

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Mgr. Alexandra Hruběšová

TEORIE A PRAXE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH
V TĚLESNÉ KULTUŘE

Rigorózní práce

Vedoucí práce: PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

PRAHA 2013

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vykonala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne

OBSAH:

Abstrakt/Abstract	4
0 Úvod	5
1 Aspekty vzdělávání dospělých	9
1.1 Současný společenský vývoj a vzdělávání	9
1.2 Vývoj konceptů celoživotního vzdělávání a učení	17
1.3 Celoživotní učení a vzdělávání dospělých	25
2 Charakteristika tělesné kultury	30
2.1 Dva základní směry v úvahách o kultuře	30
2.2 Vztah kultury a tělesné kultury	34
2.3 Znaky tělesné kultury	39
3 Vztah vzdělávání dospělých a tělesné kultury	44
3.1 Historická východiska vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury	44
3.2 Teoretická východiska vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury	55
3.3 Vztah vzdělávání dospělých a tělesné kultury v praxi	63
3.3.1 Stát a samosprávné orgány	64
3.3.2 Občanská sdružení	70
3.3.3 Evropská unie	81
3.3.4 Masmédia	84
3.3.5 Soukromé podnikání	89
3.4 Náměty k teoretickému rozpracování vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury	91
4 Závěr	96
5 Soupis bibliografických citací	99
6 Seznam příloh	111

Abstrakt

Práce se zabývá problematikou vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Zaměřuje se na rostoucí roli vzdělávání, zvláště pak dospělých, v současné společnosti a formuluje myšlenku o historické proměně dříve časově a věkově omezeného vzdělávání v současné celoživotní učení. V návaznosti na to charakterizuje kulturu, zejména tělesnou, a její spjatost s celoživotním učením. Tuto spjatost nazírá z historického a teoretického hlediska. Na základě toho zkoumá vztah vzdělávání dospělých a tělesné kultury v rovině obecně teoretické i aktuálně praktické. Význam tohoto zkoumání hodnotí z hlediska možného uplatnění poznatků ze vzdělávání dospělých v tělesné kultuře i případného posílení její společenské funkce.

Abstract

The thesis deals with the relationship of adult's education and physical culture. It focuses on the growing role of education, especially adults, in contemporary society and formulates the idea of historical transformation of formerly time-and age-limited education in contemporary lifelong learning. In relation to that, the thesis describes the culture, especially the physical, and its link to the lifelong learning. This fact is considered from a historical and a theoretical perspective. Based on that, the thesis examines the relationship of adult's education and physical culture in the general theoretical and currently practical point of view. The importance of this investigation evaluates for potential adult's education knowledge application in physical culture and possible social function enhancing.

0 Úvod

Ke zpracování problematiky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury mě vedlo několik důvodů. Především to, že problematika sepětí tělesné kultury a vzdělávání dospělých se dostává v současné společenské praxi stále více do popředí, o čemž svědčí např. rozvíjející se pěší turistika, cykloturistika, klasické lyžování nebo golf, jimž se věnují ve vzrůstající míře, neznámka jako začátečníci, i generace lidí produktivního a postproduktivního věku. Tato problematika se začíná, zejména implicitně, odrážet z různých úhlů pohledu také v odborné, zvláště zahraniční literatuře, jako třeba v práci *Formal and informal continuing education activities and athletic training professional practice* (Amstrong, Weidner, 2010) nebo *Physical Education Waivers and Young Adult Activity* (Derrick, 2010) či *Culture, sport and physical activity* (Volkwein – Caplan, 2004). Významnou úlohu ve zpracování dané problematiky sehrál i osobní zájem, neboť, pokud jde o tělesnou kulturu, jako absolventka sportovního gymnázia a bývalá vrcholová sportovkyně jsem se jí teoreticky i prakticky zabývala. Stejně významně mne váže k dané problematice zájem o vzdělávání dospělých, jemuž jsem se teoreticky věnovala v rámci příslušného studia na FF UK v Praze. V neposlední řadě o volbě této problematiky rozhodla rostoucí společenská potřeba týkající se jak vzdělávání dospělých, tak tělesné kultury, které jsou nezastupitelné v rozvoji lidských zdrojů.

Cíl práce je trojjediný. Za prvé: zformulování základních východisek vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Za druhé: vymezení předpokladů a možností k uplatnění poznatků z teorie a praxe vzdělávání dospělých v tělesné kultuře. Za třetí: shrnutí a rozpracování poznatků z role státních a samosprávných orgánů, občanských sdružení, Evropské unie, masmédií i soukromé podnikatelské sféry, kterou mohou sehrát a nebo sehrávají ve vzdělávání dospělých v rámci jeho vztahu k tělesné kultuře.

K dosažení tohoto trojjediného, kontinuálně strukturovaného cíle jsem si zvolila historickou a teoreticko-analytickou metodu zkoumání, které jsou adekvátní společenskovědní problematice.

Historická a teoreticko-analytická metoda ovlivnily i způsob mého zkoumání. Vzhledem k předmětům tohoto zkoumání, jimiž jsou vzdělávání dospělých a tělesná kultura, jsem čerpala poznatky zejména z nich. A to nejen z teorie, ale i praxe vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Elementární zkoumání jak vzdělávání dospělých, tak tělesné kultury vedlo nejprve k úvahám o jejich možném vztahu. Především se tyto úvahy orientovaly na vymezení vzdělávání dospělých v rámci současného společenského vývoje a celoživotního učení. Neméně důležité byly také úvahy o vymezení kultury v tomto vývoji, hlavně tělesné. Spolu s tím byly paralelně zvažovány obsahy, pojmy, funkce, formy a metody vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Těmto úvahám jsem podřídila i výběr literatury, z níž jsem čerpala.

Poznatky ze vzdělávání dospělých jsem získala hlavně z andragogické literatury a jí blízkých oborů (pedagogiky, sociologie aj.), jejíž autoři převážně působí interně nebo externě na katedře andragogiky a personálního řízení FF UK v Praze nebo na obsahově příbuzných pedagogických pracovištích, zejména na UP v Olomouci. Tato obsáhlá literatura mi umožnila podrobně se seznámit především se současnými vzdělávacími trendy ve společnosti, jejíž důležitou podmínkou rozvoje je celoživotní učení. V tomto směru jsem hlavně vycházela z Průchovy (2009) Pedagogické encyklopedie. Zdrojem myšlenek k obsahovým i historickým otázkám vzdělávání dospělých, o než se v práci opírám, byly zejména Benešovy (2001, 2008, 2009) studie. K vymezení místa a struktury vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení jsem kromě jiných autorů využila Palánovu (2002) a Palánovu a Langerovu (2008) práci. Také jsem vzala v úvahu Šerákovu (2009) studii naznačující vztah zájmového

vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Programové záměry k celoživotnímu učení a vzdělávání dospělých jsem čerpala z národních i mezinárodních dokumentů jako je např. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2007) nebo Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení (2006).

Pokud jde o poznatky z tělesné kultury, získala jsem je z její teorie a teorie oborů s ní spjatých (např. kinantropologie nebo kulturologie) obsažených v členité odborné literatuře. V rámci této literatury jsem se orientovala zejména na otázky historického a obecně teoretického charakteru. Zde jsem využila hlavně autorů soustředěných kolem FTVS UK (Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy) v Praze, FTK UP (Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého) v Olomouci a FSpS MU (Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity) v Brně. Na historické otázky jsem hledala odpověď převážně u Kössla, Štumbauera a Waice (2008). Poznatky o systémovém pojetí a struktuře tělesné kultury jsem čerpala kromě jiných autorů z Hodaně (2000a, 2000b) a Rýdla (1993). Teoretické zdroje k metodice tělesné kultury, zvláště sportu, jsem našla zejména u Svobody (2000), Dovalila (1992, 2008) a Martense (2001). Myšlenky o společenské úloze tělesné kultury jsem získala především z Kirkebyho (2008) a z národních i z mezinárodních dokumentů jako je např. Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice (1999) nebo Evropská charta sportu (2007).

V návaznosti na stávající rozpracování problematiky sepětí vzdělávání dospělých a tělesné kultury v literatuře, orientuji práci zejména k základu této problematiky, k formulování jejich vztahu. Záměrem první kapitoly je vymezit v kontextu se současným společenským vývojem celoživotní učení a v rámci tohoto učení vzdělávání dospělých. Druhá kapitola se orientuje na otázky týkající se kultury. Těžištěm této kapitoly je vymezení znaků tělesné

kultury, které jí vtiskují nynější podobu. Úkolem třetí, závěrečné kapitoly je objasnění vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury a formulování tohoto vztahu. Úkolem třetí kapitoly je též vymezení předpokladů a možností k uplatnění poznatků z teorie a praxe vzdělávání dospělých v tělesné kultuře a to včetně potenciální či již existující role, kterou zde mají státní a samosprávné orgány, občanská sdružení, Evropská unie, masmédiá a soukromá podnikatelská sféra. Z důvodu rozsáhlosti dané problematiky, přesahující možnosti jedné studie, úkolem třetí kapitoly je také přinést náměty naznačující, jakým směrem lze tuto problematiku dále rozvíjet.

Významnou pomocí v napsání práce pro mne byly rady a připomínky z katedry andragogiky a personálního řízení FF UK v Praze vedené PhDr. Renatou Kocianovou, Ph.D., zejména pak PhDr. Michala Šeráka, Ph.D. Této pomoci si vážím a děkuji za ni. Také děkuji Mgr. Václavu Píšovi, bývalému pracovníkovi Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Mgr. Věře Marušové a jejímu kolektivu z České obce sokolské a Ing. Janě Barešové z Nakladatelství Olympia za poskytnuté informace a materiály.

1 Aspekty vzdělávání dospělých

1.1 Současný společenský vývoj a vzdělávání

Jak lze aktuálně uvést na základě dostupných, zejména mediálních informací, současný společenský vývoj obecně charakterizují kromě jiného takové aspekty jako je hospodářská krize, politická nestabilita, sociální nerovnost, vojenské, náboženské, rasové, národnostní a jiné konflikty, jakož i demokratické přeměny v některých částech světa. Spolu s tím se postupně celosvětově prosazuje globalizace výroby, vědy, techniky, trhu, kultury a s nimi spjatý průmyslový, obchodní i finanční kapitál. V rámci toho nabývají na stále větším významu také lidské zdroje, především jejich znalostní potenciál, které jsou někdy označovány též za kapitál.

Ačkoliv neexistuje shodný názor na jednotlivé aspekty nynějšího společenského vývoje, o jehož analýzu se snaží mnohé teorie a studie¹, většina jejich autorů se zmiňuje, že je tento vývoj značně ovlivněn expanzí informačních technologií, které v nebyvalé míře určují jeho dynamiku a obsah. A to včetně formování osobnosti člověka a jejího životního způsobu, v němž se vzdělávání prosazuje na jednom z předních míst. Tím však není řečeno, že nynější společenský vývoj je výhradně založen na rozmachu informačních technologií. Tento rozmach, jakož i veškerý vědeckotechnický rozvoj, se nemůže historicky uskutečnit jinak, než ruku v ruce s ekonomickými, politickými, sociálními i jinými aspekty společenského vývoje. To je zřejmé zejména z novověku, s nímž je spjata také průmyslová revoluce a industrializace.

¹ V současnosti je jimi nazírán společenský vývoj z nejrůznějších hledisek: ekologických, ekonomických, politických, sociálních a jiných. Vzhledem k této práci, jež těsně souvisí se vzděláváním, věnuji v ní alespoň informativně pozornost některým teoriím a studiím, které se týkají jeho místa a role ve společenském vývoji. Jedná se zejména o teorie a studie postindustriální, informační nebo vzdělanostní společnosti či společnosti vědění.

K prvním, kdo v minulém stol. reálně kriticky reflektoval bývalou industriální společenskou praxi (aniž by však zpochybnil význam této praxe v nástupu novověku) a naznačil její možný vývoj, byl Bell (1973, 1999). Ve svých dílech navázal především na Arona (1963) a jeho učení o neslučitelnosti dvou bývalých společenských soustav. Přitom teoreticky formuloval (včetně jejich negativních stránek) postindustriální společnost, v níž jsou, vyjádřeno obecně, hlavním zdrojem hodnot především informace a jejich využití (viz příloha A). Měřítkem hodnot jsou podle něho na prvním místě již nikoliv peníze, ale kvalitativní stránky života. Z toho plyne i zvyšující se význam terciálního sektoru, služeb, které se více uplatňují než v minulosti. Proti minulosti se tyto služby také více specializují a individualizují. Důraz je v postindustriálním společenském vývoji kladen na výchovu, vzdělání, vědění.

Důraz na vědění, jakožto na nezbytný požadavek budoucího společenského vývoje, kladl i Richta, jehož myšlenkami se Bell také zabýval. Abstrahujeme-li od dobových ideologických a politických souvislostí, Richta (1966, s. 77), podobně jako Bell, došel k poznatku, že společenský vývoj je ve značné míře spojen s vědou a technikou včetně kvalitativně nové přípravy lidí. Spolu s tím hovořil o změnách ve struktuře práce a její přeměně, v níž bude stále více převládat duševní činnost. Tomu je nutné přizpůsobit také vzdělávání, a to ve dvou směrech: polytechnickém a vědeckém.

I nyní přikládá většina teoretiků význam vědě, technice a vzdělávání, přestože se v dílčích názorech, především pod vlivem nových objevů, liší. Kromě toho však vznikají studie tzv. postmoderní alternativy, zabývající se nejen technickými a s nimi spojenými ekonomickými problémy současného i budoucího společenského vývoje, ale též jeho ostatními aspekty, zejména ekologickými, kulturními (především s důrazem na vzdělávání) a sociálními. Někteří z autorů těchto studií pak zaujímají k současnému i

budoucímu společenskému vývoji kritický postoj. K nim patří také Keller. Jak uvádí, „v situaci, kdy nekontrolovatelný vývoj technologií, ekonomický růst a pokračující diferenciací plodí stále více rizik a problémů, jsou neměnné recepty jednoduché modernity stále méně přesvědčivé. Bohužel se neví, co by je mělo nahradit. Výsledkem je všeobecný nástup fatalismu. Vyznávají ho jak ti, kdo věří v pokrok, jenž prý časem vše vyřeší, tak také ti, kdo rezignují tváří v tvář zrychlující se dynamice, která jen přibližuje svůj vlastní zánik.“ (Keller, 2007, s. 46)

Kritický názor k současnému i budoucímu společenskému vývoji však hlavně zaujímají zahraniční autoři. K nim se řadí i Beck (2004, s. 13-22). Celosvětově na sebe upozornil studií zabývající se přechodem industriální společnosti k nové, současné, kterou označuje za rizikovou. Tuto následnou společnost spojuje, v návaznosti na její vzdělanostní úroveň, zejména s novými technologiemi. Avšak tyto technologie jsou podle něho spjaty s novými společenskými riziky. Východiskem k takovéto úvaze mu je otázka vztahu přírody a společnosti. V industriální minulosti stála příroda proti společnosti. Úkolem společnosti bylo přírodu ovládnout. Tímto ovládnutím, k němuž převážně již došlo, skončila protikladnost přírody a společnosti. Příroda byla „zespolečenštěna“, což sebou nese vážná ekonomická, politická a sociální rizika. V této souvislosti Beck hovoří o první a druhé modernitě. Zatímco první modernitou rozumí bývalou industriální společnost, za druhou považuje současný vývoj (ekonomický, politický...). Charakteristická je pro tento vývoj produkce rizik: rostoucí znečištění přírody škodlivými látkami, ohrožení průmyslovými technologiemi i atomovými zbraněmi.

Také Castells (1999, s. 37-63) se zamýšlí nad možnými nepříznivými dopady současného i budoucího společenského vývoje. Domnívá se, že 21. stol. bude také charakterizováno dokončením globální informační sítě, „superdálnice“, což přispěje k vzdělanosti lidí. Tak proniknou informace do

všech zemí, kultur a finančních sítí, dojde k dalšímu rozšíření světové ekonomiky. To však může být podle Castellse velmi problematické a ve svých důsledcích vést až ke společenské polarizaci. V rámci ní nevyklučuje v daleko větší míře než dosud aktivitu nejružnějšího fundamentalismu jako alternativy k totální informační globalizaci a s ním případně spjaté zločinecké mafie, usilující o ovládnutí značné části světové ekonomiky. V takovéto perspektivě vidí oslabení naděje lidstva vkládanou v rozvoj informačních technologií. Hrozí nebezpečí, že v 21. stol. bude převládat informační chaos.

Avšak ne všichni autoři zabývající se společenskými aspekty nových, zejména informačních technologií, charakterizují nynější společnost z pohledu jejího možného negativního vývoje. Tyto technologie někteří autoři považují za pozitivní hybné síly společnosti, kterou označují za informační. K duchovním otcům teorie informační společnosti patří i Masuda (1990, s. 3-25). Podle něho informační společnost charakterizují čtyři faktory. Za prvé: různé druhy inovačních technologií utvářejí komplexní technologický systém. Za druhé: tento technologický systém radikálně expanduje do celé společnosti. Za třetí: výsledkem této expanze je nový typ produktivity. Za čtvrté: vývoj tohoto typu produktivity natolik ovlivňuje společnost, že vede k její úplné transformaci. Tuto transformaci nazývá Masuda tichou revolucí, která otevře cestu k automatizaci duševní práce, k rozvoji vědění a k utváření nových sociálně ekonomických systémů. Změní se hodnota času, zvýší se občanská participace na věcech veřejných, vznikne nová forma soukromí, společnost bude žít v tzv. computopii. Tato společnost bude fungovat nikoliv na základě materiálních, ale informačních hodnot, jakožto předpokladu růstu vzdělanosti lidí. Tím, že lidé budou dostatečně bohatí a vzdělaní, vytvoří se podmínky pro jejich kreativitu, kterou Masuda nazývá kreativitou individuální.

Jiné teorie informační společnosti, aniž by snižovaly přínos nových technologií, zabývají se těmito technologiemi, podle Webstera (2002, s. 8-29), z hlediska jejich některých priorit, tzv. rozlišovacích znaků – kritérií. Technologické kritérium, o němž Webster nejprve hovoří, je do jisté míry vyjádřeno již zmíněnou Masudovou teorií. Ekonomické kritérium se snaží akceptovat význam nových informačních technologií z hospodářského a sociálního hlediska života společnosti. Kritérium zaměstnanosti především vychází z její kvantitativní a kvalitativní změny v důsledku nových informačních technologií. Vznikají nové profese (správce informační sítě ...), zvyšuje se počet zaměstnanců ve službách včetně informačních atd. Mnozí autoři se přitom podle Webstera domnívají, že hybnou silou ekonomiky jsou „informační specializovaní pracovníci.“ Prostorové kritérium především zdůrazňuje ekonomické transakce, které se díky novým informačním technologiím nejen zrychlily, ale i rozšířily po celém světě. Kulturní kritérium zvýrazňuje podíl informačních technologií na růstu informací i na možnosti kvalitního zpracování těchto informací, což přispěje také k růstu vzdělanosti.

Přestože se teorie informační společnosti někdy obsahově rozcházejí, nelze jim upřít snahu o hledání možných trendů společenského vývoje. I když tyto trendy jsou ne vždy plně zachyceny, v některých otázkách nynější společenský vývoj poměrně přesně vyjadřují. A to zejména, pokud jde o vliv informačních technologií na společnost, který je do značné míry pro její současný vývoj určující. Tyto technologie pronikají do většiny sfér společenského života, významně ovlivňují i poznání, vzdělání, vědění.

Je nezvratné, že bez poznání, vzdělání, vědění nelze společenskou praxi postihnout v jejích ekonomických, kulturních, politických a jiných vývojových možnostech včetně případných negativních faktorů. Jak zdůrazňují Toffler a Tofflerová (2001, s. 31-36), poznání nyní prochází jedním z kulminačních bodů v dějinách. Toto poznání je ovlivněno

změnami vyvolanými pádem starých technických a společenských bariér. Nedochozí pouze k akumulaci fakt. Stejně jako se restrukturuje ekonomika i celá společnost, mění se také produkce a distribuce poznatků včetně symbolů potřebných k jejich sdělování. V důsledku toho se dostávají nejrůznější poznatky do vzájemných vztahů a nových kontextů. Na základě těchto vztahů a kontextů se utvářejí také nové informační obsahy, modely, poznatkové architektury, které svojí hodnotou koneckonců převyšují hodnotu materiálu, dopravy, energie a šetří i čas. Tím poznání získává na společenském, zejména ekonomickém významu. Tento význam lze v rámci kapitálového vztahu především charakterizovat růstem důležitosti lidského faktoru, jenž je s poznáním prvořadě spjat. Lidský faktor se tak v tomto vztahu postupně stává rozhodující složkou. „Lidé jsou chápáni jako jmění, do kterého se investuje v zájmu dosažení cílů organizace,“ uvádí Kocianová (2010, s. 12) v souvislosti s řízením lidských zdrojů, nabývající s růstem významu lidského faktoru novou kvalitu.

V souladu s názorem na vztah společnosti a poznání, vzdělání, vědění včetně růstu významu lidského faktoru a řízení lidských zdrojů, lze do jisté míry přijmout Druckerovu (2004, s. 166) periodizaci moderního hospodářského vývoje spojeného se znalostmi lidí. V první fázi, průmyslové revoluci, přibližně od první třetiny 19. stol., byly znalosti aplikovány především na nástroje a výrobky. V druhé fázi, která začala přibližně v roce 1880 a vyvrcholila zhruba ke konci II. světové války, byly znalosti bezprostředněji a komplexněji spjaty s pracovním procesem vůbec. Poslední fáze (současná) začala po druhé světové válce; znalosti jsou zde uplatňovány na znalosti samé a stávají se spolu s kapitálem a penězi jedním ze samostatných výrobních faktorů.

Je zřejmé, že poznatky Druckera aj. nacházejí svůj výraz také v nejrůznějších pojmech zachycujících současný a budoucí společenský vývoj. K nim patří i pojem společnost vědění, který se především objevuje u

nejznámějšího propagátora tohoto pojmu Stehra (2001, s. 73-83). Poukazuje na to, že všechny dosavadní moderní společnosti se vymezovaly zejména podle určujících kapitálových vztahů. Z tohoto hlediska se Stehr zabývá vývojem kapitálu. Od kapitálu ekonomického a sociálního až po současný – kulturní, reprezentovaný věděním, kvalifikací a vzděláním (proto tedy společnost vědění).

K problému označení nynějšího společenského vývoje se vyjadřuje také Cejpek (1998, s. 10-11). Upozorňuje, že již Komenský prosazoval vizi společnosti vzdělané, jež by se orientovala na osobnost člověka a její vztah k ostatním lidem. Pokud jde o současnost, Cejpek zdůrazňuje umění jedince vybírat si z množství informací potřebné poznatky. Ve spojení s tím se pak přiklání k pojmu znalostní, učící se, případně vzdělanostní společnost. Také z toho lze soudit, že neztotožňuje obsah pojmů informace a znalosti či vědění, jak se někdy stává. O vymezení hranice mezi těmito pojmy se pak pokoušejí David a Foray (2002, s. 20-24). Jasně, z hlediska obsahu, formulují odlišnost vědění a informace. Uvádějí, že vědění je to, co posiluje způsobilost jeho nositele k výkonu intelektuálních a manuálních činností. Naproti tomu informace je něco, co strukturuje a formátuje množinu dat, jež zůstává pasivní, interní, dokud není užita jako vědění, tedy není interpretována.

Co se týče vzdělanostní společnosti je možné akceptovat Druckerovu (2004, s. 201) myšlenku, že společenský vývoj k této společnosti teprve spěje. Také proto Drucker o vzdělanostní společnosti hovoří jako o budoucí. Charakterizuje ji třemi rysy. Bude to společnost bez hranic, protože znalosti se pohybují mnohem snadněji než peníze. Bude to společnost otevřená každému na základě snadno dosažitelného formálního vzdělání. Bude to společnost s možností jak úspěchu, tak neúspěchu (každý může získat výrobní prostředky, to znamená znalosti nezbytné pro práci, ale úspěch všem zaručen nebude).

Druckerova charakteristika vzdělanostní společnosti nastoluje několik naléhavých otázek. Budou lidé schopni se adaptovat na nepředstavitelný růst objemu poznatků, které lze sice všechny archivovat, ale nikoliv použít? Nevznikne napětí a nepřekonatelná bariéra mezi mladší a starší generací v důsledku schopnosti osvojení si nových poznatků a s nimi spjatých progresivních technologií? Nevytvoří se tak nový typ sociální nerovnosti: vědění – nevědění? Hledání odpovědí na tyto a podobné otázky, které si kladou i někteří naši teoretici (např. Pokorný v Teorii vědy, vol. XIV, č. 1), je aktuálním úkolem především společenských věd zabývajících se otázkami budoucí společnosti. Východiskem k tomu by měla být také prognóza struktury budoucí společnosti. Například podle prognózy uvedené v Petruskově (2006, s. 413) práci, struktura budoucí společnosti se jeví přibližně takto: 20 % intelektuální elita; 60 % kvalifikovaní (nekreativní) manuální pracovníci obsluhující moderní technologická zařízení. Zbytek lidí (20 %) neobstojí v budoucí společnosti ani jako pomocné síly u těchto zařízení. Ať již je tato prognóza více či méně přesná, vyplývá z ní, podobně jako z výše uvedeného Druckerova poznatku, že budoucí společnost nepřinese úspěch všem bez výjimky. Tento úspěch se v postindustriálním společenském vývoji neobejde bez konkurence, jež se odehraje, jak je zřejmé, zejména v poznání, vzdělání, vědění. A to pokud jde nejen o jednotlivce, ale i firmy, společenství a národy.

Zvláště význam vědění zdůrazňuje i Kopecký (2009, s. 35): Tento význam „je v nové sociální realitě ještě mnohem větší než kdykoli v minulosti,“ uvádí ve spojení s charakteristikou teorie společnosti vědění. Tuto teorii chápe historicky. A to více či méně v přímé návaznosti na teorie postindustriální a informační společnosti. Přitom poukazuje na jejich odlišnost s chápáním společnosti vědění. S odvoláním se na normativně formulované teorie této společnosti píše, že „výhodiskem i cílem je pro ně člověk, kvalita jeho života a všech stránek jeho potenciálu“. Tím se idea společnosti vědění „chce vyhnout ekonomismu a jednostrannému zájmu o

technologie.“ (Kopecký, 2009, s. 34) Dodejme, že tato myšlenka je také důležitá z hlediska problematiky, jíž se v práci zabývám.

1.2 Vývoj konceptů celoživotního vzdělávání a učení

Palán (2002, s. 237) vymezuje vzdělávání především jako proces „uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů.“ Z toho je zřejmé, že vzdělávání souvisí s poznáním, věděním, vzděláním. S jistým zjednodušením řečeno, vzdělávání se podílí na vytváření obsahových a metodických předpokladů jejich existence, přičemž sehraává podle Průchy a Vetešky (2012, s. 274) dvojčedinou roli: odbornou a společenskou. Vzdělávání z odborného hlediska (tamtéž) koresponduje víceméně s obsahem pojmu edukace, tedy s řízeným učením a vyučováním, které se uskutečňují v rámci školy, zájmového vzdělávání dospělých atd. včetně individuálního sebevzdělávání. Ze společenského hlediska (tamtéž) je vzdělávání jednou z existenčních podmínek civilizačního vývoje. Bez vzdělávání je tento vývoj neudržitelný; společnost by stagnovala a směřovala k svému zániku. Zvláště důležitou roli zde sehraává rozvíjející se celoživotní vzdělávání (resp. učení).

Rozvoj celoživotního vzdělávání však není bezrozporný. Jeho rozpornost lze v obecné rovině vymezit především z hlediska dvou relativně samostatných aspektů. První aspekt se týká aktuálních požadavků společnosti na vzdělávání, které někdy nemůže tyto požadavky urychleně uspokojit. Druhý aspekt má opačný charakter, a to, že společnost ne vždy je schopna okamžitě reagovat na naléhavé požadavky vzdělávání. Tyto i jiné rozporné aspekty (mající nejrůznější příčiny – např. ekonomické) doprovázejí vzdělávání (v rozličné intenzitě) v celém jeho vývoji. Jejich pozitivní řešení je pak koneckonců také hybnou silou rozvoje vzdělávání.

Problematika vzdělávání je středem dlouhodobějšího zájmu i naší odborné veřejnosti. Diskutovanou otázkou je také vymezení vzdělávání, a to i z hlediska jeho vztahu k výchově. Přitom je nutné vzít v úvahu, že tato otázka postupně ustupuje, v důsledku prosazování se konceptu celoživotního učení včetně obsahu pojmu edukace v praxi, do pozadí. Bylo by však chybou zatím od této otázky zcela abstrahovat. Její řešení může pozitivně přispět jak k obsahu vzdělávání (aby odpovídalo současným společenským potřebám, a to z hlediska nejen profesní přípravy lidí), tak i k formování osobnostního profilu člověka vůbec. Tento člověk by měl zároveň zvládnout vysoké požadavky na příslušnou profesi i na dynamicky se měnící životní styl včetně kulturních, morálních, psychických a jiných faktorů. Také v tom je nezbytné hledat klíč k řešení vztahu výchovy a vzdělávání, přičemž podnětné poznatky zde již formulovali i někteří čeští autoři.

Například Beneš (2001, s. 12) považuje za nutné vymežit výchovu a vzdělávání z hlediska jejich odlišnosti a příbuznosti. Přitom vychází z dějin filozofie těsně spjatých s vývojem výchovy a vzdělávání. Podle Beneše dochází k určitému oddělení pojetí výchovy a vzdělávání zejména pod vlivem filozofických učení Locka a Rousseaua, tedy v 17. a 18. stol., a to „na dvě části, na přípravu na život a život doprovázený učením.“ Na základě toho Beneš (tamtéž, s. 13) vidí „výchovu jako uvedení do světa hodnot a řízenou praxi morální komunikace“ a „vzdělávání jako otevírání přístupu k znalostem, dovednostem a schopnostem.“ Přitom upozorňuje, že „toto řešení... označuje jeden proces, tedy formování osobnosti, dvěma různými pojmy.“ I z toho lze soudit, že výchova a vzdělávání jsou nikoliv absolutně, nýbrž relativně samostatné. V tomto smyslu je podnětná Benešova (tamtéž, s. 13) formulace výchovy „jako vnější působení na osobnost“ a vzdělávání „jako vnitřní proces formování“ této osobnosti, „který je vždy i výsledkem sebezvoje.“

Na složitost vymezení pojmů výchova a vzdělávání včetně jejich vztahu poukazuje i Bednaříková (2006, s. 48–49). Přínosná je její rekapitulace dostupných domácích a zahraničních názorů na pojmové vymezení výchovy a vzdělávání. Podle ní existují teorie, týkající se pojmů výchova a vzdělávání, na základě nichž jsou tyto pojmy: samostatné, nesouvisející; související, ale jeden nadřazený druhému (výchova je formativní proces, jehož výsledkem je vzdělávání); totožné (není výchovy bez vzdělávání a vzdělávání bez výchovy); zaměnitelné (jeden se automaticky považuje za součást druhého). Aniž by se autorka výslovně k některé z těchto teorií přihlásila, ve svém výkladu se přiklání k Jochmannovi, který výchovu chápe jako jednu ze základních sociálních funkcí. Tato funkce se týká nejenom utváření člověka jako sociální bytosti, ale také jeho pojetí jako tvůrce společnosti, civilizace a kultury i nositele kulturního dědictví. Projevem takto široce chápané výchovy pak je: vzdělávání (přenos informací, dovedností, návyků, kultury, působení na rozum), edukace (výchova v užším slova smyslu, utváření osobnosti, působení na city a vůli) a péče (vytváření podmínek pro výchovu, vzdělávání a existenci člověka vůbec). Ve spojení s tím Bednaříková uvádí, že jsou funkce výchovy a vzdělávání neoddělitelné; obě se navzájem přesahují a doplňují. Do jisté míry je vzdělávání výchovou a výchova vzděláváním. Chápe-li se výchova jako utváření osobnosti včetně její tvůrčí stránky a vzdělávání jako dotváření této osobnosti na základě získávání vědomostí, pak především výchova působí na city a vůli (formování názorů, postojů, hodnotových orientací) a vzdělávání na rozum (utváření systému pojmů, soudů, úsudků, vědomostí, dovedností, návyků, stereotypů).

Jak je již z uvedených teorií patrné, názory na vzdělávání a vymezení jeho vztahu k výchově se různí¹. Tato různost je dána také předmětem

¹ Zde je nutné přihlídnout i k faktu, že např. angličtina má pro výchovu a vzdělávání víceméně jedno slovní vyjádření (education), což se částečně také může promítat do odborné, zvláště do češtiny přeložené literatury.

zkoumání příslušného oboru, z jehož úhlu pohledu jsou výchova a vzdělávání nazírány. Je známo, že zatímco např. sociologický pohled více zdůrazňuje společné rysy vzdělávání a výchovy, pedagogika někdy až puristicky usiluje o vymezení hranice mezi oběma pojmy a jejich obsahem. Ekonomické hledisko zpravidla otázku vztahu vzdělávání a výchovy příliš nevnímá. Spíše má tendenci absolutizovat vzdělávání a jeho společenskou roli, aniž by bralo v úvahu výchovnou, především morální stránku věci. Tuto stránku někdy absolutizuje filozofické a politologické hledisko. Také andragogické hledisko nedává vždy na vzdělávání a jeho vztah k výchově jednoznačnou odpověď. Nicméně má určité předpoklady, aby napomohlo řešit nastolený problém (zejména pokud jde o dospělou populaci) a to i proto, že ve svém předmětu zkoumání častěji vychází z více společenskovědních disciplín: filozofie, pedagogiky, sociologie a dalších věd.

Avšak i dosavadní poznatky o vzdělávání a jeho vztahových otázkách k výchově jsou dostatečné k tomu, aby mohlo být zkoumáno z hlediska svých aktuálních možností a vývojových trendů. Nyní v něm především jde o výraznější podíl na vzdělání lidí a o co nejtěsnější přiblížení jejich znalostí k mnohostranným požadavkům současné i budoucí společnosti založené hlavně na vědění ve všech jejích sférách (v ekonomice, politice, kultuře včetně tělesné atd.). O to také usiluje většina nedávných prací (např. Beneš, 2008, Drucker, 2004, Průcha, 2009) zabývajících se vzděláváním. Všeobecně se v nich prosazuje, aby vzdělávání se orientovalo nikoliv jenom na potřebné znalosti, ale napomáhalo i jejich tvořivému uplatňování. Jestliže dříve bylo vzdělávání především založeno na memorování, nyní v něm jde o diskusi, umění správně se rozhodnout, zdůvodnit a prosadit svůj názor. Je to krok od absorbování informací k produkci znalostí. V souladu s tím je i studie IPTS (Institute for Prospective Technology Studies), jejíž některé poznatky zveřejnil Truneček (2004, s. 2). Jak uvádí, v nejbližším desetiletí

bude 70 až 80 % společenského růstu založeno na nových znalostech a jejich využití.

Je nezpochybnitelné, že proměna vzdělávání, která se již prosazuje také u nás, mu vtiskuje novou kvalitu. Zejména se posiluje jeho integrita. Tímto posilováním se především myslí překonávání časově dosud převážně školní docházkou dětí a mládeže vymezeného vzdělávání a vytváření podmínek k jeho nepřetržitému, celoživotnímu pojetí. V tomto celoživotním pojetí, což je z logiky věci zřejmé, má své nezastupitelné místo i vzdělávání dospělých. S tím také souvisí kvalitativní změna ve vzdělávání, aby bylo nikoliv prvořadě vymezené institucí školy, ale rovnoprávné, v plné šíři otevřené i jiným vzdělávacím subjektům (přitom jedním z nich může být i sám vzdělávající se jedinec).

Vyjádřením zmíněné integrity je i koncept celoživotního vzdělávání, jenž převládal v druhé polovině minulého století. Do jisté míry je možné uvést, že vyhovoval tehdejšímu stupni poznání problematiky týkající se vzdělávání i počátečním potřebám (zejména ekonomickým, politickým a sociálním) postindustriální společenské praxe. Na tyto potřeby reagovaly také příslušné mezinárodní organizace. Například koncept permanentního vzdělávání Rady Evropy (Permanent Education. Final report.) z roku 1978 především zdůrazňoval podporu rovnosti vzdělávacích příležitostí. Koncept UNESCO (Learning to be: The world of education today and tomorrow) z roku 1972 byl orientován zejména na globální vzdělávací politiku a sociokulturní poslání UNESCA, a to hlavně se zřetelem k pozvednutí celkové vzdělanostní úrovně v zemích s nižším stupněm ekonomického rozvoje. Koncept periodického vzdělávání OECD z roku 1973 zvláště usiloval o změnu zastaralého pojetí tehdejšího stále se prodlužujícího, málo efektivního a zároveň nákladového počátečního vzdělávání. Podle tohoto konceptu je periodické vzdělávání chápáno komplexně. Základním rysem je zde rozložení vzdělávání tak, aby se prolínalo celkovým životem člověka.

Také na tyto koncepty a myšlenky v nich obsažené upozorňuje (a následně z nich čerpá) jeden z našich základních dokumentů k dané problematice: Strategie celoživotního učení ČR (2007, s. 10-11). V souladu s ním lze uvést, že výsledkem postupného (ne vždy bezproblémového) prosazení se programových záměrů příslušných mezinárodních organizací ve společenské praxi byla celková změna pojetí role vzdělávání v životě jednotlivce i celé společnosti. Vzdělávání začalo být především vnímáno jako doprovodný jev celého života člověka i účinný nástroj k omezení nezaměstnanosti a s ní souvisejících ekonomických i politických problémů. Deklarovaným úkolem se stala příprava jedince na život ve společnosti a zlepšení schopnosti tohoto jedince přizpůsobit se nastávajícím globálním změnám.

Teprve s naléhavostí kvalitativní proměny společenských potřeb spjatých s postindustriálním vývojem a s nimi souvisejících nových požadavků na vzdělávání, mění se (zvláště na přelomu minulého a současného stol.) i jeho konceptuální pojetí. Aniž by byl nyní odmítnut koncept celoživotního vzdělávání, současně s ním se stále více prosazuje následný koncept celoživotního učení, jak je to patrné i z celkového pojetí zásadního dokumentu Mezinárodní komise pro vzdělávání UNESCO Learning the treasure within, tzv. Delorsovy zprávy (Delors, 1996, s. 11-33). Přitom nejde o prosté vystřídání jednoho názvu jiným. Následný koncept výstižněji, s ohledem na edukaci,¹ vyjadřuje současné i budoucí společenské potřeby a zájmy, hlavně pak systémové požadavky na osobnostní formování člověka včetně zvýšení účinnosti jeho poznání, vědění, vzdělání.

¹ „V obecném významu tento pojem vyjadřuje veškeré situace, při nichž probíhají edukační procesy, tj. dochází k nějakému druhu učení (záměrnému i bezděčnému)...V pedagogickém a andragogickém významu pokrývá pojem edukace všechny druhy formálního a neformálního vzdělávání, včetně vzdělávání dospělých.“ (Průcha, Veteška 2012, s. 85)

Z Delorovy zprávy (Delors, 1996, s. 11-33) je zřejmý i důraz, jež klade na proces individuálního učení, a to jako na vlastní aktivitu jedince. Vychází z předpokladu, že znalosti a dovednosti nelze reálně předat, ale pouze zprostředkovat. Učení je podle ní založeno na čtyřech pilířích: učit se vědět; učit se jednat; učit se žít s druhými; učit se být. Přitom by se měly zohledňovat všechny aspekty lidské existence včetně způsobů uvažování, psychických a komunikačních schopností nebo estetického citění.

Na Delorovu zprávu navazují také naši autoři. Například podle Beneše (2009, s. 29, 32) celoživotní učení vyjadřuje veškeré učební aktivity od dětství až po stáří člověka, které významně přispívají k znalostem, dovednostem a kompetencím lidí, k formování jejich osobnosti, jak z hlediska občanského a sociálního, tak profesního. To je v souladu s potřebami a zájmy vzdělanostní společnosti (společnosti vědění apod.), jejími požadavky na zvýšení účinnosti poznání, vědění, vzdělání a s nimi spjatými kompetencemi člověka získanými v rámci nejen školské soustavy, ale i firemní přípravy, zájmové činnosti, tzv. samostudia atd., aniž by přitom bylo preferováno jedno před druhým, což je adekvátně vyjádřeno pojmem učení se. Takto chápaný pojem, jeho obsah, mohou napomáhat i k svobodnějšímu rozhodnutí se jedince, jak dosáhnout příslušných kompetencí.

Kompetence lidí ve vzdělanostní společnosti vycházejí také ze změny pojetí životního cyklu člověka (tamtéž, s. 30). Dosavadní dělení na životní fáze člověka (rodina a škola, jakožto občanská a profesní příprava; produktivní věk; postproduktivní věk) je považováno za překonané. V pojetí vzdělanostní společnosti se učení vědomě prolíná všemi těmito fázemi, jako nezbytná podmínka jejího vývoje, stává se celoživotním.

Ať se již však hovoří o celoživotním učení, nebo o celoživotním vzdělávání, kořeny jejich vzniku jsou víceméně shodné. Je nesporné, že tyto kořeny mají společenský, především ekonomický, kulturní, politický a sociální charakter. Tento charakter se postupně profiloval i nadále profiluje s vývojem společnosti a s ní spjatých potřeb a požadavků na poznání, vědění, vzdělání. To podle mne nastoluje potřebu formulování zákonitého charakteru celoživotního učení teoretickou frontou.

Formulování zákonitého charakteru celoživotního učení též vyžaduje, aby struktura tohoto učení byla důsledněji zkoumána, vymežována a definována z hlediska jejího organického uzpůsobení, neoddelitelně od společenských kořenů, tedy všestranných potřeb a zájmů lidí. K tomu přispívá i Strategie celoživotního učení v ČR (2007, s. 8-10), když poukazuje na základní funkce celoživotního učení. Tyto funkce aktuálně chápe v sepětí s osobností člověka včetně jeho společenské adaptability, s posilováním demokracie, s evropanstvím a globalizací, se zaměstnatelností lidí, s ekonomickou konkurenceschopností a prosperitou společnosti. Ve spojení s tím se také zabývá vymezením struktury celoživotního učení. Jak uvádí, tuto strukturu tvoří formální, neformální a informální vzdělávání. Formální vzdělávání se uskutečňuje v rámci tradičního vzdělávacího systému, který poskytuje určitý stupeň vzdělání (zpravidla se jedná o základní, střední, odborné a vysoké školství) a je vždy doloženo certifikátem o absolutoriu (např. vysvědčením nebo diplomem). Neformální vzdělávání se uskutečňuje mimo tradiční vzdělávací systém. Jedná se o firemní, kulturní, zájmové i jiné vzdělávání, orientované k profesní problematice, umění, zdravotní osvětě a podobně. Informální vzdělávání je proti dvěma předchozím víceméně nesystematické a institucionálně nekoordinované. Většinou se jedná o získávání poznatků, dovedností, zkušeností, postojů (ať již mají hospodářský, kulturní, rekreační nebo jiný charakter) tzv. samostudiem nebo z každodenní životní praxe.

1.3 Celoživotní učení a vzdělávání dospělých

Významným aspektem celoživotního učení je také jeho etapizace ve spojení s věkem člověka. Abstrahuje-li se od dílčích rozdílů, většina názorů se na jejím pojetí v principu shoduje. V obecné rovině ji vymezuje i Bočková (2009, s. 478, 482), když charakterizuje celoživotní vzdělávání, které člení na tři etapy: předškolní výchovu; školní vzdělávání; vzdělávání dospělých. Přitom zdůrazňuje fakt, že z hlediska časového úseku lidského života je etapa vzdělávání dospělých nejdelší.

Také ve faktu, že etapa vzdělávání dospělých se týká zpravidla nejdelšího časového úseku lidského života, spočívá důležitost tohoto vzdělávání, jež nastoluje k zodpovězení mnohé otázky. Předně jde o vymezení vzdělávání dospělých, jeho pojmu a s ním souvisejícím obsahu. Zde se lze shodnout s těmi autory (např. s Bočkovou, 2009, s. 478), kteří vzdělávání dospělých vymezují v jeho komplexním pojetí. Jako instituciálně organizované i individuální vzdělávací aktivity dospělých lidí, které nahrazují, doplňují, inovují nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání a přispívají k rozvoji znalostí, dovedností, hodnotových postojů, zájmů i jiných osobních a sociálních kvalit potřebných k plnohodnotnému profesnímu i mimopracovnímu životu člověka.

V rámci vymezení vzdělávání dospělých je kladena i otázka, kdo je účastníkem vzdělávání dospělých? Tady je možné akceptovat Benešovy (2008, s. 37, 53-57) myšlenky, že je jím člověk chápaný v souladu se statutem dospělé osoby. Tento člověk, jenž ukončil formální vzdělávání, se aktivně, systematicky a kontinuálně učí. Týká se ho institucionální i tzv. sebeřízené a sebeorganizované učení. Přitom není redukován na „žáka“; svoji sociální úlohu především plní v zaměstnání, rodině apod. s vědomím odpovědnosti k vlastnímu životu.

Odpovědnost k vlastnímu životu zdůrazňuje i Kopecký (2008, s. 2), který se jí zabývá v souvislosti s pojmem dospělost. Rysem této dospělosti je také samostatnost, která je zárukou aktivity člověka, jeho zdokonalování a víry v sebe. K tomu významně podle Kopeckého též napomáhá vzdělávání dospělých.

Taktéž Vymazal (1996, s. 148) klade důraz na člověka a jeho osobnost. Významný podíl na rozvoji této osobnosti přikládá vzdělávání dospělých, které může přispět k smysluplnosti života, ke komunikativnosti lidí, k jejich všestranné kulturnosti, péči o zdraví, občanské a pracovní aktivitě, odpovědnosti k rodině atd.

Obdobně je vzdělávání dospělých chápáno Pavlíkem, Chaloupkou a Kohoutem (1997, s. 16). Úkolem tohoto vzdělávání je přispět k harmonickému, tj. ekonomickému, kulturnímu a sociálnímu rozvoji člověka. Za vzdělávání dospělých autoři označují souhrn organizované vzdělávací činnosti různorodého obsahu. Tento obsah navazuje na školní vzdělávání dětí a mládeže nebo se orientuje i jinak.

Ačkoliv není charakteristika vzdělávání dospělých rozličnými autory bezesbýtku identická, zpravidla toto vzdělávání dělí na školní a další (tj. na profesní, zájmové a občanské). Z hlediska potřeb této práce lze přijmout i Benešovo (2008, s. 64) utřídění vzdělávání dospělých, které je detailnější a zmiňuje též kulturní problematiku. Autor člení vzdělávání dospělých v zásadě na: kulturní, občanské, odborné, osvětové, všeobecné a zájmové. Zřizovatele tohoto vzdělávání pak rozděluje zejména na: státní, veřejné, veřejnoprávní, neziskové, privátní nebo komerční organizace.

Z didaktického hlediska nahlíží na vymezení vzdělávání dospělých Mužík (2004, s. 30–32). Kromě jiného srovnává vzdělávání dospělých a mládeže včetně dětí. Jak je z tohoto srovnání zřejmé, vzdělávání

dospělých více akceptuje individuální hledisko výuky, konkrétní potřeby a zájmy účastníků, praktické využití znalostí. V souladu s tím je autor názoru, aby účastníci vzdělávání dospělých měli větší možnost ovlivnit obsah, metody a formy učení, od kterého očekávají, že účinně přispěje zejména k vyšší úrovni jejich kompetencí v rámci profese, rodiny, zájmové činnosti a podobně.

Zmíněné obsahové a didaktické aspekty vzdělávání dospělých nacházejí postupné vyjádření i v dokumentech mezinárodního a národního charakteru¹. Také závěry z těchto dokumentů nelze ve vymezení vzdělávání dospělých pominout. S jejich pomocí se dosavadní teoretické poznatky začínají systematictěji prosazovat do mezinárodní i národní praxe vzdělávání dospělých včetně České republiky. Ačkoliv není účelem zde sumarizovat a analyzovat příslušné mezinárodní i národní dokumenty, nicméně považuji za důležité poukázat na poznatek týkající se jejich geneze, k němuž jsem dospěla. Typické pro tuto genezi je, že zatímco dříve (přibližně v 2. pol. 20. stol.) se mezinárodní i národní dokumenty k vzdělávání dospělých týkaly především jeho samotného, nyní (zhruba od počátku tohoto stol.) tvoří nedílný celek závěrů k celoživotnímu učení. Zřejmé to je i z klíčového dokumentu Evropského parlamentu, „akčního programu.“ Tento program důsledně chápe celoživotní učení jako celek. Nedílnou součástí tohoto celku jsou odvětvové programy, z nichž některé svým obsahem více odrážejí problematiku vzdělávání dospělých. To se zejména týká odvětvového programu Grundtvig², „který je zaměřen na výukové a vzdělávací potřeby osob (myšleno dospělých – pozn. ah) ve všech formách dalšího vzdělávání a na instituce a organizace nabízející nebo podporující toto vzdělávání.“ (Rozhodnutí Evropského parlamentu a

¹ Z mezinárodních dokumentů k významným patří např. koncept OECD Celoživotní učení pro všechny nebo dokumenty Evropské unie jako je Bílá kniha o vzdělávání či Memorandum o celoživotním učení. Z našich dokumentů pak k významným patří např. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, nebo Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 10-23).

² Podle aktuální informace odpovědných pracovníků Národní agentury pro evropské vzdělávání připravuje se nyní nový program, jímž má být v r. 2014 Grundtvig nahrazen.

Rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení, ES ze dne 15. listopadu 2006, s. L327/50)

Příliš rozdílné není pojetí vzdělávání dospělých i v našich dokumentech, zejména z posledních let, což je dáno též členstvím ČR v Evropské unii. Také v těchto dokumentech je vzdělávání dospělých chápáno jako organická součást celoživotního učení. Zvláště to je patrné z dokumentu nazvaného Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2007). Z obsahu tohoto dokumentu je jednoznačně zřejmé pojetí celoživotního učení jako celistvého systému, jehož neoddelitelnou součástí je i vzdělávání dospělých. Tento dokument také naléhavě poukazuje na nedostatky ve vzdělávání dospělých. Tyto nedostatky se týkají malého podílu našich občanů na vzdělávání dospělých a dalších otázek, zvláště ekonomického, informačního, obsahového, organizačního a právního charakteru.

Z určitého úhlu pohledu na nedostatky ve vzdělávání dospělých, hlavně pokud jde o problémy obsahového charakteru, upozorňuje i Vymazal (1996, s. 148). Za vážný nedostatek považuje absolutizaci kvalifikační a nedocení kulturní funkce vzdělávání dospělých. Obdobný názor zastávám i já, aniž mám v úmyslu podceňovat kvalifikační funkci vzdělávání dospělých. Přitom se domnívám, že obě funkce jsou vzájemně podmíněné. Respektování této podmíněnosti vtiskuje vzdělávání dospělých novou kvalitu. S touto kvalitou nabývá na významu i zájmové vzdělávání dospělých, které je spjato také s tělesnou kulturou a tedy i s problematikou mé práce.

Ačkoliv se zájmové vzdělávání dospělých netýká tělesné kultury bezesbytku (tělesná kultura zahrnuje např. kvalifikační vzdělávání profesionálních trenérů), je tato kultura hlavně zájmovou záležitostí.

V tomto směru ji lze chápat také ve spojení se zájmovým vzděláváním. Šerák (2009a, s. 50) toto vzdělávání v obecné rovině vymezuje „jako souhrn krátkodobých i dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníků, směřující k saturaci jejich zájmů.“ Podobně je možné vymezit zájmové vzdělávání i s pomocí Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001, s. 54) jako „souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času.“ Je zřejmé, že z toho nelze vyloučit ani tělesnou kulturu. Stejného názoru je i Šerák (2009b, s. 503, 506-507), jež ji řadí k typům zájmového vzdělávání (spolu s kulturní a estetickou výchovou; cestováním a turistikou; zdravotní výchovou; enviromentální výchovou; vědecko-technickým vzděláváním; jazykovým vzděláváním; náboženskou a duchovní výchovou). Přitom poznamenává, že zájmového vzdělávání dospělých, některých jeho typů, je někdy zaměstnavateli využíváno v rámci strategie zaměstnaneckého rozvoje, což koresponduje také s teorií postmateriální společnosti (tato teorie, podobně jako teorie společnosti vědění, klade důraz na duchovní hodnoty, vzdělání atd.). I to koneckonců svědčí, podle mne, o růstu významu zájmového vzdělávání dospělých včetně tělesné kultury a jeho podílu na osobnostním profilu, hodnotové orientaci a seberealizaci člověka v současnosti či v blízké budoucnosti.

2 Charakteristika tělesné kultury

2.1 Dva základní směry v úvahách o kultuře

Pokud jde o kulturu, dlužno poznamenat, že na její obsah neexistuje ucelený názor. Přesto se mnohé teorie shodují na poznatku, jak dokládá i náš Velký sociologický slovník (1996, s. 547), že kultura vzniká a utváří se ve spojení s přírodou a s člověkem, s jeho biologickým i společenským vývojem. Tento poznatek také konvenuje s obecně známým filozofickým a sociologickým závěrem, že člověk ve svém vývoji je tvůrcem kultury, která ho více či méně zpětně ovlivňuje. Díky tomu se člověk (pračlověk) postupně odpoutal od bezprostředního sepětí s přírodou a vytvořil si svůj (lidský) svět. Tento svět je v jistém smyslu i nadále přírodou, ovšem zprostředkovaně. Prostředníkem mezi ní a tímto světem je člověk, který vstupuje do vztahu s přírodou (působí na ni a osvojuje si ji) a přitom i s ostatními lidmi. Proto má tento vztah také společenský charakter, což významně ovlivnilo vznik a vývoj kultury.

V závislosti na společenském charakteru, konkrétně na určitém stupni společenského vývoje, je podle mne kultura limitována a zároveň se „osvobozuje.“ Limitována je v tom smyslu, že je vždy závislá na stupni společenského vývoje. „Osvobození“ kultury je spjata s její relativní samostatností. S tím, že nikoli pouze zrcadlí společenský vývoj, ale je i jeho aktivní součástí. Koneckonců neopakovatelně (často velmi složitě) přispívá ke kultivaci člověka i přírody, kterou si lidé osvojují, společnosti, jež utvářejí a v níž žijí. Z tohoto hlediska je možné hovořit také o společenském charakteru kultury.

Z logiky věci má společenský charakter veškerá kultura včetně tělesné. Na základě toho jsem dospěla k poznatku, že i úroveň tělesné kultury je společenským vývojem limitována a zároveň jej ovlivňuje. Průkazné to je z příkladu antického Řecka, kde tělesná kultura byla především společensky limitována vojenstvím, přípravou zdatných bojovníků za účelem obrany území, dobytých válek a podobně (Kössl, Štumbauer, Waic, 2008, s. 13-14). Avšak současně s tím se aktivně, sportovními soutěžemi (např. v hodů oštěpem, což má základ ve vojenské dovednosti), podílela na utváření tehdejšího společenského ideálu (jednotě ducha a tělesné zdatnosti), jenž přetrval tisíciletí a je nyní zosobněn v novodobém olympijském klání.

Chápání kultury z hlediska jejího společenského charakteru opravňuje k tvrzení, že je stará jako lidstvo samo. S historií lidstva vzniká a rozvíjí se na své dlouhé cestě až k naší současnosti. Na této cestě se také utvářely nejrůznější názory na pojetí kultury¹. S určitým zjednodušením je lze rozčlenit do dvou základních názorových směrů. Zatímco jeden více čerpá z humanistických filozoficko-etických východisek, tak druhý za tato východiska považuje především antropologii. To připouští i Velký sociologický slovník (1996, s. 547–549), k jehož interpretaci členění kultury je zde zejména přihlédnuto. V něm se hovoří o dvou názorových liniích pojetí kultury: antropologické a axiologické. Podobné členění uznává např. Hodaň (2001c, s. 14–22) dlouhodobě se zabývající teorií kultury, zvláště tělesné.

Antropologické pojetí kultury (Velký sociologický slovník, 1996, s. 548-549) je spjato se vznikem a vývojem evolucionismu v 18. a 19. stol., kdy

¹ Patrné je to i z teorií kulturně-antropologického charakteru. Například tzv. Německo-rakouská škola kulturních okruhů (Schmidt, 1868 – 1954) rozlišovala čtyři vývojové stupně těchto okruhů z hlediska vztahu člověka a přírody, přičemž přihlížela k určitému teritoriu. O jinou charakteristiku kulturního vývoje se pokusil i americký badatel White, jenž považoval za hlavní hybný faktor kultury technologický pokrok, zvláště energii (Soukup, 1994). Nicméně nejvýznamněji k novověkému myšlení o kultuře nesporně přispěly názory renesančních a osvícenských vzdělců (Bruno, Leonardo da Vinci, Hobbes, Spinoza, Rousseau aj.), které ji obohatily, v návaznosti na antické poznání, o humanistické filozoficko-etické pojetí (Svoboda, 1974).

byly položeny základy moderní přírodovědy. Obsah evolucionismu jako společenskovedního hnutí je vyjádřen jeho teorií, podle níž se vývoj lidstva v zásadě uskutečňuje, podobně jako tomu je v přírodě, lineárně (viz např. Morganovo dělení vývoje lidstva na divoštství, barbarství a civilizaci), bez revolučních zvrátů. To se týká podle evolucionistů veškerého společenského vývoje včetně kulturního. Takovéto pojetí společenského vývoje ovlivnilo i tehdejší formování antropologických teorií, které se dosud zabývaly hlavně přírodní, biologickou podstatou člověka. Avšak evolucionistické chápání vývoje lidstva přispělo nejen k formování antropologie, ale i jiných speciálních vědních disciplín, jako např. etnografie, psychologie a sociologie. Na základě těchto disciplín se utváří (kromě historické, lingvistické, politické atd.) také kulturní antropologie, jejíž zájem se orientuje hlavně k výzkumu (s pomocí sociologických metod: dotazník, test...) evolučního vývoje člověka, všech jeho stránek (jazyka, způsobu života, tělesné zdatnosti...), v čase (minulosti, přítomnosti...) a prostoru (v různých světadílech, oblastech...). I to charakterizuje antropologické pojetí kultury, které také přiblížilo její humanistická filozoficko-etická východiska ke konkrétnímu, věcnému výzkumu vztahu přírody, člověka a civilizace.

Antropologické pojetí kultury (Velký sociologický slovník, 1996, s. 548-549) k ní zaujímá méně hodnotící a více srovnávací postoj. U začátku takového pojetí kultury byl německý historik Klemm a zvláště pak antropolog Tylor, jenž vymezil kulturu jako celek zahrnující vědění, víru, umění, právo, morálku, zvyky atd., které si člověk osvojil v civilizaci. Na tyto poznatky navázali hlavně ve 20. stol. antropologové jak v Evropě, tak v Americe, kteří obohatili teorii kultury nejrůznějšími názory. O určité sjednocení těchto názorů se v polovině 20. stol. pokusili američtí výzkumníci Kroeber a Kluckhohn. Dospěli k závěru, že kultura je historický, selektivní produkt, založený na symbolech a abstrahovaný z chování, zahrnující ideje, vzory a hodnoty.

Axiologické pojetí kultury (Velký sociologický slovník, 1996, s. 547-548) především zdůrazňuje její hodnotící význam. V tomto smyslu také více čerpá z antické a renesanční filozofické tradice, která kulturu spojuje zejména s mravním posláním. Jedním z teoretických základů axiologického pojetí kultury je německá klasická filozofie, zvláště Kantův „kategorický imperativ“, tj. závazný, člověku příkazující mravní zákon, jenž je apriorní, tedy i nezávislý na lidské zkušenosti. Jeho respektování má vést k utváření mravně dokonalé bytosti. Také u Hegela je kultura těsně spjata s filozofií, především s jeho teorií vývoje „absolutního ducha.“ Tento duch (lidské poznání) se v přírodě a společnosti vyvíjí (s jistým zjednodušením vyjádřeno: od „nepoznání“ k „sebepoznání“ a poté k „sebeuskutečnění“ člověka). Kultura podle Hegela představuje vývoj absolutního ducha. Výrazem tohoto ducha je umění (ve smyslech člověka), náboženství (v představách člověka) a filozofie (v myšlení člověka). Z toho je patrné i Hegelovo převážně duchovní pojetí kultury.

V 2. pol. 19. stol. se terminologické označení „kultura,“ které bylo dosud často nahrazováno pojmem duch, začíná stále více prosazovat ve filozofické terminologii (tamtéž, s. 548). V souladu s tím německý filozof Dilthey formuluje tzv. systémy kultury tvořené jazykem, morálkou, uměním, náboženstvím a vědou. Také na to navazují počátkem 20. stol. představitelé německé novokantovské školy Windelband a Rickert, kteří začínají vytvářet teorii, jež vymezují jako filozofii kultury. V této teorii, která je reprezentována nejrůznějšími směry (např. fenomenologií Husserla nebo existencialismem Sartra), převládají (ve srovnání s antropologickým pojetím kultury) logicko-analytické poznávací metody bádání spojené zejména s filozofickou terminologií, přičemž obsah se týká zvláště problematiky zkoumání kulturních hodnot.

Bylo by však chybou se domnívat, že mezi axiologickým a antropologickým pojetím kultury existuje nepřekonatelná bariéra. Jak je zřejmé, tato pojetí jsou spolu těsně spjata. Ačkoliv mají rozdílný úhel pohledu na zkoumání kultury, ovlivňují se a doplňují. To vytváří i předpoklady k její důkladnější analýze především z hlediska vzájemně podmíněného vztahu člověka, přírody a společnosti.

Jak je patrné ze vztahu člověka, přírody a společnosti, kultura má, vyjádřeno filozoficky, subjekt-objektový charakter: člověk působí na přírodu a společnost, které ho zpětně ovlivňují. Tento vztah je možné označit za hodnototvorný. Vede k vytváření duchovních a materiálních hodnot, které jsou „stavebními kameny“ kultury. Určují její obsah a úroveň, to, jakým způsobem člověk přetváří přírodu, společnost i sebe sama, inspirují ho a zároveň limitují v jeho životě, jednání. Utvářejí se v lidské historii, která je i historií kultury. Lze je vymežit společně s Palánovou (2002, s. 106-107) charakteristikou kultury. Tvoří je všechny lidské výtvořiny (včetně technických), společenské regulátory (normy, zákony...), symbolické systémy (řeč, umění...) a instituce (divadlo, samosprávné orgány, školy...). Dodejme, že v rámci toho má své místo i tělesná kultura a její hodnoty. Řečeno s Šaldou (1973, s. 122): „Kultura nevěří v krásné duše v ubohých zanedbaných tělech, kultura je sňatek ducha a hmoty.“

2.2 Vztah kultury a tělesné kultury

Také v souladu se zahraničními poznatky, např. podle odborné publikace *Culture, sport and physical activity* (Volkwein – Caplan, 2004, s. 38–43), nemůže být pochyb, že tělesná kultura je součástí určitého systému, s nímž tvoří nedílný celek. Jak je zjevné již z jejího označení (tělesná kultura), tímto systémem je předně kultura v nejobecnějším pojetí.

Systemově chápe kulturu i Hodaň (2000a, s. 27–37). Rozděluje ji podle vytvořených kulturních hodnot na duchovní a materiální. K duchovní kultuře zejména řadí umění, normy (etické, právní...), vědu, výchovu a vzdělání. Za určující v této kultuře považuje takové hodnoty, které uspokojují duchovní potřeby lidí. Pokud jde o materiální kulturu, rozděluje ji do různých skupin, např. na pracovní prostředky (nástroje, výrobní techniku...) nebo na předměty denní potřeby (obydlí, oděv...). Tuto kulturu spojuje s veškerými materiálními hodnotami společenského života, přičemž poznamenává, že je někdy označována i termínem civilizace. Ve svém celku pak kulturu považuje za systém a její vytvořené duchovní a materiální hodnoty za subsystemy.

Ačkoliv Hodaňovo systémové členění kultury na duchovní a materiální není vyčerpávající, z hlediska potřeby této práce je dostačující. Vytváří předpoklady alespoň k částečnému objasnění některých otázek týkajících se tělesné kultury a v návaznosti na to i k určení vztahu, jenž k ní má vzdělávání dospělých, jeho teorie a praxe.

Prvořadou otázkou je zde systémové zařazení tělesné kultury. Tedy, jaké místo zaujímá tělesná kultura v systémovém pojetí kultury vůbec. A to především z hlediska členění kultury na duchovní a materiální. Nutno podotknout, že dostupná odborná literatura nedává jednoznačnou odpověď, která by se snažila tělesnou kulturu z tohoto hlediska zařadit. Mnozí autoři, přestože chápou systémové pojetí tělesné kultury, blíže neidentifikují její duchovní nebo materiální kořeny, ačkoliv se těchto kořenů v jejím vymezení tak či onak dotýkají. Přitom se problematikou systémového pojetí tělesné kultury více zabývá starší, než současná odborná literatura.

Například Cikler (1970, s. 154) uvádí: „Tělesná kultura je společenský jev a je součástí kultury celé společnosti, je výslednicí všech složek působících na fyzickou úroveň lidí určité konkrétní společnosti. Svým

rozsahem tělesná kultura jako pojem je nejobecnější... a zahrnuje v sobě další pojmy jako tělesná výchova, tělesné cvičení atp.“

Obdobně definuje tělesnou kulturu Fiala (1975, s. 378): „Tělesná kultura jako součást kultury je souhrn a tvorba hodnot v oblasti tělesné výchovy, sportovní výkonnosti, pohybového umění, hygieny, pohybové rekreace, upevňování zdraví a péče o lidské tělo.“

Zřetelněji o tělesné kultuře uvažuje Tyczka (1973, s. 9), jenž zároveň naznačuje její spojení s výchovně vzdělávacím systémem, i když také přímo neřeší problém duchovních nebo materiálních kořenů této kultury. Definuje ji takto: „Tělesná kultura je subsystém kultury, je složkou životního způsobu člověka, její podstatné součásti jsou zároveň složkami dalších systémů – výchovně vzdělávacího, rekreačního, režimu práce a odpočinku, systému zájmových aktivit a kulturní tvořivosti i systému zdravotní péče a branné připravenosti. Jádrem tělesné kultury je tvorba hodnot v oblasti tělesného zdokonalování člověka, cílevědomé využívání tělovýchovných aktivit k všeobecnému rozvoji člověka, k uspokojování a rozvíjení jeho společenských a individuálních potřeb.“

Nejvíce se přibližuje k systémovému vymezení tělesné kultury z hlediska jejích kořenů Libenský (1963, s. 369). Je názoru, že „s vývojem hmotné a duchovní složky kultury se vyvíjela i tělesná kultura, která představuje úroveň poznatků, činností a zvyklostí, souvisejících s pěstováním těla a péčí o tělesný rozvoj člověka. Podle výzkumu života a kultury v jednotlivých vývojových etapách lidské společnosti se tělesná kultura projevovala již v raném stádiu společnosti a proto právem patří k projevům kultury člověka vůbec. Zatímco podstatu hmotné kultury tvoří proces působení člověka na přírodu a podstatu duchovní kultury odraz tohoto působení na duchovní rozvoj člověka“, tak „podstatu tělesné kultury“

představuje „přizpůsobování tělesného rozvoje lidí oběma předcházejícím procesům.“ Přestože tento názor jen naznačuje spjatost duchovní a materiální¹ kultury s tělesnou, důležité je, že tuto spjatost bere v úvahu. Reflektuje, že tělesná kultura má ve svém systémovém pojetí určitou specifiku.

Z částečně jiného úhlu pohledu na specifiku tělesné kultury nepřímo ukazuje i Hodaň (2000a, s. 37–38). Vychází z členění nejrůznějších hodnot na duchovní a materiální, které nacházejí svůj výraz v kultuře. Některé z těchto hodnot (např. fyzická zdatnost nebo cílevědomost) jsou vlastní i tělesné kultuře. Proto také jí se týká systémové členění kultury na duchovní a materiální.

Systémovým členěním tělesné kultury jsou předznamenány i určité, ke zkoumání vybízející, zvláštnosti této kultury. Zejména to, že tělesná kultura je historicky i filozoficky zakořeněna jak v duchovním, tak hmotném systému kultury. Především na základě toho zde formuluji hypotetický poznatek o kořenech tělesné kultury. Svou podstatou se tělesná kultura týká fysis člověka (tedy jeho těla) a osvojování si přírody tímto člověkem. Také v tomto smyslu má tělesná kultura hmotný charakter. Avšak osvojování přírody člověkem (s pomocí lidského těla) je zároveň doprovázeno „osvojováním“ člověka sebe samým. Toto „osvojování“ se týká proměny člověka od jeho nevědomí k vědomí až k uvědomění si sebe sama, svého místa v přírodě a ve společnosti. V této proměně se utváří i duchovní charakter tělesné kultury. S touto proměnou, jakož i s hmotným osvojováním si přírody člověkem, vzniká a rozvíjí se také tělesná kultura. Fyzickou podstatou člověka, v jeho osvojování si přírody, má kořeny v hmotné kultuře. V jeho uvědomování si sebe sama, svého místa v přírodě a ve společnosti má kořeny v duchovní

¹ Ačkoliv Libenský upřednostňuje pojem hmotná kultura, u vědomí možné odlišnosti chápu tento pojem z hlediska potřeb práce v zásadě identicky s výrazem materiální a takto jej i používám.

kultuře. V tomto smyslu lze tělesnou kulturu chápat jako subsystém kultury vůbec. To však nevylučuje, aby si tělesná kultura neutvářela vlastní systém.

Jak již napovídá označení tělesná kultura, její systém je spjat s lidským tělem (tělesností), což ji charakterizuje v rámci kultury vůbec. Pojmově se tělesná kultura utvářela¹ živelně. Potvrzuje to také Hodaňova (2000a, s. 30) studie, podle níž docházelo k pojmové záměně této kultury např. s pohybovým cvičením, se sportem nebo s tělesnou výchovou. Teprve přibližně v posledních pěti desetiletích se tělesná kultura výrazněji pojmově profiluje. Právem jsou odmítány některé, až ideologicky deformované názory, které podsouvají pojmu tělesná kultura falešný význam. Tyto názory nepřijímá i Rýdl (1993, s. 9). Za neudržitelné považuje odmítání pojmu tělesná kultura z důvodu, že má prý svůj původ v bývalém Sovětském svazu. Také Hodaň (2000b, s. 10-11) odmítá argumentaci některých autorů, kteří nepoužívají pojem tělesná kultura, protože neexistuje jeho anglický ekvivalent. Podle Hodaňe se pojem tělesná kultura prosazuje v Evropě i ve světě včetně USA, tedy v anglicky mluvící zemi.

Prosazování se pojmu tělesná kultura v Evropě i ve světě nicméně neznamená, že je tento pojem dostatečně obsahově vyhraněn. Na obsahovou různorodost tohoto pojmu upozorňuje Ungr (1999, s. 61). Jak uvádí, pojem tělesná kultura je někdy chápán ve smyslu její pohybové složky, jindy spíše jako estetická záležitost nebo fyzická kondice či autonomní součást životního stylu. Nicméně to ukazuje na mnohovýznamnost pojmu tělesná kultura, který je spjat s rozličnými strukturovanými potřebami a zájmy lidí v současném společenském vývoji. S tím počítá i Bílá kniha o sportu (2007, s. 1-19), vydaná Evropským společenstvím, která též není bezvýhradně pojmově

¹ Podle Bosáka (2006, s. 20) poprvé u nás pojem tělesná kultura použil T. G. Masaryk ve svém dopise Československému výboru olympijskému z července 1920.

vyhraněna. Obsahově zde má např. označení sport fakticky někdy blíže k významu pojmu tělesná kultura.

Částečná nejasnost pojmu tělesná kultura svědčí o naléhavosti důkladné formulace především jeho obsahu nejen v našem, ale i v mezinárodním měřítku. Tento obsah, vtiskující danému pojmu smysl, koneckonců se formoval se vznikem a vývojem lidského rodu a tedy i kultury. Toto formování se podle mého názoru uskutečňovalo a uskutečňuje vždy s ohledem na přírodní (zejména biologické) a společenské (zvláště sociální) podmínky, které pojem tělesná kultura a hlavně jeho obsah determinují. Přitom nelze tělesnou kulturu, její pojem a obsah, chápat kvantitativně, jako pouhé mechanické pojmové a obsahové spojení lidského těla (tělesnosti)¹ a kultury. Tělesná kultura má svébytný základ, teoreticky i prakticky představuje jedinečnou systémovou kvalitu. Základ této kvality spočívá jak v teoreticko-logickém pojetí kultury a lidského těla (chápaného též ze společenského hlediska), tak v jejich dějinné praxi. Tato kvalita se utváří v teoreticko–logickém a historicko–praktickém interakčním vztahu kultury a lidského těla. Tento vztah nachází své vyjádření i v pojmu tělesná kultura.

2.3 Znaký tělesné kultury

Jak teoretické, tak praktické dějinné poznatky předně ukazují na obsahové znaky tělesné kultury, které se týkají hlavně jejího členění. Odrážejí historický vývoj tělesné kultury, v němž se utvářela její členitost vymezující se, řečeno nynější terminologií, zejména: sportem (vznik a rozvoj olympijských disciplín a soutěží, klubové činnosti...); tělesnou přípravou nebo výchovou (vojenská či rytířská brannost, zařazení tzv. tělocviku do

¹ Vzhledem k obsahu práce i při vědomí mnohovýznamnosti pojmu tělo jej zde výhradně užívám ve spojení s člověkem jako přírodní a společenské bytosti.

rámce školního vzdělávání...) a pohybovou zábavou, rekreací související s přibývajícím volným časem (lidové hry, tramping...).

O podobném členění hovoří i Šprynar (1985, s. 19), avšak k němu přidává pohybové umění¹. Přitom jednotlivé součásti tělesné kultury označuje za podsystémy. Obdobně, pokud jde o členění, chápe tělesnou kulturu Rýdl (1993, s. 6). Také Bílá kniha o sportu (2007, s. 1-19), pomine-li se terminologická různost, se s obsahovým členěním tělesné kultury nerozchází. Ačkoliv hovoří o sportu, vnímá jej širěji, a to i z hlediska tělesné výchovy a pohybové rekreace. K tomu všemu je nutné pouze dodat, že, jak potvrzuje teorie i praxe, jednotlivé systémové součásti tělesné kultury, tedy tělesná výchova, sport a pohybová rekreace, jsou spolu těsně spjaty, vzájemně se ovlivňují a doplňují.

Sepětí jednotlivých součástí tělesné kultury je také výrazem její celistvosti. Nicméně tyto součásti jsou autonomní. Jako subsystémy je charakterizuje Hodaňovo (2000a, s. 49-51) systémové pojetí tělesné kultury. Podle tohoto pojetí tvoří *systém* tělesné kultury její subsystémy, kterými v zásadě jsou: tělesná výchova, sport a pohybová (tělocvičná) rekreace. V rámci toho je pak tělesná výchova charakterizována jako činnost podílející se hlavně na fyzickém, morálním, psychickém a sociálním vývoji člověka a způsobu jeho života. Tuto činnost především tvoří školní, zvláštní, zdravotní a kvalifikačně branná (armáda...) tělesná výchova, jež se vybraně týká mládeže (předškolního a školního věku) i dospělých (viz příloha B). Co se týče sportu, charakterizuje jej fyzická, duševní i organizační činnost, jež je hlavně motivována výkonnostním soutěžením². Tato činnost, která též

¹ S tímto přídavkem se neztotožňuji, neboť se domnívám, že pohybové umění patří z teoretického a praktického hlediska více (jak naznačuje i název) k umělecké (hudbě, divadlu...) než tělesné kultuře.

² Někteří autoři (např. Dovalil, 2004, s. 9 a Dvořák, 2006, s. 30), zejména s odvoláním se na politické dokumenty, chápou sport širěji, přičemž jej vymezují přibližně shodně s obsahovým členěním tělesné kultury. Protože se víceméně pouze jedná o jiné označení téže (pokračování na str. 41)

ovlivňuje životní způsob člověka, zahrnuje vrcholový a výkonnostní sport včetně přípravy mládeže (viz příloha C). Pohybová (tělocvičná) rekreace je charakterizována jako všestranná (fyzická, psychická, sociální...) rekreační činnost člověka, taktéž významně se podílející na jeho způsobu života. Ve srovnání se sportem je zde výkonnostní soutěživost druhořadá (viz příloha D). K těmto charakteristikám je potřebné poznamenat, že bezezbytku nevyčerpávají tělovýchovné, sportovní a pohybově rekreační činnosti ve všech jejich projevech a souvislostech. Přesto je vymezují natolik, aby z nich byla zřejmá i funkčnost tělesné kultury.

Také funkčnost je výrazným znakem tělesné kultury. Na základě systémového, teoretického pojetí tělesné kultury i její dějinné praxe je možné dospět k vymezení funkčnosti, resp. funkcí této kultury tak, jak se profilovaly ve společenském vývoji. Určující pro tyto *funkce* byly podle mého názoru zvláště potřeby a zájmy převládající na daném stupni společenského vývoje (např. ve středověku byla hlavně z hospodářsko–vojenských a politických důvodů logicky více aktuální branná, než rekreační funkce tělesné kultury). Shrnou-li se a zobecní funkce tělesné kultury s ohledem jak se v minulosti prosazovaly i na potřeby a zájmy současného, případně nadcházejícího společenského vývoje, lze dospět k určitému poznatku o jejich vymezení, v principu korespondujícím s Hodaňem (2000a, s. 72-76), zejména pokud jde o pohybovou rekreaci. Z kvantifikačního hlediska se jedná o funkce: brannou (příprava obyvatelstva např. na teroristické útoky...); morální (tréninková kázeň...); mravní (vyrovnání se sportovců s vítězstvím i prohrou...); hospodářskou (zisk z reklamy na sportovních soutěžích...); politickou (participace sportovních orgánů a organizací na tvorbě a prosazování příslušných zákonů...); výchovnou (podíl tělesné kultury na všestranném

problematiky, považuji to z hlediska orientace práce za okrajové. Do jisté míry se to týká i názoru Svatoně (2001, s. 128-129), který nahrazuje širší chápání sportu, jenž člení na rekreační, výkonnostní a vrcholový, pojmem pohybová aktivita.

formování mládeže...); vzdělávací (aktivní využití volného času s poznávací turistikou...); zdravotní (fyzická i psychická regenerace lidského organismu...). Takovéto (zdaleka ne vyčerpávající) vymezení funkcí tělesné kultury má převážně teoreticko–metodologický význam. Je zřejmé, že v praxi se tyto funkce prosazují nikoli samostatně, ale více či méně společně (např. rekreační funkce má, pokud jde o regeneraci lidského organismu, obsahově mnoho společného s funkcí zdravotní). Zřejmé to je i z Bílé knihy o sportu (2007, s. 1-19). Aniž by funkce tělesné kultury metodicky členila a snažila se je pojmenovat, vyjadřuje jejich aktuální obsahovou orientaci.

Na základě vymezení funkcí tělesné kultury lze v souladu s Hodaněm (2000a, s. 50-51) dospět k jejímu jinému důležitému znaku, k formám této kultury. Tyto *formy* je možné z pohledu jejich převažující funkčnosti v tělesné kultuře označit za: profesionální (profesní), zájmové a zdravotní. Profesionální formu lze především odvodit z kvalifikační funkce tělesné kultury (vrcholový sport...). Zájmová forma má svůj základ hlavně v rekreační funkci tělesné kultury (amatérský sport...). A kořeny zdravotní formy jsou zvláště ve stejnojmenné funkci této kultury (rehabilitační nebo kondiční tělocvik...). Stejně jako funkce tělesné kultury i její formy nepřímo, aniž by je pojmově označila, uvádí Bílá kniha o sportu (2007, s. 1-19).

Z funkcí a forem tělesné kultury je zřejmá i *společenská role* této kultury. Také tato role je významným znakem tělesné kultury. Jsem názoru, že stejně jako např. celoživotní učení je i tělesná kultura závislá na společenském vývoji, jenž ji koneckonců determinuje. Avšak tato determinace nevylučuje, podobně jako u celoživotního učení, relativní samostatnost tělesné kultury. Projevem této samostatnosti je především schopnost tělesné kultury prostřednictvím svých funkcí a forem působit na společenský vývoj a ovlivňovat jej. A to nejen vždy pozitivně (např. zdravotní funkcí a formou), ale někdy i negativně (např., prosazuje-li se

v uplatňování kvalifikační funkce a profesionální formy výlučně zisková motivace).

Ve spojení s funkcemi a formami tělesné kultury je nezbytné také uvést, že zatím nejsou, ve srovnání s teoretickým zpracováním otázek celoživotního učení, dostatečně společensky doceněny. Na rozdíl od tohoto učení dosud např. není dostupná studie, která by jednoznačněji formulovala roli tělesné kultury včetně jejích funkcí a forem jako jednu z nezbytných podmínek současného společenského vývoje. Skromným příspěvkem k této formulaci je má práce. Zejména, pokud jde o vztahovou problematiku vzdělávání dospělých a tělesné kultury.

3 Vztah vzdělávání dospělých a tělesné kultury

3.1 Historická východiska vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury

Stejně jako o obecném vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury, bezprostředně nehovoří dostupná odborná literatura i o dějinných kořenech tohoto vztahu. Proto jsem je odvodila z dějinných poznatků o tělesné kultuře jako takové. Tyto poznatky (Kössl, Štumbauer, Waic, 2008, Kozáková, 1998, Krátký, 1974) mě pak vedly k formulování historických východisek vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury.

Přestože nejsou známy bezprostřední důkazy o prehistorii vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury, na základě prokazatelných poznatků o *prvobytně pospolném společenství* (např. artefaktů výtvarného charakteru) nelze pochybovat o „skrytém,“ stádiu tohoto vztahu. Charakteristické pro toto stádium bylo předávání všestranné rodové zkušenosti, jejíž obsah se hlavně týkal přežití rodu. Toto přežití bylo ve značné míře založeno na tělesné kultuře: pohybu horních končetin, chůzi, lovu atd. Ačkoliv předávání zkušeností bylo převážně živelné, mělo i svůj řád. Existují doložené poznatky např. o rituálních slavnostech zasvěcujících mladé ženy a muže dospělosti, jež byla předpokladem zachování rodu - plození potomků, získávání potravy a podobně (Kössl, Štumbauer, Waic, 2008, s. 8-9). Také to naznačuje jakési zárodky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury.

S postupným rozpadem prvobytně pospolného společenství a s utvářením státních útvarů, mění se i zárodky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Obecně vyjádřeno, přenášejí se z rodového

společenství na vznikající kmenové, státní a církevní instituce. Starší příslušníky tohoto společenství, kteří plnili i funkci „vzdělavatelů“, nahrazují náčelníci, velitelé, kněží i jiní představitelé utvářející se tehdejší hierarchie moci (Kössl, Štumbauer, Waic, 2008, s. 9). Vzhledem k tomu, že tělesná kultura se zde výrazně profilovala ve válečnictví, orientovaly se i s ní spjaté zárodky vzdělávání dospělých především na vojenský výcvik, který vedli náčelníci a velitelé a jenž začínal již v mládežnickém a pokračoval v dospělém věku. Podíl kněží na těchto zárodcích se pak více týkal např. zdravotní tělesné kultury, protože se kromě duchovní správy také zabývali léčením.

Dokladem dějinné orientace tělesné kultury a s ní zárodečně souvisejícího vzdělávání dospělých jsou poznatky ze *starověku*. Známa jsou četná vyobrazení v egyptské hrobce v Bení Hasan s tělesně kulturními motivy. Na těchto vyobrazeních je zachyceno 122 zápasnických hmatů a ukázán trénink v šermu i ve střelbě z luku (tamtéž, s. 10). Také tato vyobrazení historicky dokládají oprávněnost domněnky o vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Je zřejmé, že vyobrazení měla nejen estetický, ale též poznávací a vzdělávací, názorně didaktický význam. Vzhledem k charakteru starověké egyptské společnosti tento význam souvisel hlavně s vojenskou přípravou a s ní spojeným nácvikem mládeže i dospělých na nejrůznější rituální slavnosti, v rámci nichž se konaly rozličné soutěže převážně ve fyzické dovednosti.

Za zárodky vzdělávání dospělých a tělesné kultury ve starověké Číně lze považovat i systém zkoušek prokazujících vojenskou odbornost. V těchto zkouškách vojáci museli především obstát ve všestranné tělesné zdatnosti. Také čínští úředníci měli povinnost se podrobit zkouškám, které byly součástí jejich kariéry. Skládaly se nejen z intelektuální, ale též z tělesné zdatnosti (tamtéž, s. 9). Přípravu na zkoušky úředníků včetně průběhu těchto zkoušek je možné též považovat za zárodky vztahu

vzdělávání dospělých a tělesné kultury ve starověké minulosti. Stejně tak systém léčebné a zdravotní gymnastiky Kung–fu, jenž rozšiřovali hlavně kněží, či léčebné a zdravotní cvičení Šanga, určené hlavně starším lidem, předznamenaly tento vztah.

Obdobně v Indii lze nalézt doklady o prehistorii vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. O tomto vztahu svědčí i pojednání ve starověkých svatých knihách véd, zvláště v Ajurvédě, v nichž se hovoří o tělesných cvičeních ve spojení s udržení a obnovou zdraví. Tato cvičení byla využívána také k bojové přípravě vojáků. Kromě toho patřila i k životnímu stylu vyšších společenských vrstev, kde tvořila součást všestranného výchovného a vzdělávacího systému, jenž se skládal z pěti duševních a ze stejného počtu tělesných cvičení. S tělesnými cvičeními souvisí i vznik a rozvoj jógy usilující o dokonalost ducha a těla (Kössl, Štumbauer, Waic, 2008, s. 10). Samotné dílo nazvané Jogasútra, v němž jsou zachyceny jogistické poznatky, právě tak jako svaté knihy véd, lze považovat i za zárodky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury, především její zdravotní formy.

K vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury položila prazáklady i civilizace vyskytující se na území Mezopotámie. Historicky je doloženo, že Asyřané, Babyloňané, Sumarové dosáhli vysoké úrovně tělesné kultury, jež měla své kořeny hlavně ve vojenském výcviku. Nejvýrazněji se do této přípravy pak zapsala krétsko–nykénská kultura, ve značné míře založená i na výrobě a obchodu. To ovlivnilo také tělesnou kulturu, jež byla spojena nejen s vojenstvím. Vypovídá o tom i mínójská kultura (nástěnné malby), která postrádá motivy monumentálních válečných scén a zachycuje hlavně slavnostní scény, zvláště u příležitosti vegetačního cyklu, v jehož rámci se konaly též býčí zápasy a hry (např. akrobatické přeskoky přes býka). Tyto zápasy a hry měly jak náboženský, tak společenský charakter (tamtéž, s. 11). Také přípravy na jejich konání jsou spjaty se zárodky vzdělávání

dospělých. A to i v didaktickém smyslu, protože se na ně zápasníci a akrobaté připravovali s pomocí maket, které později vtiskly podobu gymnastickému náradí (např. koni a bradlům).

Krétsko–nykénská kultura do značné míry ovlivnila také vývoj ve starověkém Řecku. Podle Kössla, Štumbauera a Waice (2008, s. 80, 86) si toho byl vědom i Platón, který ocenil krétsko–nykénskou tělesnou kulturu, když hovořil o potřebě tělesného cvičení žen a mužů do pozdního stáří. To je důkazem nejen jisté kontinuity starověké tělesné kultury. Zároveň s tím lze uvažovat i o rodící se teorii vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury v antické společnosti. Tělo potřebuje pohyb, učí Platón, ale ne pracovní, nýbrž gymnastický. Nemohou filozofovat lidé od svých umění a řemesel tělesně znetvoření. Z toho je také patrné, že tělesná kultura v antickém Řecku se považovala za zdroj nejen zdatnosti (hlavně k vojenským účelům), ale též zdraví a krásy těla i ducha. Jak uvádí Krátký (1974, s. 82-84), svědčí o tom též Homérovy eposy Ilias a Odyssea, v nichž se mnohé zpěvy týkají tělesné kultury i jejího pěstování v mládí a dospělosti. Tyto eposy je možné podle mne do určité míry také považovat za jednu z prvních literárních studií, která historicky přispívá i k položení základů vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury.

Klíč k základům vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury je nutné hledat též ve spojení s rozvojem antického vzdělávání. Tělesná kultura má v antickém vzdělávání pevné místo. Výstižným vyjádřením tohoto místa je i pojem vzdělávání těla. Z obsahového hlediska má tento pojem své dějinné kořeny v antickém Řecku, kde se zformovaly dva vzdělávací systémy, spartánský a athénský, jejichž rozdílnost byla zejména určena hospodářskými poměry (Kössl, Štumbauer, Waic, 2008, s. 13-16). Tyto systémy se orientovaly nejen na děti a mládež, ale měly výrazný vliv i na dospělé. A to včetně vzdělávání těla.

Smyslem antického vzdělávání, pokud jde o spartánský systém, byla hlavně vojenská příprava. Tomu odpovídal i kasárenský způsob vzdělávacího systému ve Spartě, jež hospodářsky více těžila z dobovačných válek, jimiž si, jako převážně zemědělský stát, zvyšovala svoji produkci. To se nesporně odrazilo také ve vzdělávání těla. Obsahem tohoto vzdělávání byla hlavně tělesná příprava občanů k boji. V době míru se cvičilo dvakrát denně a ve válce, pokud to okolnosti umožnily, jednou. Tato příprava, podobně jako veškeré vzdělávání, byla státní záležitostí.

Jinak se vzdělávání zformovalo v Athénách. Tady bylo založeno na soukromém principu a odpovídalo hospodářskému charakteru státu, v němž převládal rozvoj řemeslné výroby a obchodu nad vojenstvím. To ovlivnilo athénský vzdělávací systém, který usiloval o harmonii těla a duše, fyzické zdatnosti a rozumové i mravní vyspělosti člověka, tj. o kalokagathii. Úkolem tohoto systému byla příprava nejen k boji, ale především k řízení státu založeného na athénské demokracii svobodných občanů. K tomu byla zejména využívána gymnázia, která představují určitý vrchol starořecké vzdělanosti. Přestože tato gymnázia byla určena chlapcům (oproti spartánskému, athénský systém méně podporoval vzdělávání žen), stala se centrem vzdělávání i dospělých mužů. Kromě filozofie, literatury, politiky a rétoriky se zde dospělí muži zdokonalovali v gymnastice a připravovali se na veřejné závody. Například účastníci olympijských her se museli měsíc před jejich zahájením dostavit do gymnázia města Elis, které tyto hry v Olympii pořádalo, a podrobit se pod dohledem odborníků (hellánodiků) přípravě a výběru do jakýchsi kategorií dorostenců a mužů. Přitom museli také prokázat, že se deset měsíců před konáním olympijských her soustavně na ně připravovali. Také to je bezpochyby spjato s kořeny vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury i potvrzením myšlenky o jeho dějinném formování se.

Potvrzením myšlenky o dějinném formování vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury ve starověkém Řecku jsou též dochované stadióny, bazény, tělocvičny apod., kde se svobodní občané věnovali tělesné kultuře za podpory již zmíněných hellánodiků, tedy vzdělavatelů. K tomuto potvrzení lze přičíst i Aristotelův výrok z jeho Ústavy III na adresu účastníků olympijských her v chlapeckém věku, na něž se odvolává Krátký (1974, s. 104) ve spojení s organizací starořeckých olympijských her: „Jak se může stát škodlivým... příliš předčasné přetěžování, je prokázáno skutečností, že mezi olympijskými vítězi můžeme najít sotva dva, kteří zvítězili jako chlapani a rovněž jako muži: začali právě příliš brzy s prací a věčným násilným cvičením ztráceli stále víc a více své schopnosti.“ Také tento výrok, i když nepřímý, potvrzuje, že starověkých olympijských her se zúčastňovali dospělí občané, kteří se na ně soustavně připravovali, což též nesporně souvisí s kořeny vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury.

Kořeny vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury ve starověkém Římě jsou zprvu spojeny hlavně s vojenským výcvikem, jehož se povinně zúčastnil každý plnoprávný dospělý občan, muž. Tento výcvik, který probíhal na Martově poli za hradbami Říma, byl odstupňován majetkem občanů. Soustavný výcvik se týkal pouze bohatších z nich, kteří tvořili jezdecké jednotky římské armády (ostatní byli příslušníky pěší římské legie). Postupně se tato armáda profesionalizovala a byla nahrazena žoldnéry, kteří se nechávali najímat na dobu 16 až 20 let. Také výcvik žoldnéřů byl založen na soustavné branné přípravě a nelze jej proto oddělit od kořenů vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Nicméně profesionalizace armády vedla k částečnému úpadku tělesné kultury římské společnosti. K tomu paradoxně přispělo i pronikání řecké tělesné kultury do Říma. Proti této kultuře vystoupili římscí státníci a filozofové: Cicero, Catón a jiní. Obávali se jejího „změkčelého“ vlivu (zejména atletiky a

gymnastiky) na římskou společnost (Kössl, Štumbauer, Waic, 2008, s. 24-26).

Avšak zatímco římská tělesná kultura upadala (kromě hygieny a bezprostřední péče o zdraví těla), rozvíjelo se diváctví. Původně náboženské slavnostní obřady na počest římských zbraní se postupně přeměnily ve veřejné hry (Ludi Romani, Ludi Magni), které se skládaly z divadelních představení, zápasů se zvířaty, z vozatajských závodů atd., hojně navštěvovaných občany. Kromě toho se konaly gladiátorské hry, souboje meči ozbrojených dvojic. Zprvu v rámci těchto her soupeřili zajatci, později občané, kteří si zde vzájemně řešili nejrůznější problémy (osobní, rodinné, finanční aj.). To časem vedlo také ke vzniku gladiátorských škol. Majitelé těchto škol jejich absolventy pronajímali za úplatu organizátorům gladiátorských her (tamtéž, s. 25-27). Také tady není od věci uvažovat o těchto školách i ve spojení s dějinnými východisky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. To se týká též výuky plavání, jehož nezvládnutí v dospělém věku se považovalo u římských mužů a žen za nevzdělanost.

S nástupem *středověku* dochází ke změně také tělesné kultury. Na tuto změnu má zejména vliv křesťanství, které postupně, ve jménu víry v nadpozemské blaho, potlačuje i antickou tělesnou kulturu, jež koneckonců charakterizoval světský princip. Středověká tělesná kultura nachází svůj výraz zprvu převážně v rytířství. Zejména v přípravě rytířů k válečným soubojům (tamtéž, s. 28-29). V této přípravě, pro niž byly charakteristické rytířské turnaje, je nutné hledat i kořeny vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury ve středověku. Tyto turnaje byly pro rytíře příležitostí k osvojení a prověření si zdatnosti a bojové dovednosti. Časem pomáhali tuto zdatnost a bojovou dovednost rytířům zdokonalovat učitelé šermu, zápasu a jízdy na koni.

S rozvojem středověkých měst, kdy rostla také potřeba jejich ochrany před dobyvateli a loupežnými nájezdy, bylo nezbytné, aby si rytířskou zdatnost a dovednost osvojili i měšťané a řemeslníci (Kössl, Štumbauer, Waic, 2008, s. 32-34). Vznikala šermířská bratrstva (sv. Marka, sv. Víta...), v nichž si měšťané a řemeslníci upevňovali zdatnost a osvojovali bojové umění pod vedením zkušených šermířů, kteří se museli podrobit zkoušce opravňující k výuce tohoto umění. Podobný příklad je možné uvést ze střelecké výuky. Tato výuka se soustřeďovala v bratrstvech sdružujících mistry a tovaryše ze střeleckých cechů. Kromě bratrstev vznikaly i městské školy zbraní taktéž organizované podle cechů. Bohatým měšťanům, královským úředníkům apod. pak byla určena akademie, v níž si osvojovali některé dovednosti vyšší šlechty (střelbu, šerm, jízdu na koni...). Postupně se branná činnost měšťanů a řemeslníků proměnila i v zábavu městského obyvatelstva (s tím souvisí např. název pražského Střeleckého ostrova, kde se ve středověku konaly soutěže ve střelbě). Také zde je nesporně obsažen prvek spjatý se vzděláváním jisté části středověké dospělé populace v určitých dovednostech tělesné kultury.

Prvek spjatý se vzděláváním části středověké populace včetně dospělé se týká i venkovského obyvatelstva (tamtéž, s. 31-32). Ačkoliv nelze hovořit o jakési systematické tělesné kultuře, nicméně určité její prvky jsou zde zřejmé. Byly především založené na tělesném spojení vesnického obyvatelstva s přírodou a se střídáním ročních období. Na to navazovaly různé tradice a zvyklosti, v rámci nichž vesnické obyvatelstvo oslavovalo (např. soutěžemi ve zpírání těžkých předmětů) úrodu, sklizeň a podobně.

Výraznější zlom v utvářejících se předpokladech vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury sebou přináší formující se humanistické a renesanční pojetí společenského vývoje. Toto pojetí, čerpající hlavně z antických tradic (např. návrat ke kultuře těla) a dobových, zvláště přírodovědných objevů, příznivě ovlivnilo i počátky vztahu vzdělávání

dospělých a tělesné kultury. A to především z hlediska její teorie, jež se soustřeďuje na branný výcvik vojáků (převážně žoldněrů) a zejména pak na zdravotní tělesnou kulturu. Vznikají spisy (reglementy), které považují tělesnou kulturu nejen za léčebnou metodu, ale též za prevenci, jež pomáhá člověku předcházet nemoci a zachovat si fyzickou zdatnost i svěžího ducha ve starším věku (Kössl, Štumbauer, Waic, 2008, s. 35-36). K autorům těchto děl (většinou lékařů) se řadí Cardanus, Mercurialis, Eliot a jiní. Své místo zde má i Komenský. Zásadně ovlivnil nejen teorii a praxi pedagogiky týkající se dětí a mládeže, ale významně také obohatil vzdělávání dospělých, a to i ve vztahu k tělesné kultuře. Naznačuje to i Krátký (1974, s. 172-173), který, i když se přímo nezabývá problematikou vzdělávání dospělých, cituje z Komenského Vševýchovy myšlenku, že k dlouhověkosti patří náležitý tělocvik. Také jezuité přispěli v humanismu a renesanci k prvopočátkům vzdělanosti v tělesné kultuře, když např. nabádali k zachování míry duševní a tělesné zdatnosti (Kössl, Štumbauer, Waic, 2008, s. 37).

Humanistické a renesanční představy o tělesné kultuře našly svou praktickou odezvu s plným prosazením se v *novověku*. Postupně vznikaly tělocvičné spolky a sportovní kluby, budovaly se tělocvičny, hřiště a plovárny, s nimiž jsou spojeny také novověké kořeny vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury (všech jejích součástí: tělesné výchovy, sportu a pohybové rekreace). I když se tato kultura zprvu více soustředila na školní mládež (povinná tělesná výchova), záhy ve značné míře oslovila i dospělé, kteří v ní hledali nejen vhodné využití volného času, zábavu, zdravotní prevenci a rehabilitaci, společenskou prestiž apod., ale také uspokojení svých politických, vlasteneckých (někdy až nacionalistických) či sociálních potřeb a zájmů. Přitom spolky se hlavně podílely na formování novodobých obsahových, metodických i organizačních předpokladů zejména vztahu vzdělávání dospělých a tělesné výchovy (tělocviků...), jakož i pohybové rekreace (turistiky...). Pokud jde o

klubovou činnost, více přispívala k utváření novodobých obsahových, metodických i organizačních předpokladů vztahu vzdělávání dospělých a sportu, jeho jednotlivých disciplín, které se postupně rozvíjely jako např. veslování (Kössl, Štumbauer, Waic, 2008, s. 43-49, 69-70). Zakladatele těchto spolků a klubů či jejich organizátory, náčelníky, trenéry apod. lze označit také za novodobé průkopníky vzdělávání dospělých v tělesné kultuře.

Z obecného teoretického hlediska je možné nalézt novověká historická východiska k řešení vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury hlavně v osvícenství, u Locka, Diderota, Rousseaua a dalších autorů. Na osvícenství Rousseaua poukazují i Kössl, Štumbauer a Waic (tamtéž, s. 42), když z jeho myšlenek uvádějí, že slabé tělo činí i slabou duši. Čím je tělo slabší, tím víc rozkazuje, čím je silnější, tím více poslouchá. Příroda vládne prostředky, kterými je možno tělo posílit a upevnit. Jiní autoři, např. Basedow, Vieth nebo Pestalozzi, se věnují ve svých studiích tělesné kultuře mládeže a dospělých konkrétněji, i z metodického a organizačního hlediska. Za význačný příspěvek k novověkým předpokladům k formování se vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury lze považovat také vznik novodobého olympijského hnutí, které ovlivnilo tento vztah ve světě, zprvu hlavně v Evropě včetně nás.

Tělesná kultura, jakož i veškerá kultura *u nás*, má koneckonců své historické nezpochybnitelné kořeny, abstrahuje-li se od starověku, jak ve středověkém, tak v novověkém, hlavně evropském, společenském vývoji. S tím korespondují i doložené počátky utvářejících se předpokladů vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury u nás, které se od evropských v zásadě neliší. Ve středověku jsou zejména spojeny s rytířstvím (turnaje na českých hradech...), obranou vznikajících a rozvíjejících se měst (též na našem území působí bratrstva šermířů a střelců...) i s volným časem a se zábavou šlechty, měšťanů a řemeslníků (zakládání míčoven v Praze, lidové

soutěže a hry...). V novověku jsou tyto počátky především spjaty s industriálním a s ním souvisejícím politickým a vlastenecko–kulturním společenským vývojem u nás. Vznikají tělocvičné spolky (Sokol, DTJ...) i sportovní kluby (veslařský klub Blesk, AC Sparta...), které ve svých řadách soustřeďují značnou část dospělých.

Stejně jako jinde také u nás se zvláště na bázi spolků a klubů formují předpoklady vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Ačkoliv se o tomto vztahu v literatuře přímo nehovoří, je z ní zřejmý, jako např. z Kozákové (1998, s. 14-17) nebo z Kössla, Štumbauera a Waice (2008, s. 107-109). Důležitým zdrojem tohoto vztahu (především pokud jde o zdravotní tělesnou kulturu) je i tehdejší lékařská věda, jež začíná více využívat tělesné kultury v lázeňské léčbě, rehabilitaci a podobně. Kromě jiných (Bolzana a další osvícence i obrozence, kteří byli také horlivými zastánci vlastivědné turistiky) lze pak zdůvodněně považovat za průkopníky vzdělávání dospělých v tělesné kultuře u nás především Malypetra, jenž vedl v Praze tělocvičný ústav a Tyrše, zakladatele České obce sokolské. Zvláště Tyršův vklad výrazně předznamenal možný vývoj vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Obsahové, metodické a organizační základy, jimiž přispěl k tělocvičné činnosti nejen mládeže, ale též dospělých, lze oprávněně označit za tzv. náš zlatý fond tělesné kultury, a to i v kontextu se vzděláváním dospělých. Jak známo, tyto základy v lecčems neztratily nic na své aktuálnosti a mohou přispět i k důkladnějšímu obecnějšímu zkoumání vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Spolu s ostatními dějinnými evropskými i světovými poznatky jsou také jedním z historických východisek k formulování tohoto vztahu.

3.2 Teoretická východiska vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury

Také vzdělávání dospělých respektuje profilovou stránku nejen svého předmětu činnosti, ale i příslušného oboru (např., jedná-li se o přírodní nebo společenskou problematiku), jímž se zabývá. Je pochopitelné, že od toho nelze abstrahovat, má-li se hovořit i o teoretických východiscích vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Protože tato východiska dostupná odborná literatura bezprostředně nezmiňuje, víceméně jsem nemohla postupovat jinak, než je odvodit, i s vědomím určitého možného zjednodušení, z dosavadních poznatků odděleně se týkajících vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Přitom významnými zdroji těchto poznatků byly aktuální studie především našich autorů, zabývajících se teorií a praxí buď vzdělávání dospělých, nebo tělesné kultury. Tyto poznatky, zvláště pokud jde o pojmy a jejich obsah, ve značné míře tvoří, obrazně vyjádřeno, stavební kameny uložené v základech vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury.

Jedním z kamenů, jakýmsi svorníkem vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury, je pojem *výchova* a jeho obsah. Z hlediska tělesné kultury se výchovou zabývá i Hodaňova (2000a, s. 57) studie. Výchovu analyzuje v rámci systému tělesné kultury a charakterizuje ji jako tělocvičnou aktivitu s dominujícím formativním vlivem. Tato výchova, jež označuje za tělesnou, specifickým způsobem přispívá k fyzickému, psychickému a sociálnímu formování člověka (včetně morálněvolných vlastností, upevňování zdraví, rozvoji zdatnosti...). To nachází odraz také v pracovní činnosti, prožitku volného času a občanské aktivitě lidí.

Hodaňova (tamtéž, s. 75-82) studie se zabývá výchovným aspektem i ostatních subsystémů tělesné kultury, tj. pohybové rekreace a sportu. V pohybové rekreaci se tento aspekt příliš neliší od jeho charakteristiky

v tělesné výchově. Až na to, že se ve srovnání s tělesnou výchovou např. více týká dospělých, které částečně orientuje, zejména vzhledem k jejich životním zkušenostem, k mládeži rozdílným zájmům, potřebám a prožitkům. Ve sportu se výchovný aspekt týká především trenérů a jejich působení na sportovce. Také se týká sportovců a utváření jejich vlastností zejména potřebných k sportovnímu výkonu (soutěživost, vytrvalost...). To může kladně výchovně ovlivňovat sportovce i mimo závodní plochu (lidsky, občansky...). A nejen je, ale i diváky, jimž jsou někdy známí sportovci životními vzory. Také na základě toho Dovalil (2004, s. 14) hovoří o výchovném potenciálu sportovců.

Podle Hodaňova (2001a, s. 231) názoru nelze nedocenit ani výchovný význam fair play, čestného, spravedlivého, ohleduplného chování, které by mělo být hodnotovou normou nejen sportovců, ale všech lidí. Výchova v rámci sportu i ostatních subsystémů tělesné kultury není totiž něčím výlučným. Nýbrž, jak uvádí Dovalil (2008, s. 272), platí zde kritéria výchovy tak, jako v celospolečenském měřítku.

I v tělesné kultuře je s výchovou spojován pojem *vzdělávání* (vzdělání). Také tento pojem nelze vyloučit z problematiky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Avšak ve srovnání s andragogickou literaturou, teorie tělesné kultury se méně zabývá vztahem obsahu tohoto pojmu k výchově. Tato teorie většinou chápe vzdělávání jako součást veškerého výchovného působení tělesné kultury. Přitom si neklade za úkol hledat ve výchově a vzdělávání to, co je v tělesné kultuře spojuje a odděluje. Z hlediska této kultury se víceméně považuje za dostačující Svobodovo (2000, s. 23) vymezení, že výchova je komplexní záležitostí a zahrnuje jak vzdělávání, tak působení na osobnost sportovce. Nicméně z andragogického hlediska uplatněného v rámci tělesné kultury je nutné toto vymezení doplnit. Předně o charakteristiku vzdělávání dospělých v tělesné kultuře. Bez toho může dojít k terminologické

nepřesnosti, což vytváří předpoklad, aby se odrazila i v obsahu pojmu vzdělávání.

Obsah pojmu vzdělávání andragogická literatura (např. Mužík, 2004, s. 13) charakterizuje jako osvojování poznatků i činností a jejich přetváření ve vědomosti, dovednosti a názory lidí. Toto osvojování a přetváření se zpravidla uskutečňuje ve vztahu vzdělavatel (lektor...) a vzdělávaný (posluchač...). Z hlediska struktury, s akcentem na vzdělávání dospělých, takovéto vzdělávání andragogická literatura (např. Palán, Langer, 2008, s. 41) člení na: proces (cílevědomé a systematické zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování lidí, kteří ukončili školní vzdělávání a přípravu na povolání a vstoupili na pracovní trh); systém (institucionálně organizované i individuální vzdělávací aktivity dospělých lidí, nahrazující, doplňující, rozšiřující počáteční vzdělávání a záměrně rozvíjející své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, názory, zájmy potřebné k práci a životu vůbec); řádné školské vzdělávání dospělých (tzv. druhá vzdělávací cesta nebo šance, umožňující zpravidla distančně nebo kombinovaně vystudovat příslušnou střední, vyšší odbornou nebo vysokou školu, jež se většinou studuje v mladším věku v rámci počátečního vzdělávání); další vzdělávání (orientuje se na absolventy zpravidla počátečního vzdělávání a dělí se na profesní, občanské a zájmové).

Andragogická charakteristika a struktura pojmu vzdělávání jsou přijatelné také v tělesné kultuře. Přesto ne vše se této kultury týká v plné míře. A to i z důvodu předmětu tělesné kultury, která je zejména založena na motorické činnosti. Proto vzdělávání dospělých ve vztahu k tělesné kultuře předpokládá osvojování nejen intelektuálních, ale také motorických poznatků. Tyto motorické poznatky se v tělesné kultuře většinou označují jako dovednosti. Rozmanitost těchto dovedností vede podle Svobody

(2000, s. 75–76) k jejich klasifikaci (k taxonomii dovedností) na: jednoduchý pohyb (reakce na senzorický podnět); pohybový akt (sled pohybů, např. výskok po odraženém míči); pohybovou operaci (spojení několika pohybových aktů, např. zachycení míče a nástup k protiútok); pohybovou činnost (soubor operací).

Obsah obecného pojmu vzdělávání je s určitou modifikací platný také v tělesné kultuře i pokud jde o vztah vzdělavatele a vzdělávaného. Ačkoliv tento vztah není v tělesné kultuře ve srovnání s jeho obecným andragogickým vymezením zvláště rozdílný, liší se v označení. V tělesné kultuře, jak ukazuje její teorie i praxe, více než např. lektor a posluchač se používá označení trenér (cvičitel, instruktor...) a hráč (závodník, cvičenec...).

Co do struktury obsahu pojmu vzdělávání dospělých, jak o ní výše hovoří Palán, Langer (2008, s. 41), též v tělesné kultuře se neliší vymezení tohoto vzdělávání jako procesu. To je patrné i ze zahraniční literatury k tělesné kultuře, třeba z Martensovy studie (2001). Z obsahu této studie, byť věnované hlavně mládeži, je jednoznačně zřejmé, že v tělesné kultuře také jde o cílevědomé a systematické zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, zájmů, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování lidí, konkrétně sportovců.

Ani systémově se obsah pojmu vzdělávání dospělých v andragogické literatuře zásadně neliší od jeho chápání v tělesné kultuře. I v této kultuře se koneckonců jedná o organizované a individuální vzdělávací aktivity dospělých lidí. Avšak nemusí zde vždy platit, že nahrazují, doplňují, rozšiřují počáteční vzdělávání. Je nemálo příkladů, kdy člověk našel z nejrůznějších důvodů (zdravotních, společenských...) vztah k tělesné kultuře (např. ke golfu) až v dospělém věku, aniž se jí dříve věnoval.

Z hlediska struktury obsahu sledovaného pojmu není tělesné kultuře cizí ani školní vzdělávání dospělých (v rámci nějž si někteří, hlavně vrcholoví sportovci doplňují své vzdělání) a další vzdělávání. V tělesné kultuře se další vzdělávání především týká trenérů, rozhodčích, cvičitelů, instruktorů v nejrůznějších kursech příslušných státních škol, občanských tělovýchovných sdružení atd. V tomto směru jsou např. známy trenérské kursy na UK FTVS nebo systematická školení cvičitelů, oficiálně nazvaná vzděláváním, v České obci Sokolské. Zatímco tato školení mají výhradně zájmový charakter, trenérské kursy sehrávají roli i dalšího profesního vzdělávání, neboť si v nich zvyšují kvalifikaci také profesionální sportovci. Tím se ale další vzdělávání v tělesné kultuře nevyčerpává. Ve značné míře se týká nejen trenérů, rozhodčích apod., ale i ostatních sportovců a diváků. Rozdíl je pouze v označení. Zatímco další vzdělávání trenérů, cvičitelů, instruktorů bývá převážně takto i označováno (např. Matoušková, Süß, Mařík, 2008 nebo Vzdělávání cvičitelů v ČOS, 2007), u závodníků, cvičenců apod. se většinou používají termíny trénink, nácvik, cvičení (např. Dovalil, 1992 nebo Svoboda, 2000). Nicméně obsahem těchto termínů je zjevně vzdělávání (včetně dospělých), v němž zpravidla převažuje motorická složka v určité tělovýchovné, sportovní nebo rekreačně pohybové činnosti tvořící ve svém celku systém tělesné kultury. Zvláště specifické je pak toto vzdělávání v kontextu s diváky. Pojem vzdělávání se v tomto kontextu neužívá. Obsah tohoto pojmu je „skryt“ v označení výchova k diváctví nebo je např. zahrnut v tzv. druhém plánu televizního či rozhlasového sportovního pořadu nebo článku v tisku (to se týká třeba objasnění pravidel méně známé sportovní disciplíny komentátorem přímého sportovního televizního přenosu).

Se vzděláváním a s jeho strukturou souvisí i pojem *učení*. Také obsah tohoto pojmu je spjat s teoretickými východisky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. I když naše odborná literatura o tělesné kultuře tento pojem, na rozdíl od Bílé knihy o sportu (2007, s. 19), dostatečně

nezačleňuje do rámce celoživotního učení. Obdobně je tomu v našich politických dokumentech k tělesné kultuře, které ji dosud chápou partikulárně, bez organického spojení s celoživotním učáním (např. Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice, 2000).

Z jisté absence pojmu učení v tělesné kultuře z hlediska celoživotního významu obsahu tohoto pojmu ale neplyne, že je zde neznámým. Část odborné literatury o tělesné kultuře se orientuje i na obecné vymezení pojmu učení. Například vymezení tohoto pojmu podle Dovalila (2008, s. 225) hovoří o aktivitě sportovce a jeho proměně v důsledku informačního vlivu vnějších okolností i vlastní činnosti. Vyjde-li se přitom z psychologického rozdělení (Palán, Langer, 2008, s. 43) na učení senzomotorické (smyslově pohybové), pamětní (např. myšlenkové operace) a sociální (např. adaptace v kolektivu), pak toto rozdělení nachází odraz také v tělesné kultuře, i když částečně rozdílně. Vzhledem k její jedinečnosti v ní převažuje, jak bylo vzpomenuto v jiné souvislosti, senzomotorické učení. Avšak pamětní a sociální učení nejsou v tělesné kultuře okrajové. Spolu se senzomotorickým učáním tvoří v rámci tělesné kultury celek. S tím koresponduje Svobodova (2000, s. 76–90) charakteristika pojmu učení. Tato charakteristika vychází zvláště z didaktických potřeb tělesné kultury a především se orientuje na senzomotorické učení, jeho činitele, fáze a výsledky.

V nemenší míře jako učení, představují důležité teoretické východisko vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury i *kompetence* subjektů, konkrétně managementů klubů, trenérů atd. Převážně se i těchto kompetencí týká jejich obecné vymezení v příslušné odborné literatuře. Ta je spojuje s dovedností, odpovědností, oprávněním, pravomocí, schopností, vzděláním apod., které považuje za zdroj kompetentnosti jednání lidí (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 25). Kompetence pak stručně definuje (tamtéž, s. 43) jako schopnost vykonávat určitý soubor činností (na rozdíl

od kvalifikace, kterou rozumí soustavu schopností potřebných k získání způsobilosti k výkonu určité specifické činnosti). Přitom tyto kompetence rozděluje (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 49–54) na odborné, metodické, sociální a osobnostní.

Odborná kompetence se především vztahuje k příslušné činnosti jak profesního, tak občanského či zájmového charakteru a napomáhá efektivnosti a kvalitě této činnosti jako celku. Metodická kompetence zahrnuje zejména schopnost plánovitého uplatňování odborných znalostí, tvořivé řešení problémů, získávání a promyšlené využívání nových informací, hledání a nacházení souvislostí mezi jednotlivými jevy, kritické hodnocení dosažených výsledků v zájmu inovace a změny k lepšímu i odpovědné zvážení šancí a rizik spojených s daným rozhodnutím. Sociální kompetence předpokládá týmovou práci, kooperativnost, schopnost čelit konfliktům a stresovým situacím, dovednost komunikovat atd. Osobnostní kompetence je hlavně založena na poznání sebe sama, autoreflexi, překonávání vlastních nedostatků a využití osobních předností k možnému všestrannějšímu rozvoji.

I když se problematika kompetencí v odborné literatuře zprvu vztahovala hlavně k řízení ekonomiky, nyní zde stále více proniká i do ostatních oblastí společenského života. Nicméně se pojem kompetence v dostupné literatuře k tělesné kultuře vyskytuje zřídka (většinou je nepřesně zastoupen termínem kvalifikace). To však nemění nic na faktu, že problematika kompetencí má své místo také v tělesné kultuře, kde se týká managementů klubů, trenérů, cvičitelů, instruktorů i amatérských a profesionálních hráčů, závodníků atd.

Uplatnění obsahu pojmu kompetence v tělesné kultuře je v obecné rovině názorně vidět na několika příkladech z vrcholové sportovní klubové praxe, a to pokud jde o činnost managementu a trenéra. Zatímco odborná

kompetence předpokládá u managementu kromě jiného znalosti nejen z příslušné sportovní disciplíny, ale třeba i z ekonomiky nebo práva, tak u trenéra ve spojení s touto kompetencí převládá problematika efektivity tréninku, účinnosti taktiky, vysoké výkonnosti atd. Také metodická kompetence není jednoznačná u managementu a trenéra. U managementu nemusí být tato kompetence vždy dominující. Rozhodující je ale v trenérské činnosti, v níž tvoří metodika a s ní související kompetence jednu z výrazných složek této činnosti. Menší rozdílnost se pak projevuje v uplatňování sociální kompetence, zejména proto, že jak management, tak trenér nesou sociální odpovědnost za klubový kolektiv včetně většiny vztahů (sportovních, mezilidských...). Menší rozdíly jsou i v uplatňování osobnostní kompetence managementu a trenéra, na niž také závisí kvalita a efektivnost klubové činnosti, jejíž základním ukazatelem je především výkonnost.

S kompetencemi souvisí i *péče*¹ Pojem péče a jeho obsah se také řadí k teoretickým východiskům vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. A to nejméně ze tří důvodů. Zaprvé obsah pojmu péče nachází vyjádření v profesní tělesné kultuře. Zde se především vztahuje k profesionálním vrcholovým sportovcům (Zásady komplexního zabezpečení státní sportovní reprezentace, včetně systému výchovy sportovních talentů, 1999) nebo k tělovýchovné přípravě branných a záchranných složek, jako je např. armáda (Přívětivý, 2001, s. 18-19), kde je soustavná péče o tělesnou kondici zárukou výkonnosti a zdatnosti. Zadruhé obsah pojmu péče nachází své vyjádření ve zdravotní tělesné kultuře. Především proto, že tato kultura významně napomáhá v léčebné terapii a je důležitým faktorem preventivní péče o zdraví lidí (Pařízková, 2001, s. 72-73). Zatřetí se obsah

¹ „V andragogickém kontextu je pojem péče chápán jako zastřešující pro poměrně širokou oblast, například pro...podnikovou péči o zaměstnance, poradenství, volnočasové aktivity s edukačními prvky masové komunikační prostředky s funkcionálním působením, enviromentální a další aktivity směřující k ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu rozvoji“. (Průcha, Veteška, 2012, s. 193)

pojmu péče odráží v zájmové tělesné kultuře, která z nejrůznějších (sociálních, rekreačních...) důvodů usiluje o dostupnost co nejširšímu počtu obyvatel. Tato dostupnost zájmové tělesné kultury je považována za součást péče nejen o zdraví člověka, ale i o jeho všestrannější způsob života (Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice, 2000). Jak je z povahy věci jasné, tento nejméně trojjediný smysl obsahu pojmu péče v tělesné kultuře se týká také dospělých.

I u dalších pojmů a jejich obsahů je možné nalézt teoretická východiska vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Avšak již z uvedených pojmů a z formulace jejich obsahů lze soudit, spolu s historickými východisky, o těsné blízkosti vzdělávání dospělých a tělesné kultury i o jejich formujícím se vztahu. A také o možnosti systematického využití poznatků z teorie a praxe vzdělávání dospělých nejen, jako tomu je často dosud, v hospodářské a správní sféře, ale i v tělesné kultuře.

3.3 Vztah vzdělávání dospělých a tělesné kultury v praxi

Jak ukazuje praxe, v současnosti se mohou podílet a nebo se podílejí na formování i formulování vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury některé státní a samosprávné orgány, občanská sdružení, Evropská unie, masmédiá a soukromá podnikatelská sféra. Avšak tento podíl si zatím ne všichni z nich vždy dostatečně uvědomují. Většinou jej chápou v celku se svým veškerým podílem na tělesné kultuře, bez diferenciací různých potřeb a zájmů, i pokud se týkají vztahu vzdělávání dospělých a této kultury. Přesto jsem si v předložené práci vytyčila také záměr dospět alespoň k několika poznatkům o existujícím nebo možném podílu *státu a samosprávných orgánů, občanských sdružení, Evropské unie, masmédií a*

soukromé podnikatelské sféry na vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury u nás¹.

Východiska k mému záměru lze v současnosti bezpochyby hledat ve vládním usnesení č. 2 z roku 1999 nazvaném *Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice* (dále jen *Koncepce*), které lze označit za klíčové, neboť do značné míry vytyčilo i směr dlouhodobějšího rozvoje tělesné kultury u nás. Tato *Koncepce* (1999) předně kriticky zhodnotila dosavadní úroveň tělesné kultury. Ve spojení s tím pak vytyčila úkoly týkající se tělesné kultury ve školství, v občanských sdruženích, ve státní reprezentaci (včetně výběru talentů) a v soukromém sektoru. Na podporu plnění těchto úkolů vládní usnesení také uložilo státním orgánům, především ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen *MŠMT*), připravit příslušné programy, zásady a zákony.

3.3.1 Stát a samosprávné orgány

I když v *Koncepci* není podíl státu a samosprávných orgánů na vzdělávání dospělých v rámci tělesné kultury zmíněn, obsažen je v něm implicitně. Existence tohoto podílu je zde zřejmá z charakteru úkolů vytyčených *Koncepcí*, které se týkaly zpracování programů, zásad a zákonů státními orgány. Tyto programy, zásady a zákony, které byly exekutivními nebo zákonodárnými orgány přijaty jako závazné dokumenty, lze považovat i za páteř podílu státu na formování a formulování vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury.

V rámci přijatých závazných dokumentů má klíčovou úlohu *Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice* (dále jen *Národní program*). Úkolem *Národního programu* (2009, s. 1-9) je výrazně přispět k celoživotní pohybové aktivitě co největšího počtu občanů včetně

¹ Tímto podílem se v práci následně podrobněji zabývají subkapitoly 3.3.1 až 3.3.5, které jsou v ní zkráceně nazvány: *Stát a samosprávné orgány*, *Občanská sdružení*, *Evropská unie*, *Masmédia a Soukromé podnikání*.

zdravotně postižených. A to z nejrůznějších důvodů: sociálních, zdravotních, rekreačních, ekonomických, seberealizačních, estetických atd. Také proto Národní program oslovuje školy, občanská sdružení i komerční sféru, které se orientují na tělesnou kulturu. Přitom neupřednostňuje organizovanou tělesnou kulturu. Stejný význam jako jí přikládá neorganizované tělesné kultuře. Nikoliv ale jenom proto, že organizovaná tělesná kultura je dosud nedostatečně materiálně vybavena. Též i proto, že část populace je odrazována od organizované tělesné kultury současným, někdy přeorganizovaným způsobem života.

Již z názvu Národního programu je jasné, že je adresován všem občanům. Tedy i dospělým, jimž je v něm věnována značná pozornost. Zvláště, pokud jde o jejich pohybovou aktivitu v neorganizované tělesné kultuře. Tato aktivita v rámci dospělé populace převažuje. To však neznamená, že není v Národním programu brána v úvahu i organizovaná tělesná kultura dospělých, která ale z různých důvodů, hlavně ekonomických, stagnuje. K překonání toho by se také měla vyčlenit část prostředků z veřejně prospěšných programů.

Některé problémy zdůrazněné Národním programem jednoznačně ukazují, že jejich zdárné řešení se neobejde také bez vzdělávání dospělých v rámci tělesné kultury. Ve školách tato kultura, má-li odpovídat současným sociálním, zdravotním, výchovným, vzdělávacím i jiným požadavkům na ni kladeným, prvořadě předpokládá vzdělané pedagogy, soustavně si doplňující nové poznatky. To by se nepochybně mělo významně odrazit také v dalším vzdělávání pedagogů, především tělovýchovné aprobace. Neméně významně by se měl ve vzdělávání dospělých odrazit i požadavek Národního programu, aby k rozvoji tělesné kultury účinněji přispěla také občanská sdružení, zejména tělovýchovného a sportovního charakteru, která se také významně podílejí na vzdělávání dospělých. Tento podíl je možné chápat dvojjedinně. Aby občanská

sdužení tímto vzděláváním napomáhala nejen zdravému životnímu stylu, aktivnímu odpočinku dospělých atd., ale i přípravě trenérů, cvičitelů aj., bez jejichž převážně dobrovolné činnosti nemůže tělesná kultura existovat.

Jestliže Národní program oslovuje bez rozdílu všechny občany, Zásady komplexního zabezpečení státní sportovní reprezentace, včetně systému výchovy sportovních talentů (dále jen Zásady), navazující na Konceptci, jsou určeny pouze jisté části těchto občanů. Jak je patrné z názvu, Zásady se týkají sportovní reprezentace a výchovy talentů k této reprezentaci. Jak je též patrné z názvu, charakteristickým rysem Zásad je snaha o vyjádření se k dané problematice komplexně. Tato komplexnost zahrnuje přípravu sportovních talentů ve specializovaných základních a středních školách (rozšířené vyučování tělesné výchovy v některých základních školách a sportovní gymnázia) i v resortních sportovních centrech. Úkolem těchto center je systematicky se podílet na všestranné péči a kvalitní sportovní přípravě talentované mládeže (moderní tréninkové metody, materiální vybavení, ubytování, stravování, zdravotní servis atd.). Výrazné místo v Zásadách pak zaujímá státní sportovní reprezentace, jejíž podpora je všestranná. Zahrnuje problematiku nejen sportovní přípravy, ale např. účasti na vrcholných světových soutěžích, sociálního zabezpečení a lékařské péče (Zásady komplexního zabezpečení státní sportovní reprezentace, včetně systému výchovy sportovních talentů, 1999, s. 1-16).

V podpoře talentů i reprezentantů nemůže být sporu také o roli vzdělávání dospělých, přesto, že se o této roli Zásady nezmiňují. V podpoře talentů ve sportu, i když se jedná o mládež, je důležitá role dalšího vzdělávání hlavně trenérů příslušných sportovních disciplín. Jinak je tomu v reprezentaci, jež tvoří nejen mládež, ale v převážné míře dospělí. Proto je tady potřeba spjatosti se vzděláváním dospělých naléhavější. A to pokud jde nejen o trenéry a jejich nutnost dalšího vzdělávání, ale o všechny sportovce. Jak je všeobecně známo, především vrcholoví

sportovci někdy mívají problémy např. s profesním uplatněním po skončení své závodnické kariéry. Řešení těchto problémů je závislé i na vzdělávání dospělých, které je zde spjato nikoliv jen s výchovnými a vzdělávacími otázkami sportovního charakteru.

Jak Zásady, tak Národní program našly svůj výraz také v zákonné normě (Zákon č. 115/2001 Sb., 2001 o podpoře sportu), jež představuje jisté završení Koncepce. Tato norma vymezuje základní pojmy, upravuje exekutivní a materiální vztahy v tělesné kultuře včetně sankcí za jejich porušení, definuje povinnosti, kompetence a úkoly ministerstev, krajů a obcí. Některé z těchto povinností, kompetencí či úkolů se částečně vztahují i k tělesné kultuře v jejím kontextu se vzděláváním dospělých (např. MŠMT rozhoduje o akreditaci sportovních vzdělávacích zařízení pro trenéry, rozhodčí apod.).

Jinou důležitou zákonnou normou k podílu státu na vzdělávání dospělých v rámci tělesné kultury je novela Živnostenského zákona. Tato novela, k níž dala podnět Koncepce, se v rámci tělesné kultury vztahuje ke vzdělávání dospělých bezprostředněji (jak bude dále podrobněji ukázáno v kontextu soukromého podnikání v tělesné kultuře). A to pokud jde o vzdělávací činnost trenérů, cvičitelů, rozhodčích a jiných. Zejména novela Živnostenského zákona vymezuje, kdo může tuto činnost vykonávat a za jakých podmínek. Spolu s tím také určuje vzdělávací zařízení, která je nezbytná absolvovat k provozování této činnosti a získat tak k ní akreditaci o odborné způsobilosti (Výtah z Metodického pokynu MPO č. 11/2000, 2001, s. 1, 3). V návaznosti na to je stát oprávněn kontrolovat příslušná akreditovaná pracoviště, čímž se též podílí na vzdělávání dospělých v rámci tělesné kultury.

Zvláště významný je pak podíl, který může stát uplatňovat prostřednictvím státního rozpočtu. Ačkoliv státní rozpočet, jenž je

upravován zákonnou normou, nespecifikuje tento podíl ve zvláštní položce, je možné jej částečně odvodit z příslušných výdajových okruhů. Tyto okruhy jsou dva: prvním je státní reprezentace a druhým je tělovýchova (Vosyka, 2006, s. 110-111). Přibližně první okruh se vztahuje, názorně vyjádřeno, k financování úkolů Zásad a druhý Národního programu. Protože, jak bylo již ukázáno, Zásady a Národní program souvisejí také se vztahem vzdělávání dospělých a tělesné kultury, část finančních prostředků je spjata i s tímto vztahem.

Finanční prostředky ze státního rozpočtu určené na tělesnou kulturu se týkají také vysokých a vyšších odborných škol sportovního zaměření. Tyto školy prostřednictvím jak řádného, tak i doplňujícího učebního programu ve značné míře připravují cvičitele, trenéry, instruktory atd., jejichž činnost je nebo bude alespoň částečně spojena v rámci tělesné kultury i se vzděláváním dospělých. K těmto školám především patří: FTVS UK v Praze, FTK UP v Olomouci a FSpS MU v Brně, jejichž zřizovatelem je stát. Na všech těchto fakultách se studijní programy a obory vztahují, i když různým dílem, také ke vzdělávání dospělých v rámci tělesné kultury. Především tím, že napomáhají vzdělávání odborníků v tělesné kultuře, kteří budou mít možnost působit i v rámci dospělé populace. A také tím, že participují na přípravě nejrůznějších kursů, seminářů, konferencí, publikací atd., které jsou převážně určeny ke vzdělávání dospělých, odborníků z tělesné kultury ať již profesionálního a zájmového, nebo zdravotního zaměření.

Například absolventi FTVS UK v Praze (www.ftvs.cuni.cz/programy.php, 2009) v oboru Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání získávají kvalifikaci také k působení ve sportovních klubech, v tělovýchovných zařízeních, ve fitcentrech, v cestovních kancelářích i v kulturních a rekreačních centrech volného času, tedy i v rámci dospělých. Rovněž je možné v tomto oboru získat

vzdělání týkající se tělesné kultury v ozbrojených složkách, která je v nich součástí průběžné profesní přípravy. K dospělým se na této fakultě vztahuje i obor specializující se na zdravotní tělesnou kulturu. Jeho absolventi získávají způsobilost k povoláním fyzioterapeut nebo protetik, která jsou spjata např. s kinantropologickým vzděláváním většinou dospělých pacientů.

Obdobně jako FTVS UK v Praze se orientuje i FTK UP v Olomouci (www.upol.cz/fakulty/ftk, 2009), jež se profiluje též obory Rekreatologie a Ochrana obyvatelstva, které svým významem mají zejména co říct dospělým a jejich vzdělávání. Tato fakulta v rámci oboru Aplikovaná tělesná výchova umožňuje studium i zdravotně postiženým. To se může příznivě odrazit také ve vztahu vzdělávání dospělých a zdravotní tělesné kultury. Absolventi oboru Aplikované tělesné výchovy mohou působit v této kultuře s lepším pochopením rozličných aktivit i zdravotně postižených dospělých spoluobčanů.

Brněnská FSpS MU (www.fsp.s.muni.cz/pges.onas.php, 2010) ve svém obsahovém zaměření, které je v mnohém srovnatelné s orientací příslušné pražské a olomoucké vysoké školy, zvláště zdůrazňuje svůj podíl na zdravém způsobu života lidí. Tento podíl považuje v současném společenském vývoji za nezbytný. Je logické, že v rámci toho nelze abstrahovat ani od vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury, které jsou nezastupitelné v celoživotním učení se zdravému způsobu života.

Stejně významně jako se zdravotní problematikou je v našem státě a s jeho garancí spojena tělesná kultura s brannými složkami, předně s armádou. Vzhledem k plné profesionalizaci armády je v ní tato kultura také součástí pravidelné a soustavné profesní přípravy, jež má všechny hlavní rysy vzdělávání dospělých. Tělesná kultura tak přispívá k profesionální přípravě vojáka (Přívětivý, 2001, s. 172). To představuje

vojensko–odbornou připravenost, tělesnou zdatnost, psychickou odolnost a schopnost sociální adaptace. Není pochyb, že tady dochází i k určité interakci vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Podíl státu je zde zejména vyjádřen v kompetenci ministerstva obrany, velitelů a instruktorů příslušných vojenských jednotek.

Spojení státu s tělesnou kulturou a to i v jejím kontextu se vzděláváním dospělých se ale nevyčerpává jen v centrálním rámci, jako je to např. nezbytné, pokud jde o brannou politiku. Ze zákona (č. 115/2001 Sb., 2001, § 5 a 6) jsou odpovědny za tělesnou kulturu (organizovanou i neorganizovanou) také kraje a obce. Tato odpovědnost se zejména týká plnění úkolů Národního programu a Zásad (konkrétně přípravy sportovních talentů), péče o zdravotní tělesnou kulturu i zabezpečení materiálních podmínek z finančních rozpočtů krajů a obcí. Vliv na tělesnou kulturu včetně jejího kontextu se vzděláváním dospělých se v krajích a obcích uskutečňuje s rozličnou účinností prostřednictvím: samosprávy – výborů pro výchovu, vzdělávání a zaměstnanost (tyto výbory si mohou zřídit své komise sportu a mládeže, složené ze zástupců samosprávy, občanských sdružení, škol, domů dětí a mládeže); krajských úřadů – odborů školství, mládeže a tělovýchovy; obecních úřadů – referátů školství, mládeže a tělovýchovy.

3.3.2 Občanská sdružení

Kromě státních, krajských a obecních orgánů se na tělesné kultuře a tedy i na jejím potenciálním či existujícím vztahu se vzděláváním dospělých podílejí také občanská sdružení, jejichž činnost vymezuje zákon č. 83/1990 Sb. o sdružování občanů. Tento zákon pojednává o sdružování občanů v nejrůznějších společenských činnostech včetně tělesné kultury. Na základě jeho přijetí pozbyl platnost zákon č. 68/1956 Sb. o organizaci tělesné výchovy. Tím došlo k zániku tzv. jednotné tělovýchovy a vytvořily

se podmínky k její transformaci. V rámci této transformace se utvářela občanská sdružení rozličně se orientující na tělesnou kulturu. Mnohá z nich navázala na svoji předchozí (zejména na bývalý ČSTV a Svazarm) nebo nuceně přerušenu (např. Sokol a Orel) činnost. Také vznikla, i v důsledku moderních trendů v rozvoji tělesné kultury ve světě a u nás, občanská sdružení (např. Česká asociace Sport pro všechny) s novým obsahem. Tak se postupně ustavilo více než 20 tisíc klubů a jednot a přibližně 150 svazů (Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999, s. 4).

Občanská sdružení (registrovaná Ministerstvem vnitra ČR) se dělí na samostatná nebo tzv. střešní, sdružující podle zásady dobrovolnosti více samostatných právnických subjektů (jako právnické subjekty např. existují: Český svaz tělesné výchovy, Sdružení sportovních svazů ČR, Česká obec sokolská, Autoklub ČR, Český střelecký svaz, Klub českých turistů, Česká asociace Sport pro všechny, Asociace tělovýchovných jednot a sportovních klubů ČR, Asociace školních sportovních klubů, Český paralympijský výbor a Orel). Tato sdružení jsou organizovaná jak na celostátní, tak regionální úrovni. Jejich tradičními základními články organizační výstavby jsou kluby, jednoty a oddíly (Dvořák, 2006, s. 36–37). Kromě toho existuje Všesportovní kolegium ČR zastupující a hájící zájmy menších neziskových občanských sdružení, jejichž činnost v rámci tělesné kultury je výhradně nekomerční. Také proto nemá toto kolegium právní subjektivitu, přičemž občanská sdružení jsou v něm soustředěna dobrovolně (Pošík, 2006, s. 43).

Zkušenosti ukazují, že působení Všesportovního kolegia ČR, podobně jako i střešních občanských sdružení, se více soustřeďuje na legislativní a servisní a méně na tréninkovou a tedy též na výchovnou a vzdělávací činnost včetně výzkumné (Dvořák, 2008, s. 19). To se nepříznivě odráží i v základních člancích mnoha příslušných občanských sdružení, kde se úsilí

početných dobrovolných pracovníků převážně orientuje k zajištění existenčních materiálních a finančních podmínek na úkor řešení vlastní problematiky tělesné kultury (Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999, s. 5). Ačkoliv se k tomu před více než deseti lety vyjádřila Koncepce, současné zkušenosti potvrzují, že dosud se zde mnoho nezměnilo. Přitom základní články občanských sdružení, v nichž působí desetitisíce dobrovolných pracovníků, významně přispívají i k aktivitě, spolupráci a integraci občanů, většinou napříč především regionálního politického spektra. Také jsou tradiční specifickou součástí národní kultury, někdy spjaté se zájmovou uměleckou (např. hudební nebo divadelní) činností, jako je tomu v České obci sokolské a jinde. V těchto sdruženích působí 15 až 20 % veškeré populace (Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice, 2000, s. 5-6).

Procentuálnímu ukazateli o počtu lidí, působících v občanských sdruženích, která se orientují na tělesnou kulturu, přibližně odpovídající i aktuálnější údaje z přehledu MŠMT. Tento přehled je součástí dokumentu MŠMT – Koncepce státní podpory sportu v České republice (2011), která koresponduje s programovými záměry Koncepce (1999), přičemž věnuje značnou pozornost i legislativním a ekonomickým otázkám. Podle tohoto přehledu měla střešní občanská sdružení, spjatá s tělesnou kulturou, v dubnu 2009 celkem 2 740 094 členů. Z toho více než 100 tisíc členů měly: Český svaz tělesné kultury (1 533 279), Sdružení sportovních svazů (272 384), Česká asociace Sport pro všechny (261 107), Asociace školních sportovních klubů (238 500) a Česká obec sokolská (180 870). Ostatní z šestnácti občanských sdružení (např. Orel, Klub českých turistů nebo Český střelecký svaz) měla, kromě Autoklubu ČR (85 100), méně než 40 tisíc členů (Koncepce státní podpory sportu v České republice, 2011, příloha B, s. 1). Dospělé členy občanských sdružení, která se orientují na tělesnou kulturu, přehled neuvádí. Též neuvádí předpokládaný počet neorganizovaných aktivních zájemců o tělesnou kulturu, jak z řad dětí a

mládeže, tak dospělých¹. Nicméně, pokud jde o dospělé organizované sportovce lze jejich počet přiblížit na základě starších dostupných údajů (Koncepte státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999, s. 18), podle nichž se jedná asi o 1 200 000 lidí. Údaj o počtu neorganizovaných aktivních zájemců o tělesnou kulturu je pak souhrnně uveden s organizovanými sportovci v Národním programu (2000, s. 3-4) a to v rámci veškeré populace u nás (tedy i dospělé). Z této populace se asi dvě její třetiny zabývají tělesnou kulturou aktivně (přibližně třetina soustavně a třetina příležitostně). Zbytek populace se aktivně tělesnou kulturou nezabývá.

Uvedené údaje, byť z části přibližné a méně aktuální, nesporně cosi naznačují i o potřebě formulování a formování vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury resp. občanských sdružení s ní spjatých. V těchto sdruženích by měl formující se vztah vzdělávání dospělých a tělesné kultury napomáhat generacím v tzv. produktivním a postproduktivním věku hlavně k zdravému životnímu stylu, k získávání a zdokonalování nezbytných dovedností v tělesné výchově či sportu nebo pohybové rekreaci, k aktivnímu využití volného času i k uspokojení specifických potřeb a zájmů sportovců (vrcholových, výkonnostních, rekreačních), cvičitelů, trenérů atd. Tak tomu již do určité míry je např. v České obci sokolské a České asociaci Sport pro všechny, které u nás patří v rámci tělesné kultury k nejpočetnějším občanským sdružením, zahrnujícím také značnou část dospělé populace nejružnějšího věku, v nichž se rozvíjí i systematičtější vzdělávací činnost².

Založením České obce sokolské (dále jen ČOS nebo Sokol) v roce 1862 byly položeny novodobé základy k tradici rozvoje tělesné kultury u

¹ MŠMT, podle jeho vyjádření, neorganizované ani organizované dospělé sportovce v současnosti neviduje. Taktéž o nich nejsou k dispozici údaje v současných dostupných přehledech Českého statistického úřadu (obě instituce byly mnou písemně kontaktovány v roce 2013).

² Tato sdružení (zejména Česká obec sokolská), ve srovnání s některými jinými, projevila i zájem o mou práci a byla vstřícná v poskytnutí informací potřebných k jejímu zpracování.

nás. V rámci této kultury se jednalo o jedno z našich prvních demokratických občanských sdružení, usilující o jednotný fyzický a duševní rozvoj člověka, v těsném spojení s tehdejší společenským vývojem vyznačujícím se v českých zemích, v návaznosti na národní obrození, především vlastenectvím a všeslovanstvím. I proto se již v začátcích sokolská činnost soustředila na tělesnou kulturu (tělocvik, šerm, turistiku, hasičská cvičení, střelbu, plavání, plavbu, jízdu na koni a na kole) ve spojení s širším pojetím výchovy a vzdělávání (zpěv, divadlo, společenské zábavy, přednášky atd.). Že se Sokol od svého založení zejména orientoval na dospělé, o tom svědčí také slova jednoho z jeho zakladatelů, dr. J. Grégra. V tehdejších Národních listech uvedl, že do Sokola může vstoupit každý bez rozdílu stavu. Sokol přitom označil za příležitost zdravého cvičení hlavně umělců, obchodníků, průmyslníků a některých řemeslníků (tedy dospělých), kteří v důsledku svého povolání mají málo pohybu. Zároveň ke vstupu do Sokola vyzval i studentstvo (Kozáková, 1998, s. 14–17).

Od počátku bylo cvičení v Sokole vnímáno nikoli pouze samo o sobě, ale vždy v sepětí s univerzálními hodnotami člověka: se zásadovostí, sebevědomím, hrdinstvím, tolerancí, ukázněností atd. Tedy i s formováním osobnosti člověka. Tělesná kultura zde byla chápána nikoli pouze ve smyslu lidské dovednosti a zdatnosti, ale také etiky. Podle Hodaňova (2001b, s. 284) názoru to je zcela v souladu i s idejemi Masaryka, jenž považoval tělocvik za prostředek k tělesnému a mravnímu zdokonalování. Význam sokolství pak viděl ve výchově k poctivosti a čestnosti.

Na základě Masarykových a jim podobným idejím se v Sokole programově formovala také výchovná a vzdělávací činnost, jež se ve značné míře, vzhledem k složení jeho členstva, týkala dospělých (Kozáková, 1998, s. 24-35). Tím se zároveň formovaly předpoklady k vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Počátečním příspěvkem

k tomu nesporně byla tvorba názvosloví, z něž některé pojmy přetrvaly dodnes. K ní byla hned po založení Sokola ustavena komise, jejímž členem byl např. básník Erben. Tato komise posoudila a přijala návrh názvosloví zpracovaný jedním z nejvýznamnějších činitelů Sokola Tyršem. Tak se dostal do rukou prvnímu sokolskému cvičitelskému sboru důležitý didaktický prostředek. Tento sbor vznikl v Praze několik týdnů po založení Sokola a původně měl k dispozici pouze nevyhovující doslovný německý překlad tělocvičného názvosloví. Sbor tvořilo 10 cvičitelů, kteří vedli 60 cvičenců. S růstem počtu cvičenců v Praze i jinde, postupně organizovaných v župách a jednotách, se utvářely nové sbory cvičitelů, o jejichž vzdělávání Tyrš léta, přes různé perzekuce úřadů, usiloval. V roce 1886 se uskutečnil první cvičitelský kurs pro muže a o šestnáct let později i pro ženy. V roce 1925 vznikla v pražském Tyršově domě cvičitelská škola s profesionálním zázemím.

Spolu s cvičiteli se časem v Sokole také zformovali tzv. vzdělavatelé, jejichž prvořadým úkolem bylo šířit Tyršovy myšlenky hlavně mezi členstvem. Kromě toho se starali i o sokolské knihovny, kulturní, společenskou a vydavatelskou činnost, přednášky k nejrůznějším tématům atd. V ústředí Sokola vznikl „přednáškový fond“, jenž vysílal lektory do venkovských jednot. Toto ústředí také organizovalo tzv. řečnické a vzdělávací školy. Důležitým prostředkem vzdělávání dospělých i mládeže v Sokole byla vydavatelská činnost. Kromě programového periodika Sokol, jenž vznikl v roce 1871, pro dospělé postupně vycházely časopisy: Sokolský věstník, Sokolice, Sokolské besedy, Cvičitel, Cvičitelka, Sokolský vzdělavatel. Mládeži pak byly postupně určeny časopisy: Poupě, Jaro, Vzkříšení, Nazdar, Jas aj. Svě zpravodaje vydávaly i některé župy a jednoty.

Na svou dlouholetou tradici navázal Sokol v roce 1990. Nyní se jeho činnost člení na dva směry, které se od vzniku Sokola v něm postupně

zformovaly: na rekreačně pohybovou aktivitu (všeobecná gymnastika, turistika...) a na závodní sport (atletika, basketbal, judo, sportovní i umělecká gymnastika, kanoistika...). O tuto činnost metodicky, organizačně a finančně pečují dva odbory: sokolské všestrannosti a sportu (Svatoň, 2001, s. 214–215). Odbor sokolské všestrannosti sdružuje většinu členů Sokola, kteří se zabývají tělesnou kulturou hlavně z důvodů zdravého životního stylu, aktivního odpočinku, radosti z pohybu a přátelství v kolektivu. Jistým vyvrcholením toho jsou hromadná vystoupení (zejména všesokolské slety), k nimž položil základ Sokol a o nichž se ve světě hovoří jako o české škole. Také výkonných sportovců v Sokole se týkají jeho programové ideály o zdravém životním stylu, aktivním odpočinku atd., avšak důležitou roli u nich hraje i soutěživost. V současnosti se jak výkonnostním sportem, tak pohybovou aktivitou zabývá ve 14 župách a ve více než tisícovce jednot přibližně 180 000 členů Sokola. Z nich je bezmála 120 000 dospělých členů, přičemž z toho je asi 62 000 žen (Málková, 2009, s. 1-4).

Vzdělávání členů v Sokole je chápáno především z hlediska přípravy cvičitelů Sokola (Vzdělávání cvičitelů v ČOS, 2007). Na této přípravě se podílejí: ústřední škola ČOS a oblastní střediska vzdělávání; odbory všestrannosti (ústředí, župy); odbor sportu (sportovní komise); vzdělavatelský sbor ČOS. V rámci této přípravy se získává cvičitelská kvalifikace určité odbornosti členící se na: sokolskou všestrannost; aerobik; pobyt v přírodě; jógu; turistiku; rytmickou gymnastiku; zdravotní tělesnou výchovu; tělocvik rodičů a dětí školního i předškolního věku; rytmickou a taneční pohybovou výchovu. Tato kvalifikace je rozdělena do čtyř tříd, od I., nejvyšší, až po IV., nejnižší, přičemž ji nemůže v praxi uplatnit cvičitel mladší 18 let. Kromě příslušné odbornosti se cvičitelé v rámci přípravy také seznamují s historií, programem a organizací ČOS, anatomií a fyziologií lidského těla, poskytnutím první pomoci, protiúrazovou prevencí, teorií pedagogiky, didaktiky a psychologie,

vedením cvičenců a významem hudby v tělesném cvičení. Kvalifikační oprávnění cvičitelů má platnost pět let. Nezúčastní-li se cvičitel v pětiletém období žádné formy doškolování, oprávnění ztrácí platnost. K těmto formám patří: ústřední nebo oblastní cvičitelské srazy a semináře pohybové dovednosti. I z toho je vidět, že zájem Sokola se hlavně soustřeďuje nikoliv k výkonnostnímu, zejména vrcholovému sportu s určující touhou po vítězství, ale k jinému aspektu významu tělesné kultury. K zdravému životnímu stylu, aktivnímu odpočinku, radosti člověka z pohybu atd., což především obsahově vymezuje vztah vzdělávání dospělých a tělesné kultury v Sokole.

Zdravý životní styl je bezesbýtku upřednostněn i v České asociaci Sport pro všechny (dále jen ČASPV). Ačkoliv není tak hluboce zakořeněna v našich dějinách jako Sokol, její společenský význam je značný. Přestože vznikla na základě domácích potřeb a zájmů, má i svou mezinárodně podmíněnou minulost, jež je spojena zejména s novodobým olympijským hnutím a jeho demokratickými idejemi formulovanými hlavně zakladatelem tohoto hnutí Coubertinem. Tyto ideje výstižně připomíná i Dovalilova (2004, s. 129) citace Coubertinových myšlenek vyslovených v roce 1926, že nestačí, aby se každé čtyři roky s elitou okázale slavily olympijské hry. Avšak že je důležité, aby každý bez rozdílu užíval blahodárnosti olympijské kultury, která by se měla stát životní potřebou člověka, jeho základním lidským právem. Tato kultura podle Coubertina je nezbytná k harmonii mozku a fyzického pohybu, dává ženě, muži, dítěti příležitost ke zdokonalení, nehledě na jejich místo ve světě.

Zvláště na základě Coubertinových myšlenek se postupně mezinárodně utvářelo hnutí sportu pro všechny (tamtéž, s. 129-130). Označení tohoto hnutí se poprvé objevilo v šedesátých letech minulého stol. a jeho obsahem byla hlavně tělesná výchova a pohybová rekreace. Zprvu živelně, později programově si vytyčilo úkol zpřístupňovat v rámci

tělesné kultury nejrůznější pohybové aktivity co největšímu okruhu lidí bez rozdílu věku, pohlaví, sportovních předpokladů. Tím také reagovalo na vývoj zejména vrcholového sportu, kdy růst výkonnostní úrovně a její mediální popularizace vedly k jednostrannému vnímání tělesné kultury jako výhradní záležitosti talentu, hmotné motivace, zdatnosti, ochoty podřídit tréninku veškerý život závodníka či hráče. To se, ruku v ruce s postindustriálním společenským vývojem doprovázeným též omezením fyzického pohybu v důsledku vědecko-technického rozvoje, odrazilo také na snížení tělesné odolnosti, zvýšení nemocnosti, zhoršení celkového zdraví obyvatelstva i v jiných faktorech negativního rázu.

Především na platformě obrany zdravého životního stylu člověka před negativními vlivy byla v roce 1977 přijata Evropská charta sportu pro všechny. Hnutí sportu pro všechny se stalo záležitostí i Mezinárodního olympijského výboru (dále jen MOV). V roce 1983 byla ustavena komise nazvaná Sport pro všechny MOV, jejímž prvním předsedou se stal Somaranch. Na evropském kontinentu se většina států pak sdružila do mezinárodní sportovní organizace ISCA, aby byla koordinována činnost týkající se hnutí sportu pro všechny (Dovalil, 2004, s. 130-132).

Již samotná existence hnutí sportu pro všechny, v současnosti již s celosvětovou působností, svědčí o jeho naléhavosti, o tom, že je objektivně spjata se současným společenským vývojem, odpovídá potřebám i zájmům lidí v 21. století. Řečeno s Kirkebym (2008, s. 9-10), generálním sekretářem ISCA, tomu je hnutí sportu pro všechny zejména předurčeno svoji otevřeností, jež závisí nikoliv na kvalifikaci, výkonu, úspěšnosti atd., ale pouze na aktivním zájmu o tělesnou kulturu. Tím se hnutí hlavně liší od výkonnostního a především vrcholového sportu, jenž je koneckonců založen na elitních jedincích.

Bylo by ale chybou nevidět určitou spojitost mezi hnutím sportu pro všechny a výkonnostním sportem. Lze souhlasit s Kalinovým (2008, s. 7) názorem, že toto hnutí se vydělilo z výkonnostního sportu. Důležité je k tomu ještě uvést, že se vydělilo jako „antiteze“, opak výkonnostního sportu. Také to umožnilo, aby se hnutí sportu pro všechny takřikajíc postavilo na vlastní nohy a začalo se utvářet v rámci tělesné kultury jako nová, svébytná kvalita. S touto kvalitou koresponduje i Kirkebyho (2008, s. 10-11) myšlenka, že hnutí sportu pro všechny neprodukuje medailisty, ale podílí se na formování lidí a společnosti, tedy lidského kapitálu. Proto také odmítá názory některých činovníků ve sportu nebo politiků přirovnávající hnutí sportu pro všechny k základně pyramidy. Špička této pyramidy podle nich pak představuje vrcholový sport. Domyslí-li se tyto názory nezávisle na Kirkebym, hnutí sportu pro všechny by tak bylo odsouzeno do role jakési pouhé zásobárny elitních sportovců. Tím ale není řečeno, že by hnutí sportu pro všechny mělo bránit talentům v uplatnění ve vrcholovém sportu. Rozdíl mezi sportem pro všechny a vrcholovým je v jejich odlišných obsahových a programových kvalitách.

Kvalitu sportu pro všechny obsahově a programově charakterizuje také jeho potencionální spojení s celoživotním učením, tedy i se vzděláváním dospělých. Oporu k tomuto tvrzení je možné nalézt i v Kirkebyho zmíněné myšlence, že hnutí sportu pro všechny je významným příspěvkem k rozvoji lidského kapitálu. Vezme-li se přitom v úvahu, že důležitým předpokladem rozvoje lidského kapitálu je i celoživotní učení, pak je těsné spojení tohoto učení s hnutím sportu pro všechny zřejmé. Toto hnutí učí nejen zdravému životnímu stylu, ale podílí se na celkovém formování osobnosti člověka, na tvorbě kultury, především tělesné, která má schopnost i kompenzovat v důsledku nynější elektronizace mnohdy jednostranné profesní zatížení lidí.

Idea sportu pro všechny se stala i jedním z důležitých východisek vzniku ČASPV. Tomuto vzniku předcházela dlouholetá činnost Svazu základní tělesné výchovy (dále jen SZTV). V roce 1974 byl SZTV přejmenován na Čs. svaz základní a rekreační tělesné výchovy. Se zánikem jednotné tělovýchovy se na základech tohoto svazu začala v roce 1992 utvářet ČASP (Modl, 2009a, s. 1). Nyní ČASPV koordinuje činnost nejrozmanitějších aktivit tělesné kultury (všeobecné gymnastiky, rekreačních sportů, aerobiku, rytmické gymnastiky, jógy, zdravotní tělesné výchovy, pohybu v přírodě, tělovýchovných vystoupení aj.), většinou rozdělených podle věkových kategorií (děti, mládež, ženy, muži, senioři) a specializovaných činností (vhodných např. výhradně pro ženy nebo muže). Těmito aktivitami se zabývá asi ve 2000 odborech (oddílech) více než 250 000 členů ČASPV, z nichž je přibližně 175 000 dospělých. Tyto členy vede asi 10 000 cvičitelů (včetně instruktorů...) rozdělených do čtyř kvalifikačních tříd (Ze zprávy předsedy ČASPV doc. ing. Jiřího Laurence, CSc., 2005, s. 4, Kalina, 2008, s. 8, Modl, 2009b, s. 1).

I na základě kvantitativních údajů nelze pochybovat o podílu ČASPV na formujícím se vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Důležitou úlohu v tomto směru má metodická rada ČASPV, která zejména obsahově odpovídá za vzdělávání cvičitelů, převážně dospělých sportovců. Tato rada pořádá pro cvičitele ročně více než sto nejrůznějších vzdělávacích akcí, jakými jsou např. cvičitelské srazy. V zájmu zvýšení odbornosti mohou cvičitelé také studovat ve čtyřsemestrálním kursu Trenérské školy FTVS UK v Praze, k jehož vzniku významně přispěla i ČASPV. Absolventi tohoto kursu získávají kvalifikaci Diplomovaný cvičitel sportu pro všechny (Sauer, 2004, s. 9, Kalina 2007, s. 11). Své místo ve vzdělávání ČASPV má také její časopis nazvaný Pohyb je život. Zabývá se nejen ideovými a organizačními záležitostmi a životem v odborech, ale ve značné míře také vzděláváním cvičitelů a cvičenců (např. Pohyb je život, 2008, č. 1-4 a 2009, č. 1-4).

Součástí vzdělávání v ČASPV je její Akademie cvičitelů a instruktorů (dále jen ACI). Kromě toho, že má podíl na přípravě cvičitelů a instruktorů je ACI také MŠMT akreditovaná jako specializované vzdělávací zařízení oprávněné pořádat rekvalifikační kurzy potřebné k živnostenskému podnikání v tělesné kultuře (např. se jedná o kurzy instruktorů fitcenter). Absolventi těchto kursů obdrží osvědčení nebo diplomy opravňující k podnikání v některé ze specializací tělesné kultury (Modl, 2009c, s. 1). Jelikož se i tady jedná o dospělé, jsou také tyto kurzy neodmyslitelné od formujícího se vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury v konkrétních podmínkách ČASPV.

3.3.3 Evropská unie

Dlužno připomenout, že vztah vzdělávání dospělých a tělesné kultury se u nás formuje nejen s pomocí státu a občanských sdružení, ale i Evropské unie (dále jen EU). A to především díky vstupu ČR do EU v roce 2004, kdy se evropská problematika tělesné kultury začala plně týkat ve všech hlavních směrech i nás: tj. (1) ekonomicky, (2) organizačně a (3) programově, což se potenciálně a také již reálně odráží i na formujícím se vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury.

Podíl EU na vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury z (1) ekonomického hlediska lze přiblížit s pomocí příkladu z cykloturistiky těšící se značnému zájmu lidí, mládeže i dospělých. Cykloturistika plní nejen rekreační, ale též vzdělávací funkci. A to minimálně ze dvou hledisek: přispívá k poznání jak zdravého životního stylu, tak přírody, historie, vlastivědy atd. Také z těchto důvodů je v centru pozornosti EU, jejíž strukturální fondy nacházejí ekonomické využití i u nás (Martínek, 2009, s. 1). V roce 2009 bylo z těchto fondů vyčleněno 510 mil. Kč na

výstavbu cyklostezek¹ v Olomouckém a Zlínském kraji. Za stejným účelem bylo tentýž rok v kraji Vysočina vyčleněno 158 mil. Kč a ve Středočeském kraji 110 mil. Kč.

Podíl EU na vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury z (2) organizačního hlediska má širší charakter. Především se tento podíl odráží v evropských strukturách, v nichž má ČR své zastoupení. Obecně řečeno, tyto struktury ovlivňují svými myšlenkami, opatřeními, doporučeními atd. charakter tělesné kultury v členských zemích EU včetně problematiky přípravy a vzdělávání dospělých organizovaných i neorganizovaných sportovců. K nejdůležitějším z těchto struktur patří CDDS (řídící výbor Rady Evropy pro sport). Úkolem CDDS je zvláště příprava Evropských konferencí ministrů odpovědných v členských zemích EU za příslušný resort. Zasedání CDDS se konají každoročně ve Štrasburku, zpravidla vždy za účasti také dvou zástupců nevládních organizací z členských zemí EU a pozorovatelů. Zástupci nevládních organizací se tohoto zasedání zúčastňují jako poradci. Co se týče Evropské konference ministrů, jež připravuje CDDS, jedná se o nejvyšší politické grémium Rady Evropy, které např. v roce 1992 přijalo Evropskou chartu sportu. Významnými strukturami EU také jsou: ENGSO (Evropské sdružení národních nestátních sportovních zastřešujících organizací), ESK (Evropská sportovní konference), EOC (Evropský olympijský výbor), AGFIS (Asociace mezinárodních odborových sportovních sdružení) a další (Sport a EU, 2004, s. 27-29).

Dosud největší možný podíl EU na formování vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury u nás je (3) programového, tedy převážně ideového charakteru. Ideje, které významně ovlivňují působení státu, občanských sdružení atd. jsou z hlediska tělesné kultury předně obsaženy v Evropské chartě sportu (2007, s. 1-12). Tato charta požaduje, aby členské

¹ Součástí cyklostezek jsou často informační tabule vzdělávacího charakteru vztahující se hlavně k příslušnému regionu.

země EU vytvářely odpovídající podmínky k tělovýchovné, sportovní nebo rekreačně pohybové činnosti, ve zdravotně nezávadném prostředí. Charta obsahuje 14 článků, v níž jsou formulována doporučení, která se obecně vztahují k té které činnosti i k lidem, kteří se jí různým způsobem zabývají, včetně dospělých a jejich vzdělávání. Problematiky tohoto vzdělávání se zejména týkají tři články. Článek č. 6 apeluje na zdravotní životní styl občanů a využití jejich volného času s přispěním odpovídajících zařízení, specializovaných programů a kvalifikovaných cvičitelů, trenérů a instruktorů. Přitom tento článek upozorňuje i na možnost přispění nesportovních firem a organizací k zdravému životnímu stylu a aktivnímu využití volného času lidí. Článek č. 7 hlavně vybízí členské státy EU k podpoře dalšího vzdělávání trenérů, cvičitelů a instruktorů. Článek č. 9 se vztahuje k střednímu a vysokému školství, aby připravovalo specialisty nejen v zájmu samotného sportu, ale i jeho odborného zázemí (např. nejen trenéry, nýbrž i správce sportovních zařízení).

Na Evropskou chartu sportu navazuje Bílá kniha o sportu (2007, s. 1-19), jejíž ideje ve značné míře přijaly za své také naše státní a jiné orgány i organizace tělovýchovného, sportovního a pohybově rekreačního charakteru. Tato kniha v šesti kapitolách vymezuje význam tělovýchovné, sportovní a pohybově rekreační činnosti včetně hospodářské a organizační problematiky. Přitom tuto činnost chápe jako součást celoživotního učení, výchovu člověka (např. i „fanoušků“). Důraz klade na rovný přístup všech k tělesné kultuře. Dobrovolnou trenérskou i jinou činnost v rámci této kultury pak považuje za součást neformálního vzdělávání. Z hlediska rovných příležitostí upozorňuje i na potřebu vzdělávání cvičitelů, trenérů atd. odborně připravených vést zdravotně postižené spoluobčany aktivně se zabývající tělovýchovnou, sportovní a pohybově rekreační činností. Bílá kniha také upozorňuje na nutnost vytváření odpovídajících podmínek k začlenění žen do tělesné kultury. Důležitost toho je tady zvýrazněna ve spojení s rovnou příležitostí žen ke vzdělávání. V návaznosti na vzdělávací

problematiku je nutné zmínit i Evropský rok vzdělávání prostřednictvím sportu, který byl vyhlášen EU v roce 2004 (několik měsíců před naším členstvím v EU).

3.3.4 Masmédia

V problematice vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury je potřeba vzít v úvahu také masmédia (tisk, rozhlas, televizi, film, internet, knihy, výstavy, plakáty aj.) a jejich funkce (informační, morální, etickou atd.). Zejména vzdělávací funkce masmédií může sehrát důležitou roli v celoživotním učení a tedy i ve vzdělávání dospělých, které nelze od tohoto učení oddělit. Touto funkcí se zabývá z nejrůznějších hledisek nejen žurnalistická teorie, (např. Street, 2011, s. 101–131), ale i andragogická literatura (např. Palán, 2002, s. 75 nebo Průcha, Veteška, 2012, s. 169–170). Tato literatura chápe vzdělávací funkci masmédií v širším a užším slova smyslu, přičemž ji posuzuje i z hlediska intencionálního učení. V širším slova smyslu uplatňuje vzdělávací funkci většina masmédií. Ať již se jedná o publicistické, zpravodajské či jiné články a pořady, nebo o publikace, knihy, výstavy, plakáty atd., u nichž nebylo vzdělávání prvoplánovým záměrem. Rozdílně tomu je u pojetí vzdělávací funkce masmédií v užším slova smyslu. Takovéto pojetí počítá se vzdělávací funkcí masmédií především. Jedná se o vzdělávací pořady, publikace, časopisy, CD atd., jejichž prvořadým záměrem je přispět k poznání komunikantů (čtenářů, diváků, posluchačů, návštěvníků). Avšak v porovnání např. se seminární výukou v učebně, uplatnění vzdělávací funkce v masmédiích, byť i v užším slova smyslu, částečně postrádá zpětnou vazbu. To do určité míry překonává intencionální pojetí vzdělávací funkce masmédií. Některá z nich (zejména v zahraničí) se převážně specializují na vzdělávání (např. s pomocí televize nebo internetu) včetně jeho zpětné vazby.

Poznatek o vzdělávací funkci masmédií je i určitým východiskem k problematice jejich podílu na formování vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Také na aktuálnost této problematiky nepřímo upozornilo již zmíněné vládní usnesení č. 2 z roku 1999, když podpořilo společenský význam sportu a jeho propagaci v masmédiích (Koncepte státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999, s. 10). Nato pak také již zmíněný Národní program doporučil veřejnoprávním médiím, aby napomohly zdravému životnímu stylu a tím i změně hodnotové orientace občanů (Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice, 2000, s. 4). Není potřebné zdůrazňovat, že se to týká také dospělých, kteří tvoří značnou část komunikantů masmédií.

Jak lze správně předpokládat, v praxi na komunikanty působí v rámci podílu masmédií na tělesné kultuře většina těchto masmédií: akustická, vizuální, kombinovaná, zejména pak televize, rozhlas, tisk a internet. Je všeobecně známo, že problematika tělesné kultury zpravidla tvoří, i když v různé míře, součást obsahu televize, rozhlasu, denního tisku a postupně se prosazuje i na internetu.

Především veřejnoprávní televize (ČT) věnuje problematice tělesné kultury pozornost, a to na ČT 1, ČT 2, ČT 24 a ČT 4. Z celkového vysílacího času zde zaujímá problematika tělesné kultury přibližně 25 procent (Databáze odvysílaných pořadů, 2009, s. 1-3). Méně vysílacího času jí věnují, jak je zřejmé i z týdenních přehledů televizních programů v přílohách denního tisku, soukromé televize: např. Nova nebo Barrandov. Některé tematicky orientované soukromé televize (např. na film nebo hudbu) se touto problematikou nezabývají vůbec. Podobně tuto problematiku, podle programových přehledů zveřejňovaných v Týdeníku Rozhlas, zařazují i rádia. Ve veřejnoprávním rozhlase (ČRo) je obsažena ve většině jeho vysílání (ČRo1, ČRo2, regionální stanice atd.). Soukromá rádia ji zařazují méně nebo vůbec ne. Na rozdíl tomu má v tisku

problematika tělesné kultury své místo ve všech celostátních i regionálních denících, v některých společenských časopisech a v příslušném odborném, klubovém a zájmovém periodickém i neperiodickém tisku. Neperiodický tisk je zvláště zastoupen Nakladatelstvím Olympia, které se problematikou tělesné kultury programově dlouhodobě (od roku 1954) zabývá. Například v roce 2009 vydalo k tělesné kultuře osm publikací a knih (Ediční plán Nakladatelství Olympia, 2009). S internetovým periodickým i neperiodickým publikováním o tělesné kultuře se zatím výrazněji kromě jiných výrazněji prosadily: Aktuálně.cz a agentura CzechTourism s Regionálním info–bulletinem a s portálem Kudy z nudy.

Také problematika tělesné kultury obsažená v masmédiích napomáhá k formování vztahu této kultury a vzdělávání dospělých. To se v masmédiích uskutečňuje, jak bylo řečeno, prostřednictvím jejich vzdělávací funkce, ať již z hlediska jejího širšího, nebo užšího pojetí.

Z hlediska širšího pojetí je vzdělávací funkce, což je možné přesvědčivě doložit pouhým empirickým zkoumáním (tj. pravidelným dlouhodobým sledováním masmédií), vlastní většině televizních, rozhlasových, tiskových a internetových pořadů, článků atd. k problematice tělesné kultury. V televizním vysílání se hlavně jedná o: sportovní zpravodajské pořady (např. ČT 1 denně uvádí Branky body vteřiny); přímé a záznamové přenosy (např. v ČT 1, ČT 2 a především v ČT 4, která se přenosy, jako výhradně sportovně orientovaný televizní kanál, zejména zabývá); magazíny (např. Sport Expres na Nově Sport); sportovní studia (např. ČT 4 věnuje většinu vysílacího času letním a zimním olympijským hrám v době jejich konání). V rozhlasovém vysílání je tomu podobně. Převažuje v něm, pokud jde o problematiku tělesné kultury, sportovní zpravodajství. Také v tisku, zvláště v denících, převažuje v problematice tělesné kultury zpravodajský žánr. A to v podobě zpráv, rozhovorů, besed reportáží, fotografií atd. V zásadě stejně

odráží tělesnou kulturu ve svém obsahu internet. Ve srovnání s tiskem je ale více vizualizovaný, přičemž stále častěji se zde začínají uplatňovat i jiné informační možnosti, např. zpravodajství on line. Díky těmto možnostem se nejenže zrychluje informace od komunitátora ke komunikantovi, ale také se prohlubuje jejich vzájemný kontakt.

Ne tak jednoznačné je uplatňování vzdělávací funkce masmédií z hlediska jejího pojetí v užším slova smyslu. Předně ne ve všech masmédiích se toto pojetí uplatňuje ve stejné míře. Z logiky problému je patrné, že je respektováno méně v televizním a rozhlasovém vysílání i v denících, jejichž těžiště činnosti zejména spočívá ve zpravodajství, a více v zájmových a odborných masmédiích, zvláště v periodickém i neperiodickém tisku. Ve většině zájmových a odborných masmédií má jejich vzdělávací funkce programový charakter. Pokud jde o tělesnou kulturu, tato masmédiá zveřejňují domácí a zahraniční metodické materiály pro cvičitele, trenéry, instruktory, závodníky atd., jakož i teoretické poznatky a zobecněné zkušenosti z tělesné výchovy, sportu a pohybové rekreace. A to zpravidla v podobě odborné statě, ale i besedy nebo rozhovoru či komentáře (např. Pohyb je život 2008, č. 1–4 a 2009, č. 1–4).

Zatímco však odborná periodika (např. Lehká atletika) se více soustřeďují na cvičitele, trenéry, instruktory a výkonnostní sportovce, zájmová (např. Cykloturistika) oslovují hlavně neorganizované občany zabývající se tělesnou kulturou. Bylo by však chybou se domnívat, že mezi odbornými a zájmovými periodiky existuje nepřekonatelná hranice; u většiny těchto periodik se jejich obsah částečně prolíná (viz např. Pohyb je život). Obdobně se odborný a zájmový obsah prolíná i v neperiodickém tisku, v nakladatelské činnosti. Například vzpomenutá Olympia vydala v roce 2009 odbornou publikaci Výkon a trénink ve sportu a zájmově orientovanou turistickou brožuru Údolí, soutěsky a kaňony (Ediční plán Nakladatelství Olympia, 2009).

Stejně tak neexistuje neprůchodná hranice v uplatňování vzdělávací funkce masmédií z hlediska jejího pojetí v užším a širším slova smyslu, hlavně pokud jde o televizní a rozhlasové vysílání. Některá televizní a rozhlasová vysílání týkající se tělesné kultury tuto hranici bezděky překračují. To je zejména ovlivněno charakterem příslušného pořadu, v němž někdy nelze oddělit zpravodajství od didaktické činnosti. Například v televizním přenosu z olympiády je nezbytné u méně známých sportů seznámit diváky s pravidly a taktikou těchto sportů, což jde částečně za rámec vzdělávací funkce masmédií z hlediska jejího pojetí v širším slova smyslu. Přitom existují pořady, a to i v soukromých televizích, které se zabývají tělesnou kulturou také z hlediska pojetí vzdělávací funkce masmédií v užším slova smyslu (např. sportovním rybářstvím). Přestože jsou tyto pořady částečně spojené s reklamou, programově přispívají k znalostem občanů o dané sportovní disciplíně, zdravém životním stylu, turistice, aktivním pohybu atd.

Nicméně někteří autoři upozorňují na nebezpečí reklamy v masmédiích spjaté s tělesnou kulturou. Toto nebezpečí vidí v upřednostňování divácky atraktivních sportů z důvodu vysoké sledovanosti a tedy i v zájmu inzerentů o reklamu, na úkor ostatní problematiky z tělesné kultury (Čáslavská, Goernerová, Voráč, 2001, s. 450–453). Ačkoliv není třeba toto nebezpečí přeceňovat, může nepříznivě ovlivnit i podíl masmédií na vzdělávání dospělých v rámci tělesné kultury. Přitom je nutné poznamenat, že zájem inzerentů o reklamu v masmédiích se týká především soukromé podnikatelské sféry, jež chápe tato masmédiá, i pokud jde o jejich podíl na tělesné kultuře, hlavně ve spojení se svou obchodní strategií. To však nevyklučuje podíl soukromé podnikatelské sféry na tělesné kultuře. Ať již jde např. o podnikání v prodeji příslušného sportovního nářadí, nebo ve vzdělávací činnosti mládeže a dospělých s orientací na tělesnou kulturu.

3.3.5 Soukromé podnikání

I soukromé podnikání v tělesné kultuře začalo u nás v roce 1990 většinou „na zelené louce.“ Jak známo, zprvu toto podnikání, jako i mnohé jiné, nebylo v zásadě ničím limitováno. Živnostenský list k podnikání v tělesné kultuře mohl v zásadě získat každý, kdo chtěl v ní podnikat. Převážně se nevyžadovalo příslušné vzdělání a tím méně oprávnění zaručující potřebné znalosti a dovednosti související s tělesnou kulturou resp. s některou z jejích forem. To bylo neudržitelné zejména proto, že tělesná kultura je těsně spjata s lidským zdravím, jemuž může nejen prospět, ale, jeli uskutečňována s neznalostí věci, také uškodit.

Určitý řád do podnikání v tělesné kultuře vnesla vzpomenutá novela Živnostenského zákona v roce 2000. Impuls k novele, jak bylo již řečeno v jiné souvislosti, dalo vládní usnesení č. 2 z roku 1999 (Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999, s. 11). Z této novely lze také odvodit podíl soukromého sektoru na vzdělávání dospělých v rámci tělesné kultury (Výtah z Metodického pokynu MPO č. 11/2000, 2001, s. 1-4). Tento podíl je možné vymezit ze dvou hledisek. Zaprvé se týká více či méně systematictějšího vzdělávání zájemců o tělesnou kulturu včetně dospělých v příslušných kursech, školách a zařízeních. A zadruhé se týká vzdělávání majitelů a zaměstnanců těchto kursů, škol a zařízení, kteří jsou dospělého věku.

Pokud jde o soukromé firmy (právnícké i fyzické osoby), v rámci nichž kursy, školy a zařízení spjaté s tělesnou kulturou působí, jejich počet se u nás pohybuje mezi sedmi až osmi tisíci. Přitom v nich je zaměstnáno asi 20 000 lidí, z nichž se ale ne všichni, jak lze předpokládat, zabývají cvičitelskou, instruktorskou nebo trenérskou činností¹ (Tabulka č. 2.31 ČSÚ, 2009, Tabulka č. 2.32 ČSÚ, 2009). Podle dostupné informace

¹ Počet cvičitelů, trenérů, instruktorů atd., působících v soukromém sektoru, ČSÚ neeviduje.

MŠMT z roku 2001, soukromého sektoru v tělesné kultuře využívají asi 2 až 3 % populace, mládeže i dospělých (Malý, 2001, s. 15).²

Soukromé podnikání v tělesné kultuře je vymezeno zmíněnou novelou (Výtah z Metodického pokynu MPO č. 11/2000, 2001, s. 1-2). Zahrnuje poskytování tělovýchovných a sportovních, rekondičních a regeneračních i masérských služeb, provozování solárií, tělovýchovných a sportovních zařízení i zařízení sloužících k regeneraci a rekondici, průvodcovskou činnost (horskou, tělovýchovnou, sportovní i v cestovním ruchu) a vodní záchranářství. Toto podnikání novela dělí na volné, vázané a koncesované živnosti. Volné živnosti jsou spjaté s manažerskou činností jako je organizování sportovních a tělovýchovných akcí (např. školení cvičitelů nebo rozhodčích) a zprostředkování smluvních vztahů. Rozdílně od volných, vázané činnosti přímo souvisejí s tělovýchovnými a sportovními či pohybově rekreačními aktivitami. Patří sem zejména výuka (kursy aerobiku, kondiční gymnastiky, golfu atd. vedené cvičiteli, instruktory, trenéry), provozování tělovýchovných a sportovních zařízení (např. fitcenter) včetně metodické a poradenské činnosti, průvodcovství (např. tzv. horský vůdce), vodní záchranářství (např. mistr plavčí) a zdravotní tělesná kultura (např. masér). Pokud jde o koncesované živnosti, vztahují se hlavně k střeleckému sportu a k provozování střelnic.

Z obsahu volných a zejména vázaných a koncesovaných živností v tělesné kultuře je jasné, že se podílejí, byť v různé míře, na vzdělávání, a to i dospělých. Také proto se zde v rámci vázané a koncesované živnosti vyžaduje doložená odborná způsobilost. U koncesované živnosti tomu tak víceméně bylo již před novelizací živnostenského zákona. Vázané živnosti to ukládá až jeho novela z roku 2000. Tato novela vymezuje vzdělávací zařízení, která udělují doklady o odborné způsobilosti v rámci tělesné

² Z vyjádření odpovědných pracovníků MŠMT, s nimiž jsem hovořila, vyplynulo, že v současnosti je tomu přibližně stejně.

kultury (Výtah z Metodického pokynu MPO č. 11/2000, 2001, s. 2-4). Jedná se o: FTVS UK v Praze; FTK UP v Olomouci; pedagogické fakulty s oborovým studiem tělesné výchovy; další vysoké školy s odpovídajícím studijním oborem (např. sportovní management); vyšší odborné školy tělovýchovného směru (např. Akademie sportu Palestra). Pokud jde o masérské, rekondiční a regenerační služby, doklady o odborné způsobilosti k soukromému podnikání udělují též lékařské fakulty a střední zdravotnické školy s příslušným fyzioterapeutickým zaměřením. Potřebné doklady mohou udělit i jiná vzdělávací zařízení ve vlastnictví fyzických nebo právnických osob mající k tomu akreditaci MŠMT. Těmito doklady jsou diplomy a vysvědčení o absolvování příslušné školy s uvedením specializace nebo osvědčení o rekvalifikaci vydané akreditovaným vzdělávacím zařízením.

3.4 Náměty k teoretickému rozpracování vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury

Problematiku vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury je nutné chápat komplexně, tj. jak z obsahového, tak programového a organizačního hlediska. Zejména proto, že absence některého z těchto hledisek může v důsledku snížit reálný význam zkoumané problematiky. Přitom je zde nezbytné, vzhledem k tomu, že se jedná o dva předměty zkoumání (vzdělávání dospělých a tělesnou kulturu), uplatnit jeden z důležitých principů vědeckého poznání (kromě dalších), jímž je interdisciplinárnost. S ohledem na tento princip, jakož i na nutnost komplexního řešení dané problematiky a její rozsáhlost přesahující možnosti jedné práce, předkládám několik námětů, jakým směrem je možné otázku vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury rozpracovat.

Z obsahového hlediska jde především o námět, bez jehož zpracování nelze dost dobře uvažovat o vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury.

Tento námět se týká novověkých dějin. Je i v naší, zvláště novověké tradici, že se v rámci tělesné kultury výrazně formovalo vzdělávání dospělých. A to pokud jde nejen o tělesnou kulturu, ale i o jiné obory lidského konání (umění, politiku...). Také poznatky s tím spojené mohou přispět k důkladnější orientaci v současné problematice vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury u nás.

Zpracování problematiky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury též předpokládá teoreticky se zabývat vztahem vzdělávání dospělých a jednotlivými subsystemy i formami tělesné kultury. Tyto subsystemy a formy strukturují předmět tělesné kultury. Jak bylo ukázáno, na základě svých subsystemů se tělesná kultura člení na tělesnou výchovu, sport a pohybovou rekreaci. Taktéž jak bylo ukázáno, na základě svých forem se tělesná kultura člení na profesionální, zájmovou a zdravotní. Jak tyto subsystemy, tak formy vtiskují tělesné kultuře jedinečné rysy, k nimž nelze nepřihlídnout i v jejím kontextu se vzděláváním dospělých. Na to nepřímo upozorňují i někteří zahraniční autoři (např. Armstrong, Weidner, 2010, 279-286). S tím souvisí další námět k řešení problematiky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Posoudit tento vztah z pohledu jednotlivých subsystemů a forem tělesné kultury. To může přispět také k cílenějšímu vlivu vzdělávání dospělých na tělesnou kulturu. Především v tom, že se předmět tělesné kultury stane pro vzdělávání dospělých, aniž by jej suplovalo, konkrétnější.

S konkrétností je částečně svázán i jiný námět reagující na vztah vzdělávání dospělých a tělesné kultury spjaté s přírodovědnými obory (fyziologií lidského těla atd.). Také zpracování problematiky tohoto vztahu může napomoci ke konkrétnosti vzdělávání dospělých v rámci tělesné kultury. Spolu s tím může přispět i k vymezení určité specifčnosti vzdělávání dospělých v jeho vztahu k tělesné kultuře.

Vymezení jisté specifičnosti vzdělávání dospělých v jeho vztahu k tělesné kultuře lze považovat za potřebné též s ohledem na kulturní andragogiku, o níž hovoří např. Palán a Langer (2008, s. 62-64). Do určité míry se této andragogiky týká i problematika vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. S jistým zjednodušením řečeno, určitým jednotícím faktorem je zde předmět kultury jako takový. Rozdělujícím faktorem pak tady jsou dva různé systémy kultury, zahrnující např. problematiku kulturně umělecké činnosti na jedné a sportu na druhé straně. S tím souvisí i námět vztahující se k těmto faktorům. Snahou je, aby jeho řešení napomohlo analyzovat tyto faktory a přispělo tak i k přesnějšímu určení místa vzdělávání dospělých v rámci tělesné kultury.

V neposlední řadě by neměly ujít pozornosti teoretickému rozpracování problematiky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury také otázky ekonomického podílu státu i jiných orgánů a organizací na tomto vztahu. Toho se týká i námět, jenž předpokládá participaci ekonomů na jeho případném zpracování. Přitom se nejedná o snadnou záležitost „pouze“ statistického charakteru, jak by se mohlo na první pohled zdát. Například státní orgány a organizace, i když ve svých rozpočtech počítají s tělesnou kulturou, většinou přesněji nerozlišují, komu jsou prostředky v rámci ní určeny, zda-li mládeži nebo dospělým. Také prostředky určené obecně na vzdělávání nelze většinou přesněji identifikovat z pohledu, k jakým oborům (včetně tělesné kultury) se vztahují. Též ne vždy lze z rozpočtu adresněji vyčíst o jaké vzdělávání (dospělých z toho nevyjímaje) se v rámci celoživotního učení jedná. Důkladný rozbor těchto otázek může napomoci také k lepší orientaci týkající se ekonomických souvislostí vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Tato orientace může být např. důležitá v úvahách o vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury z prognostického hlediska.

Obsahové řešení problematiky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury by bylo neúplné, kdyby se neodrazilo i v programu. Proto programové otázky by měly být považovány za součást obsahového řešení dané problematiky i za určité východisko, aby poznatky o vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury našly reálný ohlas. K tomu směřují i některé náměty reagující na řešení problematiky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury z programového hlediska.

Především teoretická rozpracování týkající se vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury by měla zahrnovat i myšlenku, aby se poznatky o tomto vztahu promítly také v legislativě a příslušných usnesení vládních orgánů a organizací, zejména MŠMT, k tělesné kultuře a vzdělávání. Jiná závažná myšlenka programového charakteru, jež by měla být součástí teoretického rozpracování problematiky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury se týká vysokých škol, zvláště FTVS UK v Praze, FTK UP v Olomouci a FSpS MU v Brně. Konkrétně jde např. o rozpracování toho, jak by se zde měla problematika vzdělávání dospělých promítnout ve studijních plánech vybraných kateder. V informativní podobě by se mělo také ukázat, jak tuto problematiku přiblížit i ve výuce pedagogických fakult s aprobací vztahující se k tělesné kultuře, vyšších a středních odborných škol s tělovýchovnou, sportovní i zdravotní orientací. Na to navazuje jiná myšlenka programového charakteru spojená s teoretickým řešením problematiky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Rozpracovat, třeba na úrovni bakalářské práce, jak některý z teoretických závěrů této problematiky využít ve vzdělávacích projektech příslušných občanských sdružení, v redakčních plánech masmédií a případně ve volebních programech politických stran.

S programovým požadavkem je spojeno i organizační hledisko, které by také mělo být chápáno nikoli odtrženě od obsahového řešení problematiky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. To se

především neobejde bez zkoumání a teoretického rozpracování organizačních předpokladů příslušných státních a samosprávných orgánů, občanských sdružení, masmédií i politických stran, jak se mohou v praxi účinně podílet na vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Zejména se to týká MŠMT, které je kompetentní, aby obsahové závěry řešení problematiky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury se staly věcí příslušných legislativních i vládních orgánů a organizací a také pronikly do školství.

4 Závěr

Cíl práce byl trojjediný. Za prvé: zformulování základních východisek vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury. Za druhé: vymezení předpokladů a možností k uplatnění poznatků z teorie a praxe vzdělávání dospělých v tělesné kultuře. Za třetí: shrnutí a rozpracování poznatků z role státních a samosprávních orgánů, občanských sdružení, Evropské unie, masmédií i soukromé podnikatelské sféry, kterou mohou sehrát a nebo sehrávají ve vzdělávání dospělých v rámci jeho vztahu k tělesné kultuře. K dosažení tohoto trojjediného, kontinuálně strukturovaného cíle byla zvolena historická a teoreticko-analytická metoda zkoumání. S přihlédnutím k těmto metodám byly shromažďovány, tříděny, srovnávány a vyhodnocovány poznatky získané zejména z odborné literatury. Žádná z této literatury neobsahovala shodnou problematiku, jíž se práce zabývá.

Zpracování veškerých dostupných poznatků umožnilo teoreticky řešit vytýčený problém. Nejprve se práce zabývala rostoucí rolí vzdělávání, zvláště dospělých, v současném společenském vývoji. Přitom formulovala názor o historické proměně vzdělávání, kdy se postupně mění tradiční časové a věkové hranice tohoto vzdělávání i jeho obsah a pojmové označení. Tato změna se uskutečňuje od časově a věkově limitovaného vzdělávání k celoživotnímu učení. V sepětí s touto změnou týkající se vzdělávání dětí, mládeže i dospělých se profilují také požadavky na celoživotní učení. Především, aby napomáhalo utváření člověka schopného adaptability v současném společenském vývoji. A to pokud jde nejen o ekonomickou (profesní...) adaptabilitu. Neméně společensky potřebná je i adaptabilita všestranně kulturní, jak z hlediska duchovního, tak hmotného systému kultury.

V návaznosti na otázku společenské potřeby všestranně kulturní adaptability, práce vymežila místo tělesné kultury v systému kultury vůbec. Přitom dospěla k závěru, že tělesná kultura je historicky a filozoficky zakořeněna v duchovním i hmotném systému kultury. Kořeny tělesné kultury nacházejí svůj odraz v obsahu, funkcích a formách této kultury, v jejím systému. Vyjádřením tohoto obsahu je tělesná výchova, sport a pohybová rekreace, tvořící subsystemy tělesné kultury. Jejich prostřednictvím se uplatňují funkce (branná, morální, rekreační...) a formy (profesionální, zájmová, zdravotní) tělesné kultury. V důsledku obsahu, funkcí a forem je tělesná kultura ve společenském vývoji relativně samostatná. Tato relativní samostatnost se projevuje aktivním působením tělesné kultury na společnost. Pokud jde o současnou společnost, dochází v ní, především v návaznosti na rozmach informačních technologií, také ke změnám charakteru práce, což má výrazný vliv i na biologický a společenský život lidí. Tělesná kultura zde může nejen kompenzovat některé negativní vlivy (psychická vyčerpanost lidí apod.), ale i tvořivě se podílet na osobnostním profilu člověka. To nabývá na důležitosti ve spojení s celoživotním učením včetně vzdělávání dospělých.

Vztahová problematika vzdělávání dospělých a tělesné kultury je zatím v dostupné odborné literatuře pouze okrajově obsažena. Proto se práce především zaměřila na východiska vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury, jak v historii, tak v teorii; popsala tato východiska a analyzovala je. Z historického hlediska se vztah vzdělávání dospělých a tělesné kultury postupně utvářel v jejich starověkých, středověkých a hlavně v novověkých dějinách. Z teoretického hlediska k formování tohoto vztahu zejména přispělo vědecké poznání z andragogiky a tělesné kultury.

S pomocí přístupu k dané problematice z historického a teoretického hlediska je v práci formulován závěr, že vztah vzdělávání dospělých a tělesné kultury je především vymezen jejich blízkými cíli, konečnými

spočívajícími v podílu vzdělávání dospělých a tělesné kultury na osobnostním profilování člověka. Tento vztah je vymezen i možnostmi uplatnění mnohých obsahových, metodicko–didaktických a organizačních poznatků ze vzdělávání dospělých v tělesné kultuře. Práce se zejména orientovala na poznatky spojené s pojmy výchova, vzdělávání, učení, kompetence a péče, přičemž doložila jejich obsahovou příbuznost v teorii i praxi vzdělávání dospělých a tělesné kultury.

S ohledem na aktuální potřeby se práce věnovala také otázce vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury v praxi. Potvrdila, že tento vztah existuje nejen potenciálně, ale též reálně a ukázala i zdůvodnila, jak se na jeho formování a formulování podílejí státní a samosprávné orgány, občanská sdružení, Evropská unie, masmédiá i soukromá podnikatelská sféra. K dalšímu možnému teoretickému rozpracování problematiky vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury práce navrhla několik námětů, jimiž doporučuje se zabývat.

Význam práce spočívá, aniž by bezvýhradně vyčerpala problematiku vztahu vzdělávání dospělých a tělesné kultury, v několika směrech. Především může rozšířit teorii tělesné kultury o poznatky ze vzdělávání dospělých. Také může vzbudit zájem o další zkoumání dané problematiky, a to nejen v profesionální, zájmové a zdravotní tělesné kultuře, ale i v andragogice. V neposlední řadě může být i podnětem k účinnějšímu využití poznatků ze vzdělávání dospělých v praxi tělesné kultury a ve svých důsledcích také skromným příspěvkem k posílení společenské funkce této kultury.

5 Soupis bibliografických citací

AMSTRONG, K. J., WEIDNER, T. G. 2010. Formal and informal continuing education activities and athletic training professional practice. *Journal of athletic training*. vol. 45, issue 3, pp. 279 – 286.

ARON, R. 1963. *Dix-huit lecons sur la société industrielle*. Paris: Gallimard, 1963.

BECK, U. 2004. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-32-6.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. 2006. *Kapitoly z andragogiky 1*. Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1355-8.

BELL, D. 1973. *The Coming of Post – Industrial Society*. New York: Basic Book, 1973.

BELL, D. 1999. *Kulturní rozpory kapitalismu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-84-2.

BENEŠ, M. 2001. *Andragogika - filozofie - věda*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-03-3.

BENEŠ, M. 2008. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

BENEŠ, M. 2009. Andragogika. In: PRŮCHA, J. (ed.), *Pedagogická encyklopedie*, s. 691-695. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Bílá kniha o sportu, 2007. Brusel: Komise Evropských společenství, 2007.

BOČKOVÁ, V. 2009. Vzdělávání dospělých. In: PRŮCHA, J. (ed.), *Pedagogická encyklopedie*, s. 478-482. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

BOSÁK, E. 2006. Lex civium dux – i v tělesné kultuře. In: *Sborník příspěvků z konference Postavení, organizace a financování sportu v České republice*, s. 80-82. Praha: ČOV a MŠMT ČR v nakl. Olympia, 2006. ISBN 978-80-7033-999-2.

CASTELLS, M. 1999. *Critical education in the new information age*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield. 1999. ISBN 0-8476-9010-5.

CEJPEK, J. 1998. *Informace, komunikace, myšlení: úvod do informační vědy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-767-4

CIKLER, J. 1970. *Sociologie II. III.: Vybrané problémy k úvodu do obecné sociologie*. Praha: SPN, 1970.

ČÁSLAVSKÁ, E., GOERNEROVÁ, E., VORÁČ, P. 2001. Mediální sledovanost a veřejný zájem o sportovní dění. In: *Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 1*, s. 450-453. Praha: FTVS UK, 2001. ISBN 80-86317-12-9.

Databáze odvysílaných pořadů, 2009. Praha: ČT, 2009.

DAVID, P. A., FORAY, D. 2002. An Introduction to the Economy of the Knowledge Society. In: *International Social Science Journal*, pp. 20-24. No. 171.

DELORS, J. 1996. *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO 1996.

DERRICK, M. 2010. Physical Education Waivers and Young Adult Activity. *Physical Educator*, vol. 67, issue 2, pp 99 -100.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, 2007. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2007.

DOVALIL, J. a kol. 1992. *Sportovní trénink*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-555-6.

DOVALIL, J. a kol. 2004. *Olympismus*. Praha: Nakladatelství Olympia, 2004. ISBN 80-7033-871-7.

DOVALIL, J. a kol. 2008. *Lexikon sportovního tréninku*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80246-1404-5.

DRUCKER, P. F. 1993. *Postkapitalistická společnost*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-31-4.

DRUCKER, P. F. 2004. *Fungující společnost*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-098-8.

DVOŘÁK, F. 2006. Vývoj organizovaného sportu a sportovního prostředí v Českých zemích a Československu, současná struktura sportovního prostředí v ČR, formy a rozsah péče o sport ze strany státu. In: *Sborník příspěvků z konference Postavení, organizace a financování sportu v České republice*, s. 29-38. Praha: ČOV a MŠMT ČR v Nakl. Olympia, 2006. ISBN 978-80-7033-999-2.

DVOŘÁK, F. 2008. Podmínky tréninkové praxe českého sportu. In: *Současný sportovní trénink, sborník příspěvků z konference*, s. 19-22. Praha: Nakl. Olympia a ČOV ve spolupráci s FTVS UK. ISBN 978-80-7376-079-3.

Ediční plán Nakladatelství Olympia, 2009. Praha: Nakladatelství Olympia, 2009.

Evropská charta sportu, 2007, [online]. [cit. 2010-01-20]. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/PDF/ECHS.PDF>

FIALA, V. 1975. Definice základních pojmů tělesné kultury. In: *Teorie a praxe tělesné výchovy*, č. 6, s. 376-382.

HODAŇ, B. 2000a. *Úvod do teorie tělesné kultury*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2000. ISBN 80-7067-782-1.

HODAŇ, B. 2000b. *Tělesná kultura – sociokulturní fenomén: východiska a vztahy*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2000. ISBN 80-244-0201-7.

HODAŇ, B. 2001a. „Fair play“ – teorie a skutečnost. In: *Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 2, s. 231-235*. Praha: FTVS UK, 2001. ISBN 80-86317-12-9.

HODAŇ, B. 2001b. Sokol na cestě od minulosti do budoucnosti. In: *Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 2, s. 282-286*. Praha: FTVS UK, 2001. ISBN 80-86317-12-9.

HODAŇ, B. 2001c. *Physical culture as a component of culture*. Olomouc: HANEX, 2001. ISBN: 80-85783-32-0.

KALINA, J. 2007. Vzdělávání v České asociaci Sport pro všechny do roku 2010. In: *Pohyb je život, č. 3, s. 3-6*. ISSN 1212-0669.

KALINA, J. 2008. Postavení a funkce sportu pro všechny v současné epoše. In: *Pohyb je život, č. 4, s. 5-8*. ISSN 1212-0669.

KELLER, J. 2007. *Teorie modernizace*. Praha: Sociologické nakladatelství. 2007. ISBN 978-80-86429-66-3.

KIRKEBY, M. 2008. Výzva sportu pro všechny v Evropě. In: *Pohyb je život*, č. 2/2008, s. 9-10. ISSN 1212-0669.

KOCIANOVÁ, R. 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice, 1999. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1999.

Koncepce státní podpory sportu v České republice, 2011, Praha: MŠMT ČR, 2011.

KOPECKÝ, M. 2009. Společnost vědění. In: PRŮCHA, J. (ed.), *Pedagogická encyklopedie*, s. 34-38. Praha: Portál, 2009. ISBN 78-80-7367-546-2.

KÖSSL, J., ŠTUMBAUER, J., WAIC, M. 2008. *Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1566-0.

KOZÁKOVÁ, Z. 1998. *Praha, pohyb, Sokol*. Praha: Česká obec sokolská, 1998.

KRÁTKÝ, F. 1974. *Dějiny tělesné výchovy I*. Praha: Olympia, 1974.

LIBENSKÝ, J. 1963. *Encyklopedie tělesné kultury I*. Praha: SPN, 1963.

MÁLKOVÁ, J. 2009. Praha: Česká obec sokolská (interní materiál), 2009.

MALÝ, L. 2001. Priority státní politiky v oblasti tělesné výchovy a sportu. In: *Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 1, s. 13-19*. Praha: FTVS UK, 2001. ISBN 80-86317-12-9.

MARTENS, R. 2001. *Directing youth sports programs*. Champaign: Human Kinetics, 2001. ISBN 0-7360-3696-2.

MARTÍNEK, J. Budování cyklistické infrastruktury v ČR. [online]. [cit. 2010-01-25]. Dostupné z <http://www.cyklodoprava.cz/pro-media/rozhovory/rozhovor-jaroslav-martinek>

MASUDA, Y. 1990. *Managing in the information society: relasing synergy japanese style*. Oxford: Basil Blackwell, 1990. ISBN 0-631-17575-X.

MATOUŠKOVÁ, P., SÜSS, V., MAŘÍK, V. 2008. Systém vzdělávání trenérů v ČR. In: *Současný sportovní trénink, sborník příspěvků z konference, s. 310-313*. Praha: Nakladatelství Olympia a Český olympijský výbor ve spolupráci s FTVS, MŠMT a Squash clubem Praha, 2008. ISBN 978-80-7376-097-3.

MODL, M. 2009a. PROFIL ČASPV. [online]. [cit. 2009-03-23]. Dostupné z <http://www.caspv.cz/cz/o-nas/zakladni-informace>

MODL, M. 2009b. Činnost v ČASPV. [online]. [cit. 2009-03-23]. Dostupné z <http://www.caspv.cz/cz/o-nas/zakladni-informace>

MODL, M. 2009c. ACI vzdělávání. [online]. [cit. 2009-03-23]. Dostupné z <http://www.caspv.cz/cz/o-nas/zakladni-informace>

MUŽÍK, J. 2004. *Androdidaktika*. Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

Národní program rozvoje sportu pro všechny v České republice, 2000. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2000.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Vydavatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PALÁN, Z. 2002. *Lidské zdroje*. Výkladový slovník. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Z. LANGER, T. 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

PAŘÍZKOVÁ, V. 2001. Cvičení starších žen a jeho přínos pro zkvalitnění života. In: *Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 2, s. 168-169*. Praha: FTVS UK, 2001. ISBN 80-86317-12-9.

PAVLÍK, O., CHALOUPKA, L., KOHOUT, K. 1997. *Vzdělávání dospělých: výtah z dokumentů a publikací*. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 1997.

PETRUSEK, M. 2006. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN: 80-86429-63-6.

Pohyb je život, 2008, č. 1-4. ISSN 12-0669.

Pohyb je život, 2009, č. 1-4. ISSN 12-0669.

POKORNÝ, J. 2002. Věda, technologie a společnost v síťovém věku. In: *Teorie vědy, vol. XI, č. 1, s. 101-120.*

POŠÍK, P. 2006. Všesportovní kolegium České republiky. In: *Sborník příspěvků z konference Postavení, organizace a financování sportu v České republice, s. 43-48.* Praha: ČOV a MŠMT ČR v Nakl. Olympia, 2006. ISBN 978-80-7033-999-2.

PRŮCHA, J. (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. *Andragogioký slovník.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PŘÍVĚTIVÝ, L. 2001. Tělesná zdatnost vojenských profesionálů. In: *Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 2, s. 172-175.* Praha: FTVS UK, 2001. ISBN 80-86317-12-9.

RICHTA, R. a kol. 1966. *Civilizace na rozcestí.* Praha: Svoboda, 1966.

Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení, 2006. In: *Úřední věstník Evropské unie, 24. 11. 2006.*

RÝDL, M. 1993. *Kapitoly z filozofie tělesné kultury.* Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-743-5.

SAUER, J. 2004. Metodická rada informuje. In: *Pohyb je život, č. 1.* ISSN 1212-0669.

SOUKUP, V. 1994. *Dějiny sociální a kulturní antropologie.* Praha: Univerzita Karlova, 1994. ISBN 80-7066-882-2.

Sport a EU, 2004. Praha: MŠMT ČR, 2004.

STEHR, N. 1994. *The Knowledge Societies*. London: Sage, 1994. ISBN 1-85898-588-9.

Strategie celoživotního učení ČR, 2007. Praha: MŠMT, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

STREET, J. 2011. *Masmedia, politics and democracy*. Houndmills: New York, Palgrave Macmillan. ISBN: 978-1-4039-4734-5.

SVATOŇ, V. 2001. Tradiční a nové sporty v Sokole. In: *Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, sborník příspěvků národní konference, díl 1, s. 128-130*. Praha: FTVS UK, 2001. ISBN 80-86317-12-9.

SVOBODA, B. 2000. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0156-7.

SVOBODA, L. 1974. Význam antiky v dějinách evropské kultury. In: *Encyklopedie antiky, s. 7-18*. Praha: Academia, 1974.

ŠALDA, F. X. 1973. Nová krása: její geneze a charakter. In: *Boje o zítřek. Duše a dílo, s. 95-123*. Praha: Melantrich, 1973.

ŠERÁK, M. 2009a. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠERÁK, M. 2009b. Zájmové vzdělávání mládeže a dospělých. In: PRŮCHA, J. (ed.), *Pedagogická encyklopedie, s. 503-507*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-546-2.

ŠPRYNAR, Z. a kol. 1985. *Teorie tělesné kultury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

Tabulka č. 2.31 ČSÚ, 2010. [online]. [cit. 2010-01-25]. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/t/C300454AA1/\\$File/90040975.xls](http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/t/C300454AA1/$File/90040975.xls)

Tabulka č. 2.32 ČSÚ, 2010. [online]. [cit. 2010-01-25]. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/t/C300454AB2/\\$File/90040974.xls](http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/t/C300454AB2/$File/90040974.xls)

TOFFLER, A., TOFFLEROVÁ, H. 2001. *Nová civilizace: třetí vlna a její důsledky*. Praha: Dokořán, 2001. ISBN 80-86569-00-4.

TRUNEČEK, J. 2004. *Management znalostí*. Praha: C. H. Beck, 2004. ISBN 80-7179-884-9.

TYCZKA, A. 1973. Sport i kultura. In: KRAWCZYK, Z. *Sport w spoleczenstwe wspolczesnym*, s. 7-23. Warszawa: Państw. 1973.

UNGR, V. 1999. Sociologické aspekty teorie tělesné výchovy. In: HOGENOVÁ, A. *Filosofie sportu*, s. 60-68. Praha: Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-86317-02-1.

Velký sociologický slovník, 1996. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VOLKWEIN–CAPLAN, K. A. E. 2004. *Culture, sport and physical activity*. Oxford: Meyer Sport., 2004. ISBN: 1-841-26-147-5.

VOSYKA, M. 2006. Státní podpora sportu. In: *Sborník příspěvků z konference Postavení, organizace a financování sportu v České republice*, s. 110-113. Praha: ČOV a MŠMT ČR v Nakl. Olympia, 2006. ISBN 978-80-7033-999-2.

VYMAZAL, J. 1996. Vzdělávání dospělých v české tradici a v evropském kulturním kontextu. In: LEIRMAN, W. *Čtyři kultury ve vzdělávání*, s. 139-154. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-7184-168-4.

Výtah z Metodického pokynu MPO č. 11/2000, 2001. Praha: MŠMT ČR, 2001.

Vzdělávání cvičitelů v ČOS, 2007. Praha: ČOS, 2007.

WEBSTER, F. 2002. *Theories of Information Society*. London: Routledge, 2002. ISBN 0-4158-28201-2.

Webové stránky Fakulty sportovních studií, 2010. [online]. [cit. 2010-05-02]. Dostupné z <http://fsps.muni.cz/pges.onas.php>.

Webové stránky Fakulty tělesné výchovy a sportu, 2010. [online]. [cit. 2010-05-02]. Dostupné z <http://ftvs.cuni.cz/programy.php>.

Webové stránky Fakulty tělesné kultury, 2010. [online]. [cit. 2010-05-02]. Dostupné z <http://ftk.upol.cz/>

Zákon č. 115/2001 Sb, 2010. [online]. [cit. 2010-11-28]. Dostupné z http://www.zakonynawebu.cz/cgi-bin/khm.cgi?typ=1&page=khm:SSBCA1/SBCA1047.HTM;ca115_2001_00

Zásady komplexního zabezpečení státní sportovní reprezentace, včetně systému výchovy sportovních talentů, 1999. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1999.

Ze zprávy předsedy ČASPV doc. ing. J. LAURENCE, CSc. 2005. In: *Pohyb je život*, č. 2, s. 3-5. ISSN:1212-0669.

6 Seznam příloh

Příloha A: Periodizace společenského vývoje

Příloha B: Subsystemy tělesné výchovy

Příloha C: Subsystemy sportu

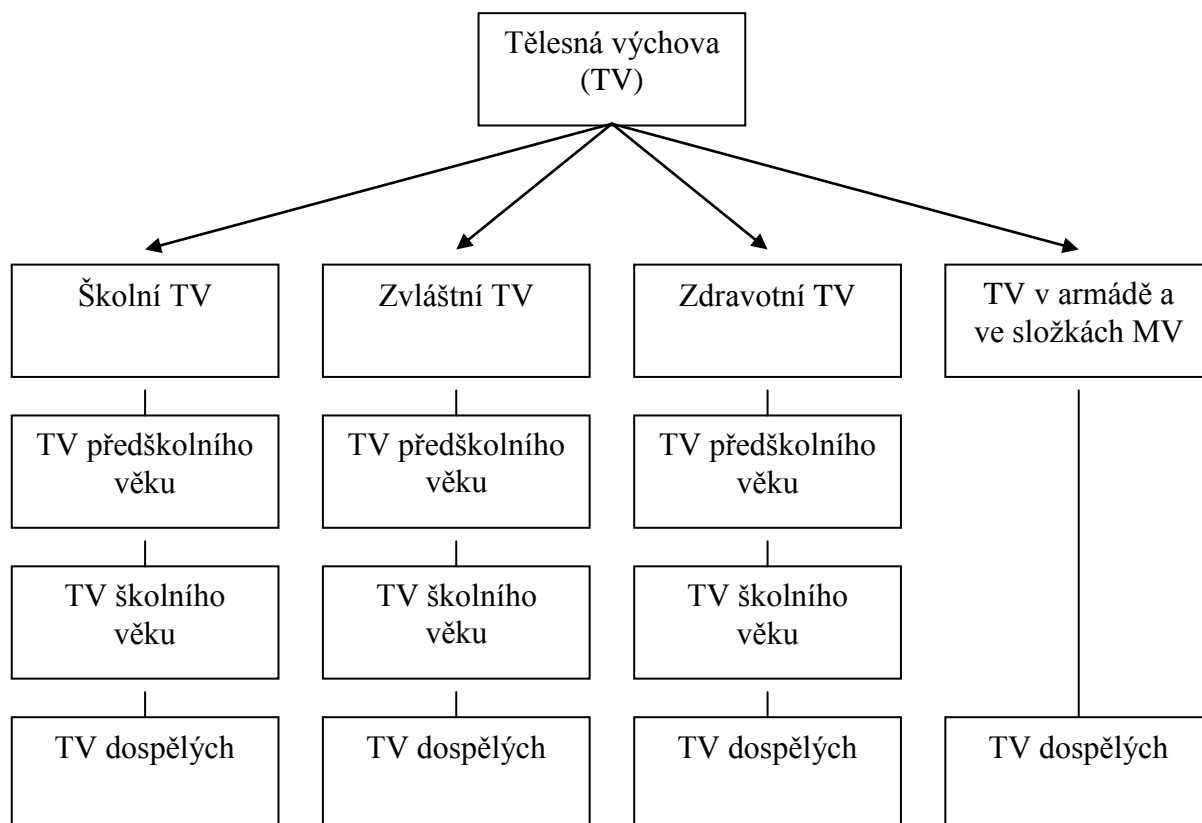
Příloha D: Subsystemy pohybové (tělocvičné) rekreace

Příloha A: PERIODIZACE SPOLEČENSKÉHO VÝVOJE

Sociální sféra	Typy společnosti		
	Preindustriální	Industriální	Postindustriální
Zdroje	Nerostné zdroje	Energie	Informace
Režim	Dobývání	Výroba	Zpracování
Technologie	Postavená na pracovní síle	Postavená na kapitálu	Postavená na know-how
Scénář	Hra proti přírodě	Hra proti vytvořené přírodě	Hra mezi lidmi

Zdroj: Bell, 1999, s. 197.

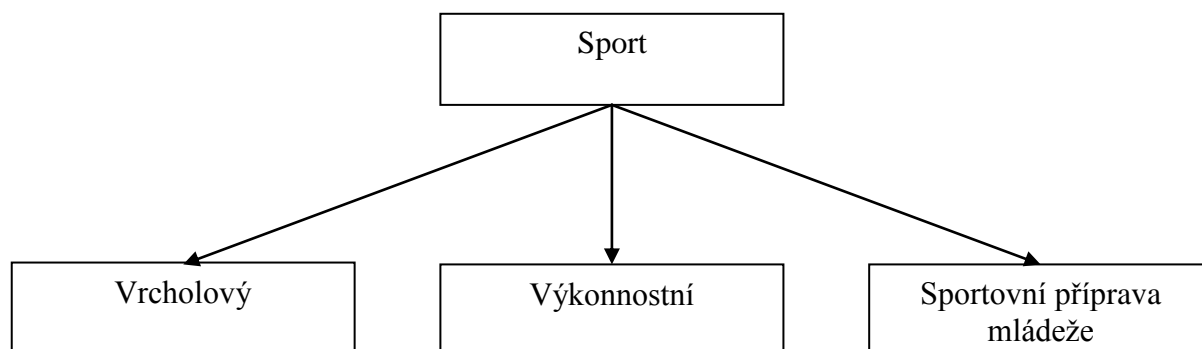
Příloha B: SUBSYSTÉMY TĚLESNÉ VÝCHOVY



Zdroj: Hodaň, 2000a, s. 50¹.

¹ Upraveno mnou z hlediska potřeb této práce.

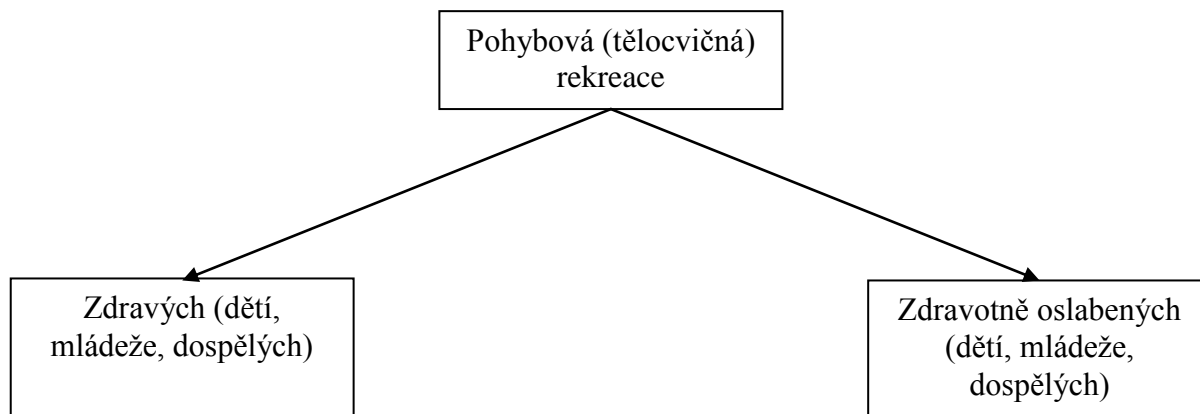
Příloha C: SUBSYSTÉMY SPORTU



Zdroj: Hodaň, 2000a, s. 51¹.

¹ Upraveno mnou z hlediska potřeb této práce.

**Příloha D: SUBSYSTÉMY POHYBOVÉ (TĚLOCVIČNÉ)
REKREACE**



Zdroj: Hodaň, 2000a, s. 51¹.

¹ Upraveno mnou z hlediska potřeb této práce.

