Tělesná kultura, ročník 41, číslo 1, 2018, 25–41
doi: 10.5507/tk.2018.003

Analýza projektovaného kurikula TV ve Švédsku: komparace s RVP ZV

Michal Lupač*

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika

Copyright: © 2018 M. Lupač. Toto je open access článek vydaný pod Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Východiska: Předložená stať svým charakterem doplňuje řadu studií, které ústí v analýzy projektovaného kurikula tělesné výchovy (TV) v některých evropských státech. Jejich společnou snahou je analyzovat pojetí a obsah TV a poukázat na rozdíly mezi nimi a Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), jež by mohly být inspirací pro budoucí revize českého kurikula. **Cíl:** Analyzovat projektované kurikulum tělesné výchovy ve Švédsku a následně jej srovnat s projektovaným kurikulem tělesné výchovy v České republice se zaměřením na vybrané faktory kvality kurikula, kterými jsou návodnost a vnitřní koherence. V hledáčku našeho zájmu bylo rovněž zjištění aktuálního směřování pojetí dokumentů dle vymezení Naula (2003, 2011). **Metodika:** Výběr dokumentů byl realizován na základě jejich platnosti ve Švédsku a v České republice. Výzkumná metoda vychází z problémového přístupu a kvalitativní případově orientované metodologie. Pro analýzu kurikulárních dokumentů byl (a stále je) vyvíjen kategoriální systém, který je zastřešen pěti hlavními tématy – problematika dovedností, schopností, vědomostí, postojů a jednání. Na základě těchto témat bylo zjišťováno pojetí dokumentů. Míra návodnosti a vnitřní koherence je předložena ve vzájemném srovnání dokumentů. **Výsledky:** Švédský kurikulární dokument směřuje ke zdravotnímu a pohybovému pojetí, která chápe jako úzce propojené neoddělitelné koncepce TV. V porovnání s českým kurikulárním dokumentem dosahuje vyšší míry vnitřní koherence, avšak obdobné míry návodnosti. **Závěry:** Práce poukazuje na problematické uchopení pojetí TV v RVP ZV v jeho jednotlivých složkách, čímž je snížena jeho vnitřní koherence. Švédský kurikulární dokument může vzhledem ke svému koherentnímu obsahu být vhodným zdrojem inspirace pro revize RVP ZV.

Klíčová slova: tělesná výchova, Švédsko, kurikulum, komparace, vnitřní koherence, návodnost

Úvod

Pohyb tvoří nedílnou součást lidského života a pravidelná pohybová aktivita je i jedním z faktorů pozitivně ovlivňujících zdraví (WHO, 2018a). Přetrvávajícím stavem v naší společnosti je kladení důrazu na zdravý životní styl, který se projevuje též v mnoha politických rozhodnutích (uzákoněný zákaz kouření v restauracích, platná „pamlsková vyhláška“ aj.). Z dlouhodobého hlediska se však podle dat z let 2000–2010 v celonárodním měřítku nedaří zvyšovat pohybovou aktivitu obyvatel na zdravotně doporučovanou úroveň ani redukovat podíl obézních obyvatel (Sigmundová, Sigmund, & Šnoblová, 2012). Novější výzkum z let 2009–2013 však naznačuje, že počet lidí, kteří v České republice s jistou pravidelností provozují sportovní či pohybové aktivity, v daném období stoupal (Eurydice, 2014) a s 65 % pravidelně pohybově aktivních obyvatel patříme v rámci Evropské unie k pohybově aktivnějším státům (o 7 % nad celoevropským průměrem). Za Švédskem však zaostáváme o 26 %, a ačkoliv ve Švédsku počet pohybově aktivních lidí na přelomu první dekády mírně klesl, stále dle dostupných dat patří co do počtu pravidelně pohybově aktivních obyvatel na vrchol evropské špičky. Tato skutečnost vede k zamyšlení nad příčinami zmíněného rozdílu v pohybové aktivnosti českých a švédských obyvatel.

Podle studie o tělesné výchově a sportu ve školách v Evropě nedisponuje Švédsko národní strategií ani rozsáhlou iniciativou na podporu tělesné výchovy a pohybových činností v primárním a nižším sekundárním vzdělávání (Eurydice, 2013). Přesto je Švédsko jedním ze států, který z dlouhodobé perspektivy vykazuje vysoké procento alespoň občas pohybově aktivních obyvatel i přesto, že podle WHO byl podle dat z r. 2015[1] podíl adolescentů i dospělých, kteří nesplňují doporučenou denní dávku pohybu, ve Švédsku o několik

* Korespondenční adresa: Michal Lupač, Katedra tělesné výchovy a výchovy ke zdraví, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 31, 603 00 Brno. E-mail: lupac@mail.muni.cz

[1] Data jsou původně z r. 2010, avšak jejich poslední aktualizace proběhla v r. 2015.

procent vyšší než v Česku (WHO, 2018b). Podle Naula (2011) navíc koncepce školní tělesné výchovy ve Švédsku směřuje stejně jako v ČR ke zdravotnímu pojetí, v čemž nacházíme paralelu s českou školní tělesnou výchovou. Naše analýza proto směřuje i k aktualizaci identifikace pojetí v analyzovaném Švédském kurikulárním dokumentu tělesné výchovy.

Východiska a cíle

Předkládaná studie je dílčím výzkumným závěrem disertační práce, ve které se autor pokouší o analýzu TV ve vybraných evropských státech na úrovni ISCED 1. Původním cílem práce byla revize chápání pojetí TV ve sledovaných státech podle Naulova vektorového diagramu (2003; 2011), a to s ohledem na aktuální kurikulární dokumenty jednotlivých států. Naulovy studie se staly stěžejním determinantem pro výběr případů – těmi se na základě různého pojetí TV staly kurikulární dokumenty Anglie (sportovní pojetí, dosud nepublikováno), Nizozemska (pohybové pojetí, (Lupač, 2016)) a Švédska (směřující od sportovního ke zdravotnímu pojetí). Podle Naulova diagramu směřovala koncepce TV v ČR od kondičního ke zdravotnímu pojetí a dostala se tak na pomezí dvou ze čtyř hlavních vektorů. Během rešerše výzkumných prací, které se kurikulární problematikou zabývaly (Liu, 2008; Naul, 2003, 2011; Pühse & Gerber, 2005; Richter, 2006; Vlček, 2009; Vlček & Janík, 2010) a rovněž prací, které se zabývaly problematikou metodologie srovnávacího výzkumu ve společenskovědních oborech (Bray, Adamson, & Mason, 2007; Dvořák, 2012; Glaser, 2004; Hendl, 2005; Ishikawa, 1968; Kudlorz, 1989; Manzon, 2007; Rabušicová & Záleská, 2016; Standeven, 1991; Strauss & Corbinová, 1999; Vlček, 2015)[2] postupně docházelo k potřebě posunout studii o krok dále a zvolit si problémové téma (Gavora, 2010; Holmes, 1981, 1991; Noah & Eckstein, 1969), v rámci kterého budou jednotlivé dokumenty studovány. Po prostudování závěrů některých výzkumů, které poukazovaly např. na nesoulad mezi projektovanou a realizovanou formou kurikula (Mužík, 2008), byla jako problémové téma zvolena *vnitřní kongruence*[3]. Toto téma bylo později doplněno problémovým tématem *návodnost*.

S tímto problémovým zaměřením vznikaly studie (Habrdlová, Lupač, & Vlček, 2017; Lupač, 2016), jejichž použitá výzkumná metoda se inspirovala ve výše jmenovaných pracích. V nich autoři nejčastěji využívali obsahovou analýzu[4], kterou provedli pomocí systému témat nebo kategoriálního systému. Tyto systémy se liší svou hloubkou, šíří (Dvořák, 2012) i vymezením jednotlivých kategorií. Na základě těchto studií můžeme konstatovat, že doposud neexistuje jeden univerzální systém, který by byl funkční pro analýzu všech kurikulárních dokumentů TV. Proto je i systém, který v předložené práci využíváme, v neustálém procesu vývoje, cizelování jednotlivých pojmů a zpřesňování vymezených kategorií.

Vymezení cílů naší studie je motivováno několika faktory – reforma českých vzdělávacích programů nebyla většinou učitelů ani odborné veřejnosti přijata (Hrubý, 2011; Janík et al., 2013; Janík, Maňák, Knecht, & Němec, 2010; Kuhn, 2011). Kromě nedostatečné diskuze s učiteli během zavádění Rámcových vzdělávacích programů (RVP) a srozumitelné obhajoby nedostatečnosti původních dokumentů[5] (Šíp, 2014) může být jedním z důvodů rovněž kvalita RVP, které v r. 2005 nahradily do té doby platné vzdělávací dokumenty. V cílech řady studií, které částečně vycházejí z průběžné práce autora na disertační práci (Habrdlová, Lupač, & Vlček, 2017; Lupač, 2016), jsme se proto rozhodli zohlednit nejen obsahovou stránku sledovaných dokumentů a podobnosti, odlišnosti a shody s českým Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV) na úrovni ISCED 1, ale i vybrané faktory kvality sledovaných vzdělávacích dokumentů, které podle Buhrena (2004) z hlediska vzdělávání spadají do kategorie vstupů (Dvořák, 2012; Janík et al., 2010; Vlček & Mužík, 2012). V rámci našeho textu jsme se rozhodli postihnout faktory kvality kurikula *návodnost* a *vnitřní koherenci*. Faktor kvality kurikula *návodnost* (instructional quality) byl identifikován na základě studia nizozemských dokumentů, které vykazovaly vysokou míru podrobnosti popisu nezávazného učiva (Lupač, 2016). Tento faktor je do značné míry ovlivněn kritérii *jasnost* a *srozumitelnost* (Janík, Knecht, & Kubiatko, 2011). Dvořák (2012) hovoří o *jasnosti* (clarity) jako míře podrobnosti a preciznosti „vedoucí ke *srozumitelnosti* pro učitele, rodiče popř. žáky“. Z našeho pohledu je *návodnost* vlastností dokumentu, která učitelům usnadňuje jeho použití v praxi – nejedná se tedy o srozumitelnost vzhledem k laické, ale odborné veřejnosti, pro kterou jsou vzdělávací dokumenty primárně určeny. Čím více je dokument návodný, tím menší je riziko, že během realizace jeho vzdělávacího obsahu dojde k odchylkám, které jsou pro učební proces (potažmo jeho výsledky) nežádoucí. Nejde tedy jen o dostatečnou hloubku kurikula, neboť takto popsaná témata by měla být doplněna např. o postupy, jak s dostatečně hlubokým obsahem pracovat. Jak ale upozorňujeme v naší předchozí práci, „přílišná návodnost dokumentu (stejně jako nedostatek

[2] Uvedené výčty si nečiní nárok na úplnost. Uvedení autoři v prvním výčtu se zabývali kurikulární problematikou v tělesné výchově, ale z hlediska použité metodologie byly studovány i texty zabývající se jinými kurikuly, např. Bloudková a Dvořák (2005).

[3] K termínu *vnitřní kongruence* viz níže.

[4] Mužík (2008, p. 60) uvádí, že je to nejčastěji používaná metoda pro výzkum projektové formy kurikula, při níž výzkumník provádí interpretativní analýzu textu.

[5] Navzdory úzu při národních vzdělávacích reformách, kdy „starší“ je považováno za „horší“ (Janík et al., 2013, p. 136).

návodnosti) však může být pedagogy vnímána negativně" (Vollstädt, Tillmann, Rauin, Höhmann, & Tebrügge 1999, p. 91 in Lupač, 2016, p. 17). Ve vztahu k tvůrcům kurikula (curriculum developers) zmiňuje potřebu tvorby dostatečně návodných kurikulárních dokumentů např. Schiro (2008). Jako stěžejní ideje uvádí právě návodnost a použitelnost pro ostatní (for others to use).

Mezi výzkumníky najdeme mnoho autorů, kteří ve svých pracích vymezují pojem kongruence jako shodu mezi projektovaným a realizovaným kurikulem (např. Janík et al., 2011). Pro naši práci jsme se v předchozích studiích (Lupač, 2016) pokusili zúžit pojem kongruence přidáním adjektiva *vnitřní*, kterým jsme chtěli vymezit provázanost mezi jednotlivými komponenty kurikulárního dokumentu. Jak se ale ukázalo, námi vytvořený pojem *vnitřní kongruence* nebyl terminologicky zcela správný vzhledem k tomu, co jsme jím chtěli pojmenovat. Proto jsme se rozhodli pro již etablovaný pojem *vnitřní koherence*, který budeme používat i ve zbytku textu. Dvořák (2012) vnitřní koherencí (provázáním) rozumí konzistenci mezi jednotlivými složkami dokumentu. Vnitřní koherenci proto chápeme jako obsahové provázání cílů, vzdělávacích obsahů (učiva a příp. očekávaných výstupů) a standardů v projektovaném kurikulu.

V návaznosti na fakta zmíněná v úvodu statě a východiska práce uvádíme cíle studie:

- Cíl 1: Analyzovat obsahovou a formální stránku švédského projektovaného kurikula TV.
- Cíl 2: Porovnat analyzované švédské projektované kurikulum TV s českým projektovaným kurikulem TV z hlediska obsahu, formálních charakteristik, návodnosti a vnitřní koherence.

Vzhledem k omezenému rozsahu časopisecké studie není možné, abychom ji zasadili do širšího geopolitického, kulturního a historického kontextu. Z hlediska principu kontextuality však vzhledem k zaměření statě považujeme za důležité uvést alespoň vzdělávací kontext.

Stručná deskripce vzdělávacího systému ve Švédsku

Vzdělávací systém ve Švédsku má s českým systémem školství mnoho společného. Hlavním informačním zdrojem pro následující podkapitolu se stal evropský portál zaměřený na vzdělávání Eurydice, kniha Školní vzdělávání ve Švédsku (Ježková, Dvořák, Greger, & Daun, 2011) a publikace *Organisation of the education system in Sweden* (Eurybase, 2010) z řady publikací databáze Eurybase, která poskytuje detailní informace o vzdělávacích systémech států zapojených do sítě Eurydice.

Školní rok ve Švédsku začíná v druhé polovině srpna a končí v první polovině června, přičemž vánoční prázdniny jej rozdělují na dvě pololetí. Pro děti je školní docházka povinná od sedmi do šestnácti let, avšak rodiče se rovněž mohou rozhodnout pro začátek školní docházky již v šesti letech dítěte. Již od jednoho roku mohou děti navštěvovat jesle a školky (förskolan) a v posledním roce před nástupem na povinnou školní docházku přípravnou třídu (förskoleklass), ve které jsou kombinovány vzdělávací metody předškolního vzdělávání s metodami používanými v primárním vzdělávání ulehčující start dětí ve škole.

Stejně jako v České republice i ve Švédsku existují instituce, které poskytují povinnou a nepovinnou školní docházku. Období povinné školní docházky trvá 9 let, avšak pro většinu obyvatel je podstatně delší jak směrem dolů, tak směrem nahoru (viz dále). Devítileté období je vzdělávacími standardy (viz níže) rozděleno na 1. a 2. stupeň, přičemž 1. stupeň trvá šest let. Povinné vzdělávání je zajišťováno běžnými základními školami (grundskolan), dále školami pro občany hlásící se k Laponské národnosti (sameskolan), speciálními školami (specialskolan) a školami pro žáky s těžkým mentálním postižením (särskolan). Vedle těchto typů škol existují rovněž tzv. charterové školy (friskolan), které jsou nezávislé na místních samosprávách (musejí však být prověřeny školní inspekcí a dodržovat sylaby a cíle národního kurikula). Počet těchto škol od r. 1992 díky zavedení jejich financování z veřejného rozpočtu roste. V r. 2014 je navštěvovalo 14 % žáků ve věku povinné školní docházky. Nepovinnou školní docházku zajišťují přípravné třídy (förskoleklass), do kterých chodí téměř všechny šestileté děti, dále střední školy (gymnasieskolan), střední školy pro žáky se specifickými poruchami učení, municipální univerzity (högskolan) a municipální školy pro dospělé se specifickými poruchami učení. Vedle municipálních škol, kterých je však převážná většina, existují rovněž autonomní školy, které jsou všeobecně nazývány „nezávislé školy". Ty se mohou odlišovat svým zaměřením, např. různou náboženskou orientací. Musejí však dodržovat národní vzdělávací cíle a jejich provoz musí být schválen Švédskou národní agenturou pro vzdělávání (Skolverket). Všechny typy škol jsou financovány z veřejného rozpočtu, na úrovni povinného vzdělávání ve Švédsku téměř neexistují soukromé placené školy. Žáci proto mají zaplaceny veškeré náklady spojené s materiálem, učebními pomůckami, stravou poskytovanou institucemi a dopravu, pokud využívají školní autobus. Zatímco vláda určuje standardy, obce (municipality) zodpovídají za kvalitu vzdělávání, k čemuž mohou využívat rozsáhlých pravomocí. Obce například odpovídají za činnost škol na úrovni základního a středního vzdělávání a vzdělávání dospělých, vytvářejí plán školy, který musí obsahovat informace o rozvoji a utváření místního školství atd. Můžeme proto konstatovat, že způsob řízení škol ve Švédsku je silně decentralizován na úroveň místních samospráv.

Povinné základní vzdělávání (grundskolan) je obsahově rozděleno na primární a nižší sekundární stupeň, avšak institucionálně se jedná o jeden celek, který má mj. společné kurikulum[6]. Přesto jsou ve Švédsku školy převážně samostatné pro 1. stupeň a 2. stupeň. V posledních letech však místní samosprávy zřizují školy, které zajišťují vzdělávání v celku od 1. až do 9. třídy podobně, jako je tomu na mnoha školách v České republice. Vzhledem k nízké hustotě obyvatel navštěvuje více než jednu třetinu škol méně než sto žáků, v některých školách jsou žáci umístěni v jedné třídě i přes rozdílný věk a to buď cíleně (jako vzdělávací metoda), nebo za účelem ochrany školy před uzavřením kvůli nedostatku žáků. Velikost tříd není centrálně stanovena.

Jak uvádí Ježková et al. (2011), cílem vzdělávání v povinné jednotné škole je poskytnout žákům vědomosti a dovednosti a vše, co potřebují pro život ve společnosti. Vyučovacími předměty jsou švédština, matematika, společenské vědy, náboženství a společnost, přírodní vědy, angličtina, technika, volitelný jazyk, umělecká výchova a řemesla, tělesná výchova a zdravotní výchova. Švédské školy mají značnou autonomii pro využívání volných hodin ke své profilaci. Volné hodiny rovněž mohou žáci využívat k prohloubení svých zájmů[7].

Obyvatelé, kteří se hlásí k laponské menšině, mohou prvních šest let posílat své děti do základní školy pro Laponce (sameskolan). Poté musí tito žáci navštěvovat běžnou základní školu. Základní školy pro Laponce jsou povinny dodržovat cíle vzdělávání a kurikulum, které je určeno pro vzdělávání v jednotné povinné škole.

Současné směřování základní školy v posledních letech určují dva faktory – všeobecný pokles počtu obyvatelstva a zájem rodičů o alternativní možnosti jak své děti vzdělávat. V posledních letech došlo k vzrůstu počtu charterových škol na úkor počtu veřejných základních škol. Klesá rovněž počet komunálních škol, zatímco pozvolna roste počet alternativních nabídek.

Po zvládnutí základní školy děti přecházejí na vyšší střední školy (gymnasieskolan), jejichž studium trvá tři roky a je určeno pro žáky ve věku 16–19 let. Podmínkou pro přijetí je vysvědčení o ukončení základní školy. Vyšší střední školy předmětovou skladbou navazují na základní školy. Většina z národních programů, kterými se vyšší střední školy řídí, ve druhém ročníku nabízí určitou specializaci, která v některých případech zahrnuje pětitýdenní praxi na pracovišti. Tyto programy jsou zaměřeny převážně profesně a slouží k získání všeobecné vysokoškolské zralosti pro studium na vysoké škole nebo univerzitě (Ježková et al., 2011).

V r. 2011 vyšší střední školu navštěvovalo více než 90 % všech žáků. Tento přístup je však v posledních letech podrobován kritice a dochází ke změnám, které mají zvýšit prestiž vyšších středních škol (např. zpřísnění volby studijního programu, přísnější hodnocení, přísnější podmínky pro přijetí aj.).

Systém terciárního vzdělávání prošel v posledních deseti letech významným vývojem. Po reformě r. 2007 byl zaveden nový systém, ve kterém je terciární vzdělávání rozděleno na tři stupně – bakalářský, magisterský a doktorský. Tyto stupně svou dobou trvání odpovídají systému v České republice. Na tyto stupně mohou studenti dosáhnout na vysokých školách nebo univerzitách.

Ve švédském vzdělávacím systému existuje poměrně podrobně rozpracovaný systém hodnocení žáků. To probíhá prostřednictvím písmen (známek) A–F, kde známky A, B, C, D a E odpovídají hodnocení *prospěl* a známka F *neprospěl*. Kurikulární dokumenty definují konkrétní standardy (knowledge requirements), kterých žáci musejí dosáhnout, aby byli hodnoceni určitou známkou. Tyto standardy jsou v každém předmětu definovány pro známky A, C a E.

Známka A znamená, že žák dosáhl všech požadavků k dosažení známky A. Známka B znamená, že žák dosáhl všech požadavků k dosažení známky C a některých požadavků k dosažení známky A. Podle tohoto systému jsou přiřazovány rovněž známky C, D a E. Známka F znamená, že žák nesplnil některé nebo všechny požadavky pro známku E. Standardy jsou definovány pro žáky na konci šesté a deváté třídy (tedy žáky kolem třinácti, resp. šestnácti let) v každém předmětu.

Pro ilustraci uveďme příklad požadavků pro žáky na konci 6. třídy, které jsou v TV definovány pro hodnocení známkou A:

> „Žáci se v různých prostředích účastní her a sportů zahrnujících sekvence základních pohybů, které dokáží v rámci aktivit **dobře** měnit a přizpůsobovat. Při tanci a pohybu na hudbu se žáci **dobře** dokáží přizpůsobit tempu a rytmu. Žáci rovněž uplavou 200 m, z nichž 50 m je v pozici na zádech. Žáci umějí hovořit o svých zkušenostech z pohybových aktivit a dokáží vést **dobře rozvinutou a dobře** informovanou diskusi o tom, jak tyto aktivity mohou ovlivnit jejich zdraví a fyzickou zdatnost.
> Žáci zvládají provádět různé aktivity v přírodě a venkovním prostředí s **dobrým** přizpůsobením různým podmínkám a pravidlům pro přístup veřejnosti na volná prostranství. Žáci se navíc ve známém prostředí dokáží **bezpečně** orientovat pomocí map.
> Žáci umějí podat **dobře rozvinuté** popisy toho, jak předcházet zraněním spojeným s hrami a sporty. Žáci navíc během různých ročních období dokáží zvládat krizové situace ve vodě za použití různého vybavení“ (Skolverket, 2011, 54).

[6] To je společné rovněž pro přípravnou třídu a volnočasová centra.

[7] Volné hodiny se např. mohou stát součástí plánu rozvoje žáka, který musí učitel ve spolupráci s rodiči pro žáky utvářet. Plán vychází z žákových schopností, zájmů a jeho silných stránek a slouží jako nástroj pro podporu jeho učení.

Jak je patrné z uvedeného textu, systém vzdělávání ve Švédsku se v mnohém podobá českému systému, ačkoliv mezi oběma systémy existuje i několik rozdílů. Patrně nejvýznamnější odlišností je způsob hodnocení, které je oproti českému systému striktně vymezeno včetně uvedené známky, která je žákovi na základě dosažených výsledků přidělena.

Systém švédského školství přehledně znázorňuje Obrázek 1, který je pro srovnání doplněn Obrázkem 2 znázorňujícím systém českého školství.

Metodika

Pro analýzu a srovnání kurikulárních dokumentů jsme vycházeli z Beredayova modelu (1964) srovnávání, který sestává ze čtyř stupňů – deskripce, interpretace, juxtapozice a vlastního srovnání. V hledáčku našeho zájmu byly z hlediska samotné analýzy švédského kurikula první dva stupně. V naší práci vycházíme z konceptu případové studie a problémového přístupu (Vlček, 2015, 2016). Základním výzkumným souborem pro analýzu kurikulárních dokumentů TV ve Švédsku se stal dokument z primárních zdrojů, kterým je:

- Läroplan för grundsärskolan 2011[8] (Vzdělávací program pro základní školu, /Skolverket, 2011/).

Jako problémová témata byla zvolena vnitřní koherence a návodnost dokumentů. Při deskripci a následné analýze jsme jako základní výzkumnou metodu využili obsahovou analýzu písemných dokumentů, kterou jsme provedli nekvantitativním způsobem (Gavora, 2010) pomocí kategoriálního systému, který prochází neustálým vývojem s rozšiřujícím se okruhem analyzovaných dokumentů. Kategoriální systém se proto může (a pravděpodobně bude) v budoucnosti měnit.

Stručně k výzkumnému nástroji

Kategoriální systém sestává z kategorií s úzkým obsahovým vymezením, které terminologicky vycházejí ze vzdělávacího obsahu vzdělávací oblasti Člověk a zdraví RVP ZV (2016)[9], konkrétně z části pojednávající o očekávaných výstupech a učivu prvního stupně. Tyto kategorie byly následně hierarchizovány do pěti témat. Těmito „nadtématy“ jsou:

- problematika dovedností;
- problematika pohybových schopností;
- problematika vědomostí;
- problematika postojů;
- problematika jednání.

Kategoriální systém byl nadále precizován a doplňován na základě studia dalších dokumentů (viz kap. Východiska a cíle). Protože je poměrně obsáhlý a rozsah časopisecké studie neumožňuje jeho plné citování, odkazujeme zájemce o jeho bližší studium z hlediska vývoje a přesnějšího vymezení kategorií na naši předchozí práci (Lupač, 2017).

Obsahová dimenze dokumentů a jejich návodnost byla posuzována prostřednictvím výše zmíněných témat, vnitřní koherence byla sledována na základě struktury dokumentů. Při jejím zjišťování jsme se opřeli o strukturu českého RVP ZV (2016)[10] a zkoumané dokumenty jsme proto sledovali v linii charakteristika vzdělávacího oboru → cíle → vzdělávací obsah (učivo a očekávané výstupy) → standardy[11]. Míru návodnosti a vnitřní koherence uvádíme v porovnání s RVP ZV (2016), nemáme ambici vyjádřit jejich hodnoty v číslech (Janík et al., 2011).

Výsledky

Švédský kurikulární dokument *Läroplan för grundsärskolan 2011*, jehož část pojednávající o TV v naší práci analyzujeme, byl poprvé vydán v r. 1994. Aktuální revidovaná verze dokumentu pochází z roku 2015 a je vydána Švédskou národní agenturou pro vzdělávání. Z hlediska věkového zaměření pokrývá úrovně ISCED 1 a ISCED 2. Pro úplnost dodejme, že dokument je pro školy závazný.

Revidovaný dokument vychází z dokumentu vydaného v r. 2011. Protože se revize netýkala částí, na které je zaměřena naše pozornost[12] a vzhledem k faktu, že revidovaná verze je dostupná pouze ve švédském jazyce (na rozdíl od verze z r. 2011), rozhodli jsme se podrobit studiu právě anglickou verzi dokumentu z r. 2011.

Formální charakteristiky analyzovaného dokumentu

Jako formální charakteristiky dokumentů byly zvoleny formát dokumentu, grafika dokumentu, jeho začlenění v rámci širšího kurikula, struktura a rozsah.

Sledovaný dokument má celkem 263 stran a je rozdělen na dvě stěžejní části. V první, úvodní části, která je věnována obecné charakteristice školství, pojednává o:

[8] Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011 (Kurikulum pro povinné vzdělávání, předškolní třídy a volnočasová centra 2011). V naší práci analyzujeme anglickou verzi dokumentu.

[9] Aktuální verze dokumentu pochází z března 2017 (MŠMT, 2017), avšak v této verzi se ve sledované vzdělávací oblasti žádné změny neprojevily.

[10] Míněn vzdělávací obor Tělesná výchova vzdělávací oblasti Člověk a zdraví.

[11] Standardy nejsou součástí RVP ZV, nicméně patří do systému platných kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v ČR. Uveďme rovněž, že standardy pro obor TV jsou nezávazné.

[12] V rámci zjišťování validity sledovaného dokumentu proběhla komunikace se Švédskou národní agenturou pro vzdělávání. Na konkrétní dotaz ohledně revizí dokumentu bylo 24. 2. 2016 odpovězeno, že se revize dokumentu týkala pouze rozšíření částí týkajících se jazyků. Nově přibyly sylaby pro výuku moderní čínštiny a mateřského jazyka některých menšin, konkrétně finština, jidiš, tornedalská finština a romština.

- základních hodnotách a úkolech školy (5 stran);
- obecných cílech (goals), které jsou zaměřeny na žáka („Úkolem školy je, aby každý žák…“);
- obecných požadavcích (guidelines) na veškeré pracovníky školy, učitele a v jednom případě i na odborné studie a poradce (spolu s obecnými cíli školy 7 stran).

Druhá část dokumentu (zbylých 242 stran) je věnována vzdělávacím obsahům jednotlivých předmětů.

Část pojednávající o TV[13] má celkem 9 stran. Ostatním předmětům je většinou věnováno mezi 12 až 15 stranami, proto můžeme konstatovat, že v porovnání s jinými předměty v kurikulu je kapitola pojednávající o TV spíše méně obsáhlá. V rámci sylabů jednotlivých vyučovacích předmětů je kapitola o TV zařazena na čtvrté místo[14]. Sledovaná kapitola se strukturálně nijak neliší od dalších částí dokumentu, které pojednávají o dalších vyučovacích předmětech švédského projektovaného kurikula. Po krátkém úvodu následuje část pojmenovaná Cíl, která je tvořena souvislým textem a v závěru čtyřmi odrážkami. Část pojednávající o Klíčovém učivu (core content) je strukturována v odrážkách. Následující část pojmenovaná Vědomostní požadavky (knowledge requirements) je rozčleněna podle věkových skupin a stupně hodnocení do odstavců. Tuto část vzhledem k její struktuře, formulacím a obsahu můžeme považovat za ekvivalent českých standardů, proto se pro přehlednost tohoto termínu budeme nadále držet. Na konci kapitoly jsou standardy uvedeny ve stejném znění ještě jednou, avšak jsou strukturovány v tabulce. Dokument neobsahuje žádné obrázky.

Obvyklou syntaktickou vazbou, kterou začínají věty v části Cíl, je „Žáci by skrze vyučování měli…,“ (Through teaching, pupils should…). Typickou syntaktickou vazbou pro část zabývající se standardy je „Žáci umí…,“ (Pupils can…). Protože jsou tyto vazby typické pro všechny cíle i standardy, které jsou v dokumentu zmíněny i v ostatních předmětech, můžeme konstatovat, že nejen kapitola pojednávající o TV, ale celý dokument je jak orientovaný na učitele a jeho výuku (content based curriculum), tak orientovaný na žáka (outcome based curriculum).

Obsahová stránka analyzovaného dokumentu

Z obsahového hlediska nemůže být část dokumentu věnovaná TV chápána odděleně od jeho úvodní části, která uvádí problematiku TV ve švédském projektovaném kurikulu do kontextu s jeho obecnými tezemi. Proto se, jak uvádíme výše, nejprve zaměříme na deskripci obsahu úvodní obecné části[15] dokumentu nazvané Základní hodnoty a úkoly školy (Fundamental values and tasks of the school) a následně navážeme analýzou kapitoly zabývající se TV.

Deskripce kapitoly Základní hodnoty a úkoly školy

Dokument uvádí, že základním smyslem švédského vzdělávání by mělo být získávání, rozvíjení a osvojování znalostí a hodnot. Mezi klíčové hodnoty jsou zařazeny lidská práva, vnitřní hodnota každého člověka, životní prostředí, svoboda jedince, genderová rovnost, solidarita se slabými, ale i smysl pro spravedlnost, velkorysost ducha, toleranci a odpovědnost. Dokument avizuje, že každý žák by měl být vzděláván v duchu západních demokratických hodnot, které vycházejí z hodnot křesťanských. Zároveň však uvádí, že by žáci měli být vyučováni sekulárně.

Vlastní odstavec dokument věnuje problematice kulturního soužití, chápání vlastní kulturní identity a příslušnosti, nebo toleranci vůči různým sociálním, etnickým či náboženským skupinám. Školu dokument vnímá jako prostředí, ve kterém může prostřednictvím znalostí a otevřené diskuze docházet k porozumění a empatii k hodnotám jiných kultur.

Švédské projektované kurikulum zdůrazňuje objektivitu vzdělávání, která je založena na různých vyučovacích přístupech a vyloučení tendenční výuky. Rovněž uvádí, že by žákům mělo být umožněno utvářet a rozvíjet vlastní názory a stanoviska. Zdůrazňuje, že vzhledem k dosaženým zkušenostem jednotlivých žáků, ale i k jejich potřebám, možnostem jednotlivých škol a jejich zdrojům, které mají, nemohou být poskytovaná vzdělání na jednotlivých školách shodná. Podle dokumentu by škola měla prostřednictvím hodnocení a kladení vhodných požadavků na chlapce a dívky aktivně podporovat rovná práva a příležitosti mužů a žen. Škola má povinnost působit proti tradičním genderovým vzorcům, což má mít za následek rozvoj schopností a zájmů žáků nezávisle na pohlaví.

Dokument rovněž uvádí potřebu jasného seznámení rodičů i žáků s výukovými formami, cíli a obsahy vzdělávání a jejich právy i povinnostmi, důsledkem čehož se mohou žáci ve své školní práci jasně a odpovědně rozhodovat. Tento přístup, ve kterém demokratické pracovní normy nejsou vyučovány pouze teoreticky, ale zmíněnou nenásilnou formou i prakticky, vnímá švédský dokument jako velmi důležitý pro budoucí uplatnění žáků ve společnosti a budoucím pracovním životě.

[13] V originále *idrott och hälsa* (sport a zdraví), anglicky *physical education and health* (tělesná výchova a zdraví). Pro větší přehlednost se nadále budeme držet českého ekvivalentu tělesná výchova.

[14] Předměty jsou v dokumentu z hlediska vnějšího pozorovatele seřazeny spíše chaoticky – na prvním místě je sylabus pro výtvarnou výchovu, dokument pak uzavírají sylaby pro švédštinu a technologie. Část pojednávající o TV je zařazena například i před sylabus matematiky.

[15] Tato část se týká povinného vzdělávání, povinného vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, speciálního vzdělávání a rovněž vzdělávání v sámských školách.

Nejdelší oddíl obecné části dokumentu pojednává o úkolech školy. Tyto úkoly se týkají stimulace jedince k získávání a rozvoji vědomostí a základních hodnot a všestranného rozvoje osobností žáků, kteří se tak mohou stát aktivními, kompetentními, kreativními a odpovědnými občany. Vedle toho však dokument hovoří rovněž o předávání kulturního dědictví – hodnot, tradic, jazyka či znalostí – z jedné generace na druhou. Jedním z úkolů školy je i podpora rodin ve výchově a rozvoji jejich dětí. Škola by dle dokumentu měla žáky rozvíjet v kritickém myšlení a schopnosti fungovat ve zrychleném a dynamickém světě, pro nějž je typická informační přesycenost. Velký význam dokument přikládá hře a tvůrčím aktivitám, které by měly být součástí aktivního učení, a to především v prvních letech školní docházky. Důležitý z hlediska naší studie je fakt, že se dokument zmiňuje i o nutnosti poskytnout všem žákům každodenní pohybovou aktivitu v rámci celého školního dne. Dalším úkolem školy je stimulovat žákovskou tvořivost, zvídavost a sebevědomí, stejně jako jejich touhu po vědění a hledání řešení problémů – a to jak v samostatné, tak skupinové práci.

Dokument se dále věnuje historické, environmentální, mezinárodní a etické perspektivě a uvádí důležitost jejich vnímání ve vzdělávání žáků. Vědění (knowledge) pak chápe jako komplexní koncept, který je vyjádřen různými formami – fakty, vědomostmi, dovednostmi, znalostmi nebo nashromážděnými zkušenostmi. Součástí tohoto vědění by prostřednictvím školních aktivit měly být rovněž tanec, hudba, rytmus, drama či kreativní design, psaní, nebo tvorba. Tvůrčí schopnosti dokument avizuje jako součást toho, čeho by žáci měli ve škole dosáhnout.

V úvodní části je vymezeno také vhodné prostředí pro rozvoj a vzdělávání žáků. Dokument uvádí, že ačkoliv by žáci měli pocit bezpečí a sebevědomí nabývat především doma, hraje důležitou roli rovněž školní prostředí. To by podle dokumentu mělo utvářet co nejlepší podmínky pro všestranný rozvoj žáků, jejich myšlení a získávání znalostí.

Závěr úvodní části je věnován rozvoji škol. Dokument zdůrazňuje potřebu vedení školních aktivit takovým způsobem, aby ústily do národních cílů, které jsou v dokumentu definovány. Každodenní pedagogické vedení stejně jako vysoká profesní zodpovědnost učitelů jsou nezbytnými podmínkami pro kvalitativní rozvoj školy, kterého je dosahováno prostřednictvím neustálé kontroly, sledování a vyhodnocování výsledků či prostřednictvím hodnocení a rozvoje nových metod v aktivní spolupráci mezi zaměstnanci školy, žáky, rodiči a místní komunitou.

Za kapitolou Základní hodnoty a úkoly školy je zařazena kapitola Obecné cíle a požadavky školy. Ty dokument uvádí pro následující oblasti:

- normy a hodnoty;
- vědomosti;
- vliv a zodpovědnost žáků;
- škola a domov;
- přenos a kooperace;
- škola a okolní svět;
- hodnocení a známkování;
- zodpovědnost ředitele školy.

Jak jsme zmínili v úvodu formálních charakteristik švédského dokumentu, jsou obecné cíle definovány pro žáky a požadavky na pracovníky školy. Protože však jsou tyto cíle a požadavky poměrně rozsáhlé a nejsou předmětem naší studie, nebudeme se jimi hlouběji zabývat.

Analýza kapitoly Tělesná výchova

Úvodní část kapitoly o TV hovoří o pohybové aktivitě a zdravém životním stylu jako o fundamentálních podmínkách lidského zdraví. Dále zmiňuje význam pozitivní pohybové zkušenosti během dětství a dospívání pro celoživotní pohybovou aktivitu.

V další části kapitoly nazvané Cíl jsou v několika odstavcích rozepsány cíle předmětu, jejichž výčet uvádíme níže:

- rozvoj pohybových schopností a dovedností;
- rozvoj zájmu o aktivní životní styl a trávení času v přírodě;
- TV a duševní zdraví a pohoda;
- TV a fyzické zdraví a pohoda;
- seznámení s různými druhy aktivit;
- znalosti faktorů ovlivňujících fyzickou zdatnost a ochranu zdraví;
- dát žákům příležitost rozvinout zdravý životní styl;
- znalosti plánování, aplikace a hodnocení různých druhů pohybových aktivit (PA) podporujících fyzický pohyb;
- znalosti konceptů PA a určování jejich vlivu na problematiku sportu, zdraví a životního stylu;
- rozvoj interpersonálních dovedností a respektu k ostatním;
- vytvoření podmínek pro aktivní zapojení všech žáků do PA;
- přispět k dobrému povědomí o PA;
- přispět ke zvýšení sebevědomí žáků z hlediska jejich fyzických schopností a dovedností;
- rozvoj schopnosti trávit čas v různých venkovních podmínkách a přírodě během celého roku;
- osvojení a pochopení hodnoty času stráveného venku;
- přispět k vědomostem o rizikových a bezpečnostních faktorech PA a řešení krizových situací.

Výše uvedené cíle jsou následně shrnuty do čtyř bodů, které jsou již v dokumentu uvedeny samostatně. Podle

dokumentu by výuka v TV[16] měla dát žákům příležitosti k rozvoji jejich schopnosti k:

- pohybu bez omezení v různých pohybových kontextech;
- plánování, implementaci a hodnocení sportů a ostatních pohybových aktivit založených na různých pohledech na zdraví, pohyb a životní styl;
- zvládnutí a přizpůsobení volného času tráveného venku různým podmínkám a prostředím;
- prevenci rizik během pohybových aktivit a zvládnutí krizových situací na zemi i ve vodě.

Následující část kapitoly pojednávající o TV s názvem Klíčové učivo (Core content) je systematizována podle času stráveného školní docházkou na skupiny 1–3, 4–6 a 7–9 let. Skupina 1–3 proto odpovídá cca 7–10letým dětem atd. Protože jsou v hledáčku našeho zájmu dokumenty na úrovni ISCED 1, budeme se v naší studii věnovat pouze skupinám 1–3 a 4–6, které do této úrovně spadají.

V rámci každé věkové skupiny jsou odrážky rozděleny do tří tematických celků, a sice *pohyb*, dále *zdraví a životní styl* a *aktivity a život v přírodě*[17]. To, jaké učivo je v dokumentech obsaženo, nám pomůže odhalit kategoriální systém, který nám rovněž poslouží pro odhalení obsahového souladu mezi cíli a učivem. V následující části proto uvádíme i případnou provázanost s cíli. Průběh tvorby výzkumného nástroje zmiňujeme v části Použitá metodika.

Problematika dovedností

Jak zmiňujeme výše, je učivo ve švédském dokumentu v rámci každé věkové skupiny členěno do tří oblastí, přičemž oblast *pohyb* z naprosté většiny spadá do Problematiky dovedností. Ač učivo v dokumentu nezaujímá mnoho místa, jeho definování je natolik široké, že pokrývá širokou škálu dovedností. Dokument například zmiňuje, že do části Pohyb patří „základní pohyby jako běhání, skákání a lezení“[18] (Skolverket, 2011, 51). Dokument tyto dovednosti dále nespecifikuje, avšak uvádí, že obsahem má být kombinace zmíněných dovedností při cvičení za využití různého vybavení, her, tance a pohybů na hudbu, a to jak ve vnitřních prostorách, tak venku. Jak uvádíme výše, je v učivu hojně zmiňováno slovo hra, a to mj. v souvislosti s dovednostmi, které mají být prostřednictvím her rozvíjeny.

Dovednosti jsou rovněž hojně zmiňovány ve standardech. Uvádí například vzdálenosti, které by žáci měli uplavat v pozici na břiše či na zádech. Dosažená známka se pak liší podle konkrétní uplavané vzdálenosti. Standardy rozpracovávají učivo i v jiných dovednostních disciplínách. Zmiňují například, že by žáci do různých her a sportů měli zahrnovat sekvence základních pohybů, které dokáží dobře měnit a přizpůsobovat aktuální situaci. Dovednost změnit a přizpůsobit se tempu a rytmu by měli žáci mít při tanci a pohybu na hudbu.

Problematika pohybových schopností

Pohybové schopnosti a jejich rozvoj jsou ve švédském kurikulu řešeny pouze na pozadí ostatních aktivit. Dokument ve vzdělávacích cílech TV sice uvádí, že vyučování by se mělo zaměřit na všestranný rozvoj pohybových schopností[19], avšak hlouběji se jimi nezabývá ani v charakteristice vzdělávacího cíle, ani v učivu.

Problematika vědomostí

Vědomosti tvoří podstatnou část švédského projektovaného kurikula TV. Z hlediska cílů TV dokument obsahuje znalosti faktorů ovlivňujících fyzickou zdatnost[20] a ochranu zdraví, dále znalosti v plánování, aplikaci a hodnocení různých druhů PA podporujících fyzický pohyb nebo znalosti konceptů PA a určování jejich vlivu na problematiku sportu, zdraví a životního stylu. Dokument dále zmiňuje osvojení a pochopení hodnoty času stráveného venku a přispění k vědomostem o rizikových a bezpečnostních faktorech PA a řešení nouzových situací. K problematice znalostí v TV se vztahuje rovněž utváření povědomí o PA a seznámení s jejich různými druhy. V klíčovém učivu se znalosti vztahují k pravidlům her a sportů nebo k mapám a jejich základní struktuře a symbolům. K důležitým znalostem autoři dokumentu řadí i kulturní a geografické podmínky okolního prostředí, které mají dopad na výběr vhodné PA, stejně jako znalost okolí z hlediska zákona o právu na přístup na veřejná prostranství a pravidel, jak se na nich chovat. Autoři dokumentu rovněž zmiňují zvládání krizových situací ve vodě s různým vybavením[21].

Dominantním tématem z hlediska vědomostí je problematika zdraví, která je v klíčovém učivu projektovaného kurikula pokryta oblastí *zdraví a životní styl*. Autoři dokumentu se v části věnované skupině 1–3 snaží hledat pojmenování a teoretické rámce pro diskusi o hrách, zdraví a čase tráveném venkovními aktivitami. Pro skupinu 4–6 je již učivo obsáhlejší a diskusi z nižší skupiny rozvádí. Obsahově se však stále jedná

[16] Na tomto místě anglická verze dokumentu uvádí oproti jiným místům *sports and health* místo *physical education and health*. Vzhledem k originálu, kde se hovoří o *idrott och hälsa*, se však domníváme, že jde pouze o chybu v překladu terminologie. Proto ji v našem překladu ignorujeme.

[17] V anglickém překladu movement, health and lifestyle a outdoor life and activities.

[18] Climbing – v našem překladu je tím myšleno lezení do výšky, nikoliv po zemi.

[19] V anglickém překladu *allround movement capacity*.

[20] Dokument nenabízí žádné učivo, kterým by se fyzická zdatnost primárně rozvíjela.

[21] Předpokládáme, že např. pro poskytnutí záchrany tonoucímu jsou znalosti nezbytným předpokladem pro smysluplné zvládnutí této dovednosti.

především o teoretické poznatky, které žákům umožňují předcházet zraněním, vybírat vhodné pohybové aktivity vzhledem k okolnímu prostředí, hovořit o různých pohybových aktivitách a formách tréninku, životním stylu, chápat lidské tělo a význam vzhledu atp. Z hlediska cílů se v dokumentu často hovoří o zdravém životním stylu, který by žáci prostřednictvím TV měli rozvíjet, zmíněno je rovněž duševní a fyzické zdraví a pohoda (well-being). K podpoře zdraví pak bezesporu vede i předávání znalostí faktorů ovlivňujících fyzickou zdatnost a ochranu zdraví.

Problematika postojů

Z hlediska postojů je dokument nejvíce zaměřen na kladný přístup k celoživotní pohybové aktivitě a zdravému životnímu stylu, což se odráží i na vědomostech, které by děti měly během výuky TV získat (viz výše). Rozvoj kladného postoje k celoživotní pohybové aktivitě je v dokumentu zastoupen jak v cílech, tak v klíčovém učivu. V cílech je explicitně vyjádřena snaha vzbudit a rozvinout v žácích zájem o aktivní životní styl a trávení času v přírodě, stejně jako můžeme nalézt i cíle, které dílčím způsobem k rozvoji kladného postoje k celoživotní pohybové aktivitě přispívají. Patří mezi ně např. přispění k dobrému povědomí o PA, rozvoj schopnosti trávit čas v různých venkovních podmínkách a přírodě během různých ročních období, nebo též seznámení s různými druhy aktivit, kterými pak žáci mohou naplňovat svůj volný čas. Z hlediska klíčového učiva je rozvoj kladného postoje k celoživotní pohybové aktivitě podpořen povědomím o různých veřejných sportovních zařízeních a rovněž povědomím o právech a povinnostech při vstupu na veřejně přístupná prostranství[22]. V klíčovém učivu švédského projektovaného kurikula pro obor TV má své místo rovněž orientace v prostoru a znalost map, která může být základem pro turistiku jako součást celoživotní pohybové aktivity.

Problematika jednání

Autoři dokumentu uvádějí, že jedním z dílčích cílů TV by měl být rozvoj interpersonálních dovedností a respektu k ostatním. Tento cíl může být naplňován množstvím činností, které klíčové učivo nabízí – uveďme například hry nebo tanec. Na dalších místech kapitoly zabývající se TV není problematika jednání explicitně řešena ani rozvíjena.

Při studiu dokumentů jsme se zaměřili rovněž na problematiku hodnocení, avšak jak se ukázalo, není tato problematika v cílech ani klíčovém učivu řešena, a to ani na úrovni vzájemného hodnocení žáků, ani na úrovni hodnocení žáků učitelem. Hodnocení je zmíněno pouze v souvislosti s hodnocením vlivu konkrétních PA na zdraví (viz Problematika vědomostí).

Komparace švédských dokumentů s RVP ZV

Srovnání formálních charakteristik švédských kurikulárních dokumentů TV s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (2016)[23] a Standardy pro základní vzdělávání (2013) proběhlo formou juxtapozice a přehledně jej uvádíme v Tabulce 1.

Zatímco TV je v českém kurikulu zahrnuta ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a o obecnou charakteristiku a cíle vzdělávací oblasti se dělí se vzdělávacím oborem Výchova ke zdraví, švédské kurikulum poskytuje prostor pro TV v samostatné kapitole na úrovni ostatních vzdělávacích oborů s vlastní charakteristikou oboru a vzdělávacími cíli. Švédské kurikulum nedisponuje samostatným vzdělávacím oborem věnujícím se výchově ke zdraví, jeho aspekty jsou však zahrnuty přímo v oboru TV. Stejně jako v českém kurikulu švédský dokument uvádí charakteristiku vzdělávacího oboru i jeho cíle společně pro úrovně ISCED 1 a 2. Spolu s učivem a standardy tato část ve švédském kurikulu zaujímá devět stran. Po vyselektování pasáží, které se týkají úrovně ISCED 2, a pasáží, které se v dokumentu doslova opakují (standardy na konci 6. a 9. třídy systematizované do tabulky), však rozsah námi zkoumané části klesne na čtyři strany. Charakteristiku oboru a jeho vzdělávací cíle vnímáme jako plnohodnotnou součást úrovně ISCED 1, ačkoliv jsou společné i pro úroveň ISCED 2. České kurikulum navíc disponuje vzdělávacími standardy v samostatném dokumentu, jeho celkový rozsah je proto výrazně vyšší než rozsah švédského kurikula[24].

Z hlediska formálních charakteristik dokumentů konstatujeme, že splňují podmínku srovnatelnosti. Charakteristika vzdělávacího oboru ve švédském dokumentu implicitně obsahuje i jeho cíle, které jsou shrnuty rovněž do bodů. V českém dokumentu cíle následují v bodech po charakteristice vzdělávacího oboru. Švédský dokument obsahuje čtyři vzdělávací cíle, český devět. Jejich přehled nabízí Tabulka 2.

Jak je z uvedených vzdělávacích cílů patrné, drží si švédský dokument linii mezi charakteristikou vzdělávacího oboru, vzdělávacími cíli a učivem, které společně směřují k vyvážené koncepci založené na úzkém a neoddělitelném propojení pohybu a zdraví vedoucích k celoživotní PA. V českých dokumentech nalézáme určitý nesoulad mezi vzdělávacími cíli (silně zdravotní zaměření) a učivem (převážně pohybové zaměření). V dosažení vyšší míry vnitřní koherence ve švédském

[22] Právo na vstup na veřejná prostranství je ve Švédsku vymezeno zákonem. Ten zjednodušeně hovoří o tom, že každý může využívat louky, lesy atd., ačkoliv mu nepatří, a to všemi možnými způsoby – jízdou na kole, turistikou, ale třeba i neomezeným stanováním. To však s sebou nese odpovědnost za využívané místo, o které musí být řádně pečováno dle hesla „neruš a nenič“.

[23] Dokumentem RVP ZV je míněna část o vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, obor Tělesná výchova.

[24] A to i přesto, že jsou standardy „naroubovány“ na očekávané výstupy, se kterými se z jejich podstaty v mnoha ohledech kryjí.

dokumentu bychom mohli hledat inspiraci pro případné další revize českých vzdělávacích dokumentů.

Učivo je v českém i švédském kurikulu členěno na několik částí – švédský dokument jej člení na *pohyb*, *zdraví a životní styl* a *aktivity a život v přírodě*. České pojetí učiva je oproti tomu činnostní, když jej dokument dělí na činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení. V rámci švédského dokumentu je navíc učivo rozděleno na dvě části pro skupinu 1–3 (věk cca 7–10 let) a 4–6 (věk dětí 10–13 let). Učivo ve skupině 4–6 rozvádí učivo pro skupinu 1–3. V českém dokumentu je učivo spojeno pro první i druhé období, avšak rozděleny jsou očekávané výstupy. Švédský dokument tedy určuje, do jaké míry má být v kterém období co učeno, ale standard pro zvládnutí vztahuje až ke konci druhého období. Český dokument proti tomu (v případě prvního období orientačně) určuje, co má žák kdy zvládnout (očekávané výstupy pro první a druhé období), ale nepředepisuje, co má být kdy do jaké míry učeno. Dodejme, že očekávané výstupy v českém dokumentu jsou závazné až pro druhé vzdělávací období a učivo „je doporučeno školám k distribuci a k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků“ (MŠMT, 2017, p. 15). Závazným se stává až na úrovni školního vzdělávacího programu. Z hlediska problematiky dovedností můžeme zkonstatovat, že švédský dokument je oproti českému daleko méně konkrétní a zdánlivě méně návodný. Český dokument nabízí širokou škálu konkrétních činností, kterými může vyučující své hodiny naplnit. Švédský dokument proti tomu nabízí činností méně (proto se může na první pohled jevit jako méně návodný), avšak ty tvoří nadmnožinu velmi široké škály činností vedoucích ke zvýšení úrovně pohybových dovedností. Návodnost tedy nespočívá v možnostech, které dokument učitelům nabízí, ale ve způsobu, jakým je předkládá.

Rozvoj pohybových schopností je explicitně zmíněn pouze v českém dokumentu, který přímo zmiňuje rozvoj rychlosti, vytrvalosti, síly, pohyblivosti, koordinace pohybu. Švédský dokument se rozvojem pohybových schopností explicitně nezabývá.

Oproti TV v českém dokumentu, jehož učivo je zaměřeno převážně činnostně, švédský dokument nabízí vyrovnaně učivo věnující se činnostem vedoucím k rozvoji dovedností a vědomostem. Hovoří např. o znalosti map, pravidel pro přístup na veřejná prostranství nebo o hledání pojmenování a teoretických rámců pro diskusi o hrách, zdraví a čase tráveném venkovními aktivitami. Zdraví je ve švédském dokumentu zmiňováno především z hlediska pochopení jeho hodnoty a z hlediska vědomostí, jak jej podporovat např. formou znalosti faktorů, které ovlivňují bezpečnost ve spojení s hrami, sporty a časem stráveným venku. V učivu pro skupinu 4–6 je tato problematika propracována podrobněji (jde tedy o překryv, viz Dvořák, 2012). Zahrnuje vědomosti týkající se prevence zranění formou např. zahřívacích cvičení před pohybovou aktivitou, ale rovněž prevenci před úrazy, které mohou vzniknout ve vodě ať už během koupání, nebo např. v zimě během bruslení. Vědomosti v českém dokumentu se týkají rovněž zdraví a jeho ochrany a učivo obsahuje především činnosti, které vedou k jeho prevenci, udržení a podpoře, jako je např. příprava před pohybovou činností, uklidnění po zátěži, napínací a protahovací cvičení apod. Český dokument navíc zmiňuje znalost základního tělocvičného názvosloví a smluvených povelů. Z hlediska cílů český dokument předpokládá u žáků širší okruh vědomostí (Tabulka 2), jež jsou však učivem vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví, které je spolu s očekávanými výstupy vymezeno pro úroveň ISCED 2. Oba dokumenty shodně zmiňují prvky záchrany tonoucího.

Švédský i český dokument mají poměrně podrobně propracovanou postojovou složku. Podle obou dokumentů by si žáci měli vybudovat kladný postoj k celoživotní pohybové aktivitě a zároveň kladný postoj ke zdraví jako základní životní hodnotě, v obou dokumentech je rovněž zmiňován kladný postoj ke zdravému životnímu stylu jako celku. Z českého dokumentu ovšem nevyplývá, zda jej má být dosahováno prostřednictvím TV nebo výchovy ke zdraví.

Problematikou jednání se dokumenty zabývají spíše okrajově. Stěžejními myšlenkami je idea respektu k ostatním, český dokument navíc zmiňuje vzájemnou komunikaci, myšlenku fair play a olympijské ideály. Implicitně se v obou dokumentech objevuje rozvoj interpersonálních dovedností, kterého může být dosahováno prostřednictvím široké škály činností. Srovnání dokumentů z hlediska témat kategoriálního systému pro přehlednost uvádíme v Tabulce 3.

Systém českých dokumentů se s hodnocením žáků vypořádává prostřednictvím samostatného dokumentu Standardy pro základní vzdělávání (tělesná výchova), který je nezávazný. Hodnocení ve švédském dokumentu je uvedeno v části *Vědomostní požadavky*, která však svým charakterem odpovídá standardům.

České standardy jsou rozpracovány pro očekávané výstupy z druhého období a míra jejich zvládnutí je definována pomocí indikátorů, kterých žák buď dosáhne, nebo nedosáhne. Indikátory jsou doplněny o ilustrativní úlohy, pomocí kterých lze jejich zvládnutí testovat, a případně další poznámky. Indikátory však nejsou definovány tak, aby bylo možno jasně určit, zda k jejich zvládnutí došlo či ne. Jako příklad uveďme indikátory pro očekávaný výstup:

„TV-5-1-02: Žák zařazuje do pohybového režimu korektivní cvičení, především v souvislosti s jednostrannou zátěží nebo vlastním svalovým oslabením:

Indikátory:
1. žák vyjmenuje hlavní znaky vadného držení těla;
2. žák pojmenuje (ukáže na obrázku, na spolužákovi, na sobě) hlavní svalové skupiny, které je třeba posilovat a které protahovat;
3. žák ve svém pohybovém režimu uplatňuje protahovací, posilovací a relaxační cvičení" (MŠMT, 2013b, 5).

Z dokumentu tak např. nevyplývá, kolik hlavních znaků vadného držení těla (a které to vlastně jsou) musí žák vyjmenovat, nebo kolik protahovacích, posilovacích a relaxačních cvičení musí zvládnout, aby mohl učitel indikátory považovat za splněné. Dokument jej ani nijak nevede k tomu, jakou známkou by měl učitel žáka hodnotit.

Švédský systém hodnocení rozpracovává standardy zvlášť pro první a zvlášť pro druhé vzdělávací období. Jejich dosažení je vytvořeno víceúrovňově – v praxi to znamená, že na základě konkrétních dosažených výsledků učitel poměrně přesně ví, jakou známku žákovi udělit a rozhodnout se může mezi třemi stupni zvládnutí. I zde však dochází k jeho subjektivnímu hodnocení. Dokument například ve standardech na konci 6. ročníku uvádí, že:
„Pupils can give **simple** descriptions of how to prevent injuries associated with games and sports (grade E).
Pupils can give **developed** descriptions of how to prevent injuries associated with games and sports (grade C).
Pupils can give **well developed** descriptions of how to prevent injuries associated with games and sports (grade A)" (Skolverket, 2011, 56).

Je tedy na učiteli, aby rozhodl, kdy došlo k jednoduchému, kdy k rozvinutému a kdy k velmi rozvinutému popisu způsobů prevence zranění spojených s hrami a sporty. Vedle toho jsou však některé standardy naprosto striktní, když např. dokument definuje, že „žáci umí uplavat 200 m, z toho 50 m v pozici na zádech (známka E)" (Skolverket, 2011, 56).

Švédský dokument žádným způsobem nepracuje s časovou dotací hodin pro TV. Stejně jako české dokumenty nepracuje ani s časovou dotací pro jednotlivé činnosti v rámci TV.

Jak uvádíme v našich dřívějších pracích, které porovnávaly české kurikulum s jinými zahraničními vzdělávacími dokumenty (Habrdlová, Lupač, & Vlček, 2017; Lupač, 2016), „vzdělávací oblast RVP ZV Člověk a zdraví nabízí charakteristiku oblasti a dále cíle, které jsou zaměřeny především na zdraví[25]. Z dokumentu ovšem nevyplývá, zda mají být naplněny prostřednictvím vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví nebo Tělesná výchova. Vzdělávací obsah oboru Tělesná výchova je pak kompilátem očekávaných výstupů a učiva, které ovšem z větší části nemají přímou souvislost s cíli uvedenými v dokumentu" (Lupač, 2016, 29). Švédský dokument proti tomu nabízí cílů méně (Skolverket, 2011). Ty směřují k pohybovému a zdravotnímu pojetí, které chápe jako úzce provázané koncepce.

S ohledem na stanovené cíle a pojetí TV popsané v charakteristice vzdělávacího oboru je vymezeno i učivo a následné standardy, které celkovému pojetí ve švédském dokumentu odpovídají. Ačkoliv švédský dokument obsahuje méně učiva než dokument český, nemůžeme jej označit jako méně návodný. Z hlediska rozpracovanosti učiva je totiž na stejné úrovni jako český dokument – učivo jmenuje, už ale nenabízí konkrétní návody a postupy, jak s učivem pracovat, kdy přesně jej zařadit[26] atp. I proto konstatujeme, že v porovnání s českým dokumentem dosahuje stejné míry návodnosti. Z hlediska vnitřní koherence je ovšem z provázanosti a shody na strukturální linii *charakteristika oboru → vzdělávací cíle → učivo → standardy* patrné, že dosahuje její vyšší míry. Vyšší míra vnitřní koherence rovněž zvyšuje i přehlednost a jasnost (Janík et al., 2011) dokumentu.

Diskuze

Výsledky práce přispívají do diskuze nejen o kvalitě kurikula, ale též poukazují na problematické propojení projektové a realizační formy kurikula (Janík et al., 2013). Je vhodné klást si otázku, jaký podíl má na problematickém přenosu projektové do realizační formy kurikula jeho kvalita, jaký nevhodně zvolená zaváděcí politika (Šíp, 2014), či zda jde o jejich rovnoměrnou kombinaci. Pro zasazení do širší problematiky se můžeme ptát, jaké další faktory se na současném stavu podílejí.

Tímto směrem směřují naše úvahy z hlediska obou zkoumaných faktorů kvality. České a švédské kurikulum vykazují podobnou míru návodnosti, avšak z hlediska vnitřní koherence český systém dokumentů za švédským dokumentem zaostává. Znamená to, že vazba mezi programovým pojetím kurikulárních dokumentů a reálnou výukou ve Švédsku je zřetelnější než v České republice? Mají návodnost a vnitřní koherence jakožto kvality kurikula vliv na přijímání dokumentů učitelskou komunitou, nebo vhodná míra návodnosti a vysoká míra vnitřní koherence mají sice pozitivní vliv na kvalitu kurikula, avšak v důsledku se dostatečně zřetelně nepromítají do realizační formy kurikula?

[25] Z devíti cílů jsou jen dva, kde zdraví není zmíněno. Tyto cíle hovoří o poznávání člověka jako jedince a dále o chápání zdatnosti, dobrého vzhledu a duševní pohody jako předpokladu pro výběr profesní dráhy, partnerů, společenských činností apod.

[26] Švédský dokument sice má rozděleno učivo na první a druhé období, avšak ve druhém období jde „pouze" o rozpracování učiva pro první období a není např. řečeno, ve kterém ročníku je vhodné zařazovat jakou činnost. Nejde tedy o nové učivo, ale rozpracování již vymezeného učiva.

Některé dřívější výzkumy (Habrdlová, Lupač, & Vlček, 2017; Habrdlová & Vlček, 2015; Lupač, 2016) rovněž hovoří o vybraných kvalitách projektovaného kurikula, avšak neuvádějí vliv jejich naplnění na realizační formu kurikula. Jak jsme zmínili výše, přílišná návodnost dokumentů (stejně jako její nedostatek) může být pedagogy vnímán negativně. Zůstává tedy otázkou, kde se nalézá ona hranice mezi příliš nízkou, vhodnou, a nebo vysokou (přílišnou) mírou návodnosti. Naše úvahy nás vedou k přesvědčení, že pro exaktní výzkum návodnosti z hlediska její přesné míry[27] by bylo ke zmíněným účelům třeba vymezit určitou škálu, na které bychom návodnost mohli posuzovat. Současné posouzení návodnosti je navíc limitováno osobou výzkumníka, který nemá na švédské dokumenty emický náhled, jaký by měl výzkumník ze švédského prostředí. Tato teze i předchozí výše uvedené otázky jsou pro nás závazkem do dalších výzkumů v oblasti analýzy projektovaného kurikula TV.

Závěr

Autoři předložené studie si vymezili za cíl analyzovat švédské projektované kurikulum TV a porovnat jej s projektovanou TV v RVP ZV (2016) z hlediska jejich obsahu, formálních charakteristik a vybraných problémových témat, kterými jsou návodnost dokumentů a jejich vnitřní koherence. Dosažení míry návodnosti a vnitřní koherence předkládají ve vzájemném srovnání dokumentů.

Při srovnání vzdělávacích obsahů je patrné, že švédské dokumenty se od RVP ZV z hlediska učiva nijak zvlášť neliší svým obsahem. Kurikula TV obou států se zaměřují na rozvoj základních pohybových dovedností, jako je běhání, skákání atp. Oba dokumenty svým učivem podporují vedení ke zdravému životnímu stylu (švédský dokument zejména vědomostně zaměřeným učivem oproti činnostnímu učivu v českém dokumentu), patrný je pak větší důraz švédského dokumentu na podporu pohybu ve volném čase prostřednictvím znalosti map, pravidel chování a faktorů týkajících se bezpečnosti ve venkovních prostorách. Oba dokumenty shodně zmiňují plavání a prvky bezpečnosti ve vodě. V českém i švédském kurikulu je zařazeno lyžování a bruslení (byť ve švédském jen nepřímo).

Z formální stránky můžeme zkonstatovat, že budeme-li uvažovat srovnání švédského a obou českých dokumentů, je systém českého kurikula díky standardům obsáhlejší, ačkoliv si uvědomujeme limity použitého srovnání, které není v některých ohledech zcela exaktní – např. rozsah byl zkoumán na základě počtu stran, avšak bylo zanedbáno řádkování, font a velikost písma a další faktory, které mohly porovnání rozsahu dokumentů ovlivnit. Struktura dokumentů je velmi podobná, švédské dokumenty však dvojmo uvádějí standardy. Pokud je tedy v českém systému kurikula dokument *Standardy pro základní vzdělávání: tělesná výchova (zdravotní tělesná výchova)* rozpracováním očekávaných výstupů z RVP ZV, ve švédském kurikulu jde pouze o jejich doslovnou rekapitulaci.

Ze srovnání dále vyplynulo, že oba sledované dokumenty předkládají různé skupiny pohybových činností, které dále nespecifikují, a proto jsou z hlediska učiva stejně hluboké (Dvořák, 2012, 32), a to i přesto, že je vzhledem k počtu témat v nabídce učiva i definovaných cílů (Tabulka 2) české kurikulum širší[28]. Protože je pro návodnost dokumentů z uvedených dvou kvalit kurikula stěžejní jeho hloubka, konstatujeme, že české projektované kurikulum dosahuje v porovnání se sledovaným švédským dokumentem přibližně stejné míry návodnosti (ani jeden z dokumentů neuvádí konkrétní postupy, jak s učivem pracovat).

Vnitřní koherence dokumentů byla porovnávána na základě provázanosti charakteristiky vzdělávacího oboru, cílů, učiva a standardů. Podle Naula (2003; 2011) se švédské pojetí kurikula TV posouvá od sportovního ke zdravotně zaměřenému pojetí. Naul však ve své studii pracuje s dokumenty vydanými v r. 1994[29]. Pojetí zachycené v aktuálních dokumentech směřuje spíše ke kombinaci zdravotního a pohybového pojetí – pohyb a zdravý životní styl jsou chápány jako fundamentální předpoklad pro lidské zdraví nejen z fyzického, ale rovněž duševního hlediska. Toto koncepční směřování se odráží rovněž v charakteristice vzdělávacího oboru, ve vzdělávacích cílech, kterým odpovídá učivo a následně standardech[30]. Jak někteří uvádějí (Habrdlová, Lupač, & Vlček, 2017; Lupač, 2016; Mužík, 2008), je v českých dokumentech dosaženo nízké míry vnitřní koherence z důvodu nesouladu pojetí TV v cílech (zdravotní pojetí) a učivu (spíše pohybové pojetí), a proto můžeme zkonstatovat, že švédské dokumenty dosahují v porovnání s českými dokumenty vyšší míry vnitřní koherence.

Pro případné úpravy projektované formy kurikula TV s cílem zvýšení vnitřní koherence je nutné stanovit vzdělávací cíle, které má vzdělávací obor Tělesná výchova plnit. Z dosavadních analýz vyplývá, že hlavním důvodem nízké vnitřní koherence v českých dokumentech je nesoulad mezi učivem TV a cíli, které jsou společné pro vzdělávací obory Tělesná výchova a Výchova ke zdraví a nemohou být proto naplněny pouze učivem TV. Pokládáme si proto otázku, zda by zvýšení vnitřní koherence a tím srozumitelnosti dokumentu pomohlo jasnější vymezení vzdělávacích cílů a jejich rozdělení

[27] Nikoliv založené na vzájemném srovnání, jak tento přístup uplatňujeme v našem výzkumu (srov. Janík et al., 2011, p. 41).

[28] Jak uvádí Dvořák (2012, p. 32), není pravdou, že kurikulum je buď široké, anebo hluboké.

[29] A to i ve svém revidovaném textu z r. 2011.

[30] Jistou výjimku v předloženém koncepčním směřování tvoří požadavek na uplavání 200 m, který zapadá spíše do kondiční koncepce.

pro jednotlivé vzdělávací obory vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, tedy zvlášť pro vzdělávací obor Tělesná výchova a Výchova ke zdraví. Právě v jasném vymezení cílů TV, které jsou v souladu s jejím vzdělávacím obsahem a standardy, se můžeme ve Švédsku inspirovat. Zastáváme názor, že formulace vzdělávacích cílů by měla zohledňovat kromě dostatečné akademické diskuze rovněž názory veřejnosti (Mužík & Vlček, 2016). Zvýšení míry návodnosti by po jasném vymezení cílů mohlo být podpořeno vytvořením podpůrného metodického materiálu, který by zohledňoval jednotné pojetí všech složek projektovaného kurikula.

Referenční seznam

Bereday, G. Z. (1964). *Comparative method in education.* New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Bloudková-Dvořáková, M., & Dvořák, D. (2005). Společenskovědní vzdělávání. In V. Spilková et al. (Eds.), *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (pp. 209–223). Praha: Portál.

Buhren, C. (2004). Schulqualitätsintwicklung – Referenzpunkte für den Schulsport? In *Qualitätsentwicklung im Schulsport, 3. Europäisches Schulsportforum.* Staženo z http://eads.de/cms/upload/downloads/schriften/akademieschrift24s.1-192.pdf

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2007). *Comparative education research: Approaches and methods.* Hong Kong: Comparatie education research centre, The University of Hong Kong.

Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům: Proměny kurikulární teorie a praxe.* Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.

Eurybase. (2010). *Organisation of the education system in Sweden.* Eurybase.

Eurydice. (2013). *Tělesná výchova a sport ve školách v Evropě.* Staženo z https://8e6083c5e5b47fbfcf90c1b6bab6fa03d-fd2cc1a.googledrive.com/host/0B3x8X77RaMBPdGxk-NEc0SHZBc00/CS/EC3113672CSN_002.pdf

Eurydice. (2014). *Special eurobarometr 412: Sport and physical activity.* Staženo z http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_412_en.pdf

Euridyce. (2014). The Structure of the European Education Systems 2014/15: Schematic Diagrams. Retrieved from https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3192e51b-f7e1-4885-9e0e-974f418ac7d3/language-en

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

Glaser, B. G. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum: Qualitative Social Research, (5)*2, 4.

Habrdlová, M., & Vlček, P. (2015). Srovnání kurikula tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku a České republice. Česká kinantropologie, 19(4), 34–48.

Habrdlová, M., Lupač, M., & Vlček, P. (2017). Srovnání obsahu vybraných kurikulárních dokumentů tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku, Nizozemsku a České republice. *Pedagogická orientace, (27)*3, 449–472.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Holmes, B. (1981). *Comparative education: Some consideration of method.* London: Unwin Hyman.

Holmes, B. (1991). Comparative education methodology and physical education. In J. Standeven, K. Hardman, & D. Fisher (Eds.), *Sport for all: Into the 90s* (pp. 19–32). Aachen: Meyer & Meyer.

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

Ishikawa, N. (1968). A methodology of comparative physical education. *Research Journal of Physical Education*, *(12)*3, 207–219.

Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Doskočilová, M., Ducháčková, G., Janko, T., … Zlatníček, P. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula.* Brno: Paido.

Janík, T., Knecht, P., & Kubiatko, M. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Janík, T., Maňák, J., Knecht, P, & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita*. Orbis scholae, 4*(3), 9–35.

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., … Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky.* Brno: Masarykova univerzita.

Ježková, V., Dvořák, D., Greger, D., & Daun, H. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum.

Kudlorz, P. (1989). Comparative physical education – An international scientific approach. *International Review of Education, (35)*1, 65–72.

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

Liu, B. (2008*). Zeitgenössische deutsche und chinesische Sportpädagogik im Vergleich: Ausgewählte Beispiele*. (Dissertation Theses). Deutsche Sporthochschule Köln, Köln, Germany. Staženo z http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/13278/Liu_umd_0117E_13491.pdf;jsessionid=C4102558DB925E3CEDAC6FAE3DA11290?sequence=1

Lupač, M. (2016). Obsahová analýza kurikulárních dokumentů tělesné výchovy v Nizozemsku z hlediska vybraných faktorů kvality projektovaného kurikula: komparace s RVP ZV. *Studia Sportiva, 10*(1), 15–32.

Lupač, M. (2017). Vývoj výzkumného nástroje pro komparaci kurikulárních dokumentů tělesné výchovy. In P. Fořterová-Matoušková & J. Chrudimský (Eds.), *Fórum kinantropologie 2017* (pp. 71–83). Praha: Univerzita Karlova.

Manzon, M. (2007). Comparing places. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods* (pp. 85–123). Comparative Education Research Centre: The University of Hong Kong.

MŠMT. (2013b). *Standardy pro základní vzdělávání. Tělesná výchova (zdravotní tělesná výchova).* Staženo z http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67504&view=9832

MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: MŠMT.

Mužík, V. (2008). Relationship between project and realization form of curriculum in physical education at primary school. In E. Řehulka (Ed.), *Contemporary school practice and health education* (pp. 59–75). Brno: MSD.

Mužík, V., & Vlček, P. (2016). Proměny tělovýchovných koncepcí a jejich vliv na realizaci obsahu vzdělávání v tělesné výchově. *Orbis Scholae, 10*(2), 131–143.

Naul, R. (2003). Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě. Česká kinantropologie, 7(1), 39–53.

Naul, R. (2011). Conceptual diversity and future directions of physical education in the global context. *Japanese Journal of Sport Education Studies, 30*(2), 39–50. Staženo z http://www.wgi.de/fileadmin/user_upload/wgi/Downloads/Vortraege/4_Checkedfinal_version_Japan-VortragOkade_CB-gekuerzt_644768.pdf

Noah, H., & Eckstein, M. (1969). *Towards a science of comparative education*. London: Macmilan.

Pühse, U., & Gerber, M. (Eds.). (2005). *International comparation of physical education*. New York, NY: Mayer & Mayer.
Rabušicová, M., & Záleská, K. (2016). Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace, 26*(3), 346–378.
Richter, Ch. (2006). *Konzepte für den Schulsport in Europa: Bewegung, Sport und Gesundheit.* Aachen: Meyer & Meyer.
Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns.* Los Angeles: Sage.
Sigmundová, D., Sigmund, E., & Šnoblová, R. (2012). Návrh doporučení k provádění pohybové aktivity pro podporu pohybově aktivního a zdravého životního stylu českých dětí. *Tělesná kultura, 35*(1), 9–27.
Skolverket. (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011.* Stockholm: Skolverket.
Standeven, J. (1991). Education for leasure: A research model for conducting multi-national comparative studies. In J. Standeven, K. Hardman, & D. Fisher (Eds.), *Sport for all: Into the 90s* (pp. 58–72). Aachen: Meyer & Meyer.
Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Brno: Albert.
Šíp, R. (2014). *Problematické aspekty současné pedagogiky z pohledu pedagogické filozofie: vztah praxe a teorie a potlačení somatické dimenze pedagogických procesů* (Habilitační práce). Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Brno.
Vlček, P. (2009). Komparativní kinantropologie. *Česká kinantropologie, 13*(1), 82–95.
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), 31–45.
Vlček, P. (2015). Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace, 25*(3), 394–412.
Vlček, P. (2016). Comparative physical education – some methodological considerations from social sciences perspective. In M. Zvonař & Z. Sajdlová (Eds.), *10th International Conference on Kinanthropology: Sport and Quality of Life* (pp. 13–22). Brno: Masarykova Univerzita.
Vollstädt, W., Tillman,n, K. J., Rauin, U., Höhmann, K., & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I.* Opladen: Leske + Budrich.
WHO. (2018a). *Physical activity.* Staženo z http://www.who.int/topics/physical_activity/en/
WHO. (2018b). *Prevalence of insufficient physical activity among school going adolescents*. Staženo z http://apps.who.int/gho/data/view.main.2463ADO?lang=en

Tabulka 1
Formální charakteristiky švédského dokumentu v porovnání s českými dokumenty

Formální charakteristiky	Česká republika		Švédsko
	RVP ZV (Z)	Standardy (N)	Švédské kurikulum (Z)
Formát	Elektronický dokument	Elektronický dokument	Elektronický dokument
Rozsah	5/164	16/36	4/263
Grafika	Volný text, očekávané výstupy v tabulce, učivo v odrážkách	Text v tabulkách, 2 obrázky (jeden barevný, jeden šedý)	Volný text, cíle v odstavci a odrážkách, klíčové učivo v odrážkách; standardy souvisle i v tabulce
Začlenění	TV jako vzdělávací obor vzdělávací oblasti Člověk a zdraví	Samostatný dokument pro TV, nezačleněn	TV jako jeden z předmětů kurikula
Struktura	– Volný text charakterizující vzdělávací oblast Člověk a zdraví (TV v samostatných odstavcích; v rámci nich cíle?) – Cíle vzdělávací oblasti – Očekávané výstupy pro 1. a 2. období – Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření – Učivo – činnosti ovlivňující zdraví, úroveň pohybových dovedností a podporující pohybové učení	– Volný text sloužící jako klíč pro použití dokumentu – Tabulky obsahující indikátory (standardy) pro očekávané výstupy pro 2. období	– Volný text obhajující TV jako vyučovací předmět – Cíle TV – Klíčové učivo pro tři věkové skupiny rozdělené na pohyb, zdraví a životní styl a aktivity a život v přírodě – Klíčové požadavky pro jednotlivé věkové skupiny – hodnocení – Klíčové požadavky v tabulce (obsahově stejné)

Vysvětlivky. (Z) = *závazné dokumenty,* (N) = *nezávazné dokumenty, rozsah* = počet stran věnujících se oboru TV na úrovni ISCED 1 z celkového počtu stran dokumentu; názvy jednotlivých dokumentů byly v tabulce z úsporných důvodů zkráceny.

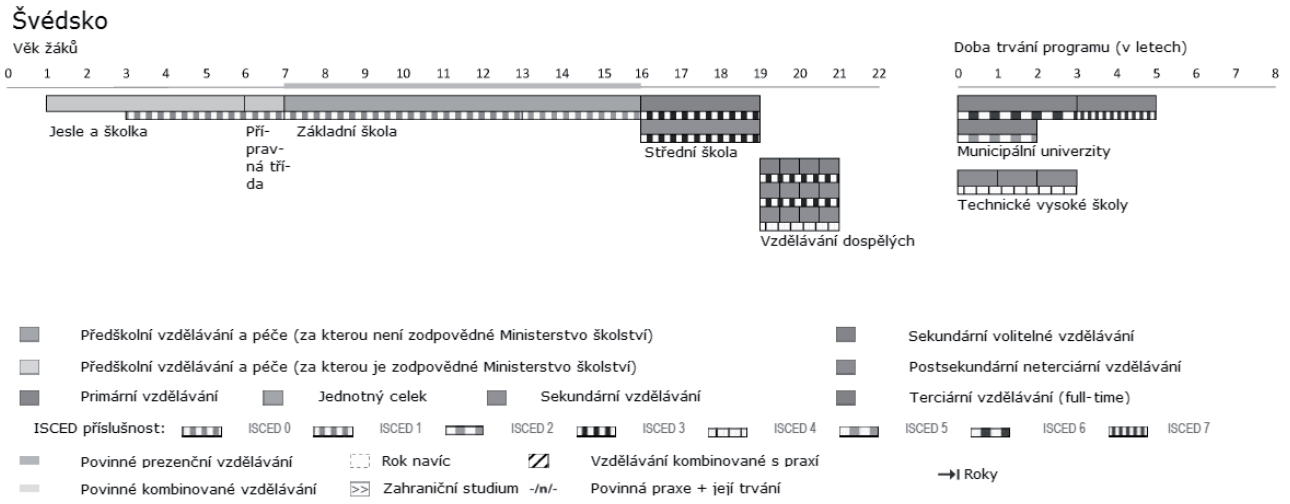
Tabulka 2
Vzdělávací cíle TV v českém a švédském dokumentu

Cíle RVP ZV – žáci jsou prostřednictvím vzdělávání vedeni k:	Cíle švédského dokumentu – učení v TV nabízí žákům příležitosti k rozvoji schopnosti:
– poznávání zdraví jako hodnoty v kontextu životních hodnot – pochopení zdraví jako vyváženého stavu tělesné, duševní a sociální pohody, vnímání radostných prožitků z pohybových činností v příznivé atmosféře – poznávání člověka jako jedince závislého na vlastním rozhodování, na vztazích s ostatními a životním prostředí – získání orientace v tom, co je zdravé a co škodlivé – využívání postupů pro pozitivní ovlivňování zdraví v každé životní situaci i poznávání a využívání míst, která souvisí s preventivní ochranou zdraví – propojování činností souvisejících s podporou zdraví se základními etickými a morálními postoji – chápání zdatnosti i fyzického vzhledu jako faktoru ovlivňujícího výběr profesní dráhy, životního partnera apod. – ochrana zdraví při každodenních rizikových situacích i mimořádných událostech – aktivní zapojování do činností podporujících zdraví ve škole i v obci	– neomezeného pohybu v různých pohybových kontextech – plánovat, implementovat a hodnotit sportovní a další PA založené na různých pohledech na zdraví, pohyb a životní styl – využít a přizpůsobit čas rekreaci a venkovnímu životu v různých podmínkách a prostředích – předcházet rizikům během PA a zvládat krizové situace na zemi i ve vodě

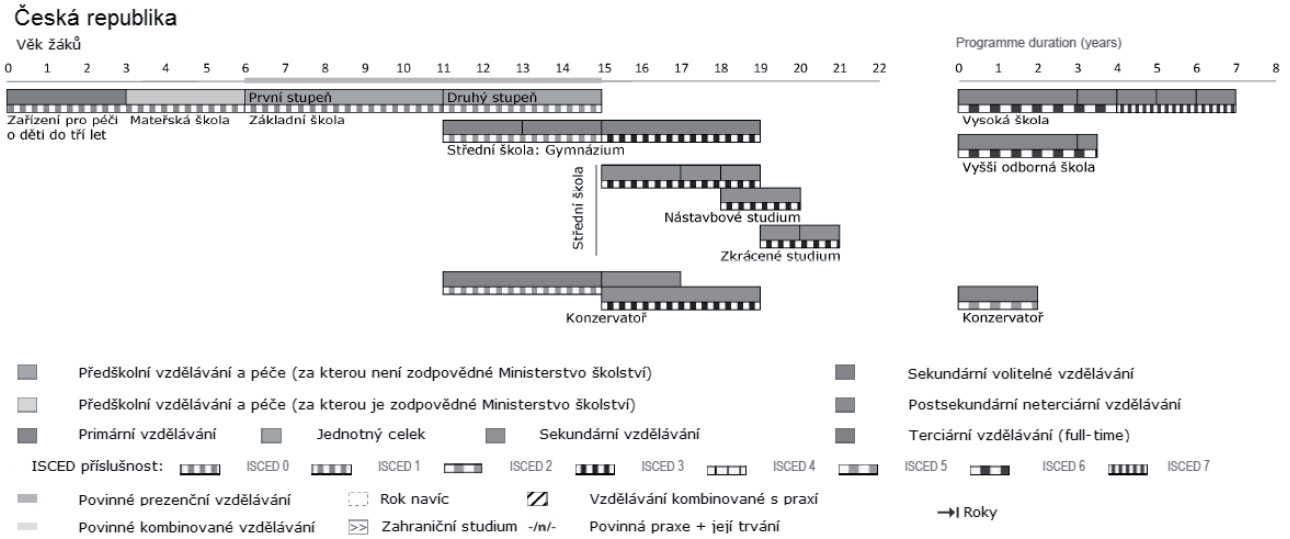
Vysvětivky. (PA) = pohybová aktivita

Tabulka 3
Srovnání dokumentů z hlediska kategoriálního systému a jeho pěti hlavních témat

Obsah dokumentů	RVP ZV	Švédské kurikulum
Problematika dovedností	Více učiva vymezeného úžeji a hlouběji obsahujícího činnosti vedoucí k rozvoji pohybových dovedností	Méně učiva vymezeného široce a méně hluboko, takže v důsledku zahrnuje širokou škálu činností vedoucích k rozvoji pohybových dovedností
Problematika pohybových schopností	Zmiňuje rozvoj rychlosti, vytrvalosti, síly, pohyblivosti a koordinace pohybu	Nezmiňuje
Problematika vědomostí	Znalosti vedoucí k prevenci, udržení a podpory zdraví (příprava před pohybovou aktivitou, uklidnění po zátěži), komunikace v TV (povely, základní tělocvičné názvosloví); prvky záchrany tonoucího	Znalosti faktorů ovlivňujících bezpečnost v souvislosti se sporty, pohybovou aktivitou a časem stráveným venku, prevence zranění, znalosti usnadňující pohyb venku – mapy, pravidla pro přístup na veřejná prostranství; teoretické rámce pro diskusi o hrách, zdraví a čase tráveném venkovními aktivitami; prvky záchrany tonoucího
Problematika postojů	Kladný postoj k celoživotní pohybové aktivitě, ke zdraví jako základní životní hodnotě a ke zdravému životnímu stylu jako celku (v rámci celé vzdělávací oblasti Člověk a zdraví)	Kladný postoj k celoživotní pohybové aktivitě, ke zdraví jako základní životní hodnotě a ke zdravému životnímu stylu jako celku
Problematika jednání	Respekt k ostatním, myšlenka fair play, olympijské ideály a symboly, implicitně je v dokumentu patrná snaha o rozvoj interpersonálních dovedností	Respekt k ostatním, implicitně je v dokumentu patrná snaha o rozvoj interpersonálních dovedností



Obrázek 1 Švédský vzdělávací systém (Euridyce, 2014)



Obrázek 2 Český vzdělávací systém (Euridyce, 2014)

Analysis of the Swedish PE curricula: A comparison with the Czech curricula documents

Background: This paper follows number of studies dealing with the analysis of the projected physical education (PE) curriculum in select European countries. Their joint effort is to analyse the concept and educational content of PE and to point out their differences and similarities with the Czech Framework educational programmes. The results could serve as an inspiration for the future revision of the Czech curriculum. **Objective:** The objective is to analyse the projected curriculum of physical education in Sweden and to compare it with the PE educational program in the Czech Republic. We focus on selected factors of the curriculum quality: instructional quality and internal coherence. We also concentrate on the current conceptual direction of the analysed documents according to Naul's concept description (2003, 2011). **Methods:** The selected documents were chosen according to their current validity in Sweden and the Czech Republic. The research method is based on the problem approach and qualitative case-oriented methodology. For the analysis of the curriculum documents, a categorical system has been developed. It covers five main themes – skills, abilities, knowledge, attitudes and actions. Based on these themes the concepts of the documents were identified. The degree of the instructional quality and internal coherence is presented in a mutual comparison of the documents. **Results:** The Swedish curriculum is aimed at the health and movement concept as closely related inseparable concepts of PE. Compared to the Czech curriculum, it achieves higher degrees of internal coherence, but similar level of instructional quality. **Conclusions:** The paper highlights some problems concerning

different conceptual approaches toward projecting specific components of the Czech curriculum resulting in lower quality of internal coherence. Given its coherent content, the Swedish curriculum document may be a good inspiration source for the revision of Czech educational programmes.

Keywords: physical education, Sweden, the Czech Republic, educational programmes, comparison, internal coherence, instructional quality