakonec vykrytalizuje na konci studia v neschopnost některých mediků podívat se na problém pacientovými očima, v přehlížení jeho obtíží, strachu, bolesti, v přesvědčení o své neomylnosti. Pacient se stává jen „nemocným orgánem“, kusem, souborem čísel z laboratoře.

U některých mediků – a obecně vzato u řady vysokoškoláků, zejména z méně „atraktivních“ fakult – vznikají a rozvíjejí se cynické postoje k vysokoškolskému studiu, k dané fakultě, k budoucí profesi. Proto se setkáváme se snahami prostudovat tento jev podrobněji. Počínaje diagnostikou cynických postojů vysokoškoláků (Brockway et al., 2002) až po úvahy, jak těmto jevům předcházet a (pokud už se objeví), jak jim účinně čelit. Vždyť tyto negativní postoje ovlivňují sociální klima mnohých fakult a jsou nabízeny jako vzor studentům nižších ročníků.

Ohrožení mentálního i somatického zdraví. Studium medicíny je náročné pro psychické i fyzické stránce. Medici přitom zažívají velmi nepříjemné stavy. Ke zvládnutí zátěžových situací používají různé strategie, často velmi riskantní.

Na začátku studia:

Během prvního týdne jsem se dostala do tak hluboké krize, že už ve čtvrtek jsem začala balit kufry a chtěla jet domů, že budu raději celý život zametat listí v parku.

Zpočátku jsem se vnitřně doslova zbláznil a skoro s nikým se nebavil.

Není čas na kulturní akce, přibývá starostí, stresu, špatné nálady, přímo úměrně klesá počet hodin spánku.

Mám pak zoufalé pocity, které se střídají se lhostejností a apatií. Stresující je fakt, že si nikdy nemůžu říci, že všechno umím. Je ve mně stále napětí.

Je dosti paradoxní, že zrovna medici, ačkoliv o zdraví vědí tolik, žijí tím nejhorším způsobem (nedostatek spánku, učení se dlouho do rána, nepravidelná strava, kouření, pití kávy, alkohol).

Zaráží mě nízké sebevědomí spolužácké; řada z nich se přes vysokou inteligenci potýká s takovými problémy, jako je postava, hubnutí, řád ve stravování. Ale i já se od svých 15 let potýkám s různými dietami.

Obrovský zvrát nastal v míře vlastní sebedůvěry, přidružily se problémy psychosomatické, neklid jsem tišila jídlem, se kterým jsem posléze trávila více času než učením.

Ale také

Tragedie se zatím žádná nekoná a tak mi (naštěstí) nezbývá nic jiného, než se s tím stále rvát. Je to tak trochu jako druh sportu, trénuje se hlava, paměť. Ale musím připustit, že to bolí daleko víc než rychlý výšlap na vrchol v Tatrách nebo urputný tenisový zápas.

Chtěl bych podotknout, že bez boje není vítězství. A tato škola za boj určitě stojí! A to vím stoprocentně.

Ke konci studia:

Před každou zkouškou pocítuji úzkost, i když mám výborné známky. Bojím se, jak se říká, všeho. I dotyku s pacientem. Odejít z medicíny ale nechci. Nemohu zklamat své rodiče...

Obecnější poznatky o pocitech studentů ke konci studia: napětí po zkouškách z patologické anatomie a farmakologie vyústí v pocit „chronické únavy“. Mnozí studenti už nemají sílu absolvovat kožní, oční, ORL, neurologii. Snaží se přerušit studium, vycestovat do zahraničí, ti méně rozhodní a méně úspěšní opakují ročník.

Učební socializace. Pro nezanedbatelný počet studentů, kteří přicházejí na lékařskou fakultu ze střední školy, jsou nároky prvního semestru šokem. Zatímco středoškolské učivo zvládali bez větší námahy, najednou zjišťují, že dosud používaný studijní styl nestačí, nefunguje. V poměrně krátké době musí navykklý studijní styl sami změnit (Mareš, 1998) a činí tak zpravidla pokusem a omylem.

Obrovská kvanta látky jsem vstřebával velmi těžko.

Musím naleznout metodu, jak si do hlavy nacpat všechny ty požadované detaily. Mám určité pochybnosti, jestli to vůbec jde naučit

Počáteční zuřivé nasazení se postupně přehouplo v úpěnlivou snahu a nakonec v bezmeznou hrůzu.

Normální člověk se toto všechno nemůže naučit. A protože se považuji za normálního člověka, zvolil jsem prozatím vyčkávací techniku. Počkám, až bude vidět, do jaké hloubky se to máme učit.

Zvláště nepříjemným zjištěním pro mne bylo, že na rozdíl od střední školy, je daleko více nutná domácí příprava, která je značně obsáhlá. Proto jsem se nejdřív musel naučit, jak se učit.

Už po prvních přednáškách jsem pochopil, že budu muset změnit svůj systém studia. Zpočátku jsem cítil beznaděj. Další problém byla únava. Nejvíce mě deprimovalo množství učebnic. Ale všechno zlé je k něčemu dobré. A pak to přišlo. Jednoho dne jsem se konečně stihl naučit všechno, co bylo zadáno. V celém mém těle se rozhostil optimismus. Přiznám se, že čas od času si učení usnadňuji tím, že si napíšu malý tahák.

Kolejní socializace. Pro většinu studentů je přijetí role vysokoškolského studenta spojeno s bydlením na koleji. Tedy s přijetím role dospělého, který odchází od rodičů a musí se postarat sám o sebe. Odchází z prostředí, na které byl zvyklý a které mu vycházelo vstříc. Přichází do nové sociální situace a musí se na adaptovat. Někdo to zvládne velmi rychle, jiný nemá dobrý pocit ani po několika letech.

Nejtěžší úkol: naučit se žít s úplně cizím člověkem, odolat lákadlům zábavy.

Soužití mnoha lidí v určitém prostoru vyžaduje velkou toleranci, uskromnění a odepření si určitých zvyků z domova.

Nevěřily jsme, že se v takovém prostředí něco naučíme, byly jsme zoufalé, telefon drněl od rána do večera, po chodbě pořád někdo utíkal, ve vedlejším pokoji se bavili. O mě si lidé myslí, že jsem velice silná, ale to není pravda, mám ráda lidi kolem sebe, ale nevím, komu věřit.

Šokem pro mě bylo, že sociální zařízení a sprchy máme dohromady s kluky. Zpočátku jsem se musela moc přemlouvat, abych se šla vůbec umýt a snažila jsem se vyčítat ten okamžik, když tam nikdo nebyl. Dnes mi to skoro nepřijde. Nebylo mi příjemné, že postele máme sestaveny jako manželské. Jedinkrát jsem dala mléko do ledničky. Přišla jsem do kuchyně ten samý večer a po mléku ani památky. Nechápu, že to někdo může udělat svým kamarádům.

Neznám ale člověka, který by se na kolejích netěšil domů. I ti, kteří se těšili na kolej, aby ztratili nadvládu rodičů. Nezapeklitější problém je samostatné hospodaření s penězi.

Stává se také, že se spolubydlící nepohodnou v některé zásadnější otázce. Spor je neustále pronásleduje. Tento stav je pravděpodobně tím nejhorším, co může člověka na koleji potkat. Konfliktní vztahy se stanou neúnosnou zátěží pro oba. Je to pak nepřetržitě napětí, které může vyústit v krizi.

Seznámila jsem se svoji spolubydlící a jejími přáteli z vyšších ročníků. Všichni byli velmi vstřícní a snažili se mi pomoci s adaptací. To, čeho si u nich cením nejvíce, je pocit zázemí a opory, které u nich mám.

Končíme část věnovanou osobnostním dopadům skrytého kurikula. Je čas podívat se na další dopady.

Skryté dopady organizačního chodu fakulty

Každá fakulta a každý ústav či klinika mají své organizační zvyklosti. Propracovávají se léta, nebo jsou výsledkem historických okolností a přetrvávají, i když plně nevyhovují.

Často si neuvědomujeme, jako mnoho záleží u nováčků na prvním dojmu, jímž je např. zápis.

Hned při zápisu jsem byl nepříjemně šokován, vešla nejmenovaná vyučující a začala nás okřikovat, ať se utišíme, že nejsme v mateřské škole. Z její uvítací řeči byla patrná nadřazenost, což jsme vycítili.

Dalším šokem bylo chování pracovnice studijního oddělení, která předvedla klasický příklad degradace osobnosti. Vybrala spolužáka slovy: tak hele ..., vy jste vedoucí skupiny, jo!

Ne vždy se jednotlivé ústavy či kliniky domluví či jsou ochotny se domluvit na časovém harmonogramu závažnější testů, zkoušek ap.

V minulém týdnu jsme psali 3 velké písemky a když jsem se dozvěděl, že jsem napsal pouze jednu, byl jsem rozhodnut ukončit tuto školu. Když jsem to oznámil rodičům, mysleli, že jsem se zbláznil.

Neochota některých pracovišť sladit zkušební termíny v rámci jednoho ročníku (argumentují slovy: nám to takhle nejlépe vyhovuje) vyúsťovala např. v nocování studentů ve spacácích před budovou, aby se mohli zapsat na nejvýhodnější termín nebo ve snahu ovlivnit sekretářku a zapsat se „protekčně“ dříve, než byly seznamy oficiálně vyvěšeny.

Skryté dopady pedagogické činnosti učitelů

Vyučující se snaží předat medikům potřebné znalosti, nacvičit u nich nutné dovednosti. Ne vždy si však uvědomují reálný dopad svého snažení. Výhrady ke způsobu přednášení a organizaci přednášek formulují studenti takto:

Snahu dělat si zápisky při přednáškách jsem po prvním týdnu vzdal. Rychlosti přednášejícího by nestačila ani zdatná sekretářka s kursem těsnopisu.

Myslel jsem si, že přednášky jsou určeny k tomu, aby se student mohl dobře seznámit s probíranou látkou. Jde však velice těžko zapsat si do sešitu obsah fólie promítané na Meotaru, pokud ji tam přednášející nechá zhruba půl minuty (ale většinou i méně).

Největším šokem byly přednášky. Takovou rychlost přednesu jsem ještě nezažil. Někteří vyučující trhali rekord za rekordem co do počtu fólií vyměněných na Meotaru za 1 minutu. Kapituloval jsem. Přestal jsem si dělat poznámky. Prostě jsem nestíhal. A tak jsem tápal a připadal si jako idiot.

Za velmi špatnou bych označil formu některých přednášek. Vyučující chrlí za sebou fakta tak rychle, že student má malou šanci stíhat a zapisovat si nějaké poznámky. Učitel to často chce uspěchat natolik, že myslí pořádný kus dopředu a jeho dvě věty splynou v jednu, naprosto chybou. Co potom má student dělat?

Ani ve snu mě nenapadlo, že by se na výkladu jednoho předmětu mohlo vystřídat tolik přednášejících! A každý, jak se zdá, má trochu jinou představu. Tak se pak stane, že padá jakákoliv koncepce, přednáškové vsuvky ztrácejí návaznost a obor se ocitá v jakési roušce neforemna. A teď kudy z toho ven? Situace vypadá pro studenta neřešitelně...

Každý vyučující „žije“ především svým oborem. Zvolil si ho a pokládá ho za důležitý. Problémem se tento lidsky pochopitelný postoj stává ve chvíli, kdy vedoucí pracoviště nebo vedoucí praktik zaujme razantní stanovisko: můj obor je nejdůležitější, budete se učit hlavně můj

obor a jestli máte ještě nějaké další úkoly v dalších oborech, to mě nezajímá.

Vůbec jsem netušil, že i tady vládne známé pravidlo – a sice, že si každý přednášející myslí, že jeho obor je nejdůležitější (ovšem mimo psychologie, to je věda výjimečná a nádherná).

Studenti jsou citliví na mezilidské vztahy, na způsob jednání některých vyučujících.

Důležité je vydržet hlavně psychicky, mnozí asistenti si totiž myslí, že mají za úkol eliminovat počty studentů psychickým nátlakem; co je k tomu vede, mi není příliš jasné.

Kromě obsáhlosti učiva na mně také, ne zcela kladně, zapůsobil vztah vyučujících a studentů. Nejedná se samozřejmě o všechny vyučující, ale někteří z nich se k jednotlivcům chovají jako k části nějaké masy, z níž stejně určitá část neprojde přes zkoušky.

Ale také

Za velmi prospěšná a účelná považuji praktická cvičení. Myslím, že je to úplný opak přednášek.

Skryté dopady práce se studijními materiály

Kurikulum to nejsou jen zamýšlené cíle, naplánovaný obsah oborů, předepsané organizační formy výuky a používané vyučovací metody.

Patří sem vazby mezi výukou a povinnými či doporučenými studijními prameny. Hradecká lékařská fakulta je zřejmě mezi fakultami výjimkou, neboť se desítky let snaží, aby **každý student v každém ročníku** měl v knihovně k vypůjčení základní studijní literaturu. Jak tuto přednost vidí studenti? Berou ji jako samozřejmost a všimají si spíše problémů.

Další šok způsobili učitelé, kteří začali tvrdit, že knihy z knihovny nejsou dostačující, že k hromadě učebnic je třeba přidat 100 listů z přednášek a 200 obrázků.

Věřit učebnici nebo učiteli? Je to asi tak napůl! V jednom oboru věřte učebnici, ve druhém přednášejícímu. Nesmíte to splést! Knihy určené k učení jsou postarší a nejsou v nich zahrnuta nejnovější fakta. Bomba, že! Ale zvyknete si! Musíte!

Někdy nevíme, ze které učebnice se učit. V každé je to jinak, něco podle přednášejícího není pravda, jiné je prý zastaralé, v učebnici je látka úplně jinak uspořádaná, než jak je probírána při výuce.

Ze všech koutů kolejni cely se na mne šklebí otevřená ústa knih s vytlučenými zuby. Není to delirium alcoholicum a není to ani z hladu. Je to opravdu realita. Usedám na válendu a skoro se strachem beru jednoho z těch papírových mrzáčků do ruky. Řádky jásových barev zvýrazněné předchozími generacemi mi běhají před očima.

Z předchozích výroků je zřejmé, že ani vyřešení problému obtížné dostupnosti vhodné studijní literatury, s níž zápasí studenti mnoha fakult, neodstraní problémy skrytého kurikula.

Skryté kurikulum na vysokých školách vyvstane zřetelněji s delším časovým odstupem. Stačí např. podívat se, jak se v **učebnicích** traktoval určitý odborný problém během delšího časového období. Triviální příklady bychom našli ve společensko-vědních oborech. Ale také analýzy ryze „odborných“ témat ukazují, jak se do studijních textů skrytě promítaly měnící se názory jednotlivých vědeckých proudů, vědeckých škol, výrazných osobností oboru.

Lze to ilustrovat např. proměnami názorů na traktování tématu „epilepsie“ v učebnicích pro mediky během 100 let (Llewellyn, 1998). Analýzy tohoto typu naznačují, kterým směrem byly ovlivňovány postoje, znalosti i dovednosti učitelů i studentů a jak se vše skrytě proměňovalo v čase.

Objevují se však výzkumy, které si začínají všimnout fungování skrytého kurikula v situacích, kdy je vzdělávání zprostředkováno počítači, kdy učitelé a studenti mohou být geograficky velmi vzdáleni, kdy i studenti samotní nemusí sdílet stejné prostory. T. Anderson (2002) začal zkoumat **skryté kurikulum při elektronickém učení** (*e-learningu*). Ve své studii ukazuje, že základní okruhy problémů, které naznačil Aholá (tj. naučit se, jak se učit; naučit se profesi; naučit se být expertem; naučit se hrát hru potřebnou pro život) mají své ekvivalenty také při *e-learningu* a navíc přibývají další problémy se skrytým kurikulem. Vždyť tento typ vzdělávání není vázán na určitou lokalitu a může být šířen v mnohem větším měřítku. Negativní aspekty, které počítačové produkty určené pro učení se studentů někdy obsahují, pak mohou mít globálnější dopady. Ale to už bychom se dostali od klimatu určité fakulty (tedy klimatu vázaného na určité místo, čas a konstelaci osob) k učebnímu klimatu, navíc ještě klimatu elektronického učení. To už není vázáno na určité místo a čas, na stabilní sestavu osob; dovoluje pracovat individuálně či vytvářet *virtuální společenství lidí vzdálených geograficky, věkově, kulturně, jazykově*.

Závěry

Přehledová studie se pokusila aplikovat pojem skryté kurikulum na fakultu vysoké školy. Není to zatím běžné, neboť pozornost se u nás soustřeďuje na skryté kurikulum základních a středních škol.

Předložila typologii skrytého kurikula fakulty a rozlišila tyto možné přístupy k jeho zkoumání: systémový (sociálně-politický), profesionalizační (sociologicko-psychologický), procesuálně-produktový (pedagogický), sociálně kulturní (pedagogicko-antropologický), sociálně klimatický (sociálně-psychologický a pedagogicko-psychologický).

Vyšla ze sociálně klimatického přístupu ke zkoumání skrytého kurikula ukázala jeho vazby na sociální klima fakulty. S oporou o práce S. Aholy konfrontovala každodenní a ideální podobu fungování vysoké školy, porovnávala tedy i skryté kurikulum s formálním kurikulem. Vyšla z Aholova modelu, který předpokládá, že podstatou skrytého kurikula na vysoké škole jsou čtyři úkoly, s nimiž se musí student vyrovnat: naučit se, jak se učit, naučit se být expertem, naučit se profesi a konečně naučit se hrát hru důležitou při život.

Obecné úvahy jsou ve druhé části studie konkretizovány na sociálním klimatu lékařské fakulty. Pomocí autentických výroků mediků i údajů z odborné literatury jsou ukázány čtyři možné dopady skrytého kurikula na studenty. Začíná se dopady na osobnost medika (ztráta ideálů, získávání profesní identity pomocí rituálů, emoční socializace, ohrožení mentálního i somatického zdraví, učební socializace, kolejni socializace). Pokračuje se dopady organizačního chodu fakulty, dopady nekvalitní pedagogické činnosti učitelů a končí se dopady práce se studijními materiály.

Z autentických výroků studentů zřetelně vyplývá, že ono skryté kurikulum výrazně ovlivňuje studentův pohled na klima fakulty, jako celku, klima výuky jednotlivých předmětů, klima běžného chodu instituce i klima na kolejích. Klima dané fakulty její studenti velmi intenzivně vnímají, prožívají i hodnotí; nejen studenti prvních ročníků, ale též studenti ročníků vyšších.

Vzájemné vztahy mezi klimatem školy a skrytým kurikulem školy jsou relativně novým fenoménem. Dosud se studovaly převážně vztahy mezi klimatem školy a formálním, oficiálním, zjevným kurikulem.

Literatura

- Ahola, S.: Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to? Helsinki, Conference Innovation in Higher Education, September 2000. 20 s.
- Ahola, S.: Diverse Expectations – Homogeneous Outcomes, or Vice Versa? Porto, 23rd Annual EAIR Forum, September 2001. 19 s.
- Anderson, M.B.: A Snapshot of Medical Student's Education at the Beginning of the 21st Century: Reports from 130 Schools. *Academic Medicine*, 75, 2000, č.9 Supplementum, 460 s.
- Anderson, T.: Revealing the Hidden Curriculum of E-Learning. In: Vrasidas, C., Glass, G.V. (Eds.) *Current Perspectives in Applied Information Technologies*. Vol.1. Distance Learning. Greenwich, InformaTION Age Publishing 2002.
- Ashforth, B.E.: Climate Formation: Issues and Extensions. *Academy of Management Review*, 10, 1985: 837-847.
- Barry, D., Cyran, E., Anderson, R.J.: Common Issues in Medical Professionalism: Room to Grow. *American Journal of Medicine*, 109, 2000, č.2, s.136-142.
- Becker, H.S., Geer, B., Hughes, E.C., Straus, A.L.: *Boys in White*. Chicago, University of Chicago Press 1961.

- Bergenhengouwen, G.: Hidden Curriculum in the University. *Higher Education*, 16, 1987, 2: 535-543.
- Bila, T.A., Miller, M.T.: College Faculty Cultures: Dominance in the Academy. Honolulu, 6th Annual Conference of the Popular Culture Association, January 1997. ERIC Document ED 412876.
- Bligh, J.: Curriculum Design Revisited. *Medical Education*, 33, 1999, č.2, s.82-85.
- Bordley, D.R., Litzelman, D.K.: Preparing Residents to Become More Effective Teachers: A Priority for Internal Medicine. *American Journal of Medicine*, 109, 2000, č.8, s.693-696.
- Boulos, M.: Educational Objectives in Medical School: Curriculum. *Revista do Hospital das Clinicas; Faculdade de Medicina Da Universidade de Sao Paulo*, 52, 1997, č.1, s.38-40.
- Brockway, J.H., Carlson, K.A., Jones, S.K., Bryant, F.B.: Development and Validation of a Scale for Measuring Cynical Attitudes Toward College. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2002, 1: 210-224.
- Cohen, J.J.: Honoring the „E“ in GME. *Academic Medicine*, 74, 1999, č.2, s.108-113.
- Cribb, A., Bignold, S.: Towards the Reflexive Medical School: The Hidden Curriculum and Medical Education Research. *Studies in Higher Education*, 24, 1999, č.2, s.195-209.
- Dimitroff, A., Davis, W.K.: Content Analysis of Research in Undergraduate Medical Education. *Academic Medicine*, 71, 1996, č.1, s.60-67.
- Doogue, M.: Shopping in the Medical Supermarket: A Model of Curricular Reform. *Medical Education*, 33, 1999, č.1, s.63-65.
- Eckenfels, E.J.: Contemporary Medical Students' Quest for Self-Fulfillment Through Community Service. *Academic Medicine*, 72, 1997, č.12, s.1043-1050.
- Eitel, F., Kanz, K.G., Tesche, A.: Training and Certification of Teachers and Trainers: The Professionalization of Medical Education. *Medical Teacher*, 22, 2000, č.5, s.517-526.
- Fjortoft, N.F., Zgarrick, D.R.: Developing the Care in Pharmaceutical Care. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 65, 2001, 4: 335-339. ISSN 002-9459.
- Genn, J.M.: AMEE Medical Education Guide No.23: Curriculum, Environment, Climate, Quality and Change in Medical Education – a Unifying Perspective. *Medical Teacher*, 23, 2001, 5: 445-454.
- Goldie, J.: Review of Ethics Curricula in Undergraduate Medical Education. *Medical Education*, 34, 2000, č.2, s.108-119.
- Gordon, D.: Hidden Curriculum. In: Husén, T., Postlethwaite, N. (Eds.) *International Encyclopedia of Education*. New York, Pergamon Press, 1995.
- Graham, S.W., Gisi, S.L.: The Effects of Instructional Climate and Student Affairs Services on College Outcomes and Satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41, 2000, 3: 79-91. ISSN 0897-5264.
- Haas, J., Shaffir, W.: Ritual Evaluation of Competence – The Hidden Curriculum of Professionalization in an Innovative Medical-School Program. *Work and Occupations*, 9, 1982, č.2, s.131-154.
- Hafferty, F.W., Franks, R.: The Hidden Curriculum, Ethics and the Structure of Medical-Education. *Academic Medicine*, 69, 1994, č.11, s.861-871.
- Hafferty, F.W.: Beyond Curriculum Reform: Confronting Medicine's Hidden Curriculum. *Academic Medicine*, 74, 1998, č.4, s.403-407.
- Heggins, W.J.: Understanding Campus Climate: Perspectives on Diversity at a Midwestern Research University. *ISPA Journal*, 13, 2001, 1: 38-50.

- Hoy, W.K., Feldman, J.A. Organizational Health Profiles for High Schools. In: Freiberg, H.J. (Ed.) School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. London, Falmer Press 1999: 84-102. ISBN 0-7507-0642.
- Hunt, D.D., Scott, C., Zhong, S.P., Goldstein, E.: Frequency and Effect of Negative Comments („Badmouthing“) on Medical Students' Career Choice. *Academic Medicine*, 71, 1996, č.6, s.665-669.
- Illich, I.: Odškolení společnosti. Praha, SLON 2001. 109 s. ISBN 80-85850-96-6.
- Kolektiv: Pennsylvania College of Technology Personal Assessment of the College Environment (PACE) Survey Report 1999. ERIC Document ED 453839.
- Llewellyn, M.: Constructing „Epilepsy“: A Case Study of Medical Student Text from 1894-1994. *Journal of Sociology*, 34, 1998, č.1, s.49-57.
- Longstreet, W.S., Shane, H.G.: Curriculum for the New Millenium. Bostom, Allyn and Bacon, 1993.
- Mareš, J.: Styly učení u žáků a studentů. Praha, Portál, 1998 (a).
- Mareš, J.: Transmise zdravotnické kultury na našich lékařských fakultách. In: Kučera, M. (Ed.) Transmise kultury a škola. Cahiers du CEFRES No.15. Praha, Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách 1998, s.65-72 (b).
- Marinker, M.: Myth, Paradox and the Hidden Curriculum. *Academic Medicine*, 31, 1997, č.4, s.293-298.
- Mattsson, B., Freeman, G.K., Coles, C.R., Schmedlin, J.: General-Practice in the Undergraduate Curriculum – 20 Interviews With Southampton Final-Year Students. *Medical Education*, 25, 1991, č.2, s.144-150.
- Merton, R.K., Reader, G., Kendall, P.: The Student Physician – Introductory Studies in the Sociology of Medical Education. Cambridge, Harvard University Press 1957.
- Overly, N.V.: The Unstudied Curriculum: Its Impact on Children. Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, 1970.
- Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 2002.
- Rybářová, M.: Kdo je pro mediky na začátku studia sociální oporou? In: Mareš, J. (Ed.) Sociální opora u dětí a dospívajících I. Hradec Králové, Nucleus 2001: 118-124. ISBN 80-86225-19-4.
- Sambell, K., McDowell, L.: The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 1998, č.4, s.391-402.
- Skelton, A.: The Hidden Curriculum of Patient Education for Low Back Pain in General Practice. *Sociology of Health and Illness*, 20, 1998, č.1, s.96-111.
- Snyder, B.: The Hidden Curriculum. New York, Knopf, 1970.
- Stern, D.T.: Practicing What We Preach? An Analysis of the Curriculum of Values in Medical Education. *American Journal of Medicine*, 104, 1998, s.569-575.
- Vallance, E.: Hidden Curriculum. In: Lewi, A. (Ed.) The International Encyclopedia of Curriculum. Oxford, Pergamon Press 1991, s.40-42.
- Walterová, E.: Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno, Masarykova univerzita 1994.
- Wear, D.: On White Coats and Professional Development: the Formal and the Hidden Curricula. *Annals of Internal Medicine*. 129, 1998, č.9, s.734-737.
- Wren, D.: School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. *Adolescence*, 34, 1999, č.135, s. 593-596.