

Proměny tělovýchovných koncepcí a jejich vliv na realizaci obsahu vzdělávání v tělesné výchově¹

Vladislav Mužík, Petr Vlček

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Různé evropské tělovýchovné systémy se v průběhu 19. století transformovaly do povinného obsahu základního vzdělávání a položily základ české tělesné výchově. Mění se společensko-politické hodnoty však ovlivňovaly jak vzdělávací koncepce tělesné výchovy, tak jejich různá pojetí a realizace ve výuce. Výsledkem byly a jsou různé způsoby zacházení se vzdělávacím obsahem tělesné výchovy.

Cílem předložené studie je podat rámcový přehled vývoje školní tělesné výchovy a seznámit pedagogickou veřejnost s rozdílnými koncepcemi obsahu vzdělávání v tělesné výchově i různými podobami výuky, a to jak v minulosti, tak v aktuálním koncepčním směřování dle rámcových vzdělávacích programů. S oporou o empirické výsledky výzkumů je diskutována úspěšnost současné vzdělávací koncepce tělesné výchovy, která má za sebou dvacetileté realizační období zahájené vydáním *Standardu základního vzdělávání* (1995). Konstatujeme, že očekávané výsledky vzdělávání v tělesné výchově, deklarované v kurikulárních dokumentech, nejsou odpovídajícím způsobem naplňovány ani uplatňovány. Stěžejní příčinu tohoto stavu nacházíme v problému nízké kongruence mezi výchozími hodnotami společnosti, projektovaným obsahem vzdělávání a realizací obsahu vzdělávání v pedagogické praxi.

Klíčová slova: výuka, tělesná výchova, systémy tělesné výchovy, vzdělávací koncepce, pojetí tělesné výchovy, obsah vzdělávání, rámcové vzdělávací programy, kongruence ve vzdělávání

Changes in the Conceptions of Physical Education and Their Influence on the Realisation of Physical Education Content

Abstract: Various physical education systems were transformed into compulsory educational content in the 19th century and formed the foundations of the Czech physical education. However, the changing socio-political values affected physical education conceptions as well as their different interpretations and realizations in the educational process. Consequently, there have been various ways of handling the educational content of the subject.

The goal of this study is to present a general overview of the physical education development. We intend to inform about different physical education conceptions and their influence on the realisation of physical education content both in the past and also in the present when the conceptual approach is directed by the framework educational programmes. Based on empirical data we discuss the successfulness of the current physical education conception. Twenty years after the last conceptual change in physical education in the Czech Republic we come to the conclusion that the expected outcomes, as declared in physical education curricula, are neither applied nor fulfilled in an appropriate way. We see the principal reason of this state in the low congruence among the values of the society, projected curricula and the realisation of the educational content in the physical education classes.

¹ Tento příspěvek vznikl s podporou projektu specifického výzkumu MUNI/A/0963/2015 „Výzkum kurikula vzdělávací oblasti Člověk a zdraví“ realizovaného na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

132 **Keywords:** education, physical education, physical education systems, educational conception, physical education conception, educational content, framework education programmes, congruence in education

Tělesná výchova prošla dlouhým historickým vývojem. Její různé systémy se stávaly východiskem pro utváření obsahu povinného tělovýchovného vzdělávání a vyústily do odlišných podob vyučovacího předmětu tělesná výchova. Postupně také docházelo ke změnám vzdělávacích cílů v tělesné výchově (Švec, 1996; Nováček, Mužík, & Kopřivová, 2001). Měnící se společensko-politické hodnoty ovlivňovaly jak vznikající vzdělávací koncepce tělesné výchovy, tak jejich různá pojetí a odlišné realizace v rámci výuky (např. Pühse & Gerber, 2005; Vlček, 2011; Fialová et al., 2014; Hostašová & Vlček, 2015).

Současná koncepce základního vzdělávání v tělesné výchově završuje dvacetileté období, a je proto možné i žádoucí hodnotit vzdělávací obsah a výsledky vzdělávání za uplynulou etapu. Výzkumy zaměřené na výsledky vzdělávání dovolují posoudit přednosti tohoto období, ale také nás nutí upozornit na nedostatky, které se budou muset řešit v blízké budoucnosti.

Cílem následujícího textu je přinést rámcový přehled o vývoji tělovýchovných systémů a jejich vlivu na utváření vzdělávacích koncepcí školní tělesné výchovy a seznámit pedagogickou veřejnost s rozdílnými podobami výuky tělesné výchovy v minulosti i současnosti. Hlavní pozornost přitom bude věnována základnímu vzdělávání, jímž prochází veškerá dětská populace. Pokusíme se rovněž upozornit na hlavní problémy současného vzdělávání v tělesné výchově, které souvisejí s nedostatečnou kongruencí mezi výchozími hodnotami či potřebami společnosti, projektovaným obsahem vzdělávání, realizací obsahu vzdělávání v pedagogické praxi a naplněním očekávaných výstupů čili uplatněním výsledků tělovýchovného vzdělávání v běžném životě naší populace.

1 Nejznámější systémy tělesné výchovy ve světové historii

Tělesná výchova vzniká v počátcích civilizace jako společenský jev podmíněný materiálními podmínkami a nezbytností tělesné přípravy člověka na boj, lov a práci neboli na základní atributy jeho existence. Úspěch těchto činností závisel na úrovni pohybových schopností a kvalitě příslušných dovedností. Vznikla tedy potřeba usměrňovat proces tělesného rozvoje člověka. Rysy lovu a boje se přitom odrážely i v odvozených pohybových aktivitách prováděných ve volném čase, tj. v tancích a hrách.

Systematická tělesná příprava patřila do všech raných výchovně vzdělávacích systémů. Soustředila se především na různé druhy bojových cvičení – na zápas, lukostřelbu, hod kopím, jízdu na koních apod. Jen výjimečně se zaměřovala jiným směrem, jako například v Číně, kde můžeme hovořit o vzniku prvního uceleného systému tělesné výchovy. Ten byl kromě uvedených činností orientován také na osobní

hygienu a upevňování zdraví (systém kung-fu, asi 4000 př. n. l.). Postupně se vyvíjejí systémy tělesné výchovy v Japonsku (převážně sebeobranný systém), v Indii (systém harmonické tělesné přípravy ve spojení s filosofickými aspekty), v Egyptě (bojová příprava s náboženským kontextem) a v Mezopotámii (převážně bojové zaměření). Samostatnou kapitolu ve vývoji tělesné výchovy tvoří starověké Řecko, kde Atéňané považovali za vrchol lidského snažení harmonický rozvoj duševních a tělesných schopností. Do historie tak vstupuje ideál kalokagathie. Ve starověkém Římě sloužila tělesná výchova zpočátku zejména k vojenskému výcviku, ale později byl vysloven požadavek, aby i římské mládeži byl zajištěn harmonický rozvoj podobný atéenskému vzoru. Výrok Juvenala (60–140 n. l.), volně přeložený *ve zdravém těle je i zdravý duch*, převzala řada následovníků.

S rozvojem křesťanství nastal v Evropě odklon od antické kultury a požadavek péče o tělo byl u prostých lidí téměř zapomenut. Rytířská výchova rozvíjela především tělesnou zdatnost a vojenské, později i estetické vlastnosti a dovednosti. Mezi sedm rytířských dovedností patřily zejména jízda na koni, zacházení se zbraněmi a tanec.

Od 14. století vznikají v Evropě nové filosofické a pedagogické směry, obecně označované jako humanismus a renesance. Vrcholem humanismu jsou díla a názory J. A. Komenského (1592–1670), který oživil Juvenalovo heslo a pokládal tělesné zdraví za nezbytnou podmínku úspěšné školní výchovy. Poprvé se v jeho učení setkáváme s požadavkem zařazení tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu do povinné školní docházky. Dalším filosofickým směrem požadujícím návrat ke zdravějšímu způsobu života je osvícenství. J. Locke (1632–1704) a J.-J. Rousseau (1712–1778) postavili ve svých dílech tělesnou výchovu na přední místo. Za klasika novodobé tělesné výchovy a tvůrce moderního pojetí tělesné výchovy mládeže je však považován J. Ch. F. GutsMuths (1759–1839), který ve svém díle uspořádal různá cvičení v ucelenou gymnastickou soustavu ovlivňující po dlouhou dobu vývoj školní tělesné výchovy téměř v celé Evropě.

Koncem 18. a v průběhu 19. století se vlivem rozdílných geografických, hospodářských a společensko-politických podmínek vyvinuly v Evropě na sobě nezávislé tělovýchovné systémy. Zakladatelé *německého turnerského systému* hledali cesty, jak získat tělesnou zdatnost potřebnou k vojenské připravenosti. Proto tento vznikající systém upravili pro potřeby školního tělocviku. Díky převaze ukázněných prostných a pořadových prvků však cvičení nebylo záživné a nevyhovovalo touze dětí po přirozeném pohybu. *Severský gymnastický (zdravotní) systém* vznikl ve Švédsku. Na rozdíl od turnerského strohého tělocviku bylo výrazným znakem tohoto systému zdravotně preventivní a kompenzační zaměření. V *anglickém sportovním systému* se z původních her, cvičení a zábav postupně vyvíjí řada činností, u nichž se stala dominantní snaha po dosažení nejvyššího výkonu. Ze vzájemných utkání, zprvu společenského významu, vznikají řízené sportovní soutěže. Vytvářejí se první sportovní disciplíny (např. dostihy, lukostřelba, šerm, veslování, atletika) a sportovní hry (fotbal, ragby, golf, kriket, tenis aj.). Z Anglie se sport pro narůstající oblibu brzy začal šířit do celého světa.

Proces vývoje tělesné výchovy v druhé polovině 19. a na začátku 20. století ovlivňovala řada dalších iniciativ, k nimž patřilo na našem území zejména založení *Tělocvičné jednoty pražské* (1862), později přejmenované na *Sokol*. Ústředními postavami Sokola byli M. Tyrš (1832–1884) a J. Fügner (1822–1865), kteří si uvědomovali enormní význam tělesné výchovy ve smyslu sociálním, kulturně osvětovém i branném. Tyrš vytvořil tzv. sokolskou tělocvičnou soustavu, vyložil sokolskou ideu a uvedl společensko-politický (vlastenecký) cíl Sokola.

Po první světové válce se řada států snažila reformovat vzdělávací systémy tělesné výchovy včetně tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu. Vynikli především představitelé tzv. *novorakouské školy*, kteří zdůrazňovali výchovný účinek cvičení místo preference pohybového či sportovního výkonu a upřednostňovali cvičení v přírodě před cvičením v tělocvičně, ale také cvičení přirozená před umělými (Nováček et al., 2001).

Po druhé světové válce dochází k nebývalému rozmachu všech forem tělesné výchovy. Ta se rozvíjí v kontextu s evropskými ekonomicko-politickými poměry a obsah tělesné výchovy směřuje do odlišných vzdělávacích koncepcí. Německý autor Naul (2003) rozlišil čtyři základní koncepce tělesné výchovy, k nimž postupně směřoval vývoj po druhé světové válce:

- Sport education – sportovní zaměření tělesné výchovy, které vede žáky ke specializaci ve zvolených či školou určených sportovních odvětvích. Obsah výuky je orientován na sportovní činnosti a sportovní výkonnost.
- Movement education – pohybově dovednostní zaměření tělesné výchovy, založené na široké nabídce nejrůznějších pohybových a sportovních aktivit. Obsah výuky je pestrý a zahrnuje i nesportovní činnosti z oblasti kondičních cvičení, psychomotoriky, tanců, jógy pro děti apod.
- Physical education – zdatnostní zaměření tělesné výchovy, uplatňující kondiční cvičení s cílem ovlivňovat úroveň tělesné zdatnosti. Obsah výuky se opírá o tréninkové metody zaměřené především na svalovou a kardiovaskulární zdatnost.
- Health education – zdravotní orientace tělesné výchovy, postavená na zdravotně preventivních a kompenzačních cvičeních nebo na zdravotně orientovaných kondičních cvičeních s cílem podpořit tělesné zdraví jedince.

Těmto koncepcím a jejich různým kombinacím odpovídá v zemích současné Evropy obsah vzdělávání i kultura vyučování a učení v tělesné výchově. O prosazování prvků jednotlivých koncepcí do školní tělesné výchovy je vedena neustálá diskuse. Sportovní zaměření přejímá zejména tréninkové vyučovací i učební postupy a klade na žáky výkonnostní požadavky, které jsou mnohdy nedosažitelné pro pohybově méně nadané jedince. Pohybově dovednostní zaměření tělesné výchovy nabízí různé pohybové aktivity a je v zahraničí nejrozšířenější i nejprůměrnější koncepcí s dosažitelnými výstupy pro většinu žáků. Zdatnostní zaměření je z hlediska životních potřeb důležitým faktorem podpory zdraví, ale obvyklá nízká hodinová dotace předmětu tělesná výchova (dvě až tři hodiny týdně) nedovoluje naplnit kondiční cíle předmětu. Zdravotní orientace tělesné výchovy není současnou společností

dostatečně akceptována (viz dále názory české veřejnosti), přestože poruchy pohybového systému jsou jednou z nejčastějších civilizačních chorob.

Různé koncepce a různá pojetí tělesné výchovy v současném světě přibližuje obsáhlá mezinárodní komparace tělesné výchovy editovaná švýcarskými autory Pühsem a Gerberem (2005), která dokládá složitost volby tělovýchovné koncepce a následné tvorby kurikula s ohledem na tradice, potřeby nebo vzdělávací podmínky v jednotlivých zemích celého světa. Také na našem území měla školní tělesná výchova složitý vývoj ovlivňovaný historickými společensko-politickými změnami. Tento vývoj se pokusíme přiblížit v následující části textu.

2 Stručný přehled vývoje tělesné výchovy na našem území

Teprve na konci 18. století, v období školských reforem Marie Terezie, začaly usilovat o zařazení tělesné výchovy do vzdělávacího systému Rakouska-Uherska takové osobnosti, jako byl J. E. Purkyně (1787–1869) nebo B. Bolzano (1781–1848). Záměru však bylo dosaženo až po vydání školského zákona v roce 1869, kdy se „tělocvik“ stal jedním z povinných předmětů v nově vzniklých obecných a měšťanských školách. Nově vytvořené osnovy vycházely z německého turnerského systému (pro potřeby školního tělocviku upraveného Adolfem Spiessem) a soustřeďovaly se na cvičení prostná, pořadová a nářadová. Hry, přirozená cvičení nebo sezonní činnosti pronikaly do praxe jen zvolna.

Po vzniku Československa byl německý systém nahrazen Tyršovou tělovýchovnou soustavou a předmět tělocvik byl přejmenován na tělesnou výchovu. Obsah tělesné výchovy však zůstal i nadále ovlivněn německým systémem, z něhož byla uplatňována cvičení prostná a cvičení s využitím nářadí, jako je kůň, bradla, hrazda nebo kruhy. Vzdělávací obsah byl dále obohacen o prvky severského gymnastického (zdravotního) systému, který využíval k tělesným cvičením doplňující nářadí, jako jsou švédské bedny, lavičky, žebřiny aj. Do tělesné výchovy byly postupně začleňovány i základy sportovních disciplín, jejichž počátky nacházíme v anglickém sportovním systému.

Po skončení druhé světové války se pro školní tělesnou výchovu vytyčují podobné cíle jako před válkou. Po únoru 1948 je však vydán zákon o základní úpravě jednotného školství (1948), který v tělesné výchově zdůraznil především princip ideovosti a branně-politického kontextu. Učitelé měli za úkol vyhledávat sportovně talentované žáky, kteří by po začlenění do sportovní přípravy přinášeli politickému systému výsledky využitelné k politické propagaci. Výuka tělesné výchovy byla propojována s vojenskou (brannou) přípravou a ve vyučovací činnosti učitelů se uplatňovaly vojenské povely i příkazové řízení učební činnosti žáků.

Od roku 1954 se zavádějí do školní tělesné výchovy výkonnostní normy a kontrolní cvičení, která jsou rozhodujícím kritériem pro hodnocení a klasifikaci žáků. Tvořivost dětí není v tělesné výchově podporována, preferuje se kázeň a cvičení dle povelů.

136 Přínosem tohoto období je zavedení nových forem tělesné výchovy: povinného plaveckého výcviku, lyžařských kurzů, škol v přírodě, pohybových a sportovních her, školních i meziškolních soutěží, péče o zdravotně oslabenou mládež, péče o pohybově nadanou mládež (zavádění sportovních škol a tříd) aj.

V sedmdesátých letech 20. století se v mnoha školách však stává základní normou pro úspěšné hodnocení žáků v tělesné výchově splnění podmínek pro získání odznaků zdatnosti. Ve výuce přetrvává příkazový (velitelský) způsob vedení žáků i požadavek jednotného provádění pohybových úkolů. Tato „jednotnost“ je také politickým požadavkem spjatým s politickou propagandou prostřednictvím hromadných veřejných vystoupení (spartakiád). Mnohé děti jsou tímto výkonnostním pojetím tělesné výchovy od pohybu spíše odrazovány, neboť nemají vrozené předpoklady pro plnění daných výkonnostních požadavků.

Mnozí učitelé i teoretikové si začínají uvědomovat, že tělesná výchova v uvedeném pojetí přestává plnit svůj základní úkol: získávat žáky pro trvalou pohybovou aktivitu. Po listopadových změnách v roce 1989 proto dochází k řadě změn i v koncepci tělesné výchovy. Hlavní změnou je, že učitelé mohou volit obsah výuky podle úrovně žáků, podmínek škol i vlastních předpokladů či přístupů. To je však počátek různorodého pojetí tělesné výchovy, promítajícího se do odlišných podob výuky. Ta je koncipována zpravidla podle názorů učitelů tělesné výchovy, případně podle požadavků vedení škol. Začínají být realizovány různé koncepce tělesné výchovy (viz koncepce podle Naula, 2003) a rozličná pojetí vyučovací činnosti učitele. U některých učitelů přetrvává příkazové řízení učební činnosti žáků, u jiných se objevují liberálnější přístupy. Je však možné se setkat i s tzv. antididaktickým pojetím výuky tělesné výchovy² dle vymezení Frömelem, Novosadem a Svozilem (1999, s. 13–15), které mění tělesnou výchovu v pouhou pohybovou rekreaci žáků během pobytu ve škole.

Legislativní počátky aktuální koncepce tělesné výchovy lze spatřovat v přijetí *Standardu základního vzdělávání* (1995), který vstoupil v platnost 1. září 1995. Tento dokument byl členěn do sedmi vzdělávacích oblastí, k nimž patřila také Oblast zdravého životního stylu se vzdělávacími obory Tělesná výchova a sport a Výchova ke zdraví. Obsah vzdělávání v tělesné výchově tak získal *zdravotně orientované zaměření*, které je v základním i středním vzdělávání legislativně dodnes zakotveno v rámcových vzdělávacích programech (Fialová et al., 2014; Tupý, 2014). Položme si však otázky:

- Je tato koncepce tělesné výchovy akceptována veřejností i učiteli?
- Realizuje se vzdělávací obsah tělesné výchovy podle projektovaného kurikula, tj. podle rámcových vzdělávacích programů?
- Odpovídají vzdělávací výsledky po 20 letech uplatňování zdravotně orientované koncepce tělesné výchovy očekávaným výstupům?

Pokusme se na tyto otázky odpovědět s oporou o výzkumné výsledky, které se touto problematikou zabývají. Zamysleme se i nad otázkou, podle čeho lze posuzovat kvalitu a úspěšnost vzdělávání v oboru tělesná výchova.

² Výuka tělesné výchovy bez zaměření, založená na vysoké míře individualismu, svobody a zábavy při pohybových aktivitách.

3 Problém kongruence v současném tělovýchovném vzdělávání

Přínos jakékoli oblasti pro výchovu a vzdělávání žáků je obvykle spojován s výsledky a jejich uplatněním v běžném životě. Výsledky vzdělávání představují nepochybně významný indikátor kvality vzdělávání, ale jak potvrzují poznatky z výzkumů, o kvalitě vzdělávání rozhoduje mnohem více faktorů než jen výsledky učení a jejich hodnocení. Oblasti, které se spolupodílejí na kvalitě výstupů, jsou většinou označovány jako vstupy, procesy a kontextové faktory (Egger et al., 2002). Za vstupy jsou považovány zejména kurikulární dokumenty a další vzdělávací materiály (např. učebnice), finanční prostředky, legislativa, kvalifikace učitelů, vybavení škol aj. Přitom je upozorňováno, že vstupní faktory nejsou snadno ovlivnitelné a samy o sobě nevedou k zvýšení kvality výstupů, jestliže nejsou vědomě ovlivňovány procesy stojícími mezi vstupy a výstupy. Procesní faktory zahrnují výuku a vše, co se vztahuje ke školnímu životu a jeho kultuře. Kontextové faktory působí v okolí škol a mají nepřímý, avšak důležitý vliv na procesy probíhající ve škole. Jedná se například o migraci, změny ve struktuře zaměstnanosti (podrobněji viz Vlček & Mužík, 2012).

Důležitou úlohu při posuzování kvality vzdělávání hraje kategorie vztahující se k životním hodnotám, z nichž jsou vstupní faktory odvozovány. Egger et al. (2002) přitom zdůrazňují, že pro kvalitu vzdělávání mimo jiné hovoří, pokud se plánované vstupní faktory co nejvíce shodují s procesy, tj. realizací vzdělávání. Toto kritérium kvality označuje jako *kongruenci*, kterou můžeme hledat jak uvnitř samotného kurikula (tj. uvnitř vzdělávacích dokumentů), tak vně kurikula v koncepční linii *hodnotová východiska (životní potřeby) – obsah vzdělávání (projektované kurikulum) – proces vzdělávání (realizace kurikula) – výsledky vzdělávání* včetně aplikace získaného vzdělání v běžném životě. Bez uplatnění kongruence v této koncepční linii nelze kvalitu vzdělávání validně posuzovat. Zamysleme se tedy nad aktuální podobou české tělesné výchovy, respektive nad kongruencí v tělovýchovném vzdělávání.

3.1 Hodnotová východiska vzdělávání

V průběhu historie se hodnotová východiska, která ovlivňovala cíle a vzdělávací obsah tělesné výchovy na našem území, často měnila. Rozdílné přístupy k tělesné výchově jsou proto dosud patrné jak v činnosti učitelů (srov. Rychtecký & Fialová, 1993; Vlček & Janík, 2010), tak v názorech veřejnosti na obsah a poslání tělesné výchovy. Stěžejní je přitom nezbytnost obecného přijetí hodnotového východiska, jímž je dle současného projektovaného kurikula podpora zdraví. Zdravotní orientace tělesné výchovy zaměřená především na prevenci a kompenzaci zdravotních oslabení souvisejících s nízkou pohybovou aktivitou populace by tedy měla být akceptována politiky, teoretiky, učiteli, žáky, jejich rodiči, tj. celou českou společností. Nedávný výzkum názorů české veřejnosti na problematiku tělesné výchovy³ potvrdil, že

³ Výzkum názorů české populace organizovaný prvním autorem příspěvku se uskutečnil v roce 2014 ve spolupráci s NÚV v Praze a společností SPIROX, s. r. o. Výzkumný soubor tvořilo 1810 občanů

138 většina české populace (51,6 %) preferuje ve školním vzdělávání pohybovou všestrannost uplatnitelnou v denním pohybovém režimu. Deklarovanou zdravotně kompenzační orientaci tělesné výchovy preferuje pouze 4,5 % české populace (tabulka 1).

Tabulka 1 Názory české veřejnosti na zaměření školní tělesné výchovy (n = 1810)

Otázka: Na co by se podle vašeho názoru měla zaměřit školní výuka tělesné výchovy především?	Relativní četnost odpovědí (%)
1. Na zdatnost – žáci by měli ve výuce tělesné výchovy především posilovat a všestranně zatěžovat organismus.	15,6
2. Na sportovní přípravu – žáci by se měli v tělesné výchově především učit základní sportovní dovednosti.	13,9
3. Na všestrannost – žáci by se v tělesné výchově měli seznámit s nejrůznějšími pohybovými dovednostmi a poznatky, jak využívat pohyb v denním režimu.	51,6
4. Na prožitek a pohybovou rekreaci – žáci by se měli v tělesné výchově především odreagovat zábavnými aktivitami od učení.	14,3
5. Na zdravotní prevenci a kompenzaci – výuka tělesné výchovy by se měla především zaměřit na prevenci a kompenzaci různých zdravotních oslabení.	4,5
6. Jiné zaměření.	0,1

Pozn.: U této otázky se respondenti po bližším vysvětlení problematiky měli rozhodnout pro jednu z nabízených odpovědí uvedených v tabulce.

Je tedy patrné, že většina veřejnosti preferuje jiné hodnotové východisko pro volbu koncepce tělesné výchovy, než jsou zdravotní prevence a kompenzace. K tomu je třeba podotknout, že naprostá většina učitelů tělesné výchovy preferuje sportovní zaměření tělesné výchovy (Fialová et al., 2014), k němuž je bez ohledu na aktuální koncepci tělesné výchovy připravována na většině tělovýchovných fakult nebo kateder.

3.2 Obsah vzdělávání

Vzdělávací obsah tělesné výchovy je vymezen rámcovými vzdělávacími programy. Stěžejním dokumentem pro základní vzdělávání v tělesné výchově je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV), který vstoupil v platnost v roce 2005 a prostřednictvím revizí se vyvíjel až do aktuální podoby. Z dokumentu vyjímáme tyto stěžejní údaje (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2016, s. 91–102):

ČR. Soubor je reprezentativním vzorkem populace České republiky ve věku nad 15 let z hlediska věku, pohlaví a regionů ČR. Kompletní výsledky výzkumu jsou publikovány ve zprávě o výzkumu (Tupý et al., 2015).

Vzdělávací obor Tělesná výchova je v RVP ZV začleněn spolu s oborem Výchova ke zdraví do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Zdraví člověka je v RVP ZV chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Je utvářeno a ovlivňováno mnoha aspekty, jako je styl života, chování podporující zdraví, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí, bezpečí člověka atd. Protože je zdraví důležitým předpokladem pro aktivní a spokojený život a pro optimální pracovní výkonnost, stává se poznávání a praktické ovlivňování podpory a ochrany zdraví jednou z priorit základního vzdělávání.

Vzdělávací obor Tělesná výchova jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví směřuje na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Pohybové vzdělávání postupuje od spontánní pohybové činnosti žáků k činnosti řízené a výběrové, jejímž smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a řadit do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení, pro podporu zdraví a ochranu života.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a zdraví směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků tím, že zdůrazňuje zejména poznávání zdraví jako důležité hodnoty v kontextu dalších životních hodnot, získávání základní orientace v názorech na to, co je zdravé a co může zdraví prospět, i na to, co zdraví ohrožuje a poškozuje, využívání osvojených preventivních postupů pro ovlivňování zdraví v denním režimu aj.

K naplnění cílů definuje RVP ZV očekávané výstupy a učivo, které jsou v oboru Tělesná výchova vymezeny zvlášť pro 1. a pro 2. stupeň ZŠ. Na základě obsahové analýzy pojmů začleněných do charakteristiky vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, do příslušných očekávaných výstupů i učiva je možné konstatovat, že cíle tělesné výchovy jsou v RVP ZV zdravotně orientované (preventivně kompenzační), ale vzdělávací obsah se podle vymezení Naulem (2003) blíží spíše pohybovědovednostní koncepci tělesné výchovy rozvíjející pohybové kompetence žáků. Učivo ve vzdělávacím obsahu tělesné výchovy je více orientováno na pohybové činnosti a dovednosti než na přímou podporu zdraví prostřednictvím preventivně kompenzačních aktivit. Obdobné tendence je možné sledovat i ve středoškolském vzdělávání.

Můžeme tedy konstatovat, že projektované kurikulum tělesné výchovy obsahuje jistý nesoulad mezi koncepčními cíli a obsahem vzdělávání, a to zejména vymezeným učivem. Dochází tím k porušení kongruence uvnitř kurikula.

3.3 Proces vzdělávání

Na základě výzkumů (např. Mužík et al., 2010; Vlček, 2011; Fialová et al., 2014; Vašíčková, 2015) je možné doložit, že učitelé tělesné výchovy realizují učivo vymezené v rámcových vzdělávacích programech v různém pojetí, tj. dle různých koncepcí tělesné výchovy nebo s různým přístupem k výuce. Tuto rozdílnou realizaci učiva můžeme přiblížit pomocí jednoduchého příkladu s uplatněním míčové hry ve výuce tělesné výchovy: Učitel pracující podle sportovní koncepce bude při míčové hře sledovat především techniku ovládní míče ve spojení s taktikou herní spolupráce

140 žáků, učitel vyučující dle zdatnostní koncepce bude během hry pozorovat zejména fyzické zatížení žáků, učitel uplatňující pohybově dovednostní koncepci se zaměří na pohybový projev jednotlivců a rovnoměrné zapojení žáků do hry. Učitel důsledně vycházející ze zdravotně orientované koncepce tuto hru patrně do výuky nezařadí, pokud v ní nenalezne prostředek prevence nebo kompenzace svalových dysbalancí či jiných zdravotních oslabení žáků. V takto odlišně pojaté výuce však najdeme i různé přístupy učitele k žákům, a to jak dříve preferované příkazové řízení učební činnosti žáků, tak zcela liberální přístupy umožňující žákům volbu nabízených činností i odlišnou míru jejich aktivity.

V praxi českých škol se tedy objevují různá zaměření a různá pojetí tělesné výchovy, přičemž je důraz kladen především na pohybové činnosti a dovednosti. Daleko méně pozornosti je věnováno vědomostem či postojům žáků k pohybovým aktivitám. Abychom ověřili přínos školního vzdělávání pro vědomostní úroveň populace v tělovýchovné oblasti, bylo ve výše zmíněném výzkumu názorů české populace (Tupý et al., 2015) zjišťováno, odkud občané ČR získávají nejvíce vědomostí o pohybu a jeho účincích na organismus člověka. Respondenti uváděli, že nejméně informací o pohybu získávají od učitelů (uvedlo jen 8,7 % dotázaných) a lékařů (12,2 % respondentů). Jednoznačně nejvíce informací o pohybu občané čerpají z médií, tj. z televize, internetu, z časopisů, reklamy apod. Tento zdroj označilo 45,0 % respondentů. Méně jsou zastoupeny další zdroje informací: trenéři, cvičitelé nebo odborná literatura (17,8 %) a členové rodiny (14,5 %). Toto zjištění dokumentuje sporný přínos výuky tělesné výchovy pro vědomostní složku vzdělání v tomto oboru. Sice platí, že respondenti z nejnižší věkové skupiny 15–19 let častěji označují jako zdroj informací učitele (21,2 % respondentů), ale ani tento výsledek není uspokojivý. Lze konstatovat, že jak pro děti a mládež, tak i pro další občany ČR nepatří výuka tělesné výchovy mezi hlavní zdroje vědomostí o pohybu a pohybových aktivitách.

Hovořit o kvalitě vzdělávání v tělesné výchově je tedy velmi obtížné, neboť není splněna podmínka kongruence. Nepanuje potřebný soulad mezi hodnotovými východiskem (viz názory občanů ČR), projektovaným obsahem vzdělávání a procesem vzdělávání, tj. realizací vzdělávacího obsahu ve školní praxi. Jsme si však vědomi, že dosažení kongruence v proměňující se společnosti bude vždy velmi obtížné.

3.4 Výsledky vzdělávání

Opakované výzkumy orientované na ukazatele pohybových aktivit a zdravotního stavu české populace nepřinášejí příznivé výsledky (např. Kalman & Vašíčková, 2013; Kodl, 2014). Je konstatováno, že pohybová aktivita dětí, mládeže i dospělé populace je nízká a dále klesá. Naproti tomu je patrný vzrůstající počet dětí i dospělých s nadváhou a obezitou a zvyšuje se i výskyt tzv. civilizačních onemocnění. Očekávané výstupy tedy nejsou dostatečně naplňovány, neboť se tělovýchovné vzdělávání nepromítá do zdravotně preventivní a kompenzačně zaměřené pohybové aktivity české populace a příslušných ukazatelů zdraví. Toto poznání musí vést k zamyšlení, zda je dvacetileté uplatňování zdravotně orientované tělesné výchovy úspěšné a proč

nepřináší příslušné výsledky. Je příčinou tohoto stavu nepochopení či různé pojmání kurikula tělesné výchovy, nebo je to důsledek realizace tělesné výchovy ve školní praxi, zaměřené daleko více na pohybové dovednosti žáků než na jejich vědomosti a postoje k pohybovým aktivitám?

Z tohoto zamyšlení plyne problém naznačený v teoretické rovině v předcházejícím textu: vstupní faktory (zvolené hodnoty, projektované kurikulum aj.) samy o sobě nevedou k zvýšení kvality výstupů, jestliže nejsou vědomě a důsledně ovlivňovány procesy stojícími mezi vstupy a výstupy, tj. patřičnou realizací kurikula. Otázkou ale zůstává, zda školní tělesná výchova může v aktuálních podmínkách (včetně rozsahu výuky) plnit cíle a poslání dané současnými vzdělávacími programy.

4 Závěry a doporučení

Tělesná výchova v českých zemích prošla složitým historickým a společensko-politickým vývojem. Její proměny se dosud odrážejí v různorodé realizaci tělesné výchovy ve školách. Tato různá pojetí tělesné výchovy plynoucí z různých vzdělávacích koncepcí a postojů učitelů dostatečně nereflektují vzdělávací záměry současného kurikula. Na základě shromážděných poznatků i všech dostupných údajů můžeme konstatovat, že koncepce tělesné výchovy přijatá před 20 lety nepřináší očekávané výsledky vzdělávání. Zdravotní orientace tělesné výchovy není přijímána většinou české populace a odpovídajícím způsobem není tělesná výchova realizována ani ve školní praxi. Ukazatelé týkající se pohybové aktivity a zdravotního stavu české populace nejsou příznivé. V tělesné výchově proto považujeme za stěžejní zdůraznit a prosazovat doporučení, která již byla z větší části formulována v publikacích Vlčka a Mužika (2012) nebo Fialové et al. (2014).

Bylo by vhodné věnovat bezodkladnou pozornost průmětu životních hodnot do vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů, které se týkají rozvoje zdravotně orientované zdatnosti, pohybového režimu žáků a podpory jejich pohybové aktivity. Očekávané výstupy formulované v RVP ZV, vztahující se k pohybovému režimu a zdatnosti žáků,⁴ jsou často pojímány spíše jako vedlejší či následné efekty vzdělávání, než jako základní součásti projektovaného obsahu, který má být realizován ve školní praxi.

Cíle vzdělávacího oboru Tělesná výchova je třeba formulovat jednoznačněji a srozumitelněji, aby byly přijatelné jak pro širokou veřejnost, tak pro zainteresované odborníky a zejména pro učitele tělesné výchovy. Přiměřenou a splnitelnou vzdělávací koncepcí by mohla být *pohybově dovednostní koncepce tělesné výchovy*, která by utvářela vědomostní a dovednostní základy pro smysluplnou pohybovou

⁴ Příklad (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2016, s. 96): „žák TV-5-1-01 podílí se na realizaci pravidelného pohybového režimu; uplatňuje kondičně zaměřené činnosti; projevuje přiměřenou samostatnost a vůli po zlepšení úrovně své zdatnosti; TV-5-1-02 zařazuje do pohybového režimu korektivní cvičení, především v souvislosti s jednostrannou zátěží nebo vlastním svalovým oslabením...“

142 aktivitu občanů. Shodne-li se odborná i laická veřejnost na této koncepci, pak by k příslušným cílům mělo směřovat veškeré dění v současné tělesné výchově. Přitom je nezbytné, aby se výuka ve větší míře orientovala jak na praktické činnosti, tak i na získávání odpovídajících vědomostí souvisejících s významem pohybové aktivity pro zdraví a zdravý životní styl. To vše je nutné provádět přiměřeně, poutavě, s ohledem na věk žáků. Bylo by také žádoucí ovlivnit v tomto smyslu pregraduální přípravu učitelů i jejich další vzdělávání a nepochybně také tvůrce kurikulárních dokumentů.

Považujeme za nutné připomenout, že proces realizace tělesné výchovy je ovlivňován množstvím kontextových faktorů kvality vzdělávání, které do problematiky vstupují (např. vývojem společnosti, různou hodnotovou orientací společenských skupin). To by však nemělo vést k rezignaci na smysluplné cíle. Nezbytné je daleko důraznější upozorňování na specifický význam tělesné výchovy, která se snaží aktivně ovlivňovat životní styl naší populace a v jeho důsledku i zdravotní stav společnosti.

Teprve na základě dosažené kongruence mezi stanovenými hodnotami, obsahem vzdělávání a realizací vzdělávání ve školní praxi lze přistoupit k hodnocení očekávaných výsledků a posuzovat kvalitu tělesné výchovy. Vzdělávání v tělesné výchově a jeho dopad na žáky by bylo možné zkvalitnit i prostřednictvím optimalizace pohybového režimu žáků během pobytu ve škole a důrazem na prestiž předmětu tělesná výchova. Těmto záměrům by měla odpovídat také pregraduální příprava učitelů tělesné výchovy na příslušných fakultách i jejich další vzdělávání.

Literatura

- Egger, K., Kühnis, J. B., Nussbaum, P., & von Däniken, P. (2002). *Qualität des Sportunterrichts*. Bern: Schriftenreihe des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universitäts Bern.
- Fialová, L., Flemr, L., Marádová, E., & Mužík, V. (2014). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum.
- Frömel, K., Novosad, J., & Svovil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hostašová, G., & Vlček, P. (2015). A brief history of development of physical education in the Czech lands. In P. D. Pavlovic, N. Zivanovic, B. Antala, & K. M. Pantelic Babic (Eds.), *History of physical education in Europe 1* (s. 58–71). Leposavić: FIEP Europe, University of Pristina.
- Kalman, M., & Vašíčková, J. (Eds.). (2013). *Zdraví a životní styl dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kodl, M. (Ed.). (2014). *Zpráva o zdraví obyvatel České republiky*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky.
- Mužík, V., & Vlček, P., et al. (2010). *Škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.
- Naul, R. (2003). Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě. *Česká kinantropologie*, 7(1), 39–53.
- Nováček, V., Mužík, V., & Kopřivová, J. (2001). *Vybrané kapitoly z teorie a didaktiky tělesné výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pühse, U., & Gerber, M. (2005). *International comparison of physical education: Concepts, problems, prospects*. Oxford: Meyer & Meyer Sport.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2016). Praha: MŠMT.
- Rychtecký, A., & Fialová, L. (1993). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum.
- Standard základního vzdělávání*. (1995). Praha: Fortuna.

- Švec, J. (1996). *Stručná historie tělesné kultury*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Tupý, J. (2014). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2013*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tupý, J., & Mužík, V., et al. (2015). *Pokusné ověřování účinnosti programu zaměřeného na změny v pohybovém a výživovém režimu žáků základních škol: Výsledky ověřování edukačního programu Pohyb a výživa na 1. stupni ZŠ*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Vašíčková, J. (2015). *Pohybová gramotnost (Habilitační práce)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vlček, P. (2011). A comparison of physical education (PE) development in the Czech Republic, Germany, and the USA – a historical perspective. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 41(1), 51–61.
- Vlček, P. (2011). Pohledy na kurikulum tělesné výchovy – aneb Co je vlastně cílem současné tělesné výchovy? In M. Pišová, K. Kostková, & T. Janík, et al., *Kurikulární reforma na gymnáziích: Případové studie tvorby kurikula* (s. 175–201). Praha: VÚP.
- Vlček, P., & Janík, T. (2010). *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických*. Brno: Paido.
- Vlček, P., & Mužík, V. (2012). Soulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem jako faktor kvality vzdělávání v tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, 16(1), 31–46.
- Zákon o základní úpravě jednotného školství – Předpis č. 95/1948 Sb.*

doc. PaedDr. Vladislav Mužík, CSc., Katedra tělesné výchovy a výchovy ke zdraví
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31, 603 00 Brno
muzik@ped.muni.cz

PhDr. Mgr. Petr Vlček, Ph.D., Katedra tělesné výchovy a výchovy ke zdraví
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31, 603 00 Brno
vlcek@ped.muni.cz