

**Akademie múzických umění v Praze
Divadelní fakulta**

Dramatická umění / Dramatická výchova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Literární předloha jako východisko pro dílnu v rámci
příměstského tábora**

Tomáš Hart

Vedoucí práce: prof. Mgr. Jaroslav Provazník

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, listopad 2023

**The Academy of Performing Arts in Prague
Theatre Faculty**

Dramatic Arts
Drama in Education

BACHELOR'S THESIS

**Literature as a starting point for a workshop within a suburban
day camp**

Tomáš Hart

Thesis supervisor: prof. Mgr. Jaroslav Provazník
Academic title: BcA.

Prague, November 2023

P r o h l á š e n í

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem

Literární předloha jako východisko pro dílnu v rámci příměstského tábora

vypracoval samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím pouze uvedené literatury a pramenů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna v souladu se zákonem a vnitřními předpisy AMU.

Praha, dne

.....

Tomáš Hart

Poděkování

Děkuji panu prof. Mgr. Provazníkovi za laskavé vedení po celý proces tvorby projektu a psaní této práce.

Velký dík patří také BcA. Leoně Houdkové, která stála po mém boku během realizace a byla mi oporou.

Abstrakt

Tato bakalářská práce prozkoumává možnosti využití literární předlohy v dramatickovýchovném procesu v rámci příměstského tábora. Mapuje vznik konkrétní pětidenní dílny od výběru předlohy, přes plánování, až po samotnou realizaci a reflexi. Autor pracoval se skupinou dětí ve věku 9-13 let s různou vstupní úrovní zkušeností s dramatickou výchovou.

Cílem bylo provést účastníky příběhem knihy *Svěřte případ Kallovi* od Astrid Lindgrenové a nabídnout jim skrz to možnost seznámit se s různými metodami a technikami dramatické výchovy a rozvíjet jejich dovednosti v oblasti divadla. Cílem bylo též případně najít potenciální účastníky celoročního kroužku dramatické výchovy.

V první části práce jsou představeny výchozí podmínky pro tvorbu a realizaci projektu. Druhá část je věnovaná analýze předlohy. Následující dvě kapitoly popisují plán a realizaci projektu. Poslední část se zaměřuje na zhodnocení dosažených výsledků a jsou v ní předloženy návrhy na změny pro příští realizaci.

Abstract

This bachelor thesis explores possibilities of literature as a starting point for a suburban day camp of drama in education. It offers a thorough insight into a process of a concrete five-day workshop including selection of the literature theme, planning, implementation and a final reflection. The author worked with a group of children aged 9-13 with a different initial level of experience with drama in education.

The goal was to lead the participants through the story of the book *Bill Bergson lives dangerously* by Astrid Lindgren and to give them an opportunity to get acquainted with various methods and techniques of drama in education and make them develop their skills related to theatre. Another goal was to possibly find potential participants of a year-long weekly drama club.

In the first part of the thesis the initial circumstances for the creation and realisation of the project are presented. The second part is dedicated to the analysis of the chosen book. The following two chapters describe the plan and the implementation of the project. The last section is focused on the evaluation of the achieved results and it gives suggestions for changes that could be implemented in potential upcoming realisations.

Obsah

1. Úvod	1
2. Základní pedagogická situace	2
2.1. Obecná specifika příměstského tábora a podmínky pro realizaci mého projektu	2
2.2. Charakteristika skupiny	2
3. Předloha	4
3.1. Výběr předlohy	4
3.2. Analýza předlohy	6
3.2.1. Děj	7
3.2.2. Charakteristika předlohy	8
3.2.3. Témata příběhu a potenciál pro využití v dramatické výchově	10
4. Vlastní projekt	13
4.1. Původní představa	13
4.2. Původní plán	14
5. Realizace projektu	16
5.1. Pondělí	16
5.2. Úterý	22
5.3. Středa	28
5.4. Čtvrtek	32
5.5. Pátek	36
6. Celkové zhodnocení	38
6.1. Zhodnocení realizace	38
6.2. Změny v plánu při příští možné realizaci	40
7. Závěr	41
Seznam použitých zdrojů	43

Seznam příloh

Příloha 1: Město Lillköping

Příloha 2: Seznámení s předměty detektiva

Příloha 3: Informace o postavách

Příloha 4: Velký Bručoun

Příloha 5: Dopisy Růží

Příloha 6: Detektivní zápis

Příloha 7: Dopis Evy-Lotty

Příloha 8: Desatero

Příloha 9: Fotodokumentace z průběhu tábora

Příloha 10: Úryvek z předlohy (popis města)

Příloha 11: Úryvek z předlohy (seznámení s postavami)

Příloha 12: Úryvek z předlohy (popis zámečku)

Příloha 13: Fotografie z děkovačky představení pro rodiče

1. Úvod

V této práci představím proces vzniku, realizaci a reflexi dramatickovýchovné dílny založené na práci s literární předlohou *Svěřte případ Kallovi* od Astrid Lindgrenové. Dílna, kterou jsem vedl společně s kolegyní Leonou Houdkovou, proběhla v létě 2022 v rámci pětidenního letního příměstského tábora v *Domě dětí a mládeže Stodůlky* (dále už jen jako *DDM*).

Cílem práce je nabídnout jeden z možných způsobů práce s literaturou v rámci pětidenní dramatickovýchovné dílny se smíšenou a předem neznámou skupinou dětí ve věku 9-13 let. Rád bych přiblížil, jak jsem postupoval při výběru předlohy, plánování, jak potom probíhala realizace a postupné změny plánu, abych na konci celý projekt zhodnotil a navrhl konkrétní úpravy programu. Chci také zahrnout reflexi sebe jako pedagoga, zachytit, v čem byl projekt přínosem pro můj profesní rozvoj. Rád bych, kdyby se práce mohla stát inspirací pro potenciálního autora obdobného dramatickovýchovného projektu.

Cíle samotného projektu byly seznámit danou skupinu s metodami dramatické výchovy skrz literární předlohu, prozkoumat témata nabízená předlohou a rozvíjet u účastníků divadelní dovednosti.

Na začátku práce popíšu vstupní podmínky pro projekt a dotknu se specifík práce s vybranou věkovou kategorií. Dále se budu zabývat procesem výběru předlohy, jejím specifikům a prozkoumám, co pro dramatickovýchovný proces nabízí. V následující kapitole nastíním představu o projektu a osvětlím, jaké proměnné vstupovaly do hry během plánování. Plán jsem v průběhu samotné realizace den po dni přizpůsoboval momentální situaci, proto jsem detailní popis aktivit zařadil až do části o realizaci. Součástí kapitoly o plánu bude také uvedení teoretických východisek.

V kapitole o realizaci popíšu, jak probíhal den po dni, jak proběhly jednotlivé body programu a jak jsem následně měnil plán. V rámci posledního dne stručně popíšu proces vzniku krátkého představení pro rodiče. V následujících dvou kapitolách provedu reflexi projektu a zamyslím se nad změnami při možné příští realizaci.

2. Základní pedagogická situace

2.1. Obecná specifika příměstského tábora a podmínky pro realizaci mého projektu

Projekt byl od začátku určen pro realizaci v rámci týdenního příměstského tábora v DDM Stodůlky. Tento typ táborů funguje na principu docházkové týdenní akce, která se zpravidla nekoná daleko od civilizace a nezahrnuje přespávání, rodiče si tedy své děti na konci dne vyzvedávají (Harmach, 2004). Standardně je tábor dlouhý pět dnů, přičemž se většinou jedná o všední dny v období letních prázdnin, kdy je velká poptávka po místech, kam pracující rodiče mohou dát své děti. Ačkoli bývají příměstské tábory vyhledávány často předně právě za účelem hlídání dětí, běžně jejich obsah směřuje ke smysluplnému vyplnění času. Není pravidlem, aby byl každý tábor tematicky ucelený, nicméně v DDM Stodůlky se, jakožto ve vzdělávací instituci, vyžaduje jasně vymezené zaměření a konkrétní výchovně-vzdělávací cíle.

Ve stodůleckém DDM jsem měl v době realizace tábora za sebou dva roky působení jako externí lektor dramatického kroužku a prostředí jsem tak důvěrně znal. K dispozici jsem dostal divadelní sál. Kromě běžného vybavení třídy (židle, lavice, skříň) obsahuje také jeviště tvořené z šedého koberce, načerno vymalované zdi a několika reflektorů. Zadní stěnu zabírá velké okno, které se pro potřeby představení dá zatáhnout černou oponou. Nejedná se primárně o divadelní prostor, nicméně má potenciál být takto využíván zejména právě díky své technické vybavenosti; kromě reflektorů disponuje třída i dvěma velkými přenosnými reproduktory. K dispozici jsme dostaly též vedlejší, o třetinu menší, třídu.

Kapacita tábora byla ze strany vedení omezena dolní hranicí patnáct dětí, nicméně se jednalo o nejnižší možnou hranici, do níž je povoleno přihlašování (tzn. neznamenal to, že by se tábor při nižším počtu neuskutečnil). Při tvorbě programu jsem tedy od začátku cílil na zhruba patnáctičlennou skupinu. V plánování jsem též počítal s tím, že budu pracovat v tandemu s dalším lektorem. Na každém táboře tohoto rozměru bylo podle pokynů potřeba jednoho hlavního vedoucího a jednoho vedoucího. Úlohy vedoucího do dvojice ke mně se nakonec zhostila spolužačka z katedry výchovné dramatiky Leona Houdková. Tábor probíhal od pondělí 25.7. do pátku 29.7. 2022 vždy od 8:00 do 16:30. Proběhnout měl původně se dvěma různými skupinami dva týdny po sobě, nicméně přihlášek na druhý týden bylo příliš málo a tábor se musel zrušit. Zbýl tedy týden od 25. do 29. července.

2.2. Charakteristika skupiny

Pro organizaci bylo potřeba ještě před otevřením přihlášek a propagováním tábora určit věkové rozmezí účastníků. Do konečného rozhodnutí přijímat děti mezi 9 a 13 lety

vstupovalo více proměnných. V době, kdy jsem hranici musel nastavit, jsem ještě neměl konkrétní plán, tudíž posléze vybraná věková kategorie měla vliv na směřování programu.

Z předchozích let jsem měl více zkušeností s dětmi na prvním stupni. Se staršími dětmi jsem fungoval jeden rok online, jednalo se ale jen o dvě žákyně. Chtěl jsem si tedy původně vyzkoušet práci se skupinou složenou z dětí z druhého stupně. Zároveň ale bylo podstatné brát v potaz poptávku po příměstských táborech, která je dle informací z vedení DDM nejvyšší u dětí ve věku 6 - 9 let. Čistě z praktického hlediska bylo tedy výhodné slevit z mého požadavku a snížit dolní hranici na 9 let a vyhnout se tak riziku, že se tábor pro nedostatečný zájem neuskuteční. Horní limit jsem nastavil na 13 let, jednak protože byla s širším věkovým rozpětím větší šance na naplnění kapacity a jednak protože jsem tím mohl zachovat svůj plán pracovat také s druhostupňovými dětmi.

Rozdíl mezi devítiletým a třináctiletým dítětem může být pochopitelně značný a může být náročné vést takto věkově rozmanitou skupinu. Z hlediska vývojové psychologie ale alespoň rozmezí zhruba od 9 do 12 let patří do stejné vývojové fáze – střední školní věk – jenž je spojována s určitou mírou stability a nepřináší zpravidla žádný významný přerod (Vágnerová, 2000, s. 188). Následující starší školní věk se překrývá s pubescencí (11 – 15 let), během které dochází naopak k zásadním změnám spojeným s dospíváním. Vedle biologických změn se mění také způsob myšlení, pubescent získává schopnost abstraktního uvažování (Vágnerová, 2000, s. 209), zatímco školák ve středním školním věku je naopak silně vázán na realitu. (Vágnerová, 2000, s. 188) V připraveném programu založeném na detektivním příběhu jsem zamýšlel hojně pracovat s hypotézami, přemýšlet se skupinou, jaké možné varianty reality se mohly odehrát, což vyžaduje schopnost abstraktního uvažování. Pro mladšího jedince silně vázaného na realitu, by to mohlo být náročné. Na druhé straně věkové hranice by zase mohla jednoduše nastat situace, kdy dítě vcházející do puberty nebude ochotné přijmout dětskou hru na souboj dvou part, která je obsažena ve vybrané předloze, a nenechá se vtáhnout do příběhu. I přes úskalí, která by mohl přinést věkový rozdíl, jsem se rozhodl zvolený věk zachovat a posléze svou volbu reflektovat.

Nakonec bylo 14 přihlášených dětí. Skupina se skládala ze dvou devítiletých, pěti desetiletých, šesti jedenáctiletých dětí a jedné třináctileté dívky. Ve složení vedly jednoznačně dívky, chlapci byli jen dva (10 a 11 let). Skupina byla poměrně rozmanitá co do zkušeností s dramatickou výchovou, od těch, kteří se s ničím podobným dosud téměř nesešli, po ty, co chodí do dramatického kroužku několik let nebo jsou například členy *Tanečního studia Light*.

3. Předloha

3.1. Výběr předlohy

Eva Machková rozděluje zdroje námětů a témat pro dramatickou výchovu do čtyř základních kategorií. První dvě rozlišují, zda existuje konkrétní výchozí motiv/situace či se pracuje s nějakým tématem v obecné rovině a východiskem jsou zkušenosti, názory a poznatky účastníků nebo vedoucích. Dále se pak zdroj dělí na ty umělecké (motivy z literatury, ucelené příběhy, postavy a situace z jiných uměleckých děl apod.) a ty z odborné nebo populárně naučné literatury. (Machková, 2017, s. 52, 53). Tematické směřování v obecné rovině jsem hned na začátku vyloučil především proto, že jsem skupinu dopředu neznal a bylo by riskantní spoléhat na to, že hned na začátku se objeví téma, které skupinu zaujme. Kromě toho, že program bylo třeba mít alespoň nahrubo připravený dopředu vzhledem k požadavkům DDM, chtěl jsem se vyhnout situaci, že bych v rozsahu pěti dnů musel rychle poznat skupinu, odhadnout její potřeby a podle toho nasměrovat plán lekcí. Teoreticky se nabízela možnost předem vybrat konkrétní téma, se kterým bych chtěl pracovat a podle něj i tábor inzerovat, nicméně bych opět narážel na riziko nenaplnění kapacity – téma by nemuselo zaujmout dostatečný počet dětí, potažmo jejich rodičů. Bylo rozumné zvolit něco natolik konkrétního, aby měli potenciální účastníci představu o náplni tábora, ale zároveň natolik širokého, aby nalákalo dostatečný počet dětí. Právě proto jsem sáhl po krásné literatuře; konkrétní příběh bude určovat základní strukturu a celistvost pětidenního programu, ale zároveň, vyberu-li dostatečně rozsáhlou předlohu, získám možnost v průběhu tábora upravovat tematické zaměření či se budu soustředit na konkrétní dějovou linku nebo motiv podle zpětné vazby účastníků.

Dramatická výchova a literatura jsou si blízké. Prostředky použité k reprezentaci světa se liší, ale v obou případech v centru stojí zájem o člověka. (Marušák, 2017, s. 7) Radek Marušák rozlišuje v knize *Literatura v akci* tři typy lekcí dramatické výchovy, v nichž hraje literatura důležitou roli. V prvním z nich je cílem rozvíjení dovedností v oblasti divadla, ať už se to týká herectví, práce s rekvizitou či třeba dramaturgie. Literatura zde slouží zejména jako prostředek k dosažení dramatickových cílů. Často se v tomto typu směřuje vědomě k jevištnímu tvaru určenému k prezentaci před diváky. Druhý typ, ač využívá divadelní prostředky, má cíle v mimodivadelních oblastech - např. poznání nějakého historického období apod. Lekce třetího typu „jsou již samy o sobě jistým typem dramatického díla, díla, v němž se prolínají roviny reality a fikce, hráče-herce a diváka, interpreta a tvůrce, vedení a spolu-hry, lekce nabízející výsostné dramatické kvality - konflikt a jeho řešení, rolovou hru, napětí, jasnou stavbu, hru s příběhem, estetizaci v rovině prostředků a významů, prožitek s možností katarzního zasažení...“ V takových lekcích dochází k jakémusi plynulému prolínání jazyků divadla a literatury, nejsou tedy ve službách

jeden druhého a vzniká lekce, která za určitých okolností může fungovat jako svébytné umělecké dílo. (Marušák, 2017, s. 7, 8)

Vzhledem k mému chystanému zacílení na rozvíjení zejména divadelních dovedností se nabízí říci, že jsem literatuře přisoudil především instrumentální roli, a můj projekt by se dal zařadit do prvního typu lekce. Zároveň jsem se ale snažil o uplatnění principu, který je vlastní především třetímu typu, tedy o „prolnutí prostředků literárních a dramatických ve vzájemné jednotě a podmíněnosti“.

Radek Marušák (2017, s. 42) popisuje dále tento typ práce s narativem takto: „Způsobem prezentizace¹ může být jak jednotlivé uplatnění psychofyzického modelu při práci s narativem (např. čtení textu je přerušeno improvizací, která vychází ze situace textu), tak složitá kompozice kroků a metod, při nichž je kombinováno propojení narativu v jeho verbalizované (vyprávěné, čtené) podobě a prezentech, činnostních, psychofyzických modelů zobrazování. Prezentizace předpokládá propojení [...] rovin narativu (založených zejména na dietetickém modelování prostřednictvím slova), rovin herních - dramatických (založených zejména na mimetických modelech) a rovin reflexe a hodnocení.“ Právě tímto modelem jsem byl výrazně ovlivněn při plánování.

Rozhodnutí tedy bylo učiněno, v hledáčku jsem měl dětskou beletrii, která by byla dostatečně podnětná pro lekce dramatické výchovy. Ačkoli jsem prve měl více tipů, mezi nimiž například knížku *Už zase skáču přes kaluže*, která je tematicky silná, rychle jsem zúžil výběr na tvorbu Astrid Lindgrenové, jejíž knihy mě doprovázely celé dětství. Uvědomoval jsem si, že pakliže mám s nějakou předlohou dlouho a intenzivně pracovat, bude moudré si vybrat něco, k čemu mám já sám vztah.

Při volbě literární látky jsem také uvažoval nad preferencemi dané věkové kategorie. Eva Machková v knize *Základy dramatické výchovy* popisuje stádia vývoje jedince ve vztahu k dramatické hře. K druhému období prepubescence, které z většiny pokrývá i věkové rozmezí mého tábora, uvádí: „Dramatické prvky můžeme u dětí 9-11letých najít v oblíbených hrách bojových, tábornických, spolkařských, při nichž přejímají role, mnohdy nepřiliš individualizované, zato však téměř vždy na hony vzdálené jejich skutečné roli životní a jejich přirozenému prostředí (Indiáni, partyzáni, zálesáci, detektivové atp.)“ (Machková, 1980, s. 49)

Také v praxi jsem vyzoroval v onom věku zvýšený zájem právě například o bojové hry nebo nejruznější detektivní příběhy. Dle mého mínění se navíc dá v žánru detektivky také dobře pracovat s napětím a podaří-li se šikovně poskládat motivy a události příběhu předlohy, příběh pro lekci může být dostatečně poutavý a děti udrží pozornost. Po této úvaze padla volba na mnou v dětství oblíbenou knihu *Svěřte případ Kallovi* od Astrid Lindgrenové, poprvé vydanou v roce 1951. Jedná se o druhou knihu z trilogie o partě kamarádů na švédském

¹ autorovo označení tohoto modelu práce s literaturou

venkově, kteří se v každém díle připlou k nějakému zločinu, jenž nakonec pomohou vyřešit. Právě ona předloha splňovala všechny zmíněné požadavky. Nabízela poutavý detektivní příběh a také dějovou linku mapující dětskou hru na boj mezi dvěma kmeny.

Astrid Lindgrenová má dětský svět perfektně zmapovaný. Témata dětství, dětské hry a vykreslení značně rozdílných dětských charakterů - od silných a odbojných přes přizpůsobivé až po slabé a nešťastné - prolíná celou tvorbu autorky. (Strömstedtová, 2006, s. 17) Margareta Strömstedtová v biografii Astrid Lindgrenové mluví o přetrženém spojení dospělých s dětstvím a staví proti tomu lidi, kteří nikdy se svým dětstvím a se sebou samým jako dítětem neztratili kontakt: „V nejlepších autorech dětských knih se vždy ukrývá dítě. Astrid Lindgrenová k takovým autorům patří. Její knihy pokrývají mnoho žánrů a popisují celou škálu pocitů. Její dospělé zkušenosti jsou přitom v neustálé opozici k touze po hravém prožívání života.“ (Strömstedtová, 2006, s. 22, 23) Ne náhodou jsem si jako předlohu vybral právě její knihu. V následující kapitole se zaměřím na vybranou předlohu z literárního hlediska.

3.2. Analýza předlohy

Svěřte případ Kallovi vypráví o partě šesti kamarádů ze švédského fiktivního městečka Lillköping, kteří spolu o prázdninách hrají hru na „válku Růží“. Jsou rozděleni do kmenů Bílé růže a Červené růže, mezi nimiž odjakživa panuje nevraživost. Bojují o tzv. Velkého bručouna, což je „obyčejný kámen zvláštního tvaru, který kdysi Benka našel.“² Z onoho kamene se krátce na to stal maskot Červených a Bílí se ho okamžitě chtěli zmocnit. Válka má určitá pravidla; povinností té Růže, která má Velkého Bručouna právě u sebe, je schovat jej na nějakém místě a poskytnout protivníkům indicii, kde talisman hledat.

Na straně Bílých, z jejichž pohledu je děj převážně předkládán, bojují Anders, náčelník Bílé růže, Eva-Lotta, jediná dívka v partě, a také Kalle, detektiv, který vyřeší kdejaký případ. Právě detektivní zápal Kalleho propojuje dvě hlavní dějové linie vyprávění – na jedné straně zuří válka Růží, na straně druhé se řeší vražda starého místního lichváře Grena. Nejde jen o jakousi koexistenci dvou dějových linek, naopak, vzájemně prolínají a ovlivňují; válka posouvá vyšetřování kupředu a vyšetřování má vliv na vývoj bojů. Místy jsou ve vyprávění dominantní právě rozepře o Velkého Bručouna, jinde se válka růží pro změnu zastavuje z důvodů událostí spojených s vraždou.

² Není-li uvedeno jinak, citace v této kapitole jsou z knihy *Svěřte případ Kallovi* (Lindgrenová, 2008)

3.2.1. Děj

Děj začíná zkraje letních prázdnin vyhlášením války Bílé růži v písemné podobě. Stoupenci Bílé růže se vydávají společně k hlavnímu stanu Červené Růže. Tam na ně čeká další vzkaz od Červených, tentokrát s výzvou, aby se dostavili na Prérii, která se promění v bitevní pole.

Prérie je velký obecní pozemek na okraji města porostlý hustou trávou, na jejímž okraji stojí opuštěné panské sídlo zvané Zámeček. Právě ono sídlo se stane dějištěm boje růží, během něhož se Červeným podaří v jedné místnosti zamknout Evu-Lottu s Kallem a zajmout Anderse, kterého posléze vyslychají doma u Jonteho, jednoho ze zneřátelené Růže. Kalle s Evou-Lottou se mezitím dostanou ze zamčené místnosti; prostrčí kus tapety škvírou pod dveřmi, klíč z druhé strany dveří shodí na tapetu a protáhnou jej na tapetě škvírou zpět do místnosti. Vydají se zachránit Anderse ze zajetí Červených u Jonteho doma a šplhají na střechu sousedního domu, odkud je vidět do okna Jonteho pokoje. Právě onen dům je obýván starým lichvářem Grenem a oni se při šplhání po žebříku stanou svědky podivného rozhovoru Grena s neznámým mužem v tmavozelených kalhotách. Gren se s oním člověkem hádá o peníze, chce, aby mu onen muž splatil všechny dluhy.

Andersovi se nakonec podaří za zajetí Červených uniknout. Jelikož ale při výsledku prozradil, že je Bručoun na Prérii, rozhodnou se Bílí kámen přemístit z jeho dosavadního úkrytu u Zámečku na bezpečnější místo. Eva-Lotta se úkolu zhostí. Při cestě pro Bručouna potkává muže v tmavozelených kalhotách a o kousek dál potom nachází dlužní úpis. Jakmile se přiblíží k Bručounu, spatří tam ležet mrtvého dědu Grena.

Začíná vyšetřování a novina se rychle rozkřikne po celé obci. Růže se dohodnou na dočasné přerušení války. Eva-Lotta po výsledku hledá dlužní úpis, ale neúspěšně. Noviny nepíší široko daleko o ničem jiném a zmiňují se hlavně o Evě-Lottě. Všichni nyní ví, kdo je Eva-Lotta a jaká je její adresa, a tak jí denně chodí poštou balíčky čokolád. Z šoku se dívka velmi rychle vzpamatuje a o dva dny později je připravená opět pokračovat ve válce Růží.

Anders poprosí strážmistra Björka, aby vzal z místa činu Velkého Bručouna přinesl mu jej. Po poradě se Bílí rozhodnou ukrýt Bručouna uvnitř šroubovacího globusu v pokoji u Sixtena, jednoho z Červených. Na poradě před noční akcí přemístování Bručouna dostanou Kalle s Andersem kus čokolády, kterou Eva-Lotta dostala poštou, a protože oba jsou zásobováni sladkostmi neustále, schovají si čokoládu na později. Anders potom během noční akce použije onen kus čokolády, kterou měl celou dobu v kapse od kalhot, aby utišil Sixtenova psa, který svým štěkáním probudil Sixtenova otce. Nakonec se Andersovi bez povšimnutí podaří Bručouna uložit do globusu a uniknout. Druhý den se Bílí setkají, aby předali instrukce Červeným. Anders přijde pozdě s omluvou, že celou noc zvracel. Sixtenův pes Bojar je posléze nalezen v kůlně, jak leží zesláblý ve zvratkách a výkalech.

Po dlouhé úvaze Kallemu dojde, že Andersova nevolnost a Bojarovy útrapy souvisí s čokoládou, kterou dostali od Evy-Lotty. Je otrávená! Vezme z kapsy svůj díl čokolády a pomocí chemického rozboru zjistí, že obsahuje arsen. Běží s čokoládou na stanici za strážmistrem, ten ho nejprve chce poslat domů, ale nakonec jej vyslechne a vezme si od něj čokoládu. Strážmistr vyžaduje také vzorek z dílu, který snědl Bojar. Jediná stopa mohla zůstat na Velkém Bručounovi. Velký Bručoun se tak dostává pod policejní ochranu a rozbor prokáže přítomnost arsenu.

Válka Růží může konečně pokračovat. Bez Velkého Bručouna, který se ještě nevrátil z chemického rozboru, se Červení zmocní alespoň skříňky ze stanu Bílých, schovají ji a instrukce k jejímu nalezení schovají na Zámeček. Po nalezení instrukcí Bílými se na místě objeví vrah, který pátrá po ztraceném dlužním úpisu. Po velmi pohotovém a sehraném zásahu obou růží se objeví Björk s celým týmem policistů a vraha zatknou. Zadržený se ale ani po několika výsleších nehodlá přiznat. Střelnou zbraň stihl zahodit do malého jezírka při útěku do auta a dlužní úpis se dosud nenalezl. Není dostatek důkazů pro jeho usvědčení.

Jedno odpoledne se Benka z Červené růže zabývá svou sbírkou známek a narazí na obálku, kterou před nějakou dobou našel před domem u Evy-Lotty a vzal si ji, jelikož na ní byla známka, kterou ještě ve sbírce neměl. Je to obálka adresovaná Evě-Lottě. Dojde mu, že ji našel právě onen den, kdy došlo k otravě čokoládou, a že to nejspíš bude ta obálka, kterou všichni hledali. Na komisařství si pak Björk prohlíží písmo na obálce psané na stroji a všimne si, že každé písmeno *t* je poškozeno. V bytě podezřelého se skutečně najde psací stroj s poškozeným písmenem *t*, a když poté Eva-Lotta v kapse náhodně najde ztracený dlužní úpis, důkazů už je dostatek a muži nezbývá než přiznat se.

Válka růží od zadržení vraha po kratičké pauze může opět pokračovat. Volá Björk ze stanice, že už je zpátky Velký Bručoun, takže si pro něj jdou obě Růže na stanici. Björk ale místo toho, aby jim jej vydal, podává instrukce k jeho nalezení. Červení a Bílí se pouští do pátrání.

3.2.2. Charakteristika předlohy

Příběh se odehrává celý ve smyšleném městečku Lillköping. Astrid Lingrenová strávila dětství ve Vimmerby a právě Vimmerby se stalo předobrazem pro Lillköping. Děj je zasazen někdy mezi 20. a 40. léta 20. století (Strömstedtová, 2006, s. 33). Události se odehrávají převážně v domovech hrdinů, u domu Grena, na policejní stanici a na Prérii se Zámečkem. V syžetu převažuje chronologické uspořádání událostí, jen místy se dozvídáme něco retrospektivně. K tzv. *analepsi* (Kubíček et al., 2013, s. 11) dochází v momentě, kdy je zpětně uvedeno, že zatímco si při setkání s vrahem Kalle odskočil do křoví pod záminkou potřeby na malou, spravil kluky z Červené růže o situaci a navedl je k propíchnutí

pneumatiky vrahova auta a přivolání policistů. Další takový bod najdeme na místě, v němž vypravěč rekapituluje skrze fokalizaci vrahovy úvahy od momentu vraždy.

Rámec detektivní zápletky dává právě hra na válku Růží, kterou kniha začíná i končí, a která se jen několikrát kvůli nepříznivým podmínkám musí přerušit.

Dle rozdělení Gerarda Genetta je vypravěč v knize *heterodiegetický*; tedy není součástí děje. Na mnoha místech se pak objevuje již zmíněná *fokalizace*, fikční svět zde vnímáme optikou některé z postav. (Genette, 1980 cit. podle Kubíček et al., 2013, s. 127) V narativu se to pak často projevuje polopřímou řečí: „*Komisař vyvalil oči. Tento výslech je opravdu plný překvapení!*“ „*A začal uvažovat, zda je Eva-Lotta opravdu tak věcná, jak si myslel. Nezačíná si teď vymýšlet?*“

V pozici *fokalizátora* se nejvíce objevuje samotný Kalle, centrální postava příběhu, nicméně fokalizace se přesouvá i na další postavy podle situace. Fokalizace na Kalleho je umocněná tím, že je nám v textu představen i jeho imaginární posluchač, se kterým čas od času Kalle rozmlouvá o své kariéře detektiva.

Lubomír Doležel (2014, s. 84, 85) se ve své knize *Narativní způsoby v české literatuře* drží starších pojmů *ich-forma* a *er-forma* a podle jeho rozdělení bychom mohli říci, že předloha je psána v *subjektivní er-formě*. Tento pojem s sebou nese tzv. *smíšenou řeč*, která se vyznačuje nejednoznačnou hranicí mezi polopřímou řečí a promluvou vypravěče. Nejednoznačnost promluv můžeme pozorovat na více místech: „*Poškozování cizího majetku bylo pod důstojnost urozeného rytíře Bílé růže a Kalle pokládal za samozřejmé, že škodu nahradí.*“ „*I v době války Růží bylo totiž třeba brát určitý ohled na onen obtížný rušivý živel, kterému se říká rodiče.*“ Můžeme si toho vesměs všimnout na místech, kde vypravěč přebírá stylizovaný jazyk postav, tedy jazyk, kterým postavy mluví ve hře na válku Růží.

To nás přivádí k jazykovému plánu předlohy, který bych rozdělil do dvou základních rovin. Jednou z nich je obraz světa, v němž postavy žijí a v němž jsou samy sebou. Druhou je právě hra na válku Růží. Kdykoli se rozpoutá hra, promluvy postav mají tendenci být stylizované, a jak jsem už zmínil, do značné míry je tím ovlivněn i jazyk vypravěče. Stoupenci obou Růží se snaží o velkolepý, vznešený a místy archaický jazyk, který budí dojem hrdinství a vybraných způsobů, a to i v případě, že se jedná o urážky. Nejlépe je to vidět na dopisech, které si Růže posílají:

„*Slabomyslnému náčelníkovi té zločinné sebranky, která si říká Bílá růže!*“

Tímto se na vědomost dává, že v celé zemi švédské není sedláka, jenž by měl tele tak hloupé, jako je náčelník Bílé růže! To se ukázalo včera, když tento vyvrhel lidstva potkal na Velkém náměstí urozeného a všemi váženého náčelníka Červené růže. Zmíněný vyvrhel nejenže neuznal za vhodné ustoupit z cesty, nýbrž ještě se ve své nekonečné nejasnosti

opovážil do našeho urozeného a slovuťného náčelníka strčit a zasypat ho nechutnými urážkami. Tato pohana může být smyta jedině krví.

Začíná válka mezi Červenou a Bílou růží. Tisíce tisíců bojovníků naleznou v ní smrt a jejich duše vejdou ve věčnou noc.“

Také v promluvách postav je znát stylizace:

„Běda tomu, kdo se přiblíží k novému hlavnímu stanu Červené růže“ „Když náčelník Červené růže půjde domů a bude hledat v nitru země, objeví, nač se táže.“ „A teď dávejte pozor, mí stateční bojovníci. Někde v tomto domě se schovává malá ubohá myšička, která si říká náčelník Bílé růže. Je sám a nemůže se bránit. Poroučím vám, abyste ho našli. Jděte a hledejte!“ „Víte co? Zajmem ty všiváky a zamknem je tady, ať zhynou hladem.“

Nežřídka se jazykové prvky mísí a ze vznešené mluvy postavy i v rámci hry volně přejdou do hovorového jazyka: *„Hele nebud' umíněnej,' domlouval mu Sixten. ‚Něco bys nám snad říct moh, ne?‘“* Někdy je změna rejstříku okomentována i v uvozovací větě vypravěčem: *„Marně se tážeš,' odpověděl Anders. ‚Na věčné časy drží Bílé růže svou mocnou ruku nad Velkým Bručounem. Nikdy ho nenajdete to si piš,' dodal už méně důstojně.“*

Ještě jednou specifickou kategorií v rámci hry na válku Růží je takzvaná *Loupežnická řeč*, která spočívá na principu zdvojení každé souhlásky, mezi kterou se vloží U: *„Bub-u-dud-u mum-lul-čuč-e-tut juj-a-kuk-o huh-rur-o-bub“; budu mlčet jako hrob.* Loupežnická řeč je tajným dorozumívacím prostředkem Bílé růže.

Radek Marušák (2017, s. 55) se o jazykovém materiálu zmiňuje jako o oblasti, z níž můžeme při práci s předlohou v lekcích dramatické výchovy čerpat, ať už komplexně se zvolením konkrétní strategie, nebo jen využitím některých prvků jazykové struktury. Měl jsem v úmyslu zapojit do lekcí právě některé jazykové prvky předlohy, konkrétně stylizovanou řeč spojenou s válčením Růží.

3.2.3 Témata příběhu a potenciál pro využití v dramatické výchově

Téma, které vnímám v knize Svěťte případ Kallovi jako ústřední, je střet dětského a dospělého světa. Děťští hrdinové se od začátku setkávají s nepochopením vážnosti a naléhavosti války Růží a kniha to sama explicitně pojmenovává, například v jednom momentě se musí přerušit boj kvůli rodičům a krátce na to je uvedeno: *„[...] Růže riskovaly velmi nežádoucí zásahy do vedení války, pro kterou měli rodiče opravdu pramalé pochopení [...]. Rodiče měli vůbec žalostně lhostejný vztah k Velkým Bručounům a podobným věcem [...].“* Děťští protagonisté samozřejmě dokáží odlišit realitu od hry, nicméně na rozdíl od dospělých mají tu schopnost ponořit se do hry a brát ji zcela vážně. Střetává se nejen svět

dětí a dospělých, ale také svět hry reprezentován válkou Růží a svět reálný, který se zhruba od druhé čtvrtiny knihy točí převážně kolem detektivního vyšetřování. Ke střetu dojde výrazně ve chvíli, kdy jde Eva-Lotta přemístit Bručouna a uvidí zavražděného dědu Grena, v důsledku čehož boje Růží na chvíli ustanou.

Dospělé postavy nedráždí šestici kamarádů jen tím, že nemají pochopení pro Válku Růží, ale také tím, že je podceňují, což se začne vynořovat právě od chvíle vraždy. V čele s Kallem se dětem podaří vyšetřování posouvat dál, ale pokaždé se nejprve setkají s nedůvěrou v jejich úsudek ze strany policistů. Když například Kalle s Andersem přijdou na místo činu a chtějí se pustit do pátrání, strážmistr Björk je odbyde slovy: *„Jděte odsud chlapci a buďte rádi, že jste ještě malí a takové věci nechápete.“* V knize je ale také zřejmý vývoj k lepšímu, postupně jsou děti pro vyšetřování více a více důležití, strážmistr Björk už pak bere jejich postřehy k případu vážně a ke konci se jim dostane částečně uznání i od samotného kriminálního komisaře, který byl k jejich schopnostem skeptický: *„Ty děti jsou jako psi, řekl komisař, když promočená skupinka opustila policejní stanici. ‚Čenichají a čenichají. Často jsou to hlouposti, ale z ničeho nic přijdou s něčím, co stojí za to!‘“*

Střet dvou světů, dospělého a dětského, který je zpočátku knihy spíše negativní a plný nepochopení, postupně nabývá vzájemnému porozumění. Nejen že jsou děti stále více důležité pro vyřešení případu, ale také dospělí najednou v dobrém hrají významnou roli ve vývoji války Růží. Velký Bručoun se ocitá pod policejní ochranou a strážmistr Björk, který ztělesňuje svět dospělých, se postupně podvoluje zapojení do hry. Nakonec je to právě on, koho hra natolik chytne, že když má možnost, sám Velkého Bručouna schová a dá oběma týmům indicie k jeho nalezení. Situace, kdy děti žádají o navrácení Bručouna a Björk jim místo jeho vydání sdělí místo jeho úkrytu hádankou, je až na samotném konci knihy a dává pointu celému příběhu. Dospělý přistoupil na dětskou hru a začal ji brát vážně a zároveň se i přesvědčil o tom, že skupinka dětských protagonistů má skutečné pátrací dovednosti, které mohou posloužit k rozřešení případu. V průběhu se setkáme ještě s jedním dospělým příznivcem Války Růží, kterým je místní alkoholik Fredrik, nicméně kromě krátké epizody noční honičky se v příběhu dál neobjevuje a přináší to jen úsměvné uvědomění, že do té chvíle jediný dospělý příznivce války Růží je pod vlivem alkoholu.

Knihy má celou řadu dalších témat, která se místy objevují, ale v zásadě jsou to spíše dílčí témata pod oním završujícím, jemuž jsem se věnoval. Zajímavý moment je například proces vyrovnávání se Evi-Lotty se střetem s vrahem a zavražděným. Dostane se z toho postupně, od prvotního šoku, pláče a neustále se vracejícího obrazu mrtvého Grena, přes pocit, že už si nikdy nebude moct hrát a že se cítí hrozně stará, resp. starší, než je, až po návrat k dětské partě a válce Růží, během něhož se jí ovšem několikrát bolestná vzpomínka vrátí. Ve druhé půlce knihy také získáváme místy pohled do vrahovy psychiky a otevírá se tím další zajímavé téma, zjišťujeme, co může vést člověka k tak hroznému činu a vidíme, jak

se poté pachatel utápí ve strachu z odhalení a ve výčitkách svědomí, ale zároveň se ocitá v začarovaném kruhu a jen dál páchá zlo.

Pro práci s dětským kolektivem je podle mě nosné právě zastřešující téma knihy, které jsem během čtení registroval a v předchozích odstavcích rozebral. Já sám jsem v dětství těžce nesl, když mě dospělí nebrali vážně nebo byli schopní překazit nějakou hru právě v tom nejlepším. Usoudil jsem, že by téma mohlo oslovit také dětskou skupinu, ačkoli jsem téměř nikoho dopředu neznal, a tudíž jsem nemohl vědět, co bude vhodné. Právě protože jsem nemohl mít jistotu, že bude mnou vybrané téma se skupinou rezonovat, nechtěl jsem sestavit program tak, aby k vybranému tématu směřovala veškerá pozornost lekcí. Jak jsem již částečně nastínil a v následující části to rozvedu, vsadil jsem z velké části na poutavou detektivní zápletku; právě ta se měla stát spojovacím prvkem celého týdne.

4. Vlastní projekt

4.1. Původní představa

Jako jediný divadelně zaměřený příměstský tábor v DDM Stodůlky jsem od počátku hodlal cílit právě na zprostředkování možnosti poznat a ohmatat si divadelní principy, aniž bych cílovou skupinu omezil jen na děti, které s dramatickou výchovou nemají žádnou zkušenost. Jak jsem se toho již dotkl ve druhé kapitole, narážel jsem při přípravě na riziko nenaplnění kapacity, a také z toho důvodu jsem se snažil o obecnější koncept stavěný právě na zkušenosti s divadlem potažmo s dramatickou výchovou. Kromě snahy zaplnit kapacitu jsem pomýšlel také na možné nalezení adeptů na dramatický kroužek v následujícím školním roce; počítal jsem s tím, že pakliže někoho způsob práce během příměstského tábora nadchne, bude chtít pokračovat a přihlásí se ke mně od září do kroužku. V rámci celého týdne jsem zamýšlel seznámit účastníky s různými metodami dramatické výchovy. Spojovacím prvkem měla být právě literární látka, jejíž použití mělo nastínit jeden z možných způsobů práce, které se v dramatické výchově objevují. V momentě, kdy jsem psal anotaci k táboru, jsem ještě neměl připravený program a ani vybranou předlohu. Uchýlil jsem se tedy k velmi obecnému popisu, aniž bych ale vynechal to podstatné, na čem jsem chtěl tábor založit, a také jsem se snažil, aby zněl popis dostatečně atraktivně pro potenciální účastníky:

“Divadlem do příběhu. Pojdme se společně vydat na průzkum světa knižních hrdinů. Budeme se jimi stávat, řešit zapeklité situace, ve kterých se ocitnou, a to všechno skrze nejrůznější divadelní hry a disciplíny. Na naší cestě se setkáme s improvizací, hraním všelijakých rolí a nebudou nám cizí ani kostýmy a rekvizity. Ať už jste tedy ostřílení 'dramatáři' nebo jste se s divadlem zatím moc neseekali, určitě si zde přijdete na své. Čeká na vás pořádná dávka her a zábavy, tak vzhůru do příběhu!”

Než došlo na plánování konkrétního programu na celý týden, měl jsem poměrně jasno, kam bych chtěl směřovat. Chtěl jsem během lekcí účastníky seznámit s metodami a technikami dramatické výchovy a prozkoumávat fikční svět a témata vybrané literární předlohy. Zároveň jsem měl představu o jakési menší prezentaci pro rodiče na konci týdne, v níž představíme společnou práci za celý tábor. Neměl jsem v úmyslu sestavit a nazkoušet inscenaci, taková ambice by byla těžce dosažitelná v rámci jednoho týdne a musel bych na výsledný produkt cílit hned od začátku, nicméně jsem chtěl, aby se naše společná práce uzavřela alespoň nějakým drobným vystoupením před diváky. Nebylo to to hlavní, čeho jsem chtěl dosáhnout, proto jsem počítal i s variantou, že k ničemu takovému ani nedojde, chtěl jsem to nechat vyplýnout v průběhu.

4.2. Původní plán

V úplně původní verzi programu jsem se snažil o jasnou časovou strukturu, aktivity jsem organizoval do jednotlivých dnů, které se potom dělily na bloky. V každém bloku, který měl trvat cca hodinu, jsem pak rozepsal aktivity, které v rámci bloku proběhnou. V aktualizované verzi jsem poté již rezignoval na snahu o podobnou organizaci, usoudil jsem, že si stačí udělat poznámku o odhadovaném času, který aktivitě hodlám věnovat. Chtěl jsem mít raději připraveno více aktivit a vytvořit bohatou náplň tábora, abych pak mohl v průběhu program volně variovat dle času a naladění skupiny. Co se příběhové linky týče, rozhodl jsem se ji v lekcích sledovat chronologicky. Zároveň jsem nechtěl vytlačit do pozadí válku Růží ve prospěch detektivní zápletky, nebo naopak akcentovat hru na Růže na úkor detektivního pátrání.

Při přípravě jsem od bodu uvedení účastníků do dějiště příběhu plánoval postupovat víceméně chronologicky. Nešlo nicméně o prosté posouvání se v ději. Některé části, které mi připadaly tematicky zajímavé nebo v sobě měly potenciál divadelnosti, získaly v lekcích větší prostor, a naopak jiné epizody jsem úplně vynechal. Zároveň jsem se ale neustále snažil o rozrůzněnost používaných metod a technik, jednak, aby si jich účastníci vyzkoušeli co nejvíce a jednak, aby pro ně lekce byly zajímavé.

Rozdělil bych práci s předlohou v lekcích podle etap typologie Josefa Valenty. Některé se v praxi překrývají, nicméně zmíním ty základní, které jsem do plánu zahrnul: *rozehřátí, startovací bod, zaostřování na jev (vhled do postavy, vztah mezi postavami, poznávání prostředí), sbírání/vytváření informací, vytváření atmosféry a charakteristik různých okolností, posouvání děje, vytváření napětí, eskalace a vyvrcholení napětí, experimenty ve vztahu k problému (obsahu), zpomalení, rozuzlení, závěr, reflexe.* (Valenta, 2008)

Jak jsem již demonstroval v kapitole o předloze, text je sám o sobě dost tematicky i jazykově bohatý. Při přípravě obsahů pro lekci jsem ale kromě čerpání ze samotného textu, tedy z vyprávění prezentovaného textem, hledal též v dalších rovinách narativu: v rovině příběhu a dění. Příběh přímo vychází z faktů ukotvených v textu, ale jedná se o něco abstraktního. Zahrnuje totiž také místa nedourčenosti; mezery, které můžeme na základě explicitně vyjádřených faktů v textu vyplnit. (Marušák, 2017, s. 56, 57) S rovinou příběhu jsme pracovali například v momentě, kdy si měly děti připravit scénu, v níž Kalle přizná zbytku party, že prozradil, kde je Velký Bručoun, a společně hledají řešení. V textu situace není popsána, rovnou se jako čtenáři dovídáme dohodnuté řešení, nicméně logicky vyplývá, že tomu podobná diskuse předcházela. Také rovinu dění jsem zahrnul do plánu. Dění se týká v podstatě všech skutečností, které jsou v daném fikčním světě potenciálně možné (Marušák, 2017, s. 58, 59). To se v lekcích objeví například v aktivitě simultánní improvizace

z prostředí tržnice, v níž hráči vystupují v roli obyvatel města a rozmlouvají spolu o vraždě staříka Grena.

V připravovaných metodách zůstanu ještě u Valentova rozdělení. Vedle plné hry jsem zařadil metody *pantomimicko-pohybové: narativní pantomima, úplná pantomima; metody verbálně-zvukové: čtení, brainstorming, diskuse, reflexe; metody graficko-písemné: dokumenty, dopisy, foto - film, mapy - plány; a materiálně-věcnou metodu práce s kostýmem.* Hraní v roli v připravovaných lekcích se ze tří typů - *simulace, alterace a charakterizace* - nejčastěji blížilo poslednímu zmíněnému typu, hráči se měli převážně stávat konkrétní postavou příběhu. Záměrně jsem napsal *blížilo*; jak totiž uvádí Eva Machková, mezi alterací a charakterizací existuje celá škála přechodných stupňů. (Machková, 2017, s. 96) Na určitých místech se jednalo spíše o alteraci; například během simultánní improvizace z prostředí města se hráči měli stávat blíže nespecifikovanými obyvateli města. Z metod, které se týkají stylu vedení, jsem zařadil metodu *bočního vedení* a své uplatnění si v programu našla také svébytná metoda dramatické výchovy - *učitel v roli*.

5. Realizace projektu

5.1. Pondělí

Každý den jsem chtěl vždy začínat a končit **rituálem**, který by tvořil jakési ohraničení programu a na začátku sloužil ke zkoncentrování účastníků. Vyzval jsem účastníky do kruhu a postupně jsem podával instrukce: obě ruce překřížit s rukou souseda, dát dlaně v pěst. Poté jsem otevřel dlaň jedné ruky a totéž měl udělat účastník, jehož ruka byla překřížená s tou mou. Takto jsme pokračovali s otevíráním dlaní postupně po celém kruhu, a nakonec jsme kruh zopakovali, ale tentokrát jsme dlaně zavírali. Poté jsem dal ruce pryč, jako když je odvane vítr a napodobil jsem zvuk větru, ostatní mě následovali. U aktivity byli všichni plně soustředěni. Ani v dalších dnech nebyl s tímto rituálem problém a skupinová koncentrace byla pokaždé udržena až do konce.

Nechal jsem je pro rozehrání chvíli hrát klasickou **předávanou honičku** a poté jsme si stoupli opět do kruhu, abychom se navzájem představili způsobem **jméno - póza**. Každý postupně řekl svoje jméno a udělal u toho nějakou pózu. Začal jsem já, aby děti věděly, že se nemusí stydět. První kolečko bylo znát, že se do toho téměř všichni báli jít naplno, nicméně napodruhé jsem upravil instrukci. Tentokrát jsme jméno a pózu daného člověka všichni zopakovali. Tato úprava zbavila většinu dětí zábran a najednou se nebály vymyslet jakkoli podivnou pózu nebo pohyb. Jen někteří se schválně pokoušeli udělat nějaký mrštný a komplikovaný pohyb, co ostatní jen těžko zvládnou, což bylo trochu kontraproduktivní.

U jmen jsme zůstali. Házeli jsme si navzájem míček a oslovovali toho, komu jsme míček házeli a poté jsme si zahráli **hru na upíra**. Už u této aktivity bylo cítit, že jsou všichni uvolnění a v následující aktivitě o to více.

Zahráli jsme si **hru na zloděje identit**. Účastníci měli za úkol chodit po prostoru a když někoho potkali, měli se mu představit, potřást si rukou a přebrat v tu chvíli jeho identitu – při představování s dalším člověkem se již měli představit jako ten, s kým si potřásli rukou předtím, a zároveň měli opět přebrat identitu dotyčného. S Leonou jsme se do aktivity též zapojili. V této hře nešlo tolik o zapamatování jmen, naopak mohlo spíše dojít ke zmatení, ale šlo především o trénink pozornosti a vnímání partnera. Člověk si musel pamatovat, s kým si podával ruku naposledy a říci správné jméno, ale zároveň vnímat druhého, jakým jménem se mu představuje.

Totéž jsme pak hráli znovu, ale tentokrát s tím, že jsme si předávali **imaginární dárky**. Děti aktivita bavila a někdo dokonce navrhl, že by si chtěl zahrát opět to samé, ale tentokrát by každý byl nějaké zvíře a vyměňoval by si při setkání s druhým, jaké zvíře zosobňuje. Návrh uvítali i ostatní, a tak jsme hru hráli ještě jednou v této obměně.

Než jsem uzavřel seznamovací blok, zařadil jsem ještě jednu aktivitu, v níž se každý měl představit více, než jen jménem. Pobídl jsem účastníky, aby se rozdělili do dvojic, ovšem tak, aby byli s někým, koho před táborem neznali (jak jsem pochopil, někteří se znali ze školy atp.). Každý ve dvojici měl za úkol o druhém během jedné minuty **zjistit co nejvíce informací** a co nejvíce si jich zapamatovat. Po uplynutí časomíry jsme si sedli do kruhu a z každé dvojice ten, který se ptal, řekl, co všechno si o druhém zapamatoval. To samé se opakovalo ještě jednou s vystřídáním rolí ve dvojici. Co se týče lepšího poznání jednotlivých účastníků, nepřinesla aktivita ve většině případů nic zvlášť objevného, co by každého blíže představilo. Kladené otázky často směřovaly na oblíbenou barvu, jídlo zvíře atp., příště by možná bylo vhodnější specifikovat blíže okruh otázek. Tak či tak je ale aktivita dobrým tréninkem opět pozornosti a paměti.

Nakonec měl ještě každý v kruhu říci, zda někdy chodil do dramatického kroužku nebo má jinou **zkušenost s divadlem**, a také **co od společné práce očekává**. Děti, které už měly předešlou zkušenost s dramatickou výchovou v jakékoli podobě, uváděly vesměs, že očekávají uplatnění či rozvíjení hereckých dovedností. Někteří si chtěli tábor zkrátka „užít“, očekávali zábavu, jiní si chtěli najít nové kamarády a obecně si vyzkoušet něco nového.

Po úvodním bloku jsem věnoval nějaký čas technickým instrukcím ohledně organizace času, bezpečnosti a seznamování s prostory DDM a posléze jsme společně sestavili desatero pravidel³, které bylo nutné dodržovat pro hladký průběh tábora.

Nadešel čas pustit se do naladění na žánr detektivky. Nejprve jsme si zahráli **asociační kruh** na slovo: detektivka. Padaly asociace jako *záhada, horor, lupa, chalupa, případ, notýsek, vražda, krev, řešení, zápis, střílečka, detektivka (holka), tajemství, smrt* atp. Mezi asociacemi se objevil *horor*, navázal jsem na to a zeptal se, jak vnímají účastníci rozdíl mezi detektivkou a hororem. Děti uváděly často rysy, které mohou náležet oběma žánrům a já na konci uvedl, že pochopitelně se často oba žánry překrývají. Jeden z účastníků zmínil, že v detektivce často někdo někoho zabije, pak se to vyšetřuje a je to něco, co se klidně mohlo opravdu stát, kdežto v hororu jsou postavy často smyšlené. Někdo také poznamenal, že se nemusí vždy jednat o vraždu, ale třeba o krádež. Všichni se shodli na tom, že v detektivce se po něčem pátrá, řeší se nějaký případ. Primárně pak není její úkol vyděsit, spíše se snaží být napínavá, kdežto horor naopak funguje na bázi děsivých výjevů a jeho cílem je čtenáře nebo diváka vystrašit. Shrnul jsem stručně debatu s tím, že detektivka začíná obvykle tím, že se stane nějaký trestný čin, pátrá se po pachateli, někdo je obviněn, třeba nejdříve někdo neprávem, a příběh pak končí nalezením pachatele.

Přečetl jsem **úryvek** z Poeovy povídky *Vraždy v ulici Morgue*. Vybral jsem jen úvodní část, v níž se popisují tajemné události za nejasných okolností vedoucí až k nalezení mrtvol v bytě. Čtení úryvku udělalo na účastníky až moc silný dojem a strhlo je natolik, že chtěli,

³ viz Příloha 8

abych pokračoval. Chtěl jsem ale ukázkou použít výhradně pro naladění na žánr, proto jsem dál nepokračoval a přešel na další aktivitu.

Rozprostřel jsem na zem vytištěné černobílé **fotografie** ze švédského venkova 1. poloviny 20. století. Požádal jsem, aby si každý dobře všechny fotografie prohlédl a vybral si nějakou, která ho něčím zaujala. Zadal jsem účastníkům, aby vymysleli, jaká záhada může být spjata s místem na fotografii. Nevedu zde všechny vzniklé záhady/mikropříběhy, jen několik pro ilustraci.



4

- Za jednu noc zmizelo beze stopy veškeré zboží ze všech obchodů v ulici na obrázku.



5

- Stará paní šla na trh a když se vrátila, všechno v jejím domě bylo rozmlácené.

⁴ Zdroj obrázku: <https://www.flickr.com/photos/duaedi/8647041709>

⁵ Zdroj obrázku: <https://monovisions.com/oskar-jaren-vintage-life-in-sweden-1910s-1920s-2/>



6

- *Během rodinného focení vypadl proud a při opětovném rozsvícení se zjistilo, že kluk nalevo zmizel. Nikdy se už nenašel.*

Následně jsem dal stranou veškeré fotografie, na nichž byli nějaké postavy, a zůstaly před námi dvě fotografie města Vimmerby. Zeptal jsem se, z jaké doby fotografie mohou pocházet a z jakého místa a postupně jsme se dobrali k závěru, že jsou z první půlky dvacátého století ze Švédska. Prozradil jsem, že zmíněné místo a doba se stanou dějištěm příběhu, kterým se budeme během týdne zabývat – město se jmenuje Lillköping a právě tam se přesuneme.

Vyzval jsem účastníky, aby si stoupli a dal jim za úkol **chodit po prostoru** a u toho se soustředit na tři věci: nechodit pořád v kruhu, snažit se do sebe nevrážet, a zaplňovat prostor rovnoměrně. Zpočátku byli rozjívění a komunikovali mezi sebou. Až ve chvíli, kdy jsem přidal změny rychlostí od 1 do 5, začali být koncentrovanější a ustalo chichotání a šuškáání. Během aktivity jsem také vyjasnil rozdíl mezi povely *zastav* a *štronzo*. Když už jsem vnímal, že účastníci zvládají rovnoměrně zaplňovat prostor, synchronizovali se v jednotlivých rychlostech (zpočátku měli tendenci každý se na jednotlivé rychlosti pohybovat různě rychle), pobídl jsem je, aby pokračovali na rychlosti 2 a dal jsem jim další instrukce: „Teď jste detektivové, chodíte po ulicích města Lillköping a prohlížíte si kolemjdoucí. Každý z nich může být podezřelý, nesmí vám ujít žádný detail.“ Vstup do role detektivů napomohl k ještě větší soustředěnosti.

Plynule jsme přešli ke **hře na mrkacího vraha**, v níž měl vybraný vrah za úkol mrknutím zabít ostatní. Úkolem ostatních bylo vraha odhalit. Zavraždění se měli svalit na zem a

⁶ Zdroj obrázku: <https://monovisions.com/oskar-jaren-vintage-life-in-sweden-1910s-1920s-2/>

zůstat tam do konce hry. Hru jsem schválně pro naše účely pojmenoval *městečko Lillköping* a stala se okamžitě u dětí velmi oblíbenou aktivitou.

Účastníci si zahráli **honičku na policajty a zloděje**. Určilo se, kdo bude policista a kdo komplic. Zbytek byli zloději, kteří utíkají před policistou. Když se někoho policista dotknul, dotyčný byl zatčen a musel dát ruce k sobě, jako by měl pouta. Mohl jej vysvobodit komplic tím, že k němu přišel a pouta mu jakoby rukama přeštípl.

V předcházejících aktivitách jsem účastníky postupně naladil na žánr detektivky a představil jim částečně místo dějiště našeho příběhu. Nyní jsem jim přečetl první **úryvek** přímo z **předlohy**⁷, který je věnován popisu městečka Lillköping.

Společně jsme nejprve zrekapitulovali, co jsme se z úryvku o městě dozvěděli, a poté jsem rozdělil účastníky do dvou skupin. Každá skupina dostala papírovou plachtu a měla za úkol vytvořit **mapu města** Lillköping⁸. Připomněl jsem, aby u toho mysleli na to, co jsme se o městě dozvěděli z úryvku, a také na dobu, v níž se vše odehrává. Práci jsem rozdělil do dvou skupin, protože na tvorbu jedné společné mapy by bylo příliš dětí a skupina by se obtížněji zvládla dohodnout na nějakém postupu. Práce na mapách všechny natolik chytla a dávali si na její tvorbě tolik záležit, že jsem výrazně prodloužil čas věnovaný této aktivitě. Do mapy důsledně zahrnuli charakteristické rysy města z popisu, ale zároveň v rámci možností popustili uzdu fantazii. Během práce ve skupinách se nedařilo vždy zapojovat všechny, někdo se občas cítil zbytečný a nevěděl, co dělat. Snažil jsem se to částečně korigovat, nicméně příště bych pro takovou aktivitu nechal utvořit ještě menší skupiny, v nichž by bylo lehčí se prosadit i pro méně průbojně jedince.

Práci na mapě jsem v určitém momentě musel ukončit s příslibem, že v případném zbylém času se tomu budeme moci ještě věnovat. Skupiny si nyní navzájem mapy představily a spojily je v jednu velkou. Ulice, prostranství, zákoutí apod., které se na mapě objevily, jsem poté nadále využíval v dalších aktivitách, přičemž některé prvky z mapy se ujaly i na zbytek týdne.

Následující aktivitou byly **živé obrazy**. Požádal jsem účastníky, aby opět začali chodit po prostoru rychlostí 3. Pustil jsem nahrávku písně ze 30. let minulého století a zadal jsem instrukci vnímat hudbu a pohybovat se do jejího rytmu. V určitém momentě jsem nahrávku zastavil a zavolal *štronzo*. Začal jsem procházet mezi účastníky a ten, koho jsem se dotkl, sdělil, koho nebo co představuje ve staré čtvrti města. Zaznělo například: *opuštěný mlýn, tančící pár, lampa, myší díra, rozpadlá socha*. Obdobně jsme aktivitu zopakovali s dalšími dvěma částmi města.

⁷ viz Příloha 10

⁸ viz Příloha 1

První den se chýlil ke konci a chtěl jsem, aby účastníci odcházeli s tím, že už znají i postavu příběhu. Předznamenal jsem, že se seznámíme s konkrétním obyvatelem města Lillköping. Sedli jsme si do kruhu a všichni měli zavřít oči. Nechal jsem **po kruhu kolovat lupu, čepici (starou rádiovku), bavlněnou rukavici, knížku a sešit**.⁹ Každý měl za úkol si předměty ohmatat, popřemýšlet, o co by se mohlo jednat, a poslat je dál. Během této aktivity bylo znát zaujetí předměty, každý si vše důkladně ohmatal a ti, k nimž se předměty ještě nedostaly, hořeli nedočkavostí. Účastníci si poté předměty prohlédli a já se zeptal, komu by mohly patřit. Skupina se jednohlasně shodla na tom, že nějakému detektivovi.

Rozdal jsem účastníkům **úryvek z knihy**¹⁰. Skrz úryvek se seznámili s Kallem i s jeho dvěma kamarády - Evou-Lottou a Andersem. Jedno z dětí na tři papíry nakreslilo obrysy všech tří postav. Poté jsme vepsali, **co o postavách víme**¹¹.

Došli jsme k úplnému závěru dne. Účastníci si zahráli slíbené **městečko Lillköping**. Zdůraznil jsem, aby ti, kteří jsou mrtví, se nezvedali a zůstali na zemi až do konce. Odůvodnil jsem, že se jedná o trénink, aby se člověk na jevišti zvládl udržet v roli. Předtím ti, kteří leželi jako mrtví, měli tendenci vstávat do sedu a komunikovat s ostatními hráči či jinak komentovat dění. Touto instrukcí se situace zlepšila a hráči měli lepší možnost soustředit se na hru.

Byla již potřeba den ukončit a bohužel jsem zanedbal hlídání času a nestihli jsme závěrečnou aktivitu – vytahování si ze „studny“ (kruhu tvořeného rukama), co si účastníci ze dne odnáší.

Už na konci prvního dne bylo evidentní, že si skupina sedla. Všichni se vřele loučili, objímali a bylo vidět, že se těší na další den. Já ani Leona jsme nevnímali, že by někdo zůstával odstrčený, všichni se rychle skamarádili.

Hned po předání dětí rodičům jsme si s Leonou sedli, abychom celý den reflektovali a vytvořili plán na další den. Měli jsme z fungování skupiny dobrý pocit, vypadalo to, že všechny program zaujal. Jeden ze dvou kluků, Matouš¹², měl u některých aktivit, zejména těch statických, problém se zapojit a nechtělo se mu spolupracovat. Kolektiv jej nevyčleňoval, naopak, děti byli vstřícné, ačkoli ve chvílích, kdy se Matouš nezapojoval, dávaly jasně najevo, že to podle nich není v pořádku.

V programu na následující den jsme udělali zásadní změny v dramaturgii. První den jsme nestihli dojít tak daleko, jak jsem čekal (stěžejí jsme uvedli děti do prostředí a žánru), a bylo tedy zapotřebí zrychlit tempo a některé aktivity vypustit. V dětech jsme během pondělí vzbudili zájem, navnadili je na detektivní příběh, ale do události vraždy zbývalo v příběhu

⁹ viz Příloha 2

¹⁰ viz Příloha 11

¹¹ viz Příloha 3

¹² jména účastníků byla změněna

ještě mnoho času a měl jsem připraveno ještě velké množství aktivit na seznamování s postavami a prostředím.

Nakonec jsme úplně překopali pořadí událostí. V původním plánu je postup chronologický, nicméně jsme se rozhodli už na konci následujícího dne dojít k vraždě a poté teprve retrospektivně odhalovat předcházející události.

Zároveň ale bylo nutné účastníky seznámit s principem války Růží. Aktualizovaný program byl tedy z většiny soustředěn právě na dění okolo války o Velkého Bručouna. Vyškrtli jsme celou linku, v níž se měli účastníci stávat konkrétními obyvateli a skrz ně pak vnímat děj – nejen kvůli časovému tlaku, ale také bylo zřejmé, že by bylo vjemů už přespříliš. Ostatní události související s detektivním případem (vyslechnutí záhadného rozhovoru apod.), které v ději předcházejí samotné vraždě, jsme prozatím vypustili, abychom se k nim pak mohli retrospektivně vrátit později při vyšetřování.

5.2. Úterý

Ještě před začátkem programu dalšího dne jsem musel řešit s Matoušem a jeho maminkou, že se Matoušovi nechtělo jít na tábor. Nakonec se značnou nevolí musel uposlechnout maminky příkaz a ten den se účastnil.

Program jsme opět započali **rituálem** s rukama. Než jsme navázali na program předešlého dne, zařadil jsem na začátek několik rozechřivacích aktivit. Zahráli jsme si různé varianty **improvizační hry heja**, která trénuje bystrost a napojení na ostatní v kolektivu. Následující aktivitou **výskoky a jména** jsme si zopakovali jména. Aktivita také vyžaduje velkou míru soustředěnosti, člověk je při ní donucen přepínat svou pozornost mezi skákáním v kruhu a oslovováním účastníků v předem určeném pořadí.

Po těchto úvodních aktivitách jsme **zrekapitulovali**, co si pamatujeme z předchozího dne. Děti jmenovaly především městečko Lillköping a jednotlivé prvky z mapy, zejména pak ty, které do mapy samy přidaly. Pamatovaly si i další podrobnosti týkající se časoprostoru příběhu a připomněly také postavu Kalleho.

Jen velmi krátce jsme se **naladili na roční dobu**, v níž se příběh odehrává - léto. Každý postupně **pantomimou** znázornil nějakou aktivitu, která se běžně provádí v letních měsících. Ostatní vždy hádali, o jakou aktivitu se jedná.

Poté jsme si zahráli **živé obrazy jsem - беру** s tématem městečka Lillköping. Jeden účastník si stoupl do prostoru, zaujal nějakou pózu a řekl, co nebo koho představuje v městečku. Další dva postupně obraz doplnili. Vzniklé obrazy byly různorodé, objevovala se opět oblíbená místa z mapy a v několika obrazech byl i sám Kalle. Bylo vidět, že na děti postava zapůsobila a velmi rychle ji vzaly do hry. Někdy na sebe sochy dobře navazovaly a

vznikal obraz z nějaké konkrétní situace; například v jednom obraze Kalle zkoumal otisky a další příchozí pak zaujal pozici „šprýmaře, který ty otisky udělal“. Místy ale naopak měli někteří tendenci doplňovat obraz víceméně jen dekoračně: někdo se pokusil o vytvoření obrazu z nějaké situace a další se tam postavil třeba jako strom. Taková doplnění jsou příhodná v hromadných sousoších. Když jsou sochy jen tři, je divácky zajímavější, když mají mezi sebou vnitřní souvislost. Stávalo se také, a to nejen v této konkrétní aktivitě, že děti často nevydržely ve štronzu a pohybovaly se. Tam, kde byli všichni jako sochy a trvalo, než jsem je obešel, to bylo pochopitelné, ale chtěl jsem, aby v těchto menších sousoších zvládli udržet pozici. Rozhodl jsem se zařadit později aktivitu *cukr - káva - limonáda*, která je vhodná na trénink úplného zamrznutí. Také jsem si uvědomil, že při příští hromadné tvorbě soch bude lepší takto početnou skupinu rozdělit na dvě půlky - jedna půlka zůstane v roli diváků.

Právě v dalším kroku se mělo do **živého obrazu** přidávat postupně více a více lidí, kteří společně utvořili jednu velkou **fotografii z Lillköpingu**. Nově příchozí navazovali na celek více než v předchozí variantě aktivity, většinou se vztahovali alespoň k první soše. Možná sami zaznamenali, že je to divácky zajímavější, než když „jen“ dotváří prostředí. Vznikla například situace, ve které byl někdo odpadkový koš, druhý představoval vandala, který jej ničí, a další příchozí zaujal pozici policisty, který běží vandala zadržet.

Schválně jsme nejprve vytvářeli obrazy obecně z městečka, aby si účastníci dobře osvojili princip aktivity, aniž by se museli příliš soustředit na obsah. Nyní měla skupina vytvářet, opět jen po třech, **živé obrazy s Evou-Lottou, Andersem a Kallem**. Ačkoli jsme toho zatím o kamarádech Kalleho moc nevěděli, z toho mála informací, které si děti pamatovaly z úryvku z předchozího dne, vznikaly zajímavé výjevy, které pomohly lépe nahlédnout do vztahu mezi postavami. Pro ilustraci uvedu příklad jednoho vzniklého obrazu: Kalle medituje, Eva Lotta ho obdivuje, Anders nechápe, co tím Kalle sleduje.

Abychom postavy poznali ještě blíže, na papírky jsem sepsal některé jejich vlastnosti, které jsem při čtení příběhu zachytil. Rozdělil jsem účastníky do skupin po třech, z nichž každá skupina dostala jednu postavu. Jejich úkolem bylo vybrat si jednu vlastnost, vymyslet situaci, v níž se daná vlastnost na postavě projeví, a poté situaci **pantomimicky** zahrát. V původním plánu měly být situace znázorněny pomocí tří živých nepohyblivých obrazů, ale usoudil jsem, že už jen čitelně nastínit situaci skrz tři obrazy je náročné, natožpak když z dané situace musí vyplývat nějaká vlastnost. Navíc se posun k pantomimě nabízel jako pokračování metodické řady - napřed účastníci tvořili jen pózou bez pohybu, nyní je čekala pantomima a později jsme měli dojít i k plné rolové hře.

Všechny skupiny vzaly úkol za dobrý konec. Vznikaly konkrétní situace, ze kterých diváci vždy vyčetli alespoň přibližně, o jakou vlastnost se jedná. Například Andersovi, který v pantomimě přemohl a zabil útočícího medvěda, byla diváky připsána nebojácnost a odvaha, což korespondovalo se zadanou statečností. Během této aktivity jsme byli postaveni před

nejasné rozlišení Evy-Lotty a Anderse. Pro Kalleho jsme jako znak využívali čepici, která byla jedním z atributů, skrze něhož jsme ho předchozí den poznali. Znaky pro zbylé dvě postavy jsem při přípravě zanedbal, nicméně účastníci sami přišli s řešením, resp. nápad dostala Eliška, která chodila do dramatického kroužku v DDM již několik let a byla na podobnou práci zvyklá. Eliška s sebou měla klobouk, který si na ztvárnění Evy-Lotty vzala na sebe a pak jej půjčila i ostatním skupinám. Nakonec jsem nechal kolektiv, aby vymyslel nějaký prvek, kterým odlišíme Anderse. Všichni se shodli na šátku.

Podívám se ještě na malý moment na zvládnutí aktivity ze strany mě jako pedagoga. Pro skupinu s různými předchozími zkušenostmi s dramatickou výchovou jsem měl dát před začátkem jasnější instrukce, abychom se vyhnuli nejasnému ohraničení začátku a konce pantomimy a v souvislosti s tím i roztěkané pozornosti publika i hráčů. Hráči se měli podle instrukcí nejprve dát do výchozí pozice, zatím co diváci měli zavřené oči, ale hned jakmile dostali diváci povel oči otevřít, situace se okamžitě začala rozehrávat a většinou se spíše tak řečeno „rozplizla“, aniž by byla jasně ukončena zastavením hráčů například na popud tlesknutí. Dále jsem se snažil podávat jasnější instrukce k přípravě do základní pozice, k začátku a k ukončení situace.

Vrátili jsme se k obrysům postav na papíře, abychom doplnili, co nového o nich vyšlo najevo. Nyní bylo na čase uvést skupinu do války Růží. Požádal jsem účastníky, aby si sedli do kruhu a zavřeli oči. Nechal jsem po kruhu kolovat **kámen, který představoval Velkého Bručouna**¹³. Měl neobvyklý tvar a texturu, v účastnících prokazatelně na omak vyvolal zájem. Když doputoval zpět ke mně, schoval jsem jej a požádal účastníky, aby otevřeli oči a zkusili popsat, co jim prošlo pod rukama, jak si myslí, že předmět vypadá apod. Poté jsem oznámil, že nám sám Kalle vysvětlí, o co se jedná a jak to souvisí s naším příběhem.

Účastníci si opět měli zavřít oči, zatímco já jsem si nandal čepici a vstoupil do role Kalleho. Pro některé to byla pravděpodobně první zkušenost s **učitelem v roli** a hned jakmile otevřeli oči, nechtěli mě nejprve jako Kalleho přijmout. Radek Marušák na to upozorňuje v knize *Literatura v akci*. Vysvětluje, že učitel v roli může být pro hráče neobvyklá situace a mohou reagovat mimo rámec situace (smíchem, nevhodnými poznámkami atp.) (Marušák, 2017, s. 106).

Ačkoli jsem předeslal, že nejprve bude Kalle něco říkat a poté bude prostor na dotazy, někteří hned začali situaci narušovat komentáři: „Ty nejsi Kalle“ „Tobě není třináct“ „Kalle nosí brýle?“. Jakmile jsem ale začal hrát a mluvit k nim v roli, zaujalo je to a pak už byli vtaženi do obsahu Kalleho sdělení. V roli jsem vysvětlil princip dvou Růží, války, která mezi nimi zuří každé letní prázdniny. Také jsem odhalil velkého Bručouna, kterého do té chvíle poznali jen po hmatu, a vysvětlil jeho roli ve válce.

¹³ viz Příloha 4

V následujícím prostoru na dotazy se děti ptaly spíše na irelevantní otázky mimo příběh a dávali jimi najevo, jak se skepticky staví k proběhlé aktivitě. Dotazy byly převážně tohoto rázu: „Proč nám to říkáš?“, „Jak jsi náš našel?“, „Co když ti ten kámen ukradneme?“. Posléze ale padl dotaz, který jakkoli zpochybňoval mnou předložená fikční fakta, pramenil z přirozeného zmatení. Vysvětlil jsem předtím v roli, že v té válce si vždy navzájem musíme dát indicie k nalezení Bručouna a jeden z účastníků se dotázal, proč bychom jim přece dávali indicie, když je boj o Bručouna tak vážný a tolik nám na tom talismanu záleží. Uvědomil jsem si, že na první setkání s učitelem v roli to byla náročná situace. Jednalo se totiž v podstatě o hru v roli na dvou úrovních: učitel v roli Kalleho a Kalle v roli bojovníka války Růží. Jak jsem to popisoval v analýze knihy, postavy při hře na válku v podstatě vstupují do role statečných hrdinů a dochází i ke stylizaci jazyka. Musel jsem tedy po vystoupení z role vše uvést na pravou míru. Vysvětlil jsem, že to, co účastníci viděli, byl sice Kalle, ale byl zapálený do hry na válku Růží, a že takto si s kamarády o prázdninách hrají a taková jsou pravidla té hry. Mé vysvětlení děti přijaly a přesunuli jsme se k další aktivitě.

Měl jsem připravený **dopis**¹⁴, který Červená Růže v knize napsala Bílým. Ve skupinách si měli účastníci dopis přečíst. Schválně jsem zvolil font, který vypadal jako psací písmo, ale pro většinu bylo náročné jej rozluštit. Dopis jsem proto přečetl já sám, a to v roli někoho z „Červenáčů“, což se nakonec ukázalo jako ještě lepší řešení. Vzal jsem si na sebe červený šátek, stoupl jsem si na židli a předčítal dopis pohrdavým projevem. Jestli jsem předtím Kalleho vysvětlením účastníky dostatečně nepřesvědčil, předčítání dopisu je dostalo do hry. Všichni ihned přijali, že jsou Bílí, adresáti provokativního dopisu, a rozhořčeně v roli reagovali.

Když jsem vystoupil z role, zadal jsem úkol **napsat odpověď na dopis**¹⁵ ve skupinách po třech. Požadoval jsem po hráčích, aby u toho byli v roli Bílých, kteří společně přemýšlí, jak dopis napíšou. Měl jsem za to, že pro ně bude jednoduché zůstat po této intenzivní zkušenosti v rolích. Neustále mi ale pokládali doplňující otázky a dávali najevo zmatení. Neuměl jsem podat jasnější vysvětlení, proto jsem nakonec omezil instrukci na prosté napsání odpovědi na dopis od Červených. Bylo vidět, že hráči jsou přirozeně schopni na nějaký silný podnět vstoupit do role, ale ještě si neví rady, když je po nich požadováno, aby v roli zůstali a jednali v ní i nadále v následující aktivitě ve formě simultánní improvizace.

Já a Leona jsme vstoupili do role Červených a každá skupina nám měla svůj **dopis přečíst**. Nebylo zde nijak explicitně určené, že jsou oni v roli Bílých, ale vyplynulo to ze situace, zvláště když jsme s Leonou na obsah dopisu v roli Červených reagovali. Čtení dopisu si účastníci užívali a celkově to vypadalo, že aktivity kolem dění války Růží sbližují kolektiv;

¹⁴ úryvek ocitován v kapitole 3.2.2. Charakteristika předlohy, s. 9

¹⁵ viz Příloha 5

skupina vystupovala jako Bílá růže a měla společného nepřítele - Červenou růži, potažmo nás jako pedagogy.

V dalším bodu programu jsme se vrátili k **mapě Lillköpingu**. Rozdělil jsem účastníky na trojice a zadal jsem, aby vymysleli, kam by v Lillköpingu schovali Velkého Bručouna, a aby k tomu napsali nějakou indicii. Skupiny si pak indicie navzájem vyměnily a za pomoci plánu města zkoušely uhodnout, kde je Bručoun schovaný.

Připomněl jsem, že jsme se od Kalleho dověděli, že Velký Bručoun se momentálně nachází na prérii za městem. Do mapy jsme ono místo ale dosud nezakreslili, několik dětí proto dokreslilo prérii na zvláštní papír, který jsme poté přilepili ke zbytku. Ostatní si mezitím zahráli městečko Lillköping.

V následujícím bodu programu jsme s Leonou měli připravenou **krátkou situaci z knihy**: Leona měla červený šátek, jako zástupce někoho z Červených (Červené jsme nerozlišovali na jednotlivce, bylo by to již zbytečně mnoho postav), já jsem vstoupil opět do role Kalleho. V knize se v té situaci sice octne Anders, ale bylo vhodnější pokračovat ve stejné roli jako předtím, aby mě děti snáze přijaly jako postavu. Připravili jsme skupinu na to, že uvidí scénu z našeho příběhu a že až vyjdeme ze dveří, budeme v rolích. Scéna začala tím, že Kalleho někdo z Červených přitáhl do místnosti a uvázal na židli. Pak se z něj snažil dostat, kde je Velký Bručoun. Nakonec to pod nátlakem v podobě lechtání Kalle naznačil - řekl, že je na Prerii.

Děti přijaly samotný fakt, že jsme v rolích, nicméně zpochybovaly jevištní realitu; Leona mě k židli nepřivázala úplně důkladně a bylo vidět, že bych se zvládl odvázat. Děti mi hned začaly napovídat: „Vždyť se můžeš odvázat? Uteč!“ Hrál jsem, že to nejde. V reflexi s Leonou jsme nakonec došli k tomu, že spíše si děti již stihly oblíbit postavu Kalleho a fandily mu natolik, že mu tím chtěly pomoci.

Od začátku tábora jsme šli postupně od soch, přes pantomimu a nyní si měly skupinky po třech připravit **situaci v plné rolové hře**. Abych zamezil upovídáním a neuceleným výjevům, snažil jsem se zadat co nejpřesnější instrukce a dát tomu dostatečná omezení. Uvedl jsem, že si skupinky připraví scénu, ve které tentokrát budou moci i mluvit. Struktura měla být následující: 1. Kalle se přizná zbytku Bílé růže k tomu, že z něj Červení vytáhli, kde je Velký Bručoun. 2. Společně najdou řešení situace.

Ve většině případů vzniklé situace nebyly zbytečně zdlouhavé a vzešla z nich zajímavá řešení. Jedno zpracování třeba obsahovalo monolog Kalleho, v němž přemítal nad tím, jak to ostatním řekne. Někde se všichni tři hned vrhli na přemýšlení nad možnými řešeními, jinde chvíli diskutovali o tom, jak je možné, že to Kalle prozradil. Eva-Lotta třeba v jedné scéně poznamenala: „No jo, ty seš slabej na lechtání.“ V další skupince byli Anders i Eva-Lotta na Kalleho naštvání, ale on je přesvědčil o tom, že by na jeho místě udělali totéž. V jiném

zpracování to Kalle schválně zdramatizoval, řekl, že ho hrozně mučili a neměl na výběr, ostatní ho tedy ještě litovali. Vesměs ale došli všichni k podobnému řešení: co nejrychleji přemístit Velkého Bručouna, dřív, než ho najdou Červení. Po skončení každé situace jsme si zrekapitulovali společně, co jsme viděli. Nakonec jsme si vzali k ruce obrysy postav a zeptal jsem se, zda jsme se dověděli něco nového o postavách. Doplnili jsme jen ke Kallemu, že je lechtivý.

Co jsem u této aktivity podcenil, byly instrukce k samotné přípravě situací. Účastníci měli tendenci hned začít psát scénář, proto jsem je na ten popud pobídl, aby se spíše zkusili domluvit na styčných momentech, situaci zaimprovizovat, a poté zafixovat. Bylo mi ale záhy jasné, že jsme tímto procesem improvizace - reflexe - fixace měli prve projít společně.

Jedné skupině se situace nepovedla přesně podle představy, což následně rozbřečelo jednu z dívek. Musel jsem vysvětlit, že neočekávané věci se na jevišti mohou dít a je důležité je vzít do hry a nějak si s nimi poradit. Podobný incident už poté nenastal.

Osvětlil jsem, že v našem příběhu se skutečně všichni rozhodli Velkého Bručouna co nejrychleji odnést z prémie. Vybrána k tomu byla Eva-Lotta, a tak šla hned druhý den sama na prerii.

Před námi byl poslední bod programu dne, účastníky čekalo setkání s **narativní pantomimou**. Poprosil jsem je, aby se rovnoměrně rozmístili po celé místnosti. Vysvětlil jsem, že v následující aktivitě se každý z nich stane Evou-Lottou, a zatímco já budu číst úryvek z knihy, kde jde Eva-Lotta na prerii za Bručounem, každý to bude sám zažívat v její kůži. Měl jsem obavy, že se nepodaří, aby byl každý samostatně, a přitom souběžně s ostatními, v roli, a že dřív nebo později budou mít hráči tendenci mezi sebou komunikovat, ale ve výsledku se všichni dokázali soustředit až do konce. Napomohl tomu nejspíš také napínavý charakter úryvku. V knize se popisuje, jak se postupně zatahuje a bouří, a čím blíže je Eva-Lotta velkému Bručounu, tím je atmosféra strašidelnější. Celá scéna vyvrcholí tím, že Eva-Lotta spatří mrtvolu. Schválně jsem vynechal fakt, že se jednalo o mrtvého Grena, kterého ještě skupina nepoznala. Zároveň jsem přeskočil i část, kde se Eva-Lotta setká s vrahem, protože to se měli účastníci dovědět retrospektivně další den.

V následující **reflexi** jsem se zeptal, jak dětem bylo v kůži Evy-Lotty. Svoje pocity měl sdělit vždy ten, kdo měl v ruce zrovna Velkého Bručouna. Někdo popisoval, jak bylo divné vidět mrtvého člověka, že si to skutečně živě představil, jiný poznamenal, jak intenzivně vnímal strach Evy-Lotty. Další pak přirovnal celou zkušenost k „bojovce“; je to děsivé, člověk se bojí, kdy na něj něco vybafne, ale zároveň je to celé zábavné a fascinující.

Po reflexi jsem nadhodil, zda někdo má nějaký nápad, teorii, co se mohlo asi stát. Děti z velké části vůbec nepřemýšlely nad nalezením mrtvoly, ale spíše jim šlo o válku Růží a o Velkého Bručouna. Zmiňovaly, že možná někdo z Červených šel pro Bručouna a uhodil do

něj blesk, nebo že možná jen někdo omdlel a vůbec není ve skutečnosti mrtvý. Neustále se přely o to, zda tam tedy byl Velký Bručoun nebo ho Červení stihli vzít. Bylo logické, že najednou pro ně neměla takový význam mrtvola. Celé pondělí jsem se skupinu snažil naladit na žánr detektivky, ale uplynulý den jsme celý naopak věnovali hře na válku Růží. Děti to chytlo a nebylo divu, že jejich hlavní zájem byl teď Velký Bručoun. Usoudil jsem, že bude nejlepší jim to nechat uležet v hlavě a celý den uzavřít.

Tentokrát jsem nevynechal **závěrečnou reflexi**. Stoupli jsme si do kruhu, svýma pravýma rukama jsme vytvořili menší kruh - jakousi studnu, z níž si měl každý vytáhnout něco, co si z celého dne odnáší. Ze studny si účastníci vytáhli např. „zábavu“, „vtipné momenty“, „spolupráci“, „kvalitní herecké výkony“ atp.

Během reflexe s Leonou jsme mluvili o vývoji fungování skupiny a jednotlivců. Nakolik se v pondělí všichni rychle spřátelili, v úterý se začalo rýsovat, kdo s kým si víc rozumí, s kým kdo chce být víc ve skupině apod. Nicméně ve výsledku to nijak výrazně nenarušilo celkově dobrou dynamiku skupiny, nikdo nebyl vyčleňován. Co se jednotlivců týče, s Matoušem to bylo i tento den poměrně náročné, i tentokrát byl v jistých momentech zcela pasivní a odmítal spolupracovat. Někteří se naopak zapojovali s větší vervou než předešlý den. Lenka, která už předchozí den narušovala některé aktivity nevhodnými poznámkami, se tento den už vůbec nebála dát najevo, že ji ta která aktivita nebaví a hodlá ji bojkotovat. Doufali jsme, že se během následujících dní dostane do hry i ona.

5.3. Středa

Ve středu Matoušova maminka omluvila svého syna z důvodu nemoci, do konce tábora byl už nepřítomen. Středeční ráno jsem před počáteční **rituál** zařadil **anglickou honičku**. K rituálu jsme tentokrát připojili i náročnější variantu. Rozevírat a následně zavírat dlaň se mělo postupně od palce k malíčku nebo naopak, podle toho, který konec byl blíže předchozí ruce. Skupina ztížení uvítala, prvotní varianta jim již nedělala problém. Ve volbě dalších rozechřívacích aktivit jsem navázal na předchozí dva dny. Chvíli jsme hráli **heja** s instrukcí snažit se udržet soustředěný pohled, ať se děje, co se děje. Děti se měly tendenci často odbourávat a komentovat vzniklé neočekávané situace. Vysvětlil jsem, že **heja** je také o tom, abychom uměli neočekávané situace řešit, aniž bychom tím narušili plynulost a chod předávaného signálu, a také aniž bychom dali najevo, že se něco nepovedlo tak, jak to bylo zamýšleno.

Dále jsme nějaký čas věnovali **chůzi v prostoru**. Hráčům se dařilo nechodit v kruhu, nevrážet do sebe a rovnoměrně prostor zaplňovat. Dařilo se jim také měnit rychlosti a zároveň udržet jednotnou rychlost jako skupina. Dále se všichni se měli pokusit v určitý moment naráz zastavit a posléze naráz rozejít, aniž by se na tom jakkoli domlouvali. Velmi

rychle se jim to začalo dařit. V další fázi jsem požádal hráče, aby nezaplňovali prostor jen dvojrozměrně, ale aby si představili, že jsou zavřeni v krabici a snaží se ji zaplnit celou ve 3D. Instrukce nebyla pro hráče uchopitelná. Chtěl jsem docílit toho, aby se všichni pohybovali celým tělem a roztahovali jej do všech koutů prostoru, ale ve výsledku se spíše omezili na vztyčení rukou do výšky a zůstali u běžné chůze. Zpětně jsem pak dostal doporučení od pana profesora Provazníka, který byl ten den přítomen, abych jim kromě představy prostoru okolo zadal také představu jich samotných, například že jsou molekuly.

Povelem *štronzo* jsem skupinu zastavil a poprosil, aby na tlesknutí každý zcela změnil svou pozici tak, aby nová póza byla výrazně jiná než předešlá. Jednalo se tedy o **živé obrazy**, k nimž jsme došli technikou **stroboskop**¹⁶. Několikrát jsem tleskl a ve výsledných pozicích pak ten, koho jsem se dotkl, měl říct, koho nebo co představuje v městečku Lillköping. Zadal jsem konkrétní místa - *náměstí, stará ulice, Prérie*. Uvádím příklad několika pojmenování ze staré ulice: „jsem nesečená tráva“, „jsem díra v chodníku“ „jsem rozpadlý plot“. Tímto jsme se opět naladili na práci s naším příběhem. Na Prerii, kterou jsem schválně zařadil na konec, pak navíc zaznělo „jsem někdo zavražděný“, což nás krásně vrátilo do poslední události předchozího dne a přemostilo do následující diskuze.

Poté, co jsme si v kruhu **zrekapitulovali**, jak funguje válka Růží, zeptal jsem se účastníků, co si tedy myslí, že se ten předchozí den stalo na Prerii. Tentokrát už nebyli tak zapálení pro Velkého Bručouna a většina byla toho názoru, že tam byl skutečně nějaký mrtvý člověk. Odhalil jsem, že tomu tak opravdu je, ale zatím nevíme, kdo byl onen mrtvý a nevíme ani, zda se jednalo o vraždu. Zakreslili jsme místo činu do **mapy Lillköpingu**.

Pokračoval jsem vyprávěním: „Ať už to bylo jakkoli, ve městě Lillköping se všechno rychle rozkřiklo a lidé nemluvili o ničem jiném. A kde jinde se novinky rozkřiknou rychleji než na tržišti?“ V původním plánu tržiště jako místo pro **simultánní improvizaci** nefigurovalo, nicméně skupina ho první den zanesla do mapy na náměstí a jevil se mi pro tuto aktivitu ideální. Vybral jsem pět účastníků, kteří se měli stát obchodníky a vymyslet si, co každý z nich bude prodávat. Ti se poté rozmístili po prostoru ke svým imaginárním stánkům. Zbytek dětí se měl stát nakupujícími obyvateli. Před začátkem jsme sdělili, že se s Leonou do hry po chvíli zapojíme jako obyvatelé a budeme roznášet nějaké nové informace k případu.

Aktivita se vydařila výtečně. Všichni se dostali do rolí obyvatel a prodavačů a vytvořili atmosféru tržnice. Prodávající vyvolávali svoje zboží a snažili se co nejvíce zlákat kolemjdoucí ke koupi a obyvatelé nakupovali, smlouvali o cenách, setkávali se a povídali si. S Leonou jsme do hry vstoupili a vnesli jsme tam nové informace k případu. Jeden z nás lidem na setkání sděloval tyto informace: *zesnulému bylo 74 let, byl starý a nevrlý, chodil s hůlkou, žil úplně sám*. Druhý pro změnu rozhlašoval následující: *zesnulý byl lichvář, půjčoval*

¹⁶ z knihy *Improvizace ve škole* (Machalíková, 2015)

lidem peníze, lidé mu dlužili hodně peněz. Každé tvrzení jsme schválně řekli jen jednomu člověku, aby se vše mohlo rozšířit přirozeně mezi obyvateli.

Nakonec jsme si sedli společně nad papír, na který jedno z dětí nakreslilo obrys postavy, a společně jsme dávali dohromady, co jsme se dozvěděli. Kromě údajů, které jsme do hry vnesli já a Leona, se rozneslo, že pán měl psa a že kradl. Oddělili jsme fámy od skutečných faktů a okolo nákresu postavy jsme sepsali, co momentálně o mrtvém muži můžeme říci. Dokument jsme nadepsali jako **Detektivní zápis**¹⁷ a dále jsme se k němu vraceli při vyplynutí nových okolností případu. Nakonec jsem odhalil, že policie během vyšetřování zjistila, že se skutečně jednalo o vraždu.

Předeslal jsem, že se přesuneme zpátky k Bílé růži a podíváme se, jak na tom byla po oné děsivé události Eva-Lotta. Byla zavřená doma u rodičů, musela se z toho šoku dostat v bezpečí domova a Anders s Kallem zase museli pracovat, takže se stoupenci Bílé růže neměli možnost potkat. Nově vzniklé dvojice měly za úkol vžít se do Evy-Lotty a **napsat dopis**¹⁸ zbytku party, kde bude popsáno, co se vlastně stalo a jaké to bylo. Vznikly dopisy, ze kterých bylo cítit, že si děti dokázaly představit situaci Evy-Lotty, nejspíš také díky zážitku z narativní pantomimy v předchozím dni.

Dopisy jsme poté využili v následující **scéně, kterou jsme s Leonou sehráli**. Jednalo se o rozhovor Anderse a Kalleho právě nad dopisem od Evy-Lotty. V situaci jsme vyjadřovali lítost nad tím, co se naší kamarádce stalo a mě, jako Kalleho, popsaná událost přiměla k tomu, abych se nad celým případem zamyslel jako detektiv. Upozornil jsem Anderse, že máme nějaké stopy, které by nás mohli dovést k vyřešení případu, a že jsme před nedávnem byli svědky něčeho, co by teď mohlo být pro odhalení viníka zcela zásadní.

Skupina mě a Leonu v rolích bez výhrad přijala. Scénou jsme si vytvořili půdu pro retrospektivní návrat. Sdělil jsem, že abychom zjistili, co měl Kalle na mysli za stopy, musíme se vrátit zpět v čase do momentu, kdy Červená růže vyhlásila Bílým válku. Přečetl jsem z knihy **úryvek**¹⁹, ve kterém je popsán Zámeček. **Zakreslili jsme Zámeček do mapy**. Zahráli jsme si **stroboskop (živé obrazy)** na námět starého zámku. Prozradil jsem, že právě to je místo, kam Červení Bílé pozvali.

Účastníci měli zavřít oči s tím, že až je na povel otevřou, octnou se na Prérii před Zámečkem a setkají se s Červenou růží, která na ně bude mluvit z okna staré budovy. Stáli jsme s Leonou židlích a volali: „Hej vy zpropadená sebranko, co si říkáte Bílá růže. Víte, že tohle je naše území? Snad se nechystáte vstoupit na náš zámek?“ Nejen, že účastníci přijali nás v roli, ale sami jednali za Bílé po celou dobu **improvizované situace**. Snažili se nám naše urážky oplácet a přesvědčovali nás o tom, že Zámeček nám rozhodně nepatří.

¹⁷ viz Příloha 6

¹⁸ viz Příloha 7

¹⁹ viz Příloha 12

Nakonec jsme zahlásili: „Víte co, tak se klidně pojdte podívat do našeho zámku, aspoň uvidíte, jaké bohatství Červené růže patří.“ V tu chvíli jsme situaci ukončili.

Sdělil jsem skupině, že se každý sám za sebe vydá na průzkum zámku a bude si představovat, jak to tam vypadá, aniž by vnímal ostatní, kteří se tam budou také procházet a budou mít vlastní představu o prostoru. Využil jsem zde metodu **bočního vedení**, nepopisoval jsem úplně přímo, co se kolem hráčů odehrává, jako při narativní pantomimě, ale spíše jsem dával nabídky, které měly podnítit představivost: „Vcházíte do zámku. Prohlížíte si okolí. Zámek je tichý, jako by tam Červená růže vůbec nebyla. Musíte chodit potichu, abyste slyšeli kroky, kdyby náhodou se k vám Červení blížili. Procházíte chladnými chodbami, nakukujete do místností. Všimáte si detailů. Všechno je zchátralé a ponuré. Všechno to před sebou vidíte a mnoho dalšího. Ale zároveň jste připraveni, že na vás odkudkoli může vybafnout někdo z Červené růže. Vnímejte, co vidíte, jaké pachy cítíte, jaké jsou předměty na dotek, co vše před vámi je, prozkoumejte každý kout, ohmatejte každý starožitný předmět.“

Pro tuto aktivitu jsme využili druhou místnost, kterou jsme měli v DDM v k dispozici, změna prostoru byla oživení a napomáhala představě objevování neznámého prostoru. V určitém momentě Leona vyběhla ze dveří, zamkla a v roli Červených zvolala: „Tak a jste v pasti, vy všiváci, odsud už se nedostanete! Jo a taky jsme zajali vašeho náčelníka.“ Zahlásil jsem na to, že Eva-Lotta s Andersem byli zamčeni v místnosti někým z Červené růže. V tu chvíli chtěli všichni skákat z okna, aby se odtamtud dostali. Upozornil jsem, že je to třetí patro, nicméně si stáli za tím, že je to přízemí (což ve skutečnosti bylo) a z okna mohou vyskočit. Aktivitu jsem v ten moment ukončil.

Během **reflexe**, měli účastníci pojmenovat pocity, které je provázaly při prozkoumávání zámku. Jedna z dívek popisovala, že měla pocit, že na ní za chvíli celá budova spadne, jiný z účastníků živě líčil svůj zvláštní pocit ze starých obrazů na zdech, další zase mluvil o smradu v místnostech a zmínil staré roztrhané královské křeslo.

Připomněl jsem, že Anders s Evou-Lottou se v místnosti ocitli zamčení. Zahráli jsme si hru **tisíc způsobu jak...** Když jsme si osvojili princip aktivity, zadal jsem *tisíc způsobů, jak se dostat ze zamčené místnosti*. Poté jsem půlku účastníků poslal za dveře, půlka zůstala v místnosti. Skupina v místnosti si přečetla úryvek, v němž Anders zvládl odemknout dveře zamčené z druhé strany. Při čtení si měli snažit proces představit. Pozval jsem do třídy druhou polovinu skupiny a každý utvořil dvojici s někým z těch, kteří zůstali v místnosti. Ti poté měli dotyčnému ve dvojici předvést **pantomimu**, skrze níž partner způsob odemknutí²⁰ pochopí. Nakonec byly všechny dvojice úspěšné, ti, kteří úkol zvládli dříve, poté pomáhali s pantomimou jiným dvojicím.

²⁰ způsob odemknutí je popsán v kapitole 3.2.1. *Děj*, s. 7

Nechal jsem účastníky, aby si udělali pohodlí, a vyprávěl jsem: „Eva-Lotta s Andersem se tedy zvládli dostat ze zamčené místnosti a běželi k hlavnímu stanu Červené růže, který se nacházel doma v pokoji u jednoho z Červených. Tam právě vyslychali Kalleho. Aby Bílí viděli, co se v té místnosti odehrává, museli se vyšplhat na střechu sousedního domu, jenž patřil staříkovi Grenovi. Na střechu vedl žebřík. Jedno okno bylo rozsvícené a žebřík vedl těsně vedle okna. Eva-Lotta s Andersem se snažili nenápadně vyšplhat nahoru. Potichu našlapovali, aby Gren nic neslyšel. Zdálo se, že tam má návštěvu. A jak se tak blížili k oknu, zaslechli, jak tam starý pán s hostem mluví.“

Pustil jsem **nahrávku dialogu** Grena a jeho hosta:

„To už říkáte jak dlouho. Ale já nechci dýl čekat. Chápete snad, že chci zpátky své peníze.“

„Říkám vám, že je dostanete! Sejdeme se ve středu. Na obvyklém místě. Vezměte s sebou všechny mé dlužní úpisy. Všechny vám je proplatím. Chci už mít konečně pokoj!“

„Snad není potřeba užívat hned ostřejch slov. Chápete přece jistě, že své peníze musím dostat zpátky!“

„Lichváři!“²¹

Poslechem nahrávky jsme završili středeční program. Schválně jsem na závěr zvolil právě tuto aktivitu, protože přinesla nové světlo na celý případ a navnadila tak na další den.

5.4. Čtvrtek

Předposlední den jsme opět započali **rituálem** a rozechřívacími aktivitami. Z předchozích dní jsme navázali na improvizální aktivitu **heja** s přidáním nových akcí. Hráli jsme **vymění se ti, kteří...** a poté také hru s posíláním signálu **HU**. Zrekapitulovali jsme si události předchozího dne a připomněl jsem, že jsme se vrátili v čase do minulosti, kdy byl Gren ještě naživu. Znovu jsme si poslechli rozhovor a ujasnili si, co znamená, že je někdo lichvář.

Sedli jsme si na koberec do hloučku a před nás jsem postavil židli. Řekl jsem, že Kalle si ten rozhovor moc dobře pamatoval a teď přemýšlel, zda by to nějak mohlo souviset s vraždou, která se stala krátce na to. Kdokoli si mohl vzít Kalleho čepici, sednout si na židli a uvažovat nad případem **plnou hrou v roli**. Teorií, které vznikaly, byla celá řada. Některé se točily se okolo možnosti, že Červená růže zabila Grena kvůli Velkému Bručounovi, jiné se poměrně střefovaly, tedy že se vrahovi nechtělo splatit dluh. Z hlediska vstupu do role se některým dařilo v roli udržet a hrát uvažujícího Kalleho. Jiní hráči naopak více méně přestali brát v potaz, že jsou v roli, a obraceli se na skupinu ve snaze přesvědčit ostatní o své teorii.

²¹ celý dialog z *Lindgrenová, 2008, s. 44* (uvozovací věty vypuštěny)

Zároveň se pak měli tendenci mezi sebou hádat; „v roli“ Kalleho si navzájem vyvraceli teorie apod. Přesto se ale s občasným připomenutím, o co nám v této aktivitě jde (tedy vidět, jak Kalle uvažuje), podařilo formát udržet.

Sedli jsme si k **detektivního zápisu**. Zeptal jsem se, co víme nového z rozhovoru a jaké jsou Kalleho možné teorie. Děti se více soustředily na vzniklé hypotézy a nevěnovaly pozornost vyslechnutému rozhovoru. Znovu jsem pro připomenutí pustil nahrávku a doplnili jsme na zápis také informace z ní.

Oznámil jsem, že Eva-Lotta je sice ještě trochu vyděšená a zmatená z toho, co zažila, ale už za ní mohou chodit návštěvy, a tak za ní přijde Kalle a snaží se zjistit, jak se to celé na místě činu seběhlo. Prozradil jsem, že je něco, co Eva-Lotta poblíž místa činu zažila, o čem my zatím nevíme, ale Kalle to z ní může zkusit dostat.

Leona si s nasazeným kloboukem sedla na židli a vstoupila do role Evy-Lotty. Kdokoli si mohl nasadit čepici, sednout si vedle ní a **v plné rolové hře** se jí jako Kalle na něco zeptat. Leona schválně nemluvila souvisle, hrála nejistou a vyděšenou, odpovídala spíše na konkrétní otázky. Postupným se střídáním v roli Kalleho se dětem podařilo zjistit, že Eva-Lotta cestou našla dlužní úpis a mluvila s nějakým mužem, který odcházel z místa činu. Otázky byly velmi konkrétní a jasně zacílené na získání okolností k případu, děti se například ptaly: „Viděla jsi na Prérii ještě někoho?“ „Znala jsi toho pána?“ V závěru se jedna dívka zeptala, zda nalezený dlužní úpis Eva-Lotta někde má, načež jsme se dozvěděli, že jej ztratila. Právě to byl oslí můstek pro další bod programu: **hledání dlužního úpisu**. Úkolem nyní bylo najít dlužní úpis, který jsme schovali s Leonou někde v místnosti.

Po nalezení úpisu jsme si jej přečetli a sepsali z něj informace na **detektivní zápis**²². Na dlužním úpisu bylo i jméno dlužníka, nicméně jsem upozornil, že to nutně nemusí znamenat, že on je vrah.

Dále jsem chvíli vyprávěl: „Stejně tak, jako se rozkřiklo, že na prérii došlo k vraždě Grena, i o Evě-Lottě brzy všichni věděli, čeho byla svědkem. Psalo se o tom i v novinách. Evě-Lottě chodily dennodenně balíčky s čokoládou a jinými sladkostmi, protože lidem jí bylo líto a chtěli ji utěšit. Už byla čokoládou přejedená, ale jednoho dne, se jí přeci jen tabulka čokolády hodila. Velký Bručoun už byl opět zpátky v rukou Bílých a chtěli ho někam schovat, přičemž je napadlo, že jej schovají doma u jednoho z Červenáčů. Tím úkolem byla pověřena právě Eva-Lotta a jedné noci se vydala misi splnit.“

Čekala nás opět **narativní pantomima**, následující situaci si měl prožít každý sám v prostoru. V úryvku, z něhož četla tentokrát Leona, bylo popsáno, jak Sixtenův pes Bojar začal štěkat, když Eva-Lotta vstoupila do domu, a jak ho zvládla utišit kusem čokolády a misi úspěšně dokončit. Nakolik se první narativní pantomima vydařila, v tomto případě jsem

²² viz Příloha 6

podcenil, kolik bylo v textu statických popisných částí. Děti neudržely tak dlouho pozornost a snadno se navzájem nechaly rozptýlit. Místo toho, aby se ponořily do vyprávěného a pokusily se to prožít, spíše jen plnily zadání a bez zaujetí vykonávaly to, co Leona četla. Někteří i střídali role; ve chvíli, kdy se mluvilo o psovi, hráli psa a to vyvolávalo u ostatních smích a komentáře. Příště bych úryvek více promyslel z hlediska akčnosti - zda obsahuje dostatek akce nebo podnětů na vnitřní prožitky. Bývalo by bylo také lepší jej zkrátit, aby se hráči zvládli celou dobu soustředit.

Aktivita nicméně splnila aspoň svůj účel posunout se v příběhu dál. Hned na ni navázala **Leona**, která bez upozornění a úvodu vstoupila nasazením klobouku **do role Evy-Lotty** a hrála, že jí je špatně. Děti se přirozeně seběhly kolem ní a začaly se jí vyptávat, co se děje. Mezitím jsem si nasadil Kalleho čepici a přiběhl jsem k Evě-Lottě se zprávou, že Sixtenův pes Bojar zvrací a vypadá to, že umírá.

Po této situaci jsem poprosil účastníky, aby se rozmístili po prostoru, sedli si a zavřeli oči. Vysvětlil jsem, že Kalle jako detektiv nad tím vším důkladně přemýšlel a my se podíváme, co se mu honilo hlavou. Komu dám na hlavu jeho čepici, vysloví nějakou **Kalleho myšlenku**. Abych zamezil dlouhým promluvám, dal jsem omezení na jednu větu nebo pár slov. Vyslovené myšlenky byly například: „Tohle by se mělo začít řešit.“ „Kočky a psi nemůžou jíst čokoládu!“ „Rozhodně v té čokoládě nebylo nic, co by zvířatům nebo lidem dělalo dobře.“ „Však to někdo mohl otrávit.“ „Co se tam asi večer stalo?“ „Nemohl dát Evě-Lottě tu čokoládu ten, koho potkala na prérii?“ „Co když ji otrávil některý z Červených? Ale vždyť jsme vlastně kamarádi.“

Prozradil jsem, že Kalle pro jistotu udělal chemický rozbor čokolády ve své domácí laboratoři a zjistil, že skutečně obsahuje jed. Sedli jsme si opět nad **detektivní zápis** a zapsali vše, co víme. Děti byly roztěkané, bylo vidět, že potřebují nějakou dynamičtější aktivitu. Zároveň jsem měl v plánu následně přečíst úryvek z knihy, což by opět bylo statické a náročné na udržení pozornosti, proto jsem změnil postup.

V dalším kroku jsem účastníky náhodně rozdělil do trojic (a jedné čtveřice) a dal jim zadání, aby si vymysleli **situaci v plné rolové hře**, v níž všichni tři stoupenci Bílé růže shrnou, k jakým závěrům ohledně případu dosud došli. Nechal jsem skupiny, aby situaci pojaly podle sebe, tentokrát jsem ani netrval na tom, aby začaly v nějaké výchozí pozici na tlesknutí, šlo mi hlavně o shrnutí teorií. První skupina se snažila inscenovat celý příběh od začátku do konce, výsledně se jednalo o celou sekvenci scén, kterou ukončili slovy: „To je konec“. Ve druhé skupině to pojali tak, že Kalle coby detektiv celou debatu vedl a dával ostatním ve trojici podněty k zamyšlení. Jiná skupina se rozhodla pracovat s detektivním zápisem a bylo vysloveno, že by mohl otrávit čokoládu ten samý člověk, který zabil Grena: „Chtěl se zbavit jediného důkazu, tebe, Evo-Lotto.“ Právě na této teorii se v závěru všech scén skupiny shodly a zapsali jsme ji na detektivní zápis.

Přečetl jsem **úryvek z knížky**, v němž je popsáno, jak vraha Bílí na zámečku dopadli. Úryvek byl poměrně dlouhý, ale přesto dostatečně poutavý. Poté jsem řekl, že vrah byl sice zatčen, ale na policii neměli dostatek důkazů pro jeho usvědčení z vraždy, a tak to vypadalo, že ho budou muset pustit. V ten moment se ale tak, jak jsem očekával, děti ozvaly s tím, že na to přece celé přišly a mají i důkazy. Oznámil jsem, že budou mít možnost setkat se se strážmistrem Björkem.

Nasadil jsem si sako a policejní čepici a zasedl jsem za stůl jako Björk ve své kanceláři na stanici. Děti spontánně rozehrály **improvizovanou situaci**; příběhly s tím, že mají důkazy k usvědčení vraha. Schwálně jsem se nejprve choval odmítavě: „Nemám teď čas na nějaké vaše hry, řešíme tu vážné věci.“ To celou skupinu ještě víc zaktivizovalo a vtáhlo do situace a všichni na mě sehraně vyvíjeli nátlak. Nechal jsem je nakonec vše vysvětlit a uznal jsem, že to má něco do sebe a že se tím určitě budu zabývat. Na chvíli jsem vystoupil z role a řekl, že o několik dní později si nechal strážmistr pozvat celou partu k sobě znovu. Vrátil jsem se do role a všem jako Björk poděkoval za to, že díky jejich detektivnímu bádání byl vrah usvědčen a bude souzen za vraždu Grena a pokus o vraždu Evy-Lotty. Vytáhl jsem dětské šampaňské s tím, že je čas oslavit společně uzavření případu. Oslavou se sladkým nápojem a pár dalšími pochoutkami jsme zakončili celý den.

Už po předchozím dni jsme se s Leonou shodli, že stihneme v příběhu dojít ve čtvrtek až do konce a pátek tak budeme moct obětovat zkoušení závěrečného vystoupení před rodiči. Cítili jsme, že by byla škoda nevyužít materiál, který se nám během týdne nastřádal, a nijak neprezentovat naši společnou práci. Děti také projevily jednoznačný zájem o sestavení nějaké krátké prezentace. Ačkoli mnoho věcí vzniklo až při pátečním zkoušení, připravili jsme dopředu strukturu vystoupení.

Při přípravě jsme vycházeli z materiálů vzniklých během lekcí. Děti měly částečně odvyprávět a částečně zahrát příběh Kalleho a jeho party. Plán byl následující: Na začátku bude představeno město Lillköping skrz obrazy. Poté bude zapojena samotná mapa města a její stručný popis. Válku růží děti vysvětlí skrz pohybovou etudu zpomalené honby za Velkým Bručounem a bitvy o něj a krátkými replikami. Ve scéně poté Kalle oznámí zbytku Bílé růže, že vyhradil momentální polohu Velkého Bručouna. Eva-Lotta jde Bručouna přemístit. V následující scéně přichází zničená a skupina si jako dav začne něco šuškat (podobně jako při simultánní improvizaci z tržnice). Někdo vysloví nahlas, co se stalo. Poté někdo další předešle, že Kalle naštěstí vše vyřeší. V další scéně Kalle vyslychá Evu-Lottu. Jakmile se Eva-Lotta zmíní o dlužním úpisu, všichni se jej rozutečou hledat a někdo jej najde. Některý z hráčů zahlásí, že od chvíle nalezení úpisu nabraly události rychlý spád a Kalle případ vyřešil. Každý řekne několik informací k případu a všichni si nadšeně plácnou. Pak někdo zvolá, že útočí Červená růže a všichni s křikem utíkají z místnosti.

Taková byla tedy představa a následující den mělo dojít k realizaci.

5.5. Pátek

Celý páteční den se nesl ve znamení **sestavování a zkoušení závěrečného vystoupení** před rodiči. Doplněný byl o několik dalších aktivit včetně **rekapitulace a reflexe společné práce**. Připomněli jsme si celý týden, prošli jsme znovu celý příběh a rozpomínali jsme se na scény či obrazy, které vznikly. Při rekapitulaci a návratu k jednotlivým bodům programu jsem samozřejmě směřoval hlavně k těm, které jsem hodlal zapojit do představení.

Zmíněná reflexe zahrnovala jak zhodnocení zaujetí příběhem a aktivitami, tak také celkovou spokojenost s táborem. Děti uváděly, že je příběh bavil, konkrétně jim utkvělo v paměti hlavně uvěznění na zámečku, setkání s mrtvým Grenem a také závěrečné rozuzlení. Zábavné jim také přišlo věnovat se prostředí městečka Lillköpingu, kreslit mapu a zkoumat prostředí. Líbilo se jim též, když mohli ve skupinách vymýšlet situace. Z tábora si, jejich slovy, odnášely nové divadelní zkušenosti a nové kamarády, tedy více méně to, co padalo na začátku mezi očekáváními. Neshodovaly se na poměru doplňkových her na rozptýlení a práce s předlohou; některým přišlo, že jsme si hráli málo, jiní by se naopak příběhu věnovali intenzivněji. Všichni se jednohlasně shodli, že by příště uvítali více času trávit venku a bylo jim též líto, že jsme nestihli jít do bazénu.

Vzhledem k časovému tlaku bylo samotné zkoušení poměrně hektické, ale pomáhalo, že jsme převážně čerpali z toho, co vzniklo v předchozích dnech. Vždy jsme s Leonou nastínili představu konkrétní části vystoupení a buď jsme zadali, co si mají připravit menší skupinky (např. rozdělit si informace, které při převyprávění principu války růží musí zaznít), nebo jsme společně vzpomínali, jaké situace/obrazy v uplynulém týdnu vznikly, abychom některé z nich vybrali, oprášili a případně vyšperkovali. Pro vytvoření zpomaleného boje o Velkého Bručouna jsme nejprve začali zpomaleným bojem ve dvojicích, přičemž bylo důležité soustředit se nejen na svou akci s imaginárním mečem, ale také na to, aby docházelo k adekvátním reakcím na úder protivníka. Na základě této zkušenosti jsme poté vytvořili scénu zpomaleného hromadného boje o Velkého Bručouna. V průběhu, stejně jako během týdne, docházelo ke střídání rolí pomocí znaků, s nimiž jsme dosud pracovali - děti si předávaly Kalleho čepici, klobouk Evy-Lotty a Andersův šátek. Někdy k tomu došlo i s komentářem jako např.: „Už jsi byla Kalle dlouho, teď zase já!“

Představení se vydařilo, hráli jsme jej celkem dvakrát. Jednou se na něj přišly podívat děti z jiných táborů v DDM, druhé předvedení bylo určené primárně pro rodiče²³. Po představení jsem poděkoval dětem a rozdál jim pamětní list o absolvování tábora s drobnou sladkostí k tomu. Poděkoval jsem též rodičům, že se přišli podívat a zmínil jsem, že od září

²³ viz Příloha 13: Fotografie z děkovačky představení pro rodiče

otevřu dramatický kroužek, a že pokud děti tábor bavil, kroužek by pro ně mohl být vhodným pokračováním nesoucím se v podobném duchu. Tutéž informaci jsem sdělil už i dříve během dne skupině a několik dětí reagovalo velmi nadšeně a projevilo o dramatický kroužek zájem.

Při loučení bylo vidět, že se skupina stihla za těch pět dní velmi sblížit. Děti si mezi sebou našly kamarády a těžce se jim odcházelo. Bylo to pro mě i Leonu úspěšné zakončení celého projektu.

6. Celkové zhodnocení

6.1. Zhodnocení realizace

Celkově projekt proběhl poměrně hladce bez větších potíží. Nakolik byla skupina smíšená věkově a zejména pak co do zkušeností s dramatickou výchovou, účastníci se rychle sblížili a dobře spolupracovali. Byla škoda, že jsme v průběhu ztratili Matouše, ale bylo znát, že by se tam až do konce spíše trápil. Lenka, o které jsem se již zmínil, několikrát během tábora bojkotovala společnou práci a dávala najevo, jak je otrávená, že musí něco dělat, ať už to bylo cokoli. Do hry se nám jí tolik dostat nepovedlo. Dynamiku skupiny to nicméně nijak nenarušilo a nadšení pro věc u většiny převládalo. Někteří byli na začátku spíše mlčenliví a ve skupinových aktivitách neměli tolik iniciativu se zapojovat, nicméně postupem času se i oni „otrkali“ a bez ostychu přispívali svými nápady. Některým z dětí chvilku trvalo, než jsme je vtáhli do příběhu a měli tendenci shazovat a nepřijímat situace, v nichž jsme s Leonou byli v roli. I ti byli ale nakonec v příběhu angažovaní a ani jim poté nedělalo problém rychle reagovat a improvizovat.

V situacích se stávalo, že hráči často vypadávali z role. Nejlépe jim sedli improvizované situace, v níž byli za Bílou růží a společně se měli postavit Červeným nebo například podat přesvědčivé argumenty strážmistru Björkovi. V takových improvizacích se jednalo spíše o *alteraci*, možná dokonce *simulaci* (jednotlivci jednali pořád z velké části sami za sebe). Vypadávání z role se týkalo zejména scén, ať už těch připravených nebo improvizovaných, kdy měl každý určenou postavu, tedy kdy už šlo o charakterizaci.

Mým hlavním cílem bylo seznámit děti s některými metodami a technikami dramatické výchovy a případně pak najít potenciální účastníky dramatického kroužku. I kdyby se na tábor přihlásili ti, kteří už s dramatickou výchovou mají bohaté zkušenosti, nic by nebránilo, aby skrze nový příběh dále rozvíjeli svoje dovednosti, zatímco já bych jejich úrovni během týdne program přizpůsobil. Tři účastníky způsob práce bavil natolik, že se od září opravdu ke mně do dramatického kroužku přihlásili a momentálně jej již druhým rokem navštěvují. Jedna dívka, kterou očividně tábor bavil od samého začátku a která do té doby měla zkušenost s dramatickým kroužkem v rámci ZŠ, projevila také velký zájem o kroužek, nicméně nebyla z Prahy a musela by dojíždět poměrně daleko. Byla ale odhodlaná s dramatickým kroužkem pokračovat jinde. Elišku, která ke mně již více let chodila do kroužku, tábor také bavil a dodnes pokračuje u mě ve skupině.

I přes značnou redukci celého programu se v lekcích objevily předem plánované metody. Změny, ke kterým docházelo v průběhu, byly ve většině případů založené na vypouštění některých bodů, či jejich přeskládání. Program na další den jsme vždy promýšleli v souvislosti s průběhem dne uplynulého. Zvažovali jsme, kam jsme se v plánu dostali, kolik nám toho zbývá, co bychom měli změnit, aby to pro děti bylo dostatečně poutavé a podnětné,

ale nikoli zahlcující. Měnili jsme také pořadí předkládaných událostí příběhu s cílem zvýšit napětí (od původní chronologie k retrospektivnímu získávání informací o případu).

I po úpravách jsme naráželi na určitá úskalí týkající se komplexnosti příběhu. Křížící se detektivní linka s linkou války Růží byla pro děti mnohdy matoucí. Ke zmatení velmi pravděpodobně docházelo proto, že jsem oběma linkám během programu přikládal stejnou váhu. Jeden den jsme byli plně naladěni na detektivní zápletku, zatímco druhý den se všichni vžili do války Růží. Ne náhodou tedy měli posléze účastníci tendenci si neustále stát za tím, že nevráživost mezi Růžemi musí souviset s vraždou dědy Grena. Neumím si představit, co by se stalo, kdybych býval zachoval další linku příběhu pro lekce - postavy jednotlivých obyvatel města. V původním plánu si každý měl postupně vytvořit postavu konkrétního obyvatele Lillköpingu a s tou posléze pracovat a pohlížet skrze ni na všechny události. Inspirací mi opět bylo strukturované drama popsané v knize *Literatura v akci*. Bylo by zajímavé získat různé úhly pohledu na dění v městečku Lillköping, ale velmi brzy jsem si uvědomil, že na nic podobného nebude prostor, chci-li ostatní zachovat.

Přesto nebyla redukce dostačující. Například čtvrtek byl poměrně hektický, protože jsem se snažil v příběhu se skupinou dojít až do konce, ačkoliv zbývala ještě řada událostí, bez kterých by děj postrádal smysl. Bylo znát, že skupina byla místy zmatena jednak ze střídání zaměření se na válku Růží a na vyšetřování vraždy, jednak také z časových přesunů v chronologii příběhu (ne vždy bylo zcela jasné, že jsme v minulosti, někdo z dětí jednou zaraženě reagoval na přítomnost Grena v úryvku slovy: „Ten už je přece mrtvý!“). Pomáhaly nám rekapitulace a také detektivní zápis, díky tomu se nakonec všichni v ději orientovali.

Byla škoda, že šla víceméně úplně stranou témata, která jsem v knize našel a která jsem chtěl skupině nabídnout. Nicméně ani do původního plánu jsem nezařadil mnoho prvků, které by se týkaly tematické roviny příběhu. Nakonec jsem měl připravenou jen jednu aktivitu, která s tématem přímo souvisí a nějak jej řeší. Chybí zde ale jakákoli návaznost na zbytek a nikde jinde se k tomu pak nevracím. Je z toho znát, že jsem se spíše snažil mermomocí tematickou rovinu do programu vtlačit, aniž bych to domyslel. Ona aktivita se týká přerušení dětské hry rodiči, kteří hru na válku Růží neberou vážně. Nakonec jsem tento bod při realizaci nezařadil, shodou okolností právě proto, že bych musel události spojené s válkou Růží přerušit, což by dál jen tříštilo pozornost skupiny. Přeci jen jsem se nějakým způsobem tématu dotkl. Zejména na konci jsem skrz roli odmítavého strážmistra nastolil téma zlehčování všeho, s čím přijdou děti. Opět jsem s tím ale nijak nepracoval s dětmi na vědomé úrovni. Zařazení tematické roviny tak zůstalo v celém projektu jen v náčrtu.

Zamyslím-li se nad sebou jako pedagogem, mezery spatřuji po této zkušenosti hlavně se zadáváním instrukcí. Měl jsem tendenci nedávat instrukce dostatečně přesné, místy matoucí, a jinde jsem naopak zbytečně dlouho vše upřesňoval a děti ztrácely pozornost. Nicméně jsem si nakonec vždy dokázal poradit. Za ten týden jsem přišel na to, že někdy, než

čekat, až budu mít ode všech plnou pozornost, je lepší rovnou něčím zaujmout - vstoupit do role, vytáhnout nějaký zajímavý předmět apod. Ve snaze mít dostatek materiálu jsem byl také možná až příliš často zahleděný do svého notýsku s poznámkami o průběhu aktivit a neustále zapisování odvádělo mou pozornost od skupiny. V těchto chvílích ale vždy byla připravená Leona a o skupinu se postarala, něčím ji zabavila, či pokračovala v rozdělané aktivitě. Celkově jsme jako dvojice fungovali bezvadně a naše spolupráce byla hladká.

6.2. Změny v plánu při další možné realizaci

Při možné příští realizaci bych zvážil upřednostnění jedné dějové linky před druhou. V předloze spolu obě linky komunikují a nemohu jednu zcela opomenout, nicméně mohu jednu z nich v rámci lekcí akcentovat a zaměřit tak pozornost skupiny jedním konkrétním směrem. Těžko říct, zda bych měl spíše jít cestou detektivního příběhu, který mi osobně přijde nosnější, nebo bych měl vsadit na válku Růží, která zase dokázala hráče velmi rychle a přirozeně dostat do role. Případně bych mohl výrazněji hned na začátku oddělit svět hry od světa „reálného“.

Co se týče rozvržení plánu, věnoval bych uvádění do časoprostoru příště kratší dobu. Ono uvedení zabralo velkou část prvních dvou dnů a zásadní události příběhu jsem nahustil do dvou zbývajících.

Pro lepší orientaci v ději bych hned na začátku vytvořil nějakou časovou osu, na které bychom se pohybovali. Časová osa by zamezila zmatení při retrospektivních návratech do minulosti, pokaždé bychom si nejprve ujasnili, v jaké části příběhu se nacházíme, co se tou dobou již odehrálo a co naopak se teprve odehraje. Informace spojené s případem jsme sice zapisovali na detektivní zápis, nicméně byly to informace spíše nahodilé a jejich zakotvení v časové ose by napomohlo přehlednější orientaci v ději.

Při příští realizaci bych si také dopředu důkladněji promyslel zadávání instrukcí. Pro prezentaci situací nebo živých obrazů bych pokaždé důsledně ohraničil začátek a konec, oddělil jednotlivé fáze, např.: *diváci zavřou oči, skupina se připraví, diváci otevřou oči, prohlédnou si obraz ve štronzu, na tlesnutí se obraz rozpohybuje, na tlesnutí se zastaví*. Pro samotnou přípravu situací bych též bez výjimky pokaždé dal jasné opěrné body - např. co musí zaznít, čím musí situace skončit, jak dlouhá má být atp.

Celkově bych se také více přizpůsobil obecnému očekávání od letního příměstského tábora jako takového. Venku bylo pěkné počasí, ale většina aktivit probíhala uvnitř a děti měly možnost být na vzduchu jen chvíli po obědě. Také bych zařadil očekávanou návštěvu bazénu, na niž byli účastníci evidentně zvyklí z jiných letních příměstských táborů, nebo bych je vzal na nějakou exkurzi či na představení. Zkrátka něco, pro co bychom museli opustit budovu DDM.

7. Závěr

Bakalářský projekt se zaměřil na způsob využití literární předlohy v dramatickových výchovné dílně. Projekt proběhl v rámci pětidenního příměstského tábora ve dnech 25. - 29. července 2022 v DDM Stodůlky.

Práce začíná uvedením do základní pedagogické situace. Představil jsem vstupní podmínky pro realizaci projektu; tj. obecná specifika příměstských táborů, charakteristiku prostor, které jsem měl k dispozici, a omezení počtu a věkové kategorie dětí. Věnoval jsem se zevrubně též charakterizaci vybrané věkové kategorie 9-13 let a možným úskalím plynoucím z věkového rozpětí.

Dále jsem se zaměřil na proces výběru literární předlohy včetně obecného se zamýšlení nad tím, v čem je literatura pro dramatickou výchovu přínosná. Došel jsem k výběru knihy *Svěřte příklad Kallovi*, kterou jsem následně rozebral v dalších kapitolách. Stručně jsem popsal děj, který je důležité znát pro pochopení procesu realizace, podíval jsem se na předlohu z hlediska naratologie a poté představil možnosti, které předloha nabízí pro dramatickou výchovu.

V části o přípravě programu jsem uvedl teoretická východiska, představu o postupu práce s předlohou a o průběhu celého týdne a cíle, kterých jsem chtěl dosáhnout.

V detailním popisu realizace jsem rozdělil kapitoly na jednotlivé dny. Každý den začal stručným souhrnem seznamovacích a rozeřňovacích aktivit. Poté následoval popis série proběhlých aktivit souvisejících s předlohou a nakonec jsem dle potřeby případně uvedl reflexi uplynulého dne a proces sestavení programu na den následující. Poslední den tábora byl věnovaný převážně přípravě závěrečného představení pro rodiče, ale vzhledem k tomu, že dojít k výslednému produktu určenému pro publikum nebylo mým primárním cílem, proces zkoušení jsem popsal jen velmi stručně.

Na konci jsem zhodnotil, zda se mi podařilo naplnit vytyčené cíle. Děti jsem seznámil s předlohou a zapojil jsem během toho vybrané metody dramatické výchovy. Tematická rovina příběhu, kterou jsem též chtěl se skupinou zkoumat, zůstala v pozadí ve prospěch napínavého a spletitého děje, jenž nás naplno zaměstnal. Celkem tři děti se na základě zkušenosti s tímto způsobem práce přihlásily do mého celoročního dramatického kroužku, který vedu v rámci DDM. Jedna dívka byla u mě v kroužku již předešlé roky a nadále pokračovala i rok následující.

Zamyslel jsem se též nad změnami, které bych při příští realizaci aplikoval. Týkaly se zejména redukce materiálu, lépe promyšlených instrukcí při zadávání úkolů skupině a také většího časového prostoru pro pobyt venku.

Celkově jsem byl s projektem spokojený a cítil jsem, že mě jako pedagoga posunul. Obohatila mě zkušenost s dětmi z věkové kategorie, se kterou jsem do té doby tolik zkušeností neměl. Také jsem zjistil, že i takto heterogenní skupina, zejména co do úrovně zkušeností s dramatickou výchovou, může dobře fungovat. S Leonou se nám, dle mého mínění, podařilo vytvořit tvůrčí prostředí a příjemnou atmosféru. Ostatně to bylo vidět také ze zpětné vazby dětí, které převážně uváděly spokojenost s táborem.

Seznam použitých zdrojů

Odborná literatura

DOLEŽEL, Lubomír. *Narativní způsoby v české literatuře*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2014.

HARMACH, Jaromír. *Tábory a jiné zotavovací akce: průvodce jejich přípravou*. Praha: IDM MŠMT, 2004. ISBN 8086033937.

KUBÍČEK, Tomáš; HRABAL, Jiří a BÍLEK, Petr A. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2.

MACHALÍKOVÁ, Jana a MUSIL, Roman. *Improvizace ve škole*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-120-7.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2017. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. SPN 8-33-15/1

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Nakladatelství AMU, 2017. ISBN 978-80-7331-172-8.

STRÖMSTEDTOVÁ, Margareta. *Astrid Lindgrenová: Životopis*. Praha: Albatros, 2006.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

Prameny

LINDGRENOVÁ, Astrid. *Svěřte případ Kallovi*. Olga ŠTROSOVÁ (překladatelka). Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02144-7

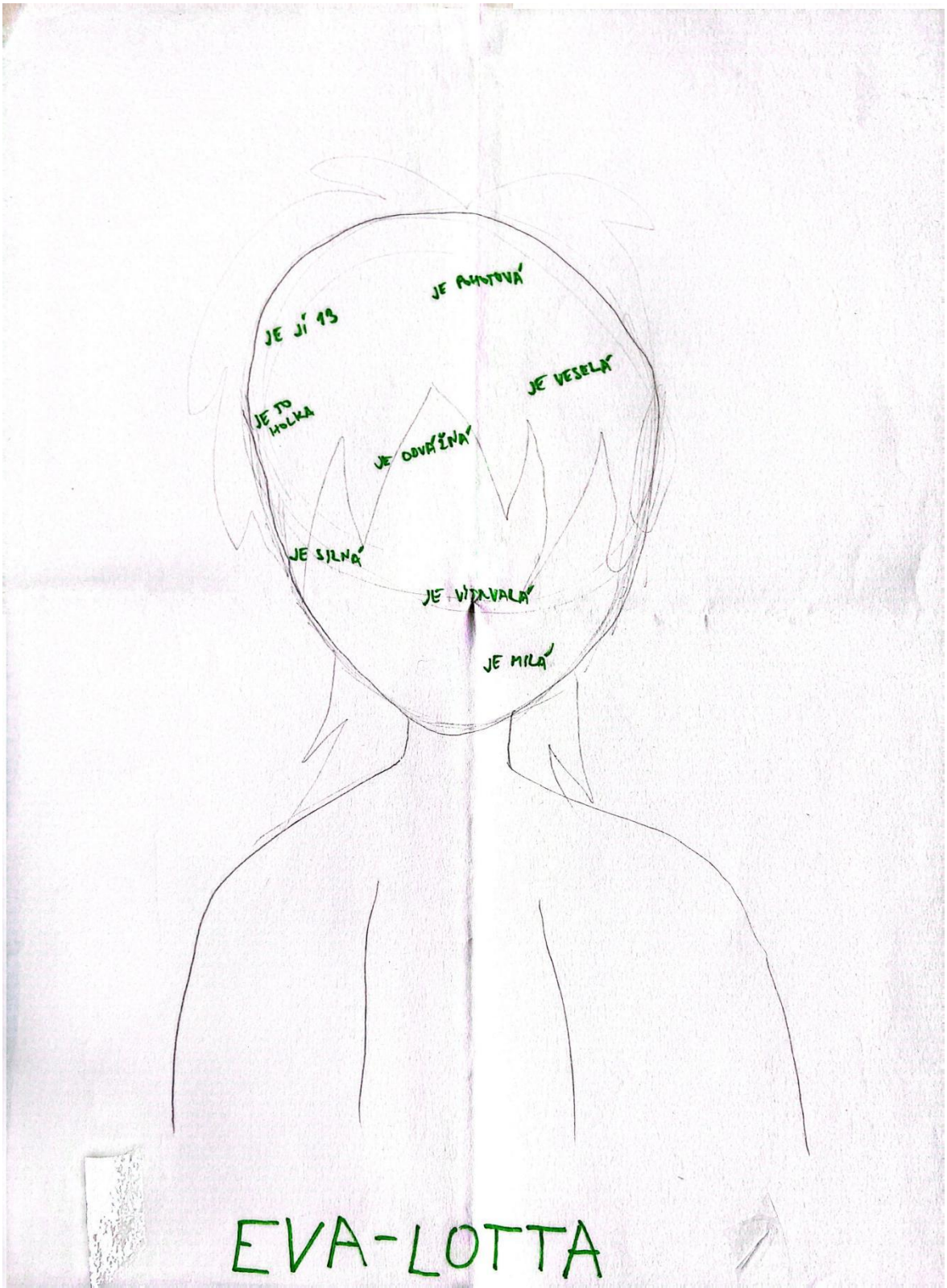
POE, Edgar Allan. *Vraždy v ulici Morgue*. Praha: Mladá fronta, 1969.

Příloha 1: Mapa města Lillköping

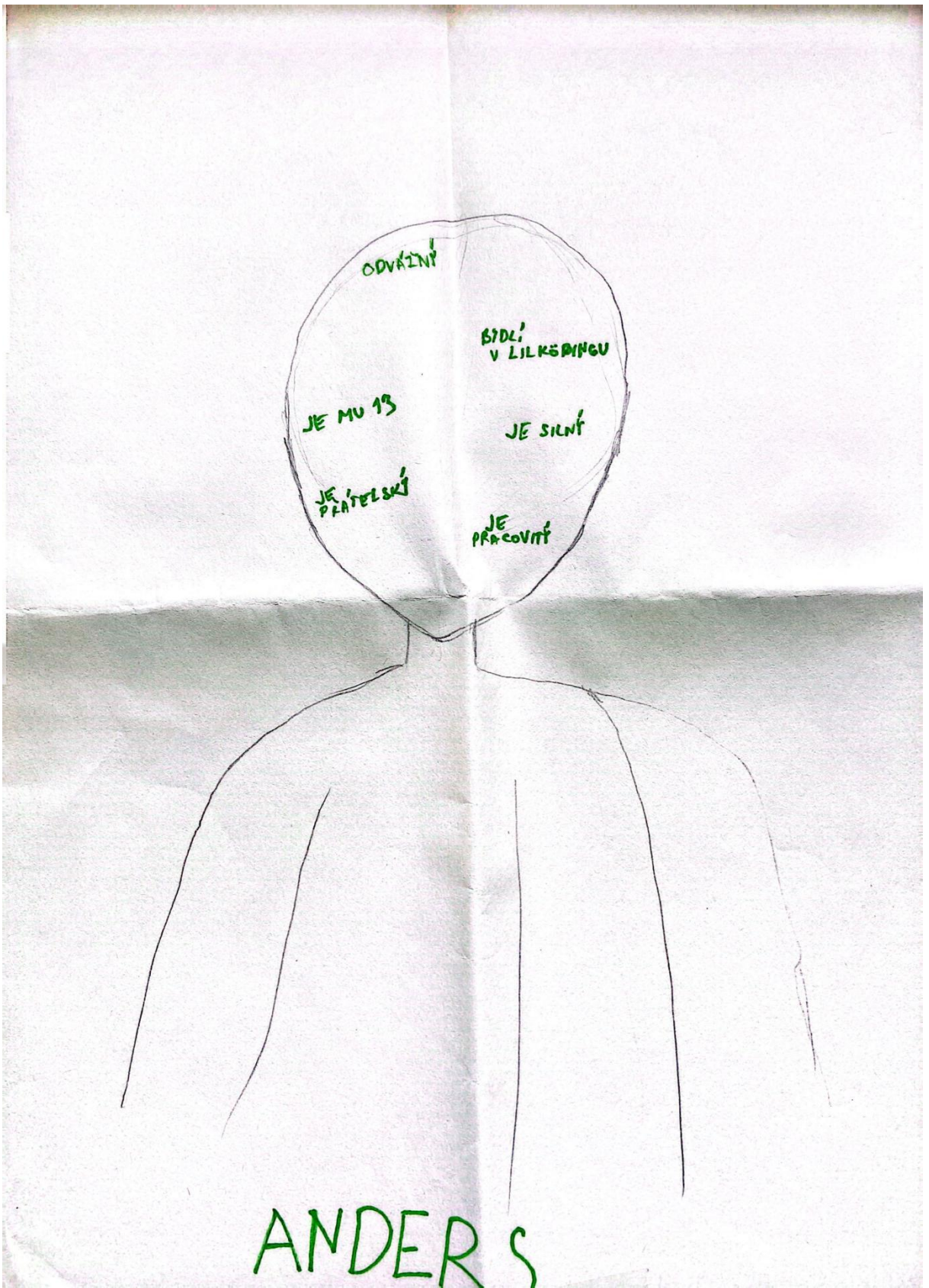


Příloha 2: Seznámení s předměty detektiva





EVA-LOTTA



ODVÁŽNÝ

BÝDLÍ
V LILKOBINGU

JE MU 13

JE SILNÝ

JE
PŘÁTELSKÝ

JE
PRÁCOVITÝ

ANDER S

Příloha 4: Velký Bručoun



Příloha 5: Dopisy Růží

Milá nevychovaná
a sprostá červená růže.
Jak si můžete dovést napsat
něco tak hnusného a nezdvořilého
o našem Kallovi. Za prvé náš
Kalle vašeho velitele hežďouch,
ale ~~se~~ zakopl o kámen a
spadl na něj, poté pouze hadával
na jeho bolavý kotník a
ně na vašeho přiblblého velitele.
Nejdřív myslíte a poté něco
píšete. Ale dobrá jak chcete
noobky bude bitka
a vy prohrájete. Toto není
konec, ale začátek vaší
Prohra.

~~Text~~

Trapný náčelníka ještě trapnější skupiny
předce tu nebudeme řešit ~~ty~~ děcké spory.
Přijď dnes na to tvoje náměstíčko se všemi
ostatními a řeknu ti víc. Zatím se s tebou
nebudu zdržovat. Ty balíku slámy. Velký
bručoun je náš a vy ho nikdy nedostanete!
S pozdravem další. conější člověk než ty

SLABOMYSLNEMU NAČELNÍKOV TĚ NEVUCHOVANÉ
ČAROSTE RŮŽE ČERVENÉ. PROTOŽE ČERVENÁ
RŮŽE JE, PRAVDA NEVUCHOVANÝ NAPŘ...
ŠTOURATE SE V NOSE, JITE ŽE ŽE ME
PIJETE Z LOUŽEM PO DESTI. A
HRAJETE SI S BALKEM RAZTRHATE
SI OBLEČEM PROTOŽE SI MISLITE ŽE
JSTE COOL ALE JE TO VELKÁ
PRAJÁRNA. A TAK, VÁS PROSÍME ABY
JSTE NÁS NEURŮZILI. VELKÉ HO
BRUČOUNA NIKDY NEDOSTATETE A
PROTO TO ROVNŮ VZDEJTE
VŠ NEVUCHOVANÉ, SPRADIAVA BÍLÉ
PRAVATA. VZKAZUJTE ZÁSTUPCI RŮŽE

TOMU NAČELNÍKOVY KTERÝ SI
NEVIDÍ NA ŠPIČKU NOSU
A PRO ČERVENOU RŮŽI

VÁŠ DOPIS BYL TAK STRAŠNĚ TRAPNÝ
TO FAKT SI MYSLÍTE ŽE JSTE NEJLEP
SI? VĚDYŤ KAŽDE TRSTVO VI ŽE ČERVENÁ
RŮŽE NEMÁ MOZEK!!

BÍLÁ RŮŽE
TA PRAVÁ, JEDINĚČNÁ,
A NEJLEPŠÍ

INDICIE
TAM KDE ŽIVOT
SKVETA A ČAS
SE VRŮCÍ
A VYKORUČEHO
ŽIJE


Příloha 6: Detektivní zázpis


DETEKTIVNÍ ZÁPIS

MUSLA BÍT OD PODEZŘELÉHO PÁNA NA PRÁNI

VRHO SE CHYĚL ZEMNÍ PŮKVAZO A SVĚDKŮ

GREN





PODEZŘELÝ DÁREK

- ČOKOLÁDA JAKO DÁREK
- DALA JI PSOVI A ODŠLA SI PRSTY OD ČOKOLÁDY
- MĚLA JI V KAPSE
- DRUHÝ DEN JI BYLO ŠPATNĚ
- A PES UMÍRAL

OBA MAJÍ ALERGIÍ NA MĚDO V TOM

MUSLA BÍT OTRAVENÁ

ONĚMĚNÍ AFLETI VÍROBU

ROZBĚRA ČOKOLÁDY
⇒ OBSAH KIAMIDU

- ŽIJE SÁM
- JE MU 74 LET
- JE TO LICHVÁŘ
- CHODÍ O HOLI
- MÁ PSA
- LIDÉ HO MOC NEMAJÍ RÁDI
- JE ZLÝ

ROZHOVOR VE VZPOMÍNKÁCH:

- HÁDAL SE S NĚKÍM - S DLUŽNÍKEM
- CHĚL VRÁTIT PENÍZE
- DLUŽNÍK BYL NAŠTVANÝ
- PENÍZE DLUŽÍ DLOUHŮ → ÚROK JEŠTĚ VYŠŠÍ
- MAJÍ OBVYKLÉ MÍSTO SCHŮZEK
- SEJDOU SE VE STŘEDU, MÁ PŘÍMĚST DLUŽNÍ ÚPISY

DLUŽNÍK
HO
ZABIL
- PRÁNI

PROČ? NECHĚL
SPRÁVĚT

GREN CHĚL PO
ČERNĚNÁČÍCU PENÍZE
A TI MU ŘEKLI, KDE
JE VELKÝ BRVČOUP
(MÁ VELKOU CENU)

GREN CHĚL
TĚ PENÍZE, PAVUŽE
MĚL SÁM DLUHÝ

ALE!
NAJEMNÍ VRAH
TAKÉ STUJÍ
PENÍZE.
POUČIL JI
NA NĚU?

NAJEMNÍ VRAH
PENÍZE NA
SPRÁVĚNÍ DLUHU
A ZABIL GRENA

ČLOVĚK, KTORÝ
HO ZABIL,
MUSL BÍT JEN
NAJEMNÍ VRAH

PROČ?
MA MA
:) SVATÁ LAMPA

Příloha 7: Dopis Evy-Lotty

Pro zbytek bílé raže

27.7.

Ahoj kamarádi, šla jsem na préríi pro Velkého Bručouna, v tom jsem u Bručouna viděla mrtvolu pana Grenu a dostala šok a běžela jsem domů. A jsem doma. Bručouna jsem nepřenesla.

Eva-Lotta

Ahoj přátelé viděla jsem strašnou věc když jsem šla pro velkého bručouna. Na zemi u kamenu ležela mrtvola. Nemohla jsem tomu uvěřit byl to Gren. Jsem z toho do teď v šoku co je s Bručounem nevíím. Neozývám se vám protože mi to rodiče zakázali. S pozdravem Eva-Lotta. ♥

MYLI KALLE A AND-
RESI.

KDYŽ JSEM ŠLA PRO
VELKÉHO BRUČOUNA.
TAK SEM VEDLE NĚHO ^{VIDĚLA}
MRTVÉHO PANA GRENA.

Byla jsem v šoku.
Když jsem běžela domů tak
že jsem se strachem nic nemítla.
Když jsem dorazila, tak jsem
to rodičům vše řekla. Doktor
mi - ZAKAZAL CHODIT VEN A
NAVŠTĚVI, ŽE JDI MI TO ZAPRČILO
ZDRAVÍ. VELKÉHO BRUČOUNA JSEM
NEVZALA, A NEVÍM JE STU MAM
JEŠTĚ JE NEBO HO VZALA POLICE
ČER NEBO ČERVENÁ RŮŽE.
OMLOUVÁM SE !!

ZDRAVÍ
VAŠ

Eva-Lotta

Pro bílou růži

Ahoj kluci, jsem v depresích a v
šoku z toho, že jsem viděla mrtvého
pana GRENA na préríi. Nebojte
se o mě, budu teď nějaký čas
doma s rodinou, abych se
uklidnila. Velkého bručouna
jsem bohužel nechala na
préríi, takže teď bude buď
v rukou policie, nebo červené
růže. Doufám, že se na mě
nehudete zlobit a přeji
krásný klidný večer.

Vaše Eva-Lotta



!!

505

AHOJ KLUCI OMLOUVAM SE VAM ZE, JSEM
TAK DLOUHO NEODEPISOVALA NA SPRAVY
STALA SE MI HROZNA VEC VIDELA, JSEM
MRTVEHO PANA GREENE NA PRERII, TAK
JSEM RYCHLE UTIKALA POMO, RODICE MI
ZAKAZALI CHODIT VEN DO TE DOBY
NEZ SE TO UKLIDNI

S POZDRAVEM EVA-LOTTA

27.7
Jsem pořád v šoku. Dnes jsem
zažila strašnou věc. Velkého
brnění jsem nestíhala vzít.
Vy se tam musíte vydat než
ho někdo najde. Ale po zbytek
týdne musím být doma. Pr
Promiňte ale já se fakt bá
Pořád je mi zle a dovtím
že to vyřídíte i beze mne.

Příloha 8: Desatero

PRAVIDLA

- ① MLUVÍM SLUŠNĚ
- ② JSEM MILÝ NA OSTATNÍ
- ③ NASLOUCHÁM TOMU, KDO MLUVÍ
- ④ JSEM AKTIVNÍ A POZITIVNÍ
- ⑤ JSEM UPŘÍMNÝ
- ⑥ UKLÍZÍM PO SOBĚ
- ⑦ POMÁHÁM OSTATNÍM
- ⑧ NA CESTĚ SE DRŽÍM SE SKUPINOU
- ⑨ SVAČÍM JEN BĚHEM PŘESTÁVKY
A JEN NA PODLAZE
- ⑩ DODRŽUJI PRAVIDLA

Příloha 9: Fotodokumentace z průběhu tábora





ZÁHADNÁ RETROSPEKTIVNÍ HLAVOLAM VRAŽDA
 MYSLÍME DETEKTIVKA
 DETEKTIV VŘEŠŤOVÁNÍ TALENTU

KALLE

EVA-LOTTA

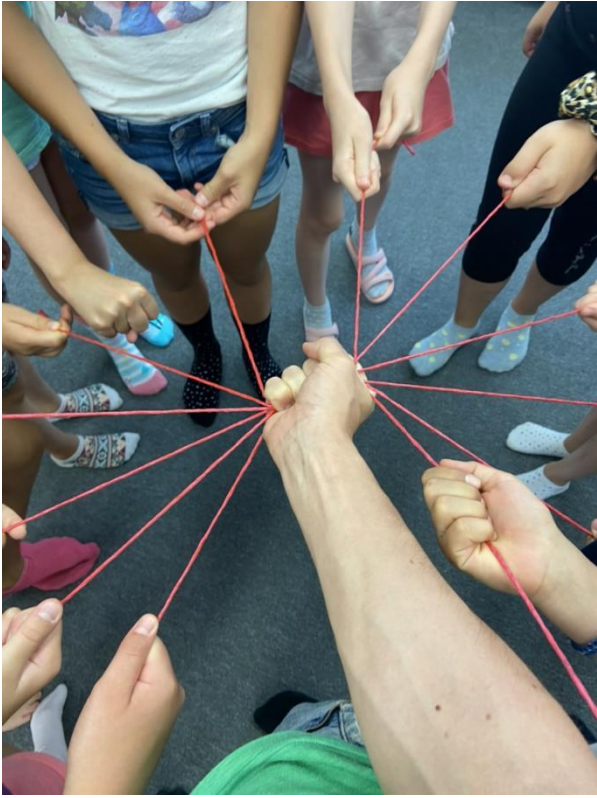
ANDERS

KUPINU
 RESTÁVKY

PROSÍME
 NEVSTUPOUJTE
 NA KOBREC
 V OBUVI !!!!
 DĚKUJEME

1920 - 1930

Lillkoping







Příloha 10: Úryvek z předlohy (popis města)

1
┌ „V tomhle městě jsou jenom dvě ulice. Jedna hlavní a jedna postranní,“ říkával pekařský mistr Lisander lidem, kteří přijeli na návštěvu a město neznali. A byla to pravda. Měli tu Dlouhou třídu a Krátkou ulici a pak ještě Velké náměstí. To ostatní byly jenom strmé, kočičími hlavami dlážděné uličky a náznaky uliček, které směřovaly dolů k řece nebo náhle končily u některého ze starých polorozpadlých domů. Ty se nikdo z úcty k jejich stáří neodvážil zbourat, takže tu teď stály a tvrdošijně vzdorovaly plánům moderní zástavby města. Na okraji města sice bylo tu a tam vidět moderní přízemní vilku v dobře udržované zahradě, ale to byly výjimky. Většinou vypadaly zahrady jako ta pekařovic – byly pořádně zarostlé. Staré košaté jabloně a hrušně v nich rozkládaly větve nad zdupanými trávníky, jejichž trávu jakživ nikdo neposekal. Dokonce i většina domů připomínala ten pekařův: dřevěné barabizny, které kdysi stavitel v záchvatu touhy po krásnu obdařil roztodivnými výstupky, cimbuřími a věžičkami. Krásné město to tedy, upřímně řečeno, nebylo, ale mělo v sobě ještě cosi ze své starobylé útulnosti a pohody. Bylo dokonce svým způsobem půvabné, zvláště za takového teplého červencového dne, jako byl dnes, kdy ve všech zahradách kvetly růže a zimní fialy a pivoňky a kdy lípy lemující Krátkou ulici zrcadlily své koruny v řece, která líně a jakoby zamýšleně protékala řečištěm.

Příloha 11: Úryvek z předlohy (seznámení s postavami)

②
F

„Poslyš, ty to určitě nemáš v hlavě v pořádku,“ řekl Anders. „Určitě ne. Už zase fantazíruješ?“

Ten, jemuž byla otázka určena, vyskočil a uraženě se podíval zpod slámově žluté čupřiny na ty dva u plotu.

„Kalle, chlapče drahý,“ domlouvala mu starostlivě Eva-Lotta, „vždyť si proležíš záda, když se budeš každý den takhle válet pod hrušni a civět kdoví nač celé boží léto! Nech už toho!“

„Náhodou na nic necivím, a už vůbec ne každý den!“ odsekl Kalle.

„Hele, Evo-Lotto, nepřeháněj!“ řekl Anders. „Copak se nepamatuješ na tu neděli na začátku června? Tenkrát Kalle neležel pod hrušni ani chvíli. Ten den prostě nebyl detektivem! Zloději a vrazi si mohli dělat, co chtěli!“

„Máš pravdu, teď si vzpomínám,“ odpověděla vážně Eva-Lotta. „To tehdy pro ně musel být opravdu svátek!“

„Jděte k čertu!“ vybuchl Kalle.

„No, to jsme právě měli v úmyslu,“ vysvětloval Anders. „Ale chtěli jsme, abys šel s námi. Jestli ovšem uznáš, že se vrahové nějakou tu hodinku obejdou bez dozoru.“

„Co tě napadá, to určitě nejde!“ špičkovala Eva-Lotta vesele a nemilosrdně. „Ty je třeba hlídat jako malé děti!“

Kalle si povzdychl. Nic s nimi nesvede. Je slav-

ným detektivem? Je! A vyžaduje úctu k svému povolání. Ale má ji někdo? Rozhodně ne tady ti dva. A to, prosím, loni v létě dostal docela sám pod zámek tři zloděje šperků! Anders i Eva-Lotta mu sice pomáhali, ale byl to on, Kalle, který díky své všímavosti a důvtipu přišel zločincům na stopu.

Tehdy Anders a Eva-Lotta uznali, že opravdu je detektivem, který rozumí svému povolání. Ale teď si ho dobírají, jako kdyby ten případ se zloději šperků vůbec neexistoval. Jako kdyby vůbec na světě nebyli zločinci. Jako kdyby nebylo třeba být ostražitý. A jako kdyby on, Kalle, byl jenom nějaký ztřeštěnec s hlavou plnou fantazií.

„Loni v létě jste tak nafoukaní nebyli,“ řekl a rozhořčeně si odplivl velkým obloukem na trávník. „Tehdy, když jsme dopadli ty zloděje šperků, si nikdo na detektiva Blomkvista nestěžoval.“

„Ani dneska si na tebe nikdo nestěžuje,“ chlácholil ho Anders. „Ale pochop, že taková věc se stane jenom jednou. Tohle město vzniklo ve čtrnáctém století a dodnes tu, pokud je mi známo, jedinými zločinci byli právě tamti zloději šperků. A to už je rok. Ale ty se přesto pořád povaluješ pod hrušní a řešíš kriminální případy. Nech toho, člověče, nech toho! Věř mi, že teď se hned tak nějaký zločinec

neobjeví!“

Příloha 12: Úryvek z předlohy (popis zámečku)

„Prérie byla eldorádem mnoha dětských generací, které si na ní hráli od nepaměti. [...] Na okraji Prérie stálo v osikovém háji staré panské sídlo.” Říkalo se mu Zámeček.²⁴ „Byla to vznešená stavba z osmnáctého století, která pamatovala lepší časy. [...] V Zámečku už mnoho let nikdo nebydlel, takže byl hodně zchátralý. Původně bylo v plánu, že bude opraven a přemístěn do městského parku, aby sloužil jako vlastivědné muzeum. Rozhodla to kdysi městská rada, ale protože peníze pro tento účel byly získávány dobrovolnými sbírkami, scházely se pomalu. Zámeček mezitím chátral stále víc. Dokud se dal zamykat, byl před městskou mládeží chráněn.” (Lindgrenová, 2008, s. 24 - 26)

²⁴ Zpřesnění pro realizaci lekce. Informace se v původním textu nachází jinde v promluvě postavy.

Příloha 13: Fotografie z děkovačky představení pro rodiče

