

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

ANIMACE V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Animation of special-interest adult education

MAGISTERSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE

JIŘÍ KOBYLKA

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Hanáčková

OLOMOUC 2014

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předloženou magisterskou práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a prameny, z kterých jsem při zpracování vycházel.

Dne:.....

Podpis:.....

Chtěl bych poděkovat Mgr. Jitce Hanáčkové za odborné vedení a morální podporu při zpracování mé diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
1. Vzdělávání	8
1.1 Celoživotní vzdělávání	8
1.2 Zájmové vzdělávání dospělých	10
1.2.1 Charakteristika zájmového vzdělávání	11
1.2.2 Vymezení dospělosti	13
1.2.3 Specifika vzdělávání dospělých	14
1.2.4 Cíle a funkce zájmového vzdělávání dospělých	15
1.2.5 Vzdělávací potřeby a zájmy dospělých	15
2. Lezecký sport v zájmovém vzdělávání	17
2.1 Vymezení pojmu sportovní lezení	18
2.2. Motivace k lezení	18
2.3 Lezení jako zážitková pedagogika	20
3. Animace	23
3.1 Pojem animace	23
3.2 Historie animace	27
3.3 Vývoj animace v ČR	29
3.4 Druhy animace	30
3.5 Metoda animace	31
3.6 Oduševňování	32
3.7 Role animátora	34
3.8 Andragogický rozměr animace	36
3.9 Animativní didaktika	38
4. Empirická část	40
4.1 Metodologie výzkumného šetření	41
4.2 Vzorek respondentů a prostředí šetření	42
4.3 Charakteristika zájmového útvaru sportovní lezení	43
4.4. Cíle zájmového útvaru	44
4.5 Prvky animace	44
4.6 Průběh a podmínky výzkumného šetření	45
4.7 Analýza dat	46
4.8. Interpretace dat	47

4.9 Diskuze	52
4.10 Návrhy optimalizace	53
Závěr	56
Použitá literatura	58
Seznam příloh	62
Anotace	65

Úvod

Zájmové vzdělávání se stalo nejen mojí profesí, ale i mým koníčkem. Na základě praxe a získaných poznatků jsem dospěl k závěru, že hodnotné prožívání volného času a jeho naplnění kvalitním zájmovým vzděláváním má pro formování jedince daleko větší význam, než jsme si ochotni v současné době připustit.

Dospělý člověk nemá bohužel na rozdíl od zvířat žádné instinkty, které by mu říkaly, co musí; a člověku dneška už neříkají ani moc žádné tradice, co je jeho povinností; a často se zdá, že už neví, co vlastně chce (Frankl, 1994).

Zde vzniká prostor pro andragogiku, která se může stát jedním z hlavních průvodců člověka při hledání jeho vlastní cesty v dnešním složitém světě. Andragogika tak získává stále větší význam při formování současné společnosti, protože ve svém nejširším pojetí se dotýká všech oblastí lidského života v celém jeho průběhu. Stejně tak vzrůstá s ekonomickým rozvojem i význam celoživotního vzdělávání a podíl vzdělávání zájmového, které má významný vliv na smysluplné využití volného času a rozvoj osobnosti člověka.

Po mnoha letech pedagogické práce v oblasti zájmového vzdělávání dětí a mládeže jsem se dostal k práci s dospělými. Ve stejnou dobu jsem se začal seznamovat i s andragogikou a animací. Všechny tyto okolnosti mě nakonec přivedly k tomu, abych v rámci nově získaných praktických zkušeností i teoretických znalostí hledal i nové metody v zájmovém vzdělávání dospělých, které budou vycházet z andragogického pojetí. Hlavním cílem mojí diplomové práce je analyzovat prvky animační metody v procesu zájmového vzdělávání dospělých a navrhnout možnosti optimalizace této činnosti. Pro výzkumné šetření jsem si vybral zájmový útvar sportovního lezení.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Cílem teoretické části je ukotvení teorie zájmového vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání. Jsou zde objasněny jednotlivé pojmy z oblasti sportovního lezení a jejich návaznost na zážitkovou pedagogiku a metodu animace. Důraz je kladen na aplikaci animační metody v prostředí zájmového vzdělávání dospělých se zaměřením na sportovní lezení.

Úvodní kapitola teoretické části práce je zaměřena na celoživotní vzdělávání, zájmové vzdělávání a vymezení dospělosti pro potřeby diplomové práce.

Druhá kapitola se věnuje problematice sportovního lezení, motivaci k lezení a souvislostem se zážitkovou pedagogikou. Poslední část je věnovaná specifickým postupům andragogické didaktiky a vlastní animaci.

V empirické části jsem se rozhodl pro kvalitativní výzkumné setření. Jako metodu jsem zvolil polostrukturovaný hloubkový rozhovor, který mi umožní proniknout do prožívané skutečnosti účastníků činnosti. Analýza dat a jejich interpretace je základem pro vytvoření návrhu na optimalizaci animační metody.

1. Vzdělávání

Vzdělávání nás provází téměř celý život a jeho počátky sahají hluboko do historie lidstva. Stejně jako se vyvíjí lidstvo, tak se mění i vzdělávání a přístup k němu. Dnes bychom mohli označit vzdělávání za „strategickou komoditu“ každého státu. Zda země uspěje v evropské či světové konkurenci je v první řadě závislé na kvalitě vzdělávacího systému a na tom, zda její obyvatelé budou mít potřebné vzdělání.

Vzdělání je někdy označováno jako určitá hodnota sama o sobě. Podle Beneše lze považovat za úspěch, jestliže se ve společnosti podaří vybudovat vzdělávací systém, který vytváří zařízení, jež je schopno zprostředkovat potřebné znalosti a dovednosti, zařízení, které rozvíjí schopnosti a vloh y jedince podle potřeb společnosti a dokáže ho socializovat v souladu se společenskými normami (Beneš, 2002, s. 8).

Pod pojem vzdělávání zahrnujeme stále nové aktivity, a to nejen ve školním vzdělávání, ale především v oblasti celoživotního vzdělávání, jehož význam neustále stoupá.

1.1 Celoživotní vzdělávání

Proces celoživotního vzdělávání není novou záležitostí, ale vystupuje do popředí se vznikem nových technologií, s aktuálními potřebami lidstva, světovou globalizací a celkovým vývojem společnosti. Šerák zdůrazňuje tuto skutečnost, když říká, že tradiční cíle většiny historických i současných vzdělávacích koncepcí vycházejí z představy široce vzdělaného jedince jako autonomní a harmonicky konstitované osobnosti. Jde o ideu poprvé formulovanou již ve starověku (Řecko, Čína), která se v průběhu staletí v různém pojetí neustále vrací (Šerák 2009, s. 9).

Tradice moderního pojetí výchovy a vzdělávání u nás sahá až do první poloviny sedmnáctého století. Základy pedagogiky pro novověk, které vytvořil Jan Ámos Komenský, významně ovlivnily nejen naše země, ale posloužily jako základ pro vybudování současného moderního školství v mnoha zemích světa.

Tato soustava zahrnovala veškeré školní vzdělávání od škol nejnižších až po školy vysoké. Jeho ideje celoživotního vzdělávání a rovného přístupu ke vzdělávání se staly základním kamenem moderní koncepce vzdělávání v Evropě a mnohé z jeho principů jsou platné dodnes (Škoda, 1996 s. 23).

Hlavní ideou celoživotního vzdělávání je především zajištění vzdělávacích potřeb každého jedince ve společnosti. Umožňuje mu to nejen rozvoj pracovního a společenského uplatnění, ale zejména vytváří podmínky pro naplnění jeho tužeb a větším podílu na aktivním životě při realizaci zájmových aktivit.

Toto upřesňuje Jesenský, podle kterého celoživotní vzdělávání představuje nepřetržitý podpůrný proces, který podněcuje i zplnomocňuje jednotlivé lidi k získávání všech vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které potřebuje v průběhu svého života, ale taky k jejich sebevědomému využívání s tvořivostí a uspokojením ve všech rolích, situacích i prostředcích (Jesenský, 2000, s. 49).

Celoživotní vzděláváním můžeme rozdělit podle Bočkové (2002) do tří základních etap:

1. předškolní výchova
2. školní vzdělávání
3. vzdělávání dospělých

Pro potřeby naší práce se zaměříme jen na třetí etapu, která spadá do oblasti andragogiky v užším slova smyslu. Označujeme ji jako výchovu a vzdělávání dospělých. Třetí etapa je charakteristické období, kdy mají jedinci ukončené formální vzdělávání, včetně vysokoškolského, které absolvovali již jako plnoletí (dospělí). Je to nejdelší období ve vzdělávání člověka. V první fázi se většinou jedná o další vzdělávání po nástupu do pracovního procesu. Teprve následně po určité stabilizaci dospělého navazuje další etapa.

Podle Bočkové zahrnuje tato třetí etapa rozsáhlý komplex institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, které nejčastěji doplňují, prohlubují nebo i nahrazují dříve získané vzdělání. Tyto aktivity záměrně rozvíjejí nejen vědomosti a dovednosti ale také zájmy, hodnotový systém, osobní i sociální kvality člověka potřebné pro plnohodnotnou práci i mimopracovní život (Bočková 2002, s. 12).

Celoživotní vzdělávání plní v životě každého člověka, který přistupuje k životu aktivně, celou řadu funkcí. Funkce celoživotního vzdělávání rozděluje Palán takto:

- rozvoj osobnosti
- posílení soudržnosti společnosti
- podpora demokracie a občanské společnosti
- výchova k partnerství a spolupráci
- zvyšování zaměstnanosti
- vyšší konkurenceschopnost ekonomiky a prosperita společnosti (Palán, 2002, s. 34).

Vzdělávání lze tedy vnímat z mnoha úhlů pohledů. Stále více však vystupuje do popředí otázka struktury a obsahu celoživotního vzdělávání, které by nemělo sloužit jen k získávání nových poznatků, ale také k formování člověka prostřednictvím získaných informací směrem k osobnímu rozvoji a větší humanizaci.

Například Beneš definuje vzdělávání jako individuální záležitost, přestože probíhá v určitém sociálním prostředí, protože rozhodujícím hlediskem je osobní přínos pro jedince. Jedná se přitom zejména o reflexivnost učení se, kdy jde o pochopení sebe, ostatních a světa. Poznání je zabudováno do vlastních rozhodnutí, ve kterých se vytváří i určitá distance k věcem a dochází k hodnocení a přehodnocení vlastních postojů a rozhodnutí. Takto viděno je vzdělávání individuální záležitostí (Beneš, 2002, s. 87).

Je tedy zřejmé, že celoživotní vzdělávání zdaleka neslouží jen pro získání kvalifikace či pracovní pozice, ale že jednou z nejdůležitějších funkcí je právě rozvoj osobnosti. K naplnění této významné funkce se vytváří příznivý prostor v oblasti zájmového vzdělávání, které je specifickou, ale nedílnou součástí celoživotního vzdělávání.

1.2 Zájmové vzdělávání dospělých

Zájmové vzdělávání dospělých je velmi specifickou edukační činností, která je charakterizována především zájmem jedince o realizovanou činnost, dosažením jeho určité zralosti, označované jako dospělost a použitím didaktickým metod, které

jsou charakteristické pro andragogiku. Vzhledem k této jedinečnosti lze použít i specifické metody, jako je například animace, které nejsou zaměřeny pouze na dosažení stanoveného stupně vzdělání, ale na rozvoj duchovní dimenze vzdělávaného.

Podle Šeráka reprezentuje zájmové vzdělávání dospělých spolu s občanským vzděláváním tradiční a po dlouhou dobu jediný relevantní přístup k rozvoji jedince. Myšlenka vzdělávání založeného na čistém zájmu, oproštěného od pout každodenního života a odděleného od pracovní rutiny a utilitaristicky zaměřených činností se jako červená nit vine celou historií lidstva (Šerák, 2009, s. 11).

Můžeme říci, že zájmové vzdělávání dospělých zaznamenává v současné společnosti stále větší rozmach. Podílí se na tom řada faktorů. Kromě přirozeného nárůstu potřeb a zájmů lidí, které souvisejí s lepšími životními podmínkami, se na uvedeném stavu podílejí pestré nabídky nejrůznějších institucí. Jsou to například neziskové organizace, vysoké školy, základní školy a školská zařízení a také různé komerční organizace.

I z tohoto krátkého a neúplného výčtu je jasné, že úroveň, kvalita a obsah jednotlivých vzdělávacích programů je velmi různorodá. Přesto má zájmové vzdělávání určité charakteristické rysy, které jsou obecně platné a vytvářejí prostor pro využití netradičních forem a metod.

1.2.1 Charakteristika zájmového vzdělávání

Zájmové vzdělávání můžeme obecně označit jako souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňující získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku (Bílá kniha 2001, s. 54).

Při zájmovém vzdělávání získává jednatel zpravidla poznatky z oblastí, které jsou v centru jeho pozornosti a k nimž si většinou vytváří specifický vztah.

Nemusí se ale vždy jednat jen o získávání nových informací. Vzdělávání může mít formu zážitkové pedagogiky, rekreační činnosti a podobně. Rozmanitost těchto činností je nepřeberná a může v sobě zahrnovat téměř všechny činnosti, které lidé vykonávají ve svém volném čase.

Podle Dvořákové právě osobní rozměr této činnosti přispívá nejen rozvoji znalostí, uspokojování potřeb, k lepší sociální interakci a podobně, ale že zásadním způsobem ovlivňuje i kvalitu života jedince, který se zájmového vzdělávání účastní. Mníme tím spíše subjektivní vnímání kvality života, vnitřní uspokojení a pocit radosti, štěstí a smysluplnosti (Dvořáková, 2011, s. 15).

Šerák vytvořil základní pravidla a zásady, které shrnul do tzv. desatera zájmového vzdělávání:

- zájem
- volný čas
- dobrovolnost
- svoboda výběru
- místní příslušnost
- uspokojování potřeb
- pestrost obsahu
- neutilitárnost
- otevřenost
- aktivita (Šerák, 2009, s. 52 – 54).

Jsou zde tak definovány některé typické a univerzálně aplikovatelné charakteristiky, které zásadním způsobem ovlivňují výběr a způsob použití prostředků a metod při realizaci vlastního zájmového vzdělávání.

Atributy zájmového vzdělávání jasně stanovil Palán, když hovoří o vytváření předpokladů pro kultivaci osobnosti na základě jejich zájmů, uspokojování vzdělávacích potřeb v souladu s osobním zaměřením a dotváření osobnosti a její hodnotové orientace (Palán, 1997, s. 135).

Zájmové vzdělávání se tedy stává svébytným projevem osobnosti člověka. Jedná se o zvláštní propojení aktivit, kdy na jedné straně jde o systematickou a cílevědomou vzdělávací činnost a na straně druhé o projev dobrovolnosti a zájmu. Hlavním principem takto pojatého vzdělávání je aktivní zapojení se jedince do činnosti, jako projev jeho svobodného rozhodnutí. Jedná se tedy o základní prvky metody animace, kterými jsou důsledný nedirektivní přístup a „oživení“ sebe sama v projevu osobní aktivity.

Zájmové vzdělávání se týká všech věkových skupin od dětství až po seniorský věk. Jednotlivé věkové skupiny mohou však mít rozdílná očekávání na přínos vzdělávání pro jejich osobu. Období dospělosti, na které jsme se v práci zaměřili, tvoří velmi dlouhý časový úsek v životě člověka a každá část tohoto období má v oblasti vzdělávání svoje specifické potřeby, cíle a přístupy. Proto je nutné jasně vymezit cílovou skupinu.

1.2.2 Vymezení dospělosti

Vymezování hranice dospělosti je velmi obtížné a z hlediska psychosociálního není jednoznačná časová lokalizace ani možná. Různí autoři kladou důraz na různé znaky. Za hlavní se požaduje dosažení identity, samostatnosti, odpovědnosti a orientace na budoucnost ve smyslu plánování vlastního života (Petřková, Špatenková, 2008, s. 37).

Dospělost bychom také mohli označit jako ukončení, respektive završení, složitého procesu zvaného dospívání, který s sebou přináší rozsáhlé změny nejen ve fyzickém, ale především psychickém formování jedince.

Na rozdíl od ostatních živočichů, kde se za dospělost považuje schopnost reprodukce – tedy pohlavní zralost, se u člověka posuzuje dospělost i po stránce duševní vyspělosti. Protože tyto změny (fyzické a duševní) neprobíhají zpravidla souběžně, přináší definice dospělosti v lidské společnosti tolik problémů a nejasností.

V andragogickém pojetí je dospělost ukončením vývoje ve třech dimenzích, a sice somatické, psychické a sociální, někdy se uvádí též dimenze ekonomická, resp. sociálně-ekonomická (Palán, Langer 2008, s. 38).

Dospělé můžeme dělit podle mnoha kritérií a pohledů, ale pro účely naší práce postačí jednoduché rozdělení do čtyř skupin, které vymezila Bočková podle jejich schopností učit se:

1. 20 – 30 let - tzv. mladí dospělí
2. 30 – 45 let – tzv. zralí dospělí
3. 46 – 60 let
4. nad 60 let (Bočková, 2002 s. 19).

Nejlépe pro tuto práci definuje dospělého Beneš, když říká, že jde o osobu, jejíž hlavní sociální role se dají charakterizovat statusem dospělého, a která zároveň ukončila svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému. Jeho hlavní sociální role jsou ty, které vyplňuje v práci, rodině a společenském životě (Beneš, 2003, s. 15).

Pro potřeby této diplomové práce budeme uvažovat o dospělém, jako o člověku, který je označen termínem zralý dospělý. To znamená, že je nejen ekonomicky nezávislý, ale je i určitým způsobem pracovně vytížený a má povinnosti vůči rodině. Takto charakterizovaní dospělí účastníci vzdělávání mají tedy přibližně stejné podmínky pro svoje zapojení do činnosti. Mají mnoho shodných rolí vyplývajících z jejich postavení ve společnosti a obdobné prožitky a životní zkušenosti.

Termín zralý dospělý je charakteristickým označením pro všechny respondenty empirické části práce. Toto vymezení je nezbytně nutné pro volbu odpovídajících metod, forem a prostředků andragogické didaktiky.

1.2.3 Specifika vzdělávání dospělých

Andragogický slovník definuje vzdělávání dospělých jako proces, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované dospělými jedinci v rámci formálního i neformálního vzdělávání (Průcha, Veteška, 2012, s. 275).

Období zralé dospělosti bychom mohli charakterizovat jako optimální období pro rozvoj zájmového vzdělávání. Jedinec zpravidla ukončil kariérní vzdělávání a nejnáročnější část péče o rodinu a vytváří se mu tedy dostatek prostoru na realizaci jeho osobních zájmů.

Podle Bartáka je vzdělávání dospělých průřezovou disciplínou, která má aspekty pedagogické, ekonomické, politické, psychologické, právní i etické. Dospělí se při vlastním vzdělávání vyznačují praktickou, až pragmatickou orientací: chtějí vědět, k čemu jim učení bude, čeho mohou dosáhnout, jaké efekty jim to přinese (Barták, 2008, s. 17).

Z uvedené definice vyplývá specifická vzdělávání dospělých. I když v tomto vzdělávání vycházíme z pedagogiky, psychologie, sociologie a ostatních příbuzných disciplín, musíme vycházet z andragogických metod, technik a forem

vhodných pro práci s dospělými lidmi, abychom byli schopni naplnit jejich výše uvedená očekávání.

Vzdělávání dospělých v různých podobách probíhá ve společnosti od starověku, ale teprve systematický přístup andragogiky v integrálním pojetí umožňuje zohlednit všechny aspekty, které vlastní proces vzdělávání provázejí. Jde například o úzké propojení se sociálním a kulturním prostředím, které vzdělávaného obklopuje a využitím jeho vlivu ve vzdělávacím procesu. Význam těchto vlivů se ještě zásadním způsobem umocňuje v procesu zájmového vzdělávání, kdy se vzdělávaný jedinec v rámci nedirektivnosti a participace podílí na rozhodování o cílech, obsahu i průběhu vzdělávání.

1.2.4 Cíle a funkce zájmového vzdělání dospělých

Důležitou roli při stanovování cílů sehrávají postoje, emoce, hodnoty a světové názory získané v interakčních procesech od partnerů v průběhu životní historie. Tyto faktory je třeba zohlednit pro konečnou podobu cílů, aby byla zajištěna co největší kvalita výchovy a vzdělávání (Brezinka, 2001 s. 67).

Šerák vytvořil přehled hlavních funkcí zájmového vzdělávání, mezi které řadí například: světonázorová funkce, všeobecně vzdělávací, sociálně adaptační, ekonomická, regenerační, komunikační a další (Šerák, 2009, s. 55).

Uvedený výčet se snaží definovat jednotlivé funkce zájmového vzdělávání odděleně, ale metoda animace v zájmovém vzdělávání je proces, při kterém se tyto funkce neoddělitelně prolínají a podporují. Vytvářejí tak konečnou mozaiku vzájemně se doplňujících aktivit vedoucích k intenzivnějšímu prožívání a zakoušení reality.

Obdobně to vysvětluje i Dvořáková, když říká, že hlavní přínosem edukačních volnočasových aktivit nemusejí být pouze nové znalosti a dovednosti, ale především zlepšení kvality života jedince a prohloubení jeho nezávislosti (Dvořáková, 2011, s. 15).

1.2.5 Vzdělávací potřeby a zájmy dospělých

Pro vytvoření kvalitního zájmového vzdělávání je nutné vycházet z analýzy vzdělávacích potřeb a zájmů účastníků. Je třeba vědět, co jednotliví účastníci od

zájmového vzdělávání očekávají, co je vedlo k rozhodnutí pro účast na vzdělávání a podobně. Součástí tohoto očekávání může být třeba adrenalinový zážitek při sportovním lezení.

Může to být ale také potřeba prožitku, který s sebou přináší realizace animační metody jako například prožitek pohody, sounáležitosti s určitou skupinou, emocionálního rozvoje nebo objev nových schopností. Kvalitní analýza a správné pochopení vzdělávacích potřeb umožňuje vytvoření odpovídajícího vzdělávacího programu a užití vhodných prostředků a metod.

Pro získání vědomostí, pro obohacení náplně duševního života jsou zájmy důležitou hybnou silou. Nedostatek trvalých a kladných zájmů hodnotíme proto u člověka jako vážný nedostatek. Zájmy se stávají charakteristickou vlastností tehdy, jestliže jsou trvalejšího rázu. Pak se stávají i poměrně silným motivačním faktorem (Vacínová, Langová, 2011, s. 66).

Zajímavému předmětu nebo činnosti je přisuzována zvláštní hodnota a člověk je veden snahou po aktivním styku s ní. Dosažení cíle je provázeno uspokojením a kladným citovým naladěním. Pro zájmové vzdělávání dospělých je tak typická ochota vynaložit úsilí, čas nebo peníze. Mezi účastníky jsou obvykle výrazné rozdíly a hlavním – často jediným – pojátkem je právě pouze společný zájem (Šerák, 2009, s. 50).

2. Lezecký sport v zájmovém vzdělávání

K dosažení cíle diplomové práce bude provedeno empirické šetření v zájmovém útvaru pro dospělé, který je zaměřen na sportovní lezení. Následující kapitoly o lezeckém sportu nám umožní přesněji vymezit tuto oblast zájmového vzdělávání. Zatímco pro děti nebo mládeže je lezecký sport jako zájmová činnost docela běžnou záležitostí, u dospělých se jedná stále o poměrně netradiční aktivity. Kromě samotného pojmu sportovní lezení se zaměříme také na problematiku motivace k této činnosti a souvislosti se zážitkovou pedagogikou, která je se zkoumanou metodou animace úzce propojena. To nám umožní správně pochopit nejen procesy probíhající v zájmovém útvaru, ale i výpovědi respondentů výzkumného šetření.

Lezecké aktivity realizované jako zájmová činnost svým charakterem vytváří optimální prostředí pro animaci. V prostředí lezecké sportu vznikají na základě silných emočních zážitků pevné vazby a vztahy. Lezení umožňuje jedincům rozvoj osobních schopností a dispozic jak fyzického tak psychického rázu. Nevýkonnostní zájmové zaměření činnosti pak garantuje prvek dobrovolnosti a nedirektivnosti jako svoje hlavní principy.

V současné době je mnoho aktivit, které můžeme zařadit mezi lezecké sporty. Nemusí se vždy jednat přímo o náročné výstupy na vrcholky hor nebo skalních masívů. Většinou se jedná o aktivity, kdy se účastník pohybuje vlastní silou v určité výšce nad zemí. Může to být v přirozeném nebo umělém lezeckém terénu.

Z klasického horolezectví a ostatních odvětví se postupně vyčlenilo sportovní lezení jako samostatná disciplína, která získává stále větší oblibu nejen u mladých lidí. Oproti lezení v horách je mnohem bezpečnější a přesto může přinášet hluboké emocionální prožitky.

Prostor pro lezení v jeho nesoutěžní podobě se postupně otevřel široké veřejnosti hlavně zřizováním umělých stěn ve školách a sportovních halách. V současné době proniklo lezení do reklam, do odborných i populárně naučných časopisů a stalo se součástí odborných textů a ucelených studií (Baláš, Strejcová, Vomáčko, 2008, s. 17).

2.1 Vymezení pojmu sportovní lezení

Název sportovní lezení vytváří dojem, že se jedná o čistě sportovní záležitost zaměřenou pouze na rozvoj motorických dovedností a činnost spojenou s horským prostředím.

V našem pojetí se ale nejedná o horolezectví ani o výkonnostní sport, nýbrž o formu rekreační činnosti, která je vhodná pro všechny věkové kategorie, tedy i pro zralé dospělé bez speciální tělesné přípravy.

Podle Neumana patří lezení k základnímu fondu člověka. Lezení představuje příklad komplexního pohybového úkolu. Čtyři ze šesti smyslů jsou stále ve střehu (zrak, hmat, smysl pro udržování rovnováhy) a neustále spolupracují. Vždy je přítomný strach z pádu do hloubky. Je to překonávání rizika, které přináší prožitky vzrušení a dobrodružství (Neuman, 1999, s. 37).

Na otázku, co je vlastně lezení, nám odpovídá i Vomáčko a Boštíková, že jde o střídání jistého a nejistého, napětí a úlevy. Jde o řešení různých krizových situací, o boj se strachem z výšky, o nutnost silného soustředění a nasazení veškeré své síly a odhodlání (Vomáčko a Boštíková, 2008, s. 21).

Definice zdůrazňuje, že sportovní lezení je aktivitou, kde zdaleka nejde jen o sportovní stánku věci v užším slova smyslu, ale především o stránku psychickou. Dalo by se říci, že vzhledem k silně vyvinutému pudu sebezáchovy u většiny lidí tvoří psychická složka při sportovním lezení klíčovou úlohu. Ve skutečnosti se však obě složky – tedy jak složka fyzická tak i psychická musí vzájemně doplňovat.

Sportovní lezení je nejrozšířenější forma lezení, která může být provozována od nejtělejšího dětství až do poměrně vysokého věku. Myšlenkou sportovního lezení je volné lezení, kdy k pohybu po stěně mohou být použity pouze kamenné struktury skalní stěny nebo chyty a stupy na stěně umělé (Winter, 2004, s. 11).

2.2. Motivace k lezení

„*Protože existují!*“ - dnes již klasická odpověď Malloryho (+1924 Mt. Everest) na otázku proč leze na hory – nám bohužel uspokojivě nevysvětluje, co motivuje nejen mladé lidi, ale i kategorii, kterou jsme ve vymezení dospělosti označili jako zralí dospělí k provozování lezeckého sportu. Motivace člověka

k lezení vychází ze svobodného rozhodnutí a formuje vztah jedince nejen k samotné činnosti, ale i k ostatním účastníkům.

Motivace je jednou ze složek psychické regulace činnosti – zajišťuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů, tj. podněcuje chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu. (Nakonečný, 1998, s. 8).

Lze ji ale také definovat podle Klimenta jako psychickou příčinu směru a intenzity chování. Motivace vysvětluje, proč má chování jistý směr a proč probíhá určitou silou, tímto vnitřním „proč“ je dosažení nějakého druhu uspokojení (Kliment, 2001, s. 64).

Konečné rozhodnutí jedince pro konkrétní činnost je samozřejmě ovlivněno mnoha faktory, které si často ani nemusíme plně uvědomovat nebo si je uvědomujeme jen částečně, popřípadě nepřímo. Tato motivace pak může vyústit v chování, které si nedokážeme jednoznačně rozumově vysvětlit. Ty hlavní zdroje pro počátek i průběh takového chování mohou být ukryty někde hluboko v našem podvědomí a proto často ani sami aktivní lezci nedokážou dát uspokojivou odpověď na otázku, proč vlastně lezou.

Lezení můžeme považovat za atraktivní činnost, která má vysoký potenciál zaujmout mládež i dospělé. Je to jedna z možností, jak konkurovat současným trendům v pasivním trávení volného času u televize a počítačů. Jedna z možností, jak objevovat svět i sebe sama. Vytváří u účastníků pozitivní vztah k pohybu a umožňuje sdílení společných zážitků. Často je lezení označováno jako za jeden z nejpřirozenějších pohybů člověka, který si osvojil dříve než chůzi (Baláš, Strejcová, Vomáčko, 2008, s. 7).

Je potřeba si uvědomit, že rozlišujeme mezi vědomou a nevědomou motivací, i když to nemusí být vždy zřejmé. Nevědomá motivace může vyplýnout ze strachu z neúspěchu, který často dělá lidi úspěšnými. Je důležité zmínit i vztah mezi motivací a chováním. Ne každý motivační stav vede k očekávanému chování. Toto předpokládané chování je spuštěno, když je motivační stav dostatečně intenzivní, pravděpodobnost cíle je dostatečně subjektivně přesvědčivá, možné negativní důsledky jsou nulové nebo snesitelné (Nakonečný, 2003, s. 92).

Pro zapojení do nějaké pohybové aktivity mají lidé nejrůznější motivy. Zjednodušeně bychom je mohli rozdělit na fyziologické, sociální a psychologické. K těm nejvýznamnějším motivům patří:

- zajištění normálního tělesného vývoje a růstu jedince
- fyzické zdokonalování člověka a udržování fyzické zdatnosti
- zvyšování svalové hmoty a výkonnosti
- kompenzace nedostatku tělesného pohybu
- regenerace a rehabilitace, odstranění zdravotních defektů a nedostatků
- péče o zdraví a krásný vzhled,
- zábava
- touha po sociálních kontaktech, snaha potvrdit svůj sociální status (Šerák, 2009, s. 150).

Z uvedeného Šerákova výčtu vyplývá, že motivací pro pohybové aktivity může být například i potřeba participace na sociálních kontaktech. Postupně bychom mohli přidat i další potřeby a činnosti, jako je vytváření pohody, uvolnění kreativity, vrůstání do kultury pohybové aktivity a podobně, které vytvářejí prostor pro metodu animace.

Podmínky realizace motivace v jednání jsou: výchozí motivační stav, hodnota cíle a subjektem očekávané možné důsledky, subjektivní odhad pravděpodobnosti dosažení cíle (Nakonečný, 1998, s. 87).

Motivační faktory a podmínky realizace ovlivňují zásadním způsobem zapojení jednotlivých účastníků zájmového vzdělávání do činnosti. Tato skutečnost se promítá do konečných postojů, aktivity, úsilí o fyzický i emocionální rozvoj, podporu vztahů ve skupině a celkovou nezaměnitelnou atmosféru, která se při sportovním lezení vytváří.

2.3 Lezení jako zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika má pravděpodobně stejně hluboké kořeny (možná i hlubší) jako jiné výchovně vzdělávací metody a postupy. Teprve v poslední době se však začíná jejich rozsáhlých možností systematicky využívat při vzdělávání dětí i dospělých. Tradičně je terminologie v této oblasti velmi roztržštěná a různé směry a druhy zážitkové pedagogiky se vzájemně ovlivňují a využívají prvků z jiných oblastí.

Podle Jiráskova můžeme zážitkovou pedagogiku rozdělit do následujících oblastí:

- Zážitková pedagogika – která je, jak už bylo uvedeno, zaměřena na prožitek a jeho pozitivní výchovné eventuálně vzdělávací působení.
- Pedagogika volného času – jedná se o širší pojetí, oblast, ve které se ostatní aktivity zpravidla odehrávají, a má určité základní charakteristické znaky – dobrovolnost atd.
- Výchova dobrodružstvím – nebo též dobrodružná výchova, je zaměřená zejména na překonávání přírodních nebo uměle vytvořených podmínek pro dosažení stanoveného cíle.
- Výchova v přírodě – dnes velmi populární činnosti, označované souhrnně často jako outdoor aktivity, které bývají často součástí teambuildingových akcí (Jirásek, 2004, s. 33).

Pokud budeme akceptovat Jiráskovo výše uvedené rozdělení, pak je jasné, že některé aktivity, které zahrneme pod zážitkovou pedagogiku, si mohou i dost vzdálené.

Společným jmenovatelem zůstává intenzivní zážitek jako hlavní cíl i prostředek zážitkové pedagogiky. I zde však může dojít k problémům s naplněním poslání a hlubších cílů těchto aktivit, pokud se uvedených činností „zmocní“ čistě komerčně orientovaná firma. Protože mluvíme o pedagogickém (andragogickém) procesu, je třeba vycházet z určitých pravidel pro jeho realizaci – tedy ze stanovených cílů, použitých metod, forem a didaktických technik k jejich dosažení.

Hlavním cílem zážitkové pedagogiky je usměrňovat lidi na základě systematického a cíleného působení tak, aby prostřednictvím prožitého, byli přivedeni k určité vnitřní zkušenosti, která je potvrzena nebo korigovaná s okolním světem. Tím vlastně proběhne proces učení a získání nebo upevnění poznatků (Vážanský, 1993, s. 27).

Situace, které slouží k vyvolání prožitků v účastníkovi zážitkové pedagogiky, jsou předem naplánovány a připraveny. Realizátor vzdělání musí vycházet ze znalosti účastníků a podle toho nastavit intenzitu zážitku tak, aby splnil svoji stanovenou funkci. To znamená, že nesmí být ani příliš slabý, protože by nepřinesl dostatečné vnitřní uspokojení z prožitého, ale ani příliš silný, aby nezpůsobil například traumatický zážitek. Právě tento moment se jeví jako velmi důležitý například při výběru obtížnosti lezeckého výstupu.

Jirásek se snaží důsledně rozlišovat prožitek (odehrává se pouze v přítomnosti) a zážitek (jako uplynulý prožitek, který zůstává ve vzpomínkách). Z pohledu této práce a z pohledu animační metody není podobné rozlišování důležité, protože skutečný význam má to, jak prožité ovlivní vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty a vnitřní normy jedince (Jirásek, 2004, s. 47).

Obdobně tato situace funguje i při sportovním lezení. Při vlastním výkonu je lezec zaměřen na mnoho činností současně – volba směru a chytů, koordinace pohybu, udržování rovnováhy, neustálé vyhodnocování situace a rozhodování se o dalších aktivitách, potlačování pudu sebezáchovy za současného prožívání pocitu štěstí – vnitřního uspokojení a příjemného pocitu z dosaženého vrcholu.

Zde by se daly akceptovat charakteristiky Jiráska, kterými definuje prožitek jako komplexní, verbálně nepřenositelný, nedefinovatelný, jedinečný a intencionálně zaměřený (Jirásek 2004, s. 53).

Pokud by ale nezůstaly v naší „zážitkové paměti“ odrazy prožitku, které jsou zpracovány a zařazeny do naší osobnostní struktury a dále ovlivňují naše myšlení, jednání a podobně, pak by celá zážitková pedagogika ztrácela smysl. Pro sportovního lezce tedy, stejně jako pro většinu ostatních účastníků zážitkové pedagogiky má největší význam to, co nám ze zážitku zůstane.

Metoda animace v pojetí oduševňování činnosti prostřednictvím zážitku se jeví nejen jako nedílná součást zážitkové pedagogiky, ale mohli bychom ji označit s přihlédnutím k jejím charakteristikám, jako jednu z nejvhodnějších metod této činnosti.

Můžeme říci, že animace se protíná se zážitkovou pedagogikou - a to právě v bodě, kdy jsou lidé přivedeni k setkání svého vnitřního světa se světem vnější reality a účastníků v ní zapojených (Vážanský, 1993, s. 51).

3. Animace

Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat prvky animace v zájmovém vzdělávání dospělých a navrhnout optimalizaci animační metody. Aby bylo možné cíl naplnit, je třeba nejprve podrobně rozebrat a definovat pojem animace, vznik a vývoj pojmu a jeho interpretaci v českém prostředí.

Pro správné pochopení a docenění možností a významu animace v procesu zájmového vzdělávání je třeba zohlednit různé přístupy a definice, které vznikly za poměrně krátkou dobu, kdy animace vstoupila do našeho povědomí. Animace se z pohledu těchto definic jeví jako nedílná součást zájmového vzdělávání při uplatňování jeho základních principů – zájem, svoboda volby, dobrovolnost otevřenost atp. jak je vymezil Šerák (2009, s. 52- 54).

3.1 Pojem animace

Každý, kdo se zabývá andragogikou a blízkými obory, se s tímto pojmem setkává a často ho i často používá. Většina autorů odborných textů (Siostrzonek, Kaplánek, Vážanský) se shoduje na tom, že pod tímto termínem je ukryto velmi mnoho významů, pojetí a přístupů k různým oborům lidské činnosti, které se vždy ale setkávají na uvedených společných principech.

Nahlédneme-li do Pedagogického slovníku, zjistíme, že je zde animace vykládána jako výchovná metoda, která se užívá zejména při práci s adolescenty v oblasti využívání volného času – pedagogika volného času (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 21).

Vážanský definuje animaci jako metodu povzbuzování, stimulace a podpory, která se opírá o konzultaci. Obsahem animace je komunikace a podpora sociálního vnímání (Vážanský, Smékal, 1995, s. 101).

Nejčastěji se setkáváme s interpretací profesora Šimka, kdy je animace dospělého člověka označována za jeden z předmětů andragogiky, kterou chápe jako oduševňování a nikdy nekončící humanizaci člověka. Humanizace se vztahuje na enkulturaci, socializaci (resocializaci) a edukaci (Bartoňová, Šimek 2002, s. 15).

Pojem animace se v českém prostředí teprve zabydluje a snaží se najít svůj správný, nebo spíš nejvýstižnější význam. Většina lidí ho vnímá v souvislosti s kreslenými filmy označovanými jako animovaná tvorba, kdy se kreslené postavičky začnou pohybovat.

Dojde tedy k jejich oživení. Postavičky tím vlastně získají „duši“. Proto se někdy používá pro animaci pojem oduševnění, což koresponduje s původním významem tohoto slova.

Bartoňková se ve Foucaultově andragogickém kyvadle dotýká problematiky animace jen velmi okrajově. V krátké kapitole uvádí, že toto rozsáhlé a do jisté míry bezbřehé pojetí andragogiky je zčásti obsaženo ve všech vymezeních andragogiky. Animace je to, co stimuluje mentální, fyzický a emocionální život lidí tak, aby bylo podporováno rozšiřování jejich zkušeností, vysoký stupeň seberealizace a sebevyjádření. (Bartoňková, 2004, s. 181).

Při užívání pojmu animace si musíme uvědomit, že se vzhledem k mnoha nejednoznačným výkladům jedná o těžko definovatelný a uchopitelný pojem, ale na druhé straně se tu otevírá prostor pro to, aby mohl být v českém prostředí naplněn novým významem a obsahem.

Siostrzonek nám nabízí pro srovnání německé pojetí animace, které bylo definičně vymezeno v roce 1979 na konferenci v Oberweslu. Animace je zde chápána jako činnost jednotlivce nebo skupiny, která probouzí a inspiruje, oživuje vztahy mezi jednotlivci a skupinami, obrozuje a osvobozuje schopnost prožívat, podporuje kritické myšlení i sdělování, pomáhá obhájit vlastní názor, motivuje ke vzdělávání a k rozvoji schopností samostatné a cílevědomé činnosti. V polském modelu animace cituje Dabrowskou, podle které animace pokrývá opět široké pole významů:

- vymezení k cíli, ke kterému vede oživování, podněcování a motivování jednotlivců a malých skupin;
- vede k odkrývání a rozvíjení skrytých schopností a dispozic;
- rozvíjí aktivity jednotlivců a sociálních skupin během procesu oživování, poradenství a sociálně kulturní činnosti (Siostrzonek, 2009, s. 24).

Tomu je velmi blízké i pojetí švýcarské. Jednota švýcarských vzdělavatelů v kulturně-sociální animaci (KOSSA) v roce 1989 formulovala charakteristiky

animace. Dudová, Kaplánek a Macků uvádějí Moserův výčet těchto charakteristik takto:

- 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 (Dudová, Kaplánek, Macků, 2011 [online]).

Na rozvoj edukačního procesu se můžeme podívat 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 aristotelovském uvažování. Existuje ovšem ještě další 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 (Kaplánek 2010 [online]).

Toto pojetí koresponduje se zaměřením animace, již označujeme jako sociálně kulturní animaci, a která má právě blízko k pedagogice volného času. V zemích s dlouholetou tradicí je tato animace orientovaná spíše na mládež, než na dospělou populaci, jak ji chápeme v dimenzích této práce.

I když je Kaplánek, hlavní propagátor animace v České republice, pedagog a teolog a orientuje se na práci s mládeží ve volném čase, jeho zaměření na duchovní rozměr animace je podnětný i pro dospělou populaci v naší sekularizované společnosti. Nemusíme to nutně chápat jako příklon k náboženství, ale jako hledání tradičních hodnot, které mohou obohatit život každého jedince přijetím smysluplnosti existence v tomto světě.

Pokud mluvíme o životě, tak si pod tímto pojmem obvykle nepředstavujeme pouze zmatené hemžení, ale pohyb určitým směrem. Proto můžeme považovat „ducha“ za nezbytný předpoklad příznivé atmosféry (pohody), která je podle jeho názoru tvořena právě třemi aspekty: aspektem materiálním, sociálně-psychologickým a duchovním. Duchovní aspekt představuje cíle, hodnoty, určitý hodnotový systém, myšlenky a ideály (Kaplánek, 2010 [online]).

Významnou metodou pro opětovné navázání aktivního vztahu mezi kulturou, každodenním životem, komunitou a přírodou je animace. Metoda animace vytváří podmínky pro oživení všech statických prvků a patří k nedirektivním metodám (Siostrzonek, 2006, s. 29).

Animaci však můžeme pojímat také jako rozvíjení duchovní dimenze člověka a jeho společenství, nehmotných aspektů kultury. Jde např. o rozvoj vnímání krásna, pravdy, dobra a zla, podněcování komunikace a poznávání jazyka a řeči. Veškeré tyto aspekty směřují k transcendenci člověka. Animace se netýká pouze „sociálních záležitostí“ (formování pozic a rolí). Zahrnuje také osobní duchovní aspekty každého člověka v jeho současném životě. Lidé svým životem tvoří cosi, co je přesahuje a může nás přenést přes hranice každodenního života. Naplňují tak vůli po překonání strachu z nebytí a zároveň svou potřebu sociálních vztahů. (Čučková, 2011, s. 6).

Z dostupné literatury je patrné, že v oblasti kultury má animační činnost určitý náskok před animací ve výchově a vzdělávání. Souvisí to pravděpodobně s uvedeným pojetím, kdy se prolíná duchovno jedince s kulturou ve smyslu estetiky – výtvarné činnosti, dramatizace, filmové tvorby, hudby a podobně. Ke kultuře je však možné přistupovat v širším pojetí a zahrnout do jejích projevů například i způsob myšlení, oblékání a stolování. Do projevů kultury patří také výchova a vzdělávání, které formují konečnou podobu členů společnosti a tudíž odrážejí její celkovou kulturní úroveň. Patří sem tedy i způsob smysluplného využití volného času a aktivní účast na zájmové činnosti respektive na zájmovém vzdělávání.

Dudová, Kaplánek, a Macků citují Fabbriho ve svém pokusu o rozdělení animace na základě východisek a cílového zaměření jednotlivých typů animace vztahují animaci ke třem základním dimenzím lidského života:

- 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 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 (Dudová, Kaplánek, Macků, 2011 [online]).

Z uvedených analýz pojmu animace je patrné, o jak problematický a těžko uchopitelný pojem se jedná. Situace je o to složitější, že k většině lidí se dostanou pouze zjednodušené výklady tohoto pojmu, které zdaleka nevystihují hloubku a význam animace.

3.2 Historie animace

Abychom mohli pojem animace správně pochopit, je třeba se podívat i na historický vývoj, kterým animace prošla od svého vzniku až po současnost. Slovo animace má svůj původ v latině a je odvozeno od anima neboli duše. Proto se nejčastěji používá ve smyslu oduševňovat a oživovat. Do našeho slovníku se dostalo ze Západní Evropy, především z Francie, kde je problematika metody animace velmi dobře propracována.

Fenomén označovaný jako animace se 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 (Dudová, Kaplánek, Macků, 2011 [online]).

Na vznik animace je několik pohledů a názorů, které se různí jak podle regionů, kde se animační činnost odehrává, tak podle oblastí působení animačního procesu. Nejčastěji se jedná o procesy spojené s oblastí sociální a kulturní (což se někdy propojuje na sociálně kulturní animaci) a oblast volnočasových aktivit, které se však pravděpodobně začaly vymezovat až o něco později.

Jak uvádí Kaplánek, Dudová a Macků (2011) ve své studii Mnohotvarý fenomén animace, názory odborníků 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.

Další názor na vznik animace, který je bližší pojetí této práce, 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.

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 (Dudová, Kaplánek, Macků, 2011 [online]).

V celé Evropě se tedy pojem animace postupně stává nedílnou součástí sociálního působení, kultury a vzdělávání. Největší rozmach zaznamenává kromě Francie také v Itálii, Německu, Anglii a Belgii. Teprve později, zejména na přelomu dvacátého a jednadvacátého století, se začíná šířit i do zemí bývalého socialistického bloku.

V každé z uvedených zemí se animace vyvíjela specifickým způsobem podle prostředí, z kterého vyšla a podle jejího využití, které ji formovalo.

Francouzské pojetí je zaměřeno na sociálně – kulturní animaci, italské pak věnuje pozornost převážně propojení se školstvím a se vzděláváním vůbec. V německy mluvících zemích se setkáváme s pojetím sociální práce (Švýcarsko), anebo jako součást pedagogiky volného času (Německo). V anglosaském prostředí je proces animace zaměřen na rozvoj sebeuvědomění, vyjádření své individuality a vztahu k sociálnímu prostředí.

O tom, že ve Francii funguje systém animace na propracované úrovni, svědčí mimo jiné to, že ve dvaceti městských částech Paříže je třicet pět animačních center, které navštěvuje přes čtyřicet tisíc klientů (Siostrzonek 2009, s. 27).

V bývalém socialistickém bloku došlo k prudkému rozvoji animace zejména v Polsku, ale svoji cestu si k animaci našlo i Slovensko a Česká republika. Nadále však zůstává na okraji zájmu a ani v odborných publikacích o animaci příliš informací nezískáme.

3.3 Vývoj animace v ČR

S pojmem animace jsme se v českém pedagogickém prostředí začali seznamovat až po roce 1989, kdy se nám zpřístupnili nejnovější evropské a světové směry vývoje kultury a vzdělávání. Kaplánek, Dudová a Macků (2011) uvádějí, že pedagogické slovníky před rokem 1989 tento pojem ani neznaly, ale pravdou zůstává, že i v pozdější literatuře – například v Kapitolách z dějin andragogiky (Škoda, 1996) nebo v Andragogické didaktice (Mužík, 1998) se pojem animace nevyskytuje.

Podle Kapláňka, Dudové a Macků zavádí pojem animace do české pedagogické literatury poprvé patrně Mojmír Vážanský. Ve své knize Základy pedagogiky volného času (1993) charakterizuje animaci jako postup aktivizace zaměřený na volnočasové nabídky. Autoři připomínají, že přínosem pro objasňování podstaty animace jsou práce Břetislava Hofbauera, který zpřístupňuje českým a slovenským čtenářům základní myšlenky významných francouzských autorů jako jsou Gillet, Augustin a Imhof. Hofbauer pouze nepřejímá 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 (Dudová, Kaplánek, Macků, 2011 [online]).

S otevřením hranic a politické kultury se postavení animaci u nás neustále zlepšuje. Velký podíl na tom mají především vysoké školy. Přestože nemáme na našich univerzitách přímo studijní obory zaměřené pouze na animaci, pronikla animace do mnoha studijních programů. Nejčastěji jsou to studijní obory zaměřené na oblast kultury, pedagogiky, andragogiky a rekreologie. Svoje místo si animace našla i v divadelnictví, filmu a muzejnictví. V současné době se nejedná už jen o animace památek, ale například i průmyslového dědictví.

Významný přínos pro rozvoj animace (zejména v oblasti výchovy a vzdělávání) v České republice měly i aktivity církevního rázu, kdy salesiáni přinášeli svůj systém práce s mládeží, který často vycházel z obdobných aktivit v zemích, kde má animace hluboké kořeny.

3.4 Druhy animace

Nejrozšířenějším druhem animace je animace sociálně-kulturní v nejširším slova smyslu. To znamená, že zahrnuje nejen umělecké projevy, ale i kulturu vzdělávání, prožívání volného času a ostatní kulturní projevy společnosti.

Problematicke animace se u nás věnuje poměrně malý okruh autorů. Nejbližší je nám následné rozdělení, které vytváří systém charakterizující základní modely animace. V praxi se však tyto druhy nutně musí překrývat respektive prolínat, doplňovat a vzájemně rozvíjet.

Jak již bylo uvedeno, pojem animace stále ještě není pevně usazen v české odborné terminologii, a proto můžeme vycházet z Kapláňkova rozdělení do šesti různých modelů:

- divadelní animace, která je určena k uvolnění kreativního potenciálu účastníků
- animace, která spočívá v motivování zábavy v turistických střediscích
- animace redukována pouze na používání animačních technik k povzbuzení komunikace ve skupině
- herní animace
- sociálně kulturní animace
- volnočasová kulturní animace (Kaplánek, 2012 [online]).

Z uvedeného přehledu je patrné, že animace zasahuje v podstatě do všech oblastí života, protože jen pod posledními dvěma položkami výčtu se skrývá nepřehledné množství nejrůznějších aktivit. Všechny tyto aktivity jsou ale postaveny na základních charakteristikách metody animace.

Podle Kapláňka jsou v současnosti nejvýznamnější dvě koncepce animace jako výchovné metody. Jednu vytvořil nestor německé pedagogiky volného času Horst Opaschowski a nazval ji animace volnočasové kultury a druhou formuloval italský pedagog Mario Pollo a nazval ji kulturní animace. V názvech obou koncepcí, které využívají princip animace, se objevuje adjektivum „kulturní“. Toto slovo naznačuje jak cíl, tak metodu animace. Pojem „kultura“ je zde chápán v širším slova smyslu. Kultura patří k podstatě člověka a lidstva (Kaplánek, 2012 [online]).

3.5 Metoda animace

V zájmovém vzdělávání dospělých je využíváno mnoho různých forem, prostředků a metod. S nárůstem andragogického myšlení a praxe jsou tradiční pedagogické metody nahrazovány stále častěji metodami andragogiky. Vždy se ale jedná o aktivitu nebo soubor aktivit, které je třeba použít, abychom dosáhli stanovených cílů. Metodu animace je možné vnímat jako samostatnou metodu i jako metodu, která doplňuje a přetváří jiné formy a metody, které rozšiřuje například o nedirektivnost přístupu a duchovní rozměr.

Metoda animace stojí na povzbuzování a motivování lidí k hledání vlastní cesty k odpovědnému a vědomému výběru hodnot, na podpoře schopností realizovat svoji svobodu a autonomii. Tato metoda předkládá velké množství přiměřených, zajímavě strukturovaných možností seberealizace, přičemž je kladen důraz na otevřenost výchovné situace – dobrovolnost, možnost volby, iniciativu (Siostrzonek, 2006, s. 29).

Jestliže vycházíme z obecné definice metody, kterou poskytují všechny encyklopedie a akademické slovníky, že se jedná o cestu, jak dosáhnout cíle, pak můžeme animaci označit jako jednu z hlavních metod, která nám umožňuje optimálním způsobem dosahovat cílů při práci s dospělými – tedy v andragogickém procesu a zejména v prostředí zájmového vzdělávání.

Animační metoda často nerespektuje ustálený pořádek, normy, postupy, v tom spočívá její novátorství a kreativita, je spravedlivější, sociálnější a zároveň atraktivnější. Animace kultury nabízí alternativu socializace, integrace a adaptace člověka v měnící se kultuře (Siostrzonek, 2006, s. 29).

Siostrzonek vychází z polských zdrojů animačních procesů podle Opachowského, Kargula a Kaczmarka. Ve svém díle *Animace kultury* (2009) cituje jejich rozdělení do několika oblastí – souborů dílčích metod podle toho, jakých cílů mají dosáhnout.

Animace tvoří soubor metod, které slouží následujícím cílům:

- vzdělávání – rozvoj otevřenosti, schopnosti prožívání, reflexe, schopnosti motivovat a spolurozhodovat, vytvářet tajemství
- komunikace – schopnosti kontaktu, bourání předsudků a kulturních bariér, diskuze a porozumění, naslouchání s použitím prvku hry

- integrace – podpora přijímání sociálních rolí, vědomí sounáležitosti, schopnost interakce, porozumění skupinovým procesům
- participace – rozvíjí iniciativu, schopnost sdělovat vlastní názor, podporuje toleranci, angažovanost a kolektivní prožívání
- akulturace – podporuje a usnadňuje vřazování jedince do společnosti prostřednictvím kultury.
- individuace – usnadňuje budování vlastního personálního světa člověka, podporuje jeho celistvost a koherenci, podporuje tvorbu hodnotové struktury člověka (Siostrzonek, 2006, s. 30).

Animačním metodám tedy v tomto pojetí ani tak nejde o dosažení konkrétního cíle, jako o nové přístupy v působení na jedince, které budou založeny na hlubokém respektu osobnosti člověka. Na jeho svobodné vůli pro hledání vlastního cíle, vlastní cesty k oduševnění – tedy zakoušení okolního světa. Jedná se vlastně o určitou metodu, která by měla stimulovat v člověku pozitivní vlastnosti a emoce a umožnit mu, aby je v rámci nedirektivního přístupu hrál podle vlastního herního plánu.

Animace jako cesta nebo postup umožňuje aktivizujícími způsoby přístup k obsahům pedagogiky volného času. Animace se definuje jako metoda, která pozitivně ovlivňuje duchovní a tělesný vývoj osobnosti v dobře sladěném poměru její schopnosti (talentu) a potřeb, přičemž cílem je stále a výhradně jedinec. Všechny animační přístupy a metody můžeme využít jako klíčový prostředek při realizaci pedagogiky volného času (Vážanský, Smékal, 1995, s. 88).

3.6 Oduševňování

I když běžně používáme pojmy jako duševní zdraví, dušení hygiena, duševní vlastnictví a podobně, je práce s tímto pojmem stále „nebezpečným pohybem po tenkém ledě“.

Přestože jsme se dostali k mnoha různým výkladům pojmu animace, k cílům i funkcím, které plní nebo může plnit, je třeba se vrátit k již citovanému Šimkovi (Bartoňkova, Šimek 2002), a jeho jednoduché, ale výstižné definici, že animace je oduševňování, nikdy nekončící proces humanizace.

Je velmi důležité, aby se pod tíhou všech možných metod, technik, dovedností a konstrukcí neztratila péče o duši, protože tou je animace v první řadě. I když duši samozřejmě nemůžeme popsat, můžeme vnímat její projevy.

Siostrzonek zdůrazňuje nutnost věnovat se tématu duše v oblasti animace, ale přistupuje k němu rovněž velmi obezřetně. Pojem „duše“ znamená pro řadu vědců i v dnešní době tabuizované téma. Zatímco v humanitních vědách a vědách o umění se tento pojem již zabydlel, psychologie, sociologie a pedagogika nakládají s „duší“ velmi oporně. Je jen otázkou času, kdy se péče o duši stane velkým celospolečenským tématem a tím vytvoří nový komunikační prostor mezi filozofií, humanistickou a hlubinnou psychologií, uměním a dalšími vědami. Cituje zde Rudolfa Starého, podle nějž duše není ani objekt myšlení, chtění či přání, ani vnímající hmotné tělo, nýbrž subjekt zakoušení, prožívání, čili subjekt schopný psychologické zkušenosti (Siostrzonek, 2009, s. 15).

Podle Moora se duše projevuje v oddanosti, lásce a společenství, ale také v obrácení do sebe, abychom se mohli věnovat vnitřní rozmluvě a intimitě. Připomíná, že podle tradice leží duše v půli cesty mezi chápáním a nevědomím a že jejím nástrojem není ani mysl, ani tělo, nýbrž představivost (Moore, 1992, s. 13).

Jako jedna ze součástí oduševňování je uváděna enkulturace, která vytváří u jedince prostor pro významné změny jeho osobnosti prostřednictvím zvnitřňováním hodnot kultury, která jej obklopuje. Přijímání těchto hodnot a norem společnosti umožňuje jeho další duchovní růst.

Duchovní růst probíhá jako postupné nalézání sebe sama, vytváření svého světa a samostatné rozhodování pro určitou životní orientaci, na základě toho, že si osvojíme duchovní dědictví dané kultury. Dostatečnost tohoto osvojení není podmíněna intelektuálními schopnostmi, ani ideálním přístupem ke vzdělání. Můžeme říci, že stačí poznat všeobecně přístupná a tradičně uznávaná díla z kultury dané společnosti, aby člověk poznal, co je v duchovním životě vůbec možné, a konfrontoval s tím své prožívání (Poláková, 1996, s. 8).

Animace ve smyslu oduševňování není otázkou vůle, ale způsobem jednání, které nám umožňuje do jisté míry se oprostit od tradičních přístupů k sobě samému a ke svému okolí. Nejširší pole působnosti pro netradiční zakoušení reality se nám otevírá při naplňování volného času prostřednictvím uspokojování svých tužeb a zájmů.

Představme si péči o duši jako vnímavost pro poezii každodenního života. Péče o duši představuje podstatně odlišný způsob nahlížení na každodenní život a hledání štěstí. Není to řešení problémů. Jejím smyslem není odstranit ze života problémy, ale dát normálnímu, běžnému životu hloubku a hodnotu, které jsou plodem duchovnosti (Moore, 1992, s. 24).

Oduševňování je vlastně volný překlad pojmu animace do českého jazyka. Můžeme to přeneseně vyjádřit jako přidávání duchovního rozměru k určité činnosti, která tím mění svoji kvalitu. Animace může vstupovat do všech oblastí vzdělávání po dobu celého života. Nejvhodnější podmínky pro její rozvoj jí ale poskytuje právě oblast zájmového vzdělávání u zralých jedinců. Vychází totiž ze základních principů animační metody jako je dobrovolnost, aktivita, seberealizace a nedirektivnost veškeré činnosti. Sportovní lezení doplňuje tento animační proces o prvky zážitkové pedagogiky.

3.7 Role animátora

Cílem práce je nejen analyzovat prvky animace v zájmovém útvaru sportovního lezení, ale také navrhnout optimalizaci animační metody. Pro dosažení tohoto cíle je nezbytně nutné charakterizovat roli animátora, který používá animační metodu a bude realizátorem navržené optimalizace.

Označení animátor může být v některých případech zavádějící, protože v současné době převažuje výklad pojmu animátor ve víceméně komerčním duchu, kdy je tak označován pracovník, který zajišťuje „oživení“ akcí pořádaných například cestovními agenturami. Význam těchto pracovníků, animátorů cestovního ruchu, vzrůstá úměrně s tím, jak lidé ztrácí schopnost se zabavit sami. Rozhodující podíl na tom má komercializace zábavy – televize, počítačové hry a minimální podíl vlastního zapojení. Nelze snižovat schopnosti těchto profesionálů, ale postavení animátorů v sociálně kulturní animaci je jiné.

Činnost animátorů ve Francii, která má v tomto směru největší zkušenosti, se nekoncentruje pouze na kulturní sféru, ale zaměřuje se na další intervenční sektory například sociální práci, rasové komunity, náboženská centra, kluby mladých dělníků, feministické hnutí, rodiny a podobně, protože animační dění ve Francii se realizuje na různých úrovních v různém prostředí, ale především tam, kde se lidé sami snaží vyřešit vlastní problémy (Siostrzonek, 2009, s. 26).

Předpokladem pro úspěšný výkon animátora je tedy bezesporu kromě odborného vzdělání v oboru psychologie, pedagogiky, práva, andragogiky a podobně i schopnost kreativity, empatie, komunikativnosti, improvizace, rychlého rozhodování, vedení lidí v širším slova smyslu a mnoha dalších dovedností.

Michal Kaplánek, který se systematicky věnuje problému animace na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, jako pedagog volného času charakterizuje animátora takto: animátor je člověk, který cítí zodpovědnost za svůj život, za život druhých, za své prostředí. Je otevřen Bohu, lidem a realitě, která žádá odpověď. Snaží se působit na lidi kolem sebe tak, že v nich vzrůstá míra lásky, pravdy, naděje, víry a dalších hodnot, přičemž materiální hodnoty jsou ve správném vztahu k duchovním a naopak. Lidský život v jeho přítomnosti se stává hlubším, opravdovějším a lidé animátorem inspirovaní přinášejí ovoce dobra (Kaplánek 2010 [online]).

Podle Siostrzonek tvoří základní podmínky práce animátorů svoboda a důvěra, ideologická a politická nezávislost. Animátor pracuje výhradně v čase, kdy ostatní mají volno. Animátor je odpovědný zaměstnavateli, lokální společnosti i sobě samému (Siostrzonek, 2009, s. 32).

Často zdůrazňované nedirektivní pojetí animačního působení staví animátora do pozice rovnocenného partnera zúčastněných, což předpokládá vysoký stupeň přirozené autority. Tato pozice vytváří pochopitelně také vysoké nároky na organizační schopnosti animátora, ale na druhé straně zase přináší možnosti prožívání, které by v jiné interakci nemohly nastat. Jedná se ale o důležitý moment vlastního animačního působení.

Proces profesionalizace animátorů ve Francii začal již v 60. letech. Tehdy se formovaly první asociace animátorů s bohatými praktickými zkušenostmi v animaci. Asociace záhy získala státní legislativní podporu. Sdružení animátorů organizovala školení a zakládala vzdělávací instituce (Siostrzonek, 2009, s. 26).

Často jsou animátoři označováni jako jedinci, kteří mají charisma a dar „oslovit“ svoje okolí a získat je pro určitou činnost, vtáhnout je přímo do děje. Tato schopnost je založena na jejich pozitivním myšlení a přístupu k životu, opravdovosti a lásce k lidem. Základním předpokladem jsou ale samozřejmě odborné znalosti z oboru, v kterém je animační proces realizován jako například kultura, výchova a podobně.

Animátor je člověk, který zasahuje do vývoje skupiny tím, že podporuje osobní samostatnost a kreativitu členů skupiny, a pokud je vedoucím či vychovatelem, snaží se, aby členové skupiny nečekali, že bude vše zajišťovat nebo organizovat sám. Jeho úkolem je především vytvářet atmosféru, která usnadní vytvoření a rozvoj vzájemných vztahů mezi členy skupiny (Kaplánek, 2012 [online]).

3.8 Andragogický rozměr animace

Ve Francii a v Západní Evropě vůbec je animace většinou spojována s výchovou mládeže například v animačních centrech. V našem prostředí je nejčastěji chápána především jako součást andragogické intervence. Přikloníme-li se k Bartoňkové a Šimkovi (2002, s. 15) pak je andragogika označována přímo jako věda o animaci dospělého.

Pojetí andragogiky vyrůstá z analýzy reálné situace dospělých ve společnosti a s neustálým učením se řešení společenských a osobních problémů. Role dospělého člověka spočívá v tvorbě materiálních a duchovních hodnot a v morální a právní odpovědnosti za svoje činy (Turos, 1993, s. 143).

Turos tedy považuje dospělého člověka za hotového jedince, který na rozdíl od dítěte řeší svoji životní situaci zpravidla na základě svobodného rozhodnutí. Nedirektivní přístup animační metody je základním stavebním kamenem při andragogické intervenci.

Důsledně ho lze však uplatňovat pouze v situacích naplňování volného času, zájmového vzdělávání a podobně, kdy jedinci vstupují do andragogických interakcí na základě dobrovolnosti.

Zájmové vzdělávání dospělých v sobě zahrnuje prvek seberealizace při uspokojování zájmů a potřeb a současně i prvek andragogické intervence. Užívá při práci s dospělými k dosažení stanovených cílů specifických metod, prostředků a postupů a při vlastním vzdělávání i speciální andragogikou didaktiku nebo alespoň její části.

Tento přístup oddělení pedagogiky a andragogiky zdůrazňuje například již Hanselmann, který odmítá ve vzdělávání dospělých užívání pojmů jako pedagogika nebo sociální pedagogika, protože zaměření, podstata a cíle vzdělávání dospělých

jsou něco jiného než vedení dětí a proto navrhuje důsledné užívání pojmu andragogika (Škoda, 1996, s. 92).

V praxi se však stále ještě nesetkáváme příliš často s důsledným oddělováním pedagogiky od andragogiky. Nejvíce je to patrné právě při vzdělávání dospělých, kdy ve většině institucí tuto činnost provádějí lidé s pedagogickým vzděláním a pedagogickou praxí.

Stává se to nejčastěji v komunitních školách, které se zaměřují na zájmovou činnost dospělých, na středních školách, které otevřou vzdělávací programy pro dospělé a samozřejmě v mnoha dalších institucích včetně středisek volného času.

Objekt andragogiky, tedy dospělý člověk, je neustále ve složité interakci se svým prostředím, protože se vyvíjí a mění ve svých vlastnostech po celý život. V jednotlivých věkových úsecích mají tyto změny odlišný charakter. Vývoj dospělého člověka je výsledkem aktivního rozhodování, vnějších zásahů, postojů jedince a mnoha dalších vlivů.

Dospělý člověk není vývojem utvářen pasivně, ale naopak aktivně, vědomě se vývoje spoluúčastní. Život je jeho vědomým a tvůrčím procesem (Hartl, 1999, s. 54 - 55).

Z pohledu integrální andragogiky je výchova a vzdělávání jen malou částí andragogického procesu, který označujeme jako užší pojetí andragogiky. Přesto však je třeba, aby se andragogickému přístupu v oblasti vzdělávání věnovala odpovídající pozornost, protože stanovené cíle se u dospělých dosahují při použití pedagogických přístupů hůře a s menší efektivitou.

Pro andragogiku je charakteristické i to, že se zajímá o dospělého člověka v celém průběhu jeho životní dráhy. To, jací jsme tady a teď, je do značné míry ovlivněno i tím, co všechno jsme až dosud prožili, ale i tím, jaké jsou naše aspirace, co chceme ještě dosáhnout. Andragogika se v tomto ohledu liší od pedagogiky, jejíž objekt (dítě, pubescent, adolescent) je zejména v soustavě školské pedagogiky výrazně vymezen (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 24).

Z uvedených faktů je tedy zřejmé, že andragogika zaujímá na rozdíl od pedagogiky mnohem větší prostor pro působení na jedince. Na první pohled nejsou její výsledky tak patrné zejména proto, že u dětí a mládeže probíhají změny daleko rychleji a jsou v centru pozornosti nejen rodičů, ale celé společnosti. Andragogická intervence však zasahuje do všech stránek lidského života. Jak už bylo řečeno,

můžeme sem zařadit nepřeberné množství aktiv od psychologických, sociálních, ekonomických po edukační a další.

Andragogika pracuje s dospělými jedinci, kteří jsou zpravidla schopni samostatně se rozhodovat a nést za svoje rozhodnutí odpovědnost. Sami si na základě životních zkušeností volí svoji další cestu a způsob osobního rozvoje. Andragogický rozměr animace můžeme spatřovat zejména v tom, že metody animace je možné užívat pouze ve skupině, která vykazuje jistou sociální a psychickou zralost, která je charakteristická pro dospělého jedince. Pokud tato skupina vznikne na základě dobrovolnosti, společného zájmu a ochoty respektovat určitá pravidla, pak se otevírá prostor pro užití metody animace.

Androdidaktika respektuje zvláštnosti vzdělávání dospělého účastníka. Jeho věk, zdravotní stav, jeho časové možnosti, jeho informační potřeby (vědomostní a dovednostní) možnosti jejich rychlého praktického využití (Palán, 2002, s. 64).

K dosažení cílů skupiny je možné použít animativní didaktiky při respektování zásad vzdělávání dospělých - androdidaktiky.

3.9 Animativní didaktika

Dosažení vysoké úrovně při realizaci zájmového vzdělávání dospělých umožňuje andragogická didaktika. Společně s tím, jak se vzdělávání dospělých stává jednou z priorit a podmínek rozvoje dnešní společnosti, roste i význam specifických – andragogických přístupů v tomto procesu. Uplatňování principů andragogické didaktiky je základem každého vzdělávání dospělých. Ve specifickém prostředí zájmového vzdělávání je pak doplněna o prvky animační metody a vytváří se didaktika animativní. Oba tyto systémy se musí navzájem tvořit ucelený komplex přístupů a metod.

Propojení didaktiky a animace můžeme najít u Vážanského a Smékala. Vytváří zcela nový pojem animativní didaktika. Tato animativní didaktika se distancuje od didaktických přístupů, které se vyznačovaly jednostranností a úzkou vazbou k „vyučování“ a poučování. Za animativní didaktiku není považována věda o vyučování, ani žádná speciální vyučovací nauka, teorie učebního plánu nebo teorie vzdělávacího obsahu. Animativní didaktika je zde označována za nedirektivní podněcování a iniciování osob nebo skupin (Vážanský, Smékal 1995, s. 85).

Principy animativní didaktiky vycházejí jak z pojetí animace, tak i z běžných didaktických přístupů, které podrobně rozpracovala pedagogická věda. Hlavní východiska pro animativní didaktiku tvoří nenucenost, možnost volby a rozhodnutí, iniciativa, aktivní přístup k činnosti, dobrovolnost a další.

Dobrovolnost zahrnuje takový vůdčí princip animativní didaktiky, že dokonce bude bez diskriminace tolerováno minimum nesouvislé neúčasti. Zásadní uznání rozdílných struktur potřeb a motivace umožní teprve dobrovolnost.

Jestliže se dobrovolný postoj nenacvičí doma, ve škole, při výchově a v zaměstnání, neprožije se v průběhu všedního dne, pak nemůže být získán a naučen, ani jeho realizaci nelze předpokládat ve volném čase. Do té míry procesy animace v situacích volného času představují důležitou šanci a osvědčení pro vytváření schémat chování, zbavených povinností a nutností. (Vážanský, Smékal, 1995, s. 86).

Metody zájmového vzdělávání dospělých, které obsahují prvky animační metody a současně respektují zásady andragogického přístupu, můžeme označit jako animativní didaktiku. V zájmovém vzdělávání musí nutně tvořit podstatnou část didaktického působení, protože se jedná o vzdělávání na základě svobodného rozhodnutí.

4. Empirická část

V první části diplomové práce jsme provedli teoretické ukotvení pojmu animace ve vztahu k zájmovému vzdělávání dospělých. Vymezili jsme charakteristické rysy, cíle a funkce zájmového vzdělávání, které se podílejí na vytváření animačního rozměru zájmového vzdělávání. Definovali jsme dospělost účastníků vzdělávání a specifickou lezeckého sportu, při kterém se metoda animace realizuje.

Praktická část diplomové práce se bude zabývat výzkumným šetřením zaměřeným na uplatňování metod animace a animačního přístupu při zájmovém vzdělávání v zájmovém útvaru sportovní lezení pro dospělé. Protože je možné pracovat jen s malým počtem účastníků vzdělávání, jeví se jako nejvhodnější volba pro empirické šetření kvalitativní výzkum s využitím metody hloubkového rozhovoru.

Hlavním úkolem výzkumného šetření je analyzovat vybrané prvky charakteristické pro animaci ve vzdělávacích aktivitách zájmového útvaru a navrhnout optimalizaci tohoto procesu. Z teoretické části vyplynulo, že definice animace není zcela jednoznačná, ale představuje ji komplex činností a přístupů, které v této práci označujeme jako prvky animace nebo animační metody.

Největší předností kvalitativního výzkumu prostřednictvím hloubkového rozhovoru je skutečnost, že lze získat množství podrobných informací, které mají hloubku osobního prožitku a často i smysl pro detail. Formulace otázek je možné upravovat a doplňovat v průběhu dotazování na rozdíl od dotazníku, kde jsou položeny otázky jednoznačně. Důležitým předpokladem úspěšného rozhovoru je určitá zkušenost tazatele. Patří k ní například schopnost rozvinout rozhovor vhodně zvolenými doplňujícími otázkami a získat tak maximum možných informací o zkoumaném problému. Kromě výpovědí respondenta sleduje tazatel i neverbální projevy, které mu mohou pomoci při interpretaci získaných dat.

4.1 Metodologie výzkumného šetření

Úvod výzkumného šetření bude zaměřen na výběr respondentů, charakteristiku zájmového útvaru sportovní lezení, cíle vzdělávání a definici vybraných animačních prvků, které budeme analyzovat.

Jako metodu jsem zvolil polostrukturovaný hloubkový rozhovor, který Švaříček a Šed'ová (2007, s. 159) označují za nepoužívanější metody sběru dat v kvalitativním výzkumu.

Jedná se tedy o nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otázek, které jsou postupně rozvinuty. Kvantitativní výzkum je charakterizován jako proces, který se zaměřuje na zkoumání skutečností – tedy jevů a problémů - v přirozeném prostředí. To umožňuje získat komplexní informace o tom, jak jedinci vnímají a prožívají sebe i svoje okolí v reálném kontextu sociálního prostředí. Nepochybně se v této výpovědi odrazí i specifický vztah účastníka šetření a tazatele (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 159).

Velmi zásadní moment pro hladký a přínosný průběh rozhovoru je zahájení rozhovoru, kdy je nutné, aby došlo k vzájemnému pozitivnímu naladění tazatele i dotazovaného.

Po úvodních otázkách, kdy jsou dotazovaní seznámeni s problematikou a využitím získaných dat, nastupují hlavní otázky. Ty jsou postupně rozšířeny podle připraveného scénáře o doplňující otázky (takzvané navazující a pátrací), které vznikly na základě odpovědí na otázky hlavní. Slouží k upřesnění odpovědí na hlavní otázky.

V kvalitativním výzkumu hraje významnou roli tazatel, který rozhovor vede. Do určité míry je tím ovlivněna nestrannost výzkumu. Jak připomíná Gavora, zatímco ve výzkumu kvantitativním je nestrannost dána určitým odstupem výzkumníka od zkoumaného problému, ve výzkumu kvalitativním je výzkumník „vtažen“ do problému a okolnosti ho nutí, aby došlo se zkoumanými osobami k vytvoření určitých interakcí a specifických vztahů. Jenom tak je možné proniknout do hloubky popisovaných skutečností a co nejlépe jim porozumět (Gavora, 2010, s. 35).

Před vlastním rozhovorem je třeba se důkladně připravit a promyslet si strukturu rozhovoru. Nejedná se jen o vlastní otázky, ale je vhodné si vytvořit základní představu o možných odpovědích pro přípravu otázek doplňujících.

Tyto otázky se však vždy musí vracet ke zkoumanému tématu, aby nedocházelo k odklonu od hlavní osy výzkumného šetření.

Důležitý je počet otázek, který badatel může volit podle vlastní znalosti problematiky a dalších okolností rozhovoru. Upřesňuje to Švaříček a Šed'ová když říkají, že na každé interview by si měl badatel připravit limitovaný počet hlavních otázek. Zkušené badatelé si většinou připraví kolem dvaceti otázek a většinou očekávají, že se nezeptají na všechny. Pokud si výzkumník připraví málo otázek, může se stát, že se některé otázky nebudou hodit a interview skončí (Švaříček a Šed'ová 2007, s. 168).

4.2 Vzorek respondentů a prostředí šetření

Pro realizaci rozhovorů jsem si zvolil čtyři účastníky zájmového vzdělávání – tři ženy a jednoho muže. Výběr vzorku odpovídá složení zájmového útvaru podle pohlaví. Věkové rozmezí v tomto případě není důležité, protože věk respondentů je přibližně stejný. Všechny lze označit jako zralé dospělé se všemi souvislostmi tohoto vymezení.

Pro potřeby práce a pro zachování anonymity jsem změnil jména respondentů. Ženy zastupuje Petra, Tereza a Eliška. Muže reprezentuje Pavel. Dotazovaní mají středoškolské vzdělání, jsou rodiče nezletilých dětí (základní a střední škola). Všichni jsou rovněž zaměstnaní, takže pro volnočasové aktivity si musí hledat v denním harmonogramu prostor. Žádná další kriteria nebyla při výběru řešena, protože nejsou z pohledu šetření relevantní. Můžeme tak výběr označit za náhodný. Zohlednil jsem pouze to, jak je dotyčný jedinec komunikativní a jestli sám bude reagovat na podněty k provedení rozhovoru. Nedošlo tedy k žádnému přesvědčování a přemlouvání, protože jsem chtěl vycházet i při výzkumném šetření ze zásad animace, které jsou při činnosti zájmového útvaru uplatňovány.

Scénář rozhovoru jsem si připravil na základě zpracované teorie, vlastních znalostí problematiky zájmového vzdělávání a sportovního lezení. Pro vedení rozhovorů jsem zvolil prostory, kde se účastníci zájmového vzdělávání pravidelně scházejí a na které jsou zvyklí.

Před vlastním dotazováním jsem přímo při činnosti kroužku položil účastníkům několik „terénních“ otázek, abych si vytvořil základní představu o struktuře rozhovoru a výběru respondentů. Předběžně jsem naznačil problematiku

výzkumného šetření, aby měli účastníci prostor pro úvahy na téma fungování zájmového útvaru.

4.3 Charakteristika zájmového útvaru sportovní lezení

Zájmový útvar byl zřízen při DDM, kde legislativa umožňuje práci nejen s dětmi a mládeží ale i s dospělou populací. Tento zájmový útvar vznikl částečně na základě zájmu rodičů dětí, které navštěvují obdobný zájmový útvar určený pro děti a mládež. Postupně se ale rozrostl i o další zájemce. Přicházeli noví členové a jiní odcházeli, převážně z důvodů pracovního vytížení, i když o činnost měli stále zájem.

Celkem je nyní v zájmovém útvaru osm členů ve věkovém rozpětí 30 – 45 let. Převahu tvoří ženy – celkem šest. Schází se jedenkrát týdně na hodinu a půl a nepravidelně jsou pořádány víkendové akce – na umělých stěnách a na skalních útvarech v okolí.

Běžné schůzky se konají v prostorách DDM, kde je k dispozici lezecký materiál i jednoduchá umělá lezecká stěna.

Všichni účastníci byli při vstupu do zájmového vzdělávání začátečníci, kteří víceméně neměli ani základní znalosti o lezecké technice, bezpečné manipulaci s pomůckami a základních lezeckých dovednostech.

Pro účast v zájmovém vzdělávání sportovní lezení není stanovena žádná vstupní podmínka. Je vybírána úplata podle vyhlášky o zájmovém vzdělávání. Výhody, které jim členství poskytuje, jsou především v možnosti účastnit se veškeré činnosti zájmového útvaru pod odborným dohledem, pojištění při činnosti a možnost bezplatného zapůjčení výzbroje a výstroje pro sportovní lezení.

Schůzky organizuje a připravuje vedoucí podle předem zpracovaného plánu, který má však jenom rámcový charakter. Vlastní průběh jednotlivých schůzek je zcela v kompetenci účastníků, kteří bezprostředně participují na její finální podobě. Vedoucí zájmového útvaru dohlíží zejména na zajištění bezpečnosti při vlastním lezení a vystupuje v roli animátora činnosti.

4.4. Cíle zájmového útvaru

Součástí každého vzdělávacího procesu jsou stanovené cíle, kterých chceme prostřednictvím vzdělávání dosáhnout. K jejich dosažení jsou následně zvoleny prostředky a metody, odpovídají jak stanoveným cílům, tak i účastníkům vzdělávání, charakteru a prostředí vzdělávacího procesu. Jedním ze zásadních kritérií při naplňování cílů a volbě metod je skutečnost, že se jedná o zájmové vzdělávání dospělých – tedy o andragogický proces, kdy k dosažení cílů musíme užívat anagogickou didaktiku s užitím metody animace, tedy animační didaktiku.

V zásadě lze stanovit dva hlavní cíle, ke kterým zájmový útvar sportovního lezení směřuje. Oba vycházejí z charakteristiky zájmového útvaru, kdy se jedná o začátečníky, jejichž cílem není výkonnostní lezecký sport, ale především příjemný prožitek sportovního charakteru ve skupině vrstevníků.

Jedním z cílů je získání vědomostí, dovedností a návyků, které umožní účastníkům samostatné a bezpečné provozování rekreační formy lezeckého sportu. Druhým cílem je vytvoření skupiny, která je založená na rozvinutých sociálních vazbách, otevřené komunikaci, participaci veškeré činnosti, intenzivního prožitku a navození atmosféry pohody.

Oba cíle jsou provázány, vzájemně se prolínají a doplňují tak, aby bylo dosaženo co nejlepšího konečného efektu. Tím je právě získání potřebných dovedností bez použití tradičních direktivních postupů.

4.5 Prvky animace

Z teoretického ukotvení je patrné, že animace je bezesporu termín velmi mnohoznačný, kterým je označována jak metoda, tak i přístup, proces a celkové oduševňování jedince. Je nutné ji chápat jako komplexní činnost.

Animace jako činnostní koncepce představuje celistvou souvislost jednání mezi cílem, obsahem, metodou, procesem a účinkem (Vážanský, Smékal, 1995, s. 90).

Podle Siostrzonka je animace za souborem metod, které vedou k naplnění cílů, jako jsou vzdělávání, komunikace, integrace, participace, enkulturace a individuace (Siostrzonek, 2009, s. 45).

Jestliže tedy vyjdeme z pojetí, že metoda je cesta k dosažení cíle, pak bychom prvky animace mohli označit za kroky na této cestě ke stanovenému cíli. Jedná se o dílčí aktivity a projevy metody, které můžeme v procesu zájmového vzdělávání sledovat a provést jejich analýzu. Pro výzkumné šetření byly vybrány prvky animace, které jsou pro animaci charakteristické a které se dají analyzovat v zájmovém vzdělávání dospělých. Při jejich stanovení jsem vycházel především z vymezení pojmu animace podle Siostrzonka (2009), Kaplánka (2010, 2012) a Vážanského (1993).

- je aplikován důsledný nedirektivní přístup k veškeré činnosti, dobrovolnost účasti,
- dochází ke stimulaci mentálního, fyzického a emocionálního rozvoje s možností seberealizace a sebevyjádření,
- rozvíjí se vztahy mezi jednotlivci a schopnost vnímat je a prožívat,
- jedinci je umožněno, aby odkrýval a rozvíjel svoje schopnosti a dispozice,
- zúčastnění participují na rozhodnutích skupiny, jsou povzbuzováni, aby sami jednali a rozhodovali,
- vytváří se příznivá atmosféra – atmosféra pohody a vzájemné otevřenosti,
- vrůstání do kultury sportovního lezení (osoby, prostředí, etika),
- dochází k uvolňování kreativního potenciálu,
- oduševnění - například jako uvědomění si hloubky všech probíhajících dějů a své přítomnosti v nich.

Jasně vymezení prvků animace umožňuje vytvoření struktury rozhovoru a formulaci základních otázek, které korespondují s jednotlivými položkami. Analýza prvků a následná interpretace získaných dat vytvoří obraz úrovně animační metody realizované při sportovním lezení v rámci zájmového vzdělávání. Na jeho základě bude možné navrhnout způsoby jeho optimalizace.

4.6 Průběh a podmínky výzkumného šetření

Rozhovory proběhly podle předem připraveného scénáře. Vzhledem k tomu, že se zájmové vzdělávání uskutečňuje v neformálním prostředí, podařilo se mi i při rozhovorech vytvořit atmosféru, která se vyznačovala uvolněností a vstřícností.

Dotazovaní souhlasili se záznamem odpovědí a snažili se o maximální spolupráci, i když některé formulace otázek jim zjevně dělaly problémy a bylo nutno je doplnit a podrobněji vysvětlit.

Vytvořil jsem strukturu rozhovoru, jejíž součástí je soubor hlavních a upřesňujících otázek (Příloha č. 1). Neosvědčily se mi pouze hlavní jednoduché otázky, protože u složitých témat je nutné vysvětlit, o co vlastně v dotazu jde. Tím se předejde do určité míry jednoduché odpovědi typu ano-ne, mám-nemám. Upřesňující otázky slouží k rozvinutí tématu dotazování a pro lepší pochopení dotazu ze strany respondenta. Na základě odpovědí byly pokládány otázky pátrací, které vedly respondenta k tomu, aby svoji odpověď upřesnil, vysvětlil a doplnil o další informace. Soubor tvoří celkem sedmnáct položek. Otázky z jednotlivých položek se prolínají, ale v zásadě jsou ke každému prvku animace situovány dvě otázky.

U jednotlivých respondentů jsem zaměnil nebo drobně upravil sled otázek podle toho, jak se rozhovor vyvíjel a jak na položené dotazy reagovali. Každý rozhovor jsem zahajoval podle zásad dotazování poskytnutím informací dotazovanému o výzkumném šetření, ochraně informací atd. Následovaly dotazy obecnějšího rázu, které směřovaly k navození vhodné atmosféry pro další rozhovor. Teprve pak jsem přešel k hlavním otázkám orientovaným na analýzu prvků animace při sportovním lezení.

V případech, kdy respondent považoval některou část otázky za důležitější, nechal jsem mu prostor pro jeho vyjádření, pokud jsme se drželi stanoveného tématu. První rozhovor proběhl v celku, což bylo náročné pro obě strany. Do dalších rozhovorů jsem vložil dvě krátká odlehčení, která se problematiky výzkumného šetření týkala jen okrajově, takže nepřinesla žádné nové informace. Přesto měla na průběh rozhovoru pozitivní vliv.

Přepisy rozhovorů jsem prováděl ihned po jejich skončení. Záznam přepisu jsem opatřil poznámkovým aparátem pro lepší orientaci při dalším zpracování. Na základě prvního rozhovoru jsem provedl i korekci hlavních otázek především po stránce formální, protože obsah je dán definicí prvku animace.

4.7 Analýza dat

Různá motivace účastníků a různé postoje ke vzdělávání a výchově - a v neposlední řadě i sportovnímu lezení daly vzniknout poměrně složitému balíku dat,

kde se prolínaly různé názory. Sami respondenti nebyli vždy úplně jednotní při hodnocení činností a situací.

Švaříček a Šed'ová zmiňují ve své práci problém neutrality tazatele, jako jeden z možných problémů hloubkového rozhovoru a shodují se na tom, že v zásadě není možné zachovat při rozhovoru neutralitu, protože tazatel má vždy vztah k tématu. Rovněž respondenty si vybírá podle určitých hledisek, z nichž významnou roli hraje určitá sympatie a ochota komunikovat (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 161).

Další interakce se pak vytvářejí postupně, jak se rozvíjí hloubka rozhovoru. Snažil jsem se udržet neutralitu v maximálně možné míře, což nebylo vždy úplně snadné.

Při analýze dat jsem použil otevřeného kódování. Jedná se o proces, kdy jsou získaná data pročitána, rozebírána a následně opatřována poznámkami pro pozdější zařazení do zvolených kategorií. Základní kategorie odpovídaly jednotlivým bodům ve vymezení prvků animační metody.

Na základě třídění a překupování získaných dat pomocí kódování jsem nejdříve oddělil podstatná data, která měla výpovědní hodnotu od těch, která byla sice mnohdy zajímavá, ale pro výzkumné šetření nepoužitelná. Vzniklo postupně i několik subkategorií dat, které ale neodpovídaly přesně jednotlivým prvkům animace, tak jak byly definovány.

Některá sdělení se prolínala tak úzce, že se je nepodařilo v prvním kole zařadit. Postupně jsem se snažil získaná data znovu třídít a hledal jsem vzájemné souvislosti, aby se mi podařilo analyzovat i ty výpovědi, které nebyly úplně jednoznačné. Tady už jsem nevycházel tedy jen z pojmů, ale pokud to bylo možné i ze skrytých významů.

4.8. Interpretace dat

Podle Švaříčka a Šed'ové jde o nejdůležitější, ale i o nejtěžší část empirického šetření. Nejtěžší v tom, že je třeba, abychom dostatečně využili svých znalostí problematiky, terénu lidí a podobně, ale přitom si zachovali objektivitu a odstup k zjištěné skutečnosti. To znamená, že není možné promítat do výsledné podoby empirického šetření svoje představy o tom, jak by to mělo vypadat, ale interpretovat získaná data v co nejautentičtější podobě, jak nám byla poskytnuta (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 136).

Při interpretaci dat jsem se snažil seskupit konečnou podobu výpovědi tak, aby co nejvíce korespondovaly s výše uvedenými prvky animace, které chceme v šetření analyzovat. Pro lepší přehlednost jsem je v textu vyznačil tučně. Otázky (Příloha č. 1) zde přímo neuvádím, protože často k zásadní výpovědi vedly až doplňující a pátrací otázky, které umožnily problém správně uchopit.

Kurzívou jsem pak tyto interpretace doplnil o autentická slova respondentů v místech, kde se mi to zdálo z hlediska komplexnosti a hloubky výpovědi vhodné. Jména u výpovědí jsou v rámci etického kodexu změněna.

Citace výroků účastníků výzkumu slouží k tomu, abychom ukázali specifický jazyk, výjimečný případ nebo překvapivé tvrzení. Chybou však je nadužívání citací a jejich použití jako důkazů tvrzení v závěrech (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 35).

V úvodu rozhovoru jsem se zaměřil na prvek **nedirektivnost veškeré činnosti**. Podle sdělení všech dotazovaných se činnost v kroužku sportovního lezení vyznačuje nedirektivním přístupem. Při rozhovoru jim to připadá jako samozřejmost, ale při podrobnějším zkoumání jsme zjistili, že v jiných vzdělávacích aktivitách to určitě není běžný přístup. Tereza: *Vždycky nám cvičitelka říkala, že musíme udělat přesně ten počet cviků, protože jinak je to špatně. A kdo přišel pozdě, tak dostal cviky navíc... Někdy dokonce zvyšuje hlas! Je to ale asi v zápalu boje. Dřív učila na základní škole.* Několikrát jsme se v různé podobě vraceli k otázce, jestli je direktivní přístup nezbytně nutný a za jakých okolností. Jinými slovy se všichni shodli na tom, že při práci s dětmi, ve výkonnostních sportech a ve formálním vzdělávání nelze nedirektivnost uplatňovat.

V otázce **dobrovolnosti** se rovněž všichni dotazovaní shodli, že je to jedna ze základních podmínek zájmového vzdělávání. Je to jeden z neodmyslitelných principů a je vlastně dodržován už z podstaty věci. Účastníci si vybírají vzdělávání jen na základě svého zájmu. Dotazovaní by se podle sdělení ve svém věku nenechali nutit do žádných aktivit v oblasti zájmového vzdělávání, o které by opravdu nestáli. Při pátracích otázkách někteří připustili možnost určitého ovlivnění (ne však donucování – to bylo vždy zdůrazněno) partnerem při výběru zájmových aktivit. Pavel: *Manželka byla nakonec ráda, že jsem si našel nový sport a že ji konečně nebudu tahat po skalách a po lesích. Ale nemyslela to asi vážně, jenom se jí někdy prostě nechce. Občas se mnou jede, ale někdy už je to toho na ni moc a já zase nemůžu vydržet v klidu. Ted' se to vlastně vyřešilo samo.*

Dva z respondentů uvedli, že se pro aktivity spojené se sportovním lezením rozhodli právě proto, aby mohli rozvíjet **fyzické dovednosti** společně s určitým **emocionálním** adrenalinovým **zážitkem**.

Jedna z dotazovaných označila tuto činnost za projev určité **kreativity** a **seberealizace**. Jako kreativitu vnímá neustálé řešení aktuální situace při lezení. Petra: *Já musím v těch těžších cestách pořád vymýšlet, jak a kde se chytit, jak se správně postavit a vyvážit. Najednou musím vyladit hlavu i tělo, abych to vyřešila a nespadla, ale když se mi to povede vyřešit a nespadnout, tak je to bezva.*

Ostatní tři to nevyjádřili tak přesně, ale z výpovědí se dalo usoudit, že určitou radost a uspokojení jim přináší ani ne tak dosažení vrcholu, jako průběžný pocit z vyřešení problému – „jak se tam udržet“.

Prostředí kroužku sportovního lezení je podle všech dotazovaných velmi vhodné pro **rozvíjení vztahů mezi jednotlivci**. Přispívá k tomu podle nich fakt, že jsou v průběhu schůzky vytvářeny tzv. lezecké dvojice (správně lezecká družstva), které spolu při lezení nejen komunikují, ale vzájemně se podporují (povzbuzení, poskytnutí rady i přímá pomoc lanem a podobně). Eliška: *Mně je to vlastně jedno s kým zrovna lezu, ale s Pavlem je to asi nejlepší. On si taky raději vybírá ty těžké cesty. Pro mě je to taková výzva.*

Lezecké dvojice se obměňují podle okolností, ale dotazovaní přiznávají, že je někdy patrné, že některé dvojice si rozumějí lépe. Přesto však vstupují do vytváření dočasných lezeckých dvojic zcela volně a spontánně, podle toho, jak se vyvíjí situace na schůzce. Petra: *Měla jsem trochu strach, když mě jistila Lucka, teda ze začátku, ale teď je dobrá. Člověk se prostě naučí tomu druhému důvěřovat.*

Interpretace odpovědí, které se vztahovaly ke **schopnosti vnímání a prožívání** vznikajících **vztahů** je složitá a nejednoznačná. Dalo by se říci, že vnímání vztahů se prohlubuje například v přírodním prostředí (lezení na skalách) nebo na akcích, které jsou realizovány mimo běžné místo schůzky. Přímo při činnosti kroužku označili dotazovaní intenzivnější prožívání vztahů ve chvílích, kdy se zvyšuje závislost jednoho lezce na druhém. Petra: *No nejvíc mi asi vadilo to spouštění. Hlavně s Luckou. Ono jí to vždycky nějak proklouzlo a já se kus propadla. No to jsem měla teda fakt dost! Ale pak jsem jí začala věřit – ono mi vlastně na převis nic jiného nezbývalo.*

Tři respondenti popisovali tento stav, kdy jsou odkázáni na spolulezce jako pocit, že je spolulezec zachránil z hrozícího nebezpečí a tím se jejich vztah „tak nějak“ prohloubil. Tereza: *Ono se to nedá přesně popsat, ale v té chvíli (při společném lezení dvojice) k sobě patříme nějak víc. Připadá mi to, jako že stejně myslíme, když se dívám, kde se chytá a kam se postavil. Možná je to i tím, jak povoluju lano podle toho, jak leze.*

Účastníci kromě Pavla podle výpovědí nevnímali svoje výkony při lezení jako **možnost odkrývat a rozvíjet svoje schopnosti a dispozice**.

Otázku v tomto duchu považovali tři dotazované ženy za „zvláštní“. Asi pro formulaci „odkrývat svoje schopnosti“, která v nich asociovala určitý exhibicionismus.

Tereza: *No já nevím, jestli mám nějaké nové schopnosti, moc mi to nejde a nepřišla jsem se přece předvádět a ukazovat“ Ale asi je to lepší než na začátku.*
Pavel: *Já jsem to nikdy předtím nezkoušel, až s tebou. Sportoval jsem hodně, to jo, ale kolektivní sporty. Tohle je úplně něco jiného. Když jsem to dřív viděl, tak mě to lákalo, ale nenapadlo mě, že bych to mohl zkusit.*

Otázka byla asi nevhodně formulována hned v úvodu (možná i stanovení prvku animace) a ani při dalším dotazování se mi nepodařilo u respondentů tento prvek animace uspokojivě uchopit. Pouze u Pavla jsem dostal odpověď ve smyslu *Chtěl bych dát i něco fakt těžkýho*. Z toho vyplývá, že tento prvek animace nebyl vhodně zakomponován do vzdělávání tak, aby ho účastníci pochopili jako nacházení sebe sama.

Možnost **podílet se na rozhodování** celé skupiny potvrzují shodně všichni dotazovaní, i když jí často nevyužívají. Dva dotazovaní, kteří se nedávno účastnili jiného zájmového vzdělávání, přiznávají, že se jednalo o předem připravený program, který byl zpracován a jim pouze předložen a že vlastně tak nějak nejsou ani zvyklí se na tvorbě programu podílet.

S průběhem schůzky jsou v zásadě spokojeni všichni respondenti. Nemají přesně jasno, jak by ji chtěli jinak zorganizovat. Jak už bylo uvedeno, nemají pocit, že by je někdo do něčeho nutil, ale někdy to u nich vytváří stav nerozhodnosti – jakou činnost si mají dál vybrat. Petra: *Hele, já jsem po práci někdy tak utahaná, že když večer přijdu na kroužek, tak se mi nechce ani myslet, natož něco rozhodovat. Když se mi to nezdá (právě prováděná činnost), tak jenom koukám a mně to stačí.*

Zkusím si to příště. Jsou tedy většinou rádi, když jim vedoucí sám nabídne nějakou alternativu další činnosti.

Animací v pojetí **enkulturace** rozumíme jako vrůstání do kultury určité sociální skupiny. Zde jsem se tuto problematiku snažil uchopit v užším pojetí – tedy v tomto případě jako vrůstání do specifické kultury skupiny sportovních lezců, se naplňuje vytváření pocitu sounáležitosti s lidmi, která se zabývají sportovním lezením. Účastníci vzdělávání přijímají pravidla chování ve skupině, sportovní pravidla, etiku sportu.

V prostředí lezců – v kroužku a na akcích používají nejen odborné termíny, ale i slangové výrazy z oblasti sportovního lezení. Z analýzy vyplývá, že mají radost, že rozumí výrazům ostatních lezců – dva respondenti. Tři respondenti se na skalách a na umělé stěně mimo místo schůzek cítí jako lezci, ale když jim to nejde, tak se snaží tak nevystupovat. Nejčastěji mají pocit sounáležitosti k lezecké komunitě před vlastním lezením, když si chystají a oblékají výstroj. Tereza: *Když se chystám a ještě nelezu, tak vypadám stejně jako oni a nikdo na mě nepozná, že tam budu za chvíli viset.*

K nejvýznamnějšímu prvku enkulturace ale bezesporu patří přijetí etických norem a způsobů chování a jednání, které jsou charakterizovány například fair play přístupem, sebehodnocením, podporou ostatních, ochranou přírody, vytvářením bezpečného prostředí pro spolulezce. Eliška: *Já se nechci postavit na jinou barvu (usnadnění lezecké cesty), protože pak to nemá cenu, ale někdy se to nedá. Pak mě to mrzí a chci to zkusit znovu jen po barvě.*

Tato část se však nedala v rozhovorech přesněji zmapovat a proto jsem upustil v této oblasti od dalších interpretací. Jakékoliv pokusy by porušovaly etiku empirického výzkumu.

Prostředí pohody a otevřenosti vnímají všichni stejně. Tereza: *Mam radost, že mě nikdo neposuzuje a nehodnotí, nesnaží se mě zařazovat podle výkonnosti. Vylezu si prostě to, na co zrovna mam náladu. Nechce se mi vždycky bojovat a jsem ráda, že mě k tomu nikdo ani nenutí ani nepřemlouvá.* Tři respondenti vidí pohodu právě ve vědomí toho, že od nich nikdo nečeká žádný super výkon a proto se nemusí stresovat obavou, zda očekávání skupiny naplní nebo nenaplní. Podle dvou dotazovaných jim tato skutečnost přináší pocit klidu a pohody již při cestě do kroužku.

Ze získaných dat se mi nepodařilo jednoznačně analyzovat procesy **oduševnění**. Mohli bychom sem snad zařadit některé momenty, kdy si dotazovaní uvědomovali právě probíhající situace a děje, kdy měli podle sdělení pocit, že dostavila určitá duševní pohoda (analyzováno výše). Je otázkou, zda jsou tyto skutečnosti opravdu sdělitelné.

Dále bychom mezi procesy oduševňování mohli zařadit i stavy prožívání a zakoušení, jak vymezuje oduševňování Siostrzonek(2009, s. 15). Z prožitků, ke kterým se dotazovaní vyjadřovali nejčastěji, jsou to například zážitky strachu, boje s ním a jeho překonání, zážitky úspěchu i neúspěchu při zvládnání lezeckých cest a podobně. Pavel: *Nejkrásnější je lezení venku v přírodě. Když po tom boji a strachu sedíš konečně nahoře, tak je to paráda. Nekonečná pohoda. Všechno zůstalo pod tebou a do mraků už je to jenom kousek.*

Mezi projevy oduševňování můžeme zařadit také enkulturaci, kterou Šimek (Bartoňková, Šimek, 2002) označuje za součást oduševňování. Ta byla analyzována již dříve. Jedná se o nalezení sebe sama v kulturních projevech skupiny.

4.9 Diskuze

Z analýzy a následné interpretace dat jasně vyplývá, že prvky animační metody jsou v zájmovém vzdělávání dospělých při sportovním lezení aplikovány ve všech činnostech zájmového útvaru.

Rozhovory přinesly mnoho zajímavých dat, pro jejichž prezentaci není v této práci dostatek prostoru. Ze získaných informací je možné vyčlenit i zajímavé podněty pro vymezení funkce vedoucího zájmového útvaru, tedy v tomto případě animátora. To je významný přínos výzkumného šetření, protože role animátora a jeho konkrétní činnost je rozhodující při uskutečnění navrhované optimalizace.

Z interpretační části práce je možné zjistit, že prvky animace nejsou vždy realizovány rovnoměrně. Tato skutečnost koresponduje s podmínkami ve skupině, úrovní aplikace animační metody, schopnostmi animátora a dalšími faktory.

Například prvek oduševnění se podařilo analyzovat ve výpovědích jen částečně. Důvodů může být mnoho. Od nedokonalých otázek až po problematickou definici pojmu. Tento prvek animace je však bezesporu nejvýznamnější. Tvoří nedílnou součást ostatních prvků animace.

Jestliže se vytváří atmosféra pohody a otevřenosti, pozitivní komunikace, rozvíjí se schopnost prožitku, empatie a kreativního potenciálu, nutně musí být „duše“ přítomna.

Při realizaci empirické části jsem se přesvědčil o tom, že by výzkumnému šetření prospěla kombinace hloubkových rozhovorů a zúčastněného pozorování. Při zpracování dat, zejména při jejich analýze jsem si uvědomil, že jsem některé jevy, které respondenti popisují, pozoroval, ale interpretoval bych je jinak. Poskytlo by to určitě větší možnost pracovat s jednáním účastníků, jejich postoji, vztahy k ostatním, situacemi, které nastaly v průběhu činnosti a jejichž interpretace by pomohla učinit obraz mnohem plastičtějším. Na základě zjištěných skutečností je možné navrhnout kroky, které by vedly k optimalizaci užití prvků animace.

4.10 Návrhy optimalizace

Optimalizace určité činnosti znamená vlastně vyladění této činnosti do nejlepší podmínek pro fungování, k dosažení nejlepší efektivity procesu a maximální výkonnosti. Jinak řečeno jde o nalezení a odstranění nedostatků, které optimalizaci brání.

Cílem práce je analýza prvků animace v zájmovém vzdělávání dospělých v útvaru sportovního lezení a návrh optimalizace animačního působení. V činnosti zájmového útvaru byly analyzovány vybrané prvky animace. Z interpretací je možné odvodit, že ne všechny prvky jsou implementovány do činnosti v optimální podobě.

Rozhodujícím kritériem pro optimalizaci je dosažení stanovených cílů při maximální spokojenosti „zákazníků“, tedy vytvoření takového modelu zájmové činnosti, který se posune k naplnění jednotlivých prvků animace. Nejde tedy primárně jen o kvalitnější fungování zájmového útvaru v obecném smyslu, ale především o rozvoj animačního rozměru činnosti. Prospěšnost a účinnost přijatých optimalizačních kroků je tedy nebytné opět ověřit některým z evaluačních nástrojů.

Díky definování jednotlivých prvků animace a jejich analýze při hloubkovém rozhovoru bylo možné navrhnout následující body, které by měly celý proces optimalizovat. Jedná se o komplexní činnost, kdy se jednotlivé kroky optimalizace musí důsledně promýšlet a koordinovat. Součástí realizace návrhu by měl být i „duševní vklad“ animátora.

Optimalizaci jsem rozdělil do tří oblastí:

Animátor a jeho rozvoj:

- Zaměřit se na osobní a profesionální rozvoj animátora. Je třeba vypracovat alespoň jednoduchý kompetenční model pro pozici animátor a zpracovat plán jeho dalšího rozvoje.
- Důsledně v zájmovém vzdělávání využívat andragogickou a animační didaktiku při realizaci všech činností
- Seznámit se nejnovějšími dostupnými poznatky v oblasti animátorského působení, s technikami, přístupy a formami animátorské práce.
- Věnovat zvýšenou pozornost reakcím účastníků a na základě jejich vyhodnocení a vlastní sebereflexe měnit plynule svoje přístupy.

Prostředí zájmového vzdělávání:

- Upravit místo a čas schůzek pro zájmovou činnost tak, aby byla navozena atmosféra klidu a pohody.
- Vytvářet v účastnících vzdělávání pocit sounáležitosti s okolním prostředím a to jak s přírodním prostředím, tak i s komunitou lezců.
- Připravit prostor a vybavení určené k lezení i k dalším doplňkovým činnostem, který bude podporovat kreativitu.

Animační přístup:

- Podporovat nedirektivní přístup k činnosti a participaci na veškerém rozhodování skupiny vytvářením nepsaných pravidel pro rovnou a plnohodnotnou účast všech členů skupiny na činnosti.
- Důsledně analyzovat individuální potřeby a cíle jednotlivých účastníků zájmového vzdělávání. To znamená vytvořit podmínky i pro ty účastníky, kteří by se chtěli více zaměřit na výkon ve sportovním lezení.
- Zpracovat příští plán činnosti, který bude důsledně postaven na zásadách animačního přístupu – tedy využití animačních prvků. Tyto prvky a přístupy budou v souladu se stanovenými cíli. V konečné fázi však musí mít aplikace

animačních prvků v procesu zájmového vzdělávání prioritu před dosahováním těchto cílů.

- Zapojit animátora do činnosti jako rovného účastníka ve vzdělávání a maximálně toto úsilí podporovat a rozvíjet. K tomu jednoznačně patří odpovídající oděv a účast na všech činnostech od zahájení, přes lezení až po úklid a společné zhodnocení schůzky.
- Předložit skupině programy činnosti, které by byly cíleně zpracovány na rozvoj komunikace a vztahů ve skupině.
- Zařadit do programu zájmového útvaru akce a činnosti orientované na duchovní rozvoj - například vytvořit větší prostor pro sdělení osobních pocitů, nápadů, nálad a podobně. Zorganizovat akce se silnějším emocionálním prožitkem, který nemusí být zaměřený pouze na lezení, ale i na vztahy ve skupině.

Závěr

Cílem práce bylo analyzovat prvky animačního působení při zájmovém vzdělávání dospělých a následně navrhnout optimalizaci této činnosti. Tento cíl se podařilo splnit, i když pro dokonalejší zpracování zvoleného tématu by bylo třeba větších praktických zkušeností, které by umožnily efektivnější vedení rozhovoru a lepší práci se získanými daty.

Přesto mi tato práce přinesla mnoho cenných poznatků, které ovlivnily můj přístup k práci v zájmovém útvaru sportovního lezení. Některé animační prvky jsem užíval při činnosti intuitivně. Naopak některé pedagogické návyky jsem si podržel i při práci s dospělými. Teprve pod vlivem nových informací o animaci jsem si začal uvědomovat, že je třeba přístupy změnit.

Přestože mám dlouholetou praxi jako pedagog, andragogické působení pro mě zůstává stále oblastí jen velmi málo zmapovanou. Zájmový útvar sportovní lezení pro dospělé vedu teprve druhým rokem – stejně jako se seznamuji s andragogikou. Přestože jsem získal teoretický základ, chybí mi prakticky ověřené techniky a metody práce s dospělými, které jsou zárukou opravdové profesionality.

Po prvních několika schůzkách s dospělými jsem si všimnul jejich reakce na některé moje výroky a přístupy, které většinou nekomentovali přímo, ale z nonverbálních projevů se dalo zjistit, že jim asi příliš nevyhovují. To bylo prvním startovním krokem ke změnám, které jsem musel udělat, abych se přiblížil andragogice a animačnímu přístupu. Postupně jsem se tedy učil pracovat jako andragog a animátor a učím se to vlastně dodnes.

Z pedagoga jsem se tedy musel změnit při práci v zájmovém útvaru dospělých na andragoga, což mi umožnilo studium andragogiky, které jsem právě zahájil. Základy přístupů v metodách zájmového vzdělávání zůstaly v zásadě stejné, ale jako by je zastřešila metoda animace. Jako by prostoupila do každé metody a odstranila z ní pedagogickou direktivnost.

Dobrým andragogem, který uplatňuje animaci jako metodu, se může stát pouze ten, kdo dokáže sestoupit z trůnu pedagogiky mezi poddané svého výchovného a vzdělávacího působení a stane se přímým, aktivním účastníkem animačního procesu.

Výchova a vzdělávání je vždy úzce propojeno se společností, ve které se odehrává. Ta stanoví obecně platné cíle, normy, postupy a další podmínky vzdělávání. Tyto skutečnosti se pochopitelně promítají i do metody animace, ale protože je založena na zásadách dobrovolnosti, nedirektivnosti, komunikace, rozvoji vztahů a oduševňování, udržuje si určitý nadhled.

Animace se mi jeví jako nejpřirozenější metoda pro andragogickou práci, protože svými přístupy zohledňuje fakt, že dospělý člověk je hotovou osobností, kterou můžeme měnit jen velmi nenásilným způsobem. Jsem přesvědčen, že animační metoda v rukou zkušeného animátora může přinášet ve výchově a vzdělávání dospělých velmi dobré výsledky.

Použitá literatura

1. BALÁŠ, J. STREJCOVÁ, B. VOMÁČKO, L. *Lezeme a šplháme*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, ISBN 978-80-247-2272-6.
2. BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.
3. BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: MJF, 2004. ISBN 80-86284-46-1.
4. BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Andragogika, studijní texty*. Olomouc: UPOL, 2002. ISBN neuvedeno.
5. BENEŠ, M. a kol. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 2002, ISBN 80-86432-40-8.
6. BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 8086432238.
7. BOČKOVÁ, V. *Vzdělávání – průvodní jev života*. Olomouc: UPOL, 2002. ISBN 80-244-0441-9.
8. BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 80-82663-23.
9. ČUČKOVÁ, M. *Umění jako prostředek andragogické intervence*. Olomouc: UP (diplomová práce), 2011.
10. DVOŘÁKOVÁ, M. *Technologie vzdělávání dospělých*. Olomouc: UPOL, 2011, ISBN 978-80-244-2820-8.
11. FRANKL, V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 1994. ISBN 80-85139-29-2.
12. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
13. HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.
14. JESENSKÝ, J. *Andragogika a gerontagogika hendikepovaných*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-823-9.

15. JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Praha: Gymnasion – časopis pro zážitkovou pedagogiku č. 1., 2004. ISSN 1214-603X.
16. KLIMENT, P. *Psychologie osobnosti*. 1.vyd. Olomouc: UP 2001. ISBN 80-244-0319-6.
17. MOORE, T. *Kniha o duši*, Praha: Portál, s.r.o. 1997. ISBN 80-7278-529-6.
18. MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*, CODEX BOHEMIA, 1998, ISBN 80-85963-52-3.
19. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
20. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
21. *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bílá kniha*, 2001. ISBN neuvedeno.
22. NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.
23. PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.
24. PALÁN, Z. *Lidské zdroje: Výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
25. PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
26. PRUCHA, J. WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
27. PETŘKOVÁ, A., ŠPATENKOVÁ, N. *Vybrané kapitoly z psychologie dospělých*. Olomouc: UPOL, 2008. ISBN 978-80-244-2101-8.
28. POLÁKOVÁ, J. *Možnosti transcendence*. 2.vyd. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-167-9.
29. PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

30. SIOSTRZONEK, J. *Uvedení polského modelu animace kultury do české andragogické diskuze*. Olomouc: UP (dizertační práce), 2006.
31. SIOSTRZONEK, J. *Animace kultury (polské inspirace)*. Opava: Slezská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7248-492-8.
32. ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, s.r.o. 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
33. ŠKODA, K. *Kapitoly z dějin andragogiky*. Praha: FFUK, 1996. ISBN 80-7184-326-1.
34. TUROS, L. *Andragogika ogólna*. Siedlce: WŚRP, PL 1993. ISSN 0860-2719.
35. VACÍNOVÁ, M., LANGOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Československý spisovatel, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7459-014-6.
36. VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: MU, 1993. ISBN 80-210-0428-2.
37. VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.
38. VOMÁČKO, L., BOŠTIKOVÁ, S. *Lezení na umělých stěnách*. 2. upravené vydání. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2174-3.
39. WINTER, S. *Sportovní lezení*. České Budějovice: Kopp, 2004. ISBN 80-7232-234-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

1. DUDOVÁ, A., KAPLÁNEK, M., MACKU, R. *Mnohotvarý fenomén animace* [online] studie z časopisu *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 3, s. 284-304, [cit. 2014-02-21] Dostupné z:

http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2011/PedOr11_3_MnohotvaryFenomenAnimace_DudovaKaplanekMacku.pdf

2. KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*, [online]. Studijní opora TF JU, České Budějovice, 2012 [cit. 2014-02-21] Dostupné z: <http://search.seznam.cz/?q=T%C5%99i+cesty+k+pedagogice+volnoho+%C4%8Dasu&aq=&oq=&sourceid=szn-HP&thru>

3. KAPLÁNEK, M. *Škola bez ducha je škola bezduchá?*, e-PEDAGOGIKUM, II/2010 [online] příspěvek - Nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol, ISSN 1213-7499 – elektronická verze. [cit. 2014-02-21] Dostupné z:

http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/e-pedagogium_2010_II.pdf

Seznam příloh

Příloha č. 1.

Návrh struktury rozhovoru a hlavních otázek pro empirické šetření o prvcích animace v zájmovém vzdělávání dospělých – sportovní lezení

A. Zahájení rozhovoru

Seznámení s projektem a účelem dotazování. Ubezpečení o zachování anonymity a souhlas s pořizováním záznamu. Informace o tom, jak bude rozhovor probíhat.

B. Otázky k navození atmosféry

Jak to teď vypadá s tvým pracovním vytížením? Jak využíváš volný čas kromě sportovního lezení, jaké máš nejbližší plány?

Účastníš se ještě jiného zájmového vzdělávání, kromě sportovního lezení, v čem je sportovní lezení lepší nebo horší než tvoje další činnost. Co na to říká rodina?

C. Vlastní dotazování

Hlavní a upřesňující otázky rozhovoru

1. Na základě čeho ses rozhodl/a/ právě pro kroužek sportovní lezení? Bylo to úplně svobodné rozhodnutí nebo tě někdo ovlivňoval?
2. Vyhovuje ti způsob vedení kroužku? Máš pocit, že jsi někdy do lezení nebo jiné činnosti trochu nucen/a/ nebo manipulován/a/?
3. Máš pocit, že je pro tebe lezení v kroužku po fyzické stránce přínosem? Je pro tebe fyzická zdatnost nyní důležitější než před účastí na lezení? Jak vnímáš to, že se v silových úsecích zlepšuješ?
4. Je rozdíl v pocitech na začátku kroužku a nyní? Užíváš si lezení (překonání strachu, zvládnutí obtíží, vyřešení technické situace) víc než před tím? Vnímáš vylezení cestky jako seberealizaci a možnost pro uplatnění svého osobního přístupu? Objevili se nějaké nové pocity, skryté schopnosti, radost z překonání strachu, chuť bojovat a řešit problém?
5. Jak se ti jeví komunikace ve skupině? Podporuje lezení vytváření pevnějších vztahů v naší skupině? Je volné vedení kroužku a nedirektivní přístup podporou pro rozvoj dobrých vztahů?

6. Jak vnímáš vztahy v kroužku? Jak bys označil/a/ spolulezce, který tě jistí? Věříš všem, že jsou spolehliví? Jak prožíváš skutečnost, že tvůj „život“ má v rukou jiný člověk?
7. Podařilo se ti při lezení odkrýt nějakou svoji novou schopnost – pohybovou nebo duševní? Zjistil/a/ jsi, že máš na lezení talent?
8. Je ti dána možnost vytvářet podobu schůzky? Máš dostatek prostoru pro vlastní názor a svoje argumenty?
9. Můžeš využít v kroužku svoje organizační schopnosti? Máš prostor pro realizaci svých nápadů a představ o činnosti? Cítíš podporu při aktivním vystoupení?
10. Zažíváš v kroužku pocit pohody a naplnění, pocit, že jsi našel/našla něco co ti v životě chybělo? Vytváří se pocit sounáležitosti s ostatními? Těšíš se na schůzku? Zapomeneš při lezení na starosti? Odcházíš domů dobře naladěný/á/?
11. Je možné vystoupit s otevřenou kritikou? Domníváš se, že někdo v sobě dusí svoje pocity, které by chtěl ventilovat? Říkáš to, co si myslíš o ostatních a činnosti na schůzce kroužku?
12. Cítíš se být trochu sportovním lezcem? Zajímáš se o lezení i mimo činnost kroužku – internet, časopisy, knihy, pořady v tv a podobně. Používáš někdy i mimo kroužek lezecký slang? Máš radost z lezeckých dovedností, které sis osvojil/a/?
13. Změnil se tvůj pohled na lezecký sport? Máš pocit, že některé věci děláš jinak od doby, kdy navštěvuješ kroužek? Snažíš se dodržovat pravidla lezení, i když tě nikdo nesleduje?
14. Je pro tebe lezení v kroužku nějak inspirativní? Je možné být v kroužku lezení kreativní?
15. Máš radost z „vyřešeného“ lezeckého problému? Jde u lezení jen o sport nebo v něm vidíš i nějaké tvořivé prvky?
16. Jaké máš z lezení zážitky? Vrací se ti někdy i dodatečně - a jak je vnímáš? Potřebuješ tyto zážitky pro zaplnění nějaké mezery v tvém životě?
17. Uvažuješ někdy o duši? Co pro tebe znamená oduševnění? Zažíváš v kroužku nebo přímo při lezení pocit, že teď je to „to pravé“, že vnímáš přítomnost intenzivněji?

C. Ukončení rozhovoru

Shrnutí celé problematiky, dotaz na doplnění nebo připomínky ze strany dotazovaného. Opětovné ujištění o anonymitě poskytnutých informací. Poděkování dotazovanému a potvrzení přínosu jeho odpovědí pro posun šetření ke zdárnému konci.

Anotace

Jméno a příjmení:	Jiří Kobylka
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Hanáčková
Název práce:	Animace v zájmovém vzdělávání dospělých
Rozsah práce:	61 s. (109 099 znaků)
Počet příloh:	1
Počet použitých zdrojů:	39
Klíčová slova:	animace, zájmové vzdělávání dospělých, zážitková pedagogika, sportovní lezení

Anotace práce:

Diplomová práce se zabývá metodou animace a jejím využitím v zájmovém vzdělávání dospělých. Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat prvky animační metody v procesu zájmového vzdělávání dospělých a navrhnout možnosti optimalizace této činnosti.

V teoretické části se práce zaměřuje na objasnění pojmu animace jako nedirektivní metody, animační didaktiky a jejího vztahu ke vzdělávání dospělých a problematiku sportovního lezení.

V empirické části je provedeno výzkumné šetření formou hloubkového rozhovoru se členy zájmového útvaru sportovní lezení. Analýza získaných dat a jejich následná interpretace je základem pro vytvoření návrhu optimalizace animační metody.

Keywords: animation, interest adult education, experiential education, sport climbing

Abstract:

This thesis deals with the method of animation and its application in pet adult education. The main objective of this thesis is to analyze the elements of animation methods in the proces of interest adult learning and to propose options for optimizing

this activity. In the theoretical part of the work focuses on clarifying the concept of animation as non-directive methods, animation didactics and its relation to adult education and the issue of sport climbing.

In the empirical part of the research work carried out in the form of in-depth interviews with members of special interest sport climbing. Analysis of the data obtained and their subsequent interpretation is the basis for the drafting of animation optimization methods.