

Integrace starých lidí do školního vzdělávání

Jan-Michal Mleziva

2012

Bibliografie:

MLEZIVA, J.-M. *Integrace starých lidí do školního vzdělávání*. Praha, 2012.
Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

ABSTRAKT:

Práce objasňuje potřebu vzájemného setkávání starých a mladých lidí a současně se zabývá tím, zda je k tomuto setkávání vhodným prostředím škola. Aby bylo poukázáno na závažnost celé problematiky, je nastíněna v širších souvislostech (filosofických, sociologických, psychologických a pedagogických). Hlavní důvod k integraci starých lidí do prostředí, které je určeno mladým lidem, nachází autor ve společné příležitosti obou věkových kategorií k objevování smyslu života a cesty k jeho naplňování. V integraci starých lidí vidí autor příležitost pro management školy k zajišťování vyšší efektivity a kvality.

ABSTRACT:

The thesis explains the need for mutual meetings of old and young people. It also explores whether the school is an appropriate environment for such meetings. To justify the seriousness of the whole issue, the thesis is put into a broader context (philosophical, sociological, psychological and pedagogical). The author discovers the main reason to integrate older people into an environment for young people is a common opportunity for both ages to find the meaning of life and the way to its fulfillment. He considers the integration of old people to be an opportunity for the school management to ensure greater efficiency and quality. The thesis is divided into three chapters: The need for the integration, Issues of old age and Integration of old people.

OBSAH

ÚVOD	7
1 VÝCHODISKA	10
1.1 ROZPAD TRADIČNÍ RODINY	10
1.2 INDIVIDUALISMUS A EGOISMUS	12
1.3 SOUČASNÁ SPOLEČNOST	13
1.4 NEMOCI DOBY	15
1.5 KULT MLÁDÍ	16
1.6 ŠKOLA A JEJÍ NOVÉ POTŘEBY	18
2 OTÁZKY STÁŘÍ	20
2.1 STÁŘÍ A STÁRNUTÍ	20
2.2 UMÍRÁNÍ A SMRT	22
2.3 SMYSL ŽIVOTA	23
2.4 MOUDROST	25
2.5 ŠKOLA STÁŘÍ	28
3 INTEGRACE STARÝCH LIDÍ	31
3.1 ŠKOLA JAKO MÍSTO INTEGRACE	31
3.1.1 ŠKOLA JAKO SOUČÁST SPOLEČNOSTI	31
3.1.2 ŠKOLA JAKO SOCIÁLNÍ ORGANISMUS	33
3.1.3 ŠKOLA JAKO MÍSTO INTEGRACE	34
3.2 SMYSL INTEGRACE	35
3.2.1 HLUBŠÍ SMYSL INTEGRACE	35
3.2.2 PŘÍNOS PRO MLADÉ LIDI	36
3.2.3 PŘÍNOS PRO STARÉ LIDI	39
3.2.4 PŘÍNOS PRO ŠKOLU	40
3.3 FORMY INTEGRACE	42
3.3.1 VZDĚLÁVÁNÍ STARÝCH LIDÍ A „ŠKOLA STÁŘÍ“	42
3.3.2 DOBROVOLNICTVÍ	44
3.4 MANAGEMENT ŠKOLY A INTEGRACE	45
ZÁVĚR	47

ÚVOD

Kdo chodívá s moudrými, stane se moudrým
(Př 13,20)

Dobrému řediteli školy záleží na tom, aby se jeho škola zkvalitňovala, zefektivňovala, stávala se přitažlivější. Při svých úvahách nad rozvojem školy přemýšlí nad hlubším smyslem celkového pedagogického úsilí, aby škola nebyla jen pouhou plnitelkou kurikula. Je si vědom toho, že škola může mít vyšší poslání. Tímto posláním je dávat mladým lidem základy pro jejich moudrost, kterou pak budou moci rozvíjet k jejímu vrcholu ve stáří a která jim umožní vést život naplněný smyslem až do poslední chvíle.

S ohledem na stav společnosti je třeba ale mnohé změnit, a to i ve škole, neboť člověk se vzdálil sám sobě a začal si obecně nalhávat. Smrt je ukryvána, stáří přehlíženo a izolováno a člověk se snaží namlouvat si nekončící blaženost spojenou s jakoby nekončícím mládím. To je lež, která v hloubi duše člověka nahlodává a činí jej nemocným a tím brání jeho uzrání, lež, která stojí v cestě rozvíjení moudrosti. Pokud škola nepoodhalí svým žákům pravdu, její výchovné dílo zůstane v podstatě polotovarem odkázaným na celoživotní učení. Jenže i u celoživotního učení nacházím pochybnosti a sdílím obavy s H. Kubátovou (2010a, s. 295), že lidé neobjeví v celoživotním učení šanci k tomu, „aby hledali a nacházeli smysl svého života, k tomu, aby žili dobrý život podle svých představ a aby uvěřili, že svoboda a osobní zodpovědnost je jednou ze základních životních hodnot, které by měli předávat svým dětem.“

Nejen tyto obavy, ale v první řadě osobní zkušenosti z mládí mě přiměly k volbě tématu týkajícího se integrace starých lidí do školního vzdělávání. Jako jedenáctiletý kluk jsem se při asanaci naší čtvrti ocitl s rodiči v prostředí, do něhož byli sestěhováni důchodci. V průběhu sžívání se s nimi jsem poznal řadu moudrých starých lidí, ale také řadu zapšklých. Avšak během v dalších letech

jsem získal z jejich životů poučení, že zrání člověka probíhá až do vysokého věku a že k zmoudření mohou lidé dospět kdykoli – po úmrtí partnera, dítěte či za jiných okolností anebo třeba až na smrtelné posteli. Vedle této životní perspektivy mně soužití se starými lidmi přineslo ještě jedno významné poznání spočívající ve zkušenosti permanentního povzbuzování v aktivitách a posilování naděje z jejich strany, neboť jejich nadhled nebyl zastiňován strachy, které jsem vnímal v postojích u svých prarodičů.

Ve stáří vidím uloženo velké bohatství, které bez kontaktu s mládím přichází vniveč, jelikož není „recyklováno“ k vytvoření základů smysluplného života dalších generací, které se tím odsuzují k hledání, jež může být mnohdy marné. Stáří, které je zbaveno příležitostí předávat, trpí v ústraní a je trpěno jako nutné zlo. Společnost již začíná z důvodů svého demografického stárnutí zaměřovat na stáří pozornost a hledá způsoby, jak zkvalitnit život starých lidí a jak odstranit ze stáří nálepkou nepotřebnosti. Závažnost tohoto problému vedla k tomu, že byl rok 2012 vyhlášen¹ *Evropským rokem aktivního stárnutí a mezigenerační solidarity*. V souvislosti s tím téma integrace starých lidí do školního vzdělávání získává ještě více na aktuálnosti.

Integraci starých lidí do školního vzdělávání, již se tato bakalářská práce zabývá, je nutno chápat jako organizované setkávání starých a mladých lidí v rámci školního vzdělávání v jakékoliv podobě. Hlavním cílem práce je zjistit, zda je taková integrace potřebná, zda má tedy nedostatečný kontakt mladých a starých lidí negativní dopad na obě skupiny a zda je k zabezpečení dostatečného kontaktu obou skupin vhodné školní vzdělávání.

Protože záměrem je zpracovat téma v širších souvislostech (filosofických, sociologických, psychologických a pedagogických), aby tak mohla být problematika lépe objasněna, zaměřuje se práce vzhledem k jejímu charakteru pouze na nejdůležitější aspekty. V celé práci jsem se snažil oprostit od vědeckých definic jevů obecně známých, aby tím nebyla narušována plynulost textu.

¹ Rozhodnutím Evropského parlamentu a Rady č. 940/2011/EU

V první kapitole *Východiska nutnosti integrace* se pokouším popsat a vyhodnotit současný stav společnosti a poukázat při tom na skutečnosti, které nutnost integrace starých lidí do školního vzdělávání vyvolávají. Druhá kapitola *Otázky stáří* má přiblížit tuto etapu lidského života, jež je v oblasti školní pedagogiky záležitostí málo známou, a objasnit ji v souvislosti s vybranými fenomény, které se jí dotýkají. Třetí kapitolu *Integrace starých lidí* jsem rozčlenil do čtyř podkapitol. V první z nich *Škola jako místo integrace* zkoumám, do jaké míry je škola vhodným prostředím pro integraci starých lidí. Druhá podkapitola *Smysl integrace* přináší odpovědi na otázku, zda je integrace starých lidí do školního vzdělávání vhodná a přínosná jak pro mladé lidi, tak i pro staré a v konečném důsledku pro celou školu. Ve třetí podkapitole *Formy integrace* uvádím možné způsoby integrování starých lidí, a to jednak v rámci nabídky vzdělávání pro ně, jednak možností jejich dobrovolnických aktivit. Poslední podkapitola *Management školy a integrace* přináší ujištění, že případná integrace starých lidí nemusí představovat obtíže a že ji lze realizovat v napojení na projekty, které již mají oficiální podporu.

1 VÝCHODISKA

1.1 Rozpad tradiční rodiny

Stěžejní úloha ve výchově dítěte připadá rodině a škola jakožto další významný zdroj výchovného působení na ni navazuje a doplňuje ji. Aby mohla škola svou výchovnou funkci plnit co nejlépe, musí zohledňovat změny, které model rodiny v posledních desetiletích prodělává. Z hlediska tématu práce je třeba zúžit pozornost pouze na změny, které se dotýkají soužití mladé a staré generace a které souvisejí s proměnami ve společnosti dřívějšího data.

Jedná se o změny, jež započaly už v 19. století a které na druhou stranu připravily živnou půdu pro nastávající scholarizaci. „Na rozdíl od minulosti totiž nyní dospělí potomci již nezůstávají v domácnosti, aby zde reprodukovali v prakticky nezměněné podobě činnost předků. (...) Nyní je rodina musí připravit na něco zcela jiného, na kariéru“ (Keller, 2003, s. 61). Industrializace a s ní spojený růst městského způsobu života vedly tedy k rozpadu tradičního modelu rodiny a ke vzniku modelu nového. „V sedmdesátých letech 19. století již žádná z městských sociálních vrstev nepropaguje tradiční ideál rodiny, v níž všichni její členové nalézají teplý domov a celoživotní ochranu. I venkovská rodina se přizpůsobuje městskému názoru na rodinné soužití“ (Horská, 1990, s. 387).

Snižování vícegeneračního soužití je ale dlouhodobý proces, který provází celé 20. století (Kučera, 1990, s. 456) V jeho průběhu proto postupně přibývalo dětí, v jejichž každodenním rodinném životě se příslušníci starší generace nevyskytovali, což mělo za následek závažnou skutečnost – oslabení důvěrného poznání stáří. Jak upozorňuje H. Haškovcová (1990, s. 32), neobeznámenost se stářím, fakt, že o něm velmi málo víme, nás vede k tomu,

že se necháváme ovlivňovat předsudky, a to dokonce i tehdy, když spolehlivě víme, že se jedná pouze o předsudky.

Neobeznámenost se stářím a s tím související předsudky a mýty o něm vedou k zaujímání chybného postoje ke starým lidem anebo dokonce k jejich diskriminaci. Spojení předsudků o starých lidech s jejich diskriminací označuje E. Palmore (in Kryková, 2011, s. 17) jako ageismus. R. Butler (tamtéž, s. 16), který pojem ageismus zavedl, rozumí pod tímto pojmem navíc ještě otevřené opovržení starými lidmi, averzi vůči nim anebo také vyhýbání se kontaktu s nimi.

Současní staří lidé patří již ke generaci, které se proces snižování vícegeneračního soužití v jejich mládí dotkl. H. Haškovcová (1990, s. 85) před více než dvaceti lety konstatovala, že „už teď každý zestárlý sklízí plody svých postojů ke stáří“ a že „jsme vytvořili model stáří, který nevyhovuje právě starým lidem.“ Samozřejmě tento nevyhovující model stáří a také vztah k němu nejsou pouhým důsledkem absence soužití mladých členů rodin se starými, ale podílela se na nich celá řada jiných faktorů. G. Lipovetsky (1999, s. 184) si například všiml toho, že „liberální a psychologická výchova a hodnoty individuální svobody za našich dnů společně spějí k omezení a dokonce zničení smyslu pro povinnost dětí k rodičům.“

Jenže nejsou to jen staří lidé, kdo pod vlivem výše uvedených okolností strádají. Rovněž mladí lidé jsou ochuzení, a to velmi. Ze zorného pole se jim vytrácí pravdivý obraz starého člověka, který v sobě nese odkaz na celistvost lidského života a jasně, bez jakýchkoliv příkras, ukazuje, kam život člověka směřuje a kam až může dospět. Tím, že společnost (rodinu nevyjímaje) neumožňuje dětem a mladistvým dostatečný kontakt se starými lidmi, dochází k oklamávání mladých lidí, neboť je jim tak zastírána skutečnost. Absenci starých lidí při výchově dětí a mládeže by bylo možné považovat dokonce za deprivaci, tj. podnětové ochuzení, brzdící a deformující vývoj osobnosti v duchovní sféře smyslu a hodnot.

1.2 Individualismus a egoismus

Při pohledu na život lidí v moderní společnosti se jako dominantní princip jejího fungování ukazuje zaměřenost na jedince, jeho nezávislost a jeho autenticitu. Tento individualismus se promítá také do vnímání dítěte, jehož současný obraz ve své studii stručně vystihuje I. Nosál (2004, s. 191): „Děti, nyní jako komunikující bytosti – subjekty, vyžadující plnou participaci v pestrých sociálních vztazích a prostor pro samostatné rozhodování.“

Individualismus, s nímž se denně setkáváme, ukazuje vedle pozitiv i své stinné stránky. „Individualismus, podstata ctnosti v moderních společnostech, začíná měnit barvu: z hrdé soběstačnosti svobodných lidí se stává jakési uzavřené sobectví a maximální osobní svoboda se bez zodpovědnosti vůči ostatním stává samoúčelnou“ (Fukuyama, 2006, s. 60). Na rozvoji sobectví se podílí, jak je obecně známo, výchova. „Jestliže je při přehnaném ochraňování a rozmazlování zdůrazňováno ego dítěte jako nejvyšší hodnota a jeho přání a blaho jsou středem veškerého rodinného úsilí, upevňuje se centrální význam „já“ u dítěte v podobě sobectví. I později pak dítě hodnotí okolí výlučně podle toho, nakolik je jemu samému užitečné“ (Lukasová, 1997, s. 146).

Sobectví však nemusí být jen výsledkem rozmazlování dětí. Svůj podíl má na něm zajisté i samotný hodnotový postoj vychovávajících osob. O tom svědčí fakt, že pouze 15 % Evropanů, kteří měli za úkol vybrat ze sedmnácti morálních kvalit pěti, kterou by chtěli především vštípit svým dětem, zařadilo do oněch pěti ctností též altruismus (Lipovetsky, 1999, s. 147). Egoismus se stal natolik rozšířeným fenoménem, že „dnes jen vzácně najdeme místa a chvíle, jimiž prochívá závazek zasvětit svůj život druhému. Místo kategorických rozkazů činit dobro nastoupily normy sebelásky, altruistické hodnoty přestaly být v očích jedinců a rodin čímsi mravně evidentním“ (tamtéž, s. 145).

Rozmach egocentrismu ale neznamená, že by lidé ztratili ochotu pomáhat druhým. „Většina těch, kdo svůj čas zasvěcují dobrovolným akcím, by bezpochyby prohlásila, že jednají ve jménu velkých humanistických ideálů: lásky k bližnímu, zlidštění života a šíření solidarity. Avšak bytostné motivy dobrovolnictví se tomuto rámci vymykají. Jde o potěšení ze setkání s druhým, touhu po společenském ocenění a využití volného času“ (tamtéž, s. 161).

G. Lipovetsky (tamtéž, s. 167-168) upozornil na spojitost mezi poklesem altruismu a nárůstem tolerance, která se dostala na pozici „kardinální ctnosti“. Jenže se nejedná o toleranci, která by ztělesňovala ideál nasměřovaný k druhému člověku, nýbrž představuje vyjádření individualistického sebepohlčení, tj. lhostejnost. E. Lukasová (1997, s. 125) nabádá vychovatele k tomu, aby mládež vedli k toleranci, která však znamená úctu před odlišností druhého člověka. Taková tolerance pak jedince osvobozuje a je protiváhou agrese.

Sobectví a agrese vytvářejí spojenou nádobu s šikanováním, jehož brutalita ve společnosti, včetně škol, postupně stále narůstá. Šikanování je podle M. Koláře (2005, s. 17) všudypřítomné a může člověka provázet po celý život. Jeho počátky lze vidět v rodině mezi sourozenci, pokračuje ve školách, v zájmových skupinách, v zaměstnání, v partnerských vztazích, v nemocnicích a nevyhýbá se ani starým lidem – v rodině či v domově důchodců.

1.3 Současná společnost

Pro soudobou společnost, vyznačující se individualismem, je charakteristický hédonismus, v němž je slast v jakékoli podobě považována za dobro. Hédonistické uspokojování jednotlivce se prolíná všemi generacemi, avšak u příslušníků nejmladší generace k němu dochází bez jejich vlastního osobního přičinění, což by zajisté z hlediska pedagogického nemělo zůstat bez

povšimnutí. Žákyně Viktora E. Franka Elisabeth Lukasová (1997, s. 78) nám vzniklý problém připomíná slovy: „Byly doby, kdy se problémy člověka týkaly bídy, hladu, (...) Dnes se naše problémy týkají hlavně mladých lidí.“

Svět dospělých, do něhož děti a mládež vyrůstají, se výrazně změnil, je jiný, než býval v době mládí střední a staré generace. V dnešní společnosti „se předměty a věci staví na odiv více než morální zásady, žádostivost hmotných statků vítězí nad závazkem lidskosti, potřeby nad ctností, blahobyť nad dobrem“ (Lipovetsky, 1999, s. 62). „Oproti dřívějšku již cílem není ideální ovládnutí vlastních vášní, nýbrž nejlepší využití možností, nikoli rezignované přijetí plynoucího času, nýbrž věčná tělesná mladost, nikoli moudrost, nýbrž permanentní působení na sebe sama, a konečně nikoli jednota já, nýbrž high-tech rozmanitost požadavků na ochranu, údržbu a zhodnocení tělesného kapitálu“ (tamtéž, s. 64). To, co nejmladší generace pojmají jako samozřejmost, vnímají starší generace v kontextu změn a mají tudíž možnost srovnání a hodnocení.

Současná kultura, kterou je nejmladší generace obklopena a kterou může každým dnem do sytosti vstřebávat, jí neposkytuje jasná vodítka, která by byla v souladu s mravními principy, jež jsou mladým lidem vštěpovány výchovou. „Postmodernismus je totiž svým způsobem programem provokace a provokativním programem, je mentálním, duchovním, psychickým naladěním, které je protitradiční, protiautoritářské, v jistém smyslu i „protirozumové“, zčásti snad přímo iracionální a v mnoha ohledech relativistické („všezpochybňující“) a skeptické, někdy ironické až cynické“ (Petrušek, Balon, 2011, s. 1107).

V souvislosti s nepřebornou nabídkou, zejména nejrůznějších zábav, která přichází z médií k mladým lidem, hovoří Z. Helus (2004, s. 64-66) o vážném ohrožení osobnosti. To, co média zprostředkovávají, „oslabuje vnímavost pro to, co lze nazvat životem z první ruky a co je zřejmě základem způsobilosti obstat před člověkem tváří v tvář.“ Tím, že tedy děti a mládež ve velké míře prožívají virtuální dění, nemohou být pak schopni „vnímat život takový, jaký ve skutečnosti je – s jeho povinnostmi, nároky, krásami a možnostmi“ a dochází

k narušení vývoje osobnostní identity, ztrácí se smysl pro pravdu a ryze vlastní život.

Nahrazování reality vizualizací však nepředstavuje jediné riziko, jež se v médiích skrývá. Je třeba uvést také fascinaci slavnými osobnostmi, hvězdami a idoly, kterou podle C. Lasche (in Lopvetsky, 2008, s. 115) média vydatně přiživují, neboť „zintenzivňují narcistické sny o slávě a proslulosti a podněcují obyčejného člověka, aby se ztotožňoval s hvězdou a aby nenáviděl ‚stádo‘, takže se stále hůře smiřuje s všedností každodenního života“. Běžný každodenní život společně s lidmi, kteří se jej účastní, se tak pod vlivem médií zahaluje do šedi a vedle přepestré mediální nabídky je více méně pouze trpěn.

1.4 Nemoci doby

O současné době lze bezpochyby tvrdit, že je nemocná. Individualismus, jenž je určujícím principem dnešní společnosti, se nebezpečně patologizuje (Petrušek, Balon, 2011, s. 104), což znamená, že „ukazuje svou odvrácenou tvář, jež se projevuje vědomou izolací od lidí, zejména potřebných, soustředěním se na sebe a na své nejbližší okolí, nechotou spolupracovat, absencí solidarity a samozřejmě zánikem „kolektivismu“ jako „nechtěného dítěte modernity“. Právě „dezerci od *res publica*, která připravila půdu pro nástup čirého jedinca, Narcise hledajícího sama sebe, posedlého jen sebou,“ přičítá G. Lipovetsky (2008, s. 73) zevšeobecnění depresí. Své psychické potíže si léčí každý pátý Němec, každý čtvrtý trpí poruchami spánku (tamtéž, s. 175).

K. Horneyová (2007, s. 21), která se zabývá neurotickou osobností dnešní doby, jmenuje především neurózy, k nimž mohou problémy dnešní doby vést, a to k neurózám charakterovým. „Narcistické poruchy nemívají podobu „poruch s jasnými a dobře definovanými symptomy“, nýbrž podobu „charakterových poruch“ vyznačujících se vleklou a povšechnou stísněností, pocitem vnitřní

prázdnoty a nesmyslnosti života, neschopností vcítit se do věcí a lidí“ (Lipovetsky, 2008, s. 119).

Jedním z typických znaků dnešní nemocné doby je rychlé tempo, v němž se lidé snaží stíhat všechny úkoly, jež si předsevzali nebo k nimž jsou nuceni. Viktor E. Frankl (1998, s. 33-34) konstatuje, „že zrychlené tempo dnešního života představuje pokus o vlastní léčení – i když pokus nepodařený (...) člověk prchá před vlastní vnitřní pustotou a prázdnotou, na tomto útěku se vrhá do zmatku.“ Tento jev označuje jako „pocit existenčního prázdna, pocit bytí bez cíle a bez obsahu.“ Jedná se o frustraci vůle ke smyslu. Tempo tedy dnešnímu člověku slouží k tomu, „aby oklamal svůj pocit frustrace, nespokojenosti, nenaplnění své vůle ke smyslu.“

Viktor E. Frankl (tamtéž, s. 42-46) věnuje pozornost také patologii ducha doby (kolektivním neurózám) a jmenuje její čtyři příznaky: fatalismus, provizorní bytí, kolektivní myšlení a fanatismus. Fatalisticky založený člověk se neustále ujišťuje, že nějaké jednání není vůbec možné, člověk s provizorním postojem k životu žije v přesvědčení, že nějaké jednání není vůbec zapotřebí, člověk propadlý kolektivnímu myšlení se vzdává své osobní zodpovědnosti a zaniká v davu, fanatik, byť by taky byl řízen nějakým veřejným míněním, však v davu nezaniká, nýbrž je slyšet, bezohledně prosazuje „svůj“ názor a může být vnesen až do vládnoucí pozice. Z průzkumu, který měl zjistit míru rozšíření jednotlivých příznaků, vyšlo najevo, že ze všech² vyšetřovaných osob jen jediná nevykazovala žádný ze čtyř symptomů kolektivních neuróz, zatímco více než polovina vyšetřovaných osob vykazovala nejméně tři ze čtyř příznaků.

1.5 Kult mládí

„Současná kultura si neváží zkušeností stáří, nevidí jeho krásu, tělo starého člověka je tabu“ (Fialová, 2001, s. 216). Fyzická sešlost je nyní považována za

² Počet autor neuvádí.

něco hanebného (Lipovetsky, 2008, s. 97). Esteticky odpuzující vlivy sešlého těla vyvolávají dokonce tendence k útěku, což má za následek to, že se pro člověka stává velmi obtížným navštívit staré pacienty, pro které je stisk ruky nebo slovo účasti naléhavější než jakýkoli lék (Lukasová, 1997, s. 204). Přitom by se mohlo zdát zarážející, že v očích dítěte i sebevráscitější tvář či sebe-skvrnitější ruce prarodičů neztrácejí na kráse.

V dnešní kultuře dominuje kult mládí, jehož příčinu můžeme hledat v ekonomické sféře coby projev obratu k nové velké skupině potenciálních konzumentů (Schirmacher, 2005, s. 64). C. Lasch (in Lipovetsky, 2008, s. 81) nás přivádí ještě k další příčině, která leží v životním stylu narcistické společnosti. Ta se totiž snaží žít jen přítomností, aniž by se ohlížela na minulost či budoucnost, a tak dochází ke ztrátě „smyslu pro historickou kontinuitu“, tj. pocitu sounáležitosti s „řadou po sobě jdoucích generací, vycházející z minulosti a směřující k budoucnosti“. Dále tvrdí (tamtéž, s. 97), že ztrátou zájmu o budoucí generace se zvyšuje úzkost ze smrti a zároveň se představa stárnutí stává stále nesnesitelnější vzhledem ke zhoršování životních podmínek lidí ve stáří a k neustálé potřebě být oceňován, obdivován pro svou krásu, půvab a proslulost.

Atributy mládí, jichž si současná společnost cení, si snaží přisvojit i starší generace. „Chování starších lidí se stále více podobá chování mládeže, v několika desetiletích se překvapivě rychle recyklovali a přizpůsobili kultu mládí, psychologizaci, permissivní výchově, rozvodům, volnosti v oblékání, nezahaleným ňadrům, hrám a sportům, hédonické etice“ (Lipovetsky, 2008, s. 171). Starší se tedy učí od mladších, čímž dochází k „socializačnímu procesu naopak“, jak říká H. Kubátová (2010b, s. 228). To vede k tomu, že starší lidé mladší obdivují, což je nejvíce patrné v oblasti komunikačních médií. Tady je ale nutné upozornit na to, že „odborníky“ se děti nestávají tím, že by pronikly do logiky programů, nýbrž si je osvojují prostým nacvičováním cestou pokusů a omylů, protože jim nestojí v cestě zkušenosti a rozvaha dospělého člověka (Bauermann, 2009, s. 179). Paradoxně vzhlížíme k mládí, kterému jdou věci snadno, a přehlídíme stáří, které je velice obtížné, neboť se musí smířovat s neustálými ztrátami.

1.6 Škola a její nové potřeby

„Lidský svět se vymkl z pantů, jak se zdá z osudů světa“ (Palouš, 2011, s. 23). Škola, kterou společnost pojímá jako instituci podílející se významnou měrou na formování tohoto lidského světa, nese svůj podíl na tom, zda se ono „vymknutí z pantů“ podaří do funkčního, dlouhodobě udržitelného stavu dostat. Formálně, v kurikulárních dokumentech, jsou úkoly školy vztahující se k budoucnosti lidstva obsaženy, avšak proces *proměny z lhostejného dobyvatele k člověku trpělivě účastnému* (tamtéž) je při její vysoké aktuálnosti v podmínkách současné školy téměř nemožný. Současná škola se totiž musí vyrovnávat s řadou obtíží, mezi nimi např. „s převažující liberální výchovou dětí v rodině, se stoupající agresivitou určitých skupin žáků i rodičů, s pronikáním patologických jevů do školního prostředí či s důsledky působení médií, která svou atraktivitou vytvářejí škole konkurenci“ (Walterová, 2010. s. 71).

Vedle výše uvedených faktorů také proměna modelu rodiny – způsobená nejen rozpadem vícegenerační rodiny, ale především rozpadem rodiny nukleární – vyvolává nutnost posílení socializační role školy (tamtéž, s. 17). Pro běžnou školu platí totéž, o čem se I. Illich (2000, s. 39) vyjadřuje ve vztahu k moderní univerzitě, že „ztratila svůj potenciál nabízet jednoduchý rámec pro setkávání“, při němž by bylo možné diskutovat a vyměňovat názory. Za obzvláště příznivé považuje (tamtéž, s. 67), může-li být dítě vystaveno konfrontaci se zkušeným starším člověkem. Další požadavek vůči škole coby „donucovací institucí“ vyjádřil T. W. Adorno (in Průcha, 2005, s. 394). Měla by ukončit „chlad“, který izoluje lidi od sebe a vyžadovat „proud mezilidského tepla“, které povede k růstu zodpovědnosti za druhé, k růstu porozumění, důvěry, nespolupráce se zlem. V této souvislosti nelze opomenout handicap škol, v nichž převažuje faktor anonymity nad faktorem známosti.

Výrazný nárůst požadavků vůči škole, navíc ještě posílený důrazem na individuální přístup k jednotlivým žákům, vyvolává potřebu dalších osob, které by napomáhaly tyto zvýšené požadavky naplňovat. Pokud by se je podařilo

personálně zabezpečit, byla by pravděpodobně také šance rozšířit výchovné působení i do velmi osobní sféry v případě potřeby. J. Křivohlavý (2009, s. 93) totiž uvádí psychologické studie, které ukázaly, jak významné může být pro dítě, které vyrůstá v mimořádně nepříznivých podmínkách, má-li někoho, kdo je má rád, s nímž může hovořit jako s přítelem a může se o něj opřít, což se u nich nakonec projevilo v síle jejich osobnosti, statečnosti a kladném postoji k životu.

Škola je sociální prostor, v němž učitelé v rámci plnění jim přidělené role reprezentují dospělé členy společnosti. Svým věkem spadají do střední generace, která na rozdíl od generace jejich žáků již „jasně a bez růžových brýlí dohlédne na „obě strany“ ontogenetického vývoje – svého i ostatních“ (Haškovcová, 1990, s. 44), přesto se jim coby reprezentantům dospělých, navíc ještě coby zasvěcovatelům do „tajů“ světa, nedostává určitých kompetencí. R. Palouš (2011, s. 23) svým výkladem původního významu slova *paidagogos* připomněl, že to bývala osoba, která doprovázela dítě k *moudrému* a cestou je poučovala. Dále dodává, že dnešní pedagogové ztělesňují oba v jedné osobě, *paidagoga* i *moudrého*. Zajisté o moudrosti (viz kap. 2.4) mnoha učitelů nelze pochybovat, přesto jim všem, co nespádají do kategorie starých lidí, chybí významná kvalita – neznalost „druhé, závěrečné“ strany ontogenetického vývoje.

2 OTÁZKY STÁŘÍ

2.1 Stáří a stárnutí

Skutečnost, že se stále více lidí dožívá vyššího věku, patří k neoddiskutovatelným výdobytkům moderní doby. V roce 1980³ byla naděje dožití u mužů 66,8 roků, u žen 73,9 roků, o třicet let později v roce 2010⁴ činila u mužů 74,4 roků, u žen 80,6 roků. Prodlužování lidského života se stalo samozřejmostí a dožití se „požehnaného“ věku tak pozbylo výlučnosti. Navíc v souvislosti s poklesem porodnosti se dosahování vyššího věku podílí na stárnutí populace jako celku.

Stáří však není pouhou záležitostí chronologického věku, jedná se o složitý fenomén, který ve společnosti, jež holduje kultu mládí, dokonce přivádí stárnoucí jedince do psychických potíží. Proces stárnutí je považován za anomálii, „která signalizuje nejen prohřešek proti estetickým a tělesným zvykostem, nýbrž také jako druh jakési infekce, nakažlivé choroby,“ a vyvolává proto u lidí stud z toho, že stárnou (Schirmacher, 2005, s. 75). Přívlastek *starý* získal negativní konotaci s významem *sešlý věkem*, a tak staré lidi nazýváme v běžném jazyce eufemisticky znějícím výrazem *senioři*.

Stářím se rozumí pozdní fáze ontogeneze člověka, jež je důsledkem a projevem geneticky podmíněných involučních procesů, modifikovaných dalšími faktory (Mühlpachr, 2001, s. 9). Dolní hranici stáří nelze přesně určit; neboť stárnutí je z hlediska rychlosti a variability změn proces individuální. Jde o proces komplexní a dynamický, v němž se vzájemně prolínají „procesy stárnutí biologického, psychologického a sociálního“ (Sýkorová, 2007, s. 47). Počátek životní fáze stáří, kdy je člověk oficiálně považován za starého, souvisí ve

³ Údaje Českého statistického úřadu, [cit. 2012-04-04]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/cz/0/02/020100/zemreli.htm>.

⁴ Údaje Českého statistického úřadu, [cit. 2012-04-04] Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/5A004C24BD/\\$File/14091105.pdf](http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/5A004C24BD/$File/14091105.pdf)

většině evropských zemí s věkem odchodu do důchodu, který se pohybuje v rozmezí 60 až 65 let. Věk 60 anebo 65 let lze zaznamenat jako počátek stáří v dokumentech a studiích EU anebo OSN (týkajících se rozvinutých států světa).

Stáří sice představuje „nevyhnutně přicházející závěrečnou etapu vývoje individua“ (Frolikis, 1990, s. 28), na jejímž konci nastává smrt, přesto se vědcům daří vnášet do této fáze pozitivně laděné informace. J. W. Vaupel a K. G. von Kistowski (2009, s. 53) upozorňují na americkou studii, podle níž by se fáze nemoci na konci života mohla oproti současnému stavu dokonce zkrátit. A. Baudischová (2009, s. 68), zabývající se evolučními modely stárnutí, odkazuje na zjištění, že u člověka se křivka zvyšování rizika úmrtí zpomaluje okolo devadesátého roku života a že zhruba kolem sto deseti let riziko úmrtí dále neroste. Sama se pokouší definovat „stárnutí“ v rámci nového teoretického rámce (tamtéž, s. 71): „*Stárnutí* popisuje změnu stavu v průběhu chronologického věku. To, jakým způsobem stárnutí s přibývajícím věkem postupuje, se odráží v procesech stárnutí – mortalitě a fertilitě⁵. (...) Jakým směrem se proces stárnutí bude vyvíjet, popisují tři základní vzorce: *degenerace* odpovídá dílčímu aspektu stárnutí souvisejícímu se zhoršováním stavu – tedy s úpadkem. Stárnutí může být rovněž manifestováno *udržováním*, které je charakterizováno zachováním současného stavu. Třetí možností je *růst a vývoj*, které se vyznačují zlepšením stavu individua.“

Vytvoření a udržení tak dobrého tělesného stavu, aby člověk předešel smrti, zůstává nereálné, ale každopádně může jedinec proces stárnutí do jisté míry ovlivnit. Jak dokazují studie (Schirmacher, 2005, s. 163), na průběh stárnutí mozku mají vliv samotné představy o stárnutí. Jiné výzkumy prokazují význam aktivity pro mozek (Kempermann, 2009, s. 37). Pokud starý člověk trénoval v průběhu svého života mozek, aktivuje při stejných úkolech stejně velkou část

⁵ **Mortalitou** se zde rozumí riziko úmrtí související s procesem opotřeбенí organismu, **fertilita** je chápána jako schopnost růstu, opravy a reprodukce. Pro směr, jakým se bude stárnutí ubírat, je rozhodující poměr mezi opotřebováním a opravnými procesy.

mozku jako testovaný mladý člověk; netrénovaný jedinec pak musí aktivovat větší. Nutno zde připomenout, že mozek je aktivován i fyzickou činností.

2.2 Umírání a smrt

Problematika umírání a smrti ke stáří bezpochyby patří. J. A. Komenský ve své Vše výchově, v níž věnoval každé etapě lidského života samostatný stupeň, samostatnou „školu“, zařadil na závěr za *školu stáří* také *školu smrti*. V dnešní době, kdy bezradnost nad skutečností naší smrtelnosti představuje „dosud nebývalý životní, přímo existenciální, problém“ (Petrušek, Balon, 2011, s. 107) a kdy se společnost od umírání a smrti odvrací, působí Komenského gesto nepatřičně. Přitom právě v současné době, pro kterou již umírání a smrt nejsou tak důvěrné, je nezbytné se otázkami s nimi spojenými zaobírat.

Narození a úmrtí tvoří nejvýznamnější okamžiky lidského života, skrze něž se život člověka stává celistvý a vymezený. Smrt je přirozenou daností, kterou je nutno otevřeně přijmout, jinak svůj život nemůžeme žít autenticky a věrohodně a také do našeho každodenního života bude zasahovat úzkost ze smrti (Wong, 2010, s. 75-76). „Smrt není nic strašného. Člověk upadne do spánku a svět zmizí“ (Elias, 1998, s. 56). M. de Hennzelová, psycholožka doprovázející pacienty v umírání, (1997, s. 111) cituje umírající 92letou ženu: „Nemějte z ničeho strach, žijte. Prožívejte všechno, co přijde, ...“

Strach ze smrti se ale nevztahuje tolik na samotný tělesný skon, nýbrž jak tvrdí V. E. Frankl (1998, s. 52), „každý strach ze smrti je nakonec strachem svědomí.“ Podle něj existuje také ještě tzv. negativní strach ze svědomí, který má souvislost s promarněnými příležitostmi a šancemi, které člověk v životě zahodil. Obdobně se M. de Hennzelová (1997, s. 77) zmiňuje o úzkosti, která ani není tolik strachem ze smrti, ale z toho, že se člověk ocitne před sebou

samým, před svým životem. E. Fromm (2001, s. 149) nabádá, aby se lidé v rámci zbavování se strachu ze smrti zaměřili na neustávající úsilí tlumit vlastnický existenční modus posilováním existenčního modu bytí.

Umírání s sebou přináší řadu úkolů. Připravit se na smrt znamená kromě materiálních otázek a nevyřízených věcí „vytvořit co nejhlubší propast ve vztahu k druhým, naučit se rozchodu“ (Hennezelová, 1997, s. 22). Osoba starého člověka by měla dovést svůj život k pozitivnímu zakončení. „Když ji od toho neodvádějí bolesti a nepohoda, když ji nesužuje tělesné trápení a psychické obavy z opuštění, může se věnovat významu přítomné chvíle, který spočívá třeba v tom, že nalezne usmíření, že z jejího srdce, které se chystá k odchodu, může vystoupit lítost, láska nebo dík“ (Lukasová, 1997, 206). Kromě úkolů se objevuje i důležitá potřeba sdílet se svými blízkými myšlenky, které přicházejí v těsné blízkosti smrti (Hennezelová, 1997, s. 26).

2.3 Smysl života

Hledání a naplňování smyslu života se netýká výhradně starých lidí, nicméně právě ve stáří se člověk jejich otázkami nejvíce zaobírá. „Člověk je hnán potřebou přiřadit svému životu nějakou hodnotu, dát mu smysl. Naléhavost tohoto úkolu kulminuje s vědomím blížícího se konce“ (Hrdličková, 2009, s. 225). Výsledky tohoto hledání zcela ovlivňují kvalitu života. Někteří jedinci smysl života, a to jak *mysl jako cíl*, tak *mysl jako ideu*⁶, marně hledají a mnohé takové pak „nesmyslnost naší existence v běhu času opravdu dovedla až na kraj šílenství, jež je možná jedinou odpovědí na největší, snad klamnou,

⁶ Smysl jako idea se vztahuje k interpretaci událostí a života jako celku, vztahuje se k hledání „ideje“ vlastního života. Smysl jako cíl znamená cíle a motivy v průběhu života. (Hrdličková, 2009, s. 64).

a přesto nejtrýznivější otázku po bytí, kterou si vůbec můžeme položit“ (Améry, 2008, s. 43).

V. E. Frankl (1998, s. 48) sděluje poznatek, „že lidé, kteří odešli do důchodu a nemají náhradní zaměstnání, duševně rovnocenné původnímu povolání, téměř zákonitě propadají chorobám a poměrně brzy umírají.“ Současně poukazuje na opačný efekt, že „vědomí nějakého úkolu, a to zcela konkrétního a nanejvýš osobního, udržuje starého člověka nejen duševně a tělesně v pořádku, ale chrání ho i před nemocemi, a tím před smrtí.“ Tomu odpovídá i výsledek longitudinální studie, kterou prováděl N. Krause (in Ondrušová, 2001, s. 81). Prokázal, že staří lidé se silným pocitem smyslu v životě umírali v průběhu studie méně než ostatní účastníci.

Dnešní doba sice staví respekt k individu u na přední místo hodnot, ale přesto by měla být upřednostněna úcta k něčemu, co člověka, a to i ateisticky založeného, převyšuje, a tím je život. Neboť jak říká A. Schweitzer (1989, s. 287), nutnost úcty k životu vzniká z přirozeného vnitřního puzení, „není závislá na tom, jak dalece či jak málo se dokáže myšlenkově dobrat uspokojivého životního názoru.“ Odtud tedy plyne úkol spočívající v hledání a naplňování smyslu – v probouzení vůle k životu. Z praxe je známo (Ondrušová, 2011, s. 102), že někteří staří lidé, ačkoli by ještě ledacos mohli zvládnout sami, propadají nečinnosti, která je potom provázána snižováním fyzické kondice a zhoršováním psychického stavu. „Každé umenšování vůle k životu je projevem nepravdivosti vůči sobě samému nebo projevem chorobným“ (Schweitzer, 1989, s. 280).

V. Hrdličková (2009, s. 157) objevila na pozadí životních příběhů starých lidí dva základní typy scénářů hledání smyslu života, a to scénář autentického sebepojetí, řízený vnitřním svědomím podněcujícím k pravdivosti vůči vlastní přirozenosti, a scénář falešného sebepojetí, který člověka vede k přizpůsobení se prostředí, k nerespektování vnitřních potřeb. Jestliže se jedinec řídí scénářem falešného sebepojetí, nemůže nalézt smysl života, jelikož popírá sám sebe, tj. *nesmí být sám sebou*, a tím nesplňuje jednu ze základních podmínek naplněné existence podle S. Längleové (2007, s. 45).

Při hledání smyslu života se staří lidé obracejí především k minulosti a snaží se vytvořit smysluplný obraz svého života. Pokud si jej vytvoří a přijmou vše, co je potkalo, převezmou zodpovědnost za minulá rozhodnutí, odpustí sobě i druhým, pak se jejich dosavadní život stane sám o sobě významným zdrojem smyslu. Ale není to pouze minulost, jíž člověk ve stáří věnuje pozornost při hledání smyslu života. V přítomnosti se zaměřuje na smysluplné vyplnění času, zachování autonomie, vybudování sítě sociálních vazeb pomáhající např. překonávat pocity osamělosti, a také na vytvoření nového sociálního statusu, zajišťujícího pocit užitečnosti či významnosti. Ani na budoucnost staří lidé nezapomínají, neboť v ní vidí smysl v urovnávání svých záležitostí a v „přípravě“ toho, co půjde s dalšími generacemi dál. (Hrdličková, 2009, s. 223)

Obsah smyslu života je individuální záležitost a životní cíle starých lidí mohou být zcela různorodé. Preferují-li lidé cíle zaměřené na sebe, pak podle zjištění R. A. Emmonse (in Ondrušová, 2011, str. 68) zvládají hůře životní ztráty než ti, kteří se zaměřují na sebetranscendentní cíle. Z psychologického hlediska je hlavní a rozhodující, jestli činnosti, jež vykonávají třeba i velmi staří lidé, vzbuzují „pocit, že jsou tady pro něco – nebo pro někoho“ (Frankl, 1998, s. 50). Jak dále říká V. E. Frankl (1994, s. 72), „sebeuskutečnění může být dosaženo jen tak, že se nestane cílem a účelem, nýbrž vedlejším a nezamýšleným výsledkem sebepřekračování člověka,“ neboť „čím více se kdo soustřeďuje na sebe, tím více se mívá účelem své existence.“

2.4 Moudrost

Se stářím bývá spojována moudrost, pro niž bývá stáří nejvíce ceněno. R. Palouš (1994, s. 44) upomíná na dvě česká slova – *kmet* a *vědma*, obsahující v sobě obě hlediska. Moudrý stařec a moudrá stařena však nepředstavují vzory, k nimž by se dopracoval každý starý člověk. Pokusy prováděné U. Kreuzmannem a P. B. Baltesem (in Křivohlavý, 2009, s. 44) sice

prokázaly, že staří lidé patří k těm, kteří dosahují nejvyšších hodnot při měření moudrosti, současně však nepotvrdily, že by prostý přirozený stav samotného stáří znamenal, že je člověk moudrý. Dále bylo prokázáno, že v době vrcholné dospělosti je zřejmě moudrost v životě člověka již relativně samostatným jevem a že výše inteligence není rozhodujícím faktorem moudrosti.

R. J. Sternberg (tamtéž, s. 60) zabývající se intenzivně problematikou inteligence poukázal, že moudrost je přece jen o něco vyšší a širší pojem než inteligence. Zjistil také, že moudrý člověk není egoista, ale má vyvinutý smysl pro zájmy a potřeby druhých lidí i pro tzv. obecné blaho a že má schopnost neklesat na mysli při rozhodování v situacích velké nejistoty. U. Kreuzmann a P. B. Baltes (tamtéž, s. 45) diagnostikovali u lidí s vyššími hodnotami úrovně moudrosti nižší hodnoty emocí typu domýšlivost, hrdost a pýcha a nižší úroveň zájmů o věci týkající se zábavy, potěšení, fyzické rozkoše, osobních příjmemostí, požitků a osobního pohodlí. Vyšší hodnoty se týkaly zájmů o věci osobního růstu a toho, co dělá dobře druhým lidem a byl u nich prokázán vyšší zájem o věci humanitní a sociální, radost z inspirace, zaujetí určitou aktivitou nebo myšlenkou i radostí z krás přírody.

U. Kreuzmann a P. B. Baltes (tamtéž, s. 39-40) definují moudrost jako „expertní systém lidského myšlení a jednání, který koordinuje znalosti a ctnosti, myšlení a charakter.“ Kritérii moudrého jednání jsou podle nich znalost fakt, znalost postupů, znalost souvislostí, znalost rozdílů a znalost pravidel moudrého chování. Jejich pojetí spočívá na spojení intelektu a charakteru osobnosti. Co představuje dobrý charakter zkoumali Ch. Peterson a M. E. Seligman (tamtéž, s. 71-72) a s velkým týmem odborníků různých oborů se při tom dopracovali k moudrosti coby jedné z nejvyšších kladných charakteristik člověka – ctností. Východiskem jim bylo pojmání dobrého a moudrého člověka jak v západní kultuře, tak i dalších velkých kulturách světa. Vedle moudrosti zařadili k ctnostem *odvahu, lidskost, spravedlivost, mírnost a sebeovládání a transcendenci*. Současně stanovili pět dílčích složek, jimiž se moudrost projevuje: *tvořivost, zvědavost, otevřenou mysl, milování učení a perspektivu*.

Právě perspektivu, poslední jmenovanou složku moudrosti, považují za nesmírně důležitou pro starého člověka současné doby. Podle I. Ruisela (tamtéž, s. 56) se na rozšiřování osobnostní perspektivy podílí transcendence, schopnost přesáhnout sebe, přenést se od individualistického přístupu k sociálnímu nebo univerzálnímu chápání světa, kterou považuje za podstatnou složku moudrosti. Vypořádat se s překážkami, které člověku staví do cesty stáří, tak aby byl život stále vnímán kvalitativně na výši, napomáhá moudrost. To potvrdily i výzkumy Ch. Petersona a M. E. Seligmana (tamtéž, s. 80), kteří zjistili, že moudrost má výrazně pozitivní vliv na dobrý život a že vede k absenci negativních jevů, jako je např. neuroticismus.

Moudrost se rozvíjí v průběhu celého života. U. Kreuzmann a P. B. Baltes (tamtéž, s. 44) odhalili, že u mladých lidí se na výši úrovně moudrosti podílí výše inteligence, kdežto u starších osob byl tento vliv téměř nulový. Zdroje je třeba hledat jinde. P. S. Hartmanová (tamtéž, s. 94) je nachází v nahromadění poměrně širokého rozsahu životních zkušeností. M. Ardelová (tamtéž, s. 95) zdůrazňuje jen určitý typ zkušeností a říká, že „moudrost se dá získat tím, že se úspěšně řeší životní krize a životní útrapy, strasti, trápení a obtíže.“ P. S. Hartmanová (tamtéž) však upozorňuje na míru negativních životních zážitků, neboť jejich přílišné množství může vést k zastavení růstu moudrosti. Rozhodující roli při tom podle ní hraje resilience, tj. schopnost pružně a statečně se vyrovnávat s vnitřními i vnějšími stresory a schopnost integrovat a nalézt smysl a účel ve stresových situacích.

K moudrosti nevede pouze akumulace zkušeností, člověk může k jejímu rozvoji napomáhat rozvažováním a dialogem, který jakožto vnitřní dialog je u starších osob úspěšný (Baltes, Staudingerová in Křivohlavý, 2009, s. 91). Samotná práce na rozvoji vlastní moudrosti se stává pro člověka odměnou, hledání moudrosti je samo o sobě radost, jak tvrdí I. Ruissel (tamtéž, s. 69). Moudrost totiž vyvolává v tom, kdo ji hledá, pocit opravdového vnitřního štěstí a radosti, který je pak zdrojem síly a motivujícím faktorem jednání. Tato radost je označována jako autotelická radost.

M. Havelka (2009, s. 13) s odkazem na Hobbese a D. Henricha dochází k závěru, že v moderní době, kdy je člověk poháněn od jednoho dosaženého cíle k druhému, „nemůže být stáří již naplněním, údobím moudrosti a smíření, nýbrž stává se pouhým kvantitativním určením jednoho segmentu populace, její věkovou kohortou. Ta se na jedné straně snaží, aby se co nejvíce odpoutala od *nesmyslného* předělu smrti (jako definitivního ukončení žádosti), který ze stáří činí vlastně jen nedokonalý přívěšek života a pokroku, a na druhé straně usiluje o uskutečňování „posledních“ možností a tužeb; a jako takové je stáří předmětem zvláštního marketingu (cestování, seniorské služby a pořady, zvláštní druhy zboží, nabídky vzdělání, univerzity třetího věku atp.).“

2.5 Škola stáří

„Přicházím v stařecká léta, stále jsa života žák.“

Solón

V Komenského *Vševýchově* zaujímá *škola stáří* významné postavení, neboť poslední skutky v životě člověka „vyžadují největší pozornosti, aby všechno předešlé nebylo bez užitku a nepřišlo nazmar“ (Komenský, 1948, s. 238). Lidský život se podle J. A. Komenského (tamtéž, s. 239) podobá lodi plující po moři světa z přístavu zrození do přístavu smrti, lodi, která však může ztroskotat až v samotném přístavu, „což je totéž, jako kdyby nedojela“ (Palouš, 1994, s. 40). Odhlédneme-li od křesťanského pojetí ukončení pozemského života člověka, zůstává přesto Komenského metafora *šťastného doplutí do přístavu smrti* aktuální i dnes. Jsem dokonce přesvědčen o tom, že pro dnešní dobu, jež záležitosti okolo lidského umírání, skutečného (nikoli fiktivního, filmovou kamerou všemožně zachyceného), odsouvá mimo svou pozornost, je aktuálnost této metafory alarmující.

Prožít stáří dobře, tzn. aby nakonec i jeho završení mohlo být prožito dobře a vyrovnaně, aby se uskutečnilo ono šťastné doplutí, je výzva, která před starým člověkem stojí. „Dokud člověk nezemře, nic není definitivně ztraceno, neboť celek lidského života může být vždy znovu zhodnocen“ (Palouš, 1994, s. 19). Proto se starci nemají oddávat „zahálce a malátnosti“, ale horlivě spět „k tomu, co zbývá k dokončení dráhy a k šťastnějšímu dosažení mezníku“, nabádá J. A. Komenský, (1948, s. 240). „Zpozoruje-li tedy stařec, že mu zbývá nějaká vada, pokusí se ji vykořenit; zpozoruje-li, že se mu staví v cestu nějaká překážka, pokusí se nad ní zvítězit, aby jeho nedostatky zemřely před ním“ (tamtéž, s. 247), a to nikoli jen pro své svědomí, ale kvůli druhým, mladším, pro něž by se tak stával „sloupem řádu“ a „povzbuzovatelem ke všemu nejlepšímu“ (tamtéž, s. 246).

Moderní společnost starým lidem, kteří odešli do důchodu, odebírá jejich předchozí sociální roli anebo, jak říká U. Lehrová (in Haškovcová, 1990, s. 47), uděluje jim sociální roli „být bez sociální role“ a poskytuje jim neomezovaný prostor volného času, označovaný jako *zasloužený odpočinek*. Tím jim však podsouvá myšlenku, že jejich úkoly skončily a mohou si tedy bezstarostně užívat důchodového věku. Podlehnutí této myšlence pak podle R. Palouše (1994, s. 52) představuje zásadní rozpor: „bez starostí nebudou, slasti je neuspokojí napořád, stávají se nespokojenými, nepříjemnými.“ Nepřeberné možnosti jak využívat volný čas, které se starým lidem nabízejí, mají společný cíl – naplnit prázdno a zabavit, aby tak starý člověk mohl uniknout hlasu blížícího se konce (tamtéž, s. 51).

Samozřejmě postoj k naplnění vlastního stáří je individuální záležitostí každého jednotlivce, zodpovědnost za něj nese jedině on sám. V tom se dnešní starý člověk nijak neliší od člověka doby Komenského. Avšak na rozdíl od tehdejšího starého člověka má na jednu stranu podstatně lepší podmínky k duševnímu růstu a pokroku, na druhou stranu se mu nedostává, díky výrazné zaměřenosti na sebe sama, tehdejšího vědomého začlenění do jednoty světa. Jako by se člověku vytratil „ontologický smysl – smysl celku, v němž se člověk nachází“ (Längleová, 2007, s. 47) a který přináleží k podstatě lidské existence. A právě v nebezpečí odpoutání se od podstaty lidské existence v době stáří vidím jeden

z motivů oživení ideje Komenského školy stáří, a to v návaznosti na R. Palouše (1994, s. 55): „Aby se člověk v hlučné vřavě dnešní změtenosti tímto svým pravým místem neminul, (...) je třeba upozornění, a to soustavného, je třeba školy – zvláště pak v tom údobí jeho života, kdy hluk vřavy se poněkud vzdaluje, totiž ve stáří.“

Škola stáří v dnešní době, po vzoru té, kterou zamýšlel J. A. Komenský (1948, s. 238-250), škola se svými učiteli, úkoly je žádoucí. Částečně bylo už výše naznačeno, oč by v ní mělo jít, tj. pomoci starému člověku prožít správně své stáří. Ve škole stáří by měl člověk také znovu nalézt svou pravou důstojnost, spočívající v starosti o „dobré“, ve vydání se „správnému“, v odpovědnosti k nárokům plynoucím z nelhostejnosti k celku života a světa a rovněž v převzetí odpovědnosti za žitý život jako celek (Palouš, 1994, s. 63). Škola stáří by však neměla sloužit jen starým lidem, ale měla by i mladším generacím přinášet poučení o smyslem naplněném stáří, o úsilí přinášejícím pocit štěstí. I zde by mělo platit, že nejlepší okamžiky našeho života nejsou pasivní chvíle, nýbrž ty, „kdy se naše tělo nebo mysl vzepne k hranicím svých možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to. Optimální prožitek je tedy něco, o co se sami přičiňujeme“ (Baláš, 2009, s. 18).

3 Integrace starých lidí

3.1 Škola jako místo integrace

3.1.1 Škola jako součást společnosti

Škola je sociální instituce účelově vytvořená k zajišťování řízené a systematické edukace (Průcha, 2005, s. 390), a to v první řadě edukace dětí a mládeže. V rámci realizace svého základního úkolu plní škola personalizační, kvalifikační, socializační a integrační funkci (Havlík, Halászová, Prokop, tamtéž). *Personalizační funkce* souvisí s formováním individua, *kvalifikační funkce* se týká vybavování lidí znalostmi a jinými vlastnostmi nutnými pro pracovní výkony, *socializační funkce* znamená, že člověk ve škole získává určité způsoby chování, vytváří si o sobě i ostatních určitý obraz a učí se zastávat určité role, *integrační funkce* se pojí k přípravě jednotlivce pro život ve společnosti, k jeho uvedení do politického a právního pořádku země.

Edukační poslání školy je dáno potřebami společnosti, jejichž aktuální podoba se průběžně promítá jak do organizace školy, tak do jejích edukačních obsahů. Sled změn ve společnosti je v poslední době natolik prudký, že není v silách škol, aby je plně reflektovaly, natož aby se jim přizpůsobovaly, neboť k tomu nejsou ani připraveny, ani dostatečně personálně vybaveny (viz kap. 1.6). Přese všechno jsou na úrovni vzdělávací politiky i managementu škol hledány způsoby, jak skloubit vývoj společnosti s vývojem školního vzdělávání. Česká školní inspekce (ČŠI, 2010, s. 35) zaznamenala pozitivní vývoj ve strategiích škol a v rozvoji partnerských vztahů. Podle výzkumů (Walterová, 2010, s. 92) odhaduje polovina veřejnosti (48 %), že se role a podoba školy výrazně měnit nebude, stejné množství veřejnosti si přeje výrazné zvýšení kvality vzdělávání, čtvrtina veřejnosti (26 %) si však přeje zachování statu quo, 18 % veřejnosti by chtělo, aby se škola stala centrem společenského života obce.

Z hlediska dalšího vývoje školy, který by vedl ke zvyšování kvality vzdělávání, ale také z hlediska případné integrace starých lidí do školního vzdělávání je třeba zavést pozornost na *možné scénáře vývoje školy* vypracované v rámci projektu OECD (Kotásek, 2004, s. 462) a z nich na dva, které považují za nejvhodnější – *komunitní model školy* a *model učící se školy*. Oba modely totiž předpokládají společenský konsenzus ohledně významu školního vzdělávání jako nejúčinnějšího nástroje proti sociální fragmentaci a ztrátě společenských hodnot. D. Hopkins (in Walterová, 2010, s. 71) tvrdí, že „součástí modelu učící se školy je zapojování školy do vnějšího prostředí, otevřenost k vnějším iniciativám a posilování ‚synergického‘ efektu,“ což lze považovat za další příbuzný znak s komunitním modelem školy. Při domácím šetření na úrovni managementu škol bylo v roce 2002 zjištěno (Kotásek, 2004, s. 476), že oba modely jsou považovány za vysoce žádoucí, leč málo pravděpodobné.

Otevřenost obou modelů školy navenek se dotýká vztahu školy a vnějšího světa, v němž probíhá život, pro nějž jsou děti vychovávány a vzdělávány. Tradiční škola představuje vydělený, svébytný prostor, který uchovává ideály, skrze něž je svět prezentován v ideálnější podobě, než ve skutečnosti je, a současně jsou tak zdůrazňovány nadčasové hodnoty lidstva (Havlík, Kořa, 2002, s. 144). Uzavřenost navíc umožňuje distanci vůči světu, bez níž „není možné rozvíjet jakékoli teoretické myšlení“ (tamtéž, s. 143). Zajisté je možné se obávat, že otevřenost školy by mohla narušit právě uvedenou idealizaci světa a distanci vůči němu jakožto podmínky vzdělávání (srov. Pupala, 2004, s. 84-88), otázkou však zůstává, zda jsou takové obavy zcela na místě, neboť např. teorie kontextualizovaného učení (Bertrand, 1998, s. 137) se staví proti tradičnímu vzdělávání ignorujícím kulturní kontext, z něhož poznatky vzešly, a sociální kontext, v němž budou používány.

3.1.2 Škola jako sociální organismus

Škola představuje sociální organismus žijící vlastním životem a vytvářející si vlastní pravidla provozu a mezilidského soužití (Havlík, Kořa, 2002, s. 119). Hlavní sociální interakce, které ve škole probíhají a naplňují její edukační funkci, se odehrávají především mezi žáky a učiteli a mezi žáky navzájem. V žádném případě ale nelze opomíjet další sociální interakce – mezi učiteli, popř. v zapojení i dalších osob ve škole působících či se vyskytujících, neboť jsou to právě tyto interakce, které se žákům nabízejí jako první příležitost ke konfrontaci teoretických poznatků ze sociální výchovy s jejich praktickými ekvivalenty. Není-li teorie v souladu s praxí, narušuje to důvěru žáků ke světu dospělých.

V souvislosti s důvěrou je potřeba připomenout, že je to především škola, která uchovává ideály společnosti (viz kap. 3.1.1) a která má tedy usilovat o budování důvěry v hodnoty a řád světa (dospělých). Budování důvěry koneckonců patří k obecné nutnosti v naší posttotalitní společnosti (Petrušek, Balon, 2011, s. 128). Pocit nedůvěry také zákonitě posiluje lhostejnost, která se potom jako bumerang vrací ve formě „nevýrazného sociála“, čímž snižuje kvalitu výchovného procesu ve škole. Negativní sociální interakce se však mohou také negativně promítnout přímo do osobnosti žáků. Jedná se při tom o interiorizaci interakcí. Sociální skutečnost (vztahy, komunikace) se do nás vtiskuje a reprodukuje se v nás, což znamená i konstituování nás samých jako osobnosti, jako „já“ (Helus, 2004, s. 139).

Ve škole, stejně jako v každém jiném společenství, jsou lidé „bytočně a osudově pospolu“ a každý člověk se v ní chtě nechtě „permanentně ocitá za ‚svými‘ hranicemi“ a zažívá vzájemnou odkázanost; takto vzniklý sdílený čas, čas „ne-soukromý“, je posvátný (Palouš, 2011, s. 62). Nahlédneme-li na *posvátnost sdíleného času* z hlediska výše zmíněné interiorizace interakcí ve škole, pak veškerá výchova a vzdělávání by měly být preventivně udržovány v prostředí s nejvyšší možnou mírou pozitivního vlivu. Takové viditelné úsilí pro

svou opravdovost, soulad mezi slovy a skutky, by mělo vzbudit respekt u dospívajících žáků a pravděpodobně i snížit nutkání odpoutávat se od reálného světa.

3.1.3 Škola jako místo integrace

Rozpad vícegeneračního modelu rodiny má za následek vzájemné odloučení mladé a staré generace, což přináší jistá negativa pro obě strany (viz kap. 1.1). Připočteme-li k nim ještě ta, která souvisejí s překotnou proměnou společnosti v průběhu 20. století a jež se obou uvedených generací týkají (viz kap. 1), nabývají souhrnně takového rozměru, který nelze dále přehlížet a je zapotřebí se vzájemným odloučením obou generací zabývat a hledat cesty k oslabování tohoto jevu. Jedna z možností, která se naskýtá, je integrace starých lidí do školního vzdělávání.

Škola jakožto instituce státem dlouhodobě garantovaná, tzn. ve společnosti stabilně ukotvená, má předpoklady k tomu, aby umožnila trvalejší integraci starých lidí. Díky zaměřenosti na mladou populaci se ve škole přímo nabízí příležitost k setkávání a společným aktivitám obou generací v rámci plnění edukačního poslání školy. Staří lidé mohou při tom být těmi, kteří se učí, ale také stát vedle pedagogů v roli vyučujících a vychovávajících, a to nejen žáky, nýbrž i samotné pedagogy.

Na staré lidi lze s jistou korekcí vztáhnout jednotlivé funkce školy (viz kap. 3.1.1). Nejvýznamněji se jich může dotýkat funkce personalizační, neboť osobní rozvoj člověka není ani ve stáří ukončen. Podle E. Eriksona (in Langmeier, 2002, s. 105) se má v období stáří dovršit osobní vývoj moudrostí zakotvenou v přesvědčení, že vše, co člověk prožil, bylo pravou a dobrou součástí jeho života. Jenže takové završení, kdy člověk plně zažívá pocit integrity svého

celého života, patří až samotnému závěru. Pro stáří z toho vyplývá úkol spočívající v rozvíjení moudrosti (viz kap. 2.4).

Funkce kvalifikační by znamenala, že by škola staré lidi vybavovala znalostmi nutnými k zastávání nových úloh, včetně těch, jež by ve stáří mohly být vykonávány přímo ve škole, např. zastávání úlohy asistenta pedagoga. S výkonem nových rolí souvisí další funkce školy – socializační, která by spočívala v získávání potřebných způsobů chování v nových podmínkách. Funkce integrační by se dala chápat jako přivádění starých lidí, kteří v průběhu života profesně působili mimo oblast školního vzdělávání, do prostředí tvořeného převahou mladých lidí.

3.2 Smysl integrace

3.2.1 Hlubší smysl integrace

Oddělení staré generace od generace střední a mladé patří k jednomu z charakteristických rysů proměny společnosti ve 20. století. Stáří se vyčlenilo z každodennosti rodin, v nichž vyrůstají mladí lidé, a stalo fenoménem málo poznaným či téměř neznámým. A jakožto fáze života hraničící se smrtí, začalo být stáří mylně vnímáno jako čekání na smrt (Haškovcová, 1990, s. 352), jako něco, od čehož je lépe se odvracet. Stáří začalo nahánět strach a posilněno kultem mládí také budit odpor ke všem svým atributům. Odvracení se od stáří se tak jednoznačně pojí s odvracením se od vlastní smrtelnosti.

Až do 20. století nebývalo pro nikoho, a to ani pro děti a dospívající mladé lidi, nikterak mimořádným prožitkem setkání se záležitostmi konečnosti lidského života. Ještě před několika desítkami let bylo samozřejmostí umírání doma, pobývání v přítomnosti zemřelého, pohřby vypravované z domu smutku,

smuteční průvody aj. Lidé v průběhu krátké doby vytěsnili smrt – zcela přirozenou součást života – ze své mysli a přestali se smiřovat s vlastní smrtelností, což se zajisté muselo promítnout do výchovy mladé generace. Jenže „nepřijme-li člověk faktum své konečnosti, nemůže přijmout ani odpovědnost za svůj život; zůstává dítětem, které se marně a zbytečně brání běhu života. Mnoho energie vynakládá člověk na popření, protože netuší, že poznání osvobozuje“ (tamtéž, s. 353).

A právě toto *nepřijímání odpovědnosti za svůj život* představuje klíčový problém a zde také vidím nejdůležitější a nejvýznamnější důvod k nápravě. Jak dokazují výzkumy (Glasser, 2001, s. 14), odpovědný člověk je „motivován *usilovat* a snad i *překonávat strádání*“, nezodpovědný člověk, ztrácející úctu druhých i sebe sama, „nakonec trpí nebo způsobuje utrpení druhým lidem.“ Psychicky zdravý jedinec nepopírá reálný svět, kdežto nemocný ano a své potřeby naplňuje tak, „jako by některé aspekty skutečného světa neexistovaly, nebo v rozporu s jejich existencí“ (tamtéž, s. 24). Nepřijímání odpovědnosti za svůj život se netýká jen jedince a jeho bezprostředního okolí, ale promítá se do roviny celospolečenské či dokonce globální, neboť souvisí s odpovědností za životy budoucích generací.

3.2.2 Přínos pro mladé lidi

Přítomnost starých lidí ve škole může děti a mládež obohacovat z mnoha hledisek. Již pouhé setkávání mladých lidí se starými je přínosem. Z anonymity starých lidí, jež mladí lidé běžně potkávají ve veřejném prostoru, mohou díky pravidelným kontaktům vystoupit jednotlivé osobnosti starých lidí, čímž se vytváří příležitost k tomu, že se stáří může začít ukazovat v pravém světle a zbavovat se tak nepravdivých mýtů. Mladým lidem se tak vytváří pravdivější obraz stáří, který si pak mohou odnášet s sebou do dalšího života a díky kterému budou jednou moci utvářet vztah k vlastnímu stárnutí a stáří.

Život dítěte i dospívajícího směřuje do dospělosti. Toto směřování se v průběhu času aktualizuje v různých projevech zaměřenosti k určitému životnímu cíli (Helus, 2004, s. 117). Zaměřeností vstupuje do života mladého člověka budoucnost, která se ukazuje buď jako otevřený horizont šancí a možností, anebo jako něco, co vyvolává strach a úzkost, či dokonce jako horizont, který neobsahuje šance dosáhnout cílů (tamtéž, s. 122). Staří lidé mohou dětem a mladým lidem pomáhat udržovat otevřený horizont, který mobilizuje síly. Obsahuje-li perspektivní orientace mladého člověka horizont vyvolávající strach a úzkost nebo přímo horizont uzavřený, mohou staří lidé vzhledem ke svým životním zkušenostem podporovat mladého člověka k hledání horizontu otevřeného a tím mu být také nápomocni při utváření pozitivního vztahu k životu.

Zatím ve školách vystupují coby reprezentanti dospělých a coby lidské vzory především učitelé. Staří lidé mohou, a to ve velmi bohatých interakcích s mladými lidmi, rozšířit v tomto ohledu řady dospělých. J. Pelikán (2007, s. 17-18) poukazuje na výraznou změnu systému osobních vzorů mladých lidí (především pod vlivem médií) a na nedostatek času stráveného s blízkými dospělými osobami, čímž dochází k ochuzení osobních lidských vzorů. P. Ondrejko (2002, s. 91) staví do souvislosti s nedostatkem správných vzorů nebezpečí násilí, které se nabízí jako velmi přitažlivé a dostupné řešení problémů mladých lidí při hledání vlastní identity. Zde se tedy nabízí možnost, že staří lidé, s nimiž mají mladí lidé příležitost se dlouhodobě osobně setkávat, na ně mohou působit svým příkladem coby vzorem. Budou-li brát staří lidé roli vzoru zodpovědně, je naděje, že se jejich dobrý příklad stane „nejúčinnějším prostředkem, jak pomoci mladé generaci v hodnotové orientaci“ (Brezinka, 1996, s. 130). Pozitivní vzor ve smyslu hodnot a postojů nazývá E. Lukasová (in Ondrušová, 2011, s. 65) rozmnožováním dobra.

Ke stáří bývá oprávněně přiřazována moudrost (viz kap. 2.4), a proto je vhodné zaměřit pozornost ještě na vzor moudrého člověka. J. Křivohlavý (2009, s. 26-27) přináší zprávu o psychologické studii, která se zabývala otázkou, jak vzor moudrého člověka působí. Studie ukázala, že existuje šest hlavních směrů působení: 1) Moudrý člověk dokáže rozšířit obzor při hodnocení situace, v níž si

lidé nevědí rady. 2) Moudrý člověk dokáže objasnit řád a tím pomoci vymanit se z nejistoty. 3) Moudrý člověk dokáže poskytnout znalosti potřebné ve svízelné situaci. 4) Moudrý člověk dokáže ze svých zkušeností vyvodit abstraktní poznání, jímž může druhým pomoci v dané konkrétní situaci. 5) Moudrý člověk dokáže díky svému vykrystalizovanému souboru morálních hodnot a morálních snah pomoci druhým v jejich vlastní orientaci a uspořádání jejich života. 6) Moudrý člověk dokáže druhé ovlivnit svou úctou a respektem vůči jiným lidem, svou laskavostí a empatií. Jak bylo řečeno v kap. 2.4, jednu z dílčích složek moudrosti představuje tvořivost. Je tedy možno k výše uvedeným šesti směrům působení vzoru moudrého člověka připojit ještě tvrzení E. Fromma (2001, s. 111), že tvořivý (moudrý) člověk „oživuje“ druhé lidi.

Staří lidé jsou nositeli kulturních statků, které mohou zprostředkovávat dětem a mládeži ve škole. J. Křivohlavý (2011, s. 61) popisuje slovy J. Sokola člověka „ne jako pána a majitele světa, ale jako dědice bohatství, které přijal a má je odkázat těm, kteří přijdou po něm.“ Tím zdůrazňuje, že předávat kulturní a společenské dědictví mladším generacím je přímo úkolem starých lidí, čímž se také projevuje aktivní stáří (tamtéž, s. 62). Velkou hodnotu, kterou mohou staří lidé předávat mladším, je vyprávění jejich osobního životního příběhu a vzpomínek. Pro děti a dospívající mladé lidi to může být přínosné z několika hledisek – motivačního v rámci vlastní zaměřenosti, vzdělávacího v oblasti novodobých dějin, politiky, ale také např. sociálního při budování vztahu ke starým lidem.

Zajisté nelze působení starých lidí na mladé zcela idealizovat. Jak píše J. Alan (1989, s. 156), mladý člověk oceňuje a uznává, co dospělí znají, dovedou a umí. Jenže jejich mládí bylo určováno jinou historickou situací, „a proto jsou i mnohé jejich zkušenosti v očích mladých antikvitou a jejich dávné zážitky jsou brány spíše jako příběhy než jako dostatečné argumenty.“ K tomu též přispívá sklon starších lidí idealizovat své mládí a „nostalgicky vzpomínat na svět, který je dnešním mladým lidem cizí.“

3.2.3 Přínos pro staré lidi

Blahodárný vliv dětí na staré lidi je všeobecně znám. M. Montessoriová (in Helus, 2004. s. 36) hovoří přímo o regeneraci dospělého člověka v interakci s dětmi: „Bez dítěte, jež mu neustále pomáhá obnovovat se, by člověk zdegeneroval.“ Vezmeme-li toto vitální působení v potaz, pak potřeba integrace starých lidí do školního prostředí je tím obhájena.

V předchozí kapitole byly uvedeny nejvýznamnější pozitivní aspekty integrace starých lidí do prostředí dosud vymezeného dětem a dospívajícím lidem. Veškerá pozitiva, která by tak mohla být přínosem pro mladé lidi, poskytují starým lidem příležitost k nacházení dalšího smyslu jejich života ve stáří. Uspokojování potřeby smyslu života je jedním z předpokladů duševního zdraví a spokojeného života (Dufková, Kratochvíl in Ondrušová, 2011, s. 60).

Zaměřenost starých lidí na naplňování cílů, jež představují přínos pro mladé lidi, může být taktéž výzvou, aby staří lidé pracovali na dalším rozvoji své osobnosti, na rozvíjení moudrosti, aby za současného vypořádávání se s těžkostmi a omezenostmi stáří prokazovali své „mistrovství“, které vyzdvihuje P. Gruss (2009, s. 15) citátem Goethova verše⁷: „Teprve v limitech se ukáže opravdový mistr.“ Vždyť „největším dílem, na kterém stále pracujeme, je zvládnutí života“. (Länge in Ondrušová, 2011, s. 54)

Staří lidé se v retrospektivě vracejí k životním příběhům vlastním i cizím, které tak oživují a mohou je sdělovat mladým lidem. Vyprávění vlastních vzpomínek přináší starému člověku utvrzení významnosti jeho života. Vedle toho se starému člověku naskýtá příležitost rozvíjet svůj vypravěčský talent (Schirrmacher, 2005, s. 153). Samo vyprávění je dokonce cenným nástrojem rozvíjení kognitivních schopností (Herman in Margolin, 2008, s. 15), protože

⁷ "In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister, " (*J. W. von Goethe: Das Sonett*)

správné pochopení vyprávěného sdělení předpokládá patřičnou intelektuální práci se vzpomínkovým materiálem na straně vypravěče.

S věkem „roste důraz na hodnotu vlastní zkušenosti a tudíž na význam minulosti“, a proto „sílí celkový odpor vůči změnám“ (Alan, 1989, s. 48), který se ve výsledku stává „brzdou“ v pronikání do technických novinek ovlivňujících moderní životní styl, obzvláště v oblasti komunikace a nových informačních technologií. Jelikož si mladí lidé novosti osvojují velmi rychle, může pak starým lidem setkávání s mladými lidmi napomáhat v orientování se v nových způsobech komunikace a možnostech používání nových informačních technologií, případně v zasvěcování do nich.

3.2.4 Přínos pro školu

Integrace starých lidí do školního vzdělávání se může na první pohled jevit jako další zátěž pro školu, která by pravděpodobně nevedla ke znatelnému zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu, který v ní probíhá. Při hlubší úvaze se však objevují náznaky toho, že by se integrací starých lidí mohlo docílit pozitivních změn současného stavu. V této souvislosti nám výsledky zkoumání úspěšných škol dávají jistou oporu, neboť se ukázalo, že „dobré školy zapojují do své práce další lidi“ (Fisher, 2004, s. 164).

Přítomnost starých lidí ve škole může posílit sociální kontrolu prováděnou učiteli. Z hlediska mladých lidí je sociální kontrola o to významnější, že právě prostřednictvím ní dochází v procesu socializace k osvojování si hodnot a norem, jejichž charakter a kvalita jsou pro život ve společnosti významné (Ondrejko, 2002, s. 61). Současně se může zvýšit individuální pozornost věnovaná jednotlivým žákům, pomocí níž se může snižovat riziko asociálních projevů (Matoušek, 1998, s. 272), které v posledních letech stále více ztěžují práci učitelům.

Nejen ve výchovné oblasti, ale také při vzdělávání by mohla být integrace starých lidí přínosem. J. Lašek (in Průcha, 2005, s. 345) při zkoumání komunikačního klimatu ve třídě v prostředí české školy zjistil, že jen menší část učitelů vytváří ve vyučovacích hodinách vstřícné, podpůrné (suportivní) klima a že styl komunikace učitele se s přibývajícími lety praxe příliš nemění. Protože přítomnost starého člověka by narušila stereotypní atmosféru třídy, mohla by se tak stát podnětem ke změně stylu komunikace učitele a tím i ke změně komunikačního klimatu.

Škola je dnes podněcována k tomu, aby se více otvírala potřebám jednotlivce. Když odmyslíme děti se specifickými potřebami, může škola posilněna angažovanými starými lidmi např. zvýšit pozornost vůči dětem, které jsou vlivem rodiny nějak postižené, tj. dětem úzkostným a málo sebevědomým, které se obávají nových situací, a dodávat jim jistotu, podporovat je atd. Jedná se o děti, kterým schází vnitřní jistota, „která má základ pouze v naději, že neobvyklou situaci opět zvládnou a že dosud neznámý řád, který je třeba objevit, jim opět poskytne oporu“ (Lukasová, 1997, s. 177).

G. Lipovetsky (2008, s. 62) připodobňuje střední školu poušti, „kde studenti živoří bez valné motivace a zájmu.“ Neřešitelný nezájem studentů o vědění se stává příčinou vyhoření učitelů, kteří ve své práci spatřovali poslání. Příčina ztráty motivace a zájmu studentů spočívá v tom (tamtéž, s. 61), že se vytratila „potřeba smyslu“, neboť teď „v éře podívané“ lze žít „beze smyslu v jakém si sledu jednotlivých záblesků.“ Přítomnost starých lidí, přítomnost starých *moudrých* lidí, kteří mají předpoklad ukazovat mladým lidem smysl života (viz kap. 3.2.2), se zdá být proto navýsost důležitá, neboť moudří staří lidé mohou vytrácející se smysl vzdělávání svou přítomností navracet k životu.

3.3 Formy integrace

3.3.1 Vzdělávání starých lidí a „škola stáří“

Při představě integrace starých lidí do školního vzdělávání se jako první možnost nabízí samotné vzdělávání starých lidí. To tvoří součást celoživotního vzdělávání a také konceptu aktivního stárnutí. V rámci celoživotního vzdělávání, které se člení do tří vzdělávacích oblastí – profesní, občanské a zájmové (Palán in Nečasová, 2011, s. 22), se starých lidí týká především vzdělávání zájmové, umožňující seberealizaci ve volném čase, a vzdělávání občanské, zaměřené např. na zdravý životní styl.

Z hlediska integrace starých lidí do školního vzdělávání, jak je pojmána v této práci, však není podstatné, že na škole ke vzdělávání starých lidí v jakékoli podobě dochází, nýbrž že je při tom dodržena nezbytná podmínka spočívající v mezigeneračním setkávání mladých a starých lidí. Vzdělávání seniorů je již na některých základních a středních školách realizováno, avšak výhradně jako akce zaměřená na staré lidi. Například na gymnáziích ve Svitavách (v rámci Univerzity třetího věku V. O. Ottendorfera) nebo v Humpolci (v rámci Školy pro každý věk) probíhá jednou měsíčně vzdělávání pro seniory ve formě přednášek.

V. Blažková (2011, s. 45) přibližuje projekt *Internet pro seniory seniorhk.cz*, který pořádá Statutární město Hradec Králové ve spolupráci s jedenácti základními školami a který svědčí o tom, že integrace starých lidí v pojetí této práce reálná je. Projekt spočívá v nabídce kurzů počítačové gramotnosti starým lidem, které se uskutečňují jednou týdně v počítačových učebnách spolupracujících základních škol takovou formou, že každého seniora vede lektor, kterým je žák příslušné školy. Na výuce v učebně je přítomen učitel informatiky, který žákům-lektorům v případě potíží radí a pomáhá.

Jak se uvádí dále (tamtéž, s. 46), výše popsaná forma mezigenerační spolupráce napomáhá vzájemné úctě a porozumění. Mladí lektoři přestávají ve starých lidech vidět nepřátelskou generaci, která jim nerozumí, staří lidé zjišťují, že „mladí nejsou tak špatní“. Mezi příslušníky obou generací se vytváří vazba, kdy žáci-lektoři seznamují staré lidi se svými zájmy a naopak staří lidé své mladé lektory překvapují informacemi ze svého předchozího života, a vzniká často i déletrvající přátelství. Příklad „dobré praxe“ z Hradce Králové, potvrzující prospěšnost integrace starých lidí do školního vzdělávání, je ukázkou neformálního mezigeneračního učení. Neformálním mezigeneračním učením se rozumí společná účast příslušníků mladé a střední nebo staré generace na kurzech a programech neformálního vzdělávání, které nabízejí některé školy či jiné organizace (Rabušicová, 2009, s. 133).

Jinou možností integrace v rámci vzdělávání starých lidí je napojení jejich neformálního vzdělávání na formální vzdělávání žáků a studentů. V teoretické rovině takto vzniká velké množství možností k propojení vzdělávacích programů. Základní školy mohou nabízet starým lidem vzdělávání nejen v oblasti umělecké či jazykové, které se jeví k integraci nejvhodnější a nejšůdnější, ale i jiných, pokud by byl zájem ze strany starých lidí. Střední školy, které vedle všeobecně vzdělávacích předmětů vyučují i odborné předměty, mohou poskytnout starým lidem bohatší výběr ze vzdělávací nabídky.

V souvislosti se stářím, které je obdobím, kdy si člověk často klade otázky týkající se smyslu života, stojí před středními školami, které se věnují výchově a vzdělávání mladých lidí v období adolescence, výzva, neboť mladé lidi tohoto věku obdobné otázky rovněž zaměstnávají. Z. Helus (2004, s. 115) mluví o zaobírání se mladých lidí tendencí k přesahu, kterou chápe jako „nalezení smyslu života jeho orientací na něco vyššího, podstatnějšího, než jsou jenom úzce osobní potřeby a zájmy.“. Pokud však před mladými lidmi nevystupují pozitivní vzory a příklady, „které by je uchvátily, dochází zpravidla k deformaci této tendence“ a mladí lidé se upínají k pseudopřesahům, které mohou být navozovány módou a nabývat podoby násilí, identifikace se sektou apod.

Výzvou pro střední školy se rozumí zvážení možnosti otevřít „školu stáří“ (viz kap. 2.5), která by pomáhala starým lidem nacházet cestu k moudrému a smyslem naplněnému stáří. Koncepce „školy stáří“ propracována není, existuje pouze její nárys v Komenského *Vševýchově* a jeho rozbor provedený R. Paloušem (1994). Konkrétní podoba „školy stáří“ je tedy odvislá od pojetí, jež by bylo přijato v tom či onom místě. Z důvodu integrace starých lidí lze „školu stáří“ propojit s řádnou výukou studentů střední školy např. v oboru filosofie, etiky aj., čímž může vzniknout prostor k velmi obohacujícím rozpravám nad hlubšími otázkami života i světa.

3.3.2 Dobrovolnictví

Rostoucí požadavky společnosti vůči škole (viz kap. 1.6) vyvolávají pocit nedostatku pracovníků, kteří se mají podílet na naplňování cílů, jež před školou stojí. Jedním z možných řešení je využívání zdrojů z oblasti dobrovolnictví⁸. Protože mezi dobrovolníky působí i řada starých lidí, lze uvažovat o jejich zapojení ve škole. Touto cestou by se současně zajistila jejich integrace do školního vzdělávání. Staří lidé jako dobrovolníci mohou dle potřeby pomáhat učitelům v průběhu vzdělávacího procesu, taktéž vychovatelům při volnočasových aktivitách, působit v roli asistentů, vést zájmové kroužky či být nápomocni v jejich průběhu, popřípadě se jiným způsobem podílet na chodu školy.

Za zmínku stojí projekt „Der Pate“ (Kmotr), realizovaný od roku 2002 v Kolíně nad Rýnem, o němž přináší informaci Bursíková (2011, s. 31-34). Dobrovolníci z řad starých lidí se po předchozím proškolení ujímají problémových žáků ve věku 15 – 16 let, kteří si nevědí rady s vlastní budoucností, a pomáhají jim

⁸ „Role dobrovolníka je vymezena tak, aby se příjemce dobrovolné pomoci na ni mohl v dohodnutém rámci spolehnout“ (Tošner, Sozanská in Kolaříková, 2010, s. 31).

v průběhu dvou let nalézt profesní perspektivu. Kmotr se snaží být svému svěřenci nejen rádcem a psychickou oporou, ale ve spolupráci s učiteli mu napomáhá ke zlepšování prospěchu a také jej uvádí do řešení formálních záležitostí souvisejících s volbou povolání či s ucházením se o pracovní místo.

Dobrovolnictví s sebou přináší závazek, jehož tíha mnohdy staré lidi od pravidelných dobrovolnických aktivit odrazuje, takže upřednostňují spíše příležitostné formy pomoci (Kolaříková, 2010, s. 35). Skloubení dobrovolnictví starých lidí s jejich vzděláváním se nabízí jako schůdné řešení, kterým by bylo možné zajistit přítomnost starých lidí ve škole v dlouhodobějším horizontu.

3.4 Management školy a integrace

Úvahy o integraci starých lidí do školního vzdělávání zůstanou plané, pokud se jimi nezačnou zabývat samotné školy. Jak bylo řečeno výše, existují již školy, které mezigeneračnímu propojení starých a mladých lidí věnují pozornost a na nichž k určitým formám mezigenerační spolupráce dochází. Například v Brně bylo v rámci studie (Rabušicová, 2009, s. 139-140) zjištěno 30 kurzů a programů, v nichž by mělo docházet k mezigeneračnímu učení a které byly realizovány ve školách a školských zařízeních, přičemž nejpočetněji byly zastoupeny kurzy a programy zaměřené výtvarně a rukodělně.

Z hlediska managementu školy považuji za zásadní uvědomění si potřeby integrace starých lidí, od něhož se pak mohou odvíjet další kroky. Odůvodněnost potřeby integrace starých lidí coby potřeby vyjadřující společenské zájmy lze opřít o jednu ze strategických priorit *Národního programu přípravy na stárnutí na období 2008 až 2012* (2008, čl. 5.1), kterou je „Prostředí a komunita vstřícná ke stáří“ a jejímž smyslem je mimo jiné nabízení příležitostí pro mezigenerační kontakty.

Potřeba integrace starých lidí však vychází ze zájmů různých stran, jak bylo popsáno v kapitole 3.2., takže škola ji takto může posuzovat a vyhodnotit. V případě jejího uznání může dojít k tomu, že škola bude chtít prostřednictvím integrace starých lidí uskutečnit takovou změnu, že vytvoří novou vizi školy, anebo bude uvažovat o provedení jen nepatrné úpravy ve svém stávajícím fungování, pomocí níž si ověří, zda je integrace pro ni skutečně přínosem či nikoliv.

V kapitole 3.1.1 bylo v souvislosti s šesti možnými scénáři vývoje školy uvedeno, že z hlediska případné integrace starých lidí do školního vzdělávání považují za nejvhodnější komunitní model školy a model učící se školy. K jednomu či druhému se již některé školy v České republice hlásí. V případě komunitních škol ukázaly výsledky výzkumných šetření, že tyto školy mají obrovský potenciál pozitivně ovlivnit klima v lokalitě (Knapová, 2008, s. 24). Komunitní školy získaly podporu MŠMT a projekt Komunitní škola je podporován z Operačního fondu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Rovněž školy, které se snaží stát učícími se školami, jsou podporovány a zapojují se do různých projektů s finanční podporou.

ZÁVĚR

Většina vědeckých tvrzení a studií, jejichž výsledky lze z hlediska cílů této práce považovat za relevantní, hovoří ve prospěch nutnosti vzájemného setkávání starých a mladých lidí a podporuje hypotézu, že vhodné prostředí k uskutečňování takového setkávání představují škola a školní vzdělávání. Práce ukazuje, že integrace starých lidí do školního vzdělávání je přínosná pro obě zúčastněné generace a rovněž pro školu i společnost, a to v mnoha ohledech. Stěžejní přínos integrace starých lidí do školního vzdělávání pak spočívá ve společné příležitosti obou věkových kategorií k objevování smyslu života i cesty k jeho naplňování a ve vzájemně podmíněné příležitosti k přijímání odpovědnosti za život a v konečném výsledku také za svět.

Pro management školy může práce posloužit jako podnět k vážnému zamyšlení, neboť z práce vyplývá, že profilace školy rozšířená o integraci starých lidí do školního vzdělávání je nejen životaschopná, ale i hluboce lidská a smysluplná. Pro ředitele školy to znamená, že se rýsuje možnost dlouhodobého a oboustranně přínosného projektu. Práce k tomu přináší ujištění, že integrace starých lidí nemusí představovat obtíže a že pro její realizaci lze najít napojení na projekty, které již mají oficiální podporu. Na závěr připojím ještě slova své kolegyně, která pronesla po návratu ze semináře vedeného 79letým lektorem: „Bylo pro mě velkou radostí a štěstím, že jsem mohla pobýt v přítomnosti tohoto starého moudrého muže. Už jen myšlenka na to, že bych ho mohla alespoň v něčem následovat, mě nabíjí a pudí k hledání způsobů, jak se stát ještě o trochu lepší.“

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALAN, J. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989.

ARMÉRY, J. *O stárnutí. Revolta a rezignace*. Praha: PROSTOR, 2008.
ISBN 978-80-760-207-0

BALÁŠ, O. *Subjektivní spokojenost v kontextu životního příběhu*. [online] Diplomová práce. Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno, 2009. [cit. 2012-04-03]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/54605/pedf_m/Diplomova_prace.pdf.

BAUDISCH, A. *Stárnutí ve světle evoluce*. In: Gruss, P. (ed.) *Perspektivy stárnutí: z pohledu psychologie celostního vývoje*. Praha: Portál, 2009.
ISBN 978-80-7367-605-6

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998
ISBN 80-7178-216-5

BLAŽKOVÁ, V. *Využití digitálních technologií na ZŠ*. [online] Diplomová práce. Vedoucí práce: PaedDr. Ing. Josef Pecina, CSc. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno, 2011. [cit. 2012-04-08], Dostupné z: http://is.muni.cz/th/128499/pedf_m/Diplomova_prace_-_Vyuzeni_digitalnich_tehnologii_na_ZS.pdf

BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON, 1996
ISBN 80-7173-169-5

BUERMANN, U. *Jak (pře)žít s médii. Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-58-1

BURSÍKOVÁ, M. *Dobrovolnictví jako přínos ke zkvalitnění života seniorů*. Bakalářská práce. Vedoucí práce: PhDr. Hana Dvořáčková. Univerzita Karlova v Praze, Husitská teologická fakulta, Praha, 2011.

ČŠI. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2009/2010*. [online] Česká školní inspekce, Praha, 2010. [cit. 2012-04-08] Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-CSI-za-skolni-rok-2009-2010>

ELIAS, N. *O osamělosti umírajících*. Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 1998.
ISBN 80-85844-39-7

FIALOVÁ, L. *Body image jako sebepojetí člověka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0173-7

- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6
- FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl. Úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek, 1994. ISBN 80-901601-4-X
- FRANKL, V. E. *Psychoterapie pro laiky*. Brno: Cesta, 1998. ISBN 80-85319-80-2
- FROL'KIS, V. V. *Stárnutie a predĺženie života*. Martin: Vydavateľstvo Osveta, 1990. ISBN 80-217-0140-4
- FROMM, E. *Mít, nebo být?* Praha: AURORA, 2001. ISBN 80-7299-036-5
- FUKUYAMA, F. *Velký rozvrat. Lidská přirozenost a rekonstrukce společenského řádu*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1438-1
- GLASSER, W. *Terapie realitou. O uspokojování potřeb a nalézání skutečného vztahu k realitě*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-493-1
- GRUSS, P. *Předmluva*. In: Gruss, P. (ed.) *Perspektivy stárnutí: z pohledu psychologie celostního vývoje*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-605-6
- HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. Praha: Panorama, 1990.
- HAVELKA, M. O aktualitě stáří. In: Hojda, Z., Ottlová, M., Prahel, R. (ed.) *Vetché stáří, nebo zralý věk moudrosti?* Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1691-1
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- HENNEZEL, M. *DE Smrt zblízka. Umírající nás učí žít*. Praha: ETC Publishing, 1997. ISBN 80-86006-15-8
- HORNEY, K. *Neurotická osobnost naší doby*, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-219-5
- HORSKÁ, P. Demografie rodiny v 19. století. In: Horská, P., Kučera, M., Maur, E., Stloukal, M. *Dětství, rodina a stáří v dějinách Evropy*. Praha: Panorama, 1990.
- HRDLIČKOVÁ, V. *Smysl života v seniorském věku*. Diplomová práce. Vedoucí práce: PhDr. Eva Drlíková, CSc. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2009.
- ILLICH, I. *Odškolení společnosti. Polemický spis*. Praha: SOCIOLOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ (SLON), 2000. ISBN 80-85850-96-6

- KELLER, J. *Nedomyšlená společnost*. 4. vydání Brno: DOPLNĚK, 2003. ISBN 80-72-39-091-0
- KEMPERMANN, G. *Nevydán na milost a nemilost času a světu – plasticita stárnoucího mozku*. In: Gruss, P. (ed.) *Perspektivy stárnutí: z pohledu psychologie celostního vývoje*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-605-6
- KNAPOVÁ, H. *Komunitní vzdělávání – ověření koncepce komunitní školy s důrazem na možnosti přeměny školy na společenské, kulturní a vzdělávací centrum obce*. [online] Bakalářská práce. Vedoucí práce: Mgr. Lenka Gulová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno, 2008. [cit. 2012-04-08]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/174040/pedf_b/bakalarska_prace.pdf
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3
- KOLAŘÍKOVÁ, H. *Senior-dobrovolník a jeho životní svět*. [online] Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Lenka Gulová, Ph.D. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno, 2010. [cit. 2012-04-09]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/41620/pedf_m/Senior-dobrovolnik_a_jeho_zivotni_svet.pdf
- KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova (Pampaedia)*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1948.
- KOTÁSEK, J. *Budoucnost školy a vzdělávání*. In: Walterová, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido • edice pedagogické literatury, 2004. ISBN 80-7315-083-2
- KRYKOVÁ, D. *Ageismus*. Bakalářská práce. Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jadwiga Šanderová, CSc. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, 2011.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2362-4
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie. Možnosti, které čekají*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3604-4
- KUBÁTOVÁ, H. *Institucionalizované vzdělávání dospělých z hlediska sociologického*. [online] In: e-pedagogium, 1. mimořádné číslo 2010. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010a. [cit. 2012-03-30] Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/05Grecmanova_-_E-pedagogium_1-2010_supl.pdf
- KUBÁTOVÁ, H. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada Publishing, 2010b. ISBN 978-80-247-2456-0
- KUČERA, M. *Evropská rodina – tendence vývoje a trvání*. In: Horská, P., Kučera, M., Maur, E., Stloukal, M. *Dětství, rodina a stáří v dějinách Evropy*. Praha: Panorama, 1990.

LÄNGLE S., SULZ, M. (Ed.) *Žít svůj vlastní život. Úvod do existenciální analýzy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-220-1

LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 2. vydání Praha: H&H, 2002. ISBN 80-7319-016-8

LIPOVETSKY, G. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: PROSTOR, 1999. ISBN 80-7260-008-7

LIPOVETSKY, G. *Éra prázdnoty*. Praha: PROSTOR, 2008. ISBN 978-80-7260-190-5

LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-180-0

MARGOLIN, U. *Kognitivní věda, činná mysl a literární vyprávění*. Brno – Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, v.v.i., 2008. ISBN 978-80-7294-261-9

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence: situace, východiska, programy*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2

MÜHLPACHR, P., STANÍČEK, P. *Geragogika pro speciální pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2510-7

Národní program přípravy na stárnutí na období 2008 až 2012. [online] MPSV, Praha, 2008. [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/5045>.

NEČASOVÁ, B. *Vzdělávání seniorů ve vybraných zemích EU ve srovnávacím pohledu*. [online] Magisterská diplomová práce. Vedoucí práce: prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno, 2011. [cit. 2012-04-05]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/179824/ff_m/diplomka-finalni1.pdf.

NOSÁL, I. (ed.) *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-86598-80-2

ONDREJKOVIČ, P. *Globalizácia a individualizácia mládeže. Negatívne stránky*. Bratislava: VEDA, 2002. ISBN 80-224-0689-9

ONDRUŠOVÁ, J. *Stáří a smysl života*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum 2011. ISBN 978-80-246-1997-2

PALOUŠ, R. *Česká zkušenost*. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0494-7

PALOUŠ, R., SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus. Filosofické základy teorie výchovy*. Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9

- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, Praha 2007. ISBN 978-80-246-1265-2
- PETRUSEK, M., BALON, J. *Společnost naší doby. Populární sociologie (ne)populárních problémů*. Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-1965-3
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, 3. upravené a doplněné vydání Praha: Portál 2005. ISBN 80-7367-047-X
- PUPALA, B. *Narcis vo výchove. Pedagogické súvislosti individualizmu*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, 2004. ISBN 80-224-0824-7
- RABUŠICOVÁ, M., KLUSÁČKOVÁ, M., KAMANOVÁ, L. *Mezigenerační učení v rámci programů a kurzů neformálního vzdělávání pro děti, rodiče a prarodiče*. [online] In: *Studia paedagogica*, roč. 14, č. 2, rok 2009. [cit. 2012-04-05]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/88/191>.
- SCHIRRMACHER, F. *Spiknutí metuzalémů: stáří má zelenou!* Praha: Knižní klub, 2005. ISBN 80-242-1496-2
- SCHWEITZER, A. *Albert Schweitzer - zastánce kritického myšlení a úcty k životu*. Edited by Otakar A. Funda - Petr Pokorný, Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1989. ISBN 80-7021-010-9
- SÝKOROVÁ, D. *Autonomie ve stáří. Kapitoly z gerontopsychologie*. Praha: SOCIOLOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ (SLON), 2007. ISBN 978-80-86429-62-5
- VAUPEL, J. W., von KISTOWSKI, K. G. *Plasticita průměrné délky života a její důsledky*. In: Gruss, P. (ed.) *Perspektivy stárnutí: z pohledu psychologie celostního vývoje*. Praha: Portál. 2009. ISBN 978-80-7367-605-6
- WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K., GREGER, D., CHVÁL, M. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1
- WONG, P. T. P. *Meaning Making and the Positive Psychology of Death Acceptance*. [online] In: *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, Vol 3, No 2, 2010. [cit. 2012-03-29] Dostupné z: <http://journal.existentialpsychology.org/index.php?journal=ExPsy&page=article&op=view&path%5B%5D=163&path%5B%5D=121>