

Mnohotvarý fenomén animace¹

Pokus o rozdělení animace na základě východisek a cílového zaměření jednotlivých typů animace

Anna Dudová, Michal Kaplánek, Richard Macků

Katedra pedagogiky, Teologická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Abstrakt: Slovo animace se používá v různých souvislostech (film, divadlo, počítače, kultura). Předmětem této studie je animace v kontextu sociální pedagogiky, sociální práce a pastorace. Význam animace pro pedagogiku spočívá v nedirektivním výchovném působení, které animační přístup umožňuje. Podstata animačního přístupu se odvozuje nejen z etymologie slova animace (oživení), ale také z jejího chápání v konkrétním historickém vývoji. Autoři podrobně analyzovali vývoj animace ve Francii a posléze i v dalších zemích (Itálie, Německo, Švýcarsko, Velká Británie, Česká republika, Slovensko). Vycházeli přitom jak ze základních děl renomovaných autorů oboru (Gillet, Opaschowski, Pollo), tak ze srovnání jednotlivých – často útržkovitých – informací, které je možné najít o animaci v pedagogické literatuře. Výsledkem je pokus o formulaci společných i rozdílných rysů jednotlivých druhů animace, jak se s nimi můžeme setkat ve společenských vědách v evropském prostoru. Ukázalo se, že všechny současné druhy animace vznikají na základech tvořených alespoň dvěma ze čtyř sociálních veličin: společnost – výchova – kultura – umění.

Klíčová slova: animace, kulturní, sociálně-kulturní, osvěta, výchova, informální edukace, pastorace, sociální práce, sociální pedagogika

Pedagogika volného času se vedle výchovného působení v rámci zájmových útvarů a organizací dětí a mládeže zabývá také výchovou v otevřených prostředích, jako jsou kluby a nízkoprahová zařízení. Zatímco výchovné a vzdělávací metody používané ve škole nebo při organizovaných aktivitách jsou dostatečně propracované, pocítujeme nedostatek výchovných metod použitelných v práci s tzv. *neorganizovanou mládeží*. V praxi se sice stále více používají některé nové pedagogické metody, jako například pedagogika zážitku. Tyto metody jsou však vázané spíše na projektovou formu práce než na soustavné výchovné působení. Proto považujeme za užitečné otevřít v české pedagogické veřejnosti diskusi

¹ Tato studie vznikla v rámci Týmového projektu GA JU č. 166/2010/S Terminologie pedagogiky volného času.

o tzv. nedirektivních metodách, které se někdy souhrnně označují pojmem *animace* (Průcha, Walterová, & Mareš, 1995, s. 21). Animační přístup k výchově – a k člověku vůbec – může být inspirativní zejména pro vychovatele pracující v otevřených klubech, pro sociální pracovníky v nízkoprahových zařízeních, jakož i pro široký okruh pracovníků v oblasti osvěty a komunitní práce.

Studiem animačních přístupů se dlouhodobě zabývá pracovní skupina pro animaci, z jejíž dílny pochází tento příspěvek, který vznikl díky podpoře Grantové agentury Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Cílem této studie je objasnit podstatu animace na základě srovnání jejích nejvýznamnějších proudů, dále identifikovat ideové a metodické zdroje animace, objevit jejich souvislosti a nakonec nastínit možnosti a formy akceptace animace v sociální práci a pedagogice v českém a slovenském prostředí.

1 Animace – nové pojmenování prastaré skutečnosti

Do češtiny se dostalo slovo animace z francouzštiny (animation) a z italštiny (animazione). Toto slovo, 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 jako ekvivalent slova *život*. Proto můžeme výraz *animace* přeložit jako *oživení* nebo *probouzení nadšení*, ale také jako *naplnění životem* nebo *duchem* (Opaschowski, 1979, s. 52).

Podle francouzského sociologa Théryho se fenomén označovaný jako animace objevuje v lidské společnosti již od pradávna. Vždy totiž existovaly činnosti, při nichž působili animátoři – lidé, jejichž úkolem bylo usnadňovat komunikaci a participaci na kulturním a společenském dění (Opaschowski, 1979, s. 53n).

Animace se vztahuje ke třem dimenzím lidského života (Fabbri, 1996):

- 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. Animační aktivity tedy směřují od vnitřní dimenze přes vzájemnost a projekci do vztahů ve skupině až k projevům na společenské úrovni.

Názory odborníků na vznik moderní animace se různí. Někteří tvrdí, že se animace začala rozvíjet v rámci necírkevních dobročinných organizací ve Francii na sklonku 19. století (tzv. patronages laïques). Jednalo se o levicově zaměřené aktivity kulturního a osvětového charakteru, které měly později, zejména po 2. světové válce, vytvářet jakousi jednotící ideologii obnovené Francie. Vedle tohoto nacionálně zaměřeného hnutí existovala ve Francii a v Belgii v 1. polovině 20. století také různá reformní hnutí v rámci katolické církve, která se orientovala na lidovou osvětu. Proto se mnozí domnívají, že se myšlenka animace rozvinula právě v rámci těchto hnutí.

Vedle odborníků, kteří spojují vznik animace s hnutími, která měla ideologický, případně náboženský základ, setkáváme se i s názorem, že animace má svůj počátek spíše v dramatickém umění a v jeho úsilí osvobodit se od svazujících forem a směřovat k větší spontaneitě.

Další názor na vznik animace předkládají ti, kteří spojují animaci teprve s vývojem společnosti v druhé polovině 20. století a tvrdí, že se animace začala rozvíjet až díky rostoucímu rozsahu volného času a s ním souvisejícího konzumu.

Původní a nejrozšířenější pojetí animace je sociálně-kulturní animace. Toto slovní spojení vychází z francouzského pojmu *společenská kultura* (la socio-culture), který označuje společenské a kulturní struktury podporované státem. Do širšího povědomí se dostala animace v 60. a 70. letech 20. století. Od roku 1972 začala Rada Evropy sledovat a podporovat animaci v celoevropském měřítku. Reflexe tohoto vývoje je shrnuta v dokumentu o sociálně-kulturní animaci z r. 1978 (Sociocultural Animation, 1978). Tento dokument reflektuje jak shodné prvky, tak rozdíly v pojetí animace v některých západoevropských zemích v 70. letech (Gillet, 1998).

Z hlediska pedagogiky volného času nás zajímá zejména pedagogická aplikace animace, kterou můžeme nejlépe sledovat v dílech Horsta W. Opaschowského a Mario Polla. U těchto autorů se setkáváme s *animací volnočasové kultury* (Opaschowski: Freizeitkulturelle Animation) a s *kulturní animací* (Pollo: animazione culturale). Pochopení těchto pojetí animace je však možné pouze na základě analýzy vývoje animace v oblastech, kde animační přístup vznikl

a rozvíjel se. Proto je značná část této studie věnována animaci ve frankofonní oblasti, protože právě Francii můžeme považovat za kolébku animace. Rozšíření animace do dalších zemí souvisí v první řadě s kulturní blízkostí Francie a sousedních zemí (pedagogové v Itálii a v Německu se nechali inspirovat francouzským pojetím), dále pak s podporou Rady Evropy v 70. letech, a nakonec s vlivem různých hnutí v rámci katolické církve, která jsou nezřídka ovlivněna právě tím, že mají v Itálii (většinou v Římě) svá organizační a vzdělávací centra.

Základním pramenem pro pochopení francouzské animace je dílo Jeana-Claudea Gilleta, a to zejména jeho kniha *Animation et Animateurs*, která je přístupná i v německém překladu (Luzern, 1998). Italskou animaci ve svém díle dobře zprehlednili Marina De Rossiová a Mario Pollo. Informace o animaci v německy mluvící oblasti vycházejí jak z publikací Horsta Opaschowského, tak i z rešerší německého časopisu *Animation*, který vycházel v 80. letech. Mezinárodní srovnání je doplněno o pojednání o anglickém směru animace, který se rozvíjí pod názvem *informal education* a jehož protagonistou je britský pedagog Smith, a o informace o používání pojmu animace v českém a slovenském prostředí.

2 Animace ve frankofonní oblasti

Pro začátky francouzské animace bylo typické původní metafyzické chápání tohoto pojmu, které je doloženo už ve velkém všeobecném slovníku 19. století (Larousse P. *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, 1874), kde se jako princip animace označuje Bůh – Stvořitel: Bůh – dárce života – „animuje tím, že vdechuje energii“. Na toto metafyzické pojetí animace navazuje pojetí mýtické, protože je zmiňován také Prométheus, který vdechl život soše, a Orfeus, který oživoval (animoval) lesy a skály zvukem své lyry. Pojem získal záhy také politický ráz, protože i podněcování revolučního hnutí bylo ve Francii chápáno jako animace. Schopnost animovat byla považována za určitý dar (charisma). Postoj a činnost animátora se vnímala jako poslání.

Vývoj animace ve Francii je spojen s vývojem tzv. „lidového vzdělávání“ (osvěty)², které má svoje kořeny už na přelomu 19. a 20. století. Propagátoři osvěty chápali stát jako *garanta výchovy občanů*. V osvětovém úsilí hrály významnou roli *kulturní domy* (Maisons de la culture), které se od r. 1930 začaly

² Zdá se, že nejbližším českým ekvivalentem označujícím aktivitu, které mají za cíl vzdělávání a „povznesení“ lidových vrstev, je pojem *osvěta*, který se zhruba ve stejné době začal prosazovat i u nás.

šířit po celé Francii. V rámci těchto institucí 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 (Gillet, 1998).

Od r. 1948 se myšlenka Domů kultury realizuje také v tzv. *Domech mládeže a kultury* (Maisons des Jeunes et de la Culture – zkr. MJC). Tato zařízení mají svůj původ ve francouzském osvobozeneckém hnutí za 2. světové války, které podnítilo vznik *Republiky mládeže* (République des Jeunes) v Lyonu v r. 1944. Cílem MJC byl osobnostní rozvoj účastníků, který měl směřovat k tomu, aby se stali aktivními a zodpovědnými občany (Opaschowski, 1979, s. 76–77).

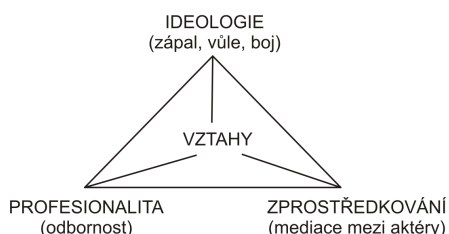
Lidové vzdělávání mělo ambice stát se jakýmsi „kulturním náboženstvím“, postaveným na myšlence národního smíření, která byla živena představou „velké Francie“. Po 2. světové válce se osvětové hnutí stalo součástí oficiální francouzské státní ideologie, která se dnes označuje jako gaullismus. Mezi významné představitele osvěty patřil levicový sociolog Joffre Dumazédier (1915–2002).³

Ve vývoji francouzské animace můžeme rozlišit čtyři etapy – počátek, vytvoření systému, profesionalizaci a ekonomizaci.

Poválečný rozvoj animace (v rámci kulturních domů a domů mládeže a kultury) představuje počáteční fázi vývoje animace, která trvala do začátku 70. let. V této době byla animace chápána *ideologicky*. Tato ideologie vycházela ze tří zdrojů: prvním zdrojem byly *myšlenky Velké francouzské revoluce* – cílem bylo „zvýšit počet osvícených občanů“, kteří se aktivně účastní života společnosti; druhým zdrojem byla *sociologická analýza společnosti*, která odhalila, že společnost trpí zablokováním sociální komunikace, proto byla animaci přidělena především socializační funkce; třetím prvkem byl *marxismus* jako ideový základ komunismu. Jeho cílem bylo rozšíření politického povědomí široké veřejnosti s výhledem na radikální změnu ekonomických a politických struktur.

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 animace. Jednalo se funkci adaptační, integrační a sociálně regulační a také o pomoc v rozvoji kultury a kritického myšlení.

³ Dumazédier patřil mezi zakladatele sociologie volného času a sociologie výchovy. Roku 1962 se stal světově známým svou knihou s názvem *Vstříc společnosti volného času?* (Vers une civilisation du loisir?).



Obrázek 1. Čtyři póly animace. Převzato z Gillet (1998, s. 27).

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

Současnou dobu (90. léta a začátek 21. století) můžeme považovat za čtvrtou etapu, pro niž je charakteristický vliv *ekonomického myšlení*. Regulačním prvkem sociální politiky přestala být státní ideologie; na její místo nastoupila ekonomická rozvaha (Gillet, 1998).

Protože v animaci hrají významnou roli vztahy, můžeme považovat animátora za *profesionála sociálních vztahů*. Proto můžeme vnímat animaci tak, jak ji charakterizuje Gillet (obrázek 1).

Pokud ovšem hovoříme o vztazích, tak se tím myslí nejen mezilidské vztahy (horizontální úroveň), ale také 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 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) (Gillet, 2000, s. 42–55).

Ačkoli základní koncepcí francouzské animace je sociálně-kulturní animace (*l'animation socioculturelle*⁴), je třeba uvést také další pojmy, s nimiž se můžeme setkat v literatuře o animaci. Pokud se zde užívá pojem *kulturní animace*

⁴ 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.

(l'animation culturelle), označují se jím aktivity zaměřené na rozšíření uměleckých děl v široké veřejnosti a na podporu uměleckých zájmových činností. Pokud se setkáme s pojmem *sociálně-výchovná animace* (l'animation socioéducative), tak se jedná o přímé pokračování osvětového hnutí. Pojem *školní animace* (l'animation scolaire) má svoje kořeny na středních zemědělských školách, kde byly vytvořeny jakési školní kluby (foyers), v nichž pracovali profesionální animátoři (Gillet, 1998, s. 35–40). Nejvýznamnějším proudem animace ovšem zůstává sociálně-kulturní animace, která se jako forma sociální práce rozšířila i do dalších zemí, a to zejména do Belgie a do Švýcarska.

3 Italská animace

Italská animace je více než animace francouzská 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 60. letech 20. století. Ve stejné době se ovšem začíná pracovat animačním stylem také v dělnickém prostředí.

Druhá etapa vývoje italské animace (po r. 1968) je charakteristická tím, že se její těžiště přesunuje ze škol do sociální oblasti. Animace začíná sledovat spíše politické a sociální cíle. Tato etapa je dobou *diferenciace*. V této době se začínají rozvíjet různé směry animace.

Současná – zatím poslední – etapa vývoje italské animace se někdy označuje jako *doba zralosti*. Každý typ animace si totiž už našel svoje místo, takže mezi nimi dochází k určitému sblížení. Vznikly profesní asociace animátorů a v některých regionech byla profese animátora zařazena do seznamu sociálních služeb. V současnosti můžeme konstatovat, že animace je široce rozšířený styl práce, s nímž se setkáme v mnoha prostředích, od škol a sportovních klubů, přes farnosti až po sociální služby a vysloveně komerční nabídky (Pollo, 2004; De Rossi, 2004).

Prvním – v Itálii zřejmě nejstarším – směrem animace byla animace *divadelní*, jejímž původním cílem byl rozvoj expresivního projevu a fantazie prostřednictvím akce a hry. Tento cíl se ovšem časem změnil. Divadelní animace se zaměřila na ovlivňování každodenního společenského života.

Druhým směrem byla *sociálně-kulturní animace*, reprezentovaná časopisem *Animazione sociale*, který založil milánský salesián Aldo Ellena. Ellena se nechal inspirovat nejen sociálně-kulturní animací, ale také *pedagogikou utlačovaných*

Paolo Freire (1972). Ellena považoval pojem *sociální animace* (*l'animazione sociale*) za ekvivalent k *sociálně-kulturní animaci* (*l'animazione socioculturale*). Podle Elleny je cílem animace rozšíření participace občanů na životě společnosti, a tedy i ovlivnění společenské reality v místech, kde se animace realizuje (Camarglinhi, 2001).

Třetím směrem je *kulturní animace*, jejímž autorem je psycholog Mario Pollo (2004). Na základě vlastní zkušenosti, jak s francouzskou animací, tak s výchovnou metodou 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. Tvrdí, že kulturní animace je *způsob života a postoj vedený láskou k životu*. Pod pojmem *láska k životu* si Pollo představuje víru v možnost rozvoje každého jedince i společnosti jako celku. Přitom používá pojem *progetto della vita*, což by se dalo nejlépe interpretovat asi 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. Na tomto místě stojí za zmínku několik antropologických principů, které jsou pro Polla směrodatné:

- podstata lidství je zahalena tajemstvím;
- člověk je bytost historická, toužící objevit smysl života a plánující svůj život;
- člověk se vyjadřuje pomocí symbolů;
- člověk je bytost svobodná a současně omezená;
- každý jedinec může konat dobro – a k tomu potřebuje osvobození.

Kulturní animace se v praxi realizuje rozvíjením čtyř výchovných principů (příležitostí). Prvním principem je *zralé přijetí světa mládeže*. 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 pomáhat objevovat a rozvíjet.

Zatímco první dva principy spíše vyžadovaly lidskou zralost vychovatele, další dva od něj vyžadují hlavně odbornou způsobilost. Třetí princip *rozvoj skupiny jako výchovného prostředí* totiž předpokládá, že animátor poskytne účastníkům prostor k tomu, aby mohly probíhat interakce ve skupině, a že bude sám aktivně zasahovat do procesu vývoje skupiny tak, aby se skupina stala pozitivně formujícím prostředím. Čtvrtý princip – *empiricko-kritický model plánování* – předpokládá aplikaci principů strategického plánování na výchovný proces. Jestliže Pollo označuje tento princip jako empiricko-kritický model plánování, znamená to, že se při plánování výchovného procesu musí vycházet ze skutečné, empiricky popsané situace cílové skupiny.

Kulturní animace se rozšířila v Itálii, zejména v církevním prostředí, dále ve španělsky mluvících zemích a v některých dalších zemích, kam se dostala díky aktivitě salesiánů. Metoda se rozšířila především díky časopisu *Note di Pastorale Giovanile* (Poznámky k pastorači mládeže), jehož šéfredaktorem je již více než 40 let právě Tonelli.

Kromě sociálně a kulturně zaměřených druhů animace se i v Itálii setkáme také s animací zaměřenou spíše komerčně. Jedná se o animaci v rámci cestovního ruchu a o animaci zábavy a rekreace.

4 Animace v německé jazykové oblasti

Jak již bylo zmíněno, v 70. letech se pojem animace rozšířil do řady dalších zemí. Do německé jazykové oblasti se dostal z frankofonního prostředí, a to jak prolínáním jazyků a pojetí ve Švýcarsku, tak i zásluhou německého pedagoga volného času Horsta W. Opaschowského. Zatímco ve Švýcarsku se chápe animace spíše jako metoda sociální práce,⁵ Opaschowski se pokusil v 70. letech 20. století převést principy sociálně-kulturní animace do pedagogiky volného času. Proto zařadil tzv. *komunikativní animaci* mezi základní metody pedagogiky volného času (Opaschowski, 1976) a současně vytvořil nový pojem *Freizeitkulturelle Animation* (animace volnočasové kultury⁶).

⁵ Animace je jedním z témat, kterému se v současnosti věnuje významný švýcarský odborný časopis pro sociální pracovníky vycházející ve francouzské a německé verzi *ActualitéSociale – SozialAktuell* (www.avenirsocial.ch). Animaci bylo věnováno například 4. číslo časopisu v roce 2009.

⁶ Doslovný překlad by zněl „volnočasově-kulturní animace“. Vzhledem k tomu, že Opaschowski spojoval pedagogiku volného času se „společností volného času“ (*Freizeitgesellschaft*), dáváme přednost volnějším překladu „animace volnočasové kultury“.

Ve Švýcarsku se diskuse o charakteru animace uzavřela na konferenci organizace KOSSA (Jednota švýcarských vzdělavatelů v sociálně-kulturní animaci) v roce 1989 formulací následující charakteristiky animace (Moser et al., 1999, s. 20):

- Animace je sociální aktivita ovlivňující vývoj společnosti; obsahuje činnosti, které působí na postoje a komunikaci jedinců.
- Animace se zaměřuje na různé skupiny lidí, kterým pomáhá, aby realizovaly společné projekty a participovaly na rozhodnutích, která se jich týkají.
- Animace povzbuzuje účastníky, aby sami jednali a rozhodovali.
- Vlastní animace se rozvíjí teprve v rámci činnosti skupin, které se pomocí animace strukturují a aktivizují za účelem dosažení společenských změn.
- Animace odpovídá na sociální deficity a vychází z aktivizačních koncepcí sociální pedagogiky podněcujících k participaci.
- Účast na programech animace je dobrovolná a realizuje se na bázi demokratických struktur.

Diskuse o animaci v rámci německé pedagogiky volného času probíhala hlavně v 80. letech. Velký vliv na ni měl právě Opaschowski, který definoval animaci jako „nedirektivní motivaci, podněcování a podporu, která umožňuje aktivitu, uvolňuje kreativitu, podporuje vytvoření skupiny a usnadňuje účast na kulturním životě“ (1979, s. 47). Mezi její základní principy patřily: *dobrovolnost, dostupnost, možnost výběru a otevřenost*. Tyto principy, které Opaschowski v 70. a 80. letech uváděl jako *principy animace*, jsou v novějších vydáních jeho prací uvedeny jako *principy pedagogiky volného času*. Opaschowski totiž považoval animaci za součást pedagogiky volného času, což bylo pro zastánce společensky kritického pojetí sociálně-kulturní animace nepřijatelné. S odstupem času můžeme konstatovat, že Opaschowského pokus o etablování metody animace jako součásti pedagogiky volného času byl v německém prostředí neúspěšný.

5 Animace v anglosaském prostředí

V anglické jazykové oblasti se často setkáváme s pojetím animace jako stimulu mentálního, psychického, emociálního a duchovního života, který uschopňuje k rozšíření zkušeností. Animace má umožňovat seberealizaci a sebevyjádření a má napomáhat uvědomění si vlastní sociální příslušnosti. Někteří animátoři

se ovšem spíše snaží vytvářet prostředí vhodné pro vznik interpersonálních vztahů, a tím pomáhat osobnímu rozvoji členů skupiny. Právě toto pojetí animace je nejbližší principům anglické koncepce *informální edukace* (informal education).

V této souvislosti je třeba upozornit na to, že se ve Velké Británii pojmy *informal – nonformal – formal education* používají zčásti jinak než v dokumentech Evropské komise a Rady Evropy. *Formal* a *nonformal* education chápou Britové jako oblasti kurikulární, s tím, že jako formální označují většinou institucionalizované formy práce a jako neformální neinstitutionalizované výchovné snažení. Od dvojice *formal-nonformal education* se pak odlišuje koncepce nazvaná *informal education*. Tímto pojmem se začal označovat určitý přístup k mladému člověku, tedy komplexní způsob práce, který má vlastní metodické zásady. Informální edukace zahrnuje širokou oblast označovanou jako *práce s mládeží* (youth work) nebo *komunitní práce* (community work), ale také oblast *self education*.

Informální edukace se ve Velké Británii rozvíjí především v mobilní práci s mládeží, v práci s mládeží v klubech a v projektové práci (Smith, 1999).⁷ Kluby se začaly ve Velké Británii rozvíjet zejména po r. 1960, kdy začaly být státem podporovány. Tato státní podpora byla zredukována v 80. letech. Úkolem informálních pedagogů je povzbuzování mladých lidí k reflexi jejich 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, které se objevují. (Svoboda, 2007, s. 67)

Dnešní pojetí informální edukace, zaměřené na práci se situacemi každodenního života, prezentují autoři Jeffs a Smith; teoreticky přitom vycházejí z děl pedagogů a filozofů výchovy osmnáctého a devatenáctého století. Z autorů 20. století měli na vývoj informální edukace největší vliv Dewey, Freire a Illich.⁸ Freireho pojetí je zaměřené na uvědomění si a rozvoj potlačovaných nebo skrytých potenciálů osob, malých skupin a komunit (1972).

⁷ Dostupné na: <http://www.infed.org/youthwork/b-yw.htm>

⁸ Srov. Smith, Mark, Youth work. Autor příspěvku (R. Macků) doplnil informace také o poznatky prezentované na konferenci *Informal education*, konané 29. 5. 2009 v Hinsley Hall v Leedsu.

Z anglické jazykové oblasti stojí ještě za zmínku kniha australských autorů Bouda a Millera (1996), která svým názvem naznačuje propojení mezi pedagogikou zážitku a animací (název: *Working with experience*, podnázev: *Animating learning*, 1996). Autoři zde užívají slova animace především díky jeho významovým konotacím: dávat život, oživovat, vdechovat. Funkci animátorů vidí v hraní si s učícími se v situacích, kde učení napomáhá pracovat s vlastní zkušeností.

Naproti tomu výraz *kulturní animace* (cultural animation) v anglickém jazykovém prostředí vychází z užšího vymezení pojmu kultura, takže se jako *kulturní animace* označuje způsob práce založený na dialogických formách uměleckého vyjadřování (community arts work). Umělecké dílo vzniklé společným úsilím komunity se považuje za potenciální katalyzátor společenských změn. Animátor tedy v tomto pojetí působí jako *komunitní umělec*, který pomáhá příznivě ovlivňovat dynamiku skupiny, ale přitom se snaží spolu se členy skupiny vytvářet jejich vlastní kulturu.

6 Animace v České republice a na Slovensku

Pojem animace se v pedagogickém a sociálním kontextu České republiky a Slovenska začal šířit až na základě kontaktu se zahraničím po r. 1989. Například český pedagogický slovník z r. 1965 tento pojem ještě nezná (Kujal, 1965).

Na základě rešerší dostupné české pedagogické literatury, která pojednává o animaci, můžeme tvrdit, že většina českých pedagogů chápe animaci spíše ve smyslu sociálně-kulturní animace, kterou ale vnímají pod vlivem Opaschowského jen jako jednu z metod pedagogiky volného času, vedle informativního poradenství a participativního plánování (Hofbauer, 2005).

Do české pedagogické literatury zavádí pojem animace poprvé patrně Mojmír Vážanský. Ve své knize *Základy pedagogiky volného času* (1993) charakterizuje animaci jako postup aktivizace zaměřený na volnočasové nabídky, přičemž zřetelně vychází z Opaschowského. Vážanský používá Opaschowského pojem *komunikativní animace*. Animaci pak definuje jako metodu povzbuzování, stimulace a podpory, která se opírá o konzultaci. Obsahem animace je komunikace a podpora sociálního vnímání (Vážanský & Smékal, 1995, s. 101).

Z Opaschowského pojetí animace jako metody pedagogiky volného času vychází rovněž Žumárová (2009) v *Pedagogické encyklopedii*. V encyklopedii není animaci věnováno zvláštní heslo, ale pojednává se o ní v hesle *pedagogika*

volného času. Žumárová uvádí, že se animace „v posledních létech používá pro aktivizaci dětí, mládeže, ale i dospělých“ (2009, s. 740). Z Opaschowského principů animace vybírá pouze možnost volby, dobrovolnost a hledání vlastní cesty k uspokojování potřeb ve volném čase.⁹ Žumárová konstatuje, že se animace jako výchovná metoda uplatňuje v ČR v nízkoprahových klubech.

Výjimku mezi českými autory – vzhledem k úsilí proniknout k podstatě animace – představuje Břetislav Hofbauer († 2007), který zpřístupňuje českým a slovenským čtenářům základní myšlenky významných francouzských autorů jako je Gillet, Augustin a Imhof.¹⁰ Hofbauer pouze nepřijímá sociálně-kulturní koncepci animace, ale dále ji rozvíjí tím, že ji klade do kontextu vlastního tzv. systémového chápání pedagogiky volného času tím, že animační přístup promítá do vývoje člověka od dětství až do dospělosti a zohledňuje přitom pokud možno všechny články systému, který se na rozvoji jedince podílí. Podstatné je, že Hofbauer jako první český autor pochopil, že animace není pouze výchovný prostředek nebo strategický postup, ale postoj k člověku, k životu a ke společnosti. Hofbauer chápe animaci jako přístup umožňující participaci (2005).

Od této linie (sociálně-kulturní animace – animace volnočasové kultury) se paradoxně odlišuje jeden z nejužívanějších pramenů současné přehledové pedagogické literatury *Pedagogický slovník* od autorské trojice Průcha, Walterová a Mareš (1995). V *Pedagogickém slovníku* je animace definována jako nedirektivní metoda používaná při práci s dospívající mládeží ve volném čase:

Animace (...) je založená hlavně na nedirektivních metodách povzbuzování mladých lidí k hledání vlastní cesty a schopnosti realizovat svoji svobodu a autonomii, přičemž se jim zároveň předkládá velké množství přiměřených, zajímavě strukturovaných pozitivních možností seberealizace. (s. 21)

V této formulaci se autor hesla odkazuje na španělskou verzi díla o tzv. výchovně-pastoračním projektu (Vecchi & Prellezzo, 1986). Tento pojem používají od 80. let v celosvětovém měřítku Salesiáni dona Boska. Jedná se tedy o pojetí ovlivněné italskou kulturní animací. Nicméně o osm let později (ve 4. vydání téhož slovníku) autoři (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 17)

⁹ Opaschowski uvádí dohromady devět principů pedagogiky volného času, které původně označoval jako principy animace, Žumárová se zmiňuje pouze o třech.

¹⁰ Podle Imhofa je animace „metoda imaginace a spoluúčasti“ (srov. Hofbauer, 2005, s. 3); je to tedy každá činnost jednotlivce nebo skupiny, v kolektivu nebo v prostředí, které rozvíjí komunikaci, strukturuje společenský život a uplatňuje polodirektivní metody.

v pramenech k heslu animace už neuvádějí zmíněný španělský pramen, ale publikaci Vážanského a Smékala (1995).

Dalším významným pramenem, z něhož čerpají čeští pedagogové informace o animaci je *Anglicko-český pedagogický slovník* (Mareš & Gavora, 1999). Zde je animace přeložena jako *oživení mladých lidí* a jako metoda, která jim předkládá „možnost seberealizačních aktivit s prvky dobrodružství a aktivní účasti na kultuře a společensky prospěšné činnosti s důrazem na možnost volby a postupného přebírání zodpovědnosti a pozitivní seberealizace“ (s. 16).

Z definice animace podle *Česko-anglického pedagogického slovníku* patrně vychází v pojednání o animaci také Pávková (1999). Snaží se ovšem – podobně jako Hofbauer – zařadit animaci do kontextu vlastního pojetí pedagogiky volného času. To se projevuje tím, že zavádí pojem *výchovná animace*. Výchovná animace má podle Pávkové zabraňovat protispolečenskému jednání mladých lidí tím, že jim poskytuje prostřednictvím animátora nabídku konstruktivních aktivit. Animace ve skupině vede k zodpovědnosti a k rozhodování. Pávková považuje animaci za jednu z možných forem komunitní práce. Ze srovnání formulací, které Pávková používá, můžeme usuzovat na to, že v pojetí animace navazuje i na Hofbauera (1999, s. 79–80). Většina zbývajících českých autorů, kteří pojednávají o animaci, přebírají názory na animaci – a nezřídka i celé formulace – od výše uvedených autorů.

Nezávisle na pedagogice volného času začal pojem animace pronikat po r. 1989 do českého a slovenského prostředí v rámci katolické církve a jejích aktivit. Zdá se, že slovo *animovat* nahradilo jak v italském, tak později i v českém a slovenském katolickém prostředí slovo *vést*, a to především v těch případech, kdy se od iniciátora aktivit očekává spíše dodání obsahových podnětů a probuzení nadšení, než přímé vedení. Tento pojem také umožňuje vyjádřit aktivní podíl těch, kteří sice aktivitu oficiálně nevedou, ale jsou nepostradatelní právě proto, že do ní vnášejí ducha.

Na tomto pozadí můžeme také pochopit, že v české teologické literatuře budeme těžko hledat jakékoliv pojednání o animaci, zato nalezneme několik statí, v nichž se popisují požadované vlastnosti *animátora*. Pojem *animace* se pokoušel vnést do českého katolického prostředí v polovině 90. let Martinek. Martinek (1994) pokládá animaci za proces formování mladého člověka k osobní zralosti, což je podněcováno vychovatelem na základě osobního vztahu. Navazuje přitom na kulturní animaci Mario Polla.

Druhým autorem, který pojednává o pojmech *animátor* a *animace* je Balík. Jeho přístup k tématu prozrazuje, že se teprve zpětně snaží vysvětlit už dříve užívaný pojem. Proto sáhl po dostupné literatuře z oblasti pedagogiky a použil definici z *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, & Mareš) a interpretaci z učebnice Pávkové (1999). Animátor je podle Balíka člověk, který do skupiny *vdechuje život*. Očekává se od něho, že buduje vztahy v křesťanském společenství a je *pedagogicky zručný* (Balík, 2004, s. 305–325).

V posledních letech se tématu animace věnuje Kaplánek, který si všiml různosti modelů animace, pokusil se je charakterizovat a pro výběr konkrétního modelu animace pro pedagogickou praxi navrhl použít kritérium *cílového zaměření*: pokud je naší prioritou rozvoj participace, použijeme sociálně-kulturní model; pokud nám jde především o předávání hodnot, upřednostníme model kulturní animace (Kaplánek, 2009, s. 100).

Podobně jako v Čechách, je i na Slovensku pojem *animátor* rozšířený v katolickém prostředí. Pojem *animace* potom hlouběji zpracovávají slovenští salesiáni, kteří vytvořili vlastní systém školení animátorů s názvem *Škola animácie*. *Škola animácie* aplikuje na slovenské podmínky mexický model, který vytvořil Prietro. Tento model navazuje rovněž na italskou kulturní animaci (Baranyai, 2000).

Cílem kurzu (školy animátorů) je poskytnout mladým lidem celkový pohled na pastorační mládeže a představu o tom, kdo je a jaký má být animátor. Kurz je zaměřen především na osobnostní rozvoj účastníků (Prietro, 1996). Obdobný kurz pro salesiánské animátory probíhá také v České republice. Téma *animace* je zde ovšem pouze jedním z mnoha témat (Hanáková et al., 2008).

Koncepci animace pro slovenské podmínky adaptoval salesián Baranyai. Baranyai definuje animaci jako „proces, který podporuje a podněcuje přemýšlení, rozhodování a společnou činnost skupiny, s cílem proměnit realitu“ (2000, s. 77).

Další oblastí animace, která se rozvíjí jak na Slovensku, tak i v České republice, je *muzejní a galerijní animace*, která představuje inovativní formu pedagogické práce muzeí, galerií a dalších míst, v nichž se prolíná výchova neformální s výchovou informální a částečně i s výchovou formální (exkurze, školní akce). V kontextu muzeí a galerií je animace chápána jako *soubor technik, které zainteresují účastníka na obsahu prostřednictvím vlastní aktivity a zážitku*. Z českých autorů se problematiky muzejní animace dotýká například Jůva (2004, s. 135),

galerijní animaci pak rozpracovává Horáček (1998, s. 72): „Animace je proces kontaktu s výtvarným dílem, který vede účastníky prostřednictvím zážitku k možnostem bohatšího poznání a k získávání nových zkušeností.“

V procesu galerijní animace by měl účastník pochopit umělecké dílo i záměr umělce. Galerijní animace používá formu rozhovorů, diskusí i vlastní tvořivé činnosti účastníka, která je zvláště efektivní při práci s dětmi a mládeží. Oblast muzejní a galerijní animace rozvíjí např. slovenská autorka Guillaune, která vnímá animaci ve dvou dimenzích (2009, s. 112):

- jako proces analýzy a interpretace – tedy přiblížení uměleckého artefaktu návštěvníkovi;
- jako zprostředkování tvořivého uměleckého procesu a zážitek oživení výtvarného díla, tzn. použití různých technik a postupů při realizaci celého animačního procesu i při realizaci vlastního díla účastníka, které během tohoto procesu vzniká.

Poslední oblastí, v níž se v našem jazykovém prostoru objevují pojmy *animace* a *animátor* ve spojení s volným časem, je oblast rekreace a cestovního ruchu. V této oblasti můžeme na Slovensku (v České republice je tento pojem pouze okrajový) pozorovat dvojí zaměření animace: sociálně-pedagogické a komerční.

Sociálně-pedagogické zaměření se odráží ve středoškolských vzdělávacích programech připravujících studenty na výkon profese *animátora volného času*, případně na jiné obdobné profesi. Úloha animátora spočívá v podněcování a oživování osobnostního rozvoje účastníků volnočasových aktivit (Hambálek, 2005). Animace se chápe jako nedirektivní pedagogická činnost („neprikazujúce pedagogické konanie“). Přitom se rozlišují dva typy animace: přímá a nepřímá. Za přímou animaci se považuje osobní animace, kde je podstatným činitelem animátor. Jako nepřímá animace se označují podněty a stimulace pomocí plakátu, ukázky z představení a dalších médií (Križanová, 2005).

Vedle sociálně-pedagogického zaměření animace se stále více setkáváme s komerční orientací. Animace se v tom případě chápe jako „bonus pro zákazníky“,

tedy jako systém aktivit, které zvyšují kvalitu a atraktivitu programu.¹¹ Pojem *animace* se zde chápe především jako zabavení hostí a jejich zapojení do programů.¹² Cílem takto chápané animace je dosažení pozitivních sociálně-emočních zážitků hostí, což se samozřejmě odrazí i na hospodářských výsledcích zařízení – čím je klient spokojenější, tím roste šance, že nabídky daného zařízení využije znovu.

7 Shrnutí: animace jako přístup k člověku a životní styl

Základním směrem animace v oblasti sociální práce a pedagogiky je *sociálně-kulturní animace*, která pracuje na bázi souvislosti mezi *společností a kulturou* (v širším slova smyslu). Animace má přispět k vytvoření (povznesení) *společenské kultury*, má v sobě tedy výchovný a osvětový prvek.

Druhým významným proudem animace je *kulturní animace*, jak jsme si ji přiblížili v italském pojetí Polla. Její prioritou není změna společnosti a kultury, ale spíše zachování a rozvoj tradičních hodnot, včetně jejich nutné inovace. Proto je jejím cílem *enkulturace*, tedy osobní svobodné přijetí a zvnitřnění hodnot naší kultury – ze strany dospívající generace. Proto základnou, z níž vychází, je propojení mezi kulturou v širším smyslu a výchovou.

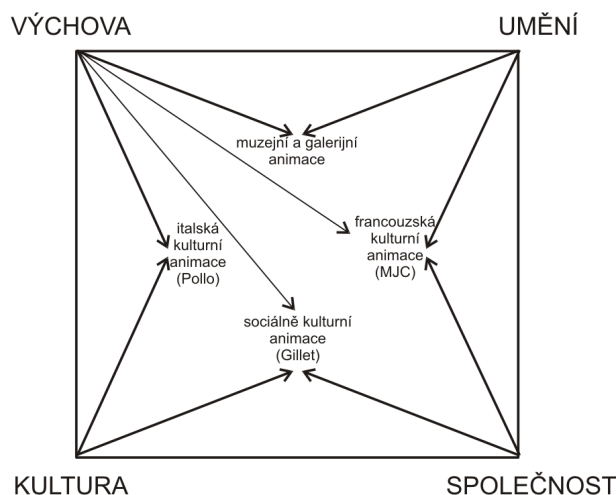
Na vzájemnou interakci mezi společností a (lidovým) uměním se zaměřil směr animace, která se ve Francii, ale také v anglicky mluvících zemích, označuje jako *kulturní animace*. Naproti tomu tam, kde jde spíše o vztah k umění a jeho prohlubování animační metodou, mluvíme o *galerijní, případně muzejní animaci*, jejímž základem je propojení výchovy (a určité didaktické metody) s uměním, případně s jinými projevy kultury.

Vedle sociálně-kulturní a kulturní animace je třeba zmínit ještě *informální pedagogiku*, ačkoli se informální pedagogové sami za animátory nepovažují. Koncepce informální pedagogiky je totiž svým zájmem o prosazení společenských změn blízká sociálně-kulturní animaci, ale současně ji můžeme řadit mezi výchovně orientované směry animace.

Následující schéma (obrázek 2) nám může pomoci pochopit východiska a vzájemné vazby nejdůležitějších směrů animace. Základnu vždy tvoří spojnice

¹¹Animačné služby. *Euroekonom*. Dostupné z <http://www.euroekonom.sk/marketing/marketing-sluzieb-a-cestovneho-ruchu/animacne-sluzby/>

¹²*Kto je animátor*. Dostupné z <http://www.prostaff.sk/sk/Animator.alej>



Obrázek 2. Východiska a druhy animace v mezinárodním srovnání

dvou sociálních oblastí, na něž se jednotlivé pojetí animace zaměřuje (výchova-kultura: italská kulturní animace, výchova-umění: muzejní a galerijní animace, umění společnost: francouzská kulturní animace, společnost-kultura: sociálně-kulturní animace). Je ovšem zřejmé, že všechny druhy animace mají určitý vztah k výchově (i když se u sociálně-kulturní animace a u francouzské kulturní animace jedná spíše o vzdělávání dospělých).

Ačkoliv toto schéma vychází především ze srovnání vazeb různých typů francouzské a italské animace na jednotlivé sociálně-kulturní veličiny, můžeme v tomto schématu najít také místo pro animaci, jak je chápána v pedagogice volného času v České republice a na Slovensku. Z propojení výchovného zaměření na straně jedné a z orientace na kreativitu realizovanou v umělecké oblasti vychází proud, který nazýváme muzejní a galerijní animace a je zastoupen např. Horáčkem a Jůvou. K italské kulturní animaci má zase nejbližší pedagogická činnost Salesiánů dona Boska, a to jak v České republice, tak i na Slovensku, což se odráží např. v publikacích Kaplánka. Pojetí sociálně-kulturní animace se z našich autorů nejvíce přiblížil Hofbauer, který zdůraznil souvislost animace a participace.

V oblasti sociální práce se u nás zatím o animaci nemluví. Zato je užíván pojem *komunitní práce*, v rámci níž lze uplatnit principy sociálně-kulturní animace.

Jedním z těchto principů je *důraz na osobnost* pracovníka (sociálního pracovníka, pedagoga, animátora). Dá se očekávat, že se nároky na kompetence sociálního pracovníka budou nadále zvyšovat. Bude se od něj očekávat více kreativity a osobního nasazení. Jinými slovy: sociální pracovník by měl mít – zejména v některých oblastech, např. v práci s mládeží – kompetenci animátora, který je pro své klienty povzbuzovatelem, mediátorem a je-li třeba, také organizátorem. Tím se mu otevřou nové možnosti pomoci klientům (Gillet, 1998).

Jak vysvítá z analýzy vývoje animace v Itálii, ale i z vývoje chápání animace v rámci pedagogiky volného času v Německu, můžeme animaci považovat za užitečný model přístupu vychovatele k mladým lidem, k podpoře jejich osobnostního růstu a socializace. Chceme-li animaci aplikovat při výchově, nabízejí se nám v podstatě dvě pojetí, a to *animace sociálně-kulturní*, jejíž principy „přeložil“ Opaschowski do německé pedagogiky volného času a která v různých formách se zaměřením na sociální pedagogiku existuje i jinde, a *kulturní animace* Polla, která se prostřednictvím salesiánů rozšířila do Španělska, Latinské Ameriky a dalších zemí. Zatímco sociálně-kulturní animace vznikla jako metoda umožňující rozvoj a prosazení se komunity (obvykle už dospělých lidí), kulturní animace je od začátku výchovně zaměřená: cílem je enkulturace. Proto považujeme italskou kulturní animaci za vhodný model použití animace ve výchově, který můžeme realizovat i v našem prostředí.

Literatura

- Balík, J. (2004). *Na cestě s mladými*. Praha: Paulínky.
- Baranyai, L. (2000). *Animácia skupín*. Bratislava: Združenie saleziánskej mládeže.
- Boud, D., & Miller, N. (1996). *Working with experience. Animating learning*. New York: Routledge.
- Camarglinhi, R. (2001). Riscattare l'immaginazione sociale. Intervista a Guglielmo Aldo Ellena, 11–12. In F. Floris (Ed.), *L'animazione socioculturale* (pp. 11–18). Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- De Rossi, M. (2004). *Animazione e trasformazione. Identità, metodi, contesti e competenze dell'agire sociale*. Padova: CLEUP.
- Fabrizi, M. (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: CLUEB.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Gillet, J. C. (1998). *Animation. Der Sinn der Aktion*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Gillet, J. C. (2000). L'animazione è utile alla democrazia, la democrazia è necessaria per l'animazione. *Animazione sociale*, 20(8/9), 42–55.

- Guillaune, M. (2009). Galerijní a muzejní animace. In J. Činčera, M. Kaplánek, & J. Sýkora (Eds.), *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU.
- Hambálek, V. (2005). *Úvod do voľnočasových aktivít s klientskymi skupinami sociálnej práce*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca.
- Hanáková, M. et al. (2008). *Animátorský slabikář*. Praha: SADBA.
- Hofbauer, B. (2005). Animace a participace. *Vychovávateľ*, 49(1), 3–5.
- Horáček, R. (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění. Poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: CERM.
- Jůva, V. (2004). *Dětské muzeum – edukační fenomén 21. století*. Brno: Paido.
- Kaplánek, M. (2009). Animace v sociální práci a pedagogice. In J. Činčera, M. Kaplánek, & J. Sýkora (Eds.), *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU.
- Križanová, D. (2005). *Teória a metodika animačných činností 1*. Bratislava: SPN – Mladé letá.
- Kujal, B. (1965). *Pedagogický slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Martinek, M. (1994). Animace. *NAIM*, 1, 11–14.
- Moser, H. et al. (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Opaschowski, H. (1979). *Einführung in die freizeit-kulturelle Breitenarbeit. Methoden und Modell der Animation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Opaschowski, H. (1976). *Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pávková, J. (1999). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.
- Pollo, M. (2004). *Animazione culturale. Teoria e metodo*. Roma: LAS.
- Popp, R. (1999). Sozialpädagogik der freien Lebenszeit. Re-animation des Diskurses zwischen sozialer Arbeit und Pädagogischer Freizeitforschung. *Spektrum Freizeit* 21(15).
- Prietro, J. (1996). *Smer – človek*. Bratislava: Don Bosco.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995 a 2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Smith, M. K. (1999). *The encyclopedia of informal education*. London. Dostupné z <http://www.infed.org>
- Sociocultural Animation*. (1978). Strasbourg: Council of Europe – Council for Cultural Cooperation.
- Svoboda, M. (2007). *Sociálně-pedagogické přístupy práce s „neorganizovanou mládeží“ v nízkoprahových zařízeních a otevřených klubech pro děti a mládež*. (Diplomová práce). České Budějovice: Teologická fakulta JU.
- Vážanský, M., & Směkal, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido.
- Vecchi, J., & Prellezo, J. M. (Ed.). (1986). *Projecto Educativo Pastoral*. Madrid: CCS.
- Žumárová, M. (2009). Pedagogika volného času. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (pp. 738–742). Praha: Portál.

Autoři

Mgr. Anna Dudová, doc. Mgr. Michal Kaplánek, Th.D., Mgr. Richard Macků,
Katedra pedagogiky, Teologická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých
Budějovicích, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, e-mail:
kormuthka@gmail.com, kaplanek@tf.jcu.cz, mackur@tf.jcu.cz

The multifaceted phenomenon of animation Analysing the background and aims of different types of animations

Abstract: The word *animation* is used in different contexts (film, theatre, computers, culture). The object of this study is animation in the context of social pedagogy, social work and pastoral care. The importance of animation in education lies in nondirective educational influence, which is enabled by the use of the animation approach. The essence of animation is derived not only from the etymology of the word animation (imparting life), but also from its understanding in the particular historical development. The authors analysed in detail the development of animation in France and then in other countries (Italy, Germany, Switzerland, United Kingdom, Czech Republic, Slovakia). They drew on foundational works of renowned authors in the field (Gillet, Opaschowski, Pollo) as well as on the comparison of the individual – often fragmented – bits of information that can be found on animation in educational literature. The result is an attempt to summarise common and different attributes of various types of animation in the social science fields in Europe. It seems that all current types of animation are created on foundations of at least two of the four social variables: the society – education – culture – art.

Key words: animation, cultural animation, socio-cultural animation, adult education, informal education, pastoral care, social care, social pedagogy