

# SKRYTÉ KURIKULUM: PROSTOR NEJEN PRO ZÁŽITKOVOU PEDAGOGIKU

Ivo Jirásek

## Abstrakt

Příspěvek zvažuje možnosti, jež nabízí obor zážitkové pedagogiky pro kurikulární změny a koncentruje se na oblast skrytého kurikula. Kromě uvedení termínu „zážitková pedagogika“ v jeho propojení se školstvím analyzuje skryté kurikulum jako edukativní sféru, která působí v podobě verbálně neformulované kultury školy. Jako příklad takového působení je podáno prostředí školy s možností ovlivňovat a upevňovat sociálně pozitivní jevy, stejně jako zkušenosti sociálně patologické. Závěrečná část akcentuje možnosti záměrného využívání skrytého kurikula, jež jsou však neodmyslitelně propojeny s osobnostním působením učitele ve výuce i mimo ni.

## Klíčová slova

*Skryté kurikulum, zážitková pedagogika, prostor, školní prostředí.*

## Hidden Curriculum: Space not Only for Experiential Education

### Abstract

The paper considers possibilities which experiential education offers for curricular reform and it concentrates on the sphere of hidden curriculum. The introduction is about basic understanding of the term “experiential education” and its interconnection with education. After that the paper analyzes hidden curriculum as the educative sphere which acts in a shape of verbal non-formulative culture of the school. School environment with the possibility to act and positive social phenomena, as well as social pathologic ones, is put as an example of such working. The closing part accentuates possibilities of intentional use of hidden curriculum which is, however, connected with personal activities of teachers at classwork and out of school, too.

### Key words

*Hidden curriculum, experience education, space, place, school environment.*

## Zážitková pedagogika a školství

Je-li soudobá kurikulární reforma vyznačena pojmy, jako je humanizace, personalizace, individualizace či koncentrace na žáka, může zážitková pedagogika (*Erlebnispädagogik, experiential education*) přidat impuls akcentu nikoliv na vědomosti (tedy přenesení určitých informací do paměti), ale na zkušenosti (podpora dovedností a hodnotových postojů, jak se v množství informací orientovat, jak je vyhledávat a třídit podstatné od nepodstatného). Prozatím je zážitková pedagogika ve školním prostředí akceptovaná odbornou veřejností především v podobě adaptačních kurzů, zejména u žáků nastupujících do prvních ročníků středních škol, příp. lyžařských a jiných sportovních výcviků, škol v přírodě a podobných aktivit organizovaných školou (či jejich subdodavatelem), avšak obvykle v mimoškolním prostředí. Takto zážitkově koncipované kurzy mají svůj počátek v českém rozměru na počátku 90. let v prostředí Prázdňinové školy Lipnice, postupně se však vyčlenily samostatné organizace (např. Hnutí GO!, Outward Bound – Česká cesta, Projekt Odyssea a celá řada dalších), jež nabízejí v přímé a úzké spolupráci se školami a jejich vedením realizaci kurzů, umožňujících smelit kolektiv nové třídy v průběhu jednoho týdne jinak nevidanou silou a rychlostí. Roste také počet škol, jež si obdobné adaptační kurzy připravují i realizují samy (blíže k tematice viz Hanuš, 2004, Srb, 2007).

Obrovský prostor, a to zvláště ve spojení s transformací školství, kurikulární reformou a tvorbou školních vzdělávacích programů, je otevřen přístupům zážitkové pedagogiky ve snahách o akcentaci mezipředmětových vazeb. Zdá se, že obdobné postupy mohou být skutečně příznakem nového pedagogického paradigmatu charakterizovaného integračním trendem: *„Před našima očima se specificky zamlžila hranice mezi poznáváním, hodnocením a prožíváním. Proto se také viditelně stírají hranice i mezi tradičními konzervativně chápanými sférami výchovy a vzdělávání. Není patrně náhodou, že ‚vzdělávací‘ předměty počínají hledat inspiraci v umění, zatímco ‚výchovné‘ disciplíny čerpají mnohé podněty z vědecké sféry. Výrazová hra jako vyjadřovací pole pro osobní autentickou zkušenost a reflektivní dialog jako její sociální zrcadlo se znenáhlu stávají sdíleným výchovným instrumentem obou zdánlivě nesouměřitelných pólů.“* (Slavík, Spilková, 1994, s. 10)

Pro tvořivého pedagoga se nabízí dříve jen obtížně realizovatelné možnosti, jak třeba zvýraznit krevní řečiště formou běžeckého závodu, jak svázat poezii s biologickými a chemickými poznatky při zalévání květin do pryskyřice, nebo jak propojit religionistické úvahy s uměleckou tvorbou. Poetickým způsobem ilustruje (na příkladu širších edukativních souvislostí tvorby sochy velblouda) takové možnosti Kamenská (2004, s. 42): *„Za jeden den se ve škole naučíš,*

*jak se řekne velbloud arabsky. Přestaneš si plést velbloudy a dromedáry. Pochopíš strukturu domu v oáze a výhody nomádkého stanu v poušti. Skrz arabskou kaligrafii ochutnáš poselství koránu. Naučíš se vázat šátek tak, aby ti posloužil před spalujícím sluncem i před větrem nesoucím písek Sahary. Pohladí tě krásné podobenství pana Nietzscheho o velbloudovi a jeho nákladu. Že to pár let trvá, než se naučíš nakládat si tolik, kolik opravdu uneseš, a že je čas nakládat, ale i čas náklad složit. Vklouzneš do světa karavan a nahlédneš, že voda znamená život. A až se vrátíš zpět, v atriu tvé školy bude stát socha krásného důstojného velblouda, kterého jste ve třídě z drátů, balícího papíru a lepidla na tapety vytvořili v životní velikosti.“ A s tvořivostí jí vlastní chrlí další asociace mezipředmětových vazeb této jediné aktivity: život v oáze a její flóra, zahalení muslimek, měděný drát a jeho fyzikální vlastnosti, Saint-Exupéryho *Citadela*... To vše (a jistě i mnohem více) je k dispozici pro tvořivého pedagoga, ochotného zprostředkovat žákům a studentům zkušenost přímým prožíváním. A to bez omezování přísného rozlišování a ohraničení poznatků do specifických studijních předmětů, naopak s touhou neustále žáky upozorňovat na překračování horizontů jednotlivých vědomostí s ohledem na celek lidského způsobu bytí, tedy na fenomenology zdůvodněné bytí-ve-světě.*

Pokusme se v propojení kurikula se zážitkovou pedagogikou najít prostor, který je oborově didaktickými souvislostmi nezaplněn a kde spočívají možnosti pro účinnější působení školy žádoucím směrem osobnostního rozvoje žáků a studentů. Zdá se, že tou slepou skvrnou může být skryté kurikulum.

### **Kurikulum a skryté kurikulum**

Slovem kurikulum (*curriculum*) se označuje celý proces výchovy a vzdělávání od jeho plánování přes realizaci až k evaluaci, od cílů a smyslu přes obsah, prostředí, témata, metody, osobnosti i efekty. Walterová (1994, s. 12) zařazuje do termínu kurikulum „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat?“. Takový komplexní pojem de facto vytyčuje celý edukativní kontext (cíle, prostředky, procesy, prostředí), veškeré socio-kulturní působení reflektované pedagogikou. Kurikulum v tomto širším významu slova vytváří ucelené paradigma pedagogického působení, v užším slova smyslu (v konkrétním vymezení obsahu a působení učitele v dané oblasti či oboru) pak spíše diskursy jednotlivých oborů a předmětů. Jedna událost tak může být nahlížena různou optikou jednotlivých disciplín, které dokonce vytvářejí svébytné verze světa (Slavík, 2007), aniž by se měnilo základní pedagogické paradigma a možnost celostního poznání tvořeného synergií jednotlivých diskursů daných rozmanitými předměty i učiteli.

Kurikulum a jeho reforma či permanentní změna je v relativně vysoké pozornosti pedagogů. Co však alespoň v českém prostředí uniká pečlivějšímu pohledu a hlubším úvahám, to je kurikulum skryté (*hidden curriculum*). Domnívám se, že se nejedná o nejpřesnější pojmenování (nesoucí v sobě význam nemožnosti odhalení či explicitního pojmenování), protože i tuto oblast lze nějakým způsobem ovlivňovat, vědomě a záměrně využívat školou. Proto také další používané termíny označující totéž, např. kurikulum nezamýšlené, nepovšimnuté, implicitní či nepsané, napomáhají přesnějšímu porozumění, o jaké oblasti školy hovoříme. Jedná se o ten výsek školní reality, v němž mají mimořádnou důležitost rovněž iracionální prvky, hodnoty a jejich hierarchie, postoje vzdělávaných i vzdělávajících, vliv prostředí apod. (Walterová, 1994, s. 51). Patří sem ty oblasti učení, které nějak cítíme, ale jen obtížně je můžeme verbálně artikulovat. Evidentním projevem skrytého kurikula je kultura školy, tedy svébytný kulturní subsystém úzce vymezený sociální skupinou a jejími zvyklostmi, v jiném prostředí vnímaný jako firemní kultura (Nový, 1996), odkazující nejenom k hodnotám, ale také k symbolům s možnostmi jejich různorodé interpretace. Je dána nejenom organizačním klimatem a společenskými normami, ale také tradicemi, rituály, neformálními aktivitami, jež nejsou přímo plánovány či zahrnovány do kurikula. Přitom ačkoliv se jedná o méně explicitní a více spontánní jevy, výrazně ovlivňují žákovy dovednosti a znalosti, ale také postoje, a to nejenom ke vzdělávání. Dodds (in Kirk, 1992) rozlišuje dokonce čtyři různé úrovně kurikula, a to: 1. explicitní kurikulum (*explicit*), tedy to zřejmé, viděné, oficiální; 2. zahalené či utajené (*covert*), což je veškerá agenda neveřejná, neřečená, avšak intencionálně komunikovaná studentům v aktivitách implementujících explicitní kurikulum (např. „studenti odpovídají rychle a potichu na instrukce“); 3. neexistující či nulové (*null*), tedy ty ideje, pojmy a hodnoty, které mohou být zařazeny v předchozích dvou úrovních kurikula, ale způsobem vynechání (co *není* v určitém předmětu, je nějakým způsobem v interakci s tím, co tam *je*); 4. skryté (*hidden*), v poněkud užším pojetí než jinde, totiž uvažované reflektivní aspekty toho, co učitel říká či dělá (tón hlasu či gestikulace jako spojení s podstatou řečeného). V následujícím textu však takovou jemnou hierarchizaci nevyužijeme, naopak budeme termínem skryté kurikulum mínit ono širší pojetí, mnohdy označované také jako kultura školy, její klima, duch, étos apod.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Byl jsem laskavě upozorněn (anonymními) recenzenty, že používám tyto pojmy bez náležitého objasnění. Cílem textu není zabývat se prostředím školy, kulturou školy, klimatem školy či étosem školy apod. – dané termíny pouze připojuji jako ilustraci, jaká další pojmenování různí autoři používají, pokud chtějí přiblížit význam skrytého kurikula. Přestože je jistě patrné, že se nejedná o synonyma (např. skryté kurikulum je pojem podstatně širší, zahrnující nejenom

O soupis toho, co vlastně vytváří symbolické aspekty školního klimatu a co tudíž tvoří skryté kurikulum (řády a pravidla, ceremonie a rituály, jako je znak, motto, barvy, stejno kroje, ale také pracovní postupy a dokumenty pro studenty – ročenka, školní noviny, školní kalendář, či tiskoviny pro učitele i veřejnost apod.), se pokouší Wren (1999). Skryté kurikulum produkuje neplánované lekce, jak zvládat všední školní požadavky, reprodukuje sociální různorodost, a to včetně útisku (rasismu, sexismu apod.) a sociální destrukce v procesu socializace (Hemmings, 2000). Tak může být skryté kurikulum vnímáno i jako antidemokratický a rozhodující soubor učebních praktik a mocenských vztahů. Skrytého kurikula lze však využít i pro pozitivní ovlivnění, např. v diskursu sociálních studií (Martinson, 2003) či v obchodním vzdělávání (Ottewill, McKenzie & Leah, 2005). Podobných příkladů by bylo možno jistě nalézat mnohem více, pro ilustraci oblasti, v níž se chceme nadále pohybovat, i pro zdůraznění, že skryté kurikulum působí a jeho role s ohledem na socializaci může být stejně tak pozitivní jako negativní, je však takový obrázek bezesporu dostačující.

Vztah skrytého a formálního (psaného) kurikula je proměnlivý, a co někdo požaduje pevně zakotvit jako zřetelné podloží svého pedagogického působení, je pro jiného již nadbytečné. Pěkným příkladem může být diskuse na téma, zda charakter a obdobná témata mají být částí psaného kurikula v tělesné výchově (Crawford, Smith, Sunderland et al, 1998). Na jednu stranu argumentů můžeme klást přesvědčení, že je svrchovanou důležitostí, aby psané kurikulum taková témata obsahovalo, že budou studenti i učitelé lépe schopni zasáhnout cíl, když jej uvidí, že je zde silná potřeba učit čestnost, hrdost, skromnost, zkrátka mravnost a etiku v rámci tělesné výchovy. Na straně druhé stojí názor, že dobrý učitel tělesné výchovy rozvíjí charakter a hodnoty bez toho, aniž by si to žáci či studenti vůbec museli uvědomovat, že takový rozvoj musí být založen především v rodině a domácí výchově, že každý má rozdílný soubor morálních hodnot a jen obtížně jim lze učit memorováním jako matematiku či biologii, že takový úkol má být spíše pobídkou a návrhem, nikoliv nezbytnou implementací.

### **Prostředí jako výrazný faktor působení skrytého kurikula**

Jako specifický příklad působení skrytého kurikula si vezmeme vliv školního prostředí (tedy prostory školní budovy a jejího okolí, včetně významů a kontextů vnášených sem zde pobývajících lidmi), jež se nezpochybnitelným způsobem podílí na edukaci: žáci a studenti (ale také učitelé a další zaměstnanci) získávají

---

prostory školy, ale také kulturní návyky, normy a tradice apod.), podrobný sémantický rozbor není cílem tohoto textu.

v prostorách školy mnohé zkušenosti, o nichž psané kurikulum nepojednává (resp. neví). Mnoho různých školních prostředí (chodby, šatny, jídelny, WC...) ovlivňuje (a zároveň je ovlivňováno) nejenom kurikulum, ale také další kulturní, sociální i politické procesy. Judson rozlišuje (2006, 230) slovo „prostor“ (*space*) v jeho fyzikální dimenzi – např. dům – a „místo“ (*place*), poskytující určitý smysl jednotlivcům i skupinám, naplňující prostor smyslem odlišných emocí, vzpomínek, příběhů, symbolů apod. – např. domov. Různá prostředí jako svébytné kulturní konstrukty učí, jsou součástí edukace, a to v pozitivní, ale také negativní myslitelné rovině. Výzkum, který v 90. letech probíhal ve dvou středních školách v USA, dokládá, že takové skryté „chodbové“ či „kuloární“ kurikulum (*corridor curriculum*) přenáší v halách, jídelnách, toaletách a dalších prostorách (v nichž studenti tráví až šestinu času formálního školního rozvrhu) sociální lekce nerovnosti, resp. sociálně patologických jevů v rovině nezákonných způsobů obohacování se, v rovině rituálů násilí, vzorů drzosti, kódů rasismu a rasové separace i norem genderového antagonismu. „*Můžete se naučit, jak používat nůž k zadržení lidí. Jak rozebrat zámek. Můžete se naučit prodávat drogy bez toho, aby vás chytli. Můžete se naučit, jak podvodně vytvářet dokumenty (...). Studenti se jednoduše neučili o nezákonných praktikách. Také je používali.*“ (Hemmings, 2000, s. 5). Skryté kurikulum takto zakořeněno v kultuře nepřátelství předává brutální sociální lekce aktů násilí, mocenské dominance, pronásledování, devastace členů studentské komunity, vytváří kulturní vzory a modelové role pro napodobování starších mladšími.

Vazby a vztahy mezi studenty, jejich interakce, jsou do značné míry ovlivňovány prostorem a smyslem jemu určeným či v něm nalézaným. Místa (jako kulturní a symbolické konstrukty) vyučují, napomáhají upevňování identity jednotlivce i kolektivu, jímž jsou zároveň utvářeny. Školní prostředí nejsou neměnné a provždy dané entity, ale jsou utvářeny a osmyslňovány lidmi, kteří v nich pobývají. Pokud opomineme potenciál chodeb a dalších prostor k využití v roli galerie či ploch k vystavení děl či didaktických předmětů rozšiřujících znalosti či formujících postoje, resp. zabezpečení těchto míst s ohledem na bezpečnostní předpisy, zůstává prostorové uvažování většinou stranou tvůrců kurikul. (Stojí snad za zmínku, že specifická otázka „kde?“ nepatří mezi otázky, které kurikulum charakterizují, ale je zahrnuta mezi podmínky a organizaci v podobě zúženého pojetí „učebního prostředí“, viz tabulku in Walterová, 1994, s. 53.) Spoluutváření takového smyslu školního prostředí (aktivní formování sociální konstrukce) se tak stává výzvou pro zážitkovou pedagogiku.

## **Skryté kurikulum a zážitková pedagogika**

Problém je, když se formální a skryté kurikulum dostanou do rozporů či protikladů. Když se např. ve výuce horuje pro demokracii a poctivost, ale v prostorách školy vládne moc a dominance. Když se vyučují základní principy ekologického chování, ale ve škole není prostor pro tříděný odpad. Pokud se hovoří o zdravé výživě, ale v jídelně se rutinně vaří obvyklá strava. Pokud jsou naučené fráze o komunikaci a týmové spolupráci nabourány zkušeností vážnoucí komunikace a neochoty věnovat rozhovoru jakýkoliv jiný čas než čas přímého vyučování.

Dokladem, že příznivec zážitkové pedagogiky má možnost ovlivňovat žáky a studenty prostřednictvím skrytého kurikula (v závislosti především na jeho osobnostním působení), je vzpomínka (Martinson, 2003) na výuku společenských věd vedených učitelem pod ustavičnými výhrůzkami a v autoritářské (ba dokonce totalitární) atmosféře diktátorství. Naopak kurzy sociálních studií při neobvyklých příležitostech byly vedeny člověkem bez intelektuální přípravy, jak vést diskuse s politickými tématy – fotbalovým koučem. Můžeme to vnímat jako vedlejší efekt vzdělávacího procesu, můžeme to nazývat působením skrytého kurikula, nebo jako působení učitele, který se sám stal součástí kurikula (Valenta, 2008).

Možnost zviditelnit skryté kurikulum a záměrně je využívat je spojena s nutností kulturní analýzy a porozumění smyslu studentských prožitků a zkušeností. Jedná se o oblast postojů, norem, hodnot a přesvědčení, tedy fenoménů, jimž lze lépe porozumět přímým spolu-bytím, nikoliv verbální výpovědí. Nezáměrné či dokonce nevědomé (vzhledem ke vzdělávacím cílům) komunikační akty a jednání mimo prostory oficiální výuky (přesněji řečeno permanentně probíhající při všech aspektech školního života), v nichž k takovému sdělování a ovlivňování dochází, tak vyžadují od učitele ochotného dát se osobnostně všanc i mimo oficiální kurikulum, notnou dávku upřímnosti, otevřenosti, partnerských kontaktů. Ochotu sdílet nejenom své názory, ale také postoje, a dokonce i nevědomované stránky osobnosti, neboť do této skryté stránky výukového procesu vstupuje celá oblast reálně existující ve „*sféře komunikace a tvorby významů, v symbolickém světě jednání, gestikulace, slov, intonace a zvuků*“ (Kirk, 1992, s. 42). Student se učí nejenom z toho, co učitel verbálně řekne nebo napíše, ale také z toho, co dělá (nikoliv pouze v hodinách školního vyučování), z mezer v komunikaci či ticha, z diskursu, v němž komunikace probíhá, z toho, co se neřekne atd. Vědomé, nevědomé, podvědomé, mimovědomé složky učitelovy osobnosti i vztahů tak vstupují do procesu učení a jsou reflektovány žáky a studenty.

Právě na osobnosti učitele (a jeho působení mj. při proměně školního prostředí) závisí, zda bude působit skryté kurikulum při posilování sociálně patologických jevů, nebo ve prospěch osobnostního rozvoje žáků a studentů. V literární podobě máme takový příklad v knihách Jaroslava Foglara, např. v oslavě jara přírodního i lidského věku, v románu *Když Duben přichází* (Foglar, 1999). Ve školní třídě zvané Bedna působí učitel Havlík, zprvu veselý, přátelský a dobromyslný, avšak pro svoji laskavost zneužívaný žáky. Proměňuje svůj přístup k nim a tím i skryté kurikulum: neúprosná přísnost, vzbuzující až strach, se i pro nás může stát varováním před syndromem vyhoření. Naopak směr žádoucí vytyčuje nově příchozí učitel Kovář, kamarádský, vzor zážitkového pedagoga a umění, jak ze školy udělat něco krásného a radostného, ba přímo napínavý závod. Za zásluhy rozdávané podepsané kartičky s barevnými kresbami květín, psaní třídní kroniky, zveřejňované výkony při získávání titulu člena lehkooatletického klubu či žebříčku duševní zdatnosti, členící tak třídu dle průměru známek do pěti kast, to jsou nástroje, jak využít školní prostředí a možnosti skrytého kurikula pro zvýšení motivace při rozvoji, přecházejícím v aktivní seberozvoj. Netvrdím, že idea *Rytířů Bedny* není umělá a že se ve školní realitě dnešních dní (poprvé vyšla kniha v roce 1944) dají podobné náměty snadno převést v motivující aktivity. Ale možnost ovlivňovat rituály, étos školy, prostředí, zkrátka různorodé aspekty skrytého kurikula, je v rukou každého učitele.

## **Závěr**

Působení skrytého kurikula, ať už vědomě či nevědomě, je jen s obtížemi postihnutele prostřednictvím slov. Přitom působí nejenom na emotivní složky osobnosti velmi silně, prostřednictvím přímého prožívání. Protože téma prožitku, jeho reflexe a převedení do zkušeností metodicky rozpracovává zážitková pedagogika (Jirásek, 2004), je patrné, že v propojení těchto diskursů je skrytý silný potenciál. Kultivace osobnostního působení učitelů ve výuce i mimo ni je tak tématem, jež sblížíže záměry zážitkové pedagogiky se směry artefietiky, dramatické výchovy, osobnostní a sociální výchovy ad. do jednotného proudu akcentujícího postoje, hodnoty a zkušenosti s jejich rozvojem jako důležitější a potřebnější součást edukace, než jsou zastaralé představy vnímající výuku znalostí a dovedností jako hlavní bázi učitelského povolání.

## Literatura

- CRAWFORD, S. A., SMITH, C., SUNDERLAND, H. et al. Do you think that character and other value issues should be part of the written curriculum in physical education? *JOPERD*, 1998, 69, 2, s. 9-13.
- FOGLAR, J. *Když Duben přichází*. Praha: Olympia, 1999. ISBN 80-7033-581-5.
- HANUŠ, R. Probudit se a jít - Hnutí GO! *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2004, 1, s. 55-61.
- HEMMINGS, A. The „hidden“ corridor curriculum. *The High School Journal*, 2000, 83, 2, s. 1-10.
- JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu „zážitková pedagogika“. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2004, 1, s. 6-16.
- JUDSON, G. Curriculum spaces: situating educational research, theory, and practice. *The Journal of Educational Thought*, 2006, 40, 3, s. 229-245.
- KAMENSKÁ, M. Zalévání krások, Ahura Mazdao a velbloud. Nebo dromedár? *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2004, 2, s. 41-42.
- KIRK, D. Physical education, discourse, and ideology: bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 1992, 44, s. 35-56.
- MARTINSON, D. L. Defeating the „hidden curriculum“: teaching political participation in the social studies classroom. *The Clearing House*, 2003, 76, 3, 132-135.
- NOVÝ, I. *Interkulturální management: lidé, kultura a management*. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-260-3.
- OTTEWILL, R., MCKENZIE, G., & LEAH, J. Integration and the hidden curriculum in business education. *Education & Training*, 2005, 47, 2/3, s. 89-97.
- SLAVÍK, J. Sebereflexe, komunikace a socio-konstrukce reality. In *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007b, s. 11-19. ISBN 978-80-7315-153-9.
- SLAVÍK, J., & SPILKOVÁ, V. Od výrazu k dialogu - příznak nového paradigmatu výchovy? *Pedagogika*, 1994, 44, 1, s. 3-11.
- SRB, V. Jak na osobnostní a sociální výchovu v naší škole? *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2007, 8, s. 40-41.
- VALENTA, J. Cesta k druhým aneb sociálně kompetentní učitel sociálních kompetencí. In *K sobě, k druhým, k profesi: teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 45-57. ISBN 978-80-210-4595-8.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WREN, D. J. School culture: exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 1999, 34, 135, s. 593–596.

Doc. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

Pracoviště: Katedra kinantropologie a společenských věd,

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého, Tř. Míru 115, 771 11 Olomouc