

PROJEKTOVANÉ KURIKULUM TĚLESNÉ VÝCHOVY PRO PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V IRSKU A JEHO SROVNÁNÍ S VYBRANÝMI ASPEKTY ČESKÉHO PROJEKTOVANÉHO KURIKULA

Martina HABRDLOVÁ

Katedra tělesné výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

Abstrakt

Mnohými autory naznačované neuspokojivé výsledky české kurikulární reformy vnucují otázku, v čem spočívá ona neúspěšnost a jakým způsobem je možné dílčí problémy reformy eliminovat. Za dané situace má výzkum v oblasti kurikulární problematiky klíčovou roli. Skutečnost, že se implementace reformy neobchází bez komplikací, nás směřuje k výzkumu zahraničního kurikula, neboť se domníváme, že takové šetření přinese inspiraci, poučení a může napomoci rozvíjení stávajících vzdělávacích modelů. V předložené studii proto analyzujeme projektované kurikulum tělesné výchovy Irské republiky se zaměřením na primární vzdělávání. Věříme, že takto podpoříme reflexi a snad i náležitější porozumění českému kurikulu.

Abstract

Many authors imply disappointing results of Czech curricular reform which impose on the question of what makes its failure and how it is possible to eliminate these problems. In given situation, the research on curricular issues seems to have crucial role. The fact that the implementation of the curricular reform isn't without complications points our research to a foreign curriculum, because we believe that such an investigation brings inspiration, guidance, and can help to develop existing educational models. In the presented study, therefore, we analyze the projected physical education curriculum of the Republic of Ireland with a focus on primary education. We believe that this will support reflection and perhaps more proper understanding of the Czech curriculum.

Klíčová slova

Projektované kurikulum, tělesná výchova, kongruence, primární vzdělávání, Irsko.

Keywords

Projected curriculum, physical education, congruence, primary education, Ireland.

Úvod

Tento text vznikl v návaznosti na nepříliš uspokojivé výsledky, které přinesla česká kurikulární reforma¹. Problémy spojené s touto reformou a její implementací byly různými autory odlišně interpretovány (viz např. Janík et al., 2010; Hrubý, 2011; Kuhn, 2011; Janík, 2013; Dvořák, Starý & Urbánek, 2015). Šíp (2014) nastolou problematickou situaci vysvětluje tím, že je patrně zakořeněna již v počátcích vzniku nového kurikula, kdy vlastně ani nebyla přijatelně zdůvodněna nedostatečnost kurikula původního. V důsledku toho došlo k problémům v implementaci kurikulárních změn (viz např. Janík, Najvar & Solnička, 2011), které se dotkly také tělesné výchovy (Vlček, 2011). Jako konkrétní problém kurikula tělesné výchovy vnímáme nedostatečný soulad mezi projektovanými cíli tělesné výchovy a učebním obsahem definovaným v Rámcových vzdělávacích programech (Vlček & Janík, 2010) a nízkou kongruenci mezi jednotlivými formami kurikula české tělesné výchovy (Vlček & Mužík, 2012).

V předloženém textu se zaměříme na výzkum irského kurikula a věříme, že za daných okolností je takto možno napomoci řešit relevantní problém ve vztahu k revizím kurikula, jeho úpravám či například tvorbě a implementaci aktuálně zaváděných standardů tělesné výchovy.

Tělesná výchova prochází transformačním obdobím² nejen v České republice, ale také v dalších evropských státech (Semrád, 2006). V Irsku probíhají revize kurikula kontinuálně na různých stupních vzdělávání. Aktuálně platné kurikulum pro primární vzdělávání bylo jako celek implementováno v roce 1999. Pro nás je zajímavé, že dílčí kurikulární revize³ se postupně soustřeďují na jednotlivé vzdělávací oblasti, resp. obory. V tomto textu podrobíme aktuální irské kurikulum tělesné výchovy analýze, přičemž věříme, že podpoříme reflexi a snad i náležitější porozumění kurikulu českému.

Předložená studie představuje dílčí výsledky širšího výzkumu, zaměřuje se na srovnání vybraných aspektů souvisejících s kurikulárními reformami v České republice a Irsku zejména s ohledem na výše nastíněný problém kongruence jednotlivých forem kurikula tělesné výchovy.

Výzkumný problém a cíle studie

¹ Kurikulární reformou zde míníme reformu iniciovanou vznikem tzv. Bílé knihy v roce 2001, především pak období po roce 2005, kdy se počala její implementace, máme tedy na mysli reformu založenou na rámcových vzdělávacích programech.

² Zde vycházíme z etapizace podle Kotáska (2006), který rozlišuje čtyři fáze transformačního (reformního) období v České republice. 1. fáze (dekonstrukce) je dle autora charakterizována vymezením se vůči stávajícímu stavu a datována do období 1990–1991. 2. fáze (parciální stabilizaci) autor přisuzuje letům 1991–2000 a vnímá ji jako období, pro něž je typické přijímání opatření a analýz stavu a vývoje školství pro účel věci. 3. fáze (systémová rekonstrukce) se uskutečňuje přibližně v letech 2001–2004 – jejím počátkem je přijetí Bílé knihy. 4. fáze (implementace) se počíná roku 2005 - po přijetí školského zákona č. 561/2004 Sb.

³ První fáze revize z roku 2003 byla zaměřena na vzdělávací oblasti anglický jazyk, vizuální umění a matematiku, druhá fáze z roku 2008 na gaelský jazyk, přírodní vědy a na sociální, osobnostní a zdravotní výchovu.

Jak jsme již v úvodních odstavcích uvedli, výzkumným problémem tohoto šetření je soulad (kongruence) v rámci projektovaného kurikula⁴ tělesné výchovy – konkrétně mezi projektovanými cíli tělesné výchovy a učebním obsahem definovaným v Rámcových vzdělávacích programech (Vlček & Janík, 2010). V předložené studii se orientujeme na analýzu projektovaného kurikula primárního vzdělávání v Irsku. Protože analyzovaný dokument je specifický svým rozsahem, strukturací, zaměřením atd., pozornost nejprve obrátíme na jeho formální zpracování. Tak získáme potřebné širší souvislosti, které nám umožní pochopit záměry autorů analyzovaného dokumentu. V konečné fázi provedeme srovnání s Rámcovým vzdělávacím programem pro primární vzdělávání v České republice, a to především z pohledu těch faktorů projektovaného kurikula tělesné výchovy, které jsou pro námi stanovený výzkumný problém relevantní. Cíle studie tedy můžeme shrnout takto:

Cíl 1: Analyzovat dokument obsahující projektované kurikulum tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku z hlediska jeho formálního zpracování.

Cíl 2: Analyzovat cíle a projektovaný obsah tělesné výchovy v irských kurikulárních dokumentech se zaměřením na primární vzdělávání.

Cíl 3: Provést srovnání zjištění plynoucích z analýz (cíl 1 a 2) s vybranými aspekty českého kurikula.

Metodologie provedeného výzkumu

Metodika výzkumného šetření má dvojí teoretický základ vycházející ze srovnávacího výzkumu v pedagogice (Walterová, 2006; Váňová, 1998; Noah & Eckstein, 1969; Bray & Thomas, 1995; Manzon, 2011) a kinantropologii (Brandl-Bredenbeck, 2005; Howell, Howel, Toohey & Toohey, 1979; Vlček, 2009).

Výběr země

⁴ V našem textu uvažujeme o kurikulu ve třech úrovních – projektované, realizované, dosažené (Vlček & Janík, 2010, 31-32).

Irsko je jednou ze zemí Evropské unie, která, podobně jako Česká republika, prochází reformou školství. Kurikulum je přitom revidováno kontinuálně, přičemž revize se uskutečňují v specifických režimech pro jednotlivé vzdělávací stupně⁵ a také pro různé vzdělávací oblasti, respektive obory. Časové intervaly revizí kurikula nejsou legislativně stanoveny, odvíjejí se od problémů vzniklých ve vzdělávacím procesu ve školách, legislativních opatření, zjištění pedagogického výzkumu, názorů či požadavků učitelů apod. (Maršák & Pastorová, 2012). Autoři podotýkají, že zvláště na obsahovou stránku jednotlivých předmětů se při revizích soustřeďuje velká pozornost. Uvedená fakta významně motivovala výběr této země pro výzkumné šetření.

Výzkumné metody

Jak konstatuje Adamson a Morris (2007, 263), každý výzkum kurikula zahrnuje určitý stupeň srovnávání – zkoumaný jev je vždy (alespoň implicitně) vztahován k jevu jinému. Srovnávání je obecný poznávací prostředek; je to základní myšlenková operace, kterou používáme prakticky neustále. Podstatou předložené studie je analyzovat irský kurikulární dokument pro tělesnou výchovu a výsledky této analýzy uvést ve vztah s českým Rámcovým vzdělávacím programem. Pro tento účel užijeme srovnávání neboli komparace ve smyslu výzkumné metody založené na problémovém přístupu. Uplatněná metodologie vychází z klasického postupu problémově orientovaného komparativního výzkumu (Bereday, 1964). Autorem navržený problémový přístup ke komparatistice, jehož počáteční a stěžejní fází je formulace problému (Bereday, 1964, 23; srov. Holmes, 1965; Manzon, 2007; Noah & Eckstein, 1969), obsahuje následující kroky: popis, porozumění, juxtapozici a vlastní srovnání. Protože autorova metoda je orientována poněkud obecněji⁶ než je zapotřebí pro tuto studii, přizpůsobíme jednotlivé kroky tak, aby bylo možné metodu aplikovat při výzkumu projektovaného kurikula. Následující řádky uvádějí popis procesu analýzy dat ve vztahu s naším problémově orientovaným přístupem.

1) Popis – zjišťování dat

⁵ Pro primární vzdělávání je v Irsku zpracován samostatný kurikulární dokument.

⁶ Bereday se zaměřuje na srovnání vzdělávacích fenoménů dvou a více zemí.

Pozornost studie je orientována na první stupeň základního vzdělávání (primary education, ISCED 1). Základním teoretickým východiskem pro volbu výzkumných metod v relevanci ke stanovenému výzkumnému problému se stala struktura forem kurikula (Janík et al., 2010). Projektované kurikulum je relativně dobře výzkumně uchopitelná forma kurikula. Zkoumaná data, která zpravidla vystupují v psané formě, je možné získat obsahovou analýzou textů (primárních i sekundárních zdrojů informací).

Základní soubor pro výzkum projektované formy kurikula tělesné výchovy irského školství tvoří následující kurikulární dokument:

- Physical Education Primary School Curriculum (National Council for Curriculum and Assessment, 1999a)

Fakta, která jsme získali analýzou kurikulárního dokumentu, jsme v prezentované studii doplnili informacemi z metodického průvodce pro učitele, který je oficiálně doporučovaným doplňujícím metodickým materiálem ke kurikulárnímu dokumentu:

- Physical Education Teacher Guidelines (NCCA, 1999b).

Jedná se o dokument o bezmála 120ti stranách, který se zabývá otázkami, co je to projektované kurikulum tělesné výchovy, co je jeho obsah, jakým způsobem jej implementovat a jaké metody a přístupy je možné použít při výuce jednotlivých tematických celků. Příručka představuje konkrétní návod pro školní a třídní plánování. Pokud ve výsledkové části textu označeno jinak, týká se však deskripce strategického dokumentu (NCCA, 1999a).

2) Porozumění (interpretace)

Protože základní analytické nástroje výzkumu nestály na kvantifikacích, nýbrž na vytváření významových kategorií a jejich deskripci, za výzkumnou metodu této fáze byla zvolena primární a sekundární obsahová analýza textů, uskutečněná nekvantitativním způsobem (srov. Gavora, 2000)⁷. O této fázi komparativního výzkumu, kdy jde o důkladnou deskripci a porozumění souvislostem, které mají vliv na výzkumný problém, se vyjadřuje Holmes (1981, 61; srov. Noah & Eckstein, 1969) následovně: „...hodnotná⁸ deskriptivní studie je připravována s jasným problémem, který máme na mysli“, což nám umožní sběr relevantních dat (Vlček, 2015) a následné srovnání.

⁷Švaříček a Šed'ová (2007, 210) k tomuto dodávají, že kvalitativní analýza je vždy do značné míry popisná a svým způsobem literární.

⁸ Autor tuto hodnotu spatřuje v možnosti budoucího srovnávání.

Jak uvádí Hendl (2008, 223), při kvalitativní analýze jde o „systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy“. Účelem kvalitativní analýzy není přinést představu o rozložení jevu, nýbrž přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován.

3) Juxtapozice – tvorba kostry

Prezentované výsledky částečně vycházejí z výzkumu zpracovaného v diplomové práci „Projektované kurikulum tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku“ (Habrdlová, 2014). Autorka ve své práci provedla hloubkovou deskriptivní studii školského systému a projektovaného kurikula tělesné výchovy v Irsku na základě kódovací techniky (metodou dedukce – kódů přejetých od autorů jiných – Richterová (2006); Vlček, Janík (2010), a indukce – otevřeným kódováním (viz Švaříček & Šeďová, 2007).

Protože všechny snahy o sběr dat, manipulaci s nimi a jejich třídění vyvstávají z formulace výzkumného problému (Bereday, 1957, 15; 1964, 25; Manzon, 2007, 88; Gavora, 2010, 182), byla data zpracovaná v práci Habrdlové (2014) podrobena opětovné analýze z pohledu námi definovaného výzkumného problému. Kurikulum jsme zkoumali ze dvou úhlů pohledu, z pohledu formálního zpracování dokumentu a z pohledu jeho obsahu. Texty jsme rozčlenili na jednotky a těmto jednotkám byla přidělena jména neboli kódy (viz výsledková část). Ty jsme systematicky kategorizovali podle jednotlivých témat, v relevanci k výzkumnému problému. Nově indukovanými kategoriemi jsou tyto:

- učení na základě vzájemné spolupráce;
- aspekty bezpečnosti v kurikulu tělesné výchovy;
- extrakurikulární pohybové aktivity;
- zohlednění aspektů kultury a národního vědomí v kurikulu tělesné výchovy;
- význam životního prostředí v kurikulu tělesné výchovy.

4) Vlastní srovnání neboli hledání kauzalit

Na základě kostry neboli analytického příběhu (Švaříček & Šedřová, 2007), ve kterém jde o sloučení všech dat a kategorií, které chceme mít obsaženy ve výzkumné zprávě, do jednotící linie mohou být formulována klíčová tvrzení, na která výzkumník přišel. Ty jsou z pohledu analýzy irského kurikulárního dokumentu uvedeny v následující části studie. Poslední krok představují interpretace analyzovaných dat, samotné srovnání a návrhy řešení problému, které předkládáme v diskusní a závěrečné části.

Výsledky

Formální vlastnosti analyzovaného dokumentu

Tělesná výchova pro primární vzdělávání je projektována v samostatném dokumentu (Physical Education Primary School Curriculum, NCCA, 1999a), který čítá přes 80 stran formátu A4. Učivo je zde rozvrženo pro čtyři úrovně: přípravné ročníky, 1. a 2., 3. a 4. a 5. a 6. ročník.

V jednotlivých úrovních projektovaný obsah na sebe obsahově i organizačně navazuje. Dokument je strukturován na tyto části:

- úvod, který plní současně funkci průvodce v dokumentu:
 - věnuje stručnou charakteristiku jednotlivým tematickým celkům, jimiž jsou Atletika, Tanec, Gymnastika, Hry, Pohybové aktivity v přírodě a Pohyb ve vodě;
 - stanovuje obecné cíle (aims) kurikula tělesné výchovy;
 - formuluje též specifické cíle (broad objectives) pro několik dimenzí vývoje žáka;
 - obsahuje doporučení, jak s dokumentem pracovat při plánování obsahu tělesné výchovy.
- učivo projektované pro čtyři úrovně vzdělávání doplněné o tabulky s přehledem učiva pro jednotlivé tematické celky⁹;
- kapitolu vztahující se k hodnocení vzdělávacích výsledků;
- přílohu s glosářem užití terminologie.

⁹ Tematické celky jsou zahrnuty ve všech úrovních vždy všechny s výjimkou Pohybu ve vodě, který je uveden samostatně. Dokument ponechává prostor pro jeho realizaci – může se uskutečňovat v kterékoli úrovni či dokonce několika úrovních, což je odvislé od přístupu a možnostech konkrétní školy.

Každý z tematických celků (strands) se člení na oblasti (strand units), ve kterých jsou formulovány výstupy, jež by měl být žák v dané úrovni vzdělávání schopen realizovat (...the child should be enabled to...). Projektované kurikulum je tedy orientováno na výstupy na straně žáka (outcome based). V mnohých případech jsou tyto výstupy specifikovány na konkrétních příkladech. V úvodu analyzovaného dokumentu tvůrci doporučují zacházet s těmito příklady spíše jako s doporučeními, jejich velice konkrétní rozpracování z nich však místy činí poměrně podrobný metodický návod. Všechny úrovně primárního vzdělávání zmiňují mezipředmětové souvislosti (integration)¹⁰ a též vazby v rámci předmětu tělesná výchova (linkage)¹¹.

Přímo ve sledovaném dokumentu jsou popsány způsoby hodnocení vzdělávacích výsledků v tělesné výchově. Hodnocení má být formativního charakteru a vztahovat se k cílům definovaným v úvodu. Navrhováno je užívat několika evaluačních nástrojů: učitelovo pozorování a monitorování žákova pokroku, učitelem navržený úkol, jež má žák vykonat (může se zaměřovat na dovednosti, kreativitu, znalosti či podporovat skupinovou diskuzi) a vedení žákovských portfolií.

Obsahová stránka analyzovaného dokumentu

Z důvodu zaostření výzkumné pozornosti na kongruenci uvnitř kurikula, cíle (stanovené v úvodu dokumentu) jsme analyzovali izolovaně, abychom mohli posoudit jejich soulad s projektovaným učivem. Cíle tělesné výchovy jsou projektovány ve formě cílů obecných (aims). Mají směřovat k:

- fyzickému, sociálnímu, emocionálnímu a intelektuálnímu rozvoji;
- rozvoji pozitivních osobnostních vlastností;
- získávání pohybových dovedností v množství kontextů;
- znalosti různých aspektů pohybu;

¹⁰ Mezipředmětové vazby k příslušnému tematickému celku jsou explicitně formulovány přímo v dokumentu.

¹¹ Př. „Atletika zahrnuje činnosti, které jsou vhodné také pro vývoj dovedností v gymnastice a hrách.“(s. 16)

- ocenění pohybu, kladnému postoji k fyzickým aktivitám;
- přínosu směrem k zdravému životnímu stylu;
- přípravě dětí k aktivnímu a účelnému využití volného času.

Obecné cíle jsou dále konkretizovány do podoby cílů specifických (broad objectives). Protože omezený rozsah této studie nám znemožňuje popsat je na těchto místech v úplnosti, věříme, že čtenáři pro představu poslouží několik příkladů (vždy jeden z každé kategorie) uvedených v závorce za příslušnou kategorií.

Specifických cílů má žák dosáhnout v kategoriích sociálního a personálního vývoje (Komunikovat a spolupracovat s ostatními citlivě, bez ohledu na kulturní či sociální odlišnosti nebo speciální potřeby), fyzického a motorického vývoje (Rozvíjet hbitost, ostražitost, kontrolu, rovnováhu a koordinaci prostřednictvím pohybu), znalostí a porozumění (Rozvíjet porozumění a všeobecné znalosti o pohybových aktivitách a těžit z nich jako účastník i jako pozorovatel), estetického rozvoje (Užívat těla jako prostředku komunikace a vyjádření skrze množství podnětů), zdravotně orientované zdatnosti (Udržovat a posilovat zdravotně orientovanou zdatnost prostřednictvím fyzické aktivity, jež podporuje zdravý životní styl) a bezpečnosti (Osvojit si bezpečné jednání při všech fyzických aktivitách).

V následujících odstavcích popisujeme témata identifikovaná při analýze dokumentu – některé kategorie jsou převzaty deduktivně od jiných autorů (Richter, 2006; Vlček & Janík, 2010), jiné se induktivně vynořily v průběhu kódování.

Orientace na rozvoj osobnosti a sociální fungování

Cíle týkající se osobnostní a sociální stránky vzdělávání jsou konkrétně popsány v části dokumentu, která formuluje specifické cíle tělesné výchovy. Tělesná výchova má rozvíjet vlastnosti jako sebeúcta, sebeuvědomění, důvěra a iniciativa, žáci se mají učit citlivé komunikaci a spolupráci s ostatními – bez ohledu na kulturní či sociální odlišnosti nebo speciální potřeby, učit týmové spolupráci a smyslu pro „fair play“.

Implicitně jsou sociální a osobnostní aspekty v dokumentu obsaženy například ve formě aktivit a her založených na důvěře (trust activities)¹². Významnou roli napříč všemi úrovněmi zastává kooperace, samostatnost a komunikace (také neverbální, např. taneční vyjádření) a skupinová diskuze k problematice¹³ i schopnost klást a zodpovídat otázky, přijetí úspěchu i neúspěchu a stanovování osobních výzev. Vzdělávací obsah tematického celku Hry se nezdá dotýkat respektu spoluhráče a protihráče. Tematický celek Tanec zařazuje práci s partnerem a skupinou, vyjádření přátelství či rezervovanosti během tance, schopnost projevit a hodnotit partnerovu originalitu a rozmanitost při improvizovaném tanci. Zmíněna je také podpora a asistence partnera při některých (např. gymnastických) cvičeních.

Rozvoj volných vlastností v tělesné výchově

Třebaže mají být žáci vedeni k týmové spolupráci i respektu jakkoli znevýhodněných jedinců, ve sledovaném dokumentu jsou zohledněny také aspekty rozvoje jejich volního úsilí. Žáci se mají snažit dosahovat zlepšení na individuální úrovni, učit se překonávat své vlastní možnosti a usilovat o cílevědomé plnění osobních výzev. Z obsahu dokumentu je také zřejmé, že tělesná výchova má žáky směřovat k sebehodnocení. Tato myšlenka je konkrétněji formulována např. v tematickém celku Atletika, kde má žák analyzovat osobní výkon a výkon spolužáka (s důrazem na správné provedení a techniku) za účelem hodnocení a poskytnutí zpětné vazby partnerova výkonu, případně rady vedoucí k lepšímu provedení. Jeden z cílů uvedených v dokumentu zní „být vynalézavý, rozhodovat, řešit problémy a rozvíjet samostatnost prostřednictvím pohybových aktivit.“ (s. 12). Tento cíl se promítá především do vzdělávacího obsahu Her, kde konkrétní příklady rozpracovávají, jak těchto strategií k řešení problémů a samostatnému činění rozhodnutí dosahovat – např. mají žáci při hrách aplikovat jednoduché principy obrany a útoku či dokázat odebrat spoluhráči míč (s. 44).

Učení na základě vzájemné spolupráce

Ve vzdělávacím obsahu analyzovaného dokumentu je zmiňováno vzájemné – kolaborativní (colaborative) – učení žáků. Sledovaný dokument navrhuje, jak žáky podněcovat k vzájemnému pozorování vlastního výkonu, který má být společně analyzován a hodnocen¹⁴. Zpětnou vazbu by

¹² Př. žák se zavázanýma očima následuje za pomocí spolužáka stezku označenou za pomoci lana. Jednou rukou se přidržuje lana, za druhou je vedeno spolužákem (s. 23).

¹³ Např. diskutovat vliv rozběhu na délku skoku dalekého (s. 27).

¹⁴ Př. všimnout si technicky správného provedení skoku přes překážky (s. 39); poradit spolužákovi, jakým způsobem je možné hodit dál, běžet rychleji či skočit výše (s. 51).

pak měly představovat návrhy žáků, jakým způsobem každý individuální výkon zlepšit. Učení v oblasti tělesné výchovy se tak má uskutečňovat na základě aktivní interakce a vzájemného sdílení zkušeností a podnětů.

Emoce jako součást tělesné výchovy

V dokumentu najdeme vyjádření v tom smyslu, že žák má prostřednictvím pohybových aktivit zakusit prožitek a úspěch z pohybu, prožívat dobrodružství a výzvu. Aby se žáci aktivně podíleli na pohybových aktivitách, získali k nim kladný postoj a pohyb se stal součástí jejich způsobu života, měla by tělesná výchova působit na emoce žáků.

Téma emocí je takto zjevně zpracováno v průběhu celého dokumentu. Tělesná výchova má dát žákům pocítit požitek z fyzické námahy a uspokojení z provedeného výkonu. Vzdělávací obsah popisuje také vyjádření emocí jiným než verbálním způsobem – nejčastěji tancem. Žáci se mají učit komunikaci a sebevyjádření tancem, projevovat emoce a náladu – radost, smutek, zlost, popřípadě jiný prožitek např. i za užití kostýmů a masek – a cvičit se také ve schopnosti interpretovat emoce z pohybu, gest a řeči těla spolužáka.

Význam her v kurikulu tělesné výchovy

Hry jsou v dokumentu zařazeny jako samostatný tematický celek. Mají napomáhat rozvoji základních pohybových dovedností a poskytovat dostatek příležitostí k sociální interakci (s. 4). V dané oblasti se v dokumentu uplatňují tato hlediska: působení na osobnost žáka s důrazem zvláště na sociální aspekty, vyzvednutí prožitku žáka, jež má vést k celoživotnímu zájmu o pohyb, prohlubování znalostí, uplatňování tvořivosti a rozvíjení pohybových dovedností.

Projektované kurikulum se orientuje spíše na proces hraní her nežli na jejich výsledek. Dokument doporučuje zařazovat různá průpravná cvičení, jež mají rozvíjet potřebné dovednosti a obratnost. Společně s postupujícím vývojem žáka se tyto dovednosti mají aplikovat v konkurenci s ostatními. Do role se tak má dostávat týmová práce, schopnost obrany, útoku a využití herního prostoru, uplatnění taktiky a množství herních strategií. Žákům je také poskytnut prostor k vymýšlení her s aplikovanými pravidly. Navrhováno je též zařazení miniverzí pohybových her.

Orientace na rozvoj a udržování zdraví

Vzdělávání umožňující rozvoj kompetencí k učení o sobě, péči o sebe a druhé a schopností činit rozhodnutí o svém zdraví, osobním životě a sociálním vývoji (NCCA, 2013) v Irsku zajišťuje převážně předmět Sociální, osobnostní a zdravotní výchova (Social, personal and health

education – SPHE). Prvek zdravotní výchovy se však do projektovaného kurikula tělesné výchovy také promítá – v podobě porozumění vztahu mezi zdravím a fyzickou aktivitou a volbě zdravého způsobu života za přispění pravidelné přiměřené fyzické zátěže. Dosažení a celoživotní udržení zdravotně orientované zdatnosti (health-related fitness) je v dokumentu včleněno mezi základní cíle tělesné výchovy. Tělesná výchova má také seznámit žáky se schopností relaxace a vyrovnávání se s náročnými úkoly či s praktikováním základní hygieny. Ve sledovaném dokumentu je jasně spjata s povědomím o vlastním těle: má žákovi přiblížit vývoj správného napětí a držení těla či některá regenerační cvičení aj.

Dokument NCCA (1999b) rozlišuje mezi zdravotně orientovanou zdatností (health-related fitness), jejímž zorným úhlem je zdravotní stav, efektivní fungování těla a fyzická pohoda a která není specifikována pro konkrétní fyzické aktivity, a tělesnou zdatností (physical fitness), jež představuje různý rozsah zdatnosti vhodné pro individuální úroveň vývoje jedince ve sportovních aktivitách. Fyzická zdatnost není v analyzovaném dokumentu explicitně vůbec zohledněna.

Aspekty bezpečnosti v kurikulu tělesné výchovy

Za relevantní téma jsou v analyzovaném dokumentu pokládány aspekty bezpečnosti. Tato problematika je průběžně zohledněna v celém dokumentu, který zmiňuje mimo jiné bezpečné zvedání, nošení a pokládání náradí. Mnohem komplexněji je však tato oblast pojímána v metodickém průvodci (NCCA, 1999b). Mezi témata zde zmíněná patří povědomí dětí o správném strečinku před započítím cvičení za účelem bezpečné a účinné přípravy těla fyzickou aktivitu, relaxace následující po cvičení či oblékání přiměřeného oblečení a vhodné obuvi. Doporučena je též pravidelná kontrola náradí a načiní, aby se zajistilo, že žáci cvičí v čistém a bezpečném prostředí. Jmenováno je několik hledisek, která by měla být po stránce bezpečnosti uvážena: vztah mezi učitelem a třídou, zdravotní stav žáka, znalosti a dovednosti učitele společně s jeho smyslem pro zodpovědnost, povědomí učitele o fázi vývoje či případných specifických potřebách dítěte, prohlášení o bezpečnosti v tělesné výchově v rámci školního plánu.

Rozvoj celoživotní pohybové aktivity prostřednictvím tělesné výchovy

Z kurikulárního dokumentu je patrné, že tělesná výchova má rozvíjet celoživotní kladný vztah k pohybovým aktivitám. Tuto skutečnost jednoznačně vyjadřuje jeden z cílů předmětu, ve kterém je zamýšleno zprostředkovávat „potěšení z fyzických aktivit a utvářet k nim pozitivní

přístup, podporovat přínos celoživotnímu zdravému životnímu stylu a připravit dítě na aktivní a účelné využívání volného času“ (s. 10). V tomto směru je doporučeno zacházet v průběhu tělesné výchovy s pozitivními emocemi jako s faktorem zprostředkujícím kladný vztah k pohybu jak v současnosti, tak v budoucnu. Tato oblast není dále v obsahu dokumentu nijak konkrétněji rozpracována. V úvodu dokumentu je však navrhováno podporovat rozvoj pohybu také v rámci volnočasových aktivit, které mají doplňovat školní kurikulum.

Extrakurikulární pohybové aktivity¹⁵

Protože jsou si tvůrci kurikula vědomi faktu, že jedna vyučovací jednotka tělesné výchovy týdně nemůže pokrýt potřebu pravidelné fyzické aktivity, zmiňují se v této souvislosti také o zájmových aktivitách maximálně propojených s programem školní tělesné výchovy. Vedle formování týmového ducha se při nich utváří a posiluje vztah k učitelům, rodičům a ostatním žákům. Akcentován je především prožitek dětí. Extrakurikulární aktivity mohou zahrnovat i soutěžní činnosti nebo přípravu na soutěž mezi školami, ale měly by vždy zrcadlit cíle kurikula tělesné výchovy (s. 7).

Zohlednění aspektů kultury a národního vědomí v kurikulu tělesné výchovy

Aspekty kultury představují ve sledovaném dokumentu význačný motiv. Tento rys je patrný již z cíle „účastnit se, rozvíjet znalost a oceňovat kulturní aktivity spjaté s pohybem“ (s. 12). Projektované kurikulum doporučuje zahrnout do tělesné výchovy některé činnosti, jež v Irsku stojí na silné tradici – např. irské a lidové tance, gaelský fotbal či hurling (irský fotbal s pálkami). Vedle toho mají být tyto činnosti žáky rozebírány (původ lidového tance a úloha, kterou tanec sehrává v různých kulturách a tradicích), má být utvářeno základní povědomí o místních, národních a mezinárodních sportovcích, událostech, organizacích a veřejných skupinách (gymnastických, atletických, herních, plaveckých aj.).

Význam životního prostředí v kurikulu tělesné výchovy

Zajímavá je také skutečnost, že prostřednictvím tělesné výchovy se má realizovat péče o životní prostředí. Projektované kurikulum zohledňuje tyto aspekty především v tematickém celku Pohybové aktivity v přírodě. Podle dokumentu je třeba žáky směřovat k tomu, aby oceňovali přírodu

¹⁵ Extrakurikulárními aktivitami zde chápeme volitelné činnosti, které doplňují kurikulum, ale konají se mimo časový rozvrh výuky ve třídě. Tyto činnosti bývají dobrovolně organizované většinou učiteli nebo rodiči (NCCA, 1999a, s. 7).

a uvědomovali si potřebu vlastním přičiněním chránit životní prostředí. Péče o životní prostředí se má realizovat např. jako vhodná likvidace odpadků nebo opatrování všeho živého.

Význam teorie v kurikulu tělesné výchovy

Ve sledovaném dokumentu je kladen důraz na to, aby žáci porozuměli konaným fyzickým aktivitám. Tato skutečnost je prokázána zařazením oddílu Znalost a porozumění (Understanding and appreciation) do každého z tematických celků. Osvojování teoretických znalostí nesměruje toliko k získání vědomostí z oblasti sportů, ale především k rozvoji znalosti pravidel či schopností aplikovat určitou taktiku při hrách, k bezpečnému provádění pohybových aktivit a zacházení s náradím, k vývoji kompetencí k řešení problémů a samostatnému rozhodování. V tematickém celku Atletika je znalost orientována na porozumění tempu, síle, kontrolu pohybu a koordinaci, měření a analýzu výkonu za účelem zlepšení techniky či porovnání různých forem dané aktivity, diskuzi a popis pohybu. V celku Tanec se znalosti zaměřují na povědomí o vlastním těle a porozumění rozličným technikám a formám tance. Vědomosti v oblasti Her se specializují na pochopení využití herního prostoru, chápání tréninku pro lepší výkonnost a rozvoj pohybových dovedností k příslušným hrám, adaptování pravidel na různě modifikované hry nebo využití příležitosti k účasti na veřejně konaných hrách. Při Pohybových aktivitách v přírodě se znalosti zaměřují na samostatné plánování aktivit v přírodě, projednávání bezpečnosti podnikaných činností aj. V tematickém celku Pohyb ve vodě je rozvíjena znalost základních plaveckých stylů a některých vodních aktivit (vodní polo, synchronizované plavání aj.), zdůrazněno je povědomí o rizicích vody a bezpečné chování ve vodě a v její blízkosti, znalost pravidel první pomoci, ocenění volnosti pohybu ve vodě. Do všech tematických celků je v poslední úrovni (5. a 6. ročník) zařazena informovanost o různých sportovních organizacích a klubech, doporučována je účast v takových organizacích, žáci mají také získávat povědomí o sportovních událostech a sportovcích v rámci svého okolí, státu i mezinárodně.

Sportovní odvětví v tělesné výchově

Jak je uvedeno přímo v dokumentu (s. 6), tělesná výchova a sport, ačkoliv úzce propojeny, nejsou posuzovány jako synonymní pojmy.

Z dokumentu vyplývá, že sport má být chápán jako fyzická aktivita, jež je postavena na konkurenci s jednotlivcem, skupinou či prostředím.

Zdůrazňuje potřebu výhry. Naproti tomu tělesná výchova se snaží o všestranný a vyvážený rozvoj všech složek jedince, včetně osobnostního, sociálního a psychomotorického vývoje, který směřuje k fyzickému růstu. Nosný pilíř je spatřován v individuálním zdokonalení, nikoli ve snaze

být co nejlepší. Zařazení sportovních aktivit (běh, hod, gymnastika, plavání apod.) v průběhu vzdělávacího obsahu by tedy dle těchto slov mělo být míněno jako prostředek rozvoje pohybových dovedností.

Problematika výkonu v tělesné výchově

Jak jsme pojednali výše, cílem tělesné výchovy má být rozvoj individuálních schopností a dovedností, nikoli překonávání ostatních. Prožitek a radost z pohybu mají představovat faktory, jež pozitivně ovlivní celoživotní postoj k tělesným aktivitám (s. 2). V dokumentu je tedy prožitek z pohybu zjevně chápán jako významnější nežli úsilí být co nejlepší. Výkon je pojímán spíše ve smyslu osobní výzvy, které se žák snaží docílit. Nicméně obsah dokumentu v tomto směru nehovoří tak docela jednoznačně. Jednotlivá témata (a především konkrétní příklady) tematických celků v podstatě indikují výkon, kterého mají žáci dosáhnout¹⁶. Jasně se kurikulum vyjadřuje o žákově analýze výkonu vlastního i spolužákova za účelem vývoje náležité techniky. Měření výkonu žáky je při různých aktivitách také zohledněno, ale spíše pro porovnání různých forem činností (např. měření délky skoku dalekého ze stoje vs. z rozběhu) nebo pro pochopení samotné dovednosti měření.

Diskuze a závěry

Připomeňme, že úkolem provedené analýzy bylo poukázat na některé z problémů pojících se s českým projektovaným kurikulem, a to v rámci oborových specifíků tělesné výchovy. Protože nejsme schopni přijatelně popsat, v čem ony problémy spočívají (srov. Janík, 2013), rozhodli jsme se analyzovat irské projektované kurikulum tělesné výchovy, očekávající, že taková analýza částečně přispěje k lepšímu porozumění nedostatkům kurikula českého. Toto uvažování nás nezbytně přimělo k hodnocení některých kvalit¹⁷ irského dokumentu. Při posuzování vlastností kurikula jsme se zaměřili především na kongruenci, kterou pokládáme za jeden z klíčových faktorů pro účinné „fungování“ kurikula. Kongruence v rámci projektovaného kurikula zajišťuje, že projektované cíle úzce korespondují s obsahem kurikula, případně také dalšími kurikulárními konstrukty (standards, eventuálně klíčovými kompetencemi aj.; srov. Dvořák, 2012). Při analýze se nám podařilo

¹⁶ Např. v tematickém celku Atletika mají být žáci schopni přeskóčit přes překážku vysokou alespoň 30 cm. (s. 26)

¹⁷ Výčtu vybraných kvalit kurikula se věnuje např. Dvořák (2012)

identifikovat oblasti, které jsme popisovali v deduktivně stanovených kategoriích¹⁸, přičemž některé další kategorie jsme připojili po podrobném prozkoumání sledovaného textu. Tento postup nám umožnil sledovat, zda v oblasti projektovaného kurikula sledované země funguje kongruence.

Provedená analýza ukázala, že cíle, podrobně vymezené v dokumentu v šesti kategoriích žákova rozvoje¹⁹, jsou promítnuty také do projektovaného vzdělávacího obsahu. Toto je patrné i u některých obtížně dosažitelných cílů – tvůrci dokumentu jsou si vědomi, že např. cíle „podporovat potěšení a pozitivní postoj k tělesné výchově a její přispění k celoživotní zdravotně orientované zdatnosti, a takto připravit žáka k aktivnímu a účelnému využití volného času“ není snadné dospět pouze v rámci tělesné výchovy, proto je doporučeno pracovat s extrakurikulárními aktivitami co možná nejlépe propojenými se školním kurikulem. Kongruence obsahové stránky analyzovaného dokumentu je nadto zjevná uvedeným množstvím návrhů konkrétních způsobů, jimiž je možné cílů dosahovat. Přímo v kurikulárním dokumentu jsou načrtnuty metody hodnocení, kterých může učitel využít při ověření dosažení cílů. Dokument je také provázán s metodologickou příručkou (NCCA, 1999b), jež předkládá metodické návrhy a možnosti realizace témat obsažených v dokumentu.

Český dokument projektuje cíle tělesné výchovy pro celou vzdělávací oblast Člověk a zdraví, tedy i pro obor Výchova ke zdraví. Tyto cíle jsou formulovány v podobě kompetencí, jež, podobně jako tomu je v irském dokumentu, pokrývají různé dimenze kurikula (kognitivní, afektivní, psychomotorickou a osobnostně sociální), mnohé z těchto cílů však postrádají oporu v podobě vzdělávacího obsahu kurikula (tedy učiva a očekávaných výstupů). Rozhodující příčinou tohoto stavu je bezesporu skutečnost, že všechny předeepsané cíle se (na rozdíl od vzdělávacího obsahu) zřetelně orientují na zdraví. Kromě toho je diskutabilní, jakým způsobem se má v rámci tělesné výchovy dosáhnout (a toto dosažení prokazatelně ověřit) některých ze značně abstraktních kompetencí – např. „chápaní zdatnosti, dobrého fyzického vzhledu i duševní pohody jako významného předpokladu výběru profesní dráhy, partnerů, společenských činností atd.“ (RVP ZV, 2013, 75).

Zaměříme-li se na kongruenci formální stránky irského kurikulárního dokumentu, shledali jsme, že vzdělávací obsah je projektován vždy v návaznosti na předchozí úroveň – v jednotlivých vzdělávacích úrovních tedy dochází k postupné kumulaci a progresi vzdělávacího obsahu.

¹⁸ Jak jsme uvedli, kategoriální systém byl pro tento účel převzat od autorů Richterové (2006) a Vlčka a Janíka (2010).

¹⁹ Tyto cíle bychom pro naše účely (tedy možnost srovnání s českým projektovaným kurikulem pro základní vzdělávání) mohli rozčlenit do čtyř dimenzí – kognitivní, afektivní, psychomotorické a osobnostně sociální (viz Klapko, 2012, 9).

Kladně hodnotíme vysokou míru podrobnosti sledovaného dokumentu, která jistě podpoří srozumitelnost pro učitele a aplikovatelnost ve školní praxi. Naproti tomu rámcový program pro základní vzdělávání není v části vymezené pro vzdělávací obor tělesná výchova po formální stránce zcela kongruentní, neboť vymezuje vzdělávací obsah pro první stupeň jako obecně definované očekávané výstupy a dále učivo strukturované jako činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, činnosti podporující pohybové učení, avšak pro druhý stupeň je organizace odlišná – očekávaným výstupům jsou koncepty činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, činnosti podporující pohybové učení nadřazeny (viz RVP ZV, 2013, 79-81).

Také koncepce kurikula může být významným příznakem souladu či nesouladu v projektovaném kurikulu. Východiskem našich úvah o pojetí tělesné výchovy v dokumentu sledované země je charakteristika koncepcí tělesné výchovy podle Naula (2011). Autor rozlišuje čtyři hlavní způsoby pojetí tělesné výchovy, které odrážejí historický vývoj tělesné výchovy v různých zemích. Jsou jimi výchova sportovní, zdravotní, pohybová a tělesná. Hodnotová východiska jednotlivých koncepčních linií popisují Vlček a Mužík (2012):

- **Sportovní koncepce** zdůrazňuje sportovní výkon, tedy sportovní úspěch, zážitek, seberealizace, vyhledávání sportovních talentů apod.
- Hodnotovým východiskem **pohybové koncepce** je pohybová gramotnost (viz Čechovská et al., 2011), tj. účelnost a „krása“ tělesného pohybu, dovednost pohybovat se kultivovaně, využít pohybové dovednosti v běžném životě, porozumění přínosu pohybu aj.
- **Tělesná koncepce** se směřuje k tzv. výkonově orientované zdatnosti, jež podmiňuje pracovní, vojenskou či sportovní zdatnost, schopnost tělesně pracovat, bránit se, bojovat apod.
- Hodnotovým východiskem **koncepce orientované na zdraví** je především podpora zdraví, orientuje se zejména tzv. zdravotně orientovanou zdatnost, psychosociální rovnováhu, využití pohybových dovedností a vědomostí k pohybově aktivnímu životnímu stylu.

V analyzovaném dokumentu je uvedeno, že tělesná výchova má směřovat k rozvoji pohybových dovedností (na individuální úrovni), kdežto od sportovních aktivit jsme v projektovaných cílech zaznamenali určité odchýlení. Tato skutečnost je ale značně rozporuplná: zaměříme-li se na část dokumentu, jež definuje vzdělávací obsah tělesné výchovy, přesvědčíme se, že je naopak z převážné části orientována na sportovní disciplíny, jako je atletika, gymnastika, tanec, některé sportovní hry či plavání, které tvoří samostatné tematické celky. V každém tematickém

celku všech úrovní jsou navíc v podobě příkladu indikátory výkonu, kterého je třeba dosáhnout (viz poznámka č. 15 na s. 15)²⁰. Dospěli jsme tedy k domněnce, že záměrem tvůrců kurikula je koncepce směřující k pohybovému vzdělávání (movement education), na základě analýzy je však projektované kurikulum možné vnímat spíše jako spějící ke sportovnímu vzdělávání (sport education; Naul, 2011).

V návaznosti na uvedené se pokusíme naznačit možnosti směřování příští revize projektovaného kurikula. Domníváme se, že by bylo vhodné vytvořit pro každý vzdělávací obor samostatný kurikulární dokument, podobně jako je tomu v irském kurikulu. Jednotliví linii takového dokumentu pro tělesnou výchovu by představovalo jeho ideové směřování (koncepce), které by konkretizovalo cíle tělesné výchovy, a to jak cíle obecné, tak i specifické. S projektovanými cíli je třeba úzce propojit vzdělávací obsah (učivo a očekávané výstupy) včetně způsobů evaluace dosažení cílů. Soudíme, že tímto způsobem by mohla být podpořena kongruence kurikula (srov. Vlček & Mužík, 2012).

Literatura

ADAMSON, B., MORRIS, P. (2007). Comparing Curricula. In M. BRAY, B. ADAMSON & M. MASON (Eds.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. (263-282). Hong Kong : Comparative Education Research Centre.

BEREDAY, G. (1964). *Comparative Method in Education*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

BRANDL-BREDENBECK, H., P. (2005). Comparative Physical Education – Why, what and how? In U. PŮHSE & GERBER, M. (Eds.) *International comparison of Physical Education*. New York : Mayer & Mayer.

BRAY, M., THOMAS, M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review* 65 (3), 472-490.

²⁰ Otázkou zůstává, zda je tento příklad závazný či je možné posuzovat jej jako pouhé doporučení.

ČECHOVSKÁ, I., CHRUDIMSKÝ, J., NOVOTNÁ, V. et al. (2011). Povědomí uchazečů o studium na FTVS UK o pohybové gramotnosti. *Česká kinantropologie* 15 (3), 47–55.

DVOŘÁK, D. (2012). *Od osnov k vzdělávacím standardům*. Praha : PedF UK.

DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P. (2015). Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace* 25 (1), 9-31.

GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido.

HABRDLOVÁ, M. (2014) *Projektované kurikulum tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku: diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra tělesné výchovy.

HENDL, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. (2., aktualiz. vyd., 407 s.) Praha : Portál.

HOLMES, B. (1965). *Problems in Education. A Comparative Approach*. London : Routledge and Kegan Paul.

HOLMES, B. (1981). *Comparative Education: Some consideration of Method*. London.

HOWELL, R., HOWEL, M., L., TOOHEY, D., P. et al. (1979). *Methodology in Comparative Physical Education*. Stipes Publishing Company : California.

HRUBÝ, D. (2011). Kurikulární reforma přišla pozdě. *Pedagogická orientace* 21 (4), 474–480.

JANÍK, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace* 23 (5), 634-663.

JANÍK, T., NAJVAR, P., SOLNIČKA, D. (2011). Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. *Orbis Scholae* 5 (3), 63-85.

JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P. et al. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae* 4 (3), 9-35.

KLAPKO, D. (2012). *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch.* (39 s.) Praha : Národní ústav pro vzdělávání.

KOTÁSEK, J. (2006). Bílá kniha po pěti letech. *Učitel'ské listy*, 23. 2. 2006. Dostupné z <<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>>

KUHN, J. (2011). Kurikulární reforma v poločase. *Pedagogická orientace* 21 (4), 480–486.

MANZON, M. (2007). Comparing places. In M. BRAY, B. ADAMSON & M. MASON. (Eds) *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (85-123). Comparative Education Research Centre : The University of Hong Kong.

MANZON, M. (2011). *Comparative Education: The Construction of a Field.* Hongkong : Springer.

MARŠÁK, J., PASTOROVÁ, M. (2012). Revize kurikula pro povinné vzdělávání (srovnávací analýza). NÚV. Dostupně z: <[file:///C:/Users/start/Downloads/Revize_kurikula_pro_povinne_vzdelavani_2012%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/start/Downloads/Revize_kurikula_pro_povinne_vzdelavani_2012%20(4).pdf)>

NAUL, R. (2011). Conceptual diversity and future directions of physical education in the global context. In *Japanese Journal of Sport Education Studies* 30 (2), 39-50. Dostupné z: <http://www.wgi.de/fileadmin/user_upload/wgi/Downloads/Vortraege/4_Checkedfinal_version_Japan-VortragOkade_CBgekuerzt_644768.pdf>

NCCA. (1999a). *Physical Education Primary School Curriculum.* Dublin : Stationery Office. Dostupné z: <http://www.curriculumonline.ie/getmedia/ca8a385c-5455-42b6-9f1c-88390be91afc/PSEC05_Physical-Education_Curriculum.pdf>

NCCA. (1999b). Physical Education Teacher Guidelines. Dublin : Stationery Office. Dostupné z:

<http://www.curriculumonline.ie/getmedia/2ca06265-2e75-4cc1-8174-661a877728d4/PE_Guidelines_english.pdf>

NCCA. (2013). Social Personal and Health Education (SPHE). [online]. [cit. 2013-12-03]. Dostupné z:

<http://www.curriculumonline.ie/en/Primary_School_Curriculum/Social,_Personal_and_Health_Education_SPHE_/>

NOAH, H., ECKSTEIN, M. (1969). *Towards a science of comparative education*. London : Macmilan.

PŮHSE, U., GERBER, M. (Eds.). (2005). *International Comparison of Physical Education*. New York : Mayer & Mayer.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). Praha.

RICHTER, CH. (2006). *Konzepte für den Schulsport in Europa: Bewegung, Sport und Gesundheit*. Aachen : Mayer & Mayer.

SEMRÁD, J. (2006). Příspěvek k výzkumu kurikula. In J. MAŇÁK & T. JANÍK (Eds.), *Problémy kurikula základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita.

ŠÍP, R. (2014). *Problematické aspekty současné pedagogiky z pohledu pedagogické filozofie: vztah praxe a teorie a potlačení somatické dimenze pedagogických procesů*. Habilitační práce. Brno : Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha : Portál.

VÁŇOVÁ, M. (1998). *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

VLČEK, P. (2011) Pohledy na kurikulum tělesné výchovy aneb co je vlastně cílem současné tělesné výchovy? In M. PÍŠOVÁ, K. KOSTKOVÁ, T. JANÍK (Eds.) *Kurikulární reforma na gymnáziích případové studie tvorby kurikula*, VÚP : Praha.

VLČEK, P., JANÍK, T. (2010). *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. 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.

VLČEK, P. (2015). Srovnávací výzkum v pedagogice – některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, v tisku.

WALTEROVÁ, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Univerzita Karlova v Praze : Pedagogická fakulta.

Kontakt

Mgr. Martina Habrdlová

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra tělesné výchovy

Poříčí 31, 603 00 Brno, Česká republika

e-mail: 322247@mail.muni.cz