

Animace

Studijní text pro přípravu animátorů mládeže

Michal Kaplánek



evropský
sociální
fond v ČR



OPERAČNÍ PROGRAM
LIDSKÉ ZDROJE
A ZAMĚSTNANOST



Salesiánská
asociace
Dona Boska

SADBA

PODPORUJEME
VAŠI BUDOUCNOST
www.esfcr.cz

Animace

Studijní text pro přípravu animátorů mládeže

Michal Kaplánek



KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Kaplánek, Michal

Animace : studijní text pro přípravu animátorů mládeže /
Michal Kaplánek. – Vyd. 1. – Praha : Portál, 2013. – 104 s.
ISBN 978-80-262-0565-4 (brož.)

374.32 * 316.734:005 * 379.8 * 37.013.42 * 364-78

- práce s mládeží
- animace kultury
- pedagogika volného času
- sociální pedagogika
- sociální práce
- učební texty

374 – Výchova a vzdělávání dospělých. Mimoškolní výchova
a vzdělávání [22]

37.016 – Učební osnovy. Vyučovací předměty. Učebnice [22]

Lektorovali:

Doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Mgr. Radim Šíp, Ph.D.

© Michal Kaplánek, 2013

© Portál, s. r. o., Praha 2013

ISBN 978-80-262-0565-4

Obsah

Úvod	7
1 Animace – základní pojmy a východiska	11
1.1 Animace, formace a edukace	11
1.2 Animace – naplnění duchem	13
1.3 Animátor	16
2 Počátky animace	19
2.1 Lidová výchova	19
2.2 Vývoj animace v rámci komunitní práce s dospělými ..	23
3 Vývoj animačních přístupů ve výchově	29
3.1 Animace volnočasové kultury (Freizeitkulturelle Animation)	30
3.2 Divadelní animace jako předchůdce animace volnočasové kultury	33
3.3 Informal education	34
3.4 Kulturní animace (animazione culturale)	36
4 Animátor a jeho role ve skupině	41
4.1 Pojem „animátor“ v různých prostředích	41
4.2 Vývoj role animátora	43
4.2.1 Důsledky profesionalizace	43
4.2.2 „Horká“ a „studená“ animace	45
4.2.3 Základní úkoly animátora	46
4.3 Role skupiny	49

5	Východiska kulturní animace	51
5.1	Základní myšlenky kulturní animace	52
5.2	Člověk jako bytost s minulostí a s budoucností (historicita)	53
5.3	Člověk jako tajemství	54
5.4	Člověk má svobodu i hranice	55
5.5	Člověk jako bytost kulturní	57
5.6	Shrnutí Pollovy filozofie výchovy	59
6	Principy kulturní animace	61
6.1	Postoj vychovatele k životnímu stylu mladých lidí	62
6.2	Animátor jako „profesionál vztahů“	64
6.2.1	Základní prvky vztahu animátora k mladým lidem	66
6.2.2	Osobnostní předpoklady vychovatele-animátora	68
7	Skupina jako výchovné prostředí	73
7.1	Peer groups	73
7.2	Vývoj skupiny	76
7.2.1	Komunikace masek	78
7.2.2	Stržení masek	79
7.2.3	Fáze bezpečí	81
7.2.4	Fáze zralosti	82
8	Strategické plánování ve výchově	85
8.1	Analýza situace	87
8.2	Stanovení obecného cíle	89
8.3	Stanovení dílčích cílů	91
8.4	Itinerář	92
8.5	Plánování a realizace	93
8.6	Evaluační	95
	Závěr	97
	Použitá literatura	99

Úvod

Posláním Salesiánů Dona Boska je pomoci mladým lidem, aby si vytvořili a realizovali takový životní program, který jim nepřinese pouhé povrchní uspokojení, ale dá jejich životu smysl. Salesiáni jsou po vzoru svého zakladatele přesvědčeni, že nejlépe investujeme svoje síly, věnujeme-li se službě svým bližním. Don Bosco formuloval cíl své výchovné práce: „Vychovat poctivé občany a dobré křesťany.“ Salesiáni sdílejí toto přesvědčení a pomáhají mladým lidem, aby hledali smysl života i mimo vlastní každodenní zkušenost. Proto usilují nejen o prosociální výchovu, nýbrž také o výchovu svědomí, přičemž mravní normy, k nimž salesiáni vychovávají, vycházejí z židovsko-křesťanské tradice dekalogu a přikázání lásky k Bohu a k bližnímu.

Salesiáni nerealizují svoje poslání sami, ale v rámci širokého hnutí mládeže, jež se sdružuje do různých organizací, které se odvolávají na odkaz Dona Boska.

Většina salesiánských institucí (nejznámější jsou *salesiánská střediska mládeže*) realizuje jak výchovné, tak sociální programy. Těžištěm těchto programů jsou *oratoře* a *kluby*, tedy zařízení (či součásti salesiánských středisek), která pracují na principu *otevřenosti* (v rámci sociálních služeb mluvíme o „nízkoprahovosti“). Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, jakož i otevřené kluby při domech dětí a mládeže nemohou používat obvyklé pedagogické metody, ale musejí používat takové metody práce s mládeží,

kteře umožní osobní i skupinové doprovázení mladých lidí v rámci návštěvy oratoře či klubu, případně v rámci dalších aktivit mimo zařízení (tábory, výlety atp.).

Vzhledem k tomu, že v České republice zatím není rozvinuta metodika pro takový typ práce, vycházejí salesiáni a ostatní pracovníci salesiánských zařízení do značné míry z metod individuální sociální práce, které však jsou spíše vhodné pro poradenskou činnost či pro řešení konkrétních sociálních problémů. Pro práci s otevřenou skupinou návštěvníků středisek se hodí spíše *metody animační*, které se realizují zejména v románských zemích, ve Švýcarsku a v trochu odlišné formě také ve Velké Británii a dalších zemích.

Rozvoj animačních metod sahá do šedesátých let 20. století, kdy pedagogové i sociální pracovníci začali vnímat, že jak školní výchova, tak i činnost tradičních mládežnických organizací zasahují stále méně mladých lidí, kteří potřebují pomoc k tomu, aby se zapojili do společnosti.

Animační metody vznikly na poli sociální práce a v první polovině sedmdesátých let se rozšířily po západní Evropě – animace byla dokonce plošně doporučena Evropskou komisí. Ve stejné době se začaly aplikovat principy animace také v pedagogice: v Německu se rozvinula „animace volnočasové kultury“ a v Itálii – v návaznosti na salesiány – tzv. kulturní animace, kromě toho se ve Velké Británii rozvinula nová koncepce práce s mládeží pod názvem „informal education“.

Vzhledem k tomu, že animační přístup koresponduje jak se současným sociálním posláním salesiánů, tak i s preventivním systémem Dona Boska, jeví se jako vhodný teoretický základ pro rozvoj nových metod práce v salesiánských střediscích.

Knížka, kterou máte v ruce, poskytuje základní informace o animaci a různých jejích formách, a to s důrazem na výchovně zaměřenou (kulturní) animaci. Vzhledem k tomu, že tato knížka vznikla jako učebnice, obsahuje didaktické dodatky – otázky a úkoly

na konci každé kapitoly. Základ této knihy však tvoří informace o animaci, které autor shromáždil, analyzoval a zasadil do kontextu pedagogiky volného času, aby ukázal cestu k aplikaci animace v našem prostředí.

Děkuji především kolegům z katedry pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kteří se podíleli na výzkumu této oblasti (Mgr. Anna Dudová, Mgr. Richard Macků) a spolu se mnou v roce 2011 publikovali základní teze obsažené v této knize.¹ Dále bych chtěl poděkovat Salesiánské provincii Praha, která mi umožnila studijní pobyt na Papežské salesiánské univerzitě v Římě, kde byly v roce 2010 položeny základy pro tuto publikaci.

Nakonec bych rád poděkoval také občanskému sdružení SADBA a všem dalším, kteří umožnili realizaci tohoto projektu.

Tato kniha je určena jak pro salesiánské animátory, tak i pro všechny další odborníky v oblasti sociální pedagogiky a sociální práce, které zajímá metodika práce v otevřených klubech a nízkoprahových zařízeních.

Praha léto 2013
doc. Michal Kaplánek

¹ DUDOVÁ, Anna; KAPLÁNEK, Michal; MACKŮ, Richard. *Mnohotvarý fenomén animace*. In *Pedagogická orientace*, 2011, č. 3, s. 284–304.

1 Animace – základní pojmy a východiska

1.1 Animace, formace a edukace

Evropská pedagogická tradice nás učí, že edukační proces můžeme vnímat ze tří různých úhlů, a to z hlediska *rozvoje osobnosti* jako edukaci, z hlediska *komplexu dosažených kompetencí* jako formaci a z hlediska *dynamiky procesu* jako animaci. Animace, formace a edukace jsou totiž tři vzájemně se doplňující koncepce filozofie výchovy založené na aristotelském uvažování.²

Pokud hovoříme o výchově jako o edukaci (z lat. educere = vyvádět, přivádět), vycházíme z předpokladu, že je nutné člověka vyvést z jeho „nevědomosti“ (srov. platónské podobenství o jeskyni) a umožnit mu jak nové poznání, tak i možnost dostat se ze současné situace do situace zcela nové. Edukace tedy v sobě zahrnuje dimenzi vedení ze strany edukátora a dimenzi rozvoje (růstu) na straně edukanta. Tuto dimenzi chápeme jako dimenzi rozvoje: člověk postupně lépe a hlouběji vnímá a poznává realitu. Tento rozvoj probíhá v závislosti na psychickém vývoji jedince. Okolí poskytuje podněty (stimuly) k tomuto rozvoji. Pokud jde o stimuly záměrné a cílevědomé, mluvíme o procesu výchovy a vzdělávání, pro nějž v poslední době používáme z angličtiny převzatý pojem

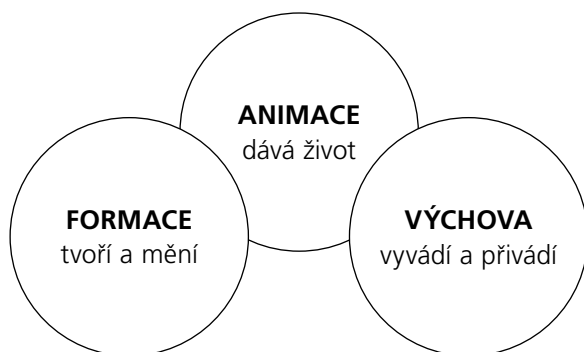
² SMITH, M. K. Animateurs, animation, learning and change. In *The Encyclopedia of Informal Education* 2009. Dostupné na <http://www.infed.org/animate/b-animat.htm>, staženo 10. 2. 2010.

edukace (z angl. education = výchova, vzdělávání). Tato dimenze růstu je skryta také v německém pojmu „erziehen“ (ziehen = táhnout). V takto chápané edukaci jde tedy o stimulaci, usměrnění a podporu vývoje osobnosti.

Druhým úhlem pohledu na edukační proces je akcent na *formaci* (z lat. formare = formovat, dávat tvar). Tento pohled v sobě zahrnuje představu o jasných cílech (kompetencích), kterých má edukant dosáhnout, aby vyhověl představě (ideálu) o tom, čím má být, a mohl se tak zapojit do společnosti. Myšlenka „formace“ vychází z předpokladu, že je předem dáno, které kompetence jedinec potřebuje, aby se úspěšně zapojil do společnosti. Pokud bychom se zaměřili na kompetence sociální, pak můžeme formaci chápat jako program, jehož cílem je předávání a propagování vhodných forem soužití.³

Existuje ovšem ještě třetí pohled na edukaci, který klade důraz na *uvolnění kreativního potenciálu* jedince. Je to akcent *animace*. Slovo „animace“ můžeme přeložit jako *oživení*, nebo ještě lépe *naplnění životem*, resp. *duchem (dechem), který oživuje*.

Vzájemná propojenost těchto tří přístupů k výchově se dá (podle předního zástupce britské informální pedagogiky Marka K. Smi-tha) vyjádřit následujícím schématem:



³ LORENZ, W. Social Work in a Changing Europe. London: Routledge 1994.

Pokud přijmeme toto schéma, pak si uvědomujeme, že nestačí pouze přivádět mladé lidi ke správnému poznání (výchova) a formovat jejich osobnost (formace); je třeba jim také dodávat životní sílu.

1.2 Animace – naplnění duchem

Slovo „animace“, které zdomácnělo v románských jazycích, má svůj původ v latinském výrazu „anima“ (= duše). Animovat tedy znamená oduševňovat, tzn. dávat duši, přičemž slovo „duše“ se zde chápe (podobně jako v semitských jazycích) jako ekvivalent slova „život“. Proto můžeme slovo „animace“ překládat jako „oživení“ nebo „probouzení nadšení“, ale také jako „naplnění životem“ nebo „duchem“.⁴

„Duch“ byl ve starověkém Orientě synonymem života, což vycházelo z představy, že se neživá materie stává živou teprve tehdy, když je jí vdechnuta nová kvalita – duch. Tuto představu můžeme objevit například v řecké báji o Prométheovi, ale také v biblickém příběhu o stvoření člověka, v němž Bůh, dárce života, vdechuje člověku v chrájpí „dech života“ (hebr. nišmat chajjím, srov. Gn 2,7), a tak se člověk stává živou bytostí. Výrazem „duch“ (nebo „dech“) se tedy vyjadřuje jakási „oživující kvalita“, něco, co je vdechnuté a samo dýchá, a tak se stává nositelem života.

I učinil Hospodin Bůh člověka z prachu země, a vdechl v chrájpě jeho *dchnutí života*, i byl člověk v duši živou. Štípil pak byl Hospodin Bůh ráj v Eden na východ, a postavil tam člověka, jehož byl učinil. A vyvedl Hospodin Bůh z země všeliký strom na pohledění libý, a [ovoce] k jídlu chutné; též strom života u prostřed ráje, i strom vědění dobrého a zlého.

Bible – První kniha Mojžíšova (Genesis), kapitola 2., verše 7–9, Kralický překlad

⁴ Srov. OPASCHOWSKI Horst W. *Einführung in die freizeit-kulturelle Breitenarbeit*. Methoden und Modell der Animation, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1979, s. 52.

Prométheus byl potomek božského rodu Titánů. Chodil po světě a hledal živé bytosti, které by se mu podobaly. Prométheus vytvořil z bláta sochu člověka, který se podobal bohům. Pallas Athéna, bohyně jasného rozumu, vdechla soše ducha. Tak poslal Prométheus na svět první lidi. Dlouho lidé žili jako malé děti – slyšeli, ale nerozuměli, chodili po zemi jako ve snu.

Eduard Petiška: Staré řecké báje a pověsti

Slovo „duch“ patří do skupiny slov, která sice rádi užíváme, ale jejich význam chápe každý natolik rozdílně, že jejich užívání může někdy vést spíše k nedorozumění než ke vzájemnému pochopení. Každopádně se slovem „duch“ označuje skrytý, ale přitom podstatný, a dokonce určující prvek skutečnosti. Vlastnosti „ducha“ má myšlenka, ideál, rozum, ba dokonce samotné Slovo.

Francouzský pedagog Edouard Limbos tvrdí, že prostředí – a tedy i to, co vytváří „dobrou pohodu“ – je tvořeno třemi aspekty: aspektem materiálním, sociálně-psychologickým a duchovním. Materiální aspekt v sobě zahrnuje místo, prostor, vybavení a další hmotné podmínky. Sociálně-psychologické prvky pozitivní nálad jsou tolerance, důvěra, solidarita a přátelské přijetí. Duchovní aspekt představuje cíle a hodnoty, tedy určitý hodnotový systém, myšlenky a ideály, které můžeme označit jako „duch“ prostředí nebo skupiny.⁵

Pokud chápeme animaci jako „naplnění duchem“, pak tím nemyslíme pouze „oživení“ ve smyslu obveselení nebo probuzení aktivity, ale spíše oživení v hlubším slova smyslu: objevení a uvolnění těch projevů člověka, které svědčí o jeho vitalitě, ale také o jeho kreativitě a o vůli sledovat určité cíle a hodnoty.

Vrátíme-li se k biblickému obrazu, je dech života (nišmat chajjim) tím, co z člověka dělá živou bytost (nefeš ruách), tedy je to život, který člověk dostal a dále jej předává. Animace jako práce s komunitou obyčejných lidí, kteří dosud neměli možnost se společensky projevit („utlačování“), je vlastně objevením života, který

⁵ LIMBOS, E. Animazione dei gruppi nel tempo libero. Roma: Coines 1973.

v těchto lidech dřímá, kreativního potenciálu, který může být osvozen a vydávat plody – a to může vést až ke změně společnosti. Animace jako výchovné doprovázení také pracuje s životním a kreativním potenciálem jedinců a skupin, avšak počítá s tím, že tento potenciál nejen probudí, ale také pomůže rozvinout a usměrnit (v kontextu kultury, do níž mladí lidé vrůstají).

Podle francouzského sociologa Théryho se fenomén označovaný slovem „animace“ objevuje v lidské společnosti již od pradávna. Vždycky totiž existovaly činnosti, při nichž působili animátoři – lidé, jejichž úkolem bylo usnadňovat komunikaci a participaci na kulturním a společenském dění.⁶

Animace se vztahuje ke třem dimenzím lidského života:⁷

- k osobní dimenzi, která v sobě zahrnuje stránku aktivní i reflexivní, přičemž obojí je trvale zaměřené na hledání a vytváření osobní identity;
- k mezilidským vztahům, kde se vytváří prostor pro vzájemnou otevřenost v rámci malé skupiny;
- k vnějšímu světu, v němž se mohou členové skupiny uplatnit a který mohou současně aktivně ovlivňovat.

Propojení těchto tří dimenzí vychází z předpokladu, že se „přijetí úkolu uskutečnit vlastní možnosti nemůže vyčerpat v individuální sféře, ale musí přesáhnout (transcendovat) ve směru k ostatním: ke skupině, ke kolektivu, ke světu“.⁸ Animační aktivity tedy směřují od vnitřní dimenze přes vzájemnost a projekci do vztahů ve skupině až k projevům na společenské úrovni.

⁶ Srov. OPASCHOWSKI, Einführung, s. 53n.

⁷ Srov. FABBRI, M. *La competenza pedagogica*. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità. Bologna: CLUEB 1996.

⁸ DE ROSSI, Marina. *Animazione e trasformazione. Identità, metodi, contesti e competenze dell'agire sociale*. Padova: CLEUP 2004, s. 20.

1.3 Animátor

Jestliže mnozí autoři považují za skoro nemožné jednoznačně vymezit pojem animace, je situace ohledně pojmu „animátor“ ještě trochu složitější. Dalo by se předpokládat, že animátor je člověk, který *animuje*. Leč tento předpoklad neplatí tak úplně. V některých prostředích totiž tento pojem nahradil dříve užívané pojmy, aniž by označoval nějakou skutečně jinou kvalitu. Jestliže se jako animátor označuje například moderátor zábavného programu nebo vedoucí či člen křesťanské skupiny, který připravuje náboženský program, nemá toto slovo žádný specifický obsah. Přesto však má užití slova „animátor“ i v těchto případech svoje opodstatnění. Jestliže se moderátor zábavného programu označuje jako animátor, znamená to, že se od něj očekává, že bude účastníky zábavy aktivně motivovat. Pokud se v katolické církvi (v některých zemích) začal používat místo pojmu „vedoucí“ pojem „animátor“, je to jenom odrazem úsilí o novou formu vedení, které by už nemělo být autoritativní a shora, ale spíše demokratické a zdola. Animátorem v tomto smyslu také nemusí být přímo formální vedoucí skupiny, ale i některý člen, který má úkol či roli „oživovatele“ či toho, kdo přichází s novými nápady. V některých případech je název „animátor“ vyhrazen pro určitou konkrétní profesi (ve Francii nebo ve Švýcarsku specifická profese v rámci sociálních služeb, na Slovensku určitá funkce v oblasti cestovního ruchu).

V našem pojednání si však pod pojmem animátor představujeme člověka, který realizuje animační přístupy v sociální práci anebo v pedagogice, případně v dramatickém umění nebo v jiné oblasti práce s jednotlivci a skupinami. Vzhledem k tomu, že se animace od začátku svého rozvoje v šedesátých letech 20. století široce diferencovala, je obtížné stanovit, co je společným znakem animátora ve všech typech animace. Pokud ovšem vycházíme z předpokladu, že při animaci dochází k objevování a uvolňování skrytého potenciálu, který dřímá v jednotlivcích i ve skupinách, a že animátor tento potenciál *pomáhá objevovat a rozvíjet*, a navíc jej *podporuje*, a pokud jde o výchovnou animaci, musí jej také trochu

usměrňovat, můžeme vnímat dvě základní funkce animátora, a to je *animateur* (vnáší nadšení a motivaci) a *enabler* (svou intervencí umožňuje realizaci podnětů členů skupiny).⁹

Z hlediska sociální práce můžeme v činnosti animátora rozeznat tři role:

- *concepteur* – pracovník vytvářející koncepci práce se skupinou/ s komunitou, a to na základě analýzy její situace; tato koncepce (projekt) musí mít jasný cíl a animátor musí mít možnost skutečně přispět ke změně situace;
- *mediateur* – pracovník podporující informovanost, kreativitu, komunikaci a porozumění na všech úrovních: mezi jednotlivci, ve skupině i mezi sociálními partnery, kteří jsou účastníky animačního procesu;
- *organisateur* – pracovník, který provádí strategické i operační plánování (střednědobé i krátkodobé) a hledá finanční prostředky (včetně PR); vytváří tým specializovaných i dobrovolných spolupracovníků a koordinuje jejich práci.¹⁰

Pro plnění těchto rolí musí mít animátor *strategickou kompetenci*, která se projevuje ve třech rovinách: jedna rovina spočívá v *usnadnění* pochopení společenské reality (pravidel hry), druhá rovina spočívá v *umožnění účasti* na samotných aktivitách, třetí rovina obsahuje možnost společenskou realitu *ovlivňovat* (měnit pravidla).¹¹

Pro animaci ve výchově neexistuje tak přesná operacionalizace funkce animátora; zde se klade důraz spíše na jeho *osobnostní zralost a pedagogické schopnosti*. Pokud bychom přesto chtěli

⁹ Srov. OPASCHOWSKI, Einführung.

¹⁰ Tento obsah profese animátora byl vymezen v dokumentu švýcarské profesní organizace sociálně-kulturních animátorů KOSSA v r. 1990 (srov. MOSER, Heinz (et al.) *Soziokulturelle Animation*. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles 1999, s. 24–25).

¹¹ Srov. GILLET, Jean-Claude. *Animation*. Der Sinn der Aktion. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles 1998, s. 203–207.

stanovit nějakou společnou charakteristiku kompetencí animátora, je možné výše uvedené tři role přijmout i pro oblast výchovy. Animátor totiž obvykle pracuje v rámci *projektu* (strategického plánování), který vychází z *analýzy situace*, a přitom podporuje jak *individuální rozvoj* členů skupiny (kreativitu, inovační potenciál), tak i *kommunikaci* ve skupině i komunikaci skupiny s okolím. Způsob jednání animátora se skupinou není ovšem způsob jednání vůdce či šéfa, ale moderování skupinových procesů, při nichž animátor podporuje *participaci* členů skupiny.

Jestliže tedy animátora zjednodušeně označíme jako člověka, který *ožívuje tým, že uvolňuje skrytý potenciál*, je dobře, když máme stále na mysli zmíněné tři dimenze lidského života: osobní, mezilidskou a vztah k vnějšímu prostředí. Každá tato dimenze totiž skrývá vlastní potenciál. Jednotlivec jako osoba má v sobě možnost projevit a rozvinout svoje vnitřní bohatství, skupina může v sobě objevit sílu vzájemných vztahů, podpory a solidarity – a ve vztahu k vnějšímu prostředí jde o dialog mezi kulturou společnosti a subkulturou skupiny.

Kontrolní otázky:

1. Výchovné a vzdělávací cíle se v současné pedagogice formulují pomocí kompetencí (výstupní vědomosti, schopnosti, dovednosti). Tento pohled nasměrovaný na dosažení předem určeného výsledku (formace) je pouze jeden pohled na edukační proces. Jaké jsou další pohledy?
2. Animátor je člověk, který dává činnosti ducha (vnáší duch/život). Co si pod tím můžeme představit?

Úkoly:

1. Uveďte příklady, jak jedná učitel/vychovatel, který se dívá na edukační proces především jako na podporu
 - a) osobního růstu individua;
 - b) osvojování kompetencí;
 - c) osobní motivace a nasměrování života.
2. Navrhněte, jaké by mohly být úkoly animátora komunity Romů na velkoměstském sídlišti.

2 Počátky animace

2.1 Lidová výchova

Dá se téměř s určitostí tvrdit, že moderní pojem animace má svoji kolébkou ve Francii. Pro začátky animace ve Francii bylo typické již zmíněné metafyzické chápání tohoto pojmu, které je doloženo například ve velkém všeobecném slovníku 19. století (Larousse P. *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*. Paris 1874), kde se mluví o samotném Bohu jako o „principu animace“: Bůh „animuje tím, že vdechuje energii“, jelikož je dárce života. Na metafyzické pojetí animace navazuje pojetí mytické, protože je zmiňován Prométheus, který vdechl život soše (viz příklad ze Starých řeckých bájí a pověstí), a Orfeus, jenž oživoval (animoval) lesy a skály zvukem své lyry. Pojem získal záhy také politický ráz, protože se ve Francii považovalo za animaci rovněž podněcování revolučního hnutí. Každopádně byla schopnost animovat považována za určitý dar (charisma). Být animátorem se chápalo jako poslání.¹²

Názory odborníků na vznik moderní animace jsou velmi rozmanité. Někteří tvrdí, že se animace začala rozvíjet v rámci necírkvních dobročinných organizací ve Francii na sklonku 19. století (tzv. *patronages laïques*), jiní naopak tvrdí, že se začala rozvíjet na půdě reformního katolicismu; opět jiní jsou přesvědčeni, že se rozšířila až v novější době díky rostoucímu rozsahu volného času a s ním souvisejícího konzumu.

¹² Srov. GILLET, Animation, s. 33n.

Jisté je, že už v roce 1930 vznikly z iniciativy levicových intelektuálů a levicových stran první „domy kultury“ (maisons de la culture). Jednalo se o aktivity *hnutí lidové výchovy*. Domy kultury hrály rozhodující roli při zavádění bezplatných kulturních akcí určených široké veřejnosti, což vycházelo z pojetí státu jako *garanta výchovy občanů*. To ovšem neznamenal, že by domy kultury byly jen jakýmsi výchovným prostředkem, kde by bylo všechno řízeno shora. Spíše se staly dlouhodobou provokací, která byla protestem vůči etablované kultuře. V rámci domů kultury začali působit tzv. kulturní animátoři. V té době ještě nemůžeme mluvit o animaci jako o výchovné metodě. Spíše se jednalo o určitou strategii k vytvoření pozitivního vztahu lidových vrstev ke kulturnímu dění.¹³

Hnutí „lidové výchovy“ se po 2. světové válce integrovalo a v rámci ideologie gaullismu získalo i státní podporu.¹⁴ Příkladem může být hnutí *Peuple et Culture* založené roku 1944 Joffreem Dumazédierem (1915–2002).¹⁵ Toto hnutí mělo být projevem kultury, kterou kulturní činitelé sdílejí spolu s širokou veřejností. Mělo se stát

¹³ Srov. DE ROSSI, s. 38–40.

¹⁴ Gaullismus – politické hnutí inspirované názory a postoji snad nejvýznamnějšího francouzského politika 20. století Charlese de Gaulla (*1890, †1970), v politice činný od r. 1946, prezidentem 1959–1969).

¹⁵ Dumazédier patřil mezi zakladatele sociologie volného času a sociologie výchovy. Narodil se v r. 1915 v severní Francii a vystudoval literaturu na Sorbonně. V roce 1944 založil hnutí lidové kultury *Peuple et Culture*. Roku 1954 založil výzkumnou skupinu zabývající se volným časem a lidovou kulturou. Roku 1962 se stal světově známým svou knihou s názvem *Vstříc společnosti volného času?* (Vers une civilisation du loisir?). Vzhledem ke svým levicovým názorům byl přijatelný i pro obnovující se československou sociologii, která se mohla od r. 1962 opět rozvíjet, přitom však musela nést „komunistický nátlak“. Proto prakticky jediný západní autor, jehož články se objevují v prvních ročnících Sociologického časopisu (od r. 1965), je právě Dumazédier. Z tohoto důvodu se také většina českých autorů odkazuje právě na něho (např. Žumárová, Pedagogika volného času. In Průcha, Pedagogická encyklopedie, 1999).

jakýmsi „kulturním náboženstvím“, postaveným na myšlence národního společenství a smíření živé představou „velké Francie“.¹⁶

Na politicko-kulturní aktivity, které měly svůj původ na konci 2. světové války (vyhlášení *Republiky mládeže* – République des Jeunes – v Lyonu v roce 1944), navazovala od roku 1948 kulturní zařízení s názvem „domy mládeže a kultury“ (Maisons des Jeunes et de la Culture – zkr. MJC). Základním cílem domů mládeže a kultury byl osobnostní rozvoj účastníků, který by je měl uschopnit k tomu, aby se stali aktivními a zodpovědnými občany. Snahou animátorů bylo pomoci mladým lidem, aby se naučili *artikulovat své názory a angažovat se* pro zvolený politický směr. Za základní prvky animace v MJC můžeme považovat zprostředkování informací, podporu schopnosti vytvářet si úsudek a hájit své stanovisko, konfrontaci s problémy ve skupině a stimulaci intelektuálních a uměleckých schopností.¹⁷

Kromě laicistického (proticírkevního) proudu péče o „povznese- ní lidu“ existovala také hnutí křesťanská, zejména katolická, která měla ve Francii a v Belgii rovněž velmi silné podhoubí. Také v tomto případě šlo o hnutí, která bychom asi politicky označili za „levicová“, protože se soustředila na práci v dělnickém prostředí. Známým příkladem je například hnutí „dělnických kněží“ nebo hnutí dělnické mládeže JOC založené belgickým knězem Cardijnem. Tato hnutí nejen pomáhala potřebným, ale zejména přispívala k vnitřní reformě katolické církve, která vyvrcholila Druhým vatikánským koncilem (1962–1965) a měla své pokračování v tzv. teologii osvobození v Latinské Americe. V této atmosféře pak vytvářel svoji koncepci například Paulo Freire a další pedagogové, kteří rozvíjeli – ať už pod jakýmkoli názvem – myšlenku animace.

Myšlenka lidového vzdělávání – jakožto „povznese- ní“ sociální a kulturní úrovně širokých vrstev obyvatelstva – byla živá také v meziválečném Československu. Toto úsilí se odráželo v tzv. osvětové práci, která se začala rozvíjet v českých zemích – podobně

¹⁶ Srov. DE ROSSI, s. 39n.

¹⁷ Srov. OPASCHOWSKI, Einführung, s.76n.

jako ve Francii – už na přelomu 19. a 20. století. V této souvislosti se v meziválečném období používal pojem „lidovýchova“, jehož význam kolísá – podle jednotlivých autorů – mezi vzděláváním dospělých, zájmovým vzděláváním, výchovou (dospělých) k demokratickému občanství a osvětou. Institucionálně bylo toto úsilí zakotveno v Osvětovém svazu, který vznikl roku 1906 „jako všennárodní lidovýchovné ústředí, určiv sobě úkol šířiti a povznášeti lidové vzdělání v národě československém, stránku politickou vyjímaje“. Tato instituce byla pak roku 1925 přeměněna na Masarykův lidovýchovný ústav (M. L. Ú.), jehož poslání bylo vyjádřeno v jeho stanovách slovy: „Spolek chce vzdělávati a vychovávat lid československý, aby byla zvýšena jeho mravní a kulturní úroveň v duchu zakladatele ústavu presidenta T. G. Masaryka.“ Masarykův lidovýchovný ústav byl rozdělen do několika odborů (divadelní, hudební, kinematografický, literární, loutkařský, přednáškový, rekreační, rozhlasový, studijní, umělecko-výtvarný a hospodářský).¹⁸ Mezi přední teoretiky lidovýchovy – spíše ve smyslu současné andragogiky – patřil Tomáš Trnka.¹⁹

Při srovnávání informací o lidovýchově v Československu a o lidové výchově ve Francii můžeme konstatovat stejný či obdobný cíl, tj. duchovní, společenské a kulturní povznesení tzv. lidových vrstev. Rozdíl můžeme spatřovat v tom, že zatímco ve Francii je lidová výchova spíše iniciována „zdola“, ať už levicovými intelektuály, nebo katolickými aktivisty, a směřuje k podpoře svobodného rozvoje kreativity obyvatelstva, v Československu se v meziválečné době jednalo spíše o ideologický prostředek nově vzniklého státu, který měl pomoci překonat dědictví monarchického režimu a rozvíjet demokratickou kulturu obyvatelstva.

¹⁸ Osvětový svaz. In *Ottova encyklopedie nové doby*, srov. též s *Masarykův slovník naučný*. Cit. dle Databáze českého amatérského divadla, dostupné na <http://www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=txt&id=6369>

¹⁹ TRNKA, Tomáš. *Rekreace v systému lidové výchovy*. In *Rekreace v Československu*. Její úkoly a prostředky. Praha: Masarykův lidovýchovný ústav 1931, s. 9–13.

Kořeny animace jako prostředku lidové výchovy můžeme ovšem najít v jiném levicovém hnutí, které se začalo rozvíjet ve Francii už koncem 19. století. Bylo to hnutí *lidového divadla*, které se považuje za zárodek *divadelní animace*. Toto hnutí bylo propagováno známými osobnostmi, jako byl Romain Rolland, Anatole France, Émile Zola a další, kteří tvořili skupinu kolem *Revue d'art dramatique*. Tito autoři chápali lidové divadlo jednak jako slavnost (dnes bychom asi řekli „event“), jednak jako prostředek povznesení lidové kultury. Jako názorná ilustrace myšlenek propagátorů lidového divadla nám poslouží slova spisovatele Romaina Rollanda z roku 1903:

„Chcete lidové umění? Začněte tím, abyste měli lidi. Akce, dynamické divadlo obohacené cirkusovými prvky, živým pohybem, který proměňuje slova v gesta a překračuje hranice divadelní budovy, aby se dostalo na ulici, strhlo davy, a jehož výsledkem jsou velkolepé lidové slavnosti.“²⁰

2.2 Vývoj animace v rámci komunitní práce s dospělými

Animace, tak jak vznikla ve Francii a jak se dále rozšiřovala do dalších zemí (Belgie, Velká Británie, Švýcarsko, Itálie, Latinská Amerika), byla vzhledem ke svému politickému a sociálně reformnímu charakteru zaměřena primárně na komunitní práci s dospělými. Systematickou aplikaci animačních principů ve výchově můžeme pozorovat až od šedesátých let 20. století, tedy v době, kdy se v (sociální) práci s mládeží začaly hledat alternativní směry, které by mohly ukázat cestu k výchovnému působení ve volném čase. Také tyto výchovné směry animace navazují v jednotlivých zemích na starší tradice výchovy ve volném čase, které jsou v sedmdesátých letech reinterpretovány ve smyslu „animace“ (např. práce s „bezprizorníky“ A. Lacisové nebo „preventivní systém“ Dona Boska).

²⁰ Srov. PERISSINOTO, Loredana. *Animazione teatrale*. Le idee, i luogi, i protagonisti. Roma: Carocci 2004, s. 37–39 (citát R. Rollanda, s. 39).

Vzhledem k rozdílu v ideových východiscích i v metodách pojednáváme obě dvě hlavní zaměření animace – sociální a výchovné – odděleně.

Pokud se chceme zabývat animací jako metodou (přístupem) sociální práce, vycházíme z francouzské animace, jejíž původní, nejsilnější a i dnes se rozvíjející proud nazýváme *sociálně-kulturní animace* (l'animation socioculturelle).²¹ Sociálně-kulturní (dosl. sociokulturní) animace vychází z francouzského pojmu společenské kultury (la socioculture), který označuje společenské a kulturní struktury podporované státem. Přesně vymežit pojem společenské kultury není snadné, protože existuje řada různých vymezení toho, co je „sociální“ a co je „kulturní“.

Sociálně-kulturní animace se rozšířila zejména díky podpoře ze strany Rady Evropy v sedmdesátých letech 20. století.²² Historický vývoj sociálně-kulturní animace můžeme dnes rozdělit do čtyř etap. První etapa je *etapa ideologická*. Jednalo se o období začátků animace, počínaje poválečným obdobím a konče začátkem sedmdesátých let. Pokud vycházíme z Francie jako kolébky animace, pak je tam tato etapa spojena s dědictvím myšlenek Velké francouzské revoluce. Cíle animace vedené touto ideologií můžeme formulovat asi takto: „zvýšit počet osvětlených občanů“, kteří se budou moci aktivně zúčastnit života společnosti a demokraticky prosazovat potřebné politické změny. Druhým ideovým zdrojem první fáze sociálně-kulturní animace bylo uvědomění si problémů *sociální komunikace*. Animační aktivity měly lidem pomoci adaptovat se na nové formy společenského soužití, což se týkalo především nových sídlišť městských aglomerací. Proto vznikala v padesátých letech na francouzských sídlišťích sociálně-kulturní zařízení

²¹ V 80. letech se objevil pojem *l'animation social culturel* jako reakce na polarizaci mezi sociálním a kulturním zaměřením animace v rámci tehdejší diskuse. Tento pojem se však neujal.

²² *Sociocultural Animation*. Strasbourg: Council of Europe – Council for Cultural Co-operation 1978.

(dnes bychom asi mluvili o „komunitních centrech“). Tato ideová linie přispěla k rozšíření animace v letech 1965–1975 do všech oblastí francouzské společnosti.

Po ideologické etapě animace následovala druhá vývojová fáze, během níž se z animace stal *systém*. Pozornost už nebyla tolik soustředěna na „velké cíle“, ale spíše na reálné *funkce*, které animace plnila. Jednalo se u funkci adaptační, integrační a sociálně regulační, a také o pomoc v rozvoji kultury a kritického myšlení.

Třetí etapa (80. léta) se označuje jako etapa *profesionalizace*. Práce animátorů se začala vyvíjet podobně jako jakákoli jiná profese. Pozornost se zaměřila spíše na *výsledek*. Původní záměr sjednocování lidí a mezilidských vztahů jako by ustoupil trochu do pozadí.²³

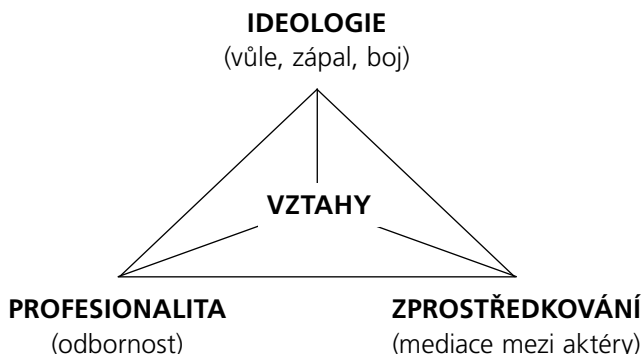
Poslední etapa – devadesátá léta a začátek 21. století – je obdobím, kdy rozhodují i v sociálně-kulturní animaci především *ekonomická kritéria*.²⁴

Nad vývojem sociálně-kulturní animace se asi nejhluběji zamýšlí Jean-Claude Gillet. Snaží se o dialektické smíření protikladů, totiž o smíření ideologie a profesionality. Vychází totiž z toho, že v animaci existují dva různé přístupy: „konkrétní animace“, která očekává od animátora především odbornou zdatnost (profesionalitu) a je zaměřena na realizaci atraktivních aktivit a jejich výsledek, a „abstraktní animace“, která se snaží především poskytovat prostor pro kreativitu, pro sdílení symbolických hodnot a pro vytváření sociálních svazků; tato animace vychází z určité silné myšlenky (ideologie) a vyžaduje od animátora zejména nadšení a touhu po změně. Pokud se mají propojit (smířit) tyto dva principy (ideologie a profesionalita), je třeba zapojit třetí princip – a tím je dle Gilleta

²³ Srov. GILLET, Animation, s. 50–52, De Rossi, s. 42–43. Oba vycházejí z dokumentu Profesního centra animace OPA *Cartographie des emplois de l'animation e animation socio-culturelle*. La documentation française. Ed. OPA, 1990.

²⁴ Srov. GILLET, Animation, s. 52.

princip zprostředkování, tedy úsilí o mediaci mezi společnostmi se svými pravidly, zákonitostmi a setrvačností a skupinou, případně jednotlivci, kteří požadují změnu.²⁵ Protože však v animaci hrají velkou roli vztahy a Gillet považuje animátora za „profesionála sociálních vztahů“, navrhuje, že by jednotlivým pólem animace mohly být právě vztahy. Proto můžeme vnímat animaci také podle následujícího schématu:²⁶



Pokud ovšem hovoříme o vztazích, tak se tím myslí nejen mezilidské vztahy (horizontální úroveň), ale i vztahy politické (vertikální úroveň). Spojnice mezi základnou tvořenou z ideologie, profesionality a mediace a vrcholem, který symbolizuje sociální a politické vztahy, představují tři krajní osy – tendence – animace, které by se podle Gilleta měly držet v rovnováze: *racionální zaměření* (spojení profesionality a politických a společenských vztahů), *utopie* (spojení ideologie a politických vztahů) a *zprostředkovací strategie* (zaměření mediace na sociální a politické vztahy).²⁷

²⁵ Srov. GILLET, Animation, s. 25.

²⁶ Srov. tamtéž, s. 27.

²⁷ Srov. GILLET, Jean-Claude. L'animazione è utile alla democrazia, la democrazia è necessaria per l'animazione, s. 53. In *Animazione sociale* 20(2000)8/9, s. 42–55; srov. Gillet, Animation, s. 357nn.

Právě citované analýzy vycházejí ze situace sociálně-kulturní animace ve Francii. Můžeme ji ale aplikovat také na Belgii a Švýcarsko, kde se stala profese animátora jednou z profesí sociálních služeb. Se sociálně-kulturní animací se ovšem setkáme také v jiných zemích, například v Itálii. Vývoj sociálně-kulturní animace je zde spojen s časopisem *Animazione sociale*, který založil milánský salesián Aldo Ellena. Ellena považoval pojem *sociální animace* (*l'animazione sociale*) za ekvivalent k *sociálně-kulturní animaci* (*l'animazione socioculturale*). Přitom se inspiroval *pedagogikou utlačovaných* Paula Freireho, kterou pod vlivem pastorální konstituce *Gaudium et spes* 2. vatikánského koncilu hodnotil pozitivně i jako teolog.²⁸

Freireho pojetí je zaměřené na uvědomění si a rozvoj potlačovaných nebo skrytých potenciálů osob, malých skupin a komunit.²⁹ V podobném duchu jsou organizovány i aktivity spojené s tzv. *Divadlem utlačovaných* nebo s *Divadlem Forum*. Zde je klíčovou postavou brazilský divadelní režisér a spisovatel Augusto Boal.³⁰ V těchto formách animace jde o zvýšení možnosti participace a ovlivnění společenské reality tam, kde se animace realizuje.

V České republice se zatím v rámci sociální práce o animaci nemluví. Zato je užíván pojem „komunitní práce“. Vzhledem k tomu, že sociální pracovník hraje často významnou roli v životě svých klientů, mohla by koncepce sociálně-kulturní animace přispět právě ke zdůraznění osobnostní dimenze působení sociálních pracovníků. Dá se totiž očekávat, že se v budoucnosti bude od pracovníka v komunitní práci očekávat více kreativity a osobního

²⁸ Srov. CAMARLINGHI, Roberto. Riscattare l'immaginazione sociale. Intervista a Guglielmo Aldo Ellena, s. 11–12. In FLORIS, Franco (ed). *L'animazione socioculturale*. Torino: Edizioni Gruppo Abele 2001, s. 11–18.

²⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin 1972.

³⁰ Srov. např. BOAL, Augusto. *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge 1992.

nasazení. Jinými slovy: komunitní pracovník by měl mít kompetence animátora, který je pro své klienty povzbuzovatelem, mediátorem, a je-li třeba, tak také organizátorem.

Kontrolní otázky:

1. Jaký je ideový rozdíl mezi osvětou (lidovýmichovou) v meziválečném období a současným rozvojem vzdělávání dospělých (andragogiky)?
2. Jak se vyvíjela francouzská sociálně-kulturní animace?
3. Mezi jakými zájmy by měl (sociálně-kulturní) animátor udržovat rovnováhu?

Úkoly:

1. Navrhněte cíle komunitní práce animátora v satelitním městečku.

Situace: V lokalitě ve vzdálenosti 15 km od krajského města vyrostlo v posledních letech několik bloků vilek, do kterých se během posledního půl roku nastěhovalo dohromady padesát mladých párů a rodin. Všichni pracují v krajském městě. Někteří bydleli předtím v podnájmu na sídlišti, jiní sem přišli za prací z jiného města. Lidé se vzájemně zatím neznají. Původní obec má nedostatečnou infrastrukturu a její obyvatelé s nově přistěhovanými téměř nekomunikují. Ve výhledu je určitá změna, protože část přistěhovaných párů čeká narození prvního dítěte. Dá se tedy předpokládat, že do roka bude v obci asi dvacet maminek s malými dětmi.

2. Simulujte diskusi mezi dvěma animátory, kteří působí na sídlišti, kde žijí převážně obyvatelé s velkými sociálními problémy. Jednomu animátorovi jde o ideály a podporu politického protestního potenciálu občanů. Druhý se cítí spíš jako zaměstnanec krajského úřadu, jehož úkolem je atraktivní činnostmi zabavit účastníky a tak snížit nespokojenost obyvatel.

3 Vývoj animačních přístupů ve výchově

Pokud bychom přijali názor Henriho Théryho, podle nějž animaci můžeme sledovat od počátku lidských dějin, i když se tento pojem nepoužíval, mohli bychom animační přístupy ve výchově sledovat ve všech etapách dějin pedagogiky, a to zejména tam, kde se jednalo o informální učení a nedirektivní výchovu. Jednalo by se ale o umělý konstrukt, proto nepovažujeme tento postup za vhodný. Proto bude i pro pedagogické úvahy o animaci lepší považovat za východisko moderní animace záměrné probouzení kreativity prostřednictvím animátorů, jak se s tím setkáváme ve francouzské sociálně-kulturní animaci od třicátých let 20. století. Přitom ovšem můžeme identifikovat také další, hlubší kořeny „výchovné animace“, které sahají až do 19. století.

O animaci v pedagogice se začalo mluvit v šedesátých letech 20. století, a to pod vlivem krize formální edukace. Řada pedagogů se nechala inspirovat jak francouzskou sociálně-kulturní animací, tak i dalšími pokusy o informální výchovné působení, tzn. o výchovný vliv, který není vázaný ani na školní instituce, ani na rodinu, tedy na výchovu v rámci „práce s mládeží“ (youth work, Jugendarbeit), který ve stredoevropském prostoru (Německo, Rakousko, po roce 1989 i ČR a SR) našel svoje teoretické zakotvení v rámci sociální pedagogiky.

V našem pojednání se zmíníme o třech formách výchovné animace. První z nich – německá – se rozvíjela v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století zásluhou Horsta W. Opaschowského. Navazovala přímo na sociálně-kulturní animaci; dá se dokonce pokládat za jakýsi „překlad“ sociálně-kulturní animace do jazyka pedagogiky volného času. Druhá z nich vychází z potřeb práce s mládeží (youth work) ve Velké Británii a navazuje myšlenkově především na pragmatickou pedagogiku („informal education“ Marka Smitha) a třetí rozvíjí animaci ve výchově a navazuje zejména na italskou pedagogickou tradici („animazione culturale“ Maria Polla).

3.1 Animace volnočasové kultury (Freizeitkulturelle Animation)

Zajímáme-li se o pojem „animace“ v kontextu pedagogiky volného času, zjistíme, že ho v Německu – tedy v zemi, kde se pedagogika volného času pod tímto názvem (Freizeitpädagogik) rozvíjela – zavedl začátkem sedmdesátých let jeden ze zakladatelů této disciplíny Horst W. Opaschowski. Důvody k tomu byly zřejmě dva: jednak můžeme v sedmdesátých letech mluvit téměř o „animačním boomu“, protože se myšlenka animace rozšířila z Francie téměř do celé západní Evropy; druhým důvodem je vlastnost animace, kterou objevil a správně zhodnotil právě Opaschowski: animace nabízí konkrétní principy pro výchovnou práci v rámci otevřené práce s mládeží (offene Jugendarbeit), která je pro německou pedagogiku volného času vlastním prostorem výchovy ve volném čase.³¹ Proto zařadil tzv. *komunikativní animaci* mezi základní metody pedagogiky volného času³² a současně vytvořil nový pojem

³¹ Offene Jugendarbeit (otevřená práce s mládeží) je běžným pojmem v německé sociální pedagogice. Tímto pojmem se označuje pedagogická a/nebo sociální pomoc mladým lidem mimo prostředí školy a rodiny.

³² Srov. OPASCHOWSKI, Horst. *Pädagogik der Freizeit*. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976, s. 135nn.

freizeitkulturelle Animation (animace volnočasové kultury). Opaschowski považuje – stejně jako Francouzi – animaci především za metodu kulturní práce s lidovými vrstvami. Proto ji v sedmdesátých letech zařazuje do kontextu s názvem *kulturelle Breitenarbeit*, což bychom mohli volně přeložit jako „masová kulturní práce“ nebo „kulturní práce se širokými vrstvami obyvatelstva“. Přívlastek *freizeitkulturell* (volnočasově-kulturní) je zde třeba chápat jako označení cíle. Takto pojatá animace má přispět k rozvoji volnočasové kultury jedinců, tzn. ke zralému způsobu využívání volného času jako integrální součásti života.

Opaschowski definuje animaci jako *nedirektivní motivaci, podněcování a podporu, která umožňuje aktivitu, uvolňuje kreativitu, podporuje vytvoření skupiny a usnadňuje účast na kulturním životě*.³³

Opaschowski sice ve své koncepci vychází z francouzské sociálně-kulturní animace, ale dává jí nový cíl, kterým je podpora *volnočasové kompetence*. Vzhledem k tomu, že animaci – a vůbec pedagogiku volného času – spojuje s otevřenou prací s mládeží, rozvinul myšlenku animace do následujících devíti principů: *dostupnost, otevřenost, přitažlivost, samostatné rozvržení času, dobrovolnost, nenucenost, možnost výběru, možnost svobodného rozhodnutí, možnost být iniciativní*. Tyto principy původně uváděl jako principy animace, ale v novějších vydáních svých prací je uvádí jako *principy pedagogiky volného času*.³⁴

Pokud Opaschowski mluví o *dostupnosti*, chápe ji jak místně, tak sociálně („být místně dosažen a osobně zasažen“). K dostupnosti patří také určitá míra nízkoprahovosti, kterou Opaschowski označuje jako „nízké organizační bariéry“. *Přitažlivost* se týká celého prostředí, tedy počínaje atraktivním okolím přes samotné zařízení, jeho nabídky až k osobám a médiím. Jde o celkový dojem, který takové zařízení vzbudí. Termínem *nenucenost* označuje

³³ Srov. OPASCHOWSKI, Einführung, s 47.

³⁴ Srov. OPASCHOWSKI, Horst W. *Pädagogik der freien Lebenszeit*. 3. Aufl. Opladen: Leske + Budrich 1996, s. 204.

Opaschowski atmosféru, v níž se účastníci „cítí jako doma“, bez tlaku konkurenčního soupeření, nutnosti úspěchu nebo napomínání. *Možnost výběru* má účastník tehdy, pokud si může vybrat minimálně mezi dvěma obdobně atraktivními nabídkami. Opaschowski ve svém pojetí klade důraz na otevřenost, tedy na to, že se účastník nemusí pevně rozhodnout pro nějakou činnost, ale že si může poměrně svobodně volit, čeho se kdy zúčastní, může různé činnosti kombinovat a střídat. *Možnost svobodného rozhodnutí* znamená, že účastník může sledovat vlastní zájmy a rozhodovat se na základě vlastního úsudku, který může měnit (revidovat). *Možnost být iniciativní* vede k rozvoji zkušenosti účastníků s vlastní aktivitou, což směřuje k posílení schopnosti participace.³⁵

Opaschowski během sedmdesátých a osmdesátých let prezentoval animaci jako jednu z metod pedagogiky volného času. S odstupem musíme ovšem konstatovat, že toto úsilí nebylo zrovna šťastné. Spojení animace s výchovou bylo totiž pro některé zastánce protestně laděné sociálně-kulturní animace nepřijatelné.³⁶ Kromě toho mnozí považovali zařazení animace do pedagogiky volného času za neoprávněné, protože animace vzniká spíše ze samotného společenského života než z výchovných koncepcí. Tento názor zastává i současný rakouský analytik a pedagog Reinhold Popp.³⁷

Na druhou stranu je nesporné, že Opaschowski vykonal v sedmdesátých a osmdesátých letech mnoho záslužné práce na konkretizaci animačního přístupu v oblasti pedagogiky volného času. Vzhledem k tomu, že základní myšlenku animace převzal ze zahraničí, pokusil se jako jeden z mála odborníků o zařazení vývoje animace do mezinárodního kontextu. Ve své publikaci *Einführung in*

³⁵ Srov. tamtéž, s. 205–215.

³⁶ Srov. MOSER, Heinz (et al.) Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles 1999, s. 18.

³⁷ Srov. POPP, R. Sozialpädagogik der freien Lebenszeit. Re-animation des Diskurses zwischen sozialer Arbeit und Pädagogischer Freizeitforschung. In *Spektrum Freizeit* 21 (1999), s. 15.

die freizeit-kulturelle Breitenarbeit se neomezuje pouze na přímé francouzské kořeny animace, ale pojednává také o „divadelní animaci“ v Sovětském svazu a v Rakousku, o animaci v Belgii, v USA a v ostatních zemích.³⁸

3.2 Divadelní animace jako předchůdce animace volnočasové kultury

Opaschowski uvádí jako místo a čas vzniku divadelní animace Sovětský svaz. Přitom popisuje animační přístup lotyšské pedagožky a herečky Asje Lacisové (1891–1979), která se věnovala speciální formě výchovy tzv. bezprizorníků, tedy opuštěných a ohrožených mladých lidí. Působila na ně prostřednictvím dramatické tvořivosti. Princip svého výchovného působení formulovala v roce 1919 způsobem, který velmi zřetelně vyjadřuje základní pravidlo animace – ústup vedoucího do pozadí: *„Děti věřily, že dělají všechno samy, a hravě to zvládly. Dětem nebyla vnucována nebo nějakým drilem vštěpována ideologie. Děti si osvojily, co odpovídalo jejich zkušenostem.“*³⁹

Lacisová vytvářela s dětmi ulice divadelní představení, která se hrála pro další děti. Všechno bylo postaveno na volné tvořivosti a improvizaci. Výsledky (divadelní hry) vznikaly *jakoby mimochodem*. I po stránce pedagogické bylo působení vedoucí zásadně nedirektivní. Jeden ze současníků a komentátorů proletářského divadla Walter Benjamin považoval za jediný výchovný faktor této činnosti *vliv vedoucího na děti skrze obsah činnosti, úkoly a akce*. Tento přístup je charakteristický pro výchovnou animaci také dnes.

³⁸ OPASCHOWSKI, Horst W., Einführung in die freizeit-kulturelle Breitenarbeit. Methoden und Modell der Animation, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1979, s. 52 nn.

³⁹ LACIS, A. *Revolutionär im Beruf*. In BRENNER, H. (Hrsg.) *Berichte über proletarisches Theater, über Mayerhold, Brecht, Benjamin, Piscator*. München 1971.

Při animaci jsou primárním výchovným faktorem vztahy: vztah účastníků mezi sebou i vztah jednotlivých členů skupiny k vedoucím (vychovatel).⁴⁰

Podobně jako Lacisová poskytla opuštěným dětem možnost dramaticky vyjádřit svoji osobnost a své problémy, o mnoho let později začal skrze divadlo probouzet potenciál solidarity a kreativity – ale také protestu! – brazilský dramatik Augusto Boal, který vytvořil na podobném principu jako Lacisová koncepci „divadla utlačovaných“.⁴¹

Je zajímavé, že také v Itálii se považuje divadelní animace za nejstarší směr animace, jejímž původním cílem byl rozvoj expresivního projevu a fantazie prostřednictvím akce a hry. Propagátorem italské divadelní animace byl profesor boloňské univerzity Guiliano Scabia, který použil divadelní animaci při práci s dětmi s duševním postižením.

3.3 Informal education

Další koncepce výchovy v rámci otevřené práce s mládeží, kterou můžeme řadit do oblasti animace, nese anglický název „informal education“. Bohužel pojem informální edukace je v češtině už obsazený, proto můžeme tento pojem používat buď v originále, anebo ho nějakým způsobem opsat (např. animace výchovného doprovázení).⁴² Tato koncepce – podobně jako všechny druhy animace – stojí a padá s osobností vychovatele (animátora, informálního pedagoga). Od vychovatelů se zde očekává, že budou mladé

⁴⁰ Srov. OPASCHOWSKI, s. 70n.

⁴¹ BOAL, Augusto. *Theater der Unterdrückten*. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt: Suhrkamp 1989.

⁴² V české pedagogické literatuře se postupně prosazuje pojem „edukace“. Edukace se pak dělí na formální (získávání kvalifikace ve škole), neformální (zájmové vzdělávání) a informální (nezávisle na škole nebo školském zařízení).

lidi povzbuzovat k reflexi životních zkušeností a následnému učení se z nich:

*„Informální pedagogové dodávají mladým odvahu hovořit o svých aktuálních životních událostech, přičemž jako specialisté sem navíc vnášejí svou odbornost. V tomto smyslu můžeme říci, že podstatou práce informálních pedagogů je vytvářet atmosféru dialogu a být bdělí k situacím mladých.“*⁴³

Pojem „informal education“ se objevil zřejmě poprvé po vydání stejnojmenné knihy, jejíž autorkou byla J. M. Brewová,⁴⁴ která tento pojem chápe jako rozvoj mimoškolních edukačních příležitostí. Na první pohled se tento pojem zdá shodný s pojmem *informální učení*, jak jej známe. Specifikum tohoto pojetí spočívá v tom, že se realizuje v rámci práce s neorganizovanou mládeží, tedy v různých střediscích či klubech mládeže. Dnešní pojetí informální edukace prezentují autoři Tony Jeffs a Mark K. Smith. Cílem informálních pedagogů (informal educators) je dosáhnout toho, aby jejich klienti měli zájem se zdokonalovat v různých oblastech, a současně doprovázet ty, kteří už na svém zdokonalování (vzdělávání) začali pracovat.⁴⁵

Práce informálních pedagogů se řídí několika principy, které formulují autoři koncepce Jeffs a Smith:

1. Informální pedagog vytváří a podporuje situace, které směřují k vnímání dilemat a různých alternativ při rozhodování, dosl. větvení cest (forked road situation).

⁴³ SVOBODA, Michal. *Sociálně-pedagogické přístupy práce s „neorganizovanou mládeží“ v nízkoprahových zařízeních a otevřených klubech pro děti a mládež*. Diplomová práce. České Budějovice: Teologická fakulta JU 2007, s. 67.

⁴⁴ BREW, Josephine Macalister. *Informal education*. London: Faber 1946.

⁴⁵ Srov. MACKŮ, Richard. Informal education – animace ve výchově nebo sociální práce?, s. 12–13. In *e-pedagogium*, 2011, č. 1, s. 9–17.

2. Dialog pedagoga s vychovávaným vyžaduje, aby pedagog s vychovávaným sdílel životní situace (be with) a přitom byl ochotný přijímat jeho názory (be open) a nenechal se spoutat vlastním plánem, tzn. aby zůstal otevřený k vývoji komunikace (go with the flow).
3. Výchova k demokracii je zakotvena ve způsobu vedení dialogu a v předávání „znalostí, schopností a ctností“, které jsou předpokladem politické participace.
4. Učení prostřednictvím událostí (zkušeností) – „learning by doing“.
5. Užívat tzv. procesní kurikulum, kdy je obsah interakce pedagoga s vychovávaným určován samotným výchovným procesem.
6. Pravidelná sebereflexe a sebehodnocení pedagoga.
7. Mít jasné pořadí hodnot a dodržovat je.

Můžeme tedy říci, že podstatou práce informálních pedagogů je vytvářet atmosféru dialogu a být bdělí k životním situacím, v nichž se mladí lidé nacházejí. Někdy je v této práci nutné situaci předem naplánovat, jindy je lepší se nechat unášet proudem konverzace a vyčkávat na moment, kdy lze reagovat. Cílem komunikace informálních vychovatelů je umožnit, aby se z původně neformálních setkání mohly stát besedy nebo lekce, přinášející mladým potřebné vědomosti a dovednosti.⁴⁶

3.4 Kulturní animace (animazione culturale)

Koncepce kulturní animace má sice svoje kořeny ve francouzské (sociálně-kulturní) animaci, ale přitom je silně ovlivněna jak vývojem animace v Itálii, tak i silným zakotvením v židovsko-křesťanské tradici a v salesiánské výchovné praxi. Proto je užitečné poznat historické pozadí vzniku kulturní animace, tzn. vývoj myšlenky

⁴⁶ Srov. SVOBODA, s. 67–75 (upravil M. K.).

animace v Itálii od šedesátých let 20. století, jak jej přibližují autoři Mario Pollo a Marina De Rossiová.

Italská animace je od začátku propojena se školstvím a s výchovou. Za první etapu rozvoje animace v Itálii se považují *školní projekty* zaměřené na kreativitu žáků, které se objevily v šedesátých letech 20. století. Tehdy se zdálo, že privilegovaným místem rozvoje animace se stane škola. Učitelé byli povzbuzováni k tomu, aby se sami stali školními „animátory“. Ve stejné době se ovšem začíná pracovat animačním stylem také v dělnickém prostředí, například v Miláně. Druhá etapa vývoje italské animace (po roce 1968) je charakteristická tím, že se její těžiště přesunuje ze škol do sociální oblasti. Animace začíná sledovat spíše politické a sociální cíle. Samosprávné orgány obcí začínají více podporovat sociální centra na sídlištích a organizace zaměřené na zábavu a sport. Podpora animace ve školách už není ve středu jejich zájmu. Tato etapa je obdobím *diferenciace*. V této době se začínají rozvíjet různé směry animace.⁴⁷ V současné době, kterou někteří (Pollo, De Rossiová) označují jako *dobu zralosti*, si každý typ animace našel svoje místo, takže se zastánci různých směrů animace nepotřebují vzájemně vyhraňovat, a naopak mezi nimi dochází k určitému sblížení.⁴⁸

Autorem koncepce *kulturní animace* je psycholog a pedagog Mario Pollo. Na základě vlastní zkušenosti jak s francouzskou animací, tak s výchovnou metodou italských salesiánů rozvinul ve spolupráci se salesiánem Riccardem Tonellim vlastní směr animace. Na jedné straně sice vychází ze sociálně-kulturní animace, ale současně se vůči ní vymezuje.⁴⁹ Tvrdí, že kulturní animace je *způsob života a postoj vedený láskou k životu*. Pod pojmem „láska k životu“ si Pollo především představuje víru v možnost rozvoje

⁴⁷ Srov. DE ROSSI, s. 48.

⁴⁸ Srov. POLLO, Mario. *Animazione culturale. Teoria e metodo*. Roma: LAS 2002, s. 14–15.

⁴⁹ POLLO, Mario. *Animazione culturale. Teoria e metodo*. Roma: LAS 2004, prima ed. 2002.

každého jedince i společnosti jako celku. Přitom používá pojem *progetto della vita*, což by se dalo asi nejlépe interpretovat jako „jasná životní perspektiva“. Jde o to, aby člověk věděl, *odkud vychází a kam směřuje*.

Kulturní animace je postavena na antropologických základech formovaných myšlením židovských a křesťanských filozofů. Pollo reflektuje a akcentuje některé charakteristické prvky lidství, z nichž kulturní animace vychází. Na tomto místě stojí za to zmínit několik antropologických principů, které jsou pro Pollu směrodatné:

- podstata lidství zahalená tajemstvím;
- člověk je bytost historická, která touží objevit smysl života a potřebuje plánovat svůj život;
- člověk se vyjadřuje pomocí symbolů;
- člověk je bytost svobodná a současně omezená;
- každý jedinec může konat dobro, ale potřebuje osvobození.

Návaznost kulturní animace na křesťanskou teologii můžeme vidět zejména v důrazu na potřebu *osvobození (vykoupení)* člověka a na *vzájemnost výchovného vztahu* mezi vychovatelem a mladým člověkem. V tom můžeme vidět i přímou spojitost kulturní animace s výchovnou metodou zakladatele Salesiánů Dona Boska.⁵⁰ Autoři kulturní animace (Pollo, Tonelli, Vallabaraaj ad.) chápou „plnost života“, k níž chtějí vést mladé lidi, teologicky, to znamená „v perspektivě (Božího) království, která se projevila a byla dosvědčena Ježíšem Kristem.“⁵¹

Kulturní animace se v praxi realizuje rozvíjením čtyř výchovných principů (pilířů). Prvním principem je *zralé přijetí světa*

⁵⁰ Tamtéž, s. 25–27.

⁵¹ VALLABARAJ, Jerome. *Animazione e pastorale giovanile. Un'introduzione al paradigma olistico*. Torino: Elledici 2008, s. 17.

*mládeže.*⁵² V tomto principu jsou vyjádřeny osobnostní nároky na vychovatele, mezi něž patří nejen odborná způsobilost, ale také citová vyrovnanost, schopnost hledat odpověď na hraniční otázky života a zejména pochopení vlastní role v procesu enkulturace. Druhý princip, který se označuje jako *utváření výchovného vztahu mezi vychovatelem a skupinou*, vyjadřuje další spektrum osobnostních nároků na vychovatele, v tomto případě se jedná o určitou vztahovou a komunikační kompetenci, včetně víry v dobré jádro, které je skryté v každém člověku a které by měl animátor pomoci objevit a rozvíjet.

Zatímco tyto dva principy spíše vyžadují lidskou zralost vychovatele, další dva předpokládají jeho odbornou způsobilost. Třetí princip *rozvoj skupiny jako výchovného prostředí* totiž předpokládá nejen, že animátor poskytne účastníkům sociální prostor k tomu, aby mohly probíhat interakce ve skupině, ale že bude sám aktivně zasahovat do procesu vývoje skupiny, aby se skupina mohla stát prostředím, které pozitivně formuje. K tomu je ovšem nutná velmi dobrá praktická znalost sociální psychologie. Čtvrtý princip – *empiricko-kritický model plánování* – předpokládá aplikaci principů strategického plánování na výchovný proces. Jestliže Pollo nazývá tento princip „empiricko-kritický model plánování“ (dříve „hermeneutický model“), znamená to, že se při plánování výchovného procesu musí vycházet ze skutečně empiricky popsané situace cílové skupiny.

Kontrolní otázky:

1. Který typ animace převzal do pedagogiky volného času Horst Opaschowski?
2. Jakou charakteristickou vlastností animace se vyznačovala práce A. Lacisové s tzv. bezprizorníky?

⁵² Výraz „svět mládeže“ je původně italský výraz, který můžeme interpretovat ve smyslu „životní styl mladých lidí“.

3. Jaké osobnostní a pedagogické požadavky se kladou na informální pedagogy (informal educators)?
4. Které principy kulturní animace předpokládají lidskou zralost vychovatele?

Úkoly:

1. Uveďte na konkrétním příkladu, jaké předpoklady musí mít středisko volného času, aby plnilo Opaschowského požadavek dostupnosti.
2. Informální pedagog potká večer v restauraci mladíka, kterého zná z klubu, přisedne si k němu a začne s ním komunikovat. Popište, jak se projeví následující principy informální edukace: „be with“ (sdílení situace), „be open“ (otevřenost) a „go with the flow“ (nechat se unášet vývojem situace).
3. Zamyslete se nad tím, jaký je váš vlastní „životní projekt“ (progetto della vita).

4 Animátor a jeho role ve skupině

Všechny druhy animace, které jsme si představili, mají dva společné principy. Prvním principem je ústřední role animátora, ať už ho chápeme jako vychovatele nebo sociálního pracovníka, anebo jako podněcovatele občanských či kulturních aktivit; druhým principem je role skupiny.

4.1 Pojem „animátor“ v různých prostředích

Dříve než se pokusíme definovat roli animátora v rámci dosud prezentovaných koncepcí, je třeba upozornit, že se s pojmem „animátor“ můžeme setkat v různých souvislostech a s velmi rozdílným významovým zabarvením (srov. kap. 1.3 tohoto pojednání). Například v německé jazykové oblasti se pojem „animátor“ příliš neuchytil, protože si ho většina veřejnosti spojuje s rolí baviče, jehož cílem je uvolnit atmosféru, a to někdy i takovým způsobem, který nemá s výchovou nic společného. V Itálii je zase slovo „animovat“ poměrně časté, takže se za animátora někdy považuje člen skupiny, který přináší nápady a vnáší život do skupiny, bez ohledu na to, jaké má ve skupině postavení. Proto Italové raději mluví o animaci než o vedení, což proniklo i do tradičně

hierarchického chápání katolické církve. Jestliže tedy současná teologie předpokládá v katolické církvi více aktivity „zdola“ (tedy iniciované věřícími, a nejen kněžími), je pochopitelné, že se mluví spíše o „animování“ skupiny než o její organizaci, takže ten, kdo se snaží dát lidi dohromady nebo získat pro nějakou aktivitu, se nazývá animátor.

Z italského katolického prostředí se slovo animátor dostalo i do katolického prostředí dalších zemí. Mezi tyto země patří také Česká republika a Slovensko. Proto můžeme v církevním prostředí často slyšet výraz „animátor“, ačkoli se vůbec nejedná o animaci. Animátor je zde chápán buď přímo jako vedoucí nebo pomocník vedoucího nějaké skupiny, anebo jako „aktivista“, tedy člověk, který je schopen a připraven k tomu, aby inicioval či vedl nějakou aktivitu.⁵³

Vycházíme-li ovšem z francouzské sociálně-kulturní animace, jak ji chápe Gillet a jak ji převádí do pedagogiky volného času Opaschowski, má animátor trojí funkci: *concepteur* (ten, kdo přemýšlí, vytváří koncepci a organizuje), *animateur* (člověk, který podněcuje a motivuje k aktivitě a ke kreativitě) a *mediateur* (prostředník mezi jednotlivými členy skupiny i mezi zájmy skupiny a společností).

Jak jsme poznali z historie divadelní animace (A. Lacisová), animátor nevystupuje jako vůdce, ale jako člen skupiny. Zůstává tedy v pozadí a *svoji autoritu uplatňuje zpravidla nepřímou*, a to právě nabídkou činností, v nichž mohou ostatní členové skupiny rozvinout svůj potenciál, vyjádřit své názory a uplatnit svoje schopnosti.

⁵³ K chápání pojmu „animátor“ v českém katolickém prostředí srov. např. BALÍK, Jan. *Na cestě s mladými*. Praha: Paulínky 2004, s. 305–325. Použití pojmu „animátor“ v českém a slovenském prostředí je věnována kapitola článku autorské trojice Dudová–Kaplánek–Macků *Mnohotvarý fenomén animace*, která vychází z bakalářské práce A. Dudové (roz. Kormúthové).

4.2 Vývoj role animátora

Francouzský psycholog Pierre Goguelin tvrdí: *„Být skutečným animátorem znamená vlévat do skupiny život, a když tam už ten život je, tak jde o to, pomáhat přemýšlet, reflektovat a ovládat emoce.“*⁵⁴ Toto Goguelinovo tvrzení vychází z předpokladu, že animátor je nadšenec, který je vnitřně silně zainteresovaný na rozvoji osobnosti a svobody členů skupiny. Tento ideál animátora ovšem platil pouze v první fázi animace (v šedesátých letech a začátkem let sedmdesátých). Jakmile se začala animace profesionalizovat, přestalo být toto společné východisko samozřejmostí. Začal převažovat jiný model animace, který už tolik nepodporoval podněty vycházející „zdola“, ale spíše směřoval na zapojení jednotlivých skupin do již existujících projektů sociálních služeb.⁵⁵ Proto označení „animátor“ v sociálních službách ve Francii a ve Švýcarsku již od osmdesátých let není označením pro nadšence, který dává lidem dohromady, ale označením sociální profese v rámci komunitní práce. Z původního důrazu na *sjednocování lidí a pomoc při vytváření mezilidských vazeb* se akcent přesunul na výsledek, tzn. na úspěšnou realizaci projektu.⁵⁶

4.2.1 Důsledky profesionalizace

Italský psycholog Andrea Costa vnímá tuto změnu jako posun *od snahy o proměnu klientů* (řekli bychom o jejich výchovu či záchranu) ke snaze vyvinout úsilí *na řešení problémů*, s nimiž se klienti obracejí na sociální pracovníky a vychovatele.⁵⁷

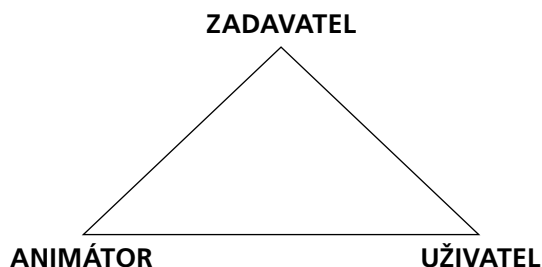
⁵⁴ GOGUELIN, P. *La Formazione/Animazione. Strategie, tecniche, modelli*. 6. ed. Torino: ISEDI-Petrini 1996, s. 66.

⁵⁵ GILLET, Animation (Luzern 1998), s. 24.

⁵⁶ Srov. DE ROSSI, 43 na základě OPA, s. 34–37.

⁵⁷ Srov. COSTA, Andrea. Le nuove competenze dell'educatore. Come cambia una professione, 76. In *Animazione sociale* 31(2001)N.4, s. 74–83.

Důvodem této změny je patrně skutečnost, že vlády západoevropských států (např. Francie, Velká Británie, Itálie) začaly v druhé polovině osmdesátých let omezovat plošnou podporu projektů zaměřených na „povznesení lidových vrstev“, a naopak se zaměřily na „zefektivnění“ sociálních služeb. Proto dnes už není v pozici animátora (vychovatele) obvykle charismaticky nezávislý nadšeneček, ale spíše profesionál nebo dobrovolník, jehož činnost je závislá na financování, tedy na struktuře, která službu organizuje či objednává. Vlastní výchovná a sociální práce tedy probíhá v tomto trojúhelníku:⁵⁸



Asi nejuznávanější francouzský odborník na animaci Jean-Claude Gillet⁵⁹ dokonce tvrdí, že v devadesátých letech 20. století převládla ekonomická rétorika, která začala silně ovlivňovat i orgány státní správy a samosprávy, jež do té doby vycházely spíše z ideologických pozic.⁶⁰ Lze tedy konstatovat, že se animace začala posouvat od neziskové funkce k funkci komerční a od sociální funkce k funkci kulturní. Jako *neziskovou funkci* animace chápeme její úkol budovat lidské vztahy a pomáhat při zvládání života. *Komerční*

⁵⁸ Tamtéž, s. 77.

⁵⁹ Jean-Claude Gillet je původem literární historik, později profesor pedagogiky na univerzitě v Bordeaux, nyní jako emeritní profesor je vědeckým ředitelem ISIAT (Institut supérieur d'ingénieur-animateurs territoriaux). Viz jeho vlastní webové stránky: <http://jeanclaudegillet.free.fr>

⁶⁰ Srov. GILLET, Animation, s. 52.

funkce je naproti tomu zaměřena na zkvalitnění nabídek animačních technik a poradenství, aby obstály v tržní konkurenci. *Sociální funkce* je postavena na sociální pedagogice a pomoci s ohledem na lokální potřeby. *Kulturní funkce* má naproti tomu za cíl všeobecné zkvalitnění a rozšíření kulturních aktivit.⁶¹

4.2.2 „Horká“ a „studená“ animace

Gillet tvrdí, že je možné animaci využít dvěma naprosto rozdílnými způsoby: buď jako prostředek společenské změny, nebo jako prostředek sociálního přizpůsobení. Podle něj je druhý způsob vlastně zneužitím potenciálu animace. Prostředí podporující společenskou změnu označuje jako *horký svět animace*. Prostředí, kde převládá utilitaristické pojetí animace a její využití ze strany politické moci ke zmírnění sociálního napětí, považuje za *studený svět animace*. Podle Gilleta animátor, který pracuje ve „studeném světě“, obelhává sebe i ty, s nimiž pracuje, protože se zdá, jako by rozvíjel jejich společenskou participaci; ve skutečnosti je však od řešení problémů spíše odvádí.

Gillet se domnívá, že tyto dvě formy animace vycházejí z rozdílných pohledů na lidskou svobodu. Zatímco „horký svět“ věří v možnost svobodného rozvoje lidského individua, a tím i v možnost (přímé) demokracie, „studený svět“ se opírá o determinismus, ať už v pojetí Marxově, anebo pod vlivem sociologické interpretace společnosti (Lévi-Strauss). Přesto dochází Gillet k tomu, že je možné v praxi propojit obě extrémní pozice – svobodu i determinismus, poněvadž můžeme předpokládat, že člověk svým svobodným jednáním ovlivňuje prostředí, které ho determinuje.⁶²

⁶¹ GILLET, Animation, 51 – dle francouzských celostátních směrnic o vykonávání povolání animátora (Convention Collective de l'Animation Socio-culturelle) z r. 1988.

⁶² Srov. GILLET, Animation, s. 62–75.

Rovněž v italském pojetí kulturní animace, kterému se budeme věnovat v dalších kapitolách, hraje osoba animátora ústřední roli. Přitom se klade důraz především na jeho osobnostní kvality. V tomto pojetí totiž není animátor pouze zprostředkovatelem, který objevuje v mladých lidech jejich skrytý potenciál a pomáhá jej uvolnit, ale je sám nositelem tradičních hodnot kultury, do níž mladí lidé vrůstají. Proto se od něj očekává, že je již světonázorově i emočně zakotvenou osobností. Dobrým vychovatelem může totiž být jenom člověk, který žije hodnotami, jež předává.

Podobný nárok na vnitřní pravdivost (autenticitu) vychovatele najdeme také v koncepci informální edukace. Mark Smith a Tony Jeffs považují informální edukaci za „morální řemeslo“, které denně přináší množství obtížných dilemat, jež musí vychovatel rozhodovat ve svém svědomí. Aby se mohl vychovatel zodpovědně eticky rozhodovat, musí mít vybudované svoje pořadí hodnot, musí být „veden určitými vnitřními závazky“, na nichž má postaveny jak „základní hodnoty (core values)“ sdílené a diskutované se svými spolupracovníky, tak i vlastní osobní hodnoty představující jeho vztah ke světu. Jen pravidelná reflexe těchto vnitřních závazků umožňuje informálním vychovatelům – animátorům – stát se morálními autoritami v prostředí, v němž pracují.⁶³

4.2.3 Základní úkoly animátora

Na základě těchto zásadních úvah se můžeme pokusit vymezit některé vlastnosti animátora, s nimiž počítají všechny druhy sociálně nebo výchovně zaměřené animace. Na základě zkušenosti (zřejmě švýcarské) animace můžeme použít shrnutí využívané

⁶³ Srov. JEFFS, Tony; SMITH, Mark K. *Informal Education*. Conversation, Democracy and Learning. Derbyshire: Education Now Publ., 1999. Cit. dle SVOBODA, Michal. *Sociálně-pedagogické přístupy práce s „neorganizovanou mládeží“ v nízkoprahových zařízeních a otevřených klubech pro děti a mládež*. Diplomová práce. České Budějovice: TF JU 2007, s. 74.

saským poradním centrem pro komunální politiku (Kulturbüro Sachsen e.V.), které najdeme na jeho webových stránkách.⁶⁴ Zde se vymezuje pět úkolů animátora, jež ovšem předpokládají, že animátor je profesionál (zaměstnanec v sociálních službách):

- 1. navazování kontaktů*
- 2. vytváření programu*
- 3. péče o účastníky a dobrovolníky*
- 4. organizování a administrativa zařízení*
- 5. reakce na sociálně-kulturní politiku.*

Prvním základním úkolem animátora je tedy navázání kontaktu. Kontakt se navazuje obvykle zveřejněním nabídky. Přesto je první krok do zařízení pro účastníky někdy velmi těžký, ať už proto, že tam nikoho neznají, anebo nabídka neodpovídá jejich potřebám. Kontakty s mladými lidmi je třeba hledat tam, kde se zdržují ve svém volném čase. Pokud chci někoho poznat, znamená to, že se zajímám také o svět, v němž žije. K navazování kontaktů patří osobní poznání. Poznání znamená ovšem něco víc než se jen navzájem představit. Poznat se znamená také vzít na vědomí životní prostředí těch, s nimiž se seznamuji, a způsob, jak toto prostředí vnímají a chápou. Z tohoto hlediska je podstatný právě způsob, *jak* se lidé seznamují a navazují kontakty. Animátor by měl dávat zřetelně najevo, že chce vycházet z přání a potřeb lidí. Jenže ne každý člověk umí hned formulovat své potřeby. Zde je třeba komunikační kompetence: animátor musí být schopen cítit a verbalizovat myšlenky a pocity, které lidé otevřeně nevyjadřují, a to tak, aby se v tomto vyjádření účastníci sami poznali. Při komunikaci musí animátor hledat rovnováhu mezi přátelským, uvolněným a otevřeným

⁶⁴ Soziokulturelle Animation. Infomaterial des Kulturbüros Sachsen e.V., dostupné na <http://www.kulturbuero-sachsen.de/dokumente/13Animation.pdf>, staženo 14. 3. 2011.

postojem na straně jedné a mezi věcným postojem, který směřuje k získání informací, na straně druhé.

Druhým základním úkolem je plánování a organizace, což znamená vytvořit podmínky pro úspěšnou realizaci jednotlivých aktivit. Plánování (vytváření programu) spočívá ve vymýšlení, navrhování, rozvíjení a hodnocení aktivit. Pomocí programové nabídky prezentuje konkrétní zařízení sebe samo, svoji image, svoje záměry i myšlenkové pozadí, své cíle a možnosti. V tom musí být obsaženy také potřeby a přání návštěvníků. Přitom je nutné systematicky si klást otázky, které jsou podstatné při každém plánování a řízení (Proč? Za jakým účelem? Jakým způsobem? S kým? Za jakých organizačních podmínek?).

Jestliže zde chápeme animátory jako profesionály, patří mezi jejich úkoly bezesporu jak péče o účastníky, tak i péče o dobrovolníky. Počet dobrovolníků můžeme považovat za měřítko angažovanosti komunity v sociálně-kulturní oblasti. Tato oblast může být pro dobrovolníky atraktivní, pokud mají dostatek volného prostoru, v němž by mohli dosahovat vlastních cílů a očekávání a přitom by poslední zodpovědnost, odborné vedení a zodpovědnost za kontinuitu práce spočívala na zaměstnancích (profesionálních animátorech).

Ve vztahu k dobrovolníkům lze vnímat dva úkoly profesionálních animátorů: řízení a doprovázení. Řízením dobrovolníků se myslí, že se odborný personál stará o to, aby se vyvážily různé zájmy dobrovolníků, účastníků i odborníků jednoho zařízení. Toto posuzování zájmů musí vytvářet pracovní klima, které bude pro dobrovolníky přitažlivé. Přitom musí profesionální animátor dbát o přiměřené rozdělení úkolů a zodpovědností.

Pokud mluvíme o doprovázení dobrovolníků, tak si pod tím představujeme celý proces, který v sobě zahrnuje získání dobrovolníka, jeho koučink (supervizi) a podporu. Přitom musí profesionální animátor respektovat jak cíle organizace a konkrétního programu, tak i atmosféru spolupráce, při níž mohou dobrovolníci

realizovat vlastní osobní cíle a očekávání. Jde o to, aby se cítili přijati, oceněni a respektováni.

Dalším základním úkolem animátorů je dbát o fungování zařízení, což v sobě zahrnuje jak management, tak administrativu. Do oblasti administrativy patří například správa financí, péče o spolupracovníky a praktikanty, public relations a rozšiřování informací a propagace vlastních výsledků.

Jako poslední základní úkol animátorů se uvádí zapojení do „politiky“ (filozofie a strategie) organizace, v níž pracuje, jakož i reflexe současných vývojových trendů širší politiky (komunální, státní atd.). Od profesionálních animátorů se očekává, že budou schopni myslet a jednat operativně a přitom si budou vědomi aktuálních sociálně-kulturních problémů.

4.3 Role skupiny

Druhým základním prvkem, který patří k výchovné a sociální animaci, je skupina a její role. V sociálně-kulturní animaci je úkolem animátora v rámci komunity (např. obyvatel sídliště) vytvořit skupinu či skupiny, které budou schopny samostatného vývoje. Předpokladem k tomu, aby mohla skupina fungovat, je vytvořit „bezpečné prostředí“, tj. atmosféru důvěry, v níž se účastníci cítí „jako doma“ (Geborgenheit). Tato vlastnost je předpokladem k tomu, aby se účastníci vnitřně uvolnili a byli vzájemně otevření. V této souvislosti jsou velmi známé a oblíbené seznamovací hry a podobné praktiky, které pomáhají v první fázi při vzniku a stmelování skupiny. Mnohem složitější je další sledování atmosféry ve skupině, které je nutnou součástí práce animátora, jenž by měl pružně reagovat na vývoj skupiny. Podstatné je, aby si členové skupiny uchovávali pocit bezpečí, který jim umožňuje projevovat své názory a svobodně se vyjadřovat.

V sociálně-kulturní animaci se počítá s tím, že skupina je prostředím, které jedince drží a posiluje (empowerment). Předpokladem

k tomu je schopnost členů skupiny reflektovat svoje vztahy a jejich vývoj, jakož i postavení skupiny v širším prostředí – ve společnosti. V kulturní animaci se navíc vyžaduje, aby skupina byla nositelem pozitivního výchovného náboje, tzn. aby se členové skupiny vzájemně korigovali a podporovali v sebevýchovném úsilí. Skupině jako výchovnému prostředí v koncepci kulturní animace věnujeme zvláštní kapitolu.

Kontrolní otázky:

1. Jaké jsou důsledky profesionalizace v sociálně-kulturní animaci?
2. Čím se liší „studený svět animace“ od „horkého světa“?
3. Jaké jsou základní úkoly animátora?
4. Co je to „bezpečné prostředí“?

Úkoly:

1. Zkuste dramaticky (scénkou) vyjádřit dynamiku vztahu mezi zadavatelem a animátorem.

Příklad: Mladý nadšený animátor slíbil své skupině, že obstará peníze na výlet skupiny do Prahy na produkci muzikálu Jesus Christ Superstar. Přijde za svým nadřízeným a snaží se ho přesvědčit o užitečnosti akce. Nadřízený (zadavatel) má ovšem jiné priority. Může poskytnout finance pouze na akce, které budou mít prokazatelně preventivní charakter.

2. Vyzkoušejte si mezi sebou „seznamovací hru“, při které se o sobě vzájemně dozvíte něco nového.

5 Východiska kulturní animace

V dalších kapitolách se budeme zabývat hlouběji *kulturní animací*, jejímž autorem je psycholog Mario Pollo. Svoji koncepci animace buduje Pollo od konce šedesátých let 20. století a prezentuje ji v řadě publikací. Aktuální souhrn principů a zásad kulturní animace je obsažen ve stejnojmenné knize *Animazione culturale*, která poprvé vyšla v roce 2002.⁶⁵

Stejně jako sociálně-kulturní animaci, tak ani kulturní animaci nemůžeme považovat jen za prostředek výchovy (metodiku v užším smyslu slova), ale spíše za přístup ke světu a k člověku, který je rozhodující pro jednání a postup vychovatele, učitele nebo pastoračního pracovníka. Zatímco animace je obecně zaměřena na probouzení potenciálu skrytého v jedinci (členu skupiny), v kulturní animaci hraje mnohem větší roli kulturní prostředí, reprezentované vychovateli – animátory.

Kulturní animace sice počítá s bohatstvím kreativity, s touhou a ideály, jejichž nositeli jsou samotní mladí lidé, přitom však vidí nutnost doprovázení ze strany dospělých. Animátor pak není pouze *enabler* (ten, který umožňuje mladým lidem svobodně a účinně projevit své postoje a názory), ale také *vychovatel*, který zastává a pozitivně propaguje tradiční hodnoty v bezprostředním kontaktu s mladými lidmi. Je jejich *důvěrníkem*, který je bezpodmínečně přijímá takové, jací jsou, a současně *vzorem* ukazujícím

⁶⁵ POLLO, Mario. *Animazione culturale. Teoria e metodo*. Roma: LAS 2004, prima ed. 2002.

cestu. Vedle animátora hraje v kulturní animaci ústřední roli skupina, a to nejen jako sociální prostředí, nýbrž jako aktivní výchovný prvek. Proto se počítá s tím, že animátor zná a *ovlivňuje* procesy, které ve skupině probíhají.

5.1 Základní myšlenky kulturní animace

Pollo považuje za základ animace „lásku k životu“, která by měla vést animátora k úsilí o osvobození člověka, čímž navazuje na Paula Freireho.⁶⁶ Pod pojmem „láska k životu“ si Pollo především představuje víru v rozvoj člověka. Celou svoji koncepci přitom staví na *historicitě lidského života*. Pro Polla je důležité, aby člověk věděl, *odkud vychází a kam směřuje*. To je předpokladem k tomu, aby člověk mohl a chtěl aktivně plánovat a utvářet svůj život a nežil pouze „ze dne na den“. Proto Pollo definuje animaci takto:

„Animace je výchovná koncepce a styl života, který považuje formování lidského života za ústřední bod namáhavého úsilí o vykoupění společenského soužití a dějin.“⁶⁷

Kulturní animace je výchovný styl postavený na *výchově k hodnotám*, což ovšem vyžaduje, aby vychovatel od základu sdílel hodnoty, které ho inspirují k práci. Ústřední hodnoty v této výchovné koncepci jsou: svědomí a svoboda, solidarita a harmonie (soulad a jednota) sociálního prostředí, v němž člověk žije. Tato harmonie však předpokládá připravenost k dialogu s těmi dimenzemi lidské duše, které jsou skryté v nevědomí anebo které se otvírají směrem k tajemství někoho zcela jiného, k tajemství Boha.⁶⁸

Zdá se, že pro kulturní animaci je rozhodující *hodnota člověka* a absolutní *hodnota života každého člověka*.⁶⁹ To ovšem

⁶⁶ Srov. FREIRE, Paulo. *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori 1971.

⁶⁷ Tamtéž, s. 24.

⁶⁸ Tamtéž, s. 25.

⁶⁹ POLLO, s. 25.

předpokládá *přijetí relativity prvků, na kterých stojí lidský život*. Z tohoto vědomí lidské omezenosti a hříšnosti vychází přesvědčení formulované v židovství a zejména v křesťanství – tedy potřeba záchrany z hříchů a smrti (vykoupení).

Zde se dotýkáme dalšího teologického pojmu, který Pollo přijal do své koncepce animace, a to je *milost* (italský výraz *gratuità* lépe vyjadřuje podstatu pojmu – „milost“ je to, co dostáváme zadarmo, bez zásluh). Milost, svátek a hra jsou podle Polla hodnoty, které spolu s vykoupením (jež se z hlediska křesťanství realizovalo Ježíšovou smrtí na kříži) doprovázejí cestu vysvobození člověka z „vyhnanství“ nesvobody, v které žije.

Ústředním předpokladem přístupu kulturní animace je podle Polla *vzájemnost výchovného vztahu* mezi vychovatelem a mladým člověkem.⁷⁰

Nyní se zastavíme u antropologických základů (pohledu na člověka) Pollovy koncepce. Je to zejména již zmíněný prvek *historicity*, dále dimenze *tajemství a omezenosti* člověka, která však nevylučuje *svobodu a možnost rozvoje „dobrého jádra“* v každém člověku.

5.2 Člověk jako bytost s minulostí a s budoucností (historicita)

Pro Polla má velký význam právě souvislost minulosti a budoucnosti:⁷¹

„Další hodnotou ... je hodnota historie. ... Získání této hodnoty přináší sdílení hodnot paměti ... a budoucnosti. V tom se také nachází hodnota práce, která neslouží jenom k přežití, ale je příspěvkem k dějinám vykoupení stavu lidstva; je historií lásky..., utopie... a také místem hříchu a lidské slabosti, ale i možnosti jejího přemožení.“

Z řady krizových prvků, které Pollo vytýká současné společnosti, je pro nás asi nejzajímavější poukaz na problém změny chápání času:

⁷⁰ POLLO, s. 26–27.

⁷¹ Srov. tamtéž, 25.

„Je dostatečně známé, že současný člověk má tendenci prožívat čas jako věčné teď, a ne jako děj, které probíhá z minulosti do budoucnosti. ... Ztráta dějinného cítění (smyslu pro dějiny) je těžkou formou existenciální nemoci současného člověka.“⁷²

Zdá se mu, že společnost v rozvinutých zemích je poznamenána „zatměním smyslu pro budoucnost i minulost“. Projevem této krize je skutečnost, že se pro většinu lidí stala přítomnost *jedinou důležitou dimenzí existence*.⁷³ Lidé si pak už ani neuvědomují, že jsou součástí historie, a ztrácejí i schopnost historii vytvářet. Stávají se tak davem bez paměti, který není schopný ani snít o budoucnosti. Kvůli tomu vnímají lidé jako reálné pouze to, co se děje v současnosti a co se jich bezprostředně týká. Dimenze dějin a budoucnosti jsou vytlačeny z lidského vědomí, paměť i sny odešly.⁷⁴ Ztráta těchto dimenzí se projevuje ve výchově tím, že se mladé generaci „nenabízí projekt lidství a života“.⁷⁵

5.3 Člověk jako tajemství

Přes velký pokrok společenských věd v posledním století zůstává člověk stále sám sobě tajemstvím. Došlo totiž k určité fragmentaci (rozkouskování) procesu poznávání lidské bytosti, což vyjádřil už ve dvacátých letech 20. století německý filozof Max Scheler tvrzením, že máme různé druhy antropologie (nauky o člověku), které zkoumají člověka z různých hledisek (z hlediska empirických věd, z hlediska filozofie, z hlediska teologie), ale tyto různé antropologie se vzájemně ignorují, takže „nemáme žádnou shodnou představu o tom, co je člověk“.⁷⁶ Tím se potvrzuje názor, který měl už svatý Augustin, jenž napsal ve svém *Vyznání*, že je sám sobě záhadou.

⁷² POLLO, s. 30–31.

⁷³ FRASER (it), 304 (cit. dle Pollo, 38).

⁷⁴ Srov. POLLO, s. 39.

⁷⁵ Tamtéž, s. 40.

⁷⁶ SCHELLER, Max. *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Darmstadt 1928, s. 13, cit. dle POLLO, Animazione culturale, s. 53.

Doslova: „stal jsem se sám sobě otázkou“ (questio mihi factus sum). Nemůžeme vystoupit sami ze sebe a vstoupit do svého stínu (Hannah Arendtová). Proto nemůžeme poznat vlastní podstatu. Pollo dokládá svoji tezi o tom, že otázka podstaty lidské osoby je stále otevřená, odkazem na Wittgensteinův *Tractatus logico-philosophicus* (6.52).⁷⁷ Pollo to shrnuje slovy:

„Člověk je uvězněn ve zvláštním paradoxu: má schopnost rozvíjet stále hlubší poznání svého organismu, své psychiky a své společenské činnosti, ale tato schopnost mu současně brání v tom, aby naplno pochopil svou osobu. Člověk tedy rozvíjí schopnost racionálně a vědecky zkoumat jak vlastní aktivity, tak i svoje biologické, psychické a sociální funkce a ztrácí schopnost poznat, kdo je.“⁷⁸

Přesto existuje způsob, jak člověk může pochopit sebe sama. Je to pochopení na základě Božího zjevení, to ovšem může přijmout pouze člověk, který uznává, že se Bůh zjevuje (projevuje) v lidských dějinách. Pro ostatní lidi buď člověk zůstává tajemstvím, anebo se k němu přistupuje výše uvedeným vědeckým způsobem, který vlastně lidství vnímá pouze redukovane.⁷⁹

5.4 Člověk má svobodu i hranice

Člověk na rozdíl od ostatních živých tvorů není jenom determinován svými pudy a sklony, ale je *svobodný* – schopný reflexe, svobodného rozhodnutí a projektu života. Člověk hledá smysl života. Současně se člověk neustále vyvíjí. Není stvořený „jednou provždy“. V tom spočívá význam pedagogiky – formování (výchovy, edukace) člověka. Pokud jde o kulturu, nejedná se pouze o komplex skutečností, které vytvářejí životní styl (civilizaci), ale také o jejich řídicí model (paradigma). V této souvislosti používá člověk symboly.

⁷⁷ Srov. WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. Torino: Einaudi 1973.

⁷⁸ POLLO, s. 55.

⁷⁹ Srov. POLLO, s. 55.

Tím se liší od ostatních tvorů. Proto se nedá biologicky vysvětlit, proč člověk reaguje na drobné podněty velmi silně. Například existují kultury, v nichž stačí, když se muž na ženu usměje, a hned je z toho velký konflikt, zatímco v jiných kulturách to není žádný problém. Člověk totiž nereaguje pouze přímo na materiální podnět, ale na jeho symbolický význam, na jeho interpretaci. Proto můžeme mluvit nejen o materiálním světě, nýbrž také o *kulturním světě*, v němž jsou fyzické skutečnosti podřízeny svému symbolickému významu a zpracování.⁸⁰

Významnou vlastností člověka je, že se nenarodí „hotový“, ale že se stává celým člověkem teprve v průběhu svého života. Člověk má totiž před sebou od narození velké spektrum možností, jak se bude jeho život dále vyvíjet. Tento vývoj pak závisí na vlivu mnoha faktorů. Tedy nejen na genetické výbavě, ale i na osobním projektu, kultuře společnosti, v níž žije, na sociálních a přírodních podmínkách prostředí a na výchovných procesech.

Proto má pro život člověka velký význam skutečnost, že jeho život je *procesem, který může sám plánovat a spoluutvářet*.⁸¹ Vědomé utváření průběhu našeho života (projekt) je pro zralého jedince jakousi *osou*, jež sdružuje a usměřňuje všechny ostatní vlivy a faktory.

Pollo nesouhlasí s odborníky, kteří lidské vědomí chápou jako *druhotný jev*; naopak se drží tradičního pohledu, podle něhož je lidské vědomí jednotícím prvkem, který dává dohromady a formuje všechny ostatní prvky.⁸² Lidské vědomí je tedy nositelem lidského já, lidské identity. Pollo přirovnává sjednocující funkci lidské psychiky k centru světa, které předpokládala všechna archaická náboženství. Byla to posvátná místa, na nichž se setkávalo nebe, země a podsvětí. „Nebe“ v lidské psychice představuje hodnoty, principy

⁸⁰ Srov. POLLO, s. 59.

⁸¹ Pokus o překlad a současně interpretaci slova „progettualità“ (dosl. „projektivost“).

⁸² Zde můžeme vzpomenout na scholastickou definici duše, podle níž je lidská duše (anima) *forma formans corporis* (pozn. M. K.).

a normy, jimž člověk podřizuje svoje potřeby a pudy, je to oblast náboženství a vůbec smyslu života i každodenního lidského bytí. „Země“ je královstvím vědomí, rozumu, symbolického vyjádření; je to oblast, která vytváří jednotu všech tří dimenzí a umožňuje vyjádřit smysl. „Podsvětí“ je oblast původních životodárných sil člověka, osvobozených z vězení formy. Jedná se o osobní i kolektivní nevědomí (podvědomí). Jazyk je právě tím, co zajišťuje komunikaci mezi těmito oblastmi. Mezi „zapomenuté“ formy symbolického vyjadřování patří mýtus, který otevírá horizonty pravdy, jež pomáhají nalézat smysl. Pollo je přesvědčen, že předpokladem zdravého rozvoje jedince k plnému lidství je právě integrace nevědomí do života. Vychází přitom z psychologie C. G. Junga.⁸³

Lidská podmíněnost (*conditio humana*) je dána prostorem a časem. Narození a smrt jsou hranice lidského života, přičemž stojí za úvahu myšlenka, že existence člověka a naší kultury je vlastně jen maličkým posledním zlomkem z celkového času dosavadního trvání vesmíru. Právě tváří v tvář tomuto nepatrnému času, v němž existuje lidstvo, vyniká schopnost člověka řídit a kontrolovat čas a plánovat svůj život jako projev daru svobody, který dal Bůh člověku skrze (sebe)vědomí.⁸⁴ To ovšem také znamená, že člověk, který by neměl paměť a nedokázal předvídat budoucnost, tedy člověk, který by neuměl najít ve své minulosti smysl pro svoji budoucnost, nemůže mít *životní projekt*.

5.5 Člověk jako bytost kulturní

Pollovo chápání kultury odpovídá širokému pojmu kultury, tak jak je dnes přijímán kulturními antropology. Vychází se sice z Taylorovy definice kultury z roku 1871:

⁸³ Srov. POLLO, s. 71–76; odkaz na Jungovu psychologii: JUNG, C. G. *Opere*. Vol. IX, tomo 1°, Torino: Boringhieri 1980, s. 38.

⁸⁴ POLLO, s. 77.

„Kultura je komplexní celek, zahrnující náboženské a etické hodnoty a systémy, právní předpisy, poznání, umění a všechny zvyky a schopnosti, kterými jedinec disponuje jako příslušník společnosti a které si osvojil učněním.“⁸⁵

Současně ale jde dál a chápe kulturu jako „celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím enkulturace předávají dalším generacím“.⁸⁶ Kultura je tedy jakýsi jednotící systém, kterým si příslušník určité společnosti dekóduje podněty a svou vlastní odpověď na tyto podněty vyjadřuje v kódu své kultury. Kultura tedy není nějaká náhodná sbírka produktů, ale spíše systém, který se neustále proměňuje a přetváří, protože ji vytvářejí živé osoby a protože se rozvíjí ve vztazích s okolní realitou. Kultura je živý systém, její vývoj by se dal snad nejlépe přirovnat k vývoji jazyka, který vytváří právě takový systém kulturních kódů, které ti, kdo řeč užívají, současně také neustále dotvářejí. Jazyk je jedním z konstitutivních prvků kultury.

Svoje názory na podstatu a význam kultury pro člověka opírá Pollo o názor amerického psychologa Bernarda Kaplana, který je přesvědčen, že člověka je třeba definovat nejen jako „bytosť rozumnou“, nýbrž jako „bytosť symbolickou“.⁸⁷ S tím ovšem souvisí i další prvek – význam řeči. Pro Polla je „tajemství řeči, která sama sebe transcenduje, v mnoha ohledech stejné jako tajemství lidské existence“.⁸⁸

⁸⁵ Citováno dle webových stránek katedry filozofie TF JU, srov. TAYLOR, E. B. *The Origins of Culture*. New York: Harper Torchbooks 1958, s. 1.

⁸⁶ Katedra filozofie TF JU, srov. POLLO, s. 63.

⁸⁷ Srov. KAPLAN, Bernard. An approach to the problem of the symbolic representation. Non verbal and verbal, s. 52. In *Journal of communication* 2(1961), s. 52–56. Bernard Kaplan (1925–2008) pocházel z Ukrajiny. Stal se známým v 60. letech právě svými studiemi o vývoji člověka a jeho symbolického vyjadřování. Na tomto místě se Kaplan odvolává na citát filozofa Ernsta Cassirera (neokantismus).

Uvedený úryvek také dostupný na: <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119749078/abstract?CRETRY=1&SRETRY=0>

⁸⁸ POLLO, s. 66. Zde se Pollo odvolává na filozofii jazyka A. Jacoba (JACOB, A. *Introduzione alla filosofia del linguaggio*. Bologna: Mulino 1980).

5.6 Shrnutí Pollovy filozofie výchovy

Mario Pollo jde ve své filozofii výchovy určitým způsobem proti proudu. Nedrží se konkrétní filozofické školy, ale přijímá od různých židovských a křesťanských filozofů 20. století myšlenky, které obsahují určitou diagnózu současného vývoje myšlení a současně nabízejí alternativu:

- proti sociální podmíněnosti času staví podmíněnost noetickou;
- proti odmítání minulosti prosazuje integrování historie do vlastního života;
- proti iluzi „vědeckosti“, která může „vysvětlit člověka“, předkládá lidství jako tajemství;
- proti relativitě lidského vědomí staví prioritu ducha;
- kulturu nechápe jako „nadvstavbu“, ale jako projev člověka coby „symbolické bytosti“.

Přijmeme-li jeho koncepci, jeví se nám tradiční biblické hodnoty jako lék proti patologickým jevům pozdně moderní společnosti. Jestliže Pollo považuje za potřebné hodnotit vlastní život vzhledem k (hledání) jeho smyslu, připravuje tím prostor pro úvahu nad smyslem života, který křesťan nachází v Bohu. Jestliže mluví o začlenění vlastní minulosti do běhu života, předpokládá možnost odpuštění a osvobození, které pro křesťany přinesl Ježíš. Pokud chápe člověka jako tajemství, připouští, že skutečná hodnota člověka spočívá v něčem jiném, než jsou jeho vnější projevy. Pollo je také přesvědčen o tom, že psychická stránka člověka není pouze důsledkem „organizace hmoty“. Duchovní skutečnosti pak nejsou jenom jakousi nadvstavbou, ale základem, který je třeba zušlechťovat.

Ačkoliv nemusíme s Pollovými názory souhlasit, je velmi prospěšné zkusit se podívat na naši životní (a pedagogickou) realitu právě z tohoto úhlu pohledu, a tak se vymanit z jednostrannosti, která nám hrozí, pokud podlehneme sociálnímu determinismu,

tedy názoru, že vše je dáno vnějšími podmínkami, kde člověk a jeho duch nic nezmohou.

Koncepce kulturní animace se opírá o tradiční biblické hodnoty, jejichž reprezentantem by měl být každý vychovatel. Můžeme tedy tuto koncepci chápat jako určitou alternativu k technicistnímu materialismu, který ovlivňuje také pedagogické myšlení – jako cíl výchovy se chápe často jenom konkurenceschopnost, přičemž hodnoty, které nejsou ekonomicky „použitelné“, ustupují do pozadí.

Otázky:

1. Co znamená teologický pojem „milost“ a jaké má místo v Pollově filozofii výchovy?
2. Jaký je rozdíl mezi sociální a noetickou podmíněností času (sociotemporalita – nootemporalita)?
3. V jakém smyslu je člověk „tajemstvím“?
4. Z jaké definice kultury Pollo vychází?

Úkol:

V rozhovoru ve skupině si vyměňte názory a zkušenosti týkající se těchto věcí:

- vyrovnávání se s minulostí a pohled do budoucnosti
- zkušenost vlastní slabosti a omezenosti
- „zázrak života“ (tajemství)

6 Principy kulturní animace

Kulturní animace je výchovná koncepce založená na podpoře rozvoje identity jednotlivce v rámci interakce ve skupině, kterou aktivně spoluvytváří vychovatel – animátor. Cílem kulturní animace je *enkulturace*. Tímto výrazem se označuje adaptivní začleňování jednotlivců do příslušné etnické, interetnické nebo multietnické kultury, do jejího jazyka a do jejích tradic.

Pojetí výchovy jako enkulturace ovšem předpokládá pojetí kultury v širším smyslu, vycházející z Tylorovy definice kultury (viz kap. 5.5). Toto pojetí kultury prošlo v průběhu dvou století různými variacemi a v současnosti jeví tendenci k zúžení z vnějších projevů na sdílené představy a vnitřní pravidla pospolitého života. Kultura se tedy chápe jako celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím enkulturace předávají dalším generacím.

Koncepce kulturní animace v praxi staví především na mezilidských vztazích účastníků výchovného procesu a předpokládá vytvoření vzájemných vztahů mezi účastníky akcí s cílem vytvořit takovou skupinu, která pozitivně formuje své členy. Stejně tak ovšem předpokládá autentický vztah vychovatele ke každému členu skupiny. Z tohoto požadavku, který můžeme označovat jako *personální nabídku* (na rozdíl od nabídky věcné, tj. programu nebo materiálního zabezpečení), vycházejí tři ze čtyř principů (pilířů) kulturní animace: zralé přijetí životního stylu mladých lidí,

výchovný vztah vychovatele ke členům skupiny a výchovný vliv skupiny samotné (skupina jako výchovné prostředí).

V následujících řádcích se budeme zamýšlet nad postoji a vlastnostmi animátora. Pojednáme tedy obšírněji o prvních dvou principech kulturní animace. Zbývajícím principům jsou věnovány samostatné kapitoly (7 a 8).

6.1 Postoj vychovatele k životnímu stylu mladých lidí

Východiskem pro naše jednání v každodenních situacích jsou naše postoje. Výchova chápaná jako animace je možná jedině tehdy, když vychovatel udrží v rovnováze *vstřícnost* a *autoritu*, takže dokáže na jedné straně bezpodmínečně přijímat mladé lidi takové, jací jsou, a na druhé straně umí stanovit hranice, formulovat požadavky, důsledně vyžadovat jejich plnění a přitom korigovat chování těch, kteří jsou mu svěřeni. Od vychovatele se očekává určitá zralost (dospělost): má být vnímavý k potřebám mládeže, ale současně nemůže zapomenout na to, že reprezentuje určité hodnoty. Pollo používá v této souvislosti výraz „dospělé přijetí světa mládeže“ a upozorňuje na několik forem nezralého postoje vychovatelů, které znemožňují vychovávat metodou animace.

Snad nejvíce se dnes mladí lidé setkávají s *indiferentním* (lhostejným) postojem k jejich chování a zájmům, k jejich hodnotám a životnímu stylu. Dospělí hájí tento postoj často s odkazem na svobodu individua a pluralitu životních postojů („je svobodný/svobodná, je to jeho/její věc“). Indiferentní postoj můžeme pochopit u lidí, kteří nenesou za mladé lidi přímou odpovědnost, jako třeba dospělí na ulici, kteří se s mladými lidmi setkávají pouze náhodně. Takový postoj je však nepřijatelný u rodičů, učitelů a jiných osob, které jsou odpovědné za osobnostní rozvoj dospívajících. Ze zkušenosti víme, že lhostejnost ze strany rodičů může být příčinou sociálně patologického jednání dětí (drogová závislost, vandalismus, mikrokriminalita atd.). Dítě totiž – i ve fázi „pubertálního

vzdoru“ – očekává od rodičů korektiv a nezájem vnímá jako lhostejnost vůči vlastní osobě, ačkoli mu může krátkodobě vyhovovat.

S dalším problematickým postojem vůči chování a životnímu stylu mladých lidí se setkáváme především ve školách a výchovných institucích. Často se vytváří atmosféra, kde je všechno dáno „shora“, dospělí (učitelé) „vědí, co je správné“, odmítají vnímat realitu tak, jak ji vnímají jejich svěřenci, a v podstatě jim vnucují svoje vidění světa, někdy až rigidními pravidly a normami. Tento *normativní* postoj brzdí veškerou iniciativu a tvůrčí účast mládeže na budování vlastního životního stylu.

Třetí postoj, který je projevem osobnostní nezralosti vychovatelů, považuje Pollo za „*mládežnický postoj*“, v němž je kritický odstup nahrazen naprostou vstřícností. Jedná se o postoj *nekritický*, při němž vychovatel prakticky rezignuje na svoji roli. Jedná se rovněž o poměrně častý jev, a to zejména u vedoucích a mladých vychovatelů, kteří dosud nepřijali, že ve skupině mládeže nejsou v roli kamarádů, ale v roli vychovatelů. Tento rozpor rolí není snadný: na jedné straně očekáváme od animátorů, aby „zapadli“ do skupiny; na druhé straně mohou pedagogicky ovlivňovat skupinu jedině tehdy, když vědomě prezentují svoji odlišnost – zralejší postoje, zkušenost, zodpovědnost za zachovávaní pravidel, tradiční hodnoty – a jsou v ideálním případě přirozenou autoritou.

Vzorem zralého postoje vychovatele je například zakladatel salesiánů Don Bosco.⁸⁹ Na jedné straně měl nespornou vychovatelskou autoritu, které silně využíval. Na druhé straně se řídil zásadou: „Chceš-li získat mladé lidi, miluj to, co mají rádi oni!“ – Tato zásada v praxi znamená zajímat se o to, co je pro mladé lidi důležité,

⁸⁹ Giovanni Bosco (1815–1888) byl italský katolický kněz, který se více než 40 let svého života věnoval nedirektivní výchově dospívajících chlapců pocházejících z chudých poměrů. Založil řeholní společenství s názvem „Společnost svatého Františka Saleského“, známé dnes jako „Salesiáni Dona Boska“. V jeho době se oslovovali prostí kněží titulem „don“, proto je také on známý jako don Bosco. V roce 1934 byl prohlášen za svatého. V českém seznamu světců je tedy zaznamenán jako „svatý Jan Bosko“.

a být vnímavý k autentickým hodnotám, které mladí lidé hledají. Současně si však zachovat vlastní tvář, a to i za cenu menší popularity.

6.2 Animátor jako „profesionál vztahů“

Pokud se v pomáhajících profesích hovoří o profesionalitě vztahů, většinou se klade důraz na jasné rozlišení rolí, čímž může i vychovatel (pokud jej chápeme také zčásti jako pomáhající profesi) předejít rizikovým faktorům, jako je třeba nereálné očekávání ze strany vychovávaných nebo nepřiměřená citová vazba mezi vychovatelem a vychovávaným. V této souvislosti je namístě upozornit, že v kontextu kulturní animace není profesionalita vztahů určována odstupem vychovatele, ale naopak schopností jeho empatie a otevřenosti, samozřejmě za předpokladu zralého přístupu, při němž si vychovatel neustále svoji roli uvědomuje.

Prvním znakem profesionálního vztahu animátora je *opravdovost (autenticita)* jeho vztahů k lidem, s nimiž se stýká a pracuje. Jeho vztahy nemohou být pouze maskou, kterou na sebe vezme v pracovní době a s koncem pracovních povinností ji odloží. Od animátora se vyžaduje skutečný zájem o mladého člověka a touha přispět k jeho všestrannému rozvoji. Proto můžeme v této souvislosti hovořit o *vychovatelské lásce*.⁹⁰ Pokud ovšem používáme výraz láska, chápeme ho ve smyslu biblického *agapé*.⁹¹

⁹⁰ Téma „pedagogické lásky“ je zajímavě přiblíženo ve stati: Ries, Lumír. Pedagogická láska a prosociálnost. In *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 3, s. 272–283.

⁹¹ Ježíš Kristus označil lásku k Bohu za „první a největší přikázání“, lásku k bližnímu pak za stejně důležitou (Mt 22,37–40). V biblickém textu se objevuje řecký výraz „agapé“, který původně označoval vzájemný respekt mezi sousedy. Kromě toho se v Bibli setkáme s výrazem „filia“ pro lásku mezi přáteli a rodinnými příslušníky. Výraz „erós“ používaný pro milostný vztah se v Novém zákoně neobjevuje (podrobnější pojednání o tomto tématu obsahuje encyklika papeže Benedikta XVI. *Deus caritas est*).

S rozvinutou praxí „vychovatelské lásky“ označované pojmem „laskavost“ (amorevolezza) se setkáváme v pedagogické tradici Salesiánů Dona Boska.⁹² „Laskavost“ předpokládá propojení lásky efektivní (praktické) s láskou afektivní (citovou, přátelskou).⁹³ Tento postoj naplno prožívají vychovatelé, kteří své povolání chápou jako poslání. V praxi zakladatele Salesiánů Dona Boska se tento postoj projevoval zcela konkrétními prvky:

„Být vychovatelem znamená životní povolání a způsob života. ... Vychovatel má být u mladých, s mladými a pro mladé. ... Prvním úkolem vychovatele je tedy jeho fyzická přítomnost mezi mladými lidmi. ... Vychovatel už svou přítomností zabrání nevhodnému chování a jednání. ... Vychovatel by měl vycítit a neutralizovat faktory, které brzdí normální rozvoj osobnosti mladého člověka. ... Účinnost tohoto výchovného přístupu závisí velmi silně na *kvalitě přítomnosti* vychovatele.“⁹⁴

Kdykoli hovoříme o vztazích jako součásti profese, musíme si být vědomi rizik, která souvisejí s rozvojem autentických vztahů mezi vychovatelem a vychovávaným. V tomto směru je užitečné poučit se ze zkušeností ze zdravotnictví a sociální práce.⁹⁵

Jestliže ovšem uvažujeme o animátorovi jako o „profesionálovi sociálních vztahů“, nemůžeme jeho roli chápat individualisticky, jako by šlo pouze o to, aby vychovatel navázal vztahy s jednotlivými mladými lidmi. To je pouze jedna rovina vztahovosti. Existují ještě minimálně dvě další: *podpora vztahů mezi členy skupiny*

⁹² Salesiáni Dona Boska – řeholní společnost katolické církve, která se věnuje především výchově mládeže. Založil ji italský kněz Giovanni Bosco (1815–1888). Salesiáni (zkr. SDB) provozují v ČR zejména střediska volného času, která však nabízejí hlavně nízkoprahové programy.

⁹³ Srov. SCHEPENS, Jacques. *Ursprung und Entwicklung des Präventivsystems*. Wien: Don Bosco Haus 2001, s. 15.

⁹⁴ KAPLÁNEK, Michal. *Výchova v salesiánském duchu*. Příručka pro dobrovolníky, animátory a zaměstnance salesiánských zařízení. Praha: Portál 2012, s. 35–36.

⁹⁵ Považuji za velmi vhodnou například knihu Karla Kopřivy *Lidský vztah jako součást profese* (1. vyd. Praha: Portál 2000; 6. vyd. 2010).

a *rozvoj vztahů v týmu vychovatelů*. Podpora vztahů mezi členy skupiny vychází z úlohy animátora jakožto moderátora života skupiny. A pokud se mají členové skupiny učit vzájemným vztahům, musejí mít na očích nějaký model nebo ještě lépe: živý vzor.

6.2.1 Základní prvky vztahu animátora k mladým lidem

Pokud vycházíme ze všech tří pojetí výchovné animace (animazione culturale, Freizeitkulturelle Animation, informal education), můžeme identifikovat několik prvků, které by neměly chybět ve výchovné animaci.

Především se jedná o *rovnováhu mezi bezpodmínečným přijetím na straně jedné a výchovnými požadavky na straně druhé*. Pokud mluvíme o „přijetí“ mladého člověka, tak tím myslíme, že vychovatel *mladého člověka do hloubky zná*. Nespokojí se tedy pouze s poznáním jména, podoby a projevů (chování) druhého člověka, ale usiluje o poznání jeho charakteru, povahy, zkušeností, pocitů a postojů. Jestliže druhého člověka tak hluboce znám, objevují jeho *originalitu*. A přijímám ho takového, jaký je. Současně přitom reprezentují určitou kulturní tradici, která se odráží mj. ve výchovných cílech. Jejich dosažení předpokládá, že budu na mladého člověka klást odůvodněné požadavky. Vychovatel musí být většinou iniciátorem žádoucí změny osobnosti vychovávaného. Probíhá to tedy obvykle jinak než při kontaktu s klientem v sociální práci. Klient si je v kontaktu se sociálním pracovníkem vědom svého problému a chce ho vyřešit, zatímco vychovávaný žádný problém nemusí pociťovat a často nemá na začátku žádnou představu o tom, jakým směrem by se chtěl dál rozvíjet. Cílevědomý „seberozvoj“ ve smyslu životního projektu je spíše cílem než východiskem.

Dalším prvkem, který nemůže v přístupu animátora chybět, je *vůle v pozitivní potenciál*, skrytý v každém mladém člověku. Bez tohoto přesvědčení by animátor nemohl pracovat s problémovými

jedinci. Nestačí ovšem, aby animátor věřil v pozitivní potenciál. Jeho úkolem je pomáhat samotnému mladému člověku, aby ho *objevil, poznal a rozvíjel*. Tento princip je do kulturní animace převzat ze salesiánských výchovných principů.

Třetím prvkem, který do výchovy ve volném čase vnesl Opaschowski (aplikací principů sociálně-kulturní animace), je *empowerment*. Tento pojem označuje činnost animátora (pedagoga nebo sociálního pracovníka), který pomáhá lidem, s nimiž se setkává, k tomu, aby *byli schopni měnit prostředí, v němž žijí, přijímat zodpovědnost a řešit konflikty*.

Čtvrtým prvkem výchovné animace je *zájem o zájmy mladých lidí*. Tento princip vychází ze zkušenosti Dona Boska, který řekl: „Měj rád to, co mají rádi mladí!“

Přítomnost animátora mezi mladými lidmi by neměla mít charakter vůdcovství, ale *doprovázení*. K tomuto doprovázení, jak je popisuje ve své koncepci M. Smith, dochází ovšem na základě hlubokého osobního poznání a důvěry. Předpokladem „postoje doprovázejícího“ je *respekt ke svobodě mladého člověka*. Za pátý prvek můžeme tedy považovat „doprovázení“ a za šestý „princip svobody“.

Jako sedmý prvek vztahu animátor–vychovávaný můžeme uvést *vzájemnost vztahu*. Tento požadavek zdůrazňují především autoři tzv. pedagogiky osvobození (Freire). Podle nich by měl být vztah mezi vychovatelem a vychovávaným spíše partnerský než autoritativní: vychovatel by neměl vystupovat z pozice moci. Vzájemnosti vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným prospívá, když si vychovatel uvědomí, že i on ze vztahu s dětmi profituje, že se z něho učí. Přitom je ovšem důležité dbát na zachování sociálních rolí mezi vychovatelem a vychovávaným.

Určitá „rovnost“ mezi vychovatelem a vychovávaným ovšem nemůže a nemá zakrýt trvající asymetrii tohoto vztahu, která spočívá obvykle jak v rozdílnosti rolí, tak obyčejně i v rozdílu věku a v rozdílech v hodnocení situací. Vzájemnost tedy spočívá spíše v dialogu, kde se – tak jako v životě – střídají etapy dávání a přijímání.

Uvedených sedm prvků nezahrnuje všechny důležité vlastnosti vztahu animátora k mladým lidem. Je to pouze výčet požadavků, které můžeme najít v uvedených animačních koncepcích a které lze ve výchovné praxi použít.

6.2.2 Osobnostní předpoklady vychovatele-animátora

Klíčovým předpokladem animace je lidská zralost animátora, o níž jsme již zčásti pojednali v souvislosti s požadavkem „dospělého přijetí světa mládeže“. Tato zralost má svoji dimenzi *intelektuální*, *emocionální* a *duchovní*. Po stránce intelektuální musí být vychovatel schopen správně posoudit a řešit výchovné situace a problémy. Předpokladem je pedagogické vzdělání zaměřené na pedagogiku volného času. Emocionální zralost předpokládá duševní vyrovnanost a uspokojivé citové zázemí v osobním životě. Duchovní zralost v sobě zahrnuje zejména schopnost klidné reflexe otázek života a smrti, utrpení, smyslu života, dobra a zla – a v neposlední řadě také explicitně náboženských otázek: víra, věčnost, Bůh, náboženství atd.

Kromě požadavku lidské zralosti najdeme u Polla i Smitha důraz na *péči animátora o vlastní spiritualitu*. Uvedení autoři sice nepoužívají tento pojem, ale hovoří o pravidelné sebereflexi týkající se etických dilemat (Smith) nebo přímo o „kultivaci svědomí“ (Pollo).

Pollo je přesvědčen, že animátor *reprezentuje kontinuitu tradice a současnosti*, čímž je míněno zprostředkování tradičních hodnot v atmosféře dialogu. Z Pollova pojetí filozofie výchovy vycházejí také následující požadavky na osobu animátora, který je *přítomen v životě mladých lidí*:

1. *Animátor se pohybuje na hranici minulosti (vzpomínky) a budoucnosti (sny)*. Tím se podobá roli animátora rodičovské roli, protože rodiče jsou na jedné straně „živou minulostí“ a na druhé straně podporují a usměrňují sny a plány svých dětí.

2. *Pro animátora je důležitější věrnost hodnotám (zásadám) než aktuální osobní prospěch.* Na životě animátora by mělo být vidět, že nejedná jenom na základě svých zájmů a potřeb, ale jsou pro něj důležité etické hodnoty a jejich souvislosti. Nejde přece jenom o přežití anebo o materiální prospěch, nýbrž o věrnost hodnotám, které dávají životu smysl. Je totiž rozdíl, jestli jsme v životě opravdu svobodní, anebo se pouze učíme přizpůsobovat se vnějším podmínkám.

3. *Animátor pomáhá mladým lidem nalézat smysl i v utrpení.* Jedná se především o pomoc bojovat s obtížemi v náročných životních situacích a překonávat je, ale současně se setkávat s utrpením jako s tajemstvím, v němž je skrytá i naděje.

4. *Animátor určuje hranice – pravidla.* Tato pravidla ale musejí být spolu s účastníky aktualizována, abychom neustrnuli v rigidním zachovávaní příkazů a zákazů.

5. *Animátor naslouchá,* takže komunikuje nejen aktivně, ale i pasivně, zajímá se o život, názory, radosti a problémy svých svěřenců.

6. *Animátor je svědkem tajemství smrti.* Mezi hranicemi života je nejdůležitější hranice smrti. Ačkoli se stále virtuálně setkáváme se smrtí (např. v televizních zprávách), zdá se, jako bychom se smrtí nepočítali. Psychické zdraví totiž závisí mimo jiné na tom, jak dokážeme do svého života integrovat skutečnost smrti.

7. *Animátor chápe svoji vlastní činnost jako součást projektu, který ho přesahuje.* Věřící člověk může mluvit dokonce o „projektu Božího království“.

Pollovy požadavky na animátora vycházejí z židovsko-křesťanské interpretace lidského života a jeho postavení v dějinách. Současně odpovídají potřebám moderního člověka, jak se s nimi setkáváme v interpretacích humanistické psychologie, příp. logoterapie.

Otázky:

1. V čem spočívá riziko tzv. mládežnického postoje animátora?
2. Jak byste vysvětlili pojem „empowerment“?
3. Mluvíme-li o „vzájemnosti vztahu“ mezi vychovatelem a vychovávaným anebo dokonce o „partnerství“, jak správně tento pojem chápat?
4. Proč Pollo ve své koncepci zdůrazňuje „věrnost hodnotám“?

Úkol:

Přečtěte si následující příběh, v němž se setkáte se snadno identifikovatelnými chybami pedagogů. Jejich chyby svědčí o nezralosti. Jde o vymyšlený příběh, který je ale inspirovaný skutečnými událostmi a reakcemi. Pokuste se odpovědět na otázky, které najdete na konci příběhu.

Třída 8.A jela na týdenní školní výlet do Itálie. Po prvním dnu cesty autobusem přespávali v hlavním městě Korutan Klagenfurtu. Všichni účastníci zájezdu byli utmáčení dlouhou jízdou autobusem. Také pan učitel Novák a paní učitelka Koubová byli unaveni. Nocleh byl zajištěn v jednom penzionu.

Poté, co dorazili na místo a „obsadili“ pokoje, odešli do jídelny na večeři. Pan učitel Novák s paní Koubovou přezdívanou Houba si sedli k malému stolku zastrčenému v rohu jídelny a začali společenskou konverzaci. Žáci a žákyně si sedli za dva dlouhé stoly a čekali na jídlo. Chvilí to trvalo, a třída byla poněkud neklidná. Chlapci začali foukat do pepřenky a sledovali reakci svých kolegyní na létající černé koření. Děvčata začala ječet a to bylo podnětem k pedagogickému zásahu paní Koubové. Ze svého úkrytu v rohu místnosti vzkřikla: „A bude tady ticho!“ A nebylo.

Hluk naštěstí po chvíli ustal, neboť se hladoví poutníci dočkali večeře. Kromě hlasitého mlaskotu vládlo v sále hrobové ticho. Až do dalšího zvolání paní Houby: „Po večeři máte volno. Jděte do města a vraťte se do deseti hodin.“ – Odpovědí na toto zvolání bylo hlasité „hurá“ několika výrostků, kteří chtěli utratit své skromné kapesné.

Všichni se vytratili. Novák s Houbou zapadli do nejbližší vinárny a zapili nudu laciným vínem. Žáci a žákyně se rozdělili na několik zájmových skupin: pivaři, průzkumníci, zamilovaní, lenoši a kreativní avantgarda, opatřená barevnými spreji. Vzhledem k cizímu prostředí a omezeným finančním prostředkům se všichni vrátili do 22.05 do ubytovacího prostoru. Chyběli pouze dva: Houba a Novák.

Nastala noc. Žáci a žákyně spali po namáhavém dnu. Kolem půlnoci se rozletěly dveře a rozjásaná dvojice se objevila. Byla provedena tzv. kontrola spánku. Do některých pokojů nakoukla Houba a zahoukala: „Vstávejte, už je ráno!“ Do jiných pokojů vrazil pan Novák a zařval: „Kontrola spánku!“ Oba měli už v krvi dost alkoholu.

Žáci byli naštěstí natolik unaveni, že tento nepříjemný sen příliš nevnímali. Ráno se probudili do nového dne plni touhy po nových zážitcích. Jen někteří z nich přemýšleli, jací jsou vlastně jejich učitelé.

- Jakých chyb se pedagogové dopustili? Proč se jich dopustili? – Navrhněte lepší alternativy postupu v jídelně, při programu ve městě i po skončení programu.
- Jakou souvislost má tento příběh s problematikou dospělého přijetí světa mládeže?
- Co bylo na chování pedagogů nedospělé?

7 Skupina jako výchovné prostředí

Metoda kulturní animace je založena nejen na osobních vztazích mezi vychovatelem (animátorem) a vychovávaným, ale také na klimatu, atmosféře a duchu skupiny, tedy na příjemném prostředí, pohodě, ale i na společném pozitivním směřování skupiny, která je subjektem výchovného procesu. Koncepce kulturní animace považuje skupinu za *výchovné prostředí*. V této souvislosti je třeba uvažovat o tom, jaké jsou předpoklady k tomu, aby skupina pozitivně působila na své členy a nestala se partou, která je strhává k sociálně patologickým aktivitám.

7.1 Peer groups

Role *skupiny vrstevníků*⁹⁶ byla objevena ve čtyřicátých letech 20. století v USA. Zpočátku byl tento fenomén posuzován spíše negativně. Teprve výzkumy posledních desetiletí přinesly celou řadu výsledků, které ukázaly, že vliv vrstevníků nevyklučuje vliv dospělých (rodičů), ale naopak, že skupina vrstevníků působí na mladého

⁹⁶ Výraz „peer group“ se obvykle překládá jako „vrstevnická skupina“; tím se však neoznačuje jenom skupina lidí stejného věku, ale spíše skupina lidí, kteří mají něco společného.

člověka často stejným směrem jako rodiče.⁹⁷ Psychologické mechanismy identifikace se skupinou na straně jedné a distancování se od ostatních skupin na straně druhé přispívají k budování identity jedince. Plní tedy důležitou socializační funkci. Kromě toho je pro mladé lidi velmi významný také pocit sounáležitosti, který ve skupině prožívají. Parta je konečně také prostorem, jenž umožňuje vznik hlubších přátelství.

Význam *peer group* se dá shrnout asi takto:

Skupina poskytuje jednotlivci oporu a zprostředkuje normy a hodnoty, závazné pro její členy. Ve skupině se člověk cítí svobodný od vlivu světa dospělých (rodina, škola, zaměstnání); ve skupině si může vytvářet vlastní svět a systém hodnot a vyzkoušet si nové životní formy.⁹⁸

Skupina přispívá k rozvoji osobnosti mladého člověka tím, že se s ní může *identifikovat*, a současně vyjádřit *odstup* od jiných skupin. Parta hraje významnou roli při vytváření vztahů a přináší svým členům pozitivní zážitky *sounáležitosti*, *uznání* a *úspěchu*.

Jestliže konstatujeme, že skupina vrstevníků je pro mladé lidi významná, máme na mysli nejen příslušnost ke konkrétní skupině, nýbrž také rozsáhlou síť vztahů a celý komplex aktivit, kde se děti a mladí lidé realizují v prostředí, které si sami volí.

Peer group bývá zpravidla prožívána jako „společenství“, tzn. jako skupina, v níž převládá „niterná a citová blízkost členů a bezprostřednost a intenzita kontaktů mezi nimi“.⁹⁹ Dát příležitost ke vzniku a rozvoji skupin, v kterých se mohou mladí lidé pozitivně rozvíjet, je jistě jedním z prostředků jakékoli sociálně pedagogic-

⁹⁷ OSWALD, Hans. Beziehungen zu Gleichaltrigen. In ZINNECKER, Jürgen (ed). *JUGEND '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*. Bd. 2: Im Spiegel der Wissenschaften. Leverkusen: Leske und Budrich 1992, s. 319.

⁹⁸ Srov. SAUER, Mystik des Alltags, s. 87.

⁹⁹ MÖRTH, Ingo. Gemeinschaft, s. 399, in: Wörterbuch des Christentums, Zürich 1988, s. 399–400.

ké práce. Bylo by ale nedostatečné, kdybychom chápali samotné *vytvoření skupiny* jako jediný a poslední cíl animace. Má-li mít skupina výchovný charakter, musejí být cílem *vztahy* členů mezi sebou a jejich *zráním* skrze tyto vztahy. Zůstává ovšem otázkou, do jakého typu skupiny může animátor vstoupit, v jaké roli a jaké má možnosti ovlivňovat proces vývoje skupiny.

V sociální psychologii existuje řada modelů práce se skupinou. Tyto modely jsou ovšem podmíněny tím, o jaký typ skupiny se jedná a jaké je cílové zaměření skupiny. Většina modelů vývoje skupiny vychází ze zkušeností z psychoterapie nebo teambuildingu. Pedagogika se obvykle zaměřuje na skupinové procesy ve školní třídě. Naproti tomu specifika otevřených skupin a spontánních peer groups jsou málo známá. Pokud ano, tak spíše v rámci teorie sociální práce.

Ve výchově zaměřené animaci (*animazione culturale*) se setkáváme jak se skupinami, které vznikly spontánně (zpravidla už před zapojením členů do animačních aktivit), tak se skupinami, které se vytvořily na základě nabídky animátorů (vychovatelů). Ty mohou mít buď charakter uzavřený (např. tzv. domovské skupiny klientů NZDM anebo zájmové kroužky DDM), nebo otevřený (skupiny účastníků „otevřených“ aktivit). Vychovatel pracující metodou animace je v každém z uvedených typů v jiné roli. Zatímco vstup animátora do již existujících skupin mládeže je obtížný a animátor zde vystupuje spíše v roli terénního pracovníka, vytvoření skupiny až v rámci animačního procesu dává animátorovi možnost být buď v roli lídra, případně v roli iniciátora, či moderátora.

Pokud pracujeme jako animátoři s uzavřenou skupinou, probíhají skupinové procesy tak, jak je popisují známé modely (viz níže). Pokud je ovšem naším záměrem, aby skupina zůstala otevřená, je nutné počítat s tím, že se její struktura mění vstupem každého nového člena či odchodem dosavadních členů. V tomto případě je stabilizační funkce animátora nezbytná. Skupina má při těchto personálních změnách tendenci se uzavřít (nepřijmout nikoho nového) anebo zcela či zčásti změnit svoji strukturu. V práci

s otevřenou skupinou jsme v nebezpečí, že skupina nikdy nedosáhne žádoucí koheze a skupinového povědomí. Příslušnost ke skupině je potom mnohem více definována vztahem k vedoucímu (animátorovi), příp. k jednotlivým členům skupiny.

7.2 Vývoj skupiny

Mezi českými autory je nejrozšířenější lineární model vývoje skupiny, který vychází z díla B. W. Tuckmana, který v roce 1965 poprvé zveřejnil rozfázování vývoje skupiny do čtyř etap: *forming* – *storming* – *norming* – *performing* (fáze formování, bouření, soudržnosti a výkonnosti). Vývoj skupiny je ovšem možno vnímat také tak, jak to popsal v roce 1958 P. Smith. Smith rozeznával tři fáze (inclusion, control, affection), které se cyklicky opakují. Německý psycholog Klaus W. Vopel, autor několika publikací o práci se skupinou mládeže, označuje zmíněné Tuckmanovy fáze jako: *orientace* – *konfrontace a konflikt* – *konsensus, kooperace a kompromis* – *integrace osobních potřeb a úkolů skupiny*,¹⁰⁰ přitom se odkazuje na některé starší autory, jako byl například H. Thelen nebo J. R. Gibb.¹⁰¹ Mario Pollo pro stejné fáze používá pojmy: *komunikace masek* – *stržení masek* – *fáze bezpečí* – *zralost skupiny*.¹⁰² My se budeme v názvech etap držet Pollova (italského) způsobu vyjadřování, ale praktický popis jednotlivých fází jsme převzali z větší části z Vopelovy knihy a doplnili je o poznatky Allana Browna¹⁰³ a některých českých autorů (Činčera, Pelánek).¹⁰⁴

¹⁰⁰ Srov. VOPEL, Klaus W. *Handbuch für Gruppenleiter/innen*. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele. Salzhausen: Iskopress 2006, s. 119–132.

¹⁰¹ Srov. např. THELEN, H. *Dynamics of Groups at work*. Chicago 1954; GIBB, J. R. *Climate for Trust Formation*. In BRADFORD, L. *T-Group and Laboratory Method*. 1964.

¹⁰² Srov. POLLO, Animazione, s. 250, 297–309, 322–329.

¹⁰³ BROWN, Allan. *Groupwork*. Hampshire: Ashgate 1994.

¹⁰⁴ ČINČERA, Jan. *Práce s hrou*. Pro profesionály. Praha: Grada 2007; PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál 2008.

Ačkoli znalosti skupinové dynamiky, jak ji popisuje sociální psychologie, jsou pro praxi animátora nepostradatelné, je namístě upozornit také na jejich limity. Procesy probíhající ve skupině jsou totiž velmi dobře popsány na základě zkušeností z terapeutických skupin (Rieger)¹⁰⁵ anebo z pracovních týmů (Vopel). Můžeme předpokládat, že se skupina v otevřeném klubu nebo nízkoprahovém zařízení vyvíjí podle poněkud jiného schématu. V těchto zařízeních se totiž setkáváme velmi často se skupinami spontánními, částečně otevřenými, bez jasně vymezeného společného úkolu a s neurčitou dobou trvání. S tím souvisí závažná pedagogická otázka: *Jaké jsou charakteristické vlastnosti animační skupiny?*

Tuto základní otázku je třeba podrobně zkoumat a hledat odpověď na řadu dílčích – dosud otevřených – otázek, jako například:

- Může se stát spontánní a otevřená skupina výchovným prostředím?
- Může animátor výchovně působit ve skupině, pokud v ní nezastává roli lídra?
- Má se animátor snažit vytvořit z účastníků volnočasových aktivit novou skupinu (na základě společných zájmů nebo vztahů s vedoucími), nebo se má snažit zařadit do některé z existujících skupin?
- Do jaké míry může a má být skupina otevřená?

Jestliže se tedy každá skupina vyvíjí ve dvou rovinách: při realizaci svého vnějšího poslání (úkolu) a při vytváření své sociální struktury, je pro animátory v otevřených klubech důležitá právě tvorba soustavy interpersonálních vztahů, pro niž používáme pojem „sociální struktura“. Jako dítě prochází specifickými fázemi biologického, emocionálního a kognitivního vývoje, tak každá skupina prochází několika fázemi svého vývoje. A jako má každé dítě

¹⁰⁵ RIEGER, Zdeněk. *Lod' skupiny*. Inspirace pro současné i budoucí lodivody ve skupinové terapii. Hradec Králové: Konfrontace 1998.

ojedinělý a jedinečný vývoj, tak i každá skupina prochází originálním vývojovým procesem.

7.2.1 Komunikace masek

Jak už jsme zmínili, většina modelů popisujících vývoj skupiny počítá s tím, že skupina vzniká interakcí osob, které se dosud neznaly. Proto se předpokládá, že účastníci mají na začátku rozdílná očekávání a představy o tom, co se bude dít. Každý s sebou přináší svou individuální historii a zkušenost ze skupin, kterými již prošel. Tyto zkušenosti určují, jak jedinec skupinu vnímá. V této první fázi vystupují do popředí dvě základní potřeby každého člena skupiny: na jedné straně je to potřeba pocitu sounáležitosti a na druhé straně ochrana sebe samého. Nejistotu, kterou většina členů nové skupiny prožívá, někteří řeší tím, že přejdou do ofenzivy – pokoušejí se aktivně kontrolovat situaci. Většina účastníků ale spíše vyčkává a chová se defenzivně: pozorně sledují, co se děje, případně jaká nebezpečí jim hrozí. V podstatě jsou všichni uzavření a každý se pokouší orientovat se v situaci tím, že shromažďuje informace o ostatních účastnících, které však zpracovává pod vlivem svých dosavadních zkušeností a myšlenkových stereotypů.

Proto můžeme u členů nové skupiny pozorovat tyto tendence:

- cítí se nekompetentní, ale svoji nejistotu nechtějí dávat najevo;
- sondují a zkoušejí, ale přitom chtějí budit dojem, že jsou si jistí;
- jsou kritičtí a agresivní, ale přitom se snaží projevovat jen svoje příjemné a přátelské vlastnosti;
- pokoušejí se objevit pravidla, která ve skupině platí: jak se oblékat, jak mluvit atd.;
- pokoušejí se udělat si schematický obrázek o lidech, takže si je „zaškatulkují“ – a podle toho s nimi interagují;
- přemýšlejí o tom, co od nich ostatní očekávají;

- požadují po druhých, že stanoví zadání (co a jak budeme dělat), a tak se vyhýbají zodpovědnosti;
- pochybují o tom, zda se jim vyplatilo/vyplatí patřit do této skupiny;
- orientují se na vedoucího skupiny nebo na nějakého sebejistého účastníka, u kterého hledají podporu.

Účastníkům se daří jen velmi pomalu redukovat svá napětí a vytvářet postupně otevřenější atmosféru. Pokud se jedná o skupinu, která má nějaký společný úkol, začínají se v této fázi zajímat také o úkoly skupiny jako celku i o metody, jak bude skupina pracovat. Pokud by ovšem od začátku byli členové skupiny vystaveni tlaku (příliš silnému usměrňování) ze strany vedoucího, ustrnou v této první fázi. V této fázi jsou totiž velmi závislí na svém vedoucím i na existujících normách a strukturách. Vztahy mezi jednotlivými členy skupiny jsou poznamenány mapováním neznámého teritoria a formováním transakčního prostředí skupiny.

Úkolem animátora je vytvořit *bezpečné prostředí*. Tomu napomáhá dodržování pravidel a rituálů a transparentnost a srozumitelnost všech aktivit. Jen tak se mohou členové skupiny orientovat bez obav, že selžou nebo že se zesměšní. Animátor by měl v této fázi usilovat o vyjasnění očekávání, odbourávání obav, vzájemné poznání a získávání pozitivních zkušeností.¹⁰⁶

7.2.2 Stržení masek

Druhá fáze vývoje skupiny začíná tím, že se účastníci už cítí ve vzájemné interakci relativně jistě. Proto odkládají dosavadní opatrnost a projevují se upřímně a otevřeně. Konvenční styl komunikace přechází do stylu konverzačního. Začínají se zajímat o to, jak by mohli získat ve skupině větší vliv, a hledají svoje místo v sociální struktuře. Přitom opouštějí stereotypní hodnocení ostatních účastníků,

¹⁰⁶ Srov. RIEGER, s. 52–54.

protože se už trochu poznali. Celkové klima je uvolněné, lidé se projevují spontánněji. Současně se začínají objevovat rozdíly mezi aktivními a pasivními členy skupiny. Členové skupiny se učí společnému jazyku, v němž je obsažen nejen smysl sdělení, ale také úroveň prožívání a sdílení přítomných pocitů a stavů mysli.

Upřímné jednání ovšem přináší opět nové obtíže – novou nejistotu, což vede k vytváření malých skupinek (aliancí). Skupinky vznikají z potřeby „mít spojence“. Potřeba být přijat je zdrojem prvních projevů napětí.

Často se stává, že se při diskusích o programu skupina rozdělí na dva tábory. Diskuse potom neprobíhá podle váhy racionálních argumentů, ale stává se testem razance, vytrvalosti a vlivu jednotlivců či skupinek. Někdy také jednotlivci či skupinka nejsou ochotní přijmout řešení, ať už bylo výsledkem diskuse, anebo vzešlo z rozhodnutí vedoucího.

V této fázi je důležité, aby účastníci rozeznali své vlastní destruktivní tendence a našli cesty, jak zmírnit polarizaci ve skupině, aby se v ní vytvořila přiměřená sociální struktura. Jelikož většina reaguje agresivně, protože chrání své „teritorium“, jsou interakce nestejněměrné a konflikty jsou na denním pořádku. Postupně však členové skupiny rozeznávají, které chování je konstruktivní a které je destruktivní.

Základním tématem v této etapě jsou role ve skupině. Dá se tvrdit, že si členové skupiny v této fázi neustále vytvářejí mentální sociomapy, v kterých jsou „zakresleny“ vzájemné vztahy jedinců a skupinek ve skupině.¹⁰⁷

Animátor v této fázi musí připustit přirozené soutěžení ve skupině. Současně si musí ujasnit vlastní roli. Je užitečné zařazovat do programu cvičení na rozvoj komunikace, soutěživé hry na uvolnění agresivity, jakož i aktivity, při nichž si členové skupiny mohou otevřeně „vyříkat“ svoje problémy. Animátor by měl usnadňovat

¹⁰⁷ Srov. RIEGER, s. 70–72.

řešení konfliktů a nadále dbát na pravidla a rituály, které skupina začala realizovat už v první fázi.¹⁰⁸

7.2.3 Fáze bezpečí

V předchozí fázi se podařilo konstituovat sociální strukturu skupiny. Členové skupiny si našli svoje místo a cítí se uznávaní. Proto se napětí uvolňuje a příslušnost ke skupině přináší uspokojení a pocit bezpečí. Všichni se vzájemně tolerují a každý má dost prostoru projevit svou osobitost i svoje potřeby a přání. Současně se etablovala pravidla chování a vzájemných vztahů ve skupině. Každý ví, co si může dovolit. Vztahy mezi členy skupiny jsou srdečné a přátelské.

Jelikož se členové skupiny cítí bezpečně, neztrácejí energii zbytečnými konflikty. Praktické otázky se řeší rychle a věcně. Ve skupině vzniká „sebeorganizující centrum“, které formuje rezervoár společné paměti – a tak se vytváří to, co lze nazvat „duch skupiny“.¹⁰⁹

Členům skupiny je ve skupině dobře a nepřejí si nějaké změny. Vyhýbají se projevům, které by se mohly druhých dotknout; nechtějí řešit problémy, které by mohly narušit pracně vybojovanou pohodu. Tím ovšem vzniká nové napětí: rozpor mezi přátelským chováním a mezi nedostatečně ventilovanými konflikty a negativními pocity, které se členům skupiny ani v této fázi nevyhnou, a to zejména když mají plnit nějaký společný úkol. Dodržováním někdy umělého „sociálního míru“ ustupuje do pozadí tvořivá iniciativa a zvětšuje se vzdálenost mezi členy skupiny. Její integrační síla se oslabuje, její atraktivita klesá.

Předpokládá se, že v této fázi je skupina schopna reflektovat svoji situaci, takže její členové poznají, že není možné tímto způsobem

¹⁰⁸ Srov. tamtéž.

¹⁰⁹ Srov. RIEGER, s. 80–91.

dál pokračovat, protože by se skupina „zakonzervovala“ v „pseudoharmonii“, která nepřináší žádnou perspektivu.

Animátor by měl v této fázi podpořit aktivní participaci členů skupiny na plánování a rozhodování. Je vhodné, když v této fázi skupina plní společný úkol, pro nějž se její členové sami rozhodli.

7.2.4 Fáze zralosti

V této čtvrté fázi tvoří skupina pevný celek se společným cílem. Dochází k maximálnímu využití silných stránek jednotlivců. Přitom je ale nutné řešit nahromaděné (skryté) problémy, které se dostatečně neventilovaly v předešlé fázi. Účastníci si musí položit otázku, jak chtějí v dalším vývoji skupiny zohlednit konstruktivním způsobem polaritu volnosti a kontroly, autonomie a vzájemné závislosti, rozumné úvahy a citu, konfrontace a podpory, rivality a harmonie. Předpokládá se, že v této fázi se členové skupiny naučí sladit vlastní potřeby s potřebami skupiny, případně s úkolem, který skupina plní.

Aby bylo možné pokračovat ve vývoji skupiny, je třeba – dle Vopela – přijmout cyklický model vývoje skupiny, který umožňuje integrovat zdánlivě protikladné elementy skupinového procesu. V tomto modelu chápeme skupinu jako organismus, který se dále vyvíjí. Skupina je sice zralá (dospělá), ale to neznamená, že by někdy dosáhla definitivního bezproblémového stavu. Pokud chce skupina dále pokračovat ve svém vývoji, musí najít způsob, jak se přizpůsobovat novým situacím.

Ani zralá skupina není nikdy harmonická a prosta napětí a konfliktů. Po periodách konstruktivního řešení konfliktů a harmonie může skupina určitými událostmi lehce spadnout zpět do nezralého a nejistého stadia. Zralá skupina dovede takové konflikty řešit sama a s minimálním nárokem na spotřebu energie.

Aby se nějaké skupině skutečně pomohlo k jejímu dalšímu vývoji, musí animátor vypožorovat důvody aktuálních problémů a poskytovat účastníkům podněty a povzbuzení k tomu, aby se pustili do

vědomé konfrontace s problémy sociální struktury. Každá skupina reaguje – jako rostoucí dítě – nejživěji na trpělivost animátora, na svobodu v rámci potřebných hranic, na jeho zájem o jednotlivé členy a na klima, které umožňuje spontánnost a upřímnost.

V práci s mládeží je třeba počítat s tím, že se většina skupin rozpadne. Obyčejně totiž chybí vnější i vnitřní důvody, aby skupina dále existovala. Kromě toho členové skupiny dospívají, odcházejí do škol, do zaměstnání, zakládají rodiny a už se nemohou se skupinou a se zařízením identifikovat. Výjimku tvoří ti, kteří se zapojí do činnosti zařízení také v další etapě svého života v jiné roli – jako zaměstnanci, dobrovolníci nebo vedoucí skupin mládeže.

Otázky:

1. Jaký význam mají *peer groups* pro osobnostní vývoj dospívajících?
2. Jaké jsou charakteristické znaky pro jednotlivé fáze vývoje skupiny?
3. Jaké jsou úkoly animátora v první a v druhé fázi vývoje skupiny?

Úkoly:

1. Vytvořte si každý pro sebe malý sociogram – jak vnímáte své postavení ve skupině spolužáků – a zamyslete se nad tím, jaká je vaše role.
2. Diskutujte (pod vedením vyučujícího) o tom, jaké znaky soudržnosti má vaše studijní skupina, zda funguje jako „malá sociální skupina“, případně v jaké se ocitá fázi.

8 Strategické plánování ve výchově

Ve všech oblastech současného života se setkáváme s pojmem „projekt“. Tento pojem, který byl původně používán ve stavebnictví, se ve 20. století rozšířil do mnoha oblastí lidského jednání. Dnes se slovo „projekt“ používá zejména v průmyslu a v managementu. Podle mezinárodní normy pro řízení jakosti projektů (ISO 10006 25) je projekt „jedinečný proces sestávající z řady koordinovaných a řízených činností s daty zahájení a ukončení, prováděný pro dosažení cíle, který vyhovuje specifickým požadavkům, včetně omezení daných časem, náklady a zdroji“. Takto chápaný projekt je vhodným nástrojem pro plánování a financování, a to právě pro jednoznačné vymezení časového harmonogramu průběhu a materiálních i personálních předpokladů realizace. Proto i cíl projektu má být specifikovaný, měřitelný, akceptovaný, realistický a termínovaný.¹¹⁰ Pokud se principy tvorby projektu aplikují dlouhodobě na proces řízení, hovoříme o *strategickém plánování*. Strategické plánování je rozšířené v oblasti ekonomiky, průmyslu a politiky. Na rozdíl od konkrétních projektů obsahuje vedle cílů

¹¹⁰ Začáteční písmena zásad pro stanovení cílů vytvářejí slůvko SMART, což je již dlouhodobě používaná mnemotechnická pomůcka, srov. např. DOLEŽAL, Jan; LACKO, Branislav; MÁCHAL, Pavel et al. *Projektový management podle IPMA*. Praha: Grada 2009.

měřitelných také cíle, které se měřit nedají. Východiskem strategického plánování je formulace *poslání organizace* a jeho prvním krokem je *analýza* prostředí a stavu organizace. Na základě analýzy se stanoví *strategické cíle*. Následuje *výběr strategie* a její *implementace*, tzn. uplatnění v konkrétním plánování, což předpokládá vytvoření odpovídající *organizační struktury* a jednotlivých projektů. Do celku strategického plánování také neoddělitelně patří systém *evaluace*.

Myšlenka strategického plánování pronikla rovněž do výchovy a stala se jedním ze čtyř principů kulturní animace. Proto nepřekvapí, že Salesiáni Dona Boska ve svých strategických i didaktických dokumentech prosazují již více než dvacet let vytváření tzv. *výchovně-pastoračních projektů*.¹¹¹ Vytváření výchovně-pastoračních projektů předpokládá obdobné kroky jako strategické plánování: analýzu situace, vize, obecné cíle, strategie a specifické cíle, jednotlivé aktivity (výchovná opatření) zaměřené jistým směrem, konkrétní výchovné programy (projekty) a evaluaci.¹¹²

Mario Pollo použil pro strategické plánování v rámci kulturní animace původně výraz „hermeneutický model plánování“. Výraz *hermeneutika* (z řec. herméneó = vykládám) označuje nauku o metodách správného chápání a výkladu textů. Jestliže tedy Pollo označil svůj model plánování výchovného procesu jako model hermeneutický, znamenalo to, že jeho východiskem je *správné chápání* („čtení“) *situace mladých lidí*. V pozdějších vydáních svého pojednání o animaci používá přesnějšího výrazu „empiricko-kritický model plánování“, což znamená vlastně totéž: plánování na základě *empirického a kritického studia situace mládeže*.

Stejně jako Pollo a salesiáni využívá strategické plánování také *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve*

¹¹¹ Srov. KAPLÁNEK, Michal. Pastorece a výchova. In PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál 2009, s. 533–537.

¹¹² Srov. *La pastorale giovanile salesiana*. Quadro di riferimento fondamentale. 2. ed. Roma: SDB 2000, s. 137.

*školských zařízení pro zájmové vzdělávání.*¹¹³ Pro potřeby plánování výchovných aktivit ve volném čase si můžeme celý proces plánování zjednodušit na následující kroky:

- Analýza situace
- Stanovení obecného cíle
- Stanovení dílčích cílů
- Zvolení cesty – itinerář (jednotlivé kroky)
- Plánování a realizace jednotlivých kroků
- Vyhodnocení (evaluace, verifikace)

8.1 Analýza situace

Pokud předpokládáme, že organizace (organizátor) má již předem ujasněné svoje *poslání*, můžeme za první krok strategického plánování považovat *analýzu situace*. Tato analýza je zaměřena dvěma směry: na *potřeby cílové skupiny*, například dětí staršího školního věku v určité lokalitě (městské čtvrti), a na situaci organizace (jaká je její vůle a reálné možnosti odpovědět na tyto potřeby). Analýza cílové skupiny je poměrně obtížná, protože empirická data odrážející potřeby, problémy a priority konkrétní cílové skupiny v určité lokalitě nejsou obvykle k dispozici, s výjimkou statistických údajů a údajů o výskytu kriminality atp. Naproti tomu se zdá, že *analýza výchovné instituce* je snadnější, protože při ní lze využít standardních metod hodnocení situace organizace.

Jak si poradit s požadavkem *dozvědět se fakta o životní situaci* cílové skupiny a správně je *interpretovat*? Čím je cílová skupina specifitější, tím snadněji získáme potřebné informace. Pokud se jedná o skupinu s výraznými a specifickými problémy (např. etnická odlišnost), mají většinou orgány státní správy a samosprávy dostatek informací, které nám mohou poskytnout. Podobně je-li

¹¹³ Srov. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: NIDM 2007, s. 26–27.

naše nabídka specifická (např. sportovní činnosti na hřišti), je možné celkem snadno zjistit poptávku po takových činnostech.

V žádném případě se ovšem neobejdeme bez obecných znalostí z oblasti vývojové psychologie, sociologie a současných trendů ve společnosti. Giuseppe Ruta ve své knížce o vytváření projektů pastorace mládeže vyjmenovává následující oblasti, o které se při vytváření projektu máme zajímat:

- životní styl mladých lidí, jejich zkušenosti, jejich úkoly, názory a způsob vyjadřování;
- výrazné zájmy a potřeby mladých lidí;
- postoje mladých lidí ke společnosti;
- situace lokality (prostředí, v němž žijí).¹¹⁴

Zatímco pozorování mladých lidí v lokalitě vede k identifikaci jejich potřeb, analýza situace v (pedagogické) organizaci, která nabízí volnočasové aktivity, upřesňuje *poslání*, *předpoklady* a *reálné možnosti*, jak může tato organizace odpovědět na potřeby cílové skupiny. Každá organizace pravidelně prověřuje – nebo by alespoň prověřovat měla –, zda její aktivity odpovídají jejímu *poslání*, tedy základnímu úkolu organizace, kvůli němuž vznikla nebo který přijala. Poslání je tedy základním kritériem směřování organizace. Naproti tomu aktuální situace v organizaci se obvykle zjišťuje pomocí analýzy SWOT (strengths – weaknesses – opportunities – threats = silné stránky – slabé stránky – příležitosti – ohrožení). Tuto metodu vyvinul v šedesátých letech 20. století *Stanford Research Institut*, který v té době analyzoval situaci skupiny firem v USA a ve Velké Británii.

Analýza SWOT vyžaduje pečlivou přípravu, která spočívá v *definování analyzovaných oblastí* a ve *volbě vhodných účastníků (respondentů)*, kteří jsou dostatečně informovaní a kompetentní

¹¹⁴ Srov. RUTA, Giuseppe. Progettare la pastorale giovanile oggi. Roma: Elledici 2002, s. 44.

k tomu, aby označili silné a slabé stránky organizace. Nejpopulárnější součástí analýzy SWOT je sběr informací o silných a slabých stránkách, který se většinou realizuje v rámci moderované diskuse, často formou brainstormingu. Na sběr informací navazuje jejich *třídění* podle významnosti. Dalším krokem je prognóza *příležitostí* a *ohrožení*. Identifikace silných a slabých stránek (SW) slouží k popsání současného stavu organizace. Naproti tomu předpoklady pro budoucnost jsou vyjádřeny identifikací faktorů, které mohou přispět k růstu organizace, a faktorů, které ji ohrožují (OT). Analýza SWOT má sloužit ke stanovení reálných cílů organizace, k jejímu rozvoji i k eliminaci nebo zmírnění rizik.¹¹⁵

Na základě analýzy provedené v obou naznačených směrech (zaměření na cílovou skupinu a na organizaci) je možné určit, které z vizí vycházejících z poslání organizace jsou reálné.

8.2 Stanovení obecného cíle

Ve strategickém plánování se používá pojem strategický cíl (goal). Strategický cíl vychází z poslání organizace, například střediska volného času nebo výchovného zařízení. Zatímco dílčí cíle jsou středně- či krátkodobé, strategický cíl bývá dlouhodobý. Na rozdíl od jiných organizací vychází strategický cíl výchovné organizace nejen z poslání a možností organizace (co chceme a můžeme nabídnout), ale také z výsledku analýzy potřeb cílové skupiny. Zatímco komerčně zaměřené subjekty většinou analyzují pouze poptávku (o jaké činnosti má zájem cílová skupina), výchovné organizace se zajímají také o „objektivní“ potřeby cílové skupiny. Za takové potřeby považujeme ty, které jsou viděny zvnějšku, a to buď vzhledem k vnímanému nedostatku (např. materiální nouze),

¹¹⁵ K analýze SWOT např. GRASSEOVÁ, Monika. Využití SWOT analýzy pro dlouhodobé plánování. *Obrana a strategie*. 2006, 2, s. 48–55. Dostupný také z WWW: <<http://www.defenceandstrategy.eu/filemanager/files/file.php?file=6510>>.

nebo vzhledem k požadavkům či očekáváním prostředí (např. plnění konvencí ve společenském a pracovním životě). Ve formulaci strategického cíle se také výrazně odráží filozofie výchovy dané organizace (oč jde ve výchově vůbec), která je obvykle vyjádřena už v poslání organizace (např. vést ke křesťanským hodnotám).

Výchovné cíle se v současnosti stále častěji vyjadřují spíše vzhledem k vychovávanému subjektu (edukantovi) než vzhledem k vychovateli (edukátorovi), takže místo o cílech, kterých by chtěl edukátor dosáhnout, mluvíme o kompetencích, jichž má dosáhnout edukant. Stejná logika by měla platit i při plánování ve výchově. Rozhodujícím kritériem pro strategii jsou cíle výchovy, formulované vzhledem k potřebám edukanta. Proto se při vytváření strategického plánu neptáme pouze, jak by se měla vyvíjet výchovná organizace, ale spíše jakým směrem by se měl ubírat její vývoj, *aby mladí lidé, s nimiž organizace pracuje, dosáhli takových vlastností a kompetencí, jaké potřebují*. Tedy i obecný cíl činnosti výchovné organizace musí být formulován vzhledem k potřebám cílové skupiny – například *cílem romského klubu salesiánského střediska mládeže je dopomoci návštěvníkům střediska z řad romského etnika k tomu, aby po dlouhodobé účasti na programech střediska (čtyři a více let) byli schopni sami si vhodně organizovat svůj volný čas*.

Problém při stanovení strategického cíle výchovného procesu může způsobit široké spektrum cílových skupin jedné organizace. Pokud totiž výchovná instituce (např. salesiánské středisko) pracuje s několika velmi odlišnými cílovými skupinami, bude obecný cíl příliš obecný. Pokud se naopak jedná o jednu malou skupinu, která ale vystupuje jako samostatná organizace (občanské sdružení), bude obvykle obecný cíl příliš konkrétní.

Závažnějším problémem obecného cíle výchovy je obtížnost (až nemožnost!) verifikace jeho dosažení. Cílem výchovy je totiž „vychovaný jedinec“ – a ten se vychovává i nadále, nezávisle na působení výchovné organizace – a výsledky výchovného působení

se někdy projeví až s velkým časovým odstupem. Proto můžeme cíl výchovného procesu považovat spíše za pomůcku k určení směru, a nikoli za prostředek měřitelnosti úspěchu.

8.3 Stanovení dílčích cílů

Pokud mluvíme o dílčích cílech výchovného procesu, máme na mysli obvykle střednědobé cíle určitého programu anebo práce s konkrétní skupinou. Dílčí cíle si obvykle plánujeme na dobu jednoho roku nebo na jiné období, po které můžeme předpokládat kontinuální vývoj (předpokladem je například existence určitého programu nebo relativní stálost skupiny). Ve výchově ve volném čase by měly být dílčí cíle stanoveny pomocí sociálních kompetencí, u nichž se může předpokládat, že si je většina účastníků v rámci předpokládané doby trvání programu osvojí. Dílčí cíle by měly splňovat předpoklady, které se vyžadují při stanovení cílů v marketingu: být *konkrétní a přesně popsatelné* (specific), dále *měřitelné* (measurable), *dosažitelné* (achievable), *smysluplné* (relevant) a *termínované* (time-bound),¹¹⁶ ačkoli v práci s lidmi se musejí všechny cíle – tedy i na této úrovni – hodnotit relativně: ne všechny výsledky výchovy jsou objektivně měřitelné, anebo ne vždy je možné a vhodné ověřovat je empirickými metodami; ne u všech účastníků se dosáhne požadovaného výsledku v předpokládaném čase.

Se stanovením dílčích cílů souvisí také *metodika evaluace* – tedy stanovení měřitelných parametrů výchovného procesu, podle nichž můžeme určit, zda jsme dosáhli cíle, případně nakolik jsme se k cíli přiblížili. Například u účastníků florbalového kroužku můžeme jako dílčí cíle na první rok stanovit: *všichni účastníci budou znát a dodržovat základní pravidla florbalu a umět ve svém mužstvu spolupracovat*. Dosažení tohoto cíle se dá na konci školního

¹¹⁶ Slovíčko SMART jako pomůcka (zkratka složená z prvních písmen požadovaných vlastností cílů – v angličtině) je široce rozšířené, bývá však různě formulováno, překládáno a interpretováno.

roku zhodnotit podle toho, kolik se objevuje přestupků vůči pravidlům, zda spolu hráči komunikují a zda si nahrávají.¹¹⁷

8.4 Itinerář

Vzhledem k tomu, že výchovu chápeme jako proces (procedere = pokračovat, postupovat), potřebujeme stanovit jednotlivé *kroky* na cestě k dosažení cíle a jejich *posloupnost*. Obrazně můžeme mluvit o naplňování trasy (cesty), tedy o stanovení *itineráře* (iter = cesta). Itinerář si můžeme představit jako soustavu stupňů (schodiště), kde dosažení jednoho je předpokladem postupu na další. Pokud zůstaneme u příkladu florbalového kroužku, můžeme určit tyto stupně vedoucí ke dvěma výše uvedeným cílům – spolupráce hráčů a dodržování pravidel:

1. Seznámení hráčů mezi sebou
2. Osvojení si základních pravidel
3. Zkušenost s nutností spolupráce při hře
4. Zkušenost vzájemné důvěry při hře

Abychom mohli tyto kroky uskutečnit, musíme si určit konkrétní prostředky a postupy, které budeme realizovat při naší činnosti. Každý jednotlivý krok je tedy vhodné naplánovat a realizovat jako jednotlivý malý projekt.

Většinou vycházíme z toho, že za jednotlivým krokem se skrývá určitá aktivita (nebo více aktivit). Ale nemusí to tak být vždycky. V některých případech můžeme považovat za krok vpřed to, co se může na první pohled zdát jako krok dozadu: radikální změna pravidel nebo samotné aktivity, případně její úplné zrušení (třeba proto, že se neosvědčila).

¹¹⁷ Záměrně zde rozlišuji mezi „výchovnými“ a „vzdělávacími“ cíli, kdy za výchovné cíle považuji ty, které se týkají sociálního chování jedince, a za vzdělávací ty, které se vztahují ke znalostem a dovednostem. Uvědomuji si, že to v praxi nelze oddělovat. Přitom ale předpokládám přednost socializační funkce zájmového kroužku před funkcí vzdělávací.

8.5 Plánování a realizace

Při plánování jednotlivých kroků postupujeme podle zásad známých z didaktiky (příprava ročního plánu, příprava vyučovací hodiny) anebo z přípravy projektů. Vždy si tedy musíme odpovědět na několik základních otázek týkajících se realizace:

- kdy (příp. v jakém období a v jakých intervalech a s jakou časovou náročností) budeme aktivitu/aktivity realizovat;
- kde se bude aktivita odehrávat;
- jaký personál potřebujeme k jejímu zajištění (kolik lidí, v jakém postavení a s jakou kvalifikací);
- jaký materiál (pomůcky) potřebujeme zajistit;
- rozdělení úkolů (kdo bude co dělat);
- časový rozvrh (harmonogram realizace).

Umění důsledně připravovat projekty a organizovat jejich realizaci lze naučit, a to jak v rámci manažerských kurzů (předmětů), tak i zkušeností. Je výhodou, když se studenti naučí organizovat činnosti v rámci praxí. Učit se to „za pochodu“ v zaměstnání s plnou zodpovědností je nepřijatelné a riskantní.

Většinu výchovných opatření nerealizuje vychovatel sám, ale v součinnosti s ostatními vychovateli – v pedagogickém týmu. Samotná realizace aktivity či programu proto velmi závisí na správném *rozdělení úkolů* a *spolehlivosti* jednotlivých členů týmu. Vědomí odpovědnosti všech členů týmu za činnost celku je předpokladem týmové spolupráce.

Týmová spolupráce na výchovném projektu stojí na několika pilířích:

- ochota spolupracovat;
- spoluodpovědnost;
- koordinace;
- součinnost;

- kontinuita;
- pravidelná evaluace.

Ačkoli se může zdát, že předpoklad *ochoty ke spolupráci* je samozřejmost, ze zkušenosti víme, že tomu tak není. Ne pro každého je spolupráce s druhými snadná. Jsou lidé, a tedy i vychovatelé, kteří jsou nejspokojenější, když si vše mohou připravit a realizovat sami, maximálně za pomoci svých svěřenců. Zde je namístě připomenout, že se děti a mladí lidé učí sociálnímu chování především *nápodobou*. Jestliže tedy vidí, že spolu vychovatelé férově jednají a umějí spolupracovat, naučí se také snadno spolupráci. Pokud ovšem zažijí jenom „vychovatele – sólistu“, byť by byl přitažlivou osobností, nenaučí se sociálním vztahům.

Spolupráce v týmu má jinou charakteristiku a strukturu než spolupráce ve skupině pracovníků, kteří netvoří tým. Jestliže mluvíme například o „oddělení“, už samo slovo navozuje dojem „oddělené zodpovědnosti“ (ekonomické oddělení se nestará o to, oč se stará právní oddělení, a právní oddělení opět nezajímají starosti provozního oddělení). Toto oddělení je účelné a nutné ve velkých firmách, ale i tam je výhodné, když alespoň vrcholný management pracuje jako tým, tzn. že každý sice zastává svoji specifickou roli, ale tyto role se doplňují, a *nikdo nemůže svoji roli dobře plnit, když neví o rolích ostatních a o směřování celku*.

Pro součinnost se někdy užívá výstižnější výraz *synergie*. Tento výraz vyjadřuje „směřování jedním směrem“, i když třeba z jiných pozic (úhlů), takže výsledkem synergie je určité „sčítání sil“. Samozřejmě synergický efekt závisí nejen na rozdělení úkolů, ale také na vzájemných vztazích a zájmu o dosažení společného cíle.

Výchovná práce podle projektu dává možnost *kontinuity*. Pokud totiž pracujeme v týmu, který má konkrétní program (projekt), nezávisí budoucnost pouze na jedné nebo více silných osobnostech. Přístup konkrétních osob je sice pro výchovnou práci rozhodující, přesto je nutné v pracovních vztazích dodržovat princip

nahraditelnosti. Jedním z předpokladů alespoň částečné nahraditelnosti, a tím i kontinuity při nutné „výměně strážů“ je dobře zpracovaný projekt.

8.6 Evaluace

Kvalita projektu se začne projevovat až při jeho realizaci a lze ji hodnotit až v závěru určité etapy. V běžném pracovním – i pedagogickém – životě se často praktikuje *kvantitativní hodnocení výsledků* (počet účastníků, výše finančních zisků či ztrát) anebo *hodnocení ze strany účastníků formou zpětné vazby* – závěrečné hodnocení akce, dotazník atp. Ačkoli jsou tyto evaluační nástroje užitečné, většinou nehodnotí činnost vzhledem k jejím cílům, ať už jde o cíle dílčí, obecné, anebo o poslání organizace.

Pro hodnocení průběhu výchovného projektu je vhodné zavést pravidelnou evaluaci, přičemž její kritéria by měla být součástí projektu – už od začátku. Jestliže například máme stanovený dílčí cíl „dodržování pravidel zařízení“, je třeba už při stanovení tohoto dílčího cíle určit nástroj, jak budeme (pokud to jde) měřit jeho naplnění. K evaluaci je vhodné použít osvědčených metod pedagogického, příp. psychologického výzkumu.

Evaluace nesmí být samoučelná anebo zaměřená pouze na negativní kritiku. Jejím výsledkem by měly být návrhy na změnu praxe. Pravidelná evaluace by tak mohla kontinuálně přispět ke zvyšování kvality výchovné práce.

Otázky:

1. Jaký je význam zkratky SWOT a kdy je vhodné použít tuto metodu hodnocení?
2. Jaký je vztah mezi posláním organizace, obecnými a dílčími cíli?
3. Které vlastnosti projektu vyjádřené zkratkou SMART se dají ve výchově realizovat pouze analogicky?
4. Jaký je rozdíl mezi týmem a oddělením?

Úkoly:

1. Vyzkoušejte si metodou brainstormingu první fázi analýzy SWOT (hodnocení se může týkat třeba vašeho studijního programu).
2. Zpracujte ve skupině fiktivní výchovný projekt otevřeného klubu na sídlišti pro děti od 10 do 14 let.

Závěr

Nedirektivní přístupy ve výchově, které by se daly realizovat v otevřených klubech, nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež a v dalších podobných prostředích, nejsou v České republice dosud příliš známy a realizovány.

Po prostudování tohoto textu může mít čtenář (student) dojem, že se jedná o velmi širokou problematiku, která zasahuje do mnoha disciplín. Je pravda, že myšlenka animace vychází z filozofie, ale pro svou realizaci vyžaduje jak osobnostní a spirituální růst vychovatele, tak i jeho znalosti z vývojové a sociální psychologie – a dosahuje až k manažerským kompetencím.

Zdá se, že i „kompetence animátora“ má mnoho vrstev a stupňů – od animátora, který umí pouze „zabavit děti“, přes vynalézač dramaturga aktivit až po „profesionála vztahů“ (Gillet). Toto skriptum ale postupuje tradiční deduktivní metodou – od historických a filozofických základů až ke konkrétní aplikaci v organizaci volnočasových aktivit. Důvodem k tomuto tradičnímu postupu je přesvědčení autora, že první otázkou, kterou by měla pedagogika – a tedy i pedagogika volného času – řešit, je otázka po *smyslu výchovy* a po ní bezprostředně následuje problematika *osobnosti vychovatele*.

Budeme-li se primárně zabývat těmito otázkami, vytvoříme si odpovídající a zodpovědný *postoj vychovatele*, z něhož vychází *autentický pedagogický vztah*.

Autor cítí povinnost poděkovat všem, kteří přímo či nepřímo přispěli ke vzniku tohoto studijního textu, a to jsou zejména kolegové Richard Macků, Markéta Hanáková, Anna Dudová (vyučující předmětu Animace jako výchovná metoda na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích), jakož i absolventka fakulty Anna Pytlíková.

Přáním autora je, aby tento studijní text přispěl co nejvíce čtenářům k pochopení sebe samých v kontextu vztahu k těm, za které nesou – nebo jednou ponesou – výchovnou zodpovědnost.

Michal Kaplánek

Použitá literatura

- BOAL, Augusto. Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt: Suhrkamp 1989.
- BROWN, Allan. Groupwork. Hampshire: Ashgate 1994.
- CAMARLINGHI, Roberto. Riscattare l'immaginazione sociale. Intervista a Guglielmo Aldo Ellena. In FLORIS, Franco (ed). L'animazione socio-culturale. Torino: Edizioni Gruppo Abele 2001, s. 11–18.
- COSTA, Andrea. Le nuove competenze dell'educatore. Come cambia una professione. In Animazione sociale 31(2001) N.4, s. 74–83.
- ČINČERA, Jan. Práce s hrou. Pro profesionály. Praha: Grada 2007.
- Databáze českého amatérského divadla. Dostupné na <http://www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=txt&id=6369>
- DE ROSSI, Marina. Animazione e trasformazione. Identità, metodi, contesti e competenze dell'agire sociale. Padova: CLEUP 2004, s. 20.
- DOLEŽAL, Jan; LACKO, Branislav; MÁCHAL, Pavel et al. Projektový management podle IPMA. Praha: Grada 2009.
- DUDOVÁ, Anna; KAPLÁNEK, Michal; MACKŮ, Richard. Mnohotvarý fenomén animace. In Pedagogická orientace, 2011, č. 3, s. 284–304.
- FABBRI, M. La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità. Bologna: CLUEB 1996.
- FREIRE, Paulo. La pedagogia degli oppressi. Milano: Mondadori 1971.
- GILLET, Jean-Claude. Animation. Der Sinn der Aktion. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles 1998.
- GILLET, Jean-Claude. L'animazione è utile alla democrazia, la democrazia è necessaria per l'animazione. In Animazione sociale 20(2000)8/9, s. 42–55.

- GOGUELIN, P. *La Formazione/Animazione. Strategie, tecniche, modelli*. 6. ed. Torino: ISEDI-Petrini 1996.
- GRASSEOVÁ, Monika. Využití SWOT analýzy pro dlouhodobé plánování. In *Obrana a strategie*. 2006, 2, s. 48–55.
- KAPLAN, Bernard. An approach to the problem of the symbolic representation. Non verbal and verbal, s. 52. In *Journal of communication* 2 (1961), s. 52–56.
- KAPLÁNEK, Michal. Pastore a výchova. In PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál 2009, s. 533–537.
- KAPLÁNEK, Michal. *Výchova v salesiánském duchu. Příručka pro dobrovolníky, animátory a zaměstnance salesiánských zařízení*. Praha: Portál 2012.
- La pastorale giovanile salesiana. *Quadro di riferimento fondamentale*. 2. ed. Roma: SDB 2000.
- LIMBOS, E. *Animazione dei gruppi nel tempo libero*. Roma: Coines, 1973.
- LORENZ, W. *Social Work in a Changing Europe*. London: Routledge 1994.
- MACKŮ, Richard. Informal education – animace ve výchově nebo sociální práce? In *e-pedagogium*, 2011, č. 1, s. 9–17.
- Metodika pro podporu tvorby školského vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Praha: NIDM 2007.
- MÖRTH, Ingo, Gemeinschaft, 399. In *Wörterbuch des Christentums*. Zürich 1988, s. 399–400.
- MOSER, Heinz (et al.) *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles 1999.
- OPASCHOWSKI, Horst W. *Einführung in die freizeit-kulturelle Breitenarbeit. Methoden und Modell der Animation*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1979.
- OPASCHOWSKI, Horst W. *Pädagogik der freien Lebenszeit*. 3. Aufl. Opladen: Leske + Budrich 1996.
- OPASCHOWSKI, Horst. *Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976.
- PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál 2008.
- PERISSINOTO, Loredana. *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*. Roma: Carocci 2004.
- POLLO, Mario. *Animazione culturale. Teoria e metodo*. Roma: LAS 2004, prima ed. 2002.

- POPP, R. Sozialpädagogik der freien Lebenszeit. Re-animation des Diskurses zwischen sozialer Arbeit und Pädagogischer Freizeitforschung. In Spektrum Freizeit 21 (1999) 15.
- RIEGER, Zdeněk. Loď skupiny. Inspirace pro současné i budoucí lodivody ve skupinové terapii. Hradec Králové: Konfrontace 1998.
- RIES, Lumír. Pedagogická láska a prosociálnost. In Pedagogická orientace, 2011, roč. 21, č. 3, s. 272–283.
- RUTA, Giuseppe. Progettare la pastorale giovanile oggi. Roma: Elledici 2002.
- SCHEPENS, Jacques. Ursprung und Entwicklung des Präventivsystems. Wien: Don Bosco Haus 2001.
- SMITH, M. K. Animateurs, animation, learning and change. In The Encyclopaedia of Informal Education 2009. Dostupné na <http://www.infed.org/animate/b-animat.htm>, staženo 10. 2. 2010.
- Sociocultural Animation. Strasbourg: Council of Europe – Council for Cultural Co-operation 1978.
- Soziokulturelle Animation. Infomaterial des Kulturbüros Sachsen e.V., dostupné na <http://www.kulturbuero-sachsen.de/dokumente/13Animation.pdf>, staženo 14. 3. 2011.
- SVOBODA, Michal. Sociálně-pedagogické přístupy práce s „neorganizovanou mládeží“ v nízkoprahových zařízeních a otevřených klubech pro děti a mládež. Diplomová práce. České Budějovice: TF JU 2007.
- TRNKA, Tomáš. Rekreační v systému lidové výchovy. In Rekreační v Československu. Její úkoly a prostředky. Praha: Masarykův lidovýchovný ústav 1931, s. 9–13.
- VALLABARAJ, Jerome. Animazione e pastorale giovanile. Un'introduzione al paradigma olistico. Torino: Elledici 2008.
- VOPEL, Klaus W. Handbuch für Gruppenleiter/innen. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele. Salzhausen: Iskopress 2006, s. 119–132.
- ZINNECKER, Jürgen (ed). *JUGEND '92*. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Leverkusen: Leske und Budrich 1992.

Animace

Studijní text pro přípravu animátorů mládeže

Michal Kaplánek

Odpovědný redaktor Martin Bedřich

Obálka a technická redakce Kateřina Tvrďá

Sazba Miroslav Palíšek

Pro Sadbu, o. s., vydalo nakladatelství Portál, s. r. o.,
jako svou 2442. publikaci.

Vydání první, Praha 2013

Tisk TRIANGL, a. s.

Knihy Portálu si můžete objednat na adrese:

Portál, s. r. o.,

Klapkova 2, 182 00 Praha 8,

tel.: 283 028 202, 283 028 203

fax: 283 028 208

na internetu: <http://obchod.portal.cz>

nebo e-mailem: obchod@portal.cz

