

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

**DIVADELNÍ FAKULTA**

Dramatická výchova

Dramatická výchova

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Transport za věčnost – projekt na základě knihy**

**Tereza Mátlová**

Vedoucí práce: Mgr. Doc. Radek Marušák

Oponent práce: MgA. Mgr. Ivana Sobková

Datum obhajoby: září 2022

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2022

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**THEATRE FACULTY**

Drama education

Drama education

**BACHELOR THESIS**

**Transport beyond Eternity – project based on the book**

**Tereza Mátlová**

Supervisor: Mgr. Doc. Radek Marušák

Opponent: MgA. Mgr. Ivana Sobková

Date of the Defense: September 2022

Accredited degree: BA.

Praha, 2022

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

**Transport za věčnost – projekt na základě knihy**

vypracoval(a) samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne .....

.....

podpis diplomanta

## **Upozornění**

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy, tj. souhlasu autora a AMU v Praze.



## **Abstrakt**

Práce je popisem dvoudenního projektu s žáky sedmé a osmé třídy základní školy. Reflektuje první praktickou zkušenost s realizací dramaticko-výchovného projektu, který se stala předlohou kniha *Transport za věčnost*. Kniha nabízí náměty z historického období druhé světové války. Práce rozebírá předlohu z hlediska jejích literárních kvalit a dále z hlediska možností pro práci v dramatické výchově. V první části jsou popsány dramaturgické úvahy, které provázely přípravu projektu. Důležitou část tvoří popis skupiny a jejích specifik. Samotný scénář je nastíněn v další části. Příprava dílny je zapsána v jednotlivých blocích, každý blok je po realizaci reflektován. V další části jsou popsány zpětné vazby od účastníků a následně jsou zhodnoceny původní nastavené cíle projektu.

## **Abstract**

This thesis is description of two day project with children in seventh and eighth grade. It reflects the first practical experience with drama-educational project, which is based on the book *Transport beyond Eternity*. The book offers topics from the historical period of the Second World War. The thesis analyzes the book in its literary qualities and in terms of opportunities for work in drama education. The first part describes the dramaturgical considerations that accompanied the preparation of the project. An important part is the description of the group and its specifics. The scenario itself is outlined in the next section. The preparation of the workshop is written in individual blocks, each block is reflected after the . The next part describes the feedback from the participants and then evaluates the original goals of the project.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Radkovi Marušákovi za ochotné vedení, nasměrování a motivaci v průběhu tvorby práce. Poděkování patří všem pedagogům, které jsem v průběhu studia poznala. Byli mi pro pedagogickou a dramaticko-výchovnou práci velkou inspirací. Dále děkuji škole, ve které mi bylo umožněno projekt realizovat a učitelům, kteří v průběhu pomáhali zvládat složité situace. Bez žáků, kteří se projektu zúčastnili, by tato práce nemohla vzniknout, proto jim děkuji za jejich nápady, zájem a tvořivost, kterou v průběhu dílny projevili. Veronice Poslové děkuji za pomoc s korekturou textu. Bez kvalitní předlohy a jejího autora Františka Tichého by tento projekt neexistoval, proto děkuji za jeho dílo.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>8</b>
<b>Analýza předlohy</b> .....	<b>11</b>
Předloha z literárního hlediska .....	12
Autor .....	12
Děj .....	12
Postavy .....	14
Jazyk .....	15
Předloha z hlediska dramatické výchovy .....	16
Dějepisný kontext .....	18
<b>Skupina</b> .....	<b>20</b>
Charakteristika věkové skupiny .....	20
Škola .....	21
Skupina .....	22
<b>Dramaturgický výběr</b> .....	<b>25</b>
Vybrané situace a témata tvořící jádro projektu .....	28
Postavy a jejich témata .....	30
Výstavba .....	31
Rekvizity .....	32
<b>Cíle projektu</b> .....	<b>33</b>
<b>Scénář projektu</b> .....	<b>34</b>
První blok – Třída .....	34
Reflexe realizace prvního bloku .....	39
Druhý blok – U Honzy .....	40
Reflexe realizace druhého bloku .....	45
Třetí blok – zákazy, lidé a transport .....	47
Reflexe třetího bloku .....	50
<b>Reflexe projektu</b> .....	<b>52</b>
Zpětné vazby účastníků .....	55
<b>Závěr</b> .....	<b>60</b>
<b>Použité zdroje</b> .....	<b>63</b>
<b>Přílohy</b> .....	<b>64</b>

## Seznam příloh

Příloha č. 1 - Události (časová přímka).....	65
Příloha č. 2 – Věrní zůstaneme.....	66
Příloha č. 3 – Nařízení protektorátu, zákazy .....	67
Příloha č. 4 - Deníkové záznamy Petra Ginze .....	68
Příloha č. 5 - Reflexe účastníků .....	69
Příloha č. 6 – Záznamy reflexí a diskuzí.....	70
Příloha č. 7 - Fotografie .....	71



# Úvod

Práce mapuje vývoj dílny určené pro žáky druhého stupně základní školy a uvažování nad uchopením a využitím literární předlohy z hlediska dramatické výchovy. Cílem projektu je zjištění možností a hledání cest k dramaticko-výchovné práci s knihou *Transport za věčnost*. Kniha nabízí množství témat z období druhé světové války. Tato témata jako vymezování se vůči nenávisti, zlu a touha po poznání osudů lidí žijících v této době rezonují lidmi stále. Určitou atraktivitu tohoto období ukazuje i množství vznikajících nebo už dávno existujících příběhů v podobě filmové, literární nebo také divadelní. Na pozadí dějinných událostí vystupují příběhy obyčejných lidí a jejich chování ve složitých životních situacích. Tvoříme si vzory, ideály a představy o hrdinech a záporných postavách. Je důležité uvědomit si, že někdo vnímá určitou postavu dějin hrdinsky, ale ten stejný člověk může být někým jiným vnímán jako naopak, jako záporná postava. Poté se můžeme ptát na důvody takových rozporů. Proto jsou takové zásadní dějinné události společenskou zkušeností, o níž by se nemělo přestat přemýšlet a vzdělávat.

Bakalářská práce reflektuje zkušenosti se skupinou, která tyto poznatky teprve získává. Žáci sedmé a osmé třídy si osvojují určitý náhled a hodnoty, které mají vliv na jejich vnímání společnosti a světa. Postupně získávají přímé i nepřímé zkušenosti s lidmi. Situace, kdy jsou konfrontováni s autoritou nebo stojí před morální otázkou, jsou důležité pro zjišťování důsledků svých činů. Dílna by jim měla přinést možnost zjistit, jaké je zastat se kamaráda, podpořit ho, postavit se nenávistnému chování, pojmenovat si v sobě, co to znamená být odvážný, a na základě této zkušenosti mít možnost být sebejistější v těchto situacích v reálném životě. Při volbě předlohy bylo primární uvažovat nad knihou jako nad zdrojem lidských osudů. Celý projekt je založen na porozumění emocím, pochopení prožívání jednotlivých postav a prozkoumání motivů jejich jednání.

Skupina, se kterou byla poprvé celá dílna realizována, byla svým složením specifická a poměrně neobvyklá. Žáci jsou zvyklí na individuální přístup, učí se v malém počtu a ve třídě je většina chlapců. Z důvodu této specifčnosti první skupiny, se kterou sama mám dlouhodobější zkušenost, bych ráda realizovala projekt s dalšími třídami,

které jsou zvyklé na tradičnější způsob výuky a kde také zastoupení dívek bude pravděpodobně širší.

# Analýza předlohy

Výchozím materiálem pro tvorbu dílny byla kniha *Transport za věčnost* autora Františka Tichého. Volba právě této látky má několik aspektů.

## 1. Hlavní postavy a jejich vztahy

Chlapci ve věku 12 let, jež spojuje dobrodružství a jejich přátelství, které se se všemi událostmi a překážkami stává vzácnějším a důležitějším. Přátelství se pro mě stalo první zásadní hodnotou, kterou jsem akcentovala v průběhu celého projektu.

## 1. Postavy jsou věkem a složením blízké třídám, se kterými byl projekt realizován.

Příběh je o skupině chlapců v období druhého stupně základní školy. Objevují se také dívčí postavy.

## 1. Literární a umělecké uchopení tématu druhé světové války

V jiných případech se může tato doba zdát zpopularizovaná čistě samotnou závažností tématu a kvantitou jeho zpracování především v podobě literární nebo také filmové. V této knize s sebou samotné literární zpracování nese vzdělávací prvky v podobě využití konkrétních úryvků dopisů nebo jiných dobových materiálů, které jsou velmi přirozeně do děje začleněny a umožňují tak čtenáři odstup ve smyslu vědomí fikce příběhu, ale zároveň vnímání historie a dějepisu jako vyprávění o lidských osudech, které před námi prožili lidé jako my.

Kniha v sobě nese od začátku až do konce napětí v situacích, které nabízejí rozhodování. Právě na tomto základě je projekt postaven. S žáky jsme procházeli příběh přátelství v podmínkách, které se nám dnes mohou zdát nepředstavitelné.

Zaujalo mě autorovo uchopení hlavních postav Honzy a Petra. Každý z nich symbolizoval prožívání druhé světové války v různých hodnotách zažíval jiné situace a byly na ně kladeny různé nároky. Postavy tak samy o sobě nabízely dva možné úhly pohledu a zprostředkovaly dobu s rozmanitostí vztahů a strachů.

# Předloha z literárního hlediska

## Autor<sup>1</sup>

*Transport za věčnost* není prvním dílem, které František Tichý vytvořil. Autor osud osobnosti Petra Ginze zpracovával už v knize *Princ se žlutou hvězdou*, která by se dala shrnout jako historická biografie s atraktivními čtivými prvky. Podobně jako v *Transportu za věčnost* zapojuje do vyprávění historické texty, obrazové materiály. Detailně se věnuje zobrazení života chlapců v terezínském ghettu.

Autorovu tvorbu ovlivňuje pedagogická praxe. Stál u zrodu a působí na Gymnáziu Přírodní škola. Dětské příběhy v období druhé světové války jsou motivem, na který nahlíží dlouhodobě. Zpracovává historické materiály například jako editor básní *Hanuše Hachenburga: Hned vedle bílá barva mráčeků* a také zpracování pozůstalosti po odbojáři a *Josefu Janu Kratochvílovi Dopisy z dále*.

Román *Transport za věčnost* byl v roce 2018 oceněn porotou Magnesia Litera a je komentován takto: „Autor dosahuje účinnosti prostupováním literární fikce s autentickými dokumentárními materiály a přibližuje dobu z perspektivy dvanáctiletého pražského gymnazisty Honzy Kratochvíla...“<sup>2</sup> Právě touto kombinací reálií a fikčního světa nabývá příběh na jedinečnosti. Navíc kniha působí atraktivně i pro čtenáře v období puberty z hlediska tématu a jeho zpracování.

## Děj

Dobrodružství kamarádů vypráví 12letý chlapec Honza, který po škole tráví čas s přáteli, z nichž někteří jsou židovského původu. Prožívá těžkosti protektorátu skrze osud svého otce, kterému je odňata svoboda za součinnost v odbojových aktivitách.

Honzova otce zatklo gestapo. Na jeho blízké dopadají norimberské zákony. Strach v lidech sílí. Na území Protektorátu Čechy a Morava s rodinou ukrývají židovského chlapce, Honzova kamaráda, jenž vědom si nebezpečí, kterému své ochránce vystavuje, sám odchází a je poslán do Terezína.

---

<sup>1</sup> František Tichý | Baobab. <https://www.baobab-books.net/author/frantisek-tichy> [27.6.2022]

<sup>2</sup> *Transport za věčnost* - Magnesia Litera <https://www.magnesia-litera.cz/kniha/transport-za-vecnost/> [27.6.2022]

Honza s dalším kamarádem se rozhodnou Petrovi pomoci a nabízí mu pomoc z Terezína uprchnout. Přesto se Petr rozhodne zůstat. Na Honzovi v tu chvíli stojí rozhodnutí – opustit přítele a odejít nebo jít s ním, s tím že nemá jistotu, co se bude dít dál. Rozhodne se zůstat. V táboře žije v nejistotě s muži a chlapci, kteří ho ukrývají, prožívá s nimi dny i napětí, ale také v drobných radostech a poznání, které s sebou život v Terezíně nese.

Transport, kterým odjíždí přátelé, by nemusel přežít. Nechá se jimi přemluvit, aby se zachránil, opouští je a odjíždí zpátky do Prahy za rodinou, ale na zkušenosti, které prožil, nemůže zapomenout.

Kniha je rozdělena na tři hlavní části, menší celky tvořící jednotlivé kapitoly.

První část příběhu se odehrává v Praze v roce 1940. V období, kdy se české území nazývá Protektorát Čechy a Morava.

Druhá část, rok 1941 a 1942. Chlapci jsou v Praze, nicméně pociťují větší tlak a zhoršování situace. Stále se schází, ale už ne tak často, nechodí spolu do školy a Židé musí dodržovat čím dál více zákazů.

Třetí část, začínající v roce 1943 se odehrává v prostředí Terezína, konkrétně jsou chlapci součástí budovy terezínského ghetta, jemuž se říkalo Domov mládeže.

Na začátku každé části je citát ze Starého zákona přinášející otázky duchovní a motivicky zasazuje téma příběhu doby ukázaného na životech chlapců do kontextu historie lidstva – citovaná je Kniha Job, Kniha proroka Izajáše a Kniha Moudrosti. Epilog se odehrává v roce 1945 a uzavírá příběh Honzy, který se setkává s kamarádem Jakubem a vyrovnává se s tím, co prožil.

V doslovu autor popisuje prvotní impuls k tvorbě knihy. Jeho inspirací se stal nalezený starý sešit na půdě, který popisoval zatčení a věznění bratra jeho babičky, dr. Josefa Kratochvíla. Dalším důležitým zdrojem byla návštěva Terezína s žáky v roce 2009.

Protože základ knihy tvoří autentické materiály a opravdové příběhy skutečných osob, v závěru je možné si propojit osud postav v příběhu s opravdovými životy Petra Ginze, jeho sestry, Hanuše Hachenburga a dalších, dnes poměrně zmiňovaných osobností v souvislosti s obdobím druhé světové války nebo s holocaustem.

Přehlednost a možnost propojování si příběhu s dobovým společensko-historickým kontextem umožňuje v závěru knihy „Časová přímka příběhu a reálných událostí“, která byla s menšími úpravami (z hlediska scénáře) využita v průběhu dílny a zjednodušila tak žákům představu o událostech doby a příběhu.

## **Postavy**

Postavy románu obecně vnímám spíše jako symboly určité životní zkušenosti s nacismem. Většina postav v Honzově blízkém okolí jsou vykresleny jako dobré, ochotné, citlivé, empatické a morálně vyspělé. Postavy, které představují určitou tíhu doby, nejsou v blízkém kontaktu s Honzou, představují překážky a výzvy, které morálně formují chlapce v daném věku.

Hlavní postavou se pro mě, z pohledu čtenáře, stává Honza. Na začátku příběhu je chlapcem ve věku 12 let. Žije v české rodině s maminkou a mladší sestrou. Celý příběh sledujeme jeho očima, skrze jeho pocity popisované v minulém čase. Je vykreslen jako citlivý a přátelský kluk, kterému záleží na kamarádech a jejich štěstí. Honza je pro ostatní chlapce také nositelem historického svědectví a naděje, že budou jejich osudy významné pro další vývoj událostí. Mohl totiž předat výpověď lidem zvenčí, kteří netušili, jak se v Terezíně žilo.

Postava, se kterou jsme jako čtenáři seznamováni nepřímou, přes dopisy nebo skrze vnímání vztahu se zbývajícími postavami, je otec Honzy. Pravděpodobně je pro Honzu vzorem a symbolizuje skupinu aktivních občanů vymezujících se vůči nacistickému vlivu. Je mužem Honzovy matky, která je silně zasažena vězněním manžela a posléze i na nějaký čas strachem o svého syna. Sestra Honzy je další postavou, kvůli které přemýšlí, že by se měl vrátit domů.

Honzovi kamarádi a spolužáci – Petr, Matouš, Jakub, Tomáš jsou z různých rodin. Petr je židovského původu, stejně jako Jakub. Angažuje se v tvorbě časopisu a je významnou postavou pro konec příběhu. Vymyslí plán útěku, ve kterém je zapojený strojevedoucí lokomotivy, Petrův vzdálený strýc, a tím pomůže Honzovi dostat se z ghetta.

Jakubovi jednoho dne zatkli rodiče a zabavili byt, schovával se proto ve sklepech v domě, kde bydlela Honzova rodina. Když ho Honza našel, řekl vše mamince a ta Jakubovi nabídla u nich přespát. Jakub se tak stává dalším Honzovo blízkým, který je nucen opustit svůj dosavadní život.

Matouš je kamarádem, který není přímo ohrožený nebo diskriminovaný. Matouš také doprovází Honzu na cestě pomoci Petrovi. Aby spolu chlapci mohli v klidu chodit po Praze a podívat na Hagibor<sup>3</sup>, přijde s nápadem si na den také přišít Davidovu hvězdu. Napadne je navštívit také Tomáše, jestli se nechce přidat. Přátelství s Tomášem je v této situaci ovlivněno strachem jeho rodiny z kontaktu s chlapci, kteří na sobě mají Davidovu hvězdu. Rodiny chlapců tedy zastupují různorodé pocity a reakce na dobové události.

Postava spolužáka Milana, který vyvolává negativní reakce a projevuje se vůči Petrovi agresivně, se objevuje na začátku příběhu. Další nepříjemné setkání chlapců se odehraje s mužem, který pohlíží na Židy jako na někoho, kdo by měl jen pracovat a povyšuje se nad ně. Jeho chování podpoří strážník, jehož autorita nakonec přiměje chlapce odklidit uhlí vysypané na ulici.

## **Jazyk**

Jazyk, kterým je příběh předáván, dává možnost čtenáři ponořit se do dobrodružného příběhu plynule. V rovině vypravěče je využíván jazyk spisovný, v přímé řeči se objevuje němčina a vulgarismy. Vložené citované dopisy, básně a vzkazy svým dobovým jazykem dodávají textu autenticitu v podobě jemnosti a hlubokému významu pocitů, které postavy, na nichž je doba přiblížena, prožívaly. Postava Honzova otce je inspirována osudem Josefa Jana Kratochvíla, který píše rodině dopis z vězení v období Vánoc.

---

<sup>3</sup> Lokalita v Praze historicky významně spjata s židovským obyvatelstvem. Od počátku 20. století zde byla poskytována sociální péče, poté vznikl židovský sportovní klub. Během protektorátu byl Hagibor jedním z posledních míst, kde se mohli Židé účastnit kulturních aktivit.  
<https://www.prague.eu/cs/objekt/mista/3855/hagibor> [27.6.2022])

*„...Má drahá, zlatá, tisknu tě i děti drahé, zas bude dobře, zas bude slunce svítit pod čistou oblohou, i když z té dálky volám na vás jak z jámy, na níž kámen leží, přece vesele volám a i děti tak ved’...“<sup>4</sup>*

Svižné dialogy jsou střídány poetickými myšlenkovými pochody postavy Honzy, díky tomu získává román specifickou dynamiku.

*„Jakub se napřímil, žlutá hvězda na jeho košili jako by se rozzářila. Najednou jsem měl pocit, že to je největší významání, skutečné znamení Božího vyvolení. Řekl znovu tu větu, co jsem od něj slýchal už dřív: Neměj strach. Bůh ví, co dělá“<sup>5</sup>*

## **Předloha z hlediska dramatické výchovy**

Téma druhé světové války je v období pubescence jedním z tíživých událostí lidstva, kterými se mladý člověk touží zabývat. Vyhledává smutné osudy, dochází k soucitu s bolestí, kterou prožívají druzí. Zraje a ujasňuje si morální postoje, má potřebu vymezit se vůči nesprávnému, zlému.

Období, kdy byl Hitlerův vliv v Evropě významný, je obsahuje mnoho témat a námětů pro práci s dětmi. Bylo by možné zaměřit se na významné politické události v obecném celoevropském nebo českém náhledu. Takovýto pohled na dobu nabízí zejména výuka dějepisu. Ta nabízí dětem a studentům i témata spojená s holocaustem, utrpením židovského obyvatelstva, koncentračními tábory. Umělecká literatura a dramatická výchova pracují zejména s příběhy, díky nimž dostává tato doba konkrétnost, lidský rozměr individuálních osudů.

V dramatické výchově je práce s historickým tématem výhodná z hlediska možnosti náhledu na minulost z většího odstupu. Příběhy mají sice přesahy do našich současných životů, do utváření našich současných postojů, minulost ale dává prostor pro zreflektování s větším odstupem a znalostmi, které nyní o této době máme. Můžeme tvrdit, že víme, jak to dopadlo a známe dlouhodobé následky. Volba historické látky může být nevýhodná v určitém známém a povrchním pohledu na výklad dějin. V náhledu

---

<sup>4</sup> TICHÝ, František. Transport za věčnost. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017. ISBN 978-80-7515-052-3, str. 102

<sup>5</sup> TICHÝ, František. Transport za věčnost. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017. ISBN 978-80-7515-052-3, str. 83



na historická témata často předpokládáme, že jedna strana reprezentuje dobro a druhá zlo. Některé skutky mohou být tedy ze vzdáleného pohledu jednoduše odsouzeníhodné, a to pro učitele tvoří výzvu v podobě různorodějších a barevnějších motivů jednání postav. Ty musí být citlivě volené tak, aby bylo zamezeno černobílému pohledu na dané téma.

Zvolený příběh nabízí náhled na toto historické období skrze postavy žijící život běžný, na první pohled ne politický, blízký tomu našemu. Proces dramatické výchovy umožňuje zkoumat charaktery, motivy lidského jednání, vytváří pro děti příležitosti k přemýšlení nad morálkou, postoji, dobrem a zlem. V pozdějším věku dobré a zlé problematizovat a vnímat svět a lidi rozmanitě. Zvolená předloha nabízí čtenáři různorodé situace postavy, díky kterým je možné vnímat problematiku doby velmi osobitě a prožít osudy opravdově a s emocemi.

Pohledem chlapce se během čtení dostáváme do situací, kterých se sám účastní. Před dramaturgickým výběrem základních situací pro projekt jsem uvažovala nad situacemi, které nabízí celá kniha.

## Události, které by mohly tvořit základ situací

- Zatčení otce
- Nalezení otcova tajného vzkazu z vězení
- Šikana ve třídě
- Předvolání Honzy na policii
- Na konci roku oznámení o odchodu židovských spolužáků
- Návštěva Honzova otce v Terezíně
- Neznámí chlapci po Honzovi a Petrovi hodí kamenem
- Honza Petrovi strhne hvězdu, aby ho ochránil od případného trestu
- Jakub nemá kde bydlet, Honzova rodina ho na noc ubytuje, čeká ho transport
- Našití Davidovy hvězdy, prožívání dne z pohledu Židů, návštěva Hagiboru
- Přinucení odklizení uhlí na ulici
- Nabídnutí ukrytí Petra u Honzových prarodičů
- Vánoce u prarodičů
- Trest smrti pro Honzova otce?

- Rozhodování a vymýšlení o možnosti pomoci Petrovi
- Setkání Honzy a Petra u Terezína, rozhodování Honzy, zda zůstane nebo od Petra odejde
- Výuka a život v Terezíně, seznámení s dalšími chlapci
- Básně a tvorba v Domově 1
- Transporty do Polska
- Úmrtí starších spoluvězňů
- Petrův plán na osvobození
- Kontrola SS v Domově 1
- Rozhodnutí Petra nastoupit do transportu, rozhodnutí jeho sestry Evy také nastoupit
- Honzův odchod a nejistota, kam se dostane, bytí ve tmě, strach a představy
- Setkání s Jakubem v Praze

Z důvodu širokého množství motivů bylo nutné zaměřit se, s ohledem na cíle a rozsah projektu, na menší celky a případné dějové souvislosti přenést na postavy, které mohou být nositeli těchto znaků.

## Dějepisný kontext

Pro učitele je také důležité mít základní ponětí o době, ve které se děj odehrává, orientovat se v ní a uvažovat v souvislostech. Toto povědomí umožňuje plynule předávat informace a uvádět případné odpovědi na otázky. V závěru knihy *Transport za věčnost* autor shrnuje důležité historické události, z nichž jsem čerpala pro následující výtah.

Období, ve kterém je příběh zasazen, je od roku 1940 do roku 1943, epilog v roce 1945. V té době se stupňuje omezování a represe skupin obyvatel, jako byli Židé, Romové, ale i Češi.

V roce 1939 bylo Československo rozděleno na Slovenský štát a Protektorát Čechy a Morava, začínají platit tzv. norimberské zákony. V září stejného roku oficiálně začíná druhá světová válka. Po událostech spojených s pohřbem studenta medicíny Jana Opletala, který se konal 17. listopadu, bylo představiteli nacistického Německa nařizováno na tři roky uzavřít české vysoké školy, ve skutečnosti byly zavřeny až do konce války. O

rok později, v září 1940, mohly děti židovského původu navštěvovat pouze židovské školy, což významně omezovalo možnosti dalšího studia. Od roku 1942 se tyto děti nemohly oficiálně vzdělávat v žádné škole. Postupně se protižidovské zákony stupňují, přichází zákazy návštěv kulturních akcí, omezuje se možnost vycházení po 20. hodině, jsou povinni odevzdávat osobní majetek, nesmějí vlastnit domácí mazlíčky.

V září 1941 jsou Židé povinni na veřejnosti nosit žluté šesticípé hvězdy s nápisem *Jude*. Na konci září se situace zostřuje vlivem nástupu Reinharda Heydricha do funkce zastupujícího říšského protektora.

V říjnu stejného roku byly vypraveny první transporty do ghetta v Lodži a následně do koncentračních táborů. Také bylo rozhodnuto o přeměně města Terezín na židovské ghetto. Nacisté určovali počet osob, které by měli do transportu nastoupit, seznamy lidí povolanych k transportu sestavovala židovská obec.

V terezínském ghettu je chlapecký Domov 1. Vede ho učitel Valter Eisinger a zároveň je zakladatelem samosprávy, tzv. republiky Škid. Tato samospráva se průběžně vyvíjela, na počátku roku 1943 téměř přestala fungovat, na podzim byla obnovena. Petr Ginz byl šéfredaktorem tajně vydávaného časopisu *Vedem*, psal reportáže, kreslil ilustrace.

V roce 1942 byl proveden atentát na zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha. Jeho úmrtí znamenalo následné vyhlášení stanného práva, popravy bez soudu, vyhlazení obcí Lidice a Ležáky.

V únoru 1943 byli Němci poraženi v bitvě u Stalingradu a na jaře v bitvě u Kurska, což mělo vliv na další směřování války. V Terezíně byly na několik měsíců zastaveny transporty na východ. Obnoveny byly znovu v září 1943.

S červnem 1944 je spojován tzv. Den D, nebo-li vylodění v Normandii, situace pro Německo začíná být kritická, je totiž otevřena západní fronta. V lednu 1945 je osvobozen koncentrační tábor Osvětim. A 9. května 1945 probíhají poslední boje v Praze. Den 8. května dodnes slavíme jako Den osvobození Československa. Přestože v Čechách jsme vnímali konec války v červnu, ve světovém měřítku skončila oficiálně druhá světová válka v srpnu roku 1945.

# Skupina

Po přečtení knihy následovaly úvahy, jakým směrem se ubírat vzhledem k časovému rozmezí dílny, zkušeností účastníků, ale zároveň, aby byl projekt, s vědomím určitých změn, realizovatelný s dalšími, neznámými skupinami. Při výběru dílčích částí bylo přihlédnuto především k věku prvních plánovaných účastníků. Přibližné povědomí o jejich rodinném zázemí mělo na přípravě projektu také vliv především kvůli řešením rodinných témat a otázek. Musela jsem brát v úvahu také různou úroveň jejich dějepisných znalostí.

Protože tento projekt a jeho reflexe je neoddělitelná od skupiny, se kterou byl realizován, je důležité přiblížit její kontext.

## Charakteristika věkové skupiny

Období 7. a 8. třídy základní školy je z hlediska vývoje člověka zásadním krokem k dospělosti. Lidé prochází zásadními změnami z hlediska myšlení, prožívání, ale i velkou proměnou z hlediska tělesného vývoje.

V období dospívání se dívky a chlapci proměňují v ženy a muže, tyto změny probíhají specificky u každého pohlaví v individuálním čase. Prudký fyzický růst nastává u dívek i chlapců. „*Dívčí spurt vrcholí nejčastěji mezi jedenáctým a dvanáctým rokem, chlapecký o dva roky později. Proto dívky nejdříve chlapce o něco předhoni, mužský spurt je však prudší a vede k trvalému rozdílu mezi výškou mužů a žen.*“<sup>6</sup>

Proměna postavy ovlivňuje vnímání sebe sama, objevuje se téma vlastního sebevědomí, porovnávání s druhými. Formuje se vztah sám k sobě. Posuzuje, zda se líbí nebo nelíbí druhým. Větší citlivost, prudkost reakcí, vychýlení nálad je častější než dříve, převládají negativní emoce, které souvisí s častější leností. Proměňuje se vztah k okolí a utváří se nové hodnoty. Objevuje se potřeba vymezit se vůči autoritě, což se projevuje v komunikaci a proměně vztahů k učitelům, rodičům i vrstevníkům. Zároveň člověk

---

<sup>6</sup> ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80.262-0772-6 str. 78

v období pubescence proniká do objevování vlastní individuality a definuje se jako osobnost. Nazírá kriticky na společností servírované vzory a tvoří si vlastní ideály.

Změna probíhá také v oblasti vnímání vztahů. Kolektiv se často dělí na skupiny podle zájmů. Roli začíná hrát také objevování sexuality. Narážky a vtipy se sexuálním podtextem jsou častým předmětem konverzací. V komunikaci žáci často vnímají a využívají dvojsmyslné výrazy. Novým jevem, jak o něm hovoří Pavel Říčan<sup>7</sup> je schopnost myšlení o myšlení, abstraktně uvažuje o skutečnosti a svých úsudcích. Pubescent je schopen také myslet nezávisle na obsahu, což otevírá možnost nahlížet na nová témata, rozumí a prakticky dokáže myslet „kdyby“ – představuje si možné důsledky jevů a rozvíjí myšlenku. Proniká a zkoumá podstatu pojmů.

Puberta je období hledání a nejistoty, potřeby cítit bezpečí a najít útočiště. Pocit nejistoty, touhy zapadnout může být podnětem pro první setkání s návykovými látkami. Prožití dobrodružství, experimentování a objevování v období puberty má zásadní vliv na další životní etapy.

Ve třídě složené pouze z chlapců vnímám jejich zájem o opačné pohlaví. Sami projevují potřebu být v kontaktu s dívkami. Někteří z žáků tvrdí, že jim samotným ve třídě chybí. Jejich přítomnost by jistě zmírnila jejich občasné expresivní projevy a roz dovádění.

Jako každé vývojové období je i toto definováno obecnými možnými projevy, nicméně je důležité vnímat prožívání dospívání každého jedince individuálně. Velký podíl na chování v této době mají vrstevníci a skupina, ve které jedinec tráví svůj čas. Ať už je to škola, zájmové či volnočasové aktivity nebo domácí prostředí – každý z těchto aspektů zanechává v jedinci určitý podnět k dalšímu rozvoji, utváření hodnot a celkovému životnímu směřování.

## Škola

Skupina, se kterou byl projekt realizován, byla vytvořena ze dvou tříd – sedmé a osmé třídy. Žáci se navzájem znají, tráví spolu čas o přestávkách anebo v rámci výletů.

---

<sup>7</sup> ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80.262-0772-6 str. 174

Projekt jsem původně zamýšlela realizovat pouze se skupinou ze sedmé třídy, kterou tvoří pouze chlapci. Z důvodu malé skupiny a také zájmu některých žáků z osmé třídy vznikla v první den projektu 18členná skupina. Nabídka účasti dalším žákům také umožnila rozšířit názorové spektrum a podnítila ke spolupráci v širším kolektivu, než na který jsou běžně zvyklí. Také přítomnost dívek v kolektivu měla vliv na mírnější projev chlapců a hrála roli v názorové pestrosti a citlivějších reakcích celé skupiny na podněty.

Sedmou třídu navštěvuje v současné době 10 chlapců. Žáků, kteří se zapojili do projektu z osmé třídy bylo 8–z toho 4 dívky a 4 chlapci. Tři žáci osmé třídy se projektu nezúčastnili vůbec. Na konci prvního dne se jeden chlapec z osmé třídy rozhodl, že nechce v projektu pokračovat. Rozhodnutí odůvodnil nezáživností aktivit a touhou se učit jiné předměty. Toto rozhodnutí jsem respektovala také kvůli tomu, že jsem vnímala jeho individuální potřebu racionálního rozhodování na základě určitých pravidel. Situace, které jsme řešili se zakládaly na emocích a individuálních postojích žáků a zmiňovaný žák vyžaduje a očekává velkou míru faktů a vědomostí, které by pro ně byly uchopitelné.

## Skupina

Skupiny, se kterými byl projekt realizován vedu v dramatické výchově od začátku školního roku 2020/2021. Žáci navštěvují jednu z menších pražských škol<sup>8</sup>. Výuka se vyznačuje především tím, že žáci jsou v malých třídních kolektivech (maximálně 12 dětí v jedné třídě) a vzhledem k velikosti školy je možný individuální, přátelský přístup. Škola klade důraz na komunikaci a vztah s rodiči, inspiruje se principy školy Montessori<sup>9</sup> vede žáky k samostatnosti a zodpovědnosti, neklade důraz na kvantitu vědomostí – spíše připravuje do života prakticky. Také formuje vztah k přírodě např. podněcováním práce na zahradě a trávením přestávek venku. Většina žáků se s dramatickou výchovou setkává od prvního stupně. Ve skupinách jsou i žáci, kteří jsou součástí kolektivu od minulého nebo tohoto školního roku.

---

<sup>8</sup> Nezmiňuji konkrétní název z důvodu ochrany osobních dat žáků i školy.

<sup>9</sup> Alternativní výchovně-vzdělávací program založený lékařkou a pedagožkou Marií Montessori, jeho podstatu popisuje její citát: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“

Ve zmíněné škole jsem začala realizovat svou praxi v době, kdy jsme se prakticky celý rok učili tvořit formou distanční výuky. Vnímám, že tento start podmínil naši současnou cestu. Mým záměrem v pravidelné výuce zatím není s žáky vytvořit větší inscenační tvar. Vzhledem k jejich věku a potřebám připravujeme pro prezentaci před veřejností půdu ve smyslu ladění se na společnou práci, vnímání druhých a tvoření vztahu ke společné práci, potažmo výsledku práce. Většina z žáků vnímá předmět jako součást povinné výuky ve škole. S každou skupinou trávím jednu vyučovací hodinu týdně (45 minut). Práce na inscenaci by vyžadovala větší časovou dotaci a sami žáci veřejné vystupování zatím odmítají. V hodinách dramatické výchovy tedy hledáme cesty k přirozené prezentaci. Při plánování lekcí kladu důraz na jejich využitelnost v životě, komunikaci a také nabízení uvolnění, pohybu, svobodné tvorby a spolupráce.

S žáky osmé třídy tento rok připravujeme scénické čtení, kdy si každý vybral úryvek textu z knihy, které následně propojujeme přes společná témata. Každý žák bude mít v prezentovaném tvaru svůj podíl, nemusí číst, ale měl by se podílet například na zvukové nebo scénografické složce výsledného soudržného tvaru.

V sedmé třídě se zaměřujeme na dovednosti improvizace, storytellingu a v tomto školním roce nespějeme ke konkrétnímu divadelnímu tvaru z výše zmíněných důvodů.

V obou skupinách kladu důraz na rozvíjení dovednosti spolupráce a učení se vzájemnému respektu ve vztahu k druhým. Zároveň neustále nasvěcujeme téma pravidel ve společnosti a toho, proč je v životě potřebujeme. Nikdo z účastníků neměl předchozí zkušenost s formou strukturovaného dramatu.

První verze scénáře byla připravována s vědomím realizace s danou skupinou. Od toho se odvíjí volba typu aktivit– např. využití metodických postupů s živými obrazy, asociační princip v začátcích diskusí atd. Dále se vědomí konkrétní skupiny propisovalo spíše ve způsobu zadávání aktivit na místě. V průběhu dvoudenního setkávání se projevila předchozí zkušenost nebo nezkušenost s různými typy aktivit. Významnou roli na pozornost žáků měla denní doba, hodina a také s časem postupně projevující se únava. V dopoledních hodinách byla evidentní motivace a zapálenost pro zkoumání a objevování, po obědě se tato tendence výrazně snížila, což mělo dopad i na schopnost prožití příběhu. Nejvíce se v přípravě zkušenost se skupinou propsala do metodického

uvažování nad volbou jednotlivých způsobů zpracování situací, využití skupinové práce, využívání známých principů a přiměřeně nově nabízených neznámých aktivit.



# Dramaturgický výběr

Základním dramaturgickým klíčem ve vztahu k předloze bylo sledování příběhu a témat skrze postavu Honzy. Děti mají možnost na tento příběh nahlížet z pohledu nás, lidí žijících v současnosti.

Dramaturgii ovlivňuje i to, že je příběh v procesu žáky dotvářen. Jedním ze základních prostředků, kterým se to děje, je hra v roli. Je možné nahlédnout na dílnu pohledem účastníků a jejich rolové hry. Metoda hry v roli je záměrně prohlubována, od vlastní vymyšlené postavy přes postavy reálné, které jsou součástí románu až po zvědomování si vlastních postojů a nacházení paralely se svým současným světem. Osobní postoj je samozřejmě neoddelitelný od tvorby role nebo přemýšlení o dalších možnostech jednání postav. Odvíjí se od již v reálném životě zažitých nebo zprostředkovaných situací a schopnosti tyto problémy řešit nebo na ně reagovat. Volba role účastníků ve chvíli rozhodování a procházení příběhem – kdy jsem sám za sebe a kdy se rozhoduji v roli někoho jiného - byla důležitá z hlediska nezkušenosti hráčů. Míra volnosti v možnosti podílu na podobě příběhu, který nově vznikal bylo hledisko, kterému jsem se v přípravě nevěnovala do detailu, ale hraje důležitou roli.

Témata, která pro mě byla zásadní v předloze: válka, přátelství, utlačování, separování, rozdělování na skupiny, nenávisť vůči skupině, generalizace, strach, spojování, odsouvání, co mé činy způsobí druhým, odvaha, postavit se příkazu, ztráta, odloučení.

Témata, která jsem se rozhodla rozvinout a akcentovat v projektu: přátelství, doba druhé světové války, nenávisť, rozhodnutí, osud, odvaha, morálka.

Celý příběh se odehrává v Praze a později se oba chlapci dostanou do Terezína. Z důvodu velkého množství motivů jsem nepracovala se všemi částmi příběhu. Prvotní myšlenka mířila k prožití si celého příběhu – jeho zásadních situací. Vzhledem k šíři dílčích nabízených motivů jsem si uvědomovala nároky na dramaturgické zpracování. Při pozdějším dramaturgickém uchopení jsem z původního příběhu zpracovala pouze jeho první část. Důvodem bylo také zvážení dosavadních zkušeností a vědomostí skupiny. Aspektem při tvorbě bylo také neustálé připomínání si, že jako hlavní cíl jsem si ne zvolila

vykládat látku z pohledu historie a dějepisu. Ačkoliv je nemálo podstatné poskytnout dostatek informací pro uvěřitelnost prostředí a doby, důležité bylo prozkoumat chování a jednání lidí, být si vědom motivů, které je k jejich činům vedly a nenahlížet na téma černobíle.

V přípravě i v průběhu projektu kladu důraz na cíle především dramaticko-výchovné. Žáci v tomto období se v hodinách dějepisu ještě konkrétně nezaobírali obdobím druhé světové války. Právě tato neúplně konkrétní znalost obecných informací nabízí nový náhled. Není-li člověk zahlcen obecnými informacemi a vědomím všeho, co mohlo následovat, nabízí se možnost ponořit se do konkrétního příběhu bez přirovnávání k jiným obecnějším a dalším příkladům. Vytváří se motivace dozvědět se více a tvořit si vlastní obraz doby. Samozřejmě v současnosti, jež je plná digitálních technologií a společnosti, která se k tomuto zásadnímu období historie lidstva neustále vrací, se i v průběhu projektu projevily doposud získané dílčí vědomosti z filmů, zaslechnuté od rodičů anebo z poznámek spolužáků. Zároveň je důležité zmínit, že projekt byl realizován v době neutuchající války na Ukrajině, čímž se význam témat pro žáky ještě více prohloubil.

V předloze je celý příběh vyprávěn z pohledu a prožívání Honzy. V projektu jsem se zaměřila na oba chlapce a s účastníky vstupujeme a prožíváme situace obou postav – Honzy a Petra. Účastníkům se tak postupně skládá mozaika o době a lidech v ní. Dramaturgicky sleduji dvě hlavní linie příběhu a realizuji tak situace, ve kterých se tito dva kamarádi ocitli. Vzhledem k tomu, že předloha obsahuje více postav, jsem v zájmu zachování původní myšlenky dvou hlavních hrdinů, některé situace, které se týkají jiných osob, přetvořila tak, že postavy zastupuje Honza nebo Petr.

V přípravě projektu jsem také změnila původní chronologickou stavbu románu, který zahajuje Honza a jeho příběh zatčení otce, který spolupracoval v odboji. Z důvodu nastínění židovské a dobové tematiky, z důvodu nahlížení do příběhu nejprve skrze třídu jako určitého společenství, jež je účastníkům velmi blízké, jsem zvolila expozici přes situaci, která se odehrává ve třídě a jejímž ústředním tématem je šikana a nenávislné projevy vůči spolužákovi. Tato situace také otevírá téma přátelství jako zásadní potřeby v době nejistoty.

Abychom okolnosti poznali i jinýma očima, další postavou, kterou hráči poznali, byl Honza a jeho situace, ve které se ocitl jako syn otce, který pomáhal při odbojové činnosti roznášením letáků. V průběhu románu se tento příběh rozvíjí a pokračuje, pro účely projektu jsem vybrala pouze jednu situaci. Celý projekt tedy vrcholí Petrovým dopisem, ve kterém se loučí s Honzou a oznamuje mu své rozhodnutí nastoupit do transportu i přes Honzovo plán ho schovat.

Celková stavba dílny může působit jako koláž vytvořená ze situací, které se v románu objevují, ale ani uvažování o dramatu jako o „strukturovaném“ nepovažuji za vyloučené. Pokud nahlédnu k autorce Irině Ulychové<sup>10</sup>, ve svém důsledku popisuje v knize *Drama a příběh* základní stavbu příběhového dramatu jako Startovací bod, budování víry a sběr informací, nastolení a zkoumání problémové situace, řešení důsledků problémové situace, nová problémová situace. A přitom zdůrazňuje podstatu udržování napětí a využívání kontrastu. Skoro až samozřejmou by se, v samém závěru, mohla zdát reflexe, která je s tímto přístupem neoddělitelně spojena jako moment, který i pro lektora nebo pedagoga znamená pochopit, co se dělo ve vnitřním světě účastníků. Z hlediska tématu a předlohy z níž vycházím, bych nerada upouštěla od autorova původního uvěřitelného vybudování přátelského vztahu postav a zároveň situací, které rozmanitě přibližují dobu. Se situacemi pracuji spíše „korálkovým“ způsobem, nasvěčujeme příběh a dobu. Cílem není vyžadovat po žácích znalost dějepisných faktů, ale spíše porozumět době a kontextu z hlediska empatie, mezilidských vztahů a postavení se překážkám, které doba přinášela. Zároveň částečně nedokončené osudy postav podněcují žáky k přečtení románu a rozvíjení také jejich čtenářské gramotnosti a vztahu k literatuře.

---

<sup>10</sup> ULYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7 str. 51

## Vybrané situace a témata tvořící jádro projektu

### 1) Hádka ve třídě

Její ústřední motiv je šikana a nenávisť, zpětně by se dalo hovořit o setkání s projevy holocaustu. V tuto chvíli je přiblížen osud Petra.

Tato situace tvoří samotnou expozici, vstup do celého dvoudenního projektu. Vytvoření vlastních postav nabízí promyšlení si, jaké tehdy měly postavy zájmy, čím vyplňovaly svůj volný čas a jak vypadaly chvíle společně strávené ve školní třídě. Tato část umožňuje žákům ztotožnit se s postavami a skrz ně s dobou v níž žily. S postavami Honzou a Petrem, kteří jsou následně hlavními postavami dramatu, se žáci seznámí poprvé jako se spolužáky a řeší jejich situaci z role pozorovatele.

V přípravě jsem řešila otázku, do jaké míry má zůstat tato situace otázkou šikany v kontextu konkrétní třídy, protože nabízí otázky na původce šikany, na vzájemný vztah Petra a agresora. Situace byla nakonec uchopena jako expozice uvozující obecnější dobový společenský kontext a nebyly nastíněny hlubší informace o vztahu mezi chlapci nebo původu agresora – ve smyslu rodinného prostředí. O těchto otázkách byla následující diskuse, kterou právě „prázdná místa“ mohla rozprodit.

### 2) Zatčení Honzova otce, předvolání – strach, bezmoc

Situace, která byla ústřední pro poznání postavy Honzy. Přibližuje vnímání historických okolností skrz osud rodiny, která sice nebyla oficiální obětí doby, nebyla přímo omezována, ale ve které si otec vybral zapojit se do odbojové činnosti a tím ovlivnil osud nejen svůj, ale také celé své rodiny. V této problematice se nabízí otázky: Je zapojení otce do odboje pouze jeho záležitostí? Zaslouží si rodina nést následky za jeho jednání? Jaký to bude mít dopad na Honzu? Je hrdinné se zapojit do takových aktivit vzhledem k tomu, jaké to může mít následky? Měl by Honza na policii oznámit vše, co ví? Jaká hrozí rizika? Jaký trest může otce potkat? Co zatčení otce znamená pro celou rodinu? Jak toto zatčení a jeho důvod vnímá okolí?

### 3) Zákazy a přiští hvězd -> pán a uhlí

V této části by se mělo vrcholit téma zákazů a omezování možností a pohybu židovských obyvatel.

Pro tuto situaci bylo zásadní si uvědomit, jaká omezení a zákazy se Židů týkaly. Chlapci se totiž v příběhu rozhodnou přiští si hvězdy. Tato situace nabízí prozkoumat, co

tedy v té době mohlo znamenat být Židem. Stejně jako to udělal Honza, přes kterého je příběh v předloze vyprávěn, můžeme i my nahlížet na situace, které chlapci zažívali přímo, ale s vědomím toho, že je to pouze hra a můžeme je kdykoliv odložit. Můžeme ze hry vystoupit. Nabízelo se využít tento princip i v rámci dílny, tento náhled byl nakonec realizován pouze skrze představu, bez využití reálií. Zároveň tato situace chlapce přímo konfrontuje s nebezpečím a nenávistí vycházející od člověka, který je negativně ovlivněn dobovým nastavením společnosti. Opět přibližuje to, jak válka, strach a nenávist spolu automaticky přichází v době nejistoty a strachu, jakou právě válka je. Tato situace nabízí pohled na obyčejného člověka, který z pocitu, že patří do privilegované skupiny, má právo jednat s ostatními, jako to v té době jedná určitá část společnosti. Ze strachu, aby se nestáli na straně omezovaných a utlačovaných. Muž nakonec donutí chlapce, aby odklidili uhlí z cesty. Chlapci nakonec svolí, protože jsou si vědomi následků, které by museli nést, kdyby tak neučinili. Blíže se osudům lidí věnuje například Paměť národa.<sup>11</sup>

*„Zavádění zákazů bylo postupné, od nacistů to byla docela dobrá finta. V průběhu roku a půl byla postupně zaváděna další a další opatření a nařízení. Těch příkazů byly stovky,“*

- Anita Franková

*"Žlutá hvězda na prsou bylo Kainovo znamení. Lidé se od nás dost často odvrátili. Naši staří známí nás najednou nechtěli znát. Rodiče zakazovali svým dětem, aby se se mnou stýkaly. Dnes si říkám, že to asi nebylo dáno jejich antisemitismem, ale spíše strachem, aby nebyli označeni za přátele Židů. Ovšem na druhé straně se našli lidé, kteří nám naopak pomáhali. Sousedé z domu, kde jsme bydleli, mě zvali každý den na oběd."*

- Jan Spira

#### 4) Oznámení o odchodu do transportu – rozhodování

Poslední zásadní situace celého dramatu, jejímž těžištěm je rozhodování hlavního hrdiny Petra. Stojí před ním především morální otázka, protože sám v té době ještě netuší, co se v Terezíně může dít. Tato situace musela být v připravovaném dramatu

---

<sup>11</sup> Protižidovská opatření v Protektorátu | Paměť národa. [cit. 25.06.2022].

<https://www.pametnaroda.cz/cs/magazin/specialy/protizidovska-opatreni-v-protektoratu>

opět přizpůsobena předchozímu nastavení vyprávění a samotné rozhodnutí v podobě dopisu bylo závěrečným ukončením celého dramatu.

Vliv na promýšlení dramaturgické linie dílny měla metodická úvaha, kterou byl záměrný přechod od obecnějšího ke konkrétnějšímu. To se projevuje v pronikání do historicko-společenských rovin. Na začátku projektu žáci ví, jaký je rok a mají základní povědomí o druhé světové válce. V průběhu projektu se přes prožívání postav setkávají s dopady zákazů, omezení nebo chování jiných lidí a pronikají tak hlouběji do chápání společenské nálady v tomto období.

Z důvodu odchýlení se od příběhu a nutnosti vytvořit uvěřitelné postavy, jsem v jednotlivých aktivitách využila materiály, které byly výchozími i pro autora předlohy. Jsou jimi osud Petra Ginze a jeho deníkové zápisy, konkrétní zákazy vyplývající z nařízení protektorátu, citát letáku vyzývající Čechy k bojkotu německého zboží a akcí.

## **Postavy a jejich témata**

Honza – přátelství, pohled kamaráda, který není přímo omezován, ale nebezpečí, ztráty a nejistoty ho obklopují z různých stran. V předloze dále nabízí vnímání pozorovatele doby, který není přímo zasažený a konfrontovaný s řešením problémů týkajících se rozhodování o vlastního osudu. Samozřejmě před ním stojí výzvy a rozhodnutí, ale z pozice čtenáře je to postava, která příběhem provádí a na základě jeho zážitků můžeme číst příběhy dalších postav.

Petr – přímo se ho týkají nenávistné projevy poukazující na jeho židovský původ. V příběhu symbolizuje čest, zodpovědnost, férovost.

Milan – zajímavé je uvažovat o Milanovi a jeho rodinném původu. Bylo nutné stanovit si, zda se chlapec chová vůči Petrovi nenávistně kvůli názoru a ovlivnění jeho rodinou nebo zda převládá důvod osobní, zkrátka, jestli mu náhodou Petr něco v minulosti neprovedl – neznáme konkrétně historii jejich vztahu.

Pán s uhlím – symbolizuje podobný projev jako Milanovo chování, nezdůvodněné nenávistné chování pramenící z pocitu strachu, povinnosti a snahy zachovat se „správně“ podle pravidel společnosti tak, aby on a jeho okolí neneslo újmu.

Otec – jeho chování, postoj a rozhodnutí postavit se k soudobým událostem ovlivňuje nejen člověka samotného, ale i jeho rodinu a blízké. Pro Honzu tvoří motivaci být čestný a morálně silný. Je rodinným vzorem, který formuje Honzovy etické zásady. Pro Honzu vzniká otázka, zda je silnější potřeba jednat čestně na úkor bezpečí vlastní rodiny či nikoli.

Matka – domov, bezpečí, jistota, strach o otce. Z hlediska celku není tak výrazná jako otcova role. Matka doplňuje představu o zázemí a z velkého hlediska ji tvoří účastníci v etudách a činnostech týkajících se tvorby Honzova domova.

## Výstavba

Podnětné je konfrontovat zvolenou výstavbu, která se odvíjela především od představy časového harmonogramu a režimu žáků, přizpůsobení chodu školy a zároveň do velké míry zvolení částí děje, které v konci realizace mohou působit nedotaženě, s příklady Evy Machkové: *„Zda za základ plánování práce zvolíme spíše podrobnou dějovou osnovu, anebo hlavní dějové sekvence, či ke které z těchto variant se ve většině práce nebo v jejich klíčových bodech spíše přiblížíme, to záleží na tom, do jaké hloubky při zkoumání životního materiálu látky se svými žáky chceme a zejména můžeme jít. Rozhodování tedy záleží jednak na tom, jak staří jsou hráči a jakou mají zkušenost s dramatickými aktivitami, jednak na významu a místě, které látka v celku práce zaujímá.“*<sup>12</sup> V této souvislosti vnímám téma vytvoření pocitu překvapení pedagoga, kdy se objevuje střet prvotní představy, potřeby, pocitu nutnosti prozkoumat téma, jež může překazit neočekávaná nechuť nebo nemožnost žáků se do tématu pustit ve stejné hloubce, v jaké to vnímá pedagog sám. Dále Eva definuje možnosti a příklady typů programů založených na literární předloze jako příběh o jedné situaci, dvoudílná stavba příběhu, založená na kontrastu začátek/úvodní situace – řešení/konec, Trojdílná stavba a Pětídílná klasická dramatická výstavba<sup>13</sup>. Princip, který je pro průběh dílny zásadní, je napětí. Proto po zrealizování projektu reflektuji, kde se napětí dařilo udržet a kde naopak upadalo a příběh tím pádem ztrácel svou dynamiku. *„Jedním ze způsobů, jak utvářet*

---

<sup>12</sup> MACHKOVÁ, Eva. Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti. 2., dopl. vyd. V Praze: Akademie múzických umění, 2012. ISBN 978-80-7331-214-5 str. 33

<sup>13</sup> MACHKOVÁ, Eva. Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti. 2., dopl. vyd. V Praze: Akademie múzických umění, 2012. ISBN 978-80-7331-214-5 str. 84

*napětí, je neodpovídat na otázky, které drama klade, příliš rychle – značná část účinku spočívá právě v odkládání odpovědí.“<sup>14</sup>*

## **Rekvizity**

Při přípravě projektu jsem si byla vědoma významu konkrétních hmatatelných předmětů, které i vzhledem ke zkušenosti s žáky pomohly ukotvit případnou nepozornost. Předměty a texty také představují určitou jistotu, ke které se mohou žáci vrátit v případě potřeby. Texty byly vybrány tak, aby co nejkonkrétněji představily určitý motiv vyskytující se v předloze. Nebyly vždy využity texty pouze z knihy, roli hrály např. dostupné deníkové záznamy Petra Ginze, z jehož osudu vychází i autor předlohy.

Forma objevování rekvizit, jež byly součástí příběhu hrála v průběhu projektu zásadní pro motivaci hráčů v pokračování a zkoumání příběhu. Sami žáci se na objevení dalšího dílu příběhové mozaiky těšili. Tento způsob pomáhal vytvářet napětí, které také usměrňovalo pozornost, která ve skupině byla častým problémem.

## **Časový harmonogram projektu**

9:00 – 10:35 – Třída

11:00 – 12:30 – Pokračování třída

12:30 – 13:15 Oběd

13:15-16:00 – Honza

9:00 – 10:30 - Doba

11:00 – 12:30 - Uhlí

12:30 -13:15 - Oběd

13:15 – 15:15 - Transport a reflexe

---

<sup>14</sup> ULRYCHOVÁ, Irina. Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7, str. 52



# Cíle projektu

- Žáci se seznámí s některými fakty doby Protektorátu Čechy a Morava.
- Na základě knihy a prací s jejími náměty prozkoumají žáci téma přátelství.
- Žáci budou společně diskutovat o osudech postav v příběhu a vyjadřovat se k motivům jejich jednání na základě vlastních zkušeností.
- Žáci využijí poznatky o době, postavách a jejich pocitech, v rozhodování a jednání za postavy. Rozhodování a jednání v roli budou žáci reflektovat.
- Žáci budou spolupracovat v různých skupinách, společně vytvoří živé obrazy a etudy

# Scénář projektu

## První blok – Třída

### Cíle bloku:

- Žáci si připomenou kontext doby.
- Vybudují se vztahy vytvořených postav, žáci si zvyknou na metodu hry v roli.
- Seznámí se s postavou Petra a v rolích vytvoří určitou pozici a vnímání židovského spolužáka.

Celý projekt je připraven pro prostor školní třídy s kobercem a židlemi. Zvukové nahrávky jsou pouštěny z telefonu a rekvizity jsou na začátku schované v kufru. Ve třídě jsou připravené papíry a fixy.

### 1) Pod okny

Účastníci chodí si najdou určité místo v prostoru a 3x ho změň, při každém zastavení si zavřou oči a uslyší zvuk (píseň, paní vaří, záznam německého rádia)

Cíl: naladit se na prostor a plynule vázaně postupně na dobu, ve které se bude příběh odehrávat

### 2) Květen 1940

Reflektujeme, co jsme slyšeli, jaké byty nebo domy jsme navštívili. Napíšeme na velký papír: 1940 a asociace

Cíl: pojmenovat základní informace, které mohli pochopit z poslechu, případně doplnit, objasnit a následně zapsat

### 3) Předměty k tvorbě postav

Účastníci ve stoje zavřou oči a učitel rozmístí po místnosti předměty. Po otevření očí se rozejdou, obejdou místnost a prohlédnou si předměty, postupně se zastaví každý u jednoho. V kruhu ho představí a zároveň představí člověka, kterému by mohl předmět patřit, sdělí a napíše si jeho jméno a řekne, co rád dělá ve volném čase. Je řečeno, že jsou všichni spolužáci, chodí spolu do třídy.

Vytvořit uvěřitelnou postavu na základě vybraného předmětu. Vymyslet postavě konkrétní činnosti a zájmy.

#### **4) Ahoj, kam jdeš?**

Hráči chodí s předmětem v prostoru a pokaždé, když někoho chtějí pozdravit se usmějí. Poté, když jim člověk úsměv opětuje řeknou větu: Ahoj, kam jdeš? A druhý musí odpovědět v roli postavy. Měl by vycházet z předchozího představení a pokaždé říct jinou činnost. Když se člověk neusmívá nazpět nebo se na nás nedívá, nemůžeme ho oslovit.

Cíl: vnímat ostatní spoluhráče, seznámit se s jejich vymyšlenými postavami, jednat flexibilně v roli vymyšlené postavy

#### **5) Postava v různých okolnostech**

Žáci v roli jednájí v jiných okolnostech (Ráno, když prší, v létě, když se nudí + otázka od kolemjdoucího)

Cíl: variovat jednání postavy a jednat v různých vnějších podmínkách

#### **6) Ve škole – Setkání**

Každý postaví židli do třídy tam, kde by podle něj seděla jeho postava. Lektor přinese 2 hromádky a čepice (Petr a Honza). Společně si jinou barvou napíší, co se z věci domnívají a lektor přečte ukázkou, doplní další domněnky a přidá důležité informace. Vybereme místa ve třídě a umístíme židle pro Petra a pro Honzu (vedle sebe?).

Informace: jsou kamarádi, kteří mají rádi dobrodružství, mají společnou partu. o Petrovi: píše vlastní příběhy, ilustruje, zajímá se o umění a vědu – zatím nevíme, že má židovský původ. Informace o Honzovi: má sestru, matku, otce. Jsou kamarádi a mají podobné záliby. Společně tvoří časopis.

Cíl: umístění své postavy do prostoru třídy – uvažování nad jejím vztahem s okolím. Seznámení s postavami Petra a Honzy jako se spolužáky.

#### **7) Minulost třídy – 3 obrazy**

Celá skupina postupně vytvoření živého obrazu na téma zážitek ze třídy. 1. obraz v roce 1933, 2. obraz z 5. třídy, 1936, 3. obraz 8.třída, jaro 1940

Zadání pro skupiny:

1. obraz 1933 *Ještě nebyla válka a existovalo Československo, prezidentem byl T.G.Masaryk, tomuto meziválečnému období se říkalo První republika.*

2. obraz z vaší 5. třídy. *Rok 1936, Hitler je tři roky německým kancléřem,*

3. obraz na jaře 1940. *Od roku 1939 - března jsme byli považováni za Protektorát Čechy a Morava, 2. SV trvá oficiálně už rok a několik měsíců.*

Cíl: zvědomení společné historie třídy, zážitků, vytvoření představy vztahů a vzájemných přátelství a propojení, ve skupině vytvořit obraz ze společného soužití třídy – vystihnout jasně a zřetelně význam skupinového sdělení

#### **8) Zážitek po škole – etuda**

Ve skupinách, v roli své vytvořené postavy podle toho, s kým se kamarádí

Cíl: prohloubit představu o vztazích a přátelství ve třídě a uvěřitelnosti postav

#### **9) Kolující papírek 1940**

Po dokončení obrazů vedoucí sdělí informaci, že mezi spolužáky se objevil kolující papírek a pošle mezi spolužáky vzkaz. Po přečtení všech spolužáků zapíšeme nová zjištěná fakta na velký papír.

kolující papírek: „*Petr je trapnej jak se pořád snaží dělat chytrýho... Asi myslí že je něco víc když má tátu žida*“

Cíl: nastínit problematiku šikany a nenávisti vůči Židům, umožnit přípravu pro reakci a postoj postavy na nenávistné projevy

#### **10) Etudy – vztah k Petrovi**

Ve skupinách vytvoří etudu zážitku třídy po zjištění nových informací o Petrovi.

Cíl: ve skupině vymyslet a realizovat situaci, která by skrze jednání nastínila postoj postav ke vztahům ve třídě

### 11) Myšlenky postav o Petrovi

Učitel v ruce drží čepici, prochází okolo spolužáků, neslyší je. Vždy, když okolo nich projde, ozve se myšlenka, která vyjadřuje vztah postavy k němu

Cíl: zhodnocení, pojmenování konkrétního postoje a vztahu k postavě Petra v roli na základě předchozí zkušenosti

### 12) Hádka

Žáci v roli postavy si představují na základě zvukového záznamu situaci hádky, která se ve třídě odehrála. Ve třídě houstne atmosféra. Pro lepší představu si zavřou oči a já pustím záznam chvíle, která se ve třídě stala. Představují si, že v tuto chvíli jste součástí třídy také – za vaše postavy. Následuje krátká reflexe, kdy zrekapitulujeme, co se v nahrávce událo.

Text zvukové nahrávky:

*Milan*                      *Ukaž vole, co je to za tajemství?*

*Petr*                         *Nechte to bejt, já vám taky nesahám na vaše věci.*

*Milan*                      *To by sis taky moh zkusit, židáčku. Chceš vidět jak poletí?  
Na, pojd' si pro ní Einsteine!*

*Hluk*

*Milan*                      *Au! Au! Pusť mě ty blbej Žide! Budu se muset umejt vod  
těch tvých špinavejch pracek*

*Spolužačka*                *Kluci, nechte toho! Neblbněte!*

*Milan*                      *Seru ti na to!*

*Spolužačka*                *Nech je bejt, nestojej ti za to.*

*Milan*                      *No jasně, stejně pochípáte jako krysy.*

Cíl: seznámení s problémovou situací a na základě poslechu pojmenovat postavy a skutky, které se z audiozáznamu dají vyčíst

### **13) Reakce – změna postavení a věta**

Petrovy věci jsou na židli. Každá postava mění své postavení v tuto chvíli po incidentu na základě vyjádření vztahu k Petrovi a k situaci, která se nyní odehrála. Po změně rozestavení se dotknu každého a ten řekne větu, kterou by nejraději řekla jejich postava Petrovi.

Cíl: vyjádření postoje postavy k situaci, která se odehrála skrze proxemické postavení. Vyjádření současného momentálního stavu.

### **14) Učitel v roli Petra – Jak se k Milanovým výstupům postavit**

Ocitáme se v situaci o přestávce, kdy tam není Milan. Všichni se dozvěděli o psaníčku. Učitel si oblékne čepici Petra a sedne si na jeho místo, ostatní jsou stále v roli postav a společně by měla vzniknout diskuze nad dalším vývojem situace. Petr hledá zastání a očekává reakce spolužáků. Zároveň vysvětluje svou situaci. Po rozhovoru s Petrem se žáci rozdělí do dvojic a shrnou, co by poradili Petrovi až se zase setká s Milanem. V kruhu si to následně navzájem sdělíme.

Cíl: v roli reagovat na Petrova slova a uchopit postoj postavy přímo v situaci, potvrdit nebo naopak ho změnit a obhájit ho.

### **15) Zápis deníku**

Za postavu napíšou každý na svůj papír zápis ze školního dne.

Cíl: uvědomit si, jak postava vnímala tento zážitek a zpětně pojmenovat dění i pocity postavy.

### **16) Závěr**

Zkusíme si představit, kdyby nad třídou byl mrak, který by pohlcoval jen pocity a atmosféru, která ve třídě panovala. Připíšou na velký papír, na kterém jsou už fakta. Po dopsání ze školy odcházíme a jsme venku (pustí se současná veselá píseň, kterou se účastníci dostanou zpět do přítomnosti)

Cíl: nahlédnout na den, situaci vzdáleněji a uvědomit si celkovou atmosféru a pocity, jež školní den provázely, abstraktní pojmy zapsat

## Reflexe realizace prvního bloku

V této části byl každý žák aktivní z důvodu tvorby vlastní postavy. V některých případech měli žáci tendenci se postavou vychýlit mimo kontext a spíše ji vytvořit zábavnou než reálnou. Tyto tendence jsem snažila mírnit a nabízet přirozenější varianty. Podařilo se vytvořit věrohodnou třídu, žáci vnímali postavení své postavy i ostatní. Zásadní proměna oproti původnímu plánu nastala v situaci, kdy si žáci měli ve třídě tajně předávat papírek. V té chvíli jsem cítila, že je potřeba situaci dodat napětí, protože žáci si začali postavy užívat a přestali být tolik pozorní. Napadlo mě vstoupit do role učitelky, která nesměla papírek uvidět. V tu chvíli jsem si neuvědomila komplikace, které tím mohu způsobit. Účel vytvořit napětí se podařil, ale vlastním nepřipraveným vstupem do role jsem ztratila nad předáváním kontrolu, předávání bylo ale příliš dlouhé. Žáci se opravdu snažili a ve chvíli, kdy cítili z postavy učitelky, že si žádá respekt způsobem, na který nejsou zvyklí (vyhrožování, napomínání a určitá přísnost), začali pokoušet hranice. Několikrát jsem musela roli opustit a opět se do ní vrátit a nakonec se podařilo, aby papírek přečetli všichni. Také hluk, který v neorganizované třídě vznikl byl většinou žáků nepříjemný a zmiňovali to i v pozdější reflexi. Refletovali tedy spíše chování svých reálných spolužáků, se kterým nebyli spokojeni než situaci, která byla v rolích. Zpětně by bylo vhodné předem si definovat učitelčin charakter a také lépe zorganizovat předávání, aby nebylo příliš dlouhé. Je možné, aby si to někteří žáci pouze pošeptali, ale tato možnost nezaručuje, že se správná a přesná informace dostane ke všem – to by mohla zajistit následná reflexe. Už po tomto nastínění nepříjemných vztahů ve třídě někteří účastníci cítili „nesprávnost chování“, které se ve třídě událo. Poté se podařilo vrátit se k vzájemnému respektu a pokračovat. Během rozhovoru s Petrem, který s nimi řešil předchozí situaci s Milanem a očekával reakce spolužáků se některé postavy cítili bezmocně. Tím, že bylo řečeno, že byli u situace, kterou slyšeli z nahrávky se cítili svázání, protože měli pocit, že by jejich postava jednala. Sami žáci si po poslechu situace Petra a Milana potřebovali přidat do rozestavení třídy židli, kam umístí Milana z nahrávky.

Pomohla otázka Petra směřovaná do budoucnosti. Jak by měl jednat, až se s Milanem znovu setká. Zároveň se objevili postavy, které obhajovali svůj postoj tak, že mají vysoce postavené rodiče a nemohou si dovolit nějak vyčnívat. Postavy tedy

umožnily rozmanité názory a reakce. Sami žáci si poté potřebovali přidat židli, kam umístí Milana z nahrávky.

## **Druhý blok – U Honzy**

### **Cíle:**

- Žáci se konkrétněji seznámí s postavou Honzy a jeho rodinou.
- Náhlednou z další perspektivy na dobu a život lidí v ní.
- Diskutují o důsledcích činů Honzova otce.

### **1) Obývací**

Učitel přinese pouze Honzovy věci, žáci vytvoří obývací ho komplexně představí – co je co. Vytvořte z nábytku, který máme ve třídě k dispozici, jak by mohl vypadat Honzův obývací. Honza má malou sestru (6 let), maminku, která pracuje jako švadlena a tatínka učitele.

Cíl: vytvořit prostředí bytu, využít znaky, symbolicky pracovat s předměty

### **2) Zabydlení v prostoru**

Žáci si nejdřív simultánně projdou prostor a poté si v něm najdou místo, kde je jim příjemně, nebo kde se naopak necítí dobře. Poté si každý postupně vybere jednu z postav, vejde do prostoru jako Honza, maminka, sestřička nebo otec. Zopakujeme 3x, pokaždé jinou postavu.

Cíl: získání vztahu k místu, napojení na prostředí

### **3) Maminka, sestra, otec, Honza obrazy z obývací**

Skupina vytvoří postupně improvizovaně 3 obrazy ze života rodiny.

Cíl: do prostředí zasadit představu běžného života rodiny, využít prostředí prakticky, zkoumat možnosti využití, nacházet nové varianty

### **4) Čtení Deník Honzovo – zatčení otce**



Žáci jsou ve vedlejší třídě poslouchají dopis se zavřenýma očima od Honzy směřovaný jeho kamarádů (Petrovi) – následuje reflexe (otázka: Co se stalo? Jak se Honza cítí?)

Dopis Petrovi: „*Na poslední chvíli jsem se schoval. Slyšel jsem kroky těsně nade mnou. Najednou tu byli čtyři muži. Sestupovali po schodišti a mířili ven. Ten vpředu měl v ruce nějakou zbraň, na sobě tmavý dlouhý kabát... Potom jsem viděl, že ti dva mají taky pistole. A najednou jsem viděl že ten mezi nimi, ten uprostřed, koho vedou, je můj táta! Odvádějí tátu!*

*Úplně jsem ztuhl, nohy z olova. Snažil jsem se vidět jeho tvář, zahlédnout jeho oči, ale v šeru nebylo skoro nic vidět. Chlápek vpředu rozrazil dveře, do domu vniklo slunce. Vyklonil jsem se ještě víc a přesně v té chvíli se i táta na vteřinu zastavil a otočil hlavu. Zdálo se mi, že se podíval mým směrem, už už jsem na něj chtěl zavolat...*

*Schnell! Ostře ho pobídl muž za ním a popostrčil ho ke vchodu.*

*Vteřina, dvě, tři. Dveře se za nimi zabouchly a já zůstal zase ve tmě. Dech se mi zastavil, na okamžik mi v hlavě nezůstala jediná myšlenka, jak dlouho to trvalo, vlastně nevím. Pak jsem sebou trhnul a jako ve zrychleném filmu jsem se rozběhl ven. Auto právě mizelo v sousední ulici. Chtěl jsem na tátu zavolat, ale vyloudil jsem ze sebe jen přidušené zachroptění. Byli pryč. Ani nevím, jak jsem se ocitl u našeho bytu. Dveře byly dokořán.“<sup>15</sup>*

Cíl: nastínit dramatickou situaci a zprostředkovat tak její představu, prožití. Vytvořit představu situace v konkrétních rysech i obrazně je třída v jiném rozbořeném stavu. Reflektovat a pojmenovat své pocity a pocity Honzy v této situaci.

## **5) Příchod do bytu**

Žáci vejdou do učebny, prohlédnou si zničený pokoj a najdou lístek, který nahlas přečtou. Vejdou do bytu a prohlédnou si prostor. Vidí rozházené věci, na zemi u dveří leží omylem vytracený, už poničený papír:

*KAŽDÁ UVĚDOMĚLÁ ČEŠKA A KAŽDÝ UVĚDOMĚLÝ ČECH*

---

<sup>15</sup> TICHÝ, František. Transport za věčnost. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017. ISBN 978-80-7515-052-3 str. 9

**Ignorují** společensky příslušníky německé armády a všechny služebníky německého nacismu. Nezapomínejte, že to jsou vykonavatelé surového násilí proti celému našemu národu!

**Nepijí nebo omezují** pití piva na nejmenší míru. Za každý půllitr piva platíte 20 procent na vedení války a prodloužení útrap celého národa.

**Omezí kouření** na nezbytnou míru. Také tabák byl zdražen ve prospěch válečných vydání Reichu.

**Nekupujte** německé výrobky.

**Nenavštěvujte** německé filmy, kterými je nyní tolik krmena Praha a venkov.

**Bojkotujte** Němci koupená kina: Aleš, Na Příkopě a Korunu; také Pasáž má jen německé filmy.

**Český venkov** pamatuje na zásobování českých měst.

**Budme konečně národně sebevědomí!**<sup>16</sup>

cíl: vytvořit si představu a najít souvislosti v příběhu a nalezeném dokumentu. Diskutovat o tom, jakou roli by mohl nalezený papír v příběhu hrát, co symbolizuje

## 6) Čtení – upřesnění situace

Text:

„Už z chodby jsem viděl haldy rozházených věcí na zemi – knihy, šaty, kytky i s vysypanými květináči, rozbité nádoby. Jinak ticho. „Mami... Maruško?“ „Honzo ... to jsi ty?“ Uslyšel jsem konečně mámin hlas. Skoro jsem ho nepoznal. Seděla v kuchyni na zemi uprostřed rozházených židlí a mlčky se dívala k pootevřenému oknu. „Co se stalo?“ vydechl jsem. „Táta... nečekal to. Chtěl ty letáky spláchnout do záchodu, ale...“ hlas se jí třásl. Věděl jsem, že táta něco organizuje, občas se schází s dalšími lidmi, některé jsem ani neznal, doma jsem vídával nějaké knížky a lístky. A občas i mě poslal vyřídít vzkaz na nějakou adresu nebo hodit lístek do schránky. Zrovna včera u

---

<sup>16</sup> KOKOŠKA, Stanislav. Petiční výbor Věrní zůstaneme v dokumentech 1939-1941. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2021. ISBN 978-80-7516-009-6 str. 86

*nás pár lidí bylo na návštěvě, mě i Marušku poslali naši brzy spát, ale přes dveře jsem slyšel, jak dlouho do noci poslouchali rozhlas. Tužil jsem už dřív, o co jde, ale neodvážil jsem se zeptat a zároveň jsem tátovi měl trochu za zlé, že mě pořád bere jako malého kluka. „Zatkli ho?“ hlesl jsem. Maminka přikývla.“<sup>17</sup>*

Cíl: čtením upozornit a přiblížit roli knihy a románu v celém projektu, objasnit z další perspektivy, co se stalo s otcem a proč

### **7) Obrazy domácnosti po zatčení**

Popis aktivity: skupiny vytvoří obrazy obývacího pokoje podle zadání a následně ho chronologicky představí ostatním 1) hned po zatčení 2) za týden 3) za měsíc

Cíl: nahlédnout na situaci z širší časové perspektivy, představit a uvědomit si důsledky situace, spolupracovat na vytvoření obrazu, kterým zobrazí náladu domácnosti

### **8) Moták**

Po týdnu přišel domů z věznice balík s otcovým oblečením na vyprání a v něm moták. Žáci dostanou balík špinavého oblečení, v kapse schovaný papírek se špatně čitelným textem: „Milovaní...bez vody... bolest... nesmím...čekat ... svědomí čisté...“

Cíl: prožít napětí z doručení balíku, očekávání a touhu po tom, dozvědět se, co vlastně otec vzkazuje, přiblížit Honzovy pocity

### **9) Honzovy pocity – alej**

Popis aktivity: Jeden z žáků si nasadí znak Honzy a prochází místností, ostatní říkají nahlas Honzovy myšlenky. Honzové se vystřídají.

Cíl: žáci pojmenují a vysloví nahlas myšlenky, získají ponětí o tom, jak nad situací uvažují ostatní a rozšíří si představu o jeho pocitech.

### **10) Maminka přináší předvolání**

Matka předá žákům v roli Honzy předvolání.

---

<sup>17</sup> TICHÝ, František. Transport za věčnost. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017. ISBN 978-80-7515-052-3 str. 10

Promluva matky: „Jendo! (vystrašená, bledá předává rozlepenou obálku) Jendo... To je pro tebe. Předvolání na policii.“

Cíl: Role přináší informaci, která posouvá příběh a nabízí žákům přemýšlet o tom, co tato zpráva pro Honzu znamená

### **11) Honzovo sny – etudy ve skupinách**

Ve skupinách (jiné než předtím) vytvoří etudu, kdy zahrají sen, který se na základě jeho myšlenek zdá Honzovi tu noc.

Cíl: ve formě snu, který nabízí využití metafory, žáci vytvoří etudu, formulují jeho obavy a přání. Zhlédnutím ostatních skupin se rozšiřuje nabídka možného prožívání jedné postavy

### **12) Učitel v roli Honzy**

Učitel v roli Honzy opakuje fakta z toho, co Honza ví, jeho obavy a musí se rozhodnout, co na policii řekne, očekává radu, pomoc.

Cíl: žáci by měli Honzovi poradit, co by měl udělat a zvážit společně následky obou možných rozhodnutí

### **13) Vzkaz**

Ráno předtím, než jde na policii mu napíší každý vzkaz.

Cíl: pro případ, že někdo po diskusi změnil názor nebo se nevyjádřil v rozhovoru s Honzou, napíší mu vzkaz, kde formulují radu, kterou Honzovi dávají

### **14) Závěr**

Přečtou si sami text, ve kterém se dozví, že předvolání bylo jen kvůli tomu, že našli s Petrem klíče nedávno, a tak chtěli, aby si vyzvedl nálezný

Cíl: porozumět situaci jako především emočně tíživé a vypjaté

### **15) Reflexe**

Tématem, které provázelo předchozí část byl strach, obavy, které můžeme vnímat mnohem exponovaněji než se nakonec v realitě udějí. V reflexi by mělo zaznít

z jakých důvodů se tak Honza cítil a proč může celý strach s odstupem působit zbytečně.

## **Reflexe realizace druhého bloku**

Tato část byla realizována po obědové pauze. Situací, kdy maminka přináší předvolání jsme začali až druhý den.<sup>18</sup> Celkově tato část přinesla svěží náhled, nový typ aktivit. Dobře fungovalo využití prostoru třídy a jejího nábytku. Žáci využívali jednotlivá místa symbolicky. Scénografie posloužila tvorbě následující obrazů, situací a nabízela žákům přemýšlení o rozmanitém využití vytvořených kusů nábytku a podpořila jejich pohybové dovednosti. Zároveň byla důležitá uvěřitelnost života v bytě. Uvažování o umístění jednotlivých členů domácnosti postavy a jejich vztahy přirozeně a hravě „oživovalo“. Předem jsem měla obavy z toho, zda si žáci nebudou z tvorby těchto postav a jejich fungování v domácnosti utahovat do míry, která by mohla celou situaci shodit. Naštěstí žáci přistupovali k tvorbě situací zodpovědně a vymýšleli realistické etudy a obrazy.

Také fungovala struktura, principiálně podobná prvnímu dopolednímu bloku. Nejdříve jsou účastníci orientováni na budování postav, prostředí. Zlom přijde ve chvíli, kdy skoro zapomenou, že se ocitají v tíživé době druhé světové války. Řeší konkrétní každodenní záležitosti jako úkoly, uklízení, vztahy Honzy a rodičů, které jim jsou v jejich věku velmi blízké a v průběhu hry bylo cítit, že tyto zážitky potřebují ventilovat. Během poslechu části, kdy Honza popisuje zatčení otce žáci pozorně poslouchali, zajímalo je, jak bude příběh pokračovat. Zůstali ve třídě a měli zavřené oči. Po otevření očí popisovali, jak pro ně byl silný moment, kdy je otevřeli a byt a nábytek byl opravdu zničený. Navíc byly po třídě rozmístěné kusy roztrhaného papíru. Překvapení z proměny prostředí a touha dozvědět se, co se stalo je motivovala skládat roztrhaný text. Tvorba etud ve skupinách probíhala organizovaně a plynule, etudy byly naplněny podstatou sdělení. Při doručení balíku jeho rozbalování nebyla věnována plná pozornost všech žáků, mohlo to být ovlivněno únavou nebo nevýraznou formou předání balíku. Po zjištění, že na motáku nejde skoro nic přečíst to většina žáků vzdala a netoužila se dozvědět, co a proč tento vzkaz otec napsal. Jedna z účastnice, která v rámci výuky i během této dílny je velmi

---

<sup>18</sup> Důvody těchto časových změn popisují konkrétněji v závěrečné reflexi celého projektu.

aktivní, byla z tohoto „detektivního“ principu nadšená a dotazovala se na další takové indicie. Střídání rychlého nadšení a plné pozornosti s naprostým nezaujetím až znučením bylo v průběhu dílny časté. Přesto žáci reflektovali a vnímali možné Honzovy pocity. Z důvodu viditelné únavy žáků, která měla vliv na prožívání a vnímání příběhu jsem se rozhodla první den zakončit ve chvíli, kdy žáci pojmenovávají v rámci procházení Honzy alejí pojmenovávají pocity Honzy po odvedení jeho otce. Zakončení v tomto místě předcházelo dilema. Pro Honzovo situaci máme připravenou půdu, čerstvě jsme nabyli dojmy, které budou důležité pro další rozhodování Honzy, zda se má vydat na policii nebo ne. Ale žáci se nesoustředí, vyrušují, objevují se dotazy na čas. Rozhovor v další části by tedy nemusel být tak účinný i přes aktuální vybudování fikce, proto jsem se rozhodla navázat další den, kdy žáci přijdou s novou energií a tento den jsem ukončila kratší reflexí.

Druhý den po přivítání, rozkoukání a připomenutí včerejška pokračoval situací, kdy maminka oznamuje Honzovi, že mu přišlo předvolání.

Přestože jsme s předvoláním na policii navazovali další den, žáci se dokázali po rekapitulaci událostí rychle navrátit do pocitů a vnímání aktuálního dění u Honzy doma. Tvorba snů vyjadřovala možné obavy nebo touhy postavy. Vstupu učitele do role předcházela původně neplánovaná krátká diskuse, která byla zásadní v podobě ujasnění toho, co by znamenalo pro Honzu to, když na policii půjde a co by znamenalo, kdyby se rozhodl tam nejít. Rozhovor žáků s učitelem v roli probíhal ze strany žáků aktivně, snažili se najít řešení a opravdu Honzovi poradit, reagovali na jeho obavy a využili předchozí poznatky.

Problematickým momentem se jeví sdělení pokračování příběhu, co se děje u policie, po tom, co se Honza rozhodne tam jít. V knize je tento moment napínavý do poslední chvíle. Tuto část se mi nepodařilo dramaticky převést do dílny a přečtení textu bylo řešení, které zásadně vyžadovalo reflexi. Ke čtení části příběhu jsme se dostali před menší přestávkou a nejistota, která se s touto částí pro mě jako vedoucího pojila, způsobila nedůslednou reflexi, která byla při volbě takové způsobu potřebná. Tento moment způsobil žákům pocit marnosti a zbytečnosti celého napětí, které bylo v předchozích aktivitách budované. Tento pocit by měl být v takovém případě důsledněji pochopen a rozveden záměr, ke kterému bylo mířeno.

## Třetí blok – zákazy, lidé a transport

### Cíle 3. části

- Co by znamenalo jeho rozhodnutí přijmout nabídku anebo odejít pro druhé
- Žáci diskutují o tématech omezení, možností a porovnají dobu Protektorátu Čechy a Morava se současností – vyjádří, co by omezovalo dnes nás, co by to pro nás znamenalo.
- Žáci v závěru propojí předchozí prožitky a poznatky. Pojmenují vlastní postoje k situacím.
- V reflexi si uvědomí následky závěrečného rozhodnutí Petra

#### 1) Rekapitulace předchozího dne

Začátek dalšího dne zahájí chůze v prostoru, postupně vytvoříme každý tři sochy. Každá z nich by měla symbolizovat něco, co se týká předchozího dne. V průběhu rozkoukávání se v prostoru se každý může rozhlédnout po třídě a pročíst si dokumenty vzniklé v předchozích aktivitách (deníkové záznamy postav, zadání k etudám – historie třídy, postava Petra a Honzy...)

cíl: připomenout si aktivity z předchozího dne a naladit se na společné pokračování v příběhu

#### 2) Deník Petra Ginze

Jednotlivé deníkové záznamy jsou rozmístěné po místnosti, žáci si vyberou jeden a tím se zároveň rozdělí do 4 skupin, ve kterých připraví 3 živé obrazy popisující jeden den v životě Petra

Cíl: přiblížit každodenní život postavy Petra, vyzdvihnout z textu zásadní informaci a tu strukturovat do 3 obrazů, které budou zároveň zobrazovat vývoj a náladu dne

#### 3) Omezení a zákazy – diskuse v současnosti

Společně v kruhu otevřeme diskusi otázkami: Co by vám chybělo ve vašem každodenním životě nejvíce? Co je pro vás důležité, bez čeho byste určitě nevydrželi? Mění se potřeby s dobou, ve které žijeme?

Cíl: promítnutí omezení do současné doby, zvědomení rozdílů a podobností, možných paralel

#### **4) Zákazy na papírech po třídě rozmístit**

Žáci chodí v prostoru podobně jako na začátku jsou na procházce Prahou, ale kolem nich přibývá zákazů, místa kolem nich vypadají jinak.

Cíl: seznámit s konkrétním zněním zákazy, zkonkrétnit představu o tom, jaký dopad mělo omezení na běžné fungování ve městě

#### **5) Přečtení úryvku „Nápad s hvězdami“**

Učitel přečte další část příběhu, ve kterém přímou řečí promlouvají postavy Matouše, Honzy a Petra. Následuje diskuse s otázkou: Z čeho mají obavy, co riskují?

Cíl: Uvést začátek příběhové části, kdy se chlapci rozhodnou našít si hvězdy, pojmenování možných rizik nebo výhod.

#### **6) Etudy – Možné setkání**

Chlapci si našili hvězdy a opravdu vyšli na ulici. Každá skupina dostane konkrétní zadání vyplývající z domněnek, koho můžou potkat a vymyslí, jak by vypadala situace, kdy se potkají s 1) maminkou 2) policistou 3) učitelem

Cíl: utvořit si představu o tom, jaká rizika mohou chlapce potkat, jaké mohou být důsledky takového rozhodnutí přišít si hvězdy

#### **7) Setkání s mužem**

Učitel v roli pána chce, aby uklidili, kdokoliv může vstoupit do čepice jednoho z chlapců a reagovat na jeho opakované, agresivní výzvy k odklizení uhlí, kolem kterého prochází. Muž vyhrožuje, že je nahlásí a chce znát jejich jména. Účastníci se musí rozhodnout, zda muži jména prozradí nebo vymyslet způsob, jak situaci nejlépe zvládnout.



Cíl: formulovat myšlenky postavy, bezprostředně improvizovaně reagovat na situaci, vymezit se vůči autoritě, najít společně řešení situace

### **8) Reflexe**

Otázky: Jak jste se cítili při vstupu do role chlapců? Bylo to pro vás jednoduché nebo těžké? Řekli jste všechno, co jste chtěli? Co konkrétně? Jaké bylo řešení, ke kterému jste dospěli? Jaké další možnosti přicházely v úvahu?

### **9) Předčítání**

Této situaci přichází uvedení do kontextu. Po tomto zážitku jsou chlapci společně o samotě a odehraje se tento rozhovor. Petr sděluje Honzovi, že má nastoupit do transportu. Honza nabízí nápad schovat Petra u svých prarodičů. Následuje diskuse o tom, co by mohlo znamenat přijetí takové nabídky a co odmítnutí.

### **10) Škála Petrových myšlenek**

Nacházíme se v Petrovo hlavě, kde je spousta myšlenek. Účastníci se stanou jednou z nich a umístí se podle toho, jakým směrem je spíše nakloněná do prostoru. Na jedné straně místnosti je možnost přijmout nabídku Honzy, na straně druhé je odmítnutí nabídky a nástup do transportu. Po výzvě každý jednotlivě vysloví, jakou myšlenku reprezentuje.

Cíl: reprezentovat jednu z možných myšlenek, která má vliv na rozhodování Petra, poslechn dalších myšlenek a možnost vytvořit si vlastní názor

### **11) Vzkaz Petrovi**

Každý má možnost Petrovi poslat před rozhodnutím jakýkoliv vzkaz, který by podpořil jeho rozhodování.

Cíl: Zužítkovat ujasněný pohled na rozhodování Petra, formulovat svůj vztah k němu,

### **12) Přečtení dopisu od Petra**

Následuje přečtení dopisu pro Honzu. Text je v zásadě původní – z knihy, ale upraven tak, aby zapadal do kontextu scénáře.

*„Milý Honzo, moc mě to mrzí, ale musím tě zklamat. Nemůžu se schovávat a způsobit, aby někdo šel do transportu místo mě. Možná, že cesta do Terezína bude nakonec dobrá zkušenost. Takže odjíždím do Prahy a promiň, že bez rozloučení, protože jsem se bál, že byste mi to rozmlouvali. Neměj o mě strach, určitě to zvládnou. Děkuji ti za pomoc a kamarádství, budu na tebe a Matouše hodně vzpomínat a doufám, že se brzy zase setkáme a určitě bude co vyprávět. Pozdravuj, prosím, celou vaši rodinu. Děkuji všem za péči. Mám tě moc rád a vážím si tě, buď šťastný a vzpomínej na mě v dobrém.*

*Tvůj Petr<sup>19</sup>*

### **13) Závěrečná reflexe**

Reflexe by měla shrnout vlastní prožívání závěru příběhu, porovnání očekávání s realitou. Uvážení, zda jeho rozhodnutí bylo očekávané a proč tak učinil. Co to pro něj může znamenat. Zazní znovu, že Petr Ginz byl opravdovým člověkem žijícím v této době a tento příběh jím byl inspirován.

### **Reflexe třetího bloku**

Při práci ve skupinách tvorbu žáků ovlivňovala míra konkretizace zadání. Čím jasnější, konkrétnější bylo zadání etud a živých obrazů, tím byl předvedený tvar čistší a lépe vypointovaný. Z tohoto hlediska bylo důležité pro každou takovou aktivitu promyslet zadání. Zajímavým byla část, kdy jsme společně přemýšleli nad tím, co by nás omezovalo v současném světě. Žáci si uvědomovali význam rodiny, přátel, jídla a shodli se na tom, že všeho mají až přebytek. Přijímání a střídání role Petra a Honzy žáci rychle uchopili a reagovali hned po prvním pochopení situace, kterou uvedl muž svým apelem na úklid uhlí. Opět učitel v roli přinesl podnětné reakce. Nevýhodou bylo zapojení především aktivnějších žáků, kteří svým elánem nevnímali, že by se chtěli vyjádřit i ostatní. Bylo by možné ošetřit tuto reakci předem zadanou instrukcí, že by se měli vyjádřit všichni. To by ovšem platilo především pro tuto skupinu, která je v jedné části velmi živá a v druhé méně aktivní. Během posledních aktivit už žáci projevovali známky únavy, zároveň celková atmosféra byla klidnější. To mohlo způsobit také směřování ke

---

<sup>19</sup> TICHÝ, František. Transport za věčnost. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017. ISBN 978-80-7515-052-3 str. 106

konci příběhu, větší pocit sounáležitosti s příběhem a zamyšlení nad osudem složitým osudem postav.

Předpokladem, se kterým jsem účast v projektu nabízela skupině 8. třídy bylo, že se přihlásí žáci, kteří projevují i v průběhu roku zájem o dramatickou výchovu v hodinách. Překvapilo mě proto, že se přihlásili i žáci, kteří v hodinách nespolupracují a spíše aktivity negují. V průběhu se projevilo, že někteří z dobrovolných žáků se přidali, protože nabídku vnímali jako zábavnější trávení času ve škole, kde by se jinak museli věnovat povinným předmětům a povinnostem. Po prvním dni, kdy jsem vnímala já i ostatní žáci, že ne všichni, kteří se přihlásili dobrovolně se chovají v souladu s nastavenými pravidly a narušují tak průběh dílny ale i možnost individuálně prožívat příběh ostatním spolužákům. V této konkrétní skupině by tedy bylo vhodné z důvodu nekázně některých žáků volit menší počet, ve kterém by bylo možné jednodušeji vnímat a ošetřit nevhodné chování, které nebylo v souladu s nastavenými pravidly. Obecná komunikační a organizační pravidla s žáky řešíme často i během pravidelných setkávání, kdy mají potíže s nasloucháním, skáčou do řeči, neudrží pozornost.

Závěrečná situace s oznámením Petra, že do transportu nastoupí osobně vnímám spíše než dramatickou jako epickou. Bylo potřeba ochránit žáky pocitu, že hlasovali pro možnost, která postavu může nasměrovat k tragickému osudu. Proto byla zadána instrukce, že žáci jsou v roli jeho myšlenek, které se v hlavě objevují. Škála byla rozmístěna po celé třídě. Z hlediska celkové stavby projektu závěrečné situaci chybělo větší napětí, a konkrétní situace, do které by žáci mohli vstoupit a jednat.

# Reflexe projektu

Předpokladem, se kterým jsem účast v projektu nabízela skupině 8. třídy bylo, že se přihlásí žáci, kteří projevují i v průběhu roku zájem o dramatickou výchovu v hodinách. Překvapilo mě proto, že se přihlásili i žáci, kteří v hodinách nespolupracují a spíše aktivity negují. V průběhu se projevilo, že někteří z dobrovolných žáků se přidali, protože nabídku vnímali jako zábavnější trávení času ve škole, kde by se jinak museli věnovat povinným předmětům a povinnostem. Po prvním dni, kdy jsem vnímala já i ostatní žáci, že ne všichni, kteří se přihlásili dobrovolně se chovají v souladu s nastavenými pravidly a narušují tak průběh dílny, ale i možnost individuálně prožívat příběh ostatním spolužákům, jsem nabídla všem, že se druhého dne nemusí účastnit, pokud se necítí v procesu dobře nebo to vnímají pouze jako „volnější výuku“. V této konkrétní skupině by tedy bylo vhodné z důvodu nekázně některých žáků volit menší počet, ve kterém by bylo možné jednodušeji vnímat a ošetřit nevhodné chování, které nebylo v souladu s nastavenými pravidly. Obecná komunikační a organizační pravidla s žáky řešíme často i během pravidelných setkávání, kdy mají potíže s nasloucháním, skáčou do řeči, neudrží pozornost. V tomto případě tyto nepříjemné situace, vyrušování, vtipkování atd. reflektovali i samotní žáci.

Reflexe je zásadním prvkem, díky kterému se můžeme vrátit k proběhlé akci a komentovat ji zvenku, zveřejnit pochybnosti, nejistoty nebo otázky. *„Jejím zřejmým utvářejícím prvkem je vztah k linearitě lekce – reflexe se vrací zpět.“*<sup>20</sup> Otázky kladené po hodině, v průběhu, které mají žáci pocit, že si jen hrají, najednou shrnují nebo umožňují ohlédnout se za přesahem, který pro ně právě hra může mít. Každotýdenní setkávání směřují právě k porozumění tomu, že i v dramatické výchově se dozvídáme o světě a o společnosti. Tyto zkušenosti později můžeme využít v širších souvislostech.

S oběma skupinami se od začátku výuky DV snažím podněcovat diskusi a reflektovat hodiny nebo jejich části. Většinou trvá delší dobu, než někdo ze skupiny promluví konkrétně k tématu. V otázkách musím být vytrvalá a konkrétní. V rámci tohoto projektu se proto v průběhu často vyskytují aktivity, které mohou zároveň

---

<sup>20</sup> MARUŠÁK, Radek. Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou. V Praze: Akademie múzických umění, 2019. ISBN 978-80-7331-172-8 str. 17

pomocť vyjádřit žákům reflektovat v rámci příběhu. Např. formou psaní vzkazů a dopisů nebo zapisování na velký papír. Všechny tyto materiály byly celou dobu k dispozici a žáci do nich měli možnost nahlédnout kdykoliv potřebovali. Tyto materiály také sloužily jako určitá opora pro strukturu příběhu. Nabízely možnost vrátit se k předchozím situacím a příběhovým faktům. Také sloužily jako shromaždiště diverzity pohledů a názorů. Tato funkce vytvořených autentických materiálů nebyla v reflexi dostatečně uchopena a rozvinuta. V hlubšího zkoumání by nabízely zdůraznit téma, které bylo zmíněno i v reflexi žáků – a tím je rozdílnost nebo rozmanitost názorů a pohledů.

Závěrečná reflexe byla naplánována a realizována slovně, v kruhu. V tu dobu spolupracovalo pár aktivnějších žáků. Ostatní zareagovali po konkrétním oslovení nebo výzvě k vyjádření. Možným důvodem, proč se diskuse nerozvinula je nejistota v projevování před spolužáky, možný pocit, že budou souzeni za svůj pohled nebo názor. Nejistota může částečně souviset s vývojovým obdobím, kterým žáci v současnosti prochází. uvažování nad tím, co nám prožitý příběh mohl přinést. Žáci, kteří byli osloveni, zůstali u jednoslovných nebo obecných odpovědí, které budily dojem nutnosti „správně“ odpovědět na otázku nebo budila reakci „nevím“. Přesto v závěrečné slovní reflexi padlo několik zásadních podnětů. Bylo to například silné zasažení koncem příběhu, vnímání určitého pocitu viny v situaci ve třídě (v první části). Individuální bylo vnímání vztahu mezi Honzou a Petrem – někdo jejich přátelství vnímal hluboce a neoddělitelně, někdo si naopak myslel, že jejich přátelství není tak pevné. Další myšlenkou, která během slovní reflexe padla, bylo vnímání nacismu a jeho šíře ve smyslu nejen přímé konotace se Židy, ale celkově s diskriminací (např. Romů a dalších národů). Zajímavým se jeví individuální vnímání celkového dopadu projektu. Žáci v reflexi zmiňovali velmi odlišné situace, které na ně měly největší dopad – z toho vyplývá komplikovanost exaktních závěrů. Jeden z žáků například pojmenovával jako zásadní a jistým pohledem nejzábavnější (pravděpodobně z hlediska formy a zvolením prostředků a metod) tvorbu Honzovo části příběhu – jeho rodiny a domova. Celkově tvorba ve skupinách a připravování etud nebo živých obrazů byly oblíbené části. Témata a pocity, které byly zmíněné během slovní reflexe byly smutek, zrada. Proto jsem se rozhodla požádat žáky o písemnou reflexi, ve které byly přímo napsané otázky, které měli zodpovědět. Většina žáků odpovídala

s větším časovým odstupem. Písemné odpovědi odevzdala přibližně polovina zúčastněných.

Hra v roli byla pro většinu účastníků z různých důvodů neoddělitelná jimi samými od jejich vlastních postojů a názorů. Toho si byli všichni vědomi. Bylo to způsobeno do velké míry minimálními zkušenostmi s hrou v roli, a také v reflektivních částech byl kladen důraz na jejich osobní reflexi – sdělili to, jak nad postavou přemýšleli a proč se mohla nebo chtěla zachovat a jednat jinak, než bychom očekávali. To se dělo v minimálních případech. Účastníci se také vědomě rozhodovali a přemýšleli nad tím, že by se jiný člověk mohl k problému postavit odlišně.

Množstvím motivů, potřeby seznámit žáky s tématem, a hlavně omezení se narativem příběhu nebyla do takové míry zdůrazněna jedna konkrétní situace – jeden problém, který by mohl být řešen. Nedostalo se hlubšímu ponoření do jedné konkrétní otázky. Bylo nastíněno více situací a problémů, se kterými se postavy setkaly, ale celý projekt koncepčně nesměřoval k řešení jedné zásadní situace, kde by se projevila a mohla realizovat předchozí zkušenost.

Tato zjištění budou uplatněna při úpravách scénáře pro další možné realizace. Nová verze by se blížila typu strukturovaného dramatu, které vychází a je založeno v první řadě na jedné problémové situaci, ke které se směřuje v průběhu celého projektu. Cílem upravené verze bude zaměřit se na umožnění větší míry podílu na příběhu z pozice hráčů. Umožnění jejich zapojení a možnosti rozhodování o pokračování příběhu.

V řadě činností je možné dále rozvinout potenciál metody učitele v roli a vytvořit tak více dramatickou situaci než zůstat v linii literárního příběhu. Učitel v roli byl zásadní pro charakter celé dílny. Specifikoval dramatickou formu zkoumání a učení se. Potvrdila se struktura funkcí a cílů Josefa Valenty (2008, s. 311) především tak, že metoda učitele v roli umožňuje řídit a strukturovat drama zevnitř, být součástí hraného světa, dostat děti rychle a efektivně do hry, přináší nabídku úrovně hraní, modelu komunikace, posunuje děj, umožňuje přímo prezentovat určité výzvy, orientuje hráče k řešení problému a vnáší do hry prvky napětí, kontrastu, překvapení a vyhocení.

## Zpětné vazby účastníků

Následující odpovědi účastníků jsou upraveny gramaticky a stylisticky. Některé otázky nebyly zodpovězeny všemi, kteří se rozhodli zpětně reflektovat. Z původních osmnácti členů skupiny odpovědělo písemně sedm žáků.

### Orientoval/a jsem se v příběhu?

- ANO
- ne
- *Spíš trochu, úplně si to nepamatuji.*
- ANO
- ANO
- ANO
- ANO

K postavě Honzy mě napadá:

- *Já nevím, ale připadal mi na naše vrstevníky trochu takovej, že bych ho čekala o dvě třídy níž, ale nejspíše to bude jinou dobou. Zároveň mi přijde, že není takový neochotný. Já vím, že jeho jednání tomu neodpovídá, ale přijde mi, že vlastně pořád v hlavě svádí nějaký boj. Jestli to udělat nebo ne.*
- *Že to vzal tak, jak to bylo*
- *Má rád kluky. Je kamarád s Petrem.*
- *Těžký život. Hodně mi to připomínalo hlavní postavy v WW2 filmech.*
- *Jestli si to pamatuju dobře, tak Honza byl Žid a měl to těžké. Ještě k tomu, když mu odnesli otce.*
- *Že to měl horší než Petr.*
- *Honza ze třídy.*

K postavě Petra mě napadá:

- *Ten mi zrovna jako náš vrstevník přijde v pořádku. Zároveň si nejsem jistá, co napsat. Protože mám dojem, že jsme řešili u Honzy jeho tátu, což vlastně*

*je docela osobní. Ale u Petra jsme řešili ten vztek s tím papírkem, který má vlastně každý, tak já nevím, jak vystihnout ten jeho charakter.*

- *Že se do něj naváželi.*
- *Je kamarád s Honzou.*
- *Když přemýšlím nad Petrem, představím si spíše nacistické válečné zločiny.*
- *Petr byl největší kamarád Honzy, ale připadá mi, že byli jenom kamarádi. Petr se ho nezastal a nepomohl mu se mentálně srovnat s tím, že mu odnesli otce.*
- *Že chtěl, aby se s Milanem neodcizili.*
- *Petr ze třídy.*

Situace v rámci celého projektu, kdy jsem se cítila příjemně:

- *Jedině při té procházce, protože na mě ještě nedopadl ten příběh a jeho atmosféra. Brala jsem to prostě jako zajímavou procházku v minulosti.*
- *Jsem trávila čas se spolužáky.*
- *Cítil jsem se příjemně, když jsme byli ve skupinách, protože mi bylo příjemnější mít svobodu v tom, co máme dělat.*
- *Když jsme měli hrát vlastní postavu, protože jsme si mohli vybrat, co bude určitá postava dělat. Jediný, co nás omezovalo byla fantazie.*
- *Bylo mi příjemně, když jsme dělali jeho rodinu.*
- *Už nevím.*
- *Konec hodiny, protože byl ve třídě hluk, který způsoboval bolesti hlavy. (Sám si za to taky můžu.)*

Situace, která mi byla nejméně příjemná

- *Určitě jak se Petr popral s Vladislavem, tuším, že se jmenoval. Jak jsme byli nějak v roli někoho jiného, tak to bylo těžké, protože jsem cítila že ta role doufám, že i já bychom zareagovali jinak, ale neměli jsme příležitost. A bylo to, že jsem se Petra nezastali naše chyba i kdybychom zareagovali, kdybychom mohli. (Aspoň doufám)*
- *Překřikování.*



- *Když jsme byli ve třídě, protože jsem byl sám.*
- *Tvoření Petrova domova, vlastně nevím proč.*
- *Nejméně příjemná situace u mě nebyla.*
- *Situace ve třídě, protože všichni křičeli.*

**V příběhu jsem vnímal/a témata:**

- *Utlačování, Opovržení, Německé ne opovržení ale chtíč ukázat kdo je tady pánem.*
- *světová, rasismus, znehodnocení*
- *Honzovi*
- *Rasismus a rozdílné názory*
- *Jo, vnímal jsem a témata byla dobrá, jenom moc do přítomnosti.*
- *Petr a Honza*
- *2.světová válka, nacismus, Terezín*

**Téma, které pro mě bylo nejvýraznější je**

- *Utlačování*
- *světová*
- *Honzovi*
- *Hraní vlastních postav*
- *Židi*
- *Honzovi*
- *Věci v kufro*

**Téma, které pro mě bylo nejdůležitější je**

- *Opovržení*
- *Nevím.*
- *Asi žádné*
- *Honzovi*
- *2 světová válka*

**Sám o sobě jsem se díky projektu a příběhu dozvěděl/a**

- *Že bych se v té době hodně bála. A úplně bych asi nechtěla ani jenom na ulici.*

- *Nevím*
- *Že si jednou najdeš cestu sám.*
- *Nic.*
- *Židech a jejich životě*
- *knížce*
- *Nic*

#### **O lidech jsem se díky projektu dozvěděl/a**

- *Že jsou lidé schopni všeho a děsí mě kolik lidí se beze slova vzdoru podřídilo, aby krutě zacházeli s ostatními.*
- *Že dokážou překvapit*
- *Honzovi a Petrovi*
- *Nic*
- *Nic*
- *Nevím*
- *Nic mě nenapadá.*

#### **O době 2. světové války jsem se dozvěděl/a**

- *Překvapilo mě, že i normální lidé, než Němci byli tak krutí viz. uhlí.*
- *Že je vozili do Terezína.*
- *Že to bylo hrozné.*
- *Vše jsem věděl.*
- *Židi a to, že nevěděli, co se děje v táborech, jen věděli že něco zlého.*
- *Nevím.*
- *Jméno kusu Čech pod kontrolou nacistického Německa.*

#### **Hru v roli jsem vnímal jako**

- *Jako možnost nevyjadřovat se osobně k dané situaci. I když by bylo docela zajímavé, kdyby tam měl být každý sám za sebe.*
- *Normálně*
- *Honzu*
- *Upřímně jsem to vnímal jako výuku o druhé světové.*
- *Zapáleného studenta*
- *Postavu*

- *Kamarád Honzy*

**Místo, pro cokoliv, o čem bys chtěl/a mluvit a předchozí otázky to neumožnily:**

- *Moc vám děkujeme.*
- *Nemám páru.*
- *Líbilo se mi to a rád bych si to zopakoval, ale s jiným tématem.*
- *Jen bych chtěl říct, že na otázky, na které jsem nedokázal zodpovědět, tak pro mě byly těžké odpovědět. Zkratka mě nic nenapadlo, nebo jsem pro otázku neměl odpověď.*

V reflexích žáků se projevily jejich celkový přístup k předmětu. Někteří se reflexi věnovali důsledněji a někteří spíše „plnili úkol“. Další reflexe, které jsou součástí přílohy přináší další zdroj pro uvažování nad touto zkušeností s realizací projektu.

## Závěr

Během realizace a po reflektování celého procesu bylo jasné, že tento způsob práce není a nemůže být statickým. Dynamika a rozmanitost je jedním z předpokladů pro efektivní a rozmanitý prožitek všech zúčastněných. První zkušenost s realizací zpětně vnímám jako začátek a inspiraci pro další vývoj a směřování celého projektu. Realizace projektu je součástí jeho tvorby. V konkrétních reakcích a následných zpětných vazbách je možné získat pohled, který sám pedagog nebo lektor předem nemůže očekávat. Limituje ho věk, nedostatečná zkušenost v oboru, tématu nebo naopak přehlcení zažitými principy a další individuální překážky, které mohou zprostředkovat jediné účastníci.

Výzvu pro tvůrce podobných typů programů představuje zvolený druh předlohy. Kvalitní literární dílo plné témat a motivů vyžaduje často zásadní proměnu struktury tak, aby se mohl příběh odehrávat živě a dramaticky. I přes rozbor a širší úvahy nad jednotlivými situacemi se literárnost do dílny dostala. Především na tom mají podíl části, ve kterých situace, které čteme, posouvají děj nebo ho komentují z pohledu postav. Záleží na záměru a schopnostech tvůrce, jak si poradí s rozmanitostmi, které kniha nabízí. Volba této konkrétní předlohy se ukázala jako materiál, se kterým má cenu se zabývat dále a šířeji. Určitě je možné uchopit celý příběh po částech. To zároveň nabízí otázku, zdali není jednodušší pracovat s jedním motivem nebo tématem (např. tvorba časopisu Vedem). V knize už takový motiv umělecky jednou zpracován a uchopen je, což může působit na další práci jako určující a neměnné. Pokud bychom se pouze inspirovali tím, jakým způsobem autor s tématem pracuje a nedrželi se tolik konkrétního příběhu, snadněji a volněji by se odehrávaly osudy postav. Vnímám, že příběh svazoval možnou invenci ze strany žáků, která byla nastolena v prvním bloku, proto v dalších úpravách zvážím možnosti jejich zapojení do tvorby příběhu a odkloním se ještě více od původní předlohy.

Dramaturgicky je potřeba zapracovat mnohem více na detailech vztahu chlapců Petra a Honzy. Doplnit více situací, které se týkají jejich přátelství a také o jejich vztahu více diskutovat v reflexích. První dva bloky fungovaly z hlediska děje smysluplně. Bylo by vhodné více propojit témata prvních dvou bloků – šikana ve třídě a situace u Honzy

doma. Jak spolu mohou o těchto věcech chlapci hovořit? Co pro ně takový rozhovor znamená?

Pro důslednější prozkoumání a rozvíjení situací by bylo nutné trávit s žáky více času a pracovat intenzivně, se skupinou, která projevuje o příběh zájem. Třetí blok byl spíše syntézou možných nabízených motivů a zasloužil by rozpracovat jednotlivé motivy konkrétněji a hlouběji. Volba dvou hlavních postav dávala smysl z hlediska nahlížení na příběh ze dvou stran. Také bylo možné si vytvořit bližší vztah k jednomu z nich, který byl žákům sympatičtější anebo je zajímal jeho osud. Důvod této volby by mohl být zajímavou otázkou nabídnutou v reflexi.

Zpětně se ukazuje, že individuální prožívání jedinců, kteří byli účastni, není možné shrnout do jednoho širšího výsledku. Pro každého se objevily otázky nebo témata, která považuje za důležitá. Každý prožíval příběh do vlastní možné míry. Pro žáky tento typ programu byl především oživením běžné výuky. Někteří si knihu přečetli, škola pořídila do školní knihovny několik výtisků, takže i další ročníky do ní budou mít možnost nahlédnout. V kontextu dlouhodobější tvorby s těmito skupinami bylo výhodné, že program probíhal od dopoledních hodin, kdy žáci přicházeli s čerstvou energií, začínali jsme společně den a tvořili vlastní atmosféru. Blokovaná výuka v tomto případě byla přínosná i pro hlubší poznání vztahů ve třídách a umožnění spolupráce s různými spolužáky.

Ve skupině jsem vnímala různé ohlasy. I v reflexích se názory různily. Chvíle, kdy jsem měla pocit, že nikdo nevnímá podstatu situace, celá aktivita se rozpadá a nikdo z žáků neprožívá příběh, byly žáky často popsány jako nejzábavnější. V písemných reflexích (např. vzkazech postavám) se ukázalo, že i v takových chvílích žáci nad postavami přemýšleli, jejich myšlenky vyjadřovali zásadní témata i vlastní zkušenosti. Písemná reflexe se osvědčila jako funkční nástroj, kterým žáci opravdu projeví své názory a také jejich důvody.

Žáci poprvé důsledněji tvořili vlastní postavu, se kterou by mohly dál příběh prožívat a ukázalo se, že v této části byli nejaktivnější. Může to souviset se zvykem na individuální přístup, který je jim blízký. Svůj výtvar konfrontují s druhým, ale stále jsou sami za sebe. V této skupině je ale zároveň důležité prohlubovat spolupráci. Jedním

z cílů, který byl naplněn, bylo nabídnout spolupracovat s různými spolužáky a vytvořit menší celky. Tato tvorba v menších skupinách se odvíjela od složení jednotlivých skupin a podařilo se vždy dojít k jednomu výslednému menšímu tvaru.

Z hlediska získání určitých dějepisných poznatků je možné hovořit o určitém uvědomování si kontextu doby z drobných a dílčích informací anebo spíše celkového dojmu o době. Těmto otázkám jsem se v průběhu slovních reflexí příliš nevěnovala. Vznikaly ale samovolné rozhovory mezi žáky o přestávkách, kdy si vyměňovali vzájemné vědomosti. Fakta, která si žáci odnášeli byly především roky nebo konkrétní pojmy, které doposud neslyšeli a nyní už o nich mají širší povědomí. Představu o době tedy vnímají v neurčitých obrysech podle míry zájmu o téma. Každý si v průběhu dílny uchopil určité vlastní téma, které mu bylo blízké a to vnímal více (pro někoho bylo důležité sledovat postavy Petra a Honzy, pro někoho spíše linii příběhu nebo obecně doby...)

Rozhodování nebo nabízení rad a řešení směrem k postavám bylo pro žáky přirozené a často se zdálo jednoduché a předem jasné. Většinou jako skupina došli k podobnému závěru, proto bylo důležité z pozice učitele v roli tyto rady problematizovat. Reflektovat zpětně svá rozhodnutí nebylo pro žáky jednoduché, ale po delším a důslednějším dotazování skupina pojmenovala zajímavé myšlenky.

Diskutované bylo často také vtipkování na téma Židů nebo koncentračních táborů. Tyto poznámky, které připadaly zábavné pouze jedné skupině chlapců, omezovaly prožívání příběhu dalších účastníků. Žáci sami reflektovali, že takové vtipy často vznikají kvůli tomu, že téma je příliš tíživé, a proto je jednodušší si z něj udělat legraci.

Pro některé žáky byl probíraný příběh tíživý a citlivý. V některých opravdově rozehraných situacích ztěžkla atmosféra a na celou skupinu dolehl smutek. Zpětně je pro mě proto důležité, že žáci reflektovali vlastní pocity a uvědomovali si, jak je vnímání vlastních pocitů v určitých životních situacích zásadní.

## Použité zdroje

- KOKOŠKA, Stanislav. Petiční výbor Věrní zůstaneme v dokumentech 1939-1941. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2021. ISBN 978-80-7516-009-6
- MACHKOVÁ, Eva. Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti. 2., dopl. vyd. [i.e. 3., dopl. vyd.]. V Praze: Akademie múzických umění, 2012. ISBN 978-80-7331-214-5
- MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4
- MACHKOVÁ, Eva, ed. Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0504-3.
- MARUŠÁK, Radek. Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou. V Praze: Akademie múzických umění, 2019. ISBN 978-80-7331-172-8
- ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80.262-0772-6
- TICHÝ, František. Transport za věčnost. Ilustroval Stanislav SETINSKÝ. [Praha]: Baobab, 2017. ISBN 978-80-7515-052-3
- TICHÝ, František. Princ se žlutou hvězdou: život a podivuhodná putování Petra Ginze. Semily: Geum, 2014. ISBN 978-80-87969-05-2
- ULRYCHOVÁ, Irina. Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7
- VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.
- Vedem | <https://www.vedem-terezin.cz/> [cit. 27.06.2022].
- Deník mého bratra | Holocaust. <https://www.holocaust.cz/zdroje/clanky-z-ros-chodese/ros-chodes-2005/brezen-8/denik-meho-bratra/> [cit. 27.06.2022].
- Protižidovská opatření v Protektorátu | Paměť národa. 2008 [cit. 25.06.2022]. <https://www.pametnaroda.cz/cs/magazin/specially/protizidovska-opatreni-v-protektoratu>
- František Tichý | Baobab. <https://www.baobab-books.net/author/frantisek-tichy> [cit. 27.06.2022].
- Transport za věčnost - Magnesia Litera. <https://www.magnesia-litera.cz/kniha/transport-za-vecnost/> [cit. 27.06.2022].
- Hagibor - Prague.eu. Prague City Tourism [cit. 27.06.2022]. <https://www.prague.eu/cs/objekt/mista/3855/hagibor>

# **Přílohy**



## **Příloha č. 1 - Události (časová přímka)**

### **1939 březen**

Čechy a Morava obsazeny německým vojskem, vyhlášen protektorát Čechy a Morava, na tomto území platí tzv. norimberské zákony

### **1. Září 1939**

Nacistické Německo napadá Polsko, začíná 2. světová válka

### **Květen 1940**

Honzův táta zatčen gestapem za odbojovou činnost proti Říši, vyslýchán a vězněn v Pečkárně a na Pankráci.

Honza předvolán na policii ve věci nálezného za odevzdání patentních klíčů.

### **Červen 1940**

Žáci se dozvídají, že spolužáci židovského původu nesmí navštěvovat školu s ostatními. Od září 1940 nesměly děti židovského původu a tzv. míšenci – ti, jejichž jeden z rodičů byl židovského původu, navštěvovat jiné školy než židovské, což znemožňovalo jejich další studium. Od roku 1942 tyto děti nesměly navštěvovat žádné školy a učily se doma tajně.

### **Září 1940**

Setkání kamarádů je čím dál vzácnější, dosud to ale není zásadní problém, protože Židé nejsou na veřejnosti nijak označováni.

Během roku se postupně rozšiřuje okruh omezení pro osoby židovského původu – zákaz návštěv kin, divadel, vstupu do parků a na hřiště, jízdy v předním voze tramvaje, zákaz vycházení po 20. hodině, povinnost odevzdat telefony, rozhlas, gramofony, kožichy atd.

### **Září 1941**

V protektorátu vychází nařízení o nošení žluté šesticípé hvězdy s nápisem Jude pro Židy na veřejnosti. Koncem září nastupuje do funkce zastupujícího říšského protektora Reinhard Heydrich. Nastává zostření celkové situace v protektorátu.

### **Říjen 1941**

Byly vypraveny první transporty českých Židů do ghetta v Lodži a dál do koncentračních táborů. 10. října je na poradě nacistického velení rozhodnuto o přeměně města Terezín na židovské ghetto. Krátce poté začíná také budování shromaždiště Židů poblíž pražského Veletržního paláce a ghetta v Terezíně.

### **Prosinec 1941**

Petr dostává povolání do transportu na leden. Honza se rozhodne Petra zachránit a schovat ho u prarodičů na venkově. Petr nechce ohrozit svou rodinu, a nakonec do Transportu nastoupí.

## **Příloha č. 2 – Věrní zůstaneme**

### *KAŽDÁ UVĚDOMĚLÁ ČEŠKA A KAŽDÝ UVĚDOMĚLÝ ČECH*

***Ignorují** společensky příslušníky německé armády a všechny služebníky německého nacismu. Nezapomínejte, že to jsou vykonavatelé surového násilí proti celému našemu národu!*

***Nepijí nebo omezují** pítí piva na nejmenší míru. Za každý půllitr piva platíte 20 procent na vedení války a prodloužení útrap celého národa.*

***Omezí kouření** na nezbytnou míru. Také tabák byl zdražen ve prospěch válečných vydání Reichu.*

***Nekupujte** německé výrobky.*

***Nenavštěvujte** německé filmy, kterými je nyní tolik krmena Praha a venkov.*

***Bojkotujte** Němci koupená kina: Aleš, Na Příkopě a Korunu; také Pasáž má jen německé filmy.*

***Český venkov** pamatuje na zásobování českých měst.*

***Buďme konečně národně sebevědomí!***

**Příloha č. 3 – Nařízení protektorátu, zákazy**

Z NAŘÍZENÍ PROTEKTORÁTNÍCH  
ÚŘADŮ JE ŽIDŮM POVOLENO  
NAKUPOVATI KAŽDÝ VŠEDNÍ DEN  
POUZE OD 15 DO 17 HODIN  
ODPOLEDNE.

ZÁKAZ NÁVŠTĚVY KIN A DIVADEL  
ZÁKAZ VSTUPU DO PARKŮ A NA  
HŘIŠTĚ

ZÁKAZ JÍZDY V PŘEDNÍM VOZE  
TRAMVAJE

ZÁKAZ VYCHÁZENÍ PO 20. HODINĚ

## **Příloha č. 4 - Deníkové záznamy Petra Ginze**

### **23. XII. 1941 ÚTERÝ**

Právě jsme dostali oznámení od židovské obce, abychom odevzdali do 31. prosince foukací harmoniky a jiné přenosné hudební nástroje, teploměry apod., fotoaparáty a příslušenství. Mimo to se musí přihlásiti nepřenosné hudební nástroje.

Odpoledne u babičky.

### **26. XII. 1941 PÁTEK**

Dopoledne doma, odpoledne všichni u Levitusů, s nimiž jsme šli na procházku na pláň. Tam jsme potkali Milošovy (ale bez Pavla). Dostali nový byt nad muzeem, jsou z toho šťastím pryč. Teď ještě (už půl roku) bydlí v podnájmu u Fleischnerů v Podskalské 22. Mají jen jeden pokoj, kde je kancelář, kuchyň, skladiště a ložnice zároveň. Spí většinou na zemi a je to tam velmi ubohé.

Cestou jsme se stavili u babičky.

Dopoledne s Popperem na procházce, je veliký vítr a zima. Odpoledne jsem zůstal doma, kdežto maminka s tatínkem šli k babičce a Eva s Renatou Hirschovou na procházku. Já jsem se dopoledne dost prošel a mimo to čekáme z Hradce husu. Maminka je již celá nešťastná, jestli se ta husa po cestě nezkaží.

### **29. XII. 1941 PONDĚLÍ**

Lauscherka nás pozvala (resp. svolala) na Hagibor, tak jsem tam šel, ale neměl jsem tam žádnou zábavu, jelikož se tam bruslilo a já jsem neměl brusle, tak jsem tam jenom vymrzl. Všude se tam válely ohromné haldy kostelních lavic, které byly svezeny ze všech synagog a tam štípány nuceně pracujícími Židy na palivo. Jak jsem šel z Hagiboru, bylo všude vylepeno spousta vyhlášek, že se musí odevzdávat lyže delší 180 cm (i árijci), jenže Židé to budou muset dát zadarmo, a árijci dostanou náhradu. Jsou však též povoláni na sběr sněhu (zatím se mají jen připravit).

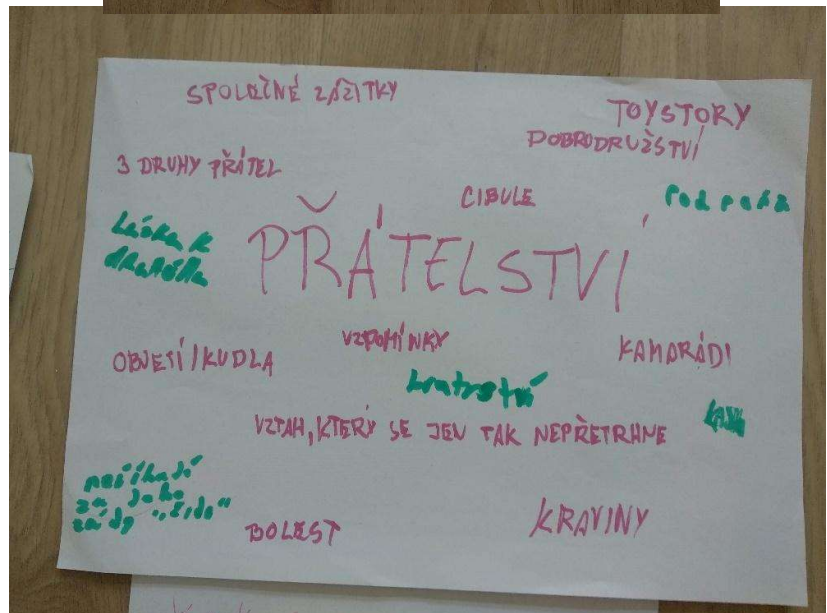
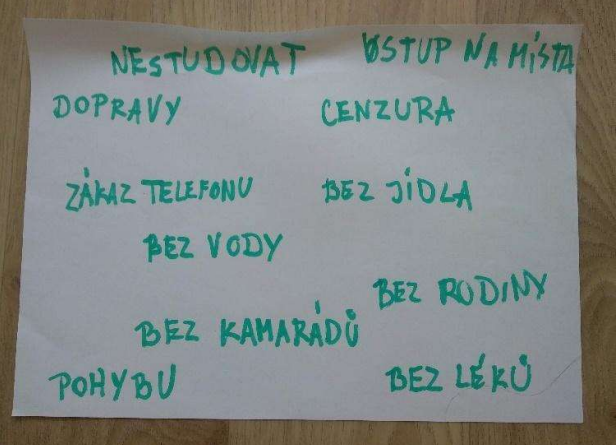
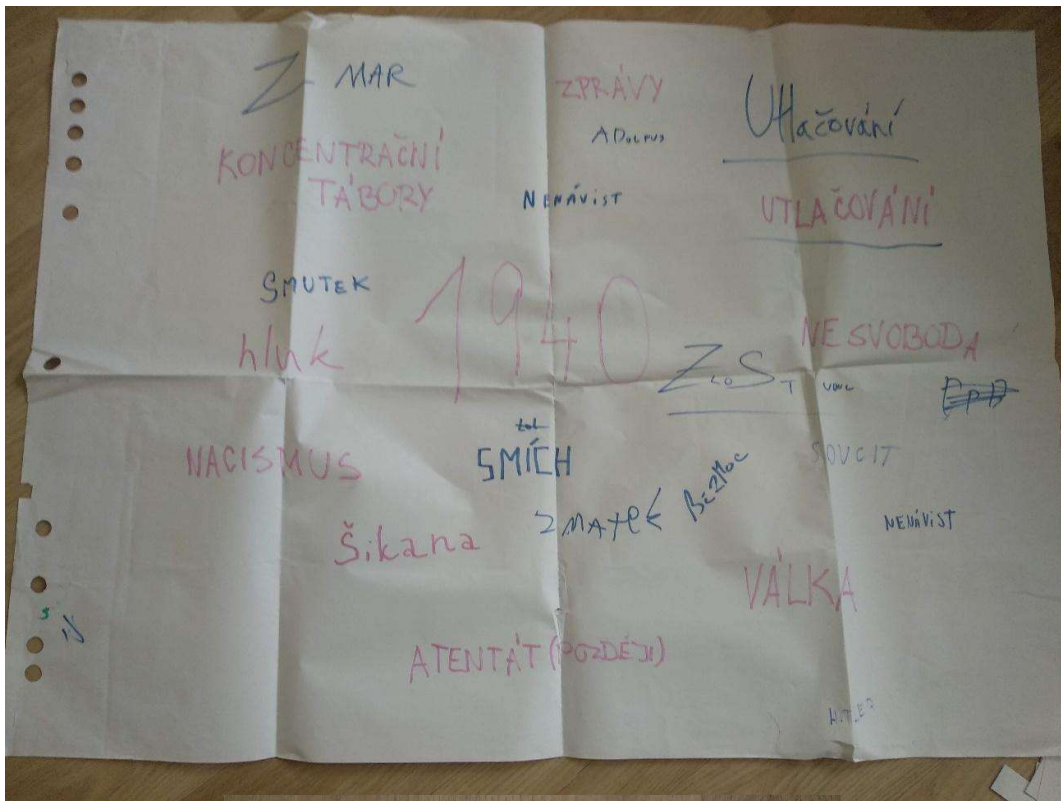
Odpoledne doma

### **1. I. 1942 ČTVRTEK**

Udělal jsem si z kůry pěkné housličky, ale ještě na ně neumím hrát, protože mají zatím jen dvě struny (z gumy). Dopoledne jsem dělal úlohy. Jinak nic zvláštního. Je toho vlastně hodně, ale není to ani vidět. Co je teď zcela obyčejné, vzbudilo by v normální době jistě rozruch. Židé např. nemají ovoce, husy a vůbec drůbež, sýry, cibuli, česnek a mnoho jiných. Tabačky nedostávají vězňové, blázni a Židé. Nesmějí jezdit v předním voze električky, autobuse, trolejbusu; po nábřeží se nesmějí procházet atd., atd.



Příloha č. 6 – Záznamy reflexí a diskuzí



## Příloha č. 7 - Fotografie

