LIFELONG LEARNING – CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vol. 13, 2023, No. 2

Mendelova univerzita v Brně
Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání

ISSN 1804-536X (Print)
ISSN 1805-8868 (Online)

Volume 13 Number 2, 2023

OBSAH

Studie

Empirická studie

KATEŘINA KRUPKOVÁ, VÁCLAV BĚLÍK, MICHAELA JETMAROVÁ
Vliv zdraví ve stáří na vzdělávací aktivity seniorů 83

Teoretické studie

VLADIMÍR JŮVA
Antické gymnasion jako prostor celoživotního učení 103
MAREK LUKÁČ, SILVIA LUKÁČOVÁ
Príprava učiteľov pre vzdelávanie odsúdených na slovensku a v zahraničí 153

Recenze

TÍMEA ŠEBEN ZAŤKOVÁ
Vyučovanie so štýlom na vysokej škole (autor recenze: Tomáš Károly) 175

Zprávy

Konference ICOLLE 2023: Udržitelný učitel 183

Volume 13 Number 2, 2023

CONTENTS

Articles

Empirical Study

KATEŘINA KRUPKOVÁ, VÁCLAV BĚLÍK, MICHAELA JETMAROVÁ
Influence of Health Condition in Old Age on Educational Activities of Seniors 83

Theoretical Studies

VLADIMÍR JŮVA
Ancient Gymnasion as a Space of Lifelong Learning 103
MAREK LUKÁČ, SILVIA LUKÁČOVÁ
Teacher Training for the Education of the Incarcerated in Slovakia and Abroad 153

Review

TÍMEA ŠEBEN ZAŤKOVÁ
Teaching with Style at the University (Review author: Tomáš Károly) 175

Reports

International Scientific Conference ICOLLE 2023: The Sustainable Teacher 183

STUDIE / ARTICLES

Volume 13 Empirická studie Number 2, 2023

INFLUENCE OF HEALTH CONDITION IN OLD AGE ON EDUCATIONAL ACTIVITIES OF SENIORS

Kateřina Krupková[1], Václav Bělík[1], Michaela Jetmarová[1]

[1]University of Hradec Králové, Faculty of Education, Institute of Social Studies, Hradecká 1227/4, 500 11 Hradec Králové, Czech republic

Podáno: 21. 6. 2023, Přijato: 20. 11. 2023
Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20231302083

To cite this article: KRUPKOVÁ KATEŘINA, BĚLÍK VÁCLAV, JETMAROVÁ MICHAELA. 2023. Influence of Health Condition in Old Age on Educational Activities of Seniors. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 13 (2): 83–101.

Abstract

This article reveals the impact of old age on senior education. It focuses on effects connected with old age influencing not only the educational process. Neither the health condition nor the mental condition should be omitted. This text also describes themes such as memory training, motivation of seniors to study, active ageing, and specifics of senior education. The aim of the article is to highlight the possible influence of the state of health in old age on the educational activities of seniors. The data used for this article had been collected within the survey that lasted three years, and the whole research project was called 'Educational Aspirations of Seniors'. The data collection method was used and 136 respondents between 62 and 86 years of age attending courses at the University of the Third Age in Hradec Králové participated.

Keywords: physical condition, mental condition, age, education, senior, education, life quality

VLIV ZDRAVÍ VE STÁŘÍ NA VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY SENIORŮ

Abstrakt

Článek pojednává o vlivu stáří na vzdělávání seniorů. Zaměřuje se na vlivy, které s sebou stáří nejen do vzdělávacího procesu přináší. Pozornost je zaměřena jak na zdraví tělesné, tak duševní. Text se také věnuje tématům, jako je trénování paměti, motivace seniorů ke vzdělávání, aktivní stárnutí a obecně specifikům vzdělávání seniorů. Cílem textu je upozornit na možný vliv zdravotního stavu ve stáří na vzdělávací aktivity seniorů. Příspěvek je doplněn o data z výzkumného šetření, které bylo provedeno v rámci tříletého projektu specifického výzkumu „Vzdělávací aspirace seniorů". Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 136 respondentů ve věku od 62 do 86 let, kteří navštěvují Univerzitu třetího věku na Univerzitě Hradec Králové.

Klíčová slova: fyzické zdraví, duševní zdraví, stáří, vzdělávání, vzdělávání v seniorském věku, kvalita života

1. OLD AGE AND GETTING OLDER

Old age is understood to be the last stage of human development. This stage is specific for various involutional changes influenced by the health condition, the environment, or the lifestyle. According to research done by the Czech Statistical Office, the health condition of seniors is improving and so their lives are prolonging (Český statistický úřad, 2018). Moreover, ageing is an increasingly evident characteristic of a contemporary European, as it is pointed out, for example, by Kramkowska *et al.* (2019), therefore, it is advisable to draw sufficient attention to the chosen issue.

There are various possibilities for how to classify old age. The World Health Organisation classifies the age group of 60/65–74 as the youngest-old. These seniors want to be useful and helpful and to participate in social life. The middle-old group relates to seniors between 75–84/89 years old. At this age, they may become aware of such health problems, with which they need help from various health services. The person is getting weaker, and they need to rest during the day much more because even common activities require more energy than in their youth. People in the last age period are referred to as the oldest-old, and they are over 85/90 years old. These seniors at this age are not able to fully take care of themselves, and they need support from their close ones and various organisations. It is necessary to mention that the process of ageing is very individual, and its form can be different for each individual (Čevela, Kalvach & Čeledová, 2012).

The process of ageing can be described as a set of regressive changes of a different degree in various organs, as soon as the stage of sexual maturity has been reached. A gradual loss of strength, decline in physical performance and endurance, as well as a worse health condition may be observed. The process of ageing may look very different. Firstly, it relates to successful ageing, when the senior is mentally capable of adapting to a new situation, and their health condition enables them to engage in social events. They do not need much social and health support, but they mainly search for activities to help them with selfdevelopment. During the process of usual ageing, the imbalance between the senior's weakened health and mental condition and the demands of the social environment becomes significant. Due to this reason, the senior is not able to engage in activities which would satisfy them in this life period. Pathological ageing means that the senior's health condition, adaptation, and willingness to engage in social activities are much worse than in the case of other seniors being the same age. A gradual loss of strength is apparent, they do not want to meet people of the same age, and they lose the ability to look after themselves. Their condition is influenced not only by the common involutional changes and diseases but also by difficult life events or their features and attitudes (Čevela, Kalvach & Čeledová, 2012).

2. CHANGES RELATING TO SENIORITY

Our life is full of changes, and it is not different at the senior age. Klevetová (2017) points out that changes are part of biological and psychosocial pro-

cesses. Physiological changes can be described as biological ageing. These changes influence the body's organs and tissues. It is necessary to remark that all changes are individual as they are determined by genetic disposition and lifestyle. Particular systems in the body slow down, former functions weaken, and biological and adaptive mechanisms decline over time. In the case of the movement system, the body height decreases, the intervertebral discs flatten and dry out, and the bone mass also decreases. The fibrous tissues are less elastic, and the cartilage becomes hard, mainly in joints. There is an obvious decrease in muscle mass as well as a decrease in muscle strength. The speed of nerve impulses decreases which results in a worse control of muscle work. The movements of old people are slower, and the risk of fractures and other injuries increases. With the focus on the cardiopulmonary system, lung function becomes less efficient as the old person receives less oxygen from the environment due to smaller rib cage movements. At the same time, the vital lung capacity decreases. The heart pumps less blood, so the blood flow to other important organs decreases, which is most evident in the kidneys. Furthermore, the blood vessel wall becomes thinner, stiffer, and harder. Another significant change relates to reduced tissue elasticity, which is influenced by the amount of collagen changing during the process of ageing. The number of neurons decreases unevenly in the nervous system. Biochemical changes in neurons that affect excitation conduction are also an integral part of this. Regulatory mechanisms slow down in old age, reducing resistance to stress and the ability to adapt to new living conditions. The impaired perception of signals from the environment through the sensory organs is also part of ageing. Vision and hearing impair, and the ability to taste, smell and touch decreases (Klevetová, 2017).

Klevetová (2017) states that the changes taking place at the beginning of old age and during the ageing process are not only in the biological area, but they also relate to the senior's experience and behaviour and their position in society. It refers to psychosocial ageing. It is important to prepare for old age at a younger age, to give thoughts in different directions, and to know how to deal with leisure time. It is essential to realize what I have now, what needs to be taken care of, and what I really want. It follows that it is crucial to understand old age in its context of a bio-psycho-socio-spiritual perspective (cf. Zavázalová *et al.,* 2001; Křivohlavý, 2011; Čevela & Čeledová, 2014, etc.).

Medicine repeatedly underestimates the somatization of mental problems and tries to find the key in body organs without the context of psychosocial history. According to Giddens (2013), ageing people face a number of barriers which may be challenging to overcome. Entering retirement represents one of the barriers and a significant transition as the person loses the feeling of personal identity or status. Older people also need to overcome the loss of their loved ones, especially their love partners, which is another major life transition. Regarding social changes, Špatenková and Smékalová (2015) draw attention to the decreasing number of social contacts, which causes seniors to feel lonely and isolated. One of the main social contacts is, therefore, only the contact with the family.

However, as Błędowski (2012) points out, older generations are increasingly not focusing solely on issues related to the closest family, but it is the field of education that is reflected in the changing lifestyle of seniors as they become aware of issues related to self-care, health, how to maintain their skills or develop their interests.

3. HEALTH AND SALUTOGENESIS IN OLD AGE

It is evident from the previous chapter that there are significant changes connected with old age, being either biological or psychosocial. A person's health is constantly being tested, and it is not possible to generalise to which extent the changes will occur. As Slezáčková (2012) admits, mental discomfort may also affect health and the ageing process.

The WHO reports that the number of people over 60 is constantly increasing, and this trend will accelerate in the following decades (World Health Organisation, 2022a). Life expectancy increases, and this development has extensive economic, social, and political consequences.

Vos (2015) mentions that there is a higher proportion of people with non-fatal diagnoses within older age groups. The most frequent diagnoses are back pain, consequences of falls, serious depressive disorders, hearing impairment, diabetes, neck pain, migraine, osteoarthritis, chronic obstructive pulmonary disease, and anxiety disorders. Many of these diagnoses are psychosomatic, thus reflecting the way of life (stress, worries, dissatisfaction).

It is necessary to focus on physical activity and nutrition in old age, as they may have a great impact on the senior's health. As reported in the study by Costa, Rocha & Oloveira (2012), physical activity is one of the main factors in

improving the quality of life in old age, as well as health conditions and social contacts when adapted to the age group of the subject. The study also revealed the fact that older people who exercise regularly maintain a social life and are mentally active, have a greater chance to guarantee their independence and live life of good quality.

Physical activity has benefits throughout the whole life. As a result, the senior's physical and mental abilities may improve, anxiety and depression may occur less, and the risk of diabetes or stroke may be reduced. Another key factor is nutrition. In old age, there are physiological changes which may cause a diminished sense of taste and smell. Due to the poor condition of the oral cavity, the senior may face problems with chewing or tooth inflammation. Vision, hearing, and mobility impair, which makes shopping for food or preparing meals more challenging. Insufficient funds and psychosocial changes leading to loneliness affect nutrition as well. All the above-mentioned problems may cause malnutrition. Seniors need less energy, but they still need the same amount of nutrients as in previous years. Due to malnutrition, muscle and bone mass decreases, and the risk of frailty and other diseases increases. Therefore, it is necessary to focus on factors causing malnutrition, so that the senior's dependence on constant care may be postponed and geriatric frailty may be reversed (World Health Organisation, 2015, online). Appropriate eating habits may help to cope with stress or physical and mental performance. A better diet may also improve immunity or regenerative processes (Holmerová, 2014).

4. MENTAL HEALTH AND MENTAL ILLNESSES

Mental health has been discussed more and more in recent years, as it may influence the quality of life of each individual to a great extent.

The World Health Organisation defines mental health as 'a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community' (World Health Organisation, 2022b). Mental health is not only about the fact that a person does not suffer from any mental illness but also that meaningful fulfilment of one's own life possibilities is part of mental health (Národní ústav duševního zdraví, 2021).

American Psychological Association (APA) defines mental illness as 'any condition characterized by cognitive and emotional disturbances, abnormal

behaviours, impaired functioning (or any combination of these). Such disorders cannot be accounted for solely by environmental circumstances and may involve physiological, genetic, chemical, social, and other factors' (American Psychological Association, 2022). The number of specific diagnoses of mental illness is quite large. There are various classification systems which put them in order in a different way. International Classification of Diseases (10th revision) has been used in Europe (Národní ústav duševního zdraví, 2021).

It is obvious that satisfaction and mental well-being affect physical health to some extent. Bédiová and Rašticová (2018) point out that a positive mindset positively affects health and immunity and prevents disease. Satisfied people are also more likely to lead a healthy lifestyle (they do more sports, maintain a healthy body weight, etc.), which positively affects physical health.

5. SYNDROMES AND DISEASES OF OLDER AGE

Old age is also characterized by various syndromes and diseases. One of the most serious syndromes is frailty (or geriatric frailty). It affects mostly people who are over 80 years old. In this case, we may notice weight loss, impairment of functional ability, physical condition, and balance, which may lead to falls with subsequent fractures. At the same time, the senior may suffer from depression or cognitive impairment (Suchá & Holmerová, 2019). The causes of geriatric frailty can be divided into four categories – physical, mental, social, and spiritual causes. Physical causes include a weakened immune system or hormonal changes. Dementia or anxieties are classified as mental causes. Loss of a partner or lack of finances are examples of social causes, and loss of meaningful life as well as general resignation are assigned to spiritual causes (Čevela *et al.*, 2012). Apart from geriatric frailty, seniors may face hypomobility, instability with falls, or cognitive impairment. As seniors stop moving so much and their motivation to move decreases, hypomobility develops. Depression, anxiety, or tiredness also negatively affect this process. It is necessary to encourage seniors to move, although their muscular weakness may prevent them from doing so (Holmerová, 2014).

Diseases which seniors face vary. Chronic and degenerative diseases are the most frequent ones (Čevela & Čeledová, 2014). Multimorbidity is often associated with old age. Patients over 75 years of age usually suffer from one or more chronic diseases with symptoms not usual for the specific disease. There are a lot of factors which may cause the disease. At first, genetics plays

an important role, then unhealthy lifestyle, insufficient hydration, or financial and social problems. Mental conditions may not be omitted, as traumatic events in case of losing their partner or entering retirement have a great negative impact (Holmerová, 2014). It may be difficult to cure the diseases of the elderly as they have certain specifics. The seriousness of the diseases increases, more complications may occur, and it takes longer to improve the health condition. In the case of multimorbidity, the diseases may influence each other, or even combine with each other (Čevela, Kalvach & Čeledová, 2012). There may be many unpredictable complications, such as adverse drug reactions. In other cases, geriatric syndromes may develop, resulting in roundtheclock care of the patient (Čevela & Čeledová, 2014).

Patients often suffer from respiratory and urinary tract infections, flu, or depression. Other diseases typical for seniors are osteoporosis, Alzheimer's disease, or a cataract. Because of the high quality of medicine nowadays, the cure for heart failure, osteoporosis or femoral fractures is successful (Čevela, Kalvach & Čeledová, 2012). The research conducted by the authors Vaculíková and Vávrová (2019) suggests that for respondents over 70 years of age, old age is a period characterised by various diseases. Old age is also connected with wisdom and experience.

6. INFLUENCE OF HEALTH IN OLD AGE ON SENIOR EDUCATION

As it has already been told, health greatly influences the quality of life of each individual. The way we feel influences our experiencing, behaviour, attitudes, and emotions. The way we feel also influences our lifestyle and how we take care of our health. Pacovský and Heřmanová (1981) divide the theories of ageing into 3 groups, namely the theory of external influences (e.g. ecological conditions), the theory of internal influences (e.g. genetic programme), and the theory of impaired intelligence and organisation.

As Švandová and Ptáčková (in Ptáčková *et al.*, 2021) point out, quality of life is the basic premise of senior's psychosocial adaptation and its support. Haškovcová (2010) reveals that the senior's quality of life is not necessarily linked only to their health condition but is primarily an experiential category. However, as Švandová and Ptáčková (in Ptáčková *et al.*, 2021) further indicate, health is one of the main aspects of life as its long-term deterioration is often accompanied by a threat to self-sufficiency and the possibility of autonomy

and is also related to respect from the social environment and opportunities for meaningful activities.

In old age, a person may seek a new meaning of life or may want to broaden their horizons. In this case, they may use an educational offer in the field of their interest. Due to this fact, it is important that seniors take care of their health to be able to participate in educational activities designed especially for them. Their free time is actively used, and they may form new social contacts which may positively affect their health condition.

Educational activities for seniors help to support their dignity and satisfaction; they help them meet their social needs, become part of society and improve their quality of life. Educational activities also improve their mental and physical health, which is the main topic of this article. Senior education has preventive and anticipatory functions, we can understand it also as a form of rehabilitation or strengthening. Specific programs of lifelong learning are being used at the University of the Third Age (Průcha & Veteška, 2014).

Until this point, changes connected with body ageing have been described in this article. Now, the focus is on the same changes, but in the context of senior education.

Hartl (1999) remarks that during life, sensory functions weaken. The cognitive function impairs, but the human brain is able to learn until the end of life. Optimal use of the nervous system affects an individual's psychophysical performance. Visual performance decreases with age as well.

Špatenková and Smékalová (2015) describe physical changes in hearing performance when the ability to hear sounds of high frequencies slightly disappears, and some vowels may be difficult to recognise (mainly the vowels v, d, b), which leads to worse perception (it may be a barrier at lectures), and it may bring emotional problems. These limitations influence the quality of life in old age and senior education.

Psychological changes also influence education. Langmeier and Krejčířová (2006) point out that as the psychological process slows down, the memory and concentration worsen, and the fluid intelligence lowers. Other conditions influencing the education of seniors were found, and these are the sociocultural and anthropological influences (Wingchen 1995).

Špatenková and Smékalová (2015) report a decrease in the scope of concentration and ability to transfer and distribute it.

According to the Ministry of Labour and Social Affairs (online), a healthy lifestyle and disease prevention are basic prerequisites for improving the quality and prolongation of active life in old age. In this context, we often hear about the concept of 'active ageing' defined in the 1990s by the World Health Organisation, which aims to provide opportunities for health, participation, and protection of seniors, thereby improving the quality of life in old age (cf. Hasmanová Marhánková, 2010). However, this concept is now more commonly conceptualised as 'healthy ageing' as discussed in more detail by e.g. Vostrý *et al.* (2021), who draw attention to the fact that a lifelong approach and encouragement are vital for healthy ageing, in which several organisations can help.

7. METHODOLOGY OF THE SPECIFIC RESEARCH PROJECT EDUCATIONAL ASPIRATIONS OF CONTEMPORARY SENIORS

Not only health condition influences educational activities aimed at seniors. As part of our three-year specific research project entitled 'Educational Aspirations of Seniors' (2102/01260/1210), which aims to determine the educational aspirations of contemporary seniors, we also focused on the area of health in old age and its impact on seniors' participation in educational activities. We also concentrated on the form of these educational opportunities. During the three years of running our project, we first collected data using a quantitative method of a non-standardized questionnaire (in printed and online form) among seniors living in their homes, followed by a questionnaire survey (in printed and online form) among students of the University of the Third Age in Hradec Králové (hereinafter referred to as the U3V UHK), and in the last phase we conducted a qualitative survey among seniors and workers in a selected facility providing residential services for seniors.

However, for the purposes of this article, we used only part of our three-year survey research, namely a quantitative survey among seniors attending the U3V UHK. The data collection took place during the spring of 2022, and the data collected was mainly directed towards the educational offer and its evaluation, but we also wanted to find out information about our students, i.e., whether there were any specific requirements and needs which were necessary to be subsequently reflected as a result of their health condition. It can be said that our questionnaire served as an evaluation tool for organisers

and implementers of education activities from the U3V UHK. The survey was conducted by a quantitative method using a nonstandardized anonymous questionnaire (both in printed and electronic form) and was explicitly aimed at active students at the University of the Third Age in Hradec Králové. The questionnaire was distributed in 500 copies, but only 136 respondents completed it properly. At first, this low number surprised us and the implementers of the U3V UHK educational programme.

The respondents were in the 62-86 age group. There were 115 women and 21 men, and the highest level of education was secondary education with a diploma (52.9%). The aim of the questionnaire survey was to find out how the U3V UHK was evaluated by its attendees, and a sub-objective, being for us the aim of the exploratory survey intended for this article, was *to find out whether health condition had a decisive influence on the educational activities of the interviewed seniors*. Based on this, the hypothesis was set: *'Health condition in old age is the main determinant of participation in seniors' educational activities for more than half of the respondents'.*

8. RESULTS

First, we obtained basic information about the respondents (see above), including information about where they come from. Our respondents live in towns in most cases, which makes up 54.4% (74) of respondents. 19.9% (27) of respondents live in small towns, 17.6% (24) of respondents live in a village, and 8.1% (11) in a city.

We also asked which of the respondents had access to the internet in their place of living, as we found this important considering possible impaired mobility and general health condition of the individual. Online education could be beneficial for these reasons. It turned out that 97.1% of respondents had access to the internet, and the remaining 2.9% were without an internet connection.

With respect to the U3V UHK, we were interested in which forms of education students participate the most. The most frequent answer was that the respondents participated in the lecture series. 53.7% (73) of respondents gave this answer. Almost the same number of respondents participated in a one-year course – 36% (49) and a two-year programme/course – 34.6% (47). The respondents were least likely to attend online lectures. Only 1.5% (2) respondents gave this answer.

In the area of online education, we also asked about the devices owned by the respondents. Desktop computer or notebook is owned by 94.1% (128) of respondents, 73.5% (100) respondents own a smartphone, 27.2% (37) respondents own a tablet, and 2.9% (4) respondents stated that they do not own any of the devices mentioned above. Concerning the Covid-19 pandemic, we asked about the form of education of our respondents during this period, nevertheless, the results are used for different purposes and placed in a different context.

The survey showed that seniors are most often educated in institutions such as libraries, universities of the third age or various senior centres or clubs. 89% of respondents educate themselves, for example by using books, television, or the internet, and at the same time, almost 40% of respondents attend various courses, discussions, lectures, etc.

When choosing educational activities, the main decisive factor was the interest in the topics (83.8%), the second most frequently chosen option (32.4%) was co-participation with acquaintances, and for 28.7% of respondents educational availability was very important, followed by time availability (27.2% of respondents). For 21.3% of respondents, previous experience with the educational activity was also decisive, financial availability was a key factor for 14.7% of respondents, and 5.1% of respondents chose their own previous education and provider of educational activities as crucial. Health condition was important for 4.4% of respondents, while for 0.7% of respondents, it was the online form. Here we may discuss the role of health conditions. For some students of U3V, their health conditions are essential, but **it is not the most frequent factor influencing their further studies**. If we asked this question not only the U3V attendees, where we assume that their general health condition allows them to participate in classes, then the result would probably differ.

The most favourite topics among respondents were history (112 respondents), culture (94 respondents), geography (59 respondents) or psychology (50 respondents). In relation to this article, we may mention that 33 respondents chose topics such as healthy lifestyle and medicine (20 respondents).

The main advantage of studying at the university of the third age was, according to the respondents, acquiring new knowledge and information, followed by social contact with people of the same age, improving their memory, being addressed as ‘active retiree’, possibility to meaningfully use their free time, as well as the possibility of self-realization and increase their

self-confidence. Other advantages related to positive influence on physical condition.

Our questionnaire further focused on barriers to seniors' education. 85.3% of respondents stated that they did not see any barriers to their studies, 6.6% of respondents cited lack of free time as the barrier, 4.4% of respondents mentioned an unsatisfactory offer (dissatisfaction with the offer available) as the barrier as well as bad location, and a long distance from their place of residence, 3.7% of respondents described health condition as a possible barrier, whereas for 2.2% of respondents, it was lack of energy, and for 1.5% of respondents lack of financial resources. The remaining options, such as poor availability of information about the educational offer for seniors (e.g. no internet connection) and inappropriate or insufficient form of previous education, were chosen by only 0.7% of respondents. Not only once options such as negative reaction from the surroundings, or lack of motivation (fear of not managing the studies properly) were chosen. Regarding the option 'other', the students mentioned old age and lack of information about the day and time of lectures. Here we would like to emphasise that complete results conducted among the U3V UHK attendees were subsequently made available to implementers of the educational offer, thanks to which it could be gradually improved.

9. DISCUSSION

As we have learned from three years of research via the announced specific research project 'Educational Aspirations of Seniors', one of the aspirations is the improvement or maintenance of health condition, especially in the mental area, but in case of participation in physical activities, also the physical area may not be omitted. We may refer to the biopsychosocio-spiritual view of seniors again and stimulate all the mentioned areas via educational activities.

The results presented above represent only part of the results from one phase of our project and were obtained using a questionnaire method of data collection. The questionnaires were distributed in the amount of 500 pieces and were available to all students of the U3V UHK signed up in the academic year of 2021–2022, however, only 136 respondents completed it properly. This low number surprised us and implementers of the U3V UHK educational programme, as it was evident from the participants that they would like to influence the educational offer and would like to tell us what topics

they would be interested in, what they would improve, etc. Despite that, we are glad that about one-fifth of the students participated, so we could help implementers of the U3V UHK with feedback, which is very important. As it was the first academic year with regular lessons after the Covid break, we had greater expectations regarding the active involvement of seniors. During the Covid-19 pandemic, the number of lessons was limited, there were only online lessons, but informal feedback from seniors was very positive due to their health condition. Nevertheless, after the pandemic was over and the students were able to meet in person again, it was clear that they preferred lessons at the university, as their psychosocial needs could be fulfilled.

As we understand online education to be an appropriate provider of educational activities, we asked about the availability of an internet connection. Most respondents did not have any problems with it, so we were interested in the forms of educational offer they participated in most often. Lecture series were the most popular. They are held in the Auditorium of the Common Educational Facility UHK about once a month, and for seniors, it is not only about acquiring new knowledge but also about meeting their acquaintances, drinking coffee, being well dressed, etc. Online educational activities are not so popular, which reflects seniors' motivation to study. Online education was greatly welcomed in time of the pandemic, but there is no need to continue with it. Generally, the U3V UHK programme is attended by people without any serious health problems who can commute, move, etc. We are, therefore, fully aware of the limits we came across during the research. If the questionnaire was directed to the wider senior population, or at least to the U3V students within the country, it is very likely that the results would differ in many aspects, since, for example, online education has been a regular U3V programme for several years (e.g. the Virtual University of the Third Age at the Faculty of Economics and Management, Czech University of Life Sciences Prague). Online education may not only help people with health problems that prevent them from participating in lectures personally, but of course, it also brings the benefits of access to information from the comfort of their own homes, regardless of where they live.

As we see from our results, it is not exceptional to own a PC, laptop, tablet, or smartphone nowadays. Nevertheless, there are some seniors who do not own any of these devices. But seniors do not have to study only via such institutions as the U3V, libraries, senior centres, or clubs, they can self-educate themselves via books, discussions, or media.

Regarding the selection of educational activities, interest in topics, participation with acquaintances, but also educational accessibility are decisive. We could expect again that online education will be perceived positively and will be demanded as well, but it did not happen. In relation to the selection of educational activities, the respondents mentioned that their health condition is important. Health condition is for some U3V participants important, but it **is not the most frequent factor influencing their participation in further** studies. If we asked this question not only the participants of the U3V UHK, as we suppose that their general health condition allows them to participate in lessons, the results would probably differ.

Therefore, we may disprove our hypothesis *'Health condition in old age is for more than half of the respondents the main determinant of participation in seniors' educational activities*'. The hypothesis has not been proven to be true, as the main determinant of participation in educational activities is the interest in topics. At the same time, we may discuss the fulfilment of the stated objective of the empirical investigation for this article, i.e. it was found out that the health condition of some questioned seniors influences their educational activities the most, but this is true only for a fraction of them.

Participation in educational activities is mainly influenced by motivation. Motivation (mainly intrinsic motivation, which is driven by internal rewards) highly influences the senior when deciding whether to take up further study. Seniors have to decide on education voluntarily, and they choose the field of study themselves. Learning must be of great importance to the senior and must be associated with a positive experience in order to devote their time and energy to it. According to Beneš (2008), the educational motives for seniors are a desire for social contact, avoiding feelings of loneliness, striving for selfrealization in the awareness of one's own mortality, managing physical, psychological, and social changes, maintaining one's strength and mental activity, self-sufficiency, personal fulfilment, and desire to study the chosen field.

Motivation may have various forms. First, the senior's needs should be considered, as well as their interests. The difficulty of the tasks should correspond to their intellectual and performance skills. External conditions affect the process of education itself, in case of necessary cooperation vital for solving some tasks. The options mentioned above may be successful only if the lecturer is aware of these specific needs and personal qualities of the seniors. The lecturer may motivate the listeners either consciously, or unconsciously. Conscious motivation requires conditions prepared ahead, while

unconscious motivation is a result of interaction between the lecturer and the seniors (Veteška & Vacínová *et al.*, 2011).

Seniors may be motivated to study via the topics offered relating to their interests. The most popular topics among the respondents are history, culture, geography, psychology, and topics regarding healthy lifestyles or medicine. In relation to the U3V UHK, the respondents see their motivation in acquiring new information and knowledge, social contact with people of the same age, possibility of improving their memory. They enjoy being addressed as 'active retiree', and it is important to them to meaningfully spend their free time and to self-realize themselves. Another advantage is a positive influence on their physical condition (as part of the yearly educational offer, there is a course called 'Physical Activity as Part of Healthy Lifestyle').

However, seniors' health conditions may build a barrier the respondents notice. It does not necessarily have to be a bad physical condition or impaired mobility, there are cases when 'only' tiredness builds the barrier. Nevertheless, for most respondents (85.3%) there are no barriers to study. Therefore, we highlight the limits of our research which was focused only on a fraction of seniors. The questionnaire was completed by fewer respondents than we had expected, although we had been convinced that particularly the U3V attendees would participate, as they did not have any serious health problems which would prevent them from doing it.

Participants of another part of our specific research project who live in residential facilities have different experiences. We conducted a qualitative survey in the form of semistructured interviews among them during the winter months of 2023, but it is not the subject of this article. The influence of seniors' health condition on their education is, therefore, an area which provides us and our colleagues with a wide field for further research.

CONCLUSION

This article focused on the impact of old age on senior education. The aim was to describe the influence of physical and mental health on the educational activities of the seniors. Our health is influenced not only by genetic dispositions but also by our surroundings and lifestyle. Physical and mental changes are connected with various difficulties the seniors face. Health has a significant impact on the perceived quality of life. Educational activities help maintain the quality of life as they bring a lot of benefits and positively affect life.

These are for example self-realization, life satisfaction, or strengthening mental and physical health. Lifelong learning is meant to be available for everyone at each age. However, motivation is a key factor for further study, as well as health conditions to some extent. We are convinced that opportunities provided by the universities of third age belong to healthy ageing.

Acknowledgements

This article was written as a contribution to a three-year specific project no. 2102/1260/1210 called 'Educational Aspirations of Seniors'.

REFERENCES

American Psychological Association (2022). *Mental Disorder.* [online] [cit. 2022-08-21]. Available from: https://dictionary.apa.org/mental-disorder.

Bédiová, M. & Rašticová, M. (2018). *Práce, nebo důchod?: Senioři, trh práce a aktivní stárnutí*. Brno: Books & Pipes

Beneš, M. (2008). *Andragogika.* Praha: Grada.

Błędowski, P. (2012). Starzenie się jako problem społeczny. Perspektywy demograficznego starzenia się ludności Polski do roku 2035. In: M. Mossakowska, A. Więcek, and P. Błędowski (Eds.), A*spekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*. Poznań: Termedia Wydawnictwa Medyczne.

Costa M., Rocha L., & Oliveira S. (2012) Educação em saúde: estratégia de promoção da qualidade de vida na terceira idade. *Revista Lusófona de Educação 2012*; 22:123–140. Available from: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3285

Český statistický úřad (2018). *Senioři a zdraví.* [online] [cit. 2022-08-25]. Available from: https://www.czso.cz/documents/10180/60664322/31003418b1.pdf/11e9eab0-c51b-4dda-8e05-0a8fbfd1012e?version=1.0

Čevela, R., & Čeledová, L. (2014). *Sociální gerontologie: východiska ke zdravotní politice a podpoře zdraví ve stáří*. Praha: Grada.

Čevela, R., Kalvach, Z., & Čeledová, L. (2012). *Sociální gerontologie: úvod do problematiky*. Praha: Grada.

Giddens, A. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.

Hartl, P. (1999). *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum.

Hasmanová Marhánková, J. (2010). Konstruování představ aktivního stárnutí v centrech pro seniory. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 46*(2), 11–234. Available from: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-190857

Haškovcová, H. (2010). *Fenomén stáří*. Praha: Havlíček Brain Team.

Holmerová, I. (2014). *Průvodce vyšším věkem: manuál pro seniory a jejich pečovatele*. Praha: Mladá fronta.

Klevetová, D .(2017). *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada.

Kramkowska, E. *et al.* (2019). Exploring Learning and Teaching Needs of Elderly People: A Comparative Study. In W. Danilewicz, M. Kowalczuk-Walêdziak, A. Korzeniecka-Bondar, & G. Lauwers (Eds.), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century: Trends, Challenges and New Directions* (1st ed., pp. 381–397). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.29

Křivohlavý, J. (2011). *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie: možnosti, které čekají*. Praha: Grada, 2011.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2020) Podklady pro návrh systémového opatření v oblasti zdravého stárnutí: Vícezdrojová analýza. INESAN. [online] [cit. 2023-05-18]. Available from: https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/Vicezdrojova_analyza.pdf/3b78c203-9738-2c68-6ada-b6c5ae704d2f

Národní ústav duševního zdraví (2021). *Duševní zdraví a nemoc*. [online] [cit. 2022-06-27]. Available from: https://narovinu.net/dusevni-zdravi-a-nemoc/.

Pacovský, V., & Heřmanová, H. (1981). *Gerontologie*. Praha: Avicenum.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.

Ptáčková, H. *et al.* (2021). *Psychosociální adaptace ve stáří a nemoci*. Praha: Grada.

Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada.

Suchá, J., & Holmerová, I. (2019). *Praktický rádce pro život seniora: trénink paměti, cvičení, aktivity, prevence nemocí…* Brno: Edika.

Špatenková, N., & Smékalová, L. (2015). *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada.

Vaculíková, J., & Vávrová, S. (2019). Exploring the Meaning of Old Age from the Czech Adult Perspective: A Quantitative Research Study. *Kontakt 21*(3): 326–333. https://doi.org/10.32725/kont.2019.038

Veteška, J., & Vacínová, T. (2011). A*ktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Vos, T. (2015). Global, Regional, and National Incidence, Prevalence, and Years Lived with Disability for 301 Acute and Chronic Diseases and Injuries in 188 Countries, 1990–2013: A Systematic Analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *The Lancet 386*(9995): 743–800. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60692-4

Vostrý, M. *et al.* (2021). *Kognitivní rehabilitace seniorů: psychosociální a edukační souvislosti*. Praha: Grada.

Wingchen, J. (1995). *Geragogik. Lehr-und Arbeitsbuch für Altenpflegeberufe*. Hagen: Kunz.

World Health Organisation (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*. [online] [cit. 2022-08-21]. Available from: https://extranet.who.int/agefriendlyworld/wp-content/uploads/2014/06/WHO-Active-Ageing-Framework.pdf.

World Health Organisation (2015). *World Report on Ageing and Health.* [online] [cit. 2022-08-25]. Available from: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186463/9789240694811_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR3KUV_0SlSvzhGtswfdGD2W9NRuKuY4stPtjH4unTm2TwxdS_Qm3TJ0w0

World Health Organisation (2022a). *Ageing*. [online] [cit. 2022-08-21]. Available from: https://www.who.int/health-topics/ageing#tab=tab_1

World Health Organisation (2022b). *Mental Disorders*. [online] [cit. 2022-08-21]. Available from: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders

Zavázalová, H. *et al.* (2001). *Vybrané kapitoly ze sociální gerontologie*. Praha: Karolinum.

Contact

Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková: katerina.krupkova@uhk.cz
doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.: vaclav.belik@uhk.cz
Bc. Michaela Jetmarová: michaela.jetmarova@uhk.cz

https://doi.org/10.11118/lifele20231302083

Volume 13 Teoretická studie Number 2, 2023

ANTICKÉ GYMNASION JAKO PROSTOR CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Vladimír Jůva[1]

[1]Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, katedra EDUC, Kamenice 753/5, 625 00 Brno, Česká republika

Podáno: 13. 9. 2023, Přijato: 6. 11. 2023
Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20231302103

To cite this article: JŮVA VLADIMÍR. 2023. Antické gymnasion jako prostor celoživotního učení. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 13 (2): 103–152.

Abstrakt

Starověkému gymnasiu, symbolu helénské kultury, se v odborné literatuře věnuje stálá pozornost. I dnes však převládá tradiční interpretace, jež gymnasion chápe jako sekundární školu propojenou se sportovišti a opomíjí jeho další funkce, včetně podpory celoživotního učení. Cílem studie je proto rozšířit interpretaci antického gymnasia, a především přiblížit jeho význam pro vzdělávání a učení se dospělých. Vzhledem k absenci informací v andragogice o významu gymnasií pro vzdělávání dospělých studie vychází z archeologických, historických a epigrafických zdrojů a z analýz antického sportu, ve kterých k inovovaným reflexím gymnasia metodologicky přispěl zejména prostorový obrat konce 20. století. Text vymezuje terminologické, chronologické a teritoriální aspekty antického gymnasia a reflektuje oblasti jeho zúžené interpretace. Sumarizuje funkce gymnasia a přibližuje zvláště ty, jež souvisely se vzděláváním dospělých. Gymnasion se dále charakterizuje jako antický interakční prostor, jenž podporoval učení se dospělých. Poslední oddíl připomíná pracovníky gymnasií z hlediska jejich

aktivit, jež iniciovaly neformální vzdělávání dospělých. Závěrem proto můžeme gymnasion interpretovat jako instituci formálního vzdělávání mládeže a současně jako zařízení vzdělávání a učení se dospělých – jako komplexní interakční prostor celoživotního učení.

Klíčová slova: starověk, celoživotní učení, vzdělávání dospělých, učení se dospělých, neformální vzdělávání, informální učení

ANCIENT GYMNASION AS A SPACE OF LIFELONG LEARNING

Abstract

The ancient gymnasion, a symbol of Hellenic culture, receives constant attention in the literature. Even today, however, the traditional interpretation prevails, which understands the gymnasion as a secondary school connected to the sports field, and neglects its other functions, including supporting lifelong learning. This study aims to expand the interpretation of the ancient gymnasion, above all, to bring closer its importance to adult education. Due to the absence of information in andragogy on the significance of gymnasion for adult education, the study leans on archaeological, historical and epigraphic sources and analyses of ancient sports. The spatial turn of the end of the 20th century contributed in these sources methodologically to the innovative reflections of the gymnasion. The text defines the terminological, chronological and territorial aspects of the ancient gymnasion and reflects the areas of its narrower interpretation. It summarizes the functions of the gymnasion and particularly those related to adult education. The gymnasion is further characterized as an antique interactive space that supports adult learning. The last section recalls gymnasion workers in terms of their activities that initiated non-formal adult education. In conclusion, we can therefore interpret the gymnasion as an institution of formal youth education and at the same time as an adult education facility – as a complex interactive space for lifelong learning.

Keywords: antiquity, lifelong learning, adult education, adult learning, non-formal education, informal learning

ÚVOD

V lidských dějinách se spíše sporadicky objevují instituce, tzn. zařízení se zřetelně deklarovanými společenskými funkcemi, s pregnantně vymezenými vztahy mezi jejich představiteli a veřejností, a zejména s kontinuálním axiologickým ukotvením, jež by působily déle než celé jedno milénium na území pokrývajícím desítky dnešních států. Takovou instituci ve starověkém světě bezesporu představovalo gymnasion[1], které tvořilo klíčové a typické sociální zařízení spoluutvářející řeckou identitu.

Odborná, ale i populární literatura věnuje starověkému gymnasiu již celá staletí značnou pozornost. Z hlediska dnešních a preferovaných aspektů však mnohdy nedostatečně reflektuje rozsáhlé spektrum jeho podstatných funkcí, mj. jeho význam pro vzdělávání a učení se dospělých. Nová fakta i v této oblasti přinášejí soudobí archeologové a historici, kteří se zabývají výzkumem této typické antické instituce, starořecky označované *gymnasion*, latinskou verzí pak jako *gymnasium*. V souvislosti s inovovanými metodologickými přístupy, zejména pak s prostorovým obratem konce minulého století, přinášejí další informace, které tuto fenomenální sociální instituci přibližují ve stále nových souvislostech. Antické gymnasion se tak zřetelněji identifikuje nejen jako sekundární škola propojená se sportovišti, ale – pohledem současných termínů neformálního vzdělávání, funkcionální edukace či informálního učení – i jako místo celoživotního učení.

Předložená stať analyzuje antické gymnasion v dosud sporadicky reflektované orientaci na vzdělávání a učení se dospělých. Po přiblížení vybraných metodologických aspektů a klíčových pojmů, souvisejících s cílem této studie, se vstupní část textu zaměřuje na stručnou charakteristiku vzniku, tisíciletého fungování a hlavního zaměření antického gymnasia. Následující oddíl upozorňuje na převládající zúženou recepci této mimořádné instituce v odborné literatuře. Další část textu se proto snaží široké spektrum funkcí

1 Verzi gymnasion v textu používáme v souvislosti s antickou epochou, současná česká podoba gymnázium odkazuje na novodobou sekundární školu.

gymnasia sumarizovat a přiblížit i další poslání, tzn. nejenom edukační a sportovní, jež toto typické antické zařízení ve starověkém řeckém i římském světě plnilo. Inovovaný pohled na starověké instituce, jenž podstatně ovlivnil zmíněný prostorový obrat, popisuje gymnasion v soudobých historických a archeologických výzkumech jako jeden z klíčových interakčních prostorů antických měst a rozšiřuje jeho vymezení o relativně nové a dříve nereflektované dimenze. Poslední oddíl připomíná širokou plejádu pracovníků gymnasií zejména z hlediska jejich aktivit, jež iniciovaly neformální vzdělávání a informální učení dospělých.

1. METODOLOGICKÉ POZNÁMKY

Cílem předložené teoretické přehledové studie je rozšířit tradiční interpretaci antického gymnasia, a především přiblížit jeho význam pro vzdělávání a učení se dospělých. Ačkoliv uvedený cíl evokuje historický výzkum, jeho zpracování nevychází z kritické analýzy historických pramenů, ale z rozboru odborné sekundární literatury, jež se však většinou o primární prameny opírá. Současně si uvědomujeme základní limity historického výzkumu: „Není možné dosáhnout zcela pravdivého obrazu (rekonstrukce) minulosti. Nemůžeme poznat minulost stejným způsobem, jakým poznáváme přítomnost. Není v našich možnostech poznat minulost způsobem, jakým ji poznali ti, kteří ji prožili“ (Zounek & Šimáně, 2014, s. 15).

Pro vyhledávání relevantní literatury jsme využili aktuální verzi Portálu elektronických informačních zdrojů Masarykovy univerzity, která obsahuje několik set bibliografických a plnotextových databází pro vědu, výzkum a výuku. Zadání kombinací vhodných tematických termínů[2] prakticky nepřineslo žádné výsledky. Ve 23 vygenerovaných, převážně časopiseckých statích se sice uvedená klíčová slova objevila, ale v podstatě bez adekvátních konotací s uvedeným cílem této studie. V rámci analýz geneze trenérské profese jsme však zejména v historických a archeologických studiích a v analýzách antické historie sportu naráželi na fakt, že starověcí trenéři, a především gymnasia, na kterých tito sportovní pedagogové působili, výrazně podporovali i takové

2 Použili jsme kombinace následujících klíčových slov: *gymnasion, gymnasium, antiquity, adult education, adult learning, lifelong learning, non-formal education, informal learning.*

procesy, jež v současnosti můžeme označit jako neformální vzdělávání dospělých a jejich intencionální učení[3]. V pedagogickém a andragogickém vědění jsme tak identifikovali v interpretacích antického gymnasia informační mezery, jež se týkají významu gymnasia pro celoživotní učení.

Uvedená absence informací patrně souvisí s převládajícím konvenčním přístupem ke studiu řeckého a římského vzdělávání, na který upozorňuje Mark (2019). Připomíná, že do sedmdesátých let minulého století historická pedagogika analyzovala spíše jen formální vzdělávání, školy, jejich učitele a žáky. Obdobně uvádí Beneš (2009), že do druhé poloviny 20. století nebyl učící se a vzdělávaný dospělý předmětem vědy a výzkumu. Dalším důvodem může být fakt, který zdůrazňuje Scholz (2004): ačkoliv se antické gymnasion permanentně připomíná jako jeden z podstatných edukačních symbolů, do konce minulého století o něm existovala prakticky jediná obsáhlá studie[4]. K širší interpretaci gymnasia přispívá teprve v posledních dekádách jeho intenzivní, a zejména archeologický výzkum, který se doposud zanedbával. Nové výzkumné nálezy potvrzují komplexnější a mnohdy primární význam, jenž gymnasia v antických městech, především v období helénismu, plnila. Z uvedených důvodů tvoří naše klíčové literární zdroje spíše než pedagogické nebo andragogické statě studie o koncepci starověkého sportu a nové, zvláště německy traktované, historické, a zejména archeologické výzkumné zprávy, obsahující i architektonické a urbanistické analýzy antických gymnasií, jež se metodologicky opírají o prostorový

3 Např. Mann (2001) předkládá hypotézu, že pozoruhodné úspěchy sportovců z Krotónu (v současnosti jde o italské město Crotone v Kalábrii) v letech 588–488 př. Kr. souvisely především s vědeckým zázemím tohoto starověkého města. Vedle renomované lékařské školy v něm působili vynikající filozofové a vědci v čele s Pythagorem a jeho stoupenci. Mann (2001) se domnívá, že krotónští sportovci (např. fenomenální zápasník Milón) a jejich trenéři přímo patřili do skupiny pythagorejců. Vznikla tak ojedinělá symbióza filozofie, lékařství i dalších věd a sportu, jež iniciovala rozvoj originálních trenérských koncepcí a celoživotního vzdělávání sportovců a jejich trenérů. Uvedené propojení vědění a vzdělávání může vysvětlovat fakt, že v tomto stoletém období byli krotónští sportovci výrazně lepší než reprezentanti ostatních starověkých řeckých městských států.

4 Zásadní monografii o vzdělávací funkci gymnasia zpracoval až ve druhé polovině 20. století Delorme (1960).

obrat závěrečných dekád 20. století[5]. Sporadické, ale podnětné impulzy ke vztahu gymnasií a celoživotního vzdělávání nabízejí také epigrafické studie, jež se zabývají komplexním výzkumem dochovaných nápisů v antických gymnasiálních areálech.

Metodologický prostorový obrat, který především od posledních dvou dekád minulého milénia výrazně ovlivnil rozvoj nejen geografie, ale i sociologie, antropologie, religionistiky či kulturálních studií, přinesl také v historických a archeologických analýzách inovativní pohledy na význam a funkce antického gymnasia[6]. S prostorovým obratem se totiž od sedmdesátých let 20. století prostorovost stala klíčovým tématem také v humanitních studiích a otevřela cestu ke znovuobjevení klasických evropských textů, jež analyzují sociální, politické či estetické prostory (Dünne & Günzel, 2006). „Prostor tu lze chápat jako sociální konstrukt, kde samo sociálno je prostorově uspořádáno. Proto je prostor konstituován dynamickým souborem procesů, které spadají pod otázky moci a symbolismu" (Barker, 2006, s. 161). Soja (2009) v této souvislosti zdůrazňuje, že posledních dvanáct tisíciletí, tzn. v období od vzniku prvních trvalých městských sídel, tvoří urbanizace a městská prostorová kauzalita primární síly odpovědné za proměny přírody, a především všech sociálních forem. Pro interpretaci sociálních aktivit, včetně procesů lidského učení a edukace, je tak důležitý nejenom čas, tzn. v našem případě řecká a římská antika jako období existence gymnasií, ale současně i jejich intencionálně konstruovaný prostor, v němž se sledované aktivity odehrávaly. Inovovaný metodologický pohled na antické gymnasion vychází mj. z chápání prostoru de Certeaua (1984), který v rámci jeho vymezení především zdůrazňuje dynamiku aktivit samotných lidských subjektů. Füssel (2013) na de Certeaua navazuje a výstižně vymezuje kvalitativní rozdíl mezi místem a prostorem – zatímco místo představuje určitý „mrtvý" úsek, prostor

5 Obsáhlou a průběžně aktualizovanou bibliografii, zaměřenou na vznik a proměny prostoru a vědění ve starověkých kulturách, přináší vědecký klastr TOPOI (https://www.topoi.org). Jeho vznik iniciovala berlínská univerzita a Německý archeologický institut. V současnosti na jeho aktivitách participuje přes tisíc výzkumníků z více než třiceti vědních oborů. Jejich různorodé tematické zaměření umožňuje komplexnější analýzy rozmanitých aspektů, které se tradičně zkoumaly spíše separovaně.

6 Podrobněji v části Interakční prostor gymnasia a učení se dospělých.

je „žitý“. Vědeckým popisem takto chápaného prostoru by pak neměla být „nová kartografie sociálna, ale spíše pluralita cest, tajných stezek či zkratek, které se při jejich procházení stávají pouze teoretickým tvrzením“ (Füssel, 2013, s. 33)

Zmíněná informační mezera patrně souvisí i s tendencí historiografie, jež do svého popisu minulosti integruje soudobá témata a projekce. Jak připomíná Jaroš (2010), vědecké bádání je zapojeno do kontextu doby, ve které probíhá, a má k dispozici metodologické přístupy a metody daného dějinného okamžiku. „Zrovna tak je na současném módním přístupu historie vědy dobře vidět, jak jsou její metodická východiska sociálně ovlivněná“ (Jaroš, 2010, s. 260). Podstata intepretace (i antického gymnasia) souvisí s výběrem historických faktů a událostí, jež se v odborném textu uplatní, stejně jako s absencí těch okolností, které v rámci své kreativní práce, determinované zejména aktuálními vědeckými, etickými i politickými okolnostmi, historik nezmíní (White, 1973). Výzkum historických událostí primárně poskytuje nezpracovaný materiál, který teprve historik proměňuje v konkrétní příběh (White, 1973), jenž se od jiných interpretací může lišit – „každý historický text je vždy jen interpretací určitých jevů, a představuje tak perspektivu, jak události hodnotit“ (Feuereis, 2011, s. 12).

V kontextu posledních dekád 19. a začátku 20. století, kdy v historické pedagogice sílil zájem o starořecké gymnasion[7], proto není překvapivé, že se tato antická instituce primárně interpretovala jako střední škola a sportoviště maskulinní mládeže. Uvedená interpretace gymnasia, tzn. vysvětlení, jak účastníci sociálního života v dané době rozumějí tomu, co dělali a vytvořili jiní lidé – jejich předchůdci (Petrusek, 2017), se však nejenom v tomto případě mnohdy dále replikuje.[8] Nutnost inovovat přístupy k historickým analýzám zdůrazňuje Foucault (2016, s. 15): „Lze tedy říci, že historie ve své tradiční formě ‚memorovala‘ *monumenty* minulosti, transformovala je v *dokumenty* a nechávala promluvit stopy, které samy o sobě jsou často neverbální“. Dnes naopak historie transformuje dokumenty v monumenty – „s mírnou nadsázkou lze říci, že dnes směřuje historie k archeologii – k vlastnímu popisu monumentu“ (Foucault, 2016, s. 16).

7 Rozsáhlý přehled zejména světové odborné literatury k tématu starověké řecké výchovy a gymnasií zpracoval Kádner (1923, s. 119–126).

8 Podrobněji v části Zúžená recepce starověkého gymnasia.

S možností nové interpretace – inovovaného příběhu – souvisí, vedle zmíněných a měnících se axiologických a metodologických determinant, také využití aktuálních vědeckých témat a termínů, jejichž novou optikou můžeme vybranou historickou událost analyzovat. Současný pohled na edukaci jako celoživotní proces iniciuje změny i v jejím historickém chápání (Too, 2001). Relativně stále nové paradigma tak představuje koncept celoživotního učení, který „staví do centra pozornosti procesy učení a deklaruje, že příležitosti k učení, dostupné v průběhu celého života, založené na široké základně a určené všem jednotlivcům, jsou významným atributem současné společnosti" (Rabušicová, 2006, s. 17). Pojem učení pak v kontextu vzdělávání dospělých vymezuje Beneš (2008, s. 17) jako „schopnost člověka produktivně vytvářet nebo měnit představy, zvyky, chování, schopnosti a dovednosti".

Antické gymnasion tradičně implikovalo pojmy výchova a vzdělávání. Souhrnně se v současnosti vymezují jako edukace, respektive edukační procesy, jež označují „takové činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí, obvykle při působení (přímém nebo zprostředkovaném) jiného subjektu, který vyučuje či instruuje" (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 64). I když se v souvislosti se starověkým gymnasiem hovoří obecně o edukaci, je zde nutné připomenout její podstatná sociální a genderová omezení. Jak kriticky připomíná Kádner (1923, s. 112), zatímco hospodářský rozvoj starověkého Řecka se u tehdejší aristokracie odrážel v rozvoji vzdělanosti a v kvalitě jejího života, „lid klesá víc a více v tupou bídu, … propadá namnoze v oběť zpustlosti a beznadějnosti". Vědění, vzdělanost a také gymnasia se současně stala doménou pouze mužů. Podrobněji tato kruciální omezení – vyloučení otroků, žen, chudých a původně i cizinců, čímž gymnasion ve vztahu ke svým žákům i klientům „plnilo mimo jiné roli trojnásobného sociálního síta", analyzuje Šíp (2008, s. 19).

Pro přiblížení funkcí antického gymnasia je třeba uvést druhy edukačních procesů podle stupně intencionality (záměrnosti) a řízení, jež se v nich uplatňovalo. „Ve školách a v jiných institucích formálního vzdělávání probíhají edukační procesy s vysokým stupněm intencionálního učení, a to vnějškově řízeného" (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 64). Pro inovovanou interpretaci gymnasia je nutné zmínit také funkcionální edukaci jako působení nepřímé a většinou neuvědomované, ve kterém významné impulzy neřízeného učení nabízí samotné pedagogizované prostředí a sociální interakce. V této souvislosti se připomíná informální učení a vzdělávání, ve kterém

dochází k „získávání znalostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 104). Beneš (2008, s. 16) upozorňuje na fakt, že v koncepci vzdělávání dospělých se pojem výchova spojuje se vztahem podřízenosti – „někdo zralejší má nárok někoho nedokonalého vychovávat“. Uvedené pojetí výchovy se pro andragogiku jako teorii vzdělávání dospělých nehodí, a preferuje se v ní proto pojem vzdělávání, v posledních letech pak zejména termín učení se dospělých (Beneš, 2008).

2. VZNIK A ROZVOJ ANTICKÉHO GYMNASIA

„Řecké gymnasion, v němž se mladí občané cvičením těl a později i duší stávali účastni ideálu zdatnosti, jest mi symbolem kázně, která vychovává sílu, a proto i symbolem toho, čím byla a co vykonala řecká kultura“ (Novotný, 1922, s. 5). Těmito slovy před sto lety výstižně vymezil tradiční chápání a význam gymnasia uznávaný český znalec antické kultury František Novotný. Na jeho obecnou charakteristiku antického gymnasia stručně navážeme uvedením okolností jeho vzniku, rozvoje a působení z terminologického, teritoriálního a chronologického hlediska.

Termín gymnasion významově souvisí s řeckým slovem *gymnos*, které znamenalo nahý nebo holý (Miller, 2012, s. 218), popř. také lehce či spoře oblečený, jak připomíná Pomeroyová (2002), zejména ve spojitosti se zapojením dívek a žen do sportovních aktivit ve starověké Spartě. Starořecké slovo *gymnasion* tak z etymologického hlediska označuje místo, kde mohou nazí provádět zejména pohybové a sportovní aktivity. Původní význam termínu dále ilustruje přídavné jméno *gymnikos*, jež se používalo pro vymezení činností, které se vykonávaly v nahotě. Zejména šlo o *agón gymnikos* – sportovní soutěže konané v nahotě, na rozdíl od *agón hippikos* – jezdeckých soutěží – nebo *agón mousikos* – uměleckých soutěží (Miller, 2012).

Termín gymnasion dále evokuje gymnastiku a gymnastickou výchovu. V této souvislosti je třeba připomenout označení aktivních návštěvníků gymnasií – sportovců, primárně svobodných chlapců a mladých mužů, pro něž se v antickém Řecku používalo slovo atlet (*athlétés*, mn. č. *athlétai*). Samotný termín atlet, tzn. podle daného kontextu v současnosti sportovec, popř. atlet (tzn. sportovec věnující se lehké či těžké atletice), má také řecký původ, ale atribut atletický, jak připomíná Young (2004, s. 110), se ve starověku používal velmi vzácně: „Po Aristotelovi se objevuje několikrát, ale to,

čemu my říkáme atletika (respektive v širším významu sport), Řekové označovali jako gymnastiku, doslova věc nahoty“. Samotná nahota, zejména mužská, však ve starořecké kultuře nebyla – na rozdíl od židovsko-křesťanské tradice – důvodem hanby (Young, 2004). Gymnastickou výchovu, jež právě gymnasion primárně zajišťovalo, můžeme dnes označit jako sportovní edukaci, tzn. jako záměrný rozvoj dětí, mládeže i dospělých, který primárně využívá pohybové a sportovní aktivity jako klíčový prostředek pro dosažení zdravotních, etických, sociálních, výkonnostních i celé řady dalších edukačních cílů.

Přesné terminologické vymezení gymnasia problematizuje i fakt, že Řekové pro označení areálů, v nichž probíhalo vzdělávání, sportovní trénink i řada dalších sociálních aktivit, používali často „nedbale a zaměnitelně“ (Lehmann, 2009, s. 198) dva termíny – *gymnasion* a *palaistrá*. Starořecké gymnasion mělo být technicky odděleno od palaistry, jejich budovy se však často stavebně propojovaly, a proto se zaměňovaly i jejich názvy. V užším smyslu se pak gymnasion skládalo z kryté běžecké dráhy o délce jednoho stadia a paralelně s ní z tréninkové dráhy pod širým nebem (Miller, 2012). Termín *palaistrá*, popř. z latiny *palestra*, odkazoval na starořecké *palé*, jež označovalo zápas jako sportovní disciplínu a současně i jeho výcvik a sportovní trénink (Dombrowski, 2009). Termín *palaistrá* primárně označoval zápasiště, tzn. prostor věnovaný zápasu, boxu a komplexnímu úpolovému sportu – pankrationu (všeboji), tzn. specifický typ sportoviště, a současně také zápasnickou (nižší sekundární) školu pro chlapce, kteří většinou dále navštěvovali gymnasion.

Pro pojmenování celého sportovního a vzdělávacího komplexu staří Řekové obvykle používali termín gymnasion. „Ale řecké gymnasion mohlo mít také přednáškové a zasedací sály, knihovny i zahrady“ (Lehmann, 2009, s. 198), součást gymnasia tvořily i učebny a otevřené sloupové síně. Pokud se palaistra objevovala samostatně, pak se spíše podobala soudobému fitcentru, protože vedle samotné tělocvičny měla i prostory pro osobní hygienu, převlékání a masáže (Lehmann, 2009). V některých případech i palaistry, obdobně jako gymnasia, obsahovaly další prostory, „v nichž se konaly kurzy filozofie, rétoriky a dalších oborů“ (Dombrowski, 2009, s. 24). Zásadním rysem gymnasia a palaistry bylo, že vytvořily prostor pro komplexní rozvoj, „kde se cvičí a trénuje mysl i tělo“ (Miller, 2004, s. 177).

Další termín, který se v antickém Řecku propojil či přímo překrýval s gymnasiem, byl pojem *museion*. Původně označoval sídlo múz, ale později

se obecně spojoval s věděním, vzděláváním i se vzdělávacími institucemi, tzn. primárně se školami (Marrou, 1957). V tomto významu se často připomíná Platónova Akademie a Aristotelovo Lykeión jako konkrétní příklady athénských gymnasií a současně i museí.

Teritoriálně je gymnasion archeologicky doloženo nejseverněji ve starověkém městě Tanais (v dnešní Rostovské oblasti Ruské federace), nejjižněji v hornoegyptském městě Ombos (současné Kom Ombo nedaleko Asuánu). Na západě se nejdále gymnasion identifikovalo v Massalii (antické jméno francouzské Marseille) a na východě až v archeologickém nalezišti Ai-Khanoum, které se nachází v dnešní severní afgánské provincii Tachár (Haake, 2006). Na tomto rozsáhlém území se rozvíjely sportovní soutěže, jež představovaly typickou oblast starověké řecké kultury, což se odrazilo ve skutečnosti, že každá polis měla gymnasion (Dombrowski, 2009), které představuje „nejslavnější a nejoblíbenější antickou vzdělávací instituci" (Harrison, 2016, s. 348).

Gymnasion bylo od svého vzniku úzce propojeno s branným a vojenským výcvikem mladých Řeků – efébií, jež pro původní řecké *poleis* představovala podstatný rys kontinuity tradiční polyteistické a občanské kultury (Kennell, 2009). Proto kdekoliv fungovala efébie, tam se současně rozvíjela i gymnasia: „Od Babylonu po Marseille, od Ukrajiny po severní Afriku je efébie … doložena nejméně ve 190 řeckých městech" (Kennell, 2009, s. 324).

Z **chronologického hlediska** se starořecká gymnasia rozvíjela celé jedno tisíciletí. Vznikala v období archaického Řecka, kde máme patrně nejstarší důkaz o jejich existenci ze 6. století př. Kr. u básníka Theognise z Megary (Lehmann, 2009). „Potřeba speciálních míst určených pro cvičení poprvé vyvstala s nárůstem městského života. Zpočátku to nebyla nic víc než otevřená prostranství v nějakém háji nebo na pláni, kde byla půda vyčištěna pro běh nebo zápas" (Gardiner, 1910, s. 467). Svého vrcholu gymnasia dosáhla v době klasické a helénistické, významné postavení si však uchovala i tehdy, když se Řecko ocitlo pod římskou nadvládou.

Vznik a institucionalizace gymnasia během první poloviny 6. století př. Kr. podle Manna (1998) souvisela s rozvojem městských států (starořecky *polis*, mn. č. *poleis*) a s jejich dopadem na postavení řecké aristokracie. „Vznik státnosti vedl k přehodnocení sportu jako fóra pro aristokratické soutěžení, což se projevilo na jedné straně v zakládání a reorganizaci velkých soutěží, na druhé straně pak ve zřizování gymnasií" (Mann, 1998, s. 20). Mann (1998) na základě textových a obrazových dokladů z přelomu 6. a 5. století př. Kr. podrobně charakterizuje raná gymnasia a zdůrazňuje, že oproti dříve

převládajícímu názoru tato zařízení nesloužila pouze výcviku hoplítů (vojenské přípravě pěších bojovníků), ale zejména „představovala místo aristokratické životní kultury“ (Mann, 1998, s. 20).

Gymnasion tedy původně netvořily pevné kamenné budovy, ale spíše komplex relativně samostatných sportovišť, především pro běžecké závody, bojová umění nebo pro vrhačské disciplíny společně s šatnami, studnou a oltářem. „Teprve od 4. století př. Kr. se gymnasia stavěla z kamene a postupem času se uspořádání jednotlivých prvků stále více řídilo pevně daným vzorem“ (Mann, 1998, s. 7). Z původních nekrytých sportovních areálů gymnasií se tak „po několika staletích staly velké víceúčelové komplexy s dlouhými portiky pro běh za špatného počasí propojenými se speciálními budovami, v nichž se nacházely přednáškové prostory, lázně, jídelny i sklady“ (Kennell, 2009, s. 326–327).

V **klasickém Řecku** 5. a 4. století př. Kr. dochází zejména v athénských gymnasiích k výrazné symbióze pohybových a sportovních aktivit s intelektuálním vzděláváním propojeným s rozvojem vědění – s filozofií. „Tím, že Platón vnesl do gymnasia filozofii, nesnažil se nahradit tělesná cvičení intelektuálními ... považoval gymnastiku i dialektiku za účinný trénink duše“ (Reid, 2010, s. 170). Tuto změnu uskutečnila nejenom Akademie, ale i Lykeion a Kynosarges, třetí a méně často připomínané athénské gymnasion. Od 5. století př. Kr. se tak gymnasia stávala čím dál častěji „základem filosofických škol“ (Mareš, 2017, s. 89). Interpretace starověkých gymnasií jako prestižních vzdělávacích institucí vychází zejména ze situace klasických Athén a z koncepcí Platóna a Aristotela. Vzhledem k rozpracovanosti těchto témat, včetně teoretických otázek vzdělávání dospělých v antickém myšlení (např. Beneš, 2008; Beneš, 2017; Xenofón, 1970; Zormanová, 2017) se jim podrobněji nevěnujeme. Připomeňme pouze paradox, na který v souvislosti s dnešním používáním termínu gymnasion, zvláště pak jeho konkrétních modifikací – Akademie a Lykeia, jež nyní symbolizují vědění, vzdělávání a vzdělanost – upozorňuje Dombrowski (2009, s. 24): ve všech případech původně šlo totiž vždy o sportoviště a „ti současní vědci, kteří chtějí zcela oddělit akademický svět od světa sportovního, jsou ironicky v rozporu s původní Akademií Platóna a Lykeiem Aristotela, pravděpodobně prvními dvěma reálnými institucemi nejvyššího vzdělávání“.

I když starověká gymnasia vznikala v řeckých *poleis* již v archaickém období a nejčastěji se připomíná jejich působení v klasickém Řecku, největší rozkvět zaznamenala v **období helénismu**, tzn. přibližně od poloviny 4.

století př. Kr. k počátku našeho letopočtu[9]. Např. jen v Athénách přibyla po roce 229 př. Kr. ke třem původním gymnasiím dvě nová – Diogeneion a Ptolemaion (Di Cesare, 2018). K charakteristickým rysům helénismu především patřilo rozšiřování řecké kultury v rámci celého Středomoří, a zejména Blízkého východu (Groß-Albenhausen, 2007), kde se právě gymnasion chápalo jako klíčový fenomén a symbol helénistického Řecka (Delorme, 1960). Tento mimořádný rozvoj zpětně ovlivnilo i nové postavení gymnasia – tvořilo jednu ze základních veřejně spravovaných institucí, kterou muselo mít každé město v řecké helénistické kulturní oblasti, aby si mohlo nárokovat označení polis (Kah & Scholz, 2007).

Helénistická gymnasia nadále zajišťovala formální vzdělávání mládeže, ve kterém vedle tělesné a sportovní edukace posilovala zaměření na literaturu, filozofii, hudbu a od konce 2. století př. Kr. také na studium dalších humanitních věd (Harrison, 2016). Navazovala na klasický řecký vzdělávací systém, tzn. na výchovu chlapců do sedmi let pod vedením matky a na elementární školu. Návštěvu palaister a následně gymnasií si mohli dovolit jen synové z dobře situovaných rodin. Završení formálního vzdělávání na gymnasiu tvořila od 18 let dvouletá vojenská služba – efébie, jejímž cílem bylo připravit mladé muže na občanství a zajistit vojenskou zálohu (Harrison, 2016).

Tažení Alexandra Velikého měla nejen vojenský a politický dopad, ale také klíčový kulturní význam. „Zprostředkovala kontakt Řeků a Makedonců s velmi starým a politicky i kulturně vyspělým světem, mnohdy starším než ten samotný řecký“ (Kobes, 2007, s. 237). Přinesla tam nové politické uspořádání v podobě *poleis*, jejichž podstatnou součást tvořil řecký sport, divadla, agory, musea a právě gymnasia jako typický aspekt kulturně-politického vývoje spojovaného s helénismem: „Gymnasion představuje jeden z ústředních pojmů, když mluvíme o helenizaci neřecké, ale počtem rozsáhlejší populace. … Každá komunita, která přišla do styku s Řeky a jejich myšlenkami, byla přitahována pohybovou aktivitou v symbióze s intelektuálním úsilím – a to vše takříkajíc pod jednou střechou“ (Kobes, 2007, s. 237).

Gymnasia jakožto zásadní městské instituce postupně participovala na řadě nových úkolů[10] a společně s tradičním utvářením prostoru pro

9 Rozvoj helénistických gymnasií podrobně přibližuje rozsáhlá kolektivní monografie *Helénistické gymnasion* (Kah & Scholz, 2007).

10 Podrobněji v části Funkce antického gymnasia.

sportovní aktivity a soutěže, vojenskou přípravu či trávení volného času se posiloval jejich význam jako exkluzivního vzdělávacího zařízení (Kah & Scholz, 2007). Antický životní styl se tak od helénismu markantně propojil s gymnasiem „bez ohledu na to, jak daleko od Řecka či Malé Asie se odehrával" (Kobes, 2007, s. 237). Gymnasia fungovala jako médium přenosu řecké kultury a sehrávala i mimořádný akulturační význam při poznávání a propojování kultur neřecké populace. Současně „idea gymnasia inspirovala i původní obyvatelstvo k účasti na vzdělávání i k získávání materiálních výhod spojených se vzděláváním" (Kobes, 2007, s. 237).

Přestože se obyvatelstvo řeckých měst postupně stávalo poddanými Římanů, původní řecká gymnasia dále fungovala i po ztrátě svobody starověkých řeckých států od 2. století př. Kr. Nejenom na tradičním řeckém území, ale i v dalších římských provinciích se nadále a v řeckém duchu úspěšně rozvíjel sport a s ním také od svého vzniku těsně propojená gymnasia. Gymnasia i v období **římského císařství**, stejně jako od počátku helénismu, fungovala jako prostředek rozšiřování kulturní identity a současně se přizpůsobovala římské moci.[11] Gymnasia nadále zastávala funkci sportovních center, ve kterých se chlapci a mladí i dospělí muži věnovali atletice v klasickém řeckém pojetí, především běhům a úpolům. „Ostatní disciplíny, obvykle spojené s efébickými soutěžemi, jako je lukostřelba, hod oštěpem a manipulace se zbraněmi, které jsou zřejmější pro vojenský výcvik, téměř úplně mizí" (Kennell, 2009, s. 332). Během císařského období důkazy pro efébní vojenský výcvik mimo Athény prakticky neexistují. Tradiční vojenskou povahu si i v římském období zachovávala efébie pouze ve Spartě (Kennell, 2009).

Helénistická gymnasia v období římského císařství ve svých areálech výrazně posílila lázeňské prvky (Steuernagel, 2021). Zvláště pro Římany představoval pobyt v lázních, obdobně jako pro řeckou elitu návštěva gymnasií, společenskou událost. Denně se zde neformálně scházeli a relaxovali s přáteli (Fagan, 2002) a římské veřejné lázně, jež se rozšířily po celém území impéria, tvořily podstatný sociální a kulturní fenomén. Steskal (2015) analyzuje maloasijské lázeňské komplexy, které převzaly řadu funkcí helénistického gymnasia, především jeho zaměření na tělesný a intelektuální

11 Proměnám helénistických gymnasií v Římském císařství se podrobně věnuje rozsáhlá kolektivní monografie *Císařské gymnasion* (Scholz & Wiegandt, 2015).

rozvoj. Pro jejich označení používá termín „lázeňská gymnasia“, která v Malé Asii plnila široké spektrum úkolů a jejichž monumentální stavby „se primárně využívaly jako vzdělávací a školicí centra“ (Steskal, 2015, s. 237). S jistotou pak není možné zodpovědět otázku, do jaké míry se původní řecké atletické aktivity pěstovaly v císařském gymnasiu od 2. století po Kr. (Steskal, 2015).

Paganini (2011) uvádí, že i ve 2. století po Kr. gymnasia tvořila nejtypičtější prvek řecké kultury a identity, i když se v nich integrovalo mnoho římských, zejména lázeňských tradic. Podpora a zvelebování komunitního a občanského gymnasia pro Řeky představovalo hlavní způsob zdůraznění své společné identity i možnost, jak „veřejně prohlásit, kdo jsou, … hlásat své občanské tradice a zděděné způsoby života v době, kdy byli dlouho poddanými římské provincie“ (Paganini, 2011, s. 1). Antické gymnasion současně překročilo hranice řecké kultury a „stalo se součástí mezikulturní komunikační sítě a mostem mezi civilizacemi“ (Stavrou, 2016, s. 230). Tento mimořádný a nadčasový rys antického, především helénistického gymnasia souvisel s faktem, že netvořilo statickou a uzavřenou, ale naopak dynamicky a podle okolností a aktuálních potřeb se proměňující instituci, jež si více než tisíc let udržela své klasické axiologické směřování.

3. ZÚŽENÁ RECEPCE STAROVĚKÉHO GYMNASIA

V úvodních metodologických poznámkách jsme zmínili vybrané aspekty interpretace antického gymnasia, které dnes přispívají k jeho zúžené recepci. Další důvod jednostranných interpretací gymnasia souvisí s atomizací lidského vědění, jež komplexní problémy analyzuje na základě přesně ohraničeného úhlu pohledu dané vědy. Zvýšený zájem o starořecká gymnasia se objevil „v poslední čtvrtině 18. století – pod vlivem pozdního humanismu, který se projevil především v pedagogice“ (Šíp, 2008, s. 13). Pedagogika tohoto období se primárně věnovala výchově a vzdělávání dětí a mládeže, a to i ve svých historických analýzách, jež následně zdůraznily význam antického gymnasia jen ve vztahu ke školnímu vzdělávání. V historické pedagogice vznikla zúžená interpretace této komplexní sociální a kulturní instituce, která ji i v současnosti popisuje především jako prototyp vyšší sekundární školy,

jejíž významnou obsahovou složku tvořila školní tělesná výchova (např. Hábl & Janiš, 2010)[12].

Ve vztahu k tělesné výchově a sportu „návraty do antiky" vrcholí v 19. století „v ideologiích vzniknuvších tělovýchovných systémů, v turnerském hnutí, v českém Sokolu a v obnově olympijských her" (Šíp, 2008, s. 13). I dnes se v dějinách sportu vyzdvihuje funkce starořeckého gymnasia především jako veřejného sportoviště (Strachová & Grexa, 2014), tzn. zaměřeného především na rekreační (volnočasový), ale i soutěžní sport. S obdobnou interpretací se setkáváme také u zmíněné antické palaistry, a to jako nižší sekundární školy a současně zápasiště, tzn. specifického typu sportoviště.

Užší interpretace antických gymnasií souvisejí také s jejich reflexí v různých jazykových a kulturních prostředích. Na tuto skutečnost odkazuje rozsáhlé heslo *Gymnasion* v elektronické encyklopedii *Britannica*, a to ve vztahu k jeho anglickému a německému jazykovému kontextu (*Britannica*, 1998; 2018). Gymnasion v anglickém chápání primárně vymezuje jako „tělocvičnu, tzn. velkou místnost používanou a vybavenou pro uskutečňování různých sportů", a v souvislosti s touto definicí připomíná jeho vznik v antickém Řecku, včetně jeho původního významu – „škola pro nahá cvičení" (*Britannica*, 2018). Encyklopedie *Britannica* současně připomíná, že v německém jazykovém prostředí se termín gymnasion, jenž má přitom stále stejný starořecký původ, vztahuje na střední školy a „není spojeno s atletikou nebo sportem" (*Britannica*, 1998). Obdobné konotace má termín gymnázium i v české kultuře, analogicky jako lyceum (původně Aristotelovo gymnasion Lykeion), označující střední školu ve frankofonní oblasti (francouzsky *lycée*). Název Platónova gymnasia – Akademie – se celosvětově využívá pouze pro označení instituce rozvíjející vzdělanost (Reid, 2010). Obě interpretace – v rámci pedagogiky a vědy o sportu – i soudobé využití původních označení přitom nepostihují řadu dalších klíčových funkcí, jež gymnasion v antické společnosti plnilo.

12 Vzděláváním dospělých se většinou nezabývají ani současné světové reprezentativní monografie zaměřené na antickou edukaci. Např. *Průvodce antickou edukací* (Bloomer, 2015), který představuje aktuální analýzy starověkého řeckého a římského vzdělávání, včetně nových témat, ke kterým mj. patří vzdělávání žen, lékařské vzdělávání, sociální postavení otroků či význam antických hraček a her.

Výše uvedené i další přetrvávající zúžené interpretace antických gymnasií můžeme shrnout do následujících bodů:

- **Chronologicky** se fungování antických gymnasií nejčastěji spojuje se samostatnými řeckými *poleis*, primárně s Athénami 5. století př. Kr. (Šíp, 2008). Tento pohled víceméně replikují dějiny pedagogiky (např. Štverák, 1988; Váňa, 1957). Jak jsme však již uvedli, gymnasia se dále – a ve větším rozsahu – rozvíjela i v období helénismu a celé římské antiky. Pro ilustraci uveďme působení nejrozsáhlejšího známého řeckého gymnasia v Pergamu, které se svým vzhledem i hlavními funkcemi úspěšně integrovalo do cílů Římské říše (Hoff, 2015). Na časově zúženou interpretaci gymnasií také upozorňují Maniová a Trümperová (2018, s. 8): „Význam a využití gymnasií v době římského císařství se dlouho v literatuře opomíjelo." Teprve v posledních dvou dekádách se např. rozvoj římského lázeňství interpretuje v tradici helénistického gymnasia, obdobně pak také pokračování řecké efébie. Maniová a Trümperová (2018) současně připomínají, že relevantní studie, které by se zaměřovaly na gymnasia mimo řecký svět ve východním, a především v západním Středomoří, však stále chybějí.

  Také palaistry, respektive palestry, se obdobně jako gymnasia rozvíjely i v Římské říši. Dodnes mohou např. návštěvníci Pompejí obdivovat pozůstatky obrovského komplexu palestry (označované i jako gymnasium nebo kampus), který zničil, stejně jako celé město, výbuch Vesuvu roku 79. Rozsáhlý areál, který vznikl především v 1. století př. Kr., obsahoval nejenom obrovskou palestru, ale byl ohraničený zdmi s monumentálními vchody, uvnitř měl tři portiky, oltář i velké lázně s odděleným trakty pro muže a ženy a současně tvořil funkční celek s amfiteátrem (Haug, 2023).
- **Teritoriálně** se gymnasion tradičně váže jen na klasické řecké městské státy (Šíp, 2008; Štverák, 1988; Váňa, 1957). Již v úvodu textu jsme však dokumentovali, že se gymnasia v helénistickém období velmi úspěšně rozšířila prakticky po celém Středomoří a na území Blízkého východu, následně pak i po celém obrovském území Římské říše. Např. Avagliano a Montalbano (2018) dokládají, že se gymnasia objevila mimo původní řecké území již ve 3. a 2. století př. Kr. V rámci výzkumu prvních gymnasií v Itálii připomínají pronikání „řecké gymnasiální ideologie" a dokumentují, že strategie tehdejších městských elit „sahaly od úplného přijetí gymnasií jako instituce a typu budovy až po selektivní napodobování jejich vybraných charakteristik" (Avagliano & Montalbano, 2018, s. 75).

- **Terminologicky** a etymologicky jsme termín gymnasion již také charakterizovali. Jeho původní význam (místo pro nahá cvičení) opět evokuje zúženou interpretaci, a to jako tělocvičnu, sportoviště či sportovní areál. Vedle sportovní funkce však antické gymnasion plnilo mnoho dalších významných úkolů[13].
- Z hlediska **věku adresátů** se gymnasia opakovaně spojují s výchovou dětí a mládeže, respektive chlapců a mladých mužů. Toto zúžené věkové omezení se replikuje nejenom v připomenuté české literatuře (např. Štverák, 1988; Váňa, 1957), ale v i literatuře zahraniční, mj. v pedagogickém slovníku německém (Krüger & Grunert, 2006) či polském (Okoń, 1998). Spíše výjimečně působí zmínka o gymnasiu jako místu „schůzek všeho mužského pohlaví" v Kádnerových (1923, s. 113) *Dějinách pedagogiky*. Zúženou interpretaci gymnasia vzhledem k věku podporuje i jeho připomínaný klíčový úkol – paideia, která etymologicky odkazuje na starořecké slovo *pais* (mn. č. *paides*), jež společně s významem chlapce či mladíka označovalo i nejmladší sportovce, kteří směli v gymnasiu cvičit a soutěžit na sportovních hrách (Miller, 2012). Jak však zdůrazňuje Harrison (2016), paideia se v antice netýkala pouze výchovy chlapců, ale představovala kontinuální intelektuální proces, jímž starověcí Řekové konstruovali svůj ideál lidské osobnosti.

  Připomenutá efébie, kterou historická pedagogika většinou zúženě chápe jako završení a ukončení řecké paideie, dokumentovala, že vzdělávání, nejenom branné a sportovní, se týkalo i mladých mužů starších 20 let. Soudobé analýzy efébie ukazují, že nešlo vždy striktně jen o výcvik 18–20letých, ale že jejich věk mohl být i vyšší. Kennell (2009) na základě analýz seznamů efébů, ve kterých se často objevovala stejná, tzn. sourozenecká jména, předkládá hypotézu, že se efebiáty v římském období nemusely otevírat pravidelně každý rok. V některých městech se mohly zřizovat v nepravidelných intervalech, a to pouze tehdy, pokud se sešel dostatečný počet mužů, kteří přibližně dosáhli požadovaného věku – „taková praxe by pomohla vysvětlit velké počty sourozenců na některých seznamech efébů" (Kennell, 2009, s. 331).

  Širší pohled na věk návštěvníků gymnasií se objevuje v historii sportu[14]. Gymnasia pravidelně navštěvovali také dospělí i staří občané. Jejich

13 Konkrétnímu přehledu úkolů gymnasií se věnuje část Funkce antického gymnasia.

14 Podrobněji se vztahem historie sportu a tělesné výchovy (tělesné kultury) a vzdělávání dospělých zabývá např. Hrubešová (2013).

návštěvy patrně souvisely i se skutečností, že sportovní aktivity v gymnasiích byly na rozdíl od školního vzdělávání zdarma a „občané brali návštěvu gymnasia jako povinnost i čest“ (Kouřil, 2016, s. 8). Koncepci gymnasia jako místa celoživotního učení podtrhují nové archeologické výzkumy v Eretrii – starořeckém městě na ostrově Evia, jež bylo zničeno v 1. století př. Kr. Gymnasiální komplex zde využívaly všechny věkové skupiny – nejenom *paides* a *epheboi*, ale i mladší muži – *neoteroi* (řecky jedn. č. *neoteros*) – a dokonce také starší muži – *presbyteroi* (řecky jedn. č. *presbyteros*). Paralelní vzdělávání a sportovní trénink různých věkových skupin umožňovala dvě nádvoří palaistry, jež byla součástí gymnasia. Ackermann a Reber (2018) uvádějí, že zde šlo bezesporu o architektonickou výhodu, protože obvykle musely odlišné věkové skupiny navštěvovat gymnasia v různých denních časech, jak je např. doloženo u gymnasia v makedonské Verii. Weiler (2007, s. 31) připomíná, že se věkové skupiny v gymnasiích členily od chlapců po starší muže. V této souvislosti jako spíše výjimečný příklad uvádí areál v Pergamu, ve kterém působila dokonce tři gymnasia zaměřená na různé věkové skupiny. Široké věkové rozpětí návštěvníků mnohdy reflektovala i samotná funkce ředitele gymnasia – gymnasiarchy. Např. rhodské gymnasion vedli od helénistického období vždy dva gymnasiarchové – „jeden pro mladší muže (*neoteroi*) a jeden pro starší muže (*presbyteroi*)“ (Kah, 2018, s. 284), kteří se z těchto věkových skupin také volili.

- Složitější je zúžená interpretace gymnasií vzhledem k **původu jeho adresátů**. Segregace cizinců, kterou zdůrazňuje Šíp (2008), byla typická spíše jen pro gymnasia v klasickém Řecku. Naopak připomenutý helénistický věk umožnil v původně neřeckých oblastech zapojení všech občanů do aktivit gymnasií. Např. gymnasia v ptolemaiovském Egyptě vzdělávala řecké i neřecké, převážně původní obyvatelstvo (Stavrou, 2016). S participací neřeckých návštěvníků do antických gymnasií souvisí i náznaky jejich určité demokratizace, která samozřejmě nepřekročila genderové a sociální limity (výslovné vyloučení otroků). Ve východních *poleis*, kde se občanství spojovalo se zapojením do života gymnasia, se postupně jeho návštěvníky stávali vedle příslušníků neřeckého obyvatelstva i vojáci z různých etnických skupin, kteří tak nově rozšiřovali složení klientů gymnasia. Jejich „touha zapojit se do života řecké komunity, jejich osobní zájem o řeckou paideiu i jejich kariérní ambice představovaly významné důvody pro návštěvu gymnasia“ (Stavrou, 2016, s. 227). Jisté

demokratizační prvky se spojovaly také se sportovními aktivitami gymnasií. Zprvu se v nich atletice věnovali pouze aristokraté, což souviselo s představou, že pro budoucí sportovce je klíčový jejich původ – to, co „odlišuje úspěšného sportovce od neúspěšného, jsou vlastnosti, které sportovec má nebo nemá na základě svého narození“ (Nicholson, 2020, s. 379). Zpočátku mezi sebou soutěžili pouze aristokraté a sportovní publikum tvořili občané polis. Postupně „však již lid nehrál na poli sportu pouze roli diváků. Lid se sám stal aristokratem a převzal svět hodnot a s nimi i instituce vyšší třídy“ (Mann, 1998, s. 20).

- Převažující pedagogická interpretace antického gymnasia jako sekundární chlapecké sportovní školy zužuje jeho zaměření na **formální vzdělávání**. Rozsah a význam úkolů, jež zejména helénistické gymnasion ve svých poleis zabezpečovalo, jeho filozofické a hodnotové ukotvení a urbanisticky, architektonicky i umělecky promyšlená koncepce, však výrazně determinovala také funkcionální edukaci širokého spektra jeho návštěvníků. Organizační role gymnasia související s náboženskými obřady, sportovními festivaly i dalšími významnými společenskými událostmi v tomto duchu ovlivňovala nejenom jeho přímé návštěvníky, ale prakticky všechny obyvatele polis. Odborní pracovníci gymnasií pomáhali dospělým návštěvníkům v oblasti sportu a zdraví, ve vojenském výcviku i v intelektuálním vzdělávání či při řešení politických, právních i ekonomických otázek. Jejich aktivity měly charakter neformálního vzdělávání i odborného poradenství. Pro informální učení se dospělých v gymnasiu bylo významné společné trávení volného času – *scholé*, které – zejména v klasickém Řecku – nemělo charakter zahálky či nudy, ale naopak se věnovalo přemýšlení, vlastnímu rozvoji nebo diskusím s přáteli (Knotová, 2011).
- Tradiční chápání gymnasia jako instituce formálního vzdělávání mládeže má i své didaktické dopady, týkající se zejména **obsahu vzdělávání**. Kurikulum gymnasia neobsahovalo jen nejčastěji připomínané oblasti – občanskou, mravní a tělesnou nebo brannou výchovu. Gymnasia výrazně participovala také na zdravotním, ekonomickém, politickém, právním, historickém, uměleckém či kulturním vzdělávání, jež se převážně týkalo učení se dospělých a vyplývalo ze široké plejády funkcí, které zejména helénistická gymnasia ve svých *poleis* plnila.
- Jeden z dalších mýtů v interpretaci gymnasií tvoří představa, že se **v římské epoše** plně **přeměnila v lázně**. V této souvislosti Trümperová (2018) připomíná, že hlubší propojení řeckých gymnasií s lázněmi se sice

oprávněně spojuje s obdobím římské antiky, veliké a hluboké bazény, umožňující plavání, se však ve městech východního Středomoří stavěly v rámci gymnasiálních komplexů již od 4. století př. Kr. Rozdíl se však především týkal teploty vody, protože forma „dekadentního" horkého koupání nabízená v římských veřejných lázních „byla neslučitelná s představou životního stylu asketického a otužilého sportovce" (Trümper, 2018, s. 50). Steuernagel (2021) pak upozorňuje, že se sice v období římské antiky v gymnasiích posílily jejich dřívější lázeňské (hygienické i rehabilitační) aspekty, ale jejich podstata – interakční místo setkávání, diskusí a celé řady dalších sociálních aktivit, a tedy i učení se dospělých – nadále přetrvávala.

Steuernagel (2021) současně kritizuje zjednodušený pohled na funkce lázní v římské epoše, jež se primárně chápou jako volnočasové a hédonistické instituce zasvěcené kultu těla a pouze sekundárně se spojují s dalšími, zejména intelektuálními aktivitami. Nejenom ve východní části Římské říše se nadále rozvíjely hluboké vazby mezi původní koncepcí gymnasií a lázeňstvím, i v samotných římských lázních můžeme sledovat respekt k jejich klasické řecké tradici. V této souvislosti lze předpokládat i těsné spojení lázní s agonistickými festivaly, tzn. s původními řeckými sportovními soutěžemi (Steuernagel, 2021). Tyto i řada dalších příkladů dokládají, že se koncepce gymnasia v římské antice nezúžila jen na zajištění lázeňské funkce. Jejich primární význam nadále souvisel se sociálními i vzdělávacími cíli. Hlavní funkce lázní, obdobně jako gymnasií, souvisela „s reprodukcí sociálního řádu v římských komunitách" (Fagan, 2002, s. 218). Lázeňské aktivity zcela nenahrazovaly návštěvu fóra či chrámů. „Jednalo se spíše o doplňkový, i když v průběhu císařského období stále důležitější a konstitutivní prvek pospolitosti v římských městech" (Steuernagel, 2021, s. 254).

- Nejvýraznější zúžení tradičních interpretací antického **gymnasia** se týká **jeho funkcí**. V historické pedagogice a v dějinách sportu se zdůrazňují zejména jeho funkce edukační (primárně zaměřená na formální vzdělávání mládeže), sportovní (orientovaná především na školní a soutěžní sport) a vojenská (opět spíše zaměřená jen na brannou přípravu mladých mužů). Zúžené chápání gymnasia jako sekundární školy se sportovišti a cvičišti opomíjí celou řadu jeho dalších funkcí, které významně souvisely právě se vzděláváním a s učením se dospělých. Přehled zmíněných i řady dalších funkcí antického gymnasia proto sumarizujeme v následující části textu.

4. FUNKCE ANTICKÉHO GYMNASIA

Skutečnost, že gymnasia sehrávala ve starověké kultuře mimořádné funkce, dokládají jejich archeologické nálezy v centrech prakticky všech antických měst. Gymnasia, jež nejčastěji budovaly samotné *poleis*, „vyrostla z pouhého shromažďovacího místa, kde se prováděla cvičení, až po impozantní stavby se šatnami, lázněmi, tréninkovými halami a se speciálními prostory pro soutěže“ (*Britannica*, 2018). V klasickém a helénistickém období pak k tomuto primárně sportovnímu zaměření gymnasií přibyla celá řada dalších a pro starověké *poleis* zásadních funkcí. I když se je dále pokusíme shrnout komplexně, je evidentní, že kazuistiky jednotlivých gymnasií se v dobovém a místním kontextu liší. Např. na výraznou rozmanitost jejich vzdělávacích koncepcí upozorňuje Stavrouová (2016), v některých případech dokonce nelze ani s určitostí vymezit funkce, jež plnily jednotlivé sály a budovy gymnasiálních komplexů. Tuto situaci ilustruje archeologický výzkum gymnasia ve městě Noto na jihovýchodě Sicílie (Trümper, 2018), kde dosud není zřejmé, zda objevené široké haly sloužily administrativním, kultovním či dekorativním funkcím, sportovnímu tréninku a intelektuálnímu vzdělávání, popř. zda se využívaly zejména pro shromažďování obyvatel města nebo pro bankety. V některých případech, mj. právě v souvislosti s dalšími archeologickými nálezy na Sicílii, pak s jistotou nelze dokonce ani určit, zda – i když existují písemné doklady – jde skutečně o gymnasion nebo palaistru (Trümper, 2018).

Podstatné a typické funkce antických gymnasií shrnují Kah a Scholz (2007). Patří k nim socializace a edukace, gymnastický výcvik (tělesná výchova a sportovní trénink), branný a vojenský výcvik, kultovní role, akulturace, jejich urbanistický, architektonický a umělecký význam a utváření prostředí pro trávení volného času. Pro přiblížení významu antického gymnasia jako místa celoživotního učení podrobněji charakterizujme edukační, sportovní, brannou a vojenskou, socializační, enkulturační i akulturační a volnočasovou funkci. **Edukační funkce gymnasia** souvisela s naplňováním řecké koncepce paideie. Jak jsme již uvedli, její cíl směřoval k ideálu lidské osobnosti, který axiologicky vymezovala řada požadavků v čele s důrazem na areté a kalokaghatii[15].

15 Těmto pojmům se podrobněji věnují dějiny filozofie a pedagogiky (např. Šíp, 2008), filozofie sportu (např. Mareš, 2017, 2020; Miller, 2012, nebo Montero, 2020), filozofická kinantropologie (např. Jirásek, 2005) nebo zážitková pedagogika (např. Jirásek, 2019).

Velkou pozornost hodnotové orientaci paideie, a tedy i směřování gymnasií, věnoval Platón (2016) ve svých *Zákonech*. Zdůraznil, že cílem jakéhokoliv vzdělávání – paideie – nesmí být bohatství, moc či jiný úspěch, který odporuje moudrosti a spravedlnosti. V obdobném duchu připomíná Riedweg (2005, s. 13) Pythagorův proslov na gymnasiu v Taormině, ve kterém apeloval, aby se lidé navzájem respektovali, rozvíjeli své ctnosti, zejména střídmost, a usilovali o rozvoj svého vzdělání – „to odlišuje lidi od zvířat, Řeky od barbarů, svobodné lidi od otroků a také filozofy od obyčejných lidí". Tato axiologická východiska, známá zejména z děl myslitelů a současně i tvůrců nejznámějších gymnasií – Platóna a Aristotela – se týkala nejen edukace, ale i smyslu a pojetí sportu, respektive celé koncepce dobrého života[16].

Komplexní edukační funkce gymnasií, tzn. orientace nejen na tradiční branné a sportovní cíle, se začala výrazněji rozvíjet v klasickém Řecku. Reidová (2010) se domnívá, že intelektuální vzdělávání se do athénských gymnasií integrovalo s největší pravděpodobností proto, že tyto instituce představovaly optimální prostor pro identifikaci a komplexní rozvoj mladých aristokratů, kteří se stanou budoucími vůdci polis. Další důvod pak tvořil fakt, že sportovní trénink a sociální interakce, které se ve starořeckých gymnasiích odehrávaly v dokonalé symbióze, umožňovaly realizovat náročné a specifické vzdělávací a následně i politické úkoly. Tato inovovaná koncepce starořeckého gymnasia se primárně spojuje s Platónem, který „usiloval o revoluci v tradičních vzdělávacích funkcích gymnasia" (Reid, 2010, s. 170). Teoreticky inovoval konvenční představy o branném a vojenském výcviku, tělesné kráse, genderové segregaci i o homoerotických vztazích a následně je realizoval ve svém gymnasiu, které navrhl takovým způsobem, „aby vzdělávalo krásné duše v silných atletických tělech a věnovalo je občanskému ideálu jednoty spíše než sporu" (Reid, 2010, s. 170). Toto propojení tělesného a intelektuálního rozvoje navazovalo na helénskou tradici, jež předpokládala, že atletovo tělo je odrazem kultivovanosti jeho duše. „Mít kultivovanou duši v zásadě znamenalo být v určité harmonii a vyrovnanosti, jež se odrážela v atletické kráse nahého vypracovaného těla" (Mareš, 2020, s. 68).

16 Jeho podstatou se především zabývala Aristotelova eudaimonia, jež dobrý život spojovala se štěstím a vnitřní pohodou, která měla vycházet z ctnostného a mravného jednání (podrobněji např. Křivohlavý, 2013).

Edukační funkce, jež stála u vzniku gymnasií a která nabyla komplexní podoby v období klasického Řecka, nadále tvořila ústřední rys gymnasií od raného helénistického období až po vrcholný římský svět. Její význam umocňovala i skutečnost, že gymnasiální vzdělání společně s efébií tvořilo zásadní rys a předpoklad vysokého společenského postavení (König, 2017). Vzdělávání v antických gymnasiích však současně nebylo unifikované. Třeba v řeckých *poleis* na pobřeží Malé Asie (např. v Milétu) a ve velkých městských centrech (např. v Alexandrii nebo Pergamu) se primárně nezaměřovalo na brannou přípravu. Stavrouová (2016) dokumentuje, že v těchto *poleis* se gymnasia více orientovala na sport, a zejména na intelektuální vzdělávání – např. na rétoriku a hudbu. Významnou součást vzdělávání zde tvořila i aktivní účast na různých slavnostech, soutěžích a náboženských obřadech. „Tyto kulturní a intelektuální aktivity učinily z těchto měst pól přitažlivosti i pro učitele a cizince, kteří chtěli participovat na řecké paideie“ (Stavrou, 2016, s. 223).

S edukační funkcí antického gymnasia podstatně souvisela jeho schopnost vědění nejenom dále předávat, ale i samostatně vytvářet. „Vědění, stejně jako transfer vědění, myšlenek a konceptů byly klíčové pro rozšíření a dlouhotrvající význam gymnasia uvnitř i mimo řecký a římský svět“ (Mania & Trümper, 2018, s. 7). Transfer vědění, jenž v gymnasiu probíhal a o kterém se v současnosti často diskutuje v souvislosti s profesním vzděláváním dospělých, dokresluje edukační funkci antického gymnasia, které úspěšně vytvářelo interakční prostor celoživotního učení a originální kulturu vyučování a učení, jež dlouhodobě utvářela velmi stabilní pedagogický rámec „pro určitá pojetí podmínek, aktérů, cílů, obsahů, procesů a výsledků vzdělávání“ (Janík *et al*., 2022, s. 9). Lapidárně vše shrnuje Kobes (2007, s. 237): „V gymnasiu se lidé scházeli ze subjektivních pohnutek ke sportovnímu tréninku a intelektuálnímu vzdělávání, a to nejenom v krátkém a ohraničeném období několika let, nýbrž gymnasion provázelo mladého člověka stejně jako jeho děda“.

Sportovní funkce patřila z hlediska specifických úkolů starověkého gymnasia k nejstarším. Připomenuli jsme ji již v souvislosti s názvem a vznikem gymnasií, jež primárně fungovala jako sportoviště. Skutečnost, že v každé polis vzniklo jedno, popř. i více gymnasií, souvisela s faktem, že „sport a trénink v Řecku měly zvláštní a současně výsadní postavení“ (Kouřil, 2016, s. 8). Mareš (2020) shrnuje, že sportovní aktivity v antickém Řecku zaujímaly důležité místo, protože se jim lidé věnovali v různých podobách a kontextech. Sport probíhal jako rituální obřad, obvykle se sakrálním obsahem, a současně

měl charakter prožitkových aktivit s ontologickým přesahem. V gymnasiích se sport rozvíjel „jakožto součást komplexní filosofie výchovy s cílem dosáhnout dokonalosti (areté) a harmonické kultivovanosti osobnosti (kalokagathia)“ (Mareš, 2020, s. 78) a v rámci efébie se sport propojil s brannými a vojenskými úkoly.

Sportovní funkci gymnasia soustavně posilovala situace, kdy se nejenom hluboké literární a rétorické vzdělání, ale i systematická účast na atletickém tréninku „považovaly za jeden z úspěchů, které mladý muž potřebuje, aby mohl zaujmout své místo v každodenním životě elity řeckého města“ (König, 2017, s. 157). Gymnasia proto provázela řecké sportovce – atlety – od jejich mládí. Pokud disponovali rodinnými zdroji pro trénink a cestování, mohli uvažovat o provozování sportovních soutěží na vyšší úrovni, ale až poté, co se otestují a popř. uspějí ve své komunitě (Kyle, 2013). Většina z nich pravděpodobně přestala systematicky a veřejně soutěžit v rané dospělosti a následně se v gymnasiích věnovala sportu za účelem zdraví, krásy, sociální interakce, veřejné prezentace nebo připravenosti pomáhat své polis. Sportovní aktivity se tak pro většinu Řeků propojily s gymnasii, kde „začaly a soustředily se na jejich vlastní komunitu“ (Kyle, 2013, s. 33). Antická gymnasia plnila svoji sportovní funkci i jako organizátor sportovních festivalů – soutěží, kdy kultivovala a učila také své sportovní diváky. Gymnasion, zabezpečující aktivní i receptivní sportovní aktivity všech věkových skupin, tak výrazně přispívalo k rozvoji (vyjádřeno soudobými pojmy) pohybové a – zejména během Římského impéria – zdravotní gramotnosti.

Branná a vojenská funkce provázela gymnasia také od jejich vzniku. Delorme (1960) podtrhuje význam gymnasií pro vojenské vzdělávání od archaického období Řecka. Kah (2018, s. 274) zdůrazňuje, že gymnasion tvořilo jednu z hlavních institucí polis, která organizovala armádu a intelektuální výchovu mladých občanů a také sportovní aktivity různých věkových skupin“. Gymnasion mělo totiž primární význam pro zajištění efébie, která představovala „období výcviku mladých mužů v pozdním dospívání“ (König, Oikomonopoulou, & Woolf, 2013, s. 316) a současně souvisela s „přechodovým rituálem“ Mark (2019, s. 88), tzn. s kvalitativním posunem z nižšího do vyššího společenského postavení. Nejstarší známá efébie, jež měla rysy stálé, separované a současně veřejné instituce, v níž se svobodná mládež společně účastnila povinného sportovního tréninku a vojenského výcviku, vznikla v Athénách v období mezi lety 383 a 373 př. Kr. (Kennell, 2009). „Athéňané přeměnili dříve existující, ale upadající systém … na prostředek výcviku

a náboru mladých mužů do vojenské služby, jejíž úspěšné absolvování bylo předpokladem pro získání občanství“ (Kennell, 2009, s. 324). Efébie, kterou od 4. století př. Kr. zajišťovalo každé uvědomělé, a mnohdy i nepříliš bohaté řecké město, se pak postupně rozšířila po celém Středomoří (Kennell, 2009).

Výcvik mladých mužů – efébů – v gymnasiích probíhal obvykle jeden až dva roky pod vedením veřejně jmenovaných instruktorů. Rozvoj efébů obsahoval nejen vojenské, ale také intelektuální disciplíny, tradiční občanské a helénské hodnoty i systematický sportovní trénink (Kennell, 2009). Efébie – stejně jako vojenská služba – tvořila u všech svobodných mužů součást jejich demokratických povinností. Nezařazení žen do vojenské služby souviselo s jejich vyloučením z občanství (Reid, 2010).

Gymnasia měla v souvislosti s efébií zásadní význam pro přežití řeckých *poleis* zejména v období klasického Řecka, protože zajišťovala jejich obranyschopnost. Branná a vojenská funkce gymnasií se logicky posilovala v těch městech, která musela čelit vojenským nebezpečím nebo se později nacházela poblíž hranic helénistického světa. „Tato města podporovala dobrou fyzickou kondici budoucích občanů-vojáků, jejich schopnost používat zbraně a jejich píli k obraně svého města před vnějším nebezpečím jako místní armády nebo k účasti v královské armádě“ (Stavrou, 2016, s. 222). Helénistické gymnasion tvořilo prostor pro sportovní trénink a vzdělávání a současně „představovalo základní prvek občanské obrany, kdy mladí členové městské elity získávali výcvik v dovednostech, které jsou nezbytné pro efektivní účast a pravděpodobně i vedení sil místní domobrany“ (Kennell, 2009, s. 325).

Již od 4. století př. Kr. se však vojenský význam některých gymnasií snižoval zejména z důvodu nárůstu žoldnéřství. Postupně tak upadal „význam navštěvování gymnasia jako předvojenského výcviku spojeného s intelektuálním vzděláváním“ (Kobes, 2007, s. 237). Zejména od 3. století př. Kr. se původně dvouletá efébie zkracovala a současně ztrácela svůj povinný charakter. Efébie tak nadále pozbývala primární vojenský účel a stále více se orientovala na rozvoj dalšího vzdělávání, což „souviselo s ústupem branného výcviku a naopak s důrazem na vzdělávání ve svobodných uměních“ (Kennell, 2009, s. 324).

Úpadek vojenského výcviku efébů v gymnasiích dále vzrostl během posledních dekád 2. století př. Kr., což „dokládá přehodnocení modelu dobrého vojáka-občana a posun směrem ke vzdělávání kvalitních a elitních občanských diplomatů, jejichž hlavním úkolem bylo prosazování zájmů svého města silou své rétoriky“ (Kennell, 2015, s. 181). „Efébové, většinou

synové bohatých místních elit, však stále a pravidelně trénovali a účastnili se efébických i dalších komunitních slavností“ (Newby, 2005, s. 229). Prvky vojenské přípravy, např. výcvik se zbraněmi, si efébie udržovala až do období římské nadvlády. V tomto období však šlo spíše jen o dobrovolné návštěvy mladých mužů, kteří si v gymnasiích „hráli rok nebo dva na vojáky, zatímco skutečnou práci vykonávali žoldnéři“ (Kennell, 2009, s. 324). Branný výcvik efébů se tak v praxi přímo nevyužíval, respektive, jak uvádí Kennell (2009), kromě mimořádných událostí neplnili aktivní vojenskou roli, a to s výjimkou Athén během několika desetiletí ve 4. století po Kr. Do vojenských tažení se pod jménem své polis naopak zapojovali mladí řečtí občané – *neoi*, a to po absolvování efébie. O jejich vojenskou pomoc často žádalo i samotné Římské císařství (Kennell, 2009).

Svobodní řečtí muži nejenom v rámci inovované efébie, ale i po jejím absolvování nadále navštěvovali gymnasia. Hlavní cíl však již netvořila vojenská příprava, ale intelektuální a sportovní edukace i komplexní společenská relaxace (Newby, 2005). Tradiční efébie a s ní propojená branná a vojenská funkce gymnasia se postupně přetavila do „aristokratického klubu“ a klasická řecká polis a efébická tradice se stala „nostalgickou vzpomínkou“ (Di Cesare, 2018, s. 226) a symbolem úctyhodného vojenského a atletického dědictví. K definitivnímu zániku efébie, a tím i vojenské funkce antických gymnasií dochází během 4. století v souvislosti s mohutným rozmachem křesťanství jako náboženství Římské říše (Kennell, 2009). Z hlediska cíle této statě podtrhněme, že právě efébie jako typická součást antického gymnasia tvořila funkční propojení mezi výchovou dětí a mládeže a vzděláváním a učením se dospělých.

Antická gymnasia po celou dobu své existence zastávala významnou **socializační funkci**. Maskulinní mládež ze svobodných rodin se primárně v této instituci začleňovala do své budoucí sociální skupiny – občanů polis – a osvojovala si zde jejich hodnoty. Jak jsme již uvedli, tento socializační proces se netýkal jen chlapců, mezi nimiž vznikala silná přátelská pouta, ale v rámci efébie a jejího pokračování také mužů, kteří v dospělosti i ve stáří nadále navštěvovali gymnasia, v nichž se tak utvářela a posilovala také mezigenerační sociální síť. V rámci vnitřní komunity šlo o sociální vazby mezi vedením (gymnasiarchy) a pracovníky gymnasia a jejich žáky, eféby, sportovci a dospělými klienty i dalšími návštěvníky. Externí aktivity gymnasií, jež se týkaly života celé polis, podporovaly širokou sociální sounáležitost a mnohdy i vzájemnou reciprocitu mezi vůdci polis a celým jejím společenstvím.

Gymnasia jako prostory společenských setkávání a shromažďování i centra spolkových aktivit však především plnila socializační a integrační funkci pro antickou elitu. Ta v nich udržovala a dále komunitně rozvíjela „tradice řeckých otců a myšlenky aristokratické dokonalosti" (Stavrou, 2016, s. 274). „Participace v gymnasiu představovala způsob, jak … získat příslušnost ke komunitě Helénů, k vládnoucí, vedoucí nebo alespoň privilegované vrstvě" (Paganini, 2011, s. 273).

Gymnasion se však současně nestalo uzavřeným aristokratickým klubem, ale naopak fungovalo jako „pole vyjednávání" (Stavrou, 2016, s. 225) mezi bohatou elitou, významnými úředníky a občany i vojáky. Gymnasion se tak v sociální oblasti stalo příkladem vývoje řecké společnosti v archaickém, klasickém i helénistickém období (Mann, 1998). Původní elity totiž dokázaly v gymnasiích reagovat na širší požadavky občanů a institucionalizovaly v nich své typické životní aktivity, což však nepředstavovalo „ústup z politického do uzavřeného vznešeného (aristokratického) světa, ale naopak vytvoření nového základu vztahů mezi konkrétními aristokraty a širší komunitou" (Mann, 1998, s. 20).

Socializační význam antických gymnasií úzce souvisel s jejich **enkulturační** a později také **akulturační funkcí**. Gymnasia jako „symboly řeckého občanství" (Paganini, 2011, s. 1) tvořila klíčovou instituci enkulturace, tzn. procesu osvojování kulturních tradic a současně integrace a „vrůstání jedince" (Soukup, 2017) do kultury své polis. Řecká paideia i efébie, atletika i vědění, kulty i festivaly – to vše tvořilo podstatu helénské kultury, jejíž osvojování patřilo k základním úkolům gymnasia a souviselo s jeho výše charakterizovanými funkcemi.

Gymnasion však neplnilo jen enkulturační funkci, kterou jeho tradiční interpretace primárně preferuje, ale mělo později i významný přínos pro poznávání a propojování kultur řeckého a neřeckého světa. Tato akulturační funkce se výrazně rozvíjela v rámci dynamického rozšiřování gymnasií v neřeckých oblastech v období helénismu a přetrvávala i v římské antice. Nová gymnasia vytvářela optimální podmínky pro akulturaci jako proces sociálních a kulturních změn, které vznikají v důsledku kontaktu různých kultur (Soukup, 2017). Gymnasia v tomto období umožňovala bezprostřední kontakty jedinců, především pro představitele elit, z různých kulturních prostředí a výrazně tak podporovala jejich sociální učení. Postupně se měnil i původní a hlavní požadavek pro vstup neřeckých jedinců do gymnasia – plně respektovat řecký způsob života (Paganini, 2011). V období

helénismu flexibilita vstupu neřeckých obyvatel do gymnasií postupně narůstala a podporovala v nich i rozvoj původních místních kultur. Toto mísení kultur vhodně ilustruje situace helénistického Egypta, kde návštěvníci gymnasií, sice tradičně považovaní za „čistě řecké, sdíleli mnoho rysů s velkou částí neřeckého obyvatelstva a všechny společně je charakterizovaly složité rysy, odvozené z prolínání různých kulturních tradic a prostředí“ (Paganini, 2011, s. 266). Především na Blízkém východě se gymnasia ve svých komunitách stala „sjednocující institucí“ (Stavrou, 2016, s. 232). Stavrouová (2016) proto navrhuje jeho nové chápání: gymnasion tvoří pokračování tradiční řecké edukační koncepce, současně však v období helénismu integrovalo různé kulturní a vzdělávací prvky starověkých civilizací a vytvořilo mohutné kulturní mosty mezi Řeky a dalšími starověkými civilizacemi.

Volnočasová a – zejména v římském období – vzrůstající **hédonistická funkce** antických gymnasií souvisela s jejich sociální výlučností. Lehmann (2009) připomíná již Xenofóntovo konstatování, že athénský lid sice pro své potřeby vybudoval mnoho palaister a gymnasií, jejich využívání se však netýkalo všech: „Trénink pro půvab a harmonii implikuje luxus a volný čas, který však mají k dispozici jen někteří lidé“ (Lehmann, 2009, s. 198). Volnočasové využití gymnasií se tak týkalo pouze ekonomicky dobře saturovaných svobodných Řeků. Aby se mohli věnovat sami sobě i participovat na sociálních aktivitách, museli mít dostatek *scholé*, tedy volného času, který jim zajišťoval odpovídající majetek, jenž je osvobozoval od výdělečné práce. Novotný (1922) současně zdůrazňuje, že samotný majetek měl pro Řeky právě proto cenu, že jim napomáhal k osobní svobodě a k aktivní participaci na životě své komunity. Svobodný občan byl tedy ten, kdo mohl většinu času trávit na agoře či v gymnasiu a věnovat se tělesnému a intelektuálnímu rozvoji i politickým a občanským záležitostem.

Gymnasia jako instituce pro trávení volného času a naplňování aristokratického životního stylu v řecké kultuře primárně souvisela s připomenutým významem sportu, respektive s typickým soutěživým chováním svých návštěvníků. Návštěvy gymnasií současně nabízely hédonistické trávení volného času – exkluzivitu, nejrůznější požitky i smyslná potěšení, s čímž souvisí známý fakt, že zde docházelo k navazování homoerotických kontaktů (Mann, 1998). Hubbard (2003) v této souvislosti připomíná, že se netýkaly jen dospělých, ale dochované artefakty zobrazují těsně se k sobě tisknoucí páry učitelů a žáků a dokumentují tak příklady pedagogické pederastie. V současnosti uvedené projevy představují efebofilii čili pohlavní úchylku

projevující se homosexuálním vztahem k mladíkům. Pederastii jako vztah zkušeného muže, jenž mladíkovi za jeho náklonnost pomáhá se vzděláváním i s jeho širší socializací, antická společnost naopak chápala velmi pozitivně (Galán, 2003). S hédonistickým pojetím volného času v gymnasiích dále souvisela jejich již připomenutá lázeňská funkce, typická pro římskou antiku.

Vedle výše charakterizovaných funkcí plnila gymnasia řadu dalších úkolů. Některé z nich jsme již stručně připomenuli mj. v souvislosti s obsahem vzdělávání dospělých. Gymnasia se dále v antickém světě podílela na duchovním životě své polis a organizovala zapojení všech svých členů do náboženských obřadů i nejrůznějších kultů a rituálů. Tím podporovala ideologii dané doby a teritoria, ale současně i sounáležitost a společenská postavení (Stavrou, 2016). Tato **náboženská a kultovní funkce** starořeckých gymnasií pokračovala v lázeňských gymnasiích a lázních římského impéria, které „vykazovaly vztahy s pevně zakořeněnými tradicemi, jako jsou léčitelské kulty nebo (řecká) atletika" (Steuernagel, 2021, s. 254) a nadále se v nich také konaly náboženské rozpravy (Trümper, 2018).

Gymnasia od svého vzniku plnila také **právní funkci**, kdy zastávala klíčovou roli pro získání občanství a občanských práv. Zdá se, že „gymnasion se zapojilo do legislativních procesů spojených již se zakládáním polis" (Trombetti, 2012, s. 347). Legislativní rámec gymnasií přispíval k právnímu vzdělávání mládeže i dospělých, vysvětloval jim podstatu jejich identity i odpovědnosti (Too, 2001), která mj. souvisela se zcela zásadní ekonomickou podporou. Tu gymnasiím poskytovali nejenom představitelé jednotlivých poleis či později vládci Římské říše, ale významnými donátory se stávali i samotní občané (Harrison, 2016). Do donátorství, v němž věk, a dokonce ani pohlaví netvořilo překážku a jež se mnohdy vymezovalo sponzorskými smlouvami, se zapojovali i méně movití občané, kteří se často společně domlouvali na darech pro provoz gymnasií (Kennell, 2009). Protože se antické právo týkalo také sportu a mělo praktické dopady na trénující atlety i na dospělé sportovní diváky a další návštěvníky gymnasiálních areálů, gymnasion výrazně podporovalo právní vzdělávání i v této oblasti (Harter-Uibopuu & Kruse, 2014).

Tvůrci starověkých gymnasií věnovali mimořádnou pozornost jejich **umělecké funkci**. Od počátků až po římské období se umělecká výzdoba gymnasií zaměřovala především na mytickou minulost a na klasické atletické symboly. Výzdoba proto nejčastěji obsahovala sochy atletů, „mnohé z nich zobrazující bohy a hrdiny jako Hermés a Héraklés, kteří se zejména s gymnasiem spojovali" (König, 2017, s. 158). Umělecká výzdoba tradičně

sehrávala významnou roli ve všech antických interakčních prostorech, přispívala k jejich identifikaci a podporovala jejich konkrétní funkce. V gymnasiích tak spoluvytvářela komplexní kulturu, zdůrazňovala jejich hodnotové směřování a historické ukotvení, a tím i významně podporovala jejich funkcionální edukační působení.

5. INTERAKČNÍ PROSTOR GYMNASIA A UČENÍ SE DOSPĚLÝCH

V úvodních metodologických poznámkách jsme zmínili prostorový obrat, jenž přispěl k širší interpretaci antického gymnasia. Prostor, ať už jde o prostor konkrétní, nebo fiktivní, který lze v obou případech obohatit i o prostor obrazový, rozšířil tradiční pole výzkumu klasického starověku (Dünne & Günzel, 2006). V něm se ukazuje, že gymnasion mělo nejen podstatný význam pro utváření identity v řecké kultuře, ale současně „tvořilo jeden z klíčových monumentů městského prostoru" (Mania & Trümper, 2018, s. 7). S touto problematikou souvisí i zásadní otázka zaměřená na výzkum sociálních, a tedy i vzdělávacích aktivit – co utváří místa událostí, respektive v jakém prostoru se zkoumané okolnosti dějí? De Certeau (1980, s. 345) tato místa vymezuje jako prostor, jenž vzniká propojením směrových vektorů, úrovní rychlostí a proměnlivostí času. Prostor tak tvoří pletivo variabilních prvků a je naplněn veškerým pohybem, který se v něm odehrává. Prostor současně představuje i výsledek všech v něm probíhajících aktivit. Zatímco místo představuje konstelaci „pevných bodů", prostor naopak tvoří „síť pohyblivých prvků" (De Certeau, 1980). Prostor tedy odpovídá místu, ve kterém se něco děje, něco se v něm odehrává a někdo s ním manipuluje.

Helénský svět se začal systematicky rozvíjet od 7. století př. Kr. Zřetelná organizace jeho životního stylu úzce souvisela v nejstarších i v nově vznikajících *poleis* s jasným, přesným a uvědomělým strukturováním jednotlivých dimenzí životního prostoru. „Zásadní historický proces v těchto staletích tvořil rozvoj sekundární a kolektivní jednoty společenství ‚občanů' nad primárními sociálními jednotkami rodiny, to znamená, že struktura polis se vyvíjela nad úrovní oikos" (Hölscher, 2013, s. 47). Společně s prostorem osobního majetku, domova a zemědělské půdy, tzn. s oikos, který označoval základní starořecký sociální element – rodinu s otroky a zvířaty včetně jejich dalšího majetku, se stále více rozvíjel

společný sociální prostor náboženské a politické povahy. Tím se vytvořila evidentní diferenciace mezi prostorem, jenž se týkal celé komunity, a privátním prostorem týkajícím se jednotlivce.

Prostorová strukturace starořeckých *poleis* současně od počátku jejich existence souvisela se zásadním oddělením vnitřní městské zástavby a okolního území města (Hölscher, 2013, s. 47). Uvnitř města se nacházel veřejný prostor agory, kde se odehrával politický život pouze občanů-mužů, a dále sakrální budovy – posvátné prostory svatyní, kde se setkávalo obyvatelstvo jako celek. Městská zástavba dále obsahovala řadu dalších veřejných institucí a také soukromé obytné budovy. Mimo městskou zástavbu byla pohřebiště. Vzniklo tak přesné vymezení veřejných prostorů, „v nichž občané mohli interagovat se členy ideálního tripartitního společenství: se spoluobčany na agoře, s bohy a hrdiny ve svatyních, s mrtvými u hrobek" (Hölscher, 2013, s. 48).

Z hlediska celoživotního učení tvořily nejvýznamnější prvky městské zástavby ty, jež podporovaly vzájemnou komunikaci a jež Rödel-Brauneová a Waschkeová (2012) označují jako interakční prostory antických měst. Termín interakční prostor propojuje (v intencích prostorového obratu) vymezený pojem prostor a interakci jako „vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy" (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 110). Löx (2012, s. 216) dodává, že interakce představuje zvláštní formu komunikace: „Dvě strany, které se setkávají na dvou místech, jsou vždy v komunikativním vztahu, interagují a vytvářejí tak prostor." V interakčním prostoru jsou účastníci komunikace na sobě vzájemně závislí, jejich vztah má aktivní charakter a vymezuje jednotlivé sociální role (Löx, 2012, s. 216). Vzhledem k analýze antického gymnasia, tzn. vždy reálného prostoru,[17] tvořila klíčovou součást interakčního prostoru nejenom fyzická přítomnost komunikujících, ale i urbanistická, architektonická a umělecká koncepce celého gymnasiálního komplexu.

Rödel-Brauneová a Waschkeová (2012) zdůrazňují, že právě tyto interakční prostory utvářely podstatné a konstitutivní prvky antických měst. K typickým starověkým interakčním prostorům, tzn. k přesně vymezeným místům akcí, dění či událostí, patřily již otevřené prostory v minojské architektuře

17 V současnosti se interakční prostor stále častěji realizuje virtuální formou, která za využití moderních komunikačních technologií odstraňuje původní dimenzi reálného místa, prostoru a vzdálenosti.

první poloviny 2. tisíciletí př. Kr. (Rödel-Braune & Waschke, 2012), v antickém Řecku pak především agory, palácová náměstí, královské zahrady, gymnasia, stadia, musea, knihovny, amfiteátry nebo administrativní a správní budovy. Symbol starověkého interakčního prostoru tvořila agora, kterou Sielhorstová (2012) charakterizuje jako „prostor dění", který plnil politické, vojenské, sakrální a obchodní funkce a současně utvářel podmínky pro konání uměleckých, a především sportovních soutěží. Z hlediska rozvoje vědění a vzdělanosti zastávalo klíčovou roli v antických *poleis* již připomenuté museion, jehož název mnohdy synonymně označoval i gymnasia. Nejslavnější antické museion vzniklo v Alexandrii, a to, analogicky jako v dalších případech, „z potřeby společnosti rozvíjet nový a dynamický vztah mezi učením a kulturou, vztah, kterého nelze dosáhnout pomocí univerzity, školy nebo knihovny" (Anderson, 1998, s. 19). Součást alexandrijského museia – „první statní starověké univerzity" (Brožek, 2002, s. 122) a místa celoživotního vzdělávání – tvořila známá knihovna, protože jejich symbióza se oprávněně považovala za rozhodující „pramen vzdělávání". Na jedné straně zde vznikla možnost čerpat vědění z knihovních fondů, museion pak svými selekčními a tezauračními aktivitami toto vědění obohacovalo. Vznik alexandrijského museia „pravděpodobně tvořil nezbytnou podmínku pro systematické budování knihovny" (Sauter, 1994, s. 69).

Zásadní interakční prvek všech antických měst tvořilo gymnasion, které od počátku helénismu nepředstavovalo „pouze jednu z budov, bez kterých se opravdová řecká polis neobešla, ale rozvinulo se v důležitý veřejný prostor … ve druhou agoru" (Kah, 2018, s. 274). K primárním cílům gymnasií patřil rozvoj jedince v rámci jeho komunity, tzn. utváření kolektivní identity (Trombetti, 2012). Klíčový prostředek pro naplnění uvedeného cíle představoval právě veřejný interakční prostor gymnasia, jenž současně definoval jeho funkce, „které tvoří suma zájmů, jež se zpětně utvářejí interakcí kolektivních identit na různých úrovních" (Trombetti, 2012, s. 328).

Interakční prostor antického gymnasia, „druhé agory", podstatně přispíval k rozvoji veřejné sféry. Barker (2006, s. 195) ji vymezuje jako „prostor pro demokratickou veřejnou diskusi, která funguje jako prostředník mezi občanskou společností a státem; místo, kde se veřejnost organizuje sama a kde se formuje veřejné mínění". V rámci veřejné sféry se jedinci mohou rozvíjet a zapojovat do debat o směřování společnosti. Veřejná sféra gymnasií mnohdy přispívala i k řešení složitých politických dohod. Stavrouová (2016) tento aspekt ilustruje gymnasii v ptolemaiovském Egyptě a v Seleukovské říši.

Gymnasia, která zde primárně vznikala za účelem podpory řecké přítomnosti a „jako svébytné instituce řeckých komunit, se postupně stala polem pro vyjednávání mezi králi, elitami, občany i dalšími účastníky diskuse (řeckými i neřeckými), čímž se vytvářely potřebné sítě kontaktů“ (Stavrou, 2016, s. 221). V řadě *poleis* gymnasia působila jako prostředek posilování vazeb mezi občany a současně umožňovala dohled i vliv občanů na jejich provoz.

Interakčnímu prostoru gymnasií věnovali starověcí Řekové mimořádnou pozornost také z urbanistického a architektonického hlediska (Miller, 2012). Samostatné stavby i ucelené gymnasiální areály sehrávaly rozhodující roli při utváření obrazu řeckých měst a svatyní (Mylonopoulos, 2011). Často tvořily zásadní součást vizuálního a funkčního designu celého městského prostoru a plnily v něm především klíčovou roli centra komunikace a kulturního života. Řečtí architekti vhodně řešili nejen rozměry a umístění gymnasií, ale i jejich vnitřní prostory pro cvičení a vzdělávání i pro studenou a horkou lázeň a celkovou orientaci, aby silný vítr či déšť negativně neovlivňovaly aktivity návštěvníků gymnasií. Gymnasia a palaistry se současně funkčně propojovaly se stadii, aby velké davy návštěvníků mohly pohodlně sledovat soutěžící sportovce (Miller, 2012).

Analogickou urbanistickou a architektonickou pozornost věnovala gymnasiím i římská antika, v níž gymnasia stále tvořila konstitutivní prvky starověkých měst. Emme (2018) v této souvislosti uvádí, že i když se především umělecká výzdoba řeckých a římských gymnasií odlišovala (původně šlo o honorifikační sochy, tzn. zakladatelů, vlastníků či významných donátorů, v římském období pak převládaly sochy císařů), „funkce a společenský význam těchto staveb se sotva mohly lišit“ (Emme, 2018, s. 149). V antických městech tak vznikaly ucelené gymnasiální sportovní komplexy, jež současně plnily i další již uvedené funkce.

Význam antického gymnasia jako interakčního prostoru vhodně ilustruje obrovský areál v Pergamu,[18] jenž zejména od 2. století př. Kr. tvořil podstatnou součást nové koncepce celého města (Hoff, 2015). Jde o největší gymnasion (jen jeho odeon měl kapacitu pro 3 000 diváků) a také nejcennější,

18 Antická řecká polis Pergamon, na jejímž území se v současnosti rozkládá turecké město Bergama, je známá především svým oltářem, jenž vznikl v helénistickém období na terase pergamské akropole a jehož monumentální rekonstrukci můžeme obdivovat v Pergamonském muzeu v Berlíně.

jaké dosud známe ze stále probíhajících archeologických výzkumů. Pro realizaci všech úkolů, které zde gymnasion plnilo, sehrával významnou roli jeho exteriér i interiér. Vedle základního architektonického konceptu, v němž bylo významné např. členění vchodů a vnitřních prostor, jež souvisely s jeho konkrétními funkcemi, zde hrálo důležitou úlohu promyšlené využití různých stavebních materiálů, umístění epigrafů na stěnách či rozmístění jednotlivých soch (Hoff, 2015). Pergamské gymnasion i dnes ilustruje komplexně konstituovaný pedagogizovaný interakční prostor, který – obdobně jako i v dalších gymnasiálních komplexech – podporoval vzdělávání a učení se všech jeho klientů, návštěvníků i pracovníků.

I nejbližší okolí antických měst bylo rozděleno do několika zón. V příměstském – a s vlastním městem úzce propojeném – území se vedle pohřebišť nacházely svatostánky související s kultovní činností městského obyvatelstva. Za tímto územím byla zemědělská půda, která měla zásadní hospodářský význam, stejně jako další již neobdělávaná příroda, využívaná pro pastvu stád (Hölscher, 2013). Širší strukturaci starověkého prostoru pak tvořily další městské státy, které společně utvářely společenství řecké kultury. „Mimo tuto komunitu žily neřecké národy, kterým se od 5. století říkalo barbaři“ (Hölscher, 2013, s. 49).

Uvedeným prostorovým vymezením vznikl jasný a koncepční řád života, „kdy všechny *poleis* měly jasně strukturovanou topografii, která dávala každé kulturní akci konkrétní místo a tím i kolektivně srozumitelný význam“ (Hölscher, 2013, s. 49). Zřetelné ohraničení jednotlivých prostorů antických měst odpovídalo normativnímu řádu, jenž přesně specifikoval, jaké jednání a formy chování jsou v jednotlivých prostorech „ty správné“. „Můžeme si však být jisti, že skuteční Řekové se v reálném životě nechovali tak konformně, aby tyto hranice a normy docela často nepřekračovali a nemařili“ (Hölscher, 2013, s. 65).

Přesné uspořádání prostoru starořeckých *poleis* se odrazilo v nové kvalitě sociálních aktivit, které podporovaly také vzdělávání a učení se dospělých. V této souvislosti sehrávaly podstatnou roli interakční prostory, ve kterých probíhala intenzivní komunikace zejména mezi všemi svobodnými obyvateli antických *poleis*. Inovovaná interpretace antického gymnasia zřetelně ilustruje, jak se postupně ze záměrně vybraného „mrtvého“ místa (již zmíněného ohraničeného prostranství v archaickém Řecku) stala druhá agora, tzn. sociálně pulzující interakční prostor, jenž pozitivně determinoval celoživotní učení.

6. PRACOVNÍCI GYMNASIA A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Zásadní význam pro úspěšnou realizaci funkcí konkrétních institucí mají jejich představitelé – vedení i řadoví pracovníci. Toto konstatování platilo také pro antická gymnasia. Mimořádný význam sportu, jenž pro starověké Řeky představoval základní prvek jejich životního stylu, identity i kulturní odlišnosti a současně v rámci helénistických gymnasií tvořil i úspěšný „export" jejich kultury (Kyle, 2015), logicky vyústil v konstituování řady specializovaných „profesí", které tuto klíčovou součást antického života zajišťovaly.

K pedagogickým pracovníkům antických gymnasií patřil aleiptés, paidotribés, gymnastés, hoplomachos a gymnasiarchos. Pouze ve starověké Spartě se dále připomíná paidonomos, v překladu mistr chlapců, kterému muselo být minimálně čtyřicet let a obdobně jako gymnasiarchos vykonával obecný dozor nad vzděláváním, sportovním tréninkem i vojenským výcvikem (Miller, 2012). Ve Spartě ho jmenovala rada starších, aby dohlížel na chování a tělesnou i brannou výchovu a také plnil funkci trenéra celé polis. Paidonomos osobně trénoval, ale především přísně dohlížel na sportovce a trestal je, pokud neplnili stanovené pokyny (Christesen, 2012). Paidonomos dále urovnával spory mezi učiteli a trenéry, kteří se pak v případě neshod měli podřídit jeho rozhodnutí (Miller, 2012).

Termín aleiptés (mn. č. *aleiptai*), doslova olejující muž, se postupně vžil jako označení trenéra zaměřeného na masáže (Miller, 2012). Mimořádný význam masáží se podle Younga (2004, s. 110) odrazil v označeních starověkých trenérů – aleiptés a dále i paidotribés: „Etymologicky oba vymezují základní funkci trenéra jako maséra. Jeden z nich, aleiptés, označuje toho, kdo používá olej, druhý, paidotribés, označuje toho, kdo masíruje mladé." Především paidotribés (mn. č. *paidotribai*) do 4. století př. Kr. označoval trenéra, jenž „nabízel řízený a soustavný trénink" (Lehmann, 2009, s. 189). Paidotribés, v překladu cvičitel hochů a přeneseně také jejich „uhlazovač" či „obrušovač" (Christesen, 2012, s. 161), působil v palaistrách a gymnasiích, kde vedl trénink a současně i volnočasové sportovní a branné aktivity dospělých (Miller, 2012). *Paidotribai*, kteří dohlíželi i na zdravotní stav svých svěřenců, dostávali za svoji práci finanční odměnu, která byla nižší než u učitelů gramatiky či hudby, ale výrazně vyšší než u vojenských cvičitelů. Netušíme však, „co si jako osobní trenér účtoval za práci s vrcholovým sportovcem či

dospělým klientem“ (Lehmann, 2009, s. 190). Paidotribés pracoval jako trenér a učitel tělesné výchovy i jako sportovní odborník, jenž na pohybové aktivity dohlížel. Působil i v roli „atletického tutora“ (Christesen, 2012, s. 221), který se o své klienty staral i po skončení jejich tréninků, diskutoval s nimi a cvičil. Lehmann (2009) připomíná Platónův pohled na tohoto starořeckého trenéra – k jeho hlavním úkolům patřilo učinit mužská těla krásnými a silnými, vzdělávat svěřenou osobu a současně na ni působit coby odborník na výživu a pohyb. Paidotribés tak v Platónově pojetí vystupuje jako důležitý pedagog v rámci řecké edukační koncepce.

U Platóna se současně poprvé objevuje označení gymnastés (mn. č. *gymnastai*), se kterým – obdobně jako s lékařem – lidé konzultovali i své zdravotní problémy (Lehmann, 2009). Tento „trenér nahých cvičení“ (Miller, 2012, s. 218) působil nejen jako odborník sportovní přípravy a průvodce, kouč či tutor atletů, ale i jako agent, tzn. zmocněnec dospělých profesionálních sportovců (Miller, 2012). Young (2004) dodává, že společně s masírováním a vedením sportovního tréninku *gymnastai* svým atletům radili i se stravováním. Protože výživa atletů se stejně jako dnes oprávněně považovala za významnou oblast jejich rozvoje, dále se prohluboval úzký vztah mezi sportovním tréninkem a lékařstvím. Mnoho objevů v oblasti výživy a životosprávy připisoval sportovním trenérům na přelomu 5. a 4. století př. Kr. nejslavnější starověký lékař Hippokratés (Nicholson, 2020).

Symbiózu lékařství a trenérství zdůraznil také Platón (2016), který označil za dobré lékaře a trenéry ty, kteří přizpůsobí léčbu nebo cvičení konkrétnímu případu. Důraz na vztah medicíny jako léčby nemocí a gymnastiky, jež vytváří dobré zdraví, najdeme nejen u Platóna. Význam pohybu a sportu jako předpoklad kvalitního života formuloval Hippokratés, kterého patrně ovlivnil trenér Hérodikos, propojující cvičení s léčbou nemocí (Kouřil, 2017). Dalším příkladem efektivního propojení trenérství a medicíny byl Demokedes z Krotónu, člen Pythagorovy vědecké komunity. Tento trenér věhlasných krotónských sportovců vystudoval slavnou lékařskou školu, současně působil jako politik, a především jako jeden z nejuznávanějších lékařů své doby (Young, 2004).

Zdravotnické aktivity starověkých trenérů se tak právem považovaly od 5. století př. Kr. za velmi přínosné. Jejich odbornost z nich také učinila „žádané poskytovatele zdravotní péče pro starší a nemohoucí osoby, což jim umožnilo přesahovat jejich hlavní oblast působnosti“ (Nicholson, 2020, s. 381). Již připomenutý Hérodikos, trenér a tvůrce sportovní medicíny, zdůrazňoval význam

tréninku těla pro zdraví (Lehmann, 2009) a v těchto intencích se věnoval i starým lidem a usiloval o prodloužení jejich života (Nicholson, 2020). Jeho aktivity oceňoval sám Platón (1921, s. 385), zejména jeho doporučení dlouze se procházet a „prodloužit život díky léčivým rostlinám, éterickým olejům a masážím". Platón dokonce uvádí, že za výrazným posunem v lékařství stáli právě sportovní trenéři (Nicholson, 2020).

Mnohé úkoly, které gymnastés plnil a jež by dnes spadaly do aktuálních oblastí fyzioterapie, formuloval ve 2. století po Kr. slavný starověký lékař Galénos (Anderson, 2014). Gymnastés měl ve své práci vycházet z pečlivého posouzení fyzického i psychického stavu klienta a z podrobné analýzy jeho pohybových stereotypů. Dále se měl opírat o hluboké znalosti vlivu tělesných cvičení na jednotlivé svalové skupiny, vnitřní orgány, fyziologické funkce i na lidskou psychiku. Všechny informace pak měl využívat v individuálních a komplexních tréninkových plánech pro různé skupiny pacientů s cílem, aby se gymnastika – pohyb a sport – stala každodenní součástí jejich života (Anderson, 2014).

Speciálně se vzdělávání a výcviku dospělých v gymnasiu věnoval hoplomachos, který jako cestující učitel, trenér a vojenský instruktor patřil zejména v římském období k velmi žádaným a současně i nadstandardně placeným profesím (Kennell, 2009). V Athénách měl pozici veřejného úředníka, ale v jiných *poleis* šlo o „potulné instruktory, kteří cestovali z města do města a nabízeli krátké výcvikové kurzy" (Kennell, 2009, s. 333).

Pleket (2013, s. 170) shrnuje, že starořečtí trenéři, především *paidotribai* a *gymnastai*, se současně chápali jako epistatés, tzn. úředník, a technités ve významu kvalifikovaného odborníka, který „zajišťuje trénink a sportovní a tělesný rozvoj svého svěřence, a zároveň by měl být, obecněji řečeno, mistrem a učitelem i příjemným společníkem". Starořecký termín pro úředníka (*epistatés*) se současně používal přímo pro označení sportovního trenéra (König, 2013, s. 316), což podtrhlo jeho srovnatelný význam např. s komisařem veřejných prací či se správcem chrámových pokladnic.

Ve vzdělávání a učení se dospělých sehrával zásadní roli management antických gymnasií. Tituly a funkce vedoucích gymnasií se však „v různých dobách a oblastech značně lišily, a proto se rozdíly mezi nimi velmi špatně definují" (Gardiner, 1910, s. 500). Ředitel gymnasia se primárně spojoval s termínem gymnasiarchos, jenž vznikl spojením starořeckých slov *gymnasion* a *archó* (řídím). Zprávy ze 4. a 5. století př. Kr. dokládají, že athénský úředník s označením gymnasiarchos původně neřídil celý chod gymnasia, ale

organizoval pouze velmi oblíbené týmové závody s pochodněmi a dohlížel na výcvik efébů. Zastával „jednu z tradičních veřejných služeb vyžadovaných od bohatých občanů ve prospěch suverénního lidu“ (Gardiner, 1910, s. 501). Teprve později kontroloval všechny pracovníky gymnasia a odpovídal za vzdělávání, výcvik i trénink žáků i dalších klientů (Miller, 2012). V Athénách, ale i v dalších řeckých *poleis* tak „gymnasiarchos zajišťoval obecnou supervizi nad komplexním vzděláváním v gymnasiu“ (Gardiner, 1910, s. 151) a nadále zastával důležitou roli zejména v edukaci efébů a mladých mužů (Harrison, 2016). Gymnasiarchos, jenž měl splňovat věkový limit od třiceti do šedesáti let, byl obdobně jako další úředníci volen městem. Po svém zvolení musel složit přísahu, ve které se zavázal, že bude pracovat v souladu se zákonem týkajícím se této funkce a že bude dělat „cokoli a vše, na co se nevztahuje zákon, tím nejspravedlivějším možným způsobem“ a nebude dělat „zvláštní laskavosti pro své přátele ani nespravedlivé škody svým nepřátelům“ (Miller, 2012, s. 138).

V helénistické a římské době gymnasiarchos dokonce získal pozici „vedoucího školství, který udržuje kázeň, vykonává kontrolu nad gymnasiem a z vlastních prostředků zajišťuje řadu vynaložených výdajů“ (Gardiner, 1910, s. 501). Gymnasiarchie jako péče o gymnasia v řadě *poleis* nadále fungovala na dobrovolné bázi a zastávaly ji význačné antické osobnosti, někde dokonce i ženy. „Úřad obvykle trval po dobu jednoho roku, ale někdy se dobrovolně obnovoval […] i předával z otce na syna“ (Gardiner, 1910, s. 502). Šlo o velmi náročnou a významnou manažerskou i administrativní roli, protože gymnasiarchos „dohlížel na přípravu gymnasistů, řídil chod svého učitelského sboru a působil i jako patron gymnasia“ (Harrison, 2016, s. 349). Vzhledem k těmto nárokům „patřila práce vykonávaná úředníkem jménem gymnasiarchos mezi nejvyšší priority vlády polis“ (Kah, 2018, s. 274). Gymnasiarchům v některých gymnasiích od 3. století př. Kr. pomáhali i další podřízení – hypogymnasiarchos (Gardiner, 1910), v jiných případech, jak jsme již zmínili, se na vedení podílelo i několik ředitelů zodpovědných za různé věkové skupiny. Gymnasiarchie, která představovala i se vnímala jako vlastenecký rys, „vykazovala enormní životnost až do doby Římského císařství“ (Günther & Weise, 2014, s. 85).

Obecnou charakteristiku antických gymnasiarchů ilustruje Harrison (2016) v rámci analýzy rozsáhlého nápisu z 2. stol. př. Kr. dochovaného v Efesu. Nápis má formu čestného dekretu oslavujícího ředitele efeského gymnasia Diodora, kterého velebí za jeho dobré vystupování, za jeho spravedlnost,

zdrženlivost a umírněnost, a především za prokazovaný entuziasmus ve všem, co se týkalo jeho svěřenců i celkové péče a slávy gymnasia jako památného, důstojného a chvályhodného zařízení. Nápis zvláště vyzdvihuje jeho vzorné a uctivé zacházení s mladými muži a s návštěvníky gymnasia. Diodorus současně stále dbal o jejich kvalitní rozvoj, vedl je k opěvování a lásce k tělesné i duševní námaze a vynakládal velké úsilí, aby se dobrá pověst mladých mužů pěstovala slovem i skutkem. Vyjádření díků efébů a mladých mužů, kterým se Diodorus v efeském gymnasiu věnoval, vyvrcholilo pořízením jeho sochy umístěné v gymnasiu.

Harrison (2016) v analýze uvedeného nápisu především vyzdvihuje pastorační úsilí tohoto gymnasiarchy, tzn. jeho poslání v podobě permanentní péče o pozitivní fyzický i morální rozvoj a adekvátní duchovní směřování všech zaměstnanců a klientů gymnasia. Současně zdůrazňuje podrobný popis jeho etické integrity, jež byla neocenitelná ve veřejném životě. Oslavný nápis tak zároveň vymezil „paradigma občanských ctností pro další generace efébů a mladých mužů, které mají napodobovat" (Harrison, 2016, s. 351).

I když se zastávané funkce gymnasiarchů v konkrétních případech lišily v souvislosti s jejich působením v odlišné době a v různých *poleis*, vždy měly charakter sociální a pomáhající profese, výrazně zaměřené na vzdělávání dospělých. Markantní to bylo v rámci působení gymnasiarchů ve funkci ředitelů, manažerů i sponzorů gymnasií, tento rys se však objevil již v klasických Athénách při zajišťování závodů s pochodněmi, kdy „se zdůrazňovala jejich vlastní dobrovolná či velkorysá ochota vystupovat pro polis v podobě veřejné služby" (Günther & Weise, 2014, s. 83). Novější historické analýzy také oprávněně věnují pozornost vztahu gymnasiarchie a euergetismu,[19] resp. otázkám, jak sponzorování gymnasií „definovalo interakci mezi obyvatelstvem polis a jejími elitami" (Kah, 2018, s. 274). Harrison (2016) uvádí, že gymnasiarchové, působící např. ve 2. století po Kr. v Efesu, se pravidelně vyznamenávali jako zasloužilí donátoři vzdělávání. I z těchto důvodů patrně mnozí z nich současně působili jako vyslanci Efesu u římských vládců, protože patřili mezi městskou elitu a vážené osobnosti, „prosazující zvyky

19 Známým symbolem antického euergetismu, tzn. donátorství spojeného s podporou vlastní prestiže a společenského postavení, byl Opramoas. Tento velmi bohatý a honosný mecenáš žijící ve 2. století po Kr. v Lýkii se proslavil štědrými dary věnovanými na rozvoj sportu i paideie (podrobněji viz Kokkinia, 2000).

předků města a diplomaticky jednající jeho jménem a sponzorující jeho paideiu spolu s tradičním uctíváním jeho bohů a římských vládců“ (Harrison, 2016, s. 349).

Jak připomíná Wendtová (2016), v období císařského Říma dále narůstal počet odborníků orientovaných na různé specializace – např. na filozofii, náboženství, historii, rétoriku, právo, medicínu či na pedagogiku, respektive (tehdy stále používaným řeckým termínem) na paideiu. Nárůst jejich odborných služeb pro veřejnost souvisel s rozvojem antického vědění, jež se opíralo o obšírnou starověkou literární kulturu nejenom v samotném Římě, ale i v dalších antických městech, a o rozsáhlou síť veřejných i privátních knihoven (König, Oikomonopoulou, & Woolf, 2013). Nejenom pedagogické či trenérské odbornosti, ale i celá řada dalších působila nebo spolupracovala i s gymnasii římského období. Šlo tak nejen o učitele a sportovní trenéry, ale i o lékaře, výživové poradce či o počátky fyzioterapeutických a rehabilitačních profesí (Kennell, 2009). Působení uvedených odborníků spjatých s antickým gymnasiem pak mělo charakter neformálního vzdělávání a odborného poradenství.

Komplexní, zejména edukační působení pracovníků gymnasia se tak netýkalo pouze sekundární úrovně vzdělávání. Trenérské, vzdělávací a současně i zdravotní služby, jež zajišťovali *paidotribai* či *gymnastai*, a především manažerské, administrativní, diagnostické, edukační i další aktivity označované jako gymnasiarchie, výrazně ovlivňovaly také vzdělávání a učení se dospělých. V současnosti ve vzdělávání dospělých, a zvláště pak seniorů, oprávněně rezonuje význam pohybových a sportovních aktivit pro lidské zdraví. Opět jde o aktuální téma, jež reflektuje i historický výzkum. Dokumentuje, že ani tato oblast nepředstavuje ve vzdělávání dospělých téma zcela nové, výrazně se na něm podílela již antická gymnasia a jejich odborní pracovníci.

ZÁVĚR

Aktuální pedagogická a andragogická témata, zastoupená pojmy celoživotní učení a vzdělávání a učení se dospělých, nám v současnosti pomáhají v širší interpretaci po staletí připomínaného antického gymnasia, jež se tradičně stalo spíše jen synonymem sekundární školy propojené se sportovišti. Koncept celoživotního učení ve spojení s metodologickým prostorovým obratem nám umožňuje reflektovat gymnasion, jež se bezesporu primárně věnovalo systematické sportovní a intelektuální edukaci řeckých teenagerů

z elitních rodin, také jako klíčovou antickou instituci – druhou agoru, utvářející interaktivní prostor, který sehrával významnou roli ve vzdělávání a učení se dospělých.

Antická gymnasia navštěvovali nejen chlapci – žáci a mladí sportovci, ale i dospělí a staří občané, aby v nich cvičili a trénovali, učili se a vzdělávali, diskutovali, relaxovali i řešili aktuální problémy. Dětem a mládeži – přesněji chlapcům a mladým mužům ze svobodných rodin – gymnasion zajišťovalo jejich intencionální edukaci: řízené učení v podobě výuky a systematického sportovního tréninku vedeného pedagogickými pracovníky. Ve vztahu k dospělým gymnasia působila především formou funkcionální edukace a současně utvářela řadu možností pro jejich informální učení. Ty se primárně týkaly svobodné a maskulinní části obyvatelstva, v souvislosti s externím významem gymnasií pro celou polis lze však předpokládat možnosti učení i pro další obyvatele. K nenásilnému a efektivnímu propojení formálního vzdělávání mládeže s neformálním vzděláváním a učením se dospělých nepřispívaly jen sportovní, edukační či branné a vojenské funkce gymnasií, ale celý souhrn komplexních úkolů, které antická gymnasia ve svých *poleis* úspěšně a nenahraditelně plnila.

V souvislosti se širokou škálou funkcí gymnasia se i obsah vzdělávání a učení se dospělých nezužoval primárně na filozofické rozpravy v rámci procházení a diskusí v porticích či na rozvoj pohybové gramotnosti. Antická gymnasia stimulovala učení se dospělých v celé šíři životních situací, zaměřených na témata politická, občanská, etická, náboženská, právní či sportovní, i na – z dnešního pohledu mimořádně aktuální – problémy zdravotní, finanční či ekonomické. Gymnasia obdobně jako starověká museia, stadia, knihovny či divadla, se kterými se v rozsáhlých areálech často smysluplně propojovala, rozvíjela vzdělanost a současně zabezpečovala její transfer – vzdělávala občany a zároveň tehdejší maskulinní elitě umožňovala aktivní trávení volného času, jež bychom dnes označili jako jeho efektivní pedagogické zhodnocení.

Antické gymnasion nefungovalo pouze jako sekundární chlapecká a sportovně zaměřená škola, ve které převládalo učení „odkázané na pomoc druhých“ (Beneš, 2008, s. 17). Je třeba ho charakterizovat také jako instituci, kterou navštěvovali dospělí a staří občané, jež v ní měli možnost své učení (z andragogického pohledu souvisejícího s pomocí druhých) „vyžádat nebo odmítnout“ (Beneš, 2008, s. 17). Antické gymnasion proto můžeme interpretovat jako instituci formálního vzdělávání zaměřenou na výchovu dětí

a mládeže a současně jako zařízení vzdělávání a učení se dospělých – jako komplexní interakční prostor celoživotního učení.

LITERATURA

Ackermann, G., & Reber, K. (2018). New Research on the Gymnasium of Eretria. In Mania, U., & Trümper, M. (Eds.), *Development of Gymnasia and Graeco-Roman Cityscapes*, s. 161–179. Edition Topoi. Dostupné z: https://doi.org/10.17171/3-58-1.

Anderson, D. (1998). Lebenslanges Lernen in Museen: zur Situation der Museumspädagogik im Vereinigten Königreich von Großbritannien und Nordirland. In Rath, G. (Ed.), *Museen für BesucherInnen: eine Studie*, s. 19–28. Wien: Universitätsverlag.

Anderson, G. (2014). *Philostratus: Biography and Belles Lettres in the Third Century A. D*. London: Routledge.

Avagliano, A., & Montalbano, R. (2018). Greek Gymnasia for Non-Greek People: Archaeological and Epigraphic Evidence in Pre-Roman Italy. In Mania, U., & Trümper, M. (Eds.), *Development of Gymnasia and Graeco-Roman Cityscapes*, s. 75–85. Edition Topoi. Dostupné z: https://doi.org/10.17171/3-58-1.

Barker, Ch. (2006). *Slovník kulturálních studií*. Překlad I. Reifová, K. Gillárová, M. Pospíšil. Praha: Portál.

Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada Publishing.

Beneš, M. (2009). Andragogika. In Průcha, J. (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*, s. 691–695. Praha: Portál.

Beneš, M. (2017). Kapp i Herbart: dwie koncepcje wychowania i ich recepcja w literaturze andragogicznej. *Edukacja dorosłych*, 2017(2), 265–274. Dostupné z: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=667732.

Bloomer, W. M. (Ed.) (2015). *A Companion to Ancient Education*. Hoboken: John Wiley & Sons. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/9781119023913.

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2018, June 13). Gymnasium. *Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/technology/gymnasium-sports

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (1998, July 20). Gymnasium. *Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/topic/Gymnasium-German-school

Brožek, A. (2002). Alexandrijská knihovna. *Národní knihovna*, *13*(2), 122–124.

Certeau, M. de (1980). Praktiken im Raum. In Dünne, J., & Günzel, S. (Eds.) (2006), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, s. 343–353. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Certeau, M. de (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.

Delorme, J. (1960). *Gymnasion: études sur les monuments consacrés à l'éducation en Grèce, des origins à l'Empire romain*. Paris: E. de Boccard.

Di Cesare, R. (2018). Hellenistic Gymnasia in the Heart of Athens: Change and Continuity. In Mania, U., & Trümper, M. (Eds.), *Development of Gymnasia and Graeco-Roman Cityscapes*, s. 215–236. Edition Topoi. Dostupné z: https://doi.org/10.17171/3-58-11.

Dombrowski, D. A. (2009). *Contemporary Athletics and Ancient Greek Ideals*. Chicago: University of Chicago Press.

Dünne, J., & Günzel, S. (Eds.) (2006). *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Suhrkamp Verlag*.

Emme, B. (2018). The Emergence and Significance of the Palaestra Type in Greek Architecture. In Mania, U., & Trümper, M. (Eds.), *Development of Gymnasia and Graeco-Roman Cityscapes*, s. 143–159. Edition Topoi. Dostupné z: https://doi.org/10.17171/3-58-1.

Fagan, G. G. (2002). *Bathing in Public in the Roman World*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Feuereis, E. (2011). Narativismus a historiografie. *Dějiny – Teorie – Kritika*, 2011(1), 7–34. Dostupné z: https://doi.org/10.14712/24645370.2011..1.

Foucault, M. (2016). *Archeologie vědění*. Překlad Č. Pelikán. Praha: Herrmann a synové.

Füssel, M. (2013). Tote Orte und gelebte Räume: zur Raumtheorie von Michel de Certeau S. J. *Historical Social Research*, 38(3), 22–39. Dostupné z: https://doi.org/10.12759/hsr.38.2013.3.22-39

Galán, J. E. (2003). *Láska a sex ve starém Řecku*. Praha: Ikar.

Gardiner, E. N. (1910). *Greek Athletic Sports and Festivals*. Macmillan.

Groß-Albenhausen, K. (2007). Bedeutung und Funktion der Gymnasien für die Hellenisierung des Ostens. In Kah, D., & Scholz, P. (Eds.), *Das hellenistische Gymnasion*, s. 313–322. Berlin: Akademie Verlag. Dostupné z: https://doi.org/10.1524/9783050047249.313

Günther, S., & Weise, F. (2014). Zwischen aristokratischem Führungsanspruch und demokratischem Gleichheitsideal: Überlegungen zur Gymnasiarchie

im 5./4. Jahrhundert v. Chr. In Harter-Uibopuu, K., & Kruse, T. (Eds.), *Sport und Recht in der Antike*, s. 59–87. Wien: Verlag Holzhausen.

Haake, M. (2006). Das hellenistische Gymnasion. *Sehepunkte 6*(12). http://www.sehepunkte.de/2006/12/7174.html

Hábl, J., & Janiš, K. (2010). *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Harrison, J. R. (2016). Sponsors of Paideia: Ephesian Benefactors, Civic Virtue and the New Testament. *Early Christianity*, 7(3), 346–367. Dostupné z: https://doi.org/10.1628/186870316X14712579796930.

Harter-Uibopuu, K., & Kruse, Th. (Eds.) (2014). *Sport und Recht in der Antike*. Wien: Verlag Holzhausen.

Haug, A. (2023). *Öffentliche Räume in Pompeji: zum Design urbaner Atmosphären.* De Gruyter.

Hoff, R. von den (2015). Das Gymnasion von Pergamon: herrscherlicher und bürgerlicher Raum in der hellenistischen Polis. In Matthaei, A., & Zimmermann, M. (Eds.), *Urbane Strukturen und bürgerliche Identität im Hellenismus*, s. 123–145. Heidelberg: Verlag Antike.

Hölscher, T. (2013). Die griechische Polis und ihre Räume: Religiöse Grenzen und Übergänge. In Guggisberg, M. A. (Ed.), *Grenzen in Ritual und Kult der Antike*, s. 47–68. Berlin: Schwabe.

Hrubešová, A. (2013). *Teorie a praxe vzdělávání dospělých v tělesné kultuře*. Rigorózní práce, Univerzita Karlova. Dostupné z: http://hdl.handle.net/20.500.11956/58776.

Hubbard, T. K. (2003). Sex in the Gym: Athletic Trainers and Pedagogical Pederasty. *Intertexts*, 7(1), 1–26. Dostupné z: https://doi.org/10.1353/itx.2003.0009

Christesen, P. (2012). *Sport and Democracy in the Ancient and Modern Worlds*. New York: Cambridge University Press.

Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Češková, T., Mentlík, P., & Kohout, J. (2022). (Produktivní) kultura vyučování a učení: teoretický rámec pro didaktické kazuistiky. In Janík, T., Slavík, J., & Češková, T. (Eds.), *Produktivní kultura vyučování a učení v didaktických kazuistikách*, s. 7–28. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0241-2022

Jaroš, F. (2010). Daniel *Špelda*: proměny historiografie vědy. *Teorie vědy*, 32(2), 257–265.

Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Jirásek, I. (2019). Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Praha: Portál.

Kádner, O. (1923). *Dějiny pedagogiky. Díl I, Do konce středověku*. Vydání druhé, opravené a rozšířené. Praha: Česká grafická unie.

Kah, D. (2018). The Gymnasiarchia from the Hellenistic Age to the Roman Empire: the Example of Rhodes. In Maniam, U., & Trümper, M. (Eds.), *Development of Gymnasia and Graeco-Roman Cityscapes*, s. 273–300. Edition Topoi. Dostupné z: https://doi.org/10.17171/3-58-1

Kah, D., & Scholz, P. (Eds.) (2007). *Das hellenistische Gymnasion*. Berlin: Akademie Verlag. Dostupné z: https://doi.org/10.1524/9783050047249

Kennell, N. M. (2009). The Greek Ephebate in the Roman Period. *The International Journal of the History of Sport*, 26(2), 323–342. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/09523360802513330.

Kennell, N. M. (2015). The Ephebeia in the Hellenistic Period. In Bloomer, W. M. (Ed.), *A Companion to Ancient* Education, s. 172–183. Hoboken: John Wiley & Sons. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/9781119023913

Knotová, D. (2011). *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido.

Kobes, J. (2007). Teilnahmeklauseln beim Zugang zum Gymnasion. In Kah, D. & Scholz, P,. (Eds.), *Das hellenistische Gymnasion*, s. 237–245. Akademie Verlag. Dostupné z: https://doi.org/10.1524/9783050047249.237

Kokkinia, Ch. (2000). *Die Opramoas-Inschrift von Rhodiapolis: Euergetismus und soziale Elite in Lykien*. Bonn: Habelt.

Kouřil, J. (2016). Sportovní příprava a trénink v řecko-římské antice. *Česká kinantropologie, 20*(2), 7–28.

Kouřil, J. (2017). Historický pohled na zdraví z pohledu antiky. In Blahutková, M. (Ed.), *Pohybový aparát a zdraví*, s. 9–21. Brno: Paido.

König, J. (Ed.) (2013). *Greek Athletics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

König, J. (2017). Athletes and Trainers. In Richter, D. S. & Johnson, W. A. (Eds.), *The Oxford Handbook to the Second Sophistic*, s. 155–168. Oxford: Oxford University Press. Dostupné z: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199837472.001.0001

König, J., Oikonomopoulou, K., & Woolf, G. (Eds.) (2013). *Ancient Libraries*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krüger, H.-H., & Grunert, C. (Eds.) (2006). *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. 2. vyd. Verlag Barbara Budrich.

Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Praha: Grada Publishing.

Kyle, D. G. (2013). Greek Athletic Competitions: The Ancient Olympics and more. In Christesen, P. & Kyle, D. G. (Eds.), *A Companion to Sport and Spectacle in Greek and Roman Antiquity*, s. 17–35. Hoboken: Wiley Blackwell. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/9781118609965.ch1.

Kyle, D. G. (2015). *Sport and Spectacle in the ancient world*. 2nd ed. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Lehmann, C. M. (2009). Early Greek Athletic Trainers. *Journal of Sport History, 36*(2), 187–204.

Löx, M. (2012). Damasus und Ambrosius: Strategien zur Nutzung der spätantiken Stadt als christlicher Interaktionsraum. In Rödel-Braune, C. & Waschke, C. (Eds.), *Orte des Geschehens. Interaktionsräume als konstitutive Elemente der antiken Stadt*, s. 215–243. Münster: LIT Verlag.

Mania, U., & Trümper, M. (Eds.) (2018). *Development of Gymnasia and Graeco-Roman Cityscapes*. Edition Topoi. Dostupné z: https://doi.org/10.17171/3-58-1

Mann, C. (1998). Krieg, Sport und Adelskultur. Zur Entstehung des griechischen Gymnasions. *Klio*, 80(1), 7–21. Dostupné z: https://doi.org/10.1524/klio.1998.80.1.7

Mann, Ch. (2001). *Athlet und Polis im archaischen und frühklassischen Griechenland*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Mareš, L. (2017). Pohybové aktivity v kontextu Platónovy Ústavy. *Tělesná kultura*, 40(2), 88–94.

Mareš, L. (2020). Povaha a smysl sportovních aktivit v antickém Řecku: pokus o klasifikaci. *Česká kinantropologie*, 24(3–4), 67–79.

Mark, J. (2019). Education in Greek and Roman Antiquity. In Rury, J. L., & Tamura, E. H. (Eds.), *The Oxford Handbook of the History of Education*, s. 83–97. Oxford Academic. Dostupné z: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199340033.013.5

Marrou, H. I. (1957). *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. Freiburg, München: Alber.

Miller, S. G. (2004). *Ancient Greek Athletics*. New Haven: Yale University Press.

Miller, S. G. (2012). *Arete: Greek Sports from Ancient Sources*. 3rd ed. Berkeley: University of California Press.

Montero, Á. M. (2020). Sports Training in Ancient Greece and its Supposed Modernity. *Journal of Human Sport & Exercise*, *15*(1), 163–176. Dostupné z: https://doi.org/10.14198/jhse.2020.151.15

Mylonopoulos, I. (2011). Das griechische Heiligtum als räumlicher Kontext antiker Feste und Agone. In Hermary, A. & Jaeger, B. (Eds.), *Thesaurus Cultus*

et Rituum Antiquorum VII: Festivals and Contests, s. 43–78. Los Angeles: J. Paul Getty Museum.

Newby, Z. (2005). *Greek Athletics in the Roman World: Victory and Virtue*. Oxford: Oxford University Press.

Nicholson, N. (2020). Between Physician and Athlete: The Idea of the Trainer in Epinician Poetry. *Journal of the Philosophy of Sport*, 47(3), 377–390.

Novotný, F. (1922). *Gymnasion: úvahy o řecké kultuře*. Praha: Karel Voleský.

Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. 2., rozšířené vyd. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Paganini, M. C. D. (2011). *Gymnasia and Greek Identity in Ptolemaic and Early Roman Egypt*. Disertační práce. Oxford: University of Oxford. Dostupné z: https://ora.ox.ac.uk/objects/

Petrusek, M. (2017). Interpretace. In Nešpor, Z. R. (Ed.), *Sociologická encyklopedie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz

Platón (1921). Ústava. Překlad F. Novotný. Praha: Jan Laichter.

Platón (2016). *Zákony*. 4., opravené vyd. Překlad F. Novotný. Praha: OIKOYMENH.

Pleket, H. W. (2013). Games, Prizes, Athletes and Ideology. In König, J. (Ed.), *Greek Athletics*, s. 145–174. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Pomeroy, S. B. (2002). *Spartan Women*. Oxford: Oxford University Press.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál.

Rabušicová, M. (2006). Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, 2006 (U11). Brno: Masarykova univerzita, 13–26.

Reid, H. L. (2010). Plato's Gymnasium. *Sport, Ethics & Philosophy*, *4*(2), 170–182. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/17511321.2010.486597

Riedweg, Ch. (2005). *Pythagoras: His Life, Teaching, and Influence*. Ithaca: Cornell University Press.

Rödel-Braune, C., & Waschke, C. (Eds.) (2012). *Orte des Geschehens: Interaktionsräume als konstitutive Elemente der antiken Stadt*. Münster: LIT Verlag.

Sauter, B. (1994). *Museum und Bildung. Eine historisch-systematische Untersuchung zu Formen der Überlieferung und der Identitätsfindung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Scholz, P. (2004). Einführung. In Kah, D. & Scholz, P. (Eds.), *Das hellenistische Gymnasion*, s. 11–24. Akademie Verlag. Dostupné z: https://doi.org/10.1524/9783050047249.11

Scholz, P., & Wiegandt, D. (Eds.). (2015). *Das kaiserzeitliche Gymnasion*. De Gruyter. Dostupné z: https://doi.org/10.1515/9783050088914

Sielhorst, B. (2012). Die hellenistische Agora als „Ort des Geschehens": ein Vergleich der Agorai von Athen, Thasos und Priene. In Rödel-Braune, C. & Waschke, C. (Eds.), *Orte des Geschehens. Interaktionsräume als konstitutive Elemente der antiken Stadt*, s. 305–327. Münster: LIT Verlag.

Soja, E. W. (2009). *Seeing Nature Spatially*. New York City: Fordham University Press. Dostupné z: https://doi.org/10.5422/fso/9780823230693.003.0009

Soukup, V. (2017). Enkulturace. In Nešpor, Z. R. (Ed.), *Sociologická encyklopedie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz.

Stavrou, D. (2016). *The Gymnasion in the Hellenistic East: Motives, Divergences, and Networks of Contacts*. Disertační práce. Leicester: University of Leicester. Dostupné z: https://figshare.le.ac.uk/articles/thesis/The_Gymnasion_in_the_Hellenistic_East_Motives_Divergences_and_Networks_of_Contacts/10244780

Steskal, M. (2015). Römische Thermen und griechische Gymnasien: Ephesos und Milet im Spiegel ihrer Bad-Gymnasien. In Scholz, P. & Wiegandt, D. (Eds.), *Das kaiserzeitliche Gymnasion*, s. 223–244. Berlin: De Gruyter. Dostupné z: https://doi.org/10.1515/9783050088914-011

Steuernagel, D. (2021). Roman Baths as Locations of Religious Practice. In Lätzer-Lasar, A. & Urciuoli, E. R. (Eds.), *Urban Religion in Late Antiquity*, s. 225–259. Berlin: De Gruyter.

Strachová, M., & Grexa, J. (2014). *Dějiny sportu*. Brno: Masarykova univerzita.

Šíp, R. (Ed.) (2008). *Kalokagathia: ideál nebo flatus vocis?* Brno: Paido.

Štverák, V. (1988). *Stručné dějiny pedagogiky*. 2., doplněné vyd. Praha: SPN.

Too, Y. L. (Ed.) (2001). *Education in Greek and Roman Antiquity*. Boston: Brill.

Trombetti, C. (2012). Gymnasien als sozialer Raum der Polis: der Fall Athen. In Rödel-Braune, C. & Waschke, C. (Eds.), *Orte des Geschehens: Interaktionsräume als konstitutive Elemente der antiken Stadt*, s. 328–354. Münster: LIT Verlag.

Trümper, M. (2018). Gymnasia in Eastern Sicily of the Hellenistic and Roman Period. In Mania, U. & Trümper, M. (Eds.), *Development of Gymnasia and Graeco-Roman Cityscapes*, s. 43–73. Edition Topoi. Dostupné z: https://doi.org/10.17171/3-58-1

Váňa, J. (Ed.) (1957). *Dějiny pedagogiky pro pedagogické školy, vyšší pedagogické školy a vysoké školy pedagogické*. 2. opravené a doplněné vyd. Praha: SPN.

Weiler, I. (2007). Gymnastik und Agonistik im hellenistischen Gymnasion. In Kah, D. & Scholz, P. (Eds.), *Das hellenistische Gymnasion*, s. 25–46. Berlin: Akademie Verlag. Dostupné z: https://doi.org/10.1524/9783050047249.25

Wendt, H. (2016). *At the Temple Gates: the Religion of Freelance Experts in the Roman Empire*. Oxford: Oxford University Press.

White, H. V. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Xenofón z Efesu (1970). *O Kýrově vychování*. Praha: Svoboda, 1970.

Young, D. C. (2004). *A Brief History of the Olympic Games*. Hoboken: Blackwell Publishing.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing.

Zounek, J., & Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství: kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt

doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc.: juva@fsps.muni.cz

https://doi.org/10.11118/lifele20231302103

Volume 13 Teoretická studie Number 2, 2023

TEACHER TRAINING FOR THE EDUCATION OF THE INCARCERATED IN SLOVAKIA AND ABROAD

Marek Lukáč[1], Silvia Lukáčová[2]

[1]Prešovská univerzita v Prešove, Centrum jazykov a kultúr národnostných menšín, Ústav rómskych štúdií, 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika

[2]Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika

Podáno: 26. 10. 2022, Přijato: 11. 10. 2023
Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20231302153

To cite this article: LUKÁČ MAREK, LUKÁČOVÁ SILVIA. 2023. Teacher Training for the Education of the Incarcerated in Slovakia and Abroad. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 13 (2): 153–171.

Abstract

The paper focuses on the competencies of prison teachers and the issues involved in their training for teaching adults as well as teaching in a prison environment. It tries to answer the question of what a teacher involved in the formal education of incarcerated adults should be like, whether they should be trained before the process of education, and whether the system of further professional education gives them the opportunity to develop their competencies for teaching in prison. The current practice in the undergraduate training of teachers and their further professional education does not reflect the specifics of the formal education of the incarcerated. At the same time, models

for training prison teachers have existed abroad for a long time, and research reveals that the teachers themselves feel the need for specific training to teach in this specific environment.

Keywords: prison education, prison teacher, teacher training, adult education, prison teacher competencies

PRÍPRAVA UČITEĽOV PRE VZDELÁVANIE ODSÚDENÝCH NA SLOVENSKU A V ZAHRANIČÍ

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na kompetencie učiteľov odsúdených a problémy spojené s ich prípravou na vyučovanie dospelých, ako aj na vyučovanie vo väzenskom prostredí. Snaží sa odpovedať na otázku, aký by mal byť učiteľ zapojený do formálneho vzdelávania dospelých vo výkone trestu odňatia slobody, či by mali byť učitelia pred vzdelávaním školení a či im systém ďalšieho profesijného vzdelávania dáva možnosť rozvíjať svoje kompetencie pre vyučovanie vo väznici. Súčasná prax v pregraduálnej príprave učiteľov a ich ďalšom profesijnom vzdelávaní nereflektuje špecifiká formálneho vzdelávania odsúdených. Pritom v zahraničí sú modely prípravy väzenských učiteľov dhodobo k dispozícii a výskumy ukazujú, že samotní učitelia pociťujú potrebu špecifickej prípravy na vyučovanie v tomto špecifickom prostredí.

Kľúčové slová: vzdelávanie odsúdených, učiteľ odsúdených, príprava učiteľov, vzdelávanie dospelých, kompetencie učiteľa odsúdených

In Slovakia, the training of teachers is not systematically researched and there is no system to educate them either. The teachers, whether novices or those with teaching experience, have no opportunities to develop their competencies outside their own professional focus and are dependent on informal ways of learning the profession of prison teacher. They are not prepared

in any way to teach adults, and even less the adults who exhibit a higher rate of problematic or antisocial behaviour or psychological disorders. The paper deals with issues involved in teacher training for formal education in prison. In contrast to the school environment, teachers of the incarcerated work in specific conditions and are confronted with different institutional goals and ways of achieving them. Moreover, they are exposed to a whole other organizational culture that is in contrast to that of a school in a free environment (Montenegro, 2021 and others). The target group of learners is particularly different. Their age, social and psychological characteristics, as well as their motivations related to learning, are also areas for which teachers are not trained. A low level of attention paid to the training of prison teachers is also reflected in the very low level of theoretical elaboration. As a result, only a few papers are available on this issue in Slovakia (Lukáčová, 2017; Lukáčová *et al.*, 2018; Temiaková, 2020).

1. LEARNING HOW TO TEACH ADULTS

Teaching adults, especially those socially excluded, presupposes the development and implementation of teachers' competencies, primarily in the area of communication (with an emphasis on intercultural communication) and cooperation (within the group of participants in education, with the school management and other people involved). The education of the incarcerated is on the fringes of interest in political and academic circles when it comes to forming public policies; thus, it is not surprising that very little attention is paid to the qualifications of those who educate prisoners. In addition to the lack of training for teaching in prison, most teachers are not trained to educate adults either (Irwin, 2008). In most European countries, teaching methods for adults are not included in the initial training of future teachers at a primary, lower secondary, or upper secondary level. In most cases, teachers can further develop their skills for teaching adults by means of a system of continuous professional development (in Slovakia, in the education system of pedagogical and professional staff). At the same time, as stated by Španková & Grenčíková (2012), the education of the incarcerated does not only focus on passing on knowledge. Instead, it is a complex program of social rehabilitation whose goal is to restructure the learners' personalities by modifying their behaviour and habits.

A teacher in second-chance education teaches a different age group of students compared to what they were trained for during their undergraduate

studies. The incarcerated have very different levels of knowledge, skills, and life experiences, which can be a real challenge for those who were trained to teach children and youths with a comparable level of competence. Moreover, adult learners most often wish to acquire what they need to know rather than what someone demands of them (at least in the system of informal education and in the process of informal learning). Prison teachers, therefore, should have the competencies of adult educators at least at the basic level in order to be able to reflect the specifics of adult learning in the teaching process. They should understand the principles of adult learning at different ages, be aware of the basic concepts of adult education, the types and styles of education, as well as have knowledge of the theory of adult education (didactics). In addition, they should develop their own social competencies necessary for effective communication and cooperation with adult learners (Prusáková, 2005).

1) A teacher in the formal education of children and youths operates in the conditions described by Švec (1995, p. 32–34), presented below for a better understanding of the contrast between the prison environment and the group of adult incarcerated learnersIt is an institutional form of managing the learning process of a specific number of students (mostly in groups or classes) or individuals by a single teacher.
2) As a rule, school education is methodically organized into homogeneous categories of students according to age, abilities, and interests into successive grades and groups.
3) The group form of learning prevails, in which the pace is set by the teacher, while the principles and techniques of frontal/monologic (rather than personal/dialogic) teaching are used.
4) The education is predominantly organized within a mediated, artificial, model (rather than in immediate, natural, or real-life) situations and conditions; in school education, model-situational learning prevails over real-situational learning.
5) The process is purposeful, controlled, planned, carried out, and evaluated at regular intervals.
6) School learning is hierarchically structured in sequences of learning tasks within the subjects taken during individual successive grades. Therefore, it applies principles of goal-thematic (so-called curricular) planning of teaching in stages and levels of the educational development of learners.
7) Education is carried out in the conditions of formal relationships with defined social roles and positions, adhering to the principles and

procedures of leading a class and maintaining discipline. It is characterized by the responsibility of those involved for learning outcomes and the possibility of assuring the quality of work and the degree of learning success.

In adult education, the situation is significantly different. An educator of adults cannot apply such procedures that are characteristic for the education of children and youths, as it would jeopardize the effectiveness of teaching and the achievement of educational goals. For this reason, the following section presents the basic rules of adult education (Machalová, 2004), contrasts them with selected elements of teaching children and youths, and applies them to the teaching of incarcerated adults:

1) Partnership rule. The education of the incarcerated is to be based on the principle of equality and cooperation between the teacher and the participants in education. For the effectiveness of the educational process, it is necessary for the teacher to be a partner rather than an authority. Justová (2009, p. 72–73) holds a similar opinion, claiming "the education of adults is based on peer support rather than directive rules." According to her, "[...] those imprisoned, just like any adult individuals, perceive authoritative action as an attack; they do not accept or learn forcibly imposed values." In contrast, according to Švec (1995), in conventional schooling, the education process is teacher-oriented and subject/content-oriented rather than focused on the learner's personality.
2) The rule of reciprocity. In adult education, emphasis is placed on reciprocity in communication between the educator and the participants in education, as well as among the participants. In the teaching of incarcerated adults, the principles of personal-dialogic teaching should prevail over frontal-monologic teaching, which, as mentioned above, is dominant in the education of children and youths.
3) Rule of shared responsibility. When teaching adults, both educators and participants are responsible for the course and results of education. Emphasis is placed on the participation, activity, and cooperation of those involved in education. Those who teach the incarcerated, thus, should not lose the sense of responsibility for the course and results of the education process simply because they work in more demanding conditions and are often limited in their activities. In contrast, in conventional schooling,

the primary responsibility for the course and results of education lies with the teacher.

4) The rule of respecting psychological difference (otherness). This rule refers to respecting the individual characteristics of the teacher and those educated, accepting uniqueness and otherness in thinking, feeling, and behaviour. Due to the internal rules of the prison regime and in order to ensure security, prison teachers should also have basic information about the psychological characteristics of the prisoners participating in the education process. That should, however, also be preceded by specific pedagogical-psychological diagnostics carried out before the incarcerated enter education, which in Slovak correctional facilities is not the case. That might result in teachers choosing a strategy of distancing themselves from the students since they are unable to identify the causes of the problematic behaviour of the incarcerated.
5) The rule of credibility (of the participants) and trust (willingness to express themselves) stands for discretion and correct handling of information. A correctional facility has the right to ensure supervision and, for reasons of security, can insist on the presence of a member of the Corps of Judicial and Prison Guard in classes. In such conditions, it is only possible to observe the rule of trust if the security component is not directly present in the room where education takes place. In a conventional school, teachers are those in authority in the education of children and youths. If they manage to build it, the students trust in them, and the communication is characterized by openness and mutual support (Čonková, 2015).

The prison teacher primarily focuses on the participant and acts as a facilitator, while a plurality of styles, different learning strategies, and flexible forms of didactic communication dominate (Prusáková, 1999). Prusáková's (2005) model of andragogical competencies is generally accepted in Slovakia. It includes:

- professional competence (knowledge of the aspects of adult learning, the development of human resources, further education, goal setting, content creation, choice of methods, analysis of educational results and their evaluation, etc.),
- social competence (communicative and cooperative competencies, emotional flexibility, empathy, pedagogical tact, management skills, and decision-making),

- cognitive competence (searching for and structuring knowledge, production of new ideas, creative thinking, self-evaluation, and self-knowledge).

Buiskool *et al.* (2010) define the key competencies of teachers of adults on the basis of empirical research, which should be a reference framework for the European area of adult education. According to the same author(s) (Buiskool *et al.*, 2010), the competencies of an adult educator consist of:

1) generic competencies: personal, interpersonal, professional, specialist knowledge, didactic, competencies in supporting adult learners, in dealing with various people and groups,
2) specific competencies:
   a) directly related to the education process: assessment of prior experience, learning needs, demands, motivation, and wishes of adult learners, designing the education process of adults, facilitating their learning, continuous monitoring and evaluation of the process, career advice, as well as life and further development, competence in creating study programs,
   b) competencies supporting the education process: managing financial resources in adult education institutions, competencies in quality management, marketing and public relations competence, human resources, competencies in solving administrative problems, informing and supporting others, competencies in facilitating and supporting a learning environment based on information technologies.

In pedagogy and andragogy, the concept of competencies has been studied and sufficiently elaborated on for a long time. The area of competencies of teachers or educators of adults with specific learning needs is the subject of special pedagogical and andragogical disciplines (e.g. special pedagogy/andragogy, resocialization andragogy). There are differences between the education of incarcerated adults (i.e. second chance education) and education in conventional schools, especially in the dominant position of the teacher and teamwork (Meo & Tarabini, 2020). Yet, within the research authors of the present paper have carried out (Lukáčová *et al.*, 2018; Pirohová, Lukáč & Lukáčová, 2019), no record of team cooperation was found be it in the education of the incarcerated or in conventional second-chance education at large.

The level to which the requirements for what teachers should know, how they should prepare for class, and how they should behave in a class of

incarcerated adults are studied is insufficient, and so is the level of their theoretical elaboration in Slovakia. One of the few research studies conducted in this area is that by Lukáčová *et al.* (2018). It focused on the formal education of the incarcerated from a teacher's perspective, and the qualitative data showed that the teachers of the incarcerated expressed the need for training prior to entering the education process in a specific environment (prison) and in learning about the specifics of the group of people they were to educate. Inadequate training for a different group of learners in a different environment led the teachers to cautious behaviour and distance in their interaction with the incarcerated learners and, ultimately, prevented them from fully using the resocialization potential of education.

2. PRISON TEACHER

The question might arise as to why educators need to be trained to teach in prison. The answer to this question lies in the fundamental differences between education in schools operating in a free environment and prisons as total institutions. During their undergraduate studies, teachers-to-be are trained to teach students in accordance with the concept of creative-humanist education (Zelina, 1996). In prison, however, their activities are closely controlled and strictly regulated. The teaching process, the relationship between the teacher and the incarcerated learners, and the teacher's creativity in choosing appropriate forms, methods, and means of education are defined and often limited by the nature of the total institution. Messemer & Valentine (2012) identified two contextual dimensions that prison teachers must take into consideration when planning the teaching process – classroom characteristics and the safety imperative. Any decision the teacher makes is always within the security parameters set by the prison policy. The teachers' views of the education they bring with them are often incongruent with the prison culture. When entering the prison environment, teachers might experience something that can be compared to culture shock (Wright, 2005). These contradictions can become a source of stress for the prison teacher (Patrie, 2017). On the other hand, novice teachers may be fascinated by the new experience. At the beginning of their career, under the influence of this undoubtedly interesting and unconventional work, this exotic experience may influence their judgment about how prison education works (Wright, 2005). They can even romanticize their experience and the incarcerated learners in the classroom.

In European countries, the opinions on and approaches to the need and nature of teacher qualifications for the education of convicts vary. The discourse on this topic oscillates between two basic viewpoints:

a) opinions that teachers must have specific competencies with regard to the characteristics of the target group and the prison environment;
b) approaches that draw attention to the fact that the qualification prerequisites defined in this way imply that the incarcerated are a distinct category of learners who need to be approached differently (Hawley *et al.*, 2013).

Regardless of how narrow or broad it is, the system of university training of teachers-to-be is a key factor in the education of high-quality teachers, the quality of teaching, and the achievement of high-level educational outcomes at all school levels.

In foreign countries, more attention is paid to the training of prison teachers. In spite of the fact that a lot has been published about what should be taught and how, there is still a lack of research findings about the professional world of teachers in correctional facilities. Several authors point to the lack of interest in and support for prison teachers (e.g. Behan, 2021; Rangel Torrijo, 2019; Baratov, 2014). That is why the level of elaboration of pedagogical competencies necessary for teaching adults serving a prison sentence is insufficient. What dominates is research on the outcomes of education (Messemer & Valentine, 2012), studies into the characteristics of incarcerated learners (e.g. Addae, 2020), and the effectiveness of education (e.g. Muth, Sturtevant & Pannozzo, 2017).

There are several inspiring publications, papers, and methodological manuals issued abroad that deal with teaching in prisons, the teachers training for this specific practice, reflection on their activities, as well as professionalism and support (e.g. Patrie, 2017; Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2012; Hawley *et al.*, 2013; Messemer & Valentine, 2012; Hurkmans & Gillijns, 2012; Kendall *et al.*, 2010; Eggleston, 1991). Sayko (2005), for instance, explored what it is like to be a prison teacher through the lens of the conflict between imprisonment as a punishment and a place of rehabilitation. Ten years ago, Hawley, Murphy & Souto-Otero (2012) issued a report on the methods of training teachers for education in prisons in EU countries. Rogers, Simonot & Nartey (2014) published a valuable paper stating there is a lack of research into the profession and practice of prison teachers (educators), which confirms that teachers of the incarcerated are not paid enough attention. Therefore,

they carried out research addressing prison teachers in England. Wright's (2005) paper is also stimulating; she used the acculturation theory to consider the adaptation problems of 'novices' – teachers coming to teach in prisons. In this way, she pointed to the importance of reflection on one's own practice by teachers who have long-term experience in educating the incarcerated.

A continuous system of professional development for prison teachers could help them to better meet the needs of their students (Mathur, Clark & Schoenfeld, 2009). According to Hawley, Murphy & Souto-Otero (2012, p. 67–68), only four of the 26 observed European countries required prison teachers to have specialist qualifications. A slightly better situation was revealed by their research in the field of continuous education. Most countries reported that training was offered to prison teachers, but eight countries reported that no further training was provided to teachers while working in prison. Inadequate specific training can not only render prison teachers powerless, but it also often leads to a reduction in the effectiveness of education (Gehring & Puffer, 2004; Wright, 2005; Sayko, 2005). Prison teachers tend to apply practices used in conventional schools and, thus, also pursue the achievement of the same educational goals (Ravneberg, 2003). Inadequate adaptation of teaching goals and strategies to the conditions of the prison environment and the needs of the incarcerated, however, does not necessarily result from teachers unduly wishing to adhere to the procedures established in their practice at conventional schools. Training for teaching incarcerated adults and knowledge of the specifics of the prison environment and the incarcerated learners could contribute to the necessary transformation of traditional schools in prison into a space in which prisoners could develop not only the knowledge and skills necessary for the labour market but also wider and effective social adaptation on their release from prison, which could also contribute to a higher degree of work satisfaction on the part of the teachers.

3. TRAINING FOR TEACHING THE INCARCERATED

It is often stated that there is little information available about prison teachers, that very little attention is paid to them, that their work is very demanding, etc. Still, less is known about what a teacher (educator) of incarcerated adults should be like. Definitions of competencies prison teachers should possess are brief and only to be found in some foreign works (e.g. Rogers, Simo-

not & Nartey, 2004). Specific professional, methodological, and especially personal competencies are usually defined based on practical experience coming from long-term teaching in prison. A unique attempt to define the competence profile of a prison teacher in Slovakia can be found in the study by Temiaková (2020). The author analyzed the model of a teacher's competencies, as defined by Kasáčová & Kosová (2006), which could be a suitable starting point for research, analysis, and design of a competence model for teachers of incarcerated adults.

The ways in which teachers are trained to teach the incarcerated and how their competencies are continuously developed vary, as was described above. In some places, specific training is required from teachers before they start teaching in prison (initial training or pre-service training); in other places, a system of education is offered during the teachers' work in prison (on-the-job training or in-service training) (Behan, 2021). In some cases, both forms are available. Elsewhere (including Slovakia), no specific training is required or offered to them during their career as prison teachers. At the same time, there are a significant number of teachers of the incarcerated in Slovakia in formal education (primary, secondary), as the CJPG provides school education in several facilities throughout the country. Establishing, for the time being, an informal association of these teachers would, therefore, be worth considering. It would at least serve as a platform to exchange experience and good practice.

One of the more concise models of competencies was presented by Maeyer (2011). It defines the characteristics of a competent prison teacher who, in his view, stands for:

- an educator who is not a member of the prison guard,
- an educator who is sufficiently familiar with the life history of the inmates, which allows him/her to take into account the experience of the incarcerated in the teaching process,
- an educator who creates suitable conditions for learning (e.g. members of the guard cannot be present at the lessons, or even overtake the teacher's role).

In their handbook, Twiss & Hodgson (2008, p. 27–28) focused on novice teachers in several important dimensions. They provided several specific examples of solutions to problems typically arising during the education of the incarcerated. For instance, when setting educational goals, they recommend the following to be taken into account:

- the duration of the student's education,

- academic strengths and weaknesses of the students,
- the emotional state of the students, their level of attention, interpersonal skills, ability to manage anger and frustration,
- the educational and professional plans of the students on their release from prison and their personal interests,
- resources available in the classroom,
- the number of students in the class and the amount of time for individual help and support.

It is important for the teachers to realize that the motivation and activity of the incarcerated are significantly shaped by their lack of freedom and their desire for freedom. Therefore, one of the requirements for a prison teacher is the ability to respond realistically to the diverse needs of the inmates (Manger *et al.*, 2010). Since, at least in Slovakia, teachers are not trained to teach the incarcerated, they are condemned to find their own ways to accept and implement this new, specific, and often demanding role. Those who teach children and youths at primary and secondary schools are not ideal teachers of incarcerated adults. For this reason, Jarvis (2002) recommends training in 'the art of teaching adults' and emphasizes the need for such prison teachers who are sufficiently competent in andragogy as well as in the education of the incarcerated.

In some research studies, the teachers themselves expressed the need for specific training, especially before the start of their career as prison educators. Simonot *et al.* (2008) report that most teachers who participated in their research would appreciate specific training before teaching the incarcerated for the first time. They most felt the need to learn more about how to deal with specific issues and the demands of teaching in a prison environment. They were also interested in how to help the learners acquire specific skills. Thus, it could be said they felt a lack of knowledge in areas related to the prison environment and the specific characteristics of incarcerated learners. Other studies offer similar conclusions. For instance, the results of the paper by Reis-Jorge (2009) highlighted shortcomings in the training of teachers for working in penal institutions. The same author also lists the main areas in which education should help meet the developmental needs of the teachers, the educational needs of the learners, as well as the expectations of the prison system. Such education should include a range of topics related to prison culture and prison as an organization, as well as the culture of the prison

population. It should also cover theories of education, adult learning, and specific approaches to education focusing on incarcerated adults. Similarly, Jurich, Casper & Hull (2001) identified several areas in which prison teachers would like to be educated. This overview, albeit older, allows for a better understanding of the educational needs of teachers, which should result in possible and necessary interventions in their training and continuous development. Out of the ten most requested workshops that teachers expressed interest in, eight related to skills or knowledge development. The requested workshops included: learning styles, fundamentals of criminology, safety, classroom management, and communicative skills. Since most educators come to teach in prison with the experience of traditional education, much of their needs focus on how to adapt their current teaching styles to adult learners in a prison environment. The main areas in the training of prison teachers should, therefore, include the following:

1) Communicative skills:
   a) problem solving,
   b) de-escalation of tension,
   c) non-verbal communication.
2) Understanding human behaviour:
   a) dependencies,
   b) psychology/psychopathology,
   c) sociology and criminology.
3) Specialized teaching techniques:
   a) teaching in a prison classroom,
   b) learning disabilities,
   c) heterogeneous classes,
   d) differentiated group teaching (Patrie, 2017, p. 19).

In Canada, the trigger for the foundation of a training and mentoring program for teachers was the expansion of the capacities of correctional educational facilities. After its introduction, this program proved to be a successfully implemented system enabling the support of teachers of the incarcerated in all phases of their development. Therefore, this program has separate educational modules in the form of initial formal training, initial informal training, and ongoing informal training (Patrie, 2017). In this way, the educational needs of teachers of different specializations and different stages of their careers can be covered. Similarly, Mathur & Schoenfeld (2010) emphasize

the need for initial training as an invaluable source of knowledge for novice prison teachers. What is, however, also needed is a set of meaningful educational activities aimed at the professional development of those who already work with the incarcerated (the above-mentioned on-the-job training or in-service training).

Another example comes from West Virginia (USA), where those who wish to teach the incarcerated have to participate in a program for correctional educators. These people are not teachers at schools that carry out formal, second-chance education in prisons, but members of the prison staff, and prison employees at the Department of Education (in Slovakia, an equivalent of a prison pedagogue). Those who teach in core skills programs are then required to develop professionally both prior to and throughout their careers in compulsory and elective courses. For instance, they have to work for a certain number of hours in an institution providing adult education as well as in a correctional facility before they start their regular employment as a correctional educator (WVABE Instructor Handbook, 2013–14).

The above examples document the diversity of approaches to the professional career of prison teachers. Specific competence-development programs are usually part of teacher training in those countries where the penal system is extensively developed (such as the USA or Canada). The education of prison teachers is generally considered necessary and important.

CONCLUSION

The paper deals with the training of prison teachers. It points out that teacher training in this area is not a given, in spite of the fact that the professional literature is consistent in how important it is. In those countries where the system of training prison teachers has been in place for a long time, evaluation of such educational programs is also included. That is a key element in the implementation of educational activities for incarcerated adults. All those involved in education can benefit from the results of honest and regular evaluation of educational activities – teachers, the incarcerated, prison staff, as well as researchers, policymakers, and the lay public (Chalatsis, 2016). The results of the research study by Rogers, Simonot & Nartey (2014) also indicate that, in addition to the offer of education at various stages of professional development, it is necessary to deal with the quality of educational activities. In their investigation carried out in England, more than 50% of the incarcer-

ated were critical of the quality of the education provided. Therefore, when planning educational activities for prison teachers where none are provided, it is necessary to first carefully analyze their own learning needs, the learning needs of the learners, as well as the goals and needs of the penal institution. Ultimately, these goals (which, at first glance, might appear to be isolated) should be integrated into the complex goals of the social rehabilitation of the incarcerated.

Introducing the evaluation of formal education (as well as other types of education) in Slovak prisons could trigger necessary changes in the education of the incarcerated. It is not even known how effective the currently implemented educational activities are, whether they reflect the needs of the incarcerated, whether they meet the goals of the prison and how the teachers cope with the planning and implementation of educational activities. A true image showing the effectiveness of education could reveal the real face of prison education in Slovakia which might initiate relevant professional debate about the need for specific training of prison teachers.

This paper is the outcome of the project APVV-18-0018 Teaching at Second Chance Schools from the Perspective of a Teacher and Adult Learner financed by the resources of the Ministry of Education, Science, Research, and Sport of the Slovak Republic.

REFERENCES

Addae, D. (2020). Learning Behind Bars: Motivations and Challenges of Learners in a Correctional Facility in Ghana. *International Journal of Educational Research*, 104. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101650

Baratov, R. (2014). Closing Remarks. In Czerwinski, T., König, E. & Zaichenko, T. (Eds.), *Youth and Adult Education in Prisons* (p. 124–125). Bonn: DVV International. Available from: https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/ipe_69_eng_web.pdf

Behan, C. (2021). *Education in Prison: a Literature Review*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Buiskool, B. J., *et al.* (2010). *Key Competences for Adult Learning Professionals. Final Report. Contribution to the Development of a Reference Framework of Key Competences for Adult Learning Professionals.* Zoetermeer: Research

voor Beleid. Available from: http://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf

Chalatsis, X. (2016). Evaluation and Feedback by Inmates in the Pebble Research. In Torlone, F., Vryonides, M. (Eds.), *Innovative Learning Models for Prisoners* (p. 87–96). Firenze: Firenze University Press.

Čonková, A. (2015). Osobnosť učiteľa a jeho výchovné pôsobenie ako zdroj strachu žiakov v škole. *Paidagogos*, *1*(3), 17–29. Available from: http://www.paidagogos.net/issues/2015/1/article.php?id=3

Eggleston, C. R. (1991). Correctional Education Professional Development. *Journal of Correctional Education*, *42*(1), 16–22.

Gehring, T., & Puffer, M. (2004). *Integral Correctional Education: Three Explanatory Essays.* San Bernardino: California State University Center for the Study of Correctional Education. Available from: https://coe.csusb.edu/documents/ICEEssays.pdf

Hawley, J., *et al.* (2013). *Prison Education and Training in Europe. Current State-of-play and Challenges.* GHK. Available from: http://www.antoniocasella.eu/nume/hawley_ue_education_may13.pdf

Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2012*). Survey on Prison Education and Training in Europe – Final Report.* Birmingham: GHK for European Commission. Available from: https://www.epea.org/wp-content/uploads/Hawley-Jo-et-al-for-EU-Prison-Education-and-Training-in-Europe-Survey-2012.pdf

Hurkmans, G., & Gillijns, E. (2012). Mentoring Teachers in Prison Education: Experiences in Three Correctional Facilities in Belgium. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 69*, 2215–2218. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.188

Irwin, T. (2008). The „Inside" Story: Practitioner Perspectives on Teaching in Prison. *The Howard Journal, 47*(5), 512–528. https://doi.org/10.1111/j.1468-2311.2008.00536.x

Jarvis, P., (Ed.). (2002). *The Theory and Practice of Learning*. New York: Routledge Falmer.

Jurich, S., Casper, M., & Hull, K. A. (2001). Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. *Journal of Correctional Education, 52*(1), 23–27. Available from: http://www.jstor.org/stable/23294030

Justová, M. (2009). *Zem, ktorá nemá svoje nebo. Sociálna práca s trestanými osobami.* Bratislava: Sofa.

Kasáčová, B., & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 36–49). Prešov: Rokus.

Kendall, A., *et al.* (2010). *Burning Issues for Prison Educators*. Presentation at LSRN Annual Conference. Available from: http://www.niace.org.uk/sites/default/files/documents/events/EvidenceforPractice/Synsession2-12.00-13.00/Syn2Room6-AlanShepherdandAlexKendall.pdf

Lukáčová, S. (2017). Učiteľ ako vzdelávateľ dospelých v druhošancovom vzdelávaní odsúdených. In Pavlov, I. (Ed.), *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva* (s. 129–144). B. Bystrica: Belianum.

Lukáčová, S., Lukáč, M., Pirohová, I., Lukáč, E., & Hartmannová, L. (2018). Prison Education in Slovakia from the Teacher's Perspective. *Journal of Prison Education and Reentry, 5*(1), 63–79. Available from: https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=jper

Machalová, M. (2004). *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Rádio Print.

Maeyer, de M. (2001). *Prison, Education and the Market*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. Available from: http://www.acea.org.au/Content/2001%20papers/Marc%20De%20Maeyer%20-%20paper.PDF)

Manger, T., *et al.* (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(6), 553–547. https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522844

Mathur, S. R., & Schoenfeld, N. (2010). Effective Instructional Practices in Juvenile Justice Facilities. *Behavioral Disorders, 36*(1), 20–27. Available from: http://www.jstor.org/stable/43153827

Mathur, S., Clark, H., & Schoenfeld, N. (2009). Professional Development: A Capacity-building Model for Juvenile Correctional Education Systems. *Journal of Correctional Education, 60*(2), 164–185. Available from: http://www.jstor.org/stable/23282723

Meo, A., & Tarabini, A. (2020). Teachers' Identities in Second Chance Schools: A Comparative Analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education, 88* (February 2020). https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963

Messemer, J. E., & Valentine, T. (2012). The Development of the Correctional Education Teacher Decision-making Scale. *Journal of Humanities and Social Science, 12*(19), 28–40. Available from: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_19_Special_Issue_October_2012/3.pdf

Montenegro, A. D. (2021). Reaching At-risk Student Populations during a Pandemic: The Impacts of Covid-19 on Prison Education. *Frontiers in Communication, 6*, published: 22 March 2021, 1–7. https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.604963

Muth, B., Sturtevant, E., & Pannozzo, G. (2017). Performance and Beliefs: Two Assessments of Literacy Learners in Prison, Part II. *Journal of Correctional Education, 68*(2), 62–81. Available from: http://www.jstor.org/stable/26508025

Patrie, N. (2017). Learning to Be a Prison Educator. *Journal of Prison Education and Reentry, 4*(1), 17–23. https://doi.org/10.15845/jper.v4i1.1045

Pirohová, I., Lukáč, M. & Lukáčová, S. (2019). *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných rómskych komunít.* Prešov: Vydavateľstvo PU.

Prusáková, V. (1999). Integrita a diferenciácia poslania a činnosti vzdelávateľov dospelých. *Vzdelávanie dospelých, 4*(4), 18–30.

Prusáková, V. (2005). *Základy andragogiky I.* Bratislava: Gerlach Print.

Torrijo, R. H. (2019). Cooperation and Education in Prison: A Policy against the Tide in the Latin American Penitentiary Crisis. *International Review of Education, 65*(5), 785–809. https://doi.org/10.1007/s11159-018-9747-5

Ravneberg, B. (2005). Dannelse eller disiplinering. Selvforvaltningsstrategier hos elever i fengsel. In Langelid, T. & Manger, T. (Eds.), *Læring bak murene* (pp. 70–93). Bergen: Fagbokforlaget.

Reis-Jorge, J. M. (2009). Contributions for the Training of Teachers to Teach in Prisons: The Portuguese Case. In Selkirk, A. & Tichenor, M. (Eds.), *Teacher Education: Policy, Practice and Research* (pp. 265–284). New York: Nova Science Publishers Inc.

Rogers, L., Simonot, M., & Nartey, A. (2014). *Prison Educators: Professionalism against the Odds.* London: University and College Union. Available from: https://www.ucu.org.uk/media/6179/Prison-education-professionalism-against-the-odds-Feb-14/pdf/prisoneducators-fullreport_feb14.pdf

Sayko, E. Á. (2005). *The Making of a Prison Teacher: A Phenomenological Journey through Lived Experiences of Correctional Educators* (Doctoral Thesis, University of Maryland, USA). University of Maryland: College Park ProQuest Dissertations Publishing. Available from: http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/2481/1/umi-umd-2354.pdf

Simonot, M., Jeanes, J., MacDonald, J., Nicholl, M., & Wilkinson, I. (2008). *Initial Teacher Training Project for Teachers and Instructors in Prison and Offender Education.* London: London Centre for Excellence in Teaching Training.

Španková, J., & Grenčíková, A. (2012). Význam vzdelávania vo výkone trestu odňatia slobody. In *Aktuální otázky sociální politiky – teorie a praxe. VI. ročník* (s. 99–106). Pardubice: Univerzita Pardubice.

Švec, Š. (1995). *Metodológia vied o výchove: Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS.

Temiaková, D. (2020). Učiteľ v druhošancovom vzdelávaní dospelých a jeho profesijné kompetencie. *GRANT Journal, 9*(2), 74–78. Available from: https://www.grantjournal.com/issue/0902/PDF/0902temiakova.pdf

Twiss, D., & Hodgson, P. (2008). *Orientation Guide for Corrections Educators*. http://en.copian.ca/library/learning/orientation/orientation.pdf

Wright, R. (2005). Going to Teach in Prisons: Culture Shock. *Journal of Correctional Education, 56*(1), 19–38. Available from: http://www.jstor.org/stable/23282781

WVABE Instructor Handbook 2017-18. Section 15. Teaching Adults in a Correctional Facility. Dunbar: WVABE Professional Development Program. Available from: https://wvde.state.wv.us/abe/tcher_handbook_pdf/section15.pdf

Zelina, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: IRIS.

Contact

doc. PhDr. Marek Lukáč, PhD.: marek.lukac@unipo.sk

Mgr. Silvia Lukáčová, PhD.: silvia.lukacova@unipo.sk

https://doi.org/10.11118/lifele20231302153

RECENZE / REVIEW

Volume 13 Recenze Number 2, 2023

VYUČOVANIE SO ŠTÝLOM NA VYSOKEJ ŠKOLE

ŠEBEN ZAŤKOVÁ, Tímea, 2022. *Vyučovanie so štýlom na vysokej škole*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. 157 stran. ISBN 978-80-572-0274-5.

Veľmi dobre zvolený názov „Vyučovanie so štýlom na vysokej škole“ doslova vábi vysokoškolského pedagóga aspoň si spočiatku prelistovať publikáciu. Tento úvodný štart zoznamovania sa s knižkou záujemcu už nemôže nechať ľahostajným a utvrdí ho v tom, že publikáciu chce prečítať. Pri tomto prelistovaní narazí na plno zaujímavých kapitol, tabuliek, členení, farebných obrázkov, príloh, testov, dotazníkov atď. Vyjadrenie „so štýlom“, vyskytujúce sa v názve, evokuje nejakú sviežosť, novosť, pružnosť, živosť v prejave pedagóga. Síce autorka slovo „štýl“ definuje veľkým, skutočně veľkým, množstvom spôsobov, samotný názov nám hovorí, že ten učiteľ, ktorý už pozná obsah publikácie, *má štýl*. Táto knižka *má štýl*.

Ako už aj naznačuje názov, publikácia je určená všetkým zamestnancom vysokých škôl, primárne však vysokoškolským učiteľom, ktorí majú záujem rozvíjať svoje pedagogické poznatky a kompetencie, ale je vhodná aj pre študentov v odbore učiteľstvo a pedagogické vedy (s. 5). Ako autorka tvrdí, jej „*ambíciou je upriamiť pozornosť čitateľa na existenciu problematiky štýlov, jej možných dopadov v edukačnom procese na vysokej škole, avšak v zmysle širšieho nazerania na danú problematiku a to v zameraní na to – ako na základe poznania uvedených konceptov inovovať, optimalizovať a zvyšovať kvalitu edukačného procesu na terciárnom stupni vzdelávania.*“ (s. 5)

Tímea Šeben Zaťková momentálne pôsobí na Katedre pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Ešte v nedávnej minulosti pôsobila v Centre pedagogiky a psychologického poradenstva Fakulty ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre. Jej profesionálny pedagogický rozvoj a profesionálny prístup k povolaniu sa pretavil aj do štýlu spracovania tejto publikácie.

Pri čítaní môžeme mať problém zaradiť túto publikáciu do kategórie. Formálna kategorizácia uvedeného textu je však v kategórii vysokoškolská učebnica. Či je to iba učebnica? Monografia? Metodická príručka? Vedecká štúdia?... Ťažko povedať, asi všetko v jednom. Po formálnej stránke je členená na štyri hlavné kapitoly, v závere ktorých sa vždy nachádza cvičenie na zopakovanie prečítaného alebo na rozšírenie poznatkov, či na aplikáciu získaných poznatkov do praxe. Tieto cvičenia nás môžu práve lákať publikáciu zaradiť medzi učebnice. Veď aj učitelia a študenti, ktorým je publikácia primárne určená, aktívne pracujú s učebnicami: píšu alebo čítajú učebnice. Lenže táto kniha nemá až taký učebnicový charakter, ktorý by rozvíjal primárne iba nižšie kognitívne funkcie, čo badať už v samotných cvičeniach, ktoré nie sú nastavené spôsobom typu: vymenuj, definuj... ale nenáročným, neraz zábavným spôsobom nabádajú čitateľa, aby pracoval s textom. Veľa klasických cvičení bežných učebníc je neraz postavených na báze nátlaku, vysokého energetického výdaja mozgovej kapacity. V tomto prípade je to úplne nenásilná forma ponorenia sa do prečítaného; cvičenia tak čitateľ spraví rád aj dobrovoľne. Výstavba textu a zábavný štýl celého výkladu, svieže opisy rôznych typológií, zaujímavé dotazníky, prílohy, obrázky... to odsúva túto publikáciu z definície „učebnica“ aspoň v tradičnom zaužívanom chápaní. Ak máme pred sebou učebnicu, tak učebnicu so štýlom.

Ešte predtým ako sa stručne pozrieme na jednotlivé štyri kapitoly, rád by som si dovolil filozofické konštatovanie, ktoré mi vyplynulo z textu. V kontexte vedeckej diskusie „nature vs. nurture“ badať, že text sa prikláňa k obidvom faktorom formovania osobnosti, hoci nikde tento vedecký spor autorka nespomína. Ešte v nedávnych časoch sa na rôznych slovenských školách na hodinách pedagogiky dogmaticky presadzovala téza, že učiteľ je ten, ktorý formuje žiaka a len výchova je to, čo robí človeka človekom. V dominancii bol takmer sto rokov starý J. B. Watsonov behaviorizmus, podľa ktorého učiteľ môže formovať žiaka na svoj obraz. V behavioristickom obraze človeka sa ľudská prirodzenosť získava, učí a biológia nemá žiaden vplyv na to, kým sme. Naopak, autorka Šeben Zaťková poukazuje na vrodené determinanty, na základe ktorých každý človek je jedinečný a nemožno ho presne tvarovať do ideálnych vopred stanovených štruktúr. Práve tento filozofický názor považujem za veľmi čerstvý vietor vo vedeckej komunite, čo je opäť dôkazom toho, že publikácia je štýlová. Autorka si kladie otázku, či existuje spôsob ako zmeniť postavenie študenta v určitej dimenzii a podľa nej je odpoveď nejasná, *„keďže mnohé dôležité stránky kognitívneho štýlu sa javia ako naučené, avšak iné*

môžu byť naopak podmienené temperamentovými a emočnými činiteľmi.“ (s. 19) V prípade kognitívneho štýlu autorka už suverénne pracuje s tvrdením, že kognitívny štýl „*predstavuje najhlbšiu vrstvu, ktorá je do značnej miery vrodená a najťažšie ovplyvniteľná.*“ (s. 64) To že ide o konjunkciu vrodených dispozícií s výchovnými vplyvmi, autorka vyjadruje tvrdením: „*S intelektovými, kognitívnymi sklonmi sa človek narodí, avšak je na ňom, ako tieto benefity využíva a naďalej si ich rozvíja alebo, práve naopak, potláča počas svojho života. Na základe vrodeného základu, ale následne aj spolupôsobením ďalších faktorov sa u každého jednotlivca – študenta vytvára jeho preferovaný dominantný učebný štýl.*“ (s. 20)

Počas čítania nás publikácia často nabáda uvedomovať si jedinečnosť každého študenta a učiteľa, preto aj prístupy vyučujúceho by mali byť variabilné v kontexte situácie prostredia a jedinečných osôb, ktoré vzdeláva. Metódy sa preto môžu pri každej skupine ľudí stále meniť a na to by mal učiteľ dbať. Neexistuje jedna šablóna na všetkých, pretože každý sme jedinečný. Keby mal J. B. Watson pravdu, potom by neexistovala rôznorodosť osôb, ale všetci by sme boli rovnako meniteľní podľa jedného vzoru. Takýto prístup autorka neuznáva, uvedomuje si rôznorodosť, ktorá je okrem výchovy produktom aj vnútorných vlastností jedincov.

Poďme stručne nahliadnuť, čo nás čaká v jednotlivých kapitolách. Kniha je obsahovo veľmi bohatá, preto pri predstavení jej kapitol sa môžeme venovať len niektorým častiam. Samozrejme všade sa stretávame so slovom štýl. V kapitole **1 Štýl a vyučovanie** autorka konštatuje, že „*Pri otázke čo je vyučovanie so štýlom, respektíve štýlové vyučovanie bude nájdenie odpovede veľmi neľahká úloha.*“ (s. 9) Už v samotnom štarte čítania sme zahltení obrovským množstvom analýz tohto termínu. Pritom by som poznamenal, že enormná záplava definícií a delení pojmu štýl vôbec nie je nudná, naopak, veľmi zaujímavá, výživná až zábavná. Možno sa tomu ťažko verí, no treba si knihu prečítať. Autorka spomína, že v pedagogickej a psychologickej literatúre sa možno stretnúť s viacerými komplementárnymi pojmami štýlu, ako štýl vedenia, kognitívny štýl, interakčný štýl, výchovný štýl, vyučovací štýl. Každému z týchto štýlov sa autorka zvlášť vo svojej prvej kapitole venuje.

V kapitole **2 Štýly učenia sa študentov** sa stretneme s tvrdením, že v tradičnej škole je najväčšia pozornosť venovaná jazykovej a logicko-matematickej inteligencii, a z toho základu vychádzajú aj tradičné testy IQ (s. 29). Pritom autorka okrem spomínaných dvoch druhov inteligencií uvádza aj priestorovú inteligenciu, telesne-kinestetickú (pohybovú) inteligenciu, hudobnú

inteligenciu, interpersonálnu a intrapersonálnu inteligenciu. Od týchto inteligencií sa potom odvíjajú aj typy hĺbkového prístupu študentov k učeniu. Okrem rôznych druhov štýlov učenia si autorka neodpustí ani kritické poznámky k slovenskému školstvu, ktoré podkladá empirickou skúsenosťou: *„Súčasné učebné prostredie je ovplyvňované celkovým spoločenským prostredím, a tak ako vidíme v SR slabú prioritu a politickú podporu pre oblasť školstva vzdelávania, tak sa táto orientácia odráža aj v prístupe mnohých študentov k vlastnému vysokoškolskému štúdiu. ... Z pohľadu zefektívnenia pedagogického procesu je preto dôležité vzbudiť hĺbkový prístup u študentov, ktorý je možné prehĺbiť napríklad aj celkovou* ***podporou záujmu študentov o štúdium****, rozvíjať tým* ***uvedomelosť a aktivitu študentov*** *vo vyučovaní.“* (s. 41)

Kapitolu **3 Štýl a typológie vysokoškolského učiteľa** možno považovať za veľmi vydarenú a zábavnú kapitolu. *„Je nutné uvedomiť si, že každý človek je jedinečná individualita a v tomto zmysle potom rozdielnym spôsobom každá osobnosť determinuje aj priebeh a výsledky procesu učenia sa, ale na druhej strane aj priebeh vyučovania zo strany učiteľa je ovplyvnený jeho individualitou.“* (s. 47) Práve táto celá časť publikácie je venovaná jednotlivým individualitám učiteľov. Každý pedagóg či študent sa môže takmer na každej strane čítania zaradiť do nejakej z typológií štýlu, ktoré zachytávajú individuálne ľudské vlastnosti, aj keď tie sú neraz negatívne. Z mnohých príkladov si môžeme uviesť jeden: sezónni učitelia – *„Nikdy neprídu na prednášky. Celý semester ich uvidíte 3-krát; na začiatku, v strede semestra a tesne pred skúškami. Zástupca vašej skupiny bude ich hovorcami. Pamätajte, skutočnosť, že neprídu, neznamená, že vás nechajú prejsť na skúške. Všetky poznámky, ktoré vám odovzdajú, musíte získať prostredníctvom zástupcu skupiny a uistiť ho, že sa učíte.“* (s. 55) Okrem rôznych vtipných definícií, opisov, študenti dostávajú rady ako „prežiť“ pri daných typoch vyučujúcich. *„Na základe naznačených typológií vysokoškolských učiteľov, či už to z odbornej literatúry alebo subjektívneho študentského vnímania možno sumarizovať, že neexistuje univerzálny, ideálny učiteľ, ale rozlišujeme učiteľov skúsených, neskúsených, emotívnych, racionálnych, dynamických a málo výrazných a pod.“* (s. 58)

V poslednej kapitole **4 Praktické tipy ako vyučovať so štýlom** sa stretneme aj s tematikou vzhľadu učiteľa, teda štýlu odievania, lebo „štýlový učiteľ“ mal by *„dbať aj na svoj vlastný štýl úpravy zovňajšku, keďže aj ten do určitej miery ovplyvňuje priebeh vyučovacieho procesu a prístup študentov k predmetu, poskytuje okoliu isté informácie o osobnosti človeka. Najdôležitejšie v akomkoľvek spoločenskom styku je zanechať* ***pozitívny prvý dojem****, čo rovnako platí aj*

na oblasť vzdelávania.“ (s. 71) Taktiež sa dočítame o netradičných metódach vo vysokoškolskej výučbe akými sú prípadová štúdia, didaktické hry, storytelling, obrátené/prevrátené vyučovanie, učenie sa službou, online výučba a metódy s podporou IKT. Autorka má špecifický názor na využívanie výpočtovej techniky a moderných technológií, ktoré podľa nej „***rozhodne nemôže nahradiť klasické metódy vyučovania, ale môže tvoriť ich výkonnú nadstavbu!***“ (s. 116)

Záver publikácie je venovaný prílohám, čitateľ prostredníctvom autodiagnostických dotazníkov učebných a vyučovacích štýlov môže zhodnotiť svoju osobnosť. Prílohu tvorí aj príklad využitia prípadovej štúdie vo vysokoškolskej výučbe.

Po prečítaní celej publikácie spolu s cvičeniami, dotazníkmi, príkladmi praktického využitia vybraných metód výučby možno publikáciu len odporúčať. Je podnetná nielen pre učiteľov, ale aj pre všetkých študentov. Každý čitateľ z pedagogického prostredia si v nej nájde svoje zaujímavé miesto a zistí, že o škole a systéme vzdelávania sa dá písať aj veľmi štýlov

Autor recenze
PhDr. Tomáš Károly, PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra filozofie a aplikovanej filozofie, Námestie J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika
email: tomas.karoly@ucm.sk

Přijato: 7. 8. 2023
Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20231302175

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) International License

ZPRÁVA / REPORTS

Volume 13 Zpráva Number 2, 2023

KONFERENCE ICOLLE 2023: UDRŽITELNÝ UČITEL

Letošní ročník mezinárodní vědecké konference ICOLLE, kterou pravidelně pořádá Institut celoživotního vzdělávání MENDELU, se věnoval tématu udržitelnosti a jejímu významu v pedagogických vědách. Konference se v úvodní části zaměřila na problematiku pracovních nároků v učitelské profesi a jejich dopadu na život učitelů. Následovala témata, jako je postavení středního odborného vzdělávání v systému vzdělávání nebo využití mikrocertifikátů, které jsou vnímány jako efektivní nástroj cíleného učení a díky jejichž využití lze poměrně pružně reagovat na rychlé technologické změny. Odpolední část dala účastníkům konference prostor k vzájemné diskusi a ke sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe.

Jak býti udržitelným učitelem? Jaké kompetence má mít učitel napříč různými stupni vzdělávání a jak si je má udržovat a rozvíjet? Je udržitelný současný stav učitelského pregraduálního vzdělávání? Jakým způsobem udržovat a slaďovat rodinný a pracovní život? Jakými cestami pomáhat udržet psychický a fyzický stav učitele? Tyto otázky se v různých podobách prolínaly napříč příspěvky letošního 15. ročníku konference ICOLLE.

Plenární část konference otevřeli Petr Hladо a Klára Harvánková z Ústavu pedagogických věd Masarykovy univerzity. Zaměřili se na problematiku pracovních nároků v učitelské profesi a na to, jak se promítají do fyzického, a především psychického zdraví učitelů, jaký je jejich dopad na pracovní motivaci, ale i mimopracovní život a samotný odpočinek. Ve své přednášce se dále věnovali zodpovězení otázky, jakou roli má subjektivně vnímaná pracovní schopnost a kapacita učitele podávat pracovní výkon. Na závěr pak byly představeny možnosti a strategie pro zkvalitnění a prodloužení aktivního života učitelů.

Následující prezentace **Jana Besedy z Centra pro studium vysokého školství** byla zaměřena na využití mikrocertifikátů jako inovativního nástroje v oblasti vzdělávání. Mikrocertifikáty mají velký potenciál akcelerovat celoživotní vzdělávání a učení. V prezentaci zazněly zajímavé tipy a možnosti začlenění mikrocertifikátů do denního života a byly prezentovány možnosti jejich využití v rámci vysokých škol – nejen k posílení jejich studijních

programů, ale zároveň k tomu, aby zůstaly v souladu se světovými a evropskými trendy. Následovala diskuse na téma schopnosti oslovení různorodé skupiny studentů a profesionálů, kteří si přejí rozvíjet své dovednosti bez nutnosti zdlouhavého závazku tradičního studia. V rámci přednášky následně zazněly konkrétní příklady úspěšných implementací mikrocertifikátů na vysokých školách a v praxi, včetně zkušeností ze světového a evropského prostředí.

V závěrečné přednášce plenární části, kterou vedl **Matěj Bulant z Národního pedagogického institutu ČR**, byla představena dlouho očekávaná vize návrhu inovace středního odborného vzdělávání. Aktuální deklarované požadavky zaměstnavatelů a potřeby zaměstnanců na jejich připravenost a uplatnitelnost byly prezentovány jako jeden ze silných impulzů právě pro nutnost změny obsahu a dále v rámci organizace i v nastavení celého systému středního odborného vzdělávání. Vyzdviženy byly rovněž podněty ekonomické a vzdělávací politiky, to vše v souladu s konceptem MŠMT.

Po plenární části pokračovala konference ICOLLE jednáním v odborných sekcích. Příspěvky se věnovaly tématům z oblasti sekundárního, terciárního a dalšího vzdělávání. Tato část konference byla tradičně doplněna tematickou diskusí a sdílením příkladů dobré praxe.

Konference ICOLLE 2023 se zúčastnilo 66 domácích i zahraničních odborníků. V úvodní části konference zazněly 3 plenární příspěvky, v odborných sekcích vystoupili řečníci s 34 příspěvky a nechyběla ani posterová sekce se 2 postery. Dále proběhlo sympozium na téma Koncept inovací vyššího sekundárního odborného vzdělávání.

Všechny příspěvky z letošního ročníku konference celoživotního vzdělávání ICOLLE budou zájemcům k dispozici v recenzovaném sborníku příspěvků, který bude zveřejněn na stránkách **www.icolleconference.cz**.

Autor: Pavlína Vodičková

Link to this article: https://doi.org/10.11118/lifele20231302183

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) International License

Volume 13 Number 2, 2023

Časopis *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* je nezávislým recenzovaným vědecko-odborným periodikem, které publikuje původní vědecké práce českých i zahraničních autorů, přehledové studie, vynikající studentské práce, zprávy a analytické recenze vztahující se k aspektům celoživotního učení a vzdělávání (zejména profesního, dalšího odborného vzdělávání a vzdělávání seniorů). Svým obsahem je zaměřen na akademické pracovníky, vysokoškolské pedagogy, výzkumníky a odborníky zabývající se celoživotním vzděláváním. Časopis vychází s periodicitou třikrát ročně a je vydáván Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně.

Časopis je zařazen do databází EBSCO a ERIH PLUS.

Redakční rada

- **Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA (předseda redakční rady)**
  Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání
- **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**
  Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
- **prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.**
  Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, Praha
- **prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.**
  Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Nitra, Slovenská republika
- **doc. PhDr. Petr Hladŏ, Ph.D.**
  Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno
- **prof. Dzintra Iliško, PhD.**
  Univerzita v Daugavpils, Fakulta pedagogiky a managementu, Daugavpils, Lotyšsko
- **doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D.**
  Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Brno
- **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**
  Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno
- **doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**
  Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno

- **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**
  Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Slovenská republika
- **doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.**
  Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Prešov, Slovenská republika
- **dr. hab. prof. Beata Pituła, PhD.**
  Silesian University of Technology, Institute of Education and Communication Research, Gliwice, Polsko
- **doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.**
  Univerzita Hradec Králové, Pedadogická fakulta, Ústav sociálních studií
- **doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.**
  Policejní akademie České republiky v Praze, Fakulta bezpečnostního managementu, Praha
- **PhDr. Michal Šerák, Ph.D.**
  Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha
- **Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.**
  Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Brno
- **PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA**
  Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických studií
- **doc. PhDr inż. Lukasz Tomczyk PhD**
  Jagellonská univerzita, Pedagogická fakulta, Krakov, Polsko
- **prof. Péter Tóth**
  Technická a ekonomická univerzita v Budapešti, Oddělení technického vzdělávání, Budapešť, Maďarsko
- **doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.**
  Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Slovenská republika
- **prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.**
  Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha

Redakce:
Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA, Bc. Eliška Kovářová

Názory prezentované autory v publikovaných příspěvcích se nemusí shodovat s názorem redakce časopisu.

Jazykové korektury:
PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová, Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.

Vydavatel:
Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání,
Zemědělská 1, 613 00 Brno,
IČ 62156489
Vychází třikrát ročně
Časopis je evidován MK ČR pod č. E 20235

Sazba:
Bc. Eliška Kovářová

Webové stránky časopisu:
https://lifelonglearning.mendelu.cz

Facebook:
http://www.facebook.com/lljournal

Adresa redakce:
Časopis Lifelong Learning
Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně
Zemědělská 5, 613 00 Brno
e-mail: lifelonglearning@mendelu.cz

ISSN 1804-526X (Print)
ISSN 1805-8868 (Online)

Volume 13 Number 2, 2023

The Lifelong Learning journal represents an independent reviewed scientific journal presenting original scientific works of Czech and foreign authors, study overviews, outstanding student works, reports and analyses reflecting the aspects of lifelong learning and education (particularly professional and further vocational education and senior education). The journal is designed for academic staff, university lecturers, researchers and lifelong learning specialists. The journal is published three times a year by the Institute of Lifelong Learning of Mendel University in Brno.

The journal has been included in EBSCO and ERIH PLUS databases.

Editorial Board

- **Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA (Editor-in-Chief)**
  Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
- **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**
  Palacký University Olomouc, Faculty of Education, Czech Republic
- **prof. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.**
  University of Economics, Faculty of Informatics and Statistics, Prague, Czech Republic
- **prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.**
  Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
- **doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D.**
  Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic
- **prof. Dzintra Iliško, PhD.**
  Daugavpils University, Faculty of Education and Management, Daugavpils, Latvia
- **doc. PhDr. Vladimír Jůva, Ph.D.**
  Masaryk University, Faculty of Sports Studies, Brno, Czech Republic
- **doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D.**
  Masaryk University, Faculty of Education, Brno, Czech Republic
- **doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.**
  Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, Czech Republic

- prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.
  Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Slovak Republic
- doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.
  University of Presov, Faculty of Pedagogy, Slovak Republic
- dr. hab. prof. Beata Pituła, PhD.
  Silesian University of Technology, Institute of Education and Communication Research, Gliwice, Polsko
- doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.
  University of Hradec Králové, Faculty of Education, Department of Social Pathology and Sociology, Czech Republic
- doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M.
  Police Academy of the Czech Republic in Prague, Faculty of security management, Czech republic
- PhDr. Michal Šerák, Ph.D.
  Charles University, Faculty of Arts, Prague, Czech Republic
- Mgr. et Mgr. Michal Šimáně, Ph.D.
  Mendel university in Brno, Institute of Lifelong Learning, Czech Republic
- PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA
  Silesian University, Faculty of public policies ,Institute of Pedagogical and Psychological Sciences
- doc. PhDr inż. Lukasz Tomczyk PhD
  Jagiellonian University, Faculty of Pedagogy, Cracow, Poland
- prof. Péter Tóth
  Budapest University of Technology and Economics, Department of Technical Education, Budapest, Hungary
- doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.
  University of Presov, Faculty of Arts, Slovak Republic
- prof. PhDr. Jaroslav Veteška, MBA, Ph.D.
  Charles University, Faculty of Education, Prague, Czech Republic

Editorial Office:
Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA, Bc. Eliška Kovářová

Opinions presented by the authors in their contributions need not necessarily be in accordance with opinions of the editors of the journal.

Language Editors:
PhDr. Dana Pokorná, Mgr. Lenka Schormová, Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.

Publisher:
Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Learning,
Zemědělská 1, 613 00 Brno,
ID 62156489
It is published three times a year.
The journal is registered by the Ministry of Culture of the Czech Republic under No. E 20235.

Typesetting:
Bc. Eliška Kovářová

Journal Website:
https://lifelonglearning.mendelu.cz

Facebook:
http://www.facebook.com/lljournal

Contact:
Journal of Lifelong Learning
Institute of Lifelong Learning, Mendel University in Brno
Zemědělská 5, 613 00 Brno
e-mail: lifelonglearning@mendelu.cz

ISSN 1804-526X (Print)
ISSN 1805-8868 (Online)