

TVORIVÁ dramatika

3/2007
ISSN 1211-8001

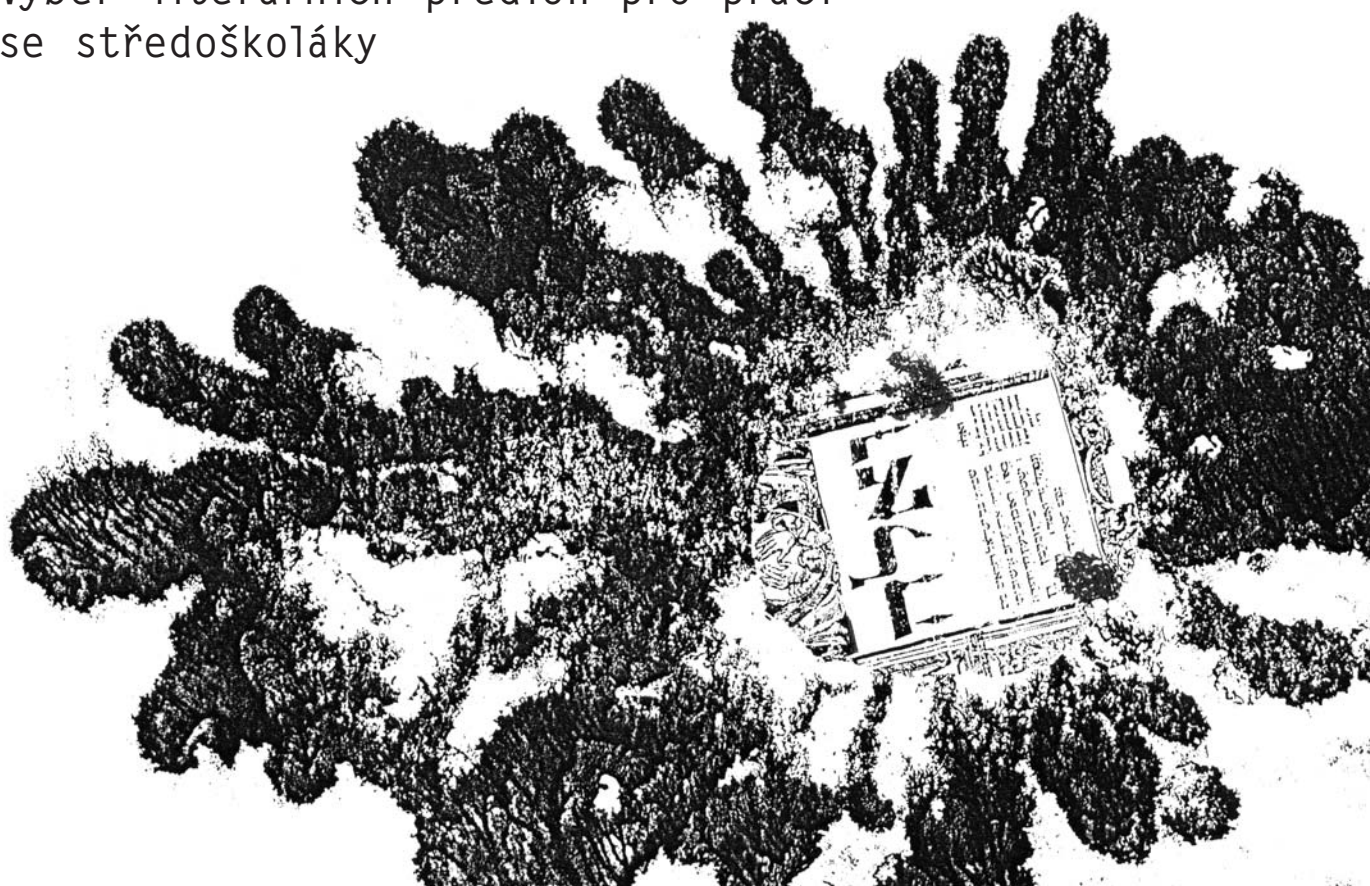
Piaristické školské divadlo

Využití metod dramatické výchovy
při výuce židovské problematiky na střední škole

Od dramatické hry k dramaturgickému projektu
s Christiane Pageovou

Je Prima sezóna prima?

Výběr literárních předloh pro práci
se středoškoláky



TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XVIII
číslo 3/2007 (52)
(Divadelní výchova, roč. XXIX)

Listopad 2007

Vydává NIPOS-pracoviště ARTAMA
ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou
dramatiku a katedrou výchovné
dramatiky DAMU

ISSN 1211-8001
Registrační značka: MK ČR 6628

Řídí redakční rada:
PhDr. Hana Cisořská, Ph.D.,
Roman Černík, Jakub Hulák,
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.,
prof. Miloslav Klíma, Irena Konývková,
PaedDr. Soňa Kofátková, Ph.D.,
doc. PaedDr. Silva Macková,
doc. Eva Machková, Radek Marušák,
doc. Jaroslav Provazník,
doc. Irina Ulrychová,
PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.,
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.,
PhDr. František Zborník
Vedoucí redaktor: Jaroslav Provazník

Adresa redakce: ARTAMA, Blanická 4,
P. O. BOX 12, 120 21 Praha 2,
tel. 221 507 967-9 nebo
221 111 052-3, fax: 221 111 052
E-mail: jaroslav.provaznik@damu.cz
a std@drama.cz
URL: www.drama.cz/periodika/index.html

Ilustrace Martina Vandasová
Grafická úprava Dana Edrová

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o., P.O. BOX 732,
111 21 Praha 1, tel. 234 092 851,
e-mail: Ivana.Pukacova@predplatne.cz,
URL: www.allpro.cz

Cena jednoho čísla (včetně textové
přílohy Dětská scéna): 40,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových zásilek bylo
povoleno Českou poštou,
s. p. OZSeČ Ústí nad Labem,
dne 21. 1. 1998, j. zn. P-334/98.

Uzávěrka příštího čísla:
5. ledna 2008

Obsah

ÚVAHY-POJMY-SOUVISLOSTI

Milena Nečesaná: Piaristické školské divadlo 1

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Kateřina Řezníčková: Využití metod dramatické výchovy
při výuce židovské problematiky na střední škole 12

Roman Manda: Od dramatické hry k dramaturgickému projektu
s Christiane Pageovou 29

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Náchodská Prima sezóna 2007. Celostátní přehlídka studentského divadla.
Náchod 2. - 5. května 2007 33

Lenka Novotná: Je Prima sezóna prima?
Z pohádky do reality aneb Jak se daří studentskému divadlu 33

INSPIRACE

Michaela Lažanová-Kateřina Řezníčková-Jaroslava Sýkorová:
Výběr literárních předloh pro práci se středoškoláky 36

RECENZE

Eva Machková: Hry v mateřské škole a dramatická výchova 46

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Gabriela Sittová: Blažena a Karolína. Proměny motivu české dívčí hrdinky
sledované na základě srovnání Robinsonky a Karolíny 47

Luděk Korbel-Jaroslav Provazník: Nahlédnutí do nových knih 50

DĚTSKÁ SCÉNA 24

Jan Werich-Zuzana Jirsová: Tři sestry a jeden prsten podle Jana Wericha 1

Zuzana Jirsová: Metodická poznámka 14

Zuzana Jirsová: Kryštof a Jonáš 16

Zuzana Jirsová: Cesta ke Kryštofovi a Jonášovi 25

Marc Alexander: Hrob ve sklepě 27

Piaristické školské divadlo

Milena Nečesaná

Dychtivě následujeme činy, památku a stopy těch, jichž si vážíme, ať žili v kterékoli době, na ně se rádi obracíme a jen stěží připouštíme, aby jejich vědomosti a projevy byly znevažovány.

Marcus Tullius Cicero

ÚVOD

Školské divadlo je téměř tak staré jako školství samo. Souviselo s vývojem školství a stejně jako školství doznalo velkých změn. Od humanistických školních představení, Komenského školského divadla, protestantského školského barokního divadla, divadelní činnosti jezuitského řádu přes dočasný útlum způsobený tereziánskými reformami, přes prvorepublikové pokusy o inscenaci divadla hraného žáky, divadelní výchovu dětí ve druhé polovině minulého století až po současnou dramatickou výchovu, která chápe divadelní inscenaci jako možný, nikoli nutný produkt činnosti členů skupiny. Již slovo výchova napovídá, že nejde pouze o cestu k divadelnímu tvaru, ale o cestu, která vychovává, která všestranně rozvíjí osobnost dítěte.

O historii školského divadla již bylo napsáno mnoho stran. Piaristickému školskému divadlu však bylo zatím věnováno málo pozornosti. V porovnání s dílem Tovaryšstva Ježíšova na poli divadelním není působení piaristů dosud širě zpracováno, zvláště pak s ohledem na současnou dramatickou výchovu, která je přirozeným vyústěním historického vývoje.

Studii a knih zabývajících se působením piaristického řádu na našem území není mnoho. Dodnes je zdrojem poučení Neumannova publikace *Piaristé a český barok* z roku 1933. Navázat na toto dílo a pokračovat v sepisování nových poznatků se podařilo Metoději Zemkovi, který za

spolupráce Jana Bombery a Aleše Filipa v roce 1992 vydal knihu *Piaristé v Čechách, na Moravě a ve Slezsku 1631-1950*. Uvedená studie podává velmi podrobný a ucelený obraz činnosti piaristického řádu. Ač jsou v různých studiích kapitoly, které se zabývají školským dramatem piaristických škol, ucelený pohled na tuto problematiku zatím chybí.

Ve své práci čerpám převážně ze sekundárních zdrojů, z publikací, které mapují činnost řádu. V těchto publikacích se zaměřuji hlavně na ty, které se nějakým způsobem zmiňují o divadelní produkci na piaristických školách. Některá díla podávají zjednodušený a ideologizovaný pohled na vývoj divadla (např. Makovská 1982), některá se o dramatické produkci piaristického řádu jen zmiňují (*Dějiny českého divadla 1* z roku 1968; Brockett 1999; Černý 1989; Neumann 1933; Plešek 2003). Existují však přesto knihy (např. Zemek-Bombera-Filip 1992), publikace a studie, které se divadlem v piaristických školách zabývají poměrně podrobně (Bombera a kol. 2001; Bombera, 1983, 1987, 1990; Klosová b.d.).

HISTORIE PIARISTICKÉHO ŘÁDU

Piaristický řád patří mezi apoštolské řády vznikající na počátku novověku. Tyto řády omezily povinnost chórové modlitby (ke slavnostnímu způsobu chórové modlitby byli zavázáni kněží v řeholních řádech),

aby se mohly o to více věnovat vzdělávání národů, šíření vědy, misijní a sociální službě. Největší úkoly mezi nimi plní Tovaryšstvo Ježíšovo (jezuité) a Řád zbožných škol (piaristé), pečující především o gymnázia (Tretera 1997: 196).

Zakladatelem piaristického řádu byl španělský kněz sv. Josef Kalasanský (šp. José de Calasanz, it. Giuseppe de Calasanzio). Narodil se v září roku 1557 (některé zdroje uvádějí rok 1556) na severu Španělska v aragonské vesnici Peralta de la Sal jako nejmladší dítě v početné rodině. Po studiích filozofie a teologie na španělských univerzitách ve Valencii a Barceloně byl 17. prosince 1582 vysvěcen na kněze. V rodném Španělsku působil do roku 1592, kdy odešel do Říma, aby se věnoval činnosti v řádových bratrstvech. Josef si zde všiml velmi nízké vzdělanosti a mravní úrovně velké části římské mládeže. Jaký pohled se mladému knězi naskytl? Řím té doby byl zdevastován válkami a morovými epidemiemi, na ulicích se potulovaly žebrající děti, o které se nikdo nestaral. Josef Kalasanský se obrátil na římský magistrát, ale byl odmítnut, protože podle vyjádření magistrátu nebylo pro mládež tohoto druhu hlubší vzdělání potřebné. A tak se rozhodl změnit své plány (původně chtěl v Římě upevnit svou společenskou pozici) a zasvětit zbytek života vzdělávání dětí chudých a opuštěných. O svém novém poslání napsal: "Zde v Římě jsem našel nejlepší způsob služby Bohu i lidem. A neopustím ho za nic na světě..." (citováno podle [1](http://www.strazni-</p>
</div>
<div data-bbox=)

ce.farnost.cz) Na podzim roku 1597 založil při kostele sv. Doroty základní školu pro chudé hochy; v roce 1612 již nově zakoupený palác navštěvovalo 1200 chlapců. V roce 1614 uznal papež Pavel V. existenci škol Josefa Kalasanského, dne 6. března 1617 změnil toto sdružení na paulánskou kongregaci škol Matky Boží. Stanovil, že se žáky těchto škol mohou stát jen chudí chlapci po předložení vysvědčení chudoby. Výuka měla být bezplatná. Za působení papeže Řehoře XV. se tato kongregace přeměnila na řád - *Ordo Matris Dei Sacri Apostolatus Ministerio Scholarum Piarum* (*Ordo Clericorum regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum* - Řád chudých řeholních kleriků Matky Boží Zbožných škol, it. *Scolopi*, šp. *Escolapios*, něm. *Piaristen* - viz J. Svátek in Bombiera a kol. 2001). Stalo se tak 18. listopadu 1621 a jeho výsady stvrdila konstituce vydaná 31. ledna 1622. Zakladatel řádu byl jmenován jeho doživotním generálem. Znakem piaristického řádu jsou v červeném (případně modrém) poli do sebe vklíněná písmena MA (Maria), nad nimi korunka s křížkem, pod nimi řecká písmena (méter Theu - matka Boží), pod těmi je šesticípá hvězda, po stranách koruny po jedné hvězdě, vše v aureole. Heslem řádu bylo: *Ad maius pietatis incrementum* (K většímu růstu zbožnosti). Řeholním oděvem piaristů je černý talár s cinulem (provaz, kterým je přepásán talár, symbol zasvěcení a slibů) a kolárek.

V této době studoval v Římě olomoucký biskup, držitel mikulovského panství František kardinál z Ditrichštejna. Seznámil se osobně s Josefem Kalasanským, obdivoval jeho výchovatelské snažení a začal s ním jednat o uvedení piaristů do Mikulova, z něhož se snažil vybudovat kulturní centrum Moravy. A tak došlo 2. června 1631 k historickému okamžiku nejen pro Moravu a české země, ale i pro celou střední Evropu - osm piaristických kněží vytvořilo první centrum šířícího se školství, náboženského hnutí a kultury mimo Itálii. Ve třicátých letech 17. století došlo k rozmachu řádu. Ve čtyřicátých letech však nastala krize. Interní neshody mezi členy řádu a iniciativa jezuitů, kteří nelibě nesli rozmach piaristických škol, vedly k potlačení řádu, vyšetřování inkvizicí, k zákazu otevírání nových kolejí a generální vizitaci řádu. Nakonec 15. března 1646 ponížil papež Inocenc X. řád na pouhou kongregaci.

Po smrti zakladatele řádu Josefa Kalasanského 25. srpna 1648 došlo k obratu, členové kongregace mohli otevírat noviciáty, přijímat nové členy a roku 1669 papež Klement X. povýšil kongregaci opět na

řád. Papež Benedikt XIV. pak 7. srpna 1748 prohlásil Josefa Kalasanského za blahoslaveného a Klement XIII. jej 12. října 1767 kanonizoval. V roce 1948 ho papež Pius XII. prohlásil za nebeského patrona křesťanských základních škol na celém světě. (Zemek-Bombiera-Filip 1992)

Podle údajů z roku 2001 v současné době působí na školách ve světě 1542 kněží, piaristických profesorů a učitelů a 3050 laických vyučujících - v Itálii, Španělsku, Jižní Americe, Mexiku, USA, Kanadě, Rakousku, Polsku, Maďarsku, Japonsku, v Čechách, na Moravě a na Slovensku.

Piaristé v Čechách

Jak už bylo zmíněno, památným datem pro české země byl 2. červen 1631. V tento den přichází osm piaristických mnichů do Mikulova, z něhož se stalo duchovní centrum, odkud proudila učenost a kultura. O to se zasloužil František kardinál z Ditrichštejna, výrazná mikulovská osobnost, olomoucký biskup a gubernátor Moravy. Situace mládeže v českých zemích se v době třicetileté války podobala situaci v Římě konce 16. století. František z Ditrichštejna se s Josefem Kalasanským v Římě osobně seznámil a situace v rozvráceném českém školství (po roce 1620 postupně zanikaly městské školy, došlo k poklesu vzdělání i zájmu o vzdělání) jej přiměla pozvat na své panství piaristické kněží. Není bez zajímavosti, proč Ditrichštejn usiloval právě o uvedení piaristů na své statky do českých zemí, když měl možnost využít působení jezuitů, kteří již byli v zemi usídlení. Důvodů bylo několik. Nejdůležitější však bylo, že na rozdíl od jezuitů byli piaristé v hmotných a finančních nárocích skromnější a v rekatolizačním úsilí daleko tolerantnější, což byly skutečnosti pro do značné míry nekatolickou Moravu velmi důležité. Zatímco jezuité měli zájem o žáky starší, gymnaziálního věku, kteří ovládali alespoň základy latiny a byli šlechtického nebo měšťanského původu, piaristé přijímali do svých škol žáky od sedmi let. Původ nehrál žádnou významnou roli a dokonce ani náboženské vyznání rodičů odlišné od katolického nebylo překážkou pro přijetí do piaristických škol (Jiřina Holinková in *Piaristé v Příboře* 1995).

Mikulovská kolej nezůstala dlouho jedinou. Milánský hrabě František z Magni, pobělohorský majitel strážnického panství, přítel kardinála Ditrichštejna, se osobně spojil s Josefem Kalasanským a v roce 1633 započali piaristé svou činnost ve Strážnici, kde byl také založen první piaristický noviciát v Čechách. Kardinál

Ditrichštejn se zasloužil také o vznik kolejí a noviciátů v Lipníku nad Bečvou v roce 1634. Vznik těchto tří komunit vedl k založení samostatné provincie, takže po provinciích italských (římské, ligurské, neapolské a toskánské) byla založena provincie Germania. Zřízením provincie byla ustavena organizační a správní struktura piaristů ve střední Evropě.

První piaristická kolej v Čechách byla zřízena v Litomyšli v roce 1640 bez souhlasu panovníka. Teprve v březnu roku 1657 císař Ferdinand III. souhlasil s usídlením piaristů v Českém království. Kromě výše jmenovaných působili piaristé na mnoha místech Čech a Moravy: Slaný (1658), Ostrov nad Ohří (1666), Kroměříž (1687), Kosmonosy (1688), Příbor (1694), Benešov (1703), Stará Voda (1723), Bruntál (1730), Mladá Boleslav (kam byla v rámci josefinských reforem přestěhována kolej z Kosmonos), Rychnov nad Kněžnou (1723), Praha (1752), Hustopeče (1756), Brandýs nad Labem (1759), Kyjov (1759), České Budějovice (1762), Nový Bor (1762), Moravská Třebová (1762), Most (1768), Beroun (1773), Doupov (1775), Kadaň (1803), Rakovník (1829), Liberec (1837), Nepomuk (1867). V 17. století byli zakladateli a zřizovateli piaristických komunit v Čechách a na Moravě církevní a světské mecenáši. V 18. a v 19. století se stále více v rolích donátorů objevují měšťané.

Nejvíce členů (kněží, klerikové, novicové a bratři laikové) měla česká provincie ve školním roce 1823/24 - bylo to 343 piaristů. Nejvyššího počtu žáků a studentů dosáhl řád ve školním roce 1864/65, na piaristických školách všech stupňů jich bylo zapsáno celkem 9730. Ve druhé polovině 19. století se jejich počty snižovaly v důsledku různých okolností - dva nové školní zákony, velké hmotné a finanční zatížení při držení velkého počtu škol, celková situace po roce 1849 a úmrtí padesáti činných piaristických profesorů. V 19. století měla naše provincie mezi svými členy jedenáct doktorů filozofie a šest doktorů teologie. Posledním provinciálem české provincie řádu Zbožných škol byl prof. František Ambrož Stříteský, vězněný za komunistického režimu v letech 1950 - 1960 (zemřel 16. 12. 1989).

Konec piaristického školství v Čechách předznamenalo zrušení poslední pražské reálky v roce 1871 (Zemek-Bombiera-Filip 1992). Ze všech kolejí zůstaly do roku 1950, který je rokem konce piaristického školství v českých zemích (13. - 14. dubna 1950 proběhla tzv. akce K - soustředění mužských řádů do deseti klášterů, 20. dubna 1950 výnosem o ru-



šení klášterů začal proces násilné likvidace mužských a ženských klášterů), jen koleje v Mikulově, Strážnici, Litomyšli, Praze a Mladé Boleslavi, celkem tedy pět řeholních domů.

PIARISTICKÝ ŠKOLSKÝ SYSTÉM

Výchova a vzdělávání pedagogů v piaristických školách

Jelikož se předpokládalo, že piarističtí řeholníci budou působit jako učitelé v řádových školách, stanovil už zakladatel řádu směrnice pro jejich důkladnou přípra-

vu a odbornou kvalifikaci. Novicové byli vzděláváni již v noviciátech, přičemž členy řádu se stávali teprve po dvouleté zkušební době. Zkušenými pedagogy - novicmistry - byli novici připravováni jak k duchovnímu životu, tak k učitelskému působení. Do řádu přicházeli většinou uchazeči s alespoň částečným humanitním vzděláním, zdokonalovali se v psaní, aritmetice, umění řečnickém a básnickém, studovali latinu, kaligrafii, cvičili se v katechetických promluvách, probírány a vysvětlovány jim byly texty klasických autorů. Po skončení noviciátu byli noví členové připuštěni ke složení řádových slibů - vedle slibu chudoby, čistoty a poslušnosti

piaristé navíc slibovali svědomitě vyučovat školní mládež. Novici byli veřejně zkoušeni z gramatiky a z příslušných autorů při první vizitaci, z poetiky a rétoriky při druhé a z dějin při třetí, měli povinné deklamace, cvičili se v hudbě a ve způsobu skládání dramat. Ve druhé polovině 18. století se zkoušky skládaly z poetiky, rétoriky, řečtiny, příslušných autorů, církevních a světských dějin, z římských reálií, zeměpisu, chronologie a matematiky. Při zkouškách se též vyžadovala znalost vyučování těmto předmětům.

Novici byli přidělováni učitelům jako "stážisté", učili se učit. Po úspěšném zakončení noviciátu a po skončení probační doby se kandidát stal řádovým klerikem a byl poslán k dalšímu studiu na významnější kolej, kde byl větší počet odborně vzdělaných kněží. Klerici si prohlubovali znalosti latiny, klasických autorů, církevních a světských dějin, řečtiny, matematiky; následovaly další zkoušky a po nich dvouleté prohlubování znalostí logiky, etiky, fyziky, metafyziky, algebry, geometrie, mechaniky, astronomie, architektury. Následovaly tři roky teologických studií. Navíc se vybraní klerici mohli účastnit i studií práva, polemiky, východních jazyků, dobrovolně se mohli vzdělávat v knihovnách. Každý týden přednášeli krátkou latinskou řeč, recitovali básně, občas konali akademie a divadelní představení.

Z tohoto výčtu je zřejmé, jak náročným studiem museli piarističtí učitelé projít, než jim bylo povoleno postavit se před třídu. Klerikové mohli vypomáhat v nižších třídách, teprve po uplynutí tří let tzv. druhého noviciátu mohl však být klerik ustanoven řádným učitelem, po šestiletém úspěšném působení na nižší škole mohl být pověřen učitelskou funkcí na latinských školách.

V čele všech škol provincie stál provinciál, představeným škol při jednotlivých kolejích byl rektor koleje, dozor nad vyučováním měl prefekt školy. Učitelé nižších tříd se nazývali magistři, učitelé vyšších tříd gymnázia byli profesori. Učitelé bývali často překládání, což bylo výhodné pro poznávání jednotlivých škol provincie, mentality žáků v jednotlivých krajích, různých jazykových prostředích; a vyžadovalo to navíc bezpečné ovládnutí obou zemských jazyků, češtiny a němčiny.

Výchově a vzdělání učitelů bylo věnováno mnoho péče a úsilí, stávali se z nich vynikající pedagogové, kteří vychovali tisíce žáků, z nichž mnozí se významně zapisali do dějin vědy a kultury. Pracovali často také jako zámečtí kaplani a vychovatelé, od roku 1722 měly právo na piaristického zámeckého kaplana pouze rodi-

ny fundátorů. Postupem doby si piarističtí učitelé získali takový respekt, že byli vybráni i k výchově členů habsburského domu. Mezi nejvýznamnější žáky piaristů patří František Josef I., který měl soukromého piaristického vychovatele (působil nějakou dobu v koleji v Lipníku). Mezi ty, kdož vděčí za první krůčky ve svém vzdělávání právě piaristům, patří dále například Karel Hynek Mácha, Tomáš Garrigue Masaryk, Johann Gregor Mendel, Josef Václav Sládek, Jan Evangelista Purkyně, Bedřich Smetana, Julius Zeyer, Jan Karafiát, Rainer Maria Rilke, Václav Beneš Třebízský, Josef Jungmann, František Sušil a mnozí další.

Výuka v piaristických školách

Výuka na primárních školách předbělohorského i pobělohorského období byla uskutečňována přibližně stejně, bez velkých metodických změn, snad jen s větším nebo menším důrazem na otázky náboženského vzdělávání a výchovu. Základními vyučovacími předměty byly čtení, psaní a počty. (Jiřina Holinková in *Piaristé v Příboře* 1995)

Výchova a vzdělávání chudých chlapců z poddanských, měšťanských a venkovských rodin se staly posláním piaristů. Jejich koleje a ústavy poskytovaly základní a střední vzdělání, které umožňovalo nemajetným chlapcům vykonávat zaměstnání, obchod, řemeslo nebo i nižší funkce ve vrchnostenských službách. To zajišťovalo ekonomickou stabilitu panství (Zemek-Bombera-Filip 1992). Zvláštní ohled byl brán na velmi chudé žáky, kteří neměli možnost dlouho chodit do školy. Tito byli svěřeni zvláště schopným učitelům, aby je v krátké době naučili všem potřebným znalostem pro život.

Školní rok začínal obvykle po svátku Všech svatých a byl rozdělen do dvou pololetí. Velikonoce skončilo první pololetí, druhé poletí skončilo v polovině září. Základem vyučování bylo naučit žáky nejprve číst, pak psát, potom teprve následovaly ostatní vyučovací předměty. To znamenalo nejprve poznávat písmena, pak slabiky, pak slova. Teprve po dobrém ovládnutí těchto základních kroků se učili žáci psát. Od tohoto základního metodického postupu pokračovalo seznamování s ostatními předměty, jako byla latina, přírodní vědy, hudba. Podobně jako v současné době byl vyučovací den dělen na vyučovací hodiny. Vyučování začínalo shromážděním žáků ve třídě po prvním zvonění v 7.30 hodin, poté k tomu určení žáci kontrolovali přípravu ostatních. V 8 hodin po zvonění začalo vlastní vyučování modlitbou. Dopolední vyučování trvalo

dvě a půl hodiny, odpolední, věnované procvičování a opakování, pak dvě hodiny. Dopolední i odpolední vyučování končilo tím, že učitelé odvedli své žáky do kostela. Při vyučování smělo být používáno jen předepsaných učebnic, jejichž soupis byl zaznamenán v tzv. katalogu. Změny nastaly i v tom, že žáci byli zapisováni do katalogu včetně hodnocení, tedy známek. Nově byly organizovány zkoušky po každém semestru. Podle prospěchu pak byli žáci zařazováni do vyšších tříd. (Jiřina Holinková in *Piaristé v Příboře* 1995)

Piaristické koleje a školy se držely systému obvyklého v českých zemích. Ale piaristé do tohoto systému přinesli prvky vlastní, a zejména pak pružnější a tolerantnější vyučovací metody. Zachovali systém preparand jako základního stupně vzdělání, které tvořily tři nižší třídy:

1. legentů,
2. skribentů,
3. volně připojovaná třída aritmetistů.

Posledně jmenovaná třída měla za úkol vycvičit žáky nejen ve všech způsobech počítání, ale i korespondence, v krasopisu, pravopisu a skládání písemností, aby absolventi této třídy mohli úspěšně zastávat místa v hospodářských nebo jiných úřadech. V těchto třídách se vyučovalo v mateřském jazyce, což mj. přispělo k uchování českého jazyka v pobělohorské době. V poslední třídě měli žáci možnost studovat také základy latiny pro případné další studium na gymnáziích, kde byly čtyři nižší třídy gramatické:

1. parva (studentům se někdy říkalo rudimentisté),
 2. principia,
 3. gramatika,
 4. syntax
- a dvě třídy humanitní:

5. poezie,
6. rétoriky,
kde se vyučovalo v latině, proto se také gymnázia nazývají latinské školy. Jelikož na jazyky byl kladen velký důraz, učilo se na jednotlivých kolejích i řečtině, španělštině, italštině, francouzštině. Přestože humanitní vzdělání (jazyky a historie) převládalo, dostalo se studentům i základů fyziky, chronologie, zeměpisu a ostatních přírodních věd. Obsah výuky a učební metody byly dány zaměřením jednotlivých tříd, zakladatel řádu Josef Kalasanský vydal učební směrnice, v roce 1694 schválila generální kapitula učební osnovy. První pedagogická příručka, kterou řád v Čechách v roce 1646 vydal, se nazývala *Scholae piae, de origine, progressu, instituto, utilitate etc. piarum scholarum*. Spisek byl rozdělen do devíti kapitol, které pojednávaly o těchto oblastech:

1. nutnost a prospěšnost instituce,
2. o těch, kteří jsou povinni mládež vychovávat, jako rodiče a učitelé,
3. školy jiných řádů (benediktinů a jezuitů) a školy piaristické se zvláštním zřetelem k námitkám proti piaristům,
4. připomenutí učitelům,
5. vysvětlení zvláštních povinností učitelů,
6. o úřadu prefekta a jeho druhů,
- 7-9. o povinnostech žactva.

(Neumann 1933)

Když studujeme vyučovací a výchovné metody piaristů, nelze neobdivovat jejich dokonale propracovaný systém práce s dětmi. Do školy byli přijímáni žáci od 7 let, absolutně zdraví a v čistém oblečení. Nemocní žáci se museli nejprve vyléčit a pak teprve mohli být do školy přijati. Do konce i příslušníci řádu museli být zdraví, bez jakékoliv tělesné vady a bez vady řeči. Žáci nesměli být tělesně trestáni (jen výjimečně při těžkých přestupcích), učitel nesměl trpět mezi žáky nadávkou, hádkou, rvačkou, žáci byli povzbuzováni k ctnostnému životu. Úctu, oblibu a vážnost si piaristé získali pedagogickým taktem, vzorným vystupováním, mírnými a nenásilnými vyučovacími metodami a náboženskou snášenlivostí (do škol byli přijímáni i i děti nekatolíků). Jejich rozsáhlé a bohaté knihovny jsou dokladem toho, že piarističtí učitelé se neustále vzdělávali a studovali odbornou literaturu, aby byli na výši ve svém oboru. Pružný systém školství dovoloval učitelům, aby podávali žákům více, než určoval rámcový pokyn. Činnost nižšího i gymnaziálního školství se v 17. a do poloviny 18. století vyvíjela bez zásahu státní moci.

V 18. století se vedle hospodářských změn změnilo i myšlení společenských vrstev, do filozofie pronikly myšlenky osvícenství, měnil se i názor na poslání školy. Cílem školy měla být výchova dobrých, poslušných a státu prospěšných občanů. Marie Terezie prohlásila školství za politickou záležitost, což se neobešlo bez zásahů i do piaristického školství - zavedení studia praktických oborů, potlačení humanitních předmětů, nutnost podávání zpráv o prospěchu žactva a učebních metodách královské reprezentaci, obsazování učitelských míst, rušení piaristických gymnázií, zásahy do metodické i obsahové stránky výuky. Pětadvacet let tereziánských reforem se na stavu piaristického školství neblaze podepsalo: nedostatek studované mládeže, klesající úroveň měst, nedostatek financí pro státní školství. Proto v roce 1802 císař František I. povolil, aby církevní řády obnovily gymnázia, piaristé dokonce směli zřizovat

veřejná filozofická učiliště při školách a kolejích.

Piaristické školství sehrálo v českých zemích významnou úlohu. Obětaví, neúnavní učitelé vychovali tisíce mladých lidí, dali jim vzdělání, zasloužili se o duchovní a vzdělanostní růst obyvatel.

DIVADLO VE ŠKOLSKÉM SYSTÉMU PIARISTICKÉHO ŘÁDU

Evropské humanistické školství stavělo vzdělání člověka na studiu řeckých a římských klasiků. Z jejich děl přijímalo také svůj vztah k divadlu a divadla při výchově a vzdělávání využívalo. Tento vztah se nezměnil ani s nástupem katolické reformy po tridentském koncilu. Právě italský pedagogové druhé poloviny 16. století se snažili změnit nedobré poměry ve vzdělávání a zařadili do svého výchovného systému i divadlo, čímž sledovali dát mu jinou, novou náplň a nový směr. Jedním z teoretických návodů byla kniha Silvia Antoniana *Tre libri dell'educazione cristiana dei figliuoli* (1583). Silvio Antoniano v ní zaujímá stanovisko k divadlu i ke školnímu dramatu. Svůj výchovný systém staví na křesťanských zásadách, učení a morálce, ale nezavrhuje užívání klasiků ani divadla. Požaduje však, aby z jeviště byla vykázána "stará komedie", která pranýřovala lidské chyby osobním napadáním, čímž jen rozněcovala sváry, a byla nahrazena "novou". Nová komedie měla být založena na jednání vymyšlených, mytologických i historických osob a divák v ní měl vidět jako v zrcadle své vlastní chyby a přednosti, poznávat své dobré i špatné skutky. Divadlo mělo být divákovi zrcadlem i školou vlastního chování, prostředkem sebepoznání. V padesáté kapitole svého návodu mluví Silvio Antoniano výslovně o divadelních hrách: je to užitečný a příjemný způsob zotavení, který přijaly do svých studijních řádů některé duchovní řády zabývající se výchovou. Látka ke hram se má čerpat ze světských dějin a událostí v životě světců tak, aby vlévala do duší a srdcí mládeže lásku k ctnosti. Má se vyloučit vše, co uráží a pohoršuje. Autor netrvá na přísném dodržování zákonů dramatu, vždyť se jedná jen o hru sloužící příjemnému zotavení mládeže. Hry mají být psány latinsky nebo lidovou řečí v "pěkné formě", aby sloužily ke vzdělání ducha a srdce, k posílení paměti, k cvičení výslovnosti a výmluvnosti. Je však nutno dbát, aby žáci jimi nebyli příliš odváděni od vlastních studií a neztráceli jimi příliš mnoho času. (Zemek-Bombera-Filip 1992)

Josef Kalasanský jako zakladatel piaristického řádu nebyl nepřítelem komedií, pokud šlo o hry podporující zbožnost. Odmitavě se však stavěl k provozování komedií na veřejnosti, byly ale hrány i přes jeho zákaz. Důvody bychom mohli označit za vyloženež komerční. Mecenáši piaristických škol rádi viděli dramata a veřejné akademie, ve kterých se jim za jejich dobré skutky děkovalo. Školní hry byly také zpestřením kulturního života v regionu.

V letech 1639 a 1640 sehráli mikulovští piaristé se svými studenty dvě úspěšná představení a referovali o svém konání do Říma. Byť se snažili přesvědčit vedení řádu, že taková činnost řádu prospívá, generální kapitula pořádání her v kolejích, školách, kostelech zakázala (podle M. Zemka to bylo v roce 1641, A. A. Neumann uvádí rok 1642) a povolila pouze konání akademií škol. Provinciální kapitula se usnesla (podle M. Zemka v roce 1658, rok 1659 uvádí A. A. Neumann), že zřídka (snad jednou ročně) a vždy s dovolením generála řádu mohou studenti hrát divadlo. S tímto ustanovením vyjádřila v roce 1659 souhlas i generální kapitula. Již v roce 1662 se rozhodnutí kapituly promítlo i do interních předpisů pro učitele. Ty předepisovaly provést s dospělejšími žáky dialogy, žáci poezie a rétoriky měli pořádat akademie (bez komické úpravy). Teprve v roce 1682 však provinciální kapitula schválila divadelní představení pro veřejnost jako cvičení ve výslovnosti, přednesu a gestech. Ani tento předpis však nebyl konečný. Konec 17. a začátek 18. století se vyznačoval bouřlivým růstem počtu předváděných her. Aby se zamezilo nižší úrovni představení a nadměrné zátěži studentstva i profesorů, bylo v roce 1711 v provincii nařízeno, aby profesor rétoriky provedl ročně jen jedno řádné drama a dvě deklamace, synopsi divadelní hry musel schválit provinciál.

Od poloviny 18. století docházelo vlivem vnějších událostí (prusko-rakouské války po nástupu Marie Terezie na rakouský trůn, školská reforma z roku 1774) v českých zemích k poklesu školní divadelní činnosti. Velký vliv na vývoj školství měla i změna evropského myšlení. Přichází doba osvícenství a klasicismu. Osvícenci považovali divadelní hry za rušivý prvek vyučovacího procesu. Školské hry byly vykázaný z divadel a veřejných míst, staly se záležitostí, která se odehrávala ve školní třídě (Zemek-Bombera-Filip 1992).

Aktéry her v piaristických školách byli především studující gymnázií (latinských škol), pro něž hru skládal obvykle třídní magister nebo profesor. Hra musela odpovídat schopnostem a možnostem žáků třídy, proto byly hry vyšších tříd přirozeně

kvalitnější a působivější, protože je zvláště pro třídy rétoriky a poezie psali profesoři těchto oborů, kteří studovali teorii i praxi tehdejšího divadla a své hry skládali a předváděli podle dobových zásad a schémat. Humanitní vzdělání předpokládalo dokonalé ovládnutí latiny; většina her byla psána a uváděna latinsky. Jen nižší třídy hrály podle okolností a zvláště i podle potřeby česky nebo německy.

V našich zemích byly divadelní aktivity škol známé již před příchodem piaristů: společně s reformačními snahami vycházejícím z Lutherova učení se v Čechách objevuje tzv. reformační divadlo. Prostřednictvím škol v německém městském prostředí na našem území přecházel jeho vliv na české školy utrakvistické. Doložitelný počátek opravdu akademického divadla v Čechách se datuje rokem 1530. Mistr Matouš Collinus (Matouš Kolín z Chotěbny), který přednášel na pražské univerzitě, se svými studenty zrealizoval Plautovu komedii *Miles gloriosus* (*Chvástavý voják*). V první polovině 16. století se na našem území hrála školská dramata. Středisky byly Kutná Hora, Louny, Jáchymov, Cheb a Trutnov. Na utrakvistické divadlo navazoval svou prací Jan Amos Komenský, který se na Moravě pravděpodobně seznámil s Kyrmezerovou tradicí *scholy ludus*. Jan Amos Komenský prosadil zavedení her do škol Jednoty bratrské, v roce 1654 sepsal svou knihu *Škola hrou aneb Encyklopedie živá čili Brána jazyků přímou na jevišti*. Jeho pozdější činnost na poli školského dramatu vrcholí dílem *Schola ludus*. Komenského představa školského divadla se obrací k nacvičování a opakování encyklopedické školní látky; nešlo mu o sdělení skrze akci, představení je pouze prostředkem k vyučování. Komenského přínos tedy nespočíval v "dokonalých" dramatizacích, ale v pokusu přeměnit rozsáhlé encyklopedické vědomosti v radostnou hru a žákovské dialogy. Z Komenského vycházeli i jezuité, kteří v letech 1558 - 1773 školské drama zásadním způsobem ovlivnili (Plešek 2003).

Piaristům nezbývalo než s nimi začít soutěžit, protože šlo nejen o výchovu a vzdělávání žáků, ale také o prostředek reprezentační a propagační. Doklady o hojných hrách a deklamacích máme z kolejí z Mikulova, Příbora, Bruntálu, Kroměříže, Lipníka nad Bečvou a dalších. Převážná část představení piaristických škol byla provedena latinsky, protože šlo především o ukázkou výsledků vzdělání žáků jednotlivých latinských tříd, o zdokonalení se v latině, pohotovost při přednesu řeči či básně, o výslovnost i o pohybovou zkušenost a gestikulaci. Proto se některá představení

odehrávala formou krátkých scén, jiná formou deklamací a akademií, u žáků vyšších tříd (třídy rétorů a poetů) jako skutečné hry a dramata. Divadlo podporovalo pílí žáků, protože úlohu hlavního představitele hrál obvykle nejlepší žák třídy, rozvíjelo schopnosti žáka a bylo prostředkem jazykové, společenské a mravní výchovy té doby.

Pro diváka byla i obyčejná školní představení přitažlivá. Jednak se piaristické školy nacházely mimo velká města, takže o divadelní podívanou byla nouze, jednak splňovala požadavek barokního diváka, který se nechtěl spokojit jen slyšeným slovem, protože latině nerozuměl, ale chtěl mít i vizuální zážitky. Proto museli autoři vybírat pro představení také vhodnou a obsahem přitažlivou látku, vymýšlet podle možností efektní techniku, zajímavé kostýmování a jevištní výpravu, aby byl zaručen úspěch a diváci spokojeni. Výdaje na provozování hry nesli obvykle mecenáši, kterým byla hra věnována, a kteří byli proto uvedeni již většinou v úvodní partii hry (prologu) anebo v epilogu nebo i v psané či tištěné perioše či synopsi. Divadelní program (periocha, synopsis), který dostávali diváci, obsahoval kromě podrobného rozvržení hry včetně obsahu scén a chórů i argumentum (obvykle stručný obsah podle použitého pramene, někdy jen jakési motto, biblický citát), osoby a obsazení, u alegorických kusů doplněné i "klíčem osob" (clavis personarum). Kromě titulu, eventuální dedikace, data a místa provedení označoval titulní list periochy i to, která třída představení sehrála. Nikdy však nebyl udáván autor. Zachované rukopisy her zpravidla uvádějí pouze název hry. Nebývá v nich zachyceno rozvržení chórů, interludií a dalších vedlejších částí dramatu. Víme-li, která třída hrála, lze ze seznamů členů řádu zjistit jméno příslušného učitele, pravděpodobného autora hry. Stoprocentní jistotu nemáme, pokud není jeho jméno potvrzeno jinak. (Viz materiál M. Klosové uveřejněný na webové stránce www.vosaspsektrizik.cz/piariste/index.htm.)

Podle žánru se hry rozlišovaly na tragédie, komedie, tragikomedie a komikotragédie. Knihovny piaristických kolejí dokládají, že piarističtí profesori studovali a znali evropské i domácí teoretiky (Jacobus Pontanus [vl. Spannmüller]: *Poeticarum institutionum libri tres*, 1594; Alessandro Donati: *Ars poetica*, 1631; Jacob Masen: *Palaestra eloquentiae ligatae dramatica*, 1654; Wenceslaus Schwertfer: *Index venae poeticae sive notitis poetarum, thematis, conceptibus, descriptionibus, affectibus, stylo, similitudinibus, exemplis & picturis inserviens*; Jan Dra-

chovský: *Grammatica Boëmica in quinque libros divisa*, 1660), studovali jejich díla a svých poznatků dovedli využít při skládání divadelních her. Mezi nejvýznamnější autory teoretických spisů z poetiky a rétoriky z řad členů piaristického řádu patří: Camillus Scasselli a S. Hieronymo (klerikové přijímali řádové jméno, většinou pouze křestní, a řádový přídomek; zkratka a S., v některých pramenech a s., znamená a sancto v případě, že přídomek byl podle světce muže, nebo a sancta v případě, že se v přídomku jednalo o svatou ženu): *Methodus emendatae orationis* (1665), Joannes Franciscus Foci a S. Petro: *Rhetoricus agón seu brevis methodus rhetoricae*, 1690, Martinus (Schubart) a S. Brunone nebo např. Lucas (Mösch) a S. Edmundo: *Vita poetica per omnes aetatum gradus deducta sive Poësis tota vitalis*, 1693. Základem všech dramatických výstupů od deklamací a akademií až po skutečná dramata byla poetická, řečnická a dramatická teorie piaristů, kteří zřejmě sledovali vývoj řečnické a dramatické teorie v okolních zemích. *Synopsis Constitutionum religionis Cleric. Regular Pauperum Matris Dei Scholarum* (vyd. v Římě v roce 1698) předepisuje pro jednotlivé třídy jednotné učebnice. Pro třídu rétoriky mezi jinými již jmenovaný Camillus a S. Hieronymo, jehož knihy byly řádem schváleny jako učebnice. Pojednávají o básnickém a řečnickém umění. Jsou pomůckami pro posouzení básnických a řečnických zásad piaristického školského divadla od druhé poloviny 17. století. Při žákovských přednesech se objevoval zlozvyk zpěvnosti (cantilatio), kterou někteří učitelé trpěli, ačkoli byla nepřirozená. Proto klade Camillus důraz na přirozenou výslovnost, protože je vrcholem a silou veškerého řečnického umění (Zemek-Bomberta-Filip 1992). V publikaci *Piaristé v Čechách, na Moravě a ve Slezsku 1631-1950* (Zemek-Bomberta-Filip: 144) autoři citují z dobové teorie: Veškerá účinnost řečnickova projevu mizí, není-li oživena růzností hlasového projevu, pohybem těla, změnou výrazu tváře. U hlasového projevu je třeba rozeznávat kvantitu a kvalitu hlasu. Hlas má být způsoben věcí, o níž v projevu jde, hlasových variací musí řečník ovládat tolik, kolik je různých hnutí mysli. Proto se při pojednání o gestech upozorňuje, že tvář je odrazem ducha, gesta následují hnutí mysli. Je v nich taková síla, že pohnou i barbary, třebas řeči nerozumějí, jsou němou výmluvností a platí více než hlas a řeč. I oči prozrazují různá hnutí mysli. Gesta hlavy a celého těla musí odpovídat výrazu tváře i hlasu.

Zmínila jsem se o žánrových označeních her. Vedle toho je třeba přihlédnout i k jejich obsahu podle zachovaných rukopisů her, případně perioch a synopsí.

Podle obsahu můžeme dělit dramata na hry s biblickými náměty, jinými náboženskými tématy, na hry alegorické, mytologické, historické, oslavné, příležitostné, vánoční a velikonoční. Naprostá většina piaristických her vede k víře zobrazením příkladů světců a mučedníků a upozorňuje na zásady křesťanské morálky. "Ve 2. polovině 18. století," píše M. Klosová, "se však mezi piaristickými dramaty vyskytuje řada her, v nichž se prosazují světské prvky a pravidelně se v nich vyskytuje silná komická složka. Hru o Arseniovi bychom podle názvu mohli pokládat za běžný kus věnovanou životu jednoho ze světců, ve skutečnosti ji však můžeme do této kategorie her zařadit jen s rozpaky. Arsenius, vychovatel synů Theodosia Velikého se rozhodne opustit dvůr a stát se poustevníkem. To je záminkou pro spoustu intrik, které okamžitě u dvora propuknou. Císařští synkové plánují mimo jiné vraždu svého učitele, nájemný vrah, jehož si zjedná, sice nakonec před činem couvne, přijde si však pro odměnu ovlivněn argumentem, že vraždu spáchal v duchu, což je také hřích. Arseniův sluha Pamphilippus je hlavním aktérem německé prozaické části hry, v níž takřka jako opovzděnaný tlumočí latinské děje hry a je protagonistou mnoha rozverných scén. Lze předpokládat, že taková podívaná dávala každému možnost, aby obdivoval, co se mu líbí: někdo prodlel svou myslí u zbožného Arsenia, jiný se bavil Pamphilippovými eskapádami. Toto lipnické představení z r. 1763 nepochybně přineslo své škole veřejný úspěch."

Piaristé i jezuité se shodovali na vnějším dělení dramatické hry:

- prolog - předslov, předmluva, přivítání obecenstva, žádost o pozornost;
- vlastní děj se pak dělí na akty (jednání), jejichž klasický počet, pět, se dodržoval většinou jen u tzv. větších dramat, jakými byla celoustavní a závěrečná dramata rétoriky a poezie na konci školního roku;
- epilog s poděkováním.

Za prologem bývalo hudební preludium, doplněkem jednání bývaly chóry (sbory), které zvýrazňovaly myšlenku jednání. Piaristé využívali při představení hojně hudebních i zpěvních vložek, pro obveselení diváků krátkých meziaktových výstupů, interludií.

Vnitřní stavba hry se členila podle dramatických zásad zvláště u tragédií na tyto části:

- prologus - předmluva;
- protasis - příprava děje;
- epitasis - rozvinutí děje, první zápleтка;
- catastasis - rozvinutí zápletek a dalšího děje;
- catastrophé - rozuzlení.

V některých hrách se předváděl paralelní děj:

- protasis - předloha, např. z mytologie;
- apodosis - doložení, např. historickou látkou (Bombera 1983).

Piaristé v zásadě respektovali trojici "aristotelských" jednot, ve většině případů se však nedali touto teorií ovládnout do té míry, aby jí otročili. Jednotu místa zachovávali natolik, že se celý děj odehrával v jednom městě, nikdy je však nenapadlo, že by snad bylo nesprávné přenést děj z paláce do zahrady, čehož se některé klasicistní poetiky přímo hrozily. S jednotou času si vesměs poradili tak, že nechali své hry plynout v kratším, leč ne zcela přesně určeném časovém úseku. Patrně tušili, že striktní dodržení tohoto pravidla by mohlo jejich hrám spíše uškodit. Tak tomu aspoň bylo ve hře *Ambrosiova stálost* a *Theodosiova pokání* (Lipník 1763), v níž duševní obrat císaře nastal za nepravděpodobný jeden den. Nejvíce se zřejmě "hřešilo" proti jednotě děje, kterou často poněkud narušovaly komické scény, tvořící místy až jakýsi pobočný děj.

O těchto produkcích píše M. Klosová mj.: "Hudba jistě zvyšovala přitažlivost představení. Meziaktová hudební vystoupení, stejně jako vesměs sólové zpívání čísla či instrumentální kousky, které zněly v jednotlivých scénách divadelních představení, prováděli buď studenti hrajících tříd, žáci speciálních hudebních seminářů (velmi známé byly např. v Mikulově a Kroměříži), ale i další hosté. Hudba v chórech nemusela být nezbytně dílem piaristů, ale i skladatelů z jiných řádů, jindy vypomohli i hudebníci světské. Náročnými podniky byly latinské či německé opery. Zachovaná libreta dávají poznat, že piaristé přesně napodobovali své italské vzory. Vzácně doložena jsou i melodramata. (...) Kostýmy velkých her byly patrně nádherné. Lze však předpokládat, že ve valné většině případů byly kostýmy vůbec nesouhlasily s dobou, do níž byla situována hra. Pro ilustraci uvádím známý příklad: v r. 1701 neměli kroměřížští piaristé dostatek kostýmů pro provádění 'komedií', pročež požádali biskupa, aby jim poskytl starší kusy ze svého šatníku. (...) Známy fakt, že role významných šlechticů a panovníků bývaly často hrávány šlechtickými synky, lze vysvětlit snahou neurazit a navíc zabezpečit, aby vznešená persona měla na scéně patřičné chování, ale možná i prostým kalku-

lem: takový žák se jistě sám přičiní, aby jeho kostým byl co nejlepší."

Školní divadelní drama mělo ve školském systému piaristického řádu své pevné místo. Výchovné, morální, vzdělávací, ideologické, propagační i zábavné aspekty školních divadelních her byly nepochybné. Staly se ve vyučovacím procesu prvkem osvěžení, názornosti a prostředkem motivace žákovy učení, zvyšovaly žákovo sebevědomí a schopnosti veřejného vystupování.

Deklamace, dialogy

Již v první třídě trivía, kdy se žáci učili slabikovat a číst, se dbalo na správnou výslovnost. V první třídě gymnázia (parva) se studenti učili skloňování a časování slov, pravidla větné konstrukce a již zde memorovali latinsky katechismus. Ve druhé třídě gymnázia (principia) se žáci učili pravidlům o rodech podstatných jmen, prohlubovaly se znalosti syntaxe. I zde memorovali katechismus a cvičili se ve slohových cvičeních. Ve třetí a čtvrté třídě (gramatica a syntax) již žáci ovládali všechna pravidla gramatiky. Osvojovali si čistotu latinské řeči, z paměti memorovali Canisia (na katechismu holandského jezuita Petra Canisia stála celá výuka náboženství, memoroval se podle úrovně v každém ročníku). Z našeho hlediska jsou nejzajímavější dvě poslední třídy vyššího gymnázia, třída poezie a rétoriky. Ve třídě poezie se vyučovalo teorii o básnických formách a metru, ve 2. pololetí žáci již sami skládali básně na dané téma a v dané formě. Probírala se nauka o řeči vázané. Ve třídě rétoriky se probíraly zásady řeči nevázané, studenti se seznamovali s formami a druhy řečnického umění, s řečnickými gesty, mimikou, ve druhém pololetí již zpracovávali a přednášeli vlastní řečnické projevy. Studující posledních dvou tříd se během studia cvičili prakticky v recitacích, deklamacích a proslovech jedenkrát měsíčně, jindy při různých příležitostech i před pozvanými hosty. (Zemek-Bombera-Filip 1992)

Deklamacemi v systému piaristického školství se rozuměly jakési etudy, které se neřídily zásadami dramatu, jejich obsah a styl byl podřízen věku a schopnostem žáků. Na rozdíl od divadelních her byly určeny i mladším žákům, v nejnižších třídách se hrály v českém jazyce, dokonce od poloviny 18. století mohli češtinu používat při uzavřených deklamacích i poetici a rétoři. Výraz "uzavřená deklamace" jsem použila, protože šlo o tzv. třídní neboli prostou deklamaci. Prosté deklamace se konaly na pódiu ve třídách, slavnostní

deklamace v divadelním sále za účasti veřejnosti, mnohdy je doplňovala hudba a zpěv, divadelní kostýmy a dekorace byly samozřejmostí. Studenti třídy poezie měli předepsáno básnické zpracování deklamace jambickým veršem, studenti třídy rétoriky přednášeli deklamace různými druhy řeči. Deklamace byly rozděleny na dvě části a měly dvě podoby - básnické a řečnické výstupy. Řečeno dnešním jazykem, řečnický výstup byla vlastně přednáška na dané téma, výstup básnický bylo básnické zpracování deklamace dle daných pravidel.

Pro názornost uvádím periochu božitélové deklamace, která se dochovala z latinské piaristické školy v Příboře. Periochu sepsal latinsky superior Bartlík, který 13. června 1695 napsal biskupovi: "U příchodu k naší rezidenci bylo v portiku postaveno jeviště a provedena malá deklamace k potěše matek, jejichž synové byli aktéry." (Jan Bombera in *Piaristé v Příboře*: 153) Přepisují ji zde proto, že jde o vzácný doklad božitélových scén. J. Bombera ve své studii "Divadelní hry a deklamace piaristických škol v Příboře" uvádí, že byla byla patrně provedena česky. Její latinský název zní: *Filius regis absconditus*, tj. *Ukrytý královský syn*. Šlo o deklamaci slavnostní, určenou pro veřejnou produkci, básnicky zpracovanou.

Ukrytý královský syn

4. kn. Král., kap. 11
tehdy
v podobě Joas
vpravdě Ježíš
při božitélovém průvodu
od ušlechtilé mládeže biskupského
gymnázia
zbožných škol v Příboře scénickou
zbožností
k uctění představený a adorovaný
roku spásy 1695.

Prolog

Génius škol se stručně zmiňuje o pořadu věci, která má být předvedena a věnuje ji Nejsvětější Svatosti.

První výstup

Atalia, rozhněvaná smrtí svého syna Achazjáše, zabitého Jehuem a sama toužící po vládě, rozhodne se bezbožně připravit o život veškeré královské potomstvo.

Druhý výstup

Joseba, tušící zlý záměr Atalie, rozhodne se zachránit jednoho královského potomka.

Třetí výstup

Nevinnost královské krve, chystající se lkát nad zlým záměrem Atalie, prosí, aby byl ukryt v bezpečí.

Čtvrtý výstup

Vojáci Atalie divoce hledají nevinou královskou krev, aby ji zabili.

Pátý výstup

Mír a Svornost jsou nuceni pro zuřivost Atalie odejít z Achazjášova domu.

Šestý výstup

Zajatí mladí synové Achazjášovi pláčí nad svým neštěstím, Atalie však nedbajíc slz přikazuje je usmrtit.

Sedmý výstup

Josaba ukryje mladého Joase, vyváděného na smrt, ve svatostánku a potom o tom řekne veleknězi Jojadovi.

Osmý výstup

Po vyhnání Atalie poručí Jojadas ukrytého Joase předvést na veřejnost, ustanovuje jej králem a předvádí, aby jej lid uctil, což se děje za velkého potlesku.

Epilog

Když génius Eucharistie předeslal vysvětlení celého příběhu, předkládá veřejnému uctění krále slávy, ukrytého pod způsoby eucharistie k veřejnému uctění a uzavírá celou pobožnost klečíc na kolenu a zpívaje se všemi akterý. Úctě Nejsvětější Svatosti.

V literární pozůstalosti profesora rétoriky a poetiky piaristy Jana Damascena Kapouna, která je uložena v Okresním archivu v Litomyšli, se zachoval vázaný rukopisný svazek, ve kterém jsou mimo jiné uvedeny i úplné texty čtyř deklamací. Uvedu obsah dvou z nich podle jednotlivých výstupů jako důkaz toho, že u některých deklamací byly setřeny rozdíly mezi deklamací a divadelní hrou. Tyto dvě deklamace s historickým námětem jsou diptychem s jednotnou a navazující látkou a jednotlivě i vcelku jsou historickou divadelní hrou. Při vlastním provedení (byly-li provedeny) k nim jistě patřil patřičný doprovod mimiky, gest, příslušných kostýmů.

Mírnost českého knížete Neklana - 17 výstupů

Obsah: Když Neklan přemohl knížete Lužičanů Vlastislava a chtěl vyhubit celý jejich kmen, pohnut laskavostí jeho syna Zbyslava daroval mu život a svěřil jej do výchovy jednomu z lužických předáků Durinovi.

1. výstup: Otevírá se proscenium, na lehátku leží mrtvý český vojevůdce Styrius. Neklan dostává zprávu o jeho smrti.
2. výstup: Neklan hrozí zajatcům smrtí, neprozradí-li, kde se ukrývá Vlastislavův syn.
3. výstup: Zajatci pláčí nad svým osudem.
4. výstup: Synové knížete přivádějí do otcova tábora Zbyslava.
5. výstup: Zajatci sdělují Neklanovi, že Zbyslava vychovával Strachota.
6. výstup: Durin se obává o osud Zbyslavův, posílá Strachotovi zprávu, že Zbyslav se nachází v nebezpečí.
7. výstup: Strachota hledá Zbyslava, který odešel z jeho domu, dostane se do tábora Čechů, je zajat a přiveden k Neklanovi.
8. výstup: Synové Neklanovi blahopřejí otci k vítězství.
9. výstup: Předáci Čechů chválí syny za jejich úctu k otci.

Hudební vložka

10. výstup: Neklan si nepřeje, aby se někdo Strachoty vyptával, kde je Zbyslav.
11. výstup: Strachota oplakává svůj i Zbyslavův osud, je odváděn do vězení, cestou potkává Zbyslava.
12. výstup: Sluhové oznamují Durinovi svou domněnku: Strachota se Zbyslavem hledali záchranu v útěku.
13. výstup: Neklan zklamán pokusem zajatců o útěk přikazuje je usmrtit.
14. výstup: Zbyslav pláče nad svým osudem.
15. výstup: Synové Neklanovi jej utěšují nadějí.
16. výstup: Vojáci přivádí zajaté ke knížeti, aby byli potrestáni smrtí.
17. výstup: Neklan znovu marně vyzývá na zajatcích, kde je Vlastislavův syn. Tu jej Neklanovi synové přivádějí k otci, ten pohnut jeho mládím a šlechtetností vrací mu otcovské knížectví a předává jej výchově Durinově.

Spravedlnost českého knížete Neklana - 13 výstupů

Obsah: Neklan svěřil Zbyslava, syna lužického knížete, výchově Durinově. Ten hocho usmrtil a odvážil se požádat Neklana o odměnu. Neklan mu poručil, aby si za odměnu vybral jeden ze tří způsobů smrti. Básnická licence dodává, že Neklan v té době svolal sněm předáků.

1. výstup: Neklan se dozvídá od věštce, že svolaný sněm bude poskvrněn dvojí smrtí.
2. výstup: Zbyslav vyslechne hovor pastýřů o těžkostech jejich života.
3. výstup: Durin zabije Zbyslava.
4. výstup: Neklan odkládá sněm.
5. výstup: Bojí se o své syny a nařizuje, aby bez jeho vědomí nikam neodcházeli.
6. výstup: Kmeti chápou Neklanovy obavy.
7. výstup: Durin přináší Neklanovi Zbyslavovu hlavu, dostává příslib odměny.

Hudební vložka

8. výstup: Neklanovi synové žádají kmety, aby pohnuli Neklana k potrestání Durina.
9. výstup: Kmeti se odváží kárat Neklana, že slíbil odměnu vrahu Durinovi.
10. výstup: Neklan pláče nad smrtí Zbyslavovou.
11. výstup: Neklan potvrzuje, že ve shromáždění kmetů dá Durinovi vhodnou odměnu.
12. výstup: Neklan plísni syny, že se odváží stěžovat si na otce u kmetů.
13. výstup: Neklan předvolá Durina do shromáždění a vybídne jej, aby si za vraždu vybral jako odměnu jeden ze tří způsobů smrti: jed, provaz nebo meč.

Piaristické drama v Čechách a na Moravě

Jak jsme již zmínili, všechny piaristické školy a koleje zakládány v Čechách a na Moravě hrály školské drama. V archivech se nachází poměrně dost zachovaného materiálu, synopsí, poznámek o hrách, menší je počet her samotných. Mnoho divadelních her, učených knih, hudebních skladeb a pedagogických spisů leží ještě v zapomenutých archivních depozitářích a neprobádaných knihovnách. Já jsem využila zpracovaného materiálu z Příbora, Bruntálu, Litomyšle a Kroměříže a vyberu příklady her, které se v těchto městech hrály. Chci tím dokázat, jak bohatá byla

dramatická tvorba dokonce i v těchto ne právě největších školách. Nebudu jmenovat všechny zdokumentované hry, které jsou ostatně uvedeny v análech archivů, uvedu hry velké, něčím zajímavé.

Z celkového obrovského počtu her (odhadem asi 200 až 250 akcí na jedné škole) se zachovalo velmi málo perioch a jen zlomek rukopisů her. Některé zápisy jsou vedeny ledabyly, často chybí pojmenování akcí, mnohdy chybí autor. O konání her jsme informováni z piaristických kronik, z korespondence mezi kolejemi a provincií, případně mezi provincií a generálem.

Následující přehledy jsou převzaty především z materiálů Jana Bombery (viz seznam literatury).

Příbor

Příborští piaristé zahájili svou činnost v roce 1694, latinské školy byly v Příboře zrušeny v roce 1777. Kolej měla v kraji ohromný význam, jelikož šlo o kraj s velkým počtem nekatolických obyvatel. Piaristé chtěli brzy ukázat výsledky svých učebních postupů a využít jich pro získání nových příznivců. Proto byla dramatická činnost velmi pestrá a bohatá. Bohužel však zcela chybějí zápisy od roku 1697 do roku 1707. Jestliže se opravdu v této době žádné hry nekonaly, je možné, že příčinou byly jakési blíže nepopsané spory s příborskou farou. Že došlo ke smíru s farářem, však víme určitě, v roce 1708 mu totiž piaristé věnovali hru o zakladateli řádu Josefu Kalasanském, kterou sehrála principie a parva klerika Candida Bartlíka a S. Josepho. K této hře existuje zachovaná latinská periocha. Dále chybí jakékoli záznamy o divadelních akcích v letech 1712 až 1727, jednak kvůli morovému nebezpečí byla škola na čas uzavřena, jednak opět vinou neúplných a ledabyly vedených zápisů.

Nevíc her je v záznamech od roku 1736, z nichž vybírám:

- 29. 7. 1737: Moralitu *De ss. Tiburtio et Valeriano* hrála principie a parva, autor P. Maximus Bianki a S. Procopio; hrána pro mecenáše maršálka těšínského vévodství Františka Karla Skrbenského, latinsky.

- 17. 1. 1738: Dramatickou deklamaci na motivy antických bájí a pověstí *Hercules in cunis* hrála poezie a rétorika, autor prof. Candidus Minikati a S. B. V. Marie, věnováno novojičínskému děkanovi Hertlovi, latinsky.

- 1. 9. 1739: "Sličné" drama s antickou tematikou *Aristides Athenský* hrála poezie a rétorika, autor prof. Augustinus König a S. Ambrosio (dostal jako odměnu 12 imperiálů a 1 zlatý pro hudebníky), věnová-

no čtyřem Augustinům z městského představenstva.

- 10. 2. 1740: Historické téma, deklamace o Karlomanovi a Pipinovi (titul není uveden), hrála poezie a rétorika, autor prof. Augustinus König a S. Ambrosio (obdržel jako odměnu 6 zlatých, dva na divadelní výpravu, dva pro herce a dva zůstaly na koleji jako přídavek jídla pro herce hlavních rolí, věnováno hraběnce Karolině Pražmové, vystoupili v ní její synové Jan a Justus).

- 12. 4. 1740: Pašijové drama *Bůh - člověk* hrála poezie a rétorika, autor P. Andreas Heinrich a S. Tobia, latinsky.

- 30. 8. 1740: Alegorickou deklamaci *Josef přijímá v Egyptě svého otce Jakuba* hrála poezie a rétorika, autor prof. Augustinus König a S. Ambrosio, latinsky pro přítomného provinciála.

- 3. 7. 1741: Drama k aktuální politické situaci (vpád Prusů na Moravu v roce 1741) *Rudolf, král burgundský, přemožený císařem Konrádem II. pro porušení starých smluv* hrála poezie a rétorika, autor prof. Renatus Rauch a S. Adolpho, latinsky.

- 27. 3. 1744: Pašijové drama *Peršan Thamas umírající na kříži* hrála poezie a rétorika, autor prof. Hyacinthus Schultz a S. Narcisso, latinsky.

- 31. 3. 1752: Při procesí z farního kostela k piaristům bylo na náměstí na jevišti provedeno drama *Umučení Páně* za posměchu přítomných nekatolických vojáků, latinsky.

Bruntál

V roce 1730 přišli piaristé do Bruntálu (kolej byla uzavřena v roce 1777) a započala stavba kostela a koleje, pro vyučování byl piaristům prozatímně uvolněn panský dům. Jednopatrová kolej měla šest velkých tříd, jídelnu, kuchyň, spíž, slavnostní a divadelní sál v přízemí, v poschodí pak byly celé řeholníků, knihovna, oratoř, nemocniční pokoj aj. I když se stavba vinou politických poměrů ve městě zdržovala a vyučování probíhalo v prozatímních podmínkách, vytkl již v roce 1737 český provinciál bruntálským piaristům, že se nevěnují divadlu, a doporučil jim, aby jednotliví učitelé pořádali alespoň akademie, aby žáci nebyli zcela zanedbáváni ve vystupování a přednesu; mají pronášet krátké řeči, elegie, ódy, pastýřské dialogy, vše v latině, bez divadelních kostýmů. Kupodivu ani po této výtce se nenašla v análech koleje žádná zmínka o konaných divadelních akcích, i když v roce 1752 se pořádala dvě dramata, u nichž ale chybí názvy i data provedení. Jednu z těchto akcí provedly třídy gramatiky a syntaxe, druhou

třídy parva a principia. Pak již opět poznámky chybějí, takže v zápisu o provedené vizitaci z roku 1759 se dočteme, že je nutno dodržovat předpisy o divadle, a tak byla dopsána data konaných divadelních představení. I tak však u mnohých představení chybí autor, někdy název, někdy se celý zápis skládá jen z data předvádění. V análech koleje je v šestém desetiletí 18. století zaznamenáno také značné množství deklamací a akademii.

Ze záznamů divadelních her vybírám:

- 20. 6. 1759: Drama pro mecenáše hraběte Karla Skrbenského a jeho manželku Gabrielu hrála třída gramatiky a syntaxe, odměna 30 zlatých, latinsky.

- 19. 7. 1759: Hra pro Dominika Baumanna, preláta olomouckých řeholních kanovníků řádu sv. Augustina, odměna 4 zlaté, latinsky.

- 28. 8. 1759: Hra s námětem slavných činů Řádu německých rytířů, hráno pro barona Riedheima třídami rétoriky a poezie, odměna 30 zlatých, německy.

- 28. 4. 1761: Objednaná hra pro bruntálského obročního Mathiase Hoffelda, odměna 9 zlatých.

- 1. 6. 1761: Drama pro mecenáše dvorního radu Kašpara Hoffmanna, odměna 4 zlaté.

- 20. 7. 1761: Veršované drama profesora rétoriky Františka Machana a S. Adriano věnované velmistru Karlu Alexandrovi (synopse zaslána do Belgie).

- 17. 8. 1764: Drama o císaři Mauritiovi a tyranu Fokovi, hrála poezie a rétorika, autor prof. Wilhelm a S. Leopoldo.

- 14. 5. 1766: *Basilides, Russorum dux*, zachovalo se jedenáct listů rukopisného textu a dva listy periochy; obsah hry je převzat z neurčené doby bojů Prusů s Poláky, do nichž zasahuje i ruský kníže Basilides; ten postaví do čela vojska svého syna Jana, ale oddaluje boj, popudí proti sobě lid, obviní syna z přípravy povstání a zemře, když neovládne svůj hněv; v perioše jsou uvedeny jednající osoby a obsazení (hlavní osobu hraje student rétoriky, ostatní herci jsou ze tříd gramatiky a syntaxe), za pátým a dvanáctým výstupem je hudební vložka.

Jan Bombera (1987) také uvádí další velmi zajímavou skutečnost. Upozorňuje, že kolem roku 1736 byla v Bruntále sepsána *Knihla metodiky bruntálského piaristického gymnázia*. V této metodice jsou na straně 233 až 235 zapsány čtyři scény divadelní hry o Agamemnonově vrahovi Aigistovi. Ve hře vystupuje devět hlavních postav, dále občané, šlechtici, mykénský lid, v chórech synovská Láská, Nemesis, Tyrannis. Hra není dokončena, dokonce není ani známo, zda se vůbec hrála, nebo

se jedná pouze o literární cvičení. V každém případě je však dokladem metodického přístupu k dramatu.

Litomyšl

Už jsme se zmínilo o tom, že první piaristická kolej v Čechách byla zřízena v Litomyšli v roce 1640, a to bez souhlasu panovníka. Tehdy se ujala panství poslední z rodu Pernštejnů svobodná Frebonie z Pernštejna. Ta se písemnou smlouvou z 3. září 1640 zavázala mikulovskému provinciálovi Onufriovi Continui a ss. Sacramento, že piaristům postaví v Litomyšli kolej, kostel i školy, zajistí jim zahradu a veškeré zařízení a ročně jim bude vyplácet jako almužnu 1000 zlatých. Vyložení propagační ráz měla první divadelní akce, která se uskutečnila v roce 1641 na slavnosti při položení základního kamene školy.

O divadelních akcích od roku 1644 chybějí zprávy. Vyučování v soukromých domech nedávalo piaristům možnost rozvinout reprezentativní divadelní akce, kořaly se asi jen menší představení a deklamace. Nejstarším dokladem z Litomyšle je program hry *Svazeček myrhy* (*Fasciculus myrrhae, seu dolorosa, laboriosa, onerosa viri dolorum Unigenae Dei Jesu Christi, servatoris nostri, in redemptionem humani generis mortis Laqueis irretiti exantlatio*), velikonoční hry o Kristově utrpení, který je uložen v archivu v Lipníku nad Bečvou. Na Velký pátek roku 1670 ji předvedli pravděpodobně v kostele studenti na počest Tomáše Pešiny z Čechorodu, rektora Solidarity Panny Marie při olivetském chrámu piaristů v Litomyšli. Preludium líčí vyhnání Adama a Evy z ráje. První akt má pět scén. V nich se připomíná touha lidstva po Vykupiteli; chór pak oslavuje sestoupení Syna božího na zem. Druhý akt předvádí sedm výjevů z Kristova života. Chór tu zve lidské pokolení k divadlu budoucího utrpení. Ve třetím aktu je podán v sedmi scénách průběh Kristova umučení; chór v něm oplakává jeho smrt. Čtvrtý akt má čtyři scény o sestupu do pekel a vzkříšení; v něm chór blahopřeje zmrtevýchvstalému Kristu.

Z dalších her hraných v Litomyšli, které zmiňuje J. Bombera (1990), vybírám:

- 1672: Na počest arcibiskupa Matouše Ferdinanda z Bilenberka uvedly piaristické školy hru *Mons albus novum Palladis Olivetanae domicilium* (*Bělostná hora, nový přibyték olivetské Pallady*), ve které alegorické postavy znázorňují různé osoby a instituce města Litomyšle.

- 25. 1. 1674: *Adorea virtutis ex hoste vitio relata, sub certamine tragico Antael et Herculis figurate repraesentata* (*Oslava statečnosti představená obrazem tragického boje Antea a Herkula*); podle J. Bombery připomíná hra svou osnovou deklamaci; byla provedena při příležitosti návštěvy provinciála.

- 13. 2. 1676: *Salutaris eleemosyna per quam redemit peccata sua Petrus publicanus* (*Spasitelná almužna*); biblický příběh, doplněný básnickou invencí o celníku Petrovi, na počest fundátora Jana Bedřicha Trautmannsdorfa.

- 1698: *Poenitentia gloriosa in divo Tollerello, prius Veneris mancipio, post Dei delicio, scenice repraesentata* (*Obrácení a pokání svatého Tolela*); hra, kterou hrála poezie a rétorika ke dni narozenin litomyšlského děkana Jiřího Viléma Jedličky.

- 12. 2. 1711: *Catholico-boëmicus Neo-Hercules Fidelinus, reviviscentem in quodam districtu regni Boëmiae anno 1710 haereseos hydram gloriose supplantans* - hra o "boji proti hydře hereze, která ožila roku 1710 v kterémsi kraji Českého království" a klaní se Žižkovu obrazu, je namířena proti památce Jana Žižky; alegorická postava Hereze působí v kraji škody, Fidelinus vystupuje proti ní, v závěru je Hereze potlačena vírou.

- 25. 6. 1711: *Honorificentia populi nostri s. Joannes Nepomucenus martyr*; podnětem k uvedení hry byla snad oslava Jana Nepomuckého; námět byl vzat z knihy Judit; děj je umístěn do Plzně, kde se čeští předáci chystají vzdát hold králi Janu VIII.

- 22. 5. 1729: *Ruhmwürdige Treu dess Silvio gegen seiner Ehe-verlobten Rosette* - slavnostní představení na počest sňatku Marie Josefy Trautmannsdorfové s hrabětem Františkem Josefem Jiřím z Valdštejna, německy.

- 30. 3. 1738: Hra o Mausolovi a Artemisovi, o utrpení Krista; hrána po požáru města, kdy 31. 8. 1735 vyhořelo i gymnázium s divadlem; tato hra se hrála jako první v ještě nedokončeném novém divadle.

Literární pozůstalost Jana Damascena Kapouna, která je uložena v okresním archivu v Litomyšli, obsahuje, jak uvádí J. Bombera (1990), vázaný rukopisný svazek s úplnými texty tří divadelních her a čtyř deklamací, o nichž není známo, zda byly vůbec někdy provedeny. Všechny tři hry mají historický námět, etickou náplň a životní poučení. Jsou to:

- *Ramirus et Garsias* - hra o hispánském králi Ramirovi a jeho bratrovi a spoluvládci Garsiovi (jde údajně o autorovu prvotinu, sám autor považuje své verše za málo uhlazené).

- *Aemilius Paulus Papinianus* - hra o římském právníkovi, který je se svým synem zabit, když odmítne obhajovat a slavnostní řečí oslavit vraždu, kterou spáchal

císař Caracala na svém bratrovi. Ve třech jednáních vystupuje třináct hlavních osob. J. Bombera se ve své studii domnívá, že hra byla provedena někdy v době prusko-rakouské války ve druhé polovině 18. století.

- *Severinius Manlius Boëthius* - hra o římském patriciovi, který obklopen závidlivci a udáními donašečů je gotským králem Theodorichem poslán nejprve do vyhnanství, potom uvězněn a nakonec odsouzen k smrti.

Litomyšlská školní divadelní produkce se podstatně neliší od produkce ostatních piaristických škol, je však velmi bohatá. Do původně latinských představení proniká občas čeština, ale podle přání mecenášů a šlechtických hostů se objevují od první poloviny 18. století hry v němčině, což je důsledek nastupující germanizace českého prostředí, které vyústilo v oficiální přímou germanizaci školství v českých zemích tereziánskými školskými reformami a zřízením škol s německým vyučovacím jazykem.

Kroměříž

Kroměřížská piaristická kolej byla založena v roce 1687. V roce 1708 byl také založen zpěváký seminář. Jeho chovanci byli zároveň studenty piaristických škol. O zpěvákém semináři se zmiňují proto, že vedle svých nadačních povinností na kůru kostela sv. Mořice, kde působili jako zpěváci a hudebníci, vypomáhali i na kůru řádového kostela a v pěveckých rolích školních divadelních her (byli obsazováni jako altisté a diskantisté).

Jako jinde byly i v Kroměříži školské hry předváděny na různých místech - ve školách, v koleji, v kostele, teprve od roku 1729 na jevišti ve vybudovaném divadle. Toto jeviště bylo hojně využíváno i pro zkoušky na představení zámeckých her.

Zprávy o divadelních produkcích kroměřížských piaristických škol se opírají o archivní doklady koleje (ve Státním ústředním archivu Praha), jednak o zachované periochy. Ty však bohužel neobsahují žádné technické nebo režijní poznámky k provedení her.

Z prvních deseti let trvání kroměřížských škol nemáme o školských hrách žádné zprávy. První známou hrou je, jak uvádí J. Bombera (1983), *Soteria Joppes seu Perseus Andromedae soter* (*Záchrana Joppe neboli Perseus, zachránce Andromedy*). Hru sehráli 26. června 1698 rétoři a poeté pro olomouckého biskupa Karla Lotrinského při jeho první návštěvě v Kroměříži. Zachovala se latinská tištěná periocha; vytiskl ji Daniel Vojtěch Kamenický v Litomyšli. Námět z řecké mytologie je

zajímavě přepracován: Andromeda = olo-
moucká diecéze, Perseus = nový olo-
moucký biskup, Joppe = Kroměříž. Hra
má preludium, prolog, pět jednání a epi-
log.

Z her, které následovaly, vybírám:

- 5. 7. 1701: *Triumphus super vaferri-
mis vitae humanae hostibus in casto Bel-
lerophonte Chymaerae dormitore symboli-
ce adumbratus* (Vítězství nad záluďnými
nepřáteli lidského života nastíněné symbo-
licky na čistém Bellerofontovi, vítězi nad
Chymérou) - hra sehra na nižší gramatic-
kou třídou k narozeninám mecenáše Pav-
la Josefa Jaroše, faráře u P. Marie v Kro-
měříži.

- 31. 8. 1717: *Mors vindex amoris, seu
amor Atalantae a Peleo vindicatus* (Smrt
jako ochránce lásky, neboli Peleem ochrá-
něná láska Atalantina) - hrána nejvyšší
a střední gramatickou třídou na počest
doktora filozofie a bakaláře theologie
Františka Ignáce Czabaka; periochu vy-
tiskla Alžběta Rosenburgová v Olomouci.

- 1722: *Vertumnus felicitatis seu Ro-
bertus, comes Essexius, favoris et furoris
quondam factus lusus* (Obrat štěstěny ne-
boli Robert, hrabě z Essexu, hříčka přízně
a hněvu) - na počest kojetínského faráře J.
F. Helfera.

- 1724: *Violentum imperium Mohome-
tis III. Turcarum tyranni* (Zločinná vláda tu-
reckého vládce Machometa III.) - text
vedla poezie a rétorika jako reprezentač-
ní hru na počest všech mecenášů piarist-
ických škol; hra má přísné schéma podle
dobových požadavků, prolog, protasis
s deseti scénami a chórem, epitasis s de-
seti scénami a chórem, catastasis s de-
seti scénami a chórem a catastrophé s de-
seti scénami a doslovem.

- 1727: P. David Kopecký, regens zpě-
váckého semináře, nastudoval latinskou
operu *Endymio*, kterou předvedl v září na
počest narozenin kardinála Schrattenba-
cha; hudba, jak uvádí J. Bombera, asi jeho
dílem; latinský text opery je zachován
v zámecké knihovně v Kroměříži.

- 15. 4. 1737: *Ansbertus sororis inci-
tante odio trucidatus* (Ansbert zabítý pro
sestřinu nenávisť) - velikonoční hru s his-
torickým námětem z doby bojů lombard-
ských králů s Huny hrála třída poezie a ré-
toriky.

- 15. 6. 1752: *Mahame* - hrála třída syn-
tax a gramatika; zachoval se latinský ruko-
pis s dvaceti šesti listy textu.

Divadelní a deklamační produkce kro-
měřížských piaristických škol zpracová-
la především historická témata, náměty
s moralistním zaměřením, mučednické le-
gendy, témata biblická, mytologická, vá-
noční a velikonoční.

LITERATURA

BOMBERA, Jan

1983 "Divadelní hry piaristických
škol v Kroměříži"; *Zpravodaj
muzea Kroměřížska* 1983, č. 2
(Kroměříž: Muzeum Kroměříž-
ska)

1987 "Divadelní hry piaristických škol
v Bruntále"; *Časopis Slezského
muzea, série B. Vědy historické*
36 (Opava: Slezské muzeum)

1990 "Divadelní hry piaristických
škol v Litomyšli", *Sborník prací
východočeských archivů* 7
(Žámsrk: Státní oblastní archiv
Žámsrk)

BOMBERA, Jan a kol.

2001 *Tři sta let piaristů v Jeseníkách*
(Moravský Beroun: Moravská
expedice)

BROCKETT, Oscar G.

1968, 1999 *History of the Theatre*;
přel. Milan Lukeš a Zdena Be-
nešová, *Dějiny divadla* (Praha:
Nakladatelství Lidové noviny-
Divadelní ústav, 1999)

ČERNÝ, František

1989 *Kalendárium dějin českého
divadla* (Praha: Svaz českých
dramatických umělců-Český
literární fond)

DĚJINY ČESKÉHO DIVADLA...

1968 *Dějiny českého divadla 1. Od
počátků do sklonku osmnácté-
ho století* (Praha: Academia)

DOBNER, Libor a kol.

2002 *Divadlo a divadelnictví v králov-
ském městě Slaném* (Slaný:
Městský úřad ve Slavném)

HANZAL, Josef

1987 *Od baroka k romantismu. Ke
zrození novodobé české kultury*
(Praha: Academia)

HAUBELT, Josef

1986 *České osvícenství* (Praha:
Svoboda)

HEER, Friedrich

1953 *Europäische
Geistesgeschichte*; přel. Martin
Žemla, *Evropské duchovní ději-
ny* (Praha: Vyšehrad, 2000)

JIRÁSKO, Luděk

1991 *Církevní řády a kongregace
v zemích českých* (Praha: Fénix)

KLOSOVÁ, Markéta

"Divadelní činnost piaristů
v našich zemích"; *Piaristé*

Praha; [www.vosaspsekrizik.cz/
piariste/index.htm](http://www.vosaspsekrizik.cz/piariste/index.htm) (přístup:
leden 2007)

MACHKOVÁ, Eva

1980 *Základy dramatické výchovy*
(Praha: SPN)

2007 *Úvod od studia dramatické
výchovy* (Praha: NIPOS) - 2. upr.
vyd.

MAKOVSKÁ, Jana

1982 *České divadlo od nejstarších
dob do počátku vzniku pro-
fesionálního divadla. Období od
pátého století do sedmdesá-
tých let 18. století* (Praha: SPN-
AMU)

NEUMANN, Augustin Alois

1933 *Piaristé a český barok*
(Přerov: Knihkupectví
Společenské knihtiskárny)

PIARISTÉ V PŘÍBOŘE...

1995 *Piaristé v Příboře. Sborník př-
spěvků z odborného symposia
300 let piaristického gymnázia
v Příboře, konaného 1.-
3. června 1994* (Nový Jičín :
Státní okresní archiv)

PLEŠEK, Martin

2003 "Jezuitské divadlo v Čechách .
Divadlo v systému jezuitského
školverství během působení řádu
v Čechách"; *Tvořivá dramatika
XIV*, 2003, č. 3 (Praha:
ARTAMA-STD-KVD DAMU)

TRETERA, Rajmund Jiří

1997 *Konfesní právo a církevní právo*
(Praha: Jan Krigl)

URBANOVÁ, Alena

1993 *Mýtus divadla pro děti* (Praha:
ARTAMA)

ZEMEK, Metoděj-BOMBERA, Jan-FILIP,
Aleš

1992 *Piaristé v Čechách, na Moravě
a ve Slezsku 1631-1950*
(Převídza: Scholae Piae)

www.straznice.farnost.cz (přístup leden
2007)

www.mesto-lipnik.cz (přístup leden
2007)

www.vkol.cz (přístup leden 2007)

(Podstatné části z bakalářské práce, která
byla obhájena v rámci specializace Dra-
matická výchova v kombinovaném studiu
vychovatelství na Pedagogické fakultě UK
v Praze v roce 2007)

Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole

Kateřina Řezníčková

METODY DRAMATICKÉ VYCHOVY VE VÝUCE DĚJEPISU

Dějepis patří mezi povinné předměty druhého stupně základní školy (a „zároveň prvního stupně osmiletých gymnázií“), na prvním stupni se dějepisné učivo ukrývá v rámci vlastivědy. Na středních školách je jeho rozsah velmi různý - na gymnáziích (resp. na jejich druhém stupni u osmiletých) se obvykle vyučuje tři až čtyři roky jednu až dvě hodiny týdně, na středních odborných školách se objevuje většinou jen v prvních dvou letech. Prostor pro historickou výuku může být rozšířen ještě o dějepisné semináře s různou hodinovou dotací (nejčastěji dvě hodiny týdně v posledních dvou ročnících gymnázií). V současné době, v souvislosti s rozjiřďujícími se rámcově vzdělávacími programy (z pohledu učitelů dějepisu velmi diskutabilními) byl dějepis alespoň formálně zařazen do vzdělávací oblasti Člověk a svět, kam spadají zároveň i základy společenských věd. Hodinové dotace jsou společné pro celý tento blok - obvykle by to měly být čtyři hodiny týdně a záleží na každé konkrétní škole, jak si hodiny rozdělí.

Cíle dějepisné výuky leží, alespoň v současném pojetí tohoto předmětu, pře-

devším v normativní oblasti, tedy ve fakto-
grafii, kterou by měli žáci ovládnout, a v dovednostech, které by si v této sou-
vislosti měli osvojit. Méně často se zmi-
ňují cíle z oblasti formativní, tedy vlivy na
rozvoj osobnosti (např. v oblasti morálky
nebo hodnotového systému). S potřebou
zdůraznit, že výuka dějepisu by se měla
soustředit daleko více i na osobnost žáka
a přispět k jejímu formování se setkáváme
spíše v neoficiálních materiálech (např.
materiály ASUD, tj. Asociace učitelů děje-
pisu ČR, na stejných místech se objevují
i výzvy k větší atraktivnosti a zábavnosti
hodin dějepisu). Jedním z hlavních úkolů
dějepisu je tedy stále především předložit
žákům přehled vývoje lidské společnosti
od počátků do současnosti a podat jim
pokud možno objektivní pohled na dějiny
(a zároveň ukázat, že každá doba a spo-
lečnost na dějiny hledí právě optikou své
doby, protože se i pohled na historické
události často mění), pomoci jim vybudov-
vat historické povědomí, tedy i schopnost
uvědomovat si historická fakta, analyzo-
vat je, hledat jejich souvislosti a vyvozovat
z toho další závěry.

Dějepis ovšem patří k předmětům, jejichž obsah je velmi vhodný k prozkoumávání také metodami dramatické výchovy, neboť se – stejně jako další společenskovědní předměty – věnuje lidem, lidské společnosti, jejím vývoji, jejím zákonitostem.

pravidlům, mezilidským vztahům, zkrátka mnoha aspektům lidského jednání. Zkoumá především chování a rozhodování lidí v určitých důležitých okamžicích, což nabízí pro dramatickovýchovnou práci celou řadu nosných témat Dramatické metody (které samozřejmě nemohou být jedinými používanými metodami výuky a nemohou být ani metodami převládajícími) zde mohou napomáhat především k hlubšímu a mnohostrannému pochopení určitého tématu nebo naopak ke konkretizaci, "zpřítomnění" určitých obecnějších informací. (John Somers píše v této souvislosti o tom, že dramatické metody mohou v dějepise být užívány k vyvolání empatie vůči lidským bytostem zúčastněným na historických událostech [Machková-Somers 2001], která pak umožňuje hlubší porozumění minulosti.) Učitelovým hlavním cílem (a důvodem pro použití metod výchovné dramatiky) tu mohou být v zásadě dvě věci - buď bližší seznámení se s historickými reáliemi a souvislostmi, nebo dodání jakéhosi lidského rozměru dějinám, tedy dějiny prožité z hlediska každodennosti. Lze tu buď zkoumat jednu záležitost z více pohledů, nebo sledovat jeden delší chronologický úsek. Při využití těchto metod tedy nejde ani tak o předávání určitých faktů, jako spíš o jejich hlubší nebo rozmanitější osvětlení.

Při volbě tématu, a hlavně pro práci

13

bízejí k prozkoumávání metodami dramatické výchovy, je okruh částečně se prolínající s učivem jiných předmětů - báje, pověsti a nejstarší literární památky (např. Gilgameš nebo Bible).

Jaké hlavní výhody pro učitele i žáky přináší použití metod dramatické výchovy? Dejme nejprve slovo Evě Machkové (2004: 201). Ta v souvislosti s využitím dramatické výchovy jako vyučovací metody zdůrazňuje především výhody pro normativní či jinak řečeno vědomostní stránku (je to celkem logické, vzhledem k tomu, že důraz na osvojení předepsané sumy vědomostí ve většině výše jmenovaných předmětů v naší škole stále přetrvává a hned tak zřejmě nevymizí). Žákům je takto umožněno pronikat i do těch aspektů látky, které jsou jinak slovně těžko popsatelné nebo obtížně sdělitelné nebo je touto cestou možné absolvovat detailní sondu do některé oblasti látky. V neposlední řadě metody dramatické výchovy umožňují díky prožitku i trvalejší a vědomější zapamatování faktů. Metody dramatické výchovy zároveň mají velký, ne-li převažující vliv i na osobnostní a sociální rozvoj (srovnání cíle dramatické výchovy jako takové), tedy na stránku formativní. To je oblast, kterou naše školství stále zanedbává, a ačkoliv připravované rámcové programy právě na rozvoj osobnosti i její socializaci kladou velký důraz, já osobně dost pochybuji, že na většině škol jejich zavedení v tomto směru mnoho změní.

A nyní druhá strana mince: Jaké jsou nevýhody, resp. co omezuje použití těchto metod? Aby bylo možné takto pracovat, je především nutné naplnit určité podmínky. První se týká připravenosti pedagoga. Ten musí být důkladně obeznán s dramatickou výchovou a zároveň být odborníkem ve svém předmětu, takových lidí stále ještě není příliš mnoho. Další podmínka se týká atmosféry školy. V autokraticky vedené škole s konzervativním vedením i kolegy se podobný učitel velmi rychle stane v lepším případě jakýmsi podivným exotem, v případě horším je svým okolím časem otráven nebo převálcován a "usměrňen". Další omezení vychází z organizace práce v současné škole. Výuka s pomocí dramatických metod vyžaduje možnost uspořádat určitým způsobem vyučovací prostor; krom prostorového omezení je nutné počítat i s časovým omezením (v řadě případů lze využít pouze rozsah klasické hodiny, tedy 45 minut, navíc je třeba práci včas ukončit, nechat čas na reflexi a "návrat do normálního světa"). Velikou nevýhodou pro práci metodami dramatické výchovy budou především dvě věci. Jedna z nich se týká učitelů. Pří-

prava na podobnou hodinu nebo projekt je časově velmi náročná, připravené hodiny se pak, na rozdíl od tradičních příprav, nedají příliš opakovat. (Dobře vystavená hodina s využitím prvků dramatické výchovy přináší svým účastníkům zážitek a o zážitcích se všichni rádi bavíme - je tu tedy nebezpečí, že při využití v jiné třídě už budou někteří žáci vědět, co je čeká, což je na závadu obzvláště u školních dramat nebo u typu hodiny, kdy zná příběh dopředu jen učitel.) S přístupem učitele je spjata i další úskalí - hlavně v počátcích práce těmito metodami nebo při jejich nedostatečné znalosti může dojít díky "oslnění dramatickou výchovou" k převaze metody nad cílem, kdy např. zážitek přebije to, k čemu chtěl učitel dojít. Anebo cíl chybí úplně a hodina je jakousi směskou různých her a cvičení. Druhá nevýhoda se může týkat žáků. Pokud děti nejsou zvyklé pracovat tímto způsobem, mohou brát takovou hodinu jako výzvu k naprosté volnosti nebo naopak k nicnedělání. V takovém případě je samozřejmě nejdříve potřeba žáky s jednotlivými metodami postupně seznamovat. To pak ovšem zas přináší problém s časem, kterého se v dnešní škole, často přímo hnané bičem osnov, v mnoha předmětech žalostně nedostává.

Další důležitá teoretická otázka, na níž je třeba na tomto místě zformulovat odpověď, je: jaké typy dramatické výchovy lze v rámci školního vyučování využít? Josef Valenta (1997: 63-70) a podobně i další autoři uvádějí čtyři základní skupiny. Na prvním místě obvykle stojí *větší hrové celky* (tento termín v podstatě označuje totéž co termíny rolové nebo školní nebo strukturované drama), tedy celky složené z řady kroků s určitým společným jmenovatelem a s jistou vnitřní logikou. Z hlediska vyučovacích jednotek jde o bloky několika hodinové i delší. Podle výchozího materiálu je J. Valenta dále dělí na dramata založená na příběhu, který si vytvořil učitel, dramata založená na literárním textu, dramata založená na nějakém tématu nebo problému a dramata vycházející z kombinace všech předchozích postupů. Dalším využívaným typem výchovně dramatické práce jsou *menší hrové celky*. Ty se věží na jedno téma či problém, zobrazují jednu skutečnost, může jít buď o jednu až tři sekvence, nebo o samostatně hrané situace. Z hlediska rozsahu jde o celky v rozsahu několika minut až jednoho vyučovacího celku. J. Valenta je podle charakteru situace, kterou modelují, dělí na hry prostě zobrazovací, situační hry bez konfliktu a improvizace s dramatickým dějem. Zatímco výše uvedené typy dramatické výchovy budou při využití dramatických metod

v hodinách dějepisu nebo v historii inspirovaném mezipředmětovém projektu převažovat, méně často a spíše ve specifických případech lze využít třetí a čtvrtý typ - tedy *cvičení a trénink* a *fixování tvaru a představení* (např. fixování tvaru a představení přichází v úvahu, pokud má být výsledný produkt práce dramatickými metodami zároveň prezentován třeba na nějaké akademii).

Dramatické metody zřejmě vždy budou v rámci výuky dějepisu jen jedny z mnoha. Jsou to spíše metody doplňkové (učit historii lze bezpochyby i bez nich a tak to také drtivá většina jejich učitelů činí). Vzhledem k tomu, že dějepis je na většině škol sužován na jedné straně poměrně malou hodinovou dotací a na straně druhé nabídkou osnovami spojenými s velkým tlakem na osvojování vědomostí, je tu pro využití dramatických metod spíše menší prostor (například v porovnání s literaturou). Pro učitele dějepisu, který se nechce spokojit jen s frontálním vyučováním a rozhodne se do svých vyučovacích strategií zařadit dlouhodobě i dramatické metody, je určitě snazší (tedy především méně náročné na čas, organizaci a především i učitelovu přípravu) využít menších hrových celků. Ty lze zařazovat v úvodní části hodiny k rychlému zopakování látky a navázání na předchozí hodinu (k tomuto účelu se nabízí hlavně časově nenáročné metody, jako jsou třeba živé obrazy, sochy, resp. modelování sousoří nebo promluvy jednotlivých postav); hodit se ale mohou i pro hlubší opakování či ověření, zda žáci správně chápou některé historické jevy. Při výkladu mohou dramatické metody pomoci jako "navijáky", tedy něco, co vzbudí zájem žáků nebo pro vytvoření konkrétnější představy určité situace či různého pohledu na věc. Konkrétní využití metody budou záviset zejména na čase, který má učitel k dispozici - pokud věnuje (lépe by bylo napsat: může si dovolit věnovat se) hlubšímu opakování nebo prohlubování znalostí celou hodinu nebo alespoň její větší část, pak může zařadit časově přece jen náročnější plnou hru.

Co se větších hrových celků či školních (strukturovaných) dramat týče, ty čas a náročnost pro obě strany (tedy učitele i žáky) nedovoluje zařazovat do výuky příliš často. Iva Dvořáková i Radek Marušák shodně píšou o své snaze zařazovat tyto rozsáhlejší struktury tak dvakrát až čtyřikrát ročně. Pro takovýto celek je také důležité, že by tu už neměly přicházet ke slovu jen dramatické metody, ale své místo tu mají i specificky historické metody (např. práce s autentickým historickým pramenem, jeho interpretace) a samozřejmě i metody

další. Na tomto místě určitě stojí také za zmínku, že školní, strukturované drama s dějepisným námětem lze s úspěchem využít i v rámci různých školních projektů.

Školní, strukturovaná dramata mají ovšem pro zařazení do výuky i své velké výhody. Jejich zařazení do výuky si totiž leckdy a leckde (především ale ve větších městech) může dopřát i pedagog, který jinak nemá s dramatickou výchovou a jejími metodami vůbec žádnou zkušenost. Takovýto herní celek lze pro studenty nechat připravit v podstatě "na klíč", lze si také vybírat z nabídky už hotových programů. Řadu jednodenních projektů s historickým námětem nabízí školám například brněnské centrum Lužánky (Veronika Rodriguezová zde nabízí na výběr např. programy *Pravěk - způsob života sběračů, lovců, Řecko - mýty a bohové, Antický Řím, Václav a Boleslav - počátky českého státu* nebo třeba *Velká francouzská revoluce*; blíže viz Rodriguezová, Veronika: *Projektové vyučování dějepisu metodami dramatické výchovy*; in Informační list ASUD, č. 26, str. 39-44), formou školního, strukturovaného dramatu jsou připraveny i některé programy Židovského muzea v Praze (např. program věnovaný židovskému svátku Pesah nebo blok věnovaný umění a šoa, blíže viz www.jewish-museum.cz/cz/czprimary.htm#dilna). Na některých školách může být také pro pedagoga jednodušší prosadit pro své studenty absolvování nějakého mimořádného, zvenčí připraveného projektu než najít u vedení školy podporu pro zavádění nových metod do běžného vyučování.

CÍLE PROJEKTŮ

Obě školní dramata navržená v této práci představují jeden ze způsobů jak vyučít metody dramatické výchovy ve výuce jiných předmětů, konkrétně při výuce dějepisu. Snažila jsem se, aby tato dramata byla schopná realizace i pro další středoškolské skupiny (ať už to jsou standardní třídy, nebo výběrové semináře) a aby byla použitelná pro zařazení do vyučování nezávisle na tom, zda studenti mají či nemají zkušenost s jakoukoliv formou dramatické výchovy. Tato skutečnost má samozřejmě výrazný vliv nejen na charakter dramatu (bylo nutné vybírat spíše jednodušší techniky), ale především na skladbu cílů. U takovýchto dramat by měly být primární dané oblasti historie, cíle dramatické výchovy jim jsou v takovémto případě více či méně podřízeny. Při jejich stanovení musíme také brát v potaz to, že vzhledem k tomu, že setkání se školním, struk-

turovaným dramatem bude pro studenty pravděpodobně jen jednorázovou záležitostí, nelze ani u nich očekávat po jeho absolvování nějaké výrazné posuny v dramatických či sociálních dovednostech.

První drama *Hilsneriáda* se tematicky v podstatě rozpadá do dvou do jisté míry samostatných bloků. V první půli je zaměřeno především na projevy antisemitismu v Čechách a na Moravě v době procesu a na typické předsudky a pověry vůči Židům. Druhá půle se pak soustřeďuje na osobu Hilsnerova obhájce a na to, jaké problémy mu přineslo to, že se v procesu angažoval. Hlavní cíle z oblasti historie lze pro něj formulovat takto:

- studenti hlouběji pochopí pojmy rituální vražda, hilsneriáda, antisemitismus,
- studenti si uvědomí rozsah a podoby antisemitismu v českých zemích na konci 19. století, konfrontují své ustálené stereotypní představy o českých prožidovských postojích s realitou,

- studenti poznají dopady štvavé kampaně na konkrétního člověka (Hilsnerova advokáta), zažijí si lidský rozměr dějin

Poslední cíl je zároveň i cílem, který lze zařadit do oblasti sociálního rozvoje studentů (prožijí si situaci člověka, který se rozhodl neustupovat ze svého přesvědčení o nesmyslnosti pověry o rituální vraždě i za cenu zatracení většinou společnosti). Mezi cíli z oblasti dramatické zmiňme především to, že se studenti seznámí s některými základními technikami dramatické výchovy a zjistí, že hra v roli není vyhrazena jen divadelním nadšencům. Z dalších dílčích cílů ze sociální oblasti uvedme ještě také to, že absolvování dramatu obvykle přispívá k rozvoji kooperace ve skupině a k vzájemnému poznávání (toto bude platit zejména u tříd, které zažívají převážně tradiční způsob výuky, nebo u méně stmelených třídních kolektivů, pro jejichž členy často bývá velkým překvapením, co se v některých jejich spolužácích může skrývat...). Mezi cíle z oblasti osobnostní pak určitě můžeme zmínit rozvoj sebeznanosti, ať už plynoucí z konfrontace s novým, nezvyklým stylem práce, nebo z porovnání svých hodnotových žebříčků s ostatními.

Drama *Židé po druhé světové válce* je na rozdíl od předešlého trochu méně zaměřeno na historická fakta a pojmy. Ty jsou tu samozřejmě také přítomny, ale jsou více ve službách příběhu. Scénář totiž poměrně věrně sleduje část života Evy Erbenové, jedné z těch, co přežili holocaust. Hlavní cíle z oblasti dějepisu pro mne byly tyto:

- studenti si uvědomí, že koncem války ještě problémy Židů přeživších holocaust

neskončily, objeví, jakým překážkám museli přežít čelit,

- studenti si zopakují a prohloubí vědomosti o holocaustu a poválečném období, své vědomosti využijí např. při rozhodování o Evině osudu (projekt byl primárně určen pro maturitní seminář, při využití v běžné výuce dějepisu by v cílech nejspíš bylo vypuštěno slůvko zopakují si),

- studenti si prožijí některé historicky podložené situace nepochopení či nevstřícnosti ze strany okolí.

Poslední cíl je opět cílem, který zároveň patří do oblasti osobnostního a sociálního rozvoje. Další cíle, ať už z oblasti dramatické, nebo sociální, jsou prakticky totožné s cíli předchozího projektu.

HILSNERIÁDA

Rituální vražda

Geneze pověry o rituální vraždě (tato i následující kapitola vychází především z knihy Jiřího Kovtuna *Tajuplná vražda. Případ Leopolda Hilsnera*, 1994), přičítané Židům, začala už ve starověku. První historiku tohoto druhu uvádí rétor Apion (spisovatel poněkud pochybné pověsti, dle Plinia st. "cymbalum mundi", což lze přeložit asi jako světový žvanil, dle Flavia literární mastičkář). Ten zpracoval podle starších pramenů pověst o tom, že když Antiochus Epifanus dobyl v polovině 2. století př. n. l. Jeruzalém, objevil v chrámu zajatého Řeka (na pohodlném lehátku a obklopeného nejlepšími lahůdkami), kterého se Židé, tak jako údajně každý rok, prý po vykrmení chystali obětovat a jeho maso sníst. Podobné pomluvy ale v této době nebyly namířeny jen vůči Židům, ale například i proti křesťanům - například křesťanský spisovatel Tertullianus se zmiňuje o obvinění, že křesťané zabíjejí nemluvněta a pojídají je.

Po pádu římské říše a konci starověku se tato pověra na dlouhý čas ztratila z veřejného povědomí. Vrátila se do něj zpět až v době vrcholného středověku, poprvé v polovině 12. století. Motivem vražd měla být podle představ středověkého křesťana nesmiřitelná židovská nenávist vůči křesťanům. Zpočátku ve fámách a pomluvách chybí zmínky o tom, že by obětem byla za nějakým speciálním účelem odebrána krev. Po necelých sto letech, zhruba od poloviny 13. století, se získávání křesťanské krve k různým nekalým účelům stává důležitým bodem obžalob.

Rituální pověra nabrala nový dech v 19. století. Jeden z prvních velkých a případů se odehrál v roce 1840 v Damašku (tedy v turecké, muslimské říši). Těsně

před pesahem tu došlo k vraždě představeného františkánského kláštera a jeho sluhy. Obvinění byli místní židé, jejich příznání bylo vynucováno nelidským mučením, které mnoho evropských zemí kritizovalo.

Doslova rájem antisemitských nálad a spolu s tím i bohatou živnou půdou pro obvinění z rituálních vražd byla střední a východní Evropa. K nejznámějším případům došlo např. v roce 1882 v Tiszaeszláru. Na počátku dubna zde zmizela čtrnáctiletá Eszter. Ihned se rozšířila pověst o židovských vrazech, kteří potřebovali krev pro velikonoční rituál. Přestože po čase byla nalezena její mrtvola v řece (sebevražda), bylo patnáct místních Židů obžalováno z vraždy. Soud je ovšem osvobodil. Osvobozen byl i údajný vrah, bývalý košerák židovské obce v roce 1891 v Xantenu, kde byl nalezen mrtvý pětiletý Johann s velkou řeznou ránou a údajně i chybějící krví.

Také v českých zemích se objevovaly podobné náklady už před hilsneriádou. Např. v roce 1893 v Kolíně zmizela dívka zaměstnaná v židovské rodině. Po té, co byla její mrtvola vylovena z Labe, místní noviny popisovaly (vymyšlené) bodné rány, takže ve městě propukly velké protižidovské demonstrace. Žádný Žid ovšem oficiálně obviněn nebyl, vše skončilo bez soudních důsledků.

Ve stejné době se objevovala i řada dalších pověstí o židovské krvelačnosti, nebo o jejich pokusech odčerpat křesťanskou krev (např. 1896 v Moravské Třebové obvinila služebná židovského obchodníka, že jí píchal ve spánku do nohou a rukou, aby jí odebral krev; odsouzena byla za pomluvu).

Hilsneriáda - fakta

29. března 1899 (těsně před Velikonoce) byla poblíž městečka Polná v lese Březina zavražděna dvacetiletá Anežka Hružová. Vrah jí nejprve udeřil do hlavy holí, pak několikrát kamenem. Umírající dívku téměř vysvlékl, poté ještě škrtil provazem a nakonec jí prořízl hrdlo. Mrtvolu ukryl v lese pod větví.

31. března dopoledne její šedesátiletá matka konečně nahlásila její zmizení. Anežčinu mrtvolu ohledala komise, která se v protokolu o ohledání poprvé pozastavila nad tím, že místo činu bylo poměrně málo zakrváceno a jako příčinu smrti odhadovala "ohromnou ránu na krku". Tato konstatování, spolu s dobou činu a s antisemitskými náladami, panujícími v té době nejen v Rakousku-Uhersku, vyvolala fámy a pomluvy tvrdící, že šlo o rituální vraždu.

Vyšetřování se ujal strážmistr Klenovec. Ten zpočátku podezřívá mimo jiné Anežčinu rodinu (svědci potvrdili spory Anežky s bratrem Janem, stejně jako drsnější povahu její matky). Na základě dalších svědectví se objevili také další podezřelí. Byl to především neznámý mladší muž podivného vzhledu i chování v šedých šatech a světlou holí, který doslova vyděsil u Březiny kolemjdoucí Johanu Vomelovou. (Tento s největší pravděpodobností vrah nebyl nikdy identifikován.) Dalším podezřelým byl František Pytlík, který se také v podvečer pohyboval v Březině; navíc byla na jeho kalhotách krev. Pro tu měl ovšem věrohodné vysvětlení (živil se vyděláváním kočičích kůží), navíc se za něj



Tělo Anežky Hružové v umrlčí komoře v Polně. (Vlevo polenský lékař MUDr. V. Michálek a MUDr. A. Prokeš, v popředí vpravo rada Reichenbach a strážm. Klenovec)

zaručil polenský starosta spolu s dalšími váženými občany. Posledním vážně podezřelým se stal Leopold Hilsner. Toho do případu zapletlo především to, že v inkriminované odpoledne zval kamarády na procházku do Březiny, a pak hlavně skutečnost, že byl Žid, a tudíž odpovídal představě pachatele, kterou si už stihlo vytvořit veřejné mínění.

Důkazy proti Hilsnerovi byly skutečně dosti chabé. Státní zástupce Antonín Schneider-Svoboda ho vzal do vazby na základě následujících čtyř argumentů: a) že vyzval kamarády, aby šli do Březiny, b) že nemá alibi, c) že během dne vraždy několikrát měnil šaty (toto tvrzení ovšem vzniklo spíše kvůli odporujícím si svědeckým výpovědím a snaze ztotožnit Hilsnera s člověkem v šedých šatech, který vyběhl na Vomelovou z lesa), d) že ač to popírá, musel znát Anežku Hružovou.

Svědectví proti Hilsnerovi ovšem postupně přibývalo, a to i díky snaze "právního" výboru, který vznikl na polenské rad-

nici. V něm zasedli bez jakéhokoliv úředního pověření zastánci teorie rituální vraždy, za odměnu hledali a vyslýchali svědky, často mnohem dříve, než se dostali do rukou policie a justici; jejich svědectví navíc poskytovali i tisku. Není divu, že řada těchto svědectví byla zcela vykonstruována tak, aby podporovala představu o "zakošerování" nevinné křesťanské panny.

Příkladem může být svědectví Františka Cinka, jenž obžalobě poskytl vítané podpoření hned pro několik jejích teorií. Uvedl na scénu Hilsnerovy společníky (teorie rituální vraždy vyžaduje více pachatelů), oblékl Hilsnera do šedých šatů, a navíc ho i lokalizoval do bezprostřední blízkosti Březiny. V úzké uličce za Židovským městem totiž v den (i v dobu) vraždy prý viděl Hilsnera a dva další židovské výrostky, kteří kolem něj běželi "takřka skokem" (a to směrem, kterým se dalo jít ke Březině), kouřili přitom cigarety a jeden z nich navíc strkal do vnitřní kapsy kabátu nějaký podlouhlý balíček, cosi dlouhého a úzkého (ano, samozřejmě, co jiného než košerácký nůž, to se skrývalo v podtextu tohoto sdělení). Na tyto události se svědek rozpomněl až měsíc po vraždě; jeho paměť se v dalších týdnech dokonce zlepšovala a dodávala další a další detaily.

První proces s Leopoldem Hilsnerem začal 12. září 1899 v Kutné Hoře. Zástupcem rodiny zavražděné se stal JUDr. Karel Baxa, muž s pověstí nadšeného českého bojovníka (byl mimo jiné obhájcem členů hnutí Omladina, zakladatelem radikálně-státoprávní strany, poslancem v českém sněmu...). Obhájcem obžalovaného byl Zdenko Auředníček, výborný právník z Kutné Hory. Soudnímu senátu předsedal prezident krajského soudu, dvorní rada Ježek. Ten hned na počátku procesu porušil presumpci nevin, když ještě před výstupy svědků i obhájce o Hilsnerovi prohlásil: "Jestli jste jí tu ránu zasadil, nevíme, ale že jste spolupůsobil, to je jistá věc." Tímto výrokem zároveň podpořil i legitimitu teorie rituální vraždy, která vyžadovala vícero pachatelů a předznamenal průběh celého soudu. Přeličení se totiž neslo v podobném duchu. Soud akceptoval i velmi nedůvěryhodná svědectví. Naopak důkazy svědčící o Hilsnerově nevině byly upozadovány nebo dokonce zesměšňovány. Marně obhájce Auředníček apeloval na zdravý rozum. 16. září byl Hilsner uznán vinen zločinem úkladné vraždy a byl odsouzen k trestu smrti provazem. (Ve stejné době obdržel Alfred Dreyfus ve Francii prezidentskou amnestii.)

Hilsnerův první proces proběhl v období, které nebylo pro Čechy zrovna šťastné. Ve stejné době vrcholila v Rakousku poli-

tická krize, v říjnu padla vláda hraběte Thuna a spolu s ní padla také jazyková nařízení, která měla v podstatě už zcela zrovnoprávnit češtinu a němčinu v úředním jednání. (Badeniho jazyková nařízení z roku 1897 stanovovala, že čeština se stává také vnitřním úředním jazykem, což znamenalo, že podání psaná česky se mají projednávat česky i uvnitř úřadů. Zároveň stanovila podmínku, že se úředníci v českých zemích musí naučit oba zemské jazyky, tedy němčinu i češtinu. To byla velká potupa zejména pro německé úředníky; čeští úředníci vesměs německy uměli.) V tu chvíli začaly v Čechách demonstrace a nepokoje, řada výtržností však nebyla zaměřena jen proti vládě a Němcům, ale vítaným (do značné míry náhradním) cílem se stali také Židé, jak to ostatně odpovídalo bouřlivé antisemitské atmosféře, která se v českých zemích vytvořila také díky procesu.

Hlasy rozumu, po kterých tak volal Zdenko Auředníček, byly v podstatě dost ojedinělé. Jeden z nejhlasitějších patřil v té době značně kontroverznímu docentovi pražské univerzity T. G. Masarykovi. Poprvé se veřejně k polenskému procesu vyslovil v dopise svému bývalému studentu Sigmundu Münzovi (později publikovaném ve vídeňských novinách), který svého učitele požádal o vysvětlení, co že se to v Čechách vlastně děje. Masaryk mu mimo jiné napsal: *"Pokud jde o kutnohorský proces, nechci se obecně šířit o 'rituální vraždě'. O tom jsou kulturně-historická akta již uzavřena. Ale dovolte mi následující poznámku o tomto zvláštním případu. Antisemité neúnavně vydávají Židy za vrchol chytrosti a prohnání: jak se s těmi to vlastnostmi srovnává brutálně nepřičetný zločin v Polné? Kdyby dnes nějaká zřejmě tajná společnost nebo sekta chtěla lidskou krev, vedl by jí její šílený zločinecký instinkt k tomu, aby si své neznámé a ještě živě pohřešované oběti vyhledala ve větších městech, a ne na venkově."* (Kovtun 1994: 237)

Na konci října dospěl Masaryk k rozhodnutí, že bude proti dění kolem Hilsnera protestovat hlasitěji. Sepsal proto bleskovou rychlostí brožuru *Nutnost revidovati proces polenský*, která byla vytištěna na počátku listopadu. V ní poukázal na řadu nedomyšleností a logických mezer v obžalobě i ve výpovědích svědků, na jejichž základě byl Hilsner odsouzen. Úřady, na rozdíl od různých antisemitských spisků, většinu nákladu zabavily. Masarykův text mohl být o něco později zveřejněn jen díky interpelaci v říšské radě (projevy pronesené na říšské radě nepodléhaly cenzuře, mohly být tedy bez omezení tištěny a distribuovány).

Zatímco v zahraničí byl Masarykův poněkud přijímán velmi pozitivně, v Čechách propukla doslova štvance, v jejímž čele stály především *Národní listy* a *Radikální listy*. Útoky proti Masarykovi se přenesly dokonce i na univerzitní půdu. Zfanatizovaní studenti pořádali demonstrace před jeho bytem a bojkotovali jeho přednášky, takže Masaryk byl nakonec raději poslán na dovolenou. Ani to ho ale neodradilo od dalšího angažmá v celé záležitosti, sám dokonce navštívil dvakrát místo činu.

Na počátku roku 1900 došlo v celé aféře k jistému obratu, který dával Hilsnerovi novou naději. Kasační soud ve Vídni zrušil kutnohorský rozsudek a nařídil obnovu procesu, navíc lékařská fakulta české univerzity vydala posudek, který polemizoval s řadou tvrzení polenských lékařů, kteří původně ohledali Anežčinu mrtvolu. Tento posudek především dokazoval, že jejich tvrzení o chybějící krvi, na němž byla v podstatě založena celá žaloba, je nepravdivé. Kromě toho také fakultní odborníci poukazovali na skutečnost, že vraždu mohl bez problémů spáchat jeden pachatel, pravděpodobně sexuální deviant.

Řada připomínek a výhrad, které měl ke kutnohorskému procesu kasační soud, ovšem vyzněla naprázdno. Ani vyšetřující soudce Šebánek, ani státní zástupce Malijovský se nenamáhali jeho zpochybnění kutnohorských závěrů zohlednit. Nová žaloba byla prakticky totožná s předešlou, státní zástupce jí navíc rozšířil o obvinění z další vraždy. Novou Hilsnerovou obětí měla být Marie Klímová, která byla zavražděna zřejmě v létě 1898 v lese nedaleko Polné. Proces, který začal 25. října roku 1900 v Písku, byl postaven znovu na stejných nedůvěryhodných svědcích, navíc se (po více než dvou letech po smrti Klímové) vynořila nová svědectví, spojující Hilsnera a Klímovou. Tak například Antonín Lang si po dvou letech jasně vzpomněl, že v předpokládaný den smrti Klímové viděl mezi účastníky slavnosti v Březině také skupinu několika Židů včetně Hilsnera s vesnickou dívkou. Pozoroval je i poměrně pozdě večer, měl prý podezření, že jí chtějí znásilnit. Protože prý byl nemocný, sledoval je jen k dolní bráně, viděl, že dívku doprovázejí, Hilsner jí prý kladl ruku kolem ramen... Objevilo se také několik nových svědků, kteří měli údajně ve zvyku poslouchat u Hilsnerových oken.

Řada svědectví byla sice zpochybněna, obhájce Auředníček celkem věrohodně prokázal, že na den vraždy Marie Klímové má Hilsner poměrně pevné alibi, to vše však bylo málo platné. 14. listopadu 1900 byl Hilsner porotou podruhé odsouzen k smrti. Následující rok mu byl trest smrti

císařskou milostí změněn na doživotí. Přestože byla postupně podána celá řada žádostí o milost či podněty žádající obnovu procesu, krajský soud v Písku, který je měl doporučit či zamítnout, všechny zaražil hned v počátcích. Není ani divu, když píseckým státním zástupcem byl vždy člověk, který se zasloužil o Hilsnerovo odsouzení (nejprve doktor Malijovský, pak bývající vyšetřující soudce Šebánek).

Leopold Hilsner se nakonec propuštění dočkal až po dlouhých osmnácti letech. V březnu 1918 mu přece jen byla udělena císařská milost - na trůn nastoupil nový císař a ministerstvo spravedlnosti se tentokrát rozhodlo ignorovat zamítnutí píseckého soudu.

Hilsner si pak změnil jméno na Leopold Heller a žil ještě deset let ve Vídni.

Hlavní aktéři

(Kromě výše zmíněného Jiřího Kovtuna byl v této pasáži hlavním zdrojem *Biografický slovník českých zemí*.)

JUDR. ZDENKO AUŘEDNÍČEK (1864 – 1932) - Jeho otec Antonín byl známý advokát a poslanec, bratr Otakar spisovatel. Po studiu práv nejprve pracoval jako advokátní koncipient v Praze, kvůli otcově nemoci převzal rodinnou kancelář v Kutné Hoře (1894). Jejich dům v Kutné Hoře se stal centrem společenského, politického i vlasteneckého dění. V procesu s Hilsnerem převzal ex offio jeho obhajobu. Útoky zfanatizované ulice, ztráta značné části klientely i rady T. G. Masaryka přispěly k tomu, že se v roce 1902 raději přestěhoval do Vídně, kde si musel složitě budovat novou existenci. Hilsnerovu případu se ale věnoval až do jeho propuštění v roce 1918. Ve Vídni podporoval české hnutí, mj. jeho kancelář zastupovala všechny vídeňské české spolky. Po vzniku samostatného Československa mu byly nabízeny funkce prezidenta Nejvyššího soudu nebo místo vládního poslance v Římě. Auředníček žádnou funkci nepřijal, chtěl zůstat obhájcem. Ve Vídni zůstal až do své smrti.

ANNA AUŘEDNÍČKOVÁ (1873 – 1957) - Dcera redaktora a spoluzakladatele staročeského listu *Politik* I. Schika, který jí na tehdejší dobu dopřál velmi kvalitní vzdělání (v Drážďanech studovala dějiny umění, literaturu, hudbu, angličtinu a francouzštinu). Za Zdenko Auředníčka se provdala v osmnácti letech, v roce 1891, v roce 1894 se s ním přestěhovala do Kutné Hory. Měli spolu syna a dceru. Ve Vídni, kam se přesunuli v roce 1902, začala překládat z angličtiny a francouzštiny do němčiny. Později začala překládat také z češtiny, přeložila desítky knih a stovky článků, které se jí podařilo uplatnit i v Německu nebo

ve Švýcarsku. Podobně jako její muž pracovala ve Vídni také v řadě krajských a dobročinných institucích (například pro Ústřední matici školskou nebo pro Červený kříž). Intenzivně se zapojila také do ženského hnutí - byla např. členkou Ženské ligy pro mír a svobodu nebo Federace mezinárodních pracujících žen. V době pobytu ve Vídni také obdržela československý řád Bílého lva. Do Prahy se vrátila v roce 1938, v roce 1941 byla z rasových důvodů internována v Terezíně, kde se jí podařilo dočkat konce války (starala se tu o přestárlé a nemocné lidi). Po válce se dále věnovala především překladům. Domácnost Auřednickových se stala oblíbeným vídeňským centrem pro české politiky (Masaryk) i umělce (O. Nedbal, Karel Čapek), zprostředkovávali také českým umělcům výstavy, přednášky, vystoupení.

JUDR. KAREL BAXA (1862 – 1938) - Advokát a známý politik, synovec Karla Havlíčka Borovského. Za Rakouska-Uherska se prosadil jako poslanec zemského sněmu i říšské rady. Po vzniku Československa se stal prvním pražským primátorem. Byl zakladatelem radikálně-státoprávní strany, v českém sněmu v dobách Rakouska-Uherska proslul jako nejbouřlivější protihabsburský řečník. Ostruhy v národním boji si vysloužil i jako obhájce členů hnutí Omladina, nakladatel časopisu *Neodvislost* a spoluvydavatel novin *Radikální listy*. Žalobce Leopolda Hilsnera byl typický představitel politického antisemitismu, neboť podle aktuální poptávky

a stavu společnosti kombinoval antisemitismus s neutrálním až vstřícným postojem k českému židovskému asimilačnímu hnutí (mj. si jeho dcera vzala Žida).

TOMÁŠ GARRIGUE MASARYK (1850-1937) - První československý prezident, český filozof, pedagog, politik, vědec, spisovatel a žurnalista. Narodil se v chudé rodině na moravském Slovácku, nejprve se učil zámečnickem, pak kovářem, posléze začal studovat na gymnáziu v Brně a ve Vídni. Zde také studoval Filozofickou fakultu. Na studiích se udržel jen díky tomu, že byl soukromým učitelem dětí z bohatých rodin. Při studijním pobytu v Lipsku se seznámil se svou ženou, Američankou Charlottou. V roce 1879 se habilitoval na vídeňské univerzitě prací o sebevraždě a začal zde přednášet jako soukromý docent. V roce 1882 přešel jako mimořádný profesor na českou univerzitu do Prahy. V Praze se zapojil do politického dění, v letech 1891 až 1893 byl poslancem říšské rady i zemského sněmu, byl také zakladatelem nového politického směru, tzv. realismu. Napsal zde také celou řadu odborných statí a článků. Svými nekompromisními postoji v řadě problémů (především v kauze rukopisů a při hilsneriádě), vycházejícími z jeho vědeckého i morálního přístupu, si v Čechách nadělal mnoho nepřátel; on i jeho rodina se často stávali terčem nenávisných útoků. Za první světové války, na počátku roku 1915, odešel do emigrace a začal přesvědčovat velmoce, že je třeba umožnit vznik samostatné

ho Československa. Po válce byl zvolen jeho prvním prezidentem, úřadu se vzdal pro nemoc v roce 1935.

LEOPOLD HILSNER (1876-1928) - Nepříliš vzdělaný židovský povaleč. Vyučil se obuvnickým tovaryšem, pravidelnou práci si ovšem nikdy nenašel, příležitostně se vydával mimo domovskou obec za prací či za žebrotou. Žil s matkou a bratrem Mauricem na náklady židovské obce v Polné. Byl odsouzen za vraždy Anežky Hrůzové a Marie Klímové k trestu smrti, který mu byl císařskou milostí změněn na doživotí. Vězení snášel těžce, musel v něm ale přes mnohé pokusy o změnu rozsudku strávit téměř dvacet let. Omilostněn byl teprve v březnu 1918 císařem Karlem. Po propuštění si změnil jméno na Leopold Heller, usadil se ve Vídni, kde se živil hlavně podomním obchodem. Jeho zdravotní stav byl po pobytu v cele nevalný, takže na svobodě prožil už jen pouhých deset let.

ANEŽKA HRŮZOVÁ (1879 -1899) - Vyrůstala ve vesnici Malá Věžnice, během svého krátkého života především pomáhala v malém domácím hospodářství své ovdovělé matce a bratrovi. Otec zemřel, když byla ještě hodně malá. Anežka byla z dětí nejmladší; kromě bratra měla ještě další tři sourozence, kteří se osamostatnili. V době, kdy nebylo v hospodářství tolik práce, se u švadleny v nedaleké Polné učila šít. Měla ráda drobné ruční práce, byla praktikující katolička. Krátce před Velikonocemi roku 1899 byla zavražděna, když se vracela z hodiny šití domů do Malé Věžnice.

HILSNERIÁDA

scénář školního dramatu

Pomůcky

- Obrazový materiál k rituální vraždě a vraždě v Polné.
- Ukázky antisemitských textů a karikatur z konce 19. století.
- Nahrávka projevu Hilsnerova advokáta, eventuálně hudba evokující fin de siècle v Rakousku-Uhersku (např. Straussovy valčíky).
- CD přehrávač, papíry, fixy.

I. Přivítání

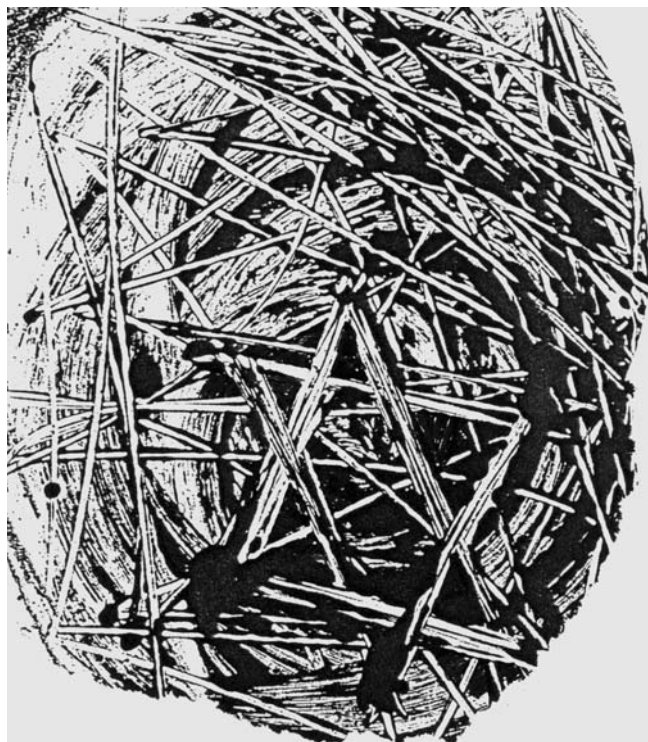
V kruhu společné pozdravení se, eventuálně rychlé seznámení. Učitel předává základní organizační informace (tedy to, jak bude projekt probíhat, upozorní studenty na zařazení přestávek podle průběhu a tempa práce, poučí je o základních technikách, které budou používat; jde především o vysvětlení,

eventuálně předvedení termínů štronzo, živý obraz, plná hra, učitel v roli).

II. Zahřívací hra

Varianta a) Na vraha: Účastníci korzují ve vyhrazeném prostoru, předem určený "vrah" vraždí pohledem (mrknutím), oběť umírá cca 10 - 15 sekund po "zavraždění", pokud možno hodně výrazně. Kdo má podezření na vraha, sdělí ho vedoucímu hry. Pokud se mylí, umírá také.

Varianta b) Židé a křesťané: Skupina se rozdělí na dvě poloviny, jedna se stává "křesťany", druhá "židy". Uprostřed prostoru je dělicí linie, když v učitelově vyprávění zazní příslušné slovo (tedy *křesťané* nebo *židé*), skupina vyběhne na teritorium těch druhých a snaží se někoho zajmout, tj. dostat na svou stranu.



Variantu a jsem použila u skupiny, která dopředu věděla, že drama se bude týkat hilsneriády, druhou variantu lze použít u skupiny, která vůbec netuší, co za práci jí čeká. Druhá varianta má své výhody v tom, že u dalších kroků navede účastníky k tomu, aby u rituální vraždy rovnou uvažovali především o tom, jak je chápána v souvislosti s Židy.

III. Rozdělení do pracovních skupin

Vedoucí si předem podle počtu účastníků připraví papíry rozstříhané na kusy, všechny s nápisem RITUÁLNÍ VRAŽDA. Úkolem účastníků je vytvořit skupiny podle toho, jak jednotlivé kousky nápisů patří dohromady.

Po složení nápisu tak zároveň odhalí pojem, který budou v dalším kroku vysvětlovat.

IV. Rituální vražda

a) Instrukce: "Představte si, že jste tým, připravující nějakou encyklopedii či výkladový slovník. Pokuste se teď společně vytvořit definici pojmu, který jste objevili na svém papíru. Text definice je potřeba také doplnit ilustrační fotografií. Připravte si proto živý obraz ("dokumentární fotografie"), který bude vaši definici ilustrovat. Když studenti vyslechnou všechny vytvořené definice, následuje společná krátká diskuse o vyslechnutých definicích s pokusy o doplnění, dovysvětlení pojmu. (Vhodné doplňující otázky: *Co je to rituál? S jakými náboženskými či jinými skupinami, popřípadě etnikem bývá pojem rituální vražda spojován?*)

Na diskusi by mělo přímo navázat ze strany učitele stručné shrnutí dějin pověry o rituální vraždě ve spojitosti s Židy, geneze představ o tom, že Židé potřebují panenskou nebo dětskou křesťanskou krev pro své tajné náboženské rituály (podrobně viz předcházející historické shrnutí).

b) Skupinový brainstorming, sloužící přiblížení místa a času a k uvědomění si některých historických okolností. Učitel položí doprostřed kruhu velký balící papír s nápisem 1899

a RAKOUSKO-UHERSKO; pro lepší uvedení do atmosféry lze pustit např. vhodnou hudbu.

Instrukce: "Kdokoliv z vás může zapsat cokoliv, co se mu vybaví, když se podívá na nápis na papíře, tedy jakékoliv jméno, pojem, dojem, které v něm nápisy vyvolávají."

c) Na výsledky brainstormingu naváže vedoucí tím, že na balící papír napíše (pokud už tam nápis není) slovo ANEŽKA HRŮZOVÁ a nechá kolovat fotografie Anežky a zobrazení vztažující se k její vraždě.

"Také české země se mohly na sklonku 19. století 'pochlubit' svou vlastní rituální vraždou. Těsně před Velikonocemi roku 1899 byla v lese nedaleko malého městečka Polná objevena mrtvola mladé dívky. Měla mimo jiné velkou řeznou ránu na hrdle, a protože se krátce po jejím nálezu objevily spekulace o krvi, která měla v jejím těle chybět, většina obyvatel Čech a Moravy měla rychle jasno - Anežku 'podkošerovali' 'židáci', aby získali její panenskou krev pro své 'nekalé rejdy'. Stejně jasno měli brzy i o hlavním pachateli - mladém židovském 'povaleči' Leopoldu Hilsnerovi. Lidová tvořivost pracovala na plné obrátky, zločin se stal námětem například celé řady kramářských písní... Z kramářských písní se dnes dochovaly většinou jenom texty, málokdy nápěvy, jen výjimečně si můžeme udělat představu o jejich barvitěm obrazovém doprovodu."

V. Kramářské písně

Instrukce: "Vraťte se prosím do skupin, ve kterých jste před chvílí pracovali. Každá dostane text kramářské písně. Vaším úkolem je pokusit se nyní ukázat, jak mohly někde na jarmarku takové písně o Hilsnerovi vypadat. Na kreslení tabulí nemáte čas, proto vám místo nich poslouží živé obrazy..."

Každá skupina dostane text jiné kramářské písně. Pokud studenti nechtějí, není třeba text písně zpívat, stačí např. rytizovaný přednes.

VI. Reflexe, shrnutí získaných informací

a) Společné shrnutí informací vyplývajících z textů písní: "Co jste se z kramářských písní dozvěděli o případu Hilsner? Jak lidová fantazie viděla Anežčinu vraždu?"



Rituální vražda

b) Skupina společně prozkoumá, jaký byl vztah většiny české společnosti k Leopoldu Hilsnerovi, resp. k Židům vůbec?

Instrukce: "Na základě toho, co o případu víte, vymodelujte sousoší, které by ukázalo, jaký vztah měla většina Čechů k údajnému vrahovi Hilsnerovi. Každý ze skupiny má právo

sousoší modelovat či poopravit, ale bez domluvy mezi sebou nebo bez udílení pokynů sochám." Sochami by se měli stát přibližně tři až čtyři studenti, jeden představuje Hilsnera, ostatní anonymní zástupce české společnosti. Aktivita končí ve chvíli, kdy jsou se sousoším všichni spokojeni. V kruhu kolem sousoší se poté každý student pokusí přečíst krátký titulek nebo komentář k němu. Učitel může doplnit další otázky upřesňující zacílení, např.: "Co můžete o vztahu k Hilsnerovi, resp. Židům vůbec ze sousoší vyčíst? Jaké stereotypy / předsudky vůči Židům tu lze odhalit?"

VII. Podoby antisemitismu v českých zemích

a) Práce ve skupinách (ideálně tak 3 až 4 skupiny). Každá skupina dostane jiný autentický materiál z konce 19. a počátku 20. století (antisemitské karikatury, ukázku z "vědeckého" pojednání Rudolfa Vrby o národní sebeochraně, ukázku ze snáře, výňatky z parlamentních interpelací kolem kauzy Hilsner - plné znění viz přílohy).

Instrukce: "Důkladně prostudujte svůj materiál, pokuste se zformulovat jeho charakteristiku a snažte se v něm vyhledat 'obraz Žida', tedy to, jak autoři vnímali židovské etnikum, jaké typické pomluvy a předsudky vůči Židům se v jejich materiálech objevují."

b) Skupiny si navzájem prezentují své materiály a svá zjištění. Společně se pokoušejí o shrnutí typických předsudků české společnosti vůči Židům, hledání paralel s německým antisemitismem, s Hitlerovou propagandou.

VIII. Uvedení nové postavy - Hilsnerova advokáta Zdenko Auředníčka

Učitel v roli doktora Auředníčka přichází mezi studenty, usedá na horké křeslo, je ochoten odpovědět téměř na cokoliv, co se týče jeho, jeho rodiny i procesu s Hilsnerem. Na začátku je důležité upřesnit, v jakém časovém okamžiku se nacházíme: je rok 1899, těsně před vynesením rozsudku v prvním Hilsnerově procesu. Důležité získané informace skupina zapisuje na balící papír s advokátovou fotografií.

IX. Závěrečná Auředníčkova řeč z prvního procesu s Hilsnerem

Tento bod je vhodné použít především v případě, že je i po horkém křesle nutné podtrhnout Auředníčkovu apelování na zdravý rozum, oproštění se od pověr, jeho víru v nesmyslnost obvinění z rituální vraždy. Studentům lze pustit nahrávku následujícího textu: "(...) *Po celou dobu líčení zde nepadlo, co vedlo k vraždě. Teprve pan dr. Baxa pozvedl žalobu nejen proti Hilsnerovi, ale proti celému národu, že Hilsner co příslušník národa israelského vykonal vraždu tu za účelem náboženským, že se jedná o vraždu rituální...*

Vražda jest vždy těžkým zločinem, ať ruku vede msta, žárlivost, ziskuchtivost. Ohavnou však se stává, když spáchána z motivu náboženského fanatismu. Úkol tu jest těžký. Soudce i porotci předpojatí před prolitou krví, a v tomto pak případě mnohem těžší, když obviněnému se klade za vinu, že dopustil se jí v náboženském fanatismu. Tato byla vznesena na mého klienta. Stalo se tak se strany tisku antisemitského, který ihned, jak prvního dubna nález učiněn, počal roztrušovat, že jest to vražda rituální. Byly uveřejňovány zprávy vylhané, by proti obžalovanému způsobem trestuhodným byla vzbuzována nálad proti němu, líčen jako zpustlý, znemravnělý, vnucováno přesvědčení o vině obžalovaného, činěn nátlak na veřejné mínění,

brožury rozesílány o rituální vraždě. Toto počínání musí vzbuditi hnus. Jest to smutné, že na konci 19. století dostoupila zášť plemenná toho vrcholu, že hledí se dosíci odsouzení člověka, který jest nevinný, prohlásiti za vinna, dokud soudce nevynesl svůj výrok, který dle sledování přesvědčí každého, kdo klidně sledoval důkazy, kdo byl přítomen líčení - jest nevinný." (www.narmyslenka.cz/ceskarevue/REVUE5.PDF)

X. Anonymní dopisy

"Ve vybičované a vypjaté atmosféře kolem procesů, plné útoků na Židy i ty, již jim pomáhali, není divu, že doktor Auředníček dostával řadu anonymních dopisů. Rodina si je dlouho schovávala jako svědeckví doby, za heydrichiády byly ovšem z větší části zničeny, dochovaly se jen jejich útržky."

Instrukce: "Ve skupinách se pokuste rekonstruovat zničené anonymní dopisy. Dostanete začátek, pokuste se dopsat zbytek."

Každá skupina dostane jiný incipit, čerpaný z autentických dobových anonymních dopisů (i když adresovaných Masarykovi):

- *"Bídniče, kam jsi dal rozum, ujmout se takového židovského vraha?"*

- *"Že se nestydíte! Jak mohla moudrého a inteligentního člověka napadnout myšlenka hájit Židy?"*

- *"Dosud nikdy neučinil jsem projevu nepodepsaného. Dnes činím snad v životě v té věci jedinou výjimku."*

- *"Až skloníte v hrob tmavý svoje kosti, až ostuda a hanba vám bude pomníkem, známo bude v zlaté naší Praze, že jste byl židovským pacholkem."*

- *"Zasloužíš od národa pár řízných facek na hubu!"*

- *"I vy lumpe! České krve by se na vás ani Židák Hilsner nedořezal!"*

- *"Člověk by nevěřil, že za mizerný groš uděláte ze sebe nástroj živlu lidu křesťanskému, a hlavně českému nepřátelského."*

XI. Čtení dopisů

Skupiny si mezi sebou vymění anonymní dopisy, všichni se sesednou do kruhu. Předtím než je otevrou a začnou číst, si každý sám pro sebe zvolí, zda se chce při jejich čtení ocitnout v roli advokáta, nebo jeho manželky. Následuje postupné hlasité čtení anonymů (číst může buď jeden ze skupiny, nebo může dopisy předčítat vedoucí - to se hodí zejména tehdy, když jsou dopisy napsané málo čitelně, pak by obtíže se čtením mohly narušit vyznění celé aktivity). Na dotek učitele zveřejňují členové skupiny vnitřní myšlenky Z. Auředníčka nebo jeho ženy, které jim mohou při čtení takových dopisů běžet hlavou.

XII. Auředníček černou ovci

"Doktor Auředníček se postupně z váženého měšťana, oblíbeného advokáta a činovníka řady českých spolků stával společně se svou rodinou vyvrhelem společnosti."

Instrukce: "Ve skupině si připravte dvě krátké momentky z Auředníčkova života před procesem a po něm. Obě momentky by měly mít stejné téma, ukazovat, jakým způsobem se proměnil advokátův život. Použijte techniku plné hry."

XIII. Co dál s advokátovým životem?

"Auředníčkovi a jeho podporovatelům se podařilo dosáhnout obnovení procesu. Tento druhý pokus však skončil pro

Hilsnera i Auředníčka ještě větším fiaskem než první. Hilsner byl obviněn z další vraždy mladé dívky, objevila se zas celá řada zjevně vyfabulovaných svědectví, soud odmítl vzít v potaz nové lékařské expertízy Anežčiny vraždy... Hilsner byl bez větších pochybností ze strany poroty odsouzen k trestu smrti provazem, od kterého ho zachránila pouze císařská milost, která změnila rozsudek na doživotní vězení. Čeští antisemité slavili svůj triumf, Hilsnerův obhájce zas musil pít svůj kalich hořkosti až do dna... Pomalu proto začíná řešit, zda dále dokáže snášet všechny problémy, které se na něj i jeho rodinu valí."

Učitel opět vstupuje do role doktora Auředníčka, účastníci se stávají jeho hypotetickými přáteli, vytváří uličku, kterou advokát prochází, a postupně žádá jednotlivé studenty o radu, co má dělat dál se svým životem. Na rady reaguje, hledá argumenty proti... Ani v závěru ale by nemělo být jasné, jak se doktor rozhodne.

XIV. Jak byste se rozhodli vy v kůži doktora Auředníčka?

Názorová škála. Podle toho, jaké rady zazní v předešlém kroku, by měl učitel vybrat dvě krajní nebo nejčastější řešení

a nechat studenty v prostoru zaujmout pozici, která vyjadřuje jejich preference řešení advokátova problému. Studentům (alespoň některým, hlavně u extrémních voleb) je třeba dát prostor k zdůvodnění jejich volby.

XV. Doplnění informací, závěrečná reflexe

Lze předpokládat, že se studenti budou zajímat o to, jaký byl skutečný osud advokáta Auředníčka i Leopolda Hilsnera, to by měl nyní na závěr učitel prozradit.

Je třeba počítat i s dalšími doplňujícími otázkami z jejich strany, ať už v souvislosti s hilsneriádou, nebo s antisemitismem a židovskou otázkou obecně.

Po uzavření historické části je nutná především u skupiny, pro niž je tento způsob práce nový, také hlubší reflexe průběhu projektu. Možná témata k společné diskusi: *"Jak se vám pracovalo? Jak se vám spolupracovalo? Co vás překvapilo? Co se vám líbilo? Co se vám nelíbilo? Byla pro vás některá technika příliš těžká nebo nepříjemná? Jakou zkušenost si z projektu odnášíte? Objevili jste něco nového o svých spolužácích? Přivítali byste podobný typ projektu i v budoucnosti?..."*

Testovací skupina, reflexe průběhu

Drama Hilsneriáda bylo realizováno v rámci výuky povinného dějepisu na Křesťanském gymnáziu (Křesťanské gymnázium je církevní škola sídlící v Praze 10). Kromě toho, že zřizovatelem je pražské arcibiskupství a že studenti mají mezi povinnými předměty náboženství, se nijak neliší od ostatních běžných gymnázií. Na této škole jsem před mateřskou dovolenou působil asi 12 let jako učitelka latiny a dějepisu, poslední tři roky vedu také nepovinnou dramatickou výchovu.) Na projektu jsem chtěla pracovat ve třídě, do které podle osnov tato látka patří, na výběr jsem proto měla hned ze tří možností - tercii osmiletého studia (tj. děti přibližně ve věku třinácti až čtrnácti let), septimu též formy studia nebo třetí ročník čtyřletého studia (v obou posledně jmenovaných třídách jsou stejně staří studenti, nejčastěji sedmnácti- či osmnáctiletí). Poměrně rychle jsem vyloučila nejmladší adepty, tedy tercii, drama bych pro ně totiž musela výrazně upravovat a zjednodušovat; kromě toho mi připadalo, že sonda do dějin, kterou projekt nabízí, je v kontextu jejich ostatní výuky dějepisu přece jen prozatím příliš podrobná. Složitější už byla volba mezi septimány a třetím ročníkem. Každá třída nabízela svá pro a proti (např. septima bývá považována za "šikovnější" třídu, je v ní vyváženější poměr chlapců a dívek), třetí ročník jsem nakonec zvolila především proto, že se během svého studia s podobným typem práce ještě nesetkal a i obecně má mnohem méně příležitostí poznat se navzájem z nějakého jiného úhlu než při klasické výuce.

Třetí ročník navštěvuje celkem dvacet devět studentů, většinou dívek, ve třídě jsou pouze čtyři chlapci. Projekt byl z organizačních důvodů zařazen do výuky v trochu nešťastnou dobu, během maturitního týdne, kdy je situace ve škole poněkud chaotičtější a uvolněnější (vycházela jsem tak vstříc přání ředitelství školy, abych jim nějak "zabavila" alespoň jednu třídu ve chvíli, kdy je většina profesorů přítomna v maturitních komisích). I z těchto důvodů značná část studentů přistoupila k účasti na projektu poněkud laxe, jeho konání pochopili jako důvod nejit do školy nebo si alespoň ráno důkladně přispat. Kromě toho i v jiných případech u některých studentů této třídy dlouhodobě převládá velmi "pragmatický" přístup ke studiu v duchu hesla: "Do školy chodím jen v nezbytně nutných případech." Několik studentů navíc mělo službu u maturit. Na začátek dramatu proto dorazilo jen pouhých dvanáct z nich, v průběhu prvních dvou hodin pak postupně dorazilo ještě šest dalších. Celkově se tedy projektu účastnilo osmnáct studentů, z toho byli dva chlapci. Postupné "dotrušování se" společnou prací samozřejmě poněkud poznamenalo. Velkou satisfakcí pro mne tedy bylo, když při závěrečné reflexi společné práce několik dívek shodně zalitovalo svého pozdního příchodu. Při reflexi také vícekrát zaznělo, že kdyby někteří absentéři věděli, že nejde o "další nudnou přednášku s diapositivem", určitě by na projekt přišli.

Se studenty jsme se navzájem znali už z předchozích let. Setkávali jsme se ovšem v trochu jiných rolích, rok a půl

jsem v jejich třídě učila latinu. Drama pro většinu z nich bylo prvním setkáním s metodami dramatické výchovy, pouze několik z nich (čtyři dívky a jeden chlapec) prošlo kroužkem nepovinné dramatické výchovy. Ale ani ti si vlastně nedokázali vůbec představit, co je v průběhu dopoledne čeká. (Příznačná je v této souvislosti otázka, kterou mi položil student, který letos chodí na nepovinnou hodinu a který se poté, co jim díky informačnímu šumu třídní učitelka řekla, že budou mít celé dopoledne "projekt o hilsneriádě", zeptal: "A co tam vlastně budeme ty čtyři hodiny dělat? Hilsneriádu jsme už v hodině probírali a zabralo to tak deset minut...") Někteří dorazivší účastníci proto před začátkem práce dávali najevo preventivní otrávenost nebo alespoň lehkou skepsi; práce na dramatu je ale naštěstí všechny velmi rychle zaujala a vtáhla. K mému překvapení pak velmi seriózně a poctivě přistupovali i ke spíše historickým než dramatickým krokům (vytváření definic nebo studium antisemitských materiálů). Ačkoliv někteří z nich nebyli zrovna citelové dějepisu, téma je dost zaujalo, což se projevovalo například tím, že mne, když jsem vstoupila do role advokáta Auředníčka, nechťeli vůbec pustit z horkého křesla, kde mne zpovídali nejméně dvacet minut a ptali se na celou řadu detailů souvisejících s kauzou Hilsner. Několik studentek se cítilo tématem dokonce natolik osloveno, že po skončení projektu se mnou ještě poměrně dlouho diskutovaly o antisemitismu v českých zemích.

Studenti velmi dobře přistupovali i k dramatickým aktivitám. Přestože pro

většinu z nich byla např. hra v roli použitá při vyučování naprostou novinkou, výsledky jejich práce byly někdy nad očekávání dobré. Studenti se přitom mnohdy dočkali i překvapení, když zjistili, co vše se může skrývat v jejich spolužácích, obzvlášť v těch, které si během běžných školních dnů zvykli vnímat jako nenápadné, nezajímavé nebo neúspěšné. To potvrdila opět i závěrečná reflexe, při níž mnoho lidí zmiňovalo jako největší přínos projektu právě to, že jim "otevřel oči" a umožnil jim podívat se na svou třídu jinak, a hlavně spolupracovat ve třídě jinak než obvykle.

Co se týče mého vedení, soudím, že určité rezervy jsem měla hlavně v první půlce projektu, která je více zaměřená na vyjasňování historických pojmů a zkoumání historických materiálů. Tady jsem musela občas bojovat s učitelkou dějepisu v sobě, abych studenty nezahltla příliš podrobným výkladem nebo je nenechala vychladnout při příliš dlouhém povídání. Tento boj nebyl nejspíš vždy úplně vítězný.

ŽIDÉ PO DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLCE

Situace v Československu

V době vyhlášení Protektorátu Čechy a Morava, tedy v březnu 1939, žilo na jeho území přibližně 118 tisíc Židů, resp. osob odpovídajících definici židovství zakotvené v norimberských zákonech. Během války z nich zahynulo v ghettu Terezín a ve vyhlazovacích táborech (především v Osvětimi) více než 77 tisíc, mnoho Židů padlo také v řadách československých zahraničních jednotek na západě i na východě. Osvobození se dožilo jen přibližně 10 tisíc lidí (tedy asi 12 procent předválečných počtů), kteří se hlásili k židovské víře, a dalších necelých pět tisíc lidí, kteří za války zažili rasovou perzekuci, ač se sami za Židy nepovažovali. Židovské obce na území dnešní České republiky po válce nakrátko posílili tzv. optanti, tedy obyvatelé Zakarpatské Ukrajiny, kteří po její anexi Stalinem stihli před uzavřením hranic emigrovat na Západ. (Posila to byla dosti výrazná, optanti tvořili více než třetinu českého poválečného židovstva, šlo o více než devět tisíc lidí)

Poválečná situace řady Židů byla ztížená tím, že ti, kteří se při sčítání obyvatelstva v roce 1930 přihlásili k německé obcovací řeči (asi 25 procent), byli po válce považováni za Němce a jako takoví mnohde podléhali stejným opatřením jako jejich bývalí vězňové, tj. jejich majetek podléhal konfiskacím, museli nosit bílou pásku na

rukávu, nemohli získat byt, měli nižší plat, horší potravinové lístky, někteří byli dokonce zařazeni do transportů Němců odsouvaných do Německa a Rakouska. Teprve v září 1946 byla situace "německých" Židů zákony ošetřena a upravena. Odhaduje se, že tato poválečná perzekuce zasáhla kolem deseti až patnácti procent přeživších.

Velké problémy po válce nastaly s vrácením židovského majetku. Továrny, obchody i domy, za války násilím arizované, byly po roce 1945 konfiskovány jako německé a vracení postupovalo především díky místním úřadům a úředníkům jen velmi pomalu a neochotně (např. z 16 tisíc individuálních žádostí o vydání domu či bytu jich bylo do komunistického puče vyřízeno jen něco málo přes tři tisíce, tedy ani ne čtvrtina). Majetkové problémy společně s dozvuky válečné protizidovské propagandy byly také hlavním důvodem protizidovských útoků především na Slovensku. (K nejhoršímu z nich došlo v už v září 1945 v Topoľčanech. Místní židovská obec byla velmi silná, před druhou světovou válkou představovala téměř třetinu obyvatelstva města. Jejich rozsáhlý majetek rozkradli místní ľudáci a arizátoři. Když se po válce vrátilo asi pět set Židů, vyvolalo to mezi současnými držiteli židovského majetku paniku. Do vyostřené antisemitské atmosféry stačilo hodit jiskru: když k židovskému lékaři přinesli na očkování dítě, řekl, že očkování mu již nepomůže, že stejně zemře, protože je podvyživené. Matka dítěte začala křičet, že "židovský lékař vraždí křesťanské děti". Nato se v ulicích města shromáždili obyvatelé a napadli místní Židy. Pogromu se zúčastnili i dvě roty čs. armády; ty místo toho, aby uklidnily či rozehnaly zuřící dav, "použily zbraně proti svým židovským spoluobčanům". Při pogromu byly desítky Židů těžce zraněny. Viz www.holocaust.cz/cz2/resources/ros_chodes/2005/05/mlynarik.)

Podobné problémy, často dokonce mnohem větší, zažívali Židé, kteří přežili, i v jiných evropských zemích. V poraženém Německu zůstalo několik desítek tisíc osvobozených židovských vězňů, kteří se buď neměli kam vrátit, nebo se netoužili vrátit do zemí, kde byly jejich komunity totálně zničeny (*Encyklopedie holocaustu* uvádí, že krátce po konci druhé světové války se počet těchto tzv. DP's [displaced persons] pohyboval kolem 160 tisíc, o rok později vlivem pogromu na navrátilivší se Židy do města Kielce a následném exodu polských židů vzrostl na více než 180 tisíc [Rozett-Spector 2000]). Tito přeživší žili zpočátku v bývalých koncentračních táborech společně s bývalými politickými vězni, totálně nasazenými i uprchlými kolabo-

ranty z jiných zemí. Není proto divu, že na některých místech docházelo ke střetům a výbuchům protizidovsky laděného násilí. V dalších státech se navrátilci potýkali s podobnými problémy jako čeští Židé - s neochotou vrátit majetek, s nezájmem o osudy židovských spoluobčanů často pramenícím i ze studu za válečné chování, s neschopností či nechutí pochopit jejich traumata... V Polsku dokonce došlo i k řadě vražedných útoků na Židy, doslova symbolem se stal pogrom na obnovující se komunitu v Kielcích, který byl vyvolán mimo jiné i tím, že se opět vynořila pomluva o rituální vraždě. Ze zhruba 150 místních Židů jich bylo 42 zabito a dalších asi 50 zraněno. Tento pogrom pak vyvolal masové odchody polských židů především do Palestiny.

Většina těch, co přežili holocaust, toužila odejít právě sem, do míst, kde doufali, že brzy vznikne židovský stát. Mnoho jiných možností kam odejít z vlasti, kde mnohým z nich vše připomínalo, jak se jejich dřívější život ocitl v troskách, a kde na mnoho z nich ani nikdo nečekal, totiž ani neměli. Většina západních evropských států měla co dělat se svými poválečnými problémy a byla sotva schopna přijmout zpět své vlastní Židy. Velká Británie zas velmi rychle začala cítit židovskou otázku jako veliký problém, a to především proto, že byla správcem Palestiny, na jejímž území docházelo k velkým střetům mezi židovskými osadníky, Araby i britskými vojáky, stejně jako k velkým problémům s tisíci Židy, kteří se sem pokoušeli "ilegálně" (z hlediska Británie, která se snažila jejich počty omezovat) různými i značně dobrodružnými cestami dostat. Britská vláda nebyla nakloněná ani tomu, aby se přeživší Židé usazovali na jejím vlastním území. (Po válce se v Británii mohlo usadit jen asi tři tisíce Židů postižených holocaustem; nejčastěji to byli ti, kteří tu už měli nějaké příbuzné. Britská vláda přitom do své země přijala v letech 1947 - 1949 asi 200.000 emigrantů z východního bloku.) Limitována byla i emigrace do Spojených států nebo do Austrálie.

Československá vláda ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi vychází ještě poměrně příznivě, neboť se v letech 1945 až 1948 snažila proti všem projevům antisemitismu poměrně razantně vystupovat, ba naopak podporovala i židovské uprchlíky z dalších zemí, především pro Židy z Polska, Maďarska a Rumunska se stalo Československo tranzitní zemí. Do února 1948 na našem území intenzivně působila celá řada především sionistických mezinárodních organizací, které z největší části připravovaly zájemce na

přesídlení do Palestiny nebo jinak pomáhal přeživším Židům.

Tuto podporu v podstatě ukončil komunistický puč z února 1948. Politika vůči Židům i vůči nově vzniklému (v květnu 1948) státu Izrael začala být závislá na postoji našeho "velkého bratra", tedy na Sovětském svazu. Stalin zpočátku doufal, že Izrael získá na svou stranu, proto ještě v letech 1948 a 1949 dobíhala materiální i vojenská pomoc novému státu (Československo bylo jedním z prvních států, které Izrael diplomaticky uznaly, na našem území bylo několik výcvikových táborů pro příslušníky budoucí izraelské armády Hagany, od Československa získal Izrael také mnoho zbraní a letadel). Velmi rychle však u Stalina nabyl vrchu postoj, že židovský demokratický stát je nepřítelem sovětského bloku a že Židé jsou "agenti západního imperialismu a sionismu". Od počátku 50. let se proto i u nás objevují antisemitské a antisionistické kampaně, které vyvrcholily v roce 1952 procesem proti Rudolfu Slánskému a dalším Židům ve vysokých vládních či stranických funkcích. Ze čtrnácti obviněných bylo jedenáct židovského původu, všichni byli obviněni ze sionistického a trockistického spiknutí, které mělo údajně připravovat svržení socialismu a nastolení kapitalismu. Většina obviněných byla odsouzena k trestu smrti. Tažení proti Židům i u nás propuklo v plné síle.

(Pozn.: Tato a následující kapitola vychází z velké části mj. z řady přednášek, které jsem absolvovala jako účastnice seminářů *Jak vyučovat o holocaustu v Terezíně, Osvětimi, Dachau a Jeruzalémě.*)

Vznik státu Izrael

Od konce 19. století, díky nově vzniklému sionistickému hnutí (hnutí spojované s Theodorem Herzlem, který v roce 1896 vydal knihu *Der Juden Staat*, v níž navrhl jako řešení židovské otázky založení vlastního státu; už o rok později se konal velký celosvětový sionistický kongres v Basileji, vzápětí vznikla řada organizací, připravující realizaci Herzlových myšlenek), začaly židovské organizace vykupovat pozemky, či lépe řečeno kusy neúrodné pustiny v Palestině, která v té době patřila osmanské říši. Zde pak zakládaly tzv. kibucy, společné osady pro nové osadníky. Už po pár letech zde ovšem začalo docházet k prvním konfliktům s arabskými beduíny, kteří se mnohde po zjištění, že původně planá půda přináší užitek, rozhodli vzít svůj bývalý majetek zpátky i násilím. Po 1. světové válce přešla Palestina na základě rozhodnutí Společnosti národů jako mandátní území do správy Velké Británie. Přestože už na podzim 1917 vznikla tzv.

Balfourova deklarace, která slibovala podporu židovskému přistěhovalectví do Palestiny (za předpokladu zachování náboženských a politických práv dosavadního, převážně arabského obyvatelstva), poválečná situace nebyla nikterak jednoduchá. Území Palestiny hrálo důležitou úlohu v boji o vliv na Blízkém východě i o jeho ropu, takže se stalo kolbištěm, kde se střetávaly zájmy Velké Británie, Francie, Německa, Arabů, Židů i dalších států či zájmových skupin. Především ve 30. letech přestala britská vojska místní situaci zvládat, takže mezi arabskými obyvateli a židovskými osadníky mohlo nerušeně docházet k celé řadě ozbrojených střetů.

Před vypuknutím 2. světové války se Velká Británie při jednáních s Hitlerem o "československé krizi", vrcholících podpisem Mnichovské dohody, zavázala mimo jiné k tomu, že zastaví již tak omezené židovské přistěhovalectví do Palestiny. Její území pro Židy doslova zablokovali, což vedlo k tragédiím, které postihly tisíce uprchlíků, marně se pokoušejících dostat se do "země zaslíbené". Blokádu Palestiny Británie příliš neuvolnila ani po 2. světové válce. Přestože mezinárodní komise pro židovsko-palestinskou otázku navrhovala, aby statisícům bezprizorných Židů z osvobozených koncentračních táborů byl povolen volný přístup do Palestiny, britští správcové naopak ztížili kontrolu přístavů. Tisíce Židů, připlovajících do palestinských výsostných vod proto zajímali a deportovali do lágrů na Kypru. Když na britské jednotky začaly útočit jak oddíly tajné židovské armády Hagany, tak i jednotky zfanatizovaných Arabů, Velká Británie uznala, že na situaci nestačí a předala otázku Palestiny OSN. Organizace spojených států vypracovala (a na podzim 1947 zveřejnila) plán na rozdělení Palestiny na dvě území (židovské a arabské, Jeruzalém měl zůstat mezinárodním městem). Židé s plánem souhlasili, Arabové ho naopak striktně odmítli. V Palestině tak na počátku roku 1948 vypukla v podstatě otevřená válka. Na její území vpadla Arabská osvobozená armáda, jejíž dobře vyzbrojení a vycvičení bojovníci napadali především židovské zásobovací konvoje a osamělé kibucy. Největším úspěchem arabských jednotek bylo obležení přibližně stotisícové židovské komunity v Jeruzalémě. Britská správa bouřlivou situaci nezvládala, a proto do ní raději v podstatě vůbec nezasahovala (a pokud zasahovala, pak se spíše přikláněla na stranu Arabů). Její mandát nad tímto územím skončil 14. května 1948, téhož dne také prozatímní Státní rada (resp. její předseda David Ben Gurion) slavnostně vyhlásila vznik nového

státu Izrael. Ve stejný den, kdy Izrael proklamoval svoji nezávislost, vyhlásil generální tajemník Arabské ligy svatou válku - *džihád* - za dobytí Palestiny. Armády Libanonu, Sýrie, Jordánska, Egypta a Iráku zaútočily s mnohonásobnou převahou na nově vzniklou zemi s cílem ji zničit. V Izraeli však narazili na odhodlanou, často až zoufalou obranu; účinnost arabského útoku byla také snížena tím, že mezi jednotlivými armádami neexistovala téměř žádná koordinace, naopak, mezi jejich veliteli panovala značná řevnivost, každý si tu sledoval své vlastní cíle... Hlavní boje skončily v červenci 1948, definitivní příměří však bylo podepsáno až na jaře roku 1949. Izrael přišel o část svého území - Jordánsko anektovalo Judeu, Samaří a východní část Jeruzaléma, Egypt pásmo Gazy. Přes uzavřené příměří se Arabská liga cítila stále být ve válečném stavu se židovským státem, což se projevovalo především totálním ekonomickým bojkotem Izraele a podporou sebevražedných atentátníků. Vypuknutí dalších otevřených bojů na sebe nenechalo dlouho čekat.

Hlavní aktéři

Následující strukturované drama je inspirováno především osudy Evy ERBENOVÉ (za svobodna LEVITOVÉ, vyskytuje se i varianta LÖWIDTOVÉ). Ta se narodila v Děčíně v roce 1930. Pocházela ze středostavovské českožidovské rodiny, která nebyla nijak ortodoxní, co se víry týče (slavili sice hlavní židovské svátky, stejně tak ale slavili například i Vánoce). Evin otec byl významný chemik Jindřich Levit (vynalezl například umělou hmotu podobnou bakelitu) a podnikatel (vyráběl gumové zboží). Matka byla v domácnosti (přesto měli i služebnou). Eva byla jedináček. Po jejím narození rodina krátce bydlela ve Volyni, kde její otec koupil továrnu na gumové zboží (ta ale po pár měsících vyhořela). V roce 1936 se přestěhovali do Prahy, kde žili ve vilce se zahradou ve Strašnicích. Otec měl větší dílnu na gumové hygienické potřeby včetně prezervativů. Oba rodiče měli několik sourozenců, takže Evina širší rodina byla poměrně rozsáhlá.

Po vzniku Protektorátu její rodinu potkal podobný osud jako ostatní české Židy. V prosinci 1941 byli všichni deportováni do Terezína, kde se jejím rodičům podařilo po čase zařídit si společný pokoj, takže zde mohli žít pohromadě a relativně (samozřejmě s ohledem na bídu a poměry v ghettu) spokojeně. Vše se změnilo v říjnu 1944, kdy byl pan Levit zařazen do transportu, který měl údajně jet budovat nový pracovní tábor. V listopadu téhož roku se Eva se svou matkou dobrovolně přihlásily do dal-

šího transportu, kterým měly jet za svými muži do onoho připraveného tábora. Oba transporty ovšem mířily do Osvětimi, většina z lidí do nich zařazených z nich šla rovnou do místních plynových komor.

Evu při selekci v Osvětimi zachránila jejích známá, která zde byla už delší dobu, odtrhla jí od matky a naznačila jí, že se má vydávat za osmnáctiletou. Kdyby byl odhalen její skutečný věk, byl by její osud jednoznačný. Z Osvětimi se spolu s matkou přesunuly do jedné z jejích pracovních poboček. Odtud vězni vyrazili před blížící se frontou na pochod smrti, který její matka nepřežila a z něhož se Evě velkou náhodou podařilo utéct - po matčině smrti se vyčerpaná a promrzlá na noc zahrabala do hromady slámy smíchané s hnojem ve stájích, ve kterých pochodovali vězni přespávali, a spala tak tvrdě, že jí odchod ostatních neprobudil; a díky pachu hnoje jí neodhalili ani psi, kteří pomáhali strážným vězně kontrolovat. Na pokraji sil jí na začátku dubna našli vesničané z Postřekova (menší obce poblíž Domažlic). Několik týdnů do konce války jí pak u sebe skrývala rodina Jahnů, kteří se o ní s velkou péčí starali.

Z její širší rodiny téměř nikdo nepřežil, přihlásila se jen JEJÍ TETA, která jí objevila na seznamu přeživších na Židovské obci. (Teta byla vlastně manželkou matčina bratra, která válku přežila relativně bez problémů, protože nebyla Židovka). S ní si ovšem Eva příliš nerozuměla, teta nebyla schopná pochopit, co měla Eva za sebou, dokonce tomu ani nebyla schopna uvěřit. Takže po několikaměsíčním pobytu u ní odešla Eva do Prahy žít do židovského sirotčince (pro válečné sirotky) a zároveň začala chodit do ošetrovatelské školy.

Na začátku května roku 1948 se znovu setkala s PETREM ERBENEM (jako předzvěst jejich budoucího osudu působí to, že se sešli na oslavě vzniku státu Izrael), kterého znala už z Terezína, kde působil jako vedoucí mládežnické pracovní skupiny. Petr, o pár let starší než Eva, měl podobný osud jako ona - z Terezína se dostal do Osvětimi a odsud do dalších koncentračních táborů. Z jeho nejbližší rodiny přežil pouze bratr Pavel, kterému se ještě před válkou podařilo usídlit se v Palestině. Po válce se pustil s plným nasazením zpět do života, studoval vysokou školu, zároveň pracoval na významných pozicích v podnicích svých známých (v době, kdy se s Evou znovu setkal, byl ředitelem jedné menší továrny). Hodně se také angažoval v sionistickém hnutí.

Po kratší známosti se Petr a Eva rozhodli pro společný život (toto rozhodnutí bylo jistě podpořeno faktem, že čekali své



Eva Levitová v 9 letech

ho prvního syna). Svatbu měli až v Paříži, kam odešli poté, co se po komunistickém převratu začala situace doma přiošťovat - Eva Erbenová vzpomíná, jak na ni jako velké memento zapůsobila zpráva o smrti Jana Masaryka: *"Doktor mi to přišel říct v 5 hodin ráno. Nikdy na tu noc nezapomenu. Bylo nám okamžitě jasné, že se nejednalo o sebevraždu. Všechny poválečné naděje na demokratické Československo najednou zhasly."* (Zemánková 2005) Někteří jejich přátelé byli zatčeni, další propuštěni ze svých míst. Začalo se povídat, že zavrou hranice. Původně se chystali odstěhovat se do Austrálie, kam měla Eva vízum (to získala především díky tomu, že se v Austrálii našla rodina, která byla ochotná ji adoptovat - v té době jí ještě nebylo osmnáct). Po obstrukcích australského konzula, který neměl příliš zájem vystavit vízum i jejímu muži (problémy nastaly ve chvíli, kdy zjistil, že Petr je Žid), se ale nakonec rozhodli pro odchod do nedávno vzniklého státu Izrael.

Zde se usadili, její muž tu vybudoval úspěšnou stavební firmu, mají spolu dceru a dva syny. Od změny režimu se začali vracet do staré vlasti, kam především paní Eva přijíždí se studenty besedovat o svých zážitcích.

Eva Erbenová o tom, co prožila, napsala také knihu *Vyprávěj mámo, jak to bylo* (Praha: Sefer 1994). (Na motivy první verze knihy vznikl v roce 2000 také hraný dokument Pavla Štingla *O zlém snu*.) Knihu později rozšířila o další vzpomínky, především na dětství a začátky v Izraeli. Tuto



Eva Levitová v 16 letech

rozšířenou verzi vydalo pod názvem *Sen* nakladatelství G+G v Praze v roce 2001. (Vzpomínky vyšly také v Izraeli, Německu a ve Francii). Takto o důvodech vzniku knihy hovořila v jednom rozhlasovém rozhovoru sama autorka: *"Ta knížka vznikla takovým divným způsobem. Bylo mi prostě smutno. Byla jsem v Izraeli, bylo strašné horko, vál chamsin, což je takový vítr z pouště, který vám přinese do pokoje trochu písku, těžký vzduch, takže se všechno musí zavírat, když chce člověk aspoň trochu dýchat. Tak jsem si vzpomněla, jak jsem kdysi měla ráda sluníčko, jaké bylo u nás za mého dětství počasí, a tak se mi nějak zastesklo, a jelikož máme v Izraeli dlouhé léto, byl čas o tom něco napsat..."* (Faltýnek 2005)

Je to kniha určená díky své stručnosti a nesentimentálnosti především dětem a dospívajícím, kterým musí být blízké i to, že vypráví o historických událostech pohledem malé holčičky, respektive mladé dívky. Vypravěčka se nesoustřeďuje jen na těžké a tragické zážitky z doby holocaustu, ale přidává sem i střípky z předválečného života středostavovské rodiny (vzpomíná například na to, jak u nich probíhalo velké prádlo), hodně prostoru věnuje i svému osudu po válce. Končí tím, že nechává čtenáře (opět jen dosti letmo) nahlédnout do radostí i starostí nových izraelských osadníků, žijících v obtížných podmínkách v poušti vznikajících osad a pod tlakem neustále hrozících bojů, přesto znovu nacházejících krásu života.

ŽIDÉ PO DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLCE

scénář školního dramatu

Pomůcky

- Kazeta s hudbou konce 30. let (např. Arnošt Kavka: *Dr. Swing*).
- CD s projevem Klementa Gottwalda "Právě se vracím z Hradu..." (*Hlasy XX. století*; CD příloha in Mandelová, Helena-Kunstová, Eliška-Pařízková, Ilona, *Dějiny 20. století*, Liberec: Dialog, 2004).
- Dobové fotografie - Eva Erbenová v 9, 12 a 16 letech, fotografie jejího muže Petra, momentky z Prahy 1940, Terezína 1942 a Osvětimi 1945.
- Úryvky ze vzpomínek Evy Erbenové *Sen*.
- Papíry, fixy, CD přehrávač.

I. Úvodní slovo

V kruhu - společné seznámení se, učitel vysvětlí, resp. připomene alespoň některé základní techniky, s kterými se bude pracovat (např. živý obraz, štronzo, učitel v roli, plná hra), osvětlí i časovou a prostorovou organizaci projektu (např. předstávka je tehdy, až řekne učitel, ne když zazvoní - to může být pro studenty nezvyklé na podobný typ práce docela překvapení).

II. Představení Evy

Učitel: *"Dnešní drama nás provede kusem života jedné malé dívky, která se jmenovala Eva. Já vám jí nejdřív alespoň malinko představím. Narodila se za první republiky v středostavovské rodině a bydlela v malé vilce v pražských Strašnicích. Její otec byl chemik (vynalezl například umělou hmotu podobnou bakelitu), maminka se starala o Evu a o domácnost. Eva si ce neměla žádného sourozence, byla jedináček, ale měla spoustu dalších příbuzných, tet, strýců, bratranců, sestřenic..."*

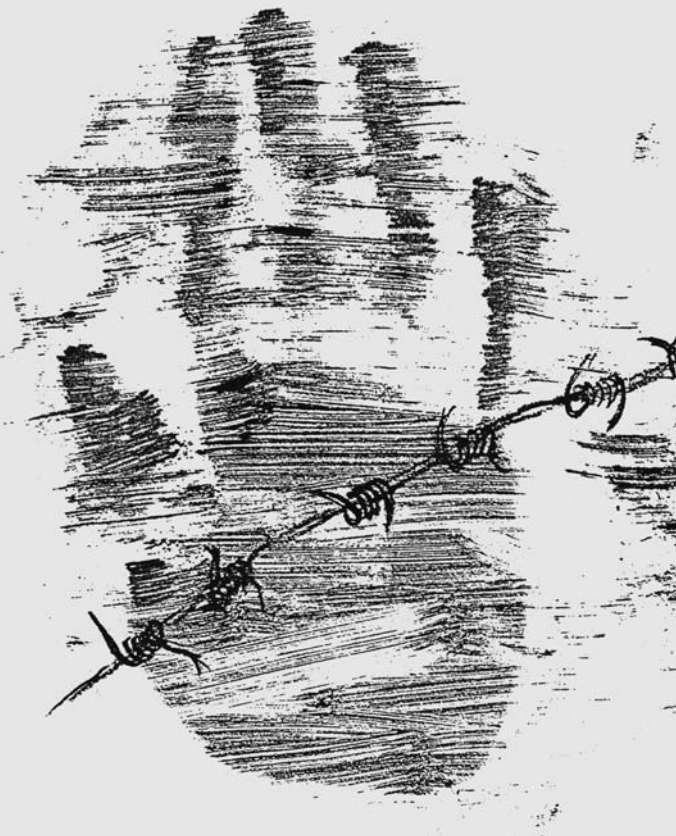
Učitel nechává kolovat v kruhu fotografii asi devítileté dívky, na které je zachycena, jak fouká mýdlové bubliny. Při udávání bližších informací by se měl vyvarovat bližšího časového určení Evina narození, stejně jako informací, že jde o židovskou rodinu.

III. Rozehřátí, budování atmosféry

Učitel: *"Evino příbuzenstvo drželo hodně pohromadě, rodina se poměrně často scházela. Například právě dnes se sešla při příležitosti babiččinych pětadesátin na velké zahradní oslavě..."*

a) Instrukce: "Staňte se pro tuto chvíli Evinou rodinou a vydejte se na zahradu slavit. Předem se dohodněte, kdo vstoupí do rolí dětí (alespoň čtyři lidi)." Pro lepší budování atmosféry hraje swingová hudba, typická pro konec první republiky. Učitel vede účastníky pomocí bočního vedení, pokud je třeba, jinak může nechat probíhat aktivitu několik minut zcela volně.

b) Instrukce: "Na závěr oslavy se rodina nechává fotografovat, vytvořte společný živý obraz. Až se vás dotknu, sdělíte ostatním, kterým členem rodiny jste. Společnou fotografii si dobře zapamatujte, ještě se k ní později vrátíme." Variantou, kterou lze použít podle vývoje společné improvizace, je také



to, že učitel místo bočního vedení vstoupí do role fotografa a k společné fotografii je dovede zevnitř aktivity.

IV. Přiblížení Eviných osudů během války

a) Rozdělení účastníků do tří skupin - ty se vytvářejí losem: každý si vytáhne z váčku nějaký "Evin" korálek a musí si najít ostatní se stejným korálkem.

b) Učitel: *"Když zrovna nebyla rodinná sešlost, musela si Eva jako jedináček vyhrát sama. Jako mnoho jedináček měla bujnou fantazii, občas si velmi ráda představovala, jak bude její život vypadat, až jí bude třeba 11 a čtvrt roku..."*

Instrukce: "Sepište, jak si Eva mohla představovat jeden svůj běžný den (denní program od rána do večera) v určitém věku." Každá skupina dostává papír, na kterém je napsáno konkrétní datum (typu 1. května čtvrtek), ne však letopočet. Na papíru je také udán Evin věk, konkrétně deset, dvanáct a patnáct let. Datum u patnácti let by mělo být voleno z první poloviny ledna, důvodem je to, že si studenti mohou pamatovat (vzhledem k tomu, že je to zároveň datum, kdy se slaví památka obětí holocaustu), kdy byl osvobozen koncentrační tábor v Osvětimi.

c) Instrukce: "Vyměňte si mezi sebou Evin denní program. Každé skupině teď dám fotografii, na které by mohla být i Eva. Na rubu fotografie je napsáno, kde a v kterém roce se Eva na

cházela právě v daném věku (PRAHA 1940, TEREZÍN 1942, OSVĚTIM 1945). Ve skupině prodiskutujte, zda mohl její denní program skutečně vypadat tak, jak je naplánován. Pak zvolte mluvčího, který vaše závěry zrekapituluje i pro ostatní. Nezapomeňte jim sdělit, kde a kdy se nacházíme. A na závěr důležitá informace: Eva je Židovka."

Po diskusi ve skupině mluvčí každé skupiny rekapituluje, co Evě naplánovali a co se ve skutečnosti mohlo toho dne odehrát. Ostatní mohou doplňovat své názory na to, jak mohl takový běžný den v Praze, Terezíně nebo Osvětimi vypadat.

d) Instrukce: "Vraťte se do skupin a společně pro ostatní skupiny připravte 'zvukovou pohlednici' malého střípku Evina 'skutečného dne'. Můžete použít i jakékoliv zvuky, které se vám podaří z vašeho okolí vyloudit."

Pozn.: Protože především druhé dvě ukázky (tedy z Terezína a Osvětimi) mohou být v podání studentů i dost drastické, je tu zařazena jen práce se zvukem. U takto citlivých témat je potřeba vždy zvážit, co daná skupina unese a zda aktivitu zvládne; podle její vyspělosti by šlo samozřejmě tento krok variovat.

V. Kdo na mě čeká?

Učitel: "Evě se šťastnou náhodou podařilo uprchnout z pochodu smrti. Na pokraji sil se jí podařilo poblíž Domažlic, v Postřekově, narazit na lidi, kteří se jí nezištně ujali. Když se u nich v úkrytu zotavovala, dlouze přemýšlela, kdo další z rodiny měl podobné štěstí jako ona. Hned po skončení války to měla zjistit..."

Instrukce: "Zopakujte společnou fotografii příbuzenstva z předválečné oslavy. Obrázek musí opustit ti, co nepřežili nebo se po válce nevrátili do Československa." - Osudy jednotlivých členů rodiny dodá učitel: kromě otce a matky (smrt v plynové komoře v Osvětimi, smrt na pochodu smrti) by měl uvést různé varianty, značnou část příbuzných by měl ovšem nechat zemřít za války (sebevražda před nástupem do transportu, smrt v Terezíně, plynová komora v Osvětimi, smrt na pochodu smrti), alespoň jeden z rodiny by měl odejít před válkou do Palestiny, jeden bojovat v zahraničním vojsku. Na fotografii by měl nechat max. 3 až 4 lidi, je třeba tam nechat jednu tetu a samozřejmě také Evu samotnou.

VI. Mohou ostatní porozumět?

Učitel: "Evu po válce našla v seznámení přeživších teta (žena jejího strýce), která nebyla Židovka. Evu si vzala k sobě domů, do městečka, kam dřív jezdila na prázdniny k babičce. Teta jako nežidovka (byť žijící ve smíšeném manželství) měla to štěstí, že nezažila ani Terezín, ani nic horšího. Evě proto příliš nerozuměla."

a) Učitel čte ze vzpomínek Evy Erbenové následující dvě pasáže:

"Před odchodem z lágru nám rozdali šaty a boty a já jsem omylem dostala dvě levé. Nerozhodně jsem šla k hromadě obuvi a chtěla si botu vyměnit. Náhle jsem ucítila ránu pažbou pušky. Německý voják, který hromadu hlídal, mě udeřil do obličeje. Vyrázil mi oba přední zuby. Dvě levé boty mi zůstaly. Se silnou vůlí může člověk pochodovat i ve dvou botách levých. Mé trápení zpozoroval německý hlídač a asi se nade mnou smíloval. Hodil mi - jako psovi - kousek nakousnutého salámu. Na okamžik jsem na zuby i boty zapomněla..."

"Jednou jsem našla na stole v kuchyni tabulku čokolády, nedolala jsem pokušení a hladově se do ní pustila. Tetička se na

mě podívala a podotkla: 'Když budeš jíst tolik čokolády, zas ti vypadnou zuby.' Rozesmála mě. Vyprávěla jsem jí, jak jsem přišla o zuby, ale ona se na mě udiveně podívala a řekla: 'Mé dítě, obávám se, že máš příliš bujnou fantazii.' Od té doby jsem tetě už nikdy nic nevyprávěla..." (Erbenová 2001: 62 a 78)

b) Instrukce: "Na základě toho, co jste slyšeli, vymodelujte prosím sousoší Evy a její tety, ze kterého budeme moci vidět jejich vztah. Každý z vás má právo upravovat postoj Evy a tety, dokud nebudete všichni spokojeni. U modelování nemluvte ani mezi sebou ani s figurantkami." Evu a tetu představují dívky, které jimi byly už ve společné fotografii, když jsou všichni se sousoším spokojeni, snaží se účastníci pojmenovat, co ve vztahu tety a Evy čtou. Učitel by měl diskutující směřovat hlavně k odhalení nepochopení, ba přímo neschopnosti uvěřit, že to, co Eva zažila, je realita, nikoliv fantazie.

c) Učitel: "Vzhledem k tomu, že se Eva u tety necítila zrovna nejlépe, s radostí uvítala možnost odejít do Prahy na internát pro židovské sirotky. V necelých šestnácti letech se tak postavila na vlastní nohy a zapadla do společnosti lidí, kteří měli podobný osud jako ona. Protože chtěla umět pomáhat lidem, začala studovat zdravotní školu. Ale i v Praze se mohla setkávat s neporozuměním a nepochopením."

Instrukce: "Vraťte se zpět do 'korálových' skupin a připravte si pro ostatní nějakou další možnou situaci, v které se Eva mohla střetnout s nepochopením či odmítáním. Tentokrát použijte techniku plné hry."

Po odehrání je důležité zařadit krátkou reflexi, mluvit se studenty o tom, zda to, co se objevilo v plné hře, podle nich odpovídá historické realitě, jaké další situace neporozumění mohla Eva zažít, případně uvést příliš mylné představy na pravou míru.

VII. Co je pro mne důležité dělat po válce

Učitel: "Po válce už Eva nebyla ta malá holčička s mýdlovými bublinami, ale i teď si moc ráda představovala, co bude, až... A teď, když už zase žila v Praze, se na to, co jí čeká, opravdu těšila..."

Vedoucí uvede tuto aktivitu pomocí Eviny fotografie z doby, kdy jí bylo 16 let, kde je i motto (citát z knihy): "Každý den jsem si představovala, jaký bude můj nový život..."

Instrukce: "Každý z vás teď po kruhu promluví za Evu a řekne, na co se těší, že bude teď po válce dělat. Mluvte v první osobě, tedy už se těším, až..." Je vhodné, aby se učitel do kruhu také zapojil a měl tak možnost vnést do hry další věci, které studenti nenapadnou. Neměly by zapadnout především tři věci, typické pro všechny přeživší - tj. shánka po jídle, hlad po kultuře či zábavě vůbec a hlad po vzdělání.

VIII. Chtěla bych mít něco na památku - vracení majetku

a) Instrukce: "Rozloste si připravené výchozí charakteristiky. Jsou označené buď A, nebo B. Text uvnitř zatím nečtěte, nejprve si každé A k sobě najde B. Charakteristiku si přečtete každý sám pro sebe, v ní se dozvíte, do čí role vstoupíte a jaký je váš výchozí postoj. Všechny dvojice hrají najednou (simultánní plná hra).

Text charakteristik: "Eva: Rodiče si před odchodem do Terezína ukryli u známých do úschovy některé své oblíbené věci - několik perských koberců, pár obrazů a miniatur, chanukový svícen, porcelán, ubrusy a povlečení a tak podobně. Taky u nich nechali nějaká alba rodinných fotografií a doklady. Otcův dobrý přítel, ředitel banky (katolík) během války zemřel. Alespoň něco by chtěla zpět, hlavně na památku. Při příchodu

do bytu známých vidí na zemi známé koberce, na stěnách známé obrazy a ve vitríně sváteční servis."

"Paní Nohelová: Vdova po řediteli banky. Manžel, který zemřel v roce 1944, se přátelil s Eviným otcem, který si u něj za války ukryl některé cennosti, např. perské koberce, obrazy, miniatury, porcelán, ubrusy, povlečení, chanukový svícen.... Připadalo jí škoda věci schovávat, proto s většinou z nich nakládá, jak uzná za vhodné - koberce má na podlaze, obrazy na stěnách, ve vitríně sváteční servis. Už je tak má pár let, sžila se s nimi. Je ochotná vrátit maximálně alba fotografií a doklady, ostatní považuje za svůj odměnu za riziko, které na sebe brala skrýváním alb a dokladů..."

Ve výchozí instrukci je potřeba zdůraznit, že zadaná charakteristika je výchozí, postoj především paní Nohelové se může vlivem Evina přesvědčování klidně měnit. Pokud vedoucí dopředu ví, že ve skupině je hodně chlapců, bylo by lepší paní Nohelovou změnit na pana Nohela.

b) Společná reflexe v kruhu, otázky např.: Podařilo se některé Evě něco získat zpět? Jak dohadování s paní Nohelovou probíhalo? Co paní Nohelové? Jak se cítily? Vrátily něco, nebo byly nekompromisní?

c) Učitel: "Eva naštěstí nenarazila jen na samé paní Nohelové, jiní lidé naopak rádi přidali ještě něco navíc. Takto na to po letech vzpomínala (čtení dalšího úryvku ze vzpomínek): 'V roce 1946 mě v sirotčinci v Belgické ulici navštívila Marie. Jak mě vypátrala, dodnes nevím. Vzala mě k sobě domů... a tam vytáhla velký kufr, uložený pod postelí. V kufru byly věci, které jí maminka dala ještě před transportem do úschovy: jídelní servis, dva koberečky z ložnice, ubrusy a ubrousky - mnoho věcí, které dříve patřily k našemu životu. Marie mi řekla: Vezmi si to, je to tvoje, já jsem to schovávala celou válku. Kromě těch dvou koberečků jsem si nechtěla vzít nic. Nějak jsem se na ty věci nemohla podívat, tak mě bolelo u srdce. Ale Marie mě přiměla vzít si ještě něco - na památku, jak řekla. A protože se má návštěva odehrála v zimě, Marie mi zkrátila nějaký kabát, co měla po mamince, a ušila krásné, teplé šaty, vínové barvy s bílým límečkem. Byly ušity tak, jak by si to bývala přála moje maminka, a já jsem v nich vypadala zase jako dívka z dobré rodiny. Ale ze zrcadla na mě koukala úplně jiná osoba a ze šatů jsem měla povinnou, ale smutnou radost'" (Erbenová 2001: 85)

IX. Život přináší i moc hezké věci

Učitel v roli Evy zve kamarády z internátu na rozlučkový večírek - brzy se totiž bude stěhovat k příteli. Je třeba, aby zazněla informace, že je to také Žid (pamatujete se na toho mladého, sympatického vedoucího z Terezína?), momentálně velmi úspěšný mladý muž (ředitel továrny), brzy se budou brát (protože tak trochu musí). Evino nadšení lze podpořit i Petrovou fotografií s věnováním.

X. Převrat v ČSR

Učitel: "Vypadalo to, že se Evin život konečně začíná definitivně uklidňovat a měnit k lepšímu, našla si hodného muže, chystali svatbu, zařizovat si společný pokoj, když v tom..."

Pustit nahrávku písně "Kupředu levá" a projevu Klementa Gottwalda ("Právě se vracím z hradu...")

Instrukce: "Vraťte se do původních skupin, zkuste společně ukázat nějakou možnost, jak mohl převrat ztížit život Evy a Petra Erbenových. Použijte v tomto případě techniku plné hry."

XI. Rozhodování, co dál se životem

Učitel: "Je léto 1948, Eva je čerstvě vdaná a asi v pátém měsíci. Začíná se mluvit o tom, že asi brzo zavřou hranice, někteří jejich přátelé byli z různých malicherných příčin zatčeni... Společně s manželem se musí rozhodnout, co budou dělat dál."

a) Instrukce: "Nyní se z vás stanou tři 'expertní týmy'. Ve své skupině budete společně hledat co nejvíce argumentů pro a proti jedné z možností, které Eva má (zůstat v Československu, odejít do Austrálie nebo do Izraele)." Každé ze skupin musí být dodána nějaká osobní informace pro nebo proti (švagr žije už řadu let v Izraeli, australský konzul dělá manželovi problémy s vízem, protože je trochu antisemitsky naladěný atd.).

b) Společně v kruhu každá skupina rekapituluje své důvody zatím pouze proti volbě dané země, ostatní se snaží doplnit další proti.

c) Evino rozhodování: Každá skupina utvoří jednu ze stran trojúhelníku, uprostřed stojí Eva (dívka, která do role Evy vstoupila už v předchozích aktivitách), která má instrukci pomalu se přibližovat k jednotlivým stranám trojúhelníka a zase se od nich vzdalovat - podle toho, co za argumenty uslyší ze skupin reprezentujících Československo, Izrael a Austrálii. Aktivita běží tak dlouho, dokud se Eva definitivně nepřipojí k jedné ze stran.

d) Učitel: "Eva se nakonec rozhodla odejít do Izraele. Opouštěla zemi, kde vyrůstala, za sebou nechávala spoustu přátel, ale i smutku po těch, kteří se konce války nedožili."

Instrukce: "Napište Evě na rozloučenou dopis, pár hezkých slov, která si bude moci vzít s sebou na památku."

U této aktivity samozřejmě záleží na tom, jak se Eva rozhodne, pokud se rozhodne zůstat v Československu, dopis na rozloučenou jí asi přátelé psát nebudou. Na závěr je třeba dodat dopisům ještě nějakou důležitost, záleží na atmosféře, zda z nich vedoucí nechá číst nebo zda jen shrne, že všechna ta hezká slova si Eva odvezla do Izraele a dodnes si je schovává...

XII. Závěrečná reflexe

Jak byste se na místě Evy rozhodli vy a proč? Jaké nástrahy na ní mohly čekat v Izraeli? Jaké problémy by jí čekaly, kdyby se rozhodla zůstat doma?

Testovací skupina, reflexe průběhu

Školní, strukturované drama bylo určeno pro studenty maturitního ročníku (tedy pro studenty přibližně ve věku osmnácti či devatenácti let). Skupinou, na níž byl scénář testován, se stali studenti Křesťanského gymnázia v Praze navštěvující dějepisný seminář, šlo tedy o mladé lidi pro historii vysoce motivované, všichni z děje-

pisu maturovali, někteří se historii chtěli věnovat i na vysoké škole. Tento seminář navštěvuje celkem šestnáct studentů, projektu se účastnilo dvanáct z nich, pět dívek a sedm chlapců (vzhledem k tomu, že se projekt konal jen asi měsíc před jejich maturitní zkouškou, kdy jejich docházka do školy začíná být už velmi volná, byla účast víc než uspokojivá, navíc nedorazili

především více či méně problémoví studenti). Hlubší zkušenost s dramatickou výchovou měla pouze jedna studentka, zhruba dvě třetiny účastníků pak v minulém školním roce zažily v rámci téhož semináře obdobný typ práce při projektu týkající se českých Židů před válkou a během války. Většina z nich proto měla alespoň hrubou představu, co od školního drama-

tu mohou čekat. Účastníci pro mne nebyli úplně neznámí, většinu z nich jsem znala z loňského školního roku, kdy jsem do nástupu na mateřskou dovolenou vedla výše zmiňovaný historický seminář. Jeho složení se ale oproti loňsku docela obměnilo, takže zhruba se čtvrtinou z nich jsem pracovala úplně poprvé. Velmi zajímavou zkušeností pro mne jako učitele dramatické výchovy byl vysoký podíl chlapců; příliš podobných příležitostí, kdy je ve skupině více chlapců než dívek, nebývá mnoho. Troufám si odhadovat, že mladí mužové vnášeli do hry více racionality či sklony k radikálním, silovým řešením. Vyskytli se mezi nimi i jeden či dva jedinci se sklonem trochu šaškovat nebo šokovat. Protože se to objevovalo hlavně při emocionálně náročnějších aktivitách (např. u plné hry zobrazující další možné situace nepochopení Evy ze strany okolí), dalo se toto chování zřejmě přičíst snaze vyrovnat se s touto náročností či snaze neshodit se před ostatními. Až na tyto drobnosti všichni účastníci přistoupili k realizaci dramatu velmi seriózně a ochotně, takže pracovní atmosféra byla veskrze příjemná.

Při realizaci scénáře se samozřejmě ukázalo, že jsem některé věci nedomyslela nebo na ně zapomněla. Některé body nebyly v testované verzi zcela domyšlené a dotažené. Mezi zásadnější nedotaženosti patřilo především to, že jsem po bodu VI c), tedy potom, co účastníci v plné hře ukázali další možnosti, jak "přeživším" jejich okolí nemohlo rozumět, zapomněla zařadit reflexi a diskusi o tom, co se v plné hře objevilo. Také bod X - komunistický převrat - jsem v testované verzi měla připomenutý jen náznakem (pouze Gottwaldův projev). Přestože si studenti semináře bez problémů situaci zpracovali rozumově (v semináři se v nebývalé míře věnovali dějinám Československa), bylo by bývalo vhodné, aby studenti dostali možnost si prožít tuto situaci i emočně. Do zde zachycené verze scénáře jsem se pokusila tudíž dodat aktivitu, která by jim mohla ukázat, že život v komunistickém Československu by byl pro Evu problematický. Na konci dramatu jsem improvizovaně zařadila před závěrečnou společnou reflexi psaní dopisů pro Evu na rozloučenou, nedokázala jsem mu však dodat patřičnou důležitost. Psaní vyznělo tak trochu do ztracena - cítila jsem, že by skupině (resp. některým jednotlivcům) nebylo moc příjemné, kdyby se dopisy četly nahlas, nicméně jsem měla přinejmenším říct něco ve smyslu: "Tyto dopisy, v kterých jí přátelé přáli mnoho štěstí v nové zemi, si Eva odvezla s sebou a schovala si je na památku..."

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se pokusila navrhnout dvě školní dramata, která by, zařazena do výuky historie, mohla podle mého přesvědčení napomoci k hlubšímu pochopení dodnes tak aktuálního tématu antisemitismu. Obě dramata byla původně navržena pro středoškolské studenty, tedy pro studenty sedmnácti- až osmnáctileté. Lze je ale bez problémů realizovat i s dospělými a s drobnými úpravami by je šlo ještě použít i pro mladší studenty (toto téma přichází do úvahy už u třinácti- až čtrnáctiletých dětí).

Stejně tak jistě není nutné omezit využití dramatu pouze na hodiny historie. Stejně dobře se hodí i do předmětu Základy společenských věd (pak by ovšem především druhý scénář bylo třeba trochu zrevidovat, neboť takto nastaven velmi spoléhá na to, že studenti mají dosti podrobné historické povědomí a vědomosti o holocaustu a poválečných dějinách).

Při realizaci scénářů ve třídách Křesťanského gymnázia jsem si ověřila, že obě dramatické struktury jsou plně funkční, i když prostor pro drobná vylepšení či variace se v nich dá určitě nalézt.

PRAMENY A LITERATURA

I. DRAMATICKOVÝCHOVNÉ

DVOŘÁKOVÁ, Iva-MARUŠÁK, Radek
1997 "Dramatická výchova a dějepis", *Tvořivá dramatika VIII*, 1997, č. 1

DVOŘÁKOVÁ, Iva
1997 *Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu* (diplomová práce KVD DAMU)

MACKOVÁ, Silva
1995 *Dramatická výchova ve škole* (Brno: DiFA JAMU)
2004 *Dramatická výchova* (Brno: DiFA JAMU)

MACHKOVÁ, Eva
2004 *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy* (Praha: DAMU)
2007 *Úvod od studia dramatické výchovy* (Praha: NIPOS) - 2. upr. vyd.

MACHKOVÁ, Eva-SOMERS, John
2001 "Školní drama dle Johna Somerse"; *Tvořivá dramatika XII*, 2001, č. 2, ss. I-VIII

MARUŠÁK, Radek

1998 *Využití metod dramatické výchovy při práci s textem v hodinách literární výchovy v 6. ročníku základní školy* (diplomová práce KVD DAMU)

2001 "Dramatická výchova a výuka literatury a dějepisu na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících gymnázia"; in Provazník, Jaroslav a kol., *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa* (Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii), s. 40-46

SVOBODOVÁ, Eva

1998 "Dramatická výchova a její perspektiva na středních pedagogických školách"; *Tvořivá dramatika IX*, 1998, č. 2-3, s.41-44

ULRYCHOVÁ, Irina

2007 *Drama a příběh. Tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově* (Praha: DAMU)

VALENTA, Josef

1995 *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování (s hlavním zřetělením k výchovné dramatice). Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí* (Praha: ISV nakladatelství)

1997 *Metody a techniky dramatické výchovy* (Praha: Agentura STROM-Jana Hrubá)

II. HISTORICKÉ

ARABSKO-IZRAELSKÝ KONFLIKT...

2006 "Arabsko-izraelský konflikt v kostce"; www.israel.cz/index.php?module=special-detail&id=3587&titulek=arabsko_izraelsky_konflikt_v_kostce (přístup srpen 2007)

BIOGRAFICKÝ SLOVNÍK...

2004-2007 *Biografický slovník českých zemí. 1. -7. sv.* (Praha: Libri)

DĚJINY ŽIDŮ...

2000 *Dějiny Židů v Čechách a na Moravě (CD ROM)* (Praha: Židovské muzeum)

DIDAKTICKÉ A METODICKÉ INSPIRACE...

1998 *Didaktické a metodické inspirace. Dějepis ve škole* (Praha: Asociace učitelů dějepisu ČR)

2002 *Didaktické a metodické inspira-*

ce. *Dějepis ve škole II. Teorie - výzkum - praxe* (Praha: Asocia-
ce učitelů dějepisu ČR)

DRAHOTA, Leoš

2002 "Velikonoční vražda v Polné";
www.moskyt.net/view.php?
navezclanku=velikonocni-
vrazda-v-polne&cislocclanku=
2003122803 (přístup srpen
2007)

ECLIPSE OF HUMANITY...

1999 *Eclipse of Humanity. The
History of the Shoah (CD ROM)*
(Jerusalem: Yad Vashem)

ERBEN, Peter

2003 *Po vlastních stopách.
Vzpomínky* (Praha: Petr Kalina)

ERBENOVÁ, Eva

2001 *Sen* (Praha: G plus G)

FALTÝNEK, Vilém

2005 „Sen Evy Erbenové“;
www.radio.cz/cz/clanek/
62873 (přístup: srpen 2007)

FRANKL, Michal

2000a "Rituální vražda jako politikum.
Situace v českých zemích na

konci minulého století";
www.holocaust.cz/cz2/
resources/ros_chodes/2000/
01/ritualni_vrazda (přístup
srpen 2007)

2000b "Rituální vražda jako politikum
II. Situace v českých zemích na
konci minulého století";
www.holocaust.cz/cz2/
resources/ros_chodes/2000/
02/ritualni_vrazda (přístup
srpen 2007)

KOVTUN, Jiří

1994 *Tajuplná vražda. Případ
Leopolda Hilsnera* (Praha:
Sefer)

MIKULÁŠEK, Alexej

2000 *Antisemitismus v české litera-
tuře 19. a 20. století. Teoretic-
ká a historická studie* (Praha:
Votobia)

MLYNÁRIK, Ján

2005 "Pogromy na Slovensku
1945-1948. Ukázka z nové
knihy historika Jána Mlynárika";
www.holocaust.cz/cz2/resour-
ces/ros_chodes/2005/05/
mlynarik (přístup srpen 2007)

NÁLEVKA, Vladimír

2003 *Studená válka* (Praha:
Triton)

ROZETT, Robert-SPECTOR, Shmuel (eds.)

2000 *Encyclopedia of the Holocaust*
(New York: Facts on File; in
association with Yad Vashem)

SACHAR, Howard Morley

1976 *A History of Israel from Rise of
Zionism to Our Time*; přel.
Ervin a Helena Hrychvová, *Ději-
ny Státu Izrael* (Praha: Regia-
Goldstein & Goldstein, 1998)

TÉMA: HOLOCAUST...

2000 *Téma: Holocaust. Informační
materiál pro učitele k výuce na
základních a středních školách*
(Praha: Ministerstvo školství,
mládeže a tělovýchovy)

ZEMÁNKOVÁ, Terezie

2005 "Eva Erbenová"; www.xantypa.
cz/articles.asp?id=1904&idk
=847 (přístup srpen 2007)

(Podstatné části z bakalářské práce ob-
hájené na katedře výchovné dramatiky
DAMU v roce 2007)

Od dramatické hry k dramaturgickému projektu s Christiane Pageovou

Roman Manda

Jak se učí dramatická výchova ve Fran-
cii? Jaký vztah mají Francouzi k předmě-
tu zvanému Dramatická výchova? Mají
Francouzi o oboru nám blízkou předsta-
vu, nebo se názorově výrazně lišíme? Co
nového načerpám pro svou učitelskou
praxi během jednodenního setkání
s francouzskou lektorkou dramatické vý-
chovy? Tyto a jiné otázky jsem si kladl
v souvislosti s dílnou zvanou *Od drama-
tické hry k dramaturgickému projektu*, již
jsem absolvoval 14. června 2007 v pro-
storách katedry výchovné dramatiky
DAMU v Praze. Dílnu vedla francouzská
lektorka Christiane Pageová z Université
d'Artois v Arrasu a její libozvučnou fran-
couzštinu tlumočil Jaroslav Provazník,

vedoucí katedry výchovné dramatiky
DAMU v Praze.

Dílina byla zaměřena na to, aby její
účastníci nahlédli "do tvůrčího divadel-
ního procesu prostřednictvím praktické
práce i teoretických vstupů". Dále toto
setkání mělo seminaristům "poskytnout
příležitost podílet se na vytváření drama-
turgického projektu v jeho celistvosti".
Dalším cílem bylo "společně objevovat
způsoby, jak dramatické hraní jako pro-
středek stálého prověřování rámce hry
a dramatické struktury může vést k pro-
zkoumávání současného divadla".

Po úvodním slovu na počátku dílny lek-
torka se svou skupinou zahájila blok akti-
vit zaměřených na to, aby se všichni vzá-

jemně trochu seznámili (jméno, kdo co
dělá, odkud je apod.), aby postupně spo-
luytvářeli přátelskou atmosféru, nezbyt-
nou pro další konání, a pozvolna přešli ke
skupinové hře v roli a její reflexi. Pro pří-
klad se zmiňuji o seznamovacích hrách:

Např.: Řekni sousedovi v kruhu jeho
jméno, které jsi slyšel v předchozím kole;
abecední řazení hráčů podle prvního pís-
mene v křestním jménu / podle místa na-
rození do vypršení limitu + kontrola abe-
cedního pořádku; abecední řazení podle
oblíbeného hrdiny + kontrola a reflexe,
proč si kdo vybral jakého hrdinu a kolik li-
dí si zvolilo stejného hrdinu.

Další aktivitou byla tvorba libovolné si-
tuace ve skupinách s podmínkou, že v si-



tuaci konkrétní skupiny musí zaznít všech na jména jejich účastníků. V tuto chvíli účastníci měli hrát "za sebe", přesto ale ve fikci, mohli tedy "popustit uzdu" své představivosti. Nebylo určeno, o jakou situaci má jít ani kolik lidí má být ve skupině (to záleželo na hráčích samotných). V instrukcích ještě zaznělo, že si každá skupina musí říct, kde ostatní coby diváci mají být, a také si určit tečku improvizace, protože lektorka ji zastavovat nebude. (Mimoto bylo řečeno, že není třeba tleskat, nejde o divadlo, jde pouze o improvizaci, o formu představení se.) Tato jednoduchá hra byla pojímána jako další aktivita na představování lidí a také situací a jako činnost, v níž se velký kolektiv rozčlení na menší skupiny, jejichž členové mají spolupracovat a něco vytvořit.

Další kroky Christiane Pageové se zúčastněnými směřovaly především ke *skupinové hře v roli a její reflexi*. Christiane nejprve nabídla námět (východisko) k dramatickému příběhu: "Byli jsme v klidu, když tu najednou...." Skupiny (počtem i druhem opět blíže neurčené) měly během 5 - 10 minut za úkol vymyslet osnovu příběhu s postavami jinými, než jsou účastníci skupiny, měly se tedy domluvit na postavách, místě a času. A samozřejmě ujasnit si tečku. Nebylo nutné připravovat si přesné dialogy, ty jsou záležitostí improvizace. Bylo možné použít rekvizity.

Za podrobnější popis stojí způsob lektorka *vedení reflexi*. Reflexe se odehrávala bezprostředně po jednotlivých skupinových výstupech. Otázky vedoucí byly směřovány nejprve k hráčům, kteří zůstali v herním prostoru: "Jak se z vašeho pohledu situace odehrávala? Odehrávala se tak, jak jste předpokládali, nebo jste byli něčím (ne)příjemně překvapeni? Co se odehrálo jinak oproti tomu, co jste plánovali? (Jak to probíhalo ve srovnání s tím,

co jste připravovali?) Máte teď nápad, jak byste to hráli znova? Například:..." Poté přihlížející byli vyzváni, aby dávali návrhy těm, kteří hráli. "Nebudeme hodnotit, jestli se nám to (ne)líbilo, ale budeme dávat návrhy. Děti mají ve zvyku hodnotit, ale to nechceme. Chceme osobní angažování - kdybych já byl v roli určité postavy, hrál bych to jinak... Je tolik reakcí na představení, kolik je diváků. Jde o to hledat k tomu nové cesty." Bylo možné poskytovat návrhy k příběhu, k průběhu hraní, ke scénografii apod.

Takto nastolené reflexe po hře lze, dle Christiane, provádět i s dětmi od 8 let, v jednodušší podobě i se školkovými dětmi.

Posledním krokem v reflexi byla otázka adresovaná skupině, která improvizaci hrála: "Kdybyste měli titulkem pojmenovat, co jste hráli, jaký byste tomu dali název? Můžete to říct hned, nebo později? (Tím je myšleno: na konci dílčí, nebo celé reflexe?)"

Jak dále pracovat se vzniklými situacemi? Východím momentem je samozřejmě povídání v kruhu, reflexe. Co dál? Tady jsou návrhy Christiane Pageové:

a) Hrát situaci znovu - první hraní chápat jako první pokus, "nástřel", koncept. Pokud se při dalších návrzích objeví podobné problémy nebo skupina nebude chtít hrát, lze navrhnout jako námět ke hře něco nového.

b) Každá skupina hraje jinou situaci než svou původní s možností ji upravit, obměnit, což vede k vnášení dalších námětů a podnětů. Nová hra není opakováním, ale průzkumem, hledáním nových nápadů (z hlediska příběhu, režie i scénografie).

c) Pojmenovat problém, který nastal, je podnětem k řešení pro všechny skupiny.

d) Skupina hraje svůj příběh, ale mění konec, což je práce na vyznění příběhu.

e) Vymýšlení titulku k improvizaci: Titulek upřesní výsledek práce skupiny. Navíc titulem něco důležitého sdělujeme. Ve chvíli, kdy tomu, o čem přemýšlíme, dáváme titulek, sdělujeme tím úhel pohledu na věc, vnášíme pohled jedince / skupiny na věc. (Titulky z hlediska své postavy / z hlediska práce celé skupiny vedou k dramatickému uvažování.)

Trocha teorie poprvé:

Počet lidí ve skupinách Christiane nezadává (to se ovšem netýká dětí ve věku mateřské školy, tam děti dělí do dvojic nebo trojic) - kvůli pocitu bezpečí studentů na začátku společné práce a s ohledem na jejich možnou potřebu vytvořit větší skupiny. Mimoto různá velikost skupin vnáší do hry jiný pohled, jiné možnosti. Vnášené problémy mohou být zajímavé. Když je skupina např. sedmičlenná, pak si po odehrání její členové sami uvědomí, že je to příliš velký počet. A pak se sami (např. po třech měsících práce) začnou bavit o "problému" velikosti skupin (dramaturgie). Postupně si sami zpracovávají velikost skupin (už nevzniká obava, že by byli moc "na očích") a vědomě rozhodují o velikosti skupiny.

V mateřské škole je pro Christiane důležité vést děti od *spontánní hry* přes *hru symbolickou* ("povrchní předstírání" - předstírám, že jím) až ke hře *dramatické* (dítě je ve hře naplno ponořeno, akce je brána se vší vážností, princip *jako* je důsledně uplatněn. Dramatická hra mívá k divadlu, má už záměr, třeba i estetický).

V mateřské škole se děti učí domlouvat. Tříleté děti toho ještě tolik neumějí, ale v pěti letech je to už možné. U čtyř- až pětiletých je možné pracovat s pohádkami, je možné dramatizovat známé pohádky. Také je možné pracovat s loutkami, které si děti samy vyrobily. Zadání ovšem



nezní: "Vytvořte příběh." Ale příběh je daný pohádkou, kterou děti znají. Jde o hrání drobných sekvencí příběhu.

Cíl práce Christiane ve škole: Uvedení do divadelní práce a objevování divadla. "Když pracuji na tématu (např. ztracené předměty), upozorňuji děti, aby hledaly nějakou literaturu, kde se objeví ono téma." Christiane se snaží pracovat se staršími i novými texty. Na začátku své práce měla Christiane - podle svého vyjádření - především výchovné cíle, později divadelní cíle převážily. ("Když děti něco dělají, něčemu se tím učí.") Christiane ale nechce, aby divadlo děti ovlivňovalo podle toho, jak chce učitelka. Divadlo a divadelní zkušenosti mají budovat, ovlivňovat myšlení dětí o divadle, o světě. (Děti se např. učí domlouvat se ve skupině.) Dítě by mělo mít prostor k uvažování a tvoření. Divadlo a výchova nejsou vůči sobě v opozici.

Tleskání během lekcí dramatické výchovy dle Christiane: "Když jdeme do divadla, zaplatíme si za představení. Líbí-li se nám, zatleskáme hercům, kteří prošli výcvikem, něco si připravili (představili nám svůj ukončený projekt). V průběhu lekce však zdůrazňuji, že jsme v procesu hledání, zkoušení, že to není ukončené. Lze se i splést, improvizace by měla provokovat k otázkám." Navíc má Christiane také zkušenost, že na začátku práce se skupinou kamarádi tleskají svým kamarádům. Začátečníci mohou potlesk vnímat zkresleně - např. že jim druzí tleskají méně než někomu jinému. Proto platí domluva, že se při improvizacích netleská. Protíná zor k zamyšlení: Když přihlízející osoba / skupina (nemluvíme teď o divákovi, protože nyní jde o herní situaci, nikoli jevištní) zatleská hráči / hráčům, improvizátorům, může to mít povzbudivý efekt pro jednatel. Může to napomáhat třeba i při odstraňování ostychu se prezentovat (vstupovat

do role a jednat v situaci) před přihlízející skupinou, a tím zlepšovat klima ve skupině, zvláště té, která se teprve formuje. Potlesk také může být spontánní reakcí na improvizaci, která nás nějak zasáhla, nebo odezvou na zvlášť povedený výkon účinkujících hráčů nebo improvizátorů. Ano, samozřejmě mohou vznikat improvizace a dramatické hry, po jejichž zhlédnutí necítíme potřebu zatleskat, třeba protože prostě není čemu zatleskat.

Námět k práci na ŽŠ: Poznamenávání si titulků na balicí papír. Dle Christiane děti z jiné třídy měly zájem zahrát si titulků jiné třídy. A vzniklé hry si vzájemně představit. Poté proběhla diskuse, co titulků původně měly znamenat. To vedlo k tomu, že děti promyšleněji volily nové titulků tak, aby byly srozumitelné, vypovídající o něčem s ohledem na druhé, nejen na skupinu.

Christiane učí děti klasické struktury dramatické hry. "Teprve pak ji lze zprochybnovat, tázat se."

Odpolední blok zahájily aktivity na protažení a naladění, např.:

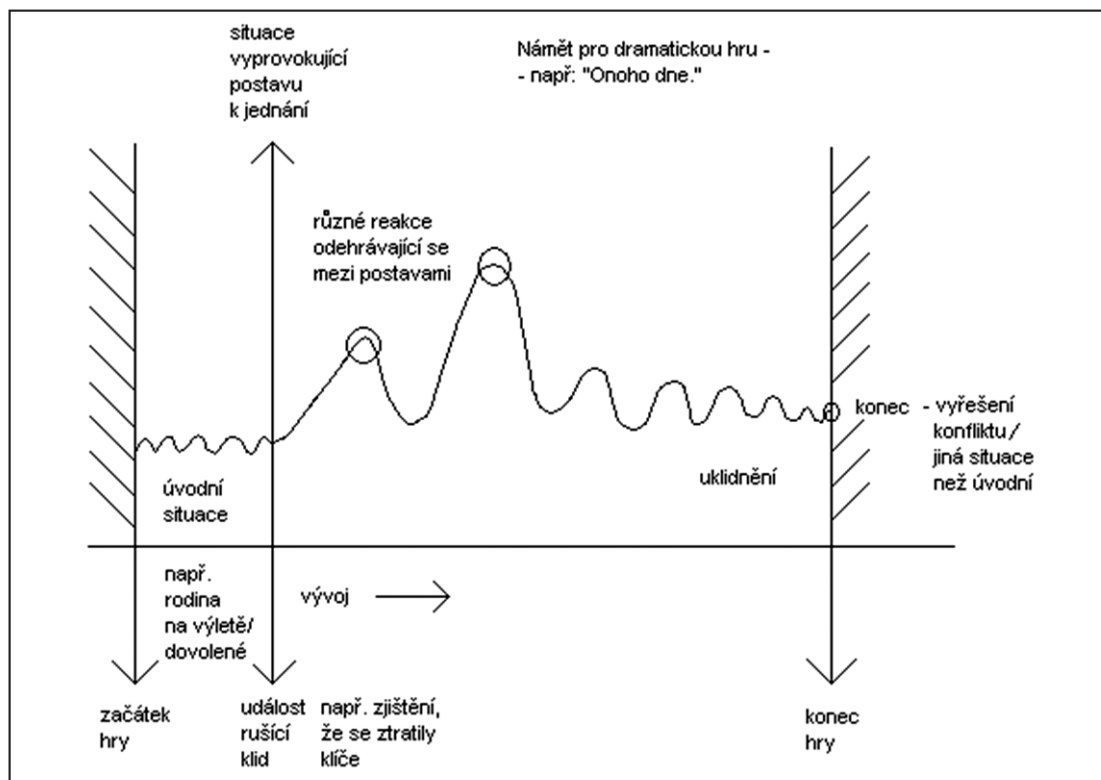
Kočky: Všichni dělají svým způsobem ve svém tempu tentýž úkol - jsou kočkou, která spí, hová si v pelíšku v poloze, která je jí příjemná. Kočka se probouzí, protahuje (kočičí hřbet apod.), spatří myš, dělá, co je jí libo (honí ji, chytá, hraje si s ní), poté se znavena chystá opět si lehnout, ulehá, usíná. V našem případě docházelo i k interakci koček. Následovala cvičení na soustředění a spolupráci, např. bitka ve dvojici a doplňování obrazu. Při bitce dva "protivníci" (ve skutečnosti ovšem spoluhráči) stojí naproti sobě a zpomaleně a bezdotykově si "uštěďují" rány. Důležitý je vzájemný kontakt očí. Hráči se musejí vidět, sledovat se, spolupracovat. Variantou je bitka dvou skupin - totéž jako ve dvojici, avšak proti sobě jdou dva zástupy. Je třeba pamatovat na zásady bezpečnos-

ti a spolupráce (vycházející z přijetí fikce a respektu vůči spoluhráčům). Pozn.: Tuto variantu Christiane s dětmi neprovádí, protože děti podle ní ještě nemají patřičný nadhled. Především je to věc zodpovědného posouzení vedoucího skupiny. Hráči musejí vnímat jeden druhého a mít pod kontrolou pohyb svého těla.

Doplňování obrazu: Cílem tohoto cvičení bylo znovu soustředit pozornost na dramatické hry. Kdokoli má možnost vystoupit ze skupiny a v hracím prostoru zvolat např.: "Dělám čajovou konvici!", přičemž zaujme postoj, který podle něj vystihuje čajovou konvici. Ke konvici se může připojit další hráč tím, že se do obrazu doplní jako zobrazení něčeho, co ke konvici patří - např.: "Dělám čaj v konvici!" nebo: "Dělám šálek čaje!" nebo: "Dělám ruku držící čajovou konvici"... Postupně se doplní do celkového obrazu úplně všichni. Christiane doporučuje na začátku nechat hráče vyhrát si s tímto principem. Zpravidla je to velmi baví. Později, když už si cvičení vyzkoušeli, zažili si ho, je dobré vést hráče k vnímání nejen spoluhráčů v roli, ale také k vnímání prostoru a prostorového uspořádání (aby se např. netlačili na sebe, aby byl prostor rovnoměrně zaplňován apod.). Vše závisí na cílech vedoucího. Rozvíjet lze také dovednosti přesného navazování jednoho hráče na druhého. Nebát se fyzického kontaktu. Dle Christiane cvičení umožňuje dětem zaujmout postoj, který není běžný. Cvičení lektorka variovala dalšími instrukcemi: "Účastníci mohou představovat i zvířata." - "Až napočítám do tří, rozhybete obraz. Závěr si určujete vy."

Dílka dále šla opět ke skupinové hře v roli a její reflexi včetně titulkování, a to na náměty, které navrhovala vedoucí: Rámcovým námětem byl Objekt mé touhy (objekt, po kterém toužím). Namátkou uvádím některé ze vzniklých titulků:

Schéma klasické struktury
dramatické hry podle
Christiane Pageové:



"Spisovatel a sen", "Zmrazená žízeň",
"Bláznění", "Móda"...

Trocha teorie podruhé:

Fáze tvorby dramatických her podle
Christiane:

- 1) Přípravná - jak to udělat, co udělat (projektování).
- 2) Rozehrávací - fáze hry, kdy se hraje to, co se projektovalo. Každý má své představy, s nimiž do hry přichází, ale ví, že se o tom poté bude mluvit. Fáze vzájemného sdílení po hře - konfrontace odehraného s představou. Mluví nejprve ti, kteří hrají. Vždycky se objeví něco, co proběhlo jinak než podle plánu.
- 3) Proměňování, změny.
- 4) Hraní toho, co se vymyslí, znova, nové projektování.

Christiane pracuje hodně na základě témat. "Děti zájímá zpracovávání témat více než estetické otázky. Ale když se k tomu dostáváme, zabýváme se tím, jak to ztvárnit, zabýváme se strukturou dramatické hry." Témata (přesněji řečeno náměty) Christiane formuluje neutrálně, s různými možnostmi výkladu (např.: "Novinka", "Vzkaz", "Objekt naší touhy"). "Neznamená to ovšem," jak Christiane zdůrazňuje, "že přitom budu dětem vnucovat svou představu."

Podle Christiane by situace vždycky měla mít vývoj. Slovo *dramatický* jasně

signalizuje, že jde o akci, jednání. Poté, co žáci pochopili strukturu hry, se vyučující může s žáky domluvit, zda hru udělají jinak než podle daného schématu.

Na začátku práce se děti musejí naučit spolupráci ve dvojici, vytvořit nějaký příběh, proto učitel volí jednoduchá témata, aby děti získaly zkušenost s hraním.

Christiane se snaží přinášet takové náměty, které by žáky nutily k přemýšlení. Jsou to spíše náměty (než témata), které dětem umožní najít si vlastní téma. Příklady námětů, u nichž může dojít k propojení s osobní zkušeností dětí: "Předmět ztracený / důležitý". Další náměty: "Novinka" (vzkaz, zpráva), "Vetřelec" (ovšem v nejširším slova smyslu, tedy něco nebo někdo, kdo někam nepatří), "Stalo se něco v nějakém jiném světě" (třeba svět vši, obleky v pračce, fantazijský svět...). Christiane vede studenty k tomu, aby téma hledali v literatuře (v současné i minulé).

Christianiny cíle jsou především umělecké (divadelní), byť lektorka pracovala ve školství (na poli výchovy). Divadlo nechce používat jako nástroj, ale chce dělat činnosti, které děti baví a při nichž se přirozeně učí věcem a dovednostem.

Závěr dílny byl věnován dialogu s lektorkou. Z něj vyplynulo kupříkladu toto: Ve francouzském školství neexistuje takový systém vzdělávání učitelů dramatické výchovy jako u nás. Role učitele dramatické výchovy ve Francii není obvyklá. Je spíše

zvykem, že dramatickou výchovu učí herci - nepedagogové. Konkrétně to vypadá tak, že škola si objedná "službu" - pro uskutečnění dramatických (divadelních) aktivit pro konkrétní třídu si najme herce. Tuto službu dotuje ministerstvo školství.

Christiane Pageová má v tomto ohledu výjimečné postavení - pracuje jednak jako herečka, jednak jako učitelka. A jakožto učitelka prakticky poznala všechny vzdělávací stupně, od mateřské školy po vysokou.

Toto pro mě překvapující poznání podmiňuje existenci dramatické výchovy ve Francii mně zároveň přináší radost z toho, že u nás mám možnost studovat dramatickou výchovu jako pedagogický obor na vysoké škole a že své vzdělání mohu uplatnit coby učitel dramatické výchovy na vybraném stupni školy (od MŠ výše, případně i ZUŠ) a že se mohu odborně rozvíjet i dál.

Závěrem - co si z dílny odnáším: Poznání těsnějšího spojení divadelní a výchovné složky dramatickových práce. (Pro praxi s dětmi ve škole je důležité udržet si živý vztah s divadelním uměním, když už ne jako divadelník-praktik, tak alespoň jako divák.) Pochopení významu reflexe - reflexy práce zdaleka nekončí, ale pokračuje dál a do větší hloubky. Uvědomění si toho, že i naši učitelé dramatické výchovy mohou být těm francouzským zdrojem poznání a pomoci v oboru a jeho vývoji.

Náchodská Prima sezóna 2007

Celostátní přehlídka studentského divadla

Náchod 2. - 5. května 2007

SOUBORY A INSCENACE

DS Pan Chicitos, Olomouc
(ved. Magda Johnová-Veselá)

Karel Čapek: **R.U.R.**

Dramaturgická úprava: Magda Johnová-Veselá a soubor

Režie: Magda Johnová-Veselá

DS NAZABITÍ, Brandýs nad Labem
(ved. Irina Ulrychová)

Oscar Wilde: **Jak je důležité mítí Filipa**

Překlad: J. Z. Novák

Dramaturgická úprava a režie:

Irina Ulrychová

DS LI-DI, Liberec

Pavel Skála a kolektiv: **Lampa**

Režie: Pavel Skála

DS Spoušť, Jihlava (ved. Ivana Fexová)

Kolektiv: **Když pán pokouše svého psa**

Režie: Jakub Škrdla

DS Samé vody, Černošice

(ved. Iveta Dušková)

Čekání na Alberta (absolutní improvizace)

LDO ZUŠ Hlučín (ved. Lenka Jaborská)

Jan Werich: **Chlap, děd, vnuk, pes a hrob**

Režie: Lenka Jaborská

DS Bruncvíkové, Svitavy

(ved. Jana Mandlová)

Miloš Rajnyš: **Urhamlet**

Dramaturgická úprava a režie: soubor

s Janou Mandlovou

DS Čára přes rozpočet, České Budějovice

Markéta Mazancová: **Ať žijí všichni krás-**

ní chlapi (autorská hra)

Režie: soubor

DS Tragaču, tragaču při ZUŠ Prostějov

(ved. Hana Kotyzová)

Tragaču, tragaču...

Pásmo lidové poezie ze sbírky *Láska*

a *smrt* sestavila Hana Kotyzová

Režie: Hana Kotyzová

DS Domino, Pelhřimov

(ved. Jitka Vachková)

Jacob a Wilhelm Grimmové: **Sněhurka**

Dramatizace: kolektiv souboru

Režie: Jitka Vachková

DS ŠOK z Gymnázia Jana Keplera, Praha

(ved. Eva Neumannová)

Ondřej Sekora & J. A. Komenský a Eva

Neumannová: **Ferda s brouky v labyrintu**

louky

Dramatizace a režie: Eva Neumannová

Studio Dům, Brno (ved. Eva Tálská)

Sny

Dramatizace a režie: Eva Tálská

DS HOP-HOP, ZUŠ Ostrov (ved. Irena

Konývková)

Ladislav Smoljak: **Obrazy ze života**

Acylypyrinků

Dramatizace a režie: Irena Konývková

(poprvé v roce 1996 - dětské představení)

DS ZUŠ Liberec (ved. Lukáš Horáček)

Kolektiv souboru: **Relaxační světy**

Režie: Lukáš Horáček a kolektiv

Je Prima sezóna prima?

Z pohádky do reality aneb
Jak se daří studentskému divadlu

Lenka Novotná

Život je jeden z nejtěžších, říkává kamarádka Slávka, a život celostátní přehlídky studentského divadla by toho mohl být dokladem. Vlastně celkově studentské divadlo nemá jednoduché žití. Jak ono to s ním vlastně je...

O dětské divadlo je postaráno mnoho

let (viz Dětskou scénu), o činoherní divadlo dospělých taktéž. Ale o studentské? Studentské divadlo si žilo donedávna svým vlastním životem. Různě po republice sice probíhala sem tam přehlídka, kde se objevilo mimo jiné i divadlo studentů nebo se hrála představení v rámci školy,

ale systém v podobě krajských postupových přehlídek byl vytvořen až v roce 2003 - celkem násilným způsobem, tedy ne přirozeným vývojem...

Bylo nebylo. Pár lidí v čele s Ludmilou Pohankovou z Náchoda se rozhodlo, že uspořádá velkou akci pro studenty, na

kteř se potkají mladí lidé zabývající se různými kulturními směry, ať už hudbou, divadlem, fotografií, literaturou... Nápad to byl velmi slibný a také se ujal a vznikla Náchodská Prima sezóna, která letos oslavila desáté narozeniny. Divadla se tam samozřejmě také objevovala, ale výběr závisel na jedné jediné osobě, která objížděla některé přehlídky a festivaly na různá doporučení nebo jen tak náhodně. Nedalo se tedy mluvit o žádné koncepční celostátní akci. V roce 2003 se přihodilo - velice zjednodušeně -, že se Náchodská Prima sezóna dozvěděla o organizaci NIPOS-ARTAMA a vedoucí útvaru Lenka Lážňovská se rozhodla pro spolupráci. ARTAMA tedy nabídla odbornou pomoc a z Náchodské Prima sezóny se švihnutím kouzelného proudku stala celostátní přehlídka studentského divadla (mimo jiné bylo samozřejmě nadále hlavním cílem NPS setkání všech oborů a prestiž v místě).

Protože ale nejde o pohádku, nezazvonil zvonec - a nepřišel konec, ale velice náročný začátek a nelehký a pomalý vývoj... Nikde poblíže se totiž nevyskytoval "zdatný princ" (tedy odborný pracovník přímo pro studentské divadlo), a tak byla tato přehlídka přiřazena "hodnému čaroději ze sousedství", který měl na starosti divadlo mladé a netradiční, chcete-li alternativní. Karel Tomas nebyl podle všeho zrovna dvakrát věci nadšen, ale musel ji přijmout jako "hotovou" a krajské přehlídky s postupem na Šrámkův Písek (nově už jen "celostátní přehlídku experimentujícího divadla") najednou získaly právo doporučení také na Náchodskou Prima sezónu.

Do jaké míry je to propojení šťastné, nebudu soudit. Někde spojení funguje báječně - dochází postupně k rozšíření o různé dílny pro účastníky a rozborové diskuse o představeních vedené např. studenty vysokých škol, také porotci se postupně mění podle potřeb studentského divadla. Jinde dochází jen ke zmatkům, kam že se soubor vlastně hlásil, a studentské soubory se nemohou ze samé alternativy pořádně rozkoukat.

Divadelní část přehlídky v Náchodě tedy získala určitý řád. Přibyla také porota a představení se začala se studenty rozebírat na úrovni celostátní akce. Jde ale o běh na dlouhou trať. Jeden z hlavních záporných hrdinů celého příběhu je termín akce. Samozřejmě že se nedá po deseti letech fungování jen tak změnit. Náchodští jsou už připraveni na to, že "úderem-úpalem" čarodějnic přichází "jejich Prima sezóna". Tedy čas kolem prvního máje, kdy nejen že přichází lásky čas, ale hlavně jde pro studenty o čas učení, přípravy na přijímací zkoušky na vysoké školy nebo dokonce zkoušky samotné. Takže většinou soubor nemůže zůstat po celou dobu přehlídky, která je rozhozena do celého týdne. Náchod usiloval logicky o to, aby divadla hrála ve všední dny a to ještě v dopoledních hodinách pro školy, protože ty jsou na to přeci zvyklé a dokonce vyžadují "kusy" pro první stupeň. Bohužel - tedy lépe řečeno bohudík - systémem postupových přehlídek nemůžeme zajistit představení pro žáky do 12 let. Ani za devatero horami bych nenašla studentské soubory, které by hrály pro první stupeň ZŠ, jen proto, aby se to "líbilo" paním učitelkám v Náchodě. Ani za devatero lesy bych navíc nenašla divadelníka, který by si vybral na hraní půl devátou ranní. A ani za devatero řekami bych nenašla jediného pana ředitele, který by chtěl uvolnit soubor na celý týden na začátku května ze školy. Je zkrátka evidentní, že jiný je zájem města Náchoda a jiné jsou potřeby oboru studentského divadla.

V této chvíli proběhlo už pět ročníků celostátní přehlídky studentského divadla, a je tedy myslím na místě položit si otázku, zda může akce dále postupovat cestou neustálých kompromisů, anebo zda se má přehlídka studentského divadla ubírat jiným směrem než přehlídka náchodská - mezioborová.

Za poslední dva roky se podařilo zkrátit divadelní část přehlídky na čtyři dny. V loňském roce měla dokonce i své vlastní vyhlášení, což by u celostátní akce mělo být samozřejmostí... Na rok příští se počítá s tím, že se určitě nebude hrát dopoledne a divadlo se tak přeneslo do příznivějších hodin. Pro příští rok vychází Náchodská Prima sezóna na termín od 1. do 4. května, kdy půjde pouze o jeden vyučovací den a pak o svátek a víkend, což by pro všechny účastníky mělo být příjemnější.

I když provází celostátní přehlídku studentského divadla nelehký osud, podle přítomných porotců se každým rokem zvedá úroveň představení. Nabízím stručné seznámení s letošním programem, do něhož bylo zařazeno celkem čtrnáct souborů.

I když provází celostátní přehlídku studentského divadla nelehký osud, podle přítomných porotců se každým rokem zvedá úroveň představení. Nabízím stručné seznámení s letošním programem, do něhož bylo zařazeno celkem čtrnáct souborů.

Ve středu 2. května zahájil soubor Pan Chicos s inscenací hry Karla Čapka



DS Tragaču, tragaču při ZUŠ Prostějov:
Tragaču, tragaču...



Studio Dům, Brno: Sny



DS HOP-HOP, ZUŠ Ostrov:
Obrazy ze života Acylpyrinků

R.U.R. Soubor z Olomouce pracuje pod vedením Magdy Johnové-Veselé a členové souboru stále průběžně seškrtávají náročný text. Za zmínku stojí scéna, kterou navrhl Radomír Veselý. Jde o dvoumetrová obdélníková plexiskla, která vytvářejí předěl jeviště. V představení je využíváno právě tohoto materiálu a reakcí se světlem nebo lidským tělem dochází k neobvyklým obrazům. Toho by se možná dalo využít ještě víc, nutná je však úplná tma, která je málokde uskutečnitelná. Druhé představení prvního dne patřilo souboru NAZABITÍ z Brandýsa nad Labem. Vedoucí souboru Iřina Ulrychová měla nelehkou práci s konverzační komedií Oscara Wildea JAK JE DŮLEŽITÉ MÍTÍ FILIPA, kterou se pokusila přetvořit na komedii situační. Soubor se trochu zalekl velkého prostoru, na který není zvyklý, a tak se představení mírně topilo na dně jeviště. Třetí, poslední středeční představení proběhlo v září reflektoru, tedy jedné jediné baterky. Soubor LI-DI z Liberce navázal na loňskou Zastávku další částečně nonverbální autorskou inscenací LAMPA. Z postavy Lampy se nakonec vyklube pacient psychiatrické léčebny, ale jednotlivé scénky, kde se představí ostatní pacienti, nemají žádné propejání.

Druhý divadelní den, čtvrtek 3. května, "rozjel" soubor Spoušť z Jihlavy. Pod režijním vedením Jakuba Škrdly vytvořil soubor divadelní tvar KDYŽ PÁN POKOUŠE SVĚHO PSA, zaměřený proti telenovele, tedy, proti všem telenovelám. Inscenace vznikala z dílny, kterou vedl Jakub Škrdla na krajské přehlídce Ioni v Jihlavě. Šlo o pohybovou záležitost, jejíž aktéři byli opravdu výborně vybavení. Do představení zakomponoval režisér vše, co v semináři vzniklo, což bylo paradoxně na škodu, a tak celek působil "přeplácáně". Někdy je možná dobré zřít se některých nápadů pro jasné a zřetelné směřování. Soubor Samé vody překvapil jednoho diváka, protože až po několika minutách hraní si lidé v hledišti začali uvědomovat, že věc není nijak připravená a že ČEKÁNÍ NA ALBERTA je absolutní improvizace, tvořená pětici improvizátorů, z nichž jeden sedí za klavírem a určuje živou hudbou tempo, rytmus a náladu hry. Soubor původně tvrdil, že představení má několik kapitol a některá záchytná místa, aby se porotci na krajské přehlídce nezalekli úplné improvizace, ale v Náchodě se ukázalo, že tomu tak není. Samé vody z Černošic se ale nemusely ničeho takového obávat - nakonec se představení objevilo na programu Jiráskova Hronova. Více než divadelní hru předvedla trojice chlapců z LDO ZUŠ Hlučín pod vedením Lenky Jaborské hru jako

takovou. Hráli si s textem Jana Wericha CHLAP, DĚD, VNUK, PES A HROB. Soubor neusiloval o nic jiného než právě o hru aktérů s textem a pohybem a právě to se jim zadařilo s jediným kusem praktického a jednou bačkorou se psí podobou. V odpoledních hodinách předvedl divadelní soubor Bruncvíkové ze Svitav společně s Janou Mandlovou svůj pokus o divadlo ve výchově v původně rozhlasové hře Miloše Rejnyše URHAMLET. V této rozporně přijaté inscenaci jde o komunikaci s divákem, ta ale v některých případech působí poněkud násilně. Podle všech informací je soubor zvyklý hrát maximálně pro dvě třídy středních škol, takže zde došlo k neobvyklé převaze diváků a u poloviny z nich k nevůli aktivně se účastnit.

Třetí den začal na čas díky ochotě souboru z prostějovské ZUŠ, čtyřem dívkám, které místo souboru z Českých Budějovic nastoupily na jeviště už v půl deváté ráno. V inscenaci TRAGAČU, TRAGAČU děvčata společně s Hanou Kotyzovou nádherně propojila lidovou poezii ze sbírky *Láska a smrt* se současností. Soubor Čára přes rozpočet mezitím dorazil a odehrál svou inscenaci AŽ ŽIJÍ VŠICHNI KRÁSNÍ CHLAPI. Jde o autorský text jedné členky souboru, příběh matky, která přišla o manžela, a dvou dcer. Jedna z nich najde matčin deník... Jevištní provedení však bohužel působilo absolutně nepoučeně a zmateně. Divadelní soubor Domino z Pelhřimova přivezl do Náchoda SNĚHURKU, přesněji řečeno - jak to vypadá, když se Sněhurka i královna stanou matkami... Byla zde vidět jasná inspirace divadlem Minor, kde zpracovali Sněhurku nápadně podobným způsobem (Pelhřimovští měli například stejně řešené zrcadlo - postavu v koženém obleku s notebookem na krku). O propojení Ondřeje Sekory a Jana Amose Komenského se pokusil soubor ŠOK z Gymnázia Jana Keplera z Prahy v inscenaci FERDA S BROUKY V LABYRINTU LOUKY, ale toto nesrozumitelné propojení nemělo šanci se přenést do diváckých řad. Hostem přehlídky se stal polský soubor Scena 2, Kwydzin s inscenací AŽ MĚ NĚKDO ŠTÍPNE. A v odpoledních hodinách přišly na řadu SNY divadelního souboru Studio Dům z Brna v režii Evy Tálské, která pomohla skutečné sny aktérů převést do divadelního tvaru.

Poslední den přehlídky, v sobotu 5. května, jsme se díky souboru HOP-HOP z Ostrova a Ireně Konývkové vrátili tak trochu v čase, a to do roku 1996, kdy vzniklo představení OBRAZY ZE ŽIVOTA ACYLPYRINKŮ. Skupinu tehdy malých

kluků máme možnost sledovat díky projekci, a před plátnem se odehrává téměř navlas stejné představení, jen aktérům je o pár let víc. Představení vzniklo k výročí souboru HOP-HOP a nikdo nečekal, že se octne v Náchodě.

Celou letošní přehlídku studentského divadla zakončil DS ZUŠ Liberec s autorským představením RELAXAČNÍ SVĚTY, v němž se soubor společně s Lukášem Horáčkem zabýval dnešní dobou, věčným spěchem, touhou po penězích a v neposlední řadě také médií.

Po nich proběhl poslední rozborový seminář a v 16 hodin slavnostní vyhlášení, na které bohužel nedorazil žádný divadelní soubor, protože většina účastníků byla z daleka a domů se i tak dostali všichni za noci.

Možná by stálo za to zakončit Celostátní přehlídku studentského divadla zvlášť, rovnou při posledním rozborovém semináři...

Nesmím opomenout několik tematických dílen (improvizace, tanec, africké bubny, literární dílna aj.) pro účastníky Náchodské Prima sezóny.

Tři porotci - Dominika Špalková ze ZUŠ Trutnov, Josef Tejkl z Divadla Jesličky v Hradci Králové a Jozef Krasula, slovenský režisér divadla v Partyzánském, - svědomitě zhlédli všechna představení a každý den se potkali se soubory na rozborových seminářích společně s Blankou Šourkovou, tanečnicí choreografkou, která vždy byla připravena vyjádřit své pocity k pohybové stránce.

Jeden z příspěvků na letošní konferenci o dramatické výchově *Dítě mezi výchovou a uměním* na pražské DAMU rozpoutal žhavou debatu právě o studentském divadle jako o problematice, kterou je nutné opravdu řešit. Z příspěvku vyplynulo, že se studentským divadlem nikdo systematicky nezabývá, a metodika studentského divadla tudíž chybí a že by bylo třeba vzdělávat vedoucí středoškolských souborů. K tomu je ale nutné, aby o to samotní vedoucí měli zájem.

Na druhou stranu z názvu studentské divadlo pro mne vyplývá, že si studentské divadlo "dělají" studenti sami, jde o výpořád lidí v určitém věku. O velice osobní, tedy křehkou záležitost, ke které se snad ani metodicky přistupovat nedá. Možná je problém jen v nedokonalé terminologii oboru, kde má jít na místo "studentského" divadla o "středoškolské a učňovské" divadlo nebo "divadlo se studenty"...

Jak říká má kamarádka Slávka, život je zároveň jeden z nejkrásnějších, a tak i přehlídka studentského divadla by se mohla krásně vyjímát mezi přehlídkami...

Výběr literárních předloh pro práci se středoškoláky

Michaela Lažanová, Kateřina Řezníčková, Jaroslava Sýkorová

Pojmenování pro věkovou skupinu, kterou se chceme zabývat - adolescence (mezi 15. a 20. - 22. rokem života), je odvozeno od latinského slova *adolesco* = dospívat, vyvíjet se, vzrůstat, sílit, mohutnět. Jde o období tělesného i osobnostního zrání člověka, přičemž je známo, že dívky vstupují do tohoto období o něco dříve než chlapci. Konec tohoto období lidského života je obtížné stanovit.

Adolescence ovšem nebyla vnímána jako relativně samostatné období života odjakživa a dokonce ani není v každé kultuře vymezována. V našich podmínkách ji známe od 19. století - dívky se vdaly, chlapci převzali hospodářství. Dnes se plná zralost a zodpovědnost posunuje výš, do období, které odpovídá věku, kdy mladí lidé studují na vysoké škole.

V adolescenci se výrazně mění fyziognomie. S tím souvisí neustálé sebepozorování, hlídání se, vlastní tělo je předmětem pozornosti více než v pubertě, někdy lze zaznamenat až hypochondrickou intenzitu pozornosti k vlastnímu tělu.

Velmi výrazný je i rozpor mezi rolí a statusem - od dospívajících se už očekává odpovědné postavení (role dospělého), zároveň se ale předpokládá poslušnost (status nízký, dětský).

Pubescent ovládá všechny základní myšlenkové obraty pro duševní práci - pro vědecké myšlení; adolescent myslí rychleji, spolehlivěji, zkušeněji, jeho abstraktní myšlení je v takovém rozletu, že ho názorná výjimka s množstvím konkrétních příkladů může obtěžovat (chce pojmy, nikoliv obrazy) - to se týká spíše nadanějších jedinců a jen některé studijní látky, klesá životnost vnímání a představ.

Nedá se tvrdit, že adolescent je na vrcholu inteligence, ale přiblížil se tomuto vrcholu natolik, že je v každé diskusi rov-

nocenným partnerem svých rodičů a učitelů (a často je předčí), jeho úsudky jsou rychlé, bystré, originální, přímočaré, ale často také ukvapené; při řešení problémů se dospívající nespokojuje jen s jediným řešením, uvažuje o alternativách; je schopen vytvářet domněnky, které nejsou opřeny o reálnou skutečnost, jsou pouze možné; dokáže myslet o myšlení.

Adolescent má neustálou potřebu diskutovat. Potřebuje samotu, ale diskuse jsou důležité k řešení otázek smyslu života. Je vášnivým čtenářem; dnes však čtebě konkurují film, televize, počítače.

Adolescent dozrává k vážnému dramatu - nevyžaduje happy end a sentimentalitu, zajímá ho životní pravda. Rozhovory o zhlédnutém představení jsou bouřlivé a trvají dlouho. Adolescenti se velmi rádi se vžívají do rolí (divadelní práce je na středních školách oblíbenou činností) - pomáhá jim to při hledání životní role. Dalším velkým tématem adolescentů je sebevzdělávání.

Adolescent se dovede zájmům věnovat naplno. Aktivní zájmy z adolescence mají význam pro další život.

Co se týče sexuality, nastává polygamní stadium sexuálního života: adolescenti často střídají partnery svých milostných her s vědomím, že experimentují.

V morálce je adolescent absolutista. Chápe, že obecně prospěšné jednání se může stát nejvyšší normou, osobním zájmem, jemuž člověk podřídí svůj život, fascinuje ho prométheovská sebeoběť v zájmu lidstva. Adolescenti se stávají "fanatiky pravdy", "reformátory lidstva" atd., podle absolutních norem soudí rodiče, přátelé, autority.

Svár mezi rodiči a dorůstajícími dětmi je pro tento věk charakteristický. Rodiče jsou často obětmi kritiky. Ale konfrontaci

s rodiči a jejich hájení si "dospělé pravdy" potřebuje adolescent ke svému vývoji - je to důležité stadium separačního procesu. (Obvykle tento separační proces končí již před 20. rokem obnovením pozitivního vztahu k rodičům a jejich hodnotám.)

Adolescence je vrcholem osobního zápasu o identitu. Adolescent kolísá mezi přeceňováním svých schopností a mezi pocitem méněcennosti, hledá a ujasňuje si svou sexuální a spirituální orientaci (zkouší žít podle určitých přesvědčení: vyznavači jógy, vegetariánství, zapřísáhlí ochránci přírody, drogové experimenty...), buduje svou vlastní identitu.

Cesta od dětství k dospělosti je v naší kultuře dlouhá. V kulturách se silnou tradicí nebo u přírodních národů se praktikují (praktikovaly) rozmanité obřady vstupu do dospělosti.

NABÍDKA LITERÁRNÍCH INSPIRACÍ PRO PRÁCI S ADOLESCENTY

Práce s adolescenty může být z výše uvedených důvodů obohacující i pro pedagogy. Středoškoláci jsou vášnivými čtenáři, mohou proto přispět svou čtenářskou zkušeností jak v dramatickém kroužku, tak i ve výuce. Nicméně ne vždy se s náruživými čtenáři setkáváme a ne každé literární dílo jimi donesené může být podnětem pro divadelní či dramatické výchovnou práci ve výuce či v mimoškolním prostředí.

Ve volitelném semináři na katedře výchovné dramatiky DAMU, který vedla Eva Machková, jsme se celý rok zabývali studiem nejrozumnějších pramenů, z nichž naše trojice frekventantek sestavila tento text.

Pokud se čtenářům bude zdát, že poznámky k jednotlivým literárním dílům jsou odlišné jak co do stylu, tak i co do koncepce, je to dáno tím, že jde o text tří autorek. Pokusily jsme se v tomto přehledu nabídnout možnosti, jak s texty pracovat, jak je uchopovat, zejména s ohledem na práci se středoškolskými skupinami.

Nabízíme tedy malý exkurz do literárního dávnověku, jenž nebývá často v tomto oboru předmětem zkoumání a inspirací pro divadelní práci.

Giovanni Boccaccio: Dekameron

Dílo v dějinách literární historie jistě neopomíjené, ovšem otázkou zůstává nakolik bývá pouhým předmětem školního výkladu a kdy studenti tento obsáhlý svazek vezmou do rukou a prostudují (a nejen studenti!). Přitom jde o dílo inspirativní, které nabízí celou řadu možností pro dramatickýchovnou práci, zejména pro práci jevištní - divadelní.

Ze školních lavic si jistě pamatujeme rámcový příběh: Deset postav (sedm žen a tři muži) utíkají z Florencie před morovou nákazou. Po deset dní se schovávají mimo město, v palácích nedaleko Florencie, a během odpolední siesty si vyprávějí

příběhy. Každý den má své téma a pro toto téma musí každý z uprchlíků vymyslet a převyprávět příběh. Rámec jako takový může sloužit jako námět pro zdivadelnění. Mezi uprchlíky se odehrávají určité vztahy, ty jsou však pouze naznačovány; bylo by zajímavé pokusit se jednotlivé postavy (Pampinea, Fiammetta, Filomena, Emilia, Lauretta, Neifilie, Elisa, Pamfilo, Filostrato, Dioneo) vystavět, vdechnout jim divadelní život a jejich příběh rozehrát: Od útěku z pekla (Florence, v níž umírají lidé, kde je smutné, zatuchlé) do ráje (paláce, kde hledají uprchlíci azyl). Dále může tento rámec, zejména jeho úvodní část, věnující se popisu hrůz spojených s morovou nákazou, sloužit jako podklad pro práci v hodinách dějepisu či literatury, aby si studenti mohli vytvořit obraz doby, v níž toto světoznámé dílo vzniklo, a třeba i poopravit leckdy zkreslenou představu o středověké společnosti.

Při četbě *Dekameronu* jsme v poznámkách neustále odkazovali ke skutečným historickým událostem, čehož by jistě rovněž mohlo být využito při výuce zejména dějepisu. Z dalších vyučovacích předmětů je možno vzít do hry zeměpis a porovnat cestování a znalosti Země v tomto období

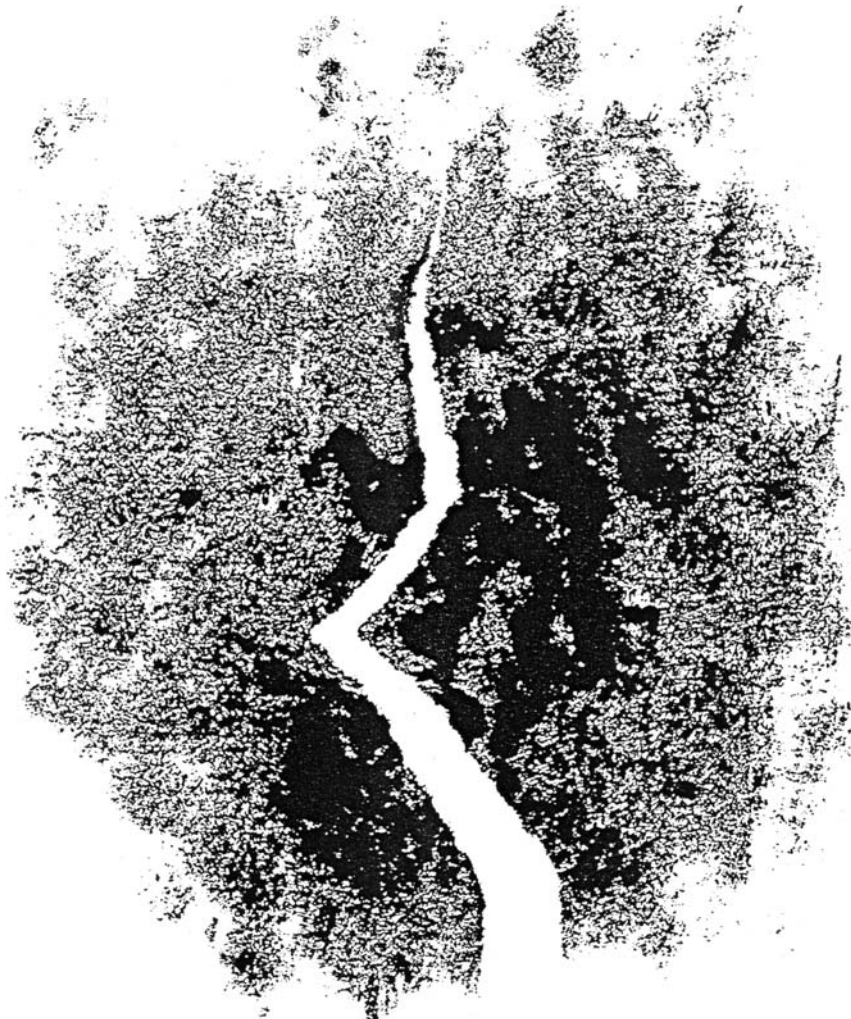
a dnes (změna měřítek) a procestovat tak oblasti Středomoří (Itálie, Kréta, Korfu, Rhodos, pobřeží Afriky). Celá řada příběhů, jež čteme v *Dekameronu* se vyskytuje *Canterburských povídkách*, v příbězích *Tisíce a jedné noci*, či dokonce v keltských bájích. Je tedy zřejmé, že autorská práva v té době nebyla nijak vyžadována, třeba by i tato skutečnost mohla sloužit jako námět pro práci v základech společenských věd či v jiném předmětu, který se zabývá dodržováním práva a povinností jednotlivců.

Příběhy *Dekameronu* jsou samostatnými jednotkami, mohou se tedy nabízet pro divadelní zpracování jednotlivě či je možné vybrat několik příběhů a ty propojit, například tematicky, jak nabízí předloha, či žánrově (humor, tragika...), či za pomoci postav (příběhy, v nichž vystupují mniši, rozverní manželky, věrné manželky...).

Jednotlivé příběhy nemají konkrétní názvy, ale jsou uvedeny větou nebo souvětím, které je vlastně shrnutím celého příběhu. Mohou tedy čtenáři sloužit jako orientace v tom, který příběh by jej mohl bavit a který by raději mohl přeskočit. Řada příběhů se v průběhu četby vrací, nicméně hrdinové či prostředí či konkrétní podmínky zápletky jsou vždy pozměněny, nikdy nenajdeme naprosto identické příběhy.

Při četbě jednotlivých povídek jsme měli představu loutkového divadla propojeného s živými herci, protože některé příběhy jsou na divadle nehratelné - myslím, že ani profesionální herci by si na takovéto kusky netroufli; proto nám kombinace loutky s živým hercem připadala možná a divadelně schůdná.

Jak už bylo uvedeno, každý den vyprávění má určené téma, jež zadává "vladař", "král" daného dne. V den první je však námět neurčen, neboť "vladařka" Pampinea nechá každému vypravěči volné pole působnosti. Druhý den se pod vládou Filomeny vypravuje o lidech, které sice postihly různé nehody, ale nakonec to s nimi dopadlo dobře. Třetí den královna Neifilie určila téma o lidech, kteří svou obratností dosáhli něčeho, po čem toužili, nebo získali to, o čem předtím přišli. Čtvrtý den Filostrates rozkázal vyprávět o lidech, jejichž láska vzala nešťastný konec. Pátý den "vladařka" Fiammetta stanovuje téma vyprávění o milencích, jejichž láska se po různých strastech dočká šťastného konce. Během šestého dne se pod vedením Elisy vypráví o těch, kteří se stali útokem vtipu, ale dokázali jej odrazit nebo se vyhnuli nebezpečí či hanbě. Během sedmého dne vládne Dioneo a ten zadává vyprávění o taškařicích, které provedly ženy, aby obalamutily své manžely. Lauretta vládkyně osmého dne rozkáže vykládat příběhy



o šprýmech, které denně tropí žena muži či muž ženě nebo muži jeden druhému. Devátému dnu vládne Emilia, která neurčuje téma, každý vypráví, co se mu líbí. Poslednímu dni panuje Pamfilio a vypravuje se v něm o lidech, kteří vykonali něco skvěle ve věcech lásky či jiných.

Z konkrétních příběhů, jež považuji za vtipné či jinak vhodné pro divadelní práci, vybírám některé. Jsou to příběhy žánrově nesořodé, ale domnívám se že jsou nosné a že jsou vhodné pro dramatizaci či pro školní (strukturované) drama:

- Den první, příběh čtvrtý: *Jeden mnich upadne do hřichu, za který zasluhuje nejtěžší trest, ale unikne trestu, ježto vtipně vytkne svému opatu totéž provinění.*

- Den druhý, příběh desátý: *Paganino z Monaca unese manželku Ricciarda di Chinzica - a ten, když se doví, kde choť je, vydá se posléze za ní, spřátelí se s Paganinem a žádá ji od něho nazpět. Paganino slíbí, že mu ji vrátí, bude-li i ona chtít - ona se však s mužem vrátit nechce a po Ricciardově smrti se stane Paganinovou choť.*

- Den třetí, příběh první: *Masetto z Lamporecchia se staví němým a stane se zahradníkem v jednom ženském klášteře, kde se jedna řeholnice přes druhou snaží, aby s ním ležela.*

- Den třetí, příběh druhý: *Podkoní leží s manželkou krále Agilulfa, což Agilulf mlčky pozoruje; nalezne čeledína a ostříhá ho, ostříhaný však ostříhá všechny ostatní, a tak se vyhne pohromě.*

- Den třetí, příběh osmý: *Ferondo požije jistého prášku a je pohřben jako mrtvý. Opat ho vytáhne z hrobu, uvrhne do žaláře, namluví mu, že je v očištění, a dopřává si s jeho ženou. Ferondo posléze vstane z mrtvých a vychová syna, ježto zplodil opat s jeho manželkou, jako vlastního.*

- Den čtvrtý, příběh první: *Tankréd, kníže salernský, zabije milence své dcery a pošle jí jeho srdce na zlaté misce. Jeho dcera na ně nalije otrávenou vodu, vypije ji a tak zemře.*

- Den pátý, příběh desátý: *Pietro z Vinciola odejde kamsi na večeri a jeho paní si pozve mládence. Když se Pietro vrátí, skryje milého pod kukaní a Pietro jí vypravuje, že byl v domě Ercolanda, s nímž večeřel, nalezen mladík, ježto tam vpustila Ercolandova manželka. Pietrova paní manželku Ercolandovu haní, ale tu naneštěstí šlápne osel tomu, jenž je schován pod kukaní, na prsty. Ozve se výkřik, Pietro běží ke kukaní a spatří mladíka. Tak sezná šálbu své manželky, ale žije s ní dál ve shodě, protože je sám zkažený.*

- Den šestý, příběh sedmý: *Manžel přistihne svou choť Filippu s jejím milencem; volá ji před soud, ona se však pohotovou*

a rozmarnou odpovědí osvobodí a způsobí změnu zákona.

- Den sedmý, příběh druhý: *Peronella ukryje před choťem, vracejícím se domů, svého milence do sudu, který její manžel právě prodal, a choť namluví, že už jej prodala komusi, kdo vlezl dovnitř, aby se přesvědčil, zda je v pořádku. Mladík vyleze ze sudu, dá jej manželem vyčistit a pak si jej dopraví domů.*

- Den sedmý, příběh devátý: *Lydia, manželka Nikostratova, miluje Pyrrha a ten, aby jí mohl uvěřit, žádá na ní tři věci, jež ona vesměs udělá; krom toho užije s ním rozkoše v přítomnosti Nikostrata a pak choť namluví, že to, co viděl, není pravda.*

- Den osmý, příběh pátý: *Tři florentští mladíci stáhnou jednomu sudímu z Marek kalhoty, a to právě ve chvíli, kdy sedí na lavici a soudí.*

- Den devátý, příběh první: *Paní Francesca, kterou miluje jistý Rinuccio a jistý Alessandro, ačkoli ona sama nemiluje ani toho, ani onoho, přiměje jednoho, aby vlezl do hrobky a dělal mrtvého, a druhého, aby ho jako mrtvolu z hrobu vytáhl; a ježto ani jeden, ani druhý nedorazí k žádoucímu cíli, obrátí se jich tak zbaví.*

- Den devátý, příběh třetí: *Mistr Simon na naléhání Bruna, Buffalmacca a Nella namluví Calandrinovi, že je těhotný; ten jim dá na léky kapouny a peníze a posléze se uzdraví bez porodu.*

- Den devátý, příběh šestý: *Dva mladíci nocují v jedné hospodě; jeden si lehne k dceři a k druhému si náhodou přilehne žena hostinského. Ten, jenž ležel s dcerou, lehne si pak k jejímu otci a poví mu vše, domnívaje se, že to říká svému druhu. Vznikne z toho pozdvižení, načež manželka hostinského pozná svůj omyl, lehne si k dceři a vše několika slovy urovná.*

- Den desátý, příběh desátý: *Na prosbu svých poddaných, aby se oženil, jak se mu líbí, vezme si markýz ze Saluzzia za ženu dceru rolníka a má s ní dvě děti. Za nějaký čas jí oznámí, že je dal zabít, že ho omrzela a že si vezme jinou manželku. Povolá svou dceru, jako by to byla jeho choť, a svou manželku vyžene v košili. Když zjistí, že je trpělivá, ať se děje cokoli, uvede ji opět do svého domu. Má ji pak ještě raději, ukáže jí její vyrostlé děti, ctí ji jako markýzu a káže, aby i ostatní ji tak ctili.*

Příběhů vhodných k divadelní práci by bylo možné jmenovat jistě ještě celou řadu, ale jak bylo řečeno, jde pouze o návrhy a načrtnutí obsahu a naznačení možnosti další práce.

Přistoupíme k textu, který je ve své podstatě co do kompozice podobný, ale pochází z jiného kulturního prostředí.

Geoffrey Chaucer: Canterburské povídky

Canterburské povídky jsou vrcholným dílem váženého anglického královského úředníka, diplomata a spisovatele Geoffreyho Chaucera. G. Chaucer pocházel z bohaté obchodnické rodiny, svoji kariéru ale spojil s královským dvorem, u kterého zastával několik významných úřadů (vedl například často tajná diplomatická jednání v cizině). Jeho literární dílo, zpočátku psané zcela v intencích tehdejší běžné středověké literární produkce (např. *Ptačí sněm*, *Troilus a Kressida* nebo *Legenda o dobrých ženách*) bylo hodně ovlivněno italskými autory, především Dantem a Boccacciem.

Canterburské povídky napsal, či lépe řečeno rozepsal ke konci svého života (z cca 120 plánovaných jich vzniklo jen 24). Rámec jeho díla, který tvoří popis skupiny poutníků z Londýna do Canterbury ke hrobu svatého Tomáše Becketta a jejich dohoda, že si budou navzájem vyprávět příběhy, aby jim cesta lépe ubíhala, umožnil Chaucerovi propojit povídky nejrozličnějšího charakteru i žánru od hrdinských přes košilaté až po mravoučné. Až na dvě jsou všechny ve verších - Chaucer se snažil každou sepsat ve stylu odpovídajícím jejímu vyprávěči -, přičemž použil řady různých meter i rýmových schémat.

Pro českého čtenáře je toto Chaucerovo dílo nejdostupnější ve dvou variantách. S originálem ho lépe seznámí několikrát vydaný výbor Františka Vrby (např. z roku 1953), ve kterém překladatel alespoň stručně charakterizuje a shrnuje i nepřeložené povídky. Máme ovšem také možnost sáhnout po prozaickém převyprávění Eleanor Farjeonové, které vyšlo v překladu Hany Skoumalové. Protože je tato úprava určena dětem a dospívajícím, řadu povídek zkrátila a také z nich vypustila všechny choulativnější pasáže.

Úvodní prolog se věnuje představení jednotlivých aktérů. Poutníků je celkem devěťadvacet, objevují se mezi nimi nejrozličnější představitelé především středního stavu (kupec, šafář, mlynář, student) nebo vyššího stavu (rytíř, abatyše). Přestože je každému poutníku věnováno jen pár veršů, jejich charakteristiky mnohé vypovídají o rozvrstvení tehdejší společnosti i o různých stereotypch vnímání jejich jednotlivých členů. Úvodní text by se proto mohl stát inspirací pro interní práci věnované středověké společnosti např. v hodinách dějepisu.

Jednotlivé povídky jsou také často uvedeny vlastním prologem, někdy i značně rozsáhlým, ve kterém dostávají slovo sami poutníci, kteří ho někdy využívají k detailnějšímu dokreslení vlastní osoby, jindy zas

třeba k invektivám na adresu předchozího řečníka nebo nějakého tradičního rivala svého stavu. Materiál, který by mohl inspirovat dramaturgii, nabízí zejména "Prolog ženy z Bathu", která poměrně obsáhle líčí problémy se svými pěti manžely (staré a bohaté ovládala odpíráním manželských potěšení a neustálými výčitkami, mladému studentovi spálila jeho učené knihy) nebo "Odpustkářův prolog" s podrobným vylíčením jeho pokryteckého obchodování se svatými ostatky.

Co se týče vlastních povídek, jsou, jak už bylo výše zmíněno, velice rozdílné, většina z nich ovšem nabízí nějaký sevržený příběh, ať už humorně, tragicky nebo pohádkově laděný, a lze si je tedy představit i na jevišti. Humorné povídky se ale hodí jako podklad pro jevištní práci spíše se staršími studenty, jejich vtip je většinou dosti hrubozrný.

Drsný humor nabízí například "Povídka púhončího", ve které nemocný zaváže přísahou žebravého mnicha, vymáhajícího za modlitby dar pro svůj řád, že se o něj spravedlivě rozdělí se svými bratry. Do nastavené ruky mu ovšem místo zlata či jiné vzácnosti nadělí říhnutí.

Reprezentantem humoru košilátého, může být např. "Mlynářova povídka", která vypráví o tesařovi, jenž velmi žárlí na svou mladou ženu. Tu chce svést student Mikuláš, a tak namluví tesaři, že bude konec světa spojený s potopou, před níž se může zachránit jen tak, že se nechá pověsit v díži na trám na půdě. Jejich sblížení komplikuje také zamilovaný kostelník Absolón, nechybí tu ani motiv líbání zadnice místo obdivované ženy.

Podobný motiv podvádění žárlivého manžela nabízí i "Kupcova povídka", ve které mladá žena podvádí svého slepého muže s jeho panošem. Když se muži náhle vrátí zrak, načapá je *in flagranti* v koruně hrušky. Žena se však vymluví, že zápas s mužem na stromě jí byl doporučen jako nejlepší lék na slepotu a, jak vidno, funguje to. "Šafářova povídka" zase vypráví o mlynáři, který svým zákazníkům krade mouku. Když se ho dva studenti snaží při mletí pohlídat, odežene jim koně, aby je museli hledat v mokřinách. Studenti se mu ale vzápětí pomstí - protože koně najdou až navečer, musí u mlynáře přespát, v noci se pak jeden vyspí s jeho dcerou, druhý pomocí triku s přesunutou kolébkou s jeho ženou. Vše končí velkou rvačkou.

Další povídky nabízejí náměty týkající se lásky poněkud vážněji. Například v "Povídce oxfordského studenta" vkládá G. Chaucer studentovi do úst vyprávění o hraběti a chudé Griseldě, které zpracoval také Dante nebo Boccaccio. Hrabě

v něm neustále zkouší lásku své původně chudé, ale krásné ženy - nejprve jí sebere dceru, pak i syna, tváří se, jako by je dal tajně zabít, pak jí polonahou vyhodí zpět do rodné chatrče a k dovršení všeho jí nakonec povolá zpět jako hospodyně, která má připravit jeho novou svatbu s mladou nevěstou. Když toto vše přestane bez slůvka odporu, prozradí jí, že to je jejich dcera, kterou, stejně jako syna, tajně vychovávala jeho teta. Trpný Griseldin postoj může být jistě také inspirací a motivací interní práce na téma postavení či ideál ženy ve středověké společnosti.

Podobný, dnešní dívky snad provokující, pohled na ženy (opět kromě materiálu pro dramaturgii) nabízí také "Povídka ženy z Bathu", která vypráví pověst z doby krále Artuše: mladý rytíř je odsouzen k smrti a královna ho zachrání pod podmínkou, že jí do roka odpoví na otázku, po čem ženy nejvíce touží (podle G. Chaucera a jeho současníků touží ovládat muže a poroučet jim). Odpověď mu poradí až ošklivá babice, kterou si na oplátku za záchranu svého života musí vzít. Když obstojí v její zkoušce charakteru, promění se v mladou a krásnou vílu.

Ctnostnou ženskou hrdinku naopak vykresluje "Statkářova povídka", v níž statkář spolupoutníkům vypráví příběh o věrné Dorigeně, kterou pronásleduje svou láskou panoš Aurel. Tomu Dorigena po jeho naléhání slíbí, že bude jeho, až on odstraní bretaňské útesy. Když to Aurel s pomocí mága na krátkou dobu dokáže, Dorigena se chce zabít. Její manžel, zastávce neporušitelnosti slibu, jí i přes svou velkou lásku nutí, aby splnila, co Aurelovi slíbila. Aurel se nakonec nad oběma manželi ustrne a sprostí Dorigenu jejího závazku.

"Odpustkářova povídka" nabízí k dramaturgii vyprávění s mravoučným tónem. Jeho "hrdiny" jsou tři flamendři, kteří se ve své zpupnosti rozhodnou přemoci samotnou smrt. Cestou těžce urazí vetřelého stařečka, který jim poradí, kde ji mají hledat - pošle je k zakopanému pokladu, kvůli němuž se pak všichni tři navzájem zlikvidují.

Námět v podobném duchu může poskytnout také "Fráterova povídka", jejímž hrdinou je biřic, který při každé příležitosti hrabe velmi nevybíravým způsobem do své kapsy. Za své bezohledné počínání je náležitě odměněn - ďábel ho odnese do pekla.

Tisíc a jedna noc

Dalším materiálem, který nabízí podobné typy textů, ale pochází ze zcela jiné kultury, je soubor lidových pohádek, bajek a anekdot z pocházejících převážně

z arabského prostředí, známý pod názvem *Tisíc a jedna noc*. Tato sbírka vznikala velmi dlouho, její základ pochází dokonce ještě ze starověké Indie (zde má původ především samotný rámcový příběh o panovníkovi zklamaném ženami a moudrém Šahrazád) a sásánovské Persie, kde byla poprvé sepsána sbírka nazvaná *Hazar afsána* (*Tisíc vyprávění*; ve skutečnosti jich bylo necelých dvě stě, ale - jak uvádí Felix Tauer v doslovu k pátému dílu sbírky *Tisíc a jedna noc* z roku 1975 - už tehdy byly rozděleny na tisíc nocí). V sedmém století ovládli Persii Arabové, kteří přijali za svou i její vzdělanost. Ti sbírku podstatně rozšířili, především o celé cykly vyprávění o abbásovských chalífech, zejména o Hárúnu ar-Rašídovi, přidali také množství milostných a cestopisných příběhů i desítky krátkých anekdot. Vývoj sbírky pokračoval i po dobytí Bagdádu Mongoly, od 13. století byla dále rozvíjena v Egyptě, její definitivní podoba se ustálila dokonce až v 16. století.

Český čtenář má téměř tři desítky možností, jak se s těmito příběhy seznámit. Až na výjimky (překlady našeho předního orientalisty Felixe Tauera - osmidílné vydání *Kniha Tisíce a jedné noci* nebo pozdější, pětídílné vydání *Tisíc a jedna noc*) se ovšem jedná o více či méně upravené výbory. Nebudeme zde samozřejmě zmiňovat všechny, uvedme proto na tomto místě jen ty nejznámější. Pro toho, kdo se chce seznámit s duchem i jazykem originálu a nemá přitom čas prokousávat se mnoha svazky, nejlépe poslouží výbor výše zmíněného Felixe Tauera *Pravila Šahrazád* (1955) nebo méně rozsáhlý výběr *Z pohádek Šahrazádiných* (1948). Ten, kdo hledá vysloveně pohádkově laděné příběhy určené dětem, by měl sáhnout například po *Pohádkách z tisíce a jedné noci* Františka Hrubína (1956) nebo po *Šahrazádiných nocích* Vladimíra Hulpacha (1972). Někam mezi tyto dva póly můžeme zařadit převyprávění Eduarda Petišky *Příběhy tisíce a jedné noci* (1971).

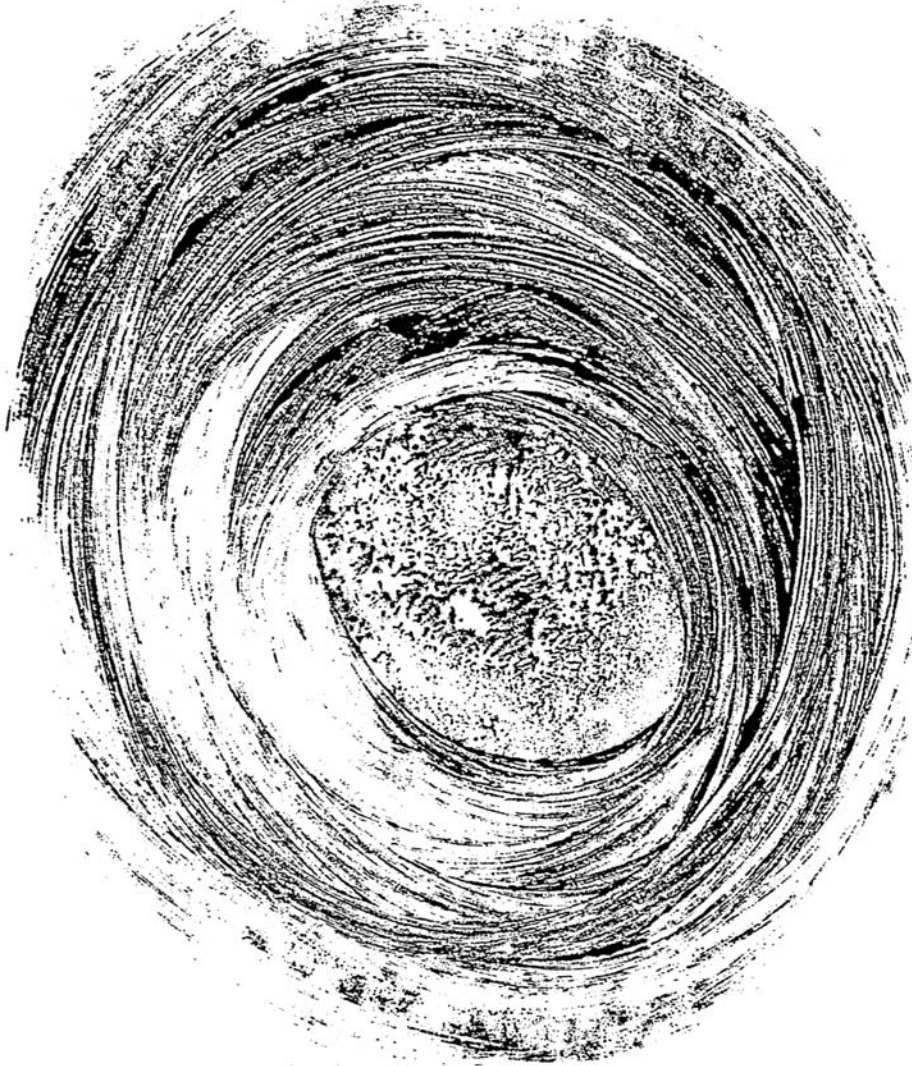
Díky své rozmanitosti a různorodosti nabízejí tyto příběhy velké množství námětů jak pro interní práci v hodinách především občanské nauky, dějepisu či literatury, tak pro práci směřující k nějakému divadelnímu tvaru. Pro hodiny občanské nauky lze hledat inspiraci například v řadě povídek, které ilustrují nějaké přísloví či tezi, platnou v islámském světě (např. "O bohatství a osudu", která se snaží ukázat, že bez zásahu osudu, resp. bez Alláhovy vůle člověk nic nezmuže), v jiných textech lze zas najít například důkazy o vztahu muslimů k vyznavačům jiných náboženství. V tomto směru je velmi zajímavá napří-

klad povídka "O krásné Marjam", ve které se kromě celkem tradičního vyprávění o milostném trojúhelníku (podváděný manžel - krásná manželka - milenec), kdy se manžel, starý Žid, pokouší všemi způsoby zabránit své ženě ve styku s milencem, objevují i zvláštnosti vztahu muslimů ke křesťanům i k Židům (jako doklad tohoto tvrzení můžeme uvést například epizodu, kdy jsou mniši v klášteře tak oslněni Marjaminou krásou, že si staví v kostele její sochu). Mnoho povídek pak může posloužit jako podklad pro osvětlení vztahu muslimů k ženám, majetku, k hygieně...

Námětů k dramatizacím poskytují příběhy poměrně hodně, přiblížme proto na tomto místě jen pár tipů vhodných podle našeho názoru pro středoškoláky (z tohoto důvodu v následujících řádcích nehledejte zmínku o nejznámějších pohádkových příbězích, jako jsou například ty o Aláddínovi nebo Alí Babovi). Povídka "O hrbáčovi" patrně sloužila Janu Werichovi jako jedna z inspirací pro jeho "Lakomou Barku". Krejčí a jeho žena si na veřejí pozvou vládcova šaška, žena ho přitom nešťastnou náhodou udusí, takže se pak snaží mrtvého těla nějak zbavit. Odnese ho nejprve domů k židovskému doktorovi, ten ho nešťastnou náhodou srazí ze schodů, proto ho spustí sousedovi (dozorci královské kuchyně) do domu, ten ho jako domnělého zloděje praští, odnese ho na kraj tržiště, kde ho ještě zbije křesťanský písař. Všem hrozí poprava, ze které se snaží vykoupit vyprávěním podivuhodných příběhů. Dvorní lékař hrbáče nakonec oživí.

V povídce "O kupci ve městě taškářů" přijede titulní hrdina s nákladem vzácného dřeva santalu do města, kde se ho každý snaží nějak ošidit a napálit. Nejprve mu jeden taškář namluví, že v jeho městě nemá santal žádnou cenu a dohodí mu "výhodný" obchod - odkup celého nákladu za mírku (není ale specifikováno čeho), další ho obviní z toho, že ho připravil o oko a nakonec ho jiná parta ve hře téměř připraví o vše, když ho donutí zavázat se přísahou, že buď jim dá celý svůj majetek nebo vypije moře. Kupce se ale díky šťastné náhodě ze všech nástrah vymaní, když v noci vyslechne radu všech taškářů, kterým jejich náčelník odhalí slabá místa jejich lstí.

Příběh "O kováři Básimovi" patří do cyklu vyprávění spojených s postavou Hárúna ar-Rašida, sultána, který prý měl ve zvyku chodit po Bagdádu v přestrojení. Ten se i se svým vezírem jednou večer dostane k nezdvůrákovi a hrubiánovi Básimovi, který nežádá od života nic víc, než aby si každý večer dal pořádně do nosu,



a před svými návštěvníky se holedbá, že tomuto jeho rituálu nemůže nic zabránit, že si na něj vydělá za všech okolností. Sultán se ho rozhodne pozlobit, druhý den ráno nechá vyhlásit zákaz kovářské živnosti. Básim si ale dokáže poradit každý den - jednou si peníze na svou hostinu získá jako pomocník v lázních, podruhé jako falešný soudní pověřenec a nakonec, s dřevěnou šavlí po dědečkovi, jako falešný velitel stráže.

"O Sindibádu Mořeplavci" může nabídnout díky své struktuře - Sindibádově vyprávění o jeho sedmi fantastických cestách - celou řadu námětů na divadelní představení i pro interní školní práci. V té by se tento příběh mohl stát například zajímavou inspirací k sledování, jak literaturou putují některé motivy; pozorného čtenáře zde zaujme například epizoda, ve které se Sindibád setkává s obrem lidožroutem (v němž můžeme vidět inspiraci homérovským Polyfémem) nebo epizoda, ve které mořeplavec padne do rukou černochům, kteří předkládají svým zajatcům

zvláštní pokrm, který dělá z lidí zvířata (tady bychom snad mohli najít ozvěny Homérových kouzelnice Kirké). Většina převyprávění ovšem Sindibádovy příhody poněkud uhlazuje - obvykle je kupříkladu vynechána nebo silně upravena epizoda jeho sňatku na ostrově, na kterém je zvykem pohřbívat do speciální jeskyně se zemřelým manželem i jeho přeživšího druhá. To se přihodí i Sindibádovi, který se v jeskyni udrží naživu poněkud diskutabilním způsobem - zabije každého nového živého příchozího či příchozí a obere je o jejich skrovné zásoby jídla a pití, což provozuje tak dlouho, dokud jeskyni neponičí zemětřesení a on pak může uprchnout. Dramatické příhody a Sindibádova setkání s fantastickými bytostmi (např. s obrovským ptákem Ruchchem, se zlým Mořským starcem nebo s nevěřícími křídlatci) však nabízí každá, i sebevětší úprava.

"Lstivá Dalíla" nabízí příběh se silnou ženskou hrdinkou, tedy námět, který jistě při tradiční dívčí převaze v našich dramatických kroužcích potěší. Stařena Dalíla

vyvádí za pomoci své dcery zlomyslné taškárské kousky, aby na sebe upozornila chalífu a domohla se tak postavení, jaké jí jako vdově po hodnostáři náleží. Svým důvtipem se dokáže dostat i ze značně svízelných situací - nejen, že se jí poté, co je dopadena, podaří strážím uprchnout, ale dokáže je navíc dokonce prodat jako otroky chalífově ženě.

O tom, že ženský důvtip nelze podceňovat, vypovídá i anekdota "O mužích ve skříni". V ní mladá žena hledá pomoc pro svého zatčeného milence, všichni hodnostáři, od váliho po sultána, ji přislíbí, ovšem jen pod podmínkou příslibu společné noci. Žena to všem naoko přislíbí, nechá si udělat speciální skříň, do které postupně všechny záleťníky v hadrech zavře. A sama pak se svým milencem i jejich drahocennými šaty uprchne z města.

Rámájana, Máhábhárata a další příběhy z Indie

Další námět, jenž pro práci se středověkými náměty, jsou *Příběhy báje Indie*, převyprávění textů z indické literární pokladnice v podání Vladimíra Milnera (Rámájana, Máhábhárata, příběhy spojené s Buddhou a jeho naukou). Co se týče jevištní realizace těchto mýtů, domníváme se, že nosných příběhů zde není takové množství, spíše by bylo možné zdivadelnit určité pasáže některých bájí. Nicméně divadelně zajímavé je prostředí, v němž se příběhy odehrávají: kostýmy a hudbou počínaje, nejruznějšími rituály konče.

Proto považujeme tuto látku spíše za materiál vhodný k interní práci věnované zkoumání odlišné kultury. Příběhy nabízejí řadu inspirací: hinduistické náboženství - "Jak Krišna žil mezi pastýři a pak zbavil zemi zlého vládce", "Co zažil dobrodružný král Vikramádítja na svých toulkách", buddhismus - "Jak princ Siddhárta dosáhl osvícení a stal se Buddhou", "O čem vyprávěl mnich Nágaséna s králem Milindou", postavení ženy ve společnosti - "O dobrých Páduovcích a zlých Kuruovcích a o bratrovražedném boji", "Jak oddaná Sávitrí zachránila svého chotě před bohem smrti", svatební rituály - "O odloučení a opětovném shledání prince Dhóly a princezny Máru", úděl válečníka - "O Rámovi, jenž s vojskem opic a medvědů dobyl ostrov Lanku a vysvobodil svou krásnou Sítu ze zajetí", "O dobrých Páduovcích a zlých Kuruovcích a o bratrovražedném boji", "O Kautiljovi, jenž zabránil vpádu Alexandra Velikého do Indie", sociální rozvrstvení společnosti a společenské tabu - "O nešťastné lásce pastýře Ráňdžhy a půvabné Hír", možná i podněty k jazyko-

vému zkoumání: indo-iránské jazyky (zde by bylo možné pracovat s védami, dají se najít transkribované - porovnání s překladem), mezi něž patří i čeština: hledání podobností - etymologické výklady jmen (Sávitrí, Síta, Ráma...).

Pro divadelní práci se nabízí několik příběhů.

Za dramaticky nosný považujeme příběh o Sávitrí: "Jak oddaná Sávitrí zachránila svého chotě před bohem smrti", příběh manželky, která ví, že si bere muže, a může s ním strávit pouze rok života. Sama pochází z nádherného paláce, její muž je však vyhnancem, a přestože je královského původu, přebývá se svými rodiči v pralesní chatrči. Sávitrí ví, že v určitý den si pro jejího muže přijde bůh smrti. Ten den doprovází svého muže do pralesa a svými přáními a lstí boha odvrátí od jeho úmyslu, čímž svého manžela zachrání. Prolog je věnován tématu předurčenosti a nezvratnosti osudu - jde o příběh věrné lásky. Může zde být nalezena paralela s antickou bájí o Orfeovi a Euridice, ovšem s opačně zadanými charakteristikami hrdinů.

Za další nosný text považujeme část příběhu o Rámovi: "O Rámovi, jenž s vojskem opic a medvědů dobyl ostrov Lanku a vysvobodil svou krásnou Sítu ze zajetí". Příběh je velmi dějový, ale také dlouhý, proto by asi bylo potřeba jej zestručnit: Ráma má být králem, ale je zrazen nevlastní matkou, proto odchází do vyhnanství. Je pronásledován zlými duchy, vedenými Rávanou, který chce získat jeho manželku Sítu a kterému se únos podaří. Ráma pak putuje na ostrov Lanku, aby svou ženu zachránil. Na cestě se spřátelí s opicím a medvědí králem, jejichž vojska mu pomohou v bitvě o ostrov zvítězit a Sítu osvobodit. Ráma ale ženu zavrhně, podezřívá ji z nevěry. Ona však dokáže, že je neposkvrněna a že Rámovi po celou dobu vězňenosti zachovala věrnost.

A v neposlední řadě je tu příběh o králi Vikramádítjovi: "Co zažil dobrodružný král Vikramádítja na svých toulkách". Král Vikram získal od boha Ganéši možnost přetělovat se do mrtvých těl a pozorovat svět z jiných perspektiv: v podobě ptáka loskutáka - příběh krádeže prstenu, který ukradly dvě ženy, opičáka - příběh vyraždění královských opic a následná msta, papouška - příběh chamtivé tanečnice Čampa-baí. Každý z příběhů, který Vikram pozoruje z jiného těla, je uzavřenou minipříhodou, vhodnou ke zdivadelnění.

Nabízejí se zde i texty pro interní práci ve školním procesu, například v hodinách osobnostně-sociální výchovy, základů sociálních věd, dějepisu: "O čem vyprávěl

mnich Nágaséna s králem Milindou" je text, který nabízí řadou filozofických myšlenek spojených s buddhismem, s nimiž lze pracovat jednotlivě, či je uchopit jako celek.

Z dějepisného úhlu pohledu považujeme za nosný příběh o Kautiljovi "O Kautiljovi, jenž zabránil vpádu Alexandra Velikého do Indie". Umožňuje podívat se na dobývání Alexandra Makedonského z jiného úhlu pohledu, z pohledu možných obětí.

Co se týče interní práce v hodinách OSV či ZSV či práce v třídnických hodinách se nám zdá zajímavé jedno z témat báje o králi Ašókově v příběhu "Jak se krutý král Ašóka stal spravedlivým panovníkem". Zde by bylo možné sledovat linii šikany, která vzniká z posměchu kvůli tělesné deformaci a může vyrůst až do podoby nebezpečného zla. Příběh však nabízí také hledání cesty ke změně v podobě přistoupení na buddhistické principy.

Irské pověsti a legendy a další příběhy z irské mytologie

Další krajina literárních kořenů, v níž jsme měly možnost se po určitou dobu pohybovat, je krajina spojená s irskou mytologií. Pracovali jsme především s knihou Marie Heanyové *Za devíti vlnami* (1999). Opět jde o text velmi zajímavý, ale co se týče divadelní práce či práce dramaticko-výchovné, považujeme jej za jeden z chudších. Nicméně jde o náměty vhodné zejména pro chlapecké skupiny, neboť irské mýty jsou nabitý válčením a nejruznějšími bitvami.

Co do interní práce, je kniha dobrým vodítkem při seznamování frekventantů s keltskou mytologií. Kniha je rozdělena na čtyři celky: první je věnován mytologii, další rodu Ulsterů, třetí rodu Fenianů a poslední se zabývá třemi nejslavnějšími křesťanskými patrony Irska: sv. Patrikem, sv. Brigitou a sv. Kolumbem.

V první řadě se tu objevuje téma síly a chabrosti keltských válečníků. Můžeme pracovat především s textem o Cúchulainnovi, který je asi nejlepším reprezentantem irského válečníka. Měl tu nejlepší výchovu a již od útlého dětství všechny převyšoval svou chabrostí a vytrvalostí. Původně se jmenoval Sétanta. Ke svému jménu přišel tak, že zabil Culannova psa, kterého se všichni báli, ale protože tím kovář Culannovi způsobil velkou škodu, po dobu, než vycvičil jiného psa, byl sám Culannovým psem a strážil jeho majetek (Cúchulainn = Culannův pes). Ve Skotsku se cvičil v boji a s nejobávanější skotskou válečnicí Aoifou čekal syna Connla, kterého sám zabil. Nakonec se stal Cúchulainn hlavním bojovníkem ve válce o býka, již

vedli mezi sebou království manželé královna Medb a král Aillil. Za stranu Medb bojoval chrabrý válečník Ferdia, za Aillila Cúchulainn. Svého přítele Ferdiu zabil, sám pak padl v nerovném boji s kouzelníky, jak předpověděla věštba, ve velmi nízkém věku 26 let. Jeho příběh je rozdělen do několika kapitol, jež mapují jeho život od narození až do hrdinské smrti. A tak se nabízí možnost sestavit jednu epickou linku či použít pouze některé z příhod Cúchulainnova života.

Mytologický cyklus odkazuje k prapůvodu Irů. Jména spojená s tímto obdobím (Balor Zlooký, Lugh, Túatha Dé Danaanové, Eithlín, Bres, Dian Cécht, Nuad, Midir, Étain, Aoif, Lir, Gamal a Camall...) silně evokují jiný věhlasný příběh o hobitech a kouzelném prstenu - J. R. R. Tolkien se právě irskou mytologií a irštinou nechal inspirovat.

Jak už jsem uvedla, v příbězích je výrazně obsažena válečná tematika. Nabízím však ještě jednu pověst, a to "Deirdre Bolestná", o překrásné dívce, jež ještě v matčině lůnu vykřikla a stala se pak příčinou mnoha neštěstí. Její krása byla pověstná. Král Conor si ji nechal vychovat jako svou budoucí manželku, i přesto, že jej ostatní válečníci varovali. Deirdre se však rozhodla, že bude ženou krásného mladíka Naoisea. Ten ji ale odmítl, neboť věděl, komu je zaslíbena. Deirdre trvala na svém a uvalila na mladíka strašlivý závazek zvaný *geis*, tak Naoisovi nezbylo než spolu s bratry a Deidrou uprchnout z Irska a schovávat se před hněvem krále Conora. Ale nakonec byli Isti Naoise i jeho bratři zabiti a Deirdra vrácena králi, jehož lásku odmítala. Nakonec se vrhla střemhlav na kámen a zabila se.

Mnoho dalších podobných příběhů skýtá irská mytologie. Ovšem pro divadelní práci či pro interní dramatickověchovnou práci nejsou všechny dostatečně nosné. Nabízíme proto jiný literární podklad, který se svým obsahem a zpracováním možná lépe hodí pro práci v dramatické výchově.

Kniha *Kočí zaklínání* Michaela Scotta je výběrem z trojsvazkového autorova souboru *Irish Folk and Fairy Tales*. Původní titul je co do obsahu poněkud výstižnější, neboť zde nenajdeme žádné klasické kosmogonické mýty, ale spíše pověsti a pohádky. Příběhy dávají i téměř současné, z nichž číší syrovost severu a vane ledový vítr od moře nebo z rozlehlých irských plání, jež obě obývají tajemné nevyzpytatelné bytosti a příslušníci Starého národa. Jejich konání stojí mimo dobro i zlo. Přežívají po staletí, někdy objevení a jindy zapomenuti, ale stále přítomni

v měnícím se lidském světě. Vzpomeňme slova kněze z příběhu "Ztracená nevěsta": "(...) *tady v Irsku (...) hranice mezi naším a oním světem není tak nepronikatelná, jak se zdá... Jako by tu stále nějak přetrvávala kouzla...*" (Scott 2006: 21)

Velká dávka mystiky a tajemna a přítomnost mnohých neznámých nadpřirozených bytostí zajisté zaujme široké věkové spektrum žáků od nejnižších ročníků víceletého gymnázia až po maturanty. Součástí knihy je i slovníček pojmů a seznam bibliografie českých vydání irské slovesnosti, jež bude neocenitelným pomocníkem zejména učitelům a lektorům při přípravě projektů nebo představení.

Všechny příběhy obsahují značnou míru dramatického napětí, mnohdy až hororového, ale zároveň nejsou prosty velkých témat, jako je nevynutitelnost lásky nebo nepřekročitelnost hranic různých světů, a mnohá jiná. Proto jsou velmi cennou inspirací jak v interní dramatické práci, tak pro práci na divadelním tvaru. V obou případech lze pracovat, buď s jednotlivými ucelenými příběhy, nebo s jejich komponováním do větších celků, spjatých tematicky, motivicky nebo místopisně. Návrh určitého členění uvádím dále, rozhodně jej však nepovažuji za závazný ani vyčerpávající.

Téma první: Podoby lásky

- Ztracená nevěsta: Mladá žena Eileen podivně chřadne a onemocní. Její muž Niall vyhledá pomoc místní čarodějnice. Ta zjistí, že do Eileenina těla vstoupila elfka a Eileen zatím unesl do své říše král elfů, aby se stala jeho ženou. Pošle Nailla ke kouzelnému pahorku. Tam se Naill setká s králem elfů. Vypráví mu o síle vzájemné lidské lásky a přesvědčí krále, aby Eileen propustil. Příběh přináší téma pravé lásky v kontrastu s láskou vynucovanou a vedlejší téma pomíjivosti krásy.

- Brigit a Elfrann: Elfí král Elfrann vystupuje také v příběhu odehrávajícím se o několik století později. Zamiluje se do dívky Brigit a několik nocí se jí se svou harfou dvoří. V den, kdy se musí vrátit zpět do své říše, odhalí Brigit tajemství své totožnosti. Brigit mu vyznává lásky a navzdory nebezpečí jej touží následovat do Království kouzel. Umírá pro lidský svět a odchází se svým mužem a o několik let později mu porodí syna. Základním tématem je láska, která je schopna obětí.

Příběh navazuje na příběh o ztracené nevěstě; oba příběhy by bylo možné zpracovat jako ucelený příběh o tom, jak král Elfrann hledal a našel svou lásku.

- Mořská panna: Mladík Brendan zahlédne na pláži tulení, který se promění

v krásnou ženu. Okouzlen její krásou, ukradne dívce její tulení plášť a donutí ji tak zůstat na zemi a stát se jeho ženou. Žijí spolu šťastně, mají několik dětí a zdá se, že i mořská panna našla ve svém muži i ve svém nynějším životě zalíbení. Jednoho dne však malý Brendanův syn najde ukrytý tulení plášť. Mořská panna si jej oblékne a spolu se svými dětmi se vydává k moři. Brendan je pronásleduje, ale stačí jen před utonutím zachránit svého malého syna. Mořská panna se vrací do hlubin moře i se svými dcerami, které se však jako obyčejné smrtelnice utopí.

Příběh nastoluje otázku, zda je možné se zcela zřít vlastními kořeny a minulostí, zda je vůbec možné trvalé soužití bytostí z odlišných světů.

- Devět: Loďstvo mladého krále Cathala znenáhla uvízne na moři a nemůže z místa. Král Cathal za pomoci druida Sesnana sestoupí pod mořskou hladinu, kde se setká s devíti mořskými kráskami, jež ho požádají, aby s nimi postupně strávil noc a pomohl jim počít dítě, které bude vládnout oceánu i moři. Král kráskami jejich přání splní a jedna z dívek opravdu počne dítě. Cathal i jeho loďstvo jsou propuštěni. Když se král po dlouhých devíti letech vrací zpět do své země, potká podivné plavidlo s devíti kráskami. Žena, s níž počal dítě, jej žádá, aby svého syna pojmenoval. Cathal přemožený láskou k synovi jej navzdory varování druida obějme a skončí i se strašlivým monstrem v hlubinách moře.

Kromě motivu synovské lásky se zde ještě nabízí zajímavý vztah mezi Cathalem a kráskami, které vznikly roztržštěním kouzelnice Sadme, z níž mají vše kromě duše.

- Kočí zaklínání: Syn zámožného statkáře vzplane doslova šílenou láskou k chudé dívce Sinhead a chce ji pojmenovat za manželku. Statkář povolá na pomoc starou vědmu Nano Haysovou. Ta zjistí, že Sinhead zaklela mladíka kočičím kouzlem, a provede protikouzlo, jímž mladíka zhoubné vášně skutečně zbaví. Sinhead o několik let později dostihne protikouzlo, zemře na následky kočičího kousnutí.

Lásku nelze vymáhat ani kouzly, ani násilím. Kromě tohoto základního tématu se zde ještě objevuje otázka, jak se vyrovnat s neopětovanou láskou.

Téma druhé: Prostupování světů

- Vlci: Statkář se ztratí při hledání dobytka a pomoc mu nabídne rodina žijící v chaloupce v lese. Posléze se ukáže, že nejde o rodinu lidskou, ale vlčí, již statkář před časem zachránil život. Vlci mu nejen oplatí službu, ale navíc mu pomohou najít ztracené krávy.

Příběh přináší téma vzájemné pomoci a tolerance.

- Brigid a Elfran: V pokračování příběhu lásky krále elfů a dívky Brigid povolají elfové vědmu Nano Heysovou k porodu Brigid. Za tuto službu může Nano požadovat libovolné bohatství. Ta však na radu Brigid žádá jen obvyklou odměnu jednoho zlatáku. Za pomoc i poctivost ji král elfů odmění pokladem.

Základním tématem je úcta k jinému světu a dodržování jeho pravidel.

- Harfeník: Harfeník Carolan byl nejlepším harfeníkem v Irsku. Od svých 16 let byl slepý a přesto procestoval celou zemi. Nejdéle setrval na úpatí Kouzelného pahorku, kde za nocí naslouchal čarovným elfským písním, jimž se naučil. Jednou potkal pohřební průvod, jež nesl na marách tělo novomanžela, kterého doprovázela plačící žena. Carolan se ptal na příčinu náhlé smrti a kněz mu sdělil, že mladíka odnesly kouzelné bytosti. Carolan si prohlédl nebožtíkovu tělo, zjistil, že mladík není dosud mrtvý, a přivolal svoji harfou kouzelné bytosti a přinutil je, aby mladíkovi vrátili duši. Tak se i stalo. Když za několik let Carolan zemřel, přišly si kouzelné bytosti opět pro mladíkovu duši. Slepý harfeník je člověk, který se houževnatě vyrovnává se svým postižením, svou vytrvalostí a pílí dosáhne takového umu, že předčí všechny v zemi a díky schopnosti naslouchat a vnímat očím neviditelné dokáže rozmlouvat i s kouzelnými bytostmi a ovládat je.

- O skřítkovi: Opilec Will Slater najde skřítku, zavře jej do bedničky a pokouší se jej přinutit, aby mu ukázal nějaký poklad. To se mu však ani po několika letech nepodaří. Jediné čeho se od skřítky dočká, je několik výbuchů smíchu. Jednoho mrazivého dne se Slater rozhodne skřítku, jež mu není k užítku, propustit; žádá jen odpověď na otázku, proč se skřítek smál. Propuštěný skřítek Slaterovi sdělí, že se smál vždýcky, když Slaterovi o vlasek uniklo nalezení pokladu, a začne se opět smát a oznámí Slaterovi, že mu někdo vybral z jeho úkrytu celoživotní úspory. Rozzuřený Slater v opilosti spadne do jámy, v níž byly úspory zakopány, a zemře.

Kouzelné bytosti nelze k ničemu nutit, násilím nelze dosáhnout odměny.

- Poslední útočiště: Nadnárodní stavební společnost chce srovnat se zemí Kouzelný pahorek, ale dělníci stávkují, protože to odmítají učinit z obavy před hněvem kouzelných bytostí. Předák Michael se postaví do čela dělníků a setká se s americkým stavbyvedoucím Weisssem, aby mu rozmluvil demolici Kouzelného pahorku. Weiss se jej pokouší zastrašit, ale zasáhne Kouzelné bytosti, které vyjedou jako

vojsko z pahorku. Michael se probere za svítání a nakrátko se setká s králem elfů Aranem. Weissovo tělo je za několik dní nalezeno v korytě nedaleké řeky a jako příčina smrti je určena srdeční mrtvice.

Příběh nastoluje konflikt mezi hodnotami starých tradic a racionálním kalkulem a touhou po moci a zisku. Kouzelný pahorek zde vystupuje jako symbol tajemného zanikajícího světa, který však stojí za to chránit.

V knize nalezneme i další příběhy, a sice hororové historky, jež jsou vhodné spíše pro práci na divadelním tvaru. Nenesou na první pohled žádné velké životní téma, obtížně zde nacházíme i kauzální souvislost hrůzných událostí, mnohdy se prostě dějí z pouhé vůle kouzelných bytostí. Nejspornou výhodou je však dramatické napětí, tajemno a překvapivé vyvrcholení. Takže pro práci na dramatickém tvaru lze i tyto příběhy doporučit.

K vytvoření rámce nebo k hledání kompozice mohou velmi dobře posloužit některé postavy, jež prostupují více příběhy. Nabízí se zde např. postava Nano Haysové nebo postava slepého harfeníka.

Stejně dobře lze příběhy začleňovat do větších celků podle místopisného klíče, zpracovat společně příběhy odehrávající se na moři, příběhy z vesnic nebo zřetěžit příběhy, v nichž hraje hlavní roli Kouzelný pahorek. Příběhy o kouzelném pahorku je možné také vložit do rámce příběhu "Poslední útočiště" nebo do příběhu harfeníka Carolana.

Myslím, že na základě uvedených nabídek lze konstatovat, že kniha Michaela Scotta je pro dramatickou práci cennou a mnohavrstevnou inspirací a lze ji doporučit, jak učitelům dramatické výchovy, tak učitelům literatury nebo občanské výchovy a základů společenských věd, případně jako inspiraci na projektech pro realizaci průřezových témat výchova demokratického občana nebo multikulturní a environmentální výchovy.

Arbesova romaneta jako inspirace pro dramatickou práci?

Další oblast, z níž jsme čerpali inspiraci pro práci v dramatické výchově, je česká literatura 19. století:

Titul je záměrně zakončen otazníkem, protože se v něm pokusíme zodpovědět otázku, zda je možné s romanety Jakuba Arbesa pracovat při výuce literatury nebo jiných předmětů metodami dramatické výchovy, nebo zda jsou vhodnými předlohami pro divadelní tvar.

Jakub Arbes (1840 - 1914) je ojedinělým zjevem v české literatuře. Za života by-

la jeho díla kritikou přijímána velmi rozporuplně. Zvláštním a problematicky zařaditelným autorem zůstává dodnes; zároveň je však jedním z mála autorů 19. století, jenž je středoškolačky opravdu čten.

Arbes se narodil v nezámožné rodině smíchovského ševce. Studoval na reálném gymnáziu a později na pražské technice. Studia však z vlastní vůle nedokončil, neboť se rozhodl věnovat literatuře. Od ostatních literátů se lišil již svým přírodovědným vzděláním, což sám považoval za jisté stigma; ve své tvorbě však mnohé znalosti zúročil a učinil z nich klíčový motiv některých romanet.

K romanetu se Arbes obrací v době těžké národní i osobní krize. Počátkem 70. let se rozplynuly naděje Čechů na získání nezávislejšího a rovnoprávnějšího postavení v rámci monarchie po vzoru Maďarska. Arbes byl jako aktivní člen státoprávního opozičního hnutí proti Vídni a jako odpovědný redaktor *Národních listů* byl mnohokrát obžalován a souzen. *Sívookého děmona* (resp. jeho třetí verzi) psal roku 1873 těsně před nástupem trestu v českolipském vězení. Arbesovo politické pronásledování vyvrcholilo vyhazováním z *Národních listů* před Vánoci 1877.

Připomeňme i tragédii rodinnou - Arbesova žena Marie opakovaně porodila mrtvé dítě a manželství zůstalo bez potomků. Odtud patrně četnost motivu dětské mrtvolky v Arbesově próze.

Jaroslava Janáčková nazývá romaneto „odvážným experimentem, přetvářejícím novelu s tajemstvím v novelu reflexivní a psychologickou, v dějově vzrušující podobu...“, které „vyrostlo v ranějším dotyku s dílem amerického autora (E. A. Poea - pozn. aut.) z české zkušenosti a kulturních tradic.“ (Arbes 1988)

J. Arbes jako Poeův epigon přebírá některé jeho motivy i kompoziční postupy. Hlavním hrdinou všech romanet je jednoznačně nevypočitatelná lidská vášeň. Ta vede k tomu, že sled událostí je mnohdy určován neuvěřitelně fatálními děsivými náhodami, v jejichž důsledku se proplétají osudy všech zúčastněných postav a kruh se tak hrůzně uzavírá. Řetězec příčin a následků se ozřejmuje zpravidla pouze personálnímu vypravěči v první osobě, a to nikoli chronologicky, nýbrž retrospektivně. Toto vysvětlení se předkládá čtenáři prostřednictvím vloženého samostatného vyprávění, jež vypráví původnímu vypravěči jiná postava. Syžet bývá natolik složitý a propletený, že se čtenář jen obtížně orientuje v celkových souvislostech a často marně v paměti pátrá po identitě vypravěče. Děj se odvíjí zpravidla v průběhu několika let, někdy i desetiletí.

Všechny tyto znaky romanet jsou rozhodně úskalím pro dramatickou práci formou strukturování a problematizují případnou divadelní adaptaci. Kladem zůstává dramatické napětí, které však v některých případech bohužel svým vyvrcholením nenaplní čtenářské očekávání (*Newtonův mozek*, *Svatý Xaverius*), a čtenářsky atraktivní romanticky tajemné prostředí, motivy a zápletky. Arbesova romaneta přináší také velká témata, jako je láska k vlasti, osobní statečnost v boji za zájmy národa, mateřská láska, postavení ženy ve společnosti, tolerance k jinému náboženství nebo světonázoru. Většinou jsou však ukryta v záplavě romantizujících ornamentů a překryta osobním příběhem velké vášně; vždy jsou pojmenována, ale často zůstává právě u pojmenování. Např. v *Sívokém démonovi* nalézáme zajímavou pasáž o vztahu společnosti k mrzákům, ale postižení hlavní hrdinky - zmrzačená ruka - nehraje v jejím příběhu žádnou roli.

Co si tedy vlastně počít s Arbesovými romanety? Za důležité považujeme, že romaneta nesou přívlastek pražská. Vždy se odehrávají aspoň částečně v Praze. J. Arbes zpodobuje Smíchov, Nový Svět, Malou Stranu a další místa. Toho je možné využít např. pro nižší ročníky víceletého gymnázia k učivu o obci - tajemná místa mého bydliště. Stejně tak můžeme při práci se souborem vytvářet komentované živé obrazy nebo etudy oživující konkrétní místa. Některé lokality se vyskytují v Arbesových dílech opakovaně. Rozhodně by nebylo bez zajímavosti v některé z těchto opakujících se lokalit inscenovat jakousi montáž skládající se z útržků různých romanet, jež jsou vztaženy k místu.

Nesmíme opominout specifický Arbesův jazyk, kompoziční zvláštnosti a právě temnou romantiku, jež je v české próze konce 19. století spíše výjimečná. Navzdory přítomnosti velkých témat a atraktivním dějovým zvratům je Arbes materiálem především pro dramatickou slovesnost, na středních školách tedy pro předmět česká literatura. Studenti by se mohli pokusit přerpracovat např. *Svatého Xaveria* tak, aby měl více znaků detektivního žánru, nebo *Newtonův mozek* tak, aby více odpovídal žánru sci-fi, k němuž je někdy řazen.

Romaneto v sobě spojuje detektivku, novelu s tajemstvím a novelu sociální. Studenti by se mohli pokusit dotvářet text jako jeden z výše uvedených žánrů, ev. horor či sociální prózu, zároveň by se měli snažit co nejvíce dodržet autorův styl. Mohla by následovat diskuse o žánrech a romanetu a seznámení s Arbesovým textem. Vhodným materiálem pro takovou

práci je např. už zmíněný *Sívoký démon*.

Sívoký démon je čtenářsky velmi atraktivní a jeho kompozice je neobyčejně propracovaná. Začíná jakýmsi prologem, kdy sledujeme příběh záhadného muže, který přichází do bytu mladé ženy s rakvičkou uspořádat pohřeb dítěte. Po několika dnech přichází komise do bytu dívku vyšetřovat, protože dítě nebylo pohřbeno a v jeho rakvi ležela jen panenka. Byt je však již prázdný.

Vypravěč v první osobě - mladý student - pak začíná vyprávět zdánlivě nesouvisející příběh: Po odjezdu svého spolubydlícího a přítele, který je obžalován z vlastizrady, se navzdory anonymnímu varování, které obdrží poštou, vydává navštívit venkovské sídlo, jež se nachází blízko Plzně, svého strýce. Po cestě se jej další lidé snaží od cesty odradit nebo mu zabránit v jejím pokračování. Strýcův koč se jej snaží odvézt zpět do města místo na strýcovu usedlost. Odhodlaně se však kočího zbaví a jede sám se splašeným sprežením ke strýci. Cestou se srazí s mladou jezdkyní a je zraněn. Probouzí se u strýce, dovídá se, že mladá jezdkyně je strýcova manželka Regína, kterou měl nejprve u sebe několik let jako schovanku, protože ji v mládí při přestřelce připravil o otce a zmrzačil jí ruku. Strýc odjíždí a mezi Regínou a vypravěčem se počíná rozvíjet hluboký přátelský, až téměř milostný vztah. Regína vypráví o svém životě, vztahu ke strýci, na jedné z procházek, kdy vypravěč objeví na dně jezera balzamované lidské tělo ve skleněné rakvi, a tu Regína vyjeví své největší tajemství: Kdysi se pokusila od strýce odejít do Prahy, kde se jí ujal, neznámý muž, do nějž se bezhlavě zamilovala a měla s ním dítě, které však podlehl těžké nemoci a zemřelo. Ke strýci na venkov se vrátila také proto, aby se od mrtvého dítěte nemusela odloučit a pohřbít jej pod zem.

Po strýcově návratu přijíždí na usedlost nenadále policie a žádá vydání vlastizrádce, jenž se zde údajně skrývá. Vypravěč je nejprve přesvědčen, že on je předmětem zájmu policie, ale ukáže se, že tomu tak není. Strýc, který se domnívá, že má na panství vetřelce, vyrazí do lesa s puškou. Vypravěč jej doprovází. V hustém lese za velmi špatné viditelnosti narazí na vetřelce a vystřelí na něj. Jak se vzápětí ukáže, smrtelně zasaženou obětí střelby je Regína. Sešla se zde s otcem svého dítěte, kterým není nikdo jiný než vypravěčův přítel a falešně obviněný vlastizrádce.

Regína je nabalzamována a uložena v hrobce, jejíž víko se však při vypravěčově návštěvě propadne a mrtvolu zcela zničí.

Romaneto nabízí hned několik atraktiv-

ních pasáží k práci; např. úvod - příběh mladé dívky a vyšetřování smrti dítěte nebo jen jeho první část, kdy tajemný muž přináší své družce rakvičku s panenkou, aby mohla pohřbít své dítě. Text by bylo možné dopracovat jako horor, detektivku, event. sociální novelu. Podobným způsobem lze pracovat i s jinými pasážemi např. s částí, kde se vypravěč pokouší dostat se na usedlost nebo pasáž, kdy vypravěč objeví mrtvolu dítěte pod hladinou jezera.

Zajímavým tématem, které *Sívoký démon* přináší, je vztah společnosti 19. století k mrzákům. Tuto část textu by bylo možné využít jako inspirativní text pro zkoumání přístupu společnosti k handicapovaným v minulosti a současnosti.

K Arbesovým specifickým patří zvláštní vypravěč, který je sice postavou, ale nikoli hlavním aktérem děje, spíše jakýmsi pozorovatelem. Přestože je přítomen v celém textu, nedostáváme o něm mnoho informací. Zajímavé by bylo rekonstruovat pomocí textu vypravěčův portrét. V *Sívokém démonovi* o sobě vypravěč poskytuje pramálo informací, v *Zázračné madoně* se musíme tázat, kdo je vůbec vypravěčem příběhu.

Za klíčové pro charakteristiku Arbesových romanet považují rozlišení na to, co se skutečně děje, a co se vypráví. Toto rozlišení by mělo být rozhodně prvním krokem při případné dramaturgické práci.

Přes různé výhrady, které jsme zmínili, najdeme i romaneta, jež by po výrazné úpravě umožňovala práci na divadelním tvaru nebo při přípravě školního dramatu.

Zázračná madona nastoluje otázku, jakou hodnotu má krása a zda je nutnou podmínkou toho, aby byl člověk milován. Hlavní dějovou linii tvoří milostný příběh dívky Ismeny a mladého chemika, jehož zálibou je sbírání uměleckých děl. Seznámí je malíř, který se sám do Ismeny zamiluje, ale dívka dá přednost chemikovi. Učaruje mu navzdory nehezkuému vzezření svou vnitřní krásou, inteligencí a laskavostí. Ismeně zemřela matka, a proto vyrůstá u svého poručníka. Po jeho smrti je nucena odejít z pěstounova domu a odstěhovat se do chudinské čtvrti na Nový Svět. Její milý se s ní ožení a po čase se jim narodí dítě. Ismena po dlouhém naléhání prozradí svému manželovi, že jejím otcem je kněz. Manžel ji kvůli tomuto společensky degradujícím odhalení nenávisťně zapudí i s dítětem. Dítě za několik měsíců zemře a Ismena zmizí. Po nějakém čase vyhledá chemika jeho přítel malíř, aby mu sdělil, že v Týnském chrámu potkal velmi krásnou dívku, jež je podobna Murillově madoně. Chemik se tam sám vypraví, krásku skutečně po několika po-

kusech nalezne a pozná v ní Ismenu, která však zázračně zkrásněla. Vráť se k sobě a žij v idyle a dostatku, neboť Ismena se nakonec domohla svého dědictví po pěstounovi. Jejich štěstí však netrvá dlouho. Jednoho dne najde manžel Ismenu umírající - příčinou je otrava arzenem, jež užívala, aby zkrásněla. Posledním přáním Ismeny je, aby manžel vyhledal jejího otce. Ten tak učiní, najde jej sice již mrtvého, ale zápis v jeho deníku dokazuje, že Ismenu ještě před smrtí přijal za svoji dceru a požel nal jí. Spěchá vše sdělit umírající a ta, když zprávu vyslechne, šťastně zemře.

Titul *Zázračná madona* odkazuje k medailonku, v němž je ukryta fotografie Murillova obrazu. Medailonek je dárek od Ismenina otce. Vztah mezi fotografií a originálem obrazu, o němž mluví přítel malíř, zároveň odráží Ismeninu proměnu.

Příběh Ismeny, jež byla od útlého věku odmítána pro svůj vzhled, a tak obětuje pro krásu svůj život, aby byla milována, jako jedno z mála Arbesových romanet umožňuje práci formou strukturování. Vyžaduje však výraznou koncentraci na příběh Ismeny, důraz na odmítnutí a rozhodování mezi krásou a životem.

Podobným způsobem by bylo možné též pracovat na divadelním tvaru. Při práci se středoškoláky by ovšem bylo výhodné eliminovat Ismenino mateřství a soustředit se opravdu na vztah manželů a problém krásy.

Zmiňme se ještě o romanetu *Ukřižovaná*, které přináší téma rasové nesnášenlivosti a jejích důsledků, využitelné např. pro průřezové téma interkulturní výchovy. Rámcovým příběhem je vyprávění o příteli vypravěče, který trpí specifickou psychickou poruchou, neboť mívá vidění ukřižované mladé dívky, o níž mu vyprávěl v dětství jeho učitel. Dívka Růt byla při pogromu přibita na kříž a zachránil ji až příchod přivolaných vojáků, ale zraněná dívka se jim ve zmatku ztratila. Po několika letech ji sám vypravěč najde ve vzdáleném klášteře, je však již mrtva. Nabízí se zde práce s retrospektivou; domýšlení osudu mrtvé dívky nebo naopak práce formou strukturování, při níž by se studenti snažili vytvořit konec příběhu, domyslet, co s dívkou stalo.

Jak jsem výše nastínila, jsou Arbesovy texty poměrně obtížně adaptovatelné. Motivací pro případnou inscenaci by měla být spíše propojenost s pražskou lokalitou nebo s osobou autora než zalíbení v tajemnu a záhadnosti.

Pokusily jsme se nabídnout několik nahlednutí do textů, které považujeme za zajímavé pro práci s adolescenty, ať již v souboru, nebo při výuce. Jde o texty,

o nichž se domníváme, že jsou neprávem opomíjeny a jež vnímáme jako velmi inspirativní. Naše nápady a postřehy nechť jsou chápány jako možnosti a nabídky, nikoli jako návody.

LITERATURA

JANÁČKOVÁ, Jaroslava

1975 *Arbesovo romaneto. Z poetiky české prózy* (Praha: UK)

1987 *Jakub Arbes novinář* (Praha: Novinář)

KREJČÍ, Karel

1946 *Jakub Arbes. Život a dílo* (Moravská Ostrava-Praha: Josef Lukasík)

LANGMEIER, Josef-KREJČÍŘOVÁ, Dana

1998 *Vývojová psychologie* (Praha: Grada) - 3., přepr. a dopl. vyd.

ŘÍČAN, Pavel

2004 *Cesta životem* (Praha: Portál) - 2., přeprac. vyd.

VÁGNEROVÁ, Marie

2005 *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání* (Praha: UK-Karolinum)

PRAMENY

ARBES, Jakub

1926 *Romaneta. Díl V* (Praha: B. Kočí)

1948 *Newtonův mozek* (Praha: Melantrich)

1954 *Romaneta* (Praha: ČS)

1969 *Svatý Xaverius a jiná romaneta* (Praha: Odeon)

1988 *Osudy žen. 4 romaneta* (Praha: Československý spisovatel)

BOCCACCIO, Giovanni

1348-1353? *Il Decameron*; přel.

Radovan Krátký, *Decameron* (Praha: SNKLHU, 1959)

HEANEY(ová), Marie

1994 *Over nine waves. A book of Irish legends*; přel. Zdeněk Hron a Ivan Ryčovský, *Za devíti vlnami. Kniha irských mýtů a legend* (Praha: Apsida, Praha, 1999)

HRUBÍN, František

1956 *Pohádky z Tisíce a jedné noci* (Praha: SNDK)

HULPACH, Vladimír

1972 *Šahrazádiny noci* (Praha: Svoboda)

1985 *Ossianův návrat. Keltské mýty a báje* (Praha: Albatros)

CHAUCER, Geoffrey

1382-1400 *The Canterbury Tales*; přel. František Vrba, *Canterburské povídky* (Praha: SNKLHU, 1953) - 2., rozš. a přepr. vyd.

CHAUCER, Geoffrey-FARJEON(ová), Eleanor

1930 *Tales from Chaucer. The Canterbury tales done into prose*; přel. Hana Skoumalová, *Canterburské povídky* (Praha: Albatros, 1976)

KNIHA TISÍCE A JEDNÉ NOCI...

Kniha Tisíce a jedné noci I-VIII, přel. Felix Tauer (Praha: ČSAV, 1958-1963)

MILTNER, Vladimír

1973 *Příběhy bájných Indie* (Praha: Práce)

1988 *Mahábhárata aneb Velký boj* (Praha: Albatros)

PETIŠKA, Eduard

1971 *Příběhy tisíce a jedné noci* (Praha: Mladá fronta)

PRAVILA ŠAHRAZÁD...

Pravila Šahrazád. 40 příběhů z knihy Tisíce a jedné noci, přel. Felix Tauer (Praha: SNKLHU, 1955)

PREINHAELTEROVÁ, Hana

1975 *O statečném Rámovi a věrné Sítě. Podle staroindické Rámájany vypráví Hana Preinhaelterová* (Praha: Albatros)

SCOTT, Michael

1989 *Irish Folk & Fairy Tales*; vybrala a přel. Markéta Nová, *Kočíčí zaklínání. Irské mýty a pověsti* (Praha: Argo, 2006)

TISÍC A JEDNA NOC...

Tisíc a jedna noc 1-5, přel. Felix Tauer (Praha: Odeon, 1973-1975)

Z POHÁDEK ŠAHRAZÁDINÝCH...

Z pohádek Šahrazádiných, vybral a přel. Felix Tauer (Praha: ELK, 1948)

Z VYPRÁVĚNÍ ŠAHRAZÁDINÝCH...

Z vyprávění Šahrazádiných, přel. Felix Tauer (Praha: Odeon 1967)

ZBAVITEL, Dušan

2000 *Rámájana. Podle Valmíkiho sanskrtského textu převyprávěl Dušan Zbavitel* (Praha: Argo)

Hry v mateřské škole a dramatická výchova

Eva Machková

Knížka Soni Kořátkové pojednává o hře v mateřské škole obecně, včetně pasáží o hře dramatické, ale v některých kapitolách obsahuje fakta a úvahy, které mohou mít význam pro řešení specifiky dramatické výchovy v předškolním věku. V jednotlivých pasážích se k tomu dostanu.

Hlavní motivací k napsání této praktické publikace pro učitelky byl fakt, že v mateřských školách současné reformy přinášejí výrazně větší samostatnost škol i jednotlivých učitelů. Vyšší autonomie ale neznamená anarchii či libovůli, ale to, co autorka nazývá "zorientovaná svoboda". A o této orientaci v situaci svobody je řeč především.

Jedním z hlavních témat Soni Kořátkové jsou otázky volné hry ve školce a pozice učitelky ve vztahu k ní, neboť volná hra by neměla být příležitostí k tomu, aby si učitelka dala kafe a oddechla si od dětí.

Po úvodu o historii a psychologii hry následuje obsáhlá kapitola o volné hře, kterou autorka definuje jako "(...) *činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet...*" (s. 16-17) Děti si samy volí pomůcky a prostor. Naprostá většina dětí si umí hrát, a jestliže tomu tak není, je třeba si klást otázku, zda dítě není nemocné nebo postižené nepatřičným zacházením či prostředím, kde žije. S. Kořátková pak rozvádí, co dítěti volná hra poskytuje v oblasti rozvoje kognitivního, sociálního a pohybového. Dodejme, že pokud má volná hra rysy hry dramatické nebo obsahuje témata, která jsou pro ni vhodná, může v mateřské škole přejít plynule a přirozeně do vedené hry dramatické, být její předehrou, která učitelce naznačí, co děti zajímá, co je pro ně významné. Tento přechod mezi hrou volnou a vedenou je zřejmě jedním ze specifických rysů dramatické hry v mateřské škole. V pozdějším věku už se tato vazba neobjeví a bude se začínat rovnou hrou vedenou.

Ve vztahu k dramatické výchově v mateřské škole je důležitá další část, zabývající se hrou mezi 3. a 6. rokem věku dítěte.

Hra v tomto období naplňuje celou řadu potřeb - potřebu konstruovat, zvládat svoje tělo a prostor, vyrovnat se s okolním světem, vytvářet a naplňovat reálný příběh, ztvárnit příběhy z dětské literatury a médií, měnit skutečnost, vytvářet a naplňovat fiktivní příběh, potřebu hrového partnera - je zřejmé, že až na potřebu kon-

tu, ale hrají si pak sólově - zde se nabízí simultánní pantomima, případně pantomima narativní (dětí dělají, co slyší ve vyprávění). Teprve po 5. roce nastává fáze hry s partnerem - hra kooperativní, kdy se uplatňují vztahy mezi dětmi a postavami a potřeba orientovat se v nich, kdy vzniká i dialog - je tedy možné přistoupit k plné hře, s pohybem i řečí, s kontaktem, ke hře v roli.

Z hlediska dramatické výchovy je důležitá kapitola 3.2. Hry řízené a didaktické. Hra didaktická je podle Kořátkové "...charakteristická hlavním podílem záměrného pedagogického cíle. Je zvolená, stimulovaná, vedená a reflektovaná učitelem, který motivuje, zadává a provází pedagogickou činnost prostřednictvím hry jako metody výchovně-vzdělávací práce." (s. 54) Podle této definice by didaktickou hrou byla veškerá činnost prováděná v dramatické výchově (až na tu výhradně učitelskou reflexi). Ale v dramatické výchově potřebujeme oddělit hry, jejichž jedinou náplní je osvojení přesně vymezené dovednosti nebo vědomosti ze školní látky, a pokud je vůbec potřebujeme pojmenovat, název didaktická hra se přímo nabízí. Mám na mysli takové případy, kdy se ve hře (většinou s pravidly) učí počítání, vybraná slova nebo podobný úzce naukový materiál, kdy jde zejména o procvičení a zapamatování látky. Je logické, že v mateřské škole je tomu jinak a "látkou" se tedy stává to, nač základní a střední škola (zatím) mnoho nedbá - vztahy, chování, postoje, hodnoty, životní situace atd. Musím se přiznat, že by se mi ale zdálo výstižnější pojmenovat je třeba jako hry výchovné.

V téže kapitole má S. Kořátková subkapitolu nazvanou *Strukturované hry*. Zde se odvolává na termín z dramatické výchovy a dále na Fontanu, který tento termín užívá pro hru nejen dramatickou, a to k vyjádření faktu, že učitel uspořádává hru tak, aby výsledek nebyl náhodný, ale předvídatelný a efektivní. Autorka pak rozvádí, jak pracovat v mateřské škole se strukturováním dramatické hry.



struovat, jejíž uspokojení se může v dramatické výchově objevit jen sporadicky, je dramatická výchova schopna potřeby ve hře dětí tohoto věku uspokojovat.

Pro dramatickou výchovu, resp. pro uplatnění vybraných dramatických metod v mateřské škole je kapitola 2.5. *Jak si hraje dítě mezi třetím a šestým rokem* zvlášť důležitá. V subkapitole nazvané *Potřeba hrového partnera* odlišuje S. Kořátková míru sociálního kontaktu ve hře: od třetího roku je to paralelní hra, děti si hrají vedle sebe - to znamená, že převládajícími metodami dramatické výchovy v tomto věku mohou být vybrané hry a cvičení věku přizpůsobené. Od 4. roku se objevuje hra sdružující, kdy se menší skupinka dětí (3 - 5) umí domluvit na společném námě-

Pro každého učitele dramatické výchovy může být inspirativní kapitola 3.4. *Úloha učitelky při volné hře dětí*, zejména pasáže o pozorování hry jakožto cestě k diagnostice skupiny, vnímání potřeb a dovedností jejích členů, o akceptování a pozitivním vnímání dětí, empatických projevech učitelky vůči dětem i míře její autenticity.

V úvodní teoreticko-didaktické části knížky se S. Koťátková zabývá ovšem ještě celou řadou dalších témat - místem hry v mateřské škole, dětskou skupinou, terapeutickými možnostmi hry, úlohou učitelky při organizovaných hrách.

Druhou část tvoří *Praktický inspiromat* - zásobník her a cvičení, zahrnující desítky her, utříděných do skupin - hry aktivizující, zlepšující koncentraci, hry na seznamování, kontaktní, procvičující artikulaci, komunikační, interakční, pohybové a kooperativní. Každá hra má formulovaný cíl, organizaci, motivační kontext a realizaci, reflexi. Vesměs jsou hry přizpůsobeny věku, ale to neznamená, že by v nich učitel pracující se staršími dětmi nemohl hledat inspiraci.

Poslední dvě kategorie jsou věnovány dramatickým hrám - jednak průpravným, jednak strukturovaným. V oddíle *Dramatické hry průpravné* je obsažena práce se zástupnou rekvizitou, oživlé předměty (žínka, šátek s uzlíkem), vlastně zástupné loutky provádějící různé aktivity, dále proměny polštářku, pohyb po určitém prostředí s bočním vedením, práce s imagi-

nární rekvizitou a s pohádkovým kouzelným předmětem, imaginární pletení, práce s klobouky (kdo klobouk nosil, hmatová cvičení, chůze postavy, charakterizace) a některé další hry. V této části S. Koťátková některé aktivity přebírá od Kristy Bláhové a Hany Budínské.

Část *Hry dramatické strukturované* obsahují tři tematické celky. Myslím ale, že spíš než dramatické strukturování by zde seděl název tematicky komponované lekce, hodiny. První z nich je "Dračí pohádka" podle Kristy Bláhové; je určena nejspíš pro jednorázové provedení, není členěná na části. Je to vyprávění prokládané hrami motivovanými příběhem, je tu honička, pohybová hra s dotykem, cvičení sluchového vnímání, dialog se zástupným textem, kreslení, pantomima hostiny. Další celek, převzatý ze závěrečného bakalářského úkolu Ireny Legátkové, posluchačky předškolní výchovy na pražské Pedagogické fakultě, má název "Dort I - IV" a jeho základem je pohádková próza Josefa Čapka "Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort". Je to opět série her, včetně hry v roli nebo náběhu k ní, prokládaných vyprávěním. Počítá se s provedením během čtyř dnů, nejspíš po sobě následujících. Za sporný považuji další námět, převzatý z bakalářské práce Kristýny Marečkové "Sněhová královna I - X", provedený s věkově smíšenou skupinou, v níž byla převaha pětiletých. Za problematickou považuji především volbu Andersenovy pohádky, která je jak svým tématem, tak pochmur-

ným laděním vhodná spíše pro větší děti, snad až kolem 10 - 11 let. Problematická je i celá koncepce - ve vstupech mezi postupným předčítáním pohádky se občas objevuje i hra v roli, učitelka v roli, ale nejvíce vstupů, označených "činnosti" je verbálního charakteru. Učitelka s dětmi slovně rozvíjí motivy z pohádky tím, že jim klade otázky typu: "Co byste dali řece vy, aby vám vrátila kamaráda?" - "Jak se ozývají vrabci?" - "Víte, jak se ozývají jiní ptáci?" - "Co asi vyprávěla Gerda stařeně?" - "Jaké květiny znáte?" - "Dokázali byste je poznat na obrázku?" - "Proč tam s Gerdou vlastně utíkal?..." A tak dále. Jde jednak o převážně vědomostní otázky (vrabci, květiny), jednak o slovní vyjádření pozadí textu, rozvíjení příběhu. Proč ne. Ale dramatického je tu málo, dokonce ani hry nepřevažují nad verbalizací.

Vytvořit strukturování pro děti předškolního věku není nikterak jednoduché, ale návrhy zde uvedené přinejmenším mohou působit jako inspirace a podklad k diskusi, k úvahám. A to je myslím ta nejcennější devíza knížky Soni Koťátkové - otevírá průzory do (nejen) dramatické hry ve školce, zakládá půdorysy pro úvahy a zkoumání některých aspektů specifiky dramatické výchovy na tomto stupni. A v neposlední řadě nabízí pro praxi hodně materiálu.

Soňa Koťátková: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada Publishing, Praha 2005. Odp. red. Alena Herbergová. 184 str.

Blažena a Karolína

Proměny motivu české dívčí hrdinky sledované na základě srovnání Robinsonky a Karolíny

Gabriela Sittová

Jak píše Naděžda Siegllová v souvislosti s tvorbou Marie Majerové a Marie Pujmanové, počátkem čtyřicátých let 20. století byly v rámci literatury pro dívky učiněny "reálné kroky na cestě ke skutečnému umění" (Siegllová 2000: 4). Reflexe dívčího dospívání začala být přijímána jakožto reflexe rovnocenného období dětského

života. Diskuse, které probíhaly již od 20. let dvacátého století o svébytnosti dívčího románu, o oprávněnosti tématu dívčího dospívání, o žánrovém určení této literatury atd., a přetrvávají v obměnách a pod novými úhly pohledu do dneška, poukazují na skutečnost, že próza s dívčí hrdinkou je čtenářsky atraktivní součástí lite-

ratury a je nutné se o její kvalitu zajímat.

Jedním z často diskutovaných témat pedagogické veřejnosti je podpora rozvoje dětského čtenářství a není nutné vyjmenovávat důvody, proč by na našich pultech měl být dostatek kvalitních knih, které se současně slučují s požadavky dětských čtenářů na "dobrou knihu". Velké

oblíbě se u dívek ve věku puberty těší právě prózy s dívčí hrdinkou. Tato oblast literatury je oblastí, která se díky čtenářskému zájmu může poměrně slušně rozrůstat. Neustále aktuální otázkou ale je, a to zvláště u této literární oblasti, literární kvalita. Tato otázka provází prózu s dívčí hrdinkou v podstatě od samých počátků jejího vzniku. Bohužel v množství dívčích románů, které jsou dnes v knihovnách k dispozici, je jen málo těch, které lze současně hodnotit jako literaturu kvalitní. Právě literárněteoretické postřehy, recenze a analýzy této literatury mohou k nastolení jisté úrovně její kvality přispět.

Při své práci v ZUŠ v Zábřehu se skupinkou dívek ve věku puberty jsem si všimla, co dívky v tomto věku zajímá, když si vybírají knihu, do které se chtějí začíst. Při jejich výběru hraje důležitou roli především doporučení od kamarádek, často doporučení od maminek nebo učitelů a knihovnic, oblíbený literární žánr, posuzují rozsah knihy a v neposlední řadě téma nebo námět, který je jejich věku blízký. Jen velmi zřídka dokáží dívky kriticky hodnotit autorský styl, způsob práce s jazykem, zpracování fabule, dovednost autora či autorky vypointovat rozehrané situace, vytvořit napětí, uplatnit specifický humor atd. V mnohém nejsou náročnými čtenářkami, což umožňuje knižnímu trhu produkovat další dívčí romány na hranici či pod hranici literárního braku.

Romány *Robinsonka* a *Karolína* jsou dvěma romány, které dělají prózám s dívčí hrdinkou dobré jméno. Blažena Borová by mohla být Karolíně Rubešové babičkou. Tak lze přibližně vyčíslit časový rozestup mezi roky vydání dívčích románů, v nichž obě postavy vystupují jako hlavní hrdinky (*Robinsonka* - 1940, *Karolína* - 1999). V těchto knihách se s každou z nich setkáváme jako s dospívající dívkou. Obě dvě s sebou nesou zajímavý příběh, obě knihy můžeme v kontextu doby jejich vzniku považovat za výjimečné, pozoruhodné. Jak se proměnila postava dívčí hrdinky od *Robinsonky* do dnešní doby? Proměnila se nějak zásadně kompozice tohoto motivu? Může být v dnešní době pro dívky ve věku puberty *Robinsonka* zajímavou knihou? Čím láká ke čtení *Karolína*? A jaké literární kvality obě knihy nabízejí?

Próza s dívčí hrdinkou má některé trvalé znaky (podle N. Sieglové), a to:

- přítomnost dívčí hrdinky (hrdinek),
- koncepční zaměření na specifickou etapu jejího života, tj. na dospívání,
- akcentaci emocionality ve všech složkách díla včetně jazyka,
- podřízenost všech těchto znaků předpokládanému očekávání dívčího adresáta.



U *Robinsonky* a *Karolíny* nás bude zajímat především utváření prvního trvalého znaku, tj. jak je zobrazena dívčí hrdinka, ve vztahu k trvalému znaku čtvrtému, tj. k dívkám čtenářkám dnešní doby.

Robinsonka (1940) Marie Majerové "narušila dosavadní izolovanost této oblasti literatury pro mládež (prózy s dívčí hrdinkou). Autorka v ní citlivě upozorňuje na existenci vnitřního života mladých lidí, nepopírá touhu mládí po štěstí a lásce a zároveň ukazuje jeho silné mravní stránky. Kniha je prostá sentimentu, ošidného romantismu i šablonovitosti." (Sieglová 2000: s. 8)

Robinsonka byla ve své době společně s *Předtuchou* (1942) Marie Pujmanové výjimečným počinem. Po celé následující desetiletí si obě knihy držely prvenství ve své kvalitě. Přesto je patrné, že *Robinsonka* vznikla v kontextu literatury pro dospělé. Při srovnání *Robinsonky* s *Karolínou* je to nejvíce patrné v základním nastolení pohledu na dívku. Hned v prvních odstavcích *Robinsonky* vidíme Blaženu z pohledu vypravěče, který nám sice dává nahlédnout do nitra dívky, jež jde s otcem z pohřbu své mámy, ale myšlenky, které se Blaženě honí hlavou, jsou podávány z pohledu dospělého pozorovatele, jsou ucelené, podávány velmi kultivovaným jazykem a celkově vůbec nepůsobí bezprostředně, ale spíše promyšleně, jako by šlo spíše o slohové cvičení na téma smutek, např.: "(...) matčina smrtelná strnulost ji proklála jako dýka. Dýka, ano, jako dýka, zbraň renesančních kavalírů, ti měli spodky až k boku napjaté, Romeové pružných kroků..." (Majerová 1973: 7) Blaženu vidí-

me stále zprostředkovaně, což je dáno právě výchozí volbou vyprávěcí situace.

Karolína je naproti tomu mnohem přirozenější a spontánnější, protože jí základní vyprávěcí situace dává možnost vyprávět sama o sobě. Také v jejích vyjádřeních se objevuje spousta komplikovaných obrazů nebo formulací, které nejsou přirozeným obrazem okamžitých myšlenek, např.: "Otázka ho překvapila. Svědčila o tom, že mladá žena u dveří, žena s dlouhými, pšeničně zbarvenými vlasy, ve zvonových kalhotách a mexickém ponču s třásněmi, očekává jeho aktivní spoluúčast na svém osudu." (Procházková 1999: 14), ale u Karolíny už od počátku víme, že jde o psaný projev, že jde o skutečné "slohové cvičení", o pokus vyjádřit své zážitky, zformulovat, čím si prošla a jak ji to v její cestě do přítomného okamžiku ovlivnilo. Navíc víme, že jde o dívku, která se zajímá o četbu a divadlo, a nakonec se dozvíme, že je dokonce studentkou hereckého oboru na konzervatoři, takže se u ní dá předpokládat hledání přesného vyjádření, přesného prostoru, který věnuje popisu té či oné události atd.

Přes všechny zmíněné výhody, které uvádíme z pohledu současných potencionálních čtenářek *Robinsonky*, musel být na knize v době jejího vzniku pozoruhodný právě způsob vyprávění, který Majerová volí. Je to kombinace více typů vyprávěče a přímých řečí postav. Vyprávěče můžeme na základě Stanzelovy typologie analyzovat jako vyprávěče personálního, který skrze postavu Blaženy reflektuje všechny nastalé události, vybírá ty události, které by v syžetu měly mít své místo, určuje podrobnost jejich rozpracování atd. Vyprávěč má k Blaženě velmi výrazný vztah pochopení, sympatie, často lítosti, až je čtenáři navozena představa vyprávěče ženského rodu, jakési náhradní matky, která Blaženě pomáhá jejím příběhem projít. Na základě Doleželovy typologie by vyprávěči příslušelo zařazení k typu rétorické er-formy. Vyprávěč není postavou fikčního světa, má interpretační funkci. Převážně se jeví jako vševědoucí. Velmi působivé jsou pasáže, v nichž se do promluvového pásma vyprávěče dostávají polopřímé řeči. Nejsou nijak značené, graficky spadají do pásma vyprávěče, ale je evidentní, že jde o slova Blaženy, o její vnitřní myšlenky, např.: "Tak bladá! Maminka byla tak bladá v té studené síni krematoria, kde se Blažena směla na ni podívat, než rakev zabednil. Rakev je hrozná věc! Maminko, maminko, cos mi to udělala!" (Majerová 1973: 8) Někdy se dokonce objevují celá souvětí formulovaná s přísudky v první osobě singuláru, přičemž se

stále jedná o pásmo vyprávěče, který popisuje vnitřní myšlenky postavy: *"Ráno se podobalo hezkým šatům, které slušivě padnou a do nichž jsem vklouzla vždy na zpaměť, třeba jsem se někdy z rozespalosti omýlíla v rukávech."* (Majerová 1973: 10) Tento způsob vyprávění může být i současným čtenářkám sympatický, ale stále je to spíše, jak už bylo zmíněno, pohled dospělého člověka na situaci dospívající dívky.

Karolína nabízí jinou vyprávěcí situaci, a to *ich-formu* (resp. podle Doležela *osobní ich-formu*), která působí autentičtěji právě proto, že jde o vyprávění postavy, k níž se příběh váže. I. Procházková zvolila celkovou kompozici tomuto subjektivnímu pohledu na události velmi vstřícně, a to kompozici deníku. Že se jedná o deník šestnáctileté dívky, to se dozvídáme již z podtitulu knihy. Jde ovšem spíše o paměti. Dívka píše tento text jako pohled zpět převážně na poslední tři roky svého života, které ovlivnily její cestu k volbě střední školy. Kapitoly tedy nejsou členěny podle dnů, nýbrž podle kompozičně výhodných celků, nesetkáváme se s přesnou datací událostí, popisy jednotlivých dějů jsou psány s jistým nadhledem, který umožňuje právě časový odstup od emotivních prožitků atd. (Pozn.: V souladu s podtitulem knihy se budeme držet ne zcela přesného označení *deník*.)

V souvislosti s věkovou kategorií čtenářek, pro něž je kniha určena, je text velmi vhodně rozvržen. Deník si náctileté dívky s oblibou píšou, a to právě proto, aby se pokusily utřídit své myšlenky, srovnat pro a proti v různých otázkách atd. Karolínino vyprávění tedy mohou dívky považovat za možnost nahlédnout do deníku jedné z pomyslných kamarádek, identifikovat se s jejími otázkami, najít inspiraci pro úvahy nad svými osobními problémy.

Navíc je to deník určený konkrétní adresátce, a to jistě *Madam*. Kdo vlastně *Madam* je, se dozvídáme až v závěru knihy. Po celou dobu četby je ale čtenář svým způsobem "vtělen" do postavy *Madam*, protože čte právě to, co je určeno jí. Kontaktní prostředky (otázkami, oslovením *Madam*, různými komentáři z odstupu od popisované situace atd.), např. *"Cože? Nenakrčila jste právě čelo, Madam? Nepotřásla jste pochybovačně hlavou?"* (Procházková 1999: 140), je navíc tento deník-dopis ožívován a působí dokonce dojmem, že nejde o dlouhý dopis adresovaný konkrétnímu adresátu, ale o rozhovor s ním, neboť je v nich naznačena např. nonverbální reakce *Madam*.

Na cestě od *Robinsonky* ke *Karolíně* můžeme narazit na vývojové posuny dané

nejen vývojem doby a proměnou realit (v *Robinsonce* jsou běžné věci, které jsou pro dnešní děti již dávnou historií, např. auto je móda, doma se na vaření zatápí v kamnech, pro mléko se chodí rovnou se skleněnou lahví na výměnu, na kapesníky se vyšívaly monogramy atd.), se změnou přístupů k psaní tohoto typu dětské literatury, jak již bylo naznačeno v předchozích odstavcích, ale také s proměnou jazyka (viz níže) nebo výběru událostí řetězených v syžetu prózy. U obou knih se pochopitelně setkáme s výraznou dějovostí příběhů, s nazíráním světa z pohledu dívky, a tedy s dívčí interpretací zobrazovaných dějů, situací.

Robinsonka nabízí čtenářkám příběh s velmi silným tématem. Smrt matky změnila život ze dne na den. Z prázdninového tábora se vrací domů, kde se snaží pochopit celou situaci, zastat místo své mámy v domácnosti a vyrovnat se s problémy, které se v jejím životě v souvislosti s máminou smrtí objevují. Blažena nachází útočiště ve světě své fantazie, ve světě vystavěném na základě oblíbené knihy o Robinsonovi, v jehož opuštěnosti na ostrově nachází paralelu ke svému náhlému osiření. *Karolína* zachycuje převážně poslední tři roky, které přinesly dvě zásadní změny v jejím životě, a ty utvářejí hlavní námět knihy. Jde o těžký úraz, po němž se třináctiletá dívka musí vzdát svých snů o kariéře baletky, a o první lásku, která jde ruku v ruce s prvními neshodami s rodiči, se silnými zážitky štěstí i smutku, s motivací ke studiu nebo s pokusy o sebeпоškození či sebevraždu.

Blažena i Karolína jsou přibližně stejně staré. Blažena skončila tercií a má jít do kvarty, tj. je jí přibližně 14 let. To se potvrzuje také na jiném místě textu: *"[...]plaveckými tempy, jež znala dokonale již sedm let, polovinu svého života..."* (Majerová 1973: 20) Z podtitulu *Karolína* víme, že je hlavní hrdince 16 let, ale popisuje převážně události, které se odehrávaly od jejích 13 let: *"'Kolik je jí roků?' podivila se paní Dohnalová. 'Třináct pryč,' odpověděla maminka, usmála se a zamrkala na mě."* (Procházková 1999: 28) Nebo: *"Poslouchej: zamiloval jsem se do třináctileté holky! Není to k smíchu?"* (Procházková 1999: 51) atd. Kdybychom neměli k dispozici tyto konkrétní údaje, považovali bychom pouze na základě četby Blaženu za mladší. Její svět je ve srovnání s Karolínou mnohem dětštější. Hraje si doma na Robinsonku, bratříček ji nebaví, protože jen leží a kouká, v obstarávání domácnosti nemá Blažena žádnou zkušenost a její nešikovnost a nezkušenost je na čtrnáctiletou dívku přemrštěná (např. kupuje česnek po

stroužcích, vydrhne pouze střed podlahy atd.). Na svůj věk se dnešním čtenářkám může jevit také poněkud méně bystrá, např. když jí nedojde, že máma zemřela při porodu, že by mohla mít sourozence nebo že se rodí vztah mezi jejím otcem a Toničkou.

Téma počínajícího zájmu o chlapce a téma první lásky, se v *Robinsonce* ve srovnání s dnešním odtabuizováním sexu v literatuře pro dospívající dívky objevuje spíše okrajově, náznakově. Také v tomto ohledu se Bláza dnešním čtenářkám může jevit jako příliš nesmělá, vzhledem ke svému věku nepřiměřeně dětská. Pro dnešní čtrnáctileté dívky není běžné, že by tajně milovaného chlapce pojmenovávaly příjmením i ve svých představách: *"(...) tenkrát v táboře byl ovšem Duchoň 'jeden kluk z kvinty', také se říkalo 'jeden blázen z tábora' (...) Dnes byl Duchoň někdo."* (Majerová 1973: 101) *Karolína* nenabízí žádné erotické scény, jak je tomu v mnohých jiných současných románech pro dívky. Nabízí však téma první lásky ve světle současnosti, s problémy, které taková láska může obnášet (stěhování do Kanady, míjení se kvůli dopravě na motorce nebo autobusem atd.). Věnuje se tomuto tématu podrobněji, přiměřeně tomu, jak Karolíninu mysl toto téma zaměstnává.

V promluvách jednotlivých postav se Majerová snaží o uplatnění současného jazyka. Pro dnešní čtenáře jsou však tyto jazykové prostředky zastaralé, často až úsměvné, a to především při používání slangových výrazů v mluvě mládeže, např. *"loni mi pomohla se slohovou kónou"* (Majerová 1973: 81), *"znáš přece naši klasu"* (Majerová 1973: 88), *"žáby ze školy"* atd. Přímé řeči mladých i dospělých, např. *"Já nevím, mám-li ti to říci (...), Budilová je tvá kamarádka, aspoň se ti tak staví."* (Majerová 1973: 81), *"Což vám někdy říkám něco jen tak?"* (Majerová 1973: 139), *"Jsem jasnozřivec!"* (Majerová 1973: 64) atd. Ale i samotný jazyk vyprávěcího pásma působí zastaralé, většinou jde o knižní jazykové prostředky, např. *"Ty máš nápady! Inu, dítě dvacátého věku!"* (Majerová 1973: 42), *"(...) docela slušný mládenec (...), ovšem jezdí-li teď s Madou..."* (Majerová 1973: 83), *"rychlíkový vůz", "jízdní kolo"* atd. Procházková uplatňuje spisovnou češtinu, a to jak v pásmu vyprávěče, tak v promluvách postav. Nepotřebuje mluvu postav nijak ozvláštňovat slangem ani jinými nespisovnými jazykovými prostředky, a celý text přesto působí přirozeně a čte se příjemně. Jde zkrátka o současnou spisovnou češtinu, na kterou jsou dnešní děti běžně zvyklé.

Dalším faktorem, proč Blažena může na současné čtenářky působit ne zrovna věrohodně a přirozeně, je přehnaná míra didaktičnosti, kterou Majerová Blaženu obdařila. Karolína má ke škole také dobrý vztah. Učení ji zajímá, a i když má někdy hlavu plnou jiných starostí a studium od-sune na druhou kolej, zase se objeví období, ve kterém se pokusí zapnout všechny své síly, aby dokázala svému okolí, ale i sobě samé, že je dobrá studentka, která na sebe dokáže být tvrdá a má vysoké cíle. Tohle je uvěřitelná míra zájmu o studium, takže Karolína může svým odhodláním dohnat ročník působit na čtenářky jako dobrá motivace, dobrý příklad. Oproti tomu Blažena, která vlastně nakonec ročník nedožene, působí se svou láskou ke škole příliš křečovitě a jako polehčující okolnost už nepomůže ani její nevole ke studiu matematiky. Několikrát se setkáváme s proslov, jako např.: *"Jak se to křepce ubíhalo do školy, zvlášť byl-li na obzoru dějepis jako barevná fata morgana zašlých věků anebo zeměpis, do něhož jsem vjížděla jako parním strojem - anebo dokonce čeština, to se den podobal prstýnku s třpytivým kamenem!"* (Majerová 1973: 10) Nebo když má jet s otcem na výlet: *"S tatškou vozem! Po profesorce češtiny to nejkrásnější, co si mohla představit a přát!"* (Majerová 1973: 41)

Proměna motivu dívčí hrdinky netkví v žádné zásadní literární či mimoliterární změně. Jiný je v dnešní době jazyk, jiné jsou dobové reálie a možná dnes skutečně dívky kognitivně dozrávají o něco dříve, takže se Blažena může v dnešním světle jevit jako příliš dětská, na svůj věk málo vyzrálá. Pro dnešní dívky nebude *Robinsonka* zrovna bestsellerem, může být ale čtena jako sonda do minulosti, jako román o tom, jaké to měly dospívající dívky, když jimi byly naše babičky.

Vzhledem k tomu, že dnešní dívky ve věku puberty jsou často ke čtení motivovány dostatečně, bylo by dobrou zprávou, kdyby se našlo více autorů či autorek, jako je Iva Procházková nebo jako byla ve své době Marie Majerová. Stojí za to přinášet dětem kvalitní literaturu, která navíc svou koncepcí (zpracováním, tématem, jazykem, humorem atd.) může velmi přesně reflektovat potřeby, přání, problémy a fantazie dětí, resp. dospívajících dívek.

PRAMENY

MAJEROVÁ, Marie

1940 *Robinsonka* (Praha, Československý spisovatel, 13. vyd. 1973)

PROCHÁZKOVÁ, Iva

1999 *Karolína. Stručný životopis šestnáctileté* (Praha: Albatros)

LITERATURA

DITMAR, René

1998 *"Dívky pro román devadesátých let"; Tvořivá dramatika IX*, 1998, č. 2-3, s. 51-53.

DOLEŽEL, Lubomír

1993 *Narativní způsoby v české literatuře* (Praha: Český spisovatel)

LEXIKON...

2000 *Lexikon české literatury. Osobnosti, díla, instituce 3/I. M-O* (Praha: Academia)

SIEGLOVÁ, Naděžda

2000 *Proza s dívčí hrdinkou* (Brno: Akademické nakladatelství CERM)

STANZEL, Franz K.

1979 *Theorie des Erzählens*; přel. Jiří Stromšík, *Teorie vyprávění* (Praha: Odeon, 1988)

ULIČNÝ, Oldřich

1987 *Prostor pro jazyk a styl* (Praha: Albatros)

NAHLÉDNUTÍ do nových knih

Zuby nehty

Kolektiv autorů, editorka Ivona Březinová. *Ilustrace studentů Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem*. Albatros, Praha 2007. 184 str.

Po několika překladových knihách s hororovými příběhy pro děti a mládež (připomínám pěkný soubor od současných anglicky píšících autorů *Jablíčko pro slečnu učitelku*, ale i problematičtější tituly - Ulfem Palmenfeltem sebraná dětská vyprávění *Požíračka mrtvol*, svazky Darrena Shana aj.), se nakladatelství Albatros v tomto žánru vydalo jinou cestou.

Sbírkou devatenácti povídek, v nichž vystupují dětské hrdinové, napsalo celkem devět bývalých i současných studentů Literární akademie Josefa Škvoreckého, sestavila je Ivona Březinová. To budí očekávání, že budou pestré a neobvyklé. Pokud jde o témata, mimo ta typická (vyvolávání duchů, bojové hry, hypnózy, tajemné domy) se zde objevila i originálnější, např. tajemně narůstající pramen vlasů či smrtící služba mobilního operátora.

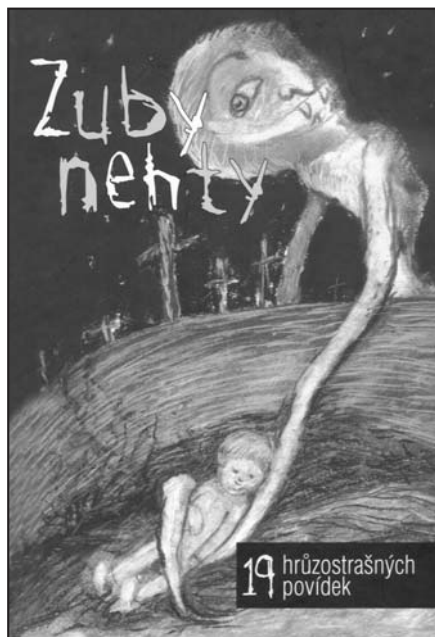
Většinu z povídek spojuje otevřený konec, který vyvolává pocit, že zlo či strašidelná bytost dále žije a nic ji nezdočí, a také námět ze současnosti. Výjimkou je příběh Tomáše Heřmana *Ukradené duše*, který vypráví o setkání chlapce s dušemi mrtvých vojáků padlých za 2. světové války. Ten je také příkladem "hrůzostrašného" příběhu bez krve, ale s tajemstvím. Autor zajímavě popisuje mocné setkání s obětmi válek a jeho příběh je i částečně poučný, což samozřejmě v tomto žánru není nutné.

Tvůrci si práci rozhodně neulehčili, pokud jde o vyprávěče, ten je často osobní,

a navíc někdy i opačného pohlaví. Přestože to může být jim i čtenářům blízké, stylizovat se do role mladých není snadné. Například vystihnout jejich řeč a přitom si zachovat vypravěčský nadhled.

Zajímavě si s autorským subjektem poradila Zuzana Frantová, která má v jakémsi prostřihu dva osobní vyprávěče. Její povídka vypráví o táborové bojové hře, při níž zažene parta hlavního hrdinu do lesa a ten zde zemře vinou podivné bytosti. My máme možnost nahlédnout do myšlení zástupce skupiny táborových dětí i hlavní postavy.

V drastické povídce *Živý plot* ich-forma vyprávěče nejspíše záměrně vyvolává dojem, že on sám je sadistický. "S trochou smutku a trochou zájmu" totiž pozoruje, jak tato rostlina před jeho očima vysaje krev postupně ze všech členů jeho rodiny, až na sestru, která se z toho oběsí na prostěradle. Kruté scény nevyhladí ani zarámování do snu chlapce, který na začátku příběhu řekne: "Měl jsem vždycky bujnou fantazii."



Surovost v tomto žánru, zvláště pokud je směřován mladým čtenářům, je samostatnou kapitolou. Už podle knihy Požíračka mrtvol se dá říct, že hororové příběhy se dětem líbí, to by si je ostatně nevyprávěli. Ale domnívám se, že jde především o napětí a "rozkoš z hrůzy", a tak jako u každého vyprávění záleží na příběhu samotném než na jeho některých scénách, navíc krutých. Přestože kniha Ulfa Palmenfeltova vzbudila značný odpor u některých rodičů (soudě podle reakcí na webu nakladatele), takových situací má rozhodně méně než Zubů nehty. Někteří autoři se totiž v tomto žánru vydali tou nejjednodušší cestou. Například povídka Zuzany Frantové Medvídek překypuje až zvráceným násilím (Duch zemědělského chlapce nemůže odejít z nemocnice a pomstít se rodičům, tak se uvnitř medvídky mstí na dětech.) V zajímavé předmluvě ke sbírce světových hororů Jan Zábřana upozorňuje: "dobrý horor se snaží vyvolat hrůzu, nikoli žaludeční nevolnost". (Rozkoš z hrůzy; in Lupiči mrtvol, 1970).

Dobře navodit atmosféru tajemna a strachu dokáže ve všech svých textech Martin Strnad, který si hraje i s kafkovskými motivy. V povídce Za zdí se tajemná bytost skrývá ve stěnách bytu, odkud si své oběti fotí z různých detailů, a noví nájemníci tyto fotky spatří. Pak se na fotkách objeví i oni sami. S tématem neznámého tajemného pronásledovatele si zase dobře pohrává uvedený Tomáš Heřman.

Bohužel hororový příběh může také snadno odhalit vyprávěčskou neobratnost a ztroskotat tu může i zkušený autor, jde v něm především o spád a napínavost děje. Zmíněná Palmenfeltova sebraná dětská vy-

právění jsou poutavá i díky zhuštěné a krátké fabuli, často jde spíše o jakési drsné anekdoty, ostatně tak se původně mezi dětmi a dospělými vyprávějí, bez složitých odboček, podle kvalit vyprávěče, aby z nich nevyrchalo napětí. Některé texty Zubů nehtů se jim fabulí podobají, např. příběh o posledním metru, v němž číhá vrah a kam uteče dívka do zdánlivého bezpečí.

Jiným příkladem žánru jsou už náročnější povídky ze souboru současných autorů Jablíčko pro slečnu učitelku. Právě s povídkovou formou se museli vypořádat autoři Zubů nehtů a někdy se s ní potýkali zejména kvůli stylistické nevyváženosti nepřiliš úspěšně. V dramatických scénách se objevují obraty "dál šlo všechno rychle", přitom jde právě o ty části, které hrůzostrašný příběh charakterizují. Výjimkou nejsou klišé "takovým tím nepříjemným hrdelním hlasem", "znělo to až strašidelně". Charakteristické pro celou knihu je navozování děsivých situací spíše popisem než dějem, situacemi. V povídce Dobrou noc, paní knihovnice se popisné pasáže snaží být co nejvíce atmosférotvorné ("Černavé siluety polic se tyčily ve tmě jako úzké uličky katakomb, poskytující svými stíny úkryt plíživému zlu..."), ale epizoda o klukovi, který doplatil svým životem na to, že se nechal zamknout přes noc v knihovně, vyznívá poněkud samoučelně a násilně.

Celkově knize chyběla asi pevnější editorská ruka, povídky nejsou příliš vyvážené, nemusela by jich kniha obsahovat tolik.

Na závěr je nutné dodat, že iniciátorka celého projektu Ivona Březinová pracovala na tomto žánru se studenty na "tvůrčích workshopech". Cílem mimo jiné bylo, aby si autoři, přestože jde o jejich prvotinu, prošli celou vydavatelskou procedurou, včetně samotné propagace knihy. Z rozhovorů některých autorů samotných vyplývá, že by se k psaní hororů sami ani nedostali. Knihu doprovází ilustrace také studentů z UJEP v Ústí nad Labem. Obdobně jako texty jsou značně nevyrovnané. K souboru je přiložen i multimediální CD ROM s hororovými hrami a dalšími informacemi.

Luděk Korbel

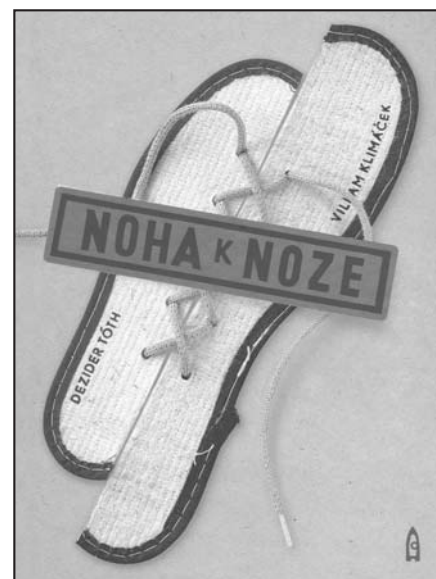
Viliam Klimáček: Noha k noze

Ze slovenského orig. *Noha k nohe* přel. Joachim Dvořák. Výtvarný koncept a ilustrace Dezider Tóth. Raketa v produkci nakladatelství Labyrint, Praha 2005. 126 str.

Podtitul této knihy je více než příznačný: „Pohádky, básničky, hry, ale i hádanky s pátráním po všelijakých stopách vymyslel a napsal Viliam Klimáček a nakreslil Dezider Tóth pro všechny, kterým roste noha, ale hlavně pro ty, kteří si dovedou hrát a dívat se“. A leccos napovídá i hravě nadsazené věkové určení: „Od 6 do 66 let“. Tyto informace ještě výstižně doplňuje na zadní straně obálky charakteristika, která není jen prázdným propagačním sloganem: máme opravdu co do činění s knihou interaktivních her pro děti a jejich rodiče.

Viliam Klimáček (*1958) je jedním z neoriginálnějších současných slovenských autorů, pro něhož je jazyk především objektem hry. Ze hry, někdy až ostentativně „neukázněné“, s písmeny, hláskami, slovy, grafikou, obrazy dokáže vytěžit gejzíry nápadů. Kniha o sedmi „krocích“ (jak autor nazývá kapitoly své knihy) nabízí pestrobarevnou směsku textů od jednotlivých vět, titulků, „výkřiků“ nebo veršů přes kaligramy, „návody“ k hrám happeningového charakteru až po absurdní pohádkové prózy - to vše za vydatné účasti výtvarníka D. Tótha, bez jehož kreseb, fotografií, koláží a všech nápaditých grafických prvků si knihu nelze představit.

A co je obzvlášť sympatické: *Noha k noze* není založena na samoučelném hraní nebo pohrávání si, jehož jsme v posledních letech u některých autorů opakujících stále dokola a bez vlastního přínosu morgensternovsko-fryntovské, respektive hiršalovsko-fryntovské podněty. Kniha je jako celek - včetně obálky, předádek nebo třeba i obsahu - nápaditým průvodcem kusem života, který projdou autoři knihy spolu se čtenářem: „Krok za krokem,



/ z roku do roku, / co krok - to rok, / co rok - to krok, / to je / HRA NA KAŽDÝ / (K)ROK."

Jen tak mimochodem - je sympatické, že tato kniha nezůstala bez povšimnutí mezi českými učiteli dramatické výchovy. Kdo byl na letošní Dětské scéně v Trutnově a na jičínské celostátní dílně Dramatická výchova ve škole, měl příležitost jeden z textů z této nápadité knihy (Zločin v šatníku) slyšet přednášet.

Annette Herzogová: Lililinda Superhvězda

Z něm. orig. LilliLinda Superstar.
Verschollen im Computer přeložila
Alena Soušková. Il. Michaela
Kukovičová. Redakce Jiří Dvořák
a Baobab. Baobab, Praha 2007. 82 str.

Na první pohled crazy příběh, v němž je možné cokoliv: domy zářící všemi barvami duhy, tobogán, který vede do podzemního jezera, most s klouzačkou, pizzy s překvapením a ohňostrojem z bonbónů nebo dokonce pizzy-chobotnice... Je však sympatické, že se tu nápady nestřílí bezhlavě a svévolně. Fantazijní hra tu má svá pravidla - a právě od nich se odvíjí detektivní zápletka této moderní pohádkové prózy.

Holčička Lililinda nespádla z nebe, ale vytvořil ji spisovatel ve svém počítači, a vzápětí ji DELETEM poslal na smetiště svého počítače v naději, že ho napadne něco stokrát originálnějšího. Jenomže vymazaná holčička nezmizela. Zapadla do obrovské hromady velkých a malých písmenek, čísel, nul a jedniček, prostě všeho, co kdy spisovatel "vydeletoval", a tam se Lililinda setkala s princem Pávoslavem, který se nechtěl ženit, dvojčaty Antonem a Bennym, pekařem Giovannim a taky

s vyhladovělým drakem, který měl podle spisovatele sežrat paní Dvaatřicátou. A hluboko ve spisovatelově počítači se děly věci, o kterých neměl ani ponětí - a přitom mocí mermo toužil vymyslet co nejoriginálnější příběh. Až na to, že ho chtěl mít jen podle svého, ať se to jeho postavám líbí, nebo ne. A tak nezbylo Lililindě nic jiného než se sama pustit do zachraňování toho pokaženého příběhu...

Annette Herzogová (*1960), německá spisovatelka, která dnes žije v Kodani, uvedla do dětské literatury lákavý a dětem blízký počítačový svět a daří se jí z téhle látky těžít aktuální téma o tom, že samoučelná, svévolná originalita není samospasitelná, že i ty nejbáznivější nápady musejí respektovat nějaká pravidla, mají-li mít smysl.

Lililinda Superhvězda není sice žádnou převratnou literární událostí. Za pozornost však přesto stojí. Je to jedna z těch knih, které se nespokojují s atraktivním námětem, ale dokáží z něho vykresat aktuální téma.

Josef Hiršal - Bohumila Grögerová: Co se slovy všechno poví

Il. Věra a Pavel Brázdnovi. Portál, Praha 2007. 48 str.

Nebývá obvyklé recenzovat druhá vydání knížek, zejména když jde prakticky o přetisk vydání prvního. To, že se nakladatelství Portál rozhodlo po víc než čtyřiceti letech vydat knížku Josefa Hiršala a Bohumily Grögerové, je však událost záznamenahodná, která patří do kategorie edičních počinů, kterou by neměli přehlédnout zejména ti, kdo pracují s dětmi.

Co se slovy všechno poví je pozvánkou ke hře, vlastně k celé sérii her, které mohou dětem otevřít cestu k literatuře. Protože co jiného je literární tvorba než - striktně vzato - hra se slovy? Neboť bez smyslu a citu pro nejjemnější nuance jazyka nám zůstanou skryta mnohá zákoutí literatury.

Knížka dvou protagonistů světové experimentální tvorby nechce čtenáře oslnit iluzí barvitěho příběhu. Její dějová linka - pobyt na letním táboře, který propřel, - je řídkoučká, záměrně co nejjednodušší. (Však také knížka ani nepředstírá, že má jít o beletrii.) Je jen záminkou k tomu, aby autoři mohli čtenáři představit, jak všelijak je možné si hrát se slovy. Jsou tu hry, které zná snad každý školák - třeba slovní fot-

bal nebo hra s rýmy nebo s jednoduchými palindromy, které do dokonalosti dovedl Velemir Chlebnikov svými "perevertyni". Ale jsou tu i hry rafinovanější, které znají čtenáři kongeniálních překladů Christiana Morgensterna právě z dílny J. Hiršala a B. Grögerové - hry s homonymy, s proměnou druhů slov, s přechylováním, s "novými názvy navrženými přírodě"...

Jistě, táborová hra, která tvoří rámec této knížky, vyznívá dnes už trochu krotce. Tahle "úplně nová hra" dnes už nepůsobí tak překvapivě, nově jako v první polovině 60. let. A přesto nové vydání této knížky není zbytečné. *Co se slovy všechno poví* je neokázalou vstupenkou do praktické dílny experimentální tvorby. Josef Hiršal a Bohumila Grögerová v ní dokládají, že experimentální poezie není nic exkluzivního nebo dokonce nedostupného. Je to knížka pro děti, kterou by neměli minout ani rodiče, ani učitelé.

Peter Bichsel: Povídání pro děti

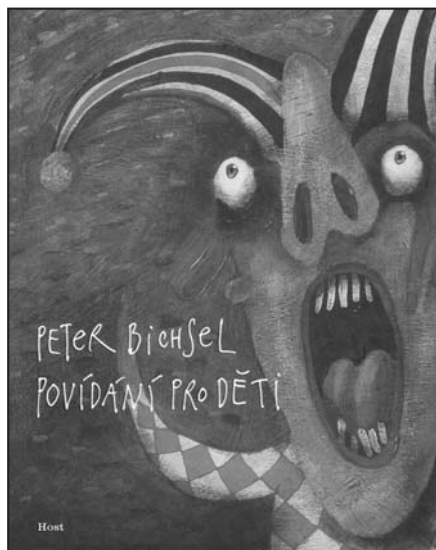
Z něm. orig. Kindergeschichten přel.
Petra Koryčánková. Il. Fero Lipták.
Host, Brno 2006. 76 str.

Bichselova *Povídání pro děti* jsou zvláštní, do značné míry výjimečnou knížkou. Málodky se potkáme s tím, aby hlavními hrdiny dětské knížky byli dospělí, a dokonce lidé na samém konci života. Bichselovy postavičky jsou na první pohled trochu potrhle, trochu směšné, ale současně trochu sympatické ve své umanutosti: přesvědčit se o tom, že je země opravdu kulatá, prozkoumat, jestli se věci musejí opravdu jmenovat tak, jak se jmenují, pokusit se o to nevědět vůbec nic... Těch sedm drobných textů se vlastně pohybuje - jak trefně naznačuje už titul knihy - někde na hranici mezi beletrii a publicistikou. Jsou to zčásti příběhy a zčásti úvahy, výzvy k přemítání o na první pohled prostých, ale ve skutečnosti velmi vážných, vlastně filozofických otázkách.

V "povídáních" švýcarského spisovatele Petera Bichsela (*1935) nenajdeme ani stopy po podbízení se dětskému čtenáři. Svými texty se obrací na dítě (ale i na dospělého) jako na partnera, kterého zve k společnému hraní a přemýšlení o lidských pošetlostech a bláznivých nápa-dech, které čtenáře zdravě zneklidňují.

Knih *Povídání pro děti* vyšla už v roce 1969. Je moc dobře, že se dostala konečně i k českému čtenáři. Protože to není jen vzpomínka na "zlatá šedesátá". Protože Bichselova *Povídání pro děti* nejsou





pouhou ukázkou toho, jak také vypadaly ty nejambicióznější knihy pro děti druhé poloviny 60. let. Ta zvláštní kombinace absurdity (která má cosi společného s E. Ioneskem - i on si tehdy "odskočil" do oblasti dětské literatury - a s poetikou Macourkových pohádkových próz), jazykové hry (která přímo souvisí s experimentální poezií) a melancholie zní v dnešní době neobyčejně aktuálně.

Mary Nortonová: Pidilidi

Z ang. orig. *The Borrowers*
přel. Kateřina Závadová. Il. František
Skála ml. Albatros, Praha 2006.
136 str.

Vydání překladu dnes už klasického příběhu Mary Nortonové *Pidilidi* (v originále vy-

šel pod názvem *The Borrowers*) je bez nadsázky událostí první velikosti.

Hned na prvních stránkách knihy se očitáme na hranici mezi realitou a světem, který možná existuje, možná ne, na hranici mezi prozaickým světem, který dobře známe, a světem, který je nám, obyčejným lidem, většinou skrytý. O pidisvětě podivuhodných pidilidí, vysokých všehovšudy šest stop, poznamenaná sice Katka docela „rozumně“, že nemůžou být. Jenže vzápětí dodá: „...ale přesto se mi zdá, že musí existovat.“ Pidilidi na vlastní oči nikdy neviděla a ani neví, jestli je někdy viděl její bratr, který už nežije, ale kdo ví... Protože kam jinač se mohou ztrácet všechny věci, které nemůžeme najít? Co když si je nepozorovaně „vypůjčily“ nějaké nenápadné bytosti, jež s námi sdílejí naše přibytky?

Když se Katce, která bydlí v trochu pochmurném londýnském domě, ztratí háček ve chvíli, kdy má dokončit přehoz na postel, utrousí paní Květová jen jakoby mimochodem: „To se na to podívejme... Neříkej mi, že jsou také v našem domě!“ A když Katka jinak nedá, začne paní Květová vyprávět o rodině pidilidí, co žili před léty v jednom starém tichém domě na anglickém venkově.

Příběh Arielky Hodinové, které jejich rodiče Lusk a Henrieta jen neradi pootevírají bezpečný pidisvět pod podlahou tichého domu v hrůze, že by je lidi „nahore“ mohli zahlédnout, se vyznačuje hravostí a starosvětskou malebností (stejně jako ilustrace Františka Skály), ale má v sobě i cosi z atmosféry anglických vyprávění o skřítcích nebo dokonce z magičnosti bradburyovských povídek s tajemstvím. Ale je také nesentimentálním obrazem dítěte, které musí chtít nechtě jednoho dne vstoupit do „velkého“, ne-

bezpečného a nepřehledného světa dospělých.

Díky Kateřině Závadové a jejímu nápaditému a svižnému překladu se nám dostává dalšího nepominutelného díla dětské fantasy s motivy cest do paralelních světů, která začala vznikat v polovině minulého století a která můžeme číst také jako reakci na pocit, že ten náš „starý dobrý svět“ je ve stavu ohrožení. A tak se konečně i čeští čtenáři mohou přesvědčit, že Mary Nortonová (1903-1992) není žádný chudý příbuzný takových veličin, jako jsou C. S. Lewis, autor *Letopisů Narnie*, nebo „matka muminů“ Tove Janssonová.

Jaroslav Provazník



50. číslo Tvořivé dramatiky

V letošním roce připravila redakce TD zvláštní, 50. ČÍSLO TVOŘIVÉ DRAMATIKY, které na 156 stranách nabízí výjimečný obsah: Především kompletní dokumentaci celostátních přehlídek dětského divadla a dětského přednesu od roku 1995 (zejména přehled všech souborů a jejich inscenací i doplňkových programů, ale i seminářů, dílen a lektorů). Ale také mozaiku úvah, rozhovorů, glos a dalších článků ze zpravodajů celostátních přehlídek, tedy z *Deníků Dětských scén*, v nichž se zrcadlí to podstatné, co přehlídky přinesly. 50. číslo Tvořivé dramatiky ocení vedoucí dětských a mladých divadelních, loutkářských a recitačních souborů, učitelé, studenti, divadelníci a všichni další zájemci o dramatickou výchovu, kteří mají zájem nahlédnout do víc než deseti let vývoje tohoto oboru. Na závěr 50. čísla Tvořivé dramatiky je zařazena dokumentace dvou dalších důležitých celostátních akcí, jež ovlivňovaly vývoj oboru: národních, resp. celostátních dílen středoškolské dramatiky a mladého divadla, které se konají už od roku 1987 a které jsou dnes známé pod názvem Nahlížení, a jičínských celostátních dílen Dramatická výchova ve škole.

50. číslo Tvořivé dramatiky není součástí předplatného, a proto není expedováno automaticky předplatitelům TD. Pokud o něj máte zájem, můžete si o něj napsat na adresu: Redakce Tvořivé dramatiky, Centrum dětských aktivit, ARTAMA-NIPOS, Blanická 4, P. O. BOX 12, 120 21 Praha 2, nebo si ho můžete objednat elektronickou cestou na adrese: jaroslav.provaznik@damu.cz.

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Milena Nečesaná: The Piarist School Theatre

Quite a lot of attention has been paid to the history of school theatre, especially that of the Jesuit and the Utraquist order. However, the school theatre of the Piarist order in Czechlands and Moravia had long remained out of the interest of scholars. So far there have only been partial sources; a more thorough research of this area of the history of drama in education has yet to be made. Milena Nečesaná has attempted to gather the existing studies, outline the history of the Piarist order and its activity in the Czechlands and describe the educational system of the Piarists with respect to the theatrical activities which were part of it. The focus of her work lies in describing the drama activities in Piarist schools, plays and their themes and plots as well as the different forms they take. As sources she used listings that have survived at the various places in Bohemia and Moravia where Piarists had worked.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Kateřina Řezníčková: Using the Drama Methods in Teaching Jewish Issues at Secondary School

This thorough and inventive bachelor thesis written by this year's graduate from the Dept of Drama in Education examines the

INSPIRATION

Michaela Lažanová-Kateřina Řezníčková-Jaroslava Sýkorová: Selecting Literary Texts for Theatre with Secondary School Students

This article examines several literary texts that could provide inspiring material for working with adolescents both in theatre and classroom drama, ones that have not yet been discovered by many teachers and leaders of drama groups. The authors discuss plots found in some of the stories from the Decameron by Giovanni Boccaccio, the Canterbury Tales by Geoffrey Chaucer (in the latter case they mention a very good modern adaptation by Eleanor Farjeon), tales from the Thousand and One Nights, Ramayana, Mahabharata and other Indian sources, as well as Irish myths and legends (they especially point out the adaptations of Michael Scott in the book Irish Folk & Fairy Tales). In the end they ponder over the dramatic potential of the short stories and romanettos by the 19th century Czech writer Jakub Arbes, which seem to appeal to teenagers and which reflect influences such as that of E. A. Poe.

REVIEWS

Eva Machková: Games in Kindergarten and Drama in Education

A review of the practical handbook for kindergarten teachers dealing both with play in general and drama play specifically, published in 2005 under the title "Kindergarten Games in Theory and Practice". Eva Machková recognises this book written by Soňa Kořátková, a senior lecturer from the Pedagogical Faculty in Prague, as well-organised and useful for anybody who works with pre-school children, but inspiring for others as well.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Gabriela Sittová: Blažena and Karolína. The Girl Heroine in Czech Literature and its Changes: A Comparative Study of the Books "Robinson Girl" and "Karolína"

The study deals with "Karolína" (subtitled "A Brief Biography of a Sixteen-Year-Old"), one of the best contemporary Czech novels with a girl heroine written by Iva Procházková, an author of many books for children and youth, who has been appraised both in the Czech Republic and in German-speaking countries and granted several literary awards.

Luděk Korbel-Jaroslav Provazník: Reviews of New Books

Reviews of new books for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 24

The 24th text supplement of Tvořivá dramatika provides a glimpse into the creative work of **Zuzana Jirsová**, a teacher at the Basic School of Arts in the South-Bohemian town of Jindřichův Hradec. Her children and youngster groups have repeatedly been chosen to participate in the National Festivals of children theatre, where they always presented performances based on highly inspiring literary texts. **The Three Sisters and One Ring** is a dramatisation of a modern fairy-tale by the 20th century actor and writer of children literature Jan Werich, in which Zuzana Jirsová employs Brechtian principles of epic theatre and its alienation effect, which enable teenagers to be natural in playing various types of roles, comment on them and play with the narration. The horror story **Christoph and Jonas** is a author text intended for the younger ensemble, which Zuzana Jirsová wrote to the motives of a short story called "The Spook House" by the contemporary New Zealand writer Marc Alexander in 1985. Both dramatisations are accompanied by methodological commentaries, in which Zuzana Jirsová explains the ways in which she arrived at the final shape of the scripts and performances together with the children and youngsters.

DRAMA-ART-THEATRE

Lenka Novotná: Is the Swell Season So Superb? From Fairy-Tale to Reality: Student Theatre Today

Reflections on the shape and development of the national festival of secondary school theatre held every May in the East Bohemian town of Náchod under the name Swell Season, and a review of this year's performances.

SUMMARY
creative drama 3/2007

possibilities of applying drama to the teaching of history at the secondary school. The author believes history to be one of "subjects that provide very good material to examine by drama methods, for it - just as all humanities - deals with people and their relationships, with the society and its development, rules and principles, in short various aspects of human behaviour and decision making at critical moments". Yet she goes on to say that in teaching history "drama can hardly be the only method or even the prevailing one, but as a supplementary method it can facilitate deeper insight into or more diverse views of the presented topic. They can also provide a more vivid, hands-on experience related to rather abstract topics". The core of the thesis consists in two drama structures dealing with the issue of anti-Semitism in Central Europe at the turn of the 19th and 20th century and after WW II. Both projects have been tried out with students of a secondary grammar school in Prague.

Roman Manda: From Drama Play to Dramaturgical Project with Christiane Page

A report on a workshop led by the French teacher of drama play from the Université d'Artois in Arras (France), which was held in June 2007 at the Dpt. of Drama in Education of the Prague Faculty of Theatre. The author of the article gives a rather detailed description of the workshop activities, the concept of Christiane Page's work as well as her views on the purpose of drama and theatre in education. He also mentions the unsatisfactory situation in drama and theatre activities in the French educational system today. The workshop as well as the lecture given by Ms Page during the Children's Stage Festival in Trutnov was made possible due to the bilateral agreement between the Université d'Artois and the Prague Faculty of Theatre within the Socrates-Erasmus programme.