

# **Podpora životní situace seniorů a jejich religiozity prostřednictvím pedagogiky Franze Ketta**

Český překlad diplomové práce s názvem:

*„Die Unterstützung der Religiosität und Lebenssituation bei alten Menschen  
durch die ganzheitlich-sinnorientierte Pädagogik“*,

vypracované **Barborou Pokornou**

pod vedením prof. Dr. Bernharda Lauxe

a odevzdané k 5. květnu 2015

na Profesuře pro teologickou antropologii a hodnotovou orientaci

na Fakultě katolické teologie Řezenské univerzity

pro potřeby zájemců o dané téma přeložil Martin Vávra



**Ukázka středového obrazu, užívaného v rámci Pedagogiky Franze Ketta**

## **Abstract**

The following master thesis focuses on the issue of verifying the need for and necessity of pedagogic work with senior citizens as well as on the issue of examining the needs of aging people. Recent research has confirmed that in old age religiousness and spirituality increase, which also applies to dementia patients. Therefore, gerontological pedagogical work inevitably implies the need for religious pedagogy.

By applying a holistic and sense-oriented pedagogy as religious pedagogy, working with the elderly is enriched by including the aspect of religious pedagogical support to help them find, understand and preserve the meaning of their lives.

The principles and methods of the holistic and sense-oriented pedagogy also reflect the respect for the uniqueness of every human being and numerous examples illustrate that in practice, the theoretical reflections are implemented very individually.

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem, kteří mě podporovali při psaní této práce.

Panu Prof. Dr. Bernhardu Lauxovi děkji za to, že se ujal vedení této práce a také za individuální a intenzivní podporu během celého mého studia.

Můj dík patří také nadaci Stiftung Mercator, která mi udělením stipendia umožnila studium v Německu.

V neposlední řadě vděčím své rodině za láskyplnou podporu během tohoto ne vždy snadného období mého studia, zvláště jeho poslední fáze.

## Obsah

1 Úvod .....	6
1.1 Výstavba práce .....	6
1.2 Methodika, stanovení cílů a základní problematika práce.....	8
2 Společenské změny ve vztahu k seniorům .....	8
3 Obraz stáří v dnešní společnosti.....	10
4 Gerontopedagogika – nezbytnost pedagogické práce a její možnosti.....	12
4.1 Vzdělávání ve stáří u Komenského .....	14
4.2 Cíle, prostředky a úkoly dnešní gerontopedagogiky .....	16
5 Gerontopsychologie .....	18
5.1 Psychologické teorie procesu stárnutí a subjektivní obraz stáří .....	19
5.2 Psychologie lidských potřeb .....	21
5.2.1 Náboženské potřeby ve stáří .....	21
5.2.2 Náboženské potřeby lidí s demencí.....	22
6 Antropologie stáří a obraz stáří v Bibli .....	25
7 Shrnutí: gerontopedagogické principy .....	27
8 Obrazy člověka v pedagogické antropologii a u Martina Bubera.....	29
8.1 Jak obrazy o člověku determinují výchovu.....	29
8.2 Obraz člověka u Martina Bubera .....	30
9 Pedagogika Franze Ketta .....	32
9.1 Historický vývoj.....	34
9.2 Obraz člověka v Pedagogice Franze Ketta .....	35
9.3 Principy Pedagogiky Franze Ketta .....	36
9.4 Metody PFK a zkušenostní spirála .....	37
9.5 Symbol, didaktika symbolu a symbolizace v PFK.....	40
9.6 Bohoslužba pro lidi s demencí.....	43
9.7 Představení PFK na příkladech .....	45
9.7.1 Princip posílení autonomie.....	45
9.7.2 Princip rozkrutí a naplňování osobních potřeb .....	45
9.7.3 Princip tematizace vlastního životního příběhu .....	46
9.7.4 Umožnění kontaktu a sounáležitosti .....	47
9.7.5 Princip konfrontace s odlišnou hodnotovou orientací .....	48
10 Obohacení práce se seniory skrze PFK .....	49

# 1 Úvod

Nápad zpracovat toto téma se zrodil během mé měsíční praxe v domově pro seniory Marienheim v Řezně. Tento domov obývají z 90% lidé v různém stádiu demence. Během praxe jsem si často kladla otázku, jak by mohla být péče o tyto staré obyvatele obohacena o volnočasový a nábožensko-pedagogický aspekt. Zároveň jsem se v té době seznamovala s pedagogikou Franze Ketta (dále PFK) a tak vzniklo téma mé práce: Podpora životní situace seniorů a jejich religiozity prostřednictvím Pedagogiky Franze Ketta.

Život dnešní společnosti se stále více zaměřuje na mladé lidi. Přestože společnost stárne a staří lidé tvoří ve společnosti stále vyšší procento, nehovoří se o potřebách a problémech seniorů dostatečně a život starých lidí, a stejně tak i smrt, jsou silně tabuizovány. Přitom jsou dnešní senioři mnohem aktivnější, než tomu bylo u předchozích generací. Na této aktivitě a vůli zůstat až do konce života aktivní a užitečný staví gerontopedagogika, v jejímž centru dnes stojí otázka sebeurčení, nalézání smyslu života a postoje ke smrti.

Je nezbytné stále chápat člověka jako celek. Vedle fyziologických potřeb, na něž se často péče zaměřuje primárně, se také jedná o společenské a duchovní potřeby člověka, které i ve stáří vyžadují pozornost a pedagogický přístup. To platí zejména pro péči o nemocné demencí.

PFK s jejími metodami a principy, které vycházejí z křesťanského obrazu člověka, je jedním ze současných pedagogických přístupů. Život chápe jako dar a povzbuzuje k jeho přijetí. Učí správně rozumět dosavadnímu životu a nacházet smysl života v něm samém tam, kde může docházet ke ztrátě jeho smyslu.

## 1.1 Výstavba práce

Předkládaná magisterská práce se ptá po možnostech aplikace PFK v oblasti pedagogické práce se starými lidmi. Vedle analýzy různých aspektů gerontopedagogiky budou v této práci představeny a přezkoušeny metody a principy PFK, aby se ukázalo, zda je tato reformní pedagogika pro práci se seniory vhodná.

Text práce je rozčleněn do dvou částí. V první části budou vedle společenských změn ve vztahu k seniorům představeny společenské obrazy stáří. Bude zde ukázáno, že subjektivní, individuální obraz stáří, který bývá převážně pozitivní a optimistický, se od objektivního či společenského obrazu stáří značně odchyľuje. Zde stále ještě převažuje negativní představa o třetím věku a zájem široké veřejnosti o toto životní období je spíše nízký.

Text pokračuje analýzou gerontopedagogiky u Komenského a Karga. Gerontopedagogika je samostatný studijní a vědecký obor uvnitř pedagogiky, kterým se zabýval už Komenský v 17. století. Ten představil základní úvahy doplněné praktickými příklady. Mezi vzděláváním starých lidí, jak ho pojímal Komenský, a dnešní podobou gerontopedagogiky nacházíme silnou paralelu, totiž že opatření gerontopedagogiky nejsou zaměřena jen na vzdělávání starých ve stáří, ale odkazují i na nezbytnost přípravy na vysoký věk už u mládeže, tedy na výchovu mladých ke stáří. Její cílové zaměření se tedy dá shrnout takto: vedení ke svépomoci, samostatnému rozhodování a autonomnímu životu.

Dále se tato práce zabývá tématem gerontopsychologie a jejími teoriemi procesu stárnutí a subjektivním pojetím života ve stáří. V tomto subjektivním chápání vlastního života ve stáří se odrážejí lidé s jejich potřebami. Dvě podkapitoly jsou zde věnovány náboženským potřebám ve stáří, zvláště pak u lidí s demencí. Víceru studií potvrdilo, že ve starší dospělosti silně nabývá na intenzitě spiritualita a spojení s božským a s posvátným. To platí také pro lidi s demencí. Budou zde shrnuta pozorování, která ukazují elementy religiozity a spirituality také u lidí trpících toto chorobou.

Nakonec bude tematizována antropologie stáří, tedy obraz stáří, v Bibli spolu s faktory, které jsou pro stáří typické. Mezi nejvýznamější fenomény spojené se stářím zde nacházíme téma času a nakládání s ním, vzpomínání a zapomínání a přijetí konečnosti a smrti. K tématu smrti a směřování ke konci zde budou představeny obvyklé postoje. Konec této kapitoly se zabývá pozitivním obrazem stáří ve Starém zákoně a také skutečností, že v Novém zákoně stáří tematizováno není.

V kontextu těchto kapitol bude rozvinuto dílčí shrnutí principů gerontopedagogiky, kde jsou elementárními cíly rozvoj schopností směrem k autonomii a k sebeurčení, přijetí kvality života a spoluúčast. K principům, které vycházejí ze základního principu orientace ve světě jakožto základního principu gerontopedagogiky, budou uvedeny příklady vhodného způsobu jejich aplikace.

Druhá část práce začíná pedagogickou antropologií Martina Bubera a jeho pojetím člověka. V PFK hraje Buber podstatnou roli. PFK podobně jako Buber pohlíží na člověka jako na bytost vztahovou, která se člověkem stává teprve skrze vztah. Tato teorie je pro současnou pedagogiku neodmyslitelná.

Na PFK s jejími principy, metodami a didaktickými přístupy se zaměří kapitola 9. Její dějiny, vývoj a dnešní stav budou tematizovány jen stručně. Silněji bude u této pedagogiky osvětlen její obraz člověka s jeho původem v Buberově filosofii.

PFK dospěla ke všem svým principům a tyto pak nacházejí svou vlastní formu v praxi.

Podobně jsou teprve v průběhu pedagogické práce rozvíjeny a do této pedagogiky integrovány také její metody. Jedinečný je u této pedagogiky pojem zkušenostní spirály, kterou je možné definovat jako individuální proces zkušenosti.

Protože si PFK jako nábožensko-pedagogický úkol stanovila přivádění k porozumění symbolu, bude těžiště spočívat na tomto tématu a na didaktických přístupech, které se symbolem pracují. Dále bude objasněn význam symbolu v průběhu bohoslužby přizpůsobené lidem s demencí.

V kontextu rozvíjené teorie a gerontopedagogických principů budou jmenovány praktické aktivity vycházející s porozumění PFK, které jsou použitelné pro pedagogickou práci se seniory.

Výsledky zkoumání budou představeny v poslední kapitole magisterské práce.

## 1.2 Metodika, stanovení cílů a základní problematika práce

Předkládaná magisterská práce používá jako svou metodu zpracování většího množství vědeckých textů a vedení dvou osobních rozhovorů. Z vědeckých textů byly pro první část magisterské práce významné prameny Komenského a Karga a studie Städtler-Machové. Pro druhou část byla důležitá práce Buberova a pro představení PKF pak vedle listů „Pädagogische Praxis“, které posloužily k získání dobrého přehledu, také práce Ketta a R. Koszyho.

Tato práce má za cíl vyšetření otázky, nakolik je reformní pedagogický přístup PFK aplikovatelný při práci se starými lidmi. Může tato pedagogika obohatit pedagogiku stáří? A pokud ano, které principy a metody jsou použitelné a jaké formy mohou nabývat v praxi?

## 2 Společenské změny ve vztahu k seniorům

Počet starších lidí v Německu stoupá. Díky lepším hygienickým podmínkám, stravovacím návykům a pokrokům v medicíně se budou následující generace dožívat stále vyššího věku. Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) žije na Zemi 650 milionů lidí starších 60 let a k roku 2025 má tento počet dosahovat jedné miliardy.<sup>1</sup>

Básníci často hovoří o stáří jako o „barevném podzimu života“. Člověk již mnoho prožil a je připraven své zkušenosti předávat dál. Proto se také stáří vyznačuje moudrostí a autoritou.

---

<sup>1</sup> Srov. WHO, Healthy ageing. [online]. [cit. 2.2.2015]. Dostupné Z: <http://www.euro.who.int/de/health-topics/>



Lidé, kteří vstupují do třetí fáze svého života, mají rozličné dispozice a ke stáří se staví různým způsobem. Mnozí se těší na čas klidu a uskutečňování svých snů – chtějí se věnovat svým koníčkům, trávit čas s rodinou a zejména s vnoučaty, chtějí cestovat apod. Mnoho seniorů se trápí, protože jim odpadají obvyklé společenské povinnosti, jako například zaměstnání, a dostavuje se pocit, že jsou neužiteční. Vidí sami sebe na okraji společnosti a nevědí, jak by měli trávit nově získaný volný čas. Protože si každý s sebou do života ve stáří přináší svoje vlastní hodnoty a postoje, jsou velmi rozdílné i potřeby jednotlivých seniorů. Stále více starších lidí se snaží setrvat v aktivním životě tak dlouho, jak je to jen možné. Hledají nějakou aktivní činnost, což vede k tomu, že vděčně přijímají nabídku vzdělávání ve stáří a ochotně vykonávají dobrovolnickou činnost.

Další část starší populace je vyčerpaná, protože nese následky dosavadního životního stylu. Cítí se unavená a představu o odpočinku neuskutečňuje.

Počínaje 70. lety byly v Německu vyvíjeny programy, které měly takovým seniorům pomoci pozitivně chápat a hodnotit vlastní život. Ještě v raných 70. letech prakticky nebyla tato životní fáze, následující po ukončení výkonu zaměstnání, do pedagogické teorie zahrnuta. A to i přesto, že vzdělávání ve stáří se nezaměřuje primárně na zprostředkování vědomostí, nýbrž víceméně na vypořádání se s okolnostmi, které s sebou život ve stáří nese, a na optimální zhodnocení času v této životní etapě.<sup>2</sup>

Na to vedle Gerontopedagogiky, která se tématem vzdělávání ve třetím věku zabývá, reagují i mnohé iniciativy nabízející seniorům paletu možností, jako například Lidovou vysokou školu (Volkshochschule), univerzity třetího věku a mnohé další. Ti, kdo takové možnosti využívají, jsou především osoby, které byly po celý svůj život intelektuálně aktivní a jejichž výdělečná činnost nebyla příliš fyzicky zatěžující.<sup>3</sup>

Zpráva „An introduction to lifelong learning“ (Uvedení do celoživotního učení) od Paula Lengranda z roku 1970 dala podnět ke studii, která měla vyšetřit situaci v oblasti vzdělávání seniorů a která již o dva roky později přišla s doporučením celoživotního vzdělávání. Každému člověku bylo přirčeno právo a uznána potřeba učit se v průběhu celého svého života.<sup>4</sup>

Dnešní společnost tenduje spíše k tabuizaci stáří a smrti. Problémy, které jsou se stářím nutně spojeny, samo stárnutí a starší populace obecně, nebývají vůbec tematizovány. Přitom je společnost zodpovědná nejen za ekonomické zajištění seniorů, ale má nadto starším lidem

---

<sup>2</sup> Srov. Schmidt, Elke H., *Altersbilder in der Erwachsenenbildung. Ältere Menschen im Spiegel westdeutscher Volkshochschulprogramme*, Hamburg 2013, s. 257n.

<sup>3</sup> Srov. Schmidt, *Altersbilder*, s. 260.

<sup>4</sup> Srov. tamtéž, s. 263.

umožňovat přijetí jejich důležité role uvnitř společnosti ve vztahu k mladší generaci a uchovat tak vlastní smysl stárnutí.

### 3 Obraz stáří v dnešní společnosti

Moderním pedagogickým metodám práce se starými lidmi lze rozumět jen v souvislosti s antropologickými předpoklady, které se zabývají člověkem v jeho podstatě. Kdo je člověk? Čím se vyznačuje jeho podstata? Gerontologie pak kromě toho musí posoudit následující otázky: Jaký pohled na stáří převládá v dnešní společnosti? Čím se vyznačuje subjektivní pocit stáří? Od kdy je člověk starý?

Takzvanými obrazy stáří se rozumí na jedné straně reprezentace stáří v mysli jednotlivců a společenské obrazy o starých lidech na straně druhé.<sup>5</sup>

Ony individuální obrazy stáří vznikají z životních postojů a jsou známkou určitých osobnostních vlastností. Jsou ovlivněny vnějším zdáním a způsoby chování lidí vyššího věku. Společenské obrazy stáří se odráží zvláště v médiích a umění a bývají vyjádřeny jak formálně stanovanými, tak informálně přítomnými pravidly chování.<sup>6</sup>

O obrazu stáří bylo vypracováno vícero studií. Šetření Bosche z roku 1985 ukazuje nerealistický obraz starých lidí, jak je prezentován v televizi: Všem seniorům se velmi dobře daří finančně, žádný, jak se zdá, není nemocný a muži jsou obecně vidáni jako stále ještě pracovně činní. Vše, co by se mohlo jevit jako negativní, je vypuštěno: Nemoc, umírání a smrt jakoby neexistovaly.<sup>7</sup>

Jeden zcela nový obraz stáří přináší roku 2000 nová analýza prototypických obrazů stáří v televizi od instituce Kuratorium Deutsche Altershilfe. Tato analýza ukazuje, že byly představeny především šokující případy z oblasti péče, zralí suveréni, ikony churavějících a autentičtí staří.<sup>8</sup>

Aktuální obraz stáří, a zvláště ve spojení s problematikou demence, ukazuje Til Schweigers v tragikomedii „Med v hlavě“ (Honig im Kopf) z roku 2014. Cílem filmu bylo pravděpodobně učinit společnost citlivější k problematice demence. Bohužel je scénické provedení nerealistické a zidealizované. Ztvárnění nemoci a úpadku bylo umírněné a poplatné

<sup>5</sup> Srov. Kessler, Eva-Marie, Veränderung von Altersbildern, in: Wahl, Hans-Werner, Tesch-Römer, Clemens, Ziegelmann, Jochen P., Angewandte Gerontologie. Interventionen für ein gutes Altern in 100 Schlüsselbegriffen, Stuttgart, 2012, s. 614-619, s. 614.

<sup>6</sup> Srov. tamtéž.

<sup>7</sup> Srov. Erlmeier, Norbert, Grundlagen für Sozial- und Pflegeberufe, Forschung, Studium und Praxis, Svazek 1, Münster 2002, s. 38.

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 39.

estetice filmu. U nezkušených diváků by dokonce mohlo vzbudit dojem, že nemocní demencí jsou jako děti - sladcí, legrační, vyžadující jen o trochu více pozornosti – a že i péče o ně je legrační, živá a velmi zábavná.

Od společenských obrazů stáří lze očekávat, že budou integrovány do vlastního procesu stárnutí.<sup>9</sup> V ne vždy neproblematických mezigeneračních vztazích mají orientační a řídicí funkci a ovlivňují chování mladších i starších lidí a tak se odrážejí také v pečovatelské praxi. V posledku ovlivňují také osobní obraz o sobě samém.<sup>10</sup>

Obrazy stáří se mohou značně odlišovat v závislosti na kulturním okruhu. Jaký obraz stáří má západoevropská společnost a co zde vlastně znamená být starý? Společenská očekávání vzhledem k seniorům a očekávání seniorů vzhledem ke společnosti ovlivňují myšlení, jednání a chování starých lidí a tím i soužití různých generací.

Přestože se sociální a zdravotní situace starších lidí v průběhu 20. století stále zlepšuje a přibližně od 30. let se v Německu hovoří dokonce o „novém stáří“, četné studie ukazují, že obraz stáří se po staletí nemění a zůstává negativním. Skrze tento obraz jsou staří lidé nahlíženi jako bytosti pasivní, konzervativní, netolerantní a zapomětlivé. Tyto představy vedou automaticky k tomu, že nikdo nechce být starý a nechce na svoje stáří ani myslet, ani se na něj připravovat.<sup>11</sup> Novější šetření však oproti tomu hovoří o takzvaném stereotypním stereotypu. Podle této teorie je existence nějakého stálého a neproměnného stereotypu stáří pochybná.<sup>12</sup>

Tyto studie ukazují, že obrazy stáří ve společnosti jsou vposledku ambivalentní. Jednak zde existují obrazy starých lidí, kteří se stáhli do ústraní, vlastní stáří přijali pasivně a už nevykazují žádný zájem být společensky aktivní. Na druhé straně pak zde existuje obraz „mladých starých“, kteří si i život ve stáří umí učinit pěkným. Zajímavá je zde proměna toho pojmu „nových starých“. Ten označoval lidi, kteří odešli na odpočinek dříve, než bývalo zvykem (Právní norma „Vorruehstandgesetz“ z roku 1984 umožňovala odchod do důchodu ve věku 59 let) a tito jako pasivní jedinci už nechtěli začínat nic nového. Později tento pojem získal nový obsah. Dnes jsou jím v oblasti gerontologie míněni lidé, kteří ve stáří spatřují nové možnosti a sami chtějí se svým volným časem aktivně a autonomně nakládat.<sup>13</sup> „Co se týče životního stylu starých lidí, platí tito noví staří za avantgardu a jejich vlastní iniciativa boří schémata běžně chápané pomoci ve stáří. Pro tuto novou kulturu stáří není příznačný odchod do ústraní a odloučenost, nýbrž přijetí a uchopení jednak společenských příležitostí

<sup>9</sup> Srov. Kessler, Veränderung von Altersbildern, s. 615.

<sup>10</sup> Srov. Erlmeier, Pflegeberufe, s. 37.

<sup>11</sup> Srov. Kollwe, Carolin, Jahnke, Karsten, FaltenReich. Vom Alterwerden in der Welt, Leipzig 2009, s. 16.

<sup>12</sup> Srov. Erlmeier, Pflegeberufe, s. 38.

<sup>13</sup> Srov. Karl, Fred, Das Altern der „neuen“ Alten. Eine Generation im Strukturwandel des Alters, Berlin 2012, s. 11.

a jednak svobody a potenciálu, který je stavu penzistů vlastní.“<sup>14</sup>

V populaci mezi 55. a 70. rokem života tvoří tato skupina přibližně jednu čtvrtinu. Převážně se jedná o lidi z vyšších společenských vrstev.<sup>15</sup> Tito, jakožto menšina, potvrzují, že není možné setrvat v přesvědčení o jednom jediném společenském obrazu stáří.

Tento obraz „aktivních starých“ by ale mohl vést k obrazu až příliš pozitivnímu a neproblematickému. Podobný také ukazují media: V televizních seriálech a v reklamě bývají staří lidé často představováni jako atraktivní, vitální, společensky aktivní a často stále ještě jako pracovně činní. Negativní aspekty stáří pak nebývají tematizovány vůbec. To potvrzují i média, která ráda prezentují osmdesátileté absolventky univerzit a pětadevadesátileté hráčky tenisu, lidi s demencí ukazují ve spojení s pozitivními emocemi, zatímco choroby a lidskou degeneraci nechávají z estetických důvodů stranou.

Dalším aspektem je skutečnost, že dnes lidé stárnou později, než tomu bylo dříve, a s tím se proměňuje i obraz stáří. Dnešní důchodci se cítí mladší a jsou o mnoho aktivnější, než jejich rodiče a prarodiče. To dokládají četné studie. Dnešní staří jsou všeobecně v lepším zdravotním stavu než staří před 30 nebo 40 lety. Dále jsou vzdělanější, více se zajímají o kulturu, ve větší míře se účastní společenského života a jsou jasně sebeuvědomilejší.<sup>16</sup>

„Stáří má dvě tváře – jak ochabování, tak skrytý potenciál. Obvyklý obraz stáří zdůrazňuje převážně ztracení. To nezůstává bez následků pro obraz, který má člověk o sobě samém, a staří jsou tak blokováni v rozvoji svých možností. Naléhavě potřebujeme nové a diferencované obrazy stáří, které by zohlednily narůstající rozmanitost reálného života a životních stylů ve stáří. „Mějte odvahu pustit se do dobrodružství života ve stáří a vnímat onen nový tvůrčí prostor, který se vám otevírá.“<sup>17</sup>

Je ale důležité poukázat na to, že staří lidé tvoří různorodou skupinu a, ačkoli zůstávají déle zdraví a mnohá těžká onemocnění mohou být oddálena, společnost musí počítat s tím, že vedle množství aktivních důchodců narůstá i počet těch, kdo potřebují péči.

#### **4 Gerontopedagogika – nezbytnost pedagogické práce a její možnosti**

V industriálních společnostech žije stále více lidí a ti se dožívají stále vyššího věku. Tyto změny s sebou nesou větší počet těch, kdo prožívají postprofesní období a musí se na

<sup>14</sup> Srov. Karl, Das Altern der „neuen“ Alten, s. 12.

<sup>15</sup> Srov. tamtéž.

<sup>16</sup> Srov. Kollwe, FaltenReich, s. 21.

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 21.

odpočinku smiřovat s tím, že výkon zaměstnání již nestojí ve středu jejich života. K tomu je třeba zohlednit proměnu rodiny: Stále více lidí se nechává rozvést a musí si zvykat na novou situaci: Musí buď akceptovat nové členy rodiny, získané uzavřením dalšího svazku, popřípadě žít po rozvodu zcela sami. Mnozí lidé jsou odkázáni na péči druhých a na materiální a sociální podporu od státu nebo obce. A vedle toho mohou život stárnoucích lidí ovlivňovat mnohé další, nově vznikající okolnosti.

Podobné změny, které lze ve společnosti pozorovat, vedou k nutnosti se o tyto lidi postarat a pomoci jim, mimo jiné pedagogicky.

V této kapitole budou představeny potřeby, možnosti a cíle pedagogické práce ve stáří. Stárnutí přináší mnoho osobních a společenských problémů. Dnešní společnost má, i přes pluralitu obrazů stáří, větší sklon stáří a smrt tabuizovat. O problémech, které stáří provázejí, se moc nemluví. Gerontopedagogika s jejími cíli a metodami má starým lidem pomoci odkrýt novou životní perspektivu, neztrácet vlastní autoritu a přijmout odpovídající životní prestiž.

Úkolem této kapitoly je za prvé představit gerontopedagogiku<sup>18</sup> či gerontagogiku<sup>19</sup> jakožto vědeckou disciplínu a za druhé odkázat na Komenského teorii „školy stáří“ a na souvislosti gerontopedagogických úvah Kargových.

Gerontopedagogika je zhruba od roku 1970 samostatným studijním a výzkumným oborem v rámci pedagogiky a jeho předmětem je další vzdělávání dospělých ve stáří, vzdělávací aktivity se staršími lidmi a konečně profesionalizace těchto činností.<sup>20</sup> Úkolem gerontopedagogiky je překonávání biologických, psychických, duchovních a sociálních problémů ve stáří a posílení kompetence starých lidí tyto problémy řešit. Toho se dosahuje prostřednictvím vzdělávacích aktivit, podporou samostatnosti, poradenstvím a tzv. pomoci ve stáří.<sup>21</sup>

Jeden interdisciplinární výzkum v této oblasti ukázal, že stáří nelze definovat jen časově (např. dosažením 65. roku života), nýbrž jako funkci sociokulturního prostředí, individuálních možností a psychických dispozic, osobnostních kvalit a biopsychického stavu. Formace a sebeurčení stáří umožňuje celoživotní učení.<sup>22</sup>

Gerontopedagogické úsilí se zaměřuje na to, aby se staří lidé i nadále cítili užiteční, měli dostatečnou volnočasovou nabídku, vedli aktivní život, využívali toho, co se v dosavadním životě naučili, a aby se mohli připravit na přicházející smrt.

---

<sup>18</sup> Pojem gerontopedagogika byl užit Kargem roku 1975, ale setkal se s kritikou, protože zde se již nejedná o vyučování. Já však tento pojem používám, protože z Kargových úvah vycházím.

<sup>19</sup> Pojem gerontagogika byl roku 1962 užit a posléze vnesen do odborné diskuse Bollnowem.

<sup>20</sup> Srov. Schaub, Horst, Zenke, Karl G., heslo: Gerontopädagogik, in: Wörterbuch Pädagogik, München 2007.

<sup>21</sup> Srov. Schaub, Wörterbuch Pädagogik, s. 27.

<sup>22</sup> Srov. Böhm, Winfried, heslo: Altenbildung, in: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2005.

## 4.1 Vzdělávání ve stáří u Komenského

Jan Amos Komenský (1592-1670), oslavován jako „učitel národů“, je zakladatelem obecné didaktiky - teorie vyučování a učení. V centru jeho pedagogiky stojí křesťansko-humanistický životní postoj a jeho pedagogická zásada omnes, omnia, omnino (všechny, ve všem, všestranně). Jeho pedagogická teorie je pro tuto práci důležitá proto, že se Komenský jako první pedagog zabýval procesem celoživotního učení a tento učební proces spojoval s religiozitou člověka. U Komenského nekončí vzdělávání v dětství, ale jde přes dospělost k pedagogice stáří, a proto je jeho koncept pro dnešní gerontologii nepostradatelný. Už v 17. stol. překonal názor, že staří lidé už nepotřebují žádnou pedagogickou péči. Jeho pedagogika, která zahrnuje všechny životní fáze, obsahuje prvky pedagogiky náboženské a může tedy být východiskem pro nábožensko-pedagogickou práci se stárnoucími lidmi, konkrétně pro metody PFK. Pro Komenského má vše lidské svůj základ ve vztahu k Bohu. Vzdělávání je základním vztahem člověka k absolutnu a absolutna k člověku.<sup>23</sup>

Komenského škola dětství a dospívání je všeobecně známá a slouží jako východisko pro školské systémy na celém světě. Jeho „Škola stáří“ však byla po téměř tři staletí zapomenuta a znovu objevena teprve v roce 1948. „Škola stáří“ a „Škola smrti“, v obou případech části jeho díla Pampaedia – Vševýchova, zasazují kořeny vzdělávání ve stáří. Komenský potvrzuje nezbytnost učebního procesu, který trvá v průběhu celého života.

Pozdní stáří přináší otázku po smyslu a cíli tohoto posledního životního úseku. Komenský jej ve své pedagogice vztahuje k budoucímu, věčnému životu. Pedagogika stáří byla poměřována Biblií, což také vysvětluje, proč Komenský Biblii tak často cituje a proč úlohy člověka srovnává s biblickými příběhy. Teorie této Školy pojednává o tom, jak by starý člověk mohl a měl žít, a jak žít chce. Škola stáří má tři části, které korespondují s členěním fází dospělosti v dnešní psychologii, a každé části jsou vlastní specifické úkoly. První je určena těm, kteří právě stojí na prahu stařeckého věku a zamýšlejí se nad naplněním svých životních úkolů. Mají se ohlížet zpět a hodnotit svůj vlastní život, zda byl dobrý nebo špatný. Takoví mohou stále ještě používat to, co se v životě naučili. Dnes bychom tyto lidi přiřadili ke skupině 65-74ti letých. Do druhé skupiny spadají lidé mezi přibližně 74-89 lety, kteří již nemohou začínat nic nového, ale mohou dokončovat dříve započatá díla. Třetí, poslední skupinou jsou lidé vysokověcí, kteří se již mají připravovat na smrt.<sup>24</sup>

Mnoho témat, která mají pro „Školu stáří“ velký význam, bylo otevřeno už v Komenského

---

<sup>23</sup> Srov. Palouš, Radim, Die Schule der Alten. J. A. Comenius und die Gerontagogik, (Veröffentlichungen der Comeniusforschungsstelle, Nr. 10), Kastellaun/Hunsrück 1979, s. 10.

<sup>24</sup> Srov. Klevetová, Dana, Komenského škola stáří, in: Vitalplus 2008, Praha 2008, s. 15.

„Škole jinošství“ a „Škole mužného věku“ a mohou být, stejně jako je tomu v Gerontopedagogice Kargově, rozdělena na dvě základní opatření: na školu přípravy mladých na jejich vlastní stáří a na školu, která má starým lidem pomoci důstojně zvládnout tento životní úsek. Stáří dokonává práce vezdejšího života. Proto je důležité připravovat se na stáří již v mladých letech a své činnosti nasměrovat tak, aby byl život prožit „správně“. Ve škole stáří je nezbytné stárnoucí učit – a tito se sami musí učit – znát umět a chtít následující: správně naplnit dosavadní život, zdárně dokonat zbytek života, celý pozemský život se cítí uzavřít a radostně vstoupit do života věčného.<sup>25</sup>

Jako v každé pedagogice hraje i v pedagogice komenského významnou roli antropologie a obraz člověka. Člověk není Komenským chápán jako ohraničená bytost, ale jako součást univerza. Úkolem člověka je toto povolání přijmout a tak naplnit smysl života. Konec života zde pak není chápán jako prostý konec, ale spíše jako jeho součást, nebo dokonce vrchol.<sup>26</sup> Pro Komenského je zásadní obraz školy jako přípravy na věčný život.<sup>27</sup>

Komenského škola stáří se dělí ještě na dvě další části: V prvním odstavci je celkem jasně popsáno, co mají staří lidé dělat, a v druhém odstavci jsou oproti tomu předkládány praktické rady, jak se to má činit. „Stáří není žádný hrob ani úplný konec každé práce. Celý náš život je práce a proto by od práce neměli upouštět ani staří lidé.“<sup>28</sup> Prostředky v této škole jsou tytéž, jako v ostatních školách: příklady, předpisy a vše doplňující praktické návody. Ty se týkají péče o duši, péče o tělo a starosti o vlastní pověst. Přesnější ustanovení, cíle a obory práce přirozeně souvisí s úbytkem sil.<sup>29</sup> Tyto úkoly a praktické rady jsou směřovány také k příbuzným a dotýkají se potřeby učit se zacházet s lidmi vysokého věku. U starých lidí, jejichž paměť slábne, se má vzpomínání posílit za pomoci obrazů a symbolů.<sup>30</sup>

„Nejdůležitějším prvkem je zde však pohled zpět. Každý má pohlížet do vlastní minulosti, přemýšlet, co bylo zdárně vykonáno, a pracovat na tom, co ještě nebylo dotaženo do konce. Podzim života by měl přinášet radost; tento čas by měl být zasvěcen Boží chvále.“<sup>31</sup> Komenský používá tři svátky ročního cyklu, aby popsal tři velké změny, které člověk zakouší v průběhu svého života: Velikonoce, počátek jara, souvisí se zrozením člověka, Letnice, jimiž začíná léto, souvisí s volbou povolání a Svátek stánků na prahu podzimu upomíná na smrt.

---

<sup>25</sup> Srov. Comenius, Johann Amos, Pampaedia - Allerziehung, (Schriften zur Comeniusforschung, 20) Sankt Augustin 1991, s. 280-295.

<sup>26</sup> Srov. Comenius, Pampaedia, s. 280-295.

<sup>27</sup> Srov. tamtéž, s. 282.

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 283.

<sup>29</sup> Srov. tamtéž, s. 285-287.

<sup>30</sup> Srov. tamtéž, s. 274.

<sup>31</sup> Tamtéž, s. 286.

Poslední část našeho života má být ke slávě Boží.<sup>32</sup>

U Komenského je také možné nacházet náznaky teorie aktivity, která bude blíže popsána v následující kapitole: „Zbytek života by měli všichni trávit aktivně a pokusit se započaté činnosti přivést ke konci.“<sup>33</sup> Zároveň ale veruje před nepřiměřenou námahou, když říká, že člověk by se měl zdržet přepínání vlastních sil a měl by zohledňovat i psychické změny, které s sebou stáří nese.<sup>34</sup> U starého člověka platí: Čím blíže má ke smrti, tím intenzivněji má trávit čas k užitku svých potomků.

V posledních fázích života, kdy člověk již pocítuje, že se blíží smrt, vystává úkol smrt přijmout a přejít do nového života, kde už smrt nevládne. Smrti není třeba se bát, nemá být chápána jako zánik, ale jako znovuzrození.

## 4.2 Cíle, prostředky a úkoly dnešní gerontopedagogiky

Pro ty, kdo se problémem vzdělávání ve stáří teoreticky a prakticky zabývají, je toto uchopení stařeckého věku určující. Jádrem této teorie je humanismus, subjektivismus, popřípadě antropocentrismus.<sup>35</sup> Jak tedy mají staří lidé žít? Existuje celá řada rozličných doporučení založených na některém z obrazů stáří.

Teorie aktivity doporučuje starým, aby zůstali jako mladí a nadále se zaměstnávali prací, kterou dříve vykonávali. V této zaměstnanosti mají zapomenout na smrt a dale pěstovat koníčky. Jiné teorie hovoří o nutnosti stavět starší lidi na okraj společnosti.<sup>36</sup>

Karg nabízí jednak jasné založení pedagogiky stáří a jednak její rozdělení, kdy stejně jako Komenský hovoří o výchově starých ve stáří a o výchově mladých ke stáří.

Pokud jde o opodstatnění pedagogiky stáří, předkládá Karg tři důvody:

1. Pedagogika je vědou, která přispívá k zajištění svobody a svéprávnosti, když si jako cíl stanovuje osobnost odpovědnou za sebe sama. V tomto směru je třeba poskytovat starým lidem pomoc.
2. Mladí lidé nejsou vůbec připravováni na vlastní stáří, a proto se později s tímto novým úsekem jejich života mohou těžko smířovat. Ještě před nedávnem neexistovala vůbec žádná výchova mladých ke stáří. Proto mají dnes mozi lidé problém, když vstoupí na odpočinek a nevědí, co si mají s novou životní fází počít.

---

<sup>32</sup> Srov. tamtéž, s. 287.

<sup>33</sup> Srov. tamtéž, s. 282n.

<sup>34</sup> Srov. Comenius, Pampaedia, s. 288.

<sup>35</sup> Srov. Palouš, Die Schule der Alten, s. 7.

<sup>36</sup> Srov. tamtéž, s. 65n.



3. Lidé, o které už pedagogika neprojevuje zájem, mohou nabývat dojmu, že již ve společnosti nejsou vnímáni jako plnohodnotní. Pedagogika by neměla starým lidem nabízet pomoc manipulativní, ale takovou, která plně potvrzuje hodnotu jejich dalšího života.<sup>37</sup>

„Mladým zdá, jako by stáří téměř neexistovalo, a podobně staří podléhají zdání, že neexistuje žádná povinnost vážit vlastní možnosti a hranice.“<sup>38</sup> A od těchto úvah přechází Karg k opatřením, která by výchovu starých ve stáří a výchovu mladých ke stáří zajišťovala.

**První požadavek** se týká pedagogických opatření, která mají starým lidem pomoci i nadále žít a tento život, nakolik je to možné, trávit aktivně. V souvislosti s tím byly dány dvě směrnice:

- a) Staří lidé mají žít a docházet konce svého stáří s uvědoměním.
- b) Staří lidé mají vědět, že a proč pro ně může být lepší žít spolu s mladou generací a jak se musejí chovat, aby byl tento společný život harmonický.<sup>39</sup>

Z těchto dvou směrnic je, podle Karga, možné odvodit pedagogická opatření. Ta však nelze chápat jako opatření terapeutická. Vůdčí ideou těchto opatření je za prvé výchova ke svépomoci a samostatnému rozhodování. Příprava má probíhat v rámci informativních kurzů o nepříjemnostech, které může stáří přinášet, a o rozpoznání a řešení těchto problémů. Za druhé je zohledněn vztah mezi generacemi. Důležité je při tom odbourávat nezřídka převládající nedůvěru vůči mladší generaci a zdržet se příliš kritických pohledů na ni. Pak je také třeba rozpoznat, jaké ctnosti společnost u starých lidí očekává, a vynaložit úsilí k jejich osvojení. U posledního opatření jde o náboženský dialog s mladší generací o životě, jeho smyslu a o smrti. Na tato témata se rádo zapomíná a právě stará generace může mladým pomoci v hledání odpovědi.<sup>40</sup>

**Druhý požadavek** se týká opatření výchovy mladých ke stáří. I zde jsou jmenovány dvě směrnice:

- a) Připravovat mladé lidi na stáří, při tom se zabývat koncem výkonu jejich povolání a hovořit o problémech, které mohou ve stáří vyvstat.
- b) Přiblížit mladým lidem problémy a životní styl starých lidí. K tomu také patří uvahy nad tím, jakou pomoc je možné staré generaci nabídnout, aby se staří v této fázi, podzimu života, lépe orientovali a mohli se těšit odpočinku.

Při takové výchově jde především o osobní a sociální hledisko. Velkou roli při ní hrají sami

---

<sup>37</sup> Srov. Karg, Hans H., Gerontopädagogik. Erziehung und Alter: Grundsätzliche Überlegungen, Frankfurt am Main 1987, s. 23.

<sup>38</sup> Tamtéž, s. 6.

<sup>39</sup> Srov. tamtéž, s. 6.

<sup>40</sup> Srov. tamtéž, s. 8.

staří lidé. V rámci vyučování se mají žáci a žákyně dozvědět, k jakým antropologickým, tělesným a duševním změnám může docházet. Protože počet pacientů s demencí stále roste, mají být mladí omeznámeni s touto nemocí a učit se s těmito lidmi jednat. Mladí lidé mají také vědět, jaká práva stará generace má a že staří lidé mají určité zvyklosti, které v žádném případě nemají být odbourávány.

Mladým lidem má být objasněna nedocenitelná funkce, kterou staří lidé zastávají. Staří lidé v sobě nesou zkušenost, která může mladým pomoci lépe zvládat jejich vlastní život a vyvarovat se životních omylů. Nauka o stáří se obrací především k dětským potomkům, kteří často mají pro staré lidi jen málo času a na starší generaci pohlíží spíše kriticky.

Nauka o stáří má pomoci i generaci dospělých, aby se necítili jako ti, kdo selhali, pokud nedojde k naplnění všech přání, která si v dospělosti předsevzali. Nauka o stáří má také dospělým pomoci, aby vztah mezi generacemi a problematika vlastního života získaly smířlivé a harmonické směřování.

## 5 Gerontopsychologie

Gerontopsychologie se zabývá vědeckým výzkumem lidského chování a prožívání ve vyšším věku.<sup>41</sup> Týká se to stáří od 65 do 80 let. Čas po 80. roku života pak bývá označován jako věk vysoký.<sup>42</sup> Ve vývojové psychologii je stáří chápáno jako jedna z etap dospělého věku, výjimečně bývá představováno jako samostatný životní úsek.<sup>43</sup>

Biology bývá stáří zkoumáno jinak, než sociology a sociálními psychology. Pro biology začíná stárnutí okamžikem dosažení plnosti vývoje organismu a sociální psychologové a sociologové zkoumají převážně sociální a společenské podmínky, které by mohly být vzhledem k procesu stárnutí určující.<sup>44</sup>

Pro tuto magisterskou práci je gerontopsychologie důležitá proto, že mimo jiné popisuje emocionální a náboženské potřeby starých lidí, a na tyto potřeby je Pedagogika Franze Ketta schopná velmi dobře reagovat.

Sociální práce se seniory musí vycházet z emocionálních potřeb starých lidí a v praxi je nutné zohlednit psychologické teorie procesu stárnutí. Každá z těchto teorií má vliv na praktické jednání.

---

<sup>41</sup> Srov. Oswald, Wolf D., Gatterer, Gerald, Fleischmann, Ulrich M., Gerontopsychologie. Grundlagen und klinische Aspekte zur Psychologie des Alterns, Wien 2008, s. 2.

<sup>42</sup> Srov. Oerter, Rolf, Montada, Leo, Entwicklungspsychologie, 5. vydání, Basel 2008, s. 366.

<sup>43</sup> Srov. Wicki, Werner, Entwicklungspsychologie, München 2010, s. 135.

<sup>44</sup> Srov. Oswald, Gerontopsychologie, s. 4.

## 5.1 Psychologické teorie procesu stárnutí a subjektivní obraz stáří

V průběhu utváření gerontologické teorie bylo rozvinuto množství úvah o procesu stárnutí a mnoho studií bylo věnováno výzkumu subjektivního vnímání života ve stáří. Nakolik teorie souhlasí s výsledky studií, ukážou dva příklady jednání se starými lidmi v oblasti intervence.

První teorií je **teorie disengagement**, či jinak, teorie ústupu, která byla svými autory (Cumming a Henry) představena roku 1961. Vznikla na základě výsledků studií, které ukázaly, že lidé ve vyšším věku ustupují ze svých sociálních vztahů. Tento ústup nevede k sociální izolaci, nýbrž spíše k životní spokojenosti, a není prožíván negativně, nýbrž je pozitivně přijat. Množství sociálních kontaktů je spíše omezené, zbývající kontakty jsou však lépe využívány a nabývají na významu.<sup>45</sup> Tento ústup není realizován pouze jednostranně starými lidmi – je také akceptován ze strany společnosti. Cumming a Henry byli přesvědčeni o tom, že tento ústup vede k oboustranné spokojenosti.<sup>46</sup> Tato teze vyžaduje bližší náhled. Kritická analýza zde poukazuje na dva problémy:

1. Autonomie seniorů – ne všichni se v důchodu chtějí stáhnout ze sociálních aktivit a přerušovat kontakty.
2. Riziko depresivity – její míra je u lidí, kteří žijí osamoceně, mnohem vyšší, než u těch, kdo nadále vedou aktivní život. Podle Immel-Sehrové jsou depresivní poruchy, vedle onemocnění demencí, nejčastějším psychickým onemocněním seniorů. Z populace starší 65 let trpí depresí přibližně 10% těch, kdo žijí doma, a až 40% obyvatel domovů pro seniory.<sup>47</sup>

**Teorie aktivity** vytváří protipól k disengagement-teorii. Havighurst definuje tento pojem jako vnitřní stav štěstí a spokojenosti. Životní spokojenost podle Havighursta vyplývá ze zdařilé adaptace na proces stárnutí a je dosahována díky aktivitě.<sup>48</sup> „Teorie aktivity je spojena s tvrzením, že starší lidé mají tytéž sociální a psychologické potřeby jako muži a ženy ve středním věku.“<sup>49</sup> Podle Havighursta musí člověk přicházející do let zůstat aktivní, něco vykonávat a být zaměstnáván druhými lidmi. Úspěšné stárnutí je závislé na tom, jak dalece senioři udržují aktivní styl života a nakolik se aktivně zasazují proti postupnému ubývání vlastních sociálních kontaktů.<sup>50</sup>

---

<sup>45</sup> Srov. Oswald, Gerontopsychologie, s. 19.

<sup>46</sup> Srov. Mietzel, Gerd, Erfolgreich altern, Strategien für ein aktives und zufriedenes Älterwerden, Göttingen, 2014, s. 68n.

<sup>47</sup> Srov. Immel-Sehr, Annette, Wenn die Freude am Leben zerbricht. [online]. [cit. 1.2.2015]. Dostupné z: <http://www.pharmazeutische-zeitung.de>

<sup>48</sup> Srov. Oswald, Gerontopsychologie, s. 4.

<sup>49</sup> Mietzel, Erfolgreich altern, s. 69n.

<sup>50</sup> Srov. Oswald, Gerontopsychologie, s. 20.

Havighurst pak svou teorii doprovodil praktickými radami: Skutečnost stárnutí by měl člověk ze svých myšlenek vytěšňovat tak dlouho, jak je to jen možné, a i aktivity vykonávané před důchodem by měly být udržovány co možná nejdéle. Aktivity nedobrovolně ukončené, kvůli tělesným omezením nebo ztrátě životního partnera, by měly být rychle nahrazeny aktivitami jinými. Ztráta v tělesné oblasti by měla být kompenzována intelektuální činností.<sup>51</sup>

Třetí teorií je **kognitivní teorie stárnutí**. Podle kognitivní teorie od H. Thomae není pro chování jedince směrodatná objektivní danost konkrétní situace, ale je určováno subjektivní reprezentací dané situace jednajícím osobou. Životní spokojenost ve stáří tedy není determinována kvalitou vnější životní situace, nýbrž vyvstává teprve na základě vypořádávání se stárnoucího člověka s jeho životní situací. V procesu stárnutí musí být zahrnuta jak kognice (subjektivní vnímání), tak motivace (subjektivní potřeby).<sup>52</sup>

Každá z těchto teorií je užitečná pro porozumění určitému aspektu stárnutí a skýtá podklady úspěšnému praktickému jednání v rámci intervence u starších lidí. Jaké obrazy ale mají stárnoucí lidé o sobě samých?

V mnoha studiích bylo dokázáno, že staří lidé mají tendenci nepočítat se ke skupině stejně starých lidí a cítí se mladší, než by odpovídalo jejich kalendářnímu věku. Tato tendence s přibývajícím věkem stoupá. Zvláště silný je tento subjektivní pocit v oblasti duševní výkonnosti ve spektru jedincových zájmů. Tato tendence slouží k omlazení sebe sama a k pozitivnímu sebevědomí.<sup>53</sup>

Na základě čeho staří lidé definují sami sebe, popisuje studie Freuda a Smithe z roku 1997. Výsledky ukazují, že na prvním místě stojí domácí koníčky a záliby, následované činnostmi každodenního životního rytmu, okolnostmi sociální participace, zdravotními aspekty a osobnostními rysy. Významnou roli hrají i náboženské nebo filozofické postoje. Na závěr autoři této teorie uvádějí: „Staří lidé tedy nejsou orientováni výhradně na aktivitu, ale obracejí se také do svého nitra, zaobírají se sebou samými a svým dosavadním životem.“<sup>54</sup>

Oswald v roce 1991 zkoumal zevšeobecněný a k sobě sama vztažený obraz stáří a zjistil, že při popisu obecného obrazu stáří dominují pasivita, úbytek sil a nemoc. Když však staří popisují obraz, který mají o sobě, zdůrazňují i pozitivní stránky, jako klid, volný čas, sociální kontakty a komunikaci a dokonce orientaci na budoucnost. Autor došel k závěru, že „obraz vlastního stáří se nedá zobecnit jako zaměřený na nedostatek a ztrátu.“<sup>55</sup>

Rozdíl mezi obrazy stáří potvrzují jiné studie, které oproti Oswaldovi nebo Freudovi

<sup>51</sup> Srov. Mietzel, Erfolgreich altern, s. 69n.

<sup>52</sup> Srov. Mietzel, Erfolgreich altern, s. 22n.

<sup>53</sup> Srov. Erlmeier, Pflegeberufe, s.48n.

<sup>54</sup> Tamtéž, s. 49.

<sup>55</sup> Tamtéž, s. 50.

a Smithovi ukazují, že mnoho lidí sice vnímá vlastní stáří jako zátěž, ale zároveň i jako odlehčení a možnost začít něco nového.<sup>56</sup>

## 5.2 Psychologie lidských potřeb

Členění potřeb je nutné v souladu s holistickým pojetím člověka koncipovat celostně. Přístup k člověku by měl mít mnoho rovin a zahrnout celou jeho komplexitu.

Pro sociální a pedagogickou práci má značný význam Maslowova pyramida potřeb. Maslow totiž roku 1970 uspořádal rozličné potřeby hierarchicky. Pokud jsou potřeby nižšího stupně alespoň částečně uspokojeny, přichází ke slovu potřeby z úrovně o stupeň vyšší. Tato práce se zabývá potřebami duchovními, které se v Maslowově pyramidě nacházejí v horní oblasti.

### 5.2.1 Náboženské potřeby ve stáří

Odlišit sociální, psychické a duchovní potřeby člověka, není snadné. Duchovní potřeby provázejí člověka po celý život, a to nezávisle na tom, je-li si toho vědom, nebo ne. Duchovní potřeby v širším smyslu zahrnují lásku, naději, úctu k sobě samému a ke všem lidem a hledání smyslu života. V užším smyslu se pak jedná o spirituální potřeby – víru a náboženství.

Religiozita je z psychologického hlediska nahlížena jako jeden z aspektů osobnosti a zejména ve stáří hraje významnou roli. Protože však duchovní potřeby nejsou měřitelné, bývá jim připisován jen malý význam, zapomíná se na ně, či se jim prostě nevěnuje pozornost. Přitom pro mnohé starší lidi jsou náboženské zkušenosti, přesvědčení a účast v náboženské komunitě důležitým životním zdrojem a vedou k udržení duševní pohody a životní spokojenosti.<sup>57</sup>

Jeden longitudiální výzkum ukázal, že ve starší dospělosti značně sílí intenzita duchovního života a spojení s posvátným a božským, přičemž u žen ještě více než u mužů.<sup>58</sup>

Tornstam vyvinul koncept gerotranscendence, který spočívá v útlumu sebestřednosti a v upřednostnění meditace o nadpřirozené dimenzi před vztahy a sociálními kontakty. Takové úvahy a stažení se do ústraní mohou starším lidem skýtat úlevu od pořadavku aktivity. Skutečnost, že staří lidé jsou náboženšití a duchovní, může být interpretována různě. První vysvětlení se týká dětství dnešních seniorů, kdy tito zpravidla byli velmi silně nábožensky socializovaní a již od svého mládí se pravidelně účastnili církevního života. S dalším vysvětlením přicházejí studie, které prokázaly, že religiozita/spiritualita snižuje riziko úmrtí.

---

<sup>56</sup> Srov. Erlmeier, Pflieger, s. 50.

<sup>57</sup> Srov. Wilkening, Friedrich, Freund, Alexandra M., Martin, Mike, Entwicklungspsychologie kompakt, Basel 2009, s. 148n.

<sup>58</sup> Srov. Oerter, Entwicklungspsychologie, s. 618n.

Nemá tedy jít o nárůst religiozity/spirituality ve stáří, nýbrž o prodlužování života díky spiritualitě.<sup>59</sup> Vlastní religiozita/spiritualita pomáhá vyrovnávat se se ztrátou a s život ohrožujícími chorobami. Religiozita/spiritualita může věcem skýtat smysl a náboženské komunity zas přinášejí sociální oporu.<sup>60</sup> Religiózní staří lidé jsou tak emočně přizpůsobivější a vykazují méně strachu a depresivity.<sup>61</sup>

Religiozita může ve stáří sehrát pozitivní roli také při zvládání problémů. Rozlišují se tři obecné náboženské styly řešení problem: Zvládající styl popisuje možnost samostatného a odpovědného zvládání problému osobností, která věří v Boha. Bůh bývá v pozadí a dává člověku samostatnost a kompetence k autonomnímu jednání. Delegační styl se oproti tomu vyznačuje pasivitou a vyčkáváním. Člověk deleguje řešení problému pouze na Boha. Toto projevování důvěry Bohu může snižovat pocit psychické zátěže. Kooperativní zvládající styl spočívá v kooperaci s Bohem. Člověk přejímá zodpovědnost, avšak zároveň prosí o pomoc Boha, který je zde nahlížen jako partner. Schopnost vypořádat se s problem posiluje sebeuvědomění a sociální kompetence a snižuje depresivitu.<sup>62</sup>

Jedním z negativních stylů vyrovnávání se s těžkostmi spočívá v tom, že problémy jsou chápány jako Boží trest či pomsta a jejich řešení s sebou nese buď přecenění anebo naopak zanedbávání náboženských hodnot.<sup>63</sup>

### 5.2.2 Náboženské potřeby lidí s demencí

Pro tuto koapitolu je významná studie od Städtler-Machové. Po dlouhé rešerši se tato studie zdá být jedinou, která se zabývá náboženskými potřebami lidí s demencí. Přitom je velmi důležité, právě s ohledem na stoupající počet lidí s demencí, aby vnitřní svět a duchovní potřeby takovýchto lidí začaly být tematizovány a zkoumány a začala se hledat pro praxi relevantní řešení. Psychickým onemocněním trpí v dnešní stárnoucí populaci kolem 20 až 30 procent lidí starších 65 let, přičemž demence a deprese jsou nejčastější diagnózou.<sup>64</sup> Počet nemocných demencí v Německu dnes činí 1,5 milionu. Každoročně se pak vyskytne více než 300 000 nových případů onemocnění. V důsledku demografických změn je počet nově onemocnělých mnohem vyšší, než počet úmrtí mezi těmi, kdo již nemocní byli. Do roku 2050 se očekává navýšení počtu nemocných na cca tři miliony.<sup>65</sup>

---

<sup>59</sup> Srov. Oerter, *Entwicklungspsychologie*, s. 619.

<sup>60</sup> Srov. tamtéž.

<sup>61</sup> Srov. Wilkening, *Entwicklungspsychologie*, s. 148n.

<sup>62</sup> Srov. tamtéž, s. 149.

<sup>63</sup> Srov. tamtéž, s. 148n.

<sup>64</sup> Srov. Erlemeier, *Pflegeberufe*, s. 213.

<sup>65</sup> Srov. Bickel, Horst, *Die Häufigkeit von Demenz Erkrankungen*, Deutsche Alzheimer Gesellschaft [online]. [cit. 18.2.2015]. Dostupné z: <http://www.deutsche-alzheimer.de>

V psychologickém lexikonu je demence označována jako duševní nemoc. Na základě změn v mozku dochází ke ztrátě vědomostí a intelektuálních schopností. Postiženy jsou logické myšlení, vědomosti, schopnost úsudku a adaptace na změnu.<sup>66</sup>

Průběh nemoci není u všech lidí stejný a rovněž symptomy se od člověka k člověku liší. Typické příznaky se dají rozčlenit do tří stádií. Pro první stádium jsou typické mírné problémy s pamětí, kterých si blízcí snadno všimnou. Jde o časté zapomínání každodenních úkolů, neschopnost vybavit si jména a označení předmětů, klesající zájem o osobní záliby, snížení chuti k rozhovorům, ztrácející schopnosti „udržet nit“ a zůstat u tématu. Těchto změn jsou si vědomi i sami postižení. Ve druhém stádiu nemoci dochází k redukci intelektuálních schopností. S tím souvisí ztráta orientace, nedbalost v osobní hygieně a výkyvy nálad. V posledním, třetím stádiu, je nemocný zcela odkázán na péči druhých. Působí apaticky a na své okolí nereaguje.<sup>67</sup>

Potřeby lidí nemocných demencí se kvůli nemoci přirozeně odlišují od potřeb seniorů, kteří žádnou psychickou chorobou netrpí.

Demence byla doposud spojována spíše s každodenními problémy a jejich zvládním a problematika spirituality takto nemocných doposud vzbudila jen málo pozornosti. „Demence a spiritualita jsou jako téma tabu. Dokonce se zdá, jakoby mnozí věřily, že ani předmět tohoto tématu vlastně nemůže existovat.“<sup>68</sup>

Städtler-Machová se ve svém šetření vypořádává s následujícími otázkami: Je možné rozpoznat náboženské a spirituální projevy také u lidí nemocných demencí? Je možné nějakým systematickým postupem prokázat a popsat, zda a nakolik jsou duchovní, náboženské pocity lidí nemocných demencí pozorovatelné navenek?

Cílem této studie je, na základě uznání duchovních a náboženských potřeb, těmto lidem dlouhodobě lépe rozumět, doprovázet je a nalézt k nim vhodnější přístup.<sup>69</sup>

Šetření užívá metodu Clifforda Geertze, která je v německy hovořící oblasti známá pod pojmem „dichte Beschreibung“. Tímto „hutným popisem“ míní Geertz jednak, na obecné rovině, interpretativní pojmání kultury, které je víc než pouhým popisem chování, a jednak samotný postup při záznamu získaných pozorování a poznatků. Hutný popis koná dvojí: Za prvé odkrývá myšlenkové struktury, které jsou v daném kontextu určující pro jednání

---

<sup>66</sup> Srov. Peters, Henrik Uwe, heslo: Demenz, in: Lexikon, Psychiatrie, Psychotherapie, Medizinische Psychologie, 6. vydání, München 2007, s. 117n.

<sup>67</sup> Srov. Mietzel, s. 245-247.

<sup>68</sup> Pechmann, Burkhard, Demenz und Spiritualität. Seelsorgliche Beobachtungen und Erfahrungen in einem Grenzbereich, in: Deutsches Pfarrerblatt 11/2008, s. 5.

<sup>69</sup> Städtler-Mach, Barbara, Religiöse Bedürfnisse bei Menschen mit Demenz, In: Gerontologie und Ethik, 2/2009.

subjektu, a za druhé rozvíjí analytický systém pojmů, schopný reflektovat předmět výzkumu. Pro zkoumání spirituality lidí nemocných demencí se tato metoda jeví jako velmi příhodná.<sup>70</sup> Studie byla prováděna vhodně vybranými spolupracovníky, kteří již měli vlastní zkušenost s nemocnými demencí a z pravidla již v minulosti vykonávali povolání pečovatele. Výzkum probíhal ve čtyřech fázích: Nejprve byla spolupracovníkům představena výzkumná otázka a metoda. Nato měli představit své vlastní, k tématu vztažené zážitky. Druhou fází byla práce metodou hutného popisu. Spolupracovníci při tom prošli nezbytným školením pro výkon výzkumné práce. Ve třetí fázi byly v průběhu osmi měsíců vyhotoveny protokoly obsahující osobní údaje a popis uskutečněných setkání s pacienty. Nazávěr proběhlo vyhodnocení protokolů.<sup>71</sup> Při tom bylo zaznamenáno množství drobných pozorování, která nakonec prvky religiozity a spirituality u lidí s demencí dokládají. Často se jedná o jednotlivé výrazy jako „nebeský Otec“, které by jinak, bez pozorného vnímání, nebyly vůbec zachytitelné. Často byl pozorován účinek písní a modliteb, při nichž se lidé s demencí uvolnili a vnitřně uklidnili.<sup>72</sup> Zvláštní pozornost si zaslouží dva poznatky této studie. Prvním z nich vypovídá o velkém významu společného stolování, přičemž důležitou roli hrají rituály a modlitby s ním spojené. Tato praxe se ukázala jako velmi prospěšná, i když necháme stranou otázku, zda se jedná o projev religiozity či prostě jen o získaný návyk. Pokud jde o druhý poznatek, pečovatelský personál mnohokrát zaznamenal strach z neoblíbenosti, jak ze strany rodičů, tak u Boha. To se dá vysvětlit i tím, že generace těch, kdo dnes trpí demencí, byla nábožensky a duchovně vychovávána spíše metodou povinnosti a trestu.<sup>73</sup>

Tato studie může působení pečovatelů a blízkých natolik obohatit, nakolik zohlednění a uznání náboženských potřeb a spirituality zvyšuje lidem s demencí kvalitu života.

Städtler-Machová odůvodňuje přítomnost spirituality u nemocných demencí následovně: „Není možné nepodloženě předpokládat, natož akceptovat mínění, že tyto potřeby jistoty a bezpečí v transcendentní rovině ze života člověka vymizí jen proto, že onemocněl demencí. Právě myšlenka, že lidé s demencí, i přes změny v kognitivní oblasti, zůstávají smyslově i emocionálně velmi vnímaví, naznačuje, že religiozita a spiritualita se s demencí vzájemně nevylučují.“<sup>74</sup>

Závěrem budiž řečeno, že spiritualita a religiozita jsou součástí lidského života v každé z jeho fází. Každý úsek života v sobě nese vlastní spiritualitu, přičemž není podstatné, s jakou intenzitou se tato spiritualita projevuje.

---

<sup>70</sup> Srov. tamtéž.

<sup>71</sup> Srov. Städtler-Mach, Religiöse Bedürfnisse.

<sup>72</sup> Srov. tamtéž.

<sup>73</sup> Srov. tamtéž.

<sup>74</sup> Tamtéž.



## 6 Antropologie stáří a obraz stáří v Bibli

Potřeba věnovat větší pozornost antropologii stáří vyplývá se skutečnosti, že lidé dnes žijí o mnoho déle, než bylo obvyklé například ve středověku. Díky tomu může postprofesní život trvat třeba i dalších 30 let. To znamená, že se vytvořila nová, dlouhá a plnohodnotná životní fáze. Dalším důvodem je to, že starých lidí přibývá, a tím se vytváří velká skupina lidí stejného věku.

Pro antropologii stáří jsou významné ty skutečnosti a faktory, které jsou vlastní pouze této životní fázi. Asi největším fenoménem, který s věkem postupně nabývá na významu, je téma času a nakládání s ním. V procesu stárnutí je lidem stále jasnější, že čas je neopakovatelný a nenávratný a lidský život časem dochází konce. Stáří zakouší dvojí: zaprvé pocítuje tíhu let a zadruhé milosrdenství času.<sup>75</sup>

První faktor související s časem je paměť. Pro časovou strukturu starých lidí je paměť klíčová. Noack tuto časovou strukturu nazývá „už nikdy“ a pracuje s pojmem triviální paměti.<sup>76</sup> Staří lidé jsou si vědomi, že před nimi nestojí žádná další životní etapa. Nejsou proto tak orientovaní na budoucnost a žijí spíše vzpomínáním. Tito lidé rádi vyprávějí o tom, co bylo dřív, a toto vyprávění a vzpomínání může také nabývat terapeutickou funkci. Biografické vzpomínání se pojí s příběhy typickými pro tuto věkovou skupinu. Ty pomáhají strukturovat, interpretovat a znovu prožívat vlastní životní příběh. Díky tomu, že se starý člověk ohlíží do minulosti, může zakoušet plody svého života, učit se z chyb a předávat druhým svou moudrost. Do svého života postupně začlenil mnoho nových věcí a má velké znalosti a bohatou zkušenost. Jako nositel tradice pak může svoje poznání předávat díky své účasti na společenské diskusi.<sup>77</sup>

V protikladu ke vzpomínání stojí další faktor – zapomínání. Někdy dochází i k tomu, že starý člověk z nějakého důvodu vytěsňuje z paměti celý svůj život. Může se jednat o obranný mechanismus či o způsob vypořádání se s vlastní minulostí. Třetím faktorem je vědomí smrti a konečnosti. Člověk je jediný druh schopný již v průběhu života reflektovat svou vlastní smrtelnost. Vnímání času při tom ovlivňuje život a jeho průběh. Protože jsou si lidé vědomi, že zemřou, snaží se smysluplně zhodnocovat a naplňovat svůj čas. Měl by člověk chuť, vůli a potřebu zanechat po sobě stopu, kdyby si myslel, že nepříjde konec? Na smrt se nelze orientovat jako na cíl, ale přesto je něčím, co dává životu smysl. Smrt je největší jistotou.

<sup>75</sup> Srov. Schuster, Josef, *Alter aus theologischer Sicht*, in: Schumpelick, Volker, Vogel, Bernhard, *Alter als Last und Chance*, s. 116-124, Freiburg 2005, s. 120-122.

<sup>76</sup> Srov. Noack, Winfried, *Anthropologie der Lebensphasen. Grundlagen für Erziehung, Soziales Handeln und Lebenspraxis*, s. 215-225, Berlin 2007, s. 216.

<sup>77</sup> Srov. tamtéž.

Podle Guardiniho je život v celém svém průběhu ovlivněn svým koncem, i když v každé své fázi jiným způsobem. Dítě ví o smrti ještě docela málo, ve fázi adolescence sílí vědomí tragiky smrti a dospělý člověk má nejčastěji sklon na smrt zapomínat. Takový si bývá svou silou a soběstačností natolik jistý, že u něho bývá vědomí smrti nejsnáze potlačeno.<sup>78</sup>

Martina Blasberg-Kuhnke představuje Munnichsův výzkum postojů ke konečnosti a smrti. Ten, pomocí biografické metody, zkoumal rozličné postoje vzhledem ke konečnosti bytí, stupně vyrovnanosti s koncem života a intenzitu, s níž se člověk svou konečností zabývá. Výsledky jeho studie ukazují, že skutečnost vlastní konečnosti není pro staré lidi žádnou realitou, že konfrontace s vlastní konečností u nich bývá, nakolik možno, odsouvána. Staří lidé si sice jsou své konečnosti vědomi, ale nesnaží se o ní příliš přemýšlet. Ti pak, kteří svůj život interpretují nábožensky, jsou zpravidla s to svou vlastní konečností přijmout a rozpoznat v ní smysl. Obecně lze říci, že postoj člověka ke konečnosti a smrti se odráží v jeho postoji k životu. Munnichsovy výsledky také ukázaly, že pokud jde o přijetí konečnosti a smrti, existují různé formy pomoci. Nejlepší z nich je forma kontaktů, v jejichž rámci smí být smrt tematizována.<sup>79</sup>

Do antropologie stáří je třeba zahrnout i senilní fázi. Mnohými je tato životní etapa označována jako druhé dětství. Guardini to však odmítá. Jediné, co mají děti a senilní lidé společné, je to, že nemohou konat stejné věci jako dospělý člověk. Dítě má před sebou budoucnost. Pro senilní fázi je typický klid. Člověk se už nezajímá o to, co je nové, má stále méně zájmů, chce se stáhnout do ústraní. Druhou charakteristikou je stařecký materialismus, daný ochabováním duševních schopností při zachování intenzity materiálních impulzů.<sup>80</sup>

Zcela odlišně se fenoménu stáří věnuje Bible, a zvláště Starý zákon. Bible je charakteristická svým pozitivním obrazem stáří, k němuž zaujímá uctivý postoj. Oproti dnešní době, která ho chápe spíše jako fázi ztracení a úpadku, jsou v Bibli staří lidé nositeli pozitivních kvalit jako moudrosti a rozumnosti a docházejí úcty u mladé generace. To, že se dočkávali velkého uznání, lze vysvětlit patriarchálním kmenovým uspořádáním společnosti a nízkou pravděpodobností, že se člověk dožije vysokého věku. Mimo to zde staří lidé bývali nositeli tradice, kultury, náboženství, lidové moudrosti, životní zkušenosti a řemeslných znalostí.<sup>81</sup>

„Starý zákon míní člověkem v plném smyslu slova teprve toho, který již dospěl, dozrál a zestárl.“<sup>82</sup>

---

<sup>78</sup> Srov. Guardini, Romano, *Die Lebensalter*, Mainz 1986, s. 52-54.

<sup>79</sup> Srov. Blasberg-Kuhnke, Martina, *Gerontologie und Praktische Theologie. Studien zu einer Neuorientierung der Altenpastoral*, Düsseldorf 1985, s. 175-177.

<sup>80</sup> Srov. Blasberg-Kuhnke, *Gerontologie und Praktische Theologie*, s. 64-67.

<sup>81</sup> Srov. Schuster, Josef, *Alter aus theologischer Sicht*, s. 117.

<sup>82</sup> Blasberg-Kuhnke, *Gerontologie und Praktische Theologie*, s. 239.

Dosáhnout vysokého věku platí ve Starém zákoně za žádoucí cíl a součást naplněného života. O zvláštním postavení starší generace je možné se dočíst také v knize Deuteronomium 21, 18: Rodičům je třeba prokazovat úctu.<sup>83</sup>

Smrt byla chápána jako součást života, jako něco, co k životu patří. Starý zákon chápe smrt jako konec a tím také konec všech vztahů. Proto se o smrti hovoří jako o neštěstí.<sup>84</sup>

Ve čtyřech evangeliích není stáří zvlášť tematizováno. Staří zde ale například dosvědčují, že dítě Ježíš je oním zaslíbeným Mesiášem. „Staří lidé, ztělesňující očekávání a neději Izraele na zaslíbeného Mesiáše, se stávají svědky onoho nového, svědky času spásy, který s tímto spasitelským dítětem přichází.“<sup>85</sup> Synoptici Lukáš a Marek ukazují zvláštní Ježíšovu náklonnost ke starým, sociálně znevýhodněným lidem, především vdovám. Ježíš zdůrazňuje odpovědnost křesťanské obce vůči těmto lidem.<sup>86</sup>

## 7 Shrnutí: gerontopedagogické principy

Každé pedagogické působení je zaměřeno na určitý cíl. To se týká i pedagogického působení ve vztahu ke starým lidem. Tato jednání jsou vztažena k určitým záměrům, jichž má být skrze pedagogickou činnost a formaci dosaženo. Perspektivy a principy vlastní gerontopedagogice se dají vyčíst z děl Komenského a Karga a také z literatury v oblasti gerontopsychologie. Pojetí gerontopedagogiky lze rozdělit do tří skupin: První se zaměřuje na mladé lidi, s cílem připravit je na jejich vlastní stáří, druhé pojetí se orientuje na samotné seniory a třetí pojetí na ty, kdo s nimi žijí, s nimi se učí nebo pracují.

A toto je výčet hlavních principů: rozvoj sil ve směru k autonomii a sebeurčení, udržování kvality života a podpora participace. Edukační činnost má u starých lidí posílit autonomii a sociální integraci, rozkrývat jejich potenciál, působit jako opora při zvládnutí těžkých životních situací a konečně má zajišťovat jejich další vzdělávání.

Při formulaci principů je obraz o člověku klíčový. Je třeba ho chápat jako základ gerontopedagogiky. Člověk je bytostí sociální a kulturní a stárnutí je třeba nahlížet jako sociální proces. Ve způsobu, jakým chce být vnímán, je každý člověk specifický a v principech práce se starými lidmi se tyto diference musí odrážet. Člověka je třeba chápat jako individuum, které je v průběhu své subjektifikace odkázáno na druhé. Člověk je bytostí ekologickou, takže kromě toho, že formuje sebe sama, je také ovlivněn okolním prostředím.

---

<sup>83</sup> Srov. Schuster, *Alter aus theologischer Sicht*, s. 118.

<sup>84</sup> Srov. tamtéž.

<sup>85</sup> Tamtéž, s. 119.

<sup>86</sup> Srov. Blasberg-Kuhnke, *Gerontologie und Praktische Theologie*, s. 273-275.

Na prostředí příznivém pro život je člověk závislý zejména ve stáří. Člověk je bytostí duchovní, která i ve vysokém věku sleduje náboženské potřeby. Vývoj člověk je třeba nahlížet v kontinuitě minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Bez této biografické perspektivy nelze pochopit smysl pedagogické práce.<sup>87</sup>

Ze všech těchto úvah lze vyčíst a následně uvést do praxe didaktické principy a metodické přístupy aplikovatelné v pedagogické práci se seniory.

Řadu didaktických principů a metodických přístupů vypracovala Bubolz-Lutzová se svým týmem. Tyto principy zahrnují: spojení reflexe s jednáním, výzvu k výměně zkušeností, tematizaci životního příběhu, posilování sebeurčení a spoluurčení, umožňování kontaktu a sounáležitosti, konfrontaci s problematikou hodnot, začlenění do kontextu života a sociálního prostoru a vytváření prostředí stimulačního k učení.<sup>88</sup> Tyto principy se týkají především osob, jejichž duševní schopnosti jsou omezeny jen málo, a jsou formulovány pro potřeby organizovaného učení. Přesto mnohé vykazují kontinuitu s Klingenbergerovým principem orientace člověka ve světě. K propojení s principy Pedagogiky Franze Ketta, které budou popsány v kapitole 9.3, se pedagogické principy uvedené Klingenbergerem jeví jako vhodné.

V oblasti koncepce pedagogického působení lze rozlišit tři zásadní zaměření. Jsou to: orientace na potřeby a zájmy subjektu (nositele), orientace na penzum předávaných obsahů či kompetencí a orientace na potenciální účastníky.<sup>89</sup> Poslední z nich odpovídá, podle Klingenbergera, základnímu gerontopedagogickému principu: principu orientace v prostředí, v němž člověk žije. „Takové pojetí chce v pedagogice učinit zadost komplexitě i pluralitě našeho života. Jednotlivci chce zprostředkovat svobodu jednání a pomoc v životě. Vychází přitom z perspektivy konkrétního subjektu, jemuž chce pomoci nahlédnout notoricky známý svět z nové perspektivy a naučit ho jednat tomu odpovídajícím, novým způsobem.“<sup>90</sup>

Tento princip, orientace na životní prostor, je reflektován jednak přístupem sociologickým, zaměřeným na sociální situaci člověka, a jednak přístupem psychologickým, s jeho orientací na veličiny lidské duše. Pojmem životního prostoru bylo dosaženo celostního uchopení pedagogického jednání. Užívá se jednak ve vztahu k životnímu prostředí člověka, kde pedagogická činnost navazuje na stávající sociální síť a přilehlé oblasti, v nichž lidé žijí a jimiž jsou ovlivněni. Druhý způsob užití pak nalezneme v psychologickém diskurzu, kde

---

<sup>87</sup> Srov. Bubolz-Lutz, Elisabeth, Gösken, Eva, Kricheldorf, Cornelia, Schramek, Renate, Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch, Stuttgart 2010, s. 66-75.

<sup>88</sup> Srov. Bubolz-Lutz, Bildung und Lernen im Prozess, s. 136n.

<sup>89</sup> Srov. Klingenberger, Hubert, Ganzheitliche Geragogik. Ansatz und Thematik einer Disziplin zwischen Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, München 1992, s. 274.

<sup>90</sup> Tamtéž, s. 277.

označuje společenské úkoly, které mají být zvládnuty, přičemž toto zvládání probíhá na základě určitých vzorců jednání, získávaných v rámci socializace.<sup>91</sup>

Při zaměření na seniory, jejichž omezení je větší než pouze mírné, lze uvést následující zásady, přičemž každá z nich se dá odvodit z principu orientace v životním prostoru:

- tematizace vlastního životního příběhu,
- rozkrytí a naplňování osobních potřeb,
- posilování autonomie,
- umožnění kontaktu a sounáležitosti
- konfrontace s odlišnou hodnotovou orientací.

Metodická práce s těmito principy bude v kapitole 9.7 demonstrována na příkladech.

Orientace v životním prostoru nemá daleko ke konceptu orientace v každodenním životě. V rámci tohoto konceptu se sledují obsahy vědomí, běh každodenního života a situačně dané podmínky, čímž se také přispívá k naplnění gerontopedagogických cílů.

## **8 Obrazy člověka v pedagogické antropologii a u Martina Bubera**

Pedagogické myšlení je s tematikou antropologie velmi úzce spojené. Každý pedagogický systém se opírá o zcela specifické pojetí člověka.

„Pochopit, kdo je člověk, je bez zohlednění procesu učení a výchovy stejně obtížné, jako pochopit, co znamená učení a výchova, bez poznatků o člověku.“<sup>92</sup>

Při tvorbě nějakého pedagogického konceptu vyvstává otázka: Kdo je člověk? Kým se má stát? Pro Pedagogiku Franze Ketta a její obraz o člověku hrají významnou roli filozofie a antropologické myšlení Martina Bubera.

V této kapitole bude nejprve představena pedagogická antropologie a její teorie z počátku 20. století a následně pak antropologické úvahy Martina Bubera, které souvisí s tím, jak člověka chápe PFK.

### **8.1 Jak obrazy o člověku determinují výchovu**

V dnešní pedagogické diskusi jsou pojmy jako management kvality a koncepce vzdělávání sloňovány ve všech pádech. Výchova je dnes předmětem reflexe. Jednotlivé pedagogické

---

<sup>91</sup> Srov. tamtéž, s. 275-277.

<sup>92</sup> Wulf, Christoph, Zirfas, Jörg, Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden 2014, s. 9.

koncepce (Pedagogika Montessori, Waldorfská pedagogika nebo koncept školky bez hraček) jsou velmi rozdílné a stále nové systémy vznikají. Rodiče si tak už před první fází formálního vzdělávání musí klást otázku, jaké představy o vzdělávání mají, jaký pedagogický směr pro dítě zvolit a jakou roli má vlastně vzdělávání v životě jejich dětí hrát. Všechny tyto otázky úzce souvisí s obrazem člověka, z něhož se vychází. Každý vzdělávací systém s sebou nese určitou představu o člověku. Dnešní pedagogika vychází z různých, částečně velmi rozdílných obrazů o člověku. Základní otázka pedagogické antropologie zní, kým člověk skutečně je, resp. kým být má.

Flecková člení obrazy o člověku do čtyř různých skupin: obraz zaměřený na odbornost, obraz člověka jako bytosti sociálně utvářené, obraz vztažený ke krizi a obraz orientovaný na osobu.<sup>93</sup> Na odbornost zaměřený obraz chápe člověka jako bytost nadanou rozumem a cílem výchovy je člověk orientovaný na vědu. Obraz člověka jako bytosti sociálně utvářené vychází z úvahy, že člověk se stává člověkem teprve na základě interakce a komunikace. Obraz člověka vztažený ke krizi pak cílí na schopnost zvládat krize a na objevování vlastní identity.<sup>94</sup>

Na osobu zaměřené reformně-pedagogické hnutí se na počátku 20. stol. vyznačovalo myšlenkou „vycházet od dítěte“. Ta se zakládá na představě, že děti jsou produktivní a tvůrčí osobnosti a že učení, jakožto autonomní proces, tím nabývá pestrou škálu forem. Cílem výchovy je vzbudit odpovědné nasazení pro větší míru lidskosti.<sup>95</sup>

Na pedagogické konferenci v Heidelbergu, která nesla název „Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde“ pronesl Martin Buber roku 1925 podobně personalisticky laděný příspěvek „Rede über das Erzieherische“. Při této přednášce představil své antropologické východisko, totiž že člověk je utvářen v dialogu.<sup>96</sup>

Buber chápal výchovu především jako setkání mezi „Já“ a „Ty“, přičemž tento vztah vyžaduje oboustrannou náklonnost, vzájemnost a odpovědnost. Jen tak může být dosaženo výchovného cíle, jímž je převzetí odpovědnosti za svět, který nás obklopuje.

## 8.2 Obraz člověka u Martina Bubera

Pedagogiku Franze Ketta je třeba chápat také jako pedagogiku vztahovou. V tom se projevuje

---

<sup>93</sup> Srov. Fleck, Carola, *Ganzheitliche religiöse Erziehung. Eine kritische Auseinandersetzung mit der „Religionspädagogischen Praxis“*, Münster 2004, s. 24-26.

<sup>94</sup> Srov. Fleck, *Ganzheitliche religiöse Erziehung*, s. 24-26.

<sup>95</sup> Srov. tamtéž, s. 25n.

<sup>96</sup> Srov. Buber, Martin, *Reden über Erziehung*, Heidelberg 1986, s. 8.

silný vliv filosofie Martina Bubera (1878 – 1965) a způsob, jakým Buber chápe člověka. Buberovo jméno je často užíváno jako synonymum k psychologii setkání. Jeho hlavním dílem je kniha „Já a Ty“. Ve středu Buberovy filosofické antropologie stojí tyto otázky: Čím to, že člověk je? Co mu umožňuje, aby uskutečnil svoje bytí člověkem? Jeho filosofie našla základ svého pojetí člověka v dialogickém principu a jeho představa člověka jako bytosti vztahové zahrnuje i vztah mezi matkou a dítětem během devíti měsíců těhotenství.<sup>97</sup>

„Prenatální život dítěte je čistě přirozené propojení, oboustranné proudění, fyzická interakce, přičemž životní perspektiva vznikajícího života se zdá jakoby přítomná, i když také zase jakoby nepřítomná, v životní perspektivě té, která ho v sobě nese; neboť tento nespočívá jen v lůně lidské matky. Když se dospělý člověk zabývá touto propojeností, je to jako by se pokoušel číst dávnověký nápis. Ale, jak říká jeden židovský mýtus, dokud je člověk v mateřském lůně, tak ví vše, avšak s příchodem na svět to zapomíná.“<sup>98</sup>

Dialogickým principem chce Martin Buber vyjádřit, že člověk existuje jen díky vztahům. Člověk se stává člověkem skrze svůj vztah ke světu a naopak. Světem je myšleno prostředí, lidé žijící na Zemi, zvláště ti, které ve svém životě potkáváme a s nimiž nás pojí vzájemnost.

U Bubera nacházíme rozlišení mezi setkáním se světem a vztahem ke světu. Existují dvě skupiny bazálních slov. Podle Bubera totiž existují dva vztahové vzorce: vztah Já-Ty a vztah Já-ono. V rámci prvního se „ono“ stává „Ty“ skrze pohled, který je pozorovanému věnován bez manipulativního záměru. U druhého vzorce jde o poměr vůči předmětu. Vzorec Já-Ty se používá pro setkání, vzorec Já-ono pro zkušenost a oddělenost.<sup>99</sup>

Svět základních slov Já-ono je světem zkušenosti. Kdo říká Já-ono, vyjadřuje tím jednak, že zakouší svět, a jednak že s tímto světem není propojen. Svět je zde k tomu, aby byl k dispozici, aby byl použit. Svět je poddán lidské vůli a je zde proto, aby byl užíván. Příznačné pro vztah Já-ono jsou výroky jako: Vnímám to. Pociťuji to. Demonstruji to. Chci to. Cítím to. Myslím na to.<sup>100</sup>

Pro svět vztahu Já-Ty, tedy pro setkání, je charakteristické, že trvá a je stále tady a teď. Svět Já-Ty je bezprostřední, nadčasový, absolutní a nezná časové a prostorové ohraničení. Když řekneme „Ty“, ovane nás dech věčného života. Když oslovuji svůj protějšek a říkám mu „Ty“, tak se pro mne stává skutečným a přítomným.<sup>101</sup>

„Člověk se stává člověkem teprve v rámci vztahu Já-Ty. Je sice pravda, že bez „ono“ člověk

---

<sup>97</sup> Srov. Religionspädagogische Praxis, 2001/1, s. 16.

<sup>98</sup> Buber, Martin, Das dialogische Prinzip, Gütersloh 1999, s. 28.

<sup>99</sup> Srov. tamtéž, s. 7.

<sup>100</sup> Tamtéž, s. 8.

<sup>101</sup> Srov. tamtéž, s. 15.

nemůže žít, ale kdo žije vztažený pouze k „ono“, nestává se člověkem.“<sup>102</sup>

Vztahy a zkušenosti vztahu trvají u dětí, stejně jako u dospělých. Buberova filozofie se dá shrnout dvěma citáty: „Člověk se stává ‚Já‘ skrze ‚Ty‘.“<sup>103</sup> „Veškerý skutečný život je setkáním.“<sup>104</sup>

## 9 Pedagogika Franze Ketta

Celostní, na smysl zaměřená pedagogika Franze Ketta (dále PFK), která byla do roku 2010 v německy mluvících zemích známá pod názvem „Religionspädagogische Praxis“, je reformní pedagogický přístup, jehož jádrem je vzdělávání náboženského rozměru člověka. Tato pedagogika se sama definuje jako „křesťansko-náboženská“, což znamená, že vidí absolutní smysl a základ bytí v Bohu. Svou úlohu spatřuje PFK v podněcování k úvahám o sobě samém a k hledání vlastní identity: Kdo jsem? Odkud pocházím? Proč jsem tady? Kým se mám stát?

Tato pedagogika má svůj původ v práci s malými dětmi a vychází ze zkušeností a metod práce v prostředí katolické mateřské školy. PFK je pedagogikou induktivní. Nevzniká teoretickými úvahami, ale na poli denních výzev ze strany vychovatelek, rodičů, dětí a společnosti<sup>105</sup> Hlavní myšlenkou je uvést náboženskou výchovu do vztahu s každodenním životem dětí v mateřské škole. V centru tohoto pedagogického konceptu stojí člověk jako celek. Výrazem „celostní“ je míněno vzdělávání srdce a ruky, stejně jako rozumu. „Zaměřenost na smysl“ vychází z poznání, které je pak základem pedagogické praxe, totiž že člověk je zaměřený na smysl a jej hledá, protože smysl je dán.<sup>106</sup> Třetím, v jeho názvu neuvedeným, atributem tohoto přístupu je vztahovost. „Vztahu se člověk učí skrze vztah a ve vztahu.“<sup>107</sup> Cesta celostní náboženské výchovy podle Franze Ketta si klade za cíl jednak rozvoj vlastního smyslu (Eigen-Sinn), tedy hledání své vlastní identity dítětem, a jednak rozvoj společného smyslu (Gemein-Sinn), tedy vnímavosti pro život a smysl.

„Já jsem tady. Stávám se sebou v setkání se světem. Stávám se sebou ve vztazích k lidem. Jsem schopný uvažovat o svém bytí, o svém bytí ve světě, o svém bytí ve vztazích. Vnímám sám sebe.“<sup>108</sup>

---

<sup>102</sup> Tamtéž, s. 38.

<sup>103</sup> Buber, Prinzip, s. 32.

<sup>104</sup> Tamtéž, s. 15.

<sup>105</sup> Srov. Schneider, Martin, Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung. Ein Darstellungs- und Interpretationsversuch, Landshut 1996, s.10.

<sup>106</sup> Srov. Religionspädagogische Praxis, 2002/1, s. 4.

<sup>107</sup> Tamtéž.

<sup>108</sup> Kett, Franz, Koczy, Robert, Die religionspädagogische Praxis. Ein Weg der Menschenbildung, Landshut



Přístup této pedagogiky byl definován takto: „V rámci našeho povolání vidíme svůj úkol v tom, že smíme děti podporovat a doprovázet na jejich cestě stávání se člověkem.“<sup>109</sup> Stávání se člověkem je pak chápáno ve smyslu: Staň se tím, kým jsi! Tím není míněna jen kognitivní část osobnosti – jde o pokus podporovat osobnost v její celistvosti. Hlava, srdce a ruka, všechny síly, jsou aktivovány za účelem vzdělávat jádro osobnosti člověka. Tato pedagogika tedy může být nazvána pedagogikou smyslů, pedagogikou vztahu a pedagogikou smyslu. Ale bývá také nazývána pedagogikou bytí, pedagogikou sebeuvědomění, náboženskou pedagogikou či reformním pedagogickým přístupem ve vývoji.<sup>110</sup>

Pojem pedagogika bytí se týká existenciální představy o člověku. Život je zde chápán jako danost, dar a úkol a dítě je upevňováno ve svém bytí. Přitakání vlastnímu životu je vnímáno jako základní kompetence. Pedagogika sebeuvědomění umožňuje poznání vlastního vnitřního světa a následné nakládání s ním.

O vnitřním světě se vypovídá skrze řeč, znamení a symboly. Vztahová pedagogika nahlíží bytí člověka jako bytí provázané se světem: Začínám být teprve srze setkání s okolním světem a s vlastním světem vnitřím. Toto setkání se uskutečňuje formou objektivizujícího poznávání, aktivního jednání a nakládání a uctivého, obdivného nahlížení.<sup>111</sup> Reformní pedagogický přístup ve vývoji pak znamená, že PFK není dokončeným systémem. Utváření teorie zde probíhá kontinuálně a induktivně.<sup>112</sup>

Zajímavé je, že principy tohoto přístupu mají význam pro mladé i staré. Celostní, na smysl zaměřená výchova vnímá jako svou bytostnou úlohu spolupracovat na rozvoji světového éthosu.<sup>113</sup> „Tento celostní přístup je cestou pedagogického působení i vlastního učení pro všechny věkové skupiny. Člověk rozvíjí svoje vlastní vnímání světa a rozšiřuje ho na základě mnohvrstevnatých učebních procesů a vztahů. V souhře s ostatními lidmi spoluutváří svět, ve kterém žije. Člověk se rozvíjí na základě vztahu k sobě samému, k bližním, ke stvoření a k Bohu. Cílem naší pedagogiky je učinit člověka pro tyto vztahy citlivým, aby je dokázal vědomně reflektovat a pracovat s nimi. Takto se mohou i rozkoly náboženských tradic stát příležitostmi pro růst intenzity životního nasazení a rozvoj schopnosti života ve vztahu.“<sup>114</sup>

---

2009, s. 83.

<sup>109</sup> Religionspädagogische Praxis, 1998/1, s. 43.

<sup>110</sup> Srov. RPP e. V., Was wir tun [online]. [cit. 2.3.2015]. Dostupné z: <http://igsp-rpp.net/>

<sup>111</sup> Srov. tamtéž.

<sup>112</sup> Srov. tamtéž.

<sup>113</sup> Srov. tamtéž.

<sup>114</sup> Decker, Franz, Lehmer, Kerstin, Weiterentwicklung von der Religionspädagogischen Praxis zur ganzheitlich sinnorientierten Pädagogik. Stellungnahme des Vorstandes des Instituts für ganzheitlich sinnorientierte Pädagogik e. V., Freising 2015.

## 9.1 Historický vývoj

Religionspädagogische Praxis datuje své počátky mezi léta 1972 a 1978. Ve Spolkové republice Německo se na konci 60. a na počátku let 70. ukázala nezbytnost reformy předškolního vzdělávání. A protože cíkrev zřizovala mnoho mateřských škol, musela se zamýšlet nad novými pedagogickými koncepty. Bylo třeba nově koncipovat také náboženskou výchovu a připravit na ni vychovatele. Krátce nato byly představy tři rozdílné koncepty. První koncept, takzvaný Trevířský plán, byl vyvinut Bogertsem a vychovatelkami v Trevířském biskupství a posléze získal schválení od Ústředního svazu katolických mateřských škol (Zentralverband katholischer Kindergartenstätten). Další koncepce vznikla v Řezně díky prof. Hofmeierovi a sociální pedagožce Rose Bichlerové a řeší náboženskou výchovu ve školkách a v rodině. Tento koncept byl přijat Státním institutem pro předškolní výchovu v Bavorsku (Staatsinstitut für Frühpädagogik in Bayern).<sup>115</sup>

Vedle těchto dvou konceptů vznikla na základě spolupráce sr. Esther Kaufmannové, vychovatelky v jedné školce na mnichovském předměstí, a Franze Ketta ještě jedna koncepce, zvaná Religionspädagogische Praxis, zkráceně RPP. Franz Kett tehdy pracoval pro mnichovskou Charitu a jeho úkolem bylo ošetřit náboženský aspekt výchovy. Řeholnice Esther Kaufmannová byla ovlivněna vídeňskou pedagožkou M. Schörlovou, která byla známá svou prací s šátky a středovými obrazy. Práce sr. Kaufmannové se vyznačovala induktivním přístupem a kreativitou.<sup>116</sup> Tito dva pedagogové stojí u zrodu RPP. Roku 1978 začal vycházet stejnojmenný čtvrtletník<sup>117</sup> a od roku 1998 nese časopis „Religionspädagogische Praxis“ podtitul „ganzheitlich-sinnorientierte Pädagogik“. V této době se v rámci RPP zformovaly dva různé přístupy. Zatímco sr. Esther a Pater Meinulf Blechschmidt kladou důraz na pastorační, na zprostředkovávání a prohlubování víry, Franz Kett zůstává na poli pedagogiky. Rozdílnost názorů ohledně pedagogického přístupu vedla k tomu, že r. 2003 opustili sr. Esther Kaufmannová a Pater Meinulf Blechschmidt redakci časopisu RPP.<sup>118</sup>

V lednu 2008 byl založen Institut pro Celostní, na smysl zaměřenou pedagogiku (Institut für ganzheitlich sinnorientierte Pädagogik - IgsP-RPP), který si klade za cíl zachování, rozvoj, podporu a posílení této pedagogiky ve smyslu RPP.<sup>119</sup>

---

<sup>115</sup> Srov. Schneider, Religionspädagogische Praxis, s. 7-10.

<sup>116</sup> Srov. Baur, Katja, Symbolisieren als Gestalten. Ein evangelisches Wahrnehmen des katholischen Modells der „Religionspädagogischen Praxis“ nach Franz Kett, Hamburger Theologische Studien Bd. 27, Münster 2002, s. 39-42.

<sup>117</sup> Srov. Schneider, Religionspädagogische Praxis, s. 7-10.

<sup>118</sup> Srov. Institut für ganzheitlich sinnorientierte Pädagogik, materiály ke kurzu, München 2014.

<sup>119</sup> Srov. Institut für ganzheitlich sinnorientierte Pädagogik, materiály ke kurzu, München 2014.

## 9.2 Obraz člověka v Pedagogice Franze Ketta

„Člověk je jedincem směřujícím k tomu, stát se sebou samým. Je přitom odkázán na jiné lidi a včleněn do svého prostředí. Člověk je tělesnou, duševní a duchovní jednotou a celkem. Jeho život se soustřeďuje kolem centrálního osobního středu. Původ a cíl člověka spočívá v absolutním základu smyslu a bytí.“<sup>120</sup>

Tato definice hovoří mimo jiné o rozvoji základních daností člověka. Procesem stávání se sebou samým se myslí realizace každého jednotlivce v naplnění vlastního života. Každý člověk je jedinečným, svébytným jedincem, který obohacuje svět svým neopakovatelným, osobitým bytím, svým já. Úkolem této individuality je také rozvoj vlastní jedinečnosti. Výchova pak v tomto rozvoji hraje podpůrnou a doprovázející roli.<sup>121</sup> Člověk je přitom nahlížen jako někdo, kdo je vděčný za svou existenci, kdo se realizuje ve vztahu a skrze vztah, kdo se ptá po smyslu a smysl hledá, kdo spoluutváří svět a žije i se svými omezeními a kdo také může selhat.<sup>122</sup>

„Člověk se tedy má stát tím, kým v podstatě je. Tím je vyjádřen pravý opak toho, po čem lidé často usilují, totiž stát se tím, kým mají zrovna chuť se stát, a dělat nebo naopak nedělat to, co se jim právě zachce. Sebeuskutečněním se míní rozvoj jistého určení, které má dojít svého naplnění.“<sup>123</sup>

Každý člověk potřebuje druhé jak ke svému životu, tak také v rámci procesu sebeuskutečnění. Procesy sebeuskutečnění různých lidí se spolu potkávají a překrývají se, a tak „se lidé vzájemně stávají bližními.“<sup>124</sup> Odkázanost na druhé je neodmyslitelná – jen skrze druhé se stávám sebou samým. „K lidskému Já náleží druzí lidé.“<sup>125</sup> Jinými slovy: Jen díky druhým je možné stát se sebou samým, najít své vlastní Já.

Jako je každý člověk vztažený ke svým současníkům a ke svému prostředí, tak je také vztažený ke své vlastní lidské existenci. Má co do činění s vlastní duší, duchem i tělem. Tyto tři elementy jsou spojeny v jednotu. Být člověkem pak znamená existovat v těchto třech rovinách. Člověku a jeho sebeuskutečnění tak lze porozumět pouze tehdy, je-li zahrnuto tělo, duše i duch.<sup>126</sup>

V procesu hledání vlastního sebeuskutečnění získává člověk impulzy ze svého osobního středu. Tento osobní střed, či jinak srdce, odkazuje na Boha-Stvořitele a má se chápat jako

---

<sup>120</sup> Schneider, Religionspädagogische Praxis, s. 20.

<sup>121</sup> Srov. tamtéž, s. 20.

<sup>122</sup> Srov. Religionspädagogische Praxis, 2002/1, s. 4.

<sup>123</sup> Schneider, Religionspädagogische Praxis, s. 21.

<sup>124</sup> Tamtéž.

<sup>125</sup> Tamtéž.

<sup>126</sup> Srov. Schneider, Religionspädagogische Praxis, s. 22.

absolutní stvořitelství smysl a základ bytí.<sup>127</sup> Stvořenost je základem smyslu a bytí. Na něm spočívá původ a cíl člověka a také náboženské chápání světa a vlastní existence. Na otázku, kdo je člověk a kým se má stát, odpovídá PFK v tomto smyslu: Člověk je tím, kdo je povoláný k životu. Můj život je povolání spojené s úkolem. My sami nejsme tvůrci svého života, ten nám byl dán. A z daru se stává úkol. Dány jsou nám životní síly, dispozice a talenty a v těchto určeních se skrývá můj životní úkol a smysl mého života.<sup>128</sup>

Tento obraz člověka je východiskem pro PFK, která byla na jeho základě utvářena a rozvíjena.

### 9.3 Principy Pedagogiky Franze Ketta

Každý vzdělávací proces se vztahuje k určitým ověřeným principům, které mají zajišťovat dosahování cíle a kvalitu učení. Principy jsou hlavní myšlenky dané pedagogiky. V případě PFK byly určeny induktivně a svou formu každý z nich nachází v praxi. Všechny principy vycházejí z praxe a teprve sekundárně byly formulovány v teorii. Všechny principy spolu vzájemně souvisí, vzájemně se podporují a vytváří pevný systém, který směřuje k cíli výchovy – k celostnímu rozvoji člověka. Když Schneider tuto pedagogiku prezentuje, vypočítává takových principů dvanáct: principy celistvosti, soustředění, zaměřenosti na střed, princip dynamické rovnováhy, princip oslovení a vyslovení, princip opakovaného, principy vztahovosti, zkušenosti a podílení se, princip symbolického významu a princip náhledu.<sup>129</sup>

**Princip celistvosti** byl jmenován a představen jako vůdčí myšlenka této pedagogické nauky už na počátku její existence. Tato „vidí bytostnou úlohu pedagogiky v posilování, prohlubování a zvnitřňování zkušenosti dítěte, učiněné se sebou samým, jakožto jednotou duše a těla, se sebou, jakožto celkem“.<sup>130</sup> Jmenovaným principem navazuje tato pedagogika na svůj obraz o člověku. Toho je třeba chápat jako jednotu těla, duše a ducha, která existuje ve vztahu k současníkům a k prostředí, jako někoho, kdo má svůj osobní střed, který ho vede k uskutečnění sebe sama a uvádí jej do souladu se základem vlastního smyslu a bytí, který je dán stvořením.<sup>131</sup>

U **principu soustředění** se jedná o cestu od uvědomění si sebe sama k bytí spolu s druhými. Soustředěné přebývání s druhými může otvírat cestu k osobnímu středu. Předmětem

---

<sup>127</sup> Srov. tamtéž, s. 24.

<sup>128</sup> Srov. Religionspädagogische Praxis, 2001/1, s. 6n.

<sup>129</sup> Srov. Schneider, Religionspädagogische Praxis, s. 29.

<sup>130</sup> Schneider, Religionspädagogische Praxis, s. 33.

<sup>131</sup> Srov. tamtéž, s. 34-35.

soustředění je vlastní bytí zde, bytí s druhými a bytí členem v rámci společenství. Princip soustředění aktivizuje život lidí v rovině vzájemnosti.

**Princip zaměření** na střed vypovídá o centrální orientaci. Zahrnuje jednak vědomí, že život potřebuje nějaký střed, kolem kterého se vše ostatní točí, že tento střed je třeba hledat a pro něj se rozhodovat, a jednak vyjadřuje potřebu se tomuto středu přiblížit, jej poznávat a za ním se vydat.<sup>132</sup>

**Princip dynamické rovnováhy** má učit nalézat rovnováhu mezi protipóly života. Každý pól života má svůj doplňující protipól.<sup>133</sup>

V základním **principu vztahovosti** má jít o vycházení směrem ke světu, který je prožíván všemi smysly a který má být objeven. Principem vztahovosti je ukázána vlastní cesta k sebeuskutečnění.<sup>134</sup>

„V **principu zakoušeného** tato pedagogika specifikuje **princip vztahovosti**. Člověk se se světem nemá setkávat prostřednictvím informací, ale skrze jeho konkrétní zakoušení.“<sup>135</sup> Jinými slovy může být tento princip opsán jako životní zkušenost, v níž se odrážejí setkání s životem a se světem. Tyto zkušenosti se stávají součástí vlastního života a mohou ovlivňovat a proměňovat veškeré jednání, tvoření, vnímání, objevování a chápání.<sup>136</sup>

**Princip podílení se** vyjadřuje, že člověk je součástí světa a svět je zase jeho součástí. Mít účast na světě je nezbytné proto, že život není předvídatelný a nefunguje automaticky. Mezi světem a člověkem se odehrává určitý proces. Člověk zakouší svět a svět zakouší člověka. Podílet se znamená být aktivní, užitečný.<sup>137</sup>

**Principem náhledu** tato pedagogika zdůrazňuje způsob, kterým lze poznávat svět. „Nahlížíme očima a ušima, jazykem i rukama. Náhled současně zahrnuje slyšení, vidění, chutnání, omak i čich.“<sup>138</sup>

Skrze **princip zastoupení** je skutečnost jakoby přítomná prostřednictvím znamení, symbolů, gest a také v lidských imaginacích a asociacích.<sup>139</sup>

## 9.4 Metody PFK a zkušenostní spirála

Metody PFK byly z větší části vytvořeny během samotné práce, případně převzaty z jiných oblastí a do této pedagogiky integrovány. V oblasti metod se setkáme se zaměřením na rozvoj

---

<sup>132</sup> Srov. tamtéž, s. 35-37.

<sup>133</sup> Srov. tamtéž, s. 38-39.

<sup>134</sup> Srov. tamtéž, s. 42.

<sup>135</sup> Tamtéž, s. 43.

<sup>136</sup> Srov. tamtéž, s. 43.

<sup>137</sup> Srov. Schneider, Religionspädagogische Praxis, s. 44.

<sup>138</sup> Tamtéž, s. 46.

<sup>139</sup> Srov. tamtéž, s. 47.

vnímavosti ve skupině, s užíváním asociací a imaginací a potenciálu řeči těla. Pedagogické procesy probíhají za doprovodu zvuků, písní, hudby a tance. Pro tuto pedagogiku je také typické užívání předmětů, které mají sloužit ke znázornění a vyjádření myšlenek a pocitů.<sup>140</sup>

Metody učení v PFK vycházejí od dětí, jsou obrazné, zaměřené na smysly a vztažené ke zkušenosti. Dají se shrnout do sedmi skupin: Metody vnímavosti, metody asociace a imaginace, metody identifikace a aktualizace, metody řeči těla, metody zhutnění a objasnění, skupina metod užívajících zvuky, zpěvy, hudbu a tanec a metody znázornění.

**Vnímovost** umožňuje setkání s předměty a osobami, navázání kontaktu a vnímání nálad a pocitů, které toto setkání vyvolalo. Skupina i její jednotliví členové se mají připravit na to, co přijde. Vzbuzuje se pozornost a zvědavost. Vnímovost se začíná aktivovat hned při shromáždění skupiny, při zklidnění a cvičeních s tichem. Tato metoda koresponduje s principem soustředěnosti. Vtahuje do hry smyslové vnímání, protože to nové má být poznáváno všemi smysly.<sup>141</sup>

**Metody asociace a imaginace** jsou metody pracující s nápady a fantazií. Lidé se díky této metodě mohou účastnit dění ve své osobní jedinečnosti, v zapojení svého vlastního životního příběhu. Do probíhajícího pedagogického procesu jsou vtaženy dojmy provázející zkušenost. Prostřednictvím symbolů, znamení a drobných výtvorů dochází k vyvolání asociací a díky imaginaci jsou rozvíjeny obrazy v představivosti.<sup>142</sup>

**Metodami identifikace a aktualizace** má být prostřednictvím vcit'ování dosahováno konfrontace se vztahem a tím, co je nepříjemné. Cvičení identifikace je podporováno aktualizací ve smyslu „tady a teď“.<sup>143</sup>

**Metody řeči těla** umožňují ve shodě s principem oslovení a vyslovení jak vnější zapojení, tak vnitřní účast. Pomocí gest lze vyjádřit něco, co mnohá verbální vyjádření zprostředkovat nemohou. Tím dochází k pedagogickému posunu ve vzájemném působení mezi tělem a duší. Tělo tato pedagogika nahlíží jako odraz duše a úložiště učiněné zkušenosti.<sup>144</sup>

**Metody zhutnění a objasnění** shrnují to, co bylo prožito, aby to pak mohlo být psychicky zpracováno a začleněno. Ono prožité je pak ukázáno v souvislostech, načež je zopakováno a objasněn jeho význam pro život.<sup>145</sup>

V rámci skupiny **metod pracujících se zvuky**, písněmi, hudbou a tancem byly vyvinuty

---

<sup>140</sup> Srov. tamtéž, s. 58.

<sup>141</sup> Srov. Schneider, Religionspädagogische Praxis, s. 58.

<sup>142</sup> Srov. tamtéž, s. 60.

<sup>143</sup> Srov. tamtéž.

<sup>144</sup> Srov. tamtéž, s. 61.

<sup>145</sup> Srov. tamtéž, s. 62.

metodické postupy, které mohou zintenzivnit působení edukačních procesů.<sup>146</sup>

**Metoda znázornění** otevírá prostor pro kreativní vyjádření toho, co bylo prožito. Často tak vznikají výtvary v podobě středových obrazů. Ty se stávají nositeli vnitřních představ a dojmů. Při této metodě se jasně ukazují dva principy: princip zastoupení a princip oslovení a vyslovení. Středové obrazy jsou spojeny s typickou nabídkou materiálů určených k pokládání. Především jde o různobarevné šifonové šátky. Vedle toho zde nachází využití pestrá paleta předmětů jako stavebnicové bloky, skleněné kamínky a dřevěné nebo kartonové obrazce.<sup>147</sup> Svou roli zde hraje i tvar. Zvášť oblíbené jsou tvary kruhové, které umožňují vyjádřit, co je uvnitř a co vně, a mohou evokovat slunce, zemi, květy apod.<sup>148</sup> Svou roli hrají také barvy. Barevné tóny odrážejí části přírody. K práci s barvami mohou posloužit šátky.<sup>149</sup> Metoda pokládání umožňuje pracovat se znamením a symbolem. Tím se hodí k ilustraci vyprávění v jejich mnohovrstevnatosti.<sup>150</sup>

Skládání obrazu dává v průběhu celého vyprávění opticky vnímat a v činnosti zakoušet příběh v jeho postupně objevovaných souvislostech. Díky této činnosti se děti na příběhu podílejí i svým vlastním tělem a tak jsou vtaženy do děje.<sup>151</sup>

„Věci mají svůj vlastní jazyk. Potřebujeme tedy pojmenovat výrazové prostředky, díky nimž nás konkrétní předmět, obraz apod. oslovuje, nebo naopak odpuzuje, popřípadě nám nemá co říct a nechává nás chladnými. Věci mohou upoutat náš zájem a vyvolat v nás údiv, radost, respekt a úctu. Svou vzácností mohou podněcovat k opatrnosti a pečlivosti a vybízet k jemnému zacházení. Mohou ale také vzbuzovat odpor a averzi. Věci, které již nesou známky poškození a jsou poničené, nás pak vedou k manipulaci spíše neopatrné, která může mít za následek i jejich úplně zničení.“<sup>152</sup>

Středové obrazy nejsou díky svému významu jenom tak jednoduše sklizeny. Tato pedagogika hovoří o rozkládání obrazu, z čehož se může stát i malý rituál.<sup>153</sup>

PFK vyvinula vlastní způsob, jak dětem zprostředkovávat zkušenost. Ten reprezentuje tzv. **zkušenostní spirála**. Obraz spirály odkazuje na vícero pedagogických aspektů: Spirála je vlastní, že k cíli nevede přímo, že cestou k němu objímá stále širší oblast a že se rozvíjí do výšky i do hloubky.<sup>154</sup> Zkušenostní spirála je individuální proces zakoušení v předem

---

<sup>146</sup> Srov. tamtéž, s. 63.

<sup>147</sup> Srov. Fleck, *Ganzheitliche religiöse Erziehung*, s. 90.

<sup>148</sup> Srov. *Religionspädagogische Praxis*, 1984/3, s. 34.

<sup>149</sup> Srov. Schneider, *Religionspädagogische Praxis*, s. 60.

<sup>150</sup> Srov. *Religionspädagogische Praxis* 1979/3, s. 37.

<sup>151</sup> Srov. Fleck, *Ganzheitliche religiöse Erziehung*, s. 91.

<sup>152</sup> *Religionspädagogische Praxis* 1984/3, s. 32.

<sup>153</sup> Srov. Schneider, *Religionspädagogische Praxis*, s. 66.

<sup>154</sup> Srov. tamtéž, s. 74.

stanoveném prostoru a čase. Zkušenostní spirála staví na předpokladu, že se výměna zkušeností odehrává především na rovině racionality, takže se vlastně jedná o předávání poznatků o učiněné zkušenosti. Na počátku zkušenostní spirály leží symbol.

## 9.5 Symbol, didaktika symbolu a symbolizace v PFK

Není náboženství bez symbolu. Bez symbolu nemůže existovat žádná náboženská tradice a také v lidské každodennosti hrají symboly a symbolické jednání významnou roli. To proto, že sdílení lidského nitra se děje pomocí vnějších obrazů.

Také PFK si, jako pedagogika náboženská, vzala za úkol pracovat se smyslem pro symbol. Mnozí lidé považují symboly a symbolická sdělení za neurčitá vyjádření nebo za takovou formu řeči, která jakoby chtěla něco skrývat.<sup>155</sup> „Co nelze říct přímo a jasně, vyjádříme květinou“.<sup>156</sup>

Definovat symbol je obtížné. Symbol stojí jako zástupce něčeho jiného. Fromm však k tomu připojuje: „Tato definice se jeví jako neuspokojivá. Stává se však zajímavou, pokud se zabýváme takovými symboly, které jsou určeny smyslovému vnímání, tedy zraku, sluchu, čichu a hmatu a které zde stojí na místě něčeho jiného, totiž vnitřního prožitku, pocitu nebo myšlenky. Symbol tohoto druhu je čímsi mimo nás, zatímco to, co je jím symbolizováno, se nachází v nás samých. Symbolická řeč je způsob vyjádření, kdy nějaký vnitřní prožitek vyjadřujeme tak, jakoby se jednalo o smyslové vnímání, o něco, co aktivně nebo pasivně prožíváme ve hmotném světě. Při symbolickém vyjadřování vznikají ve vnějším světě symboly pro svět vnitřní, tedy symboly pro naši duši a našeho ducha.“<sup>157</sup>

Diskuse o symbolu probíhá i mimo rámec náboženskopedagogických úvah a různé aspekty symbolu rozlišujeme na poli psychologie, sofiologie a filozofie. Zvláštní význam pro diskusi o symbolu mají výroky psychologů. Pro Sigmunda Freuda a jeho psychoanalýzu představovaly snové symboly kanál potlačeného libida. Pro C. G. Junga pak byly univerzálním jazykem lidství, které mohou znamenat cestu zpět, k osobnímu i všeobecně lidskému počátku.<sup>158</sup>

Pro PFK má řeč symbolů značný význam. Vyjádřeno slovy E. Fromma, „řeč symbolů je jazyk, jímž jsou vnitřní zkušenosti, pocity a myšlenky vyjádřeny tak, jakoby se jednalo

---

<sup>155</sup> Srov. Betz, Otto, *Elementare Symbole. Die Zeichensprache der Seele*, Freiburg 2009, s. 9.

<sup>156</sup> Tamtéž, s. 9.

<sup>157</sup> Fromm, Erich, *Märchen, Mythen, Träume. Eine Einführung in das Verständnis einer vergessenen Sprache*, Stuttgart 1980, s. 14.

<sup>158</sup> Srov. Mayer-Blanck, Michael, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Hannover 1995, s. 10-12.



o smylové vnímání, tedy o události v rámci vnějšího světa. Jedná se o jazyk, který má jinou logiku, než všední mluva, kterou denně užíváme, logiku, v níž namísto prostoru a času dominují jako hlavní kategorie intenzita a asociace.<sup>159</sup> Pedagogická práce se symbolem vyžaduje didaktiku symbolu, jejíž význam je předmětem diskuse od počátku 80. let a která byla definována ve spisu „Erfahrung-Symbol-Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts“ autorů Biehla a Baudlera. Nejrozšířenějšími publikacemi jsou práce Biehla, Buchera a Halbfase. Pro primární vzdělávání nabylo významu úsilí Halbfase a Buchera. Biehl vyvinul didaktiku symbolu pro sekundární stupně.<sup>160</sup>

Biehl spatřuje didaktický význam symbolů a jejich uplatnění v tom, že symboly nabízejí možnost dát životu nový výraz, interpretaci a intenzitu. Zároveň mají zprostředkující funkci.<sup>161</sup> Biehl obhajoval induktivní didaktiku, která se věnuje životním zkušenostem a společenskému prostředí.<sup>162</sup> Díky symbolům může být obohacena pedagogická práce a životní zkušenosti mohou být rozlišeny a sdíleny. Biehl neopomíná ani terapeutický a kompenzační účinek symbolu. Člověk může díky symbolům probouzet kreativitu a expresivitu, pocity i prožitky. „Cíl práce se symboly se dosahuje tím, že je vyvolán boj o interpretaci skutečnosti a položena otázka: Kterým symbolům můžeme skutečně důvěřovat?“<sup>163</sup>

Dva další náboženskopedagogické koncepty didaktiky symbolu od Halbfase a Buchera představil a shrnul Hilger. Halbfas vychází ve svém díle „Das dritte Auge – Religionsdidaktische Anstöße“ z neschopnosti dnešních dětí i dospělých pracovat se symbolem. Jde mu o to, aby lidé znovu mohli komunikovat prostřednictvím symbolů a byli schopni symboly vnímat, rozumět způsobu, jakým se s nimi zachází a používat je v praxi. Proto je třeba, aby se vyvinulo jakési „třetí oko“, orgán, který je s to proniknout pod povrch skutečnosti. Tomu je třeba se učit. Smysl pro symboly je třeba rozvíjet. Podle Halbfase jsou symboly jedinou náboženskou mluvou, a proto je možné chápat náboženskou výchovu jako, obrazně řečeno, „školu zraku“ pro ono „třetí oko“.<sup>164</sup>

Jiné pojetí, které přináší Bucher, se opírá o Piagetovu vývojovou psychologii. Podle Buchera to musí být samy děti, kdo symboly skládá a konstruuje. Symboly vycházejí z jednání ještě před tím, než mohou dostat verbální formu. Se všemi věcmi používanými jako symboly se děti musí důvěrně seznámit pomocí ruky, hlavy i srdce. Pokud je řeč o vodě jako symbolu

---

<sup>159</sup> Fromm, Märchen, s. 14.

<sup>160</sup> Srov. Hilger, Georg, Ritter, Werner H., Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München, 2006, s. 209.

<sup>161</sup> Srov. Biehl, Peter, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neunkirchen 1991, s. 184.

<sup>162</sup> Srov. tamtéž, s. 173.

<sup>163</sup> Tamtéž, s. 176.

<sup>164</sup> Srov. Biehl, Symbole geben zu lernen, s. 209.

života, nestačí předčítat mýty nebo jiné texty. Je třeba s nimi učinit osobní zkušenost.<sup>165</sup>

V praxi se pojetí Halbfase a Buchera v podstatě neliší: „Bucher ve své symbolové výchově nestaví do popředí vnitřní intuici a cvičení „třetího oka“. Prostě říká, že skutečnost je třeba vnímat oběma očima, poslouchat oběma ušima, chápat oběma rukama, tedy prožívat tělem i duší.“<sup>166</sup>

PFK si vedení k pochopení symbolu vzala za náboženskopedagogický úkol.<sup>167</sup> Při bližším pohledu na tyto symbolickodidaktické postupy se ukazuje, že symbolizace v PFK bere v úvahu všechny výše uvedené teorie.

Symbol můžeme nacházet ve dvou formách: Jednak symbol jako symbolické znamení, a pak symbol jako symbolický obraz, který je svou povahou mytologického rázu. Pro pedagogiku mají znamení povahu jinotaje, který je určen k rozklíčování.<sup>168</sup>

Symbolizující jednání v PFK může být nahlíženo jako cesta od skutečností, které jsou v popředí, k těm vzdálenějším. K věcem v popředí patří ty, které jsou užívané při symbolizaci buď předmětně, nebo obrazně. Skutečnost může být viděna. Pozorování obrazů a předmětů pak může vézt k nové rovině. Viděné předměty a obrazy se stávají symbolem. Na této rovině dochází k pozorování vnějšího světa a k jeho promítnutí na sebe sama. Díky vnějšímu světu se člověk učí znát sebe sama a také cestu k Bohu.

Smyslově vnímatelná skutečnost symbolů a jejich pochopení jsou vtaženy do lidských vztahů a tradic a tato provázanost vypovídá o tom, že se člověk k symbolům přiklání, je přijímá a rozumí jejich podstatě a že je také může svobodně určovat, přijímat je do svého života a v nich a skrze ně vyjadřovat a druhým sdílet sám sebe. Symboly kladou nárok na člověka a zároveň se stávají lidskou odpovědí.<sup>169</sup>

Otázka po významovém obsahu symbolu vede nejprve k úvaze, že v procesu vnímání je primární naučit se jazyk, kterým věci promlouvají. Pak je třeba zohlednit původ všech věcí. „Člověk tedy musí nejprve slyšet jazyk věcí a tvarů a zachytit jejich existenci. Kdo chce promlouvat pomocí symbolů, musí se jimi nejprve nechat oslovit.“<sup>170</sup>

Při objevování věcí dětmi pomáhá pečlivé vnímání a možnost svou zkušenost vyjádřit a popsat. Způsoby symbolizace jsou rozličné. Znázornění se může provádět pomocí pohybu a tance, dále jednáním, identifikací a vytvářením obrazů. Vnímány a zakoušeny mohou být

---

<sup>165</sup> Srov. Hilger, Religionsdidaktik Grundschule, s. 210.

<sup>166</sup> Tamtéž, s. 211.

<sup>167</sup> Srov. Religionspädagogische Praxis, 1984/3, s. 54-63.

<sup>168</sup> Srov. Religionspädagogische Praxis, 1981/4, s. 57.

<sup>169</sup> Srov. Religionspädagogische Praxis, 1984/3, s. 55n.

<sup>170</sup> Tamtéž, s. 56.

také abstraktní pojmy.<sup>171</sup> „Symbolizující jednání a tvoření se v této pedagogice uskutečňuje vyhotovováním středových obrazů, tedy vyobrazením, a vedle toho určitým druhem následného napodobení vnějších věcí, forem a dějů pomocí vlastního těla, tedy ztělesněním.“<sup>172</sup>

Ve všech symbolech je třeba vidět dar a „daru odpovídá pozorné přijetí“.<sup>173</sup>

Symbolickodidaktický proces se v PFK zakládá na následnosti určitých didaktických kroků. Ty jsou závislé jeden na druhém a doplňují se a orientují se pomocí zkušenostní spirály, přičemž je nutné neustále se ohlížet na vzájemné vztahy mezi pedagogem, dítětem a skupinou. Při práci se symboly zohledňuje PFK tři faktory, které stojí ve vzájemných vztazích. Prvním faktorem je dítě jako subjekt setkání, druhým faktorem je symbol coby objekt setkání a třetím faktorem je skupina jakožto spolusubjekt.<sup>174</sup>

Základem porozumění symbolu je nahlédnutí. To je klíčový pojem PFK, zaměřený na vnímání světa v jeho souhrnném bytí a v jeho sdělitelnosti.<sup>175</sup> Nahlédnutí slouží k přijetí a následnému zprostředkování. Bez nahlédnutí jsou symboly bezcenné. „Když hovoříme o nahlédnutí, máme tím na mysli patření všemi smysly: zrakem, sluchem, čichem a hmatem. Nadto tím rozumíme patření, ke kterému dochází, když vstupujeme do vztahu s obsahem našeho nahlédnutí, když jej oslovujeme a necháváme se oslovit jím a když se do něho v procesu identifikace hluboce vcitujeme. Tím, že se s tímto obsahem setkáváme celou silou své existence, uvědomíme si jeho mnohovrstevnatost, a tak se nám jeho hloubka, a tím i symbolické a významové souvislosti, stanou zakusitelnými a nabydou na závažnosti.“<sup>176</sup>

PFK vyvinula rozličné druhy symbolizace skrze jednání a tvoření. „Symbolizací rozumíme pokus vystavit se působení určité skutečnosti, její formy a jejího průběhu, pokus vnímat její povahu a inteligibilní obsah a chápat ji jako něco, co symbolizuje naši existenci.“<sup>177</sup>

Symbolizace se odehrává v procesu, v procesu symbolizačního tvoření. Symbolizace je v PFK cestou vytváření prožitku.

## 9.6 Bohoslužba pro lidi s demencí

Práce se symboly a jejich porozuměním hraje důležitou roli v průběhu bohoslužby pro lidi s demencí. Jak taková bohoslužba vypadá, jak je sestavena, s jakými pravidly, výjimkami, na

---

<sup>171</sup> Srov. tamtéž, s. 98-106.

<sup>172</sup> Kett, Koczy, Die religionspädagogische Praxis, s. 93.

<sup>173</sup> Tamtéž, s. 57.

<sup>174</sup> Srov. Baur, Symbolisieren als Gestalten, s. 151.

<sup>175</sup> Srov. Kett, Koczy, Die religionspädagogische Praxis, s. 92.

<sup>176</sup> Religionspädagogische Praxis, 1979/4, s. 9.

<sup>177</sup> Kett, Koczy, Die religionspädagogische Praxis, s. 98.

základě jakých úvah a podobně, jsem mohla vidět během své praxe v domě pro seniory Marienheim v Řezně. Přínosným pro mne byl také rozhovor s panem Stefflem, který již více let tyto bohoslužby pro nemocné demencí v Marienheim připravuje a zároveň je činný jako pastor.

Mnohé farnosti a domovy pro seniory myslí na to, že i nemocní demencí a jejich blízcí mají potřebu i nadále se aktivně účastnit života obce a nezůstávat odděleni od společenského života. K nabídce veřejných bohoslužeb připojilo již mnoho domů pro seniory také vlastní bohoslužby pro své klienty nemocné demencí a jejich rodiny.

Bohoslužby pro nemocné demencí musejí být pochopitelně jinak pojaty než běžné bohoslužby. Jak jsem se mohla přesvědčit, spočívá hlavní rozdíl především v atmosféře. „Aby toho bylo možné dosáhnout,“ vysvětluje pan Steffl, „je třeba během přípravy a pak v průběhu bohoslužby zachovávat určitá pravidla: Liturgie musí být zkrácena a vedena jednodušším jazykem. Hudba může hrát pomaleji a hlouběji a konkrétní písně je třeba dobře volit. Zvláště příhodné jsou písně, které byly často zpívány během bohoslužeb v době dětství klientů a u nichž je tedy velká šance, že si na ně staří lidé vzpomenou a budou se moci připojit ke zpěvu.“

Bohoslužby pro nemocné demencí však i přesto nesmějí být zaměňovány za dětskou bohoslužbu. Nemocní demencí jsou dospělí lidé s vlastní bohatou biografií, a proto zde nelze hledat paralely s bohoslužbou pro děti.

V průběhu bohoslužby hrají podstatnou roli symboly. Nejlepší je vybrat takové, které senioři znají už od dětství. Pan Steffl pracuje také s obrázky svatých, které je pak možné si odnést domů, jak to dříve bývalo obvyklé. Přímější kontakt se symbolem kříže je navázán za pomoci jáhna nebo pečovatelské služby. Jedná se o pokus umožnit vnímání bohoslužby všemi smysly. Pan Steffl zde také hovoří o lehce terapeutické dimenzi. Při této bohoslužbě mohou a mají být vyjádřeny pocity a emoce.

Dalším pravidlem je účast co nejnižšího počtu těch, kdo při bohoslužbě spolupracují. Rychlé přenosy pozornosti mezi mnoha osobami a hlasy mohou být pro staré lidi unavující. Zdraví účastníci bohoslužby by měli být připraveni na to, že se jedná o bohoslužbu pro nemocné demencí, a že tedy může docházet k neobvyklým reakcím, jako jsou nepředpokládané pohyby a hlasové projevy, křik, usnutí, zpěv ve fázi ztišení apod.

Přes všechny tyto neobvyklosti by tato liturgie se svými symboly a pevnými úkony měla vytvářet posvátnou atmosféru. Toho bylo v domově pro seniory Marienheim zjevně dosaženo. Individuální požehnání pro každého účastníka a krátký rozhovor na závěr pak činí z této bohoslužby velmi příjemnou událost.

## 9.7 Představení PFK na příkladech

V 7. kapitole byly představeny principy, které hrají roli při gerontopedagogické práci ve vztahu k religiozitě. V této kapitole budou ke každému z těchto principů uvedeny konkrétní praktické aktivity, které na ně navazují. Ty byly validovány v rozhovoru s odborníkem, který se starými lidmi pracuje. Ke každému principu jsou přiřazeny dvě tzv. jednotky, přičemž jedna z nich bude blíže představena.

Každá z následně uvedených aktivit byla inspirována jednotkami, které ve svých ročenkách zveřejnil Institut für ganzheitlich-sinnorientierte Pädagogik. V těch jsou k nalezení i notové zápisy ke všem písním a plné znění příběhů.

### 9.7.1 Princip posílení autonomie

Jako první bude jmenován princip posílení autonomie. Tomu odpovídajícími aktivitami jsou jednotka „Slavit jmeniny“ (Jahrbuch 2012) a jednotka „Mít a vytvářet své místo“ (Jahrbuch 2010).

#### **Slavit jmeniny**

Již při narození dostal každý z nás jméno, které mu vybrali jeho rodiče. U starších lidí je přidělování jména spojeno nejčastěji se svatými, které ctíme, nebo s rodinnou tradicí. V obou případech odkazuje jméno na někoho, kdo už žil před námi. Svatí mají úzký vztah k Bohu a tento vztah dával jedinečným způsobem podobu jejich životu. Díky tomu se nabízí možnost slavit jmeniny nejen podle starého zvyku, ale připomenout si i život těchto svatých.

Průběh oslavy: Senioři se shromáždí do kruhu. Před oslavencem je vyznačen gratulační prostor ve tvaru hvězdy. Oslava může začít písní a po ní pedagožka vypráví příběh spojený se svatým patronem oslavence. Je také možné zajistit obraz patrona a položit ho na onu hvězdu. Oslavenec pak může sám, nebo s pomocí ostatních položit na hvězdu i své jméno a to pak ozdobit. Každý z přítomných může v gratulačním prostoru vytvořit vlastní malý obrázek a jeho představení oslavenci spojit s osobním přáním. Na závěr lze znovu zazpívat píseň.<sup>178</sup>

### 9.7.2 Princip rozkrytí a naplňování osobních potřeb

Principu rozkrytí a naplňování osobních potřeb odpovídají jednotky „Objevit domov v Božím srdci“ a jednotka „Vichr a oheň – znamení Ducha“ (v obou případech Jahrbuch 2012).

---

<sup>178</sup> Srov. Kett, Franz, Den Namenstag feiern, in: Jahrbuch 2012. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und bilden, Gröbenzell 2012, s. 40-42.

## **Vichr a oheň – znamení Ducha** od Franze Ketta

Příběh o Letnicích ze Skutků apoštolů 2,1-4 ukazuje, jak lze vnitřní procesy a pochody vyjádřit obrazem. Radost, nadšení a ostatní pocity se velmi dobře vyjadřují v pohnutí.

Průběh jednotky: Na začátku se všichni účastníci během jedné písně shromáždí a posadí se do kruhu. Předčítá se biblické vyprávění o Letnicích. V kruhu jsou předávány zabalené a převázané žluto-červené ohnivé šátky a bílé šátky oblakové. Tyto kolují doleva, doprava a křížem, dokud se zase nevrátí na začátek. Nikdo neví, co tyto šátky mohou obsahovat. Každý účastník se rozhodne buď pro bílý, nebo pro žluto-červený šifonový šátek. Na základě této volby se účastníci rozdělí do dvou skupin. Pak rozvazují balíčky a rozbalují šátky v barvě větru, nebo ohně.

Ztvárnění ohně a větru může být pojato výtvarně, nebo tancem. Tancuje se při písni:

*Feuer, Feuer, Feuer, Feuer, Feuer, Feuer, Feuer, züngelt hin und her im Flammenmeer.*

*Wind, Wind, Wind, Wind, Wind, Wind, Wind, du treibst uns an, bewegst uns ganz geschwind.*

(Oheň, oheň, oheň, oheň, oheň, oheň, oheň bliká sem a tam v moři plamenů.

Větre, větre, větre, větre, větre, větre, poháníš nás, celkem rychle s námi hýbeš.)

Příslušná provolání povzbuzují ke stále novým kreacím. Po tanci je položen středový obraz, takže oheň s větrem budou tancem vyjádřeny už bez pomoci šifonových šátků. Jednotka se uzavírá úvahou a diskusí nad tím, co znamenají oheň a vítr nadšení a kdy je možné něco takového prožít.<sup>179</sup>

### **9.7.3 Princip tematizace vlastního životního příběhu**

K principu tematizace vlastního životního příběhu byla vybrána jednotka „Proutek životních vzpomínek“ (Jahrbuch 2011). Další vhodnou jednotkou je „Můj čas v Božích rukou“ (Jahrbuch 2014).

#### **Proutek životních vzpomínek** od Rosemarie Guggenmos

Každá životní etapa a každé loučení, kterým jsme v životě prošli, zanechá určité emoce. Aby bylo možné připravit místo tomu novému, co přichází, je třeba ohlédnout se zpět, hodnotit a často i zaplakat. Dospělí již mají za sebou mnohá různá loučení a při zpětném ohledu může být mnohé odkryto. Co mi tehdy hodně pomohlo? Co bych býval/a potřeboval/a? Dostalo se mému smutku pozornosti a pochopení? To všechno se může stát mostem k novému porozumění a k doprovázení. Díky prožitým rozloučením a způsobu našeho nakládání se

---

<sup>179</sup> Srov. Kett, Franz, Sturm und Feuer, in: Jahrbuch 2012. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und bilden, Gröbenzell 2012, s. 153 - 155.

smutkem se můžeme stát soucitnými společníky. Při vytváření proutku životních vzpomínek mohou být v rámci jednoho rituálu shrnuty vlastní zkušenosti.

Průběh jednotky: Tvoření se odehrává v tichu. Jako materiál mohou být použity pruty nebo větévky rozličné déky, šňůrky, zlaté a stříbrné dráty, korálky, stuhy rozličných barev apod.

Po vyobrazení vlastního dětství a rané dospělosti mohou senioři na proutku znázornit svůj životní příběh. Dopřejme účastníkům více času, aby mohli pátrat ve svém nitru a nalezené pak vyjádřit ozdobením proutku. Na konci jednotky je možné z proutků vytvořit kruh a životní vzpomínky si společně prohlédnout a zhodnotit.<sup>180</sup>

„Všechno pak odevzdáváme tomu, od něhož jsme, jak věříme, přijali svůj život a o němž doufáme, že nese náš život a miluje nás bezpodmínečnou, absolutní láskou.“<sup>181</sup>

#### 9.7.4 Umožnění kontaktu a sounáležitosti

Umožnění kontaktu a sounáležitosti je čtvrtým principem. K němu byla vybrána jednotka „Jsem tady – s druhými“ (Jahrbuch 2010) a jednotka „Kruhový barevný šátek – prostředek k navázání vztahu“ (Jahrbuch 2013).

##### **Jsem tady – s druhými**

„Stávaje se sebou, vyslovuji ‚Ty‘,“ říká Martin Buber. Já jsem tady, protože zde přede mnou byli jiní, nebo tu právě jsou. Vlastní „bytí zde“ a „bytí společně“ patří dohromady a vzájemně se podmiňují. Je důležité udržovat mezi nimi rovnováhu.

PFK se označuje za pedagogiku vztahovou, protože jejím zvláštním požadavkem je společné učení, tedy společně vnímat, ukládat a vykládat. K tomu může pomoci jednoduchý, propojení působící předmět, díky němuž by mohlo dojít k navázání vztahu.

Průběh jednotky: Všichni účastníci jsou v kruhu a společně zpívají píseň, která pomáhá uvědomit si přítomnost jednotlivých lidí:

*Wir sind alle da, alle da, das ist wahr und wunderbar.*

*Rechts sitzt eine, links sitzt eine, und da neben wieder eine.*

*Alle, alle sind wir da, reichen uns die Hände.*

(Všichni jsme tady, všichni tady, je to tak a je to skvělé.

Jedna sedí vpravo, jedna sedí vlevo a další hned vedle.

Všichni, všichni jsme tady, ruce nám stačí.)

---

<sup>180</sup> Srov. Guggenmos, Rosemarie, Der Lebens-Erinnerungs-Stab, in: Jahrbuch 2001. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und bilden, Gröbenzell 2001, s. 54-56.

<sup>181</sup> Tamtéž, s. 56.

V košíku se objeví klubko, které se položí do kruhu. Jeden z účastníků pak dostane za úkol klubko odmotávat a jeho konec se pomalu posílá dalším účastníkům, dokud se kruh neuzavře. Pozornost se soustředí na propojenost danou tím, že se všichni účastníci drží lana, společně ho zvedají a pokládají, napínají a uvolňují, přičemž se znovu zpívá píseň:

*Das Seil darf nun wandern, von einer Hand zur anderen.*

*Es verbindet dich und mich, es verbindet mich und dich.*

(Lano teď smí putovat od ruky k ruce.

Propojuje mě a tebe, propojuje mě a tebe.)

Lano se položí na zem a krátce se hovoří o tom, co nás všechny spojuje (přítelství, práce apod.). Následuje tvorba středového obrazu. V závislosti na ročním období se na podzim mohou použít barevné listy a v souvislosti s Vánoce se může tvořit adventní věnec. Tato aktivita dobře poslouží také jako úvod k tématům, při nichž je nezbytná spolupráce.<sup>182</sup>

### 9.7.5 Princip konfrontace s odlišnou hodnotovou orientací

Posledním principem je konfrontace s odlišnou hodnotovou orientací. K tomuto tématu je vhodná jednotka „Kruh bliženské lásky“ (Jahrbuch 2012) a jednotka „Hádka barev“ (Jahrbuch 2011).

#### **Kruh bliženské lásky** od Margit Kaiser

Cílem této jednotky je kofrontovat člověka s kulturně podmíněnými rozdíly náboženských tradic a ukázat mu, jak žít dobrý, spravedlivý a pokojný život s lidmi odlišné kultury.

Průběh: Jednotka je rozdělena do dvou částí. Na začátku té první budou účastníci pozdraveni v různých jazycích a pak se budou krátce sdílet o svých známých, kteří žijí v zahraničí, jakými jazyky hovoří apod. Vprostřed kruhu židlí je složeno kulaté, modré plátno. Každý účastník může říct, co mu modrá barva asociuje, dokud nepadne slovo Nebe. Nebe je jako veliký stan, napjatý nad každým z nás, nad každou zemí světa a nade všemi lidmi.

Spojení s nebem může být posíleno tím, že každý účastník při zaznění trianglu vstane a přejde ke středovému plátnu. Když všichni stojí v kruhu, může se plátno zvednout, nade všemi rozprostřít a krátce podržet. Pedagožka může tento moment doprovodit slovy:

„Nebe se klene nad každým z nás, nade všemi lidmi na světě. Můžeme pod ním žít.

Vše co potřebujeme, najdeme pod nebeským stanem, nebo to dostaneme jako dar.“

Účastníci mohou nahlas přemýšlet, co všechno nám nebe dopřává (vítr, slunce, apod.)

<sup>182</sup> Srov. Neznámý autor, Ich bin da – mit anderen, in: Jahrbuch 2010. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und bilden, Gröbenzell 2010, s. 36-39.



Následuje píseň:

*Für dich und für mich, für alle Menschen auf der Welt  
wölbt sich der Himmel wie ein großes Zelt.*

(Pro mě a pro tebe, pro všechny lidi na světě klene se nebe jako velký stan.)

Druhou část jednotky tvoří hra na způsob symbolizujícího tvoření. Jejím cílem je vzbudit úvahy o tom, čím je určováno naše soužití a spolupráce a jak je důležité se vzájemně respektovat.

Účastníci si vyberou jeden z šátků červené, zelené nebo žluté barvy a na základě toho se rozdělí do tří skupin. Úkolem každé skupiny je vytvořit na podkladu dané barvy stejně tak barevný obraz. Nad výslednými vyobrazeními následuje sdílení o přínosu společného tvoření (porada, spolupráce, shoda). Tyto zkušenosti a úvahy jsou pak přeneseny na situace soužití lidí různého původu, náboženství a životního stylu.

Tato tři vyobrazení nakonec propojí zlatý řetěz. Uprostřed se zapálí svíce, která má symbolizovat Boží lásku.<sup>183</sup>

## 10 Obohacení práce se seniory skrze PFK

Cílem této magisterské práce je vyšetřit, nakolik může PFK, s jejím reformě-pedagogickým aspektem, obohatit gerontopedagogiku.

Demografická změna ve společnosti vede k tomu, že se v důchodovém věku stále více lidí zajímá o vlastní život, chtějí naplňovat své osobní potřeby a rozvíjet náboženský rozměr života. Kohorta starých lidí je přirozeně heterogenní a sestává z více skupin s rozdílnými potřebami a životním nastavením. Mezi seniory, kteří vlastní stáří přijímají aktivně a pozitivně, je mnoho takových, kteří jsou vyčerpaní dosavadním životem, trpí depresemi nebo onemocněli demencí.

Gerontopedagogika stojí před náročným úkolem pomoci všem seniorům v jejich různosti a v rozličnosti jejich záměření smysluplně nakládat s vlastním životem, sebevědomě přijmout stáří a uchovat si svou autonomii.

Souhrně lze říci, že smyslem gerontopedagogiky je pomoc při zvládnání biologických, duševních a sociálních problémů ve stáří. Aby takového cíle mohlo být dosaženo, musí gerontopedagogika odpovědět na všechny tyto požadavky.

---

<sup>183</sup> Srov. Kaiser, Margit, Der Ring der Nächstenliebe, in: Jahrbuch 2012, Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und bilden, Gröbenzell 2012, s. 87 - 94.

Komenský už v 17. století rozšířil pedagogickou péči o staré lidi o náboženskopedagogický přístup. Nakolik je tento přístup důležitý a správný, ukazují výsledky novějších výzkumů. Studie ukazují, že u lidí vyššího věku, a to i u pacientů s demencí, stoupá potřeba religiozity a spirituality. Že je v gerontopedagogice nezbytný i náboženskopedagogický přístup, potvrdila zejména Städtler-Machová.

K realizaci toho přístupu v životě starých lidí je zvlášť vhodná PFK. Tato pedagogika chápe sebe samu jako pedagogiku náboženskou, vztahovou, na smysl orientovanou a existenciální. Odpovídá gerontopedagogickým principům a je s to svým náboženskopedagogickým přístupem a svým obrazem o člověku vyhovět neopominutelnému požadavku náboženskopedagogického doprovázení starých lidí.

PFK naplňuje základní gerontopedagogický princip životní orientace ve světě, který se zaměřuje na sociální prostředí a jedinečnost člověka. Záměrem tohoto principu je zajistit svobodu jednání a životní oporu a pomoci nově reflektovat pojetí vlastního života. Ještě další principy, které jsou odvozené z gerontopsychologie, antropologie stáří a z gerontopedagogických směrnic a které se vztahují i na seniory s postižením a s demencí, navazují: na tematizaci vlastní biografie, na objevování a naplňování vlastních potřeb, na posílení autonomie, na umožnění kontaktu a sounáležitosti a na vypořádávání se s odlišnou hodnotovou orientací.

Na těchto principech se pak zakládají určité činnosti nebo celé programové jednotky, které byly dostatečně představeny a jejichž realizace byla potvrzena. Tyto činnosti nesou známky metod a principů PFK a mnohé z nich jsou vhodné také pro seniory s demencí v počátečním stádiu nebo s jinými omezeními.

PFK rozvíjí úctu, postoje a respekt k jedinečnosti každého člověka se vším, co ho obklopuje. Způsob, jakým PFK předkládá témata spojená se životem, jakým rozvíjí člověka v oblasti rozumu i hodnot a způsob, jakým objasňuje a pomáhá s životním nastavením, se vztahem k sobě i k druhým a s hledáním vlastního místa ve společnosti, mě přiměl zkoumat tuto pedagogiku, zda je vhodná i pro práci se starými lidmi, a poté konstatovat, že PFK může být pro práci se starými lidmi obohacující.

## **PŘEHLED LITERATURY:**

*Baur, Katja*, Symbolisieren als Gestalten. Ein evangelisches Wahrnehmen des katholischen Modells der „Religionspädagogischen Praxis“ nach Franz Kett, (Hamburger Theologische Studien, 27), Münster 2002.

*Betz, Otto*, Elementare Symbole. Die Zeichensprache der Seele, Freiburg 2009.

*Biehl, Peter*, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen 1991.

*Blasberg-Kuhnke, Martina*, Gerontologie und Praktische Theologie. Studien zu einer Neuorientierung der Altenpastoral, Düsseldorf 1985.

*Böhm, Winfried*, Wörterbuch der Pädagogik. 16. vollständig überarbeitete Auflage, Stuttgart 2005.

*Buber, Marin*, Das dialogische Prinzip, Gütersloh 1999.

*Buber, Martin*, Reden über Erziehung, Heidelberg 1986.

*Bubolz-Lutz, Elisabeth, Gösken, Eva, Kricheldorf, Cornelia, Schramek, Renate*, Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch, Stuttgart 2010.

*Comenius, Johann Amos*, Pampaedia Allerziehung, (Schriften zur Comeniusforschung, 20), Sankt Augustin, 1991.

*Decker, Franz, Lehmer, Kerstin*, Weiterentwicklung von der Religionspädagogischen Praxis zur ganzheitlich sinnorientierten Pädagogik. Stellungnahme des Vorstandes des Instituts für ganzheitlich sinnorientierte Pädagogik e. V., Freising 2015.

*Erlmeier Norbert*, Grundlagen für Sozial- und Pflegeberufe. Forschung, Studium und Praxis. Schriften des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Münster, 1, Münster 2002.

*Fleck, Carola*, Ganzheitliche religiöse Erziehung. Eine kritische Auseinandersetzung mit der „Religionspädagogischen Praxis“, Münster 2004.

*Fromm, Erich*, Märchen, Mythen, Träume. Eine Einführung in das Verständnis einer vergessenen Sprache, Stuttgart 1980.

*Guggenmos, Rosemarie*, Der Lebens-Erinnerungs-Stab, in: Jahrbuch 2001. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und bilden, Gröbenzell 2001.

*Guardini, Romano*, Die Lebensalter, Mainz 1986.

*Hilger, Georg, Ritter, Werner H.*, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2006.

*Kaiser, Margit*, Der Ring der Nächstenliebe. Die Ringparabel neu erzählt, in: Jahrbuch 2012. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und bilden, Gröbenzell 2012.

*Karg, Hans H.*, Gerontopädagogik. Erziehung und Alter: Grundsätzliche Überlegungen, Frankfurt am Main 1987.

*Karl, Fred*, Das Altern der „neuen“ Alten. Eine Generation im Strukturwandel des Alters, Berlin 2012.

*Kessler, Eva-Marie*, Veränderung von Altersbildern, in: Wahl, Hans-Werner, Tesch-Römer, Clemens, Ziegelmann, Jochen P., Angewandte Gerontologie. Interventionen für ein gutes Altern in 100 Schlüsselbegriffen, Stuttgart 2012, s. 614-619.

*Kett, Franz*, Den Namenstag feiern, Sturm und Feuer, in: Jahrbuch 2012. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und bilden, Gröbenzell 2012.

*Kett, Franz, Koczy, Robert*, Die religionspädagogische Praxis. Ein Weg der Menschenbildung, Landshut 2009.

*Klvetová, Dana*, Komenského škola stáří, in. Vitalplus 2008, Praha 2008.

*Klingenberger, Hubert*, Ganzheitliche Geragogik. Ansatz und Thematik einer Disziplin zwischen Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, München 1992.

*Kollewe, Carolin, Jahnke, Karsten*, FaltenReich. Vom Älterwerden in der Welt, Leipzig 2009.

*Mayer-Blanck, Michael*, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995.

*Mietzel, Gerd*, Erfolgreich altern. Strategien für ein aktives und zufriedenes Älterwerden, Göttingen 2014.

*Noack, Winfried*, Anthropologie der Lebensphasen. Grundlagen für Erziehung, Soziales Handeln und Lebenspraxis, Berlin 2007.

*Oerter, Rolf, Montada, Leo*, Entwicklungspsychologie, 5. Auflage, Basel 2008.

*Oswald, Wolf D., Gatterer, Gerald, Fleischmann, Ulrich M.*, Gerontopsychologie. Grundlagen und klinische Aspekte zur Psychologie des Alterns, Wien 2008.

*Palouš, Radim*, Die Schule der Alten. J. A. Comenius und die Gerontagogik (Veröffentlichungen der Comeniusforschungsstelle), Kastellaun/Hunsrück 1979.

*Pechmann, Burkhard*, Demenz und Spiritualität. Seelsorgliche Beobachtungen und Erfahrungen in einem Grenzbereich, in: Deutsches Pfarrerblatt 11/2008.

*Peters, Henrik U.*, Lexikon, Psychiatrie, Psychotherapie, Medizinische Psychologie, 6. Auflage, München 2007.

Religionspädagogische Praxis, Landshut 1984.

Religionspädagogische Praxis, Landshut 1998.

Religionspädagogische Praxis, Landshut 2001.

*Schaub, Horst, Zenke Karl G.*, Wörterbuch Pädagogik, München 2007.

*Schmidt, Elke H.*, Altersbilder in der Erwachsenenbildung. Ältere Menschen im Spiegel westdeutscher Volkshochschulprogramme, Hamburg 2013.

*Schneider, Martin*, Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung. Ein Darstellungs- und Interpretationsversuch, Landshut 1996.

*Schuster, Josef*, Alter aus theologischer Sicht, in: Schumpelick, Volker, Vogel, Bernhard, Alter als Last und Chance, Freiburg 2005, s. 116-124.

*Städtler-Mach, Barbara*, Religiöse Bedürfnisse bei Menschen mit Demenz, in: Gerontologie und Ethik, 2/2009.

*Unbekannter Autor*, Ich bin da - mit anderen in: Jahrbuch 2010. Ganzheitlich- sinnorientiert erziehen und bilden, Gröbenzell 2010.

*Wicki, Werner*, Entwicklungspsychologie, München 2010.

*Wilkening, Friedrich, Freund, Alexandra M., Martin, Mike*, Entwicklungspsychologie Kompakt, Basel 2009.

*Wulf, Christoph, Zirfas, Jörg*, Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden 2014.

### **Internetové zdroje:**

[www.euro.who.int](http://www.euro.who.int), [cit. 2.2.2015]

[www.pharmazeutische-zeitung.de](http://www.pharmazeutische-zeitung.de), [cit. 1.2.2015]

[www.deutsche-alzheimer.de](http://www.deutsche-alzheimer.de), [cit. 18.2.2015]

[www.igsp-rpp.net](http://www.igsp-rpp.net), [cit. 2.3.2015]

### **Ostatní prameny:**

Materiály z kurzů, Institut für ganzheitlich-sinnorientierte Pädagogik, München 2014.

Vobrazení na titulní straně převzaté od: Institut für ganzheitliche-sinnorientierte Pädagogik