

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českých dějin



Bakalářská práce

Dorota Bouchalová

Historie jako námět příběhu celotáborové hry

History as the Subject of Summer Camp Themes

Praha 2024

Vedoucí práce: doc. Kamil Činátl, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé práce, doc. Kamilu Činátlovi, Ph.D., za jeho rady, podněty, vstřícnost a trpělivost. Děkuji také tvůrcům celotáborových her, Anežce Koutné, Justýně Bazikové, Michaele Tůmové a Vojtěchu Minaříkovi, za poskytnutí rozhovorů a všem táborníkům i vedoucím, kteří byli ochotni vyplnit dotazníky. Ráda bych také poděkovala Anně Bartošové a Jiřímu Kovářovi za konzultace a Nele Cápalové a Anně Arnotové za podporu. Za trpělivost a podporu děkuji také celé své rodině.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. srpna 2024

Dorota Bouchalová

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá jedním z mimoškolních způsobů zprostředkování historie dětem, a to celotáborovými hrami, jejichž námětem se stal historický příběh. Jejím cílem je reflektovat tento způsob předávání historie z pohledu tvůrců celotáborových her, vedoucích i táborníků a z hlediska přínosu celotáborových her dějepisnému vzdělávání. V práci budou zvlášť analyzovány tři tábory, každý s jiným ideovým základem: katolický tábor Radost, tábory skautského střediska Stopaři a tábory havlíčkobrodského MaMMacentra, jež výraznější ideový základ nemají. Tyto analýzy budou založeny na přípravných materiálech k jednotlivým celotáborovým hrám, rozhovorech s jejich tvůrci a na výsledcích dotazníkového šetření provedeného mezi táborníky a vedoucími všech táborů. Celotáborové hry budou analyzovány v kontextu současných debat o povaze dějepisného vzdělávání, zejména pak pomocí konceptů historického myšlení Petera Seixase, a v souvislosti s hrou v roli. V závěru práce budou jednotlivé přístupy porovnány a závěry reflexí rozvedeny dál.

Klíčová slova: living history; výchovná dramatika; dějiny ve veřejném prostoru; hra; reenactment

Abstract

The bachelor thesis focuses on one of the extracurricular ways of conveying history to children, namely summer camp themes, which have a historical story as a subject. The goal is to reflect this way of conveying history from the point of view of people who create the summer camp themes, leaders and campers and from the perspective of contribution of summer camp themes to historical education. In the thesis three summer camps will undergo analysis, each with a different ideological basis: the Catholic camp Radost, the camps of the Stopaři scout centre and the camps of the MaMMacentrum in Havlíčkův Brod, which does not have a significant ideological basis. These analyses will be based on preparatory materials for individual summer camp themes, interviews with their creators and on results of a questionnaire survey conducted among campers and leaders of all summer camps. Additionally, summer camp themes will be analysed in the context of contemporary discussions about the nature of historical education, particularly by using the concepts of historical thinking of Peter Seixas, and in relation to role play. To conclude the thesis, the individual approaches will be compared, and the conclusions of the reflections will be elaborated further.

Key words: living history; educational drama; public history; play; reenactment

Obsah

Úvod.....	9
Povaha zdrojů praktické části práce	11
1 Současné debaty o povaze dějepisného vzdělávání	13
1.1 Německý model.....	14
1.2 Angloamerický model	15
1.3 Badatelsky založená výuka	17
1.4 Český model.....	18
2 Dramatická výchova a hra v roli	19
2.1 Hra v roli v dějepisném vyučování	21
2.2 Hra v roli a celotáborové hry.....	23
3 Celotáborové hry střediska Radost.....	25
3.1 O středisku Radost	25
3.2 Vliv fungování tábora na příběh celotáborové hry.....	26
3.2.1 Struktura tábora a příběhy celotáborových her	26
3.2.2 Produkce celotáborové hry	26
3.2.3 Zobrazování historie v rámci tábora.....	27
3.3 Historická témata na táboře Radost.....	29
3.3.1 V srdci lesů (Robin Hood, 2018)	30
3.3.2 Exodus (Mojžíš, 2019)	30
3.3.3 669 (Wintonovy děti, 2020)	31
3.3.4 Milion (Marco Polo, 2022).....	34
3.3.5 Vinnetou (2023).....	35
3.4 Táborníci a historická témata na táboře Radost	36
3.5 Vedoucí a historická témata na táboře Radost.....	44
3.5.1 Výhody a nevýhody historických témat podle vedoucích	49
3.6 Edukační potenciál historických témat na táboře Radost.....	50
4 Celotáborové hry střediska Stopaři	53

4.1	O skautském středisku Stopaři	53
4.2	Vliv fungování tábora na příběh celotáborové hry.....	53
4.2.1	Struktura tábora a příběhy celotáborových her	53
4.2.2	Produkce celotáborové hry	53
4.2.3	Zobrazování historie v rámci tábora.....	55
4.3	Historická témata na táborech Stopařů.....	56
4.3.1	Divoký západ (2017).....	57
4.3.2	Komunistické Československo (2018).....	57
4.3.3	Protektorát (2020)	60
4.3.4	Port Royal (2021).....	61
4.3.5	Mafie (2022).....	62
4.4	Táborníci a historická témata na táborech Stopařů	62
4.5	Vedoucí a historická témata na táborech Stopařů.....	69
4.5.1	Výhody a nevýhody historických témat podle vedoucích	74
4.6	Edukační potenciál historických témat na táborech Stopařů	75
5	Celotáborové hry táborů havlíckobrodského MaMMacentra	78
5.1	O havlíckobrodském MaMMacentru	78
5.2	Vliv fungování tábora na příběh celotáborové hry.....	78
5.2.1	Struktura tábora a příběhy celotáborových her	78
5.2.2	Produkce celotáborové hry	79
5.2.3	Zobrazování historie v rámci tábora.....	80
5.3	Historická témata na táborech MaMMacentra	82
5.3.1	Antika (2020)	82
5.3.2	Rok na vsi (2022)	84
5.3.3	Hra o trůny (2022).....	85
5.3.4	Dobývání Divokého západu (2023)	86
5.4	Táborníci a historická témata na táborech MaMMacentra.....	87
5.5	Vedoucí a historická témata na táborech MaMMacentra	93

5.5.1	Výhody a nevýhody historických témat podle vedoucích	97
5.6	Edukační potenciál historických témat na táborech MaMMacentra	98
6	Historie jako námět příběhu celotáborové hry – závěrečná kapitola	101
6.1	Historické příběhy pro celotáborové hry volené	101
6.2	Fungování táborů a příběhy celotáborových her	103
6.3	Zobrazování historie v rámci táborů a táborníci	104
6.3.1	Přístupy jednotlivých táborů	104
6.3.2	Táborníci a zobrazování historie v rámci táborů	106
6.3.3	Vedoucí a zobrazování historie v rámci táborů	107
6.3.4	Přístupy k zobrazování historie v rámci táborů a edukační potenciál celotáborových her	107
6.4	Výhody a nevýhody historických témat	108
6.5	Edukační potenciál celotáborových her	109
6.6	Co historické celotáborové hry říkají o svých tvůrcích, táborech, historii a školním vzdělávání	112
6.7	Poznámka na závěr	115
7	Seznam literatury	116
7.1	Prameny	116
7.1.1	Rozhovory	116
7.1.2	Další prameny	116
7.2	Sekundární literatura	118
8	Seznam příloh	119
9	Seznam tabulek	120

Úvod

Školní dějepis tvoří jen malou část toho, kdy se děti setkávají s minulostí a jejími interpretacemi. Navíc potenciál školního dějepisu vybudovat v dětech k historii nějaký vztah nebývá nutně (nebo nebýval) většinou moc velký. Děti se v současnosti setkávají s historií ve filmech, v knihách, v televizi, v počítačových hrách, ve videích na YouTube, v podcastech, v prostoru, kterým každý den prochází,¹ ale velmi často také na táborech, kde se v rámci celotáborových her stávají aktivními účastníky historického příběhu. Historický příběh si tu prožijí, stanou se na chvíli jeho součástí, seznámí se s dobou, ve které se příběh odehrává, stanou se lidmi, kteří v dané době žili, chvíli se dívají na svět jejich očima, ačkoliv přeneseně a herní formou.² Tábor v nich tak může budovat k historii vztah, může předat informace, jež se ve spojení s intenzivním prožitkem, který tábor dovoluje, nezapomínají tak snadno jako věty naučené ze sešitu,³ a zároveň se tak děti dostanou i k určitým tématům, na která ve škole třeba nezbyvá čas. Celotáborová hra jim také nabízí možnost vžít se do postav minulých dob a pochopit jejich jednání, a tak se učit empatii, získat schopnost identifikovat historicky důležité události a postavy, naučit se lépe rozeznávat příčiny a důsledky událostí i jejich souvislosti a vnímat, že události velkých dějin mohly mít ne/zamýšlené důsledky pro život obyčejných lidí, umět lépe zhodnotit současné i minulé aktéry událostí (a potenciálně se naučit nevnímat svět černobíle) a učit se rozpoznávat v dějinách trvání a změny a vyhodnocovat jejich význam.

Ve své práci se věnuji třem táborům. Tábory jsem vybírala tak, aby byl každý svou povahou trochu jiný, jeden z nich je tudíž katolický, druhý skautský a třetí bez podobného výrazného ideového základu. Konkrétně jde o katolický tábor Radost, tábor skautského střediska Stopaři a tábor havlíčkobrodského MaMMacentra. Na první ze zmíněných táborů sama patnáct let jezdím, dvakrát jsem měla na svém běhu na starosti ideu (příběh celotáborové hry a scénky), jednou jsem i ideu pro všechny běhy tvořila, a tak jsem měla možnost do fungování tohoto tábora hlouběji proniknout a v mé práci je mu proto věnováno nejvíce prostoru. Ostatní dva tábory jsem vybrala, protože mám mezi jejich vedoucími přátele, a tak pro mě bylo snadnější se dostat k jejich interním dokumentům, distribuovat mezi jejich táborníky a vedoucí dotazníky a domluvit se s tvůrci celotáborových her na rozhovoru.

¹ Srov. Jerome DE GROOT, *Consuming history: Historians and heritage in contemporary popular culture*, London 2009.

² Srov. Vanessa AGNEW – Jonathan LAMB – Juliane TOMANN, *The Routledge handbook of reenactment studies: key terms in the field*, New York 2020.

³ Srov. Edgar DALE, *Audio-visual Methods in Teaching*, New York 1946, s. 37–52.

V první části práce se zaměřím na postihnutí současných debat o povaze dějepisného vzdělávání a na související koncept historického myšlení, k jehož rozvoji mohou celotáborové hry přispět, a na dramatickou výchovu a zejména hru v roli, již se celotáborové hry v kontextu didaktiky jako metodě blíží. Co se týče reflexe debat o povaze dějepisného vzdělávání, vycházím zejména z prací bývalých pracovníků oddělení vzdělávání ÚSTRU (Jaroslava Pinkase, Jaroslava Najberta, Kamila Činátla, Vojtěcha Ripky a spolupracující Hany Havlůjové) souvisejících se vznikem aplikace HistoryLab⁴ a badatelské učebnice⁵, jež vedly k vytvoření modelu historické gramotnosti⁶ založeném na německých modelech historického vědomí a angloamerických modelech historického myšlení a k využití tohoto modelu v poslední revizi předmětu Dějepis v RVP ZV.⁷ Konkrétněji se věnuji samotným konceptům historického myšlení Petera Seixase,⁸ o které se budu opírat i v praktické části práce. V části zabývající se dramatickou výchovou a hrou v roli jsem vycházela z díla Evy Machkové a Radka Marušáka věnujících se dramatické výchově obecně a z disertační práce Ivy Vachkové zabývající se hrou v roli v dějepisném vyučování. Další tři kapitoly pak budou věnovány jednotlivým táborům, jejich celotáborovým hrám a přístupům, jež budou analyzovány z hlediska produkce, historicity, autenticity, postojů vedoucích i dětí a zejména vzdělávacího potenciálu, reflexi celotáborových her táborníky, vedoucími i jejich tvůrci a jejich didaktické analýze. Témata celotáborových her v práci dělím na historická (taková, která mají vztah ke skutečné události, dějepisně vzdělávací) a historizující (spíše kulturně historická, a tak kulturně historicky vzdělávací), ačkoliv jde spíše o fluidní stupnici než dva rozdílné póly. V závěrečné kapitole se pokusím o porovnání jednotlivých přístupů, shrnutí výsledků analýz, jejich další rozvedení a zodpovězení několika otázek z reflexe celotáborových her vyplývajících: „Nakolik přístup tvůrců celotáborových her k historii koresponduje s historickým myšlením?“, „Jak ideový základ tábora ovlivňuje vztah jeho účastníků k historii?“, „Co celotáborová hra může udělat s historií jejím uzavřením do jednoho příběhu s jasně daným cílem?“, „Jaký je rozdíl v přístupu táborů a školního vzdělávání k etické dimenzi historického poznání?“, „Jak se shoduje vzdělávací potenciál

⁴ *HistoryLab*, dostupné online: <https://historylab.cz/> [náhled 23. 7. 2024].

⁵ *Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ*, Plzeň 2022.

⁶ Kolektiv autorů Dějepis+, *Historická gramotnost*, Dějepis+, dostupné online: <https://dejepisplus.npi.cz/historicka-gramotnost/> [náhled 6. 5. 2024].

⁷ *Vzdělávací oblast Člověk a společnost. Vzdělávací obor Dějepis*, Revize rámcových vzdělávacích programů, 2024, dostupné online: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej> [náhled 4. 5. 2024].

⁸ Peter SEIXAS – Tom MORTON, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.

celotáborových her s tím, za čím na tábor děti přijely?“ a „Co z historických celotáborových her je možné vnést do školy?“.

Ambicí mé práce rozhodně není přinést nějaký komplexní popis problematiky nebo navrhnout teorii historických celotáborových her. Jde spíš o pokus upozornit na tento způsob zprostředkovávání historie dětem a na jeho výhody, ale i rizika a reflektovat přínos historických celotáborových her dějepisnému vzdělávání a otevřít tak prostor pro další bádání v tomto směru, popsat tři různé přístupy k němu, analyzovat je z hlediska produkce, historicity, autenticity, postojů vedoucích i dětí a edukačního potenciálu a na základě toho shrnout výhody a nevýhody historických témat, identifikovat výrazné tendence a rizika s nimi spojené, ale hlavně reflektovat jejich fungování a to, jak mohou být takové celotáborové hry přínosné dějepisnému vzdělávání, vypíchnout určitá související témata a otevřít tak prostor pro další bádání v tomto směru. Práce by též mohla sloužit jako inspirace a svým způsobem jako návod (ve smyslu toho, na co dávat pozor a čeho se vyvarovat) pro tvorbu dalších historických celotáborových her na analyzovaných i jiných táborech.

Práci jsem založila zejména na analýze přípravných materiálů k jednotlivým celotáborovým hrám, výsledků z dotazníkového šetření mezi táborníky a vedoucími a rozhovorů vedených s tvůrci celotáborových her. Vzhledem ke své vlastní zkušenosti s celotáborovými hrami na táboře Radost jsem se v kapitole jim se věnující opřela také o „zúčastněné pozorování“⁹. V didaktické analýze a reflexi jsem pak vycházela z již zmíněného historického myšlení Petera Seixase. Koncepty historického myšlení sice nebývají v celotáborových hrách explicitně reflektovány, většina vedoucích i táborníků se s nimi nikdy nesešla, ale celotáborové hry je přesto mohou svou povahou a blízkostí k hře v roli rozvíjet. U každého z táborů stručně popíšu historická témata z několika posledních let, ke kterým se mi podařilo sehnat přípravné materiály, konkrétněji se pak podívám vždy na jednu celotáborovou hru, o které byl veden rozhovor s jejím tvůrcem.

Povaha zdrojů praktické části práce

Jak už bylo zmíněno, v praktické části práce vycházím z materiálů, jež vznikaly při přípravě celotáborových her. Jde většinou o dokumenty, v nichž je sepsán příběh celotáborové hry, její jednotlivé fáze i propojení příběhu s táborovým programem a

⁹ Viz např. Martin HEŘMANSKÝ, *Zúčastněné pozorování*, in: Hedvika NOVOTNÁ – Ondřej ŠPAČEK – Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ (edd.), *Metody výzkumu ve společenských vědách*, Praha 2019, s. 353–390.

s celkovou podobou tábora. Dále jde také o zápisy z táborových porad a tabulky shrnující program tábora.

Podstatným zdrojem pro moji práci jsou výsledky dotazníkového šetření, které proběhlo mezi tvůrci, vedoucími a táborníky jednotlivých táborů. Dotazníky byly konstruovány jako kvalitativní, obsahují oddíly historicitu a autenticitu, edukační potenciál celotáborových her a já-táborník/vedoucí/tvůrce a historické téma jako námět příběhu celotáborové hry. Táborníci a vedoucí si mohli vybrat, ke kterému tématu konkrétně se budou v dotaznících vyjadřovat, pod všechny oddíly spadaly otázky obecné i otázky týkající se vybrané celotáborové hry (neměla jsem tak z dotazníků data ke všem celotáborovým hrám, zároveň ale samotný výběr tématu může být vypovídající a výsledky dotazníku kontextualizovat). Dotazníky pro táborníky byly zároveň konstruovány tak, aby je mohli vyplňovat i bývalí táborníci (což se dělo ve většině případů). S tvůrci celotáborových her byl na základě otázek dotazníku veden rozhovor. Pro rozhovor byla témata vybrána předem, pro tábor Radost a pro tábory skautského střediska Stopaři to byly celotáborové hry týkající se moderních českých dějin, na které je v současné didaktice dějepisu stále kladen velký důraz, a jež se z přípravných materiálů zdály být nejzajímavější co se týče toho, jak v nich jejich tvůrci k historii přistupovali a co mohly dětem z historie předat. U tábora Radost šlo o celotáborovou hru 669, Wintonovy děti, u táborů skautského střediska Stopaři Komunistické Československo. Pro tábory MaMMacentra byla vybrána celotáborová hra Antika, protože jde o téma pro celotáborové hry všeobecně velmi oblíbené, starověké téma navíc může sloužit jako dobrý kontrast k tématům moderních dějin a zároveň se nabízí jeho vztahování k výukové lekci vedené metodami dramatické výchovy realizovanou Veronikou Rodriguezovou a prezentovanou v knize *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*.¹⁰

Pro práci jsou stěžejní rozhovory vedené s tvůrci celotáborových her, výsledky z dotazníkového šetření mezi vedoucími ale nejsou bez relevance, výsledky z rozhovorů doplňují, kontextualizují, ale i rozporují, a tak posouvají dál. Dotazníky i přepis rozhovorů je možné nalézt v příloze práce.

¹⁰ Radek MARUŠÁK – Olga KRÁLOVÁ – Veronika RODRIGUEZOVÁ, *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*, Praha 2008.

1 Současné debaty o povaze dějepisného vzdělávání

Příběhu a potažmo historie předávané v celotáborové hře se děti aktivně účastní. Nejsou jen pasivními recipienty příběhu celotáborové hry, ale mívají aktivní podíl na percepci informací, které jim jsou příběhem předávány, při hrách často příběh spoluvytváří nebo zjišťují, kam se bude dál ubírat. Stejně tak se aktivní participace dětí na poznávání minulosti prosazuje v současných debatách o tom, jakou povahu by mělo mít dějepisné vzdělávání. A chceme-li posoudit přínos historických celotáborových her dějepisnému vzdělávání, což je jedním z cílů práce, je nutné zde zohlednit současné debaty o jeho povaze. Samotný edukační potenciál celotáborových her je pak možné analyzovat pomocí konceptů historického myšlení, jež se právě v současné didaktice dějepisu čteně využívají a které lze považovat za cíl dějepisného vzdělávání, k jehož dosažení mohou celotáborové hry přispět.

V Česku byl v roce 2004 schválen Rámcový vzdělávací program, podle něhož má být hlavním výstupem vzdělávání nabytí tzv. „klíčových kompetencí“, jež „*představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“¹¹ a měly by žákovi pomoci k úspěšnému uplatnění se v životě i ve společnosti. K nim pak směřují očekávané výstupy z jednotlivých předmětů a těmto výstupům by mělo odpovídat samotné učivo.¹² Přes úvodní deklarace však RVP mimo jiné kvůli tradiční konceptualizaci obsahu učiva a očekávaných výstupů a přílišné obecnosti formulací nadále podporuje spíše obsahovou stránku výuky a faktografické znalosti jako její výstup, a tak i celkově tradiční pojetí dějepisného vzdělávání.¹³ Problematickou je také shledávána málo jasná propojenost klíčových kompetencí a samotného oboru. Odlišné pojetí kompetencí lze nalézt například v kurikulu německém či kanadském, kde „*jsou kompetence úzce vázány na daný obor a vycházejí z jeho metodologie*“.¹⁴ V současnosti ale prochází RVP ZV revizí, která pro předmět Dějepis znamená posun jeho náplně k rozvíjení historického myšlení žáků na základě aktivní práce s prameny,¹⁵ a tudíž směrem k aktivnímu zapojení dětí do procesu

¹¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2021, s. 10, dostupné online: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [náhled 4. 5. 2024].

¹² Tamtéž.

¹³ Hana HAVLŮJOVÁ – Jaroslav NAJBER, *Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?* HOP. Historie – Otázky – Problémy 10, 2018, č. 1, s. 15–31, zde s. 23–24.

¹⁴ Tamtéž, s. 25.

¹⁵ *Vzdělávací oblast Člověk a společnost. Vzdělávací obor Dějepis*, Revize rámcových vzdělávacích programů, 2024, dostupné online: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej> [náhled 4. 5. 2024].

poznávání minulosti a možnosti skrz dějepisné vzdělávání spíše získat kompetence potřebné k vlastnímu uplatnění se v životě.

Revize vzdělávacího oboru Dějepis vychází z debat o povaze dějepisného vzdělávání probíhajících v České republice, které se zakládají zejména na dvou tradicích, a to německé a angloamerické. Obě tyto tradice se v mnoha svých aspektech částečně liší, model angloamerický je pragmatictější, zatímco model německý klade větší důraz na „budování identity a sociální soudržnosti společnosti“.¹⁶ Oba modely (a jejich varianty) však vycházejí z pedagogického a sociálního konstruktivismu, fenomenologie a sociologie vědění,¹⁷ a kladou tak důraz právě na vlastní aktivitu žáků a rozvoj jejich schopností operovat s minulostí a historií.¹⁸

1.1 Německý model

Základ německého modelu tvoří pojem „historické vědomí“. To je třeba kultivovat. Z počátku bylo historické vědomí pojímáno spíše strukturálně, jako cílový stav, k němuž lze dospět porozuměním dalším pojmům. Později se prosadily procedurálně zaměřené přístupy zdůrazňující dynamickou povahu vědomí a schopnost historicky myslet.¹⁹

Autorem procedurálního modelu (vědeckého) historického vědomí je Andreas Körber. Na základě jeho modelu definovali němečtí didaktici a historici výzkumné skupiny FUER čtyři hlavní okruhy oborových kompetencí, a to kompetenci obsahovou, kompetenci klást otázky, kompetenci metodickou a orientační. Nabytím těchto kompetencí pak vzniká historická gramotnost žáků. Podobný kompetenční model využívá i kurikulum rakouské.²⁰

¹⁶ Jaroslav PINKAS, *Jak vzpomínáme na normalizaci: obrazy normalizační minulosti ve filmu*, Praha 2020, s. 32.

¹⁷ Tamtéž, s. 37.

¹⁸ Tamtéž, s. 32–33.

¹⁹ H. HAVLŮJOVÁ – J. NAJBERT, *Hledání nového konsensu*, s. 26.

²⁰ Jaroslav NAJBERT – Hana HAVLŮJOVÁ, *Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií*, in: Jaroslav NAJBERT (ed.), *Promýšlet dějepis v 21. století: Digitální aplikace pro práci s prameny historylab.cz*, Praha 2017, dostupné online: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/> [náhled 18. 4. 2024].

1.2 Angloamerický model

Angloamerický model je postavený na konceptu historického myšlení. Tomu se již v devadesátých letech věnoval americký historik a didaktik Sam Wineburg, který svůj přístup k výuce dějepisu prezentoval v knize *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*.²¹ Podle Wineburga je důležitá práce žáků s primárními prameny a kladení otázek, které vedou „k problematizaci jednoznačného vidění minulosti“,²² čtyřmi základními principy pro něj jsou analýza zdrojů, porovnávání zdrojů, pozorné čtení zdrojů a kontextualizace zdrojů.²³

Modelem historického myšlení se zabýval také kanadský historik a didaktik Peter Seixas. Stejně jako jejich evropští kolegové vycházeli kanadští didaktici zprvu ze statických modelů historického vědomí, podobně jako později oni se následně zaměřili na pojetí procedurální.²⁴ V roce 2013 vydali Peter Seixas a Tom Morton publikaci *The Big Six: Historical Thinking Concepts*.²⁵ V ní představil tzv. šest konceptů historického myšlení. Každý z konceptů generuje související otázky a ke každému z nich vede čtyři až pět „guidepostů“, což jsou „oborově platné generalizace, k jejichž postupnému porozumění, osvojování a přijetí žáky by měly sloužit dílčí vzdělávací aktivity ve výuce“.²⁶ Těchto šest konceptů „tvorí šestidílný rámec, který studentům pomáhá přemýšlet o tom, jak historici přetvářejí minulost na historii, a začít sami historii konstruovat“.²⁷

První ze Seixasových konceptů je definovaný jako „historický význam“ a váže se k němu otázka „Podle čeho rozhodujeme, co je třeba se z minulosti naučit?“²⁸ Při

²¹ Samuel WINEBURG, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia 2001.

²² Jaroslav PINKAS, *Historická gramotnost*, HOP. Historie – Otázky – Problémy 15, 2023, č. 2, s. 5–13, zde s. 6.

²³ Tamtéž, s. 7.

²⁴ J. NAJBERT – H. HAVLŮJOVÁ, *Proměna cílů historického vzdělávání*, dostupné online: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/> [náhled 18. 4. 2024].

²⁵ Peter SEIXAS – Tom MORTON, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.

²⁶ J. NAJBERT – H. HAVLŮJOVÁ, *Proměna cílů historického vzdělávání*, dostupné online: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/> [náhled 18. 4. 2024].

²⁷ Peter SEIXAS – Tom MORTON, *The Big Six*, s. 3. Původní text: „These concepts constitute a six-part framework for helping students to think about how historians transform the past into history and to begin constructing history themselves.“

²⁸ Překlad názvů jednotlivých konceptů, souvisejících otázek a terminologie si vypůjčuji z: Jaroslav NAJBERT – Hana HAVLŮJOVÁ, *Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií*, in: Jaroslav NAJBERT (ed.), *Přemýšlet dějepis v 21. století: Digitální aplikace pro práci s prameny historylab.cz*, Praha 2017, dostupné online: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/> [náhled 18. 4. 2024].

dosažení „rozvinuté úrovně historického myšlení“²⁹ žáci dovedou odůvodnit historický význam událostí, lidí a vývojových trendů poukázáním na to, že přispěly ke změně nebo k osvětlení historických či současných problémů, odhalit, jak je historický význam konstruován prostřednictvím nejrůznějších vyprávění o historii a ukázat proměnu historického významu v čase i v závislosti na skupině.³⁰

Druhý koncept je uveden jako „výpověď pramenů“ a otázkou „Jak víme, co víme o minulosti?“ Žáci se naučí tvořit zasvěcené dedukce založené na primárních pramenech, klást vhodné otázky, které z pramenů vytvoří zdroje pro bádání, argumentaci nebo vysvětlení, před analýzou pramene zjišťovat, kdo, kdy a proč jej vytvořil, brát ohled na kontext (tj. na převládající podmínky a názory) doby, ve které pramen vznikl, potvrzovat své závěry informacemi z dalších zdrojů a popisovat míru jejich jistoty.³¹

Třetím konceptem je „trvání a změna“, pojí se k němu otázka „Jak najít logiku ve složitých historických procesech?“ Žáci po dosažení rozvinuté úrovně historického myšlení dokážou pomocí obvyklých chronologických schémat a pojmů ukázat propojenost trvání a změn, popsat různost průběhu a charakteru historických změn a identifikovat body obratu, popsat pokrok a úpadek s vědomím možné odlišnosti hodnocení dané změny různými lidmi a s využitím určitých kritérií definovat historické období a vysvětlit přijatelnost alternativních definicí.³²

„Příčiny a důsledky“ jsou čtvrtým konceptem, souvisí s nimi otázka „Proč se událostí dějí a jaké mají dopady?“ Žáci by měli dovést rozpoznávat krátkodobé i dlouhodobé příčiny a důsledky události a jejich propletenost a vzájemnou souvislost, analyzovat příčiny události a třídit je dle míry jejich vlivu, rozeznat souhru mezi jednáním historických aktérů a dobovými podmínkami, rozlišovat zamýšlené a nezamýšlené důsledky a vysvětlit, proč nebyla daná událost nevyhnutelná.³³

Předposledním konceptem je „dobová perspektiva“, ke které přináší otázka „Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti?“ Žáci by měli být dosažením rozvinuté úrovně historického myšlení schopni identifikovat rozdíly mezi pohledy na svět dnešních lidí a lidí v minulosti, být obezřetní při čerpání z univerzálních lidských zkušeností ve snaze porozumět historickým aktérům, vnímat dobové perspektivy lidí v jejich

²⁹ Kamil ČINÁTL – Jaroslav NAJBERT – Vojtěch RIPKA, *Historická gramotnost v aplikaci HistoryLab: realistický přístup k osvojování didaktické teorie dějepisu*, HOP. Historie – Otázky – Problémy 13, 2021, č. 2, s. 50–70, zde s. 60.

³⁰ Peter SEIXAS – Tom MORTON, *The Big Six*, s. 24.

³¹ Tamtéž, s. 49.

³² Tamtéž, s. 86.

³³ Tamtéž, s. 115.

historickém kontextu, tvořit faktograficky přesné a pramenně podložené dedukce ohledně pohledů na svět historických aktérů s vědomím limitů vlastního porozumění a rozlišit různé úhly pohledu různých historických aktérů jedné události.³⁴

Šestý koncept s pátým úzce souvisí, jde o „etickou dimenzi historického poznání“, k níž se vztahuje otázka „Jak nám historie může pomoci v přítomném životě?“ Žáci by měli dokázat rozeznat implicitní i explicitní etické postoje v historických sděleních, využívat svoji znalost historického kontextu pro odůvodnění vlastních etických soudů o sporných činech lidí v minulosti, být obezřetní při posuzování minulosti skrz dnešní standardy, poctivě hodnotit etické důsledky historických činů a na základě toho přijmout vlastní historickou odpovědnost a pamatovat si minulé zásluhy, oběti a nespravedlnosti, ale také na ně reagovat a s využitím historických znalostí formulovat informované soudy týkající se aktuálních problémů a rozpoznávat meze „poučení“ z minulosti.³⁵

Rozvíjením jednotlivých mentálních konceptů se žáci učí historicky myslet a osvojují si tak „pravidla hry“, učí se pracovat podobně jako historici.³⁶

1.3 Badatelsky založená výuka

S rozvojem konstruktivistických teorií jde ruku v ruce etablování tzv. badatelsky orientované výuky jako metody, která by měla vést k rozvoji myšlení a kreativity žáků.³⁷ Jde o výuku založenou na „vytváření vhodných situací, které žákovi umožní jemu nové skutečnosti samostatně objevovat a poznání aktivně konstruovat“.³⁸ Právě takováto forma výuky tedy umožňuje aktivní zapojení dětí do poznávání minulosti nebo historického příběhu (stejně jako celotáborové hry) a obecněji do procesu vzdělávání. V humanitních předmětech pak hraje roli především aktivita žáka opírající se o poznávací myšlenkové procesy, tj. zejména o analýzu, syntézu, indukci, dedukci, komparaci nebo specifikaci.³⁹ Výuka založená na výzkumné otázce a práci se zdroji je charakteristická pro všechny výše uvedené modely. V dějepisu znamená rámování hodiny badatelskou otázkou, na kterou je v průběhu hodiny hledána odpověď na základě práce s prameny.⁴⁰ Badatelská

³⁴ Tamtéž, s. 148.

³⁵ Tamtéž, s. 184.

³⁶ J. NAJBERT – H. HAVLŮJOVÁ, *Proměna cílů historického vzdělávání*, dostupné online: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/> [náhled 18. 4. 2024].

³⁷ Jiří DOSTÁL, *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*, E-Pedagogikum. Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum ve výuce 13, 2013, č. 3, s. 81–93, zde s. 87.

³⁸ Tamtéž, s. 82.

³⁹ Tamtéž, s. 86–87.

⁴⁰ Jaroslav PINKAS, *Učitelé dějepisu a badatelská výuka na příkladu testování učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ, HOP. Historie – Otázky – Problémy* 13, 2021, č. 2, s. 97–112, zde s. 103–104.

otázka tak vyžaduje „*potýkat se s důkazy, zvažovat možnosti a formulovat interpretace*“.⁴¹ Velkou výhodou takové výuky je její motivační potenciál, protože se žák sám aktivně podílí na vzniku svého poznání.⁴²

1.4 Český model

Debaty o povaze dějepisného vzdělávání v České republice vyústily ve vznik nového modelu. Ten vytvořili pro potřeby českého dějepisu na základě zahraničních inspirací autoři projektu Dějepis+. Při jeho tvorbě vycházeli zejména z výše uvedených Seixasových šesti konceptů historického myšlení, vliv měl také model amerických didaktiků vedených Samem Wineburgem a německý model výzkumné skupiny FUER.⁴³ Český model tvoří čtyři koncepty historického myšlení a soubor badatelských dovedností, které vedou k rozvoji konceptuálního myšlení. Koncepty historického myšlení představují „*základní způsoby uvažování o minulosti*“,⁴⁴ patří k nim rozpoznávání příčin a důsledků („*Proč se události dějí a jaké mají dopady?*“), trvání a změn („*Jak najít logiku ve složitých historických procesech?*“), vnímání historie z dobové perspektivy („*Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti?*“) a utváření a pochopení vztahu lidí k minulosti („*K čemu jsou nám dějiny?*“). Badatelské činnosti jsou pak charakterizovány jako „*základní způsoby práce se zdroji*“.⁴⁵ Náleží mezi ně „*zkoumání povahy zdroje*“, „*popsání zdroje*“, „*zohlednění dobových souvislostí*“, „*vysvětlení významu*“, „*porovnání a třídění zdrojů*“, „*sestavení podložené odpovědi*“ a také „*vyhledání zdroje*“, „*tvoření*“ a „*formulace a ověření hypotézy*“. Cílem dějepisného vzdělávání by mělo být nabytí historické gramotnosti, která „*předpokládá, že žáci a žákyně se neučí pouze znát historická fakta, ale aktivně minulost poznávají*“.⁴⁶ Model (a zejména jeho implementace do revidovaného RVP ZV)⁴⁷ tak signalizuje přechod k aktivnějšímu zapojování žáků do poznávání minulosti i v českém prostředí a posun dějepisu k tomu, aby byl lépe schopný naplňovat cíle vzdělávání.

⁴¹ Peter SEIXAS – Tom MORTON, *The Big Six*, s. 9. Původní text: „...*grappling with evidence, weighing choices, and making interpretations.*“

⁴² J. PINKAS, *Učitelé dějepisu a badatelská výuka*, s. 109.

⁴³ Tamtéž, s. 99–100.

⁴⁴ Kolektiv autorů Dějepis+, *Historická gramotnost*, Dějepis+, dostupné online: <https://dejepisplus.npi.cz/historicka-gramotnost/> [náhled 6. 5. 2024].

⁴⁵ Tamtéž.

⁴⁶ Tamtéž.

⁴⁷ *Vzdělávací oblast Člověk a společnost. Vzdělávací obor Dějepis*, Revize rámcových vzdělávacích programů, 2024, dostupné online: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej> [náhled 4. 5. 2024].

2 Dramatická výchova a hra v roli

Dalším ze způsobů, jak aktivně zapojit děti do výuky, je dramatická výchova. Pokud budeme koncepty historického myšlení považovat za cíl dějepisného vzdělávání, k jehož dosažení mohou celotáborové hry s historickým tématem přispět, dramatickou výchovu lze vnímat jako obor, pod nějž by mohly historické celotáborové hry v kontextu pedagogiky částečně spadat, a hru v roli jako metodu, které se celotáborové hry více či méně podobají a sdílejí s ní určité prvky. Dramatická výchova a hra v roli tak umožňuje uchopit roli hry v edukaci, vztáhnout celotáborové hry ke vzdělávání, uvažovat o jejich edukačním potenciálu a vystihnout rysy celotáborových her pro (dějepisné) vzdělávání významné.

Dramatická výchova jako obor, jehož je hra v roli základní metodou,⁴⁸ je ve svém počátku spojena s teorií pragmatické pedagogiky a následně, stejně jako modely historického vědomí nebo historického myšlení, s teoriemi konstruktivistickými.⁴⁹ Cílem dramatické výchovy může být drama samotné, v kontextu této práce je ale důležitější její druhá stránka, kterou je aplikace metod dramatické výchovy do jiných předmětů (konkrétně dějepisu), a tak i dosahování cílů jiných.⁵⁰ Historické náměty patří spolu s tématy lidských hodnot, bytí člověka ve společenství a příběhy literárními mezi přirozená témata her v roli.⁵¹ Metody dramatické výchovy mohou výuku jen ozvláštňovat, ale mohou být i klíčové pro naplnění cílů jiných oblastí než samotné dramatické výchovy, dramatické a výukové cíle mohou být též vyvážené.⁵²

Žáci se ve výuce využívající prvky dramatické výchovy stávají „aktivními spolutvárci“.⁵³ Obsah hry v roli se stává „součástí naší prožité zkušenosti“.⁵⁴ Základem hry v roli je prožitek, mezi další principy s dramatickou výchovou spojené patří i činnost, zkušenost, hra. Nutné pro fungování takovéto výuky je přijetí fikce, do fiktivního světa se vstupuje prostřednictvím hry, což mimo jiné „umožňuje hráči odstup, vystoupení, opakování, obohacování, reflektování, objektivizování a racionalizaci zážitku“.⁵⁵ Mezi

⁴⁸ Iva VACHKOVÁ, *Hra v roli ve vyučování dějepisu. Empirická analýza vybraných aspektů*, dizertační práce, Ústav českých dějin FF UK, Praha 2016, s. 20.

⁴⁹ Eva MACHKOVÁ, *Úvod do studia dramatické výchovy*, Praha 2018, s. 116.

⁵⁰ Radek MARUŠÁK – Olga KRÁLOVÁ – Veronika RODRIGUEZOVÁ, *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*, Praha 2008, s. 31.

⁵¹ Tamtéž, s. 18.

⁵² Tamtéž, s. 31–32.

⁵³ Tamtéž, s. 9.

⁵⁴ Tamtéž, s. 19.

⁵⁵ Tamtéž, s. 10.

hráči dochází ke společné dohodě o dodržení „jako“,⁵⁶ „[o]dstup času a místa, novost situace či neobvyklost charakterů a rolí umožňují objektivnější pohled na příbuzné situace“.⁵⁷ Žákům se ve hře dostává příležitosti nahlídnout situaci očima někoho jiného,⁵⁸ poznat vnitřní motivy postavy i její pocity.⁵⁹ Může se tak proměnit a prohloubit jejich porozumění danému jevu. Žáci mají ve hře příležitost aktivně hledat, prověřovat, objevovat a zkoušet.⁶⁰ Podstatné je propojení samotného hraní s následnou reflexí, v níž lze celý proces zefektivnit.⁶¹ Reflexe probíhá „v několika úrovních – zvládnutí úkolu, věrohodnost, hraní, řešení problému, prožitek z hraní, zvládnutí určité dovednosti“.⁶²

Hra by měla obsahovat prvek dramatická, nějaký konflikt, který je nutno překonat, předmětem jejího zájmu je člověk nacházející se v „nesnázích“.⁶³ Umožňuje hledání a volbu řešení bez následků do reálného života.⁶⁴

Mezi obecné hodnoty a cíle dramatické výchovy může patřit sociální rozvoj a s ním související učení se porozumění, spolupráci, empatii a toleranci. Dalšími jsou příležitost ke spolupráci, rozvíjení komunikačních dovedností, rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti, schopnost kritického myšlení, emocionální rozvoj, sebepoznání a sebekontrola, estetický rozvoj, umění a kultura, a tak výchova k humanitě, svobodě a demokracii.⁶⁵

Hra v roli má několik úrovní. V simulaci jednájí žáci sami za sebe, ale ve fiktivní situaci. V alteraci se stávají jinou postavou, která však není blíže charakterizována. V charakterizaci se už vžívají do individualizované a jedinečné postavy. Důležitou metodou hry v roli je také improvizace.⁶⁶ Rolová hra může být plná („multimediální“ modelování), ale i částečná (využití jen určitých způsobů komunikace).⁶⁷ Mimo námětové a rolové hry patří k dramatické výchově také řada průpravných her a cvičení.⁶⁸ Ve hře v roli se žáci mohou vyskytnout i ve skupinové roli, v níž sdílí nějaký společný úkol.⁶⁹

⁵⁶ E. MACHKOVÁ, *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 112.

⁵⁷ Tamtéž, s. 111.

⁵⁸ R. MARUŠÁK – O. KRÁLOVÁ – V. RODRIGUEZOVÁ, *Dramatická výchova*, s. 13.

⁵⁹ E. MACHKOVÁ, *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 122.

⁶⁰ R. MARUŠÁK – O. KRÁLOVÁ – V. RODRIGUEZOVÁ, *Dramatická výchova*, s. 13–14.

⁶¹ Tamtéž, s. 16.

⁶² I. VACHKOVÁ, *Hra v roli ve vyučování dějepisu*, s. 28.

⁶³ E. MACHKOVÁ, *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 113.

⁶⁴ Tamtéž, s. 119.

⁶⁵ Tamtéž, s. 122–125.

⁶⁶ R. MARUŠÁK – O. KRÁLOVÁ – V. RODRIGUEZOVÁ, *Dramatická výchova*, s. 12–13.

⁶⁷ I. VACHKOVÁ, *Hra v roli ve vyučování dějepisu*, s. 23.

⁶⁸ R. MARUŠÁK – O. KRÁLOVÁ – V. RODRIGUEZOVÁ, *Dramatická výchova*, s. 10.

⁶⁹ Tamtéž, s. 21.

Pro výuku hrou v roli je podstatná osobnost učitele,⁷⁰ který je ale zároveň spíše moderátorem a zprostředkovatelem.⁷¹ Sám učitel by měl být ve hře v roli, aby ji mohl zevnitř vybraným způsobem řídit.⁷² Žák by měl mít možnost se hry v roli neúčastnit nebo z ní vystoupit, v době hraní by se měl cítit v bezpečí.⁷³

Využitím metod dramatické výchovy v jiných předmětech může dojít ke zkvalitnění vzdělávání.⁷⁴ Ve hře v roli dochází k racionálnímu i emocionálnímu zasažení hráče.⁷⁵ Výhodou takového vyučování je jeho motivační potenciál, využitím hry se zvyšuje zájem dětí. Učební obsahy jsou žákům hrou zprostředkovány, stávají se součástí jejich prožité zkušenosti.⁷⁶ Hraní rolí, inscenace a modelování nebo simulace reálné zkušenosti jsou v Daleho kuželu učení zařazeny mezi jedny z nejefektivnějších forem vzdělávání, jež také vyžadují nejsložitější myšlenkové operace, efektivnější je dle něj už jenom „přímá cílevědomá zkušenost“.⁷⁷

2.1 Hra v roli v dějepisném vyučování

Cíle hry v roli v dějepisném vyučování (jak jsou definovány například v dizertační práci Ivy Vachkové)⁷⁸ se shodují zejména se dvěma Seixasovými koncepty historického myšlení, a to s „dobovými perspektivami“⁷⁹ a s nimi související „etickou dimenzí historického poznání“⁸⁰. V *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století* aktualizovaném v roce 2016 se ke hře v roli a využívání simulací píše: „*Aktivní učení tohoto typu může být často velmi efektivní při tříbení názorů žáků na motivy, okolnosti, tlaky a priority, které vedly lidi k tomu, že jednali tak, jak jednali.*“⁸¹ V rámci přípravy se žáci učí analyzovat a interpretovat pramenný materiál a následně s ním tvořivě pracovat. Hra v roli dětem umožňuje se vcítit do osob minulých dob, lépe porozumět jejich motivům, pocitům a jednání, prohloubit si představy o minulosti a naučit se nahlížet

⁷⁰ I. VACHKOVÁ, *Hra v roli ve vyučování dějepisu*, s. 28.

⁷¹ Tamtéž, s. 46.

⁷² Tamtéž, s. 122.

⁷³ Tamtéž, s. 125.

⁷⁴ R. MARUŠÁK – O. KRÁLOVÁ – V. RODRIGUEZOVÁ, *Dramatická výchova*, s. 7.

⁷⁵ Tamtéž, s. 14.

⁷⁶ Tamtéž, s. 19.

⁷⁷ Lucie SLEJŠKOVÁ, *Kužel zkušenosti*, Metodický portál RVP.CZ, dostupné online: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Ku%C5%BEel_zku%C5%A1enosti [náhled 8. 7. 2024].

⁷⁸ I. VACHKOVÁ, *Hra v roli ve vyučování dějepisu*, s. 97.

⁷⁹ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 136–148.

⁸⁰ Tamtéž, s. 168–184.

⁸¹ *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*, Praha 2013, dostupné online: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporučení-msmt-k-vyuče-dejin-20-stoleti-1> [náhled 8. 7. 2024].

situace a osoby z vícera úhlů pohledů (definováno jako cíle také britským didaktikem R. Stradlingem a německým didaktikem K.-U. Meierem).⁸² Spolu s prací ve skupinách zároveň „podporuje přenesení dosahovaných cílů dějepisného vyučování do vyšších úrovní znalostí i kognitivní dimenze a může tak efektivně napomáhat jejich plnění“.⁸³ Hra v roli v dějepisném vyučování tak pomáhá vytvářet historické vědomí žáků a lépe minulost pochopit.⁸⁴

Z úrovní hry v roli je pro dějepisné vyučování vhodné využití charakterizace, ale i skrz simulaci lze pochopit motivy a jednání jiných postav.⁸⁵ V kontextu výuky dějepisu je důležitější než samotné hraní přípravná fáze a závěrečná reflexe.⁸⁶ Hra v roli „vede k analýze a interpretaci pramenů a pochopení toho, proč určitá osoba reagovala v konkrétním čase a v konkrétní situaci určitým způsobem“.⁸⁷ Pro přípravu hry v roli se v dějepisném vyučování využívá didakticko-historického pramene.⁸⁸

Nezbytné ve hře v roli v dějepisném vyučování je vyvažovat podíl reality a fikce a učit je rozlišovat.⁸⁹ V dějepisném vyučování lze využít dva typy simulace, a to uzavřenou, kdy „hráči prožívají daný úsek dějin, jednají a rozmyšlejí se jako v minulých dobách“, a otevřenou, jež „spojuje zpřítomnění historického procesu a průběhu historických situací s výzkumným a objevitelským (problémovým) učením žáků“.⁹⁰ V uzavřené simulaci žáci nejsou v roli, otevřenou simulací jsou myšleny „žakovské rekonstrukce“, „žakovskou rekonstrukcí je pak realizace modelové situace z minulosti“.⁹¹

Ačkoliv hra v roli dobře napomáhá dosahování výše uvedených cílů, nese s sebou její využití v hodinách dějepisu i určité nevýhody. Při nevhodném použití hry v roli může dojít k chybnému zapamatování faktů,⁹² může tak hrozit „nebezpečí vytvoření ahistorických představ a závěrů“.⁹³ Problémem využití hry v roli v dějepisném vyučování je také časová vzdálenost mezi časem hraní a časem hrané situace, žáci se tak musí „velmi dobře seznámit se situací, v níž se aktéři minulých dějů ocitli“.⁹⁴ Hra v roli

⁸² I. VACHKOVÁ, *Hra v roli ve vyučování dějepisu*, s. 97–98 (s. 43–44, 48).

⁸³ Tamtéž, s. 286.

⁸⁴ Tamtéž, s. 97.

⁸⁵ Tamtéž, s. 93.

⁸⁶ Tamtéž, s. 126.

⁸⁷ Tamtéž, s. 54.

⁸⁸ Tamtéž, s. 101.

⁸⁹ Tamtéž, s. 47.

⁹⁰ Tamtéž, s. 50.

⁹¹ Tamtéž, s. 95–96.

⁹² Tamtéž, s. 16.

⁹³ Tamtéž, s. 40.

⁹⁴ Tamtéž, s. 39.

zároveň ukazuje jen část skutečnosti, jen její výsek, který je nutné pečlivě vybrat, hrozí také odchýlení od cílů výuky.⁹⁵ Podstatný je zároveň výběr tématu hry v roli – problematické mohou být násilné a traumatizující situace,⁹⁶ nutné je vyhnout se citlivým tématům.⁹⁷

O to důležitější je v kontextu dějepisného vyučování závěrečná reflexe. Tu je vhodné přizpůsobit vzdělávacím cílům a zopakovat a shrnout v ní například chronologii událostí, podstatné faktografické údaje a případně zobecňovat. Reflexe probíhá nejčastěji formou diskuse, v níž žáci zpracují svůj prožitek z hraní, popíší jej, zařadí do systému a objektivizují.⁹⁸ Lze ji také využít k „*odstranění nežádoucích interpretací*“.⁹⁹ Anachronismům a dezinterpretacím je vhodné předejít již při přípravě, případně je řešit hned v daném okamžiku.¹⁰⁰

2.2 Hra v roli a celotáborové hry

Jak bylo zmíněno v úvodu kapitoly, hra v roli a celotáborové hry se v určitých aspektech podobají. Hra v roli proto umožňuje o celotáborových hrách uvažovat v kontextu (dějepisného) vzdělávání a jejich srovnáním pak lze vystihnout rysy celotáborových her podstatné pro jejich edukační potenciál, zároveň ale i reflektovat meze potenciálu celotáborových her z dějepisu dětem něco předat. Samotná míra podobnosti celotáborových her a hry v roli záleží na charakteru celotáborových her jednotlivých táborů. Celotáborové hry, jež se blíží larpu, a takové, v jejichž rámci dochází k reflexím prožitého děje, se budou podobat více, celotáborové hry, které jsou založeny spíše na principu deskových her, pak méně, ale stále dostatečně.

Základem hry v roli využití v (dějepisném) vyučování je přenesení se do jiného (minulého) světa a vžití se do člověka jiných (minulých) dob, což je i základem fungování dětí v roli v celotáborových hrách. S hrou v roli celotáborové hry také sdílejí potenciál rozvíjet zejména dva koncepty historického myšlení, a to „dobové perspektivy“ a s nimi související „etickou dimenzi historického poznání“, ačkoliv hra v roli svým vzdělávacím zacílením je rozvíjí reflektovaněji než celotáborové hry – cíle celotáborových her nemusí být vzdělávací.

⁹⁵ Tamtéž, s. 48.

⁹⁶ Tamtéž, s. 40.

⁹⁷ Tamtéž, s. 54.

⁹⁸ Tamtéž, s. 102.

⁹⁹ Tamtéž, s. 103.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 131.

Rolemi, do kterých děti v celotáborových hrách vstupují, oscilují celotáborové hry mezi alterací (děti jsou masa lidí) a částečnou charakterizací (děti mají někdy navíc speciální roli typu „lékař“, za kterou jednájí, nebo plní v rámci hry jiné úkoly než ostatní).

Odlišnosti identifikovatelné mezi hrou v roli a celotáborovými hrami vychází zejména z toho, že celotáborové hry se odehrávají v prostoru letního dětského tábora a po delší čas. Děti mají v příběhu celotáborové hry určitou roli, za kterou jednájí a řeší nastalé situace. Způsoby jejich řešení však bývají více (celotáborové hry podobné deskovým hrám) či méně (celotáborové hry blíží se larpu) předem dané a očekávané a nemusí odpovídat historické realitě, a tak není tolik kladen důraz na způsob řešení danou osobou v daném momentu. Více se v nich zároveň uplatňuje samotný herní princip, a ne tolik princip dramatický. Ten se naopak projevuje více ve scénkách, které sehrávají většinou vedoucí jako krátké divadlo a jimiž může být dětem zprostředkovávána velká část příběhu. Ne vždy také probíhá v rámci tábora reflexe. Z toho vyplývá, že vzdělávací potenciál celotáborových her nemusí být tolik velký jako u her v roli. Zároveň však přenesení do doby daného příběhu může být na táborech důkladnější a dlouhodobější než v případě her v roli, a tak může dojít i k podrobnějšímu a všestrannějšímu seznámení dětí s danou dobou a jejími aktéry. Důležitý je zároveň fakt, že vzdělávání není hlavním cílem celotáborových her, a podstatnější v tu chvíli může být, že děti pro historii nadchnou a vytvoří v nich k danému tématu, ale i třeba k dějepisu a historii nějaký vztah.

3 Celotáborové hry střediska Radost

3.1 O středisku Radost

Tábor Radost vznikl v 60. let 20. století. Od počátku byl úzce provázaný s osobností Františka Fráni, který s ministranty od sv. Augustina v Brně začal jezdit na tábory „na Ameriku“, chatu v Orlických horách, v jejímž okolí probíhají tábory dodnes. V roce 1968 koupila „Ameriku“ organizace Tatranský domov mládeže, rekreační družstvo spojené s Františkovým otcem, a oficiálně zaštitila činnost tábora. František Fráňa (otec Tišek) byl ve stejném roce také tajně vysvěcen na kněze.¹⁰¹ Též tajně byl po celou dobu tábor veden v „křesťanském duchu“, mše bývaly slaveny v neděli odpoledne mimo tábořiště s několika „důvěryhodnými lidmi“ bez vědomí ostatních.¹⁰² Po roce 1989 se činnost tábora podstatně rozšířila, křesťanský charakter tábora se už nemusel skrývat. Později vzniklo Středisko Radost, které se dodnes o tábory a s nimi související akce stará.¹⁰³

Na táboře Radost probíhají každoročně v létě tři čtrnáctidenní běhy pro děti od 9 do 16 let (na každý z běhů jezdívá cca 100 dětí a 40 vedoucích), jeden týdenní běh pro děti od 5 do 9 let (cca 60 dětí a 50 vedoucích) a v současnosti (rok 2024) tři týdenní setkání pro rodiny. Přes rok „Samota Amerika“ hostí několik dalších pracovních setkání i setkání pro vedoucí a pro táborníky.¹⁰⁴ Děti spí na táboře v podsadových stanech a jsou rozděleny do družinek podle pohlaví, každá družinka má svého rádce a podrádce a také patrona z řad vedoucích. Hierarchie vedení je též poměrně striktní, tvoří ji praktikanti, instruktoři, vedoucí a hlavní vedoucí. Po většinu času je na táboře přítomný také statutární zástupce střediska a kněz. Radost sponzoruje MŠMT, Jihomoravský kraj, město Brno, MČ Brno Židenice a firmy, v nichž figurují bývalí táborníci, Engineering Plastics Vacula a C-LAB.¹⁰⁵

¹⁰¹ *Zpravodaj střediska Radost: Výroční zpráva 2021*, Brno 2022, s. 19–22, dostupné online: <https://www.taborradost.cz/puvodni-obsah/ke-stazeni/zpravodaj/> [náhled 19. 7. 2024]

¹⁰² Tamtéž, s. 20.

¹⁰³ *Středisko*, Středisko Radost, dostupné online: <https://www.taborradost.cz/stredisko/> [náhled 19. 7. 2024].

¹⁰⁴ *Harmonogram setkání na Americe v roce 2024*, Středisko Radost, dostupné online: <https://www.taborradost.cz/akce/> [náhled 19. 7. 2024].

¹⁰⁵ *Středisko Radost*, dostupné online: <https://www.taborradost.cz/> [náhled 19. 7. 2024].

3.2 Vliv fungování tábora na příběh celotáborové hry

3.2.1 Struktura tábora a příběhy celotáborových her

Harmonogram všech běhů je každoročně stejný a stejně jako harmonogram tábora je poměrně jasně daná i struktura dní. Tradiční harmonogram tábora má poměrně velký vliv i na vytváření celotáborové hry. Z většiny programu děti získávají body do bodování celotáborové hry pro družinku i samy pro sebe a většina tradičního programu je nějakým způsobem do příběhu zasazená, a tak je příběh celotáborové hry harmonogramu tábora výrazně podřízen. Tradiční táborový program pak bývá v příbězích podáván hodně podobně (většinou jako různé poznávání kultury daného národa, ačkoliv s ní většinou nemá nic moc společného), liší se spíše jednotlivé hry. Příběh celotáborové hry a vše, co se k němu váže, je nazýváno „ideou“.

3.2.2 Produkce celotáborové hry

Celotáborové hry se na táboře Radost tvoří hromadně pro všechny tři běhy. Proces tvorby začíná na přelomu zimy a jara výběrem tématu. Téma může navrhnout jakýkoliv vedoucí, z návrhů následně většinou vybírá užší skupina vedoucích, poslední slovo ale mají hlavní vedoucí, ohled se bere také na statutára střediska a radu střediska, která téma musí odsouhlasit (rada byla hlavně dříve z velké části složena z bývalých táborníků a rodičů současných táborníků). Po výběru tématu je určen vedoucí, který má na starosti tzv. CHRTa (zkratka „chystáme rádi tábor“), v jeho rámci vznikají skupinky, které se věnují jednotlivým částem celotáborové hry. Na předem rozvrženou historickou linku se pak navazují aktivity z tradičního táborového programu.¹⁰⁶

Ve výběru tématu hraje roli několik faktorů. Dobře to mohou ukázat výsledky dotazníků z netradiční prezentace návrhů témat všem vedoucím v roce 2021 (konečný výběr ale opět závisel na užší skupině). Dle nich je pro výběr tématu důležité, aby mělo nějaký přesah, mělo by nést nějaké morální poselství, mělo by být pro děti srozumitelné a přitažlivé a vzhledem k tomu, že počet dívek mezi táborníky v posledních letech převyšuje počet chlapců, příběh by měl být nejlépe i genderově vyvážený. Mezi výhody, které se u jednotlivých témat v dotazníku opakují, patří originalita a jednoduchost příběhu, akcentovanost přátelství v příběhu, ztotožnitelnost dětí s postavami, napojitelnost příběhu na tradiční táborový program, americké prostředí (tábor se odehrává „na Americe“), flexibilita a poučnost, což často zvýhodňuje historická témata oproti tématům jiným.

¹⁰⁶ Rozhovor s Anežkou Koutnou, tvůrkyní celotáborové hry 669 pro tábor Radost, Praha 11. 4. 2024, s. 2.

Tábor Radost vychází z křesťanských idejí a skautských zásad, což se nejvíce projevuje v jeho programu (každodenní mše a modlitby), ale i v budování vztahu k přírodě,¹⁰⁷ vedení k samostatnosti i k schopnosti fungovat v kolektivu, rozvoji vlastní osobnosti a překonávání sebe sama. Výše zmíněný dotazník zároveň dobře ukazuje, jak velký vliv mají tyto principy, víra vedoucích, příslušníků rady a očekávaná víra dětí a rodičů (z nichž někteří i tábor sponzorují), na výběr tématu – neprůchodným se v roce 2021 stalo téma Percy Jackson založené na řecké mytologii. S principy souvisí ale i požadavek na to, aby měl příběh hlavní myšlenku a morální poselství a nejlépe kladl důraz na přátelství. Ve zpracování tématu se pak mohou principy projevit například jako myšlenky připojené k příběhu každého dne, změnami v původní verzi příběhu u částí obsahujících „nekřesťanské“ hodnoty nebo zápletky, zdůrazňováním hlavní myšlenky idejí nebo minimalizováním násilí v příběhu, vliv mají ale i na obsah tábornického zápisníku. Principy, na nichž je tábor založen, zároveň opět, vzhledem k (evropské) kultuře, v níž tábor funguje, a jejím dějinám, zvýhodňují historická témata na úkor jiných.

Současné společenské a kulturní tendence identifikovatelné v populární umělecké tvorbě (jako silné ženské hrdinky, stejnopohlavní páry, určitá vyšší míra korektnosti) se v celotáborových hrách (až na častou snahu o genderovou vyváženost postav v příběhu motivovanou prakticky) výrazněji neprojevují, což je dáno také podstatnějším vlivem principů, ze kterých tábor vychází.

Jak už bylo zmíněno, tábory střediska Radost jsou čtrnáctidenní a dělané pro táborníky staré 9–15 let, jsou pro ně tedy vybírána jiná témata než pro Jitřenku určenou pro táborníky mladší (5–8 let) a pouze týdenní. Zatímco na Jitřence jsou volena pouze témata fantasy a opakují se v tříletých cyklech, témata čtrnáctidenních táborů jsou málokdy stejná (táborníci na ně jezdí delší čas) a měla by být přínosná pro celou věkovou kategorii.

3.2.3 Zobrazování historie v rámci tábora

Na táboře funguje každý z běhů podle společně připraveného programu, na každém běhu jsou vedoucí, kteří mají na starosti hry, a vedoucí, co garantují ideu. Každý běh si upravuje ideu i program podle svých potřeb a hlavně počasí, většinou si také tvoří vlastní scénky.

Příběh celotáborové hry je dětem zprostředkováván zejména pomocí scének, jež se odehrávají nejčastěji na nástupu (ranním nebo večerním a případně v kostele po mši

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 1.

nebo večer u ohně) před většinou programu. Děti ví, že jsou v příběhu celotáborové hry v určité roli, ale do scének bývají většinou vtaženy jen občasným oslovením postav-vedoucích. Ve scénkách se odehrává podstatná část příběhu, samotný navazující program (někdy ani není přítomný) scénky příběhově spíše doplňuje. Na scénky se herci oblékají do kostýmů nejčastěji seskládaných z věcí z „Podkaplí“, kde se nachází velké množství nejrůznějšího oblečení od sukni po kožené kabáty nebo pláště přes tuniky, dřevěné erby, meče apod. Kostýmy se tak často opakují, nejsou výrazně dobově specifické a mají spíše romantizovanou nebo pohádkovou podobu.¹⁰⁸ Hry bývají kostýmované zřídka (častěji pak hry závěrečné), vedoucí si na sebe většinou berou jen něco, podle čeho děti poznají, že hrají proti nim. Hry se tak svým charakterem většinou podobají spíše deskovým hrám než larpu, ačkoliv v rámci celotáborové hry se larpové prvky mohou objevit (neobvyklým vnášením příběhu do každodennosti tábora).

Výzdoba související s tématem je nejvíce koncentrována v přístřešku zvaném „Obývací“ a má často podobu různých ilustrací, nápisů, map, textů, ale i plastik atd. Využívaná je též jednorázová výzdoba pro pouze určité části příběhu, která se může objevit i jinde po tábořišti. V „Obývací“ mohou být vyvěšená jako součást výzdoby také textová shrnutí příběhu. Ilustrace týkající se příběhu a texty s příběhem souvisejícími (často jde o články o historii nebo kultuře země, ve které se příběh odehrává) se objevují i v zápisnicích, jež dostávají táborníci na začátku tábora. Motivy spojené s celotáborovou hrou se dostávají do olympijských medailí, diplomků, čestných uznání i na dárky pro děti.

V případě složitějších témat bývá příběh celotáborové hry dovysvětlován a shrnován hlavním vedoucím nebo statutárem tábora na nástupu či v rámci výplňkového povídání po mši nebo modlitbě. K příběhu táborové ideji se občas vztahují i kněží ve svých kázání nebo se ho dotýkají témata rozebíraná s dětmi v rámci témat (diskusní duchovní program). K jeho podnětnější a společné reflexi však na táboře nedochází a děti nejsou zvyklé se vedoucích chodit doptávat, když se v příběhu ztrácí nebo mu nerozumí.

Na příběh celotáborové hry má tedy velký vliv tradiční struktura tábora a v souvislosti s tím též počasí, současně také ale délka tábora a věk dětí. Ačkoliv jsou děti na táboře s příběhem v neustálém styku a příběh je pro tábor obecně důležitý, protože samotný program bývá každý rok velmi podobný, právě vzhledem k podobě her a charakteru ostatního programu se do příběhu nemusí děti tolik vžít, zároveň je však jejich

¹⁰⁸ Pro představu foto ze scének (Robin Hood, Mojžíš, Vinnetou):
https://www.taborradost.cz/res/archive/509/055393_58_510431.jpg?seek=1533941721
https://www.taborradost.cz/res/archive/542/059084_58_539072.jpg?seek=1564521439
https://www.taborradost.cz/res/archive/620/069319_58_618615.jpg?seek=1688503202

kontakt s tématem dlouhodobější. Příběh celotáborové hry podstatně ovlivňují principy, ze kterých tábor vychází, a s tím spojený ohled na střediskovou radu a rodiče dětí (a tak i částečně sponzory střediska). Důležité je tak i podřízení příběhu celotáborových her cíli předat skrz ně určité „duchovní poselství“, předání historiografických nebo jiných znalostí se pak stává cílem podružným. Vliv principů na celotáborovou hru i její zacílení, ve spojení s absencí reflexí, může být pro historické celotáborové hry potenciálně problematické a může snižovat jejich potenciál rozvíjet u dětí schopnosti spojené s historickým myšlením.

3.3 Historická témata na táboře Radost

Historická témata mají na táboře Radost dlouhou a málo přerušovanou tradici. Dovedeno do roku 2004 patří mezi náměty celotáborových her (jejich název, pokud se neshoduje s námětem, uvádím do závorky před rok) chronologicky prorok Eliáš (2004), indiáni (2005), sv. Benedikt (2006), Kryštof Kolumbus (2007), sv. Pavel (2008), Johanka z Arku (2009), sv. Václav (2010), sv. Jan Nepomuk Neumann (2011), sv. František z Assisi (2012), Cyril a Metoděj (Poklad v písmu ukrytý, 2013), indiáni (Tenkrát v Americe, 2014), Coelho Alchymista (Písky času, 2015), král David (Ve službách krále, 2016), Artuš (Králuv meč, 2017), Robin Hood (V srdci lesů, 2018), Mojžíš (Exodus, 2019), Wintonovy děti (669, 2020), Hobit (Stíny kraje, 2021), Marco Polo (Milion, 2022), Vinnetou (2023) a Popoupo Zuzany Holasové (2024).

Samotná historická témata tak můžeme rozdělit do několika kategorií na základě typu příběhu, který celotáborové hry zpracovávají. Jde o starozákonní příběhy, legendy (životy svatých), životy jiných historických aktérů, mýty (král Artuš, Robin Hood), příběhy Divokého západu a jiné příběhy na motivy určité doby (Coelho Alchymista). Dlouhou řadu historických námětů tak zatím přerušuje jen fantasy Hobit a dobrodružné Popoupo odehrávající se v nespécifikovaném čase v poušti. V této práci se budu blíže věnovat celotáborovým hrám, jež lze považovat za historické nebo historizující a k nimž se mi podařilo sehnat přípravné materiály, což je V srdci lesů, Exodus, Milion a Vinnetou, nejvíce se pak budu zabývat celotáborovou hrou 669.

Vzhledem k tomu, že na tábor Radost sama jezdím od roku 2009, většinu uvedených celotáborových her jsem se účastnila. Z těch, které budou analyzovány, V srdci lesů jako praktikant, při celotáborové hře Exodus a 669 jsem měla na starosti na třetím běhu ideu, téma Milion jsem sama vytvářela (zpočátku, pak moji práci převzal CHRT), při Vinnetouovi jsem byla zástupcem hlavního vedoucího. Ke třem z témat jsem tedy měla hodně blízko, a tak i zde budou rozepsána podrobněji.

3.3.1 V srdci lesů (Robin Hood, 2018)

Celotáborová hra *V srdci lesů* byla založena na mýtech týkajících se zbojníka Robina Hooda. Její děj se odehrával na přelom 13. a 14. století, cílem celotáborové hry je zbavit obyvatele Nottinghamu útlaku ze strany místního šerifa jménem Vaizeye. Děti jsou v příběhu v roli obyvatel Nottinghamu, kteří strádají, a tak vstupují do dobře placené šerifovy družiny, ale následně se přidávají pod vlivem svého svědomí k Robinu Hoodovi. Součástí programu byl výcvik, stavba obydlí, přepadání šerifových povozů nebo závěrečný boj s armádou prince Johna. V dotaznících pro táborníky označili celotáborovou hru dva dotazovaní jako nejlepší.

Děti se mohly skrz celotáborovou hru dozvědět základní reálie spojené s Anglií vrcholného středověku, ale pravděpodobně vlivem populární kultury a charakterem zpracovávaného příběhu i zkreslené informace o době, jejích událostech a lidech. Celotáborová hra zároveň měla svým duchovním přesahem potenciál předat i určité morální hodnoty. Z konceptů historického myšlení mohla pravděpodobně nejlépe rozvíjet „dobové perspektivy“,¹⁰⁹ vzhledem k roli, kterou v příběhu děti hrály (strádajících vesničanů), a s nimi spojenou „etickou dimenzi historického poznání“.¹¹⁰ Vliv mohla mít i na rozvoj „historického významu“ (stejně jako celotáborová hra o králi Artuši o rok dříve),¹¹¹ protože se skrz ni děti setkaly s hoodovským mýtem (a jeho nejdůležitějšími motivy a postavami), a tak i příběhem důležitým pro minulou i současnou evropskou kulturu. Z přípravných materiálů zároveň nevyplývá, že by v celotáborové hře došlo k problematizování například souvisejícího tématu křížových výprav nebo témat jiných, ani k důkladnějšímu seznámení dětí s realitou dané doby, což může zabraňovat jejímu hlubšímu pochopení a snižovat potenciál hry rozvíjet historické myšlení.

3.3.2 Exodus (Mojžíš, 2019)

Celotáborová hra *Exodus* se týkala starozákonní postavy Mojžíše. Příběhově vycházela z druhé až čtvrté knihy Mojžíšovy, její děj se odehrával zhruba ve 2. tisíciletí př. n. l. Mojžíš v ní však nebyl úplně hlavní postavou, působil spíše jako průvodce, příběh se soustředil na vymyšlené postavy Egyptana a Izraelitky, kteří jsou Mojžíšovými přáteli a doprovází jej. Děti jsou v příběhu Izraelity. V jedné verzi celotáborové hry příběh končí ve chvíli, kdy Izraelité přejdou Rudé moře, ve druhé v zemi zaslíbené. V celé ideji je

¹⁰⁹ Peter SEIXAS – Tom MORTON, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013, s. 136–148.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 168–184.

¹¹¹ Tamtéž, s. 12–24.

možné sledovat snahy o oživení a aktualizaci starozákonního příběhu, aby tak celotáborová hra měla spíše potenciál děti zaujmout a zprostředkovat hodnoty s táborem spojované. Součástí programu byla stavba pyramid, hlídání ovcí, sbírání many nebo závěrečný boj s Amalečany. K larpovým prvkům pak patřily egyptské rány. Jeden člověk celotáborovou hru označil v dotaznících jako nejlepší.

Děti se mohly skrz celotáborovou hru seznámit se základními událostmi Mojžíšova života a také s příběhem Izraelitů žijících v egyptském zajetí a částečně s dobou starověkého Egypta. Celotáborová hra neměla ambici předávat realie týkající se egyptské říše druhé poloviny př. n. l., ale spíše zprostředkovat duchovní poselství starým příběhem protknutá. Z konceptů historického myšlení mohla asi nejlépe rozvíjet „dobové perspektivy“,¹¹² vzhledem k roli, kterou v příběhu děti hrály (nejdříve podrobení židé, následně svobodní, později reptající), a související „etickou dimenzi historického poznání“,¹¹³ současně také „trvání a změnu“,¹¹⁴ postavy i děj byly ze začátku ve stavu trvání a později přišlo několikero změn, které dovedly postavy i děj do jejich (lepšího) cíle. Vliv mohla mít také na rozvoj „historického významu“¹¹⁵ konfrontací dětí s příběhem důležitým pro identitu židovského národa i pro evropskou kulturu.

3.3.3 669 (Wintonovy děti, 2020)

Celotáborová hra 669 byla založena na příběhu Nicolase Wintona a dětí, které zachránil z Československa před začátkem druhé světové války (jejich počet se dostal i do názvu celotáborové hry). Její zpracování vycházelo z dokumentu *Jeden život a z příběhů jednotlivých zachráněných dětí*. Téma bylo zvoleno pro svou originalitu (nikdy dříve příběh moderních dějin tématem tábora nebyl), dalšími důvody bylo, že se odehrává ve známém prostoru (Československu), že děti v příběhu byly postavami stejného věku a spojitelnost křesťanských principů s židovskou tradicí v příběhu přítomnou.¹¹⁶ Cílem celotáborové hry bylo uprchnout z Československa do Anglie, hlavní myšlenkou, již chtěla celotáborovou hrou její tvůrkyně hlavně předat, pak pomáhat nezištně druhým, konat dobro bez nároku na odměnu (dle příkladu Nicolase Wintona).¹¹⁷ Děti jsou v příběhu v roli židovských dětí, které společně s židovkou Ráchel (zástupkyní dětí ve

¹¹² Tamtéž, s. 136–148.

¹¹³ Tamtéž, s. 168–184

¹¹⁴ Tamtéž, s. 82.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 12–24.

¹¹⁶ Rozhovor s Anežkou Koutnou, s. 1–2.

¹¹⁷ Tamtéž.

scénkách) žijí v Československu. Součástí programu byla výroba pasů, napravování škod po pogromu, učení se angličtině nebo cestování přes různé země do Anglie.

Ačkoliv šlo o příběh vnímaný jako historický, jedinou reálnou postavou v příběhu byl Nicolas Winton, který ale nebyl přítomen fyzicky. Postavy dětí byly smyšlené „na motivy“ životů dětí Wintonem zachráněných.¹¹⁸ Příběh se upravoval, aby seděl do táborového programu.¹¹⁹ Pro tvorbu her bylo problematické, že z příběhu vycházely jasně dvě černobílé strany, nacisti a židovské děti, a tak mnoho her vyústilo hodně podobně. Proto pak byla zařazena hra, která měla vysvětlit, že „*lidi nejsou jenom černobílí*“ a že „*Němec nerovná se nacista a obráceně*“, což byla snaha předávat i ve scénkách.¹²⁰

Vzhledem k vážnosti tématu a věku dětí bylo složitější a náročnější části děje (například hry, ve kterých proti sobě stáli Němci a Češi) potřeba dovysvětlovat a shrnovat v rámci duchovního programu nebo u táborového ohně.¹²¹ Použité kostýmy obecně měly navozovat atmosféru druhé republiky,¹²² zakoupen byl kostým nacisty.¹²³ Larpovým prvkem pak byl v táboře provedený „pogrom“. Tvůrkyně celotáborové hry, která jezdila na první běh, v rozhovoru zmiňovala, že se při pogromu tři děti rozběčely, na dalších bězích byl potom pogrom proveden už mírněji. Nutné bylo také řešit problémy se zobrazování svastiky.¹²⁴

Výzdoba v „Obýváku“ se skládala z maleb a plastik vázících se k dobové kultuře, z mapy, po které se posouvalo dle děje, z vyhlášek a z vytištěných/překreslených dobových novin. Důležitým prvkem v této celotáborové hře byly i jednorázové kulisy používané jen pro určitou část děje (a trasy).¹²⁵ Pro navození atmosféry se také při různém programu pouštěly playlisty dobové hudby.¹²⁶ Vliv na navozování druhorepublikové atmosféry měl i fakt, že tábořiště se nachází v obklopení druhoválečných bunkrů. Tvůrkyně celotáborové hry si myslí, že děti pravděpodobně úplně nevnímaly to, že by byly židovské děti, účinek na ně ale měla hlavně dobová hudba, kostýmy a menší jednorázové či spontánní maličkosti (nošení rtěnky).¹²⁷

¹¹⁸ Tamtéž, s. 4.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 5.

¹²⁰ Tamtéž, s. 2, 6.

¹²¹ Tamtéž, s. 3, 5–6.

¹²² Pro představu foto herců z 1. běhu (Ráchel a Hans, příslušník SS a policisté):

https://www.taborradost.cz/res/archive/011/061250_58_555972.jpg?seek=1593548387

https://www.taborradost.cz/res/archive/010/061291_58_556276.jpg?seek=1593548788

¹²³ Rozhovor s Anežkou Koutnou, s. 5.

¹²⁴ Tamtéž, s. 5, 6.

¹²⁵ Tamtéž, s. 5.

¹²⁶ Tamtéž, s. 4.

¹²⁷ Tamtéž, s. 5.

Dle tvůrkyně bylo snahou v celotáborové hře předat dětem poselství doby, protože mladší děti podle ní nedokážou ještě vnímat, co se ve 20. století dělo. Za podstatnější ale považuje předání myšlenku příběhu.¹²⁸ Děti podle ní nemusely úplně pochopit, jak to tehdy v Československu vypadalo, protože bylo nutné ubírat na intenzitě atmosféry.¹²⁹ Z konceptů historického myšlení podle ní mohla celotáborová hra rozvíjet schopnost vnímat „příčiny a důsledky“¹³⁰ událostí (hlavně vliv velkých dějin na životy obyčejných lidí).¹³¹ Dále mohla učit děti zaujímat „dobové perspektivy“¹³² (hra, kde děti nesměly mluvit – nesměly říkat, co si myslí – v čemž také mohly vidět rozdíl oproti dnešku a dnešní svobodě).¹³³ Jako problematické v kontextu vzdělávání vnímá již zmíněné zkrácení atmosféry a vynechání souvisejících a následujících událostí. Fikci v příběhu podle ní podlely určité detaily (setkávání Wintona a dětí),¹³⁴ jiné ale byla snaha dodržovat (termíny, posloupnost událostí, počty).¹³⁵ Principy, ze kterých tábor vychází, měly na celotáborovou hru dle ní vliv spíše jen v cíli předat hlavní myšlenku a v seznamování dětí s židovskou tradicí.¹³⁶

Zařazení tématu hodnotí tvůrkyně celotáborové hry jako úspěšné,¹³⁷ což potvrzují i dotazníky vyplněné táborníky a vedoucími (9 táborníků jej označilo jako nejlepší), téma patří pravděpodobně mezi nejúspěšnější, která na táboře Radost za poslední roky byla (podobné popularitě se těší už jen téma Tenkrát v Americe z roku 2014).

Celotáborová hra 669 měla ze všech analyzovaných asi největší edukační potenciál. Mohla dětem předat základní informace týkající se československé druhé republiky a začátku Protektorátu. Zároveň jim přiblížila existenci jedné postavy druhé světové války, o které by se jinak možná nedozvěděly, a umožnila jim prožít si neromantizovanou a neidealizovanou dobu dějin. Účinně také otevírala témata antisemitismu a rasismu a problematičnost černobílého hodnocení dějin. Jako menší nedostatek může být vnímané, jak i zmínila sama její tvůrkyně,¹³⁸ nedostatečné zahrnutí kontextu. Sama tvůrkyně celotáborové hry v rozhovoru zmínila, že se díky její tvorbě o

¹²⁸ Tamtéž, s. 7.

¹²⁹ Tamtéž, s. 8.

¹³⁰ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 102–115.

¹³¹ Rozhovor s Anežkou Koutnou, s. 8.

¹³² P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 146.

¹³³ Rozhovor s Anežkou Koutnou, s. 7–8.

¹³⁴ Tamtéž, s. 8.

¹³⁵ Tamtéž, s. 4.

¹³⁶ Tamtéž, s. 3.

¹³⁷ Tamtéž, s. 9.

¹³⁸ Tamtéž.

tématu něco dozvěděla.¹³⁹ Potenciál celotáborové hry rozvíjet koncepty historického myšlení byl poměrně velký. Koncept „příčiny a důsledky“¹⁴⁰ mohla dobře rozvíjet poukazem na vliv velkých dějin na život jednotlivce (události kolem počátku druhé světové války a život obyčejných židů), koncept „dobové perspektivy“¹⁴¹ rolí, ve které děti v příběhu byly, prožily si těžkou dobu v roli těch nejzkušenějších (tedy židovských dětí), koncept „etická dimenze historického poznání“¹⁴² kladením důsledného důrazu na nečernobílou jednodušnost stran dějin (židovku Ráchel ve škole šikanují i židovské děti, její nejlepší kamarád, Němec, se jí snaží pomáhat) a koncept „trvání a změna“¹⁴³ postupným přitvrzováním v atmosféře doby a poukazem na rozdíly v životech židů, českého obyvatelstva a Němců. Tvůrkyně celotáborové hry v příběhu předávala svůj pohled na postavu Nicolase Wintona a události s ním spojené,¹⁴⁴ což by mohlo být vnímané jako problematické, ale jak ukázala analýza této celotáborové hry, nemusí tomu tak být vždy.

3.3.4 Milion (Marco Polo, 2022)

Celotáborová hra Milion byla založena na příběhu známého cestovatele Marca Pola. Jako inspirace pro ni byl zvolen seriál Marco Polo (Netflix). Děj příběhu se odehrává na přelomu 13. a 14. století. Děti jsou v něm v roli Benátčanů, kteří putují do země chána Kublaje v koloně vedené Niccolem a Matteem Polovými a nakonec zde s Marcem zůstávají jako záruka, že Niccolo z Říma přivede papežskou misi. Cíle celotáborové hry se tak proměňovaly v závislosti na příběhu, konečným pak bylo udržet u moci chána ochotného podporovat křesťanství. V kostýmech byla snaha odlišit dvě různé kultury.¹⁴⁵ Součástí programu bylo nahrazování ukradených zásob, stavba trebuchetů nebo závěrečný boj s Kaiduem, Kublajovým protivníkem. K larpovým prvkům patřil kurultaj (volby) a Kaiduova diktatura. Pochopit mongolskou kulturu i celý příběh bylo pro děti poměrně náročné, a tak je bylo nutno výrazně přibližovat skrz související texty v „Obýváku“ nebo povídání obsahující paralely událostí bližších. Snaha byla také osvětlit rozdíl mezi současnou Čínou a Čínou středověkou.

¹³⁹ Tamtéž.

¹⁴⁰ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 102–115.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 146.

¹⁴² Tamtéž, s. 180–181.

¹⁴³ Tamtéž, s. 82–85.

¹⁴⁴ Rozhovor s Anežkou Koutnou, s. 1.

¹⁴⁵ Pro představu foto herců z 1. běhu (Mongolové) a z 3. běhu (Benátčané, Mongolové):

https://www.taborradost.cz/res/archive/597/066710_58_598305.jpg?seek=1657740955

https://www.taborradost.cz/res/archive/604/067558_58_604873.jpg?seek=1659386338

https://www.taborradost.cz/res/archive/609/068164_58_609601.jpg?seek=1660337266

Celotáborová hra mohla děti seznámit s mongolskou kulturou a předat jim základní informace týkající se středověkého Mongolska, které byly ale podstatně zkresleny ahistorickými úpravami původního příběhu kvůli principům, ze kterých tábor vychází (vynecháno bylo nestoriánství Kublajovi matky i důvod, proč kněží s karavanou nepřišli rovnou, Kublaj byl vykreslen jako mírnější vládce, ahistoricky byl kladen důraz na roli křesťanství). Z konceptů historického myšlení mohla celotáborová hra asi nejlépe rozvíjet „dobové perspektivy“¹⁴⁶ a související „etickou dimenzi historického poznání“¹⁴⁷, vzhledem k tomu, že děti byly v roli Benátčanů, kteří se musí přizpůsobovat nové, neznámé kultuře a jež navíc fungují jako rukojmí chána Kublaje, kterému ale následně z náboženských důvodů pomáhají udržet se u vlády. Zařazení epizody s Kaiduovou diktaturou mohlo mít také částečně vliv na rozvoj konceptu „trvání a změna“,¹⁴⁸ děti byly součástí Kublajova kulturního dvora, jehož pokroková vláda však byla na chvíli vystřídána Kaiduovou „hrůzovládou“. Vliv na rozvoj „historického významu“¹⁴⁹ mohla mít skrz seznámení dětí s postavou jednoho z nejznámějších cestopisců světa. Celotáborová hra měla potenciál otevírat otázky jiných náboženství a jiných křesťanských církví (jako nestoriánů), toho ale z ideových důvodů nevyužila (z původní verze zápisníku pro děti například i zmizely krátké texty týkající se buddhismu a taoismu), což spolu s ahistorickými (a ideologickými) úpravami příběhu zabraňuje hlubšímu porozumění celému tématu a snižuje potenciál celotáborové hry rozvíjet historické myšlení.

3.3.5 Vinnetou (2023)

Celotáborová hra *Vinnetou* vycházela ze stejnojmenné literární a filmové předlohy. Její děj byl zasazen do 19. století, cílem celotáborové hry bylo přežít mezi indiány a dopadnout padoucha Santera. Děti v příběhu hrají roli zeměměřičů, kteří přijíždí z Evropy do Ameriky. Součástí programu bylo osvobození Vinnetoua a Inču-čuny, chytání koní, hledání zlata nebo závěrečný boj s Kiowy a Santerem.

Celotáborová hra mohla dětem předat základní vědomosti týkající se Ameriky a její kolonizace v 19. století, ale zároveň vlivem populární kultury i zkreslené informace o době a jejích aktérech. Z konceptů historického myšlení mohla asi nejlépe rozvíjet „dobové perspektivy“,¹⁵⁰ vzhledem k roli zeměměřičů, ve které děti byly, a zejména jejich

¹⁴⁶ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 145–146.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 180–181.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 82.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 12–24.

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 136–148.

interakci s indiány a indiánskou kulturou a jejich problémy té doby. Částečně mohla mít také vliv na rozvoj konceptu „příčiny a důsledky“,¹⁵¹ se zřetelem k činům Santera a jejich následkům, a „trvání a změna“¹⁵² skrz velmi zběžnou reflexi pozice indiánů před příchodem Evropanů a po něm. Celotáborová hra měla potenciál otevírat témata týkající se utlačování indiánského obyvatelstva i jejich pozice v současné Americe, toho ale nevyužila, což spolu se zjemněním příběhu pod vlivem principů, ze kterých tábor vychází, a idealizací celé doby mohlo vést k jejímu menšímu pochopení a snížení potenciálu hry rozvíjet historické myšlení.

3.4 Táborníci a historická témata na táboře Radost

Dotazníky pro táborníky vyplnilo u tábora Radost 24 lidí (4 současní táborníci, ostatní současní vedoucí nebo bývalí účastníci), ke konkrétnímu tématu se vyjadřovalo 14 z nich. Šest si vybralo celotáborovou hru o Robinu Hoodovi (H), jeden o Mojžíšovi (M), šest o Wintonových dětech (W), jeden o Vinnetouovi (V), k Marcu Polovi se nevyjadřoval nikdo. V dotaznících bylo možné zvolit více možností.

Tabulka č. 1 ukazuje, že všem dotazovaným se scénky u jednotlivých celotáborových her líbily, protože je považovali za dobře zahrané i smysluplné. U témat Robin Hood a Wintonovy děti i proto, že byly kostýmované, někteří dotazovaní měli pocit, že jsou „svědky“ historických událostí, a protože část z nich i zvládly dobře do příběhu dostat a udržovat je v něm, u Wintonových dětí a u Vinnetoua i proto, že se z nich dotazovaní něco naučili. Spíše za zpestření považoval scénky vždy jeden dotazovaný u Robina Hooda a Wintonových dětí. Většina dotazovaných ale zároveň potřebovala příběh přiblížit i skrz další věci, u Robina Hooda, Mojžíše a zejména Wintonových dětí je kladně hodnoceno dovysvětlování a shrnování příběhu hlavním vedoucím i jeho textová shrnutí, u všech témat bylo také pozitivně přijato promítání souvisejícího filmu, u Robina Hooda a Mojžíše čtení knížky, zapojení mapy událostí do výzdoby a texty v zápisníku. Výsledky v tabulce prezentované tak poukazují na důležitost scének ve zprostředkování příběhu dětem, ale i na to, že samostatné nemusejí být dostačující.

Tabulka č. 1

Byly scénky srozumitelné a dobře pochopitelné? Líbily se ti? Proč ano/ne?	H (6)	M (1)	W (6)	V (1)
ano, byly hezky uchopené, dávaly smysl	3	1	6	0
ne vždy jsem všemu rozuměl/a	1	0	0	0
ano, byly dobře zahrané a vtipné	6	1	3	1

¹⁵¹ Tamtéž, s. 111–114.

¹⁵² Tamtéž, s. 82–85.

ano, byly dobře kostýmované, měl/a jsem pocit, že jsem „svědkem“ historických událostí	1	0	2	0
ano, zvládly mě dobře dostat do příběhu a udržovat mě v něm	2	0	3	0
ano, něco jsem se z nich naučil/a	0	0	1	1
ano, ale bylo to jen zpestření, v prožití příběhu mi nepomáhaly	1	0	1	0
ne, nerozuměl/a jsem, co se děje, a nechápal/a jsem tak ani příběh	0	0	0	0
ne, ale uznávám, že byly dobře udělané a že mě něco naučily	0	0	0	0
scénky mi jsou jedno	0	0	0	0
Potřeboval/a jsi kvůli pochopení dané doby přiblížení tématu skrz další materiál?	H (6)	M (1)	W (6)	V (1)
ano, bylo dobré, že nám příběh a kontext hlavní vedoucí dovysvětloval a shrnoval	1	1	3	0
ano, bylo dobré zapojení textových shrnutí příběhu do výzdoby	2	1	1	0
ano, bylo dobré, že se pak pustil film, ze kterého příběh vycházel	1	1	2	1
ano, bylo dobré, že se četla knížka, ze které příběh vycházel	1	1	0	0
ano, bylo dobré, že do výzdoby byla zapojena mapa událostí, po které jsme se posouvali	3	1	0	0
ano, podstatné pro mě byly texty v zápisníku	2	1	0	0
ano, podstatné pro mě byly věci spjaté s výzdobou obecně	0	0	0	0
ne, scénky a hry mi stačily	3	0	3	0

Z tabulky č. 2 je patrné, že přenést se do historie i do příběhu dokázala většina dotazovaných, nejvíce všem pomáhaly scénky a hry, dále (vyjma téma Vinnetou) také výzdoba, ale i jednorázové nebo spontánní maličkosti. To všechno tedy bylo dostatečně autentické pro stimulaci jejich představivosti. Množství podnětů vnímal jako přemrštěné jeden dotazovaný u tématu Wintonovy děti. Většina dotazovaných se také dokázala vžít do postav, kterými jako děti v příběhu byly, mimo téma Vinnetou a jednoho dotazovaného u Robina Hooda. Pomáhaly jim k tomu opět nejvíce scénky a hry, výzdoba a jednorázové nebo spontánní maličkosti. Přesto by někteří ocenili větší zapojení do příběhu, a to u témat Robin Hood, Wintonovy děti a Vinnetou skrz více kostýmovaných her, u témat Robin Hood, Mojžíš a Wintonovy děti skrz vlastní aktivní účast na scénkách, u Wintonových dětí také pomocí většího zpřítomňování tématu v každodennosti tábora. Výsledky prezentované v tabulce ukazují, že většina dotazovaných příběh celotáborové hry prožívá, a to i v roli, v které jako děti jsou (což představuje dobrý základ pro rozvoj historického myšlení), ačkoliv vnímají, že jejich zapojení do příběhu, jež z podstaty charakteru celotáborových her na táboře Radost nemusí být dostatečné, by mohlo být větší.

Tabulka č. 2

Byly scénky, výzdoba atp. dostatečně autentické? Dokázal/a ses „přenést“ do historie a do příběhu?	H (6)	M (1)	W (6)	V (1)
ano, pomáhaly mi k tomu scénky a hry	5	1	5	1
ano, pomáhala mi k tomu výzdoba	3	1	3	0
ano, pomáhaly mi k tomu maličkosti jako pouštění dobové hudby i třeba v nepřiběhovém programu	2	1	2	0

ano, ale někdy až moc, mělo to vliv na moji psychiku	0	0	0	0
ne, potřeboval/a bych více podnětů	0	0	0	0
ne, množství podnětů bylo přemrštěné	0	0	1	0
ne, moc věcí bylo nepravdivých nebo nepravděpodobných	0	0	0	0
Dokázal/a ses vžít se do postav, jimiž jste jako děti v příběhu byly? Proč ano/ne?	H (6)	M (1)	W (6)	V (1)
ano, dokázal/a jsem se do postavy vžít a vnímat příběh z jejího pohledu, připadat si jako ona	4	1	4	0
pomáhaly mi k tomu scénky a hry	4	1	5	0
pomáhala mi k tomu výzdoba	1	1	3	0
pomáhaly mi k tomu maličkosti jako pouštění dobové hudby i třeba v nepřiběhovém programu	0	1	3	0
ne, moc jsem nevnímal/a, jakou roli v příběhu hrajeme, nebylo to možné	1	0	0	1
Vyhovovala by ti ještě jiná forma zapojení se do příběhu? Případně jaká?	H (6)	M (1)	W (6)	V (1)
ano, chtělo by to více kostymovaných her	2	0	1	1
ano, chtěl/a bych se účastnit (jako herec) scének	1	1	2	0
ano, chtělo by to více zpřítomňovat příběh v každodennosti tábora	0	0	1	0
ne, takto to bylo dostatečné	3	0	2	0

Z tabulky č. 3 vyplývá, že pro všechny dotazované je u všech celotáborových her nejdůležitější hlavní postava příběhu. Bez významu ale nejsou ani postavy, které působí jako akcelerátoři děje (záporné postavy, ať už ty, co jimi zůstanou do konce, nebo ty, co se obrátí). V tématu Robin Hood a Wintonovy děti některé také zaujala romantická linie příběhu, vždy po jednom dotazovaném u Robina Hooda, Mojžíše a Wintonových dětí i historická linka a duchovní poselství. Tabulka tak ukazuje, že táborníci se většinou soustředí spíše na samotný příběh, přesto část z nich jeho historickou linku a duchovní poselství reflektuje.

Tabulka č. 3

Kdo z příběhu byl pro tebe nejdůležitější? Co z příběhu pro tebe bylo nejdůležitější?	H (6)	M (1)	W (6)	V (1)
hlavní postava	6	1	4	1
vedlejší postava	3	0	0	0
průvodce příběhem (např. Winton)	0	0	4	0
zloduch, co se obrátil	3	0	1	0
zloduch, co zůstal zloduchem	2	0	1	1
lovestory	4	0	1	0
historická linka	1	1	1	0
duchovní linka a poselství	1	1	1	0
M	<i>Nejvýznamnějším aspektem by mělo být poselství, které by mělo donutit děti přemýšlet o daném tématu a o světě jako takovém.</i>			

Jak ukazuje tabulka č. 4, historie v příběhu celotáborové hry bývá pro táborníky kulisami, dokresluje atmosféru, nejčastěji je pro ně ale motivační, chtějí vědět, jak se věci staly a účastnit se jich. Celotáborové hry mají potenciál táborníkům předat faktografické

informace, z analyzovaných her podle táborníků pak nejvíce Wintonovy děti. Sami táborníci si myslí, že jimi hodnocené celotáborové hry (kromě Vinnetoua) mohou rozvíjet schopnosti spojené s historickým myšlením, nejčastěji volili koncept „příčiny a důsledky“, dále „historický význam“ (Robin Hood, Mojžíš i Wintonovy děti), „dobové perspektivy“ (Robin Hood, Wintonovy děti), „etickou dimenzi historického poznání“ (Wintonovy děti) a „trvání a změnu“ (Robin Hood, Wintonovy děti). Shodují se na tom, že koncept „výpověď pramenů“ potenciál rozvíjet nemají. Tabulka tak potvrzuje i obecné výsledky analýz jednotlivých celotáborových her, ačkoliv se jednotlivé koncepty neshodují vždy, což je způsobeno tím, že většina dotazovaných se s nimi pravděpodobně nikdy nesetkala a reflektovat je může být náročné i pro ty, co s nimi seznámení jsou.

Tabulka č. 4

Jak jsi vnímal/a historii předávanou příběhem? Případá ti, že ses skrz dané (i příp. jiné) téma něco naučil/a? Co?	H (6)	M (1)	W (6)	V (1)
byla pro mě jen kulisami, dokreslovala atmosféru, vzal/a jsem si z ní jednotlivosti	3	0	1	1
byla pro mě motivační – chtěl/a jsem vědět, jak se věci staly, a účastnit se jich	3	1	2	0
příběh mi předal faktografické znalosti	0	0	4	0
příběh mi nic z historie nepředal, nebyl na to dělaný	0	0	0	0
myslím, že se díky prožití příběhu umím lépe vžít do postav minulých dob (a pochopit jejich jednání)	1	0	2	0
myslím, že díky prožití příběhu umím lépe zhodnotit současné i minulé aktéry událostí (a nevnímat svět černobíle)	0	0	2	0
myslím, že díky prožití příběhu umím lépe identifikovat příčiny, následky a souvislosti různých událostí (například vliv „velkých“ dějin na život jednotlivce)	2	1	2	0
myslím, že díky prožití příběhu jsem schopný/á lépe rozeznat trvání a změnu v dějinách a vyhodnotit jejich význam (například přetrvávající trendy vs. body obratu)	1	0	1	0
myslím, že díky prožití příběhu jsem schopný/á identifikovat historicky důležité události a osoby (kdo a co způsobilo změnu nebo osvětluje určité historické a současné problémy)	2	1	1	0
v rámci her jsem se naučil/a i něco z historické práce s prameny (analyzovat je a interpretovat)	0	0	0	0

Z tabulky č. 5 vyplývá, že rozeznávat v příběhu fikci a realitu nedělalo většině táborníků u analyzovaných témat problém a historické vědomosti v příbězích předávané tak považovali (vyjma téma Robin Hood) za relevantní. Jedinou výjimku tvoří téma Wintonovy děti, u něhož jeden dotazovaný problémy měl, ale přesto si z příběhu nějaké historické vědomosti vzal. Sami táborníci tedy opět hodnotí většinu celotáborových her jako edukačně přínosné, a to i přes to, že jejich příběhy obsahují fikci, o které si ale myslí, že ji nemají problém rozeznávat.

Tabulka č. 5

Jak dobře se ti dařilo rozeznávat v příběhu fikci a „realitu“? Jak jsi na základě toho vnímal/a historické vědomosti v příběhu předávané?	H (6)	M (1)	W (6)	V (1)
bylo snadné fikci a „realitu“ rozlišit	6	1	3	0
měl/a jsem problém fikci a „realitu“ rozlišit	0	0	0	0
historické vědomosti předávané v příběhu pro mě byly relevantní, považoval/a jsem je za pravdivé	0	1	2	1
protože jsem měl/a problém rozlišit fikci a „realitu“, nebral/a jsem historické vědomosti vážně	0	0	0	0
přestože jsem měl/a problém rozlišit fikci a „realitu“, z příběhu jsem si nějaké historické vědomosti vzal/a	0	0	1	0

Z tabulky č. 6 je patrné, že celotáborové hry s historickým tématem mohou mít na táborníky další vliv. Mohou je přimět se o téma po táboře více zajímat (Robin Hood a Wintonovy děti) nebo se zajímat o související témata (Mojžíš a Wintonovy děti). Celotáborová hra Robin Hood měla i vliv na vztah jednoho z dotazovaných k dějepisu a historii. Na několik dotazovaných celotáborové hry zároveň žádný vliv neměly (hl. Robin Hood a Vinnetou, ale i Wintonovy děti). Přesto i oni uznávají, že jim něco daly (kromě tématu Vinnetou). Někteří z nich znají některé informace ohledně tématu jen díky celotáborové hře a mají díky táboru k tématu nějaký vztah (Robin Hood a Wintonovy děti), celotáborová hra Wintonovy děti jednomu z dotazovaných i pomohla ve škole, často si také vzpomenou na tábor, když se s tématem setkají jinde. Všichni dotazovaní v dotaznících zároveň uvedli, že mají s daným táborem spojené hezké vzpomínky, a tak se jim i s jeho tématem pojí příjemné pocity, což opět znamená, že díky táboru mohli k tématům, alespoň podvědomě, získat bližší vztah.

Tabulka č. 6

Měla na tebe celotáborová hra s daným (příp. jiným) historickým tématem nějaký další vliv? Jaký?	H (6)	M (1)	W (6)	V (1)
ano, přiměla mě se o téma po táboře více zajímat	1	0	3	0
ano, přiměla mě se po táboře více zajímat o související témata	0	1	1	0
ano, měla vliv na můj vztah k dějepisu a historii obecně (mám je raději, líp chápu jejich důležitost)	1	0	0	0
ano, měla vliv na můj vztah k dějepisu a historii obecně (znechutila mi je)	0	0	0	0
ano, měla vliv na rozhodnutí týkající se mého studia	0	0	0	0
ne, žádný neměla	4	0	2	1
Dokázal/a sis z daného (i příp. jiného) příběhu zpětně něco vybavit, když ses s ním setkal/a jinde?	H (6)	M (1)	W (6)	V (1)
ano, některé informace ohledně tématu znám jen díky táboru	4	0	4	0
ano, k tématu mám díky táboru nějaký vztah	2	0	1	0
ano, ve škole mi to dost pomohlo	0	0	1	0
ano, vzpomenu si na tábor vždy, když se s tématem někde setkám	3	1	3	0
ne, všechno jsem už zapomněl/a	0	0	0	1

Jak vyplývá z dotazníků pro táborníky a jak je patrné z tabulky č. 7, pro část dotazovaných je příběh celotáborové hry v kontextu celého tábora důležitý, protože mají rádi prožít si příběhu, podle dalších tolik podstatný není, ale jeho zpracování má vliv na atmosféru tábora, pro menšinu jsou významnější jiné věci. Historická témata má většina dotazovaných raději než jiná, a to proto, že je historie baví a takto si ji mohou prožít, a protože se skrz ně mohou něco naučit. Několika dotazovaným na zaměření tématu nezáleží, jeden historická nemá rád.

Tabulka č. 7

Je/byl pro tebe příběh celotáborové hry v kontextu celého tábora důležitý? Proč ano/ne?	
ano, jezdím tam hlavně kvůli tomu	0
ano, mám rád/a „prožít si“ nějakého příběhu	12
ne, ale dobře a vtipně zpracované téma pomůže atmosféře	10
ne, ale špatné / špatně zpracované téma mi tábor zkazí	0
ne, vůbec, podstatnější jsou pro mě lidé a další věci	4
<i>Každopádně zábavné a vtipně zpracované téma tomu dodá hodnotu.</i>	
Máš/měl/a jsi historická témata radši než témata jiná? Proč ano/ne?	
ano, něco se na tom naučím	6
ano, historie mě baví a zajímá, můžu si ji takto trochu prožít	11
ne, nemám je rád/a, je to nuda	1
je mi to jedno	7
<i>Sice jsou předvídatelnější ale dobře zpracovaná jsou též skvělá.</i>	
<i>Je dobré tímto hravým způsobem vzdělávat mladé lidi o důležitých tématech spojených s historií světa.</i>	

Z tabulky č. 8 vyplývá, že dotazovaní obecně preferují témata odehrávající se v dobách a prostoru jim bližších – raději mají témata nejnovějších dějin a zasazená v českém a evropském prostoru. Bez obliby ale nejsou ani témata novověká či středověká a témata odehrávající se v Americe, první může být dáno vztahem tábora ke křesťanství, druhé pojmenováním tábora (říká se „na Americe“). Části táborníků na časoprostoru nezáleží. Lepší vnímání doby, která je bližší současnosti, dětmi potvrzuje i tvůrkyně jedné z celotáborových her.¹⁵³

Tabulka č. 8

Z jakého období máš historická témata nejradši?	
pravěk	0
starověk (v podstatě biblická témata + říše jako Mezopotámie, Egypt, Čína, Řecko, Řím...)	6
středověk (od 5. stol. do 15. stol.)	8
novověk (od 15. stol. do roku 1918)	8
nejnovější dějiny (od roku 1918)	11
je mi to jedno	6

¹⁵³ Rozhovor s Anežkou Koutnou, s. 7.

Kde máš nejradši, když se příběh odehrává?	
Česko(slovensko)	12
obecně Evropa	13
blízký východ (i Izrael)	4
dálný východ (i Mongolsko)	2
Amerika	8
Afrika	3
je mi to jedno	9

Tabulka č. 9 ukazuje, že dotazovaní mají raději příběhy ztvárňující skutečné události, a to proto, že se skrz ně mohou něco naučit a přijdou jim uvěřitelnější. Příběhy založené na mýtech (či dobových motivech) několik z nich vnímá jako zábavnější, ale též naučné. Zároveň preferují příběhy již zpracované, jsou dle nich smysluplnější, podle několika se na nich spíše něco naučí. Témata sepsaná přímo pro tábor přijdou části dobrá, protože je vedoucí mohou více promyslet a stále se z nich mohou něco dozvědět. Části dotazovaných na původu příběhu nezáleží. Výsledky prezentované v tabulce v podstatě odpovídají způsobu, s jakým je na táboru Radost s příběhy celotáborových her zacházeno.

Tabulka č. 7 a tabulka č. 9 dokládají, že dotazovaní pro celotáborové hry upřednostňují témata, skrz která se mohou něco naučit. Sami tak v historických celotáborových hrách vidí jejich vzdělávací potenciál a přijímají je jako přidanou hodnotu.

Tabulka č. 9

Máš radši příběhy ztvárňující skutečné události, nebo ty založené na mýtech (nebo pověstech/legendách)? Proč?	
na skutečné události, alespoň se na tom něco naučím	8
na skutečné události, přijde mi to uvěřitelnější	7
na mýtech, také se na tom můžu něco naučit, ale bývá to zábavnější	4
na mýtech, je to zábavnější, příběhy založené na realitě mě nebaví a nudí	1
	<i>V mýtech si jde lépe hrát s příběhem, není potřeba hlídat tolik věcí.</i>
je mi to jedno	8
Líbí se ti více příběhy „hotové“ (založené na knize, filmu, na dokumentu atp.), nebo ty sepsané přímo pro tábor (vymyšlené vedoucími na základě doby, motivu apod.)? Proč?	
„hotové“, bývají více promyšlené, dávají lepší smysl, jsou dynamičtější a zábavnější	11
„hotové“, budou spíš vycházet ze skutečných událostí, a tak se na tom něco naučím	3
sepsané přímo pro tábor, vedoucí do nich můžou vymyslet více věcí a více je promyslet	5
	<i>Hotové se musí často dost ohnout, aby se daly použít pro hru, takže bych neřekla, že dávají větší smysl.</i>
sepsané přímo pro tábor, jsou zábavnější a stále se můžu dozvědět něco o dané době	3
je mi to jedno	5
<i>Měl jsem rád příběhy svatých, protože jsem je moc neznal a mohl jsem je takto poznat stravitelnou formou.</i>	

Z výsledků prezentovaných v tabulce č. 10 je patrné, že dotazovaní berou účast na příběhovém programu jako účast na příběhu, protože je vysvětlen jako jeho součást

nebo navazuje na scénky. Část z nich ale hry nebo program vnímá odděleně, pro některé je důležité, aby si vedoucí na příběhový program vzali kostým. Příběh celotáborové hry pak většina dotazovaných prožívá jen u aktivit na něj napojených, jinak si na něj vzpomenu skrz výzdobu, menšina jej prožívá po celý tábor. Obojí odpovídá charakteru celotáborových her, v nichž je snaha příběhově vysvětlit velkou část táborového programu, který ale zároveň není larpový, a s nimiž spojený program je během dne často přerušován nepřiběhovými činnostmi.

Tabulka č. 10

Bereš svou účast ve hrách (a na jiném příběhovém programu) jako účast na příběhu? Proč ano/ne?	
ano, program/hry navazují na scénky, a tudíž na příběh, takže je tak i prožívám	6
ano, program/hry jsou vysvětleny jako součást příběhu, takže se ho tak můžu účastnit	10
ano, ale jen když si vedoucí vezmou na program/hru kostýmy a „hrají“ v tu chvíli příběh	4
ne, hry vnímám od příběhu odděleně, (ne)užívám si je nezávisle	7
	<i>záleží na konkrétní hře</i>
ne, program vnímám od příběhu odděleně, (ne)užívám si ho nezávisle	2
<i>Vnímám program a hry jako určité naplnění příběhu, ale ne nutně jako jeho nedílnou součást. Pro příběh jako takový a jeho gradaci jsou pro mě důležitější scénky.</i>	
Prožíváš příběh po celý tábor?	
ano, po celý tábor, i mimo scénky a další program	5
jenom u aktivit na něj napojených (při scénkách, hrách a dalšími programy)	14
spíše ne, ale občas si na příběh vzpomenu skrz výzdobu apod.	7
<i>Asi hodně záleží na věku – když jsem byl mladší, prožíval jsem příběh mnohem intenzivněji než jako starší. Ale zásadní pro příběh byly pro mě vždycky nástupové scénky.</i>	

Tabulka č. 11 dokládá už výše zmíněnou potřebu kostýmů k vnímání příběhu celotáborové hry, pro dotazované je ale také důležitější, že poznají, o jakou postavu jde. Ve zprostředkování příběhu jsou pro ně nejdůležitější scénky, podstatný je také zápisník, bez významu není ani výzdoba. Tabulka tak potvrzuje poznámku uvedenou v tabulce č. 10, že pro předávání příběhu jsou scénky nejdůležitější.

Tabulka č. 11

Jsou pro tebe důležité dobové kostýmy?	
ano, hodně mi pomáhají vnímat příběhu	12
důležitější je, že poznám, o jakou postavu jde (že má na sobě něco pro svou roli typického)	12
ne, kostýmy jsou mi jedno	1
<i>Při scénkách mi přijdou mnohem důležitější než při hrách a jiném programu.</i>	
<i>Užívám si, jak se na tom vedoucí mohou vyřádit.</i>	
Co ze způsobů zprostředkování příběhu pro tebe bývá nejpodstatnější?	
scénky	22
	<i>Scénky jsou pro mě to hlavní, kde se příběh odehrává.</i>
výzdoba – jednorázové kulisy (související s jedním programem / částí příběhu)	2
výzdoba – dlouhodobé kulisy (po dobu celého tábora)	4
zápisník	11
<i>Je mi to jedno.</i>	
<i>Měl jsem rád čtení o poledním volnu, když se vztahovalo k ideji.</i>	

3.5 Vedoucí a historická témata na táboře Radost

Dotazníky pro vedoucí vyplnilo 12 lidí, jeden z nich se vyjadřoval k Mojžíšovi (M), čtyři k Wintonovým dětem (W), dva k Marcu Polovi (P) a pět k Vinnetouovi (V). K tématu Robin Hood, které pravděpodobně všichni zažili ještě jako táborníci, se nevyjadřoval nikdo. V dotaznících bylo možné zvolit více možností.

Z tabulky č. 12 vyplývá, že téma Mojžíš a Wintonovy děti považují vedoucí za povedené, u Wintonových dětí ale zároveň část vnímala věci složitější na předání, stejně jako dotazovaní u tématu Vinnetou. Zpracování tématu se dle jednoho dotazovaného nepovedlo u Marca Pola a dle dvou u Vinnetoua, téma Marco Polo jeden nepovažoval pro tábor za vhodné. V dotaznících zároveň u tématu Wintonovy děti vedoucí uvedli, že jako dobré hodnotili „*snahu předat atmosféru dané doby*“, kostýmy a larpové prvky, scénky i téma samotné. Ve scénkách jednomu z nich chyběl „*hlavní záporák*“. U Marca Pola vedoucím vadila složitost a nepřístupnost prostředí příběhu, chyběla dle nich také „*návaznost jednotlivých událostí*“. U Vinnetoua hodnotili pozitivně zpracování scének, atmosféru, vizuální zachycení tématu i téma samotné, negativně vnímali to, že se v příběhu dlouho nic nedělo, nejasnost vztahu Bůh-Mannitou, úpravy původního příběhu a zároveň omezení známým příběhem. Výsledky dotazníku tak i většinově potvrzují výsledky analýz jednotlivých témat, zejména problematičnost témat Marco Polo a Vinnetoua a složitost zprostředkování tématu Wintonovy děti.

Tabulka č. 12

Přišlo ti, že bylo téma dobře zvolené a dobře dětem přednesené, nebo spíš naopak? Proč?		M (1)	W (4)	P (2)	V (5)
ano, téma bylo zajímavé, myslím, že ho děti pochopily a líbilo se jim		1	2	0	0
ano, ale bylo tam dost věcí, které bylo náročné nebo složité předat, tak se muselo patrně		0	2	0	4
ano, téma bylo zajímavé, ale zpracování se moc nepovedlo a děti v příběhu plavaly		0	0	1	1
ne, téma mi nepřišlo pro tábor vhodné ani se ho nepovedlo dobře zpracovat, ale myslím, že to dětem nevadilo		0	0	0	0
ne, téma mi nepřišlo pro tábor vhodné ani se ho nepovedlo dobře zpracovat a tábor trochu kazilo		0	0	1	0
W	<i>Myslím si, že se Dvojka poučila od Jedničky – neudělala tolik věcí příliš „na sílu“ (jako třeba pogrom po příchodu dětí z malého výletu), ale stále bylo pro hlavně ty nejmladší děti problematické pochopit některé souvislosti (jako patron jsem některé historické nuance své skupince dovysvětloval).</i>				
V	<i>Ne, téma mi přišlo pro tábor vhodné, ale nepovedlo se ho dobře zpracovat.</i>				

Z tabulky č. 13 je patrné, že vedoucí během táborů příběhy celotáborových her vnímali, vliv na to mělo množství scének (u Mojžíše, Wintonových dětí a Vinnetoua), ale

i kostýmy, jež si oblékali na hry (Wintonovy děti, Marco Polo, Vinnetou), jednotlivcům i hraní ve scénkách (Wintonovy děti, Vinnetou) a výzdoba (Vinnetou), zároveň ale i různé jednorázové nebo spontánní maličkosti (hl. Wintonovy děti, Vinnetou) a probírání tématu na poradách (Mojžíš, Wintonovy děti). Co se týče snahy proměnit tábořiště v historické dějiště, u témat Mojžíš a Marco Polo šlo dle nich spíše o navození atmosféry, stejně to vnímala i část vedoucích u Wintonových dětí a Vinnetou, u těchto témat ale další vnímali snahu o proměnu jako větší, doba příběhu se dle nich vepisovala i do táborové každodennosti a tábořiště bylo hodně vyzdobené. Tabulka tak ukazuje, že i vedoucí byli na jednotlivých táborech recipienty příběhu, potvrzuje také slova tvůrkyňe jedné z celotáborových her, že jde spíše o navození atmosféry doby,¹⁵⁴ ačkoliv tomu nemusí tak být u všech témat.

Tabulka č. 13

Vnímál/a jsi téma (a dobu, ve které se příběh odehrává) během tábora nějak víc? Proč ano/ne? Co ti k tomu případně pomáhalo?	M (1)	W (4)	P (2)	V (5)
ano, protože bylo každý den několik scének	1	3	0	5
ano, protože jsme se na hry oblékali do kostýmů	0	3	1	3
ano, dost mi k tomu pomáhalo, že jsem hrál/a ve scénkách	0	1	0	1
ano, pomáhala mi k tomu hodně výzdoba	0	0	0	2
ano, pomáhaly mi k tomu hodně maličkosti (jako např. playlist různě pouštěné dobové hudby)	0	4	0	2
ano, protože jsme téma hodně řešili na poradách	1	2	0	3
ne, šlo úplně mimo mě, scénky jsem neviděl/a a o téma jsem se nezajímal/a	0	0	0	0
ne, bylo málo scének i málo kostýmovaných her, tak ani nebylo jak ho víc vnímat	0	0	0	0
P <i>Ano, protože jsem dělala ideovou vedoucí.</i>				
Jak moc velká ti přišla snaha proměnit tábořiště v historické dějiště?	M (1)	W (4)	P (2)	V (5)
poměrně velká, celé tábořiště bylo hodně vyzdobené	0	0	0	2
poměrně velká, doba, ve které se příběh odehrával, se vepisovala i do táborové každodennosti	0	3	0	2
myslím, že šlo spíš o to navodit atmosféru (skrz decentnější výzdobu, menší jednorázové nebo i spontánní věci či jednotlivosti...)	1	2	2	2

Jak vedoucí v dotaznících uvedli, měli možnost se s příběhy celotáborových her seznámit už před táborem (Wintonovy děti, Vinnetou), byl jim shrnován na poradách (Mojžíš, Wintonovy děti, Vinnetou) a mohli si jeho shrnutí přečíst i ve společných prostorách vedoucích (Marco Polo, Vinnetou), většina z nich tedy měla možnost si udržovat dostatečný přehled. Z tabulky č. 14 zároveň vyplývá, že témata považovali

¹⁵⁴ Rozhovor s Anežkou Koutnou, s. 5.

většinou za srozumitelná, u Wintonových dětí a Vinnetoua části dotazovaných stačily k pochopení scénky, pro další ale bylo důležité dovysvětlování příběhu dětem, stejně jako dotazovanému u Mojžíše. Dotazovaní u Marca Pola a část u Vinnetoua současně vnímali témata jako nesrozumitelná, bylo je třeba hodně dovysvětlovat, pomáhaly dle nich paralely k příběhu. U většiny témat vedoucí neví o tom, že by s nimi byly nějaké problémy, řešení šlo případně mimo ně, vyjma téma Wintonovy děti a Vinnetou, kde bylo nutné řešit těžkou atmosféru příběhu, u Vinnetoua navíc i kontroverzní nebo složitá témata s příběhem spojená. Tabulka tak ukazuje, že dovysvětlování příběhu celotáborové hry je někdy důležité i pro samotné vedoucí, a potvrzuje přítomnost určitých problémů v historických tématech.

Tabulka č. 14

Byl/a jsi schopný/á tématu (době a všemu, co s sebou neslo) sám/sama porozumět? Co ti k tomu pomáhalo?		M (1)	W (4)	P (2)	V (5)
ano, téma bylo předáno srozumitelně, stačily mi scénky		0	1	0	3
ano, téma bylo předáno srozumitelně, ale důležité pro mě byly i dovysvětlující materiály pro děti a shrnutí nebo dovysvětlení příběhu hlavním vedoucím (příp. někým jiným)		1	3	0	3
nebylo to jednoduché, doba/kultura byla té naší dost vzdálená, pomáhalo ale, že některé věci byly vysvětlovány pomocí paralel		0	0	1	1
ne, téma nebylo srozumitelné, scénky byly zmatené, bylo třeba hodně dovysvětlovat		0	0	1	1
ne, téma nebylo srozumitelné a nikdo se ani nesnažil jej zpřehlednit		0	0	0	0
W	<i>O problematiku WW2, Protektorátu a Nicholase Wintona jsem se zajímal už dřív, takže jsem nic moc k porozumění nepotřeboval. Ale mám pocit, že kdybych tam stál jako „tabula rasa“, asi bych měl ze scének problém souvislosti a jiné věci pochopit.</i>				
Řešili jste hromadně s vedoucími nějaké problémy s tématem spjaté? Jestli ano, co a jak?		M (1)	W (4)	P (2)	V (5)
ano, šlo často o nějaká kontroverzní nebo složitá témata s příběhem spojená, každý měl možnost se k tomu vyjádřit a navrhnout řešení		0	0	0	2
ano, atmosféra příběhu byla (v jednu chvíli) těžká a mělo to vliv na děti, tak jsme řešili, jak ubírat		0	1	0	3
ne, vím, že se řešila občas nějaká kontroverzní nebo složitá témata, ale šlo to mimo nás		0	2	1	0
ne, ani nevím, že by s tématem nějaké problémy byly		1	1	1	0
W (o. 3)	<i>Byl jsem praktikant, takže se mnou nikdo moc kontroverzních témat neřešil. Pokud vím, na hromadných poradách vždy padlo, abychom to „nepřehnali“.</i>				

Tabulka č. 15 dokládá, že historie v příběhu byla jako kulisy vnímána vedoucími pouze u tématu Vinnetou, motivační dle nich byla u Wintonových dětí a Vinnetoua. Předat faktografické znalosti mohla všechna témata kromě Vinnetoua, potenciál něco předat podle jednoho dotazovaného nemělo téma Marco Polo, které spolu s Mojžíšem dle vedoucích ani nerozvíjelo schopnosti spojené s historickým myšlením. Wintonovy děti

mohly podle nich nejlépe rozvíjet koncept „dobové perspektivy“, dále „etickou dimenzi historického poznání“, „příčiny a důsledky“, „historický význam“ a „trvání a změna“, Vinnetou pak nejlépe „příčiny a důsledky“, ale i koncepty ostatní, shoda však panuje v tom, že koncept „výpověď pramenů“ celotáborové hry rozvíjet nemohly. Sami vedoucí tak ale vnímají potenciál celotáborových her rozvíjet historické myšlení, ačkoliv podvědomě, protože s koncepty historického myšlení většinou seznámeni nejsou.

Tabulka č. 15

K čemu myslíš, že sloužila v daném tématu historie? Myslíš, že téma mělo potenciál i děti něco naučit a že ho naplnilo?	M (1)	W (4)	P (2)	V (5)
historie v příběhu byla jen kulisami, dokreslovala atmosféru, děti si z ní mohly vzít jen jednotlivosti	0	0	0	3
historie v příběhu byla motivační – děti chtěly vědět, jak se věci staly, a účastnit se jich	0	3	0	1
myslím, že příběh dětem předal nějaké faktografické znalosti	1	3	1	0
téma potenciál mělo, ale nenaplnilo ho, dětem z historie nedalo nic	0	0	1	0
téma potenciál dětem o historii něco předat nemělo	0	0	0	0
myslím, že se díky prožití příběhu se děti umí lépe vžít do postav minulých dob (a pochopit jejich jednání)	0	3	0	1
myslím, že díky prožití příběhu děti umí lépe zhodnotit současné i minulé aktéry událostí (a nevnímat svět černobíle)	0	2	0	1
myslím, že díky prožití příběhu umí děti lépe identifikovat příčiny, následky a souvislosti různých událostí (například vliv „velkých“ dějin na život jednotlivce)	0	2	0	3
myslím, že díky prožití příběhu jsou děti schopné lépe rozeznat trvání a změnu v dějinách a vyhodnotit jejich význam (například přetrvávající trendy vs. body obratu)	0	1	0	1
myslím, že díky prožití příběhu jsou děti schopné identifikovat historicky důležité události a osoby (kdo a co způsobilo změnu nebo osvětluje určité historické a současné problémy)	0	2	0	1
v rámci her se děti naučily i něco z historické práce s prameny (analyzovat je a interpretovat)	0	0	0	0
W	<i>Myslím si, že téma mohlo dětem předat víc. Ale po bitvě je každý generál. :)</i>			
W	<i>Myslím, že historicky to dalo více starším dětem než mladším.</i>			

Vedoucí v dotaznících uvedli, že celotáborové hry naučily něco i je, u Wintonových dětí jeden z nich napsal: „*Když člověk některé věci vidí jakoby „naživo“ (jako třeba ten pogrom nebo zabavování věcí), mnohem více si uvědomí utrpení, kterými lidé nejen na našem území prošli během WW2*“, dále dle něj děti soudobou historií moc neznaly. Další si dané období díky táboru lépe srovnala, pro třetího byla nejsilnější hlavní myšlenka idey. Ostatní celotáborové hry samotné dotazované jako vedoucí nic nenaučily. Z tabulky č. 16 je patrné, že účinkování v celotáborových hrách může mít na vedoucí ve spojení s dějepisem nebo historií určitý vliv, i jiný než jim předat faktografické informace

nebo rozvíjet historické myšlení. Téma Wintonovy děti přimělo i vedoucí se o téma po táboře více zajímat a zajímat se o související témata, díky táboru mají k tématu Wintonovy děti a Vinnetou bližší vztah. Témata Mojžíš, Marco Polo a Vinnetou takový vliv dle nich ale spíše neměla. Tabulka však ukazuje, že celotáborové hry mohou na vedoucí nějaký další vliv mít, podobně jako na táborníky.

Tabulka č. 16

Pokud jsi hrál/a ve scénkách / kostýmovaných hrách, měla tvoje účast v nich nebo vůbec tábor vliv na tvůj vztah k dějepisu, potažmo historii obecně?	M (1)	W (4)	P (2)	V (5)
ano, přiměla mě se o téma po táboře více zajímat	0	2	0	0
ano, přiměla mě se po táboře více zajímat o související témata	0	2	0	0
ano, měla vliv na můj vztah k dějepisu a historii obecně (mám je raději, líp chápu jejich důležitost)	0	0	0	0
ano, měla vliv na můj vztah k dějepisu a historii obecně (znechutila mi je)	0	0	0	0
ano, vzpomenu si na tábor vždy, když se s tématem někde setkám, a tak k němu mám bližší vztah	0	3	0	1
ano, měla vliv na rozhodnutí týkající se mého studia	0	0	0	0
ne, žádný neměla	1	0	2	4

Dotazníky pro vedoucí a tabulka č. 17 ukazují, že vedoucí považují scénky tak, jak je dělají, za vhodné pro vžívání dětí do příběhu. Většina z dotazovaných hrála někdy ve scénce nebo v kostýmované hře, z tabulky nevyplývá, že by vedoucí vnímali potřebu se na hry do kostýmů oblékat (ačkoliv v jiné otázce jeden dotazovaný uvedl, že „*kostým tomu dodával atmosféru*“) což pravděpodobně souvisí s tím, že za důležitější ve zprostředkování příběhu jsou brány scénky, na které se kostýmy už nosí.

Hraní ve scénkách a hrách samotným vedoucím pomáhá se do role vžít, ačkoliv by příběh dostatečně prožívali, i kdyby oni sami nehráli. Menší část z nich vnímá scénky a hry od příběhu odděleně. Jeden z dotazovaných v dotazníku navíc uvedl, že „*herci to pomáhá mnohem více se vžít do příběhu a chápat určité souvislosti, které by se jinak ztratily.*“ Ve scénkách se snaží „*přenášet atmosféru dané situace*“. I sami vedoucí tedy prožívají příběh, vedoucí-herci zároveň účastí na scénkách možná více než samotné děti.

Tabulka č. 17

Zúčastnil/a ses někdy hraní ve scénkách / her v rámci nějaké (kostýmované) role? Myslíš, že to pomohlo dětem se více do příběhu a doby vžít?	
ano, hrál/a jsem ve scénkách	5
ano, hrál/a jsem v kostýmované hře	8
hrál/a jsem v nekostýmované hře a myslím, že nám ani dětem v prožívání příběhu nevadilo, že jsme kostýmy neměli	1
hrál/a jsem v nekostýmované hře, ale myslím, že by bylo lepší, kdybychom si kostýmy vzali	1

myslím, že se nám scénky / kostýmované hry povedly a dětem jsme tak pomohli se do příběhu více vžít	8
vnímal/a jsem, že děti mě i měly jako herce spojeného s rolí, kterou jsem hrál/a	1
myslím, že se nám scénky / kostýmované hry moc nevedly, a tak ani děti nedokázaly do příběhu vtáhnout	0
ne, nikde jsem nehrál/a	0
<i>Kostýmy jsou podle mě vždycky důležité, protože oddělují reálnou osobu herce (vedoucího) od jeho role, zároveň dokáží oddělit fikci od reality. Děti by si to bez kostýmů mohly plést (a pro vedoucí-herce může být po nějaké době otravné, když ho dítě místo svého jména/přezdívky stále oslovuje jeho rolí). Hrál jsem Bilba v Hobitovi a Sama Hawkinse ve Vinnetuovi – bylo poznat, že u Bilba jsem měl mnohem méně „pompézní“ kostým než u Hawkinse, a tak mě děti mnohem častěji i mimo scénky oslovovaly jako „Bilbo“ (což už v půlce tábora začalo člověku lézt pomalu na mozek). :)</i>	
<i>Jsem přesvědčený, že jsou scénky velmi důležité. K tomu mám dojem, že se dětem líbí s bavit je.</i>	
Pokud ses účastnil/a hraní ve scénkách / her v rámci nějaké (kostýmované) role, dokázal/a ses skrz to do příběhu a doby více vžít ty? Proč?	
ano, mohl/a jsem se tak vlastně ve své roli příběhu přímo účastnit, určité věci tak jsou i se mnou jako s hercem spojené a já je mám spojené s postavou, kterou jsem hrál/a	5
<i>Když člověk hraje hlavní roli v celotáborové hře (což Bilbo byl), je to pro něj velmi důležité – kolem něj se točí příběh a na něm stojí zápletky atp. Člověk se pak dokáže mnohem lépe soustředit na čistý příběh a začne přemýšlet stejně jako jeho role. Na druhou stranu, když hraje zase nějakou „srandu-rolí“, je tam proto, aby byl ten, který dokáže zvednout atmosféru, jestli se nemýlím... :). Člověk se každopádně naprosto vžije do příběhu a v zásadě jej baví.</i>	
ano, ale myslím, že bych příběh prožíval/a i bez toho, i tak byl předáván dost intenzivně	5
ne, sice jsem hrál/a, ale příběh jsem nijak neprožíval/a, vnímal/a jsem každou scénku zvlášť a jen jako „divadýlko“, hry pro mě byly od příběhu oddělené	2

3.5.1 Výhody a nevýhody historických témat podle vedoucích

Z tabulky č. 18 je patrné, že vedoucí vidí výhodu historických témat v tom, že se skrz ně děti mohou něco naučit a v jejich vztahu k žité realitě. Někteří také považují za lepší témata nám blízká dobou i kulturou, podle dalších na tomto nezáleží. Jiná témata jsou dle menší části z nich naopak lepší proto, že jsou jednodušší, hravější a odpočinkovější, ideální je témata střídat. Výsledky dotazníků tak potvrzují, že i vedoucí vnímají vzdělávací potenciál historických témat jako jejich přidanou hodnotu.

Vedoucí v dotazníku uvedli, že oproti svým tábornickým létům teď vnímají více přesah scének i samotného tématu, a i proto preferují témata historická. Jako vedoucí příběh i většinou více prožívají, a tak i jim mohou historická témata více dát, mimo jiné i skrz účast na přípravě.

Co si myslíš o historických tématech obecně? Jaké výhody/nevýhody ti přijde, že s sebou historické téma nese?	
přijdou mi dobrá, děti se na nich můžou něco naučit	11
přijdou mi dobrá, většinou jde o reálné příběhy, tak se do nich lépe vžívá	8
přijdou mi dobrá, bývají dynamičtější a zábavnější	5
přijdou mi lepší témata z dob bližších té naší, děti se do nich lépe vžívají	3
přijdou mi lepší témata zasazená do kultur (potažmo zemí) bližších té naší, jsou jednodušší na předání	3
myslím, že na době nezáleží	2
myslím, že na kultuře (potažmo zemi) nezáleží	1
myslím, že jiná témata (např. fantasy) jsou lepší, že se u nich mohou děti lépe odreagovat	3
myslím, že jiná témata (např. fantasy) jsou lepší, protože jsou hravější a tvárnější pro přípravu	3
myslím, že jiná témata (např. fantasy) jsou lepší, protože nejsou tak složitá na předání	3
myslím, že je téma jedno, protože ho děti spíš neřeší a nevnímají	2
nic si o nich nemyslím	0
<i>Kroužkují více odpovědí, protože se mi jich více líbí, kromě slova „lepší“. Myslím, že všechny výroky jsou pravda z části.</i>	
<i>Považuju reálné historické události jako téma tábora za důležitější, současně ale myslím že je vhodné je střídát například s fantasy. Ve výsledku se dá poučit i z fantasy příběhu, když se dobře připraví.</i>	

Tvůrkyňe celotáborové hry 669 vidí výhody historických témat též v tom, že děti něco naučí. Pro přípravu sama vnímá jako lepší témata z moderních dějin.¹⁵⁵ Zároveň jsou dle ní historická témata tvárnější než témata zasazená v současnosti (kvůli množství existujících pramenů).¹⁵⁶ Jejich nevýhodu spatřuje v to, že v nich existuje linka, kterou je nutno dodržet, a nejsou tolik přizpůsobivá a hravá.¹⁵⁷

3.6 Edukační potenciál historických témat na táboře Radost

Jak ukázaly dotazníky i rozhovor, edukační potenciál historických celotáborových her na táboře Radost je vnímán jako důležitý, a to i přes to, že dějepisně vzdělávací cíle nejsou těmi nejhlavnějšími. Celotáborové hry mohou být vzdělávací jak pro táborníky, tak ale i pro vedoucí.

Dějepis a historie účastníky tábora spíše baví, a to proto, že mají rádi příběhy (7 vedoucích a 11 táborníků), historie je podle nich důležitá, protože se z ní máme poučit (7 vedoucích a 10 táborníků). Podstatné pro ně také je znát historický kontext toho, co se dnes děje ve světě (8 vedoucích a 9 táborníků). Menší část dotazovaných dějepis nebaví,

¹⁵⁵ Rozhovor s Anežkou Koutnou, s. 10.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 7.

¹⁵⁷ Tamtéž, s. 9–10.

ale historii vnímají jako důležitou pro poučení (5 táborníků). Jen jeden táborník k dějepisu a historii žádný vztah nemá. Dějepisné vzdělávání z důvodu poučnosti přijde důležité i tvůrkyni celotáborové hry 669, i ji samotnou historie baví.¹⁵⁸ Převážná většina účastníků táborů má tedy k dějepisu a historii pozitivní vztah.

Podle tvůrkyně celotáborové hry 669 jsou historické celotáborové hry produktivnější než hodiny dějepisu, protože se děti zrovna nemusí učit nic jiného a protože v nich mohou vytvořit k tématu citový vztah, jež je přiměje se o téma dál zajímat nebo jim pomůže i ve škole.¹⁵⁹ Jako produktivnější vnímají celotáborové hry i vedoucí, a to hlavně proto, že mohou k tématu vybudovat nějaký vztah (10 vedoucích a 12 táborníků), díky prožití příběhu je možné si věci lépe pamatovat (10 vedoucích a 13 táborníků) a mohou předat více než jen faktografické znalosti (4 vedoucí a 3 táborníci). Jeden dotazovaný však upozorňuje, že zároveň „*hrozně záleží na učitelích – dějepisář dokáže téma skvěle podat i bez příběhu, kdežto příběh zahrnutý špatně může negativně ovlivnit faktografické informace na dosti dlouhou dobu*“. Někteří si myslí, že by se o tématu ve škole neučili, ačkoliv jim přijde důležité (2 vedoucí a 2 táborníci), jednomu táborníkovi důležité nepřijde. Podle některých vychází obojí na stejno (1 vedoucí a 4 táborníci), podle dalších je to ve škole jasnější a systematictější (2 vedoucí a 3 táborníci). Tři vedoucí si zároveň myslí, že celotáborová hra dětem nutně nic moc dát nemusí, ale že se jim vše jednou propojí, což uvedla i tvůrkyně celotáborové hry 669 ohledně Nicholase Wintona.¹⁶⁰

Analýza přípravných materiálů i samotné dotazníky potvrdily, že celotáborové hry na táboře Radost mohou předávat faktografické znalosti i rozvíjet schopnosti spojené s historickým myšlením. Historické myšlení formují spíše implicitně. Z konceptů historického myšlení mohou asi nejlépe rozvíjet koncept „dobová perspektiva“¹⁶¹ a „etická dimenze historického poznání“¹⁶² díky rolím, které děti v příběhu mívají – bývají to role lidí, kteří se ocitli v nějakém problému a musejí se s ním vypořádat,¹⁶³ často jde o lidi nějakým způsobem porobené nebo pronásledované. V souvislosti s tím můžou mít vliv i na rozvoj konceptu „trvání a změna“¹⁶⁴, děti bývají postaveny přímo do chvíle, kdy

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 6–7.

¹⁵⁹ Tamtéž, s. 8–9.

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 6.

¹⁶¹ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 136–148.

¹⁶² Tamtéž, s. 180–181.

¹⁶³ Podobná volba příběhové role dětí se objevuje i v dramatické výchově: Eva MACHKOVÁ, *Úvod do studia dramatické výchovy*, Praha 2018, s. 113.

¹⁶⁴ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 82–85.

došlo ke změně a ony se s ní musí vypořádat, nebo se ocitají ve chvíli trvání, které je pak ale změnou přetrženo. Většinou se pak nesnaží vrátit k původnímu stavu, ale dojít změny k lepšímu. Celotáborová hra může dále pomáhat kultivovat koncept „příčiny a důsledky“¹⁶⁵, hlavně poukazem na vliv velkých dějin na životy jednotlivců. Koncept „historický význam“¹⁶⁶ mají potenciál rozvíjet upozorňováním na postavy důležité zejména pro vývoj naší kultury (někteří svatí, mýtické postavy). „Výpověď pramenů“¹⁶⁷ celotáborové hry na táboře Radost potenciál rozvíjet spíše nemají, k historické práci s prameny se v celotáborových hrách děti nedostanou.

Už výše bylo zmíněno, že historické příběhy podléhají zpracováním do celotáborové hry na táboře Radost mnoha změnám, zejména v souvislosti s principy, na kterých je tábor založen, a mnohdy jde o změny zásadní, jež do příběhů vnášejí podstatná zkrácení a anachronismy. K rozvíjení historického myšlení tak dochází pod jejich vlivem (a právě anachronismům by měl pomáhat se vyhýbat koncept „dobové perspektivy“) ¹⁶⁸. Mnoho věcí bývá také v příbězích vynecháno nebo jsou nejasné. Některé informace jsou doplněny či bývají uvedeny na pravou míru v zápisnicích, v rámci výzdoby nebo ústně hlavním vedoucím či statutárem tábora. Avšak ne úplně všichni si texty v zápisníku nebo v „Obýváku“ přečtou. Hlavní vedoucí, statutár tábora, autoři doplňujících nebo shrnujících textů i tvůrci celotáborové hry navíc předávají svůj pohled na dané téma, který někdy může být „osvěcující“, ale často také nemusí. Celotáborové hry na táboře Radost měly též často potenciál otevírat s dětmi různá kontroverzní témata, ale většinou této situace nevyužily – nedochází zde k mnoha společným reflexím příběhu a podobné debaty by byly pravděpodobně v prostorech tábora náročné, některá taková témata byla zamlčována i záměrně v souvislosti s principy, na nichž je tábor založen, a politikou, která je na něm vedena. To všechno edukační potenciál celotáborových her na táboře Radost poměrně snižuje. Skrz celotáborové hry se však děti setkávají s tématy, se kterými by se jinde setkat nemusely, občas bývá v jejich příbězích explicitně kladen důraz na určité aspekty s historickým myšlením související (například nečernobílost dějin) a z dotazníků i rozhovoru¹⁶⁹ vyplývá, že jako důležitý je zároveň vnímán potenciál celotáborových her budovat v dětech vztah k tématu, a tak i k dějepisnému vzdělávání a historii obecně, který může být dále rozvíjen ve škole poučenějšími osobami.

¹⁶⁵ Tamtéž, s. 102–115.

¹⁶⁶ Tamtéž, 12–24.

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 40–49.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 144–145.

¹⁶⁹ Rozhovor s Anežkou Koutnou, s. 7.

4 Celotáborové hry střediska Stopaři

4.1 O skautském středisku Stopaři

Stopaři jsou skautské středisko fungující v pražských Bohnicích. Začali vznikat v roce 1980 jako turistický 92. oddíl Turistického oddílu mládeže (TOM). I tento Turistický oddíl mládeže se od začátku snažil svým fungování přibližovat skautům,¹⁷⁰ vztah měl také ke kobylické farnosti. K holčičímu oddílu Kořat se později přidal klučičí oddíl Bronco a oddíl pro mladší dívky Rosničky, všechny sdružené pod společným jménem Stopaři.¹⁷¹ Po obnovení Junáka v prosinci 1989 se Stopaři rozhodli pod Junáka přejít a na jaře roku 1990 se zaregistrovali jako 52. středisko Junáka v Praze 8.¹⁷²

V současnosti pod sebou Stopaři mají šest oddílů, Bronco pro chlapce od 11 do 15 let, Miriklo pro holky od 11 do 15 let, Vlčí nože pro kluky od druhé do páté třídy, Kořata pro holky od 7 do 11 let, Lišáky pro prvňáky a oddíl Pavouček – IKTOMI pro rodiny. Na tábory jezdí společně Bronco s Miriklem a Vlčí nože s Kořaty a Lišáky. Tábor starších oddílů se odehrává na louce u vysočinských Křelovic a trvá tři týdny, pro mladší se chystají tábory čtrnáctidenní.¹⁷³ V této práci se budu věnovat celotáborovým hrám oddílů pro starší děti, Bronca a Mirikla.

4.2 Vliv fungování tábora na příběh celotáborové hry

4.2.1 Struktura tábora a příběhy celotáborových her

Příběh celotáborové hry se na táborech střediska Stopaři odehrává, jako na jiných skautských táborech, pouze v rámci etap a není pro celek tábora tolik podstatný. Zbytek (oddílového) programu (různé další hry, sportovní aktivity, naučné programy, puťák nebo stezky) není s celotáborovou hrou spojený. Ačkoliv tedy tábory Bronca a Mirikla trvají tři týdny, na předávání příběhu celotáborové hry tolik času nezbývá. Samotných etap bývá většinou sedm, mívají délku celodopoledního/celoodpoledního programu, ale mohou být i delší (i celodenní). Celotáborová hra je zakončena dvoudenní pokladovkou.

4.2.2 Produkce celotáborové hry

Celotáborové hry pro tábory Bronca a Mirikla vznikají společným vymýšlením hlavní linky, kolem které se následně domýšlí příběh pro jednotlivé etapy. Historickou stránkou příběhu se zabývají jeden až dva vedoucí, kteří dohledávají k tématu články,

¹⁷⁰ *Stopaři 1980–2020*, Praha 2020, s. 15–16.

¹⁷¹ Tamtéž, s. 20.

¹⁷² Tamtéž, s. 32–33.

¹⁷³ *52. středisko Stopaři Praha*, dostupné online: <https://www.stopari.org/> [náhled 12. 6. 2024].

fotky, případně rozhlasová vysílání a hudbu a připravují nástěnku pro děti, na které jsou články, fotky a další výzdoba umístěny.¹⁷⁴ Jednotlivé etapy si vedoucí rozdělí mezi sebe a vymýšlí hru nebo jiný program, který bude příběh etapy zprostředkovávat. Typy her se většinou opakují, volí se osvědčené formáty a nasazují se na dané téma.¹⁷⁵ Historické linky příběhů se většinou vedoucí snaží držet, upravují ji jen v případě, že na ni nelze nasadit program tak, aby děti bavil, nebo by příběh v rámci tábora nedával smysl.¹⁷⁶

Historická témata jsou pro celotáborové hry vybírána, protože jí dodávají „nějakou větší hodnotu“ a nesou „nějakou větší message“¹⁷⁷. Témata se ale vedoucí snaží střídát – vážnější historická s tématy oddechovějšími, vycházejícími z filmů nebo knížek.¹⁷⁸ Při zpracovávání historických témat, která nemají jasnou předlohu, vycházejí nejčastěji z vlastních vědomostí a z „internetu“, většinou Wikipedie.¹⁷⁹ V rámci tábora vedoucí předávají svůj pohled na dané téma, to, jak jej vnímají a jak se k němu sami vztahují,¹⁸⁰ do celotáborových her se také promítá to, co zrovna sami prožívají.¹⁸¹

Cílem celotáborových her je dle tvůrkyně jedné z nich, ve spojení se skautskými principy, to, aby se děti naučily spolupracovat, a také to, aby se osamostatňovaly.¹⁸² Vliv skautských principů může být viditelný i v samotném výběru tématu, kdy je téma historické zvoleno jako téma vzdělávací. Mimo vzdělávací a výchovné cíle skautské principy výraznější vliv na tvorbu celotáborových her nemají, což může být dáno větším množstvím nepřiběhového programu, kde se skautské principy mohou realizovat lépe.

Současné společenské a kulturní tendence identifikovatelné například v současné knižní nebo filmové produkci (jako silné ženské hrdinky, stejnopohlavní páry, určitá vyšší míra korektnosti apod.) se do tvorby celotáborových her nijak výrazně nepropisují. Podle tvůrkyně jedné z nich se v nich podobné věci mohou objevit přirozeně, ale není to jejich cíl.¹⁸³

Jak už bylo zmíněno, tábory Bronca a Mirikla jsou třítýdenní, což znamená, že jejich celotáborové hry jsou delší, než je to v případě mladších oddílů, a je možno do nich

¹⁷⁴ Rozhovor s Justýnou Bazikovou, tvůrkyní celotáborových her pro tábory střediska Stopaři, Praha 13. 5. 2024, s. 3.

¹⁷⁵ Tamtéž.

¹⁷⁶ Tamtéž, s. 4.

¹⁷⁷ Tamtéž, s. 3.

¹⁷⁸ Tamtéž, s. 2.

¹⁷⁹ Tamtéž, s. 2–3.

¹⁸⁰ Tamtéž, s. 8.

¹⁸¹ Tamtéž, s. 3.

¹⁸² Tamtéž, s. 2.

¹⁸³ Tamtéž, s. 3.

zahrnout více témat. Celotáborovou hru ovlivňuje i věk dětí, většině táborníků je 11 až 15 let, a tak je snaha, aby byla celotáborová hra přínosná i pro ty starší, kteří jsou už „skoro dospělí“.¹⁸⁴

Středisko Stopaři je sponzorované MŠMT, hlavním městem Prahou a Městskou částí Praha 8,¹⁸⁵ podle tvůrkyně jedné z celotáborových her to ale na zpracovávání celotáborové hry vliv nemá, stejně jako není brán výraznější ohled na rodiče, kteří dětem platí členské příspěvky.¹⁸⁶

4.2.3 Zobrazování historie v rámci tábora

Jak už bylo zmíněno, na táborech Bronca a Mirikla bývá příběh celotáborové hry zprostředkováván nejvíce prostřednictvím etap. Všechny etapy bývají uvedeny scénkou, na kterou je navázána příběhová hra nebo jiný program. Na příběhovou hru či jiný program vedoucí zůstávají v kostýmech, které měli na scéně,¹⁸⁷ svůj kostým nebo nějaký příběhový doplněk si oblékají občas i táborníci.¹⁸⁸ Na kostýmy vedoucí velmi dbají. U historických témat je snaha mít kostýmy co nejpřesnější, hledají se tak na půdách prarodičů nebo se půjčují z divadla. Podle tvůrkyně jedné z celotáborových her proto, že se dětem takové kostýmy líbí, a také proto, že pak děti lépe chápou, kdo je kdo.¹⁸⁹ Jednotlivé etapy se tak blíží spíše larpu, který v jednu chvíli začne a pak skončí a později na něj naváže další.

Výzdoba tábořiště nebývá moc výrazná – není cílem, aby děti měly během celého tábora s příběhem kontakt,¹⁹⁰ a tak není atmosféru doby potřeba důkladněji navozovat. Po dobu celého tábora může být tematicky vyzdoben „Cirkus“, společné týpí, podstatná je nástěnka tvořená fotkami, obrázky, případně vlaječkami a články, kde se táborníci mohou, pokud mají zájem, o tématu dočíst něco více.¹⁹¹ Využívaná je také jednorázová výzdoba související s dějem dané etapy.

Důležitou roli hraje také povídání po proběhlých etapách. To bývá většinou neorganizované, jen když o něj děti projeví zájem, protože, jak uvedla jedna z tvůrkyň celotáborových her, vedoucí nechtějí, „aby měly [děti] pocit, že jsou ve škole, když jsou na prázdninách“. Organizované reflexe probíhají spíše jen po psychicky náročnějších

¹⁸⁴ Tamtéž, s. 10.

¹⁸⁵ 52. středisko Stopaři Praha, dostupné online: <https://www.stopari.org/> [náhled 12. 6. 2024].

¹⁸⁶ Rozhovor s Justýnou Bazikovou, s. 10.

¹⁸⁷ Tamtéž, s. 5.

¹⁸⁸ Vyplývá z dotazníků.

¹⁸⁹ Rozhovor s Justýnou Bazikovou, s. 4–5.

¹⁹⁰ Tamtéž, s. 5.

¹⁹¹ Tamtéž, s. 2.

etapách. Současně, pokud se v celotáborové hře objeví něco výrazně nehistorického, je to na konci v rámci zpětné vazby uvedeno na pravou míru.¹⁹² O událostech spojených s celotáborovou hrou se táborníci mohou občas také dozvědět mimo etapy, například při plnění stezek.¹⁹³

Na příběh celotáborové hry má tedy vliv klasická struktura skautských táborů, ne už tolik nutně počasí, protože se u Stopařů příběh tolik nepropisuje do každodenního fungování tábora. Vliv má také délka tábora a věk dětí, zejména na vzdělávací charakter celotáborové hry. Skautské principy ji ovlivňují pouze podružně a spíše podvědomě, stejně jako určité současné společenské a kulturní tendence. Pro historické celotáborové hry je výhodný přístup vedoucích ke kostýmům, „vypiplané“ kostýmy tak znamenají snahu o jejich co největší dobovost. To, jakým způsobem navazuje příběhový program na scénky a že na něj vedoucí a někdy i děti jsou v kostýmech, znamená, že v rámci etap budou děti potenciálně příběh prožívat výrazněji, vzhledem k již zmíněné struktuře a harmonogramu tábora tomu tak ale nebude i v jeho celku. Podstatný a s dobovými kostýmy související je i přístup vedoucích k historii, kdy se snaží co nejvíce držet reálných událostí, případné odchylky uvádět na pravou míru a v případě zájmu dětí o tématu dovzdělávat a reflektovat jej s nimi. Na táboře se tedy děti mohou dobové realitě tématu podstatně přiblížit a zvyšuje se tak vzdělávací potenciál celotáborové hry. Velký vliv na její zpracování má ale také osobní nastavení vedoucích a jejich postoj k danému tématu, což může být v případě historických témat potenciálně problematické, vnášením ahistorických pohledů a černobílého vidění světa to může snižovat možnosti celotáborových her rozvíjet u dětí schopnosti spojené s historickým myšlením.

4.3 Historická témata na táborech Stopařů

Historická témata jsou na táborech Bronca a Mirikla poměrně etablovaná. Nejstarší celotáborové hry, k jejichž přípravným materiálům jsem měla přístup, pochází z roku 2016, kdy byl tématem Divoký západ. V roce 2017 vycházela celotáborová hra z Pána prstenů. O rok později, v roce 2018, bylo tématem Komunistické Československo, následovali Mimoszemšťani (2019), Protektorát (Čechy a Morava, 2020), Port Royal (kolonizace Ameriky, 2021), Mafie (na motivy Peaky Blinders, 2022) a Star Wars (2023). V rámci táborů se odehrávají také společné dny, kdy se potkají na jednom místě všechny oddíly Stopařů. I společné dny mají svá témata a několikrát to byla témata historická –

¹⁹² Tamtéž, s. 3–4.

¹⁹³ Tamtéž, s. 5.

například v roce 2019 Piráti, v roce 2022 Antika. V této práci se budu blíže věnovat tématům, která lze považovat za historická nebo historizující a k nimž se mi podařilo sehnat přípravné materiály, což je Divoký západ, Protektorát, Port Royal a Mafie, nejvíce prostoru bude vyhrazeno Komunistickému Československu, které v dotaznících pro táborníky označila většina dotazovaných jako nejlepší celotáborovou hru.

Dle slov tvůrkyně jedné z celotáborových her se na táborech většinou snaží střídat „vážnější“, historická témata s tématy jinými, „oddechovými“. Jako „vážnější“, a tedy historická jsou tvůrci celotáborových her vnímána témata Komunistické Československo, Protektorát a částečně Divoký západ. Celotáborové hry Port Royal a Mafie (spolu s Pánem prstenů, mimozemšťany a Star Wars) jsou brány jako „oddechové“, vycházejí sice z určitých dobových motivů, v jejich příbězích jde o něco, co se potenciálně stalo, ale nebyly k nim jejich tvůrci dohledávány „žádné reálné události, které by se toho týkaly“, tvůrci jejich příběhy založili na filmech nebo na svých nápadech.¹⁹⁴

4.3.1 Divoký západ (2017)

Příběh celotáborové hry Divoký západ je zasazen do 19. století. Děti jsou příslušníky společností, které mají na Divokém západu postavit železnici a propojit jí co nejvíce měst od východu na západ. Od začátku se potýkají s indiány, kteří zabili členy původní velké korporace pro stavbu železnice a jejichž jeden kmen jediný zná místní naleziště zlata, jež firmy po propadu dolaru k dostavění železnic potřebují. Indiáni se nakonec pokusí postavené železnice poškodit dynamitem. Součástí celotáborové hry byla mimo etapy i strategická hra spočívající v dražení půdy získané v etapách, v nakupování kolejí a propojování měst.

V celotáborové hře byla velmi jasná dobrá a špatná strana. Táborníci jako kolonizátoři byli ti dobří, indiáni měli naopak roli „záporáků“. Z přípravných materiálů není zřejmé, že by v jejím rámci docházelo k problematizování takového černobílého vidění celého problému, stejně jako k důkladnějšímu seznámení s realitou dané doby, a tak ani pravděpodobně u dětí nedošlo k hlubšímu poznání a pochopení doby ani k rozvoji historického myšlení.

4.3.2 Komunistické Československo (2018)

Celotáborová hra Komunistické Československo nemá žádný velký rámcový příběh. Její děj se odehrává v letech 1948 až 1968 a jediným prvkem spojujícím všechny

¹⁹⁴ Tamtéž, s. 2.

etapy jsou rodiny, jejichž příslušníky táborníci jsou. Celotáborová hra začíná projevem Klementa Gottwalda, následuje branné cvičení, záchrana zpěváka po zakázaném koncertu, „psychoetapa“ odehrávající se v jáchymovských dolech, kontrola ze sociálky a vaření jídla, spartakiáda a v rámci invaze útěk před vojáky z kulturního domu. Celotáborová hra je zakončena emigrací.

Prezentovat danou dobu měly na táboře zejména dobové kostýmy půjčené od starších rodinných příslušníků vedoucích nebo z divadla,¹⁹⁵ podstatná byla také výzdoba k jednotlivým etapám i využívání dobového zvukového materiálu.¹⁹⁶ Mimo to se na tábořišti nacházely vlajky, nástěnka s popisem událostí (a obrázky, fotkami a články) a knihovnička „*se spoustou komunistických map a výtisků knih marxismu-leninismu*“.¹⁹⁷ V celotáborové hře byla jasná dobrá a špatná strana, rodiny byly na správné straně, všichni komunisti byli špatní. Samotné přípravné materiály ukazují, že ambicí celotáborové hry nebylo otevírat nějaká kontroverzní témata nebo nabídnou různé náhledy na danou dobu (v zápisu z první rady se objevuje poznámka: „*vyhnout se palčivým tématům a neinterpretovat historii*“). Takový přístup k tématu potvrdila i jedna z tvůrkyň celotáborové hry v rozhovoru. Jako vedoucí si prý uvědomovali, že přibližovaná doba nebyla černobílá, ale dětem se toto zprostředkovat nesnažili: „*nevěděli [jsme], jak na to, a báli jsme se, že to bude moc složité a nepochopitelné*“.¹⁹⁸

Téma Komunistické Československo bylo podle jedné tvůrkyň celotáborové hry vybráno proto, že se zdálo jednoduché, a protože jde o dobu, „*na kterou se dá vymyslet spousta programu*“ a zároveň jde o ne tolik vzdálenou historii, která vedoucím přišla zajímavější a přínosnější než téma zasazené do doby starší.¹⁹⁹ Cílem bylo přiblížit, jak žili normální lidé v komunistickém Československu a důležité události s ním spojené. Celotáborovou hru byla snaha ukončit nějak pozitivně, ale nepodařilo se příběh vymyslet tak, aby končil revolucí, a tak z příběhu pro hru vyplynul další cíl – ukázat, že „*ne vždycky to dopadne úplně nejlíp*“.²⁰⁰

Problémem tématu podle jedné z tvůrkyň bylo, že se děti v době tolik neorientovaly, protože ji v dějepise buď neprobíraly, nebo ji probíraly špatně. Pomoci zorientovat se jim měla právě nástěnka a případné reflexe nebo možnost se doptat po

¹⁹⁵ Rozhovor s Justýnou Bazikovou, s. 4.

¹⁹⁶ Tamtéž, s. 2–3.

¹⁹⁷ Tamtéž, s. 4.

¹⁹⁸ Tamtéž, s. 6.

¹⁹⁹ Tamtéž, s. 2.

²⁰⁰ Tamtéž, s. 4.

jednotlivých etapách.²⁰¹ Ačkoliv reflexe po etapě odehrávající se v jáchymovských dolech byla zaměřená spíše na pocity dětí i vedoucích, k historickému kontextu se v ní částečně také dostali, avšak spíše stylem „*vy jste si teď zažili jeden půl den něčeho, co je mnohem míň náročné a těžké než to, co ti lidi prožívali třeba desetiletí*“.²⁰²

Na celotáborovou hru měli vedoucí od dětí dobré ohlasy (o čemž svědčí i její hodnocení v dotaznících). Část z nich ji prožívala spíš jako adrenalin a zábavu, ale starší děti podle jedné z tvůrkyň vnímaly to, že na co si oni v celotáborové hře hrály, „*před sedmdesáti lety prožívaly jejich babičky*“.²⁰³ Pozitivně ji hodnotí i ona sama, protože se díky ní dozvěděla spoustu informací, ponořila se do tématu více dopodrobna a seznámila se s příběhy konkrétních lidí, jež znala dříve spíše jen jménem a ve spojení s politickými událostmi.²⁰⁴ Ze zápisu potáborové rady vyplývá, že i ostatní vedoucí hodnotili celotáborovou hru kladně, vyzdvihovali zejména její vzdělávací charakter.

Celotáborová hra Komunistické Československo mohla dětem předat informace týkající se známějších, opakujících se nebo každodenních událostí let 1948 až 1968. Z konceptů historického myšlení mohla dobře rozvíjet „dobovou perspektivu“²⁰⁵ a s ní související „etickou dimenzi historického poznání“²⁰⁶ (jak to i reflektovali dotazovaní v dotaznících pro táborníky) díky roli, kterou děti v příběhu měly – prožívaly si každodenní události jako rodiny, které se novému systému více méně přizpůsobily a snažily se v něm přežít a následně musely svoje domovy a zemi úplně opustit. Větší potenciál rozvoje těchto konceptů však snižoval zjednodušený a černobílý náhled na danou dobu vedoucími předávaný i hodnocení určitých činností, do kterých byly děti v etapách dotlačeny (například udavačství bylo jednoduše špatné)^{207,208} Z dalších konceptů mohla rozvíjet „trvání a změnu“²⁰⁹ zdůrazněním atmosféry před únorovým převratem a po něm, uvolnění na konci padesátých let a nutnosti emigrace po roce 1968. Vliv mohla mít i na rozvoj „historického významu“²¹⁰ zaměřením na určité události a

²⁰¹ Tamtéž, s. 5.

²⁰² Tamtéž, s. 6.

²⁰³ Tamtéž, s. 6–7.

²⁰⁴ Tamtéž, s. 9.

²⁰⁵ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 145–146.

²⁰⁶ Tamtéž, s. 180–181.

²⁰⁷ Rozhovor s Justýnou Bazikovou, s. 6.

²⁰⁸ Problematika vyučování o komunistické minulosti a jejího hodnocení popsána v: Hana HAVLŮJOVÁ – Jaroslav NAJBER, *Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?* HOP. Historie – Otázky – Problémy 10, 2018, č. 1, s. 15–31, zde s. 20–22.

²⁰⁹ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 82.

²¹⁰ Tamtéž, s. 12–24.

osobnosti i „příčin a důsledků“²¹¹ obsahem jednotlivých etap a prožitím následků vlastních činů v dané době a systému. Svou psychickou i fyzickou náročností zanechala v dětech nerasmazatelný zážitek a napomohla jejich pochopení důležitosti orientace v moderních dějinách, toho, co si mohli prožít jejich předci a lidé, kteří je ještě v současnosti obklopují, a důsledků, které má historie pro dnešní dobu.

4.3.3 Protektorát (2020)

Celotáborová hra *Protektorát* se odehrává v letech 1939–1945. Děti jsou čs. občané, kteří se rozhodnou emigrovat, podstoupí ve Velké Británii výcvik, vrátí se do Protektorátu, kde se účastní odbojových akcí, atentátu na Heydricha a následně i osvobození. Náplní jednotlivých etap byly oslavy masopustu v předvečer vyhlášení Protektorátu a emigrace, výcvik ve Velké Británii, výsadek v Protektorátu, diverzní akce spočívající v odpálení mostu, boj o bunkry v příhraničí, pomoc s atentátem na Heydricha, zatčení, útěk z vězení a účast na osvobozování. V hodnocení je podstatné být co nejlepší v plnění zadání úkolů od exilové vlády.

Děti si tedy seznámily s obdobím Protektorátu v roli typu hrdinů, ke kterým se v současnosti ve veřejném prostoru stále vztahuje rádo mnoho lidí.²¹² Mohly se dozvědět mnoho informací týkajících se dobových událostí, politických a válečných dějin i určité části společnosti dané doby (emigranti, odboj), méně už pak ale protektorátní každodennosti. Z konceptů historického myšlení mohla celotáborová hra asi nejlépe rozvíjet „dobové perspektivy“,²¹³ děti si vyzkoušely ve své roli ustát mnoho náročných situací, „trvání a změnu“,²¹⁴ fokusem příběhu byla doba velkých změn a doba jednoduše charakterizovatelná a ohraničitelná, a „historický význam“,²¹⁵ etapy byly výrazně zaměřené na podstatné dobové události a osoby. Částečně rozvíjet mohla i „příčiny a důsledky“,²¹⁶ zatčení dětí v rámci pokladovky proběhlo v důsledku atentátu na Heydricha, informace o jeho dalších následcích se objevily minimálně i na nástěnce. K rozvoji „etické dimenze historického poznání“²¹⁷ celotáborová hra pravděpodobně výrazněji sloužit nemohla, z přípravných materiálů nevyplývá, že by došlo i k exkurzu do

²¹¹ Tamtéž, s. 102–115.

²¹² Dokazuje například sbírka *Paměti národa* a související *Post Bella*. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/archive> [náhled 22. 7. 2024] a z: <https://www.postbellum.cz/> [náhled 22. 7. 2024].

²¹³ Peter SEIXAS – Tom MORTON, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013, s. 146.

²¹⁴ Tamtéž, s. 74–86.

²¹⁵ Tamtéž, s. 12–24.

²¹⁶ Tamtéž, s. 102–115.

²¹⁷ Tamtéž, s. 168–184.

životů kolaborantů a lidí-nehrdinů nebo k větší problematizaci některých činů odboje (jediná taková věc měla být zmíněna ve scéně před atentátem na Heydricha, kdy se odboj dohadoval, jestli a proč jej (ne)provést). Důraz byl ale kladen na existenci žen-hrdinek²¹⁸ a na skautské hrdiny, což hodnotí pozitivně jedna z tvůrkyň celotáborové hry jako věc, ve které se mohli dovzdělat i vedoucí.²¹⁹

4.3.4 Port Royal (2021)

Příběh celotáborové hry Port Royal se odehrává v 17. století. Děti jsou ve svých skupinkách příslušníky vždy jedné z evropských koloniálních mocností, přijíždí do Karibiku kolonizovat pro svou zemi nová území. V rámci kolonizace se musí vypořádat s náročnými podmínkami, s domorodci i s ostatními mocnostmi. Pro etapy měl každý člen skupiny navíc svoji zvláštní příběhovou funkci, jež měly vliv na fungování jednotlivých etap, byli to kapitán, obchodník, voják, kartograf, kronikář, lékař, kněz, stavitel. Z přípravných materiálů vyplývá, že v případě této celotáborové hry se její příběh propisoval do každodennosti tábora více, než tomu bylo u celotáborových her jiných.

Děti byly v celotáborové hře v roli kolonizátorů, ale jeden jasný nepřítel jim tentokrát chyběl, nebyli jím jen indiáni, ale i piráti a ostatní koloniální mocnosti. Ačkoliv byl příběh celotáborové hry fiktivní, založený jen na několika dobových motivech, k jeho důkladnějšímu vztahování k realitě došlo v rámci reflexe historické linky příběhu. Dle přípravných materiálů mělo proběhnout zamyšlení nad tím, jak děti nahlíží na danou historickou etapu, jak se cítily v roli dobyvatelů a nad jejich případnými pochybnostmi o činech osadníků, a seznámení dětí s pojmy kolonizace, kolonialismus, conquista a jejich příčinami a následky, zejména pro indiány.

Skrz celotáborovou hru se tedy děti mohly seznámit s náročným a kontroverzním úsekem amerických dějin, a to ještě v ne úplně pozitivní roli. Celotáborová hra a reflexe historické linky jim mohla předat základní informace týkající se dané doby, kolonizace Ameriky a problémů s ní spojených. Z konceptů historického myšlení mohla celotáborová hra nejlépe rozvíjet, hlavně díky reflexi historické linky a role, kterou děti v příběhu hrály, a naplnit některých etap (zejm. tvorbou zákonů, přežíváním „na ostrovech“ a uspořádáním soudu), „dobové perspektivy“²²⁰ a související „etickou dimenzi historického poznání“²²¹, reflexí příčin a následků kolonizace, ale i zařazením etap o

²¹⁸ Rozhovor s Justýnou Bazikovou, s. 3.

²¹⁹ Tamtéž, s. 9.

²²⁰ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 136–148.

²²¹ Tamtéž, s. 168–184.

odvetě indiánů za vyloupení hrodek „příčiny a důsledky“²²², částečně mohla mít vliv i na rozvoj „trvání a změny“²²³, například zdůrazněním pozice indiánů před příchodem kolonizátorů a po něm, díky závěrečné reflexi i „historického významu“²²⁴. Závěrečná reflexe historické linky byla pro edukační potenciál celé celotáborové hry opravdu podstatná a v zásadě nepostradatelná.²²⁵

4.3.5 Mafie (2022)

Celotáborová hra Mafie byla inspirována seriálem *Peaky Blinders*, a tak je její děj zasazen do 20. let 20. století do Birminghamu. Po smrti mafiánského bosse se jeho potomci a dědici rozcházejí a vytvoří kolem sebe skupinu lidí-dětí, rodinné gangy, které následně bojují o vliv ve městě.

Ačkoliv jde o historickou celotáborovou hru založenou na seriálu inspirovaném skutečným gangem,²²⁶ její příběh byl poměrně nadčasový (až na epizodu s komunistickou stávkou). Doba, ve které se příběh odehrával, se projevovala více kostýmy, rekvizitami a výzdobou než obsahem děje. Celotáborová hra tak mohla dětem předat spíš podvědomě informace týkající se každodennosti 20. let 20. století a částečně fungování pouličních gangů Birminghamu té doby. Z konceptů historického myšlení mohla celotáborová hra nejlépe rozvíjet „dobové perspektivy“²²⁷ a „etickou dimenzi historického poznání“²²⁸ vzhledem k roli, kterou děti v příběhu měly – šlo o postavy pohybující se na okraji společnosti a zabývající se pochybnými činnostmi, ale činící je z určitých (třeba sociálních a existenciálních) důvodů.

4.4 Táborníci a historická témata na táborech Stopařů

Dotazníky pro táborníky vyplnilo u táborů Stopařů 7 lidí (všichni současní vedoucí), všichni se vyjadřovali k tématu Komunistické Československo (K), což může potvrzovat velikost dojmu, který v tábornících oproti ostatním celotáborovým hrám tato zanechala. V dotaznících bylo možné zvolit více možností.

Z tabulky č. 19 vyplývá, že všem dotazovaným se etapy u celotáborové hry Komunistické Československo líbily. Část je považovala za smysluplné, část ne vždy

²²² Tamtéž, s. 102–115.

²²³ Tamtéž, s. 82–85.

²²⁴ Tamtéž, s. 12–24.

²²⁵ Jako u hry v roli, viz I. VACHKOVÁ, *Hra v roli ve vyučování dějepisu*, s. 102.

²²⁶ *Peaky Blinders (TV series)*, in: Wikipedia: the free encyclopedia, San Francisco (CA) 2024, dostupné online: [https://en.wikipedia.org/wiki/Peaky_Blinders_\(TV_series\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Peaky_Blinders_(TV_series)) [náhled 22. 7. 2024].

²²⁷ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 145–146.

²²⁸ Tamtéž, s. 180–181.

všemu rozuměla. Líbily se jim hlavně kvůli kostýmům a tomu, jak je dovedly do příběhu dostat, některým i proto, že je dokázaly něco naučit, jen pro jednoho šlo spíše o zpestření. Přesto všichni ocenili další přiblížení tématu, zejména reflexe po konci etap, shrnutí vedoucími i textová shrnutí, časovou osu událostí a věci spjaté s výzdobou. Výsledky tak ukazují, že ačkoliv jsou pro děti samotné etapy podstatné, zvláště u takto složitého tématu ocení jeho další přiblížení.

Tabulka č. 19

Byly scénky a navazující etapy srozumitelné a dobře pochopitelné? Líbily se ti? Proč ano/ne?	K (7)
ano, byly hezky uchopené, dávaly smysl	3
ne vždy jsem všemu rozuměl/a	3
ano, byly dobře zahrané a vtipné	2
ano, byly dobře kostymované, měl/a jsem pocit, že jsem „svědkem“ historických událostí	4
ano, zvládly mě dobře dostat do příběhu a udržovat mě v něm	4
ano, něco jsem se z nich naučil/a	2
ano, ale bylo to jen zpestření, zábava	1
ne, nerozuměl/a jsem, co se děje, a nechápal/a jsem tak ani příběh	0
ne, ale uznávám, že byly dobře udělané a že mě něco naučily	0
scénky i etapy mi jsou jedno	0
Potřeboval/a jsi kvůli pochopení dané doby přiblížení tématu skrz další materiál?	K (7)
ano, bylo dobré, že jsme se mohli případně doptat vedoucích a že nám to shrnuli	3
ano, byla dobrá společná reflexe po konci etap	4
ano, bylo dobré, že bylo na nástěnce vyvěšené textové shrnutí příběhu	3
ano, bylo dobré, že do výzdoby byla zapojena mapa/časová osa událostí, po které jsme se posouvali	2
ano, podstatné pro mě byly věci spjaté s výzdobou obecně	2
ano, bylo by dobré, kdyby se pak pustil film, ze kterého příběh vycházel	1
ano, bylo by dobré, kdyby se četla knížka, ze které příběh vycházel	0
ne, scénky a etapy mi stačily	0

Z tabulky č. 20 je zřejmé, že přenést se do historie i příběhu dokázali všichni dotazovaní. Nejvíce jim k tomu pomáhaly kostýmy a výzdoba, ale také to, že měli v etapě svoji roli, kterou hráli, jeden z nich by přesto ocenil více podnětů. Stejně tak se zvládli všichni vžít do postav, kterými v příběhu byly, zejména skrz příběhové doplňky, které si na etapy brali, ale i opět to, že měli v etapě občas jinou roli než ostatní. Přesto by dvěma z nich vyhovovalo i další zapojení do příběhu, skrz vlastní účast na scénkách a větší zpřítomňování příběhu v každodennosti tábora. Zajímavá je také poznámka jednoho z dotazovaných týkající se v podstatě většího vnesení principů hry v roli do etap.²²⁹ Výsledky prezentované v tabulce tak ukazují, že všichni dotazovaní se do příběhu i své role dokázali vžít (jen menšina z nich by ocenila více podnětů), zároveň ale poukazují na

²²⁹ Srov. např. I. VACHKOVÁ, *Hra v roli ve vyučování dějepisu*, s. 131.

důležitost larpových prvků, které se na táborech využívají (doplňky, speciální role), pro prožívání příběhu dětmi.

Tabulka č. 20

Byly scény, etapy, výzdoba atp. dostatečně autentické? Dokázal/a ses „přenést“ do historie a do příběhu?	K (7)
ano, pomáhaly mi k tomu kostýmy	7
ano, pomáhalo mi k tomu to, že jsem měl/a v etapě roli, kterou jsem hrál/a	2
ano, pomáhala mi k tomu výzdoba	3
ano, ale někdy až moc, mělo to vliv na moji psychiku	0
ne, potřeboval/a bych více podnětů	1
ne, množství podnětů bylo přemrštěné	0
ne, moc věcí bylo nepravdivých nebo nepravděpodobných	0
Dokázal/a ses vžít se do postav, jimiž jste jako děti v příběhu byly? Co ti k tomu pomáhalo?	K (7)
ano, dokázal/a jsem se do postavy vžít a vnímat příběh z jejího pohledu, připadat si jako ona	4
pomáhaly mi k tomu příběhové doplňky, co jsme si občas na etapy brali	4
pomáhala mi k tomu výzdoba (a příp. další doprovodné drobnosti)	0
pomáhalo mi k tomu, že jsem občas měl/a v etapě jinou roli než ostatní	2
ne, moc jsem nevnímal/a, jakou roli v příběhu hrajeme, nebylo to možné	0
Vyhovovala by ti ještě jiná forma zapojení se do příběhu? Případně jaká?	K (7)
ano, chtěl/a bych se účastnit (jako herec) scének	1
ano, chtěl/a bych, aby se příběh prolínal i jiným programem, ne jen etapami	0
ano, chtělo by to více zpřítomňovat příběh v každodennosti tábora	1
ne, takto to bylo dostatečné	4
<i>Asi jednou za čas nechat nácviku, zastavit situaci a dát prostor nám jako postavám v příběhu pojmenovat, co si tak postava může myslet, formou živých obrazů nebo jiné aktivity, aby člověk mohl pracovat s fikcí a tím, jakou roli v ni hraje.</i>	

Z tabulky č. 21 je patrné, že ačkoliv pro pár lidí byly podstatné i postavy příběhu, jako nejdůležitější je vnímána jeho historická linka. To může souviset s charakterem samotné celotáborové hry, jež neměla výrazný rámcový příběh, ale i s obecným přístupem Stopařů k historickým celotáborovým hrám (zejména k těm „vážnějším“) a samotnými reflexemi.

Tabulka č. 21

Kdo z příběhu byl pro tebe nejdůležitější? Co z příběhu pro tebe bylo nejdůležitější?	K (7)
hlavní postava	1
vedlejší postava	1
průvodce příběhem	1
zloduch, co se obrátil	0
zloduch, co zůstal zloduchem	1
lovestory	0
historická linka	7
duchovní linka a poselství	1

Jak lze vidět v tabulce č. 22, historie v příběhu byla pro táborníky zejména motivační, chtěli vědět, jak se věci staly a účastnit se jich. Pro pár z nich byla kulisami,

dokreslovala atmosféru. Sami táborníci si myslí, že u nich celotáborová hra mohla rozvíjet historické myšlení, a to zejména koncept „dobové perspektivy“, ale i „etickou dimenzi historického poznání“. Část z nich vybrala i koncept „příčiny a důsledky“, „historický význam“, „trvání a změna“ a „výpověď pramenů“. Tabulka tak potvrzuje i výsledky didaktické analýzy celotáborové hry, táborníky zvolené koncepty se s ní více méně shodují, vliv celotáborové hry musel být pravděpodobně v určitých oblastech pro ně samotné podstatný, ačkoliv s koncepty historického myšlení seznámeni nejsou, byli schopni je (jako celek) obstojně reflektovat.

Tabulka č. 22

Jak jsi vnímal/a historii předávanou příběhem? Případá ti, že ses skrz dané (i příp. jiné) téma něco naučil/a? Co?	K (7)
byla pro mě jen kulisami, dokreslovala atmosféru, vzal/a jsem si z ní jednotlivosti	2
byla pro mě motivační – chtěl/a jsem vědět, jak se věci staly, a účastnit se jich	5
příběh mi předal faktografické znalosti	1
příběh mi nic z historie nepředal, nebyl na to dělaný	0
myslím, že se díky prožití příběhu umím lépe vžít do postav minulých dob (a pochopit jejich jednání)	6
myslím, že díky prožití příběhu umím lépe zhodnotit současné i minulé aktéry událostí (a nevnímat svět černobíle)	3
myslím, že díky prožití příběhu umím lépe identifikovat příčiny, následky a souvislosti různých událostí (například vliv „velkých“ dějin na život jednotlivce)	2
myslím, že díky prožití příběhu jsem schopný/á lépe rozeznat trvání a změnu v dějinách a vyhodnotit jejich význam (například přetrvávající trendy vs. body obratu)	1
myslím, že díky prožití příběhu jsem schopný/á identifikovat historicky důležité události a osoby (kdo a co způsobilo změnu nebo osvětluje určité historické a současné problémy)	2
v rámci her jsem se naučil/a i něco z historické práce s prameny (analyzovat je a interpretovat)	1

Z tabulky č. 23 je zřejmé, že si žádný z táborníků nemyslí, že by měl problém v příběhu rozeznávat fikci a realitu, část z nich zároveň považovala historické vědomosti příběhem předávané za relevantní, obojí může být významné pro samotný edukační potenciál celotáborové hry.

Tabulka č. 23

Jak dobře se ti dařilo rozeznávat v příběhu fikci a „realitu“? Jak jsi na základě toho vnímal/a historické vědomosti v příběhu předávané?	K (7)
bylo snadné fikci a „realitu“ rozlišit	6
měl/a jsem problém fikci a „realitu“ rozlišit	0
historické vědomosti předávané v příběhu pro mě byly relevantní, považoval/a jsem je za pravdivé	2
protože jsem měl/a problém rozlišit fikci a „realitu“, nebral/a jsem historické vědomosti vážně	0
přestože jsem měl/a problém rozlišit fikci a „realitu“, z příběhu jsem si nějaké historické vědomosti vzal/a	0

Z tabulky č. 24 vyplývá, že vliv celotáborové hry na dotazované byl poměrně podstatný. Většinu z nich přiměla se o téma po táboře více zajímat, případně se zajímat o související témata, měla i vliv na jejich vztah k dějepisu a historii, u dvou lidí i na rozhodnutí týkající se jejich studia. Naučila je nahlížet události kriticky (ačkoliv se to na táboře nedělo, což ale právě jednoho dotazovaného přimělo nad přístupem vedoucích přemýšlet), vzbudila v nich zájem, propojily se jim díky ní souvislosti. Většina si na tábor vzpomene vždy, když se s tématem setká, a tak k němu má bližší vztah, část z nich zná některé informace o tématu jen díky táboru a nebo díky táboru k tématu vůbec nějaký vztah má. Všichni z nich tedy celotáborová hra ovlivnila, a to vcelku pozitivně vzhledem k jejich vztahu k historii nebo přemýšlení o ní.

Tabulka č. 24

Měla na tebe celotáborová hra s daným (příp. jiným) historickým tématem nějaký další vliv? Jaký?	K (7)
ano, přiměla mě se o téma po táboře více zajímat	4
ano, přiměla mě se po táboře více zajímat o související témata	1
ano, měla vliv na můj vztah k dějepisu a historii obecně (mám je raději, líp chápu jejich důležitost)	3
ano, měla vliv na můj vztah k dějepisu a historii obecně (znechutila mi je)	0
ano, měla vliv na rozhodnutí týkající se mého studia	2
ne, žádný neměla	0
<i>možná ty události nahlížet trochu kriticky (ne že by se to dělo na tom táboře tak, vzpomínám si, že ty historie byla předávaná spíš konvenčním způsobem, a to mě trochu nahlodalo, jakože proč ji předávali zrovna takhle)</i>	
<i>víc mi to utkvělo a asi trochu větší zájem a propojení souvislosti</i>	
Dokázal/a sis z daného (i příp. jiného) příběhu zpětně něco vybavit, když ses s ním setkal/a jinde?	K (7)
ano, některé informace ohledně tématu znám jen díky táboru	3
ano, k tématu mám díky táboru nějaký vztah	3
ano, ve škole mi to dost pomohlo	1
ano, vzpomenu si na tábor vždy, když se s tématem někde setkám	4
ne, všechno jsem už zapomněl/a	0

Jak vyplývá z dotazníků pro táborníky a jak lze vidět v tabulce č. 25, pro dotazované je příběh celotáborové hry v kontextu tábora důležitý. Zároveň mají historická témata radši než témata jiná, hlavně proto, že je historie baví a zajímá a skrz celotáborovou hru si ji můžou trochu prožít.

Tabulka č. 25

Je/byl pro tebe příběh celotáborové hry v kontextu celého tábora důležitý? Proč ano/ne?	
ano, jezdím tam hlavně kvůli tomu	0
ano, mám rád/a „prožít si“ nějakého příběhu	5
ne, ale dobře a vtipně zpracované téma pomůže atmosféře	1
ne, ale špatné / špatně zpracované téma mi tábor zkaží	2
ne, vůbec, podstatnější jsou pro mě lidé a další věci	1
<i>Ano i ne, záleží, jak velkou část tábora se týká toho tématu</i>	

<i>Hodně se liší ten vztah asi i podle toho, jak jsem to vnímala jako dítě a jak teď jako vedoucí, ale jenom mi přijde důležité říct, že téma tábora mi přijde skvělý, jen se nesmí zapomenout na ten tábor samotný.</i>	
Máš/měl/a jsi historická témata radši než témata jiná? Proč ano/ne?	
ano, něco se na tom naučím	3
ano, historie mě baví a zajímá, můžu si ji takto trochu prožít	6
ne, nemám je rád/a, je to nuda	0
je mi to jedno	0
<i>Záleží, jaká historie, ale to, co jsem zažila (komunismus), mě bavil</i>	
<i>Mám hodně ráda fantasy, takže mě hodně bavily věci trochu mimo realitu a někdy nabízely větší odstup, ale zároveň ten zápal do nějaké historického tématu byl pak větší a vždycky mě taky hrozně bavily, možná právě to, že to bylo trochu víc na tělo, bylo skvělý</i>	

Z tabulky č. 26 je zřejmé, že dotazovaní preferují z historie obecně témata jim bližší, a to jak časově, tak i prostorem – většina má raději témata nejnovějších dějin a zasazená v českém prostoru. Oblíbená jsou také témata odehrávající se ve starověku. Tábory Bronca a Mirikla taková témata v posledních letech neměly, lze to tak možná spíše přičíst obecné idealizaci starověkých říší ve výuce i ve veřejném prostoru. Oblíbenost současnějších témat potvrzuje i rozhovor s jednou tvůrkyní celotáborových her, záleží podle ní na věku dětí, ale starší a také vedoucí podle ní historická témata baví a zajímají více.²³⁰

Tabulka č. 26

Z jakého období máš historická témata nejradši?	
pravěk	0
starověk (říše jako Mezopotámie, Egypt, Čína, Řecko, Řím...)	5
středověk (od 5. stol. do 15. stol.)	4
novověk (od 15. stol. do roku 1918)	2
nejnovější dějiny (od roku 1918)	6
je mi to jedno	0
Kde máš nejradši, když se příběh odehrává?	
Česko(slovensko)	4
obecně Evropa	2
blízký východ (Turecko, Izrael, Sýrie...)	0
dálný východ (Japonsko, Čína, Vietnam...)	1
Amerika	1
Afrika	0
je mi to jedno	4
<i>Kdekoliv, asi mě baví být jinde než v Čechách, ale ne nutně</i>	

Z tabulky č. 27 vyplývá, že dotazovaní mají raději celotáborové hry založené na skutečných událostech, protože se tak něco mohou naučit. Zároveň příběhy založené na dobových motivech či mýtech mají rádi proto, že bývají zábavnější, a proto, že skrze

²³⁰ Rozhovor s Justýnou Bazikovou, s. 9.

mýty lze lépe porozumět kulturním kontextům. Stejně tak preferují pro celotáborové hry příběhy již zpracované, považují je za smysluplnější, myslí si, že se tak spíš díky nim něco naučí. U témat sepsaných přímo pro tábor jim přijde dobré, že je vedoucí mohou více promyslet a vymyslet do nich více věcí.

Tabulka č. 27 i tabulka č. 25 ukazují, že dotazovaní pro celotáborové hry upřednostňují témata, na kterých se můžou něco naučit – tedy témata historická, založená na skutečné události a příběhy již hotové. Samotní účastníci tak vidí v historické celotáborové hře přidanou hodnotu toho, že je může vzdělávat.

Tabulka č. 27

Máš radši příběhy ztvárňující skutečné události, nebo ty založené na mýtech (nebo pověstech/legendách) či dobových motivech? Proč?	
na skutečné události, alespoň se na tom něco naučím	4
na skutečné události, přijde mi to uvěřitelnější	2
na mýtech či dobových motivech, také se na tom můžu něco naučit, ale bývá to zábavnější	2
na mýtech či dobových motivech, je to zábavnější, příběhy založené na realitě mě nebaví a nudí	0
je mi to jedno	0
<i>oboje</i>	
<i>oboje má něco do sebe (na mýtech se mi líbí, že skrze ně lépe porozumím kulturním kontextům – často se na ně pak referuje i v reálných událostech atd)</i>	
Líbí se ti více příběhy „hotové“ (založené na knize, filmu, na dokumentu atp.), nebo ty sepsané přímo pro tábor (vymyšlené vedoucími na základě doby, motivu apod.)? Proč?	
„hotové“, bývají více promyšlené, dávají lepší smysl, jsou dynamičtější a zábavnější	5
„hotové“, budou spíš vycházet ze skutečných událostí, a tak se na tom něco naučím	4
sepsané přímo pro tábor, vedoucí do nich můžou vymyslet více věcí a více je promyslet	3
sepsané přímo pro tábor, jsou zábavnější a stále se můžu dozvědět něco o dané době	1
je mi to jedno	2
<i>Obojí má něco do sebe, je fajn to nějak střídat.</i>	

Z tabulky č. 28 je patrné, že táborníci příběh celotáborové hry v rámci etap prožívají, a to proto, že jim jsou etapy představeny jako jeho součást, proto, že v etapě hrají příběhovou roli, i proto, že vedoucí na etapy nosí kostým a příběh v etapě hrají. Příběh zároveň prožívají spíše jen u aktivit na něj napojených, tedy při scénkách a etapách, což potvrzuje i jedna z tvůrkyň celotáborových her, ačkoliv si všimla i dětí, které příběhem žily po celý tábor.²³¹

Obojí vychází z charakteru, který celotáborové hry na táborech Stopařů mají – příběh celotáborové hry je koncentrován v podstatě „pouze“ do etap, které tvoří jen část programu tábora a jež zároveň svou podobou připomínají spíše larp než deskové hry.

²³¹ Tamtéž, s. 5.

Tabulka č. 28

Bereš svou účast v etapách jako účast na příběhu? Proč ano/ne?	
ano, etapy navazují na scénky, jsou předneseny jako součást příběhu, takže je tak i prožívám	6
ano, protože v etapě hrají nějakou příběhovou roli	5
ano, protože si vedoucí vezmou na etapu kostýmy a „hrají“ v tu chvíli příběh	2
ne, etapy vnímám od příběhu odděleně, (ne)užívám si je nezávisle	0
Prožíváš příběh po celý tábor?	
ano, po celý tábor, i mimo scénky a etapy	1
jenom u aktivit na něj napojených (při scénkách a etapách)	6
spíše ne, ale občas si na příběh vzpomenu skrz výzdobu apod.	1

Tabulka č. 29 potvrzuje, co zmiňovala v rozhovoru o celotáborových hrách na táborech Bronca a Mirikla jedna z jejich tvůrkyň, a sice to, že jsou pro táborníky dobové kostýmy důležité a že jim hodně pomáhají ve vnímání příběhu.²³² Důležité pro ně současně ale je, že poznají, o jakou postavu konkrétně jde, že na sobě bude mít něco pro svou roli typického. Ve zprostředkování příběhu bez významu nejsou oba druhy výzdoby, dlouhodobá a krátkodobá, podstatnější pro táborníky ale jsou etapy a jim předcházející scénky. Důležitost dobových kostýmů i samotných etap opět souvisí s charakterem celotáborových her.

Tabulka č. 29

Jsou pro tebe důležité dobové kostýmy?	
ano, hodně mi pomáhají vnímat příběh	5
důležitější je, že poznám, o jakou postavu jde (že má na sobě něco pro svou roli typického)	4
ne, kostýmy jsou mi jedno	0
Co ze způsobů zprostředkování příběhu pro tebe bývá nejpodstatnější?	
scénky	5
etapy	7
výzdoba – jednorázové kulisy (související s jedním programem / částí příběhu)	2
výzdoba – dlouhodobé kulisy (po dobu celého tábora)	2

4.5 Vedoucí a historická témata na táborech Stopařů

Dotazníky pro vedoucí vyplnili 3 lidé. Dva z nich se vyjadřovali k tématu Protektorát (P), jeden ke Komunistickému Československu (K). V dotaznících bylo možné zvolit více možností.

Z tabulky č. 30 je zřejmé, že vedoucí považovali obě témata z moderních dějin za povedená, ale vnímali v nich věci složitější na předání (také proto, aby etapy měly „správný účinek“). U Protektorátu kladně hodnotili snahu zasazovat témata do širšího kontextu a zpětnou vazbu, problém viděli ve zpracování nacismu, aby nebyl za hranou, i

²³² Tamtéž, s. 4–5.

ve vlastním hraní „vyloženě negativních postav“. U Komunistického Československa dotazovaná upozorňovala na délku a důkladnost příprav, skrz což si ale sama prohloubila znalosti o dané době, za nejintenzivnější zážitek pak považuje etapu odehrávající se v jáchymovských dolech. Výsledky tak potvrzují přístup vedoucích k historickým celotáborovým hrám, jejich snahu nad nimi více přemýšlet, důležitost samotných reflexí, ale i specifické problémy celotáborových her vycházejících z příběhů moderních dějin.

Tabulka č. 30

Přišlo ti, že bylo téma dobře zvolené a dobře dětem přednesené, nebo spíš naopak? Proč?		K (1)	P (2)
ano, téma bylo zajímavé, myslím, že ho děti pochopily a líbilo se jim		0	0
ano, ale bylo tam dost věcí, které bylo náročné nebo složité předat, tak se muselo opatrně		1	2
ano, téma bylo zajímavé, ale zpracování se moc nepovedlo a děti v příběhu plavaly		0	0
ne, ale myslím, že to dětem nevadilo		0	0
ne a tábor trochu kazilo		0	0
P	<i>Asi záleží jak u čeho, někde se to podařilo lépe, někde více. Ale spíš než na tématu záleželo na aktuální kreativitě a nápadech, si myslím.</i>		
K	<i>Obecně to nebylo téma, na které by se daly navlíknout nějaké super zábavné hry (dovedu si vzpomenout pouze na etapu na spartakiádu, která byla taková odlehčená). Hlavně jsme chtěli prostřednictvím každé etapy předat nějakou důležitou událost/„vlastnost“ komunistické doby, a z toho jsme museli být velmi opatrní, aby to mělo ten správný účinek. Na konci celého cetehu jsme proto měli s dětmi velkou reflexi a zpětnou vazbu, abychom vlastně viděli, co si z toho odnáší.</i>		

Jak ukazuje tabulka č. 31, i vedoucí obě celotáborové hry vnímali, stejně jako táborníci, zejména skrz etapy, dobové kostýmy, etapovou výzdobu a doprovodné maličkosti, navíc i skrz hraní ve scénkách a etapách a řešení tématu na poradách. V proměně tábořiště na historické dějiště vidí spíše snahu o navození atmosféry, výraznější výzdoba se pak objevila (alespoň u Komunistického Československa) v rámci etap. Z tabulky je tak zřejmé, že i vedoucí byli recipienty příběhu, zároveň také potvrzuje přístup spočívající v koncentraci příběhu to etap a blízkost samotných etap larpů.

Tabulka č. 31

Skrz co všechno jsi během tábora téma (a dobu, ve které se příběh odehrává) vnímal/a? Co ti k tomu pomáhalo nejvíce?	K (1)	P (2)
skrz etapy	1	2
skrz výzdobu	0	1
téma jsme hodně řešili na poradách	1	2
pomáhaly dobové kostýmy	1	1
pomáhala etapová výzdoba	1	1
pomáhalo, že jsem hrál/a ve scénkách a etapách	1	2
pomáhaly mi k tomu hlavně různé doprovodné drobnosti (např. dobová hudba)	1	1
téma jsem během tábora nevnímal/a	0	0

Jak moc velká ti přišla snaha proměnit tábořiště v historické dějiště?		K (1)	P (2)
poměrně velká, celé tábořiště bylo hodně vyzdobené		1	0
poměrně velká, doba, ve které se příběh odehrával, se vepisovala i do táborové každodennosti		0	0
myslím, že šlo spíš o to navodit atmosféru (skrz decentnější výzdobu, menší jednorázové i spontánní věci)		1	2
K	<i>Při každé etapě jsme si dávali záležet i na výzdobě toho prostředí. Nebylo to samozřejmě vyvěšené 24/7 (přeci jenom v táboře byly i mladší oddíly:D), ale při etapách to bylo výrazné. Na pozadí pak byla určitě nástěnka, která byla přístupná po celou dobu, na které visely různé zprávy, dopisy, aktuality a obrázky.</i>		

Jak vedoucí v dotaznících uvedli, měli možnost se s tématy seznámit už před táborem, příběhy celotáborových her jim byly shrnovány i na poradách, další seznamování s příběhem probíhalo kvůli hraní v etapách, u tématu Komunistické Československo si mohli přečíst shrnutí i ve společných prostorách vedoucích. Z tabulky č. 32 je zároveň patrné, že pro dotazované byly etapy srozumitelné, ale ocenili i dovysvětlující materiály pro děti, sami zároveň dětem určité věci dovysvětlovali, a tak si museli udržovat přehled. Vedoucí řešili u obou historických celotáborových her složitá nebo kontroverzní témata s nimi spojená, u tématu Protektorát i tíži atmosféry příběhu. Výsledky v tabulce prezentované tak ukazují důležitost dovysvětlování příběhu i pro vedoucí, ale poukazují i na jejich roli v něm a na přítomnost určitých problémů v historických tématech.

Tabulka č. 32

Byl/a jsi schopný/á tématu (době a všemu, co s sebou neslo) sám/sama porozumět? Co ti k tomu pomáhalo?		K (1)	P (2)
ano, stačily mi scénky a etapy		0	0
ano, ale důležité pro mě byly i dovysvětlující materiály pro děti vyvěšované na nástěnce		1	1
ano, ale téma bylo složité, sám/sama jsem dětem některé věci dovysvětloval/a, tak jsem si musel/a udělat přehled		1	2
ne, scénky a etapy byly zmatené, bylo třeba hodně dovysvětlovat		0	0
ne, téma nebylo srozumitelné a nikdo se ani nesnažil jej zpřehlednit		0	0
Řešili jste hromadně s vedoucími nějaké problémy s tématem spjaté? Jestli ano, co a jak?		K (1)	P (2)
ano, šlo o kontroverzní nebo složitá témata s příběhem spojená, každý měl možnost se k tomu vyjádřit a navrhnout řešení		1	1
ano, atmosféra příběhu byla (v jednu chvíli) těžká a mělo to vliv na děti, tak jsme řešili, jak ubírat		0	1
ne, vím, že se řešila občas nějaká kontroverzní nebo složitá témata, ale šlo to mimo nás		0	1
ne, ani nevím, že by s tématem nějaké problémy byly		0	0
K	<i>To byl hlavně ten Jáchymov. Řešili jsme, jak to udělat pro děti psychicky bezpečné, co všechno si můžeme v rámci etapy „dovolit“ apod.</i>		

Tabulka č. 33 ukazuje, že vedoucí vnímali historii v příběhu u Protektorátu jako kulisy, u obou témat ale také jako motivační. Myslí si, že celotáborové hry mohly předat dětem faktografické znalosti i u nich rozvíjet historické myšlení, a to zejména koncept „historický význam“, obě hry i „dobové perspektivy“ a „příčiny a důsledky“, Komunistické Československo i všechny koncepty ostatní. Sami vedoucí tak vnímají potenciál celotáborových her děti vzdělávat a rozvíjet u nich historické myšlení, ačkoliv sami s jeho koncepty většinou seznámeni nejsou.

Tabulka č. 33

K čemu myslíš, že sloužila v daném tématu historie? Myslíš, že téma mělo potenciál i děti něco naučit a že ho naplnilo?	K (1)	P (2)
historie v příběhu byla jen kulisami, dokreslovala atmosféru, děti si z ní mohly vzít jen jednotlivosti	0	1
historie v příběhu byla motivační – děti chtěly vědět, jak se věci staly, a účastnit se jich	1	1
myslím, že příběh dětem předal nějaké faktografické znalosti	1	2
téma potenciál mělo, ale nenaplnilo ho, dětem z historie nedalo nic	0	0
téma potenciál dětem o historii něco předat nemělo	0	0
myslím, že se díky prožití příběhu se děti umí lépe vžít do postav minulých dob (a pochopit jejich jednání)	1	1
myslím, že díky prožití příběhu děti umí lépe zhodnotit současné i minulé aktéry událostí (a nevnímat svět černobíle)	1	0
myslím, že díky prožití příběhu umí děti lépe identifikovat příčiny, následky a souvislosti různých událostí (například vliv „velkých“ dějin na život jednotlivce)	1	1
myslím, že díky prožití příběhu jsou děti schopné lépe rozeznat trvání a změnu v dějinách a vyhodnotit jejich význam (například přetrvávající trendy vs. body obratu)	1	0
myslím, že díky prožití příběhu jsou děti schopné identifikovat historicky důležité události a osoby (kdo a co způsobilo změnu nebo osvětluje určité historické a současné problémy)	1	2
v rámci her se děti naučily i něco z historické práce s prameny (analyzovat je a interpretovat)	1	0

Vedoucí v dotaznících uvedli, že celotáborové hry naučily něco i je, u Protektorátu vžít se do dané doby a více přemýšlet o souvislostech, dotazovaná vedoucí si z Komunistického Československa odnesla i nové vědomosti a názory, kterých se jí dle ní ve škole nedostalo. Z tabulky č. 34 je patrné, že účinkování v celotáborových hrách může mít na vedoucí určitý vliv, u obou témat si vzpomenou na tábor vždy, když se s tématem setkají, a tak k němu mají bližší vztah, u Komunistického Československa přimělo dotazovanou se o téma po táboře více zajímat, na jednoho dotazovaného u Protektorátu žádný vliv nemělo. Dotazovaná vyjadřující se ke Komunistickému Československu také uvedla, že celotáborovou hru považovala za „*velmi příjemný*“

způsob, jak se z historie naučit víc“. Tabulka tak dokazuje, že celotáborové hry můžou mít na vedoucí další vliv, podobně jako na táborníky.

Tabulka č. 34

Pokud jsi hrál/a ve scénkách a etapách, měla tvoje účast v nich nebo vůbec tábor vliv na tvůj vztah k dějepisu, potažmo historii obecně?	K (1)	P (2)
ano, přiměla mě se o téma po táboře více zajímat	1	0
ano, přiměla mě se po táboře více zajímat o související témata	0	0
ano, měla vliv na můj vztah k dějepisu a historii obecně (mám je raději)	0	0
ano, měla vliv na můj vztah k dějepisu a historii obecně (znechutila mi je)	0	0
ano, vzpomenu si na tábor vždy, když se s tématem někde setkám, a tak je mi téma bližší	1	1
ano, měla vliv na rozhodnutí týkající se mého studia	0	0
ne, žádný neměla	0	1
K <i>Já tedy dějepis jako takový nikdy ráda neměla (spíš kvůli špatným učitelům). Takže ten vztah se úplně nezměnil. Ale tohle byl vlastně velmi příjemný způsob, jak se z historie naučit víc. Z tábora jsem byla nadšená, ale k předmětu jako takovému se vztah nezměnil:D</i>		

Z dotazníků pro vedoucí a tabulky č. 35 vyplývá, že vedoucí považují scénky a etapy tak, jak je dělají, za vhodné pro vžívání dětí do příběhu a zároveň vnímají, že je děti mají jako herce spojené s rolí, kterou v příběhu hráli. V přenášení dětí do příběhu uvažují také o roli kostýmů. Ačkoliv se snaží, jak i vyplývá z rozhovoru s tvůrkyní jedné z celotáborových her, mít kostýmy „vypiplané“,²³³ symbolické znázornění u některých postav je také dostatečné, i tady funguje dohoda o dodržení „jako“.²³⁴

Hraní ve scénkách a etapách i samotným vedoucím pomáhá se do příběhu a doby vžít, sami mají určité věci spojené s postavou, kterou hráli. Stejně jako táborníkům jim v tom pomáhaly dobové kostýmy a také celková atmosféra. Etap se v roli účastní většina vedoucích. I oni sami si tedy příběh celotáborové hry prožijí podobně jako táborníci, ačkoliv v jiné roli a s jiným vnímáním, vzhledem k jejich věku, znalostem a účasti na přípravě.

Tabulka č. 35

Zúčastnil/a ses někdy hraní ve scénkách a etapách? Myslíš, že to pomohlo dětem se více do příběhu a doby vžít? Jakou roli v tom hrály kostýmy?	
ano, hrál/a jsem	2
myslím, že se nám scénky a etapy povedly, a děti se tak do příběhu vžívaly dobře	3
myslím, že se nám scénky a etapy moc nevedly, a tak jsme ani děti nedokázaly do příběhu vtáhnout	0
vnímal/a jsem, že děti mě i měly jako herce spojeného s rolí, kterou jsem hrál/a	2
myslím, že pro děti je důležité, že máme kostýmy vypiplané	1

²³³ Rozhovor s Justýnou Bazikovou, s. 4–5.

²³⁴ Srov. Eva MACHKOVÁ, *Úvod do studia dramatické výchovy*, Praha 2018, s. 112.

myslím, že by dětem tolik nevadilo, kdybychom kostýmy tolik vypiplané neměli, důležitější je, že podle něčeho poznají, koho hrajeme	1
ne, nikde jsem nehrál/a	0
<i>U většiny historických cetehů jsme kladli důraz na to, aby ty kostýmy do dané doby pasovaly. Nebyly zas tak vypiplané, ale bylo určitě jasné, kým máme být. V komunistech jsme měli velké vojenské kabáty, různé brože nebo odznaky. Případně jsme měli nějaké retro oblečení, pokud jsme měli být jen „normální občan“. Na protektorátu jsme také měli symbolické červené pásky na rukávech. Takže bylo hned jasné, že ve scénce máme být nacisti.</i>	
Pokud ses účastnil/a hraní ve scénkách a etapách, dokázal/a ses do příběhu a doby více vžít sám/sama? Proč?	
ano, díky své roli jsem se příběhu přímo účastnil/a, určité věci tak jsou i se mnou jako s hercem spojené a já je mám spojené s postavou, kterou jsem hrál/a	3
ano, dokázal/a, pomohly mi hodně dobové kostýmy a celková atmosféra	2
ne, sice jsem hrál/a, ale příběh jsem nijak neprožívala	0

4.5.1 Výhody a nevýhody historických témat podle vedoucích

Tabulka č. 36 ukazuje, že dotazovaní vedoucí vidí výhodu historických témat v tom, že se do nich lze lépe vžít, protože jde většinou o reálné příběhy, a v tom, že mohou děti něco naučit, což opět ukazuje zacílení celotáborových her táborů Bronca a Mirikla na vzdělávání dětí (i v závislosti na skautských principech). Jak zmiňovala i tvůrkyně jedné z celotáborových her, u historických témat je podstatný také věk táborníků – starším mohou dát více, pro mladší budou náročnější a možná nic neříkající.²³⁵

Sama jedna dotazovaná uvedla, že když byla táborník, vnímala téma celotáborové hry spíše jako kulisu, jako vedoucí ale i zažila jiný přístup k celotáborové hře a vidí v nich přesah do dějepisného vzdělávání. V kontextu toho hodnotí jako nejlepší témata Komunistické Československo a Protektorát. Druhá dotazovaná potvrzuje už zmíněnou snahu o „pozitivní dopad“ celotáborových her na děti.

Tabulka č. 36

Co si myslíš o historických tématech obecně? Jaké výhody/nevýhody ti přijde, že s sebou historické téma nese?	
přijdou mi dobrá, děti se na nich můžou něco naučit	2
přijdou mi dobrá, většinou jde o reálné příběhy, tak se do nich lépe vžívá	3
přijdou mi dobrá, bývají dynamičtější a zábavnější	0
přijdou mi lepší témata z dob bližších té naší, děti se do nich lépe vžívají	1
přijdou mi lepší témata zasazená do kultur (potažmo zemí) bližších té naší, jsou jednodušší na předání	0
myslím, že na době nezáleží	1
myslím, že na kultuře (potažmo zemi) nezáleží	1
myslím, že jiná témata (např. fantasy) jsou lepší, že se u nich mohou děti lépe odreagovat	0
myslím, že jiná témata jsou lepší, protože jsou hravější a tvárnější pro přípravu	0
myslím, že jiná témata jsou lepší, protože nejsou tak složitá na předání	0
myslím, že je téma jedno, protože ho děti spíš neřeší a nevnímají	0

²³⁵ Rozhovor s Justýnou Bazikovou, s. 5–6.

nic si o nich nemyslím	0
<i>Jak historické, tak nějaké fantasy téma mají své pro i proti. U fantasy témat víme, že se všichni budou orientovat v příběhu zhruba stejně – dějová linka je často smyšlená a není potřeba nějakých počátečních znalostí od dětí. Historie podle mě zanechává větší zážitky tím, že si to propojí s něčím, co už slyšely ve škole. Ale zase je to náročnější pro ty mladší, protože ti ještě tolik znalostí ze školy nemají.</i>	
Pozoruješ, že se nějak změnil tvůj přístup k tématům (případně vnímání scének a etap) oproti tomu, když jsi jezdil/a jako táborník? Proč a jak?	
<i>Víc o tom přemýšlím, chci si to jednak užít ale zároveň i dbát na to, aby to na děti mělo nějaký pozitivní dopad</i>	
<i>Když jsem byla dítě, tak mi přišlo vlastně i nějaké „historické“ téma bylo spíše jen kulisou, příběh byl celkem náhodný. Byl středověk, mafie, western, ale upřímně jsem nevnímala žádný přesah více do „dějepisu“ jako takového. Bylo to pro mě v té době jako pozadí. Jako vedoucí jsem vlastně zažila už trochu jiný koncept cetehu při těch komunistech a od té doby si myslím, že se ten pohled změnil. Stále se snažíme střídát nějaké historické a nějaké odlehčené téma. A u těch historických se právě snažíme (a někdy se to daří lépe, někde méně), abychom to propojili i s reálnými historickými fakty. Nejvíce se nám to dařilo u komunistů a protektorátu (měli jsme dobře zpracované nástěnky s informacemi, pro děti to bylo známé). Nejméně asi u Port Royal a Peaky Blinders (tam to bylo spíš jako kulisa, děti si z toho moc historie neodnesly)</i>	

Tvůrkyňe jedné z celotáborových her také upozorňuje na vzdělávací charakter historických celotáborových her,²³⁶ práce s historickými tématy ji i více bavila, protože v nich cítila „hlubší smysl“,²³⁷ za výhodu považuje to, že mají jasně danou linku událostí, není nutné k nim vše vymýšlet a existuje k nim spousta materiálů. Nevýhodu vidí v podstatě v tom samém, danost historických událostí může ztěžovat vymýšlení etapových her nebo jiného programu tak, aby fungoval v rámci tábora. Další nevýhodou je dle ní náročnost předání všeho tak, jak se stalo, jako problematické vnímá možné dezinterpretace, ahistoričnost a nepravdivé předání zvolených událostí.²³⁸ Náročnost předání historických témat zmiňovali v dotaznících i dotazovaní vedoucí.

4.6 Edukační potenciál historických témat na táborech Stopařů

Jak ukázaly dotazníky i rozhovor s jednou z tvůrkyň celotáborových her a jak už bylo zmíněno v podkapitole o produkci celotáborových her, vzdělávací potenciál celotáborových her je pro skauty táborů Bronca a Mirikla podstatný, což vychází ze samotných principů, na jejichž základě Skaut funguje. Uvědomují si ho spíše u celotáborových her, které vnímají jako „vážnější“, jak ale ukázala analýza přípravných materiálů, mohou ho mít i témata „oddechovější“. Charakterem, které mají v rámci celotáborové hry etapy, mohou být historická témata podstatně vzdělávací i pro vedoucí.

²³⁶ Tamtéž, s. 7–8.

²³⁷ Tamtéž, s. 10.

²³⁸ Tamtéž, s. 9.

Dějepis a historie bývalé táborníky i současné vedoucí baví, většinu proto, že mají rádi příběhy (5 táborníků a 1 vedoucí), důležité pro ně je znát historický kontext toho, co se dnes děje ve světě (5 táborníků a 2 vedoucí), historie jim přijde důležitá, protože se z ní máme poučit (3 táborníci a 3 vedoucí). Všichni účastníci táborů tedy mají k dějepisu i historii kladný vztah.

Co se týče vztahu historických celotáborových her a dějepisného vzdělávání ve škole, jedna z tvůrkyň celotáborových her si myslí, že celotáborové hry by měly sloužit spíše jako doplněk hodin dějepisu, zároveň si ale myslí, že „*principy toho, jak se předává historie během her, by se daly implementovat do normálních hodin dějepisu*“.²³⁹ V porovnání s frontální výukou dle ní mají celotáborové hry větší potenciál rozvíjet historické myšlení, sama ale vnímá jako nejpřínosnější hodiny dějepisu, jež charakterizovala jako „výuku zážitkem“.²⁴⁰ Jako produktivnější vnímají celotáborové hry vedoucí i táborníci, protože mohou k tématu budovat vztah (2 vedoucí a 5 táborníků), díky prožití příběhu je dle nich možné si věci lépe pamatovat (2 vedoucí a 5 táborníků) a protože mohou předat více než pouhé faktografické znalosti – mohou rozvíjet schopnosti spojené s historickým myšlením (1 vedoucí a 5 táborníků). Dva vedoucí si zároveň myslí, že celotáborová hra dětem nutně nic moc dát nemusí, ale že se jim vše jednou propojí, a to zejména u dětí mladších.

Analýza přípravných materiálů a dotazníků ukázala, že celotáborové hry na táborech Bronca a Mirikla mohou rozvíjet schopnosti spojené s historickým myšlením i předávat faktografické znalosti. Historické myšlení rozvíjejí spíše implicitně, výraznější vliv mají pravděpodobně celotáborové hry považované za „vážné“, ale i „oddechové“ mohou podvědomě působit. Jak ale zmínila jedna z tvůrkyň celotáborových her, jde jim o to, „*aby si to [děti] prožily, spíš než aby se jenom učily o tom, jak to bylo*“,²⁴¹ čímž spolu s tím, že svou podobou celotáborové hry táborů Bronca a Mirikla připomínají larp, připomínají také hru v roli a stejně jako ona²⁴² tak z konceptů historického myšlení nejlépe rozvíjejí „dobové perspektivy“²⁴³ a „etickou dimenzi historického poznání“²⁴⁴. Koncept „trvání a změny“²⁴⁵ mohou rozvíjet hry zaměřené na delší časový úsek a

²³⁹ Tamtéž, s. 8.

²⁴⁰ Tamtéž.

²⁴¹ Tamtéž.

²⁴² I. VACHKOVÁ, *Hra v roli ve vyučování dějepisu*, s. 97.

²⁴³ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 136–148.

²⁴⁴ Tamtéž, s. 180–181.

²⁴⁵ Tamtéž, s. 74–86.

zdůrazňující proměny každodennosti, „příčiny a důsledky“²⁴⁶ pak hry kladoucí důraz na vliv velkých dějin na životy jednotlivců a následky lidského jednání. K rozvoji konceptu „historický význam“²⁴⁷ může docházet jen částečně výběrem osobností a událostí, které se v celotáborové hře objeví, a tak i spíše u vedoucích než u táborníků. „Výpověď pramenů“²⁴⁸ celotáborové hry potenciál rozvíjet spíš nemají. V kontextu historického myšlení je u celotáborových her táborů Bronca a Mirikla velkým rizikem jednoduché sklouznutí k ahistoričnosti, vytváření neuceleného obrázku a předávání subjektivních postojů a jednostranných interpretací historických událostí, o čemž hovořila v rozhovoru i jedna z tvůrkyň celotáborových her jako o něčem, co se děje a co považuje za problematické.²⁴⁹ Edukační potenciál celotáborových her se tím tak poměrně snižuje. Kladnou roli naopak mají reflexe a povídání po proběhlých etapách. Jak už bylo několikrát zmíněno, velkou roli hraje také věk dětí, starší si z celotáborových her pravděpodobně vezmou víc. Podstatnou dovedností v celotáborových hrách nabytou ale zůstává schopnost vcítit se alespoň částečně do lidí minulých dob, a tak i do lidí současných.²⁵⁰ Z dotazníků i rozhovoru²⁵¹ vyplývá, že u celotáborových her je jako důležitější vnímán jejich potenciál budovat v dětech vztah k historii i dějepisu a vzbudit u nich zájem se vzdělávat dál, což výsledky dotazníků (jak pro táborníky, tak ale i pro vedoucí) potvrzují, že se děje.

²⁴⁶ Tamtéž, s. 102–115.

²⁴⁷ Tamtéž, s. 12–24.

²⁴⁸ Tamtéž, s. 40–49.

²⁴⁹ Rozhovor s Justýnou Bazikovou, s. 8.

²⁵⁰ Nabytí schopnosti tolerance a empatie prostřednictvím dramatické výchovy uvádí E. MACHKOVÁ, *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 122–123.

²⁵¹ Rozhovor s Justýnou Bazikovou, s. 8.

5 Celotáborové hry táborů havlíčkobrodského MaMMacentra

5.1 O havlíčkobrodském MaMMacentru

MaMMacentrum funguje v Havlíčkově Brodě od roku 2015.²⁵² Jeho cílem je nabídnout vzdělávání dětem od narození do 14 let. Přes rok pořádá několikero sportovních, hudebních a výtvarných kurzů,²⁵³ v létě pak sportovní a jiné příměstské tábory a stanové tábory v Hrozatině u Třebíče a v Ostrově u Svatoslavi. Stanové tábory vznikly z táborů pořádaných pro děti jejich rodiči, mají tedy delší tradici než samotné MaMMacentrum. Původně byly spojeny s chalupou, v současnosti se již odehrávají na louce a děti spí v podsadových stanech.²⁵⁴ Tábory jsou určeny dětem od 7 roků do 14 let.²⁵⁵

5.2 Vliv fungování tábora na příběh celotáborové hry

5.2.1 Struktura tábora a příběhy celotáborových her

Skupina vedoucích, s jejímiž příslušníky byl veden rozhovor, tvoří tábory sama od roku 2020.²⁵⁶ Do té doby byly organizovány jinou skupinou. Ve své práci se proto budu konkrétněji soustředit pouze na podobu táborů a celotáborových her od roku 2020.

Celková podoba táborů se mění se zkušenostmi vedoucích. Tábory havlíčkobrodského MaMMacentra původně fungovaly na „klasickém“ schématu, v průběhu tábora se hrály hry, sbíraly body a na konci vyhrál tým, který měl bodů nejvíce. Později však došlo s ohledem na poptávku ke změně a rozvolnění, na dopoledne bývá připraveno vícero programů a děti si mohou vybrat, jakého se budou účastnit, přičemž mají jeden úkol všichni společný, odpoledne se pak odehrávají družinkové hry, večerní program bývá dobrovolný.²⁵⁷ Zároveň (i s ohledem na vyšší věk táborníků) byly poslední tábory svou formou bližší larpu (poslední tak byl i prezentován), a od těch prvních se tedy poměrně lišily. Délka tábora se v minulosti měnila, a to opět podle poptávky, jako

²⁵² *MaMMacentrum – pohyb dětem, z. ú.*, Portál živnostenského podnikání, dostupné online: <https://www.rzp.cz/verejne-udaje/cs/udaje/vyber-subjektu;ico=03854248;roleSubjektu=P/subjekt;ssarzp=A0aa7df11aef17308d444dd34902b3eac126a454300b12b2700c749cba7f07c8918b1> [náhled 9. 7. 2024].

²⁵³ *MaMMacentrum*, dostupné online: <https://www.mammacentrum.com/> [náhled 9. 7. 2024].

²⁵⁴ Rozhovor s Michaelou Tůmovou a Vojtěchem Minaříkem, organizátory táborů MaMMacentra, Havlíčkův Brod 26. 5. 2024, s. 1.

²⁵⁵ *Tábory*, MaMMacentrum, dostupné online: <https://www.mammacentrum.com/tabory> [náhled 9. 7. 2024].

²⁵⁶ Rozhovor s Michaelou Tůmovou a Vojtěchem Minaříkem, s. 6.

²⁵⁷ Tamtéž, s. 1.

nejvhodnější jsou vnímány tábory sedmidenní.²⁵⁸ V harmonogramu táborů se ze začátku také střídaly příběhové hry s nepřiběžovým programem. Příběh bývá nejvíce zprostředkováván většinou pouze prostřednictvím her nebo jiného programu a slovně.

5.2.2 Produkce celotáborové hry

Celotáborové hry na táborech MaMMacentra tvoří programový vedoucí, který také téma spolu s hlavní(m) vedoucí(m) vybírá (dále jako „organizátoři“), a to podle toho, co jim samotným přijde vhodné a co je baví.²⁵⁹ Vytvoří kostru celotáborové hry a k ní i příběh. S ostatními vedoucími má pak 1–2 schůzky. Všichni ostatní vedoucí, staří 15–20 let, jsou však zároveň vedoucími družinek, a tak se tvorby celotáborové hry a programu neúčastní, ale mohou se k němu vyjadřovat a pak pomáhají s jeho ztvárněním přímo na táboře.²⁶⁰

Historická témata organizátoři pro tábor volí raději než jiná, protože „*hrát si na Ledové království nebo na pokémony můžou [děti] kdekoliv. Ale přenést se do jiné doby, to má takové své kouzlo*“. Shodují se, že je lepší zvolit téma, jež má alespoň „*nějaký historický podtext*“.²⁶¹ Samotného tvůrce několika celotáborových her baví historická témata více než jiná, je pro něj „*zajímavější přibližovat těm dětem vlastně tu skutečnost, jak byla, než ten smyšlený příběh, na který se můžou vlastně podívat sami*“, přitažlivější jsou pro něj i proto, že si v nich lze „*najít víc zajímavého než v nějakém tom narativu, který už je vlastně daný*“.²⁶²

Programový vedoucí v celotáborové hře přibližuje dětem svůj pohled na dané téma.²⁶³ U historických celotáborových her jde vedoucím o to, aby si děti prožily danou dobu, vyzkoušely si, jak se v ní žilo a fungovalo.²⁶⁴ Pro obecnější historická témata často čerpají inspiraci v již existujících celotáborových hrách a v jiných souvisejících materiálech.²⁶⁵ Pozdější celotáborové hry vymýšleli celé sami a přebírali jen konkrétní hry.²⁶⁶

Přesto, že samotné tábory MaMMacentra nevycházejí z podobných výrazných principů jako tábor Radost nebo skautské tábory, snaží se organizátoři v jejich rámci

²⁵⁸ Tamtéž, s. 9.

²⁵⁹ Tamtéž.

²⁶⁰ Tamtéž, s. 1.

²⁶¹ Tamtéž, s. 5.

²⁶² Tamtéž, s. 8.

²⁶³ Tamtéž.

²⁶⁴ Tamtéž, s. 7.

²⁶⁵ Tamtéž, s. 2.

²⁶⁶ Tamtéž, s. 6.

určité hodnoty (pro ně samotné důležité) zprostředkovat, jde zejména o vztah k přírodě a respekt k sobě navzájem, důraz je tedy kladen na zodpovědnost jednotlivce a na environmentální témata.²⁶⁷ Ze začátku se podle nich tyto hodnoty do celotáborových her nepropisovaly, později už ale ano, mimo jiné vnášením souvisejících témat do příběhu celotáborových her a do programu.²⁶⁸

Současné společenské a kulturní tendence známé například ze současné populární knižní nebo filmové produkce (jako silné ženské hrdinky, stejnopohlavní páry, určitá vyšší míra korektnosti apod.) se v tvorbě celotáborových her nijak výrazně neprojevují, jejich případné projevy jsou motivovány spíše prakticky.²⁶⁹

Jak již bylo zmíněno, tábory MaMMacentra bývaly v minulosti různě dlouhé. Co se týče celotáborových her, podle jejich tvůrců se na pěti nebo sedmidenních táborech nic nestihne, čtrnáctidenní jsou moc dlouhé, přiměřené jsou podle nich tábory desetidenní. Z pětidenního tábora je dle nich ale prožitek o to intenzivnější. Věk dětí výběr tématu celotáborové hry neovlivňuje. Pro různé věkové skupiny by však byly voleny jiné formy předávání příběhu, jiné hry a jiný program. Zároveň na táborech, na něž přijely spíše menší děti, se příběh celým táborem více prolínal, na starší děti lze zase přenést větší zodpovědnost.²⁷⁰

5.2.3 Zobrazování historie v rámci tábora

Příběh celotáborové hry bývá na táborech MaMMacentra zprostředkováván nejvíce prostřednictvím samotných her a jiného programu. Na začátku tábora bývá sehraána vedoucími scénka, kterou jsou děti uvedeny do děje, se zbytkem příběhu už bývají ale seznámeny slovně a prožívají jej pouze přímo skrz daný program.²⁷¹ Hry a jiný program je o to větší snaha důkladněji promýšlet.²⁷² Podstatnější je pak i role, kterou v příběhu hrají děti a jež se svou váhou blíží roli vedoucích.

Na co vedoucí dbají, je výzdoba a kostýmy. Tematicky vyzdobené bývá celé tábořiště, v rámci výzdoby se snaží navodit atmosféru prostředí celotáborové hry. Její součástí bývají různé malby a předměty s tématem související, na výrobě výzdoby se podílejí i děti, například tvorbou družinkových vlajek. Na obsah samotné výzdoby může být navázána následně i hra. Současně se často na jednotlivé hry vyrábí výzdoba zvlášť,

²⁶⁷ Tamtéž, s. 1.

²⁶⁸ Tamtéž, s. 3.

²⁶⁹ Tamtéž.

²⁷⁰ Tamtéž, s. 9.

²⁷¹ Tamtéž, s. 3.

²⁷² Tamtéž, s. 1.

je snaha, aby předměty s hrou související reálně existovaly a nebyly jen imaginární či nakreslené.²⁷³ Důležité pro tvůrce celotáborové hry obecně je, aby si děti mohly na věci s tématem a dobou související „sáhnout“.²⁷⁴

Kostýmy vedoucí považují za prioritu, alespoň jeden svůj kostým má také každé dítě, oblečení do nich všichni bývají minimálně na zahájení a ukončení tábora a závěrečnou hostinu. Některé kostýmy si i děti samy vyrábějí. Na hry bývají vedoucí převlečení za postavu, kterou hrají.²⁷⁵ „Úplnou“ historickou přesnost se ve výzdobě a v kostýmech ale protlačovat nesnaží, nebylo by něco takového podle nich pro děti nutně přístupné a bylo by to svou náročností na úkor tábora samotného (přesnější věci jsou dle nich „něco spíš pro dospělé“).²⁷⁶ Přístup vedoucích k výzdobě i ke kostýmům odpovídá záměru, který s historickými celotáborovými hrami spojují, a to, aby si děti dobu příběhu prožily a vyzkoušely si, jak se v ní fungovalo. Samotný příběhový program se tak zároveň svým charakterem blíží spíše larpu než hrám založeným na principu her deskových, stejně jako celotáborové hry obecně.

K příběhu celotáborové hry je možné se dostat také při reflexi, jež v posledních letech probíhají na konci každého tábora a při delších táborech i v jejich průběhu. V jejich rámci je možné se mimo to, co komu na táboře vyhovuje nebo schází, vyjádřit právě i k příběhovým hrám a programu a vůbec k samotnému tématu,²⁷⁷ pro děti tu je tak i možnost se doptat, na co potřebují, pro vedoucí zase příležitost potřebné dovysvětlit nebo upřesnit.

Na celotáborové hry má tedy asi největší vliv délka tábora a věk dětí. Bez vlivu ale nejsou samotné děti, jejichž názorům je snaha obecně tábor, ale i celotáborové hry přizpůsobovat, a také družinkoví vedoucí, kteří se celotáborové hry sami účastní, ale mají možnost se k ní vyjadřovat v průběhu jejího chystání. Více než v případě ostatních dvou táborů mají na fungování celotáborových her tím, že jde zatím o tábory ne tolik zavedené, vliv zkušenosti, které organizátoři zatím postupně získávají. Příběh celotáborové hry podstatně ovlivňuje také osobnost jeho tvůrce a hlavní vedoucí tábora, kteří se, jak už bylo zmíněno, snaží v celotáborové hře předávat svůj pohled na dané téma a alespoň částečně v ní prosazovat hodnoty, které jsou pro ně samotné významné. Důležitý je také hlavní záměr vedoucích ukázat, jak se v dané době žilo a fungovalo, jenž ovlivňuje

²⁷³ Tamtéž, s. 4.

²⁷⁴ Tamtéž, s. 6.

²⁷⁵ Tamtéž, s. 4–5.

²⁷⁶ Tamtéž, s. 9.

²⁷⁷ Tamtéž, s. 5–6.

samotný výběr tématu, zpracování příběhu i jeho předávání (kladení důrazu na kostýmy a výzdobu, větší váha příběhové role dětí, nevadí pak menší počet scének).

5.3 Historická témata na táborech MaMMacentra

Historická témata bývají na táborech MaMMacentra poměrně častá. Většinou jde spíše o témata historizující (respektive kulturně historická a kulturně historicky vzdělávací), která nevychází z jednoho určitého příběhu, ale jsou založena na dobových motivech, vícero příbězích nebo je jejich příběh zcela smyšlený, zároveň také mohou mít příběhově přesah do současnosti (cestování časem). Taková témata se střídají s tématy, která bývají často kulturně vzdělávací, a nebo s fantasy či pohádkovými tématy. V roce 2015 bylo na jednom z táborů tématem *Za krále svého a královnu svou* (rytíři), na druhém *Šmoulové*, o rok později *Pravěk* (ve spojení s *Croodsovými* – animovaný film), následoval *Harry Potter* (2017), *Námořníci jejího veličenstva* a *Indiáni* (2018), *Cirkus* (2019), *Antika a Hollywood* (2020), *Kdo přežije?* (Tanzánie), *Mafie a Pán prstenů* (2021), *Rok na vsi*, *Hra o trůny* a *Japonsko* (2022), *Dobývání Divokého západu* a *Harry Potter* (2023). Historická nebo historizující témata mívají také příměstské tábory, které MaMMacentrum pořádá, jde například o *Robinsona Crusoe* (2015) nebo *Ať žijí rytíři* (2017), a víkendové akce, například *Černobyl* nebo *Mafie* (20. léta).

Ve starších tématech s historií spojitelných se podle tvůrce několika pozdějších celotáborových her historie tolik neprosazovala, ani jako historická, a tak i historicky vzdělávací vnímána nebyla. Za takové sám považuje až téma *Divoký západ*, s tím ale, že prvky se objevují už v tématech dřívějších.²⁷⁸

Ve své práci se budu věnovat tématům, která lze považovat za historická nebo historizující a jež připravovala zhruba podobná skupina vedoucích, s jejichž příslušníky byl i veden rozhovor. Jde o celotáborové hry *Rok na vsi*, *Hra o trůny*, jež byla explicitně vztahována k reálnému středověku, a *Divoký západ*, největší prostor pak bude vyhrazen tématu *Antika*.

5.3.1 Antika (2020)

Celotáborová hra *Antika* je zpracována na základě řeckých bájí a pověstí. Rámcový příběh celotáborové hry byl inspirován pověstí o *Jásonovi* a *Argonautech*. Bohové *Olympu* chtějí vzít zlaté rouno králi *Aiétéovi*, ale rouno je hlídáno drakem, a tak poprosí lid „řeckohroznatínský“ (dětí) o pomoc. V průběhu týdne lid shromáždění pět

²⁷⁸ Tamtéž, s. 2.

bohy (vedoucí družinek) do pěti měst zdokonaluje svoje schopnosti, aby se na konci mohl Aiétéovi postavit.

Každý den tábora byl zasvěcený jednomu z řeckých bohů, náplní programu tak vždy byly činnosti s bohem související (Poseidon – stavění plavidel, plavení ohňů, Áres – souboj s osudem, stezka odvahy), ale i další „antické“ aktivity (plnění Herkulových úkolů, olympijské hry, příprava divadla). Každý pracovník tábora mimo vedoucí družinek měl též přiřazenou roli jednoho z bohů. Na začátku tábora si děti vyráběly tógy, k výzdobě patřil kužel hojnosti, kresby bohů a jejich příběhy, vázy, posezení ve stylu amfiteátru, ovčí rouno a rekvizity do jednotlivých her. Zároveň podle organizátorů „*tím, jak tam pak všichni chodili v těch kostýmech, tak to dostalo takové kouzlo*“.²⁷⁹ Mimo úvodní scénku byl příběh zprostředkováván v rámci her a slovně.²⁸⁰

Téma bylo podle organizátorů vybráno, protože je „*jednoduché a líbivé*“ a existuje k němu už velké množství materiálů (šlo o první tábor jimi organizovaný, proto se rozhodli pro jednodušší téma, které navíc „*už dlouho měli v hlavách*“).²⁸¹ Tábor byl zároveň děláný pro mladší děti (6–12 let), a tak celotáborovou hru pojali spíše „pohádkověji“, „historicky“ se snažili zprostředkovat hlavně řeckou mytologii.²⁸² Rámcový příběh celotáborové hry byl zároveň založen na hotové etapové hře z Mravence.²⁸³ Mimo to ale zapojili do celotáborové hry i další témata a program, informace k němu si dohledávali dle potřeby „*většinou z internetu*“.²⁸⁴ Protože šlo o tábor, který dělali organizátoři poprvé sami, v celotáborové hře se ještě tolik neprojevilily hodnoty, které měly vliv na pozdější celotáborové hry.²⁸⁵

Sami organizátoři si myslí, že aniž by to tehdy věděli, dostávali prostřednictvím her do dětí „*docela velké množství informací a pochopení pro tu dobu*“.²⁸⁶ Zároveň podle nich ale byla doba pro děti těžko představitelná.²⁸⁷ Její přiblížení doprovázelo promítání filmu *Souboj Titánů* a také kresby bohů a související texty, na něž byly napojeny i hry. Výrobou tógy dle organizátorů děti mohly pochopit styl oblíkání, protože „*pro některé*

²⁷⁹ Tamtéž, s. 4.

²⁸⁰ Tamtéž, s. 3.

²⁸¹ Tamtéž, s. 1.

²⁸² Tamtéž, s. 1–2.

²⁸³ Jan ŠOUREK a kol, *Za zlatým rounem. EH 107*, dostupné také online: <https://www.mravenec.cz/za-zlatym-rounem#detail-anchor-description> [náhled 13. 7. 2024].

²⁸⁴ Rozhovor s Michaelou Tůmovou a Vojtěchem Minaříkem, s. 2.

²⁸⁵ Tamtéž, s. 3.

²⁸⁶ Tamtéž, s. 3–4.

²⁸⁷ Tamtéž, s. 4.

bylo těžké chodit jenom v tom prostěradle“.²⁸⁸ Myslí si, že mohli v rámci tábora předat dětem zkrácené informace o době i jejích událostech, což ale bylo dáno už samotným tématem.²⁸⁹ Reflexe po této celotáborové hře ještě neprobíhala.²⁹⁰

Téma antické kultury považuje za lákavé a vhodné pro podobnou věkovou kategorii i Veronika Rodriguezová v lekci učené metodami dramatické výchovy *Řecko – mýty a bohové*. Výstupy první části její lekce se podobají těm, jež mohla zprostředkovat i celotáborová hra, měla „za cíl práci s kulturním odkazem antiky, ujasnit žákům jména řeckých bohů a jejich vztahů“.²⁹¹ V celotáborové hře Antika se děti mohly také seznámit se základními informacemi týkajícími se řecké mytologie a částečně starověkého Řecka, ačkoliv zde mohlo jít často o informace zkrácené jejich přizpůsobením charakteru samotného tábora a věkové kategorii dětí. Setkaly se tak s tématem starověkého Řecka v tradiční líbivé a neproblematizované formě a spíše jen s jeho mytologií, což ale bylo cílem organizátorů. To samé dala celotáborová hra i vedoucím. Z konceptů historického myšlení mohla celotáborová hra rozvíjet nejlépe „dobové perspektivy“²⁹² zařazením určitých prvků každodenního starořeckého života. Dětem také mohla pomoci pochopit význam antické kultury pro dějiny i současnost, a tak mohla mít vliv na rozvoj konceptu „historický význam“²⁹³.

5.3.2 Rok na vsi (2022)

Příběh celotáborové hry Rok na vsi se odehrává v blíže neurčeném období asi na přelomu 19. a 20. století, její ukotvení je spíš kulturní a potažmo místní, avšak opět blíže nespecifikované. Děti na venkově u babičky a dědy zjistí, že byla odcizena rodinná památka, rychtářská hůl, a tak se vydávají do minulosti, kde musí prožít celý rok, aby zjistily, co se stalo a kde se hůl nachází. Celotáborová hra je však spíše zaměřena právě na prožití si roku na romantizované vsi zhruba konce 19. století, součástí programu byly zejména různé vesnické tradice a zvyky. Do programu patřil také „kvíz vesnických znalostí“, v němž se měly objevit „nejen tradice a zvyky, ale i klasické otázky z dějin“. Výzdoba tábořiště pak měla zahrnovat „všechny možné dekorační věci od snopů a klasů

²⁸⁸ Tamtéž, s. 5.

²⁸⁹ Tamtéž, s. 7.

²⁹⁰ Tamtéž, s. 6.

²⁹¹ Veronika RODRIGUEZOVÁ, *Řecko – mýty a bohové*, in: Radek MARUŠÁK – Olga KRÁLOVÁ – Veronika RODRIGUEZOVÁ, *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*, Praha 2008, s. 65–77, zde s. 76.

²⁹² P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 136–148.

²⁹³ Tamtéž, s. 12–24.

(kukuřice, obilí, cokoliv) až po různé staročeské vesnické krámy (vidle, cepy, a další věci)“.

Děti se tedy mohly v celotáborové hře seznámit s vesnickým životem zhruba přelomu 19. a 20. století, avšak s jeho podstatně idealizovanou podobou, a se zvyky a tradicemi, které se s vesnicí běžně pojí, ovšem bez bližšího kulturního nebo místního určení. Určité kulturní a dějepisné znalosti mohly děti získat v rámci kvízu, jejich lepšímu ukotvení však chyběla potřebná kontextualizace. Z konceptů historického myšlení mohla celotáborová hra zapojením i ne tolik romatizovaných aspektů vesnického života (např. verbování) a tím, že si na spoustu věcí mohly děti sáhnout nebo si je zkusit, rozvíjet „dobové perspektivy“²⁹⁴, zahrnutím celého roku vesnického života a činností vážících se k různým obdobím pak částečně koncept „trvání a změna“²⁹⁵. Z přípravných materiálů nevyplývá, že by došlo k jakékoliv problematizaci celého tématu a nebo větší snaze o předávání nezkreslených informací, a tak u dětí k hlubšímu pochopení doby a samotného vesnického způsobu života pravděpodobně dojít nemohlo.

5.3.3 Hra o trůny (2022)

Celotáborová hra Hra o trůny byla zpracována na motivy díla George R. R. Martina, *Píseň ledu a ohně*. Děti jsou v ní příslušníky jednoho z rodů, kteří mezi sebou bojují o Železný trůn, protože Daenerys a John Sníh vládnoucí Západozemí nemají dědice. Cílem celotáborové hry je ve strategické hře k ní se pojící obsadit co největší území na mapě a korunu si tak zasloužit. Děti se na začátku stávají rytíři, jejich hodnost se pak postupně mění podle osobního bodování. Náplní programu byl například trénink boje s mečem a štítem, výcvik rytířských dovedností, rytířský turnaj, ale i obrana Zdi před divokými nebo nemrtvými. Hry byly z části inspirovány metodikou etapové hry Husité vydané Pionýrem.²⁹⁶

Příběh celotáborové hry Hra o trůny byl tedy fiktivní, ale činnosti, kterými se v ní děti zabývaly, vztah ke středověké realitě měly. To, že se v celotáborové hře „vztahovali ke středověku“, zmiňoval v rozhovoru i její tvůrce.²⁹⁷ Bez významu není ani programová inspirace v již zmíněné etapové hře Husité. Vzdělávací potenciál celotáborové hry byl tak opět spíše historicky kulturní, děti se mohly seznámit zejména s rytířskou kulturou, kulturou „středověkého“ dvora, problémy souvisejícími s osidlováním území a

²⁹⁴ Tamtéž, s. 136–148.

²⁹⁵ Tamtéž, s. 74–86.

²⁹⁶ Marie PROTIVOVÁ, *Husité: metodika celotáborové etapové hry*, Pionýr 2016, dostupné online: <https://pionyr.cz/inspirace/etapove-hry/?returl=list&detail=64> [náhled 12. 7. 2024].

²⁹⁷ Rozhovor s Michaelou Tůmovou a Vojtěchem Minaříkem, s. 8.

mocenskými intrikami. Koncepty historického myšlení celotáborová hra v kontextu reálných dějin svým nečasovým ukotvením a fiktivním příběhem pravděpodobně tolik rozvíjet nemohla, v kontextu středověké kultury zasazením celotáborové hry do světa obecně se středověku podstatně blížícímu už ano. V tomto smyslu mohla mít skrz roli rytířů, ve které děti byly, a vyzkoušení si určitých věcí, co s ní souvisí, asi největší vliv na rozvoj „dobových perspektiv“²⁹⁸, zasazením příběhu do nestálé doby částečně také na rozvoj konceptu „trvání a změna“²⁹⁹. K podstatnějšímu pochopení doby středověku a rozvoji historického myšlení ale celotáborová hra pravděpodobně přispět nemohla.

5.3.4 Dobývání Divokého západu (2023)

Příběh celotáborové hry Dobývání Divokého západu je zasazen do 19. století. Tábor, na kterém se odehrávala, byl pouze pětidenní a pro starší děti,³⁰⁰ ze všech analyzovaných celotáborových her se tato nejvíce podobá larpu. Cílem hry je „získat nadvládu nad nově vznikajícím městečkem“ a vydělat na něm. Děti byly sdružovány do rodin osadníků, samy mohly mít ve hře šest různých povolání (farmář, horník, dřevorubec, lovec, obchodník a průzkumník), z nichž každé mělo dvě úrovně (podle individuálního hodnocení). Celotáborová hra tedy zahrnovala i komplexní strategickou hru. Náplní programu byl průzkum okolí, vaření indiánům, odchyt indiány rozehnaných krav, zásobování, budování národního parku, kasino nebo osvobození tábora obsazeného bandity.

Na tábor si pro navození atmosféry měly samy děti přivést svůj kostým – takový, ve kterém by byly schopné strávit celý tábor. Téma samotné bylo organizátory už považováno za historické, důraz na historii v celotáborové hře „kladli opravdu hodně“, zároveň se do ní snažili prosazovat i hodnoty pro ně důležité.³⁰¹ Reflexe v průběhu tábora neprobíhaly, aby nepřerušovaly hru (na „feedback“ byl vyhrazený až konec tábora).³⁰²

Organizátoři v celotáborové hře kladli důraz i na „pochopení toho, proč teda objevujeme místa, která vlastně už jsou všechna v dnešním světě objevená“,³⁰³ na to, aby účastníci pochopily, že si nemůžou dojet koupit stavební kámen, když jej nemají, „protože tam nebyli lidi, kteří by jim ho v té době prodali“.³⁰⁴ Ačkoliv byl příběh celotáborové hry

²⁹⁸ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 136–148.

²⁹⁹ Tamtéž, s. 82–85.

³⁰⁰ Tamtéž, s. 9.

³⁰¹ Tamtéž, s. 6.

³⁰² Tamtéž, s. 5.

³⁰³ Tamtéž, s. 6.

³⁰⁴ Tamtéž, s. 7.

smyšlený, organizátoři se jej snažili vztahovat k historickým událostem – celý příběh například vědomě vycházel ze zákona Homestead Act³⁰⁵.

Děti tedy byly v celotáborové hře v roli kolonizátorů, kteří se snaží fungovat v neznámém prostředí severní Ameriky 19. století s jasně daným úkolem. Z přípravných materiálů nevyplývá, že by postavy, které hrály, měly špatný vztah k indiánům, zároveň se jim však indiáni mstili za ukradenou půdu a není jasné, jestli došlo k problematizaci nebo podrobnějšímu rozebrání tématu vztahu kolonizátorů a domorodých obyvatel. Ze všech analyzovaných celotáborových her MaMMacentra mělo Dobývání Divokého západu asi největší dějepisně vzdělávací potenciál. Děti mohly získat mnoho znalostí o dobové každodennosti a základních událostech dané doby se týkajících. Zařazení tématu mělo vliv i na samotné vedoucí. Z konceptů historického myšlení mohla celotáborová hra asi nejlépe rozvíjet „dobové perspektivy“³⁰⁶ důrazem kladeným na to, jaké možnosti osadníci v Americe konce 19. století měli, méně už související „etickou dimenzi historického poznání“³⁰⁷ ne příliš výrazným problematizování vztahu kolonizátorů a indiánů.

5.4 Táborníci a historická témata na táborech MaMMacentra

Dotazníky pro táborníky vyplnilo u táborů MaMMacentra 5 lidí (1 současný táborník, 1 programový vedoucí a 3 bývalí účastníci), dva z nich se vyjadřovali i ke konkrétnímu tématu, a to k Dobývání Divokého západu, což může opět poukazovat na dojem, který v nich zanechalo. V dotaznících bylo možné zvolit více možností.

Z tabulky č. 37 vyplývá, že oběma dotazovaným se scénky a příběhová vysvětlení programu líbily, přišly jim dobře uchopené a smysluplné. Zároveň však oba ocenili přiblížení příběhu skrz další věci, konkrétně dovysvětlování příběhu a kontextu vedoucími a textová shrnutí příběhu. Výsledky tak ukazují, že tradiční způsob zprostředkování příběhu dětem vyhovuje, ale i na to, že samotný nemusí být dostačující.

Tabulka č. 37

Byly scénky a příběhové vysvětlení programu srozumitelné a dobře pochopitelné? Líbily se ti? Proč ano/ne?	D (2)
ano, scénky a příběhová vysvětlení byla hezky uchopená, dávala smysl	2
ano, scénky byly dobře zahráné a vtipné	0
ano, scénky byly dobře kostýmované, měl/a jsem pocit, že jsem „svědkem“ historických událostí	0

³⁰⁵ Robert FINK, *Homestead Act of 1862*, in: Encyclopedia Britannica, 2020, dostupné online: <https://www.britannica.com/topic/Homestead-Act> [náhled 12. 7. 2024].

³⁰⁶ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 145–146.

³⁰⁷ Tamtéž, s. 168–184.

ano, scénky či příběhová vysvětlení mě zvládla do příběhu dobře dostat a udržovat mě v něm	0
ano, něco jsem se z toho naučil/a	0
ano, ale scénky byly jen zpestření, v prožití příběhu mi nepomáhaly	0
ne, nerozuměl/a jsem, co se děje, a nechápal/a jsem tak ani příběh	0
ne, ale uznávám, že obojí bylo dobře udělané a že mě něco naučilo	0
scénky i příběhová vysvětlení programu mi jsou jedno	0
Potřeboval/a jsi kvůli pochopení dané doby přiblížení tématu skrz další materiál?	D (2)
ano, bylo dobré, že nám příběh a kontext vedoucí dovysvětlovali a shrnovali	1
ano, bylo dobré zapojení textových shrnutí příběhu do výzdoby	1
ano, bylo dobré, že se pustil film, ze kterého příběh vycházel	0
ano, bylo dobré, že se četla knížka, ze které příběh vycházel	0
ano, podstatné pro mě byly věci spjaté s výzdobou obecně	0
ne, scénky, hry a jejich příběhové vysvětlení mi stačily	0

Z tabulky č. 38 je patrné, že přenést se do historie dokázali oba dotazovaní, pomáhaly jim nejvíce scénky a hry. Oba se také dokázali vžít do postav, kterými v příběhu byli, k čemuž nejvíce přispívaly kostýmy, které občas nosili. Jeden z nich by ale zároveň ocenil více scének, druhý zase aby se příběh celotáborové hry propisoval více do každodennosti tábora. Výsledky v tabulce prezentované tak ukazují, že zvolený způsob zprostředkování příběhu je pro děti dostatečně autentický, oba dotazovaní jej prožívali i skrz svou příběhovou roli, což tvoří dobrý základ pro rozvoj historického myšlení, zároveň ale oba vnímají, že by bylo možné způsob zprostředkování příběhu ještě obohatit.

Tabulka č. 38

Byly scénky, výzdoba atp. dostatečně autentické? Dokázal/a ses „přenést“ do historie a do příběhu?	D (2)
ano, pomáhaly mi v tom scénky	1
ano, pomáhaly mi v tom hry	1
ano, pomáhaly mi v tom kostýmy, které jsme občas nosili	0
ano, pomáhala mi v tom výzdoba (a příp. další doprovodné drobnosti)	0
ano, ale někdy až moc, mělo to vliv na moji psychiku	0
ne, potřeboval/a bych více podnětů	0
ne, množství podnětů bylo přemrštěné	0
ne, moc věcí bylo nepravdivých nebo nepravděpodobných	0
Dokázal/a ses vžít se do postav, jimiž jste jako děti v příběhu byly? Proč ano/ne?	D (2)
ano, dokázal/a jsem se do ní vžít, připadat si jako ona	0
pomáhaly mi v tom scénky a hry	0
pomáhaly mi v tom kostýmy, které jsme občas nosili	2
pomáhala mi v tom výzdoba (a příp. další doprovodné drobnosti)	0
ne, moc jsem nevnímal/a, jakou roli v příběhu hrajeme, nebylo to možné	0
Vyhovovala by ti ještě jiná forma zapojení se do příběhu? Případně jaká?	D (2)
ano, chtělo by to více kostymovaných her	0
ano, chtělo by to více scének	1
ano, chtěl/a bych se účastnit (jako herec) scének	0
ano, chtělo by to více zpřítomňovat příběh v každodennosti tábora	1
ne, takto to bylo dostatečné	0

Z tabulky č. 39 je zřejmé, že pro oba dotazované jsou z příběhu nejdůležitější postavy akcelerující děj. Historická linka či poselství příběhu pro ně významné nejsou. Výsledky tak dokazují, že táborníci se soustředí spíše na samotný příběh a jeho děj než na jeho (vzdělávací) přesah.

Tabulka č. 39

Kdo z příběhu byl pro tebe nejdůležitější? Co z příběhu pro tebe bylo nejdůležitější?	D (2)
hlavní postava	1
vedlejší postava	0
průvodce příběhem	1
zloduch, co se obrátil	0
zloduch, co zůstal zloduchem	1
lovestory	0
historická linka	0
poselství	0

Tabulka č. 40 ukazuje, že pro dotazované byla historie v příběhu celotáborové hry kulisami, dokreslovala atmosféru, ale byla i motivační, chtěli vědět, jak se věci staly, a účastnit se jich. Sami si také myslí, že celotáborová hra mohla rozvíjet schopnosti spojené s historickým myšlením, a to konkrétně koncepty „etická dimenze historického poznání“ a „výpověď pramenů“. Výsledky v tabulce prezentované se neshodují s didaktickou analýzou celotáborové hry, což může být ale způsobeno tím, že dotazovaní s koncepty historického myšlení nejsou seznámeni, a tak pro ně může být náročné je reflektovat.

Tabulka č. 40

Jak jsi vnímal/a historii předávanou příběhem? Připadá ti, že ses skrz dané (i příp. jiné) téma něco naučil/a? Co?	D (2)
byla pro mě jen kulisami, dokreslovala atmosféru, vzal/a jsem si z ní jednotlivosti	1
byla pro mě motivační – chtěl/a jsem vědět, jak se věci staly, a účastnit se jich	1
příběh mi předal dějepisné znalosti	0
příběh mi nic z historie nepředal, nebyl na to dělaný	0
myslím, že se díky prožití příběhu umím lépe vžít do postav minulých dob (a pochopit jejich jednání)	0
myslím, že díky prožití příběhu umím lépe zhodnotit současné i minulé aktéry událostí (a nevnímat svět černobíle)	1
myslím, že díky prožití příběhu umím lépe identifikovat příčiny, následky a souvislosti různých událostí (například vliv „velkých“ dějin na život jednotlivce)	0
myslím, že díky prožití příběhu jsem schopný/á lépe rozeznat trvání a změnu v dějinách a vyhodnotit jejich význam (například přetrvávající trendy vs. body obratu)	0
myslím, že díky prožití příběhu jsem schopný/á identifikovat historicky důležité události a osoby (kdo a co způsobilo změnu nebo osvětluje určité historické a současné problémy)	0
v rámci her jsem se naučil/a i něco z historické práce s prameny (analyzovat je a interpretovat)	1

Z tabulky č. 41 vyplývá, že jeden z dotazovaných měl problém rozlišit v příběhu fikci a realitu, druhý naopak považoval historické vědomosti příběhem předávané za

relevantní. Tento rozpor by mohl potenciálně souviset i s věkem dotazovaných (první z nich je podstatně mladší než druhý). Oba v dotaznících uvedli, že téma vnímali jako historické, oba si však uvědomují, že příběh celotáborové hry byl fiktivní.

Tabulka č. 41

Jak dobře se ti dařilo rozeznávat v příběhu fikci a „realitu“? Jak jsi na základě toho vnímal/a historické vědomosti v příběhu předávané?	D (2)
bylo snadné fikci a „realitu“ rozlišit	0
měl/a jsem problém fikci a „realitu“ rozlišit	1
historické vědomosti pro mě byly relevantní, považoval/a jsem je za pravdivé	1
protože jsem měl/a problém rozlišit fikci a „realitu“, nebral/a jsem historické vědomosti vážně	0
přestože jsem měl/a problém rozlišit fikci a „realitu“, z příběhu jsem si nějaké historické vědomosti vzal/a	0

Tabulka č. 42 ukazuje, že historické celotáborové hry mohou mít na táborníky další vliv. Jednoho z dotazovaných tato konkrétní přiměla se o téma po táboře více zajímat, na tábor si zároveň vzpomene vždy, když se s tématem někde setká, a tak má k tématu bližší vztah, druhý zase uvedl, že některé informace ohledně tématu zná jen díky celotáborové hře. Oběma tedy celotáborová hra něco dala a u táborníků mohla k tématu budovat vztah.

Tabulka č. 42

Měla na tebe celotáborová hra s daným (příp. jiným) historickým tématem nějaký další vliv? Jaký?	D (2)
ano, přiměla mě se o téma po táboře více zajímat	1
ano, přiměla mě se po táboře více zajímat o související témata	0
ano, měla vliv na můj vztah k dějepisu a historii obecně – mám je raději	0
ano, měla vliv na můj vztah k dějepisu a historii obecně – znechutila mi je	0
ano, měla vliv na rozhodnutí týkající se mého studia	0
ne, žádný neměla	1
Dokázal/a sis z daného (i příp. jiného) příběhu zpětně něco vybavit, když ses s ním setkal/a jinde?	D (2)
ano, některé informace ohledně tématu znám jen díky táboru	1
ano, k tématu mám díky táboru nějaký vztah	0
ano, ve škole mi to dost pomohlo	0
ano, vzpomenu si na tábor vždy, když se s tématem někde setkám	1
ne, všechno jsem už zapomněl/a	0

Jak vyplývá z dotazníků pro táborníky a jak ukazuje tabulka č. 43, je pro část táborníků příběh celotáborové hry důležitý, protože mají rádi prožití si příběhu, podle dalších tolik podstatný není, ale jeho zpracování má vliv na atmosféru tábora. Část dotazovaných má historická témata raději než jiná proto, že se na nich mohou něco naučit a nebo je historie baví, části na typu tématu nezáleží, jeden z nich historická nemá rád.

Tabulka č. 43

Je/byl pro tebe příběh celotáborové hry v kontextu celého tábora důležitý? Proč ano/ne?	
ano, jezdím tam hlavně kvůli tomu	0
ano, mám rád/a „prožití si“ nějakého příběhu	2
ne, ale dobře a vtipně zpracované téma pomůže atmosféře	2
ne, ale špatné / špatně zpracované téma mi tábor zkazí	1
ne, vůbec, podstatnější jsou pro mě lidé a další věci	0
Máš/měl/a jsi historická témata radši než témata jiná? Proč ano/ne?	
ano, něco se na tom naučím	1
ano, historie mě baví a zajímá, můžu si ji takto trochu prožít	1
ne, nemám je rád/a, je to nuda	1
je mi to jedno	2

Výsledky prezentované v tabulce č. 44 potvrzují přístup táborníků MaMMacentra k příběhům celotáborových her – neexistuje tu žádná výraznější tendence ve vztahu k nim, dotazovaným moc nezáleží na době ani lokaci, ve které se příběh odehrává.

Tabulka č. 44

Z jakého období máš historická témata nejradši?	
pravěk	0
starověk (říše jako Mezopotámie, Egypt, Čína, Řecko, Řím...)	2
středověk (od 5. stol. do 15. stol.)	1
novověk (od 15. stol. do roku 1918)	1
nejnovější dějiny (od roku 1918)	1
je mi to jedno	2
Kde máš nejradši, když se příběh odehrává?	
Česko(slovensko)	1
obecně Evropa	0
blízký východ (Izrael, Turecko, Sýrie...)	0
dálný východ (Japonsko, Čína, Vietnam...)	1
Amerika	0
Afrika	0
je mi to jedno	2
<i>Každá část Země je něčím zajímavá.</i>	

Jak dokazuje tabulka č. 45, na čem táborníkům záleží, je to, na základě čeho a jak byl příběh zpracován. Dotazovaní preferují celotáborové hry zpracované na základě mýtů, respektive dobových motivů, protože se i na nich mohou něco naučit, ale bývají zábavnější, příběhy zpracované na skutečné události jsou oblíbené už méně, ale také i proto, že se na nich něco naučí. Současně mají raději příběhy sepsané přímo pro tábor. Výsledky prezentované v tabulce č. 45 odpovídají tomu, jak se s příběhy celotáborových her na táborech MaMMacentra pracuje, zároveň ukazují, že sami účastníci u historických celotáborových her vnímají jejich vzdělávací potenciál, a to kladně.

Tabulka č. 45

Máš radši příběhy ztvárňující skutečné události, nebo ty založené na mýtech (nebo pověstech/legendách)? Proč?	
na skutečné události, alespoň se na tom něco naučím	1
na skutečné události, přijde mi to uvěřitelnější	1
na mýtech, také se na tom můžu něco naučit, ale bývá to zábavnější	3
na mýtech, je to zábavnější, příběhy založené na realitě mě nebaví a nudí	0
je mi to jedno	0
Líbí se ti více příběhy „hotové“ (založené na knize, filmu, na dokumentu atp.), nebo ty sepsané přímo pro tábor (vymyšlené vedoucími na základě doby, motivu apod.)? Proč?	
„hotové“, bývají více promyšlené, dávají lepší smysl, jsou dynamičtější a zábavnější	2
„hotové“, budou spíš vycházet ze skutečných událostí, a tak se na tom něco naučím	0
sepsané přímo pro tábor, vedoucí do nich můžou vymyslet více věcí a více je promyslet	3
sepsané přímo pro tábor, jsou zábavnější a stále se můžu dozvědět něco o dané době	1
je mi to jedno	0

Z tabulky č. 46 je patrné, že větší část dotazovaných svoji účast na příběhovém programu vnímá jako účast na příběhu, ostatní je vnímají od příběhu odděleně, ale jednomu z nich pomůže, když si vedoucí vezmou na sebe kostým. Ačkoliv podle organizátorů děti prožívají příběh celotáborové hry pouze při hrách, zejména pokud je téma vzdálenější naší době,³⁰⁸ zrovna dotazovaní jej prožívají spíše po celý tábor, což by i odpovídalo charakteru, který celotáborové hry MaMMacentra zvláště v posledních letech mají.

Tabulka č. 46

Bereš svou účast ve hrách (a na jiném příběhovém programu) jako účast na příběhu? Proč ano/ne?	
ano, program/hry navazují na scénky, a tudíž na příběh, takže je tak i prožívám	2
ano, program/hry jsou vysvětleny jako součást příběhu, takže se ho tak můžu účastnit	1
ano, ale jen když si vedoucí vezmou na program/hru kostýmy a „hrají“ v tu chvíli příběh	1
ne, hry vnímám od příběhu odděleně, (ne)užívám si je nezávisle	2
Prožíváš příběh po celý tábor?	
ano, po celý tábor, i mimo scénky a další program	4
jenom u aktivit na něj napojených (při scénkách, hrách a dalšími programy)	1
spíše ne, ale občas si na příběh vzpomenu skrz výzdobu apod.	0

Tabulka č. 47 potvrzuje již uvedený přístup organizátorů ke kostýmům, dobové kostýmy pomáhají táborníkům vnímat příběh, pro část je ale důležitější to, že poznají, o jakou postavu jde. Ve zprostředkování příběhu jsou pro ně nejpodstatnější scénky, kterých ale nebývá na táborech MaMMacentra mnoho, bez významu nejsou samotné hry a oba typy výzdoby. Obojí opět pravděpodobně souvisí s larpovým charakterem celotáborových her posledních let.

³⁰⁸ Rozhovor s Michaelou Tůmovou a Vojtěchem Minaříkem, s. 4.

Tabulka č. 47

Jsou pro tebe důležité dobové kostýmy?	
ano, hodně mi pomáhají vnímat příběh	3
důležitější je, že poznám, o jakou postavu jde (že má na sobě něco pro svou roli typického)	2
ne, kostýmy jsou mi jedno	0
Co ze způsobů zprostředkování příběhu pro tebe bývá nejpodstatnější?	
scénky	3
hry (a jejich příběhové vysvětlení)	2
výzdoba – jednorázové kulisy (související s jedním programem / částí příběhu)	1
výzdoba – dlouhodobé kulisy (po dobu celého tábora)	2

5.5 Vedoucí a historická témata na táborech MaMMacentra

Dotazníky pro vedoucí vyplnilo 6 lidí, 4 z nich se vyjadřovali k Dobývání Divokého západu (D), dva k Antice (A) a jeden k Roku na vsi (R). V dotaznících bylo možné zvolit více možností.

Z tabulky č. 48 je patrné, že vedoucí témata Antika, Rok na vsi i Dobývání Divokého západu považují za povedená, u Roku na vsi ale dotazovaný zároveň vnímal věci složitější na předání. Jeden z dotazovaných u tématu Antika v dotazníku uvedl, že mu vadilo malé propojení se scénkami, jako dobré naopak označil kulisy a výzdobu, podle druhého nemělo chybu. Dotazovaní u Dobývání Divokého západu hodnotili pozitivně jednoduchost celotáborové hry na kostýmy a pochopení pro děti, táborníci dle nich byli dobře motivovaní a nosili kostýmy po celý tábor, podařilo se je dobře zapojit do rolí. Jednomu však vadil nedostatek scének. Výsledky dotazníku tak potvrzují výhody i problémy zvolených způsobů zprostředkování příběhu u jednotlivých celotáborových her.

Tabulka č. 48

Přišlo ti, že bylo téma dobře zvolené a dobře dětem přednesené, nebo spíš naopak? Proč?	A (2)	R (1)	D (3)
ano, téma bylo zajímavé, myslím, že ho děti pochopily a líbilo se jim	2	0	3
ano, ale bylo tam dost věcí, které bylo náročné nebo složité předat, tak se muselo patrně	0	1	0
ano, téma bylo zajímavé, ale zpracování se moc nepovedlo a děti v příběhu plavaly	0	0	0
ne, ale myslím, že to dětem nevadilo	0	0	0
ne a tábor to trochu kazilo	0	0	0

Tabulka č. 49 ukazuje, že vedoucí vnímali příběh celotáborové hry, u všech témat jim k tomu pomáhaly hry, výzdoba a dobové kostýmy, u témat Antika a Rok na vsi také scénky, u Dobývání Divokého západu a Roku na vsi i doprovodné drobnosti a výzdoba ke hrám. U Dobývání Divokého západu zároveň i porady a hraní ve scénkách. U všech celotáborových her považovali snahu proměnit tábořiště v historické dějiště za velkou, u Antiky a Roku na vsi bylo hodně vyzdobené, u Dobývání Divokého západu se doba

příběhu vepisovala do táborové každodennosti, zároveň u něj šlo (hl. u výzdoby) spíše o navození atmosféry. Z tabulky je tak zřejmé, že i vedoucí byli u jednotlivých celotáborových her recipienty příběhu, výsledky zároveň odpovídají i výše zmíněné proměně přístupu ke zprostředkování příběhu celotáborových her v posledních letech a blízkosti táborů k larpu.

Tabulka č. 49

Skrz co všechno jsi během tábora téma (a dobu, ve které se příběh odehrává) vnímal/a? Co ti k tomu pomáhalo nejvíce?	A (2)	R (1)	D (3)
skrz scénky	1	1	0
skrz hry (a jejich příběhové vysvětlení)	1	1	3
skrz výzdobu	1	1	1
téma jsme hodně řešili na poradách	0	0	2
pomáhaly dobové kostýmy	1	1	3
pomáhala výzdoba ke hrám	0	1	1
pomáhalo, že jsem hrál/a ve scénkách	0	0	1
pomáhaly mi k tomu hlavně různé doprovodné drobnosti (např. dobová hudba)	0	1	1
ne, šlo úplně mimo mě, o téma jsem se nezajímal/a	0	0	0
ne, bylo málo scének i málo kostýmovaných her, tak ani nebylo jak ho víc vnímat	0	0	0
Jak moc velká ti přišla snaha proměnit tábořiště v historické dějiště?	A (2)	R (1)	D (3)
poměrně velká, celé tábořiště bylo hodně vyzdobené	1	1	0
poměrně velká, doba, ve které se příběh odehrával, se vepisovala i do táborové každodennosti	1	0	2
myslím, že šlo spíš o to navodit atmosféru (skrz decentnější výzdobu, menší jednorázové i spontánní věci)	0	0	1

Jak vedoucí v dotaznících uvedli, měli možnost být s příběhy celotáborové hry v kontaktu i jinak, byl jim shrnován na poradě (Antika a Divoký západ) a mohli si jeho shrnutí přečíst i ve společných prostorách vedoucích (Rok na vsi, Divoký západ). Příběh jim zároveň byl celý shrnut i na začátku tábora (Divoký západ). Všichni si tak mohli udržovat dostatečný přehled. Z tabulky č. 50 je zároveň patrné, že témata považovali za srozumitelná, ale u Roku na vsi a Dobývání Divokého západu ocenili i dovysvětlování příběhu dětem. U témat Antika a Rok na vsi vnímali přítomnost určitých problémů v příběhu, ale řešení šlo mimo ně, u Divokého západu podle nich žádné problémy nebyly. Tabulka tak ukazuje, že dovysvětlování příběhu dětem může být důležité i pro vedoucí, a poukazuje na přítomnost určitých problémů v historických tématech.

Tabulka č. 50

Byl/a jsi schopný/á tématu (době a všemu, co s sebou neslo) sám/sama porozumět? Co ti k tomu pomáhalo?	A (2)	R (1)	D (3)
ano, stačily mi scénky a příběhové vysvětlení her	2	0	2

ano, ale důležité pro mě byly i dovysvětlující materiály pro děti a shrnutí nebo dovysvětlení příběhu jiným vedoucím	0	1	1
ne, scénky i příběhová shrnutí byly zmatené, bylo třeba hodně dovysvětlovat	0	0	0
ne, téma nebylo srozumitelné a nikdo se ani nesnažil jej zpřehlednit	0	0	0
Řešili jste hromadně s vedoucími nějaké problémy s tématem spjaté? Jestli ano, co a jak?	A (2)	R (1)	D (3)
ano, šlo o kontroverzní nebo složitá témata, každý měl možnost se k tomu vyjádřit a navrhnout řešení	0	0	0
ano, atmosféra příběhu byla (v jednu chvíli) těžká a mělo to vliv na děti, tak jsme řešili, jak ubírat	0	0	0
ne, vím, že se řešila občas nějaká kontroverzní nebo složitá témata, ale šlo to mimo nás	1	1	0
ne, ani nevím, že by s tématem nějaké problémy byly	1	0	3

Z tabulky č. 51 vyplývá, že si vedoucí myslí, že všechny celotáborové hry mohly dětem předat faktografické znalosti, u Antiky a Dobývání Divokého západu vnímali historii v příběhu jako kulisy, u tématu Divoký západ byla podle nich historie i motivační. Zároveň si myslí, že mohlo spolu s Rokem na vsi rozvíjet koncepty historického myšlení, konkrétně „dobové perspektivy“, Divoký západ i „příčiny a důsledky“ a „trvání a změna“, Rok na vsi i „výpověď pramenů“. Sami vedoucí tak vnímají vliv celotáborových her MaMMacentra na rozvoj konceptu „dobové perspektivy“ a obecně na rozvoj historického myšlení, ačkoliv výsledky dotazníků nemusí odpovídat výsledkům didaktických analýz, protože vedoucí s koncepty historického myšlení nejsou seznámeni.

Tabulka č. 51

K čemu myslíš, že sloužila v daném tématu historie? Myslíš, že téma mělo potenciál i děti něco naučit a že ho naplnilo?	A (2)	R (1)	D (3)
historie v příběhu byla jen kulisami, dokreslovala atmosféru, děti si z ní mohly vzít jen jednotlivosti	1	0	1
historie v příběhu byla motivační – děti chtěly vědět, jak se věci staly, a účastnit se jich	0	0	2
myslím, že příběh dětem předal nějaké faktografické znalosti	1	1	2
téma potenciál mělo, ale nenaplnilo ho, dětem z historie nedalo nic	0	0	0
téma potenciál dětem o historii něco předat nemělo	0	0	0
myslím, že se díky prožití příběhu se děti umí lépe vžít do postav minulých dob (a pochopit jejich jednání)	0	1	2
myslím, že díky prožití příběhu děti umí lépe zhodnotit současné i minulé aktéry událostí (a nevnímat svět černobíle)	0	0	0
myslím, že díky prožití příběhu umí děti lépe identifikovat příčiny, následky a souvislosti různých událostí (například vliv „velkých“ dějin na život jednotlivce)	0	0	1
myslím, že díky prožití příběhu jsou děti schopné lépe rozeznat trvání a změnu v dějinách a vyhodnotit jejich význam (například přetrvávající trendy vs. body obratu)	0	0	1
myslím, že díky prožití příběhu jsou děti schopné identifikovat historicky důležité události a osoby (kdo a co způsobilo změnu nebo osvětluje určité historické a současné problémy)	0	0	0
v rámci her se děti naučily i něco z historické práce s prameny (analyzovat je a interpretovat)	0	1	0

Vedoucí v dotaznících uvedli, že celotáborové hry naučili něco i je, Antika zejména věci spojené s řeckými bohy, jejich symboly a vztahy (což i organizátoři uváděli jako jednu z věcí, kterou se snažili dětem předat)³⁰⁹, Dobývání Divokému západu rozšířilo jednomu dotazovanému znalosti o dané době, druhý hodnotí jako příjemné přenést se do doby příběhu. Z tabulky č. 52 je zřejmé, že účinkování v historických celotáborových hrách může mít na vedoucí určitý vliv. U všech témat si vedoucí na tábor vzpomenu vždy, když se s tématem někde setkají, a tak k němu mají bližší vztah, u Dobývání Divokého západu tábor dotazované přiměl se o téma více zajímat i se zajímat o témata související, u jednoho ovlivnil jeho vztah k historii. Výsledky v tabulce prezentované tak ukazují, že celotáborové hry mohou mít na vedoucí nějaký další vliv, možná i větší než na táborníky.

Tabulka č. 52

Pokud jsi hrál/a ve scénkách / kostýmovaných hrách, měla tvoje účast v nich nebo vůbec tábor vliv na tvůj vztah k dějepisu, potažmo historii obecně?	A (2)	R (1)	D (3)
ano, přiměla mě se o téma po táboře více zajímat	0	0	2
ano, přiměla mě se po táboře více zajímat o související témata	0	0	1
ano, měla vliv na můj vztah k dějepisu a historii obecně – mám je raději	0	0	1
ano, měla vliv na můj vztah k dějepisu a historii obecně – znechutila mi je	0	0	0
ano, vzpomenu si na tábor vždy, když se s tématem někde setkám, a tak je mi téma bližší	1	1	1
ano, měla vliv na rozhodnutí týkající se mého studia	0	0	0
ne, žádný neměla	1	0	0

Z dotazníků pro vedoucí a tabulky č. 53 vyplývá, že vedoucí považují scénky a kostýmované hry tak, jak je dělají, za vhodné pro užívání dětí do příběhu, někteří zároveň vnímají, že je děti mají jako herce spojené s rolí, kterou v příběhu hráli. Co se týče nekostýmovaných her, myslí si, že by bylo lepší si kostým vzít. To ukazuje důležitost „převleků“ pro samotné fungování příběhu v rámci tábora.

Hraní role v příběhu i části z nich pomáhá se do příběhu vžít, sami mají určité věci spojené s postavou, kterou hráli, část by příběh prožívala i bez hraní, protože i tak byl předáván dostatečně intenzivně, výsledky ale ukazují, že i vedoucí příběh celotáborové hry prožívají, a tak jsou příběhem zprostředkovávané informace předávány i jim.

Tabulka č. 53

Zúčastnil/a ses někdy hraní ve scénkách / her v rámci nějaké (kostýmované) role? Myslíš, že to pomohlo dětem se více do příběhu a doby vžít?	
ano, hrál/a jsem ve scénkách	3
ano, hrál/a jsem v kostýmované hře	3

³⁰⁹ Tamtéž, s. 4.

hrál/a jsem v nekostýmované hře a myslím, že nevadilo, že jsme kostýmy neměli	0
hrál/a jsem v nekostýmované hře, ale myslím, že by bylo lepší, kdybychom si kostýmy vzali	1
vnímal/a jsem, že děti mě i měly jako herce spojeného s rolí, kterou jsem hrál/a	2
myslím, že je pro děti důležité, že máme vyplávané kostýmy	0
myslím, že se nám scénky / kostýmované hry povedly a dětem jsme tak pomohli se do příběhu více vžít	3
myslím, že se nám scénky / kostýmované hry moc nevedly, a tak ani děti nedokázaly do příběhu vtáhnout	0
ne, nikde jsem nehrál/a	1
Pokud ses účastnil/a hraní ve scénkách / her v rámci nějaké (kostýmované) role, dokázal/a ses skrz to do příběhu a doby více vžít ty? Proč?	
ano, díky své roli jsem se příběhu přímo účastnil/a, určité věci tak jsou i se mnou jako s hercem spojené a já je mám spojené s postavou, kterou jsem hrál/a	2
ano, ale myslím, že bych příběh prožíval/a i bez toho, i tak byl předáván dost intenzivně	2
ne, sice jsem hrál/a, ale příběh jsem nijak neprožíval/a	1

5.5.1 Výhody a nevýhody historických témat podle vedoucích

Tabulka č. 54 ukazuje, že dotazovaní vedoucí vidí výhodu historických témat v tom, že mohou děti něco naučit, a v tom, že se do nich lépe vžívá, protože jde většinou o reálné příběhy. Současně je i vnímají jako dynamičtější a zábavnější. Témata z dob bližších naší označil jeden z nich jako lepší pro „vžívání se“. Výsledky tak potvrzují vnímání vzdělávacího potenciálu historických celotáborových her jako přidané hodnoty a jejich oblíbenost pro jejich vztah k žité realitě.

Tabulka č. 54

Co si myslíš o historických tématech obecně? Jaké výhody/nevýhody ti přijde, že s sebou historické téma nese?	
přijdou mi dobrá, děti se na nich můžou něco naučit	4
přijdou mi dobrá, většinou jde o reálné příběhy, tak se do nich lépe vžívá	3
přijdou mi dobrá, bývají dynamičtější a zábavnější	2
přijdou mi lepší témata z dob bližších té naší, děti se do nich lépe vžívají	1
přijdou mi lepší témata zasazená do kultur (potažmo zemí) bližších té naší, jsou jednodušší na předání	0
myslím, že na době nezáleží	0
myslím, že na kultuře (potažmo zemi) nezáleží	0
myslím, že jiná témata (např. fantasy) jsou lepší, že se u nich mohou děti lépe odreagovat	0
myslím, že jiná témata jsou lepší, protože jsou hravější a tvárnější pro přípravu	0
myslím, že jiná témata jsou lepší, protože nejsou tak složitá na předání	0
myslím, že je téma jedno, protože ho děti spíš neřeší a nevnímají	0
nic si o nich nemyslím	0

Organizátoři také vidí výhodu historických témat v jejich vzdělávacím charakteru, jak už bylo zmíněno, historická témata je samotné baví více než témata jiná, pokládají je za smysluplnější. Za nevýhodné považují nebezpečí toho, že by mohli něco předat špatně,

zároveň témata vzdálenější naší době vnímají jako komplikovanější jak ve ztvárnění, tak v přiblížení dětem, a to i proto, že o starších dobách „*toho nevíme tolik*“.³¹⁰

5.6 Edukační potenciál historických témat na táborech MaMMacentra

Jak ukázal rozhovor i dotazníky, edukační potenciál historických celotáborových her je na táborech MaMMacentra vnímán jako důležitý a podstatný pro výběr samotných témat celotáborových her, edukační témata jsou považována za lepší než témata jiná. Celotáborové hry mohou být vzdělávací nejen pro táborníky, ale i pro vedoucí a jejich tvůrce: „*Vždycky, když jsme se nějakému tomu tématu věnovali, víc jsme si o tom zjistili. A trošku jsme tím i žili.*“ Jak zmínil, jeho náhled na téma se více mění při samotné přípravě celotáborové hry, potom už jen předává „*ten celkový pocit*“.³¹¹

Dějepis a historie většinu táborníků i vedoucích baví a historie jim přijde důležitá, protože se z ní máme poučit (5 vedoucích a 3 táborníci), důležité pro ně je znát historický kontext toho co se dnes děje ve světě (2 vedoucí a 1 táborník), baví je i proto, že mají rádi příběhy (1 vedoucí a 2 táborníci), jednoho táborníka dějepis nebaví, ale historie mu přijde důležitá, jen jeden dotazovaný vedoucí a jeden táborník k dějepisu a historii žádný vztah nemá. Většina účastníků táborů má tedy k dějepisu i historii kladný vztah. Samotní organizátoři uvedli, že jejich vztah k historii je to „nejvýraznější“ z nich, co do celotáborových her zapojují.³¹²

Za hlavní cíl organizátoři považují předat dětem znalosti „*nějakou zajímavější formou než z učebnice*“, důležitější než znalost konkrétních faktů podle nich ale je podnítit v dětech zájem o historii.³¹³ Historické náměty jsou dle nich pro děti „*něco jiného, než co znají z běžného života*“, protože jsou podané „zábavnou formou“. Starším se podle nich propojovalo to, co se učili v dějepise, s tím, co se dělo na tábore (u mladších toto nevnímali).³¹⁴ Větší vzdělávací potenciál ale podle organizátorů zároveň mají kratší akce (víkendové), protože se do nich „*dá daleko jednodušeji nacpat tady ten historický kontext*“.³¹⁵

Dle organizátorů jsou celotáborové hry v kontextu frontální výuky „nenahraditelné“, protože skrz ně děti získají emoční vazbu k tématu, jiné je to ale v případě jiných („zábavnější“) forem výuky, ačkoliv v rámci tábora dle nich může

³¹⁰ Rozhovor s Michaelou Tůmovou a Vojtěchem Minaříkem, s. 8–9.

³¹¹ Tamtéž, s. 8.

³¹² Tamtéž, s. 6.

³¹³ Tamtéž.

³¹⁴ Tamtéž, s. 5.

³¹⁵ Tamtéž, s. 6.

stále dojít k „hlubšímu poznání jednoho tématu“.³¹⁶ Jako produktivnější než hodiny dějepisu vnímají celotáborové hry vedoucí i táborníci, protože díky prožití si příběhu je možné si věci lépe pamatovat (4 vedoucí a 4 táborníci) a protože mohou k tématu vybudovat nějaký vztah (3 vedoucí a 2 táborníci). Podle jednoho vedoucího a dvou táborníků navíc mohou lépe rozvíjet schopnosti spojené s historickým myšlením, jeden vedoucí a jeden táborník si také myslí, že by se o tématu ve škole neučili, i když jim přijde důležité, jiný vedoucí zároveň uvedl, že obojí vychází nastejno. Podle dvou vedoucích celotáborová hra dětem nutně nic dát nemusí, ale vše se jim jednou propojí.

Analýza přípravných materiálů ukázala, že celotáborové hry na táborech MaMMacentra mohou předávat určité faktografické znalosti i rozvíjet schopnosti spojené s historickým myšlením. Koncepty historického myšlení nerozvíjejí vědomě, implicitně ale ano. Příběhy celotáborových her jsou spíše kulturně historicky vzdělávací, nebývá v nich mnoho odkazů k historickým událostem nebo osobnostem, a tak ze všech konceptů historického myšlení mohou nejlépe rozvíjet „dobové perspektivy“,³¹⁷ což potvrzují i slova organizátorů ohledně toho, že se v historických celotáborových hrách snaží dětem ukázat, jak to v dané době vypadalo, a toho, že chtějí, aby si děti „vyzkoušely, jak se v té době žilo“ – době bývá uzpůsobována i strava a nejrůznější aktivity,³¹⁸ děti jsou často postaveny před otázku, jak mohou zadané úkoly vyřešit v simulovaných dobových podmínkách. Na rozvoj související „etické dimenze historického poznání“³¹⁹ budou mít už vliv menší, protože v celotáborových hrách většinou chybí problematizace a často i odromantizování zvolených témat. „Příčiny a důsledky“³²⁰ a „trvání a změnu“³²¹ mohou rozvíjet jen velmi okrajově, a to ne příliš častým vztažením kulturních dějin k historickým událostem a výběrem doby změn nebo ukázkou ročního cyklu. Ze zpětného pohledu ale mohou mít celotáborové hry vliv na rozvoj konceptu „historický význam“,³²² jako témata byly vybírány kultury důležité pro celkový kulturní vývoj a ukazují i význam daných kultur pro současnost, například i seznámením dětí s populárními filmovými reprezentacemi. Rozvíjet koncept „výpověď pramenů“³²³ potenciál spíše nemají. V kontextu historického myšlení může být u celotáborových her MaMMacentra

³¹⁶ Tamtéž, s. 7–8.

³¹⁷ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 136–148.

³¹⁸ Rozhovor s Michaelou Tůmovou a Vojtěchem Minaříkem, s. 7.

³¹⁹ P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 168–184

³²⁰ Tamtéž, s. 102–115.

³²¹ Tamtéž, 74–86.

³²² Tamtéž, s. 12–24.

³²³ Tamtéž, s. 40–49.

problematické časté zprostředkovávání pouze idealizované podoby dané doby, a tak i možné vytváření ahistorických představ u všech účastníků, málo časté vztahování kulturních dějin k dobovým událostem a osobnostem i předávání spíše subjektivního pohledu na daná témata. Vzdělávací potenciál celotáborových her se tak poměrně snižuje. Pozitivní roli mohou hrát reflexe probíhající v průběhu a na konci tábora, je však těžko představitelné, že v jejich rámci k podstatnějšímu problematizování témat dochází. K tomu, aby si děti alespoň částečně „vyzkoušely, jak se v té době žilo“,³²⁴ ale můžou celotáborové hry MaMMacentra sloužit dobře, stejně jako k tomu, aby u dětí podnítl zájem o historii. Jejich potenciál budovat u dětí k historii vztah potvrzuje jak rozhovor³²⁵, tak výsledky dotazníků, jež poukazují ale i na pozitivní hodnotu, kterou může volba historického tématu přinést samotnému táboru.

³²⁴ Rozhovor s Michaelou Tůmovou a Vojtěchem Minaříkem, s. 7.

³²⁵ Tamtéž, s. 6.

6 Historie jako námět příběhu celotáborové hry – závěrečná kapitola

V současných debatách o povaze dějepisného vzdělávání se prosazují konstruktivistické teorie spojené s aktivním zapojováním žáků do výuky. Jedním z přístupů v debatách výrazných je badatelská výuka a historické myšlení, jež by právě mělo dějepisné vzdělávání rozvíjet.³²⁶ Cílem mé práce bylo představit jeden z mimoškolních způsobů zprostředkování historie dětem, jež má díky svému charakteru, kdy si děti historický příběh prožijí, stanou se jeho aktéry a skrz intenzivní zážitek se tak potkají s historií, velký potenciál dětí v oblasti historie vzdělávat, a reflektovat jej z pohledu tvůrců celotáborových her, ale i táborníků a vedoucích a z hlediska jeho přínosu dějepisnému vzdělávání, jemuž by právě mohlo pomoci aktivním zapojením dětí do poznávání minulosti (v tomto případě jejím prožíváním) rozvíjet výše zmíněné historické myšlení, a tak napomáhat naplňování cílů dějepisného vzdělávání.

V práci byly analyzovány tři tábory, prvním byl katolický tábor Radost, druhým skautské tábory střediska Stopaři, třetím tábory havlíčkobrodského MaMMacentra, jež výraznější ideový základ nemají. Na každém z táborů se přistupuje k historickým celotáborovým hrám trochu jinak a na každém z nich je také příběh celotáborové hry jinak dětem zprostředkováván, a tak může být jejich vliv na děti (ale i vedoucí) různý, v něčem se naopak shodují. V této kapitole budou porovnány jednotlivé přístupy, rozvedeny výsledky analýz a zodpovězeny otázky, jež byly nastíněny v úvodu práce.

6.1 Historické příběhy pro celotáborové hry volené

Pro všechny analyzované tábory jsou historická témata volena častěji než témata jiná. Analýza přístupů všech tří táborů ukázala, že jako témata celotáborových her bývají většinou voleny příběhy (nebo období) známější a historicky významné. Důležitá je také určitá míra zábavnosti, přitažlivosti a dynamičnosti námětů, pravděpodobně z toho důvodu všechny tři tábory tak zpracovaly celotáborovou hru založenou na motivech Divokého západu. Přístupy jednotlivých táborů k volbě témat se ale částečně liší. Na táboře Radost je hledán příběh, jež by nesl nějaké duchovní poselství, které je právě v historických tématech většinou jednoduché najít (i vzhledem k propojenosti evropských dějin a křesťanství), na táborech skautského střediska Stopaři je podstatné

³²⁶ Srov. Jaroslav PINKAS, *Učitelé dějepisu a badatelská výuka na příkladu testování učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ*, HOP. Historie – Otázky – Problémy 13, 2021, č. 2, s. 97–112.

vyvážení zábavnosti a edukativnosti celotáborové hry, u táborů MaMMacentra hrají největší roli osobnosti organizátorů. Pro tábory Stopařů tak bývají častěji volena témata náročnější na zprostředkování, na táborech MaMMacentra spíše témata jednodušší a zábavnější, témata tábora Radost jsou zase buď svým původem křesťanská nebo související myšlenky výrazně zdůrazňují. Výsledky dotazníků pro táborníky ukazují určitou spojitost mezi cílem, s nímž je příběh celotáborové hry volen, a mezi tím, co považují táborníci v příbězích za důležité. Na táboře Radost je to tak víc než na ostatních táborech duchovní poselství příběhu, na táborech Stopařů nejvíce historická linka příběhu, na táborech MaMMacentra jsou pro táborníky nejdůležitější jednotlivé postavy příběhu, a tak samotný příběh.

Tvůrci celotáborových her na všech táborech považují za lepší témata zasazená v době bližší současnosti, protože se do nich děti mohou jednodušeji přenést, taková témata vychází jako oblíbenější u všech táborů i z dotazníků pro táborníky (často spolu se starověkými tématy, jež mohou být přitažlivá díky populární kultuře). Oblíbenější jsou většinou u táborníků také témata zasazená v jim blízkém prostoru. Na táborech, kde byla zařazena témata z nejnovějších dějin a odehrávající se v Evropě (Radost, Stopaři), byla taková témata také považována za nejlepší.

Příběhy pro celotáborové hry volené také souvisí s tím, jak se na jednotlivých táborech celotáborové hry většinou tvoří. Celotáborové hry na táboře Radost vycházejí z příběhů zpracovaných v literatuře, filmu nebo se doložitelně staly, ty jsou pak upraveny pro tradiční táborový program a pod vlivem principů, ze kterých tábor vychází. Příběhy celotáborových her Stopařů bývají naopak založeny na dobových motivech a již zpracovanými příběhy spíše inspirovány, jako příběhy, které se v dané době mohly stát. Stejně tak se zachází s příběhy celotáborových her na táborech MaMMacentra, ačkoliv některé z nich bývají na základě dobových motivů smyšlené celé. Z dotazníků pro táborníky u tábora Radost a MaMMacentra vyplývá spojitost mezi obvyklým způsobem zpracování tématu a oblíbeností určitých typů příběhů (dle jejich zpracování) u táborníků, na táborech Stopařů pak byly jako oblíbenější označeny příběhy založené na skutečné události a již zpracované s tím, že je ale vhodné typy příběhů střídat. Jak již bylo zmíněno v úvodu práce, témata mající vztah ke skutečným událostem, tedy dějepisně vzdělávací, považují za témata historická, témata spíše kulturně historická, a tedy spíše kulturně historicky vzdělávací, za historizující, ačkoliv je toto rozdělení velmi fluidní. Z výše uvedeného vyplývá, že historická témata se nejčastěji prosazují na táboře Radost,

částečně také na táborech Stopařů, kde se ale většinou pohybují spíše na pomezí, historizující témata převažují na táborech MaMMacentra.

6.2 Fungování táborů a příběhy celotáborových her

Příběhy celotáborových her na všech táborech ovlivňuje fungování samotného tábora. Všechny tyto vlivy jsou v kontextu historických celotáborových her podstatné, protože ovlivňují to, co je nakonec dětem jako historický příběh předáno. Analýza přípravných materiálů ukázala, že u táborů s delší tradicí a jasně daným každoročním harmonogramem, tedy u Radosti a Stopařů, má struktura tábora poměrně velký vliv na podobu příběhu celotáborové hry. Zatímco na táboře Radost je příběh výrazně podřízen tradičnímu táborovému programu, a tak i každoročně v určitých aspektech podobný a někdy až absurdní a ahistorický, na táborech Stopařů je ovlivněný koncentrací příběhu do etap, jež jsou jen jednou ze složek táborového programu. U mladých táborů MaMMacentra je struktura tábora příběhům naopak spíše podřizována. U obou posledních táborů tak můžou být příběhy celotáborových her smysluplnější a více se držet historie.

Vliv na všech táborech má také délka tábora, zejména na množství děje v příběhu, zároveň však na táborech Stopařů je tento vliv omezen koncentrací příběhu jen do etap a u táborů MaMMacentra platí, že čím kratší tábor, tím je děj intenzivnější. Bez vlivu není také věk dětí, které na tábory jezdí, na táboře Radost jsou pro celotáborové hry čtrnáctidenních běhů volena témata žánrově jiná než pro tábor pro mladší děti, u táborů Stopařů je dbáno na to, aby byly celotáborové hry přínosné i pro starší, u táborů MaMMacentra je volena dle věku jiná forma předávání příběhu. Na čtrnáctidenních bězích tábora Radost se tak děti spíše dostanou k historickému příběhu, který bude delší, na táborech Stopařů k historickému příběhu dějepisně vzdělávacímu a též delšímu, na táborech MaMMacentra se zase mění v závislosti na délce tábora a věku dětí intenzita jeho prožití.

Na příběhy celotáborových her všech táborů mají vliv také principy, ze kterých tábory vycházejí, což může být v kontextu historických celotáborových her potenciálně problematické. Nejvíce ovlivňují celotáborové hry na táboře Radost. Dějepisně vzdělávací potenciál témat je podřízen cíli předat duchovní myšlenku příběhu, příběhy jsou v závislosti na nich podstatně upravovány a zkreslovány. Na táborech Stopařů je jejich vliv mnohem menší, celotáborové hry jsou skautskými principy ovlivněny spíše podvědomě a v jednotlivých aktivitách, ale je díky nim kladen větší důraz na vzdělávací potenciál her. U táborů MaMMacentra podobné principy nefigurují, do her organizátoři

táborů vnáší spíše hodnoty pro ně důležité (částečně skautské principy a environmentální témata), a to až v posledních letech, v příběhu se projevují zdůrazněním témat s hodnotami souvisejícími. V kontextu historických celotáborových her je tedy vliv principů, ze kterých tábory vychází, nejproblematictější u tábora Radost, u ostatních už takovou roli nehraje. U tábora Radost s principy souvisí a na příběh celotáborové hry má podobný vliv víra vedoucích, ohled na víru rodičů (a potenciálně i sponzorů) a na radu střediska.

Na celotáborové hry ani na jednom z táborů naopak nemají vliv současné společenské a kulturní tendence známé z populární filmové a knižní produkce, jež by mohly v případě historických celotáborových her znamenat zkreslení příběhu a vnášení anachronismů. Zdánlivě související věci jsou na všech táborech motivovány spíše prakticky a příběh výrazněji neovlivňují.

Podstatný a u historických celotáborových her opět potenciálně problematický je vliv osobního nastavení tvůrců na příběh celotáborové hry. Všichni tvůrci přiznali, že v celotáborových hrách přibližovali svůj pohled na dané téma a nesnažili se o větší objektivitu a problematizovat jej. Jak ale ukázaly analýzy jednotlivých celotáborových her, záleží na konkrétním tvůrci.

U táborů MaMMacentra mají na celotáborové hry navíc vliv zkušenosti organizátorů, které se u ostatních táborů vzhledem k jejich tradici tolik neprojevují. Jejich témata jsou tak postupně více historická a snaží se klást větší důraz na svou vzdělávací stránku. Celý tábor je zároveň výrazně přizpůsobován poptávce dětí (potažmo rodičů) a názorům vedoucích družinek, protože pravděpodobně nedošlo a nedojde k zařazení vážnějšího tématu a historické příběhy jsou zde výrazněji než jinde podřizované tomu, aby si děti tábor užily a žádná vážnější nebo problematická témata neřešily.

6.3 Zobrazování historie v rámci táborů a táborníci

6.3.1 Přístupy jednotlivých táborů

U každého z analyzovaných táborů lze sledovat jiný přístup ke zprostředkování příběhu celotáborové hry, a tak i historie dětem. Všechny přístupy sdílejí určité prvky s hrou v roli, a tak i cíle, jež mohou naplňovat. Na všech třech táborech také mají vedoucí v příběhu určitou specifickou roli a děti pak jsou většinou v roli „masy“ lidí, jež se musí vypořádat s nějakým problémem nebo pomoci se s ním vypořádat hlavnímu protagonistovi. U všech táborů mají příležitost se do příběhu vžít i vedoucí (někdy i větší než děti). Samotný způsob zprostředkování historického příběhu je pro vzdělávací potenciál celotáborových her poměrně důležitý.

Na táboře Radost bývá příběh celotáborové hry zprostředkováván zejména skrz scénky, malá divadelní představení hraná vedoucími. Navazující většinou nekostýmovaný program je spíše doplňuje, samotné hry se svým charakterem podobají spíše hrám deskovým, odehrávajícím se ve velkém prostoru a velkém množství lidí. Kostýmy, ve kterých vedoucí ve scénkách hrají, nebývají většinou moc propracované ani výrazně dobově specifické, jde spíše o to, aby jednotlivé postavy měly něco signifikantního. Scénky doplňuje také příběhová výzdoba, zápisník a shrnování příběhu hlavním vedoucím či statutárem tábora. Mimo to je mohou doprovázet určité „larpové prvky“, ne příliš časté vepsání příběhu celotáborové hry do táborové každodennosti, které ale, jak ukázaly výsledky dotazníků pro táborníky i pro vedoucí oběma skupinám mohou pomoci příběh více prožívat. Vše má spíše navodit atmosféru doby, ve které se příběh odehrává, což potvrdila i tvůrkyně jedné z celotáborových her i vedoucí v dotaznících. Přes způsob předávání příběhu, který děti do děje nemusí zdánlivě tolik vtahovat, z dotazníků pro táborníky vyplývá, že ačkoliv k tomu dochází spíše jen právě u scének a navazujícího programu, do příběhu se dokáží vžít dostatečně, pravděpodobně díky zábavnosti, intenzitě a oblíbenosti samotných scének, ale i proto, že navození atmosféry jim stačí.

Na táborech střediska Stopaři je děj koncentrován do etap, jež jsou doprovázeny drobnou výzdobou. Jednotlivé etapy se pak svým charakterem blíží larpu, a tak i nejvíce hře v roli. Etapy bývají uvedeny scénkou a následuje plnění úkolu dětmi. Vedoucí se na etapy oblékají do kostýmů a jsou v nich po celou dobu. Kostýmy se snaží mít propracované a historicky co nejpřesnější. Mimo to, že děti v etapách sdílí jednu společnou (často družinkovou) roli, mohou samy hrát i roli blíže charakterizovanou, na etapy občas také nosí různé doplňky. Úkoly v etapě zadané pak plní reálně, ne „imaginárně“. Děti mají tak šanci se skrz etapy do své role i do doby opravdu vžít, což potvrzují i výsledky dotazníku, ačkoliv příběh prožívají jen u samotných etap.

Přístup na táborech MaMMacentra se v posledních letech proměňoval, ale přesto se všechny tábory v určitých aspektech podobají a všechny (více ty pozdější) se svým charakterem přibližují larpu, a to celé. Kostýmy se snaží mít vedoucí propracované, svoje kostýmy mají i děti a mohou do nich být oblečeny po celý tábor, zároveň se dbá i na výzdobu, snahu proměnit tábořiště v historické dějiště potvrdili v dotaznících i vedoucí. Samotný příběh celotáborové hry bývá dětem předáván spíše slovně (scének bývá minimum), děti pak ale opět reálně plní zadané úkoly. Mají tak šanci být v roli a prožívat příběh po celý tábor. Že se tak děje, potvrzují i výsledky dotazníku.

U jednotlivých táborů se také liší váha rolí, které děti v příběhu mají. Zatímco v celotáborových hrách Stopařů a MaMMacentra mají příběhové role táborníků podobnou váhu jako role vedoucích, na táboře Radost jsou role vedoucích podstatnější a děti bývají ve scénkách pouze zastoupeny svým představitelem, kterého však také hraje vedoucí.

6.3.2 Táborníci a zobrazování historie v rámci táborů

Táborníci všech táborů se shodují v tom, že je pro ně příběh celotáborové hry v kontextu tábora důležitý, protože mají rádi prožití si nějakého příběhu. Většina má také historická témata raději než jiná, protože si právě takto mohou historii prožít a zároveň se něco naučit.

Stejně jako výsledky dotazníku pro táborníky dokládaly spojitost mezi zacílením celotáborové hry a důležitostí různých složek příběhu pro táborníky a mezi obvyklým způsobem zpracování tématu a oblíbeností určitých typů příběhu, ukazují i částečnou spojitost mezi přístupy k zobrazování historie na táboře a tím, co je v souvislosti s ním pro táborníky důležité. Na táboře Radost jsou to scénky a částečně zápisník, dobové kostýmy potom půl na půl s tím, že je důležitější, že táborníci poznají, o jakou postavu jde, dle určitého signifikantního prvku. Na táborech Stopařů etapy a dobové kostýmy, na táborech MaMMacentra scénky, hry (a jejich příběhová vysvětlení) a dobové kostýmy, ačkoliv části táborníků Stopařů a MaMMacentra se též zdají důležitější než dobové kostýmy určité signifikantní prvky.

Dotazníky také potvrzují, že ve většině celotáborových her všech táborů se děti dokázaly vžít do příběhu i do postav, kterými v příbězích byly, zprostředkování příběhu tak pro ně bylo dostatečně autentické, což znamená, že si historické příběhy opravdu prožily. Na táboře Radost jim k tomu nejvíce pomáhaly scénky a hry, vžít se do příběhu na táborech Stopařů pak nejvíce kostýmy a do postav příběhové doplňky, které si děti na etapy občas braly, na táborech MaMMacentra nejvíce kostýmy, které samy nosily. To z velké části odpovídá i tomu, co dotazovaní uvedli, že je pro ně ve zprostředkování příběhu důležité a zároveň to odpovídá i samotnému charakteru celotáborových her (na táborech Stopařů a MaMMacentra, kde mají celotáborové hry blíž laru, jsou pro děti podstatné příběhové doplňky nebo jejich kostýmy). Většina z nich však mimo klasické zprostředkování příběhu historických celotáborových her ocenila i jeho přiblížení skrz další materiál, shrnutí nebo dovysvětlení příběhu. Větší zapojení do příběhu celotáborové hry by zároveň ocenili táborníci na táboře Radost a na táborech MaMMacentra, forma takového zapojení vychází z nedostatků ve způsobech zprostředkování příběhu zřejmých,

na táboře Radost tak jde o více kostýmovaných her a zapojení táborníků do scének, u táborů MaMMacentra o větší množství scének.

6.3.3 Vedoucí a zobrazování historie v rámci táborů

Výsledky dotazníků ukázaly, že téma celotáborové hry vnímají na všech táborech i jejich vedoucí. To, co jim k tomu pomáhá, opět odpovídá voleným způsobům zprostředkování příběhů na jednotlivých táborech, jde ale i o jejich účinkování ve scénkách/etapách/hrách a o rozebírání tématu na poradě vedoucích. Sami také potvrzují, že skrz zvolené způsoby zprostředkování příběhu se děti do příběhu vžívají. Stejně jako táborníci i vedoucí většinou oceňují přiblížení historického příběhu skrz další materiál, shrnutí či dovysvětlení. Na všech táborech si tedy historické příběhy prožijí mimo táborníky i vedoucí, v závislosti na způsobu zprostředkování tábora někde možná i více než děti (tábor Radost a účinkování vedoucích ve scénkách).

6.3.4 Přístupy k zobrazování historie v rámci táborů a edukační potenciál celotáborových her

Pro dějepisné vzdělávání skrz historické celotáborové hry je asi nejvýhodnější způsob zprostředkování příběhu volený na táborech Stopařů a na táborech MaMMacentra. Děti si skrz ně vyzkouší ve své roli fungovat v simulovaných dobových podmínkách a plnit v nich z doby vyplývající úkoly. Jako prospěšný lze vnímat i přístup vedoucích ke kostýmům, a to zejména u Stopařů, kteří se snaží děti seznámit s opravdu dobovým oblékáním. U táborů MaMMacentra takto lze vnímat zase to, že kontakt dětí s příběhem je dlouhodobější a nepřerušovaný. Přístup zvolený táborem Radost však ukazuje, že navodit atmosféru příběhu a jeho doby může k jeho prožívání dětmi stačit. Problematickým však v jeho případě (stejně jako částečně u táborů MaMMacentra) může být podvědomé vytváření ahistorických závěrů na základě romantizované nebo méně specifikované vizualizace doby příběhu a také charakter aktivit, jež mají příběhově přibližovat kulturu dané doby či národa, ve skutečnosti to ale nedělají. Děti jsou sice schopné toto většinou rozlišit, ale pod vlivem tradičního táborového programu je potenciál příběhu děti dějepisně vzdělávat poměrně nevyužitý. Nebezpečí vytváření ahistorických závěrů může hrozit i u táborů Stopařů a MaMMacentra nepovedenou, jen zběžnou nebo chybnou simulací dobových podmínek a jejich uzpůsobením podmínkám tábora, sami dotazovaní si však myslí (stejně jako u tábora Radost), že jim nedělá problém fikci a realitu v celotáborové hře rozlišovat.

6.4 Výhody a nevýhody historických témat

Volba historického tématu jako námětu příběhu celotáborové hry s sebou nese, jak ukázala analýza jednotlivých celotáborových her všech táborů, rozhovory s tvůrci i dotazníky pro vedoucí, mnohé výhody, ale i věci problematické. Oproti jiným tématům je jejich asi největší přidanou hodnotou vzdělávací potenciál, který v sobě nesou, a to jak v předávání faktografie, tak v rozvíjení historického myšlení. Podstatný je také jejich vztah k žité realitě. Stejně výhody v nich vidí i většina vedoucích všech táborů i tvůrci celotáborových her. Mimo to si z nich každý tábor může vybrat svoje a jednoduše je přizpůsobit cíli, který celotáborovou hrou sleduje. Historické celotáborové hry zároveň není náročné vizuálně zpracovat, kostýmy k nim je poměrně jednoduché sehnat nebo vyrobit, stejně jako kulisy a jinou výzdobu. Důležité je také množství existujících materiálů, ze kterých lze vycházet, ať už samotných příběhů nebo i pramenů, knižních nebo filmových zpracování, doprovodné hudby. Zároveň, jak ukázaly dotazníky, u všech táborů převažuje u táborníků i vedoucích kladný vztah k historii, a tak je volba historického tématu jistotou. Z toho také vyplývá, že historická témata mohou dát sama i něco táborům. Mimo již zmíněné i to, že historie v příběhu také bývá pro děti často motivační (jak ukázaly dotazníky), chtějí vědět, jak se události staly a prožít si je, a tak je do příběhu celotáborové hry jednodušeji vtáhnou.

Jejich nevýhody spočívají zejména v rizicích spojených se vzdělávací stránkou historických celotáborových her a s těžkostmi, které s sebou historie podávaná zábavnou formou nese. Tvůrci celotáborových her je vidí hlavně v tom, že si nemohou s příběhem celotáborové hry tolik hrát a tolik jej uzpůsobovat. Sami také upozorňují na to, že je s historickými tématy nutno nakládat opatrně, což může ztěžovat práci s celotáborovou hrou, hrozí předávání mylných nebo zkreslených informací a vytváření ahistorických závěrů (jež se navíc propojí s intenzivním zážitkem a emocemi, a tak může dojít k jejich lepšímu zapamatování)³²⁷. A to zejména tam, kde samotné příběhy podléhají úpravě z důvodů principů, na kterých je tábor založen, nebo osobním názorům tvůrců celotáborových her. Sami tvůrci zároveň většinou nejsou vystudovanými (či studujícími) historiky, a tak s historickými příběhy pracují jako laici. Další obtíží, která u historických celotáborových her nastává, je častý výskyt témat v příbězích, jež mohou být špatně srozumitelná, kontroverzní nebo jinak problematická a jež může být náročné dětem předat

³²⁷ Radek MARUŠÁK – Olga KRÁLOVÁ – Veronika RODRIGUEZOVÁ, *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*, Praha 2008, s. 10.

a vysvětlit, což potvrdili jak v rozhovorech tvůrci celotáborových her, tak v dotaznicích vedoucí. U vážnějších témat může být problémem také atmosféra, která se z celotáborové hry může přenést na celý tábor, a tak dětem zkazit to, že na něj nejezdí kvůli vzdělávání, ale spíše kvůli zábavě. Negativně vnímané tedy mohou být i proto, že nemusí vždy působit zábavně a „odpočinkově“ jako například témata fantasy.

6.5 Edukační potenciál celotáborových her

Ačkoliv jednotlivé tábory volí různé přístupy ke zprostředkování příběhu celotáborové hry, jak bylo doloženo výše, na všech třech táborech se děti dokáží do příběhu vžít a prožívat jej v roli, která je jim v příběhu celotáborové hry určena. Prožíváním příběhu v roli se tak v kontextu didaktiky celotáborové hry podobají metodám dramatické výchovy a samotné hře v roli, a tak se podobají i v tom, co mohou předávat a u dětí rozvíjet, zároveň jsou ale oproti ní v potenciální výhodě v tom, že doba prožívání příběhu je na táborech delší a samotné prožívání intenzivnější (což však může být problematické v případě spojení zkreslených nebo nesprávných informací a intenzivního prožitku)³²⁸. Stejně tak již bylo zmíněno výše, že příběh celotáborové hry prožívají i vedoucí táborů (na táborech Radost vedoucí-herci pravděpodobně i více než děti), a tak to, co mohou celotáborové hry předat táborníkům, můžou dát i vedoucím. Ti navíc příběh často řeší i na poradách a účastní se přípravy celotáborové hry (i jako její tvůrci), jež se může blížit badatelské práci.

Z výsledků dotazníků vyplývá, že sami táborníci a vedoucí analyzovaných táborů vnímají vzdělávací potenciál historických celotáborových her jako jejich přidanou hodnotu. Jak ukázaly analýzy přípravných materiálů i dotazníky, celotáborové hry všech táborů mohou předávat faktografické znalosti s tématem spojené, které si díky jejich prožití mohou děti lépe zapamatovat,³²⁹ i rozvíjet u dětí historické myšlení. Mimo to ale mohou účastníky táborů naučit i další věci, často s historickým myšlením související. Sami účastníci nejčastěji zmiňovali, že se díky celotáborovým hrám naučili vnímat souvislosti a kontext, někteří nahlížet události kriticky, umět se vcítit do jiných lidí,³³⁰ vžít se do odlišných podmínek a vnímat jejich rozdíl oproti dnešku, pochopit (alespoň částečně) danou dobu. Skrz celotáborové hry se seznámili s tématy, ke kterým by se

³²⁸ Iva VACHKOVÁ, *Hra v roli ve vyučování dějepisu. Empirická analýza vybraných aspektů*, dizertační práce, Ústav českých dějin FF UK, Praha 2016, s. 16.

³²⁹ R. MARUŠÁK – O. KRÁLOVÁ – V. RODRIGUEZOVÁ, *Dramatická výchova*, s. 19.

³³⁰ Vnímáno též jako hodnota dramatické výchovy, viz Eva MACHKOVÁ, *Úvod do studia dramatické výchovy*, Praha 2018, s. 123.

v dějepise možná nedostali, vytvořili si na jejich základě na dobu a její události názor, prožitím určitých událostí „naživo“ si lépe uvědomili jejich význam (a příp. hrůzu), na táboře Radost se mohli seznámit s vybraným poselstvím dané doby či příběhu. Podle vedoucích a tvůrců celotáborových her všechno nemusely děti (hlavně ty mladší) na táboře vnímat přímo, ale jednou se jim vše propojí.

Historické myšlení mohou celotáborové hry rozvíjet skrz témata historická, ale i historizující nebo fantasy témata, jejichž světy mají blízko k době středověku. Svoji podstatou celotáborové hry všech táborů mohou rozvíjet koncept „dobové perspektivy“³³¹, děti se přenáší do minulé doby a snaží se v ní fungovat a vypořádat se s tím, co přináší. U táborů MaMMacentra je u historických celotáborových her tím hlavním a organizátory i zdůrazňovaným, aby si děti danou dobu prožily a vyzkoušely si, jak se v ní žilo a fungovalo. Celotáborové hry MaMMacentra tímto důrazem a samotným charakterem táborů (jejich blízkostí larpu) mají k rozvoji tohoto konceptu pravděpodobně nejbliž, ačkoliv tábory Stopařů se mu také podstatně blíží. Zároveň však vzhledem k voleným tématům (kulturně historickým) a jejich časté idealizaci mají celotáborové hry MaMMacentra problém rozvíjet koncepty ostatní.

Celotáborové hry Stopařů a tábora Radost mohou podobně dobře rozvíjet související koncept „etická dimenze historického poznání“³³², tábory Stopařů zároveň lépe tím, že děti musí rozhodnutí reálně učinit a mají tak „opravdové“ následky, na tábořech Radost jsou často spíše imaginární nebo jim děti jen přihlížejí (ne však vždy). Děti jsou v příbězích celotáborových her obou táborů v roli určitým způsobem problematické (kvůli dynamice děje) či nevýhodné, musí se vypořádat s obtížemi a často se na základě toho dostávají do pozic, jež by mohly být hodnoceny jako morálně špatné. Díky tomu ale poznají těžkosti některých rozhodnutí a co k nim může vést, a tak se naučí hodnotit činy historických aktérů obezřetněji a brát v potaz kontext, v němž se nacházeli.

Ne všechny, ale některé z celotáborových her tábora Radost a Stopařů mohou mít vliv i na rozvoj konceptu „příčiny a důsledky“³³³, často poukazem na vliv „velkých dějin“ na život obyčejného člověka, přihlížením příčinám událostí nebo účastí na nich a prožíváním následků. Podobně mohou rozvíjet i koncept „trvání a změna“³³⁴, a to většinou celotáborové hry, jež jsou zaměřeny na delší časový úsek (Mojžíš, Komunistické Československo). Děti si prožijí dobu trvání, body obratu a zároveň jsou si vědomy svého

³³¹ Peter SEIXAS – Tom MORTON, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013, s.136–148.

³³² Tamtéž, s. 168–184.

³³³ Tamtéž, s. 102–115.

³³⁴ Tamtéž, s. 74–86.

cíle, toho, že změna je má dovést k něčemu lepšímu. Současně však v celotáborových hrách moc nedochází k reflexi toho, že změna k lepšímu může pro někoho jiného znamenat posun k horšímu,³³⁵ a tak vliv na rozvoj tohoto konceptu není tak velký.

Celotáborové hry všech táborů mohou také rozvíjet koncept „historický význam“³³⁶. Pro celotáborové hry bývají vybírány příběhy významné a důležité pro (většinou evropské) dějiny a kulturu, a tak i pro současnost. Skrz celotáborové hry se s nimi děti seznámí a často mají i šanci pochopit, proč jsou významné. Koncept „výpověď pramenů“³³⁷ celotáborové hry potenciál rozvíjet spíše nemají, většinou se v nich děti k historické práci s prameny nedostanou.

V kontextu rozvíjení historického myšlení s sebou celotáborové hry však nesou i některé problémy. Samotné koncepty nejsou většinou tvůrcům ani vedoucím známy, a tak nebývají vědomě v celotáborových hrách s dětmi reflektovány a sami tvůrci na ně neberou při tvorbě celotáborových her vědomě ohledy. S tím souvisí i věci, jež mohou potenciál celotáborových her rozvíjet historické myšlení poměrně snižovat. Jde zejména o vliv principů, ze kterých tábor vychází, na příběh celotáborové hry a jeho úpravy tím způsobené (viditelné hlavně na táboře Radost), o úpravu příběhu pod vlivem táborového programu a také to, že skrz celotáborové hry jejich tvůrci zprostředkovávají dětem svůj pohled na dané téma, stejně jako jiní vedoucí při dovysvětlování nebo shrnování příběhu, a většinou se nesnaží o objektivitu (respektive o pro rozvoj historického myšlení vhodný kriterialistický přístup)³³⁸ a o problematizaci vlastních interpretací dějin (viditelné hlavně v tématech moderních dějin), tvůrci celotáborových her nebývají historiky ani didaktiky dějepisu. Příběhy samotné mohou být zkreslené i vlivem jejich populárních reprezentací nebo mohou přinášet idealizovaný pohled na danou dobu pod vlivem ve veřejném prostoru tradičních a líbivých interpretací (problematické hlavně u celotáborových her spojených s Divokým západem, ale i u témat starších dějin). U tábora Radost mohou být zároveň problematické chybějící reflexe,³³⁹ v nichž by se mohly děti doptat na to, čemu nerozumí, vedoucí by uvedli na pravou míru informace zkreslené přizpůsobením hře, došlo by v nich k diskusi nad problematickými tématy a vůbec k zastavení se nad tím, co má celotáborová hra zprostředkovat, někdy například táborníci ani vedoucí nevnímají

³³⁵ Tamtéž, s. 83–85.

³³⁶ Tamtéž, s. 12–24.

³³⁷ Tamtéž, s. 40–49.

³³⁸ Vojtěch RIPKA – Pavla SÝKOROVÁ, *Epistemická přesvědčení v dějepise*, HOP. Historie – Otázky – Problémy 15, 2023, č. 2, s. 55–72, zde s. 59.

³³⁹ Jejich význam u hry v roli v dějepisném vyučování zdůrazňuje I. VACHKOVÁ, *Hra v roli ve vyučování dějepisu*, s. 101–103.

téma jako historické (či historizující). Reflexe v takové podobě probíhají (částečně) jen na táborech Stopařů a mohou být považovány za pro rozvoj historického myšlení podstatně přínosné (bude ale opět záležet na tom, kým a jak budou vedeny). Nutné je však mít na vědomí to, že děti se většinou nepřijely na tábor vzdělávat.

Jako nejdůležitější se tak ukazuje potenciál celotáborových her budovat v dětech (i vedoucích) vztah k dějepisu a historii. Celotáborová hra je může přimět se o téma nebo o související témata zajímat a jak ukazují i výsledky dotazníků, děti si z táborů většinou odnáší dobré vzpomínky a téma celotáborové hry se jim s nimi propojuje, a tak k němu mají bližší vztah a můžou skrz to mít bližší vztah i k historii a pochopit její důležitost (dva táborníci táborů Stopařů navíc uvedli, že celotáborová hra měla vliv na rozhodnutí týkající se jejich studia). Tento potenciál vnímají jako podstatný i tvůrci celotáborových her a vedoucí. Z dobrého vztahu dětí k historii pak mohou těžit učitelé dějepisu a dosahovat skrz něj cílů dějepisného vzdělávání.

6.6 Co historické celotáborové hry říkají o svých tvůrcích, táborech, historii a školním vzdělávání

Výpověď historických celotáborových her může být poměrně komplexní. V úvodu práce byly předneseny otázky, k jejichž zodpovězení by měla nyní reflexe celotáborových her přispět. Šlo o otázky „Nakolik přístup tvůrců celotáborových her k historii koresponduje s historickým myšlením?“, „Jak ideový základ tábora ovlivňuje vztah jeho účastníků k historii?“, „Co celotáborová hra může udělat s historií jejím uzavřením do jednoho příběhu s jasně daným cílem?“, „Jaký je rozdíl v přístupu táborů a školního vzdělávání k etické dimenzi historického poznání?“, „Jak se shoduje vzdělávací potenciál celotáborových her s tím, za čím na tábor děti přijely?“, „Co z historických celotáborových her je možné vnést do školy?“.

Odpověď na otázku „Nakolik přístup tvůrců celotáborových her k historii koresponduje s historickým myšlením?“ má dvě odlišné strany. Všichni tvůrci celotáborových her považují historii za něco daného, za příběh, který má jasně danou linku, odlišné interpretace někdy dokonce vědomě odmítají (viz téma Komunistické Československo). Příběhy, které pro celotáborové hry volí, jsou často zároveň ovlivněny populárními reprezentacemi daných témat, a tvůrci nejsou schopni nebo ochotni se od takových interpretací odpoutat. Současně ale dávají většinou celotáborovým hrám smysl, jež odpovídá konceptu historického myšlení „dobová perspektiva“, a v jednotlivých celotáborových hrách se občas snaží klást důraz na nečernobílou dějin a takové vidění

historie zprostředkovat i dětem. Přístup samotných tvůrců k historii se tedy blíží spíše jejímu tradičnímu pojmání, ale jejich přemýšlení o ní v kontextu celotáborových her s historickým myšlením (ačkoliv podvědomě) koresponduje už více.

Zodpovězení otázky „Jak ideový základ tábora ovlivňuje vztah jeho účastníků k historii?“ vychází z již zmíněného vlivu principů, na nichž jsou tábory založeny, na příběhy celotáborových her. Na táboře Radost často dochází k manipulaci s historií ve prospěch katolictví a k využívání historických příběhů pro předávání duchovních poselství. Účastníci tak mohou potenciálně historii vnímat jako soubor poučných a moralistických příběhů a vidět v dějinách roli katolictví poměrně zkresleně. Poučení v historii hledá i tvůrkyně celotáborové hry, velká část vedoucích i táborníků. Na táborech Stopařů dochází k poučenějšímu zacházení s historií, vedoucí se v přípravách celotáborových her snaží pracovat s prameny, poměrně hodně dbají na jejich historičnost, zařazují reflexe. Skrz celotáborové hry také naplňují jeden ze skautských principů. Účastníci se tak mohou o dějinách naučit přemýšlet a pochopit jejich důležitost. Poučnost dějin pro ně proto bude mít pravděpodobně jiný význam než pro účastníky tábora Radost. Většina jejich táborníků a vedoucích současně považuje za důležité znát historický kontext toho, co se dnes děje ve světě. Na táborech MaMMacentra bez výraznějšího ideového základu je k dějinám přistupováno (přes snahu o poučené zacházení s nimi) spíše jako k zábavným příběhům, jež mohou dětem dát zároveň i něco více. Účastníci tak mohou historii pojímat spíše jako zdroj zábavy a nemusí pochopit její význam, a tak si k ní vybudovat nějaký podstatný vztah (což částečně potvrzují i dotazníky).

Otázka „Co celotáborová hra může udělat s historií jejím uzavřením do jednoho příběhu s jasně daným cílem?“ má poukazovat na to, že už samotnou volbou historie jako námětu příběhu celotáborové hry dochází k jejímu určitému zkreslení. Celotáborové hry svou podstatou mají nějaký cíl, jednotlivé hry, etapy či programy pak cíle dílčí. Cíl je zároveň to, co táborníky motivuje. Táborníci se snaží cíle v rámci historického příběhu dosáhnout, což ale neodpovídá samotné podstatě historie. Kvůli cíli je v celotáborové hře většinou také jasný jeden nepřítel. Uzavřením historie do příběhu celotáborové hry bývají často historické události či historičtí aktéři odtrženi od podstatného kontextu, a tak se z historie stávají izolované příběhy zbavené její komplexnosti a často důležitých souvislostí.

Otázka „Jak se liší přístup táborů a školního vzdělávání k etické dimenzi historického poznání?“ souvisí s konceptem historického myšlení, jež má ze všech konceptů nejteoretičtější povahu a největší přesah mimo samotnou historii. Celotáborové

hry mají často problém tento koncept výrazněji rozvíjet, hlavně z důvodu absence reflexí témat. Nejlépe to je vidět na tématech spojených s Divokým západem, jež zařadily všechny tábory. Poměrně kontroverzní téma s mnoha podstatnými následky bývá na táborech značně zjednodušeno a neproblematizováno (jen výjimečně). Etická dimenze historického poznání tu tak až úplně mizí. Školní dějepisné vzdělávání má naopak příležitost tento koncept rozvíjet podstatně (i když není vedeno formou badatelské výuky). Seznámení s tématy tu bývá komplexnější, nedochází k takovému zjednodušování, náročnější témata (ačkoliv často spíše ze vzdálenější historie) nebývají vynechávána.

Snahou otázky „Jak se shoduje vzdělávací potenciál celotáborových her s tím, za čím na tábor děti přijely?“ je držet samotnou práci „při zemi“. Děti se na tábory (které tak nejsou prezentované) nepřijíždějí vzdělávat. Vždy je tak nutné, i když je to jeden z cílů celotáborových her, vyvážit zábavnost a přitažlivost celotáborové hry a její vzdělávací stránku. I právě proto nejsou na táborech většinou zařazeny reflexe témat a v historických příbězích dochází k mnoha úpravám, jež samotný vzdělávací potenciál celotáborové hry snižují, a je to dobře. Ve chvíli, kdy si děti tábor (bezstarostně) užijí a celotáborová hra je bude bavit a bude pro ně smysluplná, můžou si stále k tématu vytvořit vztah, jež pak může být využit ve škole, kde by se měly děti vzdělávat primárně. Náročná celotáborová hra, která by navíc musela být poměrně složitá, i vnášení větších vzdělávacích celků by mohlo děti naopak znechutit (ačkoliv i reflexe mohou být pojaty zábavně).

Cílem zodpovězení otázky „Co z historických celotáborových her je možné vnést do školy?“ je navrhnouti několika možných postupů, jež využívají celotáborové hry, ale které by bylo možné použít i ve školním vzdělávání. Již bylo několikrát zmíněno, že se celotáborové hry podobají hře v roli, a tak mnoho podobných postupů je již ve školním vzdělávání využíváno, celotáborové hry však umožňují jít ještě za samotnou hru v roli a rozvinout její využití. Jednou z možností je vyjít z blízkosti mnohých celotáborových her larpu a hru v roli na podobných metodách založit. Některé hry v roli s nimi pravděpodobně pracují, často ale bývají omezeny samotným prostorem školy. Mohla by to tak být příležitost školu opustit, na mnoha místech i hru zasadit do historického dějiště. Výhodou oproti celotáborovým hrám by bylo i to, že učitel takovou hru připraví poučeně a dojde k její reflexi. Další možností je inspirovat se v samotných principech celotáborových her, skrz které by mohlo dojít k realizaci komplexnější hry v roli, jež by mohla probíhat po delší dobu. Variantou by také mohla být tvorba hry, která by na hře v roli nemusela být nutně závislá, ale měla by určitý cíl a probíhala by po určitý tematický

úsek a v závislosti na něm, pro děti by tak mohla být motivační. Nevýhodou využití všech takových postupů ve škole je však jejich náročnost na přípravu i náročnost samotné realizace.

6.7 Poznámka na závěr

Žádný z vedoucích ani tvůrců příběhů celotáborových her, se kterými jsem vedla rozhovor, nebyl seznámený s koncepty historického myšlení. Avšak tvůrci existenci tohoto směru v didaktice dějepisu přijaly s poměrně velkým nadšením. Zároveň vedoucí, respektive tvůrci celotáborových her, jež s koncepty seznámeni jsou, mají tendenci je do historických celotáborových her prosazovat a vědomě s nimi pracovat (tábor nedělní školy evangelického sboru Strašnice, celotáborová hra Vikingové; tábor 1. chlapeckého oddílu skautského střediska Štika Turnov, celotáborová hra Šógun; tábor farnosti Světlá nad Sázavou, celotáborová hra Středověk). Proto by nemuselo být bez významu, kdyby vznikla například metodologická příručka, jež by tvůrce s koncepty historického myšlení seznámila a doporučila by postupy, jak s nimi poučeněji pracovat a čeho se vyvarovat (avšak s ohledem na to, že hlavním cílem většiny táborů není děti vzdělávat). Práce by tedy mohla sloužit jako podnět v tomto směru, další výzkum v této oblasti by zároveň mohl být směřován k jiným typům táborů, a tak i jiným problémům s historickými celotáborovými hrami spojeným a k popsání problematiky celotáborových her komplexněji, i například v jejich vztahu k larpu a reenactmentu obecně.

7 Seznam literatury

7.1 Prameny

7.1.1 Rozhovory

Rozhovor s Michaelou Tůmovou a Vojtěchem Minaříkem, organizátory táborů MaMMacentra, Havlíčkův Brod 26. 5. 2024.

Rozhovor s Anežkou Koutnou, tvůrkyní celotáborové hry 669 pro tábor Radost, Praha 11. 4. 2024.

Rozhovor s Justýnou Bazikovou, tvůrkyní celotáborových her pro tábory střediska Stopaři, Praha 13. 5. 2024.

7.1.2 Další prameny

Databáze pamětníků, Paměť národa, dostupné online:

<https://www.pametnaroda.cz/cs/archive> [náhled 22. 7. 2024].

Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století, Praha 2013, dostupné online:

<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuzeni-msmt-k-vyuce-dejin-20-stoleti-1> [náhled 8. 7. 2024].

Foto Marco Polo: Benátčané, Středisko Radost 2022, dostupné online:

https://www.taborradost.cz/res/archive/604/067558_58_604873.jpg?seek=1659386338 [náhled 22. 7. 2024].

Foto Marco Polo: Mongolové, 1. běh, Středisko Radost 2022, dostupné online:

https://www.taborradost.cz/res/archive/597/066710_58_598305.jpg?seek=1657740955 [náhled 22. 7. 2024].

Foto Marco Polo: Mongolové, 3. běh, Středisko Radost 2022, dostupné online:

https://www.taborradost.cz/res/archive/609/068164_58_609601.jpg?seek=1660337266 [náhled 22. 7. 2024].

Foto Mojžíš, Středisko Radost 2019, dostupné online:

https://www.taborradost.cz/res/archive/542/059084_58_539072.jpg?seek=1564521439 [náhled 22. 7. 2024].

Foto Robin Hood, Středisko Radost 2018, dostupné online:

https://www.taborradost.cz/res/archive/509/055393_58_510431.jpg?seek=1533941721 [náhled 22. 7. 2024].

Foto Vinnetou, Středisko Radost 2023, dostupné online:

https://www.taborradost.cz/res/archive/620/069319_58_618615.jpg?seek=1688503202 [náhled 22. 7. 2024].

Foto Wintonovy děti: Příslušník SS a policisté, Středisko Radost 2020, dostupné online:

https://www.taborradost.cz/res/archive/010/061291_58_556276.jpg?seek=1593548788 [náhled 22. 7. 2024].

Foto Wintonovy děti: Ráchel a Hans, Středisko Radost 2020, dostupné online: https://www.taborradost.cz/res/archive/011/061250_58_555972.jpg?seek=1593548387 [náhled 22. 7. 2024].

Harmonogram setkání na Americe v roce 2024, Středisko Radost, dostupné online: <https://www.taborradost.cz/akce/> [náhled 19. 7. 2024].

HistoryLab, dostupné online: <https://historylab.cz/> [náhled 23. 7. 2024].

MaMMacentrum – pohyb dětem, z. ú., Portál živnostenského podnikání, dostupné online: <https://www.rzp.cz/verejne-udaje/cs/udaje/vyber-subjektu;ico=03854248;roleSubjektu=P/subjekt;ssarzp=A0aa7df11aef17308d444dd34902b3eac126a454300b12b2700c749cba7f07c8918b1> [náhled 9. 7. 2024].

MaMMacentrum, dostupné online: <https://www.mammacentrum.com/> [náhled 9. 7. 2024].

Post Bellum, dostupné online: <https://www.postbellum.cz/>. [náhled 22. 7. 2024].

Marie PROTIVOVÁ, *Husité: metodika celotáborové etapové hry*, Pionýr 2016, dostupné online: <https://pionyr.cz/inspirace/etapove-hry/?returl=list&detail=64> [náhled 12. 7. 2024].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha 2021, dostupné online: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [náhled 4. 5. 2024].

Stopaři 1980–2020, Praha 2020.

52. středisko Stopaři Praha, dostupné online: <https://www.stopari.org/> [náhled 12. 6. 2024].

Středisko Radost, dostupné online: <https://www.taborradost.cz/> [náhled 19. 7. 2024].

Středisko, Středisko Radost, dostupné online: <https://www.taborradost.cz/stredisko/> [náhled 19. 7. 2024].

Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ, Plzeň 2022.

Jan ŠOUREK a kol, *Za zlatým rounem. EH 107*, dostupné také online: <https://www.mravenec.cz/za-zlatym-rounem#detail-anchor-description> [náhled 13. 7. 2024].

Tábory, MaMMacentrum, dostupné online: <https://www.mammacentrum.com/tabory> [náhled 9. 7. 2024].

Vzdělávací oblast Člověk a společnost. Vzdělávací obor Dějepis, Revize rámcových vzdělávacích programů, 2024, dostupné online: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej> [náhled 4. 5. 2024].

Zpravodaj střediska Radost: Výroční zpráva 2021, Brno 2022, dostupné online: <https://www.taborradost.cz/puvodni-obsah/ke-stazeni/zpravodaj/> [náhled 19. 7. 2024].

7.2 Sekundární literatura

Vanessa AGNEW – Jonathan LAMB – Juliane TOMANN, *The Routledge handbook of reenactment studies: key terms in the field*, New York 2020.

Kamil ČINÁTL – Jaroslav NAJBERT – Vojtěch RIPKA, *Historická gramotnost v aplikaci HistoryLab: realistický přístup k osvojování didaktické teorie dějepisu*, HOP. Historie – Otázky – Problémy 13, 2021, č. 2, s. 50–70.

Edgar DALE, *Audio-visual Methods in Teaching*, New York 1946.

Jiří DOSTÁL, *Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání*, E-Pedagogikum. Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum ve výuce 13, 2013, č. 3, s. 81–93.

Robert FINK, *Homestead Act of 1862*, in: Encyclopedia Britannica, 2020, dostupné online: <https://www.britannica.com/topic/Homestead-Act> [náhled 12. 7. 2024].

Jerome DE GROOT, *Consuming history: Historians and heritage in contemporary popular culture*, London 2009.

Hana HAVLŮJOVÁ – Jaroslav NAJBERT, *Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?* HOP. Historie – Otázky – Problémy 10, 2018, č. 1, s. 15–31.

Martin HEŘMANSKÝ, *Zúčastněné pozorování*, in: Hedvika NOVOTNÁ – Ondřej ŠPAČEK – Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ (edd.), *Metody výzkumu ve společenských vědách*, Praha 2019, s. 353–390.

Kolektiv autorů Dějepis+, *Historická gramotnost*, Dějepis+, dostupné online: <https://dejepisplus.npi.cz/historicka-gramotnost/> [náhled 6. 5. 2024].

Eva MACHKOVÁ, *Úvod do studia dramatické výchovy*, Praha 2018.

Radek MARUŠÁK – Olga KRÁLOVÁ – Veronika RODRIGUEZOVÁ, *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*, Praha 2008.

Jaroslav NAJBERT – Hana HAVLŮJOVÁ, *Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií*, in: Jaroslav NAJBERT (ed.), *Promýšlet dějepis v 21. století: Digitální aplikace pro práci s prameny historylab.cz*, Praha 2017, dostupné online: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/> [náhled 18. 4. 2024].

Peaky Blinders (TV series), in: *Wikipedia: the free encyclopedia*, San Francisco (CA) 2024, dostupné online: [https://en.wikipedia.org/wiki/Peaky_Blinders_\(TV_series\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Peaky_Blinders_(TV_series)) [náhled 22. 7. 2024].

Jaroslav PINKAS, *Historická gramotnost*, HOP. Historie – Otázky – Problémy 15, 2023, č. 2, s. 5–13.

Jaroslav PINKAS, *Jak vzpomínáme na normalizaci: obrazy normalizační minulosti ve filmu*, Praha 2020.

Jaroslav PINKAS, *Učitelé dějepisu a badatelská výuka na příkladu testování učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ*, HOP. Historie – Otázky – Problémy 13, 2021, č. 2, s. 97–112.

Vojtěch RIPKA – Pavla SÝKOROVÁ, *Epistemická přesvědčení v dějepise*, HOP. Historie – Otázky – Problémy 15, 2023, č. 2, s. 55–72.

Peter SEIXAS – Tom MORTON, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.

Lucie SLEJŠKOVÁ, *Kužel zkušenosti*, Metodický portál RVP.CZ, dostupné online: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Ku%C5%BEel_zku%C5%A1enosti [náhled 8. 7. 2024].

Iva VACHKOVÁ, *Hra v roli ve vyučování dějepisu. Empirická analýza vybraných aspektů*, dizertační práce, Ústav českých dějin FF UK, Praha 2016.

Samuel WINEBURG, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia 2001.

8 Seznam příloh

Rozhovor s Michaelou Tůmovou a Vojtěchem Minaříkem, organizátory táborů MaMMacentra, Havlíčkův Brod 26. 5. 2024.

Rozhovor s Anežkou Koutnou, tvůrkyní celotáborové hry 669 pro tábor Radost, Praha 11. 4. 2024.

Rozhovor s Justýnou Bazikovou, tvůrkyní celotáborových her pro tábory střediska Stopaři, Praha 13. 5. 2024.

Dotazníky pro táborníky a pro vedoucí – tábor Radost.

Dotazníky pro táborníky a pro vedoucí – středisko Stopaři.

Dotazníky pro táborníky a pro vedoucí – MaMMacentrum.

9 Seznam tabulek

Tabulka č. 1	36
Tabulka č. 2	37
Tabulka č. 3	38
Tabulka č. 4	39
Tabulka č. 5	40
Tabulka č. 6	40
Tabulka č. 7	41
Tabulka č. 8	41
Tabulka č. 9	42
Tabulka č. 10	43
Tabulka č. 11	43
Tabulka č. 12	44
Tabulka č. 13	45
Tabulka č. 14	46
Tabulka č. 15	47
Tabulka č. 16	48
Tabulka č. 17	48
Tabulka č. 18	50
Tabulka č. 19	63
Tabulka č. 20	64
Tabulka č. 21	64
Tabulka č. 22	65
Tabulka č. 23	65
Tabulka č. 24	66
Tabulka č. 25	66
Tabulka č. 26	67
Tabulka č. 27	68
Tabulka č. 28	69
Tabulka č. 29	69
Tabulka č. 30	70
Tabulka č. 31	70
Tabulka č. 32	71
Tabulka č. 33	72

Tabulka č. 34	73
Tabulka č. 35	73
Tabulka č. 36	74
Tabulka č. 37	87
Tabulka č. 38	88
Tabulka č. 39	89
Tabulka č. 40	89
Tabulka č. 41	90
Tabulka č. 42	90
Tabulka č. 43	91
Tabulka č. 44	91
Tabulka č. 45	92
Tabulka č. 46	92
Tabulka č. 47	93
Tabulka č. 48	93
Tabulka č. 49	94
Tabulka č. 50	94
Tabulka č. 51	95
Tabulka č. 52	96
Tabulka č. 53	96
Tabulka č. 54	97