

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
Pedagogická fakulta  
katedra primární pedagogiky

ASTRID LINDGRENOVÁ: BRATŘI LVÍ SRDCE  
LITERÁRNÍ DÍLO CESTAMI DRAMATICKÉ  
VÝCHOVY

ASTRID LINDGREN: THE BROTHERS LIONHEART  
LITERATURE WORK BY WAY OF DRAMA EDUCATION

Diplomová práce

Prohlášení

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radek Marušák

Autor diplomové práce: Radka Havlíčková

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2008



## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím uvedené literatury.

V Praze dne ... 27.3.2008 .....

Podpis



## Abstract

Diplomová práce je zaměřena na posouzení literárního díla Bratři Lví srdce, na hledání neobvyklých způsobů, kterými jej lze uchopit metodami dramatické výchovy a přenést tak jeho obsah do žákovy zkušenosti. Je to způsob, jak využít zpracovávaných témat pro orientaci hodnotové orientace žáků. Součástí práce je rozbor literárního textu z pohledu literárního i dramaticko-výchovného, dále popis a reflexe projektu, který z těchto textů vychází a naopak k němu směřuje. Diplomová práce obsahuje i teoretická východiska z oblasti vývojové psychologie a psychologie dětského čtenářství.

## Annotation

Diploma work is intended on evaluation literary work of The Brothers Lionheart, looking for (and finding) ways that the work is possible to compile by methods of dramatic education and shift contents into experience of the pupil. It is the way how to take advantage of topics which are compiled in the work for form value orientation of pupils. Work contains analysis of literary work and analysis in term of dramatic education and description and reflexion of project that results of literature text. The diploma work contains also principle developmental psychology and psychology of children reader.

## Clíčová slova

Adrián Lindnerová; Bratři Lví srdce; literatura pro děti a mládež; téma smrti; téma svobody; téma pravdy; téma odvahy; dramatická výchova; rozbor literárního díla

## Key words

**Chtěla bych poděkovat Mgr. Radkovi Marušákovi za hluboké zaujetí touto prací, za vytrvalé vedení a usměrňování při hledání tvaru diplomové práce. Dále bych chtěla vyjádřit poděkování Mgr. Evě Benešové za všestrannou pomoc při přípravě a realizaci projektu.**

analysis of literary work

## Anotace

Diplomová práce je zaměřena na posouzení literárního díla Bratři Lví srdce, na hledání (a nalezení) způsobů, kterými jej lze uchopit metodami dramatické výchovy a přenést tak jeho obsahy do žákovy zkušenosti. Je to způsob, jak využít zpracovaných témat pro vytváření hodnotové orientace žáků. Součástí práce je rozbor literárního textu z pohledu literárněvědného i dramaticko-výchovného, dále popis a reflexe projektu, který z tohoto textu vychází a naopak k němu směřuje. Diplomová práce obsahuje i teoretická východiska z oblasti vývojové psychologie a psychologie dětského čtenářství.

## Anotation

Diploma work is intended on evaluation literary work of The Brothers Lionheart, looking for (and finding) ways that the work is possible to compile by methods of dramatic education and shift contents into experience of the pupil. It is the way how to take advantage of topics which are compiled in the work for form value orientation of pupils. Work contents analysis of literary work and analysis in term of dramatic education and description and reflexion of project that results of literature text. The diploma work contents also principle developmental psychology and psychology of children reader.

## Klíčová slova

Astrid Lindgrenová; Bratři Lví srdce; literatura pro děti a mládež; téma smrti; téma svobody; téma bratrství; téma odvahy; dramatická výchova; rozbor literárního díla

## Key words

Astrid Lindgren; The Brothers Lionheart; literature for children and youth; topic of death; topic of freedom; topic of brotherhood; topic of bravery; drama of education; analysis of literary work



## OBSAH:

OBSAH:.....	5
I. ÚVOD.....	8
II. TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1. ŽIVOT A DÍLO ASTRID LINDGRENOVÉ.....	9
1.1 Životopis .....	9
1.1.1 Samuel August a Hanna Z Hultu .....	9
1.1.2 Dětství.....	10
1.1.3 Život ve Stockholmu.....	12
1.1.4 První literární počiny .....	13
1.1.5 Spisovatelské období .....	16
1.1.6 Verejný život.....	16
1.1.7 Závěr života, ceny a pocty .....	17
1.2 Dílo .....	18
1.2.1 Obecná charakteristika.....	18
1.2.2 Bibliografie a české překlady .....	19
1.2.3 Dílo Astrid Lindgrenové ve světě.....	22
2. STRUKTURA PŘÍBĚHU .....	23
3. LITERÁRNÍ ROZBOR TEXTU .....	26
3.1 JAZYKOVÝ PLÁN.....	26
3.1.1 Překlad .....	26
3.1.2 Základní faktory ovlivňující jazyk literárního díla .....	27
3.1.3 Slovní zásoba a větná skladba .....	28
3.1.4 Jazykové prostředky .....	30
3.1.5 Jména postav.....	32
3.1.6 Jazyk postav .....	32
3.2 KOMPOZIČNÍ PLÁN.....	33

3.2.1 Vnější kompozice díla, formální uspořádání .....	33
3.2.2 Vnitřní kompozice, významové členění textu .....	36
3.3 TEMATICKÝ PLÁN .....	48
3.3.1 Obecná témata.....	49
3.3.2 Plán postav.....	50
3.3.3 Plán příběhu .....	54
3.3.4 Plán vnějšího světa, časoprostoru .....	55
3.3.5 Autor a vypravěč.....	57
4. Rozbor textu z hlediska dramatické výchovy .....	58
4.1 Co obecně nabízí literatura dramatické výchově .....	58
4.2 Způsoby práce s předlohou .....	59
4.3 Analýza textu z hlediska využití v dramatické výchově.....	60
4.3.1 Analýza předlohy z hlediska hráčů.....	61
4.3.2 Analýza předlohy z hlediska dramatických prvků.....	63
5. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	66
5.1 Psychologie dítěte mladšího školního věku.....	66
5.2 Psychologie dětského čtenáře .....	67
5.2.1 Obecná charakteristika dětského čtenáře .....	67
5.2.2 Charakteristika čtenáře mladšího školního věku .....	67
5.2.3 Rozdíly v četbě u chlapců a dívek .....	68
5.2.4 Další faktory ovlivňující četbu .....	69
5.3 Pohádka, příběh a Bratři Lví srdce .....	70
5.4 Děti a fenomén smrti.....	71
III. PRAKTICKÁ ČÁST .....	74
1. Příprava a plánování projektu .....	74
1.1 Plánování projektu .....	74
1.2 Čemu dále věnovat pozornost.....	76
2. Cíle projektu .....	79

2.1 Obecné cíle projektu .....	79
2.3 Dílčí cíle projektu .....	81
3. Principy dramatické výchovy .....	85
3.1 Metodika dramatické výchovy.....	85
4. PROJEKT .....	86
4.1 Lekce I .....	88
4.2 Lekce II.....	96
4.3 Lekce III.....	105
4.4 Lekce IV .....	113
IV. ZÁVĚR.....	124
V. LITERATURA .....	128
1. Literatura.....	128
2. Internetové zdroje .....	130
VI. PŘÍLOHY .....	131
A. Příloha .....	131
B. Příloha .....	136

# I. ÚVOD

## Počáteční impuls

Počátečním impulsem vedoucím ke vzniku diplomové práce (a následně projektu) byla hodina literatury, kterou jsem připravila a zrealizovala v rámci praxe již v druhém roce studia. Hodina byla inspirována dílem Astrid Lindgrenové – Bratři Lví srdce. Tehdy bylo mým cílem představit dětem zajímavou knihu, přiblížit jim její poetiku, otevřít skrze ni otázku slučitelnosti krásy a smutku a pokusit se na jejím podkladě o vymezení žánru pohádky a příběhu. (Příloha 1) Třída byla uvyklá na práci prostředky dramatické výchovy, takže jsem do hodiny začlenila i metody a techniky čisté dramatické (improvizaci a techniku živých obrazů), ačkoli cíle hodiny směřovaly spíše k literárním hodnotám. Zvláštní zájem, který příběh o bratrech Lví srdce v dětech vzbudil, a způsob, kterým přijaly téma smrti, mě přiměl k opětovné realizaci hodiny, v upravené podobě, na jiných školách (v rámci souvislé praxe a praxe dramatické výchovy). Na základě reakcí dětí i svých zážitků z četby jsem získala pocit, že je dílo něčím pozoruhodné. Podobné projevy úžasu a citového rozjitření jsem pak vídala i u dospělých, kteří se s knihou setkali v dětství nebo v pozdějším věku. Začala jsem doporučovat knihu svým příbuzným a známým a zjišťovala jejich reakce. Knihu se stejným zaujetím četli stejně tak dospělí jako děti. To mě dovedlo až k touze dostat se hlouběji do textu a zjistit, čím vším na člověka tak hluboce působí. Projekt je tedy současně i dalším ze způsobů, jak předat dalším lidem její poselství.

## II. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. ŽIVOT A DÍLO ASTRID LINDGRENOVÉ

(podle Strömstedtová, M. 2006)

#### 1.1 Životopis

Vliv psychických, sociálních, ekonomických či politických faktorů na osobnost a tvorbu autora je nezpochybnitelný. Biografická informovanost o autorovi, případně znalost jiných jeho děl, ovlivňuje naše vnímání, hodnocení díla, i samotný proces četby. Tvorbu autora, o jehož občanském a zejména osobním životě něco víme, kterého známe z obrazovky nebo i osobně, přijímáme zpravidla s větším zaujetím, ať už vstřícněji nebo skeptičtěji. (Peterka, 2001, s. 46) Z množství informací biografické povahy jsou pro pochopení tvorby nebo konkrétního díla důležitá nejen fakta, která s dílem bezprostředně souvisí, ale i vazby na vzdálenější události, širší kontext života, z jehož poznání vyplývají další souvislosti a významy.

##### 1.1.1 Samuel August a Hanna Z Hultu

Astrid Lindgrenová (roz. Astrid Anna Emilia Ericssonová) se narodila 14. listopadu 1907 jako druhé dítě sedláka Samuela Augusta Ericsson a jeho ženy Hanny, rozené Jonssonové. Usedlost Näs, v níž vyrůstala, se nachází v jihošvédském kraji Småland, poklidné zemědělské provincii nedaleko města Vimmerby<sup>1</sup>. Stavení bylo postaveno začátkem 15. století, od roku 1411 sloužilo jako fara, když jej převzal Samuel August, začalo fungovat jako hospodářství. Samuel August byl tzv. arendátorem, nájemcem hospodářství – zaměstnával čeledíny a děvečky z okolí a společně s nimi se staral o hospodářství. S Hannou se seznámil již v dětství (bylo mu tehdy 13 let, Hanně 9), po více než 15 letech se vzali; jejich vztah vydržel krásný po celý život, i ve stáří si velmi

---

<sup>1</sup> Není přesně známo, kdy se Wimmerby začalo psát s jednoduchým V. W se zachovalo v názvu místních novin – Wimmerby Tinding.

dobře rozuměli a svou lásku si otevřeně projevovali. Pro své děti, Gunnara, Astrid, Stinu a Ingegerd, tak připravili šťastně a bezstarostné dětství.

Samuel i Hanna byli velice spořádaní lidé – pracovití, štedří, činorodí. Hanna byla houževnatá žena, silná a vytrvalá, a ačkoli měla poměrně nízké vzdělání, působila inteligentním dojmem, dokázala prakticky uvažovat, uměla dokonale organizovat práci a sama jí mnoho zastala. Měla pozoruhodný jazykový cit, v mládí dokonce psala verše. K dětem ani děvečkám se však nikdy nechovala zjemněle, málokdy někoho z nich objala nebo pohladila, byla energickou, nesentimentální vychovatelkou, svým dětem i čeledi byla přirozenou autoritou. Zatímco Hanna byla pro svou dobu typická, Samuel svou otevřeností a citlivostí typický vůbec nebyl. Navíc v sobě spojoval vlastnosti, které bychom jen těžko hledali v jedné osobě – byl snílek a zároveň realista, hospodárný ale přitom velice štědrý, jemnocitný, v lidech však vzbuzoval respekt. Až dětinsky miloval přírodu, měl smysl pro drobné radosti a hluboké pochopení pro lidské city, narozdíl od Hanny. Všichni, kdo žili a pracovali v Näsú, si jej pro jeho citlivost a lehký životní styl velice vážili. Samuel byl vynikající vypravěč, měl dobrou paměť na lidi a situace a všudypřítomný smysl pro humor, rád vyprávěl ztřeštěné příběhy a bláznivé historky (mnohými z nich se Astrid později inspirovala, zejm. v Emilovi z Lonebergu), podobně si jeho matka – pro děti babička Ida – libovala ve strašidelných pověstech. Něco z jeho pozoruhodnosti zdělila i Astrid, v jejích dílech zaznívá ten zvláštní zábavný vypravěčský styl, jazyková obratnost a pohotovost.

Všechny děti zdělily po svých rodičích chuť vyprávět a uchovávat příběhy a vzpomínky, a všechny se nakonec dostaly k povolání, které souviselo s psaním – nejstarší syn Gunnar se stal poslancem a autorem vtipných politických satyr, Stina, o tři roky mladší než Astrid, se stala významnou překladatelkou a nejmladší sestra Ingegerd novinářkou. Snad i tento společný zájem napomohl udržet nepřetržitý kontakt všech členů rodiny až do pozdního věku, rodina byla velice soudržná.

### 1.1.2 Dětství

Dětství, které děti v Näsú prožily, bylo jedinečné. Vztah Hanny a Samuela byl hluboký a nepoznamenaný žádnou velkou ránou, děti se mezi nimi cítily bezpečně a mohly se



plně věnovat svým hrám. Hannin způsob výchovy byl velkorysý, nikdy neměla nesmyslné požadavky, nechávala dětem volnost, neomezovala je, netrestala, na konvence doby nijak úzkostlivě nehleděla. Jejich dětství se tak idylicky rozvíjelo mezi nespoutanou hrou a těžkou prací na statku. Mezi dětmi Ericssonových a čeledí nebyly při práci ani při hře žádné rozdíly – společně si hráli i pracovali, čeledíni a služebníci byli bráni za součásti rodiny, mnozí z nich v Násu zůstali až do stáří. Krásný dětský svět, intenzivně prožívaný, naplňoval všechny jejich potřeby, od hluboké lásky a něhy rodičů přes silné prožitky všeho druhu až po nespoutanou svobodu a nebezpečné hry. Astrid nikdy neztratila kontakt se svým dětstvím, uchovávala si vzpomínky čisté a koncentrované, nepoznamenané zkresleným pohledem dospělých. Dítě v sobě nikdy nepotlačovala, až do stáří si zachovala svou původní hravost a zvědavost, dokázala myslet a cítit jako dítě, rozuměla dětským potřebám, a proto také věděla, jak je naplnit, dobře si uvědomovala, že děti prožívají všechny pocity se stejnou vážností jako dospělí. Dospělost nikdy úplně nepřijala. Pro její pozdější spisovatelskou činnost bylo dětství neinspirativnějším obdobím života, mnohé z postav jejích knih vyrůstají právě v takovém prostředí – bezpečném a svobodném, kde je dětem dovoleno žít v souladu se svým temperamentem a naplnit všechny dětské potřeby a přání.

Od roku 1914 docházela Astrid, stejně jako většina dětí z okolí, do obecné školy ve Vimmerby. Byla velmi živé děvče, chováním se blížila spíše tehdejšímu ideálu chlapce – byla průbojná, nebojácná, vynalézavá a zvědavá. V sedmi letech se spřátelila s Madynkou, děvčetem ze sousedství, společně vymýšlely a podnikaly nejrůznější nebezpečné kousky. Její nejoblíbenější zábavou, které se nevzdala ani v nejpozdějším věku, bylo šplhání a skákání. Byla velmi ohebná a mrštná, často lezla po stromech, po kůlnách i střeších domů. Vzpomínky na blažené pocity, které jí skákání a šplhání působilo, si dobře pamatovala, a promítla je snad ve všech postavách svých příběhů (Madynka ze střechy – chlapec s vrtulkou na zádech, Ronja také ráda lezla po stromech a skákala přes zakázanou propast, Pipi leze po stromech a uniká před strážníky na střechu vily Vilekully, Madynka také z trucu vyleze na střechu školy, aby dokázala spolužačce Mie, že se nebojí, i v Bratrech Lví srdce má skok významné místo). Později se dověděla, že každé normální dítě v předpubertálním věku má tendenci žít nebezpečně a že touží zažít pocit beztíže.

Později, na reálném gymnáziu, se projevilo nadání jiného druhu – cit pro jazyk a vynikající fabulační schopnosti. Astrid velmi ráda četla a psala výborné slohy. Tehdy vyšel její první text, nazvaný *Život na našem dvoře*, byla to kratičká povídka o tom, jak vypadal jeden den u nich na statku. Povídka vyhrála v místní soutěži o nejlepší dětskou povídku, Astrid bylo teprve 13 let, když jej otiskli v novinách. I v dívčím věku se Astrid chovala divoce a nekonvenčně, snažila se různými způsoby odlišit od svých vrstevníků. V sedmnácti letech si jako jedna z prvních dívek nechala ostříhat vlasy na krátko, zamilovala si jazzovou hudbu a přijala i odpovídající životní styl, čas trávila se svými přáteli nejčastěji ve městě. V roce 1923 úspěšně složila závěrečné zkoušky, a protože se ve městě vědělo, že umí dobře psát, nabídla ji redakce místních novin *Wimmerby Tidning* práci korektorky a reportérky. V roce 1925 na výpravě s kamarádkami potkala známou pedagožku a spisovatelku Ellen Keyovou, tehdy ještě netušila, kolik společného v sobě mají.

### 1.1.3 Život ve Stockholmu

Roku 1926, když jí bylo 19 let, ji okolnosti náhle přinutily Näs i milovanou rodinu opustit, neboť neprovdána otěhotněla. V té době bylo nemanželské dítě velkou hanbou, nejen pro matku, ale pro celou rodinu. Situace byla komplikovaná ještě skutečností, že s otcem dítěte Astrid nechtěla žít. Rozhodla se proto odjet na nějaký čas do Stockholmu, našla si tam levný podnájem a začala se učit stenografovat. Žila velmi skromně, vyšla jen s několika málo korunami na měsíc a balíčky, které jí posílali z Näs. Život ve velkoměstě byl jiný než ve Vimmerby, velmi rychle dospěla, střet s realitou byl bolestivý. Tehdy si uvědomila, jaké výjimečné dětství v Näs prožila, a pochopila, že vůbec nebylo samozřejmé, naopak, že děti žijí opuštěně, bez lásky a něhy rodičů a taky nesvobodně. Krátce před porodem odcestovala do Kodaně, kde se nacházela porodnice pro neprovdané matky, tam porodila syna Larse. Protože tou dobou byla bez zaměstnání a trvalého bydliště, svěřila syna do péče pěstounů v Dánsku, bylo to pro ni nejtěžší rozhodnutí života. Jakmile to bylo možné, vrátila se zpět do Stockholmu, dokončila kurz psaní na stroji a našla si místo sekretářky ve Švédské knihkupecké centrále. Za synem do Kodaně pravidelně dojížděla. V roce 1928 se jí podařilo získat zaměstnání u



Královského automobilového klubu, jehož vedoucím byl v té době Sture Lindgren, její budoucí manžel. Krátce na to opatrovnice tehdy již čtyřletého syna Larse onemocněla a nemohla se o něj již déle starat, Astrid si jej vzala na krátko do Stockholmu, ale brzy zjistila, že to ještě není možné. Tehdy se Samuel a Hanna nabídli, že Lasseho, jak mu Astrid říkala, vezmou k sobě, do Näsü. Astrid se tak mohla plně věnovat zaměstnání i svobodnému panu Lindgrenovi. V roce 1931 se za Sturea Lindgrena provdala a vzala si Lasseho k sobě do Stockholmu, po třech letech do rodiny přibyla dcera Karin. Společně se nastěhovali do velkého stockholmského bytu, kde Astrid nakonec zůstala až do pozdního stáří.

Těsně před válkou pracovala jako stenografka pro Harryho Södermana, docenta kriminologie na Stockholmské vysoké škole, sepisoval tehdy skripta o kriminalistických technikách. Astrid si jejich obsah pamatovala a později je použila v příbězích o dětském detektivu Kalle Blomkvistovi. Na začátku 2. světové se Lindgrenové nabídla práce s tajnými skutečnostmi na oddělení pro dopisovou cenzuru. Skrze toto zaměstnání se dostala k unikátním informacím, válka na ni hluboce doléhala. Během války sepsala dvaadvacet válečných deníků, které později vyšly tiskem.

O své matce Lars i Karin mluvili vždy s lehkým úsměvem a neskrývanou hrdostí, Astrid nebyla tou matkou, která by nečinně přihlížela jejich bláznivým hrám, s dětinskou posedlostí se účastnila všeho, bez ohledu na nějaké konvence. Dětem se snažila dopřát dětství takové, jako jí dopřáli Hanna a Samuel v Näsü, dávala svým dětem lásku, bezpečí i volnost. Přestože manželství bylo šťastné, osud byl nelítostný – Lindgrenová po necelých dvaceti letech ovdověla (v r. 1952), krátce na to přišla i o syna Lasseho, který zemřel na plicní onemocnění. 70. léta byla pro ni těžká, odcházejí další blízcí přátelé a s nimi i bratr Gunnar.

#### 1.1.4 První literární počiny

Dcera Karin měla od útlého věku neobvyklý smysl pro absurditu a nonsens, její hry byly pro většinu dospělých nepochopitelné. Jednou přinesla dopis služebné, která pomáhala u Lindgrenových v domácnosti, stálo tam: „*Lineo, nikdy nezapomeň na své štěstí, je strašné!*“. Jindy napsala poněkud zvláštní rozmluvu: „*Jak se jmenujete, slečno*

Perssonová?“ zeptal se muž své ženy. „Velice dobře, pokud se smím ptát,“ odpověděla mu. S odpovědí byl spokojen. (Strömstedtová 2006, s. 200) Podobným způsobem, zcela samozřejmým, jednoho večera vyslovila přání, aby jí máma vyprávěla o Pipi Dlouhé punčoše. Toto poněkud zvláštní jméno Lindgrenovou inspirovalo k sérii originálních příběhů o sebevědomé vynalézavé dívce, která v touze po dobrodružství vnáší zmatky a vzrušení do spořádaného života maloměsta, pohrdá konvencemi a neuznává autority. Karin i Lasse a jejich kamarádi si její příběhy oblíbili, Pipi svým chováním přesně naplňovala dětské touhy o tom, jakými by chtěly být, kdyby jim v tom dospělí nebránili. Zrodila se tak první významná postava.

Lindgrenová si příběhy o Pipi později začala zapisovat, ačkoli nikdy neměla v úmyslu být spisovatelkou. V květnu roku 1944 věnovala rukopisy Karin k narozeninám, a protože věřila, že by si mohly příběhy o Pipi zamilovat i jiné děti, poslala kopii nakladatelství Bonniers. V doprovodném dopise je žádala, aby rukopis hned nezavrhl, ale pečlivěji zvážili, neboť její vlastní děti i jejich kamarádi příběhy nesmírně rády čtou, přestože jsou trochu jiné, než je dnes zvykem. Teprve po půl roce jí přišlo rozhodnutí, ocenili sice originalitu a zábavnost, ale rukopis odmítli vydat s vysvětlením, že názory v nakladatelství se velmi různily. Rozhodnutí ji nijak nepřekvapilo, v doprovodném dopise dokonce napsala, že si je vědoma provokativního charakteru a trochu žertovně dodala, že by ocenila, kdyby ji neudali na úřadu sociální péče. (Strömstedtová 2006, s. 223)

V té době již bezpečně věděla, že ji psaní baví, a začala pracovat na románu *Britt-Mari si vylévá srdce*. Tehdy poměrně nové a nevýrazné nakladatelství Rabén & Sjögren totiž vyhlásilo soutěž o nejlepší dívčí román. Jeho šéfredaktor Hans Rabén doufal, že soutěží přiláká profesionální spisovatele a tím zvýší kvalitu tohoto opomíjeného žánru a přispěje k celkovému zlepšení prestiže dětských knih. Astrid Lindgrenová tak získala svou první literární cenu, její román se umístil na druhém místě.<sup>2</sup> Koncem roku 1944 kniha vychází. O rok později vyhláší nakladatelství další soutěž, tentokrát o knihy pro děti ve věku 6 – 10 let. Astrid posílá do soutěže hned dva rukopisy – přepracovanou Pipi<sup>3</sup> a vyprávění o dětech z Bullerbynu. Hlavní cenu získala

---

<sup>2</sup> 1.cenu dostala Stina Linderbergová, významná švédská spisovatelka, za román *Ingrid*.

<sup>3</sup> Provedla některé zásadní změny – zmírnila Pipiinu drzost a zároveň posílila jiné její vlastnosti – velkorysost, skromnost a dobrosrdečnost.

*Pipi Dlouhá punčocha*, toho roku se hned dočkala knižního vydání. *Děti z Bullerbynu* sice ocenění nezískaly, ale byly přijaty k pozdějšímu vydání. Kniha o Pipi se rázem stala nejpopulárnější a také nejdiskutovanější knihou ve Švédsku. Zájem byl tak vysoký, že dokonce odvrátil krizi nakladatelství Rabén & Sjögren.

Zprvu byly kritiky pozitivní, teprve po roce, kdy vyšlo pokračování *Pipi Dlouhá punčocha se nalodí* (1946), se objevily projevy nesouhlasu a pobouření. Literární kritici, pedagogové a mnozí rodičové označili knihy za vulgární, demoralizující a pro děti nebezpečné, poukazovali přitom na skutečnost, že Pipi jim je špatným příkladem, že nabádá k neslušnému chování, nezodpovědnému a nebezpečnému přístupu k životu. Lindgrenová zprvu názory nekomentovala, teprve později, když se zdálo, že by mohly ohrozit její spisovatelskou činnost, se debat aktivně účastnila. Ve svých dopisech kritikům a pedagogům neúnavně obhajovala své počínání a nashromažďovala důvody, které ji k tomu vedly. Postupně tak vyslovuje svůj názor na výchovu dětí, která je později slyšet za všemi jejími díly.

S nakladatelstvím Rabén & Sjögren navázala celoživotní vztah, jako redaktorka dětských knih v něm pracovala od konce roku 1946. Po dlouhá léta se pak dopoledne věnovala spisovatelské činnosti a odpoledne trávila v redakci čtením rukopisů. Svými komentáři k zasílaným rukopisům ovlivnila celou řadu spisovatelů, povzbuzovala je v psaní, mnohým z nich pomohla vymanit se z bludného kruhu zažitých literárních postupů a schémat a najít originální styl. A oni svými literárními pokusy více i méně zdařilými zpětně ovlivňovali její tvorbu. Z dopisů, které autorům psala, lze získat obraz o tom, jakou výjimečnou měla Astrid intuici, jak dokázala odhadnout, co se v knize bude dětem líbit. Skutečně totiž dokázala číst, vnímat i cítit jako dítě. V dopise Hansi Petersonovi ze 7. května 1959 o knize *Magnus v nebezpečí* např. píše: *Začíná únavně dlouhým úvodem o Göteborgu, o Hisingenu, o továrně Volvo a ulici Sommarvädersgatan. To první, co dítě udělá, když takovou knihu dostane do ruky (...), přeskočí první stranu a čte o kus dál, aby zjistilo, o čem ta kniha vůbec je. (...) Lepší by bylo, kdyby Magnus v nebezpečí začínal dialogem hned na první stránce: „Mami, jak dlouho myslíš, že potrvá ta mlha?“ zeptal se Magnus. Atd.* (Strömstedtová 2006, s. 240 – 241)

### 1.1.5 Spisovatelské období

Astrid Lindgrenová vyzkoušela a oživila snad všechny žánry dětské literatury, od jednoduchého vyprávění ze života dětí a pohádkových příběhů přes detektivky a cestopisy k myticky laděným příběhům s fantastickými prvky. Během svého života napsala přes sto knih, divadelních her, scénářů a písňových textů, většina z nich vyšla ještě za jejího života v mnoha zemích a ve velkých nákladech. Vydání prvního dílu *Pipi Dlouhé punčochy* znamenalo převrat nejen v autorčině životě, ale také zásadní převrat v přístupu k dětské literatuře, a to v celosvětovém měřítku. Astrid Lindgrenová se dostává do širokého povědomí a přestože ve čtyřicátých letech autoři dětských knih nejsou uznáváni jako profesionální spisovatelé, ale pouze jako „zaměstnanci“, dostává se jí uznání stejného jako autorům knih pro dospělé. Spisovatelské činnosti se věnuje až do pozdního věku. (Klasifikace díla a kompletní bibliografie v samostatné kapitole 1.2 Dílo.)

### 1.1.6 Veřejný život

V roce 1967 vstoupila do veřejného života, tehdy totiž došlo ve Švédsku k daňové reformě, která neblaze dopadla na všechny umělce. Lindgrenová jako jedna ze zasažených reagovala po svém – napsala satirickou pohádku pro dospělé *Pomperipossa v Zemi peněz*. Tehdejší ministr financí z řad sociální demokracie rozpoznal, že je namířena proti jeho politice, a napsal Lindgrenové dopis, ve kterém ji upozornil, že by se neměla plést do politiky. Za svou reformou si stál, ale obrana Lindgrenové podnítila rozsáhlé diskuse, po nichž nakonec skutečně došlo ke změnám. Když v následujících volbách sociální demokraté prohráli, mnozí voliči za tím viděli iniciativu Lindgrenové. *Pomperipossa* nebyla zdaleka posledním příspěvkem Lindgrenové k věcem veřejným. V průběhu dalších let se hojně vyjadřovala k dalším politickým tématům, především v oblasti ochrany dětských práv a ochrany životního prostředí. I tam dosáhla drobných úspěchů – ke svým osmdesátým narozeninám dostala od ministerského předsedy návrh nového zákona na ochranu zvířat. Díky její aktivitě se Švédsko stalo první zemí, která přijala zákon o násilí páchaném na dětech (přijat v r. 1978). Její výstupy a články

v novinách Expressen významně ovlivňovaly mínění lidí. Vyjadřovala se pohotově a vtipně, okamžitě měla na všechno odpověď, její prostořekost se nakonec ukázala jako silná zbraň. Roku 1997 vyhrála v anketě roku o nejvýznamnější osobnost Švédska.

Přes svou celosvětovou popularitu si uhájila své soukromí a zachovala skromnost, ke svým příznivcům, dětem i dospělým z celého světa, se stále chovala s úctou, denně četla desítky dopisů a neúnavně odpovídala (protože „děti se přece musí brát vážně“). Peníze, které vydělala, nijak neinvestovala ani neukládala (teprve později, když koupila a nechala zrestaurovat stavení v Näsú), ale věnovala jednotlivým osobám nebo organizacím, které přispívaly k zlepšení postavení dětí.

#### 1.1.7 Závěr života, ceny a pocty

Do pozdního stáří byla neuvěřitelně temperamentní, silná a zdravá, i psychicky byla velmi vyrovnaná, stále hravá a vzdorovitá. Astrid Lindgrenová se dožila vysokého věku (94 let), zemřela 28. ledna 2002 v rodinném kruhu ve Stockholmu. Byla váženou a obdivovanou osobou už průběhu života, její jméno dostaly mnohé školy, ulice i dětské nemocnice, její portrét se objevil i na švédské poštovní známce. Po její smrti ustanovila švédská vláda Pamětní cenu Astrid Lindgrenové. Její jméno nese i cena za literaturu, kterou každoročně uděluje nakladatelství Rabén & Sjögren. Za své literární skutky byla Astrid Lindgrenová mnohokrát oceněna a to nejen ve Švédsku, ale i v jiných zemích. Nejprestižnější ocenění získala roku 1958, ocenění světového formátu – cenu Hanse Christiana Andersena. V roce 1971 byla oceněna zlatou medailí Švédské akademie, mnohokrát byla navrhována na Nobelovu cenu, nikdy ji však nezískala. Následovala Mírová cena německého knižního obchodu ve Frankfurtu (1978), cena The Right Livelihood Award, známá spíše pod názvem Alternativní Nobelova cena. V Moskvě získala Medaili Lva Tolstého (1986), později také chilskou cenu Gabriely Mistralové, švédskou cenu Selmy Lagerlöfové a mnohé další. Také v rodném Vimmerby se na ni upamatovali a nechali po ní pojmenovat místní školu a při výstavbě nové čtvrti se při vymýšlení názvů ulic inspirovali v jejích knihách (Rošťácká ulička, ulice Kalleho Blomkvista, Emilova ulice). V devadesátých letech pak otevřeli ve Vimmerby pohádkový park a nově postavenou výstavní síň a muzeum – Dům Astrid Lindgrenové.

## 1.2 Dílo

### 1.2.1 Obecná charakteristika

Dílo Astrid Lindgrenové je neobvykle bohaté a různorodé. Její dílo sahá od jednoduchých vyprávění až k bohatě zabydleným dětským románům. Napsala i řadu filmových a divadelních scénářů. Mnoho jejích příběhů a pohádek bylo zfilmováno nebo zinscenováno (většinu z nich režíroval Olle Hellbom).

Její tvorba se odvíjí ve třech základních liniích:

1. Jednoduché, jemně humorné příběhy ze života dětí, inspirované především vlastním dětstvím. Mezi ně patří tři díly *Děti z Bullerbynu* (1947), oba díly *Madynky* – *Madynka* (1969) a *Madynka záchránkyně* (1976), *My z ostrova Saltkråkan* (1946).
2. Druhou linii tvoří velmi humorné až komické příběhy – trilogie *Pipi Dlouhá punčocha* (poslední díl *Pipi Dlouhá punčocha v Tichomoří* vychází roku 1948) a trilogie o Emilovi z Lönnebergu (1963 – 70).
3. Do třetí linie patří netradiční pohádkové příběhy s fantastickými prvky založené na tradičních pohádkových nebo mýtických motivech – souboje dobra a zla, krutosti a lásky, života a smrti. K této linii bychom zařadili *Skřítko Nilse Karlssona* (1949), *Mio, můj Mio* (1954), *Bratry Lví srdce* (1973) a v neposlední řadě i loupežnický román *Ronja, dcera loupežníka* (1981).

První linie je patrná zejména v počátcích tvorby. Lindgrenová se upíná na vzpomínky z dětství, příběhy jsou radostné, bezstarostné (*Děti z Bullerbynu*), pozitivně laděné, postavy jsou způsobné až konvenční (k této linii se znovu vrací až v 60. letech v *Madynce*). Ve stejné době vznikají ale i díla zcela odlišná, jsou to typičtí představitelé druhé linie, na rozdíl od prvního typu příběhů se k tomuto žánru Lindgrenová vrací ve všech fázích své tvorby, od rané fáze do pozdní (*Pipi Dlouhá punčocha*, *Emil z Lönnebergu*, *Lotta z Rošťácké uličky* i *Karkulín ze střechy*). Teprve v pozdější fázi



dostala její tvorba vážnější a tragičtější polohu (Mio, můj Mio, Bratři Lví srdce a Ronja, dcera loupežníka).

### 1.2.2 Bibliografie a české překlady

(U českých vydání jsou v soupisu uvedena pouze první vydání, další vydání uvedeno v případě, že má jiného překladatele nebo ilustrátora. Bibliografie není úplná.)

- 1944 Britt-Mari lättar sitt hjärta (*Britt-Mari se svěřuje*)
- 1945 Kerstin och jag (*Kerstin a já*)
- 1945 Pippi Långstrump (*Pipi Dlouhá Punčocha*, 1976, 1993, 2001)
- 1946 Pippi Långstrump går ombord (*Pipi Dlouhá punčocha se nalodí*)
- 1946 Mästerdetektiven Blomkvist (*Detektiv Kalle má podezření*, 1993, 2001)
- 1947 Alla vi barn i Bullerbyn (*Děti z Bullerbynu*, 1962, 2006)
- 1948 Pippi Långstrump i Söderhavet (*Pipi Dlouhá Punčocha v Tichomoří*)
- 1949 Mera om oss barn i Bullerbyn (*Děti z Bullerbynu – druhá část*)
- 1949 Nils Karlsson-Pyssling (*Skřítek Nils Karlsson*)
- 1950 Kajsa Kavat (*Kajsa Nebojsa*, 2006)
- 1950 Kati i Amerika (*Kati v Americe*)
- 1951 Mästerdetektiven Blomkvist lever farligt (*Svěřte případ Kallovi*, 1971, 2002)
- 1952 Bara roligt i Bullerbyn (*Děti z Bullerbynu – třetí část*)
- 1952 Boken om Pippi Långstrump (*Knih o Pipi Dlouhé punčoše; obsahuje většinu příběhů ze tři knih o Pipi*)
- 1952 Kati på Kaptensgatan (*Kati v Kapitánské uličce, vyšla r. 1971 pod názvem Kati v Itálii*)
- 1953 Kalle Blomkvist och Rasmus (*Kalle Blomkvist zasahuje*, 1964, 2003)
- 1954 Mio, min Mio (*Mio, můj Mio*, 1996, 2004)
- 1954 Kati i Paris (*Kati v Paříži*)
- 1955 Lillebror och Karlsson på taket (*Nazdárek, adonka* )
- 1956 Rasmus på luffen (*Rasmus tulákem*, 2003)
- 1957 Rasmus, Pontus och Toker (*Kluci darebáci a pes*, 2004)

- 1958 Barnen på Bråkmakargatan (*Děti z Rošťácké uličky*)
- 1959 Sunnanång (*Jižní louka; antologie*)
- 1960 Madicken (*Madynka, 1998*)
- 1960 Lotta på Bråkmakargatan (*Lotta z Rošťácké uličky, 1992*)
- 1961 Bullerbyboken (*Děti z Bullerbynu*)
- 1962 Karlsson på taket flyger igen (*Stockholmské strašidlo*)
- 1963 Emil i Lönneberga (*Emilovy skopičiny, 1975, 1995*)
- 1964 Vi på Saltkråkan (*My z ostrova Saltkråkan, 1994, 2004*)
- 1966 Boken om Pippi Långstrump (*Pipi Dlouhá punčocha*)
- 1966 Nya hyss av Emil i Lönneberga (*Emilovy nové skopičiny*)
- 1967 Salikons rosor (*Růže se Salikonu*)
- 1968 Karlsson på taket smyger igen (*Karkulín je nejlepší, 2004*)
- 1970 Än lever Emil i Lönneberga (*Emilovi další skopičiny, 2005*)
- 1972 Allt om Karlsson på taket (*Karkulín ze střechy, 1983*)
- 1973 Bröderna Lejonhjärta (*Bratři Lví srdce*)**
- 1973 Allra käraste syster (*Nejmilejší sestry*)
- 1975 Samuel August från Sevedstorp och Hanna i Hult (*Samuel August ze Sevedstorpu a Hanna z Hultu*)
- 1976 Madicken och Junibackens Pims (*Madynka záchránkyně, 1999*)
- 1980 Sagorna (*Pohádky; antologie obsahuje příběhy ze Skřítků Nilse Karlssona, dvě první kapitoly z Bratrů Lví srdce, jednu kapitolu z Mio, můj Mio a příběh Dráček s červenýma očima*)**
- 1981 Ronja rövardotter (*Ronja, dcera loupežníka, 1987*)
- 1982 Småländsk tjurfäktare (*Smålandský zápasník s býky; antologie obsahuje některé kapitoly z Kajsy Nebojsy a z Lotty z Rošťácké uličky*)
- 1983 Allas vår Madicken (*Naše Madynka – obsahuje obě knihy o Madynce*)
- 1984 Stora Emilboken (*obsahuje všechny tři knihy o Emilovy z Lönebergy*)
- 1984 När lilla Ida skulle göra hyss (*Jak malá Ida chtěla provést skopičinu*)
- 1986 Emils hyss nr 325 (*Emilova třístá dvacátá pátá skopičina*)
- 1986 Skinn Skerping (*Kostroun Skerping*)
- 1987 Assar Bubbla
- 1989 Ida och Emil i Lönneberga (*Emil a Ida, 2006*)



1996 Julberättelser (*Vánoční příběhy*, 2005) má podezření, Kalle Blomkvist

První kniha Astrid Lindgrenové vyšla v Čechách v roce 1962, byly to shodou okolností Děti z Bullerbynu, které se vzápětí staly nejvydávanější knihou u nás. Téměř všechny další knihy pak vyšly péčí nakladatelství Albatros (resp. Státního nakladatelství dětské knihy). Některé knihy vyšly dokonce ve více vydáních (Děti z Bullerbynu jsou k dostání dokonce ve dvanácti různých vydání, Pipi Dlouhá punčocha v sedmi). O česká vydání se zasloužilo mnoho překladatelů a ilustrátorů. Čeští čtenáři mohou číst Lindgrenovou přes padesát let, mají dnes k dispozici téměř všechny tituly.

### **Seznam hlavních ilustrátorů a překladatelů díla Astrid Lindgrenové**

#### **Překladatelé:**

- Dagmar Hartlová (Emil a Ida, Emil z Lönneberg, Emilovy další skopičiny, Emilovy skopičiny, Nové rošťárny Emila z Lönneberg, Už zase Emil z Lönneberg, Kluci darebáci a pes)
- Břetislav Mencák (Děti z Bullerbynu)
- Milena Nyklová (Ronja, dcera loupežníka)
- Josef Vohryzek (jako Jana Fürstová, Pipi Dlouhá punčocha)
- Jan Rak (Kalle Blomkvist zasahuje)
- Jana Svatošová (My z ostrova Saltkrakan)
- Olga Mencáková Štrosová (Detektiv Kalle má podezření, Svěťte případ Kallovi)
- Libor Štukavec (Karkulín ze střechy)
- Jaroslava Vaňková (Vrbová) (Bratři Lví srdce, Já chci taky do školy, Kajsa Nebojsa, Madynka, Madynka zachránkyně, Mio, můj Mio, Rasmus tulákem)

#### **Ilustrátoři:**

- Helena Zmatlíková (Děti z Bullerbynu, Karkulín ze střechy, Vánoční příběhy)
- Adolf Born (Pipi Dlouhá punčocha)

- Miloslav Disman (Detektiv Kalle má podezření, Kalle Blomkvist zasahuje, Svěřte případ Kallovi)
- Dušan Kállay (Mio, můj Mio)
- Jarmila Marešová (Emil a Ida, Emilovy další skopičiny, Emilovy skopičiny, Madynka, Madynka záchránkyně)
- Josef Novák (Svěřte případ Kallovi)
- František Skála (Bratři Lví srdce)

### 1.2.3 Dílo Astrid Lindgrenové ve světě

Statistiky potvrzují, že Lindgrenová je nejčtenější švédskou autorkou současnosti o světové úspěšnosti svědčí fakt, že bylo její dílo přeloženo takřka do 80 jazyků, včetně mnohých východních – azerbajdžánštiny, kyrgyzštiny, uzbečtiny a dalších. Její knihy dodnes vycházejí v nových překladech a vydáních po celém světě. Je zvláštní, jak některé z nich našly masovou odezvu v Rusku (Karkulín ze střechy) a jiné např. v Německu, jak některé příběhy silně zapůsobily na Poláky a jiné na Francouze. Nejpopulárnější je ve Švédsku a v Německu, kde se její jméno objevuje v názvech více než sto škol a ulic. V Anglii a USA už není tak výraznou autorkou, neboť mají velké množství podobně geniálních autorů, kteří se tam dokázali prosadit již v druhé polovině 19. století (Lewis Carroll a jeho Alenka v říši divů, Kenneth Graham – Žabákova dobrodružství, James Barrie – Peter Pan, později A. A. Milne – Medvídek Pú). Krom toho děti v Anglii a Spojených státech možná tolik nepotřebují Pipi ani Karkulína. Ve francouzském prostředí, kde vládne spíše chladnější intelektuální klima, se knihy Astrid Lindgrenové s takovým nadšením neseťkaly, nakladatelé nepřijali spisovatelčin nevyumělkovaný styl, „hubatost“ a drsnější humor. Klasická francouzská literatura pro děti vznikala v poeticky laděné, snové krajině, zásadně z výchovných pohnutek dospělých, dětskost nebyla příliš ceněna.

## 2. STRUKTURA PŘÍBĚHU

Tato kapitola obsahuje stručný popis příběhu – jeho klíčových událostí a postav. Slouží pouze pro orientaci, neplní funkci analýzy díla.

Ústředními postavami příběhu jsou dva bratři – třináctiletý Jonatán Lev a jeho mladší bratr Karel (10 let), přezdíváný Suchárek, který příběh vypráví. Vyprávění začíná v době, kdy oba chlapci i jejich maminka už vědí, že je Suchárek vážně nemocen a že mu zbývají poslední měsíce života. Suchárek má ze smrti strach, a tak ho Jonatán utěšuje vyprávěním o zemi Nangijale, do které se lidé po smrti přemísťují. Je to krásná země, lidé jsou tam zdraví a šťastní, prožívají dobrodružství od rána do večera, je to totiž země, odkud pocházejí všechny pohádky a dávné příběhy.

Krátce na to vypukne v domě, kde Suchárek tráví dlouhé chvíle, mohutný požár. Jonatán se ve snaze zachránit nemohoucího bratra skokem z okna smrtelně zraní a zemře. Z novin se pak dozvídáme, jak se celá věc přihodila. Také Jonatánova učitelka nechala v novinách otisknout dopis, v němž obdivuje Jonatánovu statečnost a dává mu jméno po panovníkovi, kterého Jonatán vždycky obdivoval – Lví srdce. Suchárek pád přežil ve zdraví. Trvalo dva měsíce, než i jeho dostihla smrt.

Přesně tak, jak Jonatán říkal, se z ničeho nic objevil před brankou starobylého stavení zvaného Rytířský dvůr a podle cedulky: Bratři Lví srdce, Třešňové údolí, Nangijala, poznal, že se objevil zrovna tam, kde je i Jonatán. Tak se bratři znovu setkali. Suchárek se uzdravil. Jonatán jej seznámil s Třešňovým údolím a jeho obyvateli, hlavně s Žofíí, která jim za drobnou pomoc na zahrádce dávala jídlo. Poučil Suchárka o tom, jak to tam chodí, když je to tak jiná doba. Několik dní spolu tráví hraním, jízdou na koni, koupáním a lukostřelbou. Jonatán naučí Suchárka všechno, co se dřív naučit nemohl.

Jednoho dne se Suchárek od Jonatána dozví, že jinde v Nangijale se nežije tak dobře jako tady v Třešňovém údolí, že ve vedlejším Šípkovém údolí je těžko a smutno, protože tam lidé nežijí svobodně. Pak mu vypráví o Tengilovi a jeho vojácích a silné zbrani, kterou dovede přinutit muže, aby opustili své rodiny a odešli pracovat do jeho země Karmánie, odkud se nikdo kromě Tengila nevrací. Obyvatelé Třešňového údolí v čele s Žofíí chystají povstání, zjistí však, že mezi sebou mají zrádce, který nepříteli

donáší zprávy o chystaném boji a střílí holubice, které přenášejí vzkazy mezi lidmi Třešňového a Šípkového údolí. Zrádce se dokonce pokusí vplížit do Rytířského dvora a najít lístky se vzkazy, které tam Jonatán ukrývá.

Z posledního vzkazu se Žofie dozví, že Tengil dostal už i Urbana, člověka, bez něhož jsou obě údolí Nangijaly ztracena. Jonatán se proto rychle vypravuje do Karmánie, aby Urbana osvobodil. Suchárek musel zůstat na Rytířském dvoře sám. Tu noc, co Jonatán odjel, se Suchárkovi ve snu zdálo, že Jonatán volá o pomoc. Váhal, ale nakonec se vypravil na cestu hledat Jonatána. Než odjel, potkal Huberta, jednoho z obyvatel Třešňového údolí, který se ho vyptával, kam má namířeno, kde je Jonatán a na další věci. Suchárkovi se jeho chování zdálo podezřelé, proto napsal na zeď zašifrovaný vzkaz Žofii, která se po něm určitě bude shánět, když si nepřijde pro jídlo, že se musel vydat na cestu, protože ho Jonatán volal a že zrádce je Hubert.

Cestou Nangijalským pohořím si Suchárek prožije větší dobrodružství, než po jakém kdy toužil – na skalním převisu ho překvapí smečka vlků, a hned vzápětí Hubert, který se tam záhadně objeví a před smečkou ho ochrání. Suchárek ale nevěří, že má dobré úmysly, Hubertovi uteče a pokračuje dál ve své v cestě. Navečer se usadí v jeskyni a pokouší se usnout. V tom zaslechne zvenčí něčí hlasy. Patří Tengilovým vojákům, kteří se u jeskyně schází se zrádcem z Třešňového údolí. Nepřijde ovšem Hubert, jak Suchárek očekává, ale Jossi, ten hodný z hostince u Zlatého kohouta, a prozradí, na co zaručeně vlákají nepohodlného Jonatána do pasti (na jeho bratra). Vojáci pak přespí v jeskyni, aniž by věděli, že tam s nimi je ten, koho už teď také hledají.

Ráno je Suchárek odhalen, podaří se mu však vojáky šikovnou lží přesvědčit, že je z Šípkového údolí a že jen zabloudil. V doprovodu vojáků se tak bez problémů dostane dokonce za střežené hradby kolem Šípkového údolí. Vojáci ho dovedou až k jednomu ze zdejších obyvatel, Matyášovi, o němž se domnívají, že je jeho dědeček, kterého si Suchárek v nouzi vymyslel. Matyáš asi pochopil, co mu z dálky Suchárek naznačuje a přivítal ho, jako kdyby ho skutečně znal, vojáci nic nepoznají. Suchárek měl větší štěstí, než si myslel, v chaloupce u Matyáše se v tajné komůrce náhodou skrýval Jonatán. Bratři se tak po dlouhém a nebezpečném odloučení opět shledávají. Povídají si o tom, co všechno se mezitím přihodilo, a Suchárek vzpomene i na Huberta, jak mu ukřivdil. Pošlou tedy Žofii holubici, aby věděla, že zrádcem je Jossi a ne Hubert. Žofie ale vzkaz nikdy nedostala.

Od té doby se Suchárek od Jonatána nehne. Tak se stane, že se pro Urbana vypraví oba, i když je tak cesta nebezpečnější. Tajnou chodbou pod hradební zdi se jedné noci vyplíží z Šípkového údolí a vydají se na cestu do Karmánie. U řeky zachrání život vojákovi Perkovi, který si ve své hlouposti a ješitnosti usmyslel, že překoná její mocný proud. V Karmánii se pak Suchárek poprvé setkává s Katlou, v jejíž sluji Tengil Urbana vězní. Ukáže se, že přišli na poslední chvíli. Urbana ale proti všemu nakonec osvobodí. Na zpáteční cestě však potkají družinu vojáků, Perk pozná Jonatána v přestrojení a domyslí si, kdo jsou ti dva, kteří jedou v jeho doprovodu. V tu chvíli Urban ujíždí tryskem do bezpečí, Jonatán jedoucí se Suchárkem na jednom koni se snaží jet hned za ním, jsou ale pomalejší. Aby unikl alespoň Jonatán, rozhodne se Suchárek z koně seskočit a před vojáky ukrýt, než se pro něj někdo vrátí. Plán se podaří. Jonatán s Urbanem bezpečně dorazí do Matyášovy chaloupky a Suchárka vojáci nenajdou.

Mezitím se k Šípkovému údolí blíží Jossi a nic netušící Žofie s Hubertem. Jossi je vede rovnou do Karmánie, aby je vydal Tengilovi. Cestou je však zahlédne Suchárek a prozradí, že Jossi je zrádce. Trvá dlouho, než mu uvěří. Jossi se snaží před jejich hněvem uprchnout, skočí do loďky a odnesen proudem končí v Karmově vodopádu. Pak nastane den povstání, Tengilova armáda je poražena i Tengil je zabit a zbaven moci nad Katlou. Trubka, kterou Katlu ovládal, teď patří Jonatánovi. Při povstání zemřel Matyáš i Hubert a mnoho dalších, podle Jonatána se však dostali do Nangilimy, kde si teď žijí mnohem šťastněji. Poslední, co ještě zbývá, je odvést Katlu zpět do sluje. Úkolu se ujme Jonatán, Suchárek jej samozřejmě doprovází. Katla poslušně kráčí za Jonatánem až do chvíle, kdy Jonatán trubku upustí a ta nenávratně zmizí ve vodopádu. Katla vycítí svou příležitost a snaží se bratry ožehnout svým smrtícím plamenem. Jonatánovi se podaří uvolnit velký kámen a srazit jím Katlu do vodopádu, kde se utká se svým bájným nepřítelem Karmem. Jonatán zasažen Katliným dechem pomalu ztrácí vládu nad svým tělem. Suchárek nejprve nerozumí, ale pak mu Jonatán vysvětlí, že jej Katla přeci jen trochu ožehla a že zanedlouho už nebude moci hýbat ani rukama. Suchárek pochopí, co má udělat. Vezme nemohoucího Jonatána na záda a skočí s ním ze skály, tak se oba dostanou do Nangilimy.

### 3. LITERÁRNÍ ROZBOR TEXTU

Literární rozbor díla napomáhá ujasnit si jeho smysl, proniknout do jeho struktury, pochopit zdroje jeho poetiky, odhaluje na první pohled neviděné myšlenky.

#### 3.1 JAZYKOVÝ PLÁN

U většiny literárních děl má jazyk kromě funkce zprostředkovatele obsahu i další stejně nepostradatelné funkce. Podle jazyka např. poznáme, je-li obsah díla míněn vážně či ironicky, je-li dílo určeno dětskému či dospělému čtenáři, podle jazyka dovedeme odhadnout záměry autora a směry, kterými se může ubírat konkrétní děj, jazyk mj. podává také informace o autorovi, době, ve které tvořil apod. Podoba jazyka má zásadní vliv na atmosféru celého díla, někdy může být dokonce smyslem díla, pointou nebo důležitou součástí kompoziční výstavby. Způsob jazykového vyjádření může velmi přesně a přitom stručně podávat další informace o postavách a situacích, rozmnožovat významy (např. pomocí symbolů, metafor), proměňovat dynamiku, vytvářet napětí, může zprostředkovávat emoce, vjemy, může být potěchou čtenáři (rozesměje, fascinuje) atd. Pomocí různých jazykových prostředků může autor na malé ploše, třeba jen v několika slovech, předat myšlenku, která by doslovně popsána vydala na několik hutných vět. Astrid Lindgrenová si byla vědoma této moci jazyka a dobře ji ovládala – dokázala geniálním způsobem využít nejrůznějších možností jazyka a vytvořila tak fascinující díla. Suverénní anarchistická hra s jazykem, kterou předvedla už v *Pipi Dlouhé punčoše*, ji zařadila mezi jazykové modernisty švédské literatury.

##### 3.1.1 Překlad

Než se vyjádřím k jazykovému plánu, musím upozornit na skutečnost, že vycházím z českého překladu, nikoli z textu v původním jazyce. Domnívám se, že překladatel je vždy alespoň zčásti spoluautorem, že jeho vnímání díla, překladatelský styl a další okolnosti (osobnost, hodnotová orientace, aktuální životní situace ap.) se v překladu



vždy určitou měrou projeví. Bratry Lví srdce přeložila Jarka Vrbová (Vaňková), překladatelka umělecké prózy pro dospělé i pro děti a mládež z norštiny, švédštiny a angličtiny. Dnes je již „dvorní“ překladatelkou Astrid Lindgrenové. V rozhovoru (na [www.citarny.cz](http://www.citarny.cz)) uvedla, že nejobtížnější pro ni byl překlad právě Bratrů Lví srdce: „Byla to moje první dětská kniha a já s mrazením zjistila, že překládat dětskou literaturu je mnohem těžší než překládat tzv. dospělou. Kromě toho Lindgrenová píše velice jednoduchým jazykem, který, přeložen doslova, by působil dojmem slohového cvičení ze 4. třídy. Ale to tak trochu platí o severských jazycích obecně. Jsou strohé, bez kudrlinek, tím ovšem nechci říct, že chudé. Ovšem chudší než čeština.“ Jako nejobtížnější na překladech knih Astrid Lindgrenové se Jarce Vrbové jevilo převést její jednoduchý a vřelý jazyk do češtiny tak, aby její slova nepůsobila „ploše a šišlavě, aby věty zněly pevně, nikoli však stroze, hřejivě, nikoli rozměkle“. Jako čtenář neznalý švédštiny nedovedu přesně odlišit jazykovou kvalitu literárního díla od kvality překladu, dílo mohu posuzovat jen podle českého překladu. Po jazykové stránce na mě dílo hluboce zapůsobilo, překlad (česká verze díla) se mi tedy jeví jako velmi zdařilý, ať již je více dílem autorky či překladatelky.

### 3.1.2 Základní faktory ovlivňující jazyk literárního díla

Jazyk literárního díla zpravidla podmiňuje několik zásadních faktorů, jakými jsou například věk čtenářů, kterým je dílo určeno, forma (vyprávění v první či třetí osobě, deníkový zápis), žánr (jazyk pověsti je jiný než jazyk románu) a další. Zcela charakteristickým a jedinečným způsobem je jazyk v Bratrech Lví srdce ovlivněn formou. Příběh vypráví desetiletý chlapec Suchárek Lev, který v příběhu zároveň vystupuje jako jedna z hlavních postav, všechny události jsou zaznamenány v první osobě a z pohledu malého dítěte, tedy popsány jazykem odpovídajícím dětskému věku a myšlení. To je s ohledem na žánr vcelku obvyklý postup. Co je však neobvyklé, je obsazení vypravěče – Suchárek není žádným neohroženým hrdinou, který by vyprávěl o svých hrdinských skutcích, naopak je bázlivý a sám sebe vidí jako zbabělce, před nepřítelem by se raději skryl, mluví spíše o svém strachu a neschopnosti, za hrdinu se rozhodně nepovažuje, hrdinou příběhu je podle něj někdo jiný – jeho milovaný bratr

Jonatán. A tak je nastavena i jazyková rovina díla – má silně úvahový charakter. Na pozadí vyprávění o Jonatánovi se Suchárek zabývá sám sebou, svými myšlenkami a pocity, tím z obyčejného vyprávění vytváří cosi vyššího a bohatšího, dokonce tím posouvá i žánr díla, a to na hranici mezi příběhovou prózou a psychologickým románem. Sděluje své pocity, vysvětluje, hodnotí (např.: *Hned jsem si ale pomyslel, jak to bylo hloupé. Proč by se mi měli smát? Já si takhle pořád něco v duchu představuju. Nebo Vidíte sami, jak ošklivě si dokážu o lidech vymýšlet!*), vyslovuje úvahy, přání, obavy a pochyby (*Napadlo mě že nic o Nangijale třeba není pravda. Co když si všechno Jonatán vymyslel, jen aby mě rozptýlil, jak to míval ve zvyku!*), dává otázky čtenáři i sobě (*Všichni byli veselí. Ale bylo jim doopravdy veselo?*). Způsob, kterým Suchárek vypráví, je bezprostřední a upřímný, mluví velice otevřeně a často o věcech, o kterých se člověku nemluví snadno – o své zbabělosti, slabosti, o chybách a křivdách, kterých se dopustil, ale třeba i o lásce a jiných hlubokých citech.

Jako čtenář cítíme, že má velký zájem na tom, abychom mu rozuměli a přesně pochopili, co nám chce říct. Čtenář tak získá pocit veliké blízkosti a důvěrnosti. Taková forma umožňuje čtenáři vcítit se do postavy a velmi intenzivně s ní prožívat její pocity, radovat se i bát, účastnit se jejího myšlení, rozhodování, přitom ale z bezpečné pozice – přes postavu. Díky této formě si mohla Lindgrenová dovolit psát velmi zpříma, bez eufemismů, protože to přece není její hlas, který říká: „*Byl trochu ošklivý a dost hloupý strašpytel, co se mu třesou nohy.*“, ale hlas Suchárka: „*Byl jsem trochu ošklivý a dost hloupý strašpytel, co se mu třesou nohy.*“. Suchárek si sám k sobě může dovolit mnohem větší upřímnost. Od něj mnohem otevřeněji vážněji přijmeme skutečnosti, které by od jiného vypravěče, třeba nadosobního, stojícího mimo příběh, mohly vyznít zlomyslně a hrubě.

### 3.1.3 Slovní zásoba a větná skladba

Vzhledem k výraznější odlišnosti švédštiny a češtiny je hodnocení podle tohoto kritéria dost problematické, překladatelka musela zvažovat potřeby a nároky českých čtenářů a překlad přizpůsobovat jejich jazykovým možnostem, které jsou jiné než možnosti čtenářů švédských. Jazykový plán z hlediska slovní zásoby a větné skladby,



tak jak jej máme k dispozici v českém překladu, odpovídá možnostem i potřebám cílové skupiny, tedy dětem od osmi do třinácti let – jazyk je srozumitelný, nesložitý (převažují slova s jasným významem, běžně používaná, s nižším počtem slabik), přitom ale bohatý a inspirativní (použití různých slov podobného významu při vyjádření téhož, slova méně používaná ale z kontextu srozumitelná), oživen je mnoha jazykovými prostředky, zejména přímou řečí. Lindgrenové (či Vrbové) se podařilo vystihnout charakteristické rysy dětského způsobu vyjadřování, jazyk působí velice autenticky, přirozeně a nestrojeně, při čtení neruší (třeba krkolomnou spisovností nebo zbytečnou komplikovaností), nepřekáží v prožívání, ale naopak výborně dotváří význam a modeluje atmosféru. V textu se v důsledku toho občas vyskytují nespisovné výrazy (např. *zdravějč, představuju, obyčejnej*) a podobně laděné slovní vazby (*mohl jsem se na Huberta vykašlat; ty troubo, co to povídáš?; učitelka je asi trochu ťuklá*), často autorka používá zdobněliny (*nejheboučtější*), slova citově zabarvená, zveličující (*opravdivý kůň*) a méně frekventovaná (záležitost překladu – *zhezknul, štrapáce*). Jak již bylo řečeno výše, v textu se poměrně často objevují výrazy nečekaně přímé, nezjemnělé až hrubé. Slovem tohoto typu je např. hojně se vyskytující sloveso „umřít“ (*Jonatán věděl, že brzy umřu; přivázat Katlu ve sluji, kde měla umřít; myslel jsem, že umřu strachem; raději bych umřel; ano, ale to umřeme; nespí Suchárku, umřeli ad.*), snadno by se dalo nahradit výrazem jemnějším (zemřít, uhynout) nebo opisem, což naznačuje, že jeho použití bylo čistě záměrné. Domnívám se, že překladatelka tím chtěla podpořit jednu ze základních myšlenek díla, sice že smrt je součástí života a mluvit o ní je normální a samozřejmé.

Větná skladba je příjemně pestrá, v textu najdeme všechny typy vět – od jednoslovných až po komplikovanější souvětí, jejich poměr je celkem vyvážený – převažují spíše věty kratší. Stavba vět a souvětí je přehledná a snadno pochopitelná, ani ve slovosledu nejsou patrné žádné významné nepravidelnosti, které by bránily srozumitelnosti. Věty jsou psány intuitivně a přirozeně – ke čtenáři snadno doléhají, rozumí jim okamžitě, nemusí se při čtení vracet, aby se ujistil o jejich významu, jsou šťavnaté a různorodé. Výstavbou souvětí dovede Lindgrenová (či Vrbová) také regulovat tempo vyprávění, někdy se děj téměř zastaví, věty jsou nehybné, jindy vyprávění dostane průvan, je to smršť: „*Kdo to kdy slyšel, Suchárek Lví srdce! Vyprskli jsme smíchy a smáli jsme se, jako bychom slyšeli nejlegračnější věc na světě, ale hlavně*

*proto, že jsme měli chuť se něčemu smát, protože jsme měli takovou radost, že se nám málem rozskočilo srdce. A jak jsme se smáli jak blázni, začali jsme se štouchat, ale smát jsme se nepřestávali. Kdepak, smáli jsme se čím dál víc, i když jsme upadli do trávy, kouleli jsme se dolů, až jsme žbluňkli do řeky, ale i tam jsme se smáli tak, že jsem dostal strach, že se utopíme.“*). V textu se často setkáváme se zvláštními dovětky (*Byl jsem vždycky totiž jenom trochu ošklivý a dost hloupý strašpytel, co se mu třesou nohy a vůbec. Nebo Padaly na nás jemné bílé lističky a usazovaly se nám ve vlasech a všude.*), jsou nejspíše dalším z prostředků, kterými autorka či překladatelka podpořila dojem autenticity – vyjádřila jimi jistou neobratnost vypravěče.

### 3.1.4 Jazykové prostředky

Nejfrekventovanějším jazykovým prostředkem je přímá řeč – dává vyprávění živost, dynamiku, vzdušnost. Autorka ji využila skutečně hojně, i proto je dílo tolik čtivé. Skrze dialogy lze zřetelně a poutavě předat i více obsahů najednou (z krátkého rozhovoru bratrů se dozvíme, co se stalo za událost, jak to zasáhlo jejich vztahy s jinými postavami, z jejich reakcí a průběhu rozhovoru vůbec vycítíme i osobní postoj k události, vzniklé obavy). Vypravěč buď jednoduše sdělí, co se přihodilo, nebo děj na chvíli zpřítomní a sdělí obsah skrze dialog. Oba typy vyjádření vypravěč střídá, občas je nechává přirozeně prolnout se svými úvahami, vznikne pak něco na pomezí přímé a nepřímé řeči (*Tak jen si lži, pomyslel jsem si. Dřív nebo později budeš mít co dělat se Žofií. A pak pámbu s tebou, ty ubožáku.*). Neobvyklým a velice zajímavým prostředkem jsou vnitřní monology a hovory sama se sebou (*Tak jsem se rozhodl. Praštil jsem pěští do králíkárně, až sebou králíci škubli. A aby to bylo jasné, řekl jsem nahlas: „Pojedu! Pojedu! Nejsem žádněj třasořitka!“*).

I volba jazykových prostředků je vedena snahou vyvolat dojem, že jde o vyprávění autentické. Myšlenky jsou mnohdy formulovány tak, aby působily dětsky, jsou vyjádřené jakoby neobratně nebo naivně. Jindy se tato snaha projevuje v podobě slovních spojení a obrátů, které běžně používají děti, tedy něco jako dětský slang (*je to pravda pravdouci*). Dále se ve větách například opakují stejná slova, podobně jako to dělají děti, když jsou něčím fascinovány, když se „opájí slovy“ (*Až jsem ztrácel dech,*

*jak to bylo příšerné a krásné zároveň. Měl jsem pocit, jako bych byl projížděl snem, ano, jako by celá ta měsíční krajina byla z nějakého krásného, divokého snu. Řekl jsem Pirkovi: „Komu myslíš, že se tohle všechno zdá? Mně určitě ne. Jedině někomu, kdo dokáže snít nadpozemsky krásně a příšerně zároveň – a to dokáže snad jen nějaký bůh.“)* Někdy se vypravěči přihodí, že chce něco říct, ale neví jak, neumí se vyjádřit (*Jenom jsem ležel a poslouchal, jak holubi vrkají, a v jejich vrkání nebo z jejich vrkání nebo jak bych to řekl, jsem slyšel Jonatánův hlas.*). Některé další jazykové zvláštnosti jsou zapříčiněny fiktivní nevědomostí nebo nezkušeností vypravěče, pozornost věnuje podrobnostem nebo zdánlivým zbytečnostem (*Uprostřed podlahy stál nejmohutnější stůl, jaký jsem v životě viděl, a podél něj dvě dlouhé lavice, kde by určitě mohlo sedět najednou tucet lidí a vůbec by se nemačkali.*).

Málokdy, ale přesto můžeme v textu narazit i na obrazná pojmenování, metaforická vyjádření (*sluj čpí zatuchlou špatností, vzduch je cítit starým připáleným zlem*). Vedle těchto jazykových prostředků se setkáme i s běžnějšími, jako je gradace, stupňování výrazu pomocí kumulace slov s podobným významem (*maličký, polekaný, osamělý, nejosamělejší na celém světě*) nebo slov s výraznou zvukovou kvalitou (*Najednou je tak blízko mě, že vidím jeho krutý obličej a kruté oči. Krutý jako had, říkal Jonatán, a skutečně tak vypadal, skrznastrz krutý a krvelačný. Šaty měl rudé jako krev a chochol na helmě byl taky rudý, jako by ho namočil v krvi.*), dále zveličování a přehánění (např.: *měl heboučkou, nejheboučtější srst na celém světě*).

Občas se v textu objeví drobný nonsens nebo ironie pro potěšení, uvolnění napětí a zlehčení situace (*Jonatán mi říkal Suchárku. Říkal mi tak odmalička a jednou, když jsem se ho zeptal proč, řekl mi, že proto, že má hrozně rád suchary, a to hlavně takové, jako jsem já. Nebo: „Pírko, vlci se bojí ohně, copak to nevíš?“ řekl jsem. Ale sám jsem tomu pořádně nevěřil a vlci o tom taky zřejmě nikdy neslyšeli.*). Jindy čtenáře potěší vypravěčovy nezkracené projevy radosti z velkých věcí i z maličností (*Jé, tak tady bydlíme!* Nebo: *Bylo mi dobře a trochu jsem si v té samotě zazpíval: „Mám chleba a ohniček a koně, mám chleba a ohniček a koně.“ Nic jiného mě nenapadlo. Nebo: Jonatán si lehl vedle mě, a tak jsme dlouho leželi a dívali se na bratry Lví srdce ve vodě.*).

### 3.1.5 Jména postav

Některá jména postav, bájných stvoření i místních názvů dávají informaci o tom, je-li jejich nositel příslušníkem dobré nebo temné strany, jiná jména jsou neutrální, možná i záměrně neutrální. Bezpečně poznáme podle jména Tengilovy vojáky, služebníky zla – Védra, Kódra, Perka, Dudyka, stejně tak odhadneme, jsou-li záhadná bájná stvoření pojmenovaná Katla a Karm dobrá nebo zlá. Jména hlavních postav jsou zvukově i významově neutrální, Karel je ve Švédsku dost běžné jméno, Jonatán spíše výjimečné, podobně neutrální jsou i jména dalších více či méně kladných postav (Žofie, Jossi, Hubert, Matyáš). Když se čtenář dozví o zradě, nepozná podle jména, kdo je zrádce. Označení Suchárek a také příjmení Lev nebo Lví srdce v sobě již nese jistý symbolický význam (suchar – symbol křehkosti, nevýraznosti, bezchutnosti; lev – symbol síly a odvahy; spojení těchto dvou jmen působí protikladně až směšně, vzájemně se vylučují – oxymoron). Jméno hlavního nepřítele, Tengil, není zvukově nijak děsivé, možná něco znamená nebo připomíná v původním jazyce, zvukově nejděsivější jsou jména Védra a Kódra, patří dvojici vojáků, se kterými Suchárek Lví srdce zažil nejtěžší okamžiky, v knize se tyto postavy objevují na více místech. Co se týká místních názvů, tak pravděpodobně čtenář vycítí rozdíl mezi Třešňovým a Šípkovým údolím, pozná, ve kterém údolí se lidem žije smutněji, „trnitěji“. Země, kde sídlí Tengil se jmenuje Karmánie – název budí představu něčeho silného, mocného a zároveň vzdáleného a neznámého, naproti tomu názvy posmrtných říší – Nangijala a Nangilima – zní jemně, mírně, velice vznešeně a cizokrajně, seskupení hlásek je libozvučné až magické. V příběhu se objevují i názvy jako Prastaré Prahory a Prastará Prařeka vzbuzující jakousi pohádkovou atmosféru, místu a času dávají pohádkový rozměr – stalo se kdesi a kdysi.

### 3.1.6 Jazyk postav

Jazyk je také jedním z prostředků, kterými jsou v příběhu charakterizovány postavy – příslušníci „zlé“ strany mluví nespisovně, po obsahové stránce většinou primitivně až přihlouple (*Uříznu mu vobě uši, jesli ani dneska nepřide včas.*). I

nejobávanějšího nepřítele, vůdce všech příslušníků temné strany, původce veškerého zla, jistým způsobem charakterizuje jazyk – nemluví vůbec, je to tajemná a nebezpečná postava, člověk bez identity. Rozdílnost povah obou bratrů, Jonatána a Suchárka, je patrná i z jejich jazykového projevu. Starší z bratrů, Jonatán, mluví klidně, s rozmyslem a navzdory všemu vždy pozitivně a s nadějí, jeho řeč je uhlazená a jistá a až na jeden zvláště těžký okamžik ji neovládají prchlivé emoce. Přesně takový se podle Suchárkova vyprávění jeví Jonatán – silný, odolný, statečný, rozumný a pozitivně smýšlející člověk. Okamžik, kdy ho ovládnou emoce a vyjádří se hrubě, vysloví něco, co není ani statečné ani pozitivní, ale zoufale beznadějně, má najednou ohromnou sílu, čtenář cítí, že se stalo něco opravdu zlého. Naproti tomu Suchárek, který často mluví nejistě a sebelítostivě, nás projevem beznaděje tolik nezaskočí. Ze způsobu vyprávění se o něm dozvíme ještě mnohem více, jednak podle toho, na co se při vypravování zaměřuje, co mu přijde důležité sdělit a co jen tak na okraj zmíní, a jednak podle toho, jak to řekne, kolik do toho vloží emocí, jaká zvolí slova. Ačkoli to není v textu výslovně řečeno, víme, že je Suchárek citlivý, že nadevše miluje svého bratra, že je občas slabý a zranitelný, ale také že umí být statečný a třeba i drzý, že je zvědavý a ne tak hloupý, jak si o sobě někdy myslí. Nakonec pochopíme, že má vůli i sílu přemoci svou zbabělost a být zaslouženě Lvím srdcem.

### **3.2 KOMPOZIČNÍ PLÁN.**

„Kompozici díla chápeme jako členění díla a způsob sepětí jeho segmentů v rámci celku. Projevuje se proporcemi jeho částí, posloupností témat a motivací jejich vztahů, syžetovými postupy.“ (Peterka 2001, s. 132)

#### **3.2.1 Vnější kompozice díla, formální uspořádání**

Kniha byla Albatrosem vydána již třikrát, poprvé v roce 1992 a pak ještě v letech 2001 a 2008. Jednotlivá vydání se od sebe liší jen nepatrně – grafickou úpravou, počtem stran, způsobem oddělení kapitol, rozměry pevné vazby ap., podstatné formální



elementy jsou ve všech vydáních zachovány. Dílo je rozčleněno do 16 kapitol, které nemají názvy, jsou označené pouze pořadovým číslem. Počet stran se pohybuje mezi 150 a 160 (podle vydání).

Z hlediska obsahu nejsou mezi jednotlivými kapitolami výrazné hranice, stále sledují stejnou dějovou linii, paralelně neprobíhají žádné další děje. Rozdělení do kapitol neslouží ani jako stříhy mezi časově vzdálenými událostmi, dalo by se říci, že pouze formálně rozčleňují vyprávění do menších celků a činí ho tak přehlednějším. V každé z nich by se daly najít dvě nebo tři výrazné události, kolem nichž se vyprávění soustřeďuje.

1. Suchárkův život na zemi
2. Jonatánova smrt
3. První dny Suchárka v Nangijale, setkání s bratrem
4. Seznámení s obyvateli Třešňového údolí
5. Suchárek se dozvídá o problémech v Šípkovém údolí a Jonatánově snaze pomoci
6. Jonatánův odchod, Suchárkova samota, Hubert zrádce?
7. Suchárek se odhodlává a vypravuje na cestu
8. Setkání Suchárka s Tengilovými vojáky, Jossi zrádce, cesta do Třešňového údolí
9. Setkání s Jonatánem, příprava povstání
10. Tengil
11. Tajná chodba za hradby Šípkového údolí, Tengilovi vojáci
12. Cesta do Karmánie, ke Katlině sluji, záchrana vojáka Perka
13. Vysvobození Urbana
14. Cesta zpět, odhalení zrádce – Suchárkův statečný čin
15. Den povstání, porážení Tengila, odvedení Katly do sluje
16. Smrt Katly, Jonatán zraněn, skok do Nangilimy

Na úplném začátku nebo úplném konci kapitoly je obvykle umístěn architektonický impuls – výrazný moment, který přispívá k ucelenosti kapitoly a předznamenává dějový zvrat. Bývají to krátké, úderné věty sdělující něco překvapivého,

nečekaného, naznačují příchod změny, a tím lákají a provokují čtenáře k dalšímu čtení (např.: *Ted' přijde to nejhorší. Nebo: Pak se to stalo. To jsme si mysleli tehdy. Utekl, utekl! Je pryč!*). Některé z kapitol jsou ukončeny v okamžiku, kdy děj dospěje k nějakému emocionálně silnému okamžiku (*A v jeho světle jsem uviděl Katlu. Já ji viděl.*) nebo naopak k něčemu, na co jako čtenář dlouho čekáme, co tušíme, ale nedostáváme. Vypravěč se jakoby odmlčí a ponechá čtenáři prostor pro vlastní představu. Za všechny uvedu jeden příklad: Mladší z bratrů, Suchárek, se vydává na cestu, aby našel svého bratra Jonatána, neví, kde ho má hledat, a uvědomuje si, že opustit Třešňové údolí v těchto časech je velice nebezpečné. Dlouho se odhodlává než se vypraví. Cestou se mnohokrát ocitne v situaci, ze které lze vyvážnout snad jen zázrakem. Přesto se mu podaří dostat na nepřátelské území a najít, co hledá. Radost, kterou musel Suchárek cítit, když se úplnou náhodou a po tolika život ohrožujících událostech znovu setkal se svým bratrem, musela být obrovská. Způsob, jakým se jejich setkání odehraje, je tak emocionálně působivý, že Suchárkova radost zachvátí i čtenáře, přitom vypravěč neřekne nic víc, než: „*Někdo tam ležel a spal. Byl to Jonatán.*“. Kapitola končí.

Dalším, i když střídavě využitým prostředkem kompoziční výstavby jsou různé typy spon, to jsou části textu, které určitým způsobem vytvářejí vazby mezi kapitolami, sousedními i vzdálenými. V kompozici Bratrů jsou to některé věty na konci jedné a na začátku následující kapitoly (např. *Ale Hubert to nebyl. Byl to Jossi. Zlatý kohout.* V následující kapitole: *Jossi a nikdo jiný.*). Sponu tvoří také shodné obrazy, výjevy, vyskytující se ve dvou různých textově vzdálených místech (např. obraz kuchyně na začátku knihy, tedy v části vyprávění o pozemském životě bratrů, a pak podobný obraz kuchyně, ve které bratři spí na Rytířském dvoře v Nangijale; podobně skok z okna na začátku a skok ze skály na konci příběhu). V textu se objevuje i jedna těsná spona, tedy doslovné zopakování téhož, téže myšlenky. Věta „*Neplač, Suchárku, uvidíme se v Nangijale!*“, kterou vysloví Jonatán, když umírá, se později zopakuje v podobě vzkazu, kterým se Suchárek loučí se svou maminkou: „*Neplač, maminko, uvidíme se v Nangijale.*“

České vydání knihy obsahuje přes třicet černobílých ilustrací, jejich autorem je český výtvarník František Skála ml. Ilustrace zachycují události příběhu nebo jeho

postavy, tedy konkrétní objekty, přesto jsou vysoce expresivní. Pro dětskou knihu nejsou zrovna typické, jsou melancholické někdy až ponuré, což možná koresponduje s autorovým přesvědčením, že kniha patří zejména dospělým (Pozitivní noviny, 2006). Výrazným kompozičním prostředkem ilustrací je kontrast – světlo a stín, někdy vidíme jen obrysy postav, věcí, přesto dovedeme odhadnout, co na ilustraci je, cítíme za ní události, tedy dějové prvky, ale i silné emoce. Mají velkou sílu, nejsou naivní, se čtenářem nemanipulují, detaily nechávají na jeho fantazii, čtenář do nich vtěsná, co potřebuje. Myslím, že jsou velmi zdařilé.

### 3.2.2 Vnitřní kompozice, významové členění textu

#### **Kompoziční principy**

Kompoziční princip představuje určitý jednotící způsob vnitřní výstavby celého uměleckého díla. Každé dílo je vystaveno na více takových principech. Základním principem je obvykle kontrast vyjadřující naléhavě a jednoznačně stěžejní lidské postoje a vztahy. (Všetička 1992, s. 15) V díle Bratři Lví srdce je vedle tohoto principu použit i princip gradace, princip motivický a rámcový.

#### **Kontrast**

Základním prostředkem kompoziční výstavby je kontrast, v díle je přítomen jak v obecnějších rozměrech (dějích, prostředí, postavách, vztazích), tak v drobných scénách a motivech. Zcela zásadní je kontrast dobra a zla, bez tohoto kontrastu by příběh nebyl možný, neboť ten je podstatou žánru a literatury vůbec. Koexistence dobra a zla vyvolává napětí, z kterého se rodí konflikty, jež jsou základním stavebním kamenem každého příběhu, pohybují dějem, postavám dávají motivaci k jednání. K zamyšlení vede i poněkud odlišné vnímání kontrastu života a smrti, v tomto směru je příběh dost netypický, neboť smrt hrdiny je obvykle největším neštěstím pro příběh a



hrozbou pro čtenáře, znamená konec všeho, naděje, příběhu, konec dobra. V příběhu o bratrech smrtí naopak všechno začíná.

Silný kontrast čtenář vnímá i mezi dvěma prostředími, v nichž se příběh odehrává – pozemský svět a Nangijala. Prostředí, v němž příběh začíná, je chladná, strohá místnost, uzavřená a tolik známá, s jedním oknem, kam jen málokdy zasvítí slunce, zavane vítr. Nangijala, země, do které se příběh záhy přesune, kontrastuje s původním prostředím snad všemi dostupnými způsoby – je blahodárným, otevřeným, prosluněným prostorem, neznámým a divokým, plným světla a vůní, krásných a příjemných věcí, skrytých tajemství a fantastických dobrodružství. S příchodem do nového prostředí dostává Suchárek možnost pohybu, tedy další kontrast – nemoc znemožňovala Suchárkovi pohyb, v Nangijale je uzdraven, a osvobozen i vnitřně. Příběh se rozpohybuje, zrychlí a rozjasní.

Kontrastně se také jeví povahy obou bratrů, zejména co se týká odvahy, rozhodování a jednání. Jonatán je odvážný, rozhoduje se rychle, jedná rychle, přitom neukvapeně a většinou správně. Suchárek se takový nejeví, dlouho mu trvá, než se rozhodne, jedná často zbrkle a ne zcela šťastně. Čtenář brzy zjistí, že Suchárek není sice tak odvážný jako Jonatán, ale že dokáže stejně odvážné věci. Takže kontrastní je spíše Suchárkovo vnímání sama sebe se skutečnou povahou.

## Gradace

Dalším výrazným principem je gradace, tzv. klimaxový princip. Spočívá ve stupňování napětí nebo opakované komplikaci zápletky. Využívá se obvykle pro dosažení silnějšího působení na čtenáře, umocnění jeho pocitů a zážitků z četby. Takových míst najdeme v textu mnoho, Lindgrenová použila gradaci při výstavbě větších dějových úseků i v krátkých ohraničených scénách. Princip gradace vlastně spočívá v tom, že autor naznačí např., co nebezpečného a důležitého teď hrdina musí vykonat, aby se zabránilo nějaké zkáze, a pak jej vypustí, ale nenechá jej k cíli dojít jen tak, staví mu do cesty různé překážky, vzdaluje jej od něj. Než Suchárek například najde Jonatána, jehož život se každou chvílí stává ohroženějším, zažije nepříjemné setkání se zrádcem, odhalí nepříjemnou pravdu, která zpochybní smysl jeho cesty, Suchárkův život cestou ohrozí

smečka vlků a nakonec padne do rukou služebníků nepřítele, teprve pak se dostává k Jonátanovi. Podobně silně je gradována i pozdější fáze děje popisující záchranu Urbana z Katliny sluje – zachránit Urbana není snadné, nejprve je třeba dostat se z Šípkového údolí vykopaným tunelem, pak nepozorovaně překonat střežené území, najít sluj a Urbana, do toho přichází nečekané setkání s nepřítelovými vojáky a zjištění, že vchod do sluje je nepřetržitě střežen vojáky, pak se přidává ještě zjištění, že je Urban vězněn v železné kleci a do jeho popravky zbývá tak málo času, že jeho záchrana skoro není možná.

Domnívám se, že Lindgrenová použila i něco, co by se dalo nazvat jako pozitivní gradace, tedy gradace ve smyslu umocňování nějakého pozitivního prvku v ději, který děj nekomplikuje, nezbrzdí, ale naopak posouvá dál. Když Suchárka chytne Tengilovi vojáci, šikovnou lží je přesvědčí, že není nepřítel, ale hlupák, který neví o Tengilových zákazech pohybovat se hranicemi údolí, a dosáhne dokonce toho, že jej vojáci sami provedou branou za hradby, které by sám jen těžko překonal. Navíc jej předají dědečkovi, u kterého se náhodou skrývá Jonatán. Celý tento úsek je tak mistrně podán, že ani v nejmenším nepůsobí jako laciná zkratka, která má děj vytáhnout ze slepé uličky a popostrčit kupředu. Nic se nestalo jen tak – to, že ho vojáci provedli branou, je Suchárkova zásluha, neboť on byl tak chytrý a předstíral hloupost, pohádkovou náhodou byla skutečnost, že zrovna u toho dědečka byl schovaný Jonatán.

### Rámcový princip

Dílo je zásadně ovlivněno rámcovým principem, z hlediska kompozice se rozpadá na dvě části, dvě zřetelně oddělitelné roviny – rovinu rámcující (výchozí), ve které vystupuje vypravěč Suchárek, který „se dává do vyprávění“ příběhu, a rovinu rámcovanou, kterou tvoří jím vyprávěný příběh, příběh Suchárka a jeho bratra Jonatána Lví srdce, příběh o tom, jak pomohli Šípkovému údolí ke svobodě, jak potrestali zrádce a jak to s nimi nakonec dopadlo. Roviny se střídají a prolínají, nejsou nijak vnějškově ohraničeny. Jejich kvantitativní poměr je celkem vyrovnaný, což není obvyklé, to je způsobeno zejména tím, že vypravěč sám v příběhu vystupoval, jednal, rozhodoval o důležitých věcech a tak má teď silnou potřebu vysvětlovat důvody svého jednání, které

ale vycházejí i z něho jako z vypravěče, jako přítomné osoby. Návraty do výchozí roviny se realizují skrze vypravěčovy úvahy o sobě – vyznává se ze svých pocitů, komentuje události. Na konci příběhu navzdory očekávání nedojde k vykročení z roviny rámcované zpět do roviny výchozí, příběh zůstane v rovině příběhu. (Více v kapitole o kompozičních postupech – explicit.)

### Paralelní princip

Přestože dílo neobsahuje žádné paralelní děje, najdeme v textu určité paralelní scény. Nelze tedy říci, že je dílo vystavěno na paralelním principu, ale že pouze využívá některých jeho prostředků k naplnění svých záměrů. Paralelní princip funguje tak, že čtenář na základě podobnosti dvou dějů nebo jevů dochází k nějakému zásadnímu poznání (např. k pointě díla, jako je tomu právě v *Bratrech Lví srdce*) nebo předtuse budoucích událostí, s níž pak může autor nakládat dle libovůle (třeba namířit proti čtenáři). Takovou scénou je například skok z okna, resp. Skok ze skály. V začátku příběhu vyskočí Jonatán se Suchárkem na zádech z okna ve snaze zachránit mu život, na konci příběhu Suchárek skočí ze skály s Jonatánem na zádech, aby ho uchránil před úplným ochrnutím a sebe před samotou, aby zůstali navždy spolu. Když čtenář domyslí ještě další okolnosti příběhu, tato paralela v sobě obsahuje mnohem více, než se na první pohled zdá.

### Motivický princip

V díle je částečně uplatněn i motivický princip. Spočívá v přítomnosti nějakého motivu, který se v průběhu děje několikrát objevuje, ztrácí, modifikuje a v závěru završuje a nějakým způsobem vyznívá. Takovým motivem je například motiv kuchyně, v příběhu se objevuje hned třikrát. Poprvé v reálném světě – kuchyně, ve které Suchárek leží spoután nemocí, pak v Nangijale na Rytířském dvoře – místnost, kde spolu s bratrem spí (*Zase jsme spali v kuchyni a povídali jsme si jako dřív.*), a potřetí kuchyně v Matyášově chaloupce, ve které Suchárek přečkává rozhodující boj mezi lidmi

Šípkového údolí a Tengilem, ze které oknem bezmocně sleduje zápas svého milovaného bratra s nepřáteli (*Mně taky určili úlohu. Neměl jsem dělat nic, jenom čekat, až bude po všem, tak to řekl Jonatán. Měl jsem úplně sám sedět v kuchyni a čekat.*). Vyjma kuchyně na Rytířském dvoře je kuchyně místností symbolizující tíseň, úzkost a bezmocnost.

Nejtěžejnějším motivem se mi jeví motiv odvahy. Již v první kapitole se Suchárek zmiňuje o své zbabělosti, sám sebe nazývá třasořitkou, během vyprávění se k otázce odvahy často vrací, a to proto, že je okolnostmi mnohokrát přinucen vykonat něco, co vyžaduje odvalu. Rád by byl tak statečný jako Jonatán, konečně by si totiž zasloužil jméno Lví srdce. Někdy se mu podaří svůj strach překonat (vydá se sám hledat Jonatána, obelstí vojáky, nebezpečně zalže, prozradí zrádce), jindy ne. Na konci příběhu není sice úplně odvážný, ale dokáže něco opravdu odvážného – skočí: *Šel jsem ke srázu a podíval jsem se dolů. Všude byla tma. Louku jsem už skoro neviděl. A pode mnou byla taková hloubka, že se mi zatajil dech. Jestli skočíme, bude jisté, že se do Nangilimy dostaneme oba. Žádný z nás nebude muset být sám, trápit se, brečet a mít strach. Jenže jsme neměli skočit my, měl jsem skočit já. Dostat se do Nangilimy je těžké, teď jsem to pochopil. Budu mít tu odvalu? Dokážu to? Jestli se neodvážíš teď, pomyslel jsem si, tak jsi normální třasořitka a navždycky jím zůstaneš. Vrátil jsem se k Jonatánovi. „Ano, skočím.“*

Podobně je pracováno s motivem odloučení (samoty a úzkosti). Na začátku příběhu leží Suchárek v posteli a čeká, až se Jonatán vrátí ze školy. Po Jonatánově smrti Suchárek zůstává sám, než se znovu po nějakém čase setkají v Nangijale. Krátce na to Jonatán opět odchází, aby pomohl Šípkovému údolí, Suchárek zůstává na Rytířském dvoře, po čase se ho vydává hledat. Setkají se a vzápětí se zase musí rozloučit, tentokrát však Suchárek nenechá Jonatána odejít, nechce být sám, a tak se vydávají společně zachránit Urbana. I během záchran Urbana nastanou okamžiky, kdy se musí na chvíli rozdělit (Suchárek seskočí z koně, aby byl Jonatán rychlejší). Při rozhodujícím boji, povstání obyvatel Šípkového údolí, musí Suchárek sám sedět v kuchyni Matyášovy chaloupky a čekat. Na úplném konci, kdy je Jonatán raněn a umírá, je vidina samoty tak bolestná, že Suchárek překoná svůj strach a vykoná nejodvážnější čin.

## Kompoziční postupy

Kompoziční postupy doplňují a dotahují kompoziční principy, tím dotvářejí dílo do konečné tektonické podoby. Literární umělecké dílo bývá zpravidla založeno na více kompozičních postupech, patří k nim postava, čas, prostor, architektonická jednotka, rytmus, stavebný exponent, stavebný moment, anticipace, introdukce a finále a zarámování. (Všetička 1992, s. 28)

### Postava

Postava jako taková není přímo kompoziční záležitostí, v některých případech však může kompozici zásadním způsobem ovlivňovat, a to je případ Suchárka. V Bratřech Lví srdce plní funkci vypravěče, z hlediska existence je vypravěčem personálním, tedy zároveň v textu fyzicky přítomným, ztělesněným. Průběh událostí podává v ich-formě v podobě retrospekce, jeho přítomnost je nepřetržitá, pro čtenáře samozřejmá. Není ovšem pouhým zprostředkovatelem příběhu, má pro dílo ještě další nepostradatelný význam. Jako vypravěč má své záměry i se čtenářem, kterými může příběh zkreslovat a jinak ovlivňovat. Příběh vypráví ze své perspektivy, tak, jak se odehrál před jeho očima. Dle svého uvážení ale volí skutečnosti, které nám sdělí a které zamlčí. Ačkoli některé věci ví a mohl by čtenáře „ušetřit“ čekání, neprozradí, co prozradit nechce, nechá čtenáře čekat, bát se, trpět, nechává ho zažít svůj příběh. Některým věcem z příběhu nevěnuje pozornost, jinými se zabývá velmi hluboce. V příběhu tak stále zůstávají bílá místa, díry, které mají významnou kompoziční funkci – vytvářejí napětí, čtenář pátrá, domýšlí, předvídá. Postava Suchárka má pak ještě jednu zvláštní kompoziční vlastnost. (Více v kapitole Anticipace.)

Kompoziční funkci mají také skupiny postav, v tomto případě je to dvojice bratrů, kteří jsou spjati silným poutem bratrské lásky, vzájemně se potřebují, navzájem se postrádají, jejich odloučení tak vytváří pnutí, které si naléhavě žádá změny. (Více v kapitole 3.3 Tematický plán.)

## Čas

Jednou ze základních otázek kompozice literárního díla je plynutí času a míra dodržení časové posloupnosti. Při čtení lze vnímat různé roviny času – čas vyprávění (čas, který plyne vypravěči, ve kterém nám vypráví příběh), dále čas příběhu (jak dlouhé období vypravěč ve svém vyprávění zachycuje) a čas vnímaný uvnitř příběhu (čas vnímaný postavami). Časy mohou splývat, překrývat se, ale být i vzájemně v nepoměru – čas, který zabere vypravěči vyprávění je např. mnohem delší než časový usek, který popisuje (rychlý krátký děj, třeba pád, zachytí na sto stránkách). V Bratrech Lví srdce najdeme všechny tyto časy. Čas vyprávění přibližně odpovídá času během něhož nám je vypravěč schopen příběh sdělit, vypravěč od vyprávění neodbíhá, vypráví nepřetržitě (vypravěči se mj. nepříhoda nic, co by třeba ovlivnilo další vyprávění). Příběh se odehraje přibližně ve čtyřech měsících (dva měsíce na Zemi, dva měsíce v Nangijale). Na začátku příběhu je použita velká časová zkratka (*dva dlouhé měsíce jsem ležel na pohovce a myslel na Jonatána*), menší zkratky se pak vyskytují v různých místech děje. Někdy čas dosáhne reálné rychlosti plynutí (v dialogích), jindy je zpomalen (v popisech prostředí, které nahrazují smyslové vjemy). Zajímavou roli hraje v díle čas vnímaný postavami: v začátku příběhu, Suchárek nehnutě leží na pohovce a čeká na Jonatána, čas je vleklý, nehybný, nic se neděje. Vědomí dalšího dne neznamená nic – bude stejný, jako ten dnešní. Dny splývají. Ve chvíli, kdy se Suchárek přenesse do Nangijaly, dostane den úplně jinou hodnotu, každý den je jedním dnem naplněného života, přesně ohraničený ránem a večerem.

V díle je časová posloupnost dějů v rámci retrospektivního postupu zachována, události jsou většinou řazené chronologicky, nejsou přerušeny žádnými delšími návraty do minulosti (jen v podobě drobných vzpomínek na život na zemi, na maminku) ani náznaky dějů budoucích. Vyprávění působí přirozeně, čtenář necítí nikterak významnou potřebu orientovat se v čase. V okamžicích, kdy dochází k nějakému pronikavému ději, většinou Suchárkově „duševní příhodě“ nebo k nějakému pro vývoj příběhu důležitému okamžiku (např. pád trubky do propasti), se čas zpomalí a s ním i vyprávěcí tok. Zvláště, co se týká času, je v příběhu několikrát zmiňovaná skutečnost, že v Nangijale plyne čas jinak, že je dobou ohníčků a pohádek, dávnou dobou rytířskou („Žijeme tu v Nangijale jistě v hodně dávné době, vid’?“ „Dá se to tak říct,“ odpověděl



Jonatán. „Pro nás je to dávná a stará doba. Ale dá se taky říct, že je to mladá doba.“ Trošku se zamyslel. „Ano, přesně tak,“ pokračoval, „mladá, zdravá a dobrá doba, v níž se žije lehce a prostě.“)

## Prostor

Podobně jako čas a postava není ani prostor přímo záležitostí kompoziční. Prostor je pojem mnohem širší než místo, kde se odehrává děj, zahrnuje totiž i vztahy mezi jednotlivými místy děje. Prostor použitý v tomto literárním díle už byl popsán v kapitole o kontrastních principech. V tuto chvíli pouze doplním, že Nangijala není tak nadpřirozeným místem, jaké bychom mohli očekávat. Jako další forma existence je vymezena pouze časoprostorovou jinakostí (někde za oblohou, kde čas plyne jinak než na Zemi) a obohacena o mýtický či pohádkový rozměr, který ospravedlňuje přítomnost nadpřirozených stvoření a bájných míst. Jinak jsou měřítka skutečnosti i fyzikální zákony zachovány.

## Stavebný exponent

Stavebný exponent je kompoziční postup, který přispívá k exponování, k zvýraznění myšlenky literárního textu. Jedním ze stavebných exponentů je titul, jeho základní funkce spočívá v tom, že označuje dílo, podává o něm první informaci a naznačuje jeho stěžejní myšlenku, současně také dává klíč k jeho chápání. (Všetička 1992, s. 44) Na prvních stránkách knihy se dozvídáme, že starší z bratrů, Jonatán, ve snaze zachránit mladšího bratra z hořícího domu vykoná nebezpečný skok, kterým sice zachrání bratrův život, ale sám svůj ztratí. Novinový článek, který popisuje nešťastnou událost, obsahuje i dopis od Jonatánovy učitelky, v němž nazývá Jonatána Lvím srdcem, neboť prokázal stejnou odvahu jako tehdy panovník Richard Lví srdce, kterého Jonatán obdivoval. Titul „Bratři Lví srdce“ se tak částečně osvětlí, zároveň se však vynoří otázka – jak se z druhého bratra stane Lví srdce? Co musí dokázat, aby se stal Lvím srdcem? Také „skočit“? Čtenář na základě titulu podvědomě předjímá, co se bude dít dál. Ve chvíli,

kdy ještě netuší, že zemře i Suchárek, usilovně pátrá, o čem ten příběh vlastně bude, když je každý z bratrů v jiném světě. Brzy na to dostane odpověď, i když jen částečnou – Suchárek umírá a dostává se do Nangijaly za svým bratrem. Během vyprávění se Suchárek občas zamýšlí nad tím, co by teď udělal, kdyby byl tak statečný jako Jonatán, a několikrát se tak skutečně zachová, pomalu se stává Lvím srdcem, ale strach má pořád. Až v úplném závěru prokáže stejnou odvahu jako Jonatán. Dílo je dovršeno, titul došel naplnění. Domnívám se, že titul „Bratří Lví srdce“ je skutečně velmi zdařilý, skutečně probouzí ve čtenáři otázky po příběhu, přiléhavě vystihuje i hlavní myšlenku – bratrství a odvaha, je přitažlivý, tajemný i pohádkový.

#### Stavebný moment

Stavebný moment má podobně jako stavebný exponent zvýrazňující funkci, nemá však tak obecný dosah, vyskytuje se na menší ploše, neprostupuje celým dílem. V Bratřech Lví srdce se hojně vyskytuje moment náhody, nečekaný vpád nějakého náhodného činitele, který zasáhne do probíhajícího děje a zásadně jej ovlivní, vzdálí nebo naopak přiblíží výrazným skokem postavu vzhledem k jejímu cíli, v důsledku toho pak vytvoří buď napětí nebo naopak příjemné uvolnění. (Všetička 1992, s. 46) V příběhu o bratřech Lví srdce se náhody objevují ve chvíli, kdy se zdá situace bezvýchodná – zcela náhodně nalezení tajného vchodu do Katliny sluje, setkání bratrů v Šípkovém údolí. Domnívám se, že Lindgrenová používá moment náhody tam, kde by v pohádce přišel zázrak, vstup nějaké nadpřirozené síly. Lindgrenová se chtěla takovému způsobu řešení z nějakých důvodů vyhnout, možná proto, aby podpořila dojem opravdovosti, že je příběh skutečný, že Nangijala je skutečná. Tyto náhody Suchárek – vypravěč vždy nějak okomentuje takovým zvláštním neurčitým způsobem, jako bychom slyšeli autorku (*Možná se všechno už dávno rozhodlo v době pohádek. Možná se dávno rozhodlo, že Jonatán má Urbana pro Šípkové údolí zachránit. A možná nějaké tajuplné pohádkové bytosti, které vedly naše kroky, i když jsme o tom nevěděli. Protože jak jinak se mohlo stát, že Jonatán našel cestu do Katliny sluje náhodou právě tam, kde jsme nechali koně? Bylo to stejně podivné, jako když jsem mezi všemi chaloupkami v Šípkovém údolí seskočil právě u té Matyášovy a u žádné jiné.*)

## Anticipace

Anticipace je syžetový prvek, který nějakým způsobem předjímá budoucí události. Postava Suchárka je v jistém smyslu anticipačním prvkem. Po celou dobu vyprávění předpokládáme, že se někdy dozvíme, jak je to se Suchárkem teď, očekáváme nějaký spoj nebo návrat do pozemského světa, nějaké vysvětlení jeho momentální existence – kde je, odkud nám svůj příběh vypráví. Úvodní věta vyprávění (*Budu vám povídat o svém bratrovi, který se jmenuje Jonatán Lví srdce.*) a vlastně celá forma vyprávění nás ubezpečuje, že ať se stane cokoli, Suchárek a vlastně i Jonatán přežijí (všimněme si, že u Jonatána nepoužil minulý čas, napsal: „který se jmenuje Jonatán“, ne „který se jmenoval Jonatán“, což by naznačovalo, že už nežije). Čteme tak s důvěrou, že všechno dobře dopadne. Dost překvapivě pak může vyznít závěr, ve kterém vypravěč nezavede čtenáře zpět do roviny vyprávění, ale zakončí své vyprávění v rovině příběhu, aniž by k tomu cokoli dodal a odmlčí se. Jeho chování ke čtenáři v závěru neodpovídá tomu, s čím přišel na začátku vyprávění a jak se po celou dobu ke čtenáři choval, dopouští se na něm zrady.

## Introdukce a incipit, finále a explicit

Vstupní část díla sestává z incipitu a introdukce, incipit jest sémanticky zatížená vstupní věta textu, která dává částečný klíč k chápání následujícího dění – naznačuje obsah, smysl i ladění celého díla. První věta určuje také stylistickou rovinu díla někdy i žánrový charakter. Dílo začíná větou „budu vám vyprávět příběh“, hned následuje ujištění, že příběh se skutečně stal, a postesknutí nad tím, že mu to možná nebudeme věřit. Čtenář mj. získává podvědomě jistotu, že vypravěč zná celý příběh, že ví, jak dopadne. Introdukce je vstupní situace, která uvozuje dílo, určitá tematika si vyžaduje určitý nástup – v příběhu o bratrech je introdukcí vhléd do Suchárkova života před Jonatánovou smrtí.

Závěrečná část je složena rovněž ze dvou složek, z finále a explicitu – závěrečné věty. Finále je závěrečná situace v textu, nejposlednější výjev nebo skupina výjevů směřující k završení myšlenky díla. (Všetička 1992, s. 49) Pocity, které čtenářem proudí

při čtení posledních čtyř stran, jsou jen těžko popsatelné, pomalu mu dochází, co se může nebo musí stát. Jonatán je při odvádění Katly do sluje těžce a nevyléčitelně zraněn – čtenář už z předchozího děje ví, že i nepatrné ožehnutí Katliným dechem způsobí ochrnutí, které dříve či později ochromí celé tělo, i Jonatán se Suchárkem to vědí. Jisté je, že Jonatán zemře. Suchárek si uvědomuje, že znovu o Jonatána přichází, že zase bude sám, a chvíli mu trvá než pochopí, co může udělat, aby to změnil – dostat se do Nangilimy s ním. Jak? I to pochopí. Nakonec najde odvahu a skočí. Dílo je dokonáno. „Nangilima! Jonatáne, vidím světlo! Vidím světlo!“, tak zní poslední věta příběhu. Bratři jsou spolu, živí a zdraví, Suchárek to tedy zvládl, už si zaslouží jméno Lví srdce, Jonatán měl pravdu, Nangilima skutečně existuje, takže se určitě nepletl i v těch dalších věcech. A vynořují se další a další takové myšlenky, i v symbolické rovině – světlo jako naděje, Nangilima jako odměna za víru. Závěr díla by se dal vyložit i tak, že končí hrdinovou smrtí, konec díla koresponduje s koncem hrdinova života. Podle Lindgrenové totiž Suchárek neumírá jako hrdina kdesi mezi Nangijalou a Nangilimou, ale v kuchyni na gauči. (Strömstedtová 2006)

## Zarámování

Zarámování je určitý vztah mezi začátkem a koncem díla založený na vzájemné korespondenci příbuzných nebo nějak jinak spjatých jevů a situací (Všetička 1992, s. 53). V příběhu Bratrů Lví srdce jsou to dvě kapitoly které obsahují v podstatě paralelní scény – druhá od začátku a závěrečná (více v kapitole Paralelní princip). V obou kapitolách dochází k přechodu mezi světy. První kapitola krátce zachycuje život hlavních postav příběhu Jonatána a vypravěče Suchárka před odchodem do posmrtné říše, druhou kapitolou se aktem smrti, skokem z okna, vstupuje do nového světa – Nangijaly, kde se odehraje příběh. Odlišné prostředí přispěje ke krystalizaci charakteru hrdiny a změněného jej dovede až na konec příběhu, kde se i se svým bratrem ocitá v podobné situaci jako na začátku. Skokem ze srázu oba bratři opouští Nangijalu, příběh končí, tedy opět aktem úmrtí, resp. Přechodem do jiného světa. Podstatná část příběhu je tak uzavřena do jakéhosi rámce.

## Místa nedourčenosti

Příběh nabízí jak to, co v něm autor přímo napsal, tak to, co nenapsal. Obecně mají taková místa nedourčenosti ve vyprávění stěžejní místo. Některé mezery nevyžadují akutní vyplnění, jiné naopak jsou tak zásadní a centrální, že se stávají stěžejním bodem celého procesu čtení, zvyšuje zájem a zvědavost, přispívá ke čtenářově dynamické účasti při čtení. (Ulrychová 2007, s. 73)

## Syžetová osnova

Syžetová osnova představuje základní rozvržení syžetu, uspořádání celku díla na jednotlivé dějové úseky. V díle *Bratři Lví srdce* lze rozvržení syžetu vnímat dvěma způsoby – lineárně nebo rovinně. Je to způsobeno pravděpodobně přítomností dvou rovin příběhu (viz *Rámcový princip*), které jsou vzájemně velmi těsně spjaty.

### a. Lineární vnímání

V první fázi se seznamujeme s jednajícími postavami – Jonatánem a Suchárkem, prostředím a dobou a dalšími okolnostmi děje – výchozí situací, která časově předchází a naznačuje fázi následující – Suchárkovu smrt. V této druhé fázi se začíná odvíjet ústřední děj, a to okamžikem, kdy namísto Suchárka zemře Jonatán. Fáze končí scénou, v níž dochází k rozuzlení – oba bratři společně opouštějí Nangijalu. Poslední fáze zachycující osudy postav po vyvrcholení děje je výrazně zredukována (v podstatě na jednu větu), do velké míry je tak ponechána na čtenáři.

Do druhé fáze je jakoby zasazen samostatný příběh o tom, jak Suchárek a Jonatán pomohli zachránit Šípkové údolí. Z hlediska syžetové výstavby má svou vlastní linku, některé fáze korespondují s fází, ze které vychází, jiné se odehrávají samostatně. Expozicí tohoto příběhu je seznámení s dalšími důležitými postavami – Žofií, Hubertem, Jossim, Urbanem, a s okolnostmi děje – prostředím Nangijaly, fungování společnosti, vztahy apod., v zápětí se objevuje náznak zápletky – Nangijala je ohrožena, je třeba podniknout něco pro její záchranu. Linka příběhu se postupně rozvíjí v krizi,

několikrát se zkomplikuje (cesta k záchraně je mnohokrát ohrožena) a nečekaně zvrátí a přejde ve šťastný konec – nepřítel je poražen, Nangijala je zbavena zla.

#### b. Rovinné vnímání

Dílo sestává ze dvou rovin, roviny rámcované a roviny rámcující, což způsobuje, že dílo má každou fázi syžetové osnovy jakoby zdvojenou – v každé rovině proběhnou všechny fáze. Výrazně se to projeví v závěru díla, kdy je (v rovině rámcované) poražen nepřítel, obyvatelé se radují a všechno nasvědčuje tomu, že příběh došel do šťastného konce. Vyprávění ovšem pokračuje, rámcující rovina ke konci ještě nedospěla, naopak přichází teprve krize, hned vzápětí katastrofa a v poslední větě i katarze. Fáze obou rovin se vzájemně ovlivňují, překrývají, někdy splývají a zase se rozlučují. V rovině rámcované se klasicky seznamujeme s okolnostmi děje (země Nangijala), jeho postavami, pak přicházejí první signály zápletky (útlak Šípkového údolí, což způsobuje Jonatánův odchod), její řešení, četné peripetie, krize a nakonec katastrofa (porážka Tengila, odvedení Katly).

Rovina rámcující má skromnější rozsah, expozicí jsou informace o Suchárkově situaci (nemoc, strach ze smrti, strach z odloučení od Jonatána), kolizí je smrt Jonatána, ke krizi, peripetii a katastrofě příběh v této rovině dospěje, jak už bylo řečeno, až v samém závěru. Klasické schéma autorka ozvláštnila dále tím, že některé fáze oproti ostatním zvýraznila, dopřála jim více prostoru, například naznačení zápletky (v rámcované rovině) není jednorázové, ale přichází v několika vlnách, drobné signály se objevují už v prehistorii příběhu (pozemském životě).

### 3.3 TEMATICKÝ PLÁN

„Tématem rozumíme především věcný obsah – výseč předmětné skutečnosti představené v díle. Tématem je umělecké dílo nejzřetelněji svázáno s se skutečnostmi světa mimoliterárního.“ (Peterka 2001, s. 138) Umělecké dílo obsahuje téměř vždy více témat, vedle témat ústředních i témata vedlejší a řadu drobnějších motivů. Motiv je nejmenší hybnou jednotkou tématu, podle toho, jak je dílem rozvinut, tvoří buď téma,



nebo zůstává motivem. Ústřední téma je uskutečňováno průběžně, na celé ploše díla, plně vyzní obvykle až po přečtení celého díla.

### 3.3.1 Obecná témata

Dílo je poměrně obsáhlé, má bohatou dějovou linku a pestrou skladbu postav, nabízí tak hodně prostoru pro rozvíjení mnoha motivů. Lindgrenová rozhodně nepodceňuje dětského čtenáře, dává mu v úvahu věci, které s vážností řeší i dospělý. Témata se dotýkají i tak zásadních lidských otázek a hodnot, jako je život a smrt, svoboda a otroctví. V nejzávažnější tematickou linii se rozvíjí motiv života a smrti. Často bývá dílo označováno dokonce jako „kniha o smrti“. Domnívám se ale, že dílo obsahuje i jiná velice důležitá témata. Za ústřední téma bych dokonce označila spíše bratrskou lásku nebo odvahu, neboť na rozdíl od tématu smrti prolínají celým dílem. Motivy smrti jsou koncentrovány v úvodní a v závěrečné části díla, tedy podstatná část díla se jimi nezabývá, pouze z nich čerpá, nebo se k nim vrací. Dalo by se říci, že ostatním tematickým linkám vytváří podmínky pro rozvíjení – umožňuje jim existenci, je tedy významné trochu v jiném smyslu (události by se bez toho, aniž by se postavy dostaly do posmrtné říše, nikdy nestaly). Pravdou však zůstává fakt, že úvodní a závěrečná část vyvolává ve čtenáři emocionálně nejsilnější zážitky. Příčiny lze spatřovat nejen ve skutečnosti, že je to pro nás přitažlivé téma, ale také v umění autorky toto téma zpracovat tak jemným a zároveň upřímným, nesentimentálním způsobem, ve kterém nechybí ani naděje ani humor.

Střední část díla rozvíjí motivy pro žánr již typičtější – motivy dobrodružné povahy, jako je zrada, putování, zlo a dobro, odvaha, strach ap. V díle jsou témata často konfrontována v protikladu – odvaha – strach, svoboda – otroctví, dobro – zlo. Významněji se rozvíjí motiv putování a zrady, které jsou svou povahou motivy dějové, dále se objevuje návratný motiv oběti (ve smyslu obětovat se pro někoho nebo pro něco) a celá řada motivů epizodních – pomoc nepříteli, lež, omyl. Jednotlivé motivy se více či méně rozvíjejí v odpovídající tematické linie, ty pak spoluvytváří tři navzájem se prostupující tematické komplexy – plán postav, plán příběhu a plán vnějšího světa (neboli časoprostoru). (Peterka 2001, s. 141)

### 3.3.2 Plán postav

Dominantní složkou tematické výstavby Bratrů Lví srdce je postava, je nositelem hlavní myšlenky díla a významně ovlivňuje ostatní složky tematické výstavby. Literární postavu lze definovat jako „umělecký obraz člověka zachycující jeho vnější podobu, charakter, jednání, řeč, myšlení, cítění, jeho proměny, vztah k ostatním postavám, k ději i prostředí.“ (Toman 1992, s. 21)

Při koncipování literárních postav autorka uplatnila různé strategie. Některé postavy jsou výrazně plastické, mají psychologii, v průběhu děje se vyvíjejí (Suchárek), jiné jsou plošnější, méně či více idealizované (Jonatán, Žofie) nebo typizované (Tengil) – jednoznačné, neplastické, neproměnlivé. Skladba postav je tak zajímavě pestrá. K tomu přispívá i rozmanitost způsobů jejich charakterizace. Některé postavy autorka charakterizuje téměř všemi dostupnými prostředky – od popisu vnější podoby přes pronesenou řeč a jednání až po vnitřní řeč, představy a myšlenky postavy (Suchárek a zčásti i Jonatán) a názory druhých postav. Popis je realizován buď přímo, tzn. zakládá se na explicitním hodnocení vlastností postavy, jehož původcem je vypravěč, druhá postava či postava sama, nebo nepřímo – skrze jednání a řeč postavy v určité situaci. Většina postav je charakterizována prostřednictvím popisu vnější podoby, řeči pronesenou a jednáním (Žofie, Hubert, Jossi, Matyáš, Tengilovi vojáci), jejich motivaci tak můžeme pouze odhadovat, nesdílíme s nimi jejich myšlení ani cítění. Některé postavy jsou charakterizované jen skromným popisem vnější podoby a stanovisky jiných postav, jednání postavy je skoro úplně potlačeno (Tengil, Urban). Vnější charakteristika tady zcela nahrazuje charakteristiku vnitřní – psychiku postavy si pak čtenář vykládá jen na základě vnějších znaků – z fyziognomie, skutků a názorů jiných postav, její skutečné nitro i motivy jednání zůstávají záhadou.

Různé výrazové prostředky umožňují vnímat postavu současně z několika pohledů. Ty se pak mohou shodovat a vytvářet tak jasný obraz postavy (Jonatán), anebo jsou v rozporu. Takovou postavou je Suchárek – sám sebe vnímá jako zbabělce a slabocha, jeho činy tomu však nenasvědčují. Autorka tak postihuje iluzi o sobě samém, skutečnost, že se lidé druhým i sami sobě jeví často jiní, než jací jsou. (Peterka 2001, s.

144) Podobné rozpory ve vnímání postavy mohou nastat i v případě, že se vnější charakteristika neshoduje s vnitřní. Zatímco Jossi – zrádce je popisován jako hezký muž s přívětivou tváří, Hubert jen vypadá jako zrádce – má rezavé vlasy a vousy, je silný a hrubý, mračí se. Čtenáři to přináší důležité poznání, že vnější vzhled nemusí být nutně předznamenáním charakteru. Jednání postavy je okolím a současně i čtenářem interpretováno v rozporu s jejími pravými úmysly, postoji, motivacemi. (Peterka 2001, s. 144)

Podle důležitosti postav ve vztahu k ději a smyslu díla lze rozlišit postavy na hlavní a vedlejší. Hlavními postavami jsou bratři Jonatán a Suchárek Lví srdce, jak již naznačuje titul díla. Ačkoli je každý z chlapců představován jinak, Suchárek ich formou, Jonatán er formou, vnímáme je jako rovnocenné postavy, v každé chvíli máme povědomí o tom, co obě postavy dělají, kde se nacházejí, v případě Jonatána alespoň tušíme, jsou přítomni v celé šíři příběhu, od začátku do konce. Je však mezi nimi jeden zásadní rozdíl, zatímco Jonatán hrdinou je, Suchárek se jím postupně stává. Ostatní postavy jsou vedlejší, existuje mezi nimi jistá hierarchie, některé postavy vstupují do složitějších a pro příběh zásadnějších vztahů, jiné plní pouze okrajovou funkci, dějovou (má význam pro děj, posunuje příběh) nebo „demonstrační“ (při setkání hlavní postavy s touto postavou se projeví například zajímavá vlastnost hlavní postavy; např. setkání s vojákem Perkem) nebo se kolem jejich setkání rozvine drobný motiv (Elfrída).

V příběhu se vyskytují i tzv. ustálené konfigurace postav, které ovlivňují i kompoziční rovinu díla. Takovou konfigurací je dvojice bratrů – čtenář je po celou dobu vnímá jako celek, jehož rozložení vyvolává dějové pnutí, nepříjemné pocity, a naopak jehož znovuzcelení je uvolněním, zdrojem hluboké radosti. Příběh je tak rozsegmentován na části, kdy jsou bratři spolu a kdy odděleně. Odloučení se uskutečňuje na různých hranicích: smrt – život, Třešňové údolí – Šípkové údolí, v závěru pak Nangijala – Nangilima, ale i na drobných hranicích, jako je dům – okolí domu. Podobně spjatá je i dvojice Tengilových vojáků – Védr a Kódr, spojitost naznačuje i zvuková podobnost jejich jmen. Význam této konfigurace spočívá v tom, že z jejich rozhovorů a vzájemného vztahu poznáváme stranu zla, co např. stojí za jejich poslušností vůči Tengilovi apod. Jejich rozhovory jsou přátelské, strana zla je tak polidštěna, vidíme, že zlo je v lidech, že je vedeno touhou, pro kterou máme pochopení – touhou mít se dobře.

Tradičně lze postavy rozdělit na kladné a záporné. Vzhledem k tomu, že dílo sleduje potřeby dětského čtenáře, je rozdělení postav jednoznačné, podobně jako v pohádkách. Na straně dobra stojí Suchárek, Jonatán, Žofie, Hubert, Matyáš, Urban, Elfrída a obyvatelé Šípkového údolí, na opačné straně pak Tengil a jeho vojáci, Véder, Kódr, Perk a Dudyk, zrádce Jossi a Katla. Dílo však přesahuje tuto jednoznačnost a nabízí myšlenku relativnosti zla a dobra. Příslušnost Huberta a Jossiho k té či oné straně je zprvu jednoznačná. Vypravěč na základě vnějšího vzhledu a určitých okolností označí Huberta za zrádce, za ohrožovatele zájmů dobré strany, a pod vlivem své domněnky si vysvětluje jeho činy i slova. Jossiho naopak představuje jako věrného spojence, dobrosrdečného společníka. Čtenář přijímá informace, které mu Suchárek předkládá stejně jako všechny ostatní – s důvěrou, s nimi také přejímá odpovídající postoj, tedy v tomto případě pohlíží na Huberta jako na zrádce. Příběh však ukáže, že vypravěčova domněnka byla mylná, že zrádcem je Jossi. Motiv se pak ještě dále rozvíjí – Suchárkova omylnost v závěrečné části příběhu vyvolá nedůvěru v jeho úsudky a málem způsobí zmaření plánovaného povstání, ba dokonce smrt Žofie a Huberta. Vynikající zkušenost pro čtenáře je, že si zažije nepříjemný omyl společně se Suchárkem, neboť motiv Lindgrenová vystavěla záměrně tak, aby čtenář nepochyboval o Suchárkově mínění. Ve chvíli odhalení pravého zrádce si čtenář zpětně společně se Suchárkem připomíná jednání a slova Huberta, která si prve vyložil jako jasné signály zla, nyní se dívá objektivněji, hledá za nimi pravé příčiny a tím dochází k velice hodnotnému poznání, že není každý takový, jak vypadá, a že za chováním člověka se mohou skrývat různé věci.

Tím se trochu otevírá otázka pocitů – sympatie, antipatie, soucit ad. – které ve čtenáři postavy vyvolávají. Ústřední postavy dobrodružných příběhů většinou vzbuzují náklonnost a touhu čtenáře ztotožnit se s ní, spojit s ní svůj život, chovat se jako ona. Jako dospělý čtenář a ještě k tomu opačného pohlaví, než jsou hrdinové příběhu, neumím posoudit, do jaké míry jsou postavy Suchárka a Jonatána objektem takové touhy. Například k postavě Ronja, z jiného díla Astrid Lindgrenové, jsem přilnula velmi silně. Domnívám se, že postava Suchárka je natolik specifická, že v některých chvílích je pro čtenáře obtížnější s ní splynout, že budí více soucit než sympatii. Postava Jonatána se mi naproti tomu jeví univerzálnější a také více odpovídá parametrům

velkého hrdiny. Nejspíš ale záleží na typu čtenáře, možná je přitažlivá právě ta možnost sdílet s postavou i méně hrdinské okamžiky života.

Z hlediska hloubky propracování lze postavy rozdělit na plošné a plastické. Plošné jsou charakterizovány jednoduchými typovými znaky, jsou zpravidla bez vývoje (Tengil, Elfrída, Žofie, Hubert, Jossi a další). I Jonatán ve srovnání se Suchárkem, do jehož vnitřního života lépe vidíme, je postavou plošnější. Plastičtější oproti očekávání jsou vojáci Védra a Kódr, ve kterých se na okamžik vzedme dokonce myšlenka, která je v rozporu s jejich přesvědčením – dostávají skutečný psychologický rozměr. Nejplastičtější postavou je vypravěč a zároveň ústřední postava – Suchárek.

Ve vztahu ke skutečnosti se postavy pohybují na hranici mezi fikcí a realitou, postava Suchárka a většiny vedlejších postav by mohla být považována za reálné, přirozené (žádná z nich nedisponuje nadpřirozenými schopnostmi), pouze jejich existence ve fiktivním prostředí zpochybňuje jejich opravdovost. Fantasticky se jeví jen blíže neurčená bájná stvoření Katla a Karm. Trochu zvláštním případem je postava Jonatána, který disponuje nadpřirozenými vědomostmi, nebo nadpřirozeným vědomím (ví o existenci Nangijaly i Nangilimy, předvídá některé události). Svým jednáním a myšlenkami navíc připomíná Ježíše Krista – pomůže tam, kde je třeba pomoci, za cenu všeho i života, bez vidiny nějakého vlastního prospěchu, je milujícím, odpouštějícím, dobrosrdečným člověkem, který nepřijímá násilí v jakékoli formě, v jakémkoli množství, který nedovede zabít dokonce ani nepřítele. Dal by se tedy označit za postavu zčásti historickou a zčásti mytizovanou. Ve výčtu postav je třeba zmínit i jednu z vedlejších postav, která se poněkud liší od ostatních, neboť je z „jiného světa“, resp. ze světa, kde se příběh neodehrává – maminka Jonatána a Suchárka. V příběhu se vyskytuje pouze na jeho začátku, není skoro vůbec charakterizovaná, a to pravděpodobně z toho důvodu, že by poněkud „komplikovala“ dílo, např. další rovinou – pozemským světem, a jiným úhlem pohledu na smrt. Autorka by musela nějak řešit matčin život po smrti chlapců. Tato postava by se tak dala v podstatě považovat za čistě reálnou, skutečně existující.



### 3.3.3 Plán příběhu

Další významnou složkou tematické výstavby je příběh, logický sled událostí, příhod a situací s kauzální (příčinnou, důsledkovou a účelovou) souvislostí. (Toman 1992, s.23) Dějová skladba záleží zejména na žánru a rozsahu. Příběh o Bratřech Lví srdce v sobě spojuje prvky dobrodružné literatury, fantasy, drobnější prvky mýtu a pohádky. Autorka se stejnou měrou zaměřila na dějovou složku i na postavy, příběh má tak zároveň silný dobrodružný náboj a zároveň hlubokou psychologickou rovinu, čímž se vymezuje například proti pohádce. Naopak podobně jako v pohádce je v příběhu zobrazen souboj dobra se zlem. Dílo někdy nabývá až mýtických rozměrů – Jonatánova předurčenost k záchraně Nangijaly, přítomnost bájných stvoření (Katla a Karm) a mýtických míst (Prastaré Prahory, Karmův vodopád), historická a časoprostorová neurčitost. Vzhledem k hloubce úvah o životě by se dalo dílo zařadit i mezi literaturu filosoficky laděnou. Žánr se pohybuje někde na pomezí příběhové prózy s dětským hrdinou a psychologické prózy. Vivi Edströmová, vykladačka příběhů Astrid Lindgrenové, řadí Bratry Lví srdce dokonce mezi psychodramata.

Příběh je spíše delší, obsahuje větší množství dějů a má komplikovanější dějovou linku, dal by se označit za dětský román. Příběh je homogenní a přehledný, výrazně se váže k jedné postavě (sleduje určitou část jejího života), skládá se z jedné dějové linie, která se nedělí ani nevybočuje, události jsou řazeny víceméně chronologicky. Jeho převážná část se odehrává ve fiktivním světě, fantastický rozměr tohoto světa nespočívá v jeho jinakosti nebo zázračnosti, ale vůbec v jeho existenci (svět, ve kterém lze žít po smrti). Vzhledem k tomu, že je příběh vyprávěn subjektivním vypravěčem, jako vzpomínka či zamyšlení nad určitou etapou vlastního života, nelze přesně říci, jak dlouho příběh trvá. Lze jej zařadit mezi příběhy se šťastným koncem, ačkoli v jistém smyslu i smutným, poslední věty příběhu ovšem dávají velkou naději.

Z didaktického hlediska je příběh velmi důležitý, neboť je tím, co na dětského čtenáře nejvíce působí, co jej zajímá, baví, poutá. Ostatní složky díla (tzn. celý syžet – postavy, vypravěč, prostředí, jejich uspořádání, systém, kompoziční jednoty, jazyk) pak působí současně s ním. Pro dílo, které je určeno dětem, je tedy důležité, aby mělo poutavý příběh. Jeho jádro musí tvořit vyprávěnihodná událost, která navozuje podstatnou, nepředvídatelnou změnu výchozí situace. (Peterka 2001, s. 151) Vzniklé



napětí se musí dále rozvíjet, proměňovat a obohacovat například o konflikty mezi postavami a obtížně řešitelné situace, dějové zvraty, komplikace zápletky ap. Množství pomyslně překračovaných hranic v příběhu (změna stavu k úplnému protikladu) signalizuje, že mají Bratři Lví srdce vysoký událostní potenciál. Události překračují hranice časoprostorové (pozemský svět – Nangijala), psychologické (odvaha – strach, domov – „cizina“), mravní (svoboda – otroctví, pravda – lež), ale i tak absolutní a nezrušitelné protiklady jako život a smrt.

Základní složkou každého příběhu je vedle vztahů, jednání postav a dějových zvrátů také jejich motivace. Motivací rozumíme vnitřní zdůvodnění kompozičních postupů, dějových zvrátů a jednání postav. Může být čistě syžetová, psychologická, etická, sociální, politická, metafyzická (události motivované božím rozhodnutím). „Ptáme-li se po motivaci dějových zvrátů, pátráme zároveň po smyslu díla.“ (Peterka 2001, s.154) Děj je poměrně bohatý na zápletky a zvraty, jejich motivace je většinou velice dobrá a funkční.

Zde jsou některé příklady motivací:

- Proč se Jonatán vydal z Třešňového údolí, proč znovu opustil bratra? Protože je Nangijala ohrožena tyranem. (motivace mravní, zčásti metafyzická – některé věci člověk prostě musí udělat)
- Proč tyran zemi ohrožuje? Touží ji ovládnout. (motivace „politicko ekonomická“)
- Proč se Suchárek vydává za Jonatánem, přestože ví, že je to nebezpečné a možná hloupé rozhodnutí? Protože nechce být bez něj, bojí se o něj (motivace psychologická)
- Proč zrádce zradil? (motivace politická) atp.

#### 3.3.4 Plán vnějšího světa, časoprostoru

Prostor, nebo také prostředí, je další důležitou složkou tematické struktury díla, zachycuje vnější svět, který obklopuje postavy, v němž se rozvíjí příběh. Prostor je v díle představován nejen přírodními reáliemi a společenskými poměry, ale i určitým typem sociálních a psychických vazeb, ideovou a etickou atmosférou. Specifikace

prostředí pak ovlivňuje nejen strukturu díla, ale do značné míry také jeho celkovou atmosféru. Mimo to má determinující vliv na postavy, děje, konkrétní konflikty i způsob jejich řešení. (Toman 1992, s. 24)

Prostředí, ve kterém se příběh odehrává, je popisováno z pozice vypravěče – postavy, tedy zevnitř příběhu, popis je subjektivní, spíše nahodilý, nesystematický a také selektivní. Vypravěč se soustřeďuje spíše na pocity, které v něm prostředí vyvolává, popisy tak bývají velmi expresivní, citově vzrušené, zaměřené na podněty nejen vizuální, ale i zvukové (vodopád, vítr), čichové a chuťové.

*Celé údolí bylo bílé a zelené – samé třešňové květy a tráva. A uprostřed všeho tekla řeka a stříbrně se leskla. Jak to, že jsem si takové krásy nevšiml dřív? Taky vzduch byl něčím zvláštní. Člověk měl úplně chuť ho pít, protože byl čistý a voňavý.*

S prostředím nás seznamuje vypravěč postupně, buď jej několika větami popíše nebo se o něm jen tak mimoděk zmíní při vypravování nějakého děje. Z drobných popisů a také s pomocí ilustrací si čtenář postupně vytvoří celkem plastický obraz prostředí Nangijaly. Hlavně cítí, jak jej vnímá vypravěč, co pro něj znamená.

Příběh se odehrává ve dvou kontrastujících prostředích. (Více v kapitole o kompozici – Kontrast) Prvním z nich je prostředí domu, spíše tedy jen dvou pokojů skromného bytu v blíže neurčené čtvrti Jiskřany. Podle objektů (šicí stroj, rozkládací gauč, čtvrt) a společenských poměrů (patrový dům obývaný více nájemníky, existence novinářů, instituce školy, chudoba) lze příběh zařadit stejně dobře do dnešní doby jako do doby před třiceti lety. Prostředí je historicky přibližně ukotvitelné. Všechno nasvědčuje tomu, že je to reálný dům v nějakém existujícím městě, čtenáři je ovšem ponechán prostor pro uplatnění vlastní představy. Epicentrum děje se záhy přesune do prostoru zcela odlišného. Ačkoli Nangijala připomíná reálnou zeměpisnou oblast, ve vnímání člověka nemůže fyzicky existovat, je to pouze cítěný nebo tušený. Při přesunu mezi prostory dochází i k časovému posunutí – z doby reálné do doby neurčité „doby ohníčků a pohádek“, do „doby rytířské, velmi dávné ale taky mladé“, v níž se žije jinak. Prostředí je přírodní, civilizované jen v nepatrné míře, oproštěné od moderní techniky, lidé jsou živi z vypěstované úrody a z lovu, i vztahy mezi lidmi jsou jiné – osobnější,

upřímnější, prostředí není tak anonymní jako městské. Prostředí je přehledné i z hlediska vymezení, kde hrozí nebezpečí a kde je bezpečno.

### 3.3.5 Autor a vypravěč

Autor zaujímá v tematické výstavbě zvláštní pozici: v epické tvorbě má podobu vypravěče, vystupuje v ní jako prostředník mezi čtenářem a obsahem uměleckého sdělení.

#### Vypravěč

Primárním informátorem je vypravěč, v našem případě Suchárek. Vypráví a komentuje příběh, charakterizuje a cituje postavy (i sebe), kontaktuje fikčního adresáta (otázkami, výzvami), osvětluje a nebo naopak zastiňuje události i postavy. Lze jej považovat za nejvlivnější (a také nejnenápadnější) článek tematické výstavby díla. Vypravěč v Bratrech Lví srdce je perzonální (přímý), v příběhu je tělesně přítomen – situován do postavy Suchárka, s níž v podstatě splývá, čtenářem je pocíťován zevnitř, ve vyprávění je silně názorově a citově zaangažován. Ačkoliv vypráví svůj vlastní příběh, jeho informovanost je omezená (úplné informace má pouze o sobě), nezná všechny okolnosti událostí ani motivace jednání druhých postav. Při vypravování je subjektivní. Vyjadřuje se v ich formě, s důrazem na vnitřní monolog.

Zajímavé je, že autorka pověřila úlohou vypravěče postavu, která je ve vztahu k „vnitřnímu“ příběhu – záchraně Šípkového údolí – ze všech postav nejméně důležitá (příběh by mohl vyprávět starší z bratrů, Jonatán – odvážný, vlídný, ušlechtilý chlapec, který stojí v čele boje za záchranu Šípkového údolí, stejně tak dobře by mohl příběh vyprávět dědeček Matyáš, který oba bratry dobře zná, nebo někdo, kdo stojí úplně mimo příběh – např. autorka). Brzy však pochopíme, že kniha není o udatných činech Jonatána Lví srdce, ani o záchraně Šípkového údolí, ale především o Suchárkovi a jeho bojích uvnitř sebe sama.

Autorský subjekt

Součástí významové výstavby je rovněž přítomnost autora v textu. (Peterka 2001, s. 37) Čtenář autora nějakým způsobem v textu vnímá, cítí, jestli autor téma bere vážně nebo jej zesměšňuje, jaké má se čtenářem záměry, zdali jej chce pobavit, ukonejšit nebo podvést. Nelze jej však ztotožňovat s osobou autora, dokonce nemusí vyjadřovat jeho postoje a názory. (Toman 1992, s. 21) To, co vnímáme, není autor, ale tzv. autorský subjekt – autor v textu přestavený, autor, který je součástí uměleckého záměru reálného autora (biografické osoby), který je v podstatě součástí fikce. Proto se zde budu zmiňovat o přítomnosti autorského subjektu v díle nikoli o přítomnosti autora.

Autorský subjekt Astrid Lindgrenové je v maximální míře objektivizovaný – v díle nejsou patrné žádné stopy po autobiografičnosti nebo autostylizaci. Promlouvá prostřednictvím svých postav, ne přímo sám za sebe, je nenápadný, svou přítomnost v díle nezdůrazňuje, jen občas se zdá, že vloží vypravěči nebo jiné postavě do úst svůj vlastní komentář, jinak nechává promlouvat postavy.

Vztahy mezi autorem a čtenářem se odehrávají v různých rovinách, v rovině mimotextové (reálný autor a reálný čtenář), v rovině textové – autorský subjekt a implicitní (očekávaný) čtenář, a v rovině tematické – mezi vypravěčem a fiktivním čtenářem či posluchačem, jednoduše adresátem. Poslední ze zmiňovaných vztahů velmi citelně ovlivňuje formální i tematickou rovinu díla. Fiktivní čtenář, adresát, je komunikačním partnerem pro vypravěče, vystupuje v roli čtenáře či publika, jemuž se vypravěč svěřuje. Je výslovně tematizován – oslovován, připomínán, naznačován zájmeny (*budu vám vyprávět; aspoň vidíte, jaký jsem*). Autorka přes něj vysvětluje formou otázek a odpovědí své pohnutky a záměry.

#### **4. Rozbor textu z hlediska dramatické výchovy**

##### **4.1 Co obecně nabízí literatura dramatické výchově**

Kvalitní literární dílo nabízí dramatické výchově kvalitně zpracovaný materiál – obsahuje téma, myšlenku, má svou filosofii, zastává určité životní hodnoty, obsahuje

konfliktní situace, má dobře vystavěný děj, promyšlené postavy i prostředí. Zdá se, že učitel dramatické výchovy může vhodná předloha do velké míry usnadnit práci. Na druhou stranu použití předlohy vyžaduje jiný způsob práce, velké nároky klade zejména ve fázi přípravy, a také obezřetnost. Kvalitní kniha totiž ještě není zárukou kvalitní dramatické lekce. Převažuje-li např. v díle lyrická nebo filozofická složka, transformace z podoby literární do podoby hrátelného dramatu je prakticky nemožná, nebo alespoň riskantní. Hrozí, že se při transformaci vytratí nebo dokonce popře nějaká důležitá kvalita díla, třeba jeho hlavní myšlenka, nebo se nepodaří přenést atmosféru, která je smyslem literárního díla. Má-li být lekce dramatické výchovy prospěšná zároveň literární výchově, musí se, i s ohledem na výchovné a vzdělávací záměry, s předlohou zacházet zodpovědně. Je třeba nalézt ten správný způsob použití a poměr prvků dramatických a literárních. Drama může pak na oplátku dobře posloužit jako literaturě jako prostředek k objevování, prozkoumávání, k jeho hlubšímu porozumění a jeho zživotnění – interpretaci ve vztahu k sobě, ke svému životu (nepochybně také ke čtenářství a pochopení jeho významu četby vůbec). (Machková, *Volba literární látky pro dramatickou výchovu* 2004, s. 129)

#### **4.2 Způsoby práce s předlohou**

S předlohou lze pracovat různými způsoby. Dílo lze pojmout v celé jeho šíři, tzn. V dramatu maximálně zohlednit prostředí, postavy, zachovat děj, kompozici ap., nebo lze z díla převzít jen určitou část – téma, motiv, děj, situace, postavu, konflikt nebo i samostatnou myšlenku. S knihou nebo jejími částmi se dá pak nakládat různými způsoby – buď se s nimi pracuje v původní podobě, tedy se zachováním kontextu literárního díla, nebo slouží pouze jako inspirace, následovaná volnou fabulací podle příběhu (co by se stalo, kdyby...), jako východisko či impuls k dalšímu rozvíjení, dotváření, prohlubování. Podle toho pak drama dostává podobu strukturovaného dramatu, příběhového dramatu nebo improvizování podle příběhu (playmaking). Literárním východiskem přitom nemusí vždy být jen text, dobře se dají využít také ilustrace. Strukturované drama, jehož základem je problém, potřebuje příběh více

přizpůsobit svým potřebám (vybírám dějová fakta, situace, postavy a jejich vztahy, v nichž je požadované téma obsaženo a vypouští, co se nehodí).

Pro projekt jsem zvolila formu příběhového dramatu (analýza textu z hlediska dramatických prvků je provedena s ohledem na tento způsob práce). „Pojmenování 'příběhové' označuje zřetelně, že jde o práci s příběhem, tj. o zkoumání tématu prostřednictvím příběhu.“ (Ulrychová 2007, s. 12) Situace v dramatu jsou k sobě řazeny pouze prostřednictvím fabulačního principu (tj. vytvářením příběhu).

#### **4.3 Analýza textu z hlediska využití v dramatické výchově**

Rozhodne-li se učitel použít literární dílo jako východisko pro dramatickou lekci či lekce, měl by nejprve zvážit, co text tzv. „unese“ – jaký způsob práce je ve vztahu k dílu, k jeho myšlence, obsahu i formě, nejšetnější. Jazyk literárního díla, jehož základním článkem je slovo, se totiž podstatně liší od jazyka dramatické výchovy, jímž je jednání. Některé vrstvy literárního díla se do podoby dramatické přenášejí snadněji (obvykle příběh), jiné obtížněji (jazyk). Důležité je na počátku práce provést rozbor literárního díla (případně jeho části – povídka) ve všech jeho rovinách, v jazykové, kompoziční a tematické, uvědomit si jeho širší souvislosti, zorientovat se v předloze, uvědomit si, co všechno nabízí, co lze převzít, co je třeba pozměnit apod. Dále je třeba posoudit předlohu s ohledem na budoucí účastníky (možnosti, zájmy, zkušenosti, dovednosti). Dále je před sestavováním lekce či projektu potřeba zjistit, jakou čtenářskou zkušenost s konkrétním literárním dílem děti mají – jestli předlohu hráči znají, neznají nebo ji zná jen určitá část (např. jeden hráč). Při přípravě je třeba předvídat možný vývoj dramatu v akci, postoje hráčů a zohledňovat tak všechny možné přístupy, aby nebyli násilně manipulováni. (Machková, *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*, 2004, s. 51 – 52)



#### 4.3.1 Analýza předlohy z hlediska hráčů

Důležitá je aktuálnost a přitažlivost témat, která předloha nabízí, jejich vhodnost pro příslušný věk a zkušenost hráčů jednotlivě i v kontextu skupiny. Text musí být schopný uspokojit jejich sociální, mentální i emocionální potřeby, měl by řešit jejich problémy a zároveň nést určitou nadčasovost, sahat trochu „nad jejich úroveň“, aby měly co objevovat. Témata by měla nabídnout hráčům nové myšlenky, obohatit jejich myšlení a cítění, měli by se na jejich základě dozvědět něco důležitého nebo zajímavého o životě, něco se naučit i z jiné oblasti (třeba v literatuře nebo geografii).

##### **a. Charakteristika skupiny**

Skupina se skládá ze 14 dětí ve věku 10 – 11 let (žáci 5. ročníku), více než polovina z nich trpí dyslexií nebo hyperaktivitou. S dramatickou výchovou mají teprve půlroční zkušenost, poprvé se s ní setkaly na začátku pátého ročníku s příchodem nové třídní učitelky, Evy Benešové. Jejich dramatické dovednosti jsou spíše na nižší úrovni, zvládají jednodušší techniky, ale vzhledem k věku, mentální zralosti jsou schopni a ochotni učit se poměrně rychle technikám novým. Problémy jim nečiní ani přijmout rolou hru nebo hru učitele (učitele v roli), většina z nich nemá zábrany hrát před ostatními. Trochu nedostačující je schopnost rozehrávat improvizace a adekvátně se v nich chovat, s čímž souvisí i nižší schopnost brát drama vážně. Stále ještě potřebují střídání činností a dynamičtější pohybové aktivity. Rádi ale i diskutují, zejména o vztazích ve skupině (o věcech, v nichž jsou zainteresováni osobně). Některé děti mají problémy s udržením pozornosti a soustředěním.

Vztahy ve třídě nejsou nijak vyhrocené, ve skupině vládne pozitivní a bezpečná atmosféra, skupina působí otevřeně a zdravě. Kolektiv se potýká s problémem spolupráce a dodržování pravidel. S dětmi se znám, neboť jsem do jejich třídy docházela v rámci praxe dramatické výchovy. V listopadu jsem je v rámci lekce, jejímž hlavním tématem bylo sourozenectví, seznámila s knihou Bratři Lví. (Příloha 2)

## b. Jaká témata předloha nabízí

Zajímavě se jeví zejména téma smrti, podle výzkumů psychologů se v tomto věku smrti již zabývají, takže je společné přemýšlení v tomto smyslu nemůže nijak ohrozit, naopak jim může pomoci zorientovat se v této oblasti a přijmout některé skryté skutečnosti života. Smrt, v širším kontextu pak nemoc a umírání se jeví jako vysoce přitažlivé a aktuální téma (stále je společností vyřazováno mezi tabuizovaná témata, zvláště pak v souvislosti s dětmi). Domnívám se, že literární předloha zpracovává téma velmi dobře – citlivě, přitom ale nesentimentálně – opravdově.

Dalším, již typičtějším tématem, je bratrská láska nebo přátelství. Je to poněkud komplexnější téma, které v sobě zahrnuje mnohá další (obětavost, věrnost apod.). V knize je zpracováno velmi intenzivním způsobem, objevuje se ve všech vrstvách – v námětu, v kompozici i v jazyce – síla vztahu Suchárka a Jonatána je patrná z jejich počínání, z jejich rozhovorů i myšlenek, které si vzájemně věnují, vzájemná láska je cítit z všudypřítomné touhy být si nablízku, přerušení jejich vztahu nutným odloučením vytváří v příběhu nejhlubší napětí, opakování této situace se odráží i v kompoziční výstavbě díla.

Žánr předlohy – příběh s dětským hrdinou – je koncipován tak, aby poskytl možnost ztotožnit se s hlavním hrdinou, vnímat svět z jejího pohledu. V tomto směru nabízí dílo postavu Suchárka i Jonatána. Obě postavy v sobě nesou vysoké lidské hodnoty, i když každý z nich trochu jiným způsobem (Jonatán přímočařeji, pohádkověji). Vzhledem ke způsobu, kterým je příběh zprostředkován – vyprávěn Suchárkem – má čtenář, případně hráč, možnost sledovat ušlechtilá i méně ušlechtilá hutí, která vedou člověka k jednání, k činům, zevnitř a tím získávat zkušenosti (skrze postavu Suchárka).

Jako vhodná se jeví i dobrodružná a zároveň i trochu pohádková povaha příběhu – nebezpečí, odvaha, nepřítel, mocná zbraň, putování, boj, překonávání nesnází, pohádkové náhody, síla osudu – v dětech stále ještě sídlí pohádkový duch a zároveň už touha po divokých, neskutečných dobrodružstvích a velkých skutcích.

Výčet obecných témat, které Bratři Lví srdce nabízí:

- Život/smrt/nemoc/ztráta/posmrtný život/reinkarnace/sebevražda
- Odvaha/statečnost/strach
- Bratrství/sourozectví/láska/soucit
- Zrada/věrnost
- Svoboda/otroctví/obrana
- Samota a loučení
- Víra/naděje
- Lidství/pospolitost
- Zoufalství a útěcha
- Rozhodování/volba
- Omyl
- Oběť
- Cesta

V rovině myšlenek nabízí další zajímavé náměty pro dramatickou činnost, např.:

- „Některé věci prostě člověk musí udělat, jinak by nebyl člověk ale jako kus hadru, jako obyčejnej třasořítka.“
- „Zrádce je vždycky sám.“
- „Tyran se bojí, proto má kolem sebe tolik vojáků.“
- Život je cenný – je krásné moci chodit po trávě, dýchat svěží vzduch a dívat se do koruny stromů, poslouchat šumění potůčku, je krásné rozdělat si na skále oheň, zaspívat si písničku, pohladit králíka...
- Měl by život cenu, kdybychom věděli, že nás po smrti čeká další život?

#### 4.3.2 Analýza předlohy z hlediska dramatických prvků

Dále je třeba posoudit, jaké možnosti dramatického využití předloha nabízí, zda má rozsah přiměřený zamýšleným aktivitám, jaký typ výstavby umožňuje (uzavřená,

otevřená, korálková kompozice), jestli obsahuje dostatečné množství dramatických situací, konfliktů, které ženou děj dopředu. Pak je třeba zjistit jakou povahu má zápletko, jaké postavy příběh nabízí (jejich postoje, charakter, jejich počet, vzájemné vztahy, jaké vykonávají akce, činy), v jakém prostředí se děj odehrává (země, místo, doba) – prostředí přitažlivé, známé nebo zcela nové, zda dobře poslouží k fiktivní představě, podpoří hru v roli apod. Při sestavování větších celků je dobré zaměřit pozornost i na nedramatické prvky, nekonfliktní, které mohou mít zásadní vliv na atmosféru dramatu a fungovat jako posilovače víry v drama nebo dávat motivaci k nedramatickým činnostem (pohyb, pantomima). Také je dobré hledat způsoby, jak by se dala předloha přizpůsobit nebo dotvořit, jak by se dal pozměnit příběh, charakter postav i situací tak, aby lépe odpovídal záměrům a cílům, k nimž drama směřuje. Při zamýšlení použití autentických textů, je třeba také pečlivě zvážit i jazyk literárního díla, měl by být pro děti dostupný a dostatečně živý a podnětný (dialogy).

Více v předznamenání jednotlivých lekcí.

Bratři Lví srdce je dílo poměrně rozsáhlé a obsažné, postihnout příběh v jeho úplnosti i všechna jeho témata není pravděpodobně možné a ani žádoucí (jedním z úkolů projektu, je přimět děti k přečtení). Při přípravě projektu jsem postupovala tak, že jsem si nejprve zmapovala možná témata, pak vybrala ta, která se mi z různých důvodů jevila vzhledem ke svým záměrům vhodná, a v konečné fázi jsem k nim dohledávala momenty, prvky (situace, konflikty, postavy, myšlenky, děje), na kterých se budou dobře konkretizovat a prozkoumávat. (Viz kapitola Příprava a plánování projektu.) Vzhledem k tomu, že je dílo po všech stránkách dobře vystavěné, nepocítila jsem žádné výrazné nedostatky. Literární předloha je v tomto směru velmi štedrá, v textu by se jen obtížně hledala myšlenka, která není podepřena jinou, která nemá v příběhu svou logiku, i zdánlivě náhodné události a příhody získávají v kontextu díla svůj význam.

Podstatné je nalézt takové okamžiky, dramatické situace, které hráče provokují k aktivitě (ať již tělesné či duševní) – k jednání a zároveň jim toto jednání v rámci dramatické výchovy umožňují (které připadají v úvahu pro dramatické zpracování). Dramatické situace (konflikty) jsou založené na střetnutí dvou protikladných vůlí,

nějakých životně důležitých zájmů postav, a to tak silných, že vedou až k neodkladnému jednání. Situace mohou být v předloze přímo obsažené, nebo inspirované „mezerami“ v předloze. (Machková, *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*, 2004)

Příklady dramatických situací:

- Jonatán ví, že Suchárek umře, ale nedokáže mu to říct.
- Suchárek se bojí smrti, ale nemůže se jí vyhnout.
- Suchárek touží po dobrodružství, ale nemůže se hýbat.
- Suchárek by se rád vydal za Jonatánem, ale nemá dost odvahy.
- Nepřítel je silný a krutý, přesto se ho Jonatán snaží zničit.
- Jonatán má Suchárka rád, ale musí ho opustit.

Důležité pro drama je nalézt zdroje napětí – které udržuje zájem a pozornost, vystopovat fáze děje, které naznačují více možností dalšího vývoje událostí, a budí otázky nebo překvapení, něco s čím hráči nepočítají. Předloha je plná takových okamžiků (hned v začátku například Jonatánova smrt, nebo později odhalení pravého zrádce). Dynamiku příběhu dodává také práce s kontrastem. Při plánování lekce lze využít kontrastů, které mají svůj původ v předloze (kontrastní motivy a situace, příp. postavy, viz kapitola Kompoziční plán – Kontrastní princip), nebo jej dosáhnout ve stavbě lekce, např. střídáním činností, které jsou vzájemně kontrastní (po klidné aktivitě pohyb, po nehlasné činnosti hlučnou apod.).

Příběh nabízí svět nenáročný na představivost čtenářů (prostředí představami dosažitelné), Nangijala se od pozemského světa příliš neliší, je popsána jen do té míry, která je nutná pro příběh, detaily si čtenář může domyslet sám, a protože je Nangijala současně zemí mýtů a pohádek, která existuje kdesi za vesmírem a kdysi v pradávné minulosti, jeho fantazie není ničím omezována. Předloha tak nabízí množství nedramatických prvků, impulsů k činnosti (jak se žije v Nangijale, co tam lidé dělají, čím se zabývají – život v přírodě, bez elektřiny, musí si obdělávat půdu, chovat zvířata, jakým způsobem tráví svůj volný čas, zpívají, vyprávějí. Domnívám se, že fantazijní,

fiktivní prostředí je pro děti tohoto věku velmi přitažlivé, přírodní ne městské je to období, kdy začínají číst dobrodružné knihy, projevují zájem o fantasy.

Co se týká postav, tak z dramatického hlediska nabízí text poměrně velké množství postav s různými povahami, různými postoji. Postava Suchárka se jeví pro dramatickou práci postavou velmi zajímavou a obsažnou – není to neohrožený hrdina, řeší i drobné problémy života, hráči se s ním mohou snadno ztotožnit. Zajímavým podnětem pro dramatickou práci může být také jeho zkreslené sebevidění (nízká sebedůvěra – mohou se hledat její příčiny a také způsoby, jak toto chybné sebevidění napravit) nebo proměna v průběhu děje, která dává naději, že člověk může zvítězit sám nad sebou, a že to stojí za to úsilí, i když to není nikdy snadné. Postava Jonatána nabízí úplně jiné možnosti – Jonatán je postava více nereálná, nicméně splňuje parametry velkého hrdiny, se kterým by se hráči mohli chtít ztotožnit. Pro drama vidím jeho důležitost zejména ve vztahu s bratrem, který se rovněž může stát dobrým objektem zkoumání.

## **5. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

### ***5.1 Psychologie dítěte mladšího školního věku***

Pro období mladšího školního věku (tzn. 6 – 12 let) je charakteristická extrovertnost – zaměření na vnější svět, realitu, přítomnost, děti tohoto věku obvykle postrádají vnitřní reflexi a zájem o psychické pochody a lidské nitro. Jednání dítěte začíná být mnohem více řízeno nadějí na úspěch či strachem z neúspěchu. Je schopno se uvědoměle učit pravidlům a strategiím, které mu zajišťují místo v kolektivu a uznání starších. S tím souvisí i velký zájem o soutěž, hru s pravidly. „Dítě se už dobře orientuje v prostoru a čase, proto se zajímá o vzdálené země, dávné doby, touží po poznávání nových a zajímavých věcí. Estetické hodnocení je zaměřeno k vnějšku, nerozlišuje mezi krásným a líbivým. Dítě se v tomto věku snadno podřizuje autoritám, a proto mu chybí kritičnost, upoutá je děj díla, jeho jednotlivosti, případně zvuk slov (verše). Dítěti je v tomto věku všechno jakoby jasné, neklade si otázky. Do deseti let preferuje jednotlivosti a má malé pochopení pro celek, jeho vazby a strukturu. Se zájmem vnímá vnější konflikty,



projevující se ve viditelném chování, chápe je a přijímá prostřednictvím jedince, s nímž se může identifikovat nebo kterého může zavrhnout.“ Chlapci v tomto věku přestávají projevovat své city navenek, vyžadují razantní pohybové hry, bojové sporty apod. (Machková, *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*, 2004, s. 30)

## 5.2 Psychologie dětského čtenáře

(Smetáček 1973, s. 45 – 91)

### 5.2.1 Obecná charakteristika dětského čtenáře

Dítě ve srovnání s dospělými prochází mnohem prudšími vývojovými změnami, výrazně se proměňuje celá jeho osobnost – rozvíjejí se jeho intelektuální schopnosti, mění se citová zralost, projevy, postoje. Změnami procházejí i jeho čtenářské zájmy a potřeby. Základní slovní zásoba čítá na počátku tohoto období kolem tří tisíc slov, ovládá téměř všechna hlavní syntaktická pravidla, zvyšuje se schopnost abstrakce. Jako čtenář je mnohem náchylnější podléhat vlivům četby než dospělý, má silně vyvinutou sugestibilitu, postrádá schopnost objektivního posuzování a hodnocení, nemá dostatečné množství literárních zkušeností. Nechápe knihu jako zdroj informací, čte vždy jen ze zájmu (případně z donucení), čtení je „hra“, knihu vnímá jako předmět, proto např. vyžaduje ilustrace – jsou stejně důležitou součástí knihy jako text. Ve své četbě je na rozdíl od dospělého čtenáře výrazněji řízen, při výběru četby je silně ovlivňován rodiči, školou, vývoj jeho čtenářství je tak do velké míry závislý na vnějších vlivech. U dětského čtenáře jsou velmi silné identifikační potřeby, identifikace mu pomáhá rozvíjet vlastní osobnost.

### 5.2.2 Charakteristika čtenáře mladšího školního věku

„V tomto období vrcholí zájem o pohádku, a to zejména pohádku kouzelnou, s hrdinou schopným vykonat velké skutky (pohádka chlapecká) nebo přestát a vytrpět velká nebezpečí a protivenství (pohádka dívčí), nabízející také přehledné a jasné vztahy i přehlednou a jasnou morálku.“ (Machková, *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*, 2004, s. 32) Důvodem toho je stále přetrvávající vidění světa jako světa

magického a současně uvědomování si tlaku reality, spojené s očekáváním a přáními. Po desátém roce života zájem o pohádku prudce klesá, děti touží po žánru s „pravdivějším“ příběhem (důsledek zaměření životní orientace na realitu) – povídky ze života, pověsti. Tyto žánry naplňují jak požadavek realističnosti, tak touhu po zázračném dobrodružství s množstvím fantastických až nereálných výjevů (supervlastnosti hlavního hrdiny apod.). Na sklonku tohoto období přechází realističnost do romantičnosti, k vyhledávaným žánrům se přidává i historická a dobrodružná literatura, mytologie a středověká hrdinská epika, mimořádný zájem projevují také o prózu z předhistorických dob. „Profilující jsou pro tento věk všechny žánry a typy literatury s napínavým dějem, jednoduchou charakterizací postav a zřetelnou pozicí hrdinství.“ (Machková, *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*, 2004, s. 32)

### 5.2.3 Rozdíly v četbě u chlapců a dívek

V období mladšího školního věku čtou dívky více než chlapci, a to zejména díky tomu, že jsou celkově psychicky vyvinutější, mají větší schopnost soustředit pozornost, jejich zájmy směřují ke klidnějším činnostem jako je právě např. čtení. Z hlediska zaměřenosti zájmů se silně projevují sklony chlapců k četbě obsahující tajemné a dobrodružné prvky, s výrazným dějem, naproti tomu děvčata upřednostňují literaturu zabývající se známým prostředím, s prvky domova a rodiny. Dívky mnohem déle setrvávají u čtení pohádek, mají velkou zálibu v emocionálních až sentimentálních příbězích. Četba působí na dívky více než na chlapce, kteří vlivem zájmu především o „vnější“ děj pomíjejí jemnější vrstvy textu, zatímco dívky je prožívají. (Smetáček 1973, s. 92) Rozdíly jsou patrné i v míře a způsobu identifikace s postavou – chlapci se snaží svou identifikaci uskutečňovat (přejímají chování postavy a uplatňují ji v reálném životě) (to se projevilo např. v druhé lekci, kdy oba chlapci chtěli být Jonatánem – je vnějškově aktivnější než Suchárek – skočil z okna, vydal se do Šípkového údolí, Suchárka necítí jako hrdinu), dívky uskutečňují identifikaci pouze v imaginární rovině, jejich ztotožnění se odehrává spíše v rovině psychické. (Smetáček 1973, s. 76 – 78) Příběh o Bratřech Lví srdce má silnou psychologickou rovinu i dějovou linku.

#### 5.2.4 Další faktory ovlivňující četbu

Četbu můžeme chápat jako činnost směřující k uspokojení nějaké potřeby. Ta vzniká impulsem zvenčí, čtenář čte v případě, že mu četba např. pomáhá řešit nějaké podstatné problémy nebo když se potřebuje něco dozvědět apod. Základních potřeb čtenáře je několik druhů (podle Smetáčka 1973, str. 62 – 66):

- potřeba zábavy, rekreace, úniku – četba jako odpočinková činnost, která dovoluje člověku oddělit se od vnějšího světa a získat prožitky, které by ve svém skutečném životě získat nemohl, umožňuje spojení s lidskými osudy a poskytuje odpoutání se od nepříjemných pocitů plynoucích ze skutečného života, uvolňuje dočasně napětí nabídnutím iluze života jiného (což sebou nese i zřejmá rizika), k tomuto typu potřeb patří též fenomén identifikace s postavou
- potřeba informací – která zahrnuje jak informace praktického rázu (recept), tak informace o lidské životní zkušenosti, která v podstatě poskytuje návod, jak řešit vlastní životní situace
- potřeba utvrzení se ve svých postojích, názorech a svém konání – čtenář podvědomě vyhledává takové informace, které potvrzují jeho postoje, názory nebo pochvalně hovoří o sociální skupině, ke které čtenář náleží, a tím si upevňuje své sebevědomí (hrdina příběhů je proto většinou nějakým způsobem úspěšný)
- potřeba potvrzení statusu čtenáře ve společnosti – kniha je prostředkem, jak patřit k určité skupině lidí, má tzv. prestižní funkci
- potřeba estetiky, estetického prožitku, krásy a harmonizace osobnosti, potřeba poznávat zákony uměleckého vyjadřování

Vedle zájmů a potřeb záleží i na stupni intelektuální zralosti, jazykové zralosti, množství životních i literárních zkušeností (pro pochopení modelu skutečnosti v textu prezentované) a emocionální vyspělosti (schopnost chápat a spoluprožívat určité city).

### 5.3 Pohádka, příběh a Bratři Lví srdce

K zamyšlení vede také skutečnost, že *Bratři Lví srdce* v sobě obsahují prvky mnoha žánrů, určující a z mého pohledu pozoruhodná je koexistence rysů lidové pohádky a příběhové prózy ze života dětí. Když se podíváme na charakteristiku obou žánrů, najdeme četná místa překrytí, ale zároveň i místa, kde se žánry výrazně rozcházejí. Pohádka vyrůstá z fantazijního světa, příběh ze života dětí se snaží být naopak reálný, pracuje s reálným hrdinou v reálném prostředí, zabývá se reálnými konflikty (rodina, kamarádství, škola). V příběhu o *Bratrech Lví srdce* se oba žánry zajímavým způsobem spojují, protiklady nějakým způsobem souzní, jsou si vzájemně prospěšné, jeden podtrhuje účel druhého. Příběh se zpočátku jeví čistě jako příběhová próza s dětským hrdinou, během druhé kapitoly přijde převratná událost (Jonatánova smrt), která dodá příběhu pohádkový rozměr. Čtenář ovšem neustále vnímá výchozí, reálnou polohu příběhu a v tomto vědomí je vypravěčem udržován. Zároveň ale může prožívat pohádkové dobrodružství se všemi náležitostmi, které k pohádce patří. Jakoby si čtenář mohl vybrat, co bude číst.

Prvky pohádky obsažené v *Bratrech Lví srdce*:

- zlo i dobro je jednoznačně vymezeno (ovšem až na postavu zrádce)
- zobrazen zápas o život v nejširším slova smyslu, který „je nesen vírou v možnost statečného a čestného člověka činem změnit neblahý úděl, vyrvat zlu jeho moc nad lidmi“ (Urbanová 1993, s. 36 – 37)
- jednoznačná morálka, čtenář se dočká pohádkového konce – zlo je potrestáno, rozptýleno (otázkou je, jestli dobro je naopak odměněno, když oba bratři na konci zemřou)
- prostředí, ve kterém se příběh odehrává, je přehledné – hranicemi je vymezeno, kde hrozí nebezpečí a kde je bezpečno
- časová a místní neurčitost
- přítomnost typizovaných (Tengil, Jonatán, Žofie, vojáci) a nereálných postav (Katla, Karm)

- pohádkový hrdina – Jonatána, který udělá, co je potřeba udělat bez ohledu na to, jak je to nebezpečné, je čestný, obětavý, statečný (vybízí k identifikaci)
- řeší se základní existenciální otázky – smrt, svoboda, naděje, nemoc

Rysy příběhové prózy ze života dětí obsažené v Bratřech Lví srdce:

- hluboká psychologická rovina
- klíčové postavení má dětský hrdina – působí pravdivě, je hlavním nositelem děje a autorova záměru, má zásadní význam pro pochopení myšlenky literárního díla
- hrdina je vůči čtenáři rovnocenným partnerem – má shodné motivace, životní pocity, zkušenosti, obdobnou mentalitu, řeší podobné problémy, je vnitřně psychicky rozpořbovaný, v průběhu děje podstupuje zkoušku životem, prokazuje svoje schopnosti (umožňuje ztotožnění jiného typu než typizovaná postava)
- příběh seznamuje i s tragickými stránkami lidské existence, nic nezatajuje
- otevřený konec, který nutí k hlubšímu zamyšlení (Tengil je sice poražen, ale stálo to životy mnohých, země je svobodná, ale hrdinové umírají – je ukázána vysoká cena za vítězství, což v pohádkách nebývá)

Při realizaci projektu se ukázalo, že většina dětí má tendenci identifikovat se s Jonatánem, nikoli se Suchárkem (při hře v roli, v reflexích). To naznačuje, že jsou ještě v „pohádkovém“ věku a tíhnou spíše k neohroženým hrdinům než reálným postavám.

#### **5.4 Děti a fenomén smrti**

Protože smrt je tématem, které je ve vztahu k dětem chápáno problematicky (rozporně), připojuji kapitolu, která má tuto problematiku přiblížit.

V době kdy *Bratry Lví srdce* Lindgrenová psala, nebyly ještě žádné studie o dětském chápání smrti, napsala to intuitivně, domnívala se, že děti chápou smrt jako proměnu nebo stěhování a byla přesvědčená, že o ní potřebují hovořit. (Strömstedtová 2006, s. 290). Kniha vyvolala ve Švédsku velkou diskusi, kritici Lindgrenové vytýkali, že v knize pro děti nemůže zemřít dítě a že nabízí sebevraždu jako řešení problémů. Kniha proto nebyla hned vydána, to až po několika letech, kdy ji kritici přehodnotili. Podobný osud měla kniha u nás, kdy ji napoprvé odmítlo nakladatelství Albatros vydat, a teprve posudek psychologa Matějčka přesvědčil nakladatele, že tak je to v pořádku. Pozdější výzkumy dětské psychiky prokázaly, že se Lindgrenová nemýlila. Bylo zjištěno, že děti procházejí obdobím, kdy je smrt velmi intenzivním objektem přemýšlení, nedovedou si představit nebytí, a tak hledají náhradu – jiné světy, existence, nebo věří, že jsou nesmrtelné. Protože i pro dospělého jsou to složité otázky, často se rozhovoru s dětmi na toto téma vyhýbají, a tím je připravují o možnost o svém strachu mluvit. Své dítě tak v podstatě opouštějí tam, kde by nejvíce potřebovalo doprovázet. Smrt se tak zařazuje mezi tabuizovaná témata.

Děti smrt vnímají už ve třech letech, nemají však zatím potřebu o ní přemýšlet. Nezvratnost tohoto stavu si postupně uvědomí až kolem šestého roku života, začínají se strachovat o své blízké (zejména o rodiče). Mezi šestým a osmým rokem života si již kladou velmi konkrétní otázky, které se jim v souvislosti se smrtí vybavují. Důležitou roli v tomto období hraje fantazie, která jim pomáhá vyrovnávat se postupně se skutečností, že i jejich život je konečný. Mezi devátým a dvanáctým rokem již chápou všechno, často to ale nechtějí akceptovat, věří, že smrt se dá nějakým způsobem překonat, obelstít. Otázkou je, jak s dětmi určitého věku o smrti hovořit. Především je dobré je nenechat v uvažování samotné. Dobrým podnětem k přemýšlení i k hovoru může být právě literární dílo, které téma smrti dobře zpracovává.

Lindgrenová se ve svých dílech často zabývala tématy, kterým se jiní autoři vyhýbali, smrt, úzkost, nemoc, opuštěnost. Uvědomovala si, že smutek, bolest i smrt jsou součástí života a že je pošetilé se jim vyhýbat. Snažila se doprovázet děti tam, kam by se samy neodvážily, ale kde potřebují znát, a neklamala je přítom – mluvila přímo a realisticky („víš, že umřu?“). *Bratři Lví srdce* není prvním dílem, ve kterém vyslovila myšlenku konečnosti života, motiv smrti se objevuje v mnoha jejích dílech, dokonce



v idylicky laděných Dětech z Bullerbynu, v lehkovážné Pipi Dlouhé punčoše, později pak ještě v Ronje.

### **Jakým způsobem Lindgrenová smrt sděluje**

U Lindgrenové je smrt silně spojena s nadějí, není něčím strašlivým, bolestivým, je to jen okamžik přechodu do další etapy života, který může být naopak vysvobozením z útrap a bolestí, myšlenka o posmrtném životě je pro dítě velice útěšná. Autorka nechává dostatečný prostor čtenáři, aby si posmrtný život představil, jak potřebuje – čas i prostor, ve kterém existuje, je představen jen přibližně – někde „na druhém konci vesmíru“, kde čas plyne „jinak“ než na zemi. Lindgrenová neuvádí ani způsob přechodu mezi světy. O smrti ovšem sděluje jednu důležitou věc – je nevyhnutelná a definitivní, nevratná (z Nangijaly není cesty zpátky). Překvapivá je myšlenka „druhé posmrtné říše“, kterou se definitivnost smrti do jisté míry relativizuje.

### III. PRAKTICKÁ ČÁST

#### 1. Příprava a plánování projektu

##### *1.1 Plánování projektu*

V praktické části se více než na potřeby konkrétní skupiny žáků zaměřuji na literární dílo a hledání způsobů, kterými jej lze uchopit metodami dramatické výchovy a přenést tak některé jeho obsahy do žákovy zkušenosti. Je to způsob, jak zasáhnout čtenářskou orientaci zúčastněných a jak využít zpracovaných témat k vytváření jejich životní hodnotové orientace.

Drama je založeno na části příběhu (viz kapitola Struktura příběhu) a současně postihuje a rozvíjí témata a myšlenky, které dílo nabízí. Základním principem projektu je tedy zkoumání tématu skrze příběh. Příběh prolíná celým dramatem – je jeho hnací silou, udržuje zájem, vytváří podněty k dramatickému jednání a řešení problémových situací. Mou snahou bylo zachovat předlohu v co nejúplnější podobě, text není pouhým východiskem, je konkrétním prostředkem a také cílem. Snažila jsem se zachovat kontinuitu příběhu, jeho atmosféru, prostředí, charakterů postav a motivaci jejich jednání, konflikty s jejich původní motivací i rozřešením. Zároveň jsem se pokusila otevřít příběh tvořivým činnostem – umožnit uplatnění vlastní tvůrčí iniciativy žáků, dát prostor pro předjímání a dotváření dějů i jejich zpětného hledání, vyplňování mezer v příběhu, prostor pro samostatné rozhodování a řešení, pohled z jiné strany, než příběh nabízí, hledání příčin konfliktů, domýšlení jejich důsledků ap. Použitých strategií je tedy více: (1) hráči se zabývají situacemi z příběhu, které jsou jim předem sděleny, nebo (2) se je dozvídají souběžně – během aktivity, nebo (3) situaci nejprve sami prozkoumají, příp. vyřeší, a teprve pak poznají, jak se vyvíjela v příběhu. S příběhem je tedy někdy nakládáno doslovně (dramatizace), jindy volněji (improvizace, rozehrávání toho, k čemu příběh inspiruje, vybízí). Děj tedy vychází prioritně z příběhu, ale i z volné inspirace literárním textem.

Příběh není v projektu představen celý, pouze jeho určité části, a to takové, které splňují následující kritéria:

1. obsahuje nebo rozvíjí jedno ze zvolených témat (smrt, bratrství, odvaha, otroctví)
2. je sdělitelná prostředky dramatické výchovy
3. neprozrazuje něco, co je důležité pro další práci, nenaznačuje děje, které obsahují jiná témata, která by odváděla pozornost do sledovaného tématu

Při vybírání témat jsem se řídila obecnými cíli a záměry projektu (viz kapitola Cíle projektu), zvažovala jsem jejich přitažlivost a přiměřenost vzhledem k cílové skupině, dále také nosnost témat – do jaké míry příběh poskytuje materiál (myšlenky, situace, text), s nímž lze pracovat. Při zpracovávání témat do jednotlivých kroků jsem pak ještě ověřovala, jak téma vyzní v konkrétní skupině (mentální úroveň dětí, atmosféra třídy, zkušenosti dětí, problematické oblasti).

V projektu jsem se snažila uplatnit různé typy práce s literární předlohou – různé nejen v rámci dramatických metod, ale zařadila jsem i metody charakteristické pro výchovu literární (zaměření na porozumění textu, hledání klíčových informací, aktivní posluchačství apod.).

Výsledkem je komplex čtyř dvouhodinových lekcí (2 x 60 minut) provázaných příběhem, z nichž každá mj. postihuje jedno z hlavních témat projektu – smrt, bratrství, odvahu nebo otroctví (svobodu). Lekce na sebe navazují, každá má ve struktuře projektu svou specifickou funkci:

1. úvod do dramatu – seznámení s příběhem
2. ukotvení v postavách, sběr informací
3. ukotvení v příběhu, dobrodružství, zážitek
4. dovedení příběhu do pokročilejší fáze, shrnutí a uzavření projektu

Lekce jsou zasazeny do rámce, který by se dal nazvat jako „odhalování příběhu o Bratřech Lví srdce“, odpovídá tomu i povaha produktu (viz níže). Naším úkolem je na základě materiálů, které máme k dispozici (krabička s deníkovými zápisy Suchárka, kresbami a drobnými předměty), odhalovat a prozkoumávat příběh. Rámec slouží nejen k podpoření celistvosti projektu, ale také jako pojistka, která má v případě potřeby zabránit zvnitřnění kritických pocitů (zejména ve vstupní lekci zabývající se smrtí), návrat ke krabičce umožňuje vystoupit z příběhu a vnímat jej zvenčí, tedy z bezpečné pozice. Krabička je zároveň symbolem tajemství – skrývá to, co chceme znát, její otevření vnáší do příběhu světlo, přináší poznání. Její archaické vzezření (viz Příloha 1. na CD) podporuje dojem autenticity příběhu. Celá fikce má pak následující logiku: krabičku původně vlastnil Suchárek, zakládal si do ní své deníkové zápisy, kresby a předměty, na jejím podkladě byl později pravděpodobně sepsán celý příběh. Skutečnost je taková, že deníkové zápisy jsou povětšinou doslova přejeté části textu (jazyk díla to umožňuje), kresby jsou ilustrace z knihy, předměty jsou cizokrajné přírodniny (kameny, suché plody a kůry dřevin). V dramatu slouží jako impuls k dramatické činnosti nebo přemýšlení o příběhu, přírodniny pak jako putovní předměty v kontaktních kruzích a jiných diskusních činnostech. Do krabičky se zakládají také vzniklé kresby a dopisy či vzkazy, které při lekcích vzniknou, takže je současně i dokladem našeho objevování.

Produktem projektu budou plakáty vzniklé s využitím materiálů, který se během projektu nashromáždí. Úkolem je domyslet příběh a vytvořit plakát libovolné formy, který domyšlenou část příběhu představí.

## ***1.2 Čemu dále věnovat pozornost***

V počáteční fázi plánování projektu jsem pocítila potřebu zaznamenávat si poznámky, postřehy, nápady, ke kterým mě inspirovala literatura, vlastní zkušenosti a myšlenky nebo třeba i postřehy a zkušenosti jiných, se kterými jsem se o práci nebo o literárním díle bavila. Vznikl tak soubor postřehů, připomínek, nápadů, poznatků vztahujících se k obsahu projektu, ke kompozici, tématům, k textu, k atmosféře, k dětem aj. Byl to pro mě později cenný a hojně využívaný zdroj informací, který významně ovlivňoval

plánování i realizaci projektu. Je výsledkem dlouhodobějšího hledání, do určité míry tak reflektuje mou práci, způsob uvažování nad projektem, literárním dílem, dramatickou výchovou. Domnívám se, že má v diplomové práci své místo. Soubor uvádím v původní podobě, poznámky jsou řazeny víceméně chaoticky.

- Vyvažovat literární a dramatickou složku. Dát si pozor, aby literární složka nepřevážila dramatickou (tzn. zprostředkovávat příběh skrze text i dramatickou akci).
- Ohlídat vyvážení zaměření na příběh – jeho fakta, a zaměření na hráče (nesledovat za každou cenu příběh, ale odpoutat se od něj směrem k hráčům).
- Dbát na dodržení tématu – neodbíhat, neřešit příliš mnoho témat současně, aby téma bylo skutečným tématem, myšlenkou, která spojuje celek a týká se všech jeho částí! (Machková, *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*, 2004, s. 76). Příběh je třeba redukovat, ale i rozvádět.
- Zaostřovat (najít základní ohniska témat, nepohybovat se v obecných rovinách, ale zaměřovat pozornost na konkrétní situace).
- Bylo by zajímavé, kdyby se mi podařilo v lekcích pozdějších promítnout i témata z lekcí dřívějších a znovu tak příběh (projekt) svázat v celek, aby působil konzistentně a komplexně. Přinese to tématům nové rozměry (uvědomění si významu části pro celek).
- Na konci lekce dát impuls, aby měli hráči potřebu zabývat se příběhem dál, pojistit si startovací bod pro následující lekci.
- Dát si pozor, aby drama nerozměklo, je třeba udržet tempo – pracovat s kontrastem, gradací, napětím (což poslouží i pro udržení pozornosti). Pracovat s tajemstvím a překvapením.
- Kontrast dává možnost lépe pochopit skutečnosti, které jsou předmětem hry, zvyšuje symbolično, odvaha – strach, pohyb – nepohyb, radost – smutek, svoboda - otroctví ap.
- Neopomíjet cvičení na rozehrání, uvolnění, zklidnění a soustředění.
- Je třeba dát vždy dostatečné a správné, kompatibilní, vstupní informace před akcí (i ve věci atmosféry, poetiky díla), sběr informací.

- „Stimulem pro učitele nemusí být vždycky obecně formulované téma, ale konkrétní problém, situace, zážitek, článek, scéna z knihy, filmu obsahující zajímavý problém, který vzbudí jeho pozornost, atraktivitou, neobvyklostí, vyhoceností, ale je v něm i důležité téma (vyvolává v učiteli hlubší emocionální zaujetí, má dynamičtější potenciál).“ (Ulrychová 2007)
- Měl by vzniknout nějaký hmatatelný doklad naší odvedené práce. Děti potřebují vidět výsledek svého úsilí.
- Nezapomínat na vytváření a udržování atmosféry.
- Reflexe důležitá. Velmi. Uplatnit různé typy reflexe – reflexe v rolích i mimo ně, diskuse o hrách po jejich skončení, „otočená reflexe“.
- Nechávat prostor pro řešící jednání, vlastní rozhodnutí, volbu.
- S tématem smrti zacházet opatrně.
- Pozor na volbu konkrétní problémové situace – musí děti dostatečně provokovat k jednání a přemýšlení, musí je zajímat a bavit.
- Já příběh znám, chápu vzdálenější souvislosti, děti ne.
- Konflikty postav v příběhu nemusí být nutně konflikty hráčů v dramatu – dát prostor obojímu.
- Pracovat tak, aby děti věděly, že jim jisté velmi důležité věci z příběhu zatajují (aby si nemyslely, že stačí dočíst jenom konec).
- Nechci, aby bylo drama smutné, vytvořit ho v duchu Lindgrenové – smrt je součástí života (odlehčovat tíživé situace podobným způsobem jako ona).
- Neznehodnotit hodnoty díla.
- Během projektu budovat důvěru v drama, vtahovat hráče do dramatu příběhem.
- Předloha má své vlastní nároky, vlastní vývojovou dynamiku a vlastní zákonitosti.
- Pozor na porušení souslednosti dějů – dát vždy odpovídající informace, neprozradit dopředu něco, s čím potřebuji pracovat později.
- Situace, role, jednání – základní složky dramatu.
- Dát si pozor, aby ve vybraném textu nepřevažovala emocionální („dívčí“) nebo naopak dějová („chlapecká“) složka. (Viz kapitola o dětském čtenářství.)
- Fabulace příběhu – příběh musí obsahovat téma, musí v něm být zřejmá nutnost změny, boj o změnu a provedení a ukončení změny. Musí mít však ještě



něco navíc, musí být bohatší – musí být neustále hnán otázkou: když se teď stane toto, co se stane dál? Když se jeden rozhodne pro tuto akci, co v zápětí udělá druhý? (Urbanová 1993)

- „Téma – hlavní myšlenka, její kvalita je vnitřní bohatství, rozmanitost a zároveň důslednost a logika. Téma se musí uskutečňovat průběžně, to znamená vyrůstat logicky a organicky z dění, a ne tedy být přilepováno v podobě tezí jen kamsi na okraj. A má být beze zbytku uskutečněno jednáním tak, že nepotřebuje vysvětlivky.“ (Urbanová 1993, s. 55)
- Rozehrávání příběhu, kopírování jeho děje, ale i odstup od textu a pohled na příběh jako metaforu života.

## **2. Cíle projektu**

Cílem rozumíme „předpokládaný výsledek procesů, které budou v dramatické výchově aktivovány prostřednictvím metod, tedy zejména určitou proměnu výchozího stavu žákovy osobnosti ve stav odlišný díky proběhnuvším procesům učení.“ „K naplnění cílů docházejí metody typické pro dramatickou výchovu cestou navození přímé modelové zkušenosti.“ (Valenta 1997, s. 46)

### **2.1 Obecné cíle projektu**

#### **A. Pro diplomovou práci:**

Analyzovat literární dílo, najít zdroje pro dramatickou výchovu, ukázat různé způsoby práce s literární předlohou v dramatické výchově a ověřit realizaci s konkrétní skupinou dětí. Nalézt vhodná a přitažlivá témata a oblasti životních zkušeností, které dílo postihuje. Ověřit, zda jsou tato témata pro děti uchopitelná (smrt, svoboda, otroctví, sourozenecká láska) a zároveň sdělitelná prostředky dramatické výchovy. Dalším cílem je ukázat způsob motivace dětí k přečtení literárního díla, jak představit dobrou knihu.

Hypotézy vzniklé na základě obecných cílů:

Literární dílo je vhodné jako východisko pro dramatickou výchovu.

Témata, která literární dílo nabízí, jsou pro děti přitažlivá a přiměřená.

Metody dramatické výchovy umožňují uchopit i obecnější (a náročnější) témata, jako je smrt, svoboda, odvaha a bratrská láska.

Je možné v rámci dramatu pracovat jen s částí příběhu a motivovat tak děti k jeho přečtení.

B. Pro žáky:

a. v oblasti kognitivní: poznání literárního díla, posílit schopnost porozumět literárnímu dílu, uvědomit si na základě vlastního zážitku, jak je možné uvažovat nad obsahem literárního díla, jak jej lze vztahovat ke svému životu, schopnost uvažovat o logice příběhu, rozhojnit zkušenosti dětí o vcítění se do situace člověka v určité problémové životní situaci;

b. oblasti afektivní: pozitivně ovlivnit hodnotovou orientaci dětí, dát naději a vědomí, že záleží na tom, jací budeme na tomto světě, otabuizovat téma smrti (práce s negativními emocemi), podpořit aktivní čtenářství, citlivost vůči čtenému a poznání, že čtení poskytuje jinak nerealizovatelné zážitky, pozitivně ovlivnit vztahy ve skupině, zejména podpořit schopnost a ochotu spolupracovat, sdílet zážitky a pocity;

c. v oblasti psychomotorické: poznat a osvojit si nové herecké techniky, posílit schopnost ovládat a používat své tělo a hlas pro vyjádření určitého významu – koordinace hrubé motoriky, podnítit fantazii a tvořivost, osvojit si práci s grafickým materiálem, manipulaci s předměty.

### 2.3 Dílčí cíle projektu

Další cíle projektu, které vyplývají z povahy projektu, z použitých metod a technik, nebo z podstaty dramatické výchovy vůbec. (Klasifikace cílů podle Valenty 1997, s. 46 – 47)

Úkoly projektu z hlediska výchovného:

- a. V oblasti **individuálně psychické** projekt rozvíjí
- řečové schopnosti (žák kultivuje svůj mluvený projev, zvládá základy správné artikulace, rozvíjí slovní zásobu, zejm. v oblasti vyjadřování citů a nálad)
  - soustředění a zaměření (žák je schopen udržet zájem a nevnímat při práci rušivé jevy)
  - logické myšlení (žák dokáže logicky uvažovat v rámci příběhu), konstruktivní a kritické myšlení při řešení problémů, konfliktů v dramatické hře (žák je schopen klást smysluplné otázky týkající se problému, posuzovat různé varianty řešení)
  - představivost a fantazii (žák uplatňuje představivost a fantazii, ve hře dovede uplatnit své nápady)
  - emocionalitu (žák dochází k pochopení, že city jsou legitimní součástí vnitřního života člověka, zdravě je uvolňuje)
  - tvořivost (žák je schopen přistoupit na jiné než vžitě postoje a hodnocení či mechanismy chování)
  - sebepoznání (žák prověřuje své vědomosti o sobě, uvědomuje si cenu svou a svá omezení)
  - sebedůvěru a dobré sebevědomí (žák má možnost projevit se před ostatními a uvědomit si své místo mezi nimi; pozn.: příležitost pro děti nejisté i egocentrické)
  - seberegulaci (žák se učí ovládat své chování v zájmu skupiny, upevňuje svou psychickou a fyzickou sebekontrolu, dodržuje pravidla her i mezilidského chování)

- schopnost zaujímat postoje (žák je schopen zaujmout postoj v rámci dramatické hry a prozkoumávat a ujasňovat si tak osobní postoj ke zvoleným tématům)
- schopnost transferu (žák je schopen převést naučené do svého života, chápe souvislosti mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním u sebe i u druhých, porozumí symbolům)

b. V oblasti **sociální** projekt rozvíjí

- komunikační schopnosti (žáci jsou schopni vnímat, přijímat, dekodovat a interpretovat signály, vytvářet plán vlastního sdělení, efektivně komunikovat, vést dialog i aktivně naslouchat, pokouší se srozumitelně sdělit svoje myšlenky, postoje a pocity)
- sociální inteligenci a empatii, cit pro skupinu (žáci jsou schopni vnímat druhé – jejich pocity, motivace jednání, jejich stanoviska, učí se sdílet společné aktivity a také společné prožívání); pozn.: drama dovoluje stát se někým jiným v určité situaci a okolnostech a podívat se zevnitř – vede k objektivnějšímu a citlivějšímu chápání druhých
- kooperaci a schopnosti pomoci (žáci dokáží pracovat ve skupině, aktivně se podílet na společné tvorbě, dovést ji do konce, jsou schopni podřídit se zájmu skupiny, umí poskytnout prostor názorům druhých a učí se je respektovat, jsou schopni změnit úhel pohledu a nahlédnout na situaci/téma/problém z pozice někoho jiného)

c. V oblasti **etické** projekt rozvíjí

- senzitivitu a vnímavost vůči existenci etických problémů (žáci si uvědomují existenci etických problémů – oběť, sebevražda, nesvoboda)
- postoje k etickým otázkám adekvátní pozitivní společenské morálce (žáci se snaží vnímat etické otázky vážně a v pozitivním duchu)
- schopnosti analyzovat a řešit etické problémy (žáci se zajímají o příčiny a důsledky lidského jednání v určitých situacích)
- hodnotové žebříčky a osobní životní filosofie (žáci se snaží uvědomit si hodnotu života, svobody, víry, lásky)

d. V oblasti **umělecké** projekt rozvíjí

- senzoričké a interpretační dovednosti ve vztahu k umění (žák je schopen vnímat kvalitu literárního a výtvarného díla)
- schopnost vytvářet děje (žák umí smysluplně a logicky předjímat možný průběh děje nebo příběhu v souladu s informacemi, které má k dispozici)
- schopnost hrát v roli (žák je schopen rolové hry)
- schopnost improvizovat v dramatické situaci (žák dovede adekvátně reagovat na nečekané podněty v rolové hře, zachovat logiku situace, prostředí i postavy)
- estetickou stránku osobnosti, cit pro umění, uměleckou tvořivost (žáci dokáží kresbou vyjádřit určité informace, pochopí, že čtení uměleckého textu přináší zážitky)

Cíle projektu z hlediska **vzdělávacího**:

a. V předmětech, kde je drama užito jako metoda, projekt rozvíjí

- znalosti z oblasti literatury (všichni žáci jsou seznámeni s literárním dílem, znají jeho autora, přibližný obsah díla)
- odborné myšlení ve vztahu k předmětu (někteří žáci jsou schopni hlubší interpretace literárního textu, získávají jazykový cit, cítí poetiku díla)
- specifické dovednosti – literární (všichni žáci dovedou vnímat smysl čteného textu, jsou schopni číst s porozuměním, vyhledat v textu klíčové informace, vyhledat potřebné informace, dovedou přemýšlet v rámci fikce)
- poznání interpretace literárního díla (většina žáků je schopna převyprávět hlavní situace představeného literárního díla a přemýšlet o jejich významu, případně pojmenovat témata a vyjádřit svůj postoj k dílu)

b. V dramatické výchově rozvíjet

- dovednosti v dramatické oblasti (žák je schopen přijmout učitele a spolužáky v roli, zvládá jednodušší i složitější techniky – živé obrazy,

narativní pantomimu, kolektivní postavu, alej svědomí, připravenou improvizaci)

- osvojit si hru v roli, dramatické jednání (žáci jsou schopni svým chováním zobrazit vnitřní stavy a emoce za sebe i za postavu, přijímají hru a respektují její pravidla a hranice)
- jednat přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem (žáci dovedou vytvořit jednoduché etudy tak, aby měly jasný začátek, vývoj a zřetelné zakončení)
- smysl pro gradaci (někteří žáci si uvědomují pojem a funkci gradace a kontrastu, dovedou jej použít)
- schopnost výrazu pohybem (všichni žáci kultivují své pohybové vyjadřování)
- schopnost komunikovat verbálně i neverbálně (všichni žáci dokáží vědomě hlasem i pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznají je v chování druhých)
- schopnost zvládnout dramatický prostor (všichni žáci umí využít prostor s ohledem na jeho možnosti a na podstatu dramatické činnosti a svůj záměr)
- vztah k divadelnímu umění (žáci se setkají s podstatou divadelní práce – hrou v roli, dramatickou situací, dramatickým dialogem, scénografií jako organizací prostoru, se scénickou hudbou ap.)
- vytvářením inscenace se učí rozumět divadlu jako dobrý, vnímavý a chápavý divák (všichni žáci získají zkušenosti s diváctvím, s přípravou prostoru pro dramatickou akci)
- povzbuzení zájmu o slovesné umění, jeho hlubšímu porozumění (většina žáků projeví zájem o představené literární dílo)
- znalost nových technik (všichni žáci poznají a zvládnou nové techniky – narativní pantomima, kolektivní postava atd., viz dále Seznam použitých metod)
- improvizací dovednosti (všichni žáci si procvičí samostatné tvořivé myšlení při hře, která nemá jasná pravidla a přináší nečekané situace)



- stavba a členění dramatu jsou také dobré k tomu, že v hráčích rozvíjí smysl pro tvar a temporytmus (někteří žáci jsou schopni uvažovat o významu tvaru pro umělecké dílo)

V cílech se naplňují mnohé z myšlenek RVP, postihují zejména oblast klíčových kompetencí. Projekt rozvíjí všechny klíčové kompetence, nejvíce kompetenci sociální a personální, kompetenci komunikativní a kompetenci k řešení problému, vedle toho významně přispívá k rozvoji kompetence k učení (práce s informacemi) a kompetence pracovní – žáci jsou nuceni splnit závazky a chovat se podle vymezených pravidel, rozvrhnout si práci, zodpovědně zacházet s časem (např. při přípravě improvizace, živého obrazu, a zvláště při tvorbě závěrečného produktu) ap.

### **3. Principy dramatické výchovy**

#### **3.1 Metodika dramatické výchovy**

Metodika dramatické výchovy je založena na činnostním, zkušenostním a kooperativním učení, osobnost žáka vnímá v nedělitelné psychosomatické jednotě (kultivuje duši i tělo), látka uchopená v lekcích dramatické výchovy obvykle přesahuje do více předmětů. Zahrnuje tak moderní cíle vzdělávání orientované na rozvíjení a kultivaci postojů a hodnot, charakterových vlastností aj., tedy cíle osobnostně-sociální. Své cíle ovšem významně směřuje i do oblasti estetické a oblasti věcného poznání. Dramatická výchova využívá prostředků a postupů divadelního umění, jehož stěžejním výrazovým prostředkem je fyzické (tělesné) konání, jednání. Základním principem dramatické výchovy je vedle činnosti, zkušenosti, prožitku, hry a tvořivosti (které mohou být obsahem i jiných předmětů) také zmiňovaný princip psychosomatické jednoty (práce s celým člověkem, cesta k výrazu a jeho estetickým hodnotám), různé principy ozvláštnění (pantomimou, zpomalením akce, užitím rekvizity apod.), dále princip improvizace (jednání bez přípravy). Dalšími ústředními principy je práce s fikcí a jejími vazbami na reálnou zkušenost (možnost vstoupit do fikce a jednat v ní) a rolová hra (umožňující aktivně zkoumat mezilidské vztahy, charakterly a jednání z pozice

uvnitř i vně). Metody dramatické výchovy v sobě obsahují „aspekt divadelní ve smyslu vědomé práce s dramatičnem (problém, konflikt a jeho zkoumání) a s divadelní, estetickou rovinou uchopení a sdělení.“ (Marušák 2005, s. 246)

Metody a techniky dramatické výchovy jsou prostředky, pomocí nichž může učitel dosáhnout zpřítomnění příběhu a tím hráčům dává možnost proniknutí do něj, nebo naopak vystoupení z něj, tedy i možnost zabývat se jím zvenčí. Typy činností, které se odvíjejí od metod a technik, jsou pak velmi různorodé, nabízejí více možných pohledů (zevnitř, zvenčí, z pozice postavy, z pozice hráče).

V dramatické výchově lze pracovat v zásadě ve třech rovinách fikce:

1. hráč je postavou, zasahuje do příběhu (např. Lekce I, krok 3, kdy hráči v roli vytvářejí prehistorii příběhu)
2. hráči jsou uvnitř příběhu, zasahují do něj, ale nejsou postavami (např. Lekce IV, krok 6, kde hráči přesvědčují postavu k nějakému činu)
3. hráči jsou vně příběhu, nezasahují do něj, jen o něm přemýšlí zvenčí (např. Lekce I, krok 10, ve kterém hráči předvídají příběh; obvykle také v reflexích)

#### 4. PROJEKT

##### Legenda:

Každá lekce obsahuje:

- A. záhlaví – základní informace o lekci (téma, cíle\*, funkce ad.)
- B. popis jednotlivých kroků – scénář
- C. popis průběhu lekce s návrhy jiného řešení, zlepšení nebo „vyladění“; částečně reflektivní povahy
- D. co vyplynulo z této lekce pro lekci následující

V hranatých závorkách – [...] – je naznačeno k čemu krok v dramatu slouží, případně k jakému specifickému cíli vede.

Tučným písmem jsou vyznačena tzv. akční slovesa, označující jakási ohniska akce – nejmenší jednotky činnosti, rozlišují konkrétní činnosti hráčů nebo učitele uvnitř určitého kroku (potřeba tohoto vyznačování se vyvinula během projektu, vyznačení sloves mj. napomáhá při orientaci v přípravě).

Kurzívou psaný text označuje buď přímou citaci z knihy (Lindgrenová, A. Bratři Lví srdce), nebo – v případě, že je hned pod názvem kroku – udává, jestli se v kroku pracuje společně, ve skupinách nebo jednotlivě.

Uvozovky označují přímou řeč (instrukci nebo jinou výpověď) učitele.

\*Bližší specifikace a typové zařazení cílů je uvedeno pod stejným označením v kapitole Cíle projektu.

### **Kontext projektu**

Děti se s literárním dílem Bratři Lví srdce setkaly již v listopadu minulého roku v rámci lekce, jejímž hlavním tématem bylo sourozenectví – vztahy mezi sourozenci (scénář viz Příloha B). S příběhem se pracovalo jen skromně, v závěru lekce byla dětem představena situace nemocného chlapce a jeho bratra, přemýšlelo se o jejich vztahu, hledaly se možnosti, jak si mohou hrát děti, které se v důsledku nějaké nemoci nemohou hýbat (uvedení situace vnášelo do dramatu kontrast). Protože jsem ještě nevěděla, že budu projekt realizovat v této skupině, přečetla jsem jim i další část příběhu, která už obsahovala důležitý dějový moment – Jonatánovu smrt. V následné diskusi o přečtené části příběhu jsem se ujistila, že je příběh skutečně zaujal. Při přípravě první lekce projektu jsem mohla jen odhadovat, kolik si toho z příběhu pamatují, odhadovala jsem, že spíše méně. Úvod do projektu jsem proto naplánovala volněji, nespolehlala jsem na to, že si něco zapamatovaly, ale zároveň jsem počítala i s tím, že už něco znají.

## 4.1 Lekce I

### A. Popis lekce:

- a. Hlavní téma: smrt
- b. Vedlejší témata: vztah sourozenců, nemoc, oběť
- c. Hlavní cíle: seznámení s literárním dílem, odtabuizovat téma smrti, schopnost vytvářet děje na základě ilustrací
- d. Vedlejší cíle: poznat a osvojit si nové herecké techniky, rozvinou řečové schopnosti, logické myšlení, představivost a fantazii, tvořivost, komunikační schopnosti (sch. vyprávět), senzitivitu a vnímavost vůči existenci etických problémů, sensorické a interpretační dovednosti ve vztahu k umění
- e. Funkce lekce v projektu: úvod do dramatu, seznámení s příběhem, zaostření pozornosti na hlavního hrdinu příběhu, začíná se vytvářet jeho charakteristika; očekávaný průběh děje je narušen nečekanou událostí, vytváří se napětí
- f. Část příběhu, která je představena: Suchárek je nemocen, dozví se, že brzy umře. Jeho bratr Jonatán se jej snaží psychicky podpořit. Při požáru v domě však umírá Jonatán. Suchárek zůstává sám.
- g. Jaká fakta musí před lekcí znát, jaké postoje k příběhu, postavám musí mít: Zatím žádné.
- h. Pomůcky, rekvizity, kostýmní znaky: krabička s deníkovými zápisy, kopie vybraných ilustrací, šátek jako kostýmní znak pro Suchárka, kniha

Pozn.: Důležité je odlehčit těžkou atmosféru, dát příležitost ventilovat své pocity.

### Zmapování části příběhu

Seznámení s prostředím, ve kterém postava žije – rodina, dům. Proč žijí v tak chudých poměrech? Proč žijí bez tatínka? Jak a kdy se Suchárek dozvěděl, že je nemocný? Jak a kdy se to dozvěděl Jonatán? Jak se asi Suchárek cítil, čeho se bál? Jak se cítil Jonatán? Jak se zachoval Jonatán, když mu Suchárek řekl, že to ví? Jak Jonatán Suchárkovi pomáhal s překonáváním nemoci. Co je to Nangijala? Existuje taková země? Jakou (zázračnou) moc může mít taková země? Jak se může uskutečnit přechod? Jak smrt Jonatána ovlivní příběh? Dostane se Suchárek k Jonatánovi?

B. Scénář:

### 1. Co o příběhu víme – asociční kruh (5 min)

*Celá skupina dohromady v kontaktním kruhu*

Účastníci si **rozpomínají** na cokoli, co se jim vybaví v souvislosti s příběhem o Bratřech Lví srdce, jen slova či slovní spojení (hesla vystihující cokoliv – jméno postavy, situaci, prostředí, pocit, věc atd.), bez vysvětlování, se snahou neopakovat, co už bylo řečeno. Kdo má předmět (kámen), **řekne** a pošle dál. Předmět putuje třikrát (nebo vícekrát), aby se došlo ke skrytějším asociacím.

[aktivizace, zmapování zmámeného, naladění na atmosféru příběhu, na téma]

### 2. Představa o příběhu (10 min)

*Samostatná práce ve skupinách. Prezentace v kruhu.*

Žáci se libovolně **rozdělí** do třech skupin (tzn. po čtyřech či pěti žácích), každá skupina dostane sadu šesti ilustrací (Suchárkových kreseb z deníku). Žáci si ilustrace pozorně **prohlédnou** a **ujednotí**, co na nich je (není to ve všech případech zcela jednoznačné). Pak **sestaví** ilustrace tak, aby jejich pořadí dokládalo příběh, který skupina společně **vymyslí**. Následuje **prezentace**. „Nějak takhle by se ten příběh mohl vyvíjet, my se teď společně podíváme, jak to tedy bylo.“

[vytváří se bezpečný rámec pro vstup do tématu smrti, vstup do příběhu přes ilustrace, které jsou pro děti tohoto věku stále velmi přitažlivé, podstata činnosti je v různosti řešení – poskládání ilustrací, někteří si vyzkouší vypravovat příběh, anticipace, získávání dovednosti fabulace, jítření fantazie a originality návrhu]

Pozn.: Každá skupina má k dispozici stejný soubor ilustrací. Smysl činnosti je přijetí různosti řešení.

### 3. Co bylo před tím (20min)

*Samostatná práce ve skupinách. Prezentace.*

Hráči ve skupině **vytvoří** živý obraz postihující jednu situaci ze života rodiny (viz níže). Každá postava bude moci **řici** jednu větu (po vyzvání dotekem), mohou si to dopředu připravit. **Prezentace**. Zadání situace každé skupině zvlášť.

- a. maminka s tatínkem a tříletým Jonatánem očekávají narození Karla (Suchárka)
- b. celá rodina před osmi lety na dovolené u moře (táta, máma, Jonatán a Suchárek)
- c. tatínek odjíždí na moře, maminka s chlapci zůstává sama
- d. maminka s oběma chlapci se stěhuje do starého domu v chudé čtvrti Jiskřany  
[seznámení s postavami, jejich minulostí, ukotvení v prostředí]

#### 4. Kdy a jak se Jonatán dozvěděl o Suchárkově nemoci (20 min)

*Samostatná práce ve skupinách (ve stejných skupinách jako výše). Prezentace.*

Žáci ve skupině **připraví** krátkou improvizaci:

- a. 2 skupiny se budou zabývat tím, jak se Jonatán dozvěděl, že je Suchárek nemocný
- b. 2 skupiny se budou zabývat tím, kdy Jonatán musel před Suchárkem tajit, že to ví (situaci, kdy to pro něj bylo obzvláště těžké)

**Prezentace.**

„Jonatán mu to neřekl.“ **Reflexe** – Co byste udělali vy na jeho místě? Dokázali byste to Suchárkovi říct? Proč si myslíte, že mu to Jonatán neřekl?

Pozn.: Při reflexi hráče vybídnout k tomu, aby neopakovali, co již bylo řečeno, ale hledali jiné možné postoje.

[uvědomění si velmi těžké životní situace obou chlapců i matky, etického dilematu, v reflexi pak upevňování odstupu – hráči nejsou ani Suchárek ani Jonatán, přemýšlí o nich zvenčí]

#### 5. Nangijala (10min)

*Společné hlasité čtení. Čte učitel.*

Učitel čte: „*Víš, že umřu?*“ *řekl jsem a rozbrečel jsem se. Jonatán se na chvíličku zamyslel. Asi neměl chuť mi odpovídat, ale nakonec řekl: „Ano, vím to.“*

*Vzlykal jsem ještě víc. „To je hrozná nespravedlnost,“ řekl jsem, „že někdo musí umřít ještě než mu je deset.“*

„*Víš Suchárku, já myslím, že nebude tak zle,“ řekl Jonatán. „Budeš se mít docela bezvadně.“*

„*Bezvadně,“ řekl jsem. „Co je na tom bezvadného ležet pod zemí a být mrtvý.“*

„*Hlouposti,“ povídá Jonatán, „v zemi leží přece jenom kosti. Ty sám odtamtud vylítneš někam úplně jinam.“*



„A kam?“ zeptal jsem se a nevěřil jsem mu.

„Do Nangijaly,“ řekl.

Řekl to, jako by Nangijalu každý znal. Ale já jsem o ní nikdy neslyšel.

„Suchárek se pak vyptával na Nangijalu, jak to tam vypadá, kudy se tam dostane.“

Hráči se stávají kolektivní postavou Suchárka a ptají se Jonatána (učitele v roli), co je o Nangijale zajímavá.

Pozn.: Jako Jonatán **odpovídám** v logice příběhu a zároveň se snažím chováním působit jako Jonatán.

[zpřítomnění dvojice bratrů – v důvěrném rozhovoru, ukotvení ve fikci – ověření logiky příběhu, zjištění, jak hráči přijímají existenci posmrtného světa, rozkrytí postavy Jonatána a jeho vztahu k Suchárkovi (ze způsobu komunikace)]

## 6. Co se Suchárkovi honí hlavou (20 min)

*Celá skupina společně*

V závěru posledního kroku se hráči štronzem **zastaví** a položí se jim otázka: Co si teď asi myslel Suchárek? O Jonatánovi, Nangijale, a tak vůbec? Hráči po vyzvání dotekem (šátek – kostýmní znak pro Suchárka) **vylovují** myšlenky (říkají něco v duchu Jonatánovi). Technika vnitřního hlasu, skrytých myšlenek (říkají něco, co by se jako postavy před Jonatánem možná trochu zdráhaly říct).

Ponechat jednoho hráče s přesvědčivým výrazem, ostatní ať se na něj **podívají** – „věří Suchárek v Nangijalu?“ Pak se **postaví** napravo či nalevo od něj, podle toho, zda podle nich Suchárek věří, nebo nevěří (osa postojů). Pak se zvedne i poslední hráč a **zaujme** své postavení. Krátká reflexe (stále na jedné či druhé straně) – co bylo hlavním důvodem tvého rozhodnutí?

Záznam do deníku – kdo věří může **namalovat** svou představu o tom, jak Nangijala bude nejspíš vypadat, kdo neuvěřil, **napiše** zápis v roli Suchárka o tom, jak vnímají Jonatánovu útěchu posmrtnou říší (píše o svých pochybnostech). Kdo chce přečte nebo ukáže ostatním dětem.

[skrže postavu Suchárka se prezentují postoje hráčů]

## 7. Zpráva z novin (5min)

*Celá skupina společně. Hlasité čtení učitele.*

**Učitel čte:** *Včera ve večerních hodinách vypukl ve čtvrti Jiskřany divoký požár, kterému padl za oběť jeden lidský život. Dřevěný dům vyhořel do základů. V okamžiku požáru ležel v bytě ve třetím patře upoután na lůžko 10letý nemocný chlapec Karel L. Jeho bratr, 13letý Jonatán L., se právě vracel domů, a než mu v tom bylo možno zabránit, vrhl se do hořící budovy ve snaze malého chlapce zachránit. Vzápětí vzplálo celé schodiště a chlapcům zůstala jediná možnost: pokusit se o záchranu skokem z okna. Dav lidí, který se shromáždil před domem, s hrůzou a bezmocně přihlížel tomu, jak 13letý posadil mladšího bratra na záda a seskočil z okna. Pádem se těžce zranil. Na následky zranění na místě zemřel. Mladší bratr, který byl kryt jeho tělem, vyvázl bez úhony. Matka obou sourozenců je švadlena a v době požáru byla u zákaznice. Po návratu utrpěla těžký šok. Příčina požáru se vyšetřuje.*

**Zopakovat** její obsah – jestli všichni dobře rozuměli.

**Vyprávění** – co se dělo po té události – „Přestěhovali se do vedlejšího domu, Suchárek zase ležel na gauči v kuchyni, všechno se zdálo jako dřív, ale nic nebylo jako dřív.“ Přejít ve **čtení** deníkového zápisu: „*Jenom ležím a šeptem si opakuju slova, která mi Jonatán řekl než umřel, hned potom, jak jsme skočili z okna. Nejdřív ležel tváří v hlíně, ale někdo ho pootočil a já jsem mu viděl do obličeje. Z koutku pusy mu tekla krev a sotva dokázal promluvit. Ale stejně se mi zdálo, že se snaží usmát. Řekl: „Neplač, Suchárku, uvidíme se v Nangijale!“*

[šok, nečekaná situace, důkaz síly literárního vyjádření – zážitek, startovací bod pro další lekci]

## **8. Noc po Jonatánově smrti – Suchárkův sen (5 min)**

*Celá skupina v kruhu.*

Hráči si **lehnou** do kruhu, hlavami k sobě, posílají si polštář, **vyslovují** myšlenky, které Suchárka tou nocí provázely (pochybnosti, stesk, víra/nevíra v Nangijalu apod.).

[zklidnění, zvnitřnění postavy Suchárka, citění naděje nebo naopak zoufalství – podle toho, zda v Nangijalu uvěřili nebo ne]

## **9. Smrt Suchárka? (7 min)**

*Celá skupina libovolně. Učitel čte, žáci poslouchají.*

**Čtení** – zápis z deníku: *Dva dlouhé strašné měsíce jsem musel být bez něj. Ale už brzy tam budu taky. Vydám se na cestu co nejdřív, možná už dneska v noci. Napišu mamince vzkaz a položím ho na stůl v kuchyni, aby ho hned našla, až ráno vstane. Na papírek jsem napsal: Neplač, maminko! Uvidíme se v Nangijale!*

*Pak se to stalo. Nic podivnějšího se mi v životě nepříhodovalo.*

[potřeba vědět víc – potřeba dalšího čtení, impuls do další lekce, napětí, tajemství]

## 10. Návrat k ilustracím – reflexe (15 min)

*Samostatně v původních skupinách.*

Hráči se **navrátí** k ilustracím v původních skupinách, ke svému příběhu, který na začátku předpovídali, a **upraví** jejich pořadí, případně děj, s ohledem na informace, které o příběhu během lekce získali. Změny **představí** ostatním.

**Zamyšlení** nad tím, co se stalo v příběhu potom.

[odstup, vykročení z příběhu – je to příběh, který prozkoumáváme, ne náš život, poznání, že stačí málo událostí k tomu, aby se děj příběhu úplně změnil, schopnost pružného myšlení, nová interpretace ilustrací v souladu s logikou poznané části příběhu]

### C. Popis průběhu lekce

(1) Z lekce, která proběhla někdy v listopadu si toho pamatovaly poměrně dost, vzpomněly si na klíčové informace – nemoc, smrt, požár, skok z okna, nevnímaly zatím širší souvislosti (jako třeba vztahy, dobu, prostředí), mezi hesly se objevila i myšlenka Nangijaly, některé děti si vzpomněly na jména postav (ne přesně, ale tušení měly). Velmi se jejich myšlení točilo kolem smrti Jonatána – pamatovaly si celkem detailní informace – že nespadl na beton ani na trávu, ale na hlínu, celkově mezi hesly převažovala ta mortální (krev, mrtvola, smrt, pád, umírání). Dvěma dětem tato lekce v mysli splynula s lekcí předcházející (měla podobné téma – vlastnosti lidí).

(2) Ilustrace se ukázaly jako vhodný prostředek, děti činnost přijaly s nadšením. Při prohlížení většina z nich nebyla dost pozorná k detailům, jejich pozornost strhávala epicentra kreseb, okolí vnímaly jen podvědomě, mnohých důležitých věcí si nevšimly. Tady by např. pomohlo, kdyby každý ze skupiny dostal jednu ilustraci a musel ji ostatním co nejpřesněji popsat, pak teprve ukázat. Z příběhů, které vymyslely, je patrné,

že ilustrace dobře vystihují atmosféru díla. Děti příběh vnímají dobrodružně, všechny skupiny vycítily, že nastane nějaký přechod jinam – dvě skupiny ze tří vymyslely, že ilustrace zachycují příběh, který Jonatán Suchárkovi vypráví, třetí skupina zaměřila svůj příběh na Jonatána, který se vydává do dalekých zemí, aby našel lék pro Suchárka. Zajímavé bylo také rozmístění ilustrací - jedna skupina je poskládala lineárně – vedle sebe, druhá rozložením do dvou řad vyjádřila dvě roviny – reálnou a vyprávěnou, třetí skupina ilustrace poskládala kruhově. (Příloha 2 na CD)

(3) V živých obrazech se projevila invenční slabost, děti mají tendenci zpracovávat náměty tradičně, obyčejně a také realisticky (mají nedůvěru v divákovu schopnost rozpoznat, o co jde, mají potřebu používat předměty). Nejsou schopny udržet živý obraz v nepohybu a tichosti.

(4) V následující improvizaci zabývající se situacemi, kdy se Jonatán dozví o Suchárkově nemoci ad., se projevilo totéž, jedna skupina si dokonce upravila zadání na jednodušší: „Jak se Suchárek dozvěděl, že je nemocný“. I v ostatních skupinách se zpracování situace více či méně odklánělo od zadání. Pravděpodobně to pro ně bylo těžké na představu. Možná by pomohlo změnit instrukci, nebo situace. V jednom případě (a později ještě v dalších krocích) se objevovaly projevy bagatelizace, zesměšňování situace (Ahoj Suchárku, víš, že umřeš? – Ne, nevím. – To je ale směla, co?). To by mohlo naznačovat, že děti neví, jak tragicky vážnou situaci předvést. Z těchto důvodů jsem se při vymýšlení situací vyhýbala přímého setkání Suchárka a Jonatána, kde by hrozilo, že dojde k tomuto silnému momentu. Kdyby dobře rozuměly zadání, dopadlo by to asi lépe.

(5) Čtení děti pozorně naslouchaly – klidná a veselá reakce Jonatána je překvapila. Děti se seznámily s novou technikou – kolektivní postava – zvládly ji výborně, otázky skutečně pokládaly v roli Suchárka, dokonce s Jonatánem (se mnou) vedly krátké dialogy. Některé děti to přijaly snáze, chovaly se přirozeně, jiným to trvalo. Sedm dětí se ptalo velmi aktivně, zbytek jen občas, někteří vůbec. Bylo zajímavé sledovat, co je na Nangijale zajímavé (kde je, jak se tam jde), svými otázkami by mohly odhalit mnohé z příběhu (např. otázka – dá se v Nangijale umřít?). Při této činnosti jsem si uvědomila, jak mocná je technika učitele v roli – dají se předat nejen informace dějové, ale i informace o postavě, v jejíž roli učitel vystupuje – dá se vystihnout charakter postavy, její emocionalita, vztah k okolním osobám (v tomto případě k Suchárkovi).

(6) Zajímavá byla otázka víry a nevíry v Nangijalu. Někteří se téměř bez rozmyšlení přesunuli na polovinu „víry“ a naopak „nevíry“, někteří váhali, stáli na polovině. Když jsem jim řekla, že věřit můžou třeba i jen proto, že věřit chtějí, přesunuli se ti nerozhodní na polovinu „víry“ (všechny dívky a dva chlapci). Na straně „nevíry“ nakonec zůstali čtyři chlapci (čtyři chlapci z šesti). Při psaní pak silně projevíli svůj názor, že Nangijala z „vědeckých důvodů“ nemůže existovat. (Příloha 2 na CD)

(7) Zpráva z novin děti opět fascinovala (ačkoliv už ji slyšely v listopadu). Tady jsem si ověřila, jak se prožitek a vážnost učitele přenáší na děti. Myslím, že je to opravdu zásáhlo – je to nečekané a překvapivě realistické.

(8) V Suchárkově snu se opět objevovala tendence zlehčovat téma smrti a celková nenápaditost dětí, často opakovaly, co už zaznělo, nebo neřekly nic.

(9) V posledním čtení je popudilo, že se nedozví víc, chtěly ještě pokračovat, což byl můj úmysl. Některé dívky projevíly lítost nad maminkou (pochopily, že zůstane sama).

(10) V poslední aktivitě se podařilo vymanit se z ponuré atmosféry, děti se k ilustracím vrátily s nadšením, vzrušeně debatovaly o tom, jak to tedy bude, když Jonatán zemřel. Myslím, že rámec zafungoval.

D. Co celkově vyplynulo z této lekce pro lekci následující

Děti by měly lépe poznat postavy, některým se stále ještě pletou jména, znalost postav – jejich charakteru by mohla pomoci zkvalitnit improvizace. Více péče bych měla věnovat uklidňování dětí, byly často nesoustředěné a unikala proto atmosféra. Zauvažovat o zařazení pohybové aktivity na odreagování a následnou koncentraci. Také bych se měla zaměřit na tři děti, které se mi zdály pasivní, bez zájmu. V závěrečné reflexi je třeba dát podnětnější, jasnější otázky.

## 4.2 Lekce II.

### A. Popis lekce:

- a. Hlavní téma: bratrství/sourozenectví, jaký jsem a jak mě vidí ostatní, jak vnímám sám sebe
- b. Vedlejší témata:
- c. Hlavní cíle: schopnost porozumět čtenému, schopnost najít klíčové informace, poznat a osvojit si nové herecké techniky
- d. Vedlejší cíle: rozvinout řečové schopnosti, logické myšlení, kritické myšlení, emocionalitu, tvořivost, komunikační schopnosti, posílit schopnost hrát v roli, zlepšit improvizální dovednosti, rozvinou smysl pro tvar a temporytmus, podnítit fantazii a tvořivost, osvojit si práci s grafickým materiálem, manipulaci s předměty
- e. Funkce lekce v projektu: ukotvení v postavách, sběr informací, podržení napětí, oddálení rozřešení
- f. Část příběhu, která je představena: Jaký byl vztah mezi bratry, co spolu prožívali, když byl Suchárek zdravý, když byl nemocen. Děj končí stejnou situací jako v předchozí lekci – Suchárek umírá.
- g. Jaká fakta musí před lekcí znát, jaké postoje k příběhu, postavám musí mít: Měli by mít o příběh zájem, základní představu o postavách (Suchárek s Jonátánem jsou bratři, je mezi nimi dobrý vztah, jsou to kluci ve věku přibližně jako my, Suchárek je nemocný) a o prostředí (reálné, městské, chudinské).
- h. Pomůcky, rekvizity, kostýmní znaky: krabička s deníkovými zápisy, šátek jako kostýmní znak pro Suchárka, kniha, papíry, fixy

Pozn.: Tuto lekci vedla podle mé přípravy (a svých úprav) třídní učitelka dětí Eva Benešová, neboť byla objektem pozorování studentů z Pedagogické fakulty. S jejími úpravami jsem souhlasila, můj původní plán lekce byl více zaměřen na práci s textem (obsahoval i tiché čtení žáků a samostatné hledání klíčových informací v textu), ze všech lekcí právě tato nejvíce zasahovala do oblasti literární, byla na hranici dramatické a literární výchovy, hlavním účelem lekce v projektu byl sběr informací o postavách,



ukotvování v postavách, dramatického jednání bylo ve srovnání s ostatními lekcemi jen poskromnu. V krocích, kde se plány výrazně lišily, uvádím obě varianty.

### **Zmapování části příběhu**

Jaké informace o postavách by měli získat? Co je potřeba pro další děj?

Suchárek – mladší z bratrů, je hodný, trochu vystrašený, bázlivý, ale dobrosrdečný, má nízkou sebedůvěru

Jonatán – starší, je hodný, statečný, duševně silný, rozhodný, schopen oběti

Vztah – mají se rádi, chovají se k sobě hezky, Jonatán se o Suchárka stará, pomáhá mu překonat strach z nemoci, Suchárek je za to rád, možná mu závidí jaký je, ale není to zlá závist.

Jak je vnímá maminka? Společní kamarádi? Jak vidí Jonatán Suchárka? Jaký je Suchárek doopravdy?

Pro hráče je důležité znát ty charaktery a vztahy postav, které jsou v literární předloze, neboť ty příběh formují.

### **Možná úskalí**

Suchárek sám sebe považuje za slabého, hloupého, zbabělého, teprve příběh (symbolicky pak zejména jeho konec) ukáže, že takový není, že je statečný, chytrý, někdy dokonce drzý. Jeho charakter není tak jednoznačný jako u Jonatána. Tyto proměňující se vlastnosti je třeba nechávat otevřené, spíše hledat v příběhu důkazy proměny.

### **B. Scénář:**

#### **1. Kruh – přivítání**

Učitel se přivítá s dětmi a **oznámí** jim, že dnes budou pokračovat v příběhu o bratřech Lví srdce – zaměříme se na Suchárka a Jonatána, abychom je více poznali.

#### **2. Co z příběhu víme (5 min)**

*Celá skupina*

Hráči **chodí** po prostoru, na znamení (počítání jedna – dva – tři) **se promění** v postavu, věc, předmět, nábytek nebo v jinou věc, která se v příběhu objevila. Po vyzvání dotekem hráč **řekne**, čím je. Celé se to třikrát opakuje.

Pak **sepíšeme** všechna hesla, která zazněla i nezazněla (další), na papír.

[zopakování důležitých momentů z příběhu, ujasnění postav, prostředí, tlak na tvořivost hráčů – pokaždé musí vymyslet něco jiného, krok funguje zároveň jako motivace k dalšímu poznávání příběhu – připomenou se neodhalená místa, vznikne písemný doklad naší práce]

### 3. Prohlížení fotografií (10 min)

*Práce v malých skupinách*

Hráči se **rozdělí** do skupin a **vymyslí** jednu důležitou situaci z příběhu. **Připraví** živý obraz s podtitulkem. **Předvedou** ostatním hráčům.

Pak se na papír (z kroku 2) připiší informace, které přinesly tyto fotografie.

[podobná funkce jako kroku 2, podpořené o vizuální kvalitu a vyjádření vztahů, hráči se pocvičí v udržení živého obrazu, podtitulek nutí zobecnit význam, vystihnout hlavní myšlenku, aktivita také učiteli dává zpětnou vazbu – co hráče zaujalo]

### 4. Jonatán a Suchárek (5 min)

*Celá skupina*

Hráči se **zamýšlí** nad vnější i vnitřní charakteristikou Suchárka a Jonatána, učil **píše** na lepící štítky a **přilepuje** na připravené papíry (na jednom je nalepena ilustrace zachycující Suchárka, na druhém Jonatána).

Pozn.: V mé verzi byl tento krok obohacen o rozlišení vnitřní a vnější charakteristiky (štítky s vlastnostmi by se lepily na papír, kde je „obrys“ Jonatána nebo Suchárka – dovnitř obrysu, je-li to vnitřní charakteristika, zvenku obrysu, je-li to vnější charakteristika). Toto pojetí má svá úskalí (životní velikost obrysů, tvar těla apod.). Smyslem lepících štítků je vyjádření skutečnosti, že o bratřech zatím mnoho nevíme, že jsou to pouze naše domněnky plynoucí z toho mála, co víme. Můžeme se plést. Štítky se budou v průběhu lekce nejen doplňovat, ale i sundávat, nebo i přesouvat.

[ujasnění informací o postavách, zobektivizování, sjednocení, vysvětlení nejednoznačných názvů vlastností, vytyčení cíle pro dnešní lekci – postihnout co nejpřesněji charaktery obou bratrů]

## 5. Když se řekne bratr (5 min)

*Celá skupina*

Hráči jsou vyzváni k tomu, aby **přemýšleli** nad tím, co znamená, když se řekne „být si bratrem“, „bratrem na život a na smrt“, „bratříčkovat se“ apod. Hráči pak **vyjadřují** své představy. Dále jsou vyzváni k tomu, aby si vzpomněli na své sourozence, **uvědomili** si, čím jsou pro ně důležití, čeho si na nich cení. Každý po kruhu **řekne**, co jej k tomu napadá. Pak se otázka **obráťí** na ně – čeho si sourozenci cení na vás.

[práce se symbolem a důležitým tématem díla, hráči jsou vedeni k tomu, aby na základě vlastní zkušenosti objevili, co se skrývá za pojmem bratrství, a aby našli slova pro vyjádření kladných emocí, dokázali najít na člověku něco dobrého a mluvit o tom]

Pozn.: Tento krok do lekce přidala Eva Benešová.

## 6. Z deníku (5 min)

*Celá skupina*

„Suchárek svého bratra obdivoval, do deníku si napsal:“ učitel vyjme z krabičky list deníku a pokračuje **čtením**: *Nikdy jsem neviděl nikoho tak hezkého, jako je Jonatán, a jistě taky neuvidím. Jednou řekla paní, pro kterou maminka šije šaty: „Paní Sylvie, váš syn vypadá jako princ z pohádky.“ A vím určitě, že nemyslela mě. Jonatán opravdu vypadal jako princ z pohádky. Vlasy mu svítily jako zlato, měl zářivé tmavě modré oči, krásné bílé zuby a úplně rovné nohy.*

*Ale nejenom to. Byl taky hodný a silný, všechno uměl a všemu rozuměl, ve třídě byl nejlepší a všechny děti v ulici za ním běhaly, kam se hnul, a on jim vymýšlel spoustu všelijakých legrací a napínavých her. Ale já s nimi být nemohl, protože jsem den co den jenom ležel na staré pohovce v kuchyni. Ale když přišel Jonatán domů, vyprávěl mi o všem, co dělal, viděl, slyšel a četl. Sedával u mě na kraji pohovky a povídal mi.*

Krátká **reflexe** – dozvěděli jsme se z toho zápisku i něco o Suchárkovi?

Po čtení hráči mohou samostatně **doplnit** informace o postavách – popisují a nalepují štítky.

[vnímání a rozumění čteného textu, hledání potřebných informací, vyžaduje aktivní poslech, soustředění]

Pozn.: V mé verzi lekce jsem do reflexe zařadila ještě otázku, jestli tento zápis svědčí i o nějaké Suchárkově vlastnosti.

## 7. Jonatánovy hry (5 min)

*Celá skupina*

Hráči **navrhují** hry, které mohl Jonatán vymýšlet. Některé z her si hráči hned **zahrají**.

Krátké **popovídání** o tom, co z Jonatánových her měly děti a co z toho měl Jonatán.

[způsob, jak hráče odreagovat a přitom neopustit příběh, postava Jonatána „oživne“, příběh dostane průvan]

Pozn.: I tuto aktivitu velmi vhodně přidala do plánu lekce Eva Benešová.

## 8. Suchárkovo sebevidění (15 min)

*Celá skupina, hráč a skupina*

„Zatímco Jonatán si venku hraje s dětmi, Suchárek leží na posteli a přemýšlí:“ učitel pokračuje čtením z deníku: *Stejně je Jonatán bezvadný. I když vždycky všechno uměl líp než já, jako by si ani neuvědomoval, že je na tom něco pozoruhodného. Při všem, co dělal, vypadal, že na to ani moc nemyslí. Zdá se mi, že někdy jako by si skoro přál, abych byl lepší než on. Jednou jsem se taky do terče strefil a Jonatán měl takovou radost, jako bych mu dal nějaký dárek.*

**Reflexe** textu – co text na Suchárka prozrazuje, jak se Suchárek vidí, jaký se cítí ve srovnání s Jonatánem. **Dopsání** charakteristiky na lepící štítky.

Z hráčů se vybere jeden (podle uvážení učitele), který bude představovat Suchárka, ostatní hráči jsou Jonatánové. Suchárek **sedí** schoulený před „Jonatány“, kteří se jej **snaží povzbudit**, podpořit jeho sebedůvěru. Hráč představující Suchárka dostane tajnou instrukci – když Jonatán vysloví něco, co by Suchárka opravdu podpořilo, „**povyroste**“, začne se pomalu „otevírat“. Hráči v roli Jonatána přistupují podle svého uvážení.

Reflexe – hráč, který představoval Suchárka, **zhodnotí**, co jej nejvíce podpořilo. Hráči, co představovali Jonatána, **řeknou**, jaký měli pocit, když dělali někomu radost, když viděli, jak Suchárek „poporůstá“.

[nalezení dalších vlastností bratrů, uvědomění si Suchárkova problému – slabé sebedůvěry]

Pozn.: V mém původním plánu se čtení uskutečnilo v malých skupinách (max. 3 děti) – každá skupina dostala text (list z deníku se stejným obsahem), který si měla přečíst a najít v něm další vlastnosti obou bratrů, ty měla napsat na lístečky a v následné diskusi obhájit.

## 9. Suchárek s Jonatánem vzpomínají (15 min)

*Malé skupiny*

Hráči se **rozdělí** do skupin (tak, aby byli s někým, s kým dlouho nespolupracovali) a na přidělený námět **připraví** krátkou improvizaci a **předvedou** ostatním. Náměty:

- Něco se stalo, Jonatán ani Suchárek o tom neví, vina však jednoznačně vede k nim. Maminka žádá vysvětlení.
- Chlapci se chystají vypátrat něco, co se stalo v jejich čtvrti. Suchárek se bojí. Jonatán ale za každou cenu chce, aby u toho Suchárek byl.
- Maminka nestíhá došít šaty pro váženou zákaznici, Jonatán se Suchárkem ji chtějí nějak pomoci.
- Jonatánovi spolužáci se dozví, že jeho bratr těžce onemocněl.

Reflexe – jak se k sobě bratři chovali? Drželi vždycky při sobě? Byli si bratry na život a na smrt?

[ukotvení v příběhu, jeho oživení – přibývá vizuální rozměr vnímání, hráči musí vymyslet situaci, která je v souladu již s mnoha informacemi – o prostředí, postavách, vztazích – vyžaduje komplexní, logické myšlení]

## 10. Pouto (5 min)

*Celá skupina*

Hráči se pokusí libovolnými prostředky, ve dvojici nebo samostatně, **vystihnout** pouto – vztah mezi bratry (zvukem, slovem, pohybem, gestem, krátkou akcí), a **předvedou** ho ostatním.

„Měli mezi sebou silné pouto, a to budou na cestě příběhem hodně potřebovat“ učitel dále pokračuje čtením: *Pak se to stalo. Nic podivnějšího se mi v životě nepříhodilo.*

„Co se přihodilo, se dozvíte v příští lekci.“

[návrat k postavám, jejich propojení, svázání, které je nutné cítit v dalších lekcích, zároveň provokativní motivace k další lekci – poslední větu hráči slyšeli již na konci předchozí lekce – oddálení rozřešení]

Pozn.: V mém původním plánu jsem dávala větší důraz na vyjádření vztahu nějakými předměty (papírem, tužkami, provázkem apod.) nebo částí těla (propletené prsty, spojená chodidla ap.). Přišlo mi to jako nový a zajímavý způsob vyjádření. Případně skutečně spojit postavy na zdi.

## 11. Závěrečná reflexe (10 min)

*Celá skupina*

Žáci se zamýšlejí nad dnešní lekcí. Popořadě své závěry sdělují ostatními. Podněty k reflexi – Co jste dnes objevili pro sebe, o sobě nebo o příběhu.

[uzavření práce, ujištění o její smysluplnosti, postižení komplexnosti působení aktivit, dramatických činností na hráče – pro sebe, o sobě, o příběhu]

Pozn.: V závěrečné reflexi jsem hráčům ještě poskytla náměty k přemýšlení – Kdyby všichni byli jako Jonatán...; Kdyby všichni byli jako Suchárek... (Inspirováno větou z knihy – *Kdyby všichni byli jako Jonatán, zlo by neexistovalo.*“)

C. Popis průběhu lekce

(1) Děti byly rády, že se budou příběhem zabývat dál. Byly trochu napjaté, protože je sledovalo nad dvacet studentů.

(2) První aktivita zafungovala výborně. V prvním kole se objevovaly předměty a postavy (postel, okno, Suchárek, Jonatán, hlína), v druhém kole již abstraktnější věci – oheň, plamen, smrt, nemoc. Děti byly překvapené, že následuje ještě třetí kolo, přesto i



v něm se objevily nové věci. Aktivita dobře zafungovala, vrátila do příběhu velmi rychlým a účinným způsobem, přiměla k hlubšímu uvažování a tvořivosti. Informací nalezly velké množství, poprvé viděly, co všechno už z příběhu vědí, jejich nápady nebyly k zastavení.

(3) V improvizacích předvedly dvě skupiny situaci, kdy Jonatán vyskakuje z okna (skupiny v nichž byli chlapci), byl to pro ně silný moment.

(4) Přestože některé děti špatně viděly na papíry, kam se lepily vlastnosti, aktivita je bavila, opět měly stále co říct, aktivně se účastnili i ti, kteří byli minulou hodinu pasivní (třídní paní učitelka má na ně pozitivní vliv, k čemuž možná přispělo i to, že se chtěly před studenty předvést). Ve vlastnostech se ale ještě moc neorientují, děti spíše zkoušely, jestli svůj návrh prosadí mezi ostatními, nerozlišovaly mezi charakteristikami vnějšími a vnitřními, spíše se upínaly k těm vnějším (vlasy, oči, výška, postava), u charakteristiky vnitřní se přidržovaly vlastností obecnějších – hodný, milý ap. K zamyšlení je, jestli tato činnost opravdu splnila svůj účel – skutečné poznání bratrů, sblížení s nimi.

(5) Tento neobvyklý podnět vzbudil neobvyklý zájem. Být si bratrem – bylo vidět, že to cítí, ale nedovedou to vyjádřit slovy. Jejich hledání bylo zajímavé, šly přes příklady, přes vlastní zkušenosti (nenadávají si ve škole, nepodráží si židli, chodí spolu ven ap.). Dále např.: když jsou si bratry, znamená to, že jeden druhého poučuje, ochraňuje, že se mají rádi, udělají si na sebe čas. Druhá otázka (čeho si ceníte na svých sourozencích) byla velmi dobře orientovaná – na pozitivní vlastnosti, děti tak měly tendenci hledat na svých sourozencích to dobré a vyslovovat to nahlas, učí se tím vyjadřovat pozitivní emoce, chválit druhého.

(6) Až překvapivé bylo, kolik informací si z textu zapamatovaly. Příjemné pro ně bylo, že mohly vlastnosti na lepící štítky napsat samy. Jen málo se ovšem zamýšlely nad charakteristikou Suchárka, která z textu vyplynula. Přijaly informace nekriticky – to, co Suchárek řekl, je pravda – neuvažovaly o tom, že by si to mohl Suchárek jen myslet a skutečnost byla přitom jiná.

(7) Pohybovou aktivitu děti velice uvítaly, zvláště pak, když v předchozích krocích byla vyžadována aktivita orientovaná dovnitř.

(8) Z hlediska dramatu trochu problematický krok, ale zároveň stěžejní. Najít způsob, jak o Suchárkovi sdělit, že měl nízkou sebedůvěru, je pro mě stále výzvou.

Způsob, který zvolila Eva Benešová byl dobrý v tom, že v něm byla zaznamenána proměna. Možná by se k cíli dalo dojít i prostřednictvím improvizací na téma: Když jsem byl odvážný (Suchárek), ve kterých by bylo vidět, jak se Suchárek musel překonávat, s čím bojoval, čeho se bál.

(9) Improvizace dopadly velmi dobře, děti měly více času na přípravu a k dispozici studentky, které jim mohly pomoci s přípravou. Opět se sice v jednom případě objevila invenční slabost, ale celkově to byla velice živá část lekce. Improvizace byly divácky zajímavé a podnětné. (Příloha 3 na CD)

(10) V poslední činnosti děti měly celkem problémy s pochopením zadání, instrukce byla asi příliš svobodná (nějakým způsobem vystihněte vztah mezi bratry – gestem, slovem, pohybem ap.), pomohlo by, kdyby nějaké vyjádření vztahu viděly. Takhle v podstatě všichni z nich cítili potřebu předvést vztah bratrů hrou v roli (většinou objetím, podáním ruky a nějakým heslem vystihujícím, jak se mají rádi). (Příloha 3 na CD) V zápětí jim bylo přislíbeno, že se dozví další kousek z příběhu, když paní učitelka čtení ukončila stejnou větou, jako já v minulé lekci (*Pak se to stalo. Nic podivnějšího se mi v životě nepříhodilo.*), děti se začaly ohrazovat (v přátelském duchu), že je to nespravedlivé, že už to slyšely a chtějí znát dál. Tato věta tak dostala velmi silný náboj, kterého jsem v úvodu další lekce využila. Byl to příjemný důkaz toho, že o příběh stále mají zájem.

(11) Eva v reflexi položila jasné a podnětné otázky směřované do všech rovin (k příběhu, k nim samotným), všechny děti měly potřebu se k otázkám vyjádřit.

#### D. Co celkově vyllynulo z této lekce pro lekci následující

Je třeba ověřit, jestli postavy obou chlapců vnímají správně (tzn. správně podle příběhu). Aby se udržel zájem o příběh, je třeba v něm postoupit. Atmosféra, kterou se Evě podařilo vytvořit, se musí udržovat. Charakteristiky postav obohatit o další rozměry – získat informace o jejich postojích o motivacích jejich jednání.

### 4.3 Lekce III

#### A. Popis lekce:

- a. Hlavní téma: svoboda (a původně otroctví – viz poznámka pod popisem lekce)
- b. Vedlejší témata: zrada, bratrství
- c. Hlavní cíle: schopnost hrát v roli, schopnost improvizovat v dramatické situaci, schopnost zvládnout dramatický prostor
- d. Vedlejší cíle: poznat a osvojit si nové herecké techniky, rozvinout emocionalitu, tvořivost, sebedůvěru a dobré sebevědomí, schopnost zaujímat postoje, komunikační schopnosti, dramatické jednání, jednat přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem, schopnost výrazu pohybem, porozumět stavbě příběhu – napětí, gradace, uvolnění
- e. Funkce lekce v projektu: ukotvení v příběhu, prohloubení charakterů postav, zážitek, dobrodružství
- f. Část příběhu, která je představena: Suchárek umírá, setkává se s Jonatánem v Nangijale, Jonatán seznamuje Suchárka s Nangijalou – prostředím a lidmi, jak se tam žije. Suchárek zažívá to, co dříve nemohl (pohyb, volnost, kontakt s lidmi). Pak se od Jonatána dozví, že Nangijale hrozí nebezpečí, že vedlejší údolí ohrožuje Tengil se svými vojáky. Kromě toho se dozví, že je v Třešňovém údolí zrádce. Jonatán se musí vydat na cestu Suchárek zůstává v Třešňovém údolí sám. Odváží se vydat za Jonatánem? (impuls do další lekce o odvaze)
- g. Jaká fakta musí před lekcí znát, jaké postoje k příběhu, postavám musí mít: musí se bezpečně orientovat v postavách Suchárka a Jonatána (kdo je kdo), uvědomovat si sílu jejich vzájemného vztahu a jejich charaktery (u Suchárka zejména nízké sebevědomí), dále by měli vědět, v jaké fázi příběhu jsme skončili a co jí předcházelo. Postavy bratrů by jim měly být sympatické.
- h. Pomůcky, rekvizity, kostýmní znaky: šátek pro Suchárka, krabička, knížka, materiály z minula (postavy na zdi), mapa Nangijaly, listy z deníku (s informacemi o obyvatelích Nangijaly + ilustrace), kostýmní znak pro Jonatána a pro Žofii, větší papíry (A2), fixy, tužky, pastelky

Pozn.: (1) Tuto lekci se nepodařilo zrealizovat celou, poslední kroky, které právě postihovaly myšlenku svobody a otroctví, se přesunuly do následující lekce, změnilo se tak hlavní téma lekce.

(2) Na začátku lekce je třeba zjistit, kdo z hráčů nevydržel napětí a přečetl si v knize pokračování příběhu. Tím, že jsme se v lekci druhé odklonili od příběhu a zaměřili na postavy, jsou děti vystaveny napětí, neboť neví, co „podivného se přihodilo Suchárkovi“.

## B. Scénář

### 1. Hra o hledání (5 min)

*Celá skupina, dvojice*

Privítání s dětmi.

Hráči se **rozdělí** do dvojic a domluví na zvuku. Jeden z dvojice se stane hledačem, druhý hledaným. Hledači se **seskupí** někde uprostřed třídy na zemi, nedívají se, druhý z dvojice se **schová** někde v místnosti. Hledači budou mít zavřené oči a pokusí se podle zvuku **vypátrat**, kde je jejich spoluhráč. Až jej najdou, posadí se vedle něj a v tichosti vyčkají na signál ukončující hru.

[hra trochu prozrazuje, co se v příběhu stane dál, měla by hráče zklidnit a připravit na soustředěnou práci]

### 2. Pokračování v příběhu (2 min)

*Celá skupina*

Učitel **čte**: *Pak se to stalo. Nic podivnějšího se mi v životě nepříhodilo. (Pozn.: Tato věta okamžitě vrací do příběhu – slyšeli ji už dvakrát, touží se dozvědět, co je za ní.) Zčistajasna jsem stál před brankou a četl jsem zelenou cedulku: Bratři Lvi srdce. Třešňové údolí. Nangijala. Zavolal jsem Jonatána. Zavolal jsem několikrát, ale nikdo neodpovídal. A pak jsem si vzpomněl, že jistě sedí u řeky a loví ryby. Po pěšince jsem se tam rozběhl. Utíkal jsem jako splašený a u mostu jsem uviděl Jonatána. Seděl tam a vlasy mu svítily na slunci. A i když se snažím vyprávět všechno, neumím vypovědět, co jsem cítil, když jsem ho uviděl.*

*Nevšiml si, že jsem přiběhl. Zkusil jsem zavolat „Jonatáne!“, ale asi jsem někde uvnitř brečel, protože jsem vydal podivný slabounký zvuk. Jenže Jonatán ho stejně slyšel. Vzhlédl a uviděl mě. Nejdřív jako by mě nepoznával. Ale pak vykřikl, odhodil rybářský prut a běžel mě obejmout, jako by se chtěl ujistit, že jsem opravdu tady.*

[rekapitulace předchozího děje – připomenutí momentu, kterým jsme končili – uvedení do děje, naplnění čtenářské zvědavosti, specifikace – ohraničení dalšího možného vývoje příběhu, posun děje]

### 3. Setkání (3 min)

*Celá skupina*

Hráčům je dán prostor pro **vyjádření** pocitů, společné popovídání. Učitel nabídne kresbu, na níž je setkání bratrů zachyceno.

Otázka učitele: všimli jste si na Suchárkovi nějaké změny? (Pozn.: uzdravil se)

[prohloubení osobní angažovanosti ve hře, budování důvěry v drama, zaktivizování, ventilace pocitů]

### 4. Suchárkovo uzdravení (5 min)

*Jednotlivci souběžně*

„Zkusíme pocítit, co prožil Suchárek.“ Hráči si **lehnou** na záda, zklidní se, vnímají svůj dech, všechny části svého těla. Dále se řídí **vyprávěním** učitele (narativní pantomima): „**představte si**, že na vás leží těžká peřina, snažíte se zvednout, ale peřina vás tlačí k zemi, nedovolí vám pohnout ani rukou ani nohou... Zkuste vyvinout největší sílu a peřinu přemoci, stále vás však tlačí do země. Najednou cítíte, že se peřina zvedá a vám se ulevuje, končetiny jsou lehké, můžete se dokonce posadit. Co všechno najednou můžete dělat?“

„Tak nějak se cítil Suchárek, když přišel do Nangijaly, zažívá, co dříve nemohl: skákat, běhat, střílet z luku, plavat...“ Kdo má nápad, co dalšího mohl Suchárek dělat, sedne si na židli a řekne, skupina **zareaguje**.

[uvědomění si cennosti pohybu, prožití osvobozujícího pocitu neomezenosti, připomenutí předchozího děje a jeho konfrontace s dějem současným – pocítění kontrastu, fantazie, schopnost soustředit se, odpoutat se od okolního prostředí]

## 5. Konečně v Nangijale (15 min)

*Celá skupina*

Učitel čte: *Chvilí jsme leželi, nechali se sluníčkem zahřívát a dívali jsme se na ryby, které plavaly pod mostem. Ale pak chtěl jít Jonatán domů a já vlastně taky, protože jsem byl moc zvědavý na Rytířský dvůr, kde budu teď bydlet. Jonatán stoupal pěšinkou přede mnou. Vykračoval jsem za ním svými čerstvě uzdravenými nohama a byl jsem tak rád, že samy chodí, že jsem od nich nemohl odtrhnout oči. Když jsme vylezli kousek do kopečka, otočil jsem se. Všude, kam jsem dohlédl, se bělaly třešňové květy. Celé údolí bylo bílé a zelené – samé třešňové květy a tráva. A uprostřed toho všeho tekla řeka a stříbrně se leskla. Jak to, že jsem si takové krásy nevyšiml dřív?*

Vytváření Nangijaly. „Vzpomeňte si na své kresby, jak jste si představovali Nangijalu.“ **Vymezí** se prostor v místnosti, kde budeme modelovat Nangijalu. Hráči poté budou **vstupovat** do tohoto prostoru a budou **tvořit** jeho objekty – krajinné (hory, řeku, kámen, lávka ap.) Vždy **řeknou**, co jsou, a pak vstoupí do obrazu („jsem řeka a teču tady z kopce“). Hráči mohou ztělesňovat i nehmatatelné objekty (vzduch, zvuky, světlo, teplo). Mohou být buď statickým objektem nebo provést krátkou akci – např. zazpíval pták, zafoukal vítr, spadl lístek, vyskočila ryba. Kdo má ještě nějaký nápad na signál **opatrně vystoupí** z obrazu a **vstoupí** do něj ještě jednou, ostatní hráči zůstanou v obraze.

Z krabičky se po této akci **vyndá** mapa (Příloha 4 na CD), kterou si Suchárek „namaloval“ a založil do deníku. Hráči si ji **prohlédnou** a **přečtou**, co je na ní zaznamenáno.

[zrekapitulování, posun příběhu, navození nového motivu – přírody, prostředí, posílení víry ve fikci, komplexnější představa prostoru, anticipace děje na základě prostředí, konfrontace původní představy o Nangijale se „skutečností“ – připomenutí tématu první lekce – smrt; seznámení s novou technikou, aktivizování neverbální komunikace – pohybem, gestem, cítění prostoru, vnímání vztahů a souvislostí, paměť, vstupování do kontaktu]

## 6. Jak se žije v době „ohníčků a pohádek“ (5 min)

*Celá skupina*



Hráči se **zamýšlí** nad tím, jak se asi žije v době ohníčků a pohádek, v době velmi dávné, kde vznikají mýty a pohádky – jací jsou tam lidé, jak žijí, čím se zabývají, jaký je jejich společenský život, čím se živí, jak pracují, jak probíhá jejich běžný den, co mají, co nemají ve srovnání s naším světem atd. Návrhy se **zapisují** na papír. (Příloha 4 na CD)

[přijetí posunu v čase, rovnání poznatků a představ, jejich sjednocování, přemítání o významu slov, aktivace fantazie, různé způsoby převedení metafory do konkrétní představy, zabydlování příběhu – vytváření fiktivního prostředí, prohlubování představ o něm, uvědomování si kontrastu – město x příroda, stará doba x dnešní doba]

## 7. Obyvatelé Nangijaly (15 min)

### *Malé skupiny*

Hráči se **rozdělí** do skupin a **vyberou** si jeden ze čtyř domů, které jsou na Suchárkově mapě vyznačeny. Skupina pak dostane zápis ze Suchárkova deníku, ve kterém si zaznamenal, co o obyvateli ví, jaký z něj má pocit ap., a k tomu kresby zachycující jeho podobu. (Příloha 4 na CD) Na velký papír pak ve skupině **načrtnou** dům (každý pouze jednu fixu či pastelku) a jeho okolí, kde obyvatel přebývá. Z kresby by mělo být patrné, kdo v domě žije, hráči se pokouší v kresbě **zaznamenat** co nejvíce informací, které mohou ze Suchárkova zápisku vyčíst. Skupiny se zabývají domy těchto obyvatel – Žofie, Jossi, Hubert a také dvorem, kde bydlí bratři Lví srdce.

V kruhu pak **představí** svou kresbu ostatním – prezentující jsou v roli Jonatána, ostatní jsou v roli Suchárka. „Jonatánové“ představují obyvatele a dům Suchárkovi, „Suchárkové“ se mohou „Jonatánů“ **ptát**, co je zajímavé.

[posílení důvěry v drama, v autenticitu literární předlohy – deníkový zápis, aktivace představivosti, naplňování představy aktivitou, její zachycení kresbou, nutnost spolupráce, schopnost se upozadit, třídít návrhy, domluvit se]

## 8. U Zlatého kohouta (20 min)

### *Celá skupina*

Hráči společně s učitelem **připraví** prostředí hostince u Zlatého kohouta, určí dveře – kudy se do hostince vstupuje, a další imaginární objekty – krb, sklep, ohniště, okna

apod. Z hráčů se **vybere** vhodný představitel hostinského Jossiho, obsluhy, a rovněž vhodní představitelé Jonatána a Suchárka (kteří budou tajně instruováni, co mají dělat).

Až se rozezní hudba, hráči budou jednotlivě nebo v menších shlucích **vstupovat** do hostince jako obyvatelé Nangijaly a **rozehrávat** své role. Obyvatelé se schází proto, že má dnes dorazit nový host. (Nepřipravená improvizace.) Jako poslední **vstoupí** do hostince Jonatán a představí Suchárka, řekne: *Tohle je můj milý bratr, který konečně dorazil. Bud'te k němu stejně hodní, jako jste ke mně.* Akce se **zastaví** – štronzo – hráči v roli své postavy po vyzvání dotekem řeknou, co si o nově přichozím **myslí** – každý hráč jednu větu. Nakonec bude vyzván i Jonatán a Suchárek (jak se mezi těmi lidmi cítí).

Hostinec se znovu **rozpohybuje** s rozezněním hudby. Po chvíli do hostince **vtrhne** Žofie, učitel v roli (s kostýmním znakem – šál) – že se omlouvá za zdržení, ale že právě našla poštovní holubici Violantu s šípem v těle nahoře u Vlčí propasti, a vzkaz, který měla přinést z Šípkového údolí, někdo sebral. Akce se **zastaví** smluveným signálem.

Hráči **naráží** na nevědění. „Vy teď asi nevíte, co to znamenalo, ale ti obyvatelé to asi věděli. Vy jste na tom teď stejně jako Suchárek, taky nic nevěděl.“

[společná příprava prostoru (rozhodování o něm), uplatňování vlastních zkušeností – konfrontace s možnostmi fiktivního světa, spolupráce, zapojení nového herního prostoru a poznání jeho možného obohacení hry, účín hudby na atmosféru dramatu, průběh hry je předem domluven; přivedení hráčů ke spontánnímu ale kompatibilnímu jednání v rolích v rámci fiktivního prostředí a fiktivní situace, konfrontace názorů, možných postojů lidí k nové situaci, adekvátní reakce hráče v roli na nečekanou situaci, cit pro souhru; překlenutí do další fáze příběhu – indicie k následujícímu ději]

Pozn.: V tomto okamžiku byl původní plán lekce přerušen a uzavřen následující reflexí. Kroky, které se neuskutečnily v této lekci se posunuly na začátek lekce následující. Uzpůsoben tomu byl i poslední krok – U Zlatého kohouta, kdy Žofie pouze oznámila, že našla Violantu mrtvou a že vzkaz, který nesla, někdo ukradl. Hráči tedy neví, že se jedná o holubici.

## 9. Reflexe (10 min)

*Celá skupina*

Hráči se **sesednou** do kruhu, **položí** jednu otázku, která vystihuje to, co je teď jejich postavu nejvíc zajímá, co by teď potřebovali jako postava vědět. Na své otázky nedostanou odpovědi. **Reflexe**, náměty – jak jste se cítili v hostinci, byla tam ta pravá atmosféra? Co to způsobovalo?

[formulace otázek a hypotéz týkajících se příběhu, reflexe spolupráce, hry v roli]

### C. Popis průběhu lekce

(1) Aktivita proběhla celkem přesně podle očekávání. Najít druhého ve změti zvuků nebylo jednoduché i v tak malém a přehledném prostoru: Hráči se uvolnili skrze vyluzování zvuků. Následné sesednutí do kruhu – statická činnost, uspořádání – je zklidnilo. Navíc byli v očekávání, protože jsem jim zanedlouho měla prozradit, co bylo dál.

(2) Po přečtení textu děti začaly tleskat a výskat, u některých to mohla být jen póza (také jsem nezaznamenala, jestli tleskali všichni), tuto reakci jsem ale neočekávala. Je zvláštní, že lidé vkládají emoce do tleskání – je to naučené, okoukané nebo spontánní? Je to ve všech kulturách stejné? Byl to spontánní potlesk? Tleskali všichni?

(3) Následující povídání přitom dokazuje, že takový průběh očekávaly. V tuto chvíli se jeden z hráčů přiznal, že už to dokonce věděl, protože si tu knížku přečetl (do poloviny). Zeptala jsem, jestli je tu ještě někdo, kdo ví – přiznal se druhý (rovněž chlapec) s tím, že to nečetl, ale našel si na internetu „stručný obsah“, takže ví, jak to dopadne. Ostatní děti byly pochváleny za to, že neporušily pravidlo a nepřečetly si to, dva žáci byli vyzváni k tomu, aby před dětmi mlčeli a snažili se je neovlivňovat (a při společném přemýšlení aby počkali, až je vyzvu).

(4) Pro děti možná nezvyklým byl krok čtyři, záležel do velké míry na jejich schopnosti představit si a cítit to, co není. Některým se to dařilo, jiným ne. Při realizaci se ukázalo, že okamžik osvobození nelze v této technice nijak výrazně uskutečnit (řízen slovem nikoli akcí), bylo by lepší zvolit jinou techniku, při níž by hráči skutečně pocítili sílu, která jim brání v pohybu, a následně její polevení.

(5) U stejných dětí jako dříve se projevil při této činnosti zábrany v tvořivosti (váhaly, nevěděly), jinak měla většina dětí chuť vstoupit do prostředí ještě jednou.

Očekávala jsem, že budou více vstupovat do vztahů (jsem kopec, jsem strom na kopci). Při zadávání instrukce bych na tuto možnost příště více upozornila.

(6) Již po několikáté mě překvapilo, kolik aktivity jsou schopné vyvinout jen nad papírem – nad tím, jak se žije v „době ohníčků a pohádek“ se rozvinula celá velká diskuse – děti se bavily mezi sebou, objevily hluboké myšlenky (Příloha 4 na CD).

(7) Děti se dovedly rozumně rozhodnout, kdo se bude zabývat kterým obyvatelem. Problémy pak nastaly v následující fázi, kdy měly společně tvořit, ručit za estetiku svého výtvaru. S tím jsem ale počítala, takže jsem každému povolila jen jednu fixu (aby se mj. zdlouhavě nezabývaly výběrem barev při vymalovávání nepodstatných detailů), aby byl vidět podíl každého z nich, a také jsem se při zadávání instrukce snažila jasně sdělit, co je cílem: ne estetika, ale spíše správné vystižení prostředí, ve kterém postava žije – aby bylo vidět na první pohled, kdo v domě či na statku bydlí. Jednotlivě jsem skupiny obcházela a vysvětlovala znovu, v čem je smysl této aktivity. Jako problém se ukázalo i vnímání textu, který nebyl složitý, děti v jedné skupině vůbec nerozuměly, o čem čtou. Potřebovaly to vysvětlit.

(8) Ačkoli tento krok nepovažuji za dokonale vydařený, určitě byl pro děti velkým zážitkem (patrné ze závěrečné reflexe i z průběhu), hra byla ve vztahu k příběhu dosti povrchní. Děti si ovšem pobývání v hostinci vyzkoušely a také užily, takže v další lekci bylo možné hru zopakovat a prohloubit, bylo možné na ně klást větší nároky co se týká rolové hry a improvizčních schopností (což se také uskutečnilo). Neopomenutelnou roli jistě sehrála hudba, která prostředí hostince dotvořila.

(9) Informace, které přinesla Žofie, byly opravdu vícevýznamové (tedy improvizovaná změna dramatu zafungovala) – jak se ukázalo v reflexi, kdy se hráči jako obyvatelé Nangijaly vyjadřovali k té události, která se v údolí stala.

#### D. Co celkově vyplynulo z této lekce pro lekci následující

Především je nutné upravit drama – zahrnout kroky, které se nestihly zrealizovat, a připravit alternativní činnosti pro žáky, kteří knihu přečetli (jejich počet se může do další lekce rozšířit). Stále je třeba udržovat atmosféru (například hudbou), děti zklidňovat a motivovat k soustředění.

#### 4.4 Lekce IV

##### A. Popis lekce:

- a. Hlavní téma: odvaha, strach (otroctví z minulé lekce)
- b. Vedlejší témata: strach, slabost, zrada
- c. Hlavní cíle: schopnost uvažovat v logice příběhu, schopnost improvizovat v dramatické situaci, rozvoj schopnosti kooperace a schopnosti pomoci, zodpovědně odvést svou práci – rozvrhnout si čas
- d. Vedlejší cíle: poznat a osvojit si nové herecké techniky, rozvinout řečové schopnosti, soustředění a zaměření, logické myšlení, představivost a fantazii, tvořivost, komunikační schopnosti, senzitivitu a vnímavost vůči existenci etických problémů, sensorické a interpretační dovednosti ve vztahu k umění, schopnost vytvářet děje, rozvinout estetickou stránku osobnosti, cit pro umění, uměleckou tvořivost, osvojit si hru v roli, dramatické jednání, rozvinout smysl pro gradaci
- e. Funkce lekce v projektu: dovedení příběhu do pokročilejší fáze, ale zároveň ponechání mnoha otázek (tedy motivace k přečtení), uzavření projektu, shrnutí a uzavření práce (vytvoření produktu)
- f. Část příběhu, která je představena: Suchárek se dozvídá o Tengilovi, Jonatán se vydává na cestu do Šípkového údolí, Suchárek zůstává sám a po nějakém čase se odhodlává a vydává za ním (neznámo kam).
- g. Jaká fakta musí znát, jaké postoje k příběhu, postavám musí mít: Měli by být schopni plně uvažovat v kontextu příběhu – správně pracovat s postavami, dodržovat prostředí, dobu a poetiku díla.
- h. Pomůcky, rekvizity, kostýmní znaky – všechny dosud vzniklé materiály, kniha, krabička, kostýmní znaky pro Suchárka a Žofii, výtvarné potřeby (papíry, pastelky, fixy, štětce, vodové barvy, tempery, lepidla, „starý papír“ ap.), dotazníky

Pozn.: Z této lekce byla v závěru vyjmuta celá práce na produktu, která se z nedostatku času zrealizovala jindy – v rámci výtvarné výchovy.

## B. Scénář

### 1. Hostinec U Zlatého kohouta podruhé (15 min)

#### *Celá skupina*

Přivítání s dětmi, obeznámení je se skutečností, že se dostáváme na konec projektu.

Než se zopakuje příchod obyvatel do hostince, musí si každý z hráčů detailně **promyslet**, kým je (jméno, věk, charakter – vlastnosti, vzezření, nálada, vztahy s ostatními obyvateli ap.), aby vstoupili do hostince s jasnou představou. Společně ještě promyslíme, co lze v hostinci dělat kromě pojídání, popíjení a povídání s ostatními obyvateli (hrát se u krbu, vyhlížet z okna, zpívat ap.). Před tím se ještě **určí**, kdo bude v roli Suchárka, Jonatána, Jossiho a tentokrát i Žofie (jiní hráči než v minulé lekci).

Po chvilce na promyšlení mohou po zapnutí hudby opět **vstupovat** do hostince a **hrát** své role. Pak přijdou bratři, následně Žofie (která zopakuje větu, která zazněla na konci improvizace v minulé lekci), po jejím příchodu se improvizace **zastaví**. Učitel **položí** každému hráči – postavě otázku (jak se jmenuješ, jakou máš dnes náladu, koho tu neznáš, jak se tu cítíš, co popíjíš, co máš v kapse, co si myslíš o Jossim apod.). Po signálu mohou hráči **navrhnout** další otázky.

Reflexe – co nám přineslo toto zkonkretizování postav („lepší hru“), zaujalo vás chování někoho ze třídy, potěšilo, vyrušilo, ocenili byste něčí nápad, kdo vám přišel originální.

[startovní bod, krok, který hráče zaručeně zaktivizuje, neboť v minulé lekci žádali o zopakování, dostáváme se dále v divadelní práci – hledáme výraz pro obyvatele, improvizace dostává hloubku]

### 2. Suchárkovy otázky (10 min)

#### *Celá skupina*

Učitel **vypráví**: „Po té strašné zprávě, co Žofie přinesla, zábava v hostinci U Zlatého kohouta utichla, lidé se v ponuré náladě rozešli do svých domů, někteří ještě zůstali. I Suchárek s Jonatánem se vydali na Rytířský dvůr. Suchárkovi vrtalo hlavou,



co to všechno znamená.“ Hráči se **stávají** Suchárkem (kolektivní role), učitel Jonátanem. Hráči se v roli Suchárka **vypytávají**, co je zajímavá. Jonatán (učitel v roli) odpovídá a sám rozvádí odpovědi (musí hráčům dát určité informace, aby věděli o existenci Šípkového údolí, kde se dřív žilo stejně krásně jako tady v Třešňovém, že je ovládl Tengil a teď už není svobodné). Kolik toho zjistí, záleží na nich (Suchárek se taky musel ptát, aby věděl, stejně jako hráči nevěděl nic). Tím se dojde k Tengilovi – kdo to je a jak lidem z Šípkového údolí škodí.

[zopakování techniky, která byla již na počátku – náznak paralelního děje, předzvěst změny, hrozba nebezpečí, příběh dostává dynamiku, tento a další krok směřují k tomu, aby až dojde k okamžiku, kdy Jonatán odchází, hráči pocítili, že se v příběhu děje něco závažného, aby věděli, do jakého nebezpečí se Jonatán a následně Suchárek vydávají]

### 3. Jak Tengil lidi utlačuje (15 min)

#### Skupiny

Hráči se **rozdělí** do skupin a **připraví** improvizaci, která bude zobrazovat život v Šípkovém údolí. **Předvedou** ostatním.

Pak všichni společně **sepíší** desatero zákazů nebo příkazů (vzešlých z improvizací i dalších), kterými se musí obyvatelé Šípkového údolí řídit.

[tvarování zla, jeho možné příčiny, zkoumání motivace postavy k zlému jednání, jak lze člověku ubližovat, co všechno stojí na straně zla, proč se lidé nebrání, jak by se mohli bránit, etická otázka, formulace zákazů napomáhá ke zkonkrétnění a pojmenování]

### 4. Jonatán vyjíždí na cestu (5 min)

#### Celá skupina

Hlasité čtení učitele: *Když je těžko a smutno v sousedním údolí, zesmutní život i tady.*

*Pak řekl Jonatán to nejhorší. „Suchárku, na chvíli zůstaneš na Rytířském dvoře sám. Já se totiž musím vydat do Šípkového údolí.“*

*Jak jen mohl něco takového říct? Jestli se chce vrhnout rovnou do náruče Tengilovi, pak chci být s ním, a to jsem mu taky řekl. V tu chvíli jsem si totiž vzpomněl*

na dobu, kdy Jonatán umřel a nebyli jsme spolu, kdy jsem ležel na pohovce v kuchyni a nevěděl jsem vůbec, jestli ho ještě někdy uvidím. A teď by mě zase chtěl opustit, odjet vstříc všemu možnému nebezpečí, které ani netuším, a kdyby se nevrátil, už by nepomohlo nic a já bych zůstal navždycky sám.“

Potom přišel den. Stál jsem u branky a díval jsem se za Jonatánem, který se i s koněm ztratil v mlze. Toho rána ležela nad Třešňovým údolím mlha. A věřte mi, skoro se mi srdce rozskočilo, když jsem se díval, jak ho mlha pohlcuje, až úplně zmizel. A já zůstal sám.

[umocnění napětí, dramatická situace, vnitřní konflikt, oživení vzpomínky na paralelní situaci – motiv opuštění, Jonatán opouští Suchárka již podruhé]

## 5. Suchárkův sen (15 min)

### Skupiny

Hráči **připraví** ostatním skupinám sen, který se zdál Suchárkovi tu noc, co Jonatán odešel. Jsou vyzváni k tomu, aby se zaměřili na atmosféru té noci, kdy byl Suchárek na celém Rytířském dvoře úplně sám a bál se, o sebe, o Jonatána, o Nangijalu. Ve skupině si předtím **povypráví** různé sny, co se jim zdály (každý z hráčů řekne jeden), **uvědomí** si, jak se v tom snu cítili, jaký ten sen byl – zmatený, nepochopitelný, uspořádaný ap. „Pokuste se sdělit nejen obsah snu, ale také formu, ve které přišel.“

Prezentace – prezentující skupina si posadí diváky, jak potřebuje.

[uvědomění si, že napětí, silné emoce, divácký zážitek může vyvolat i forma „představení“, posunutí do roviny přízračného snu, technika, která pracuje se stylizací jak zvukovou, pohybovou, se symbolem]

Společné čtení: *Zdalo se mi o Jonatánovi. Sen byl tak strašný, že mě probudil. Ve tmě kolem sebe jsem slyšel ozvěnu hlasitého Jonatánova volání. Volal mě na pomoc. Věděl jsem to přesně. Slyšel jsem ho, ještě když jsem se probudil, a chtěl jsem se okamžitě vydat do tmy za ním, ať byl kdekoli.*

*Pak přišlo ráno. Celé hodiny jsem seděl před králikárnou a usilovně jsem přemýšlel, co mám dělat. Neměl jsem se s kým poradit, ani koho se zeptat. Musel jsem se rozhodnout sám. K Žofii jsem jít nemohl, jenom by mi to vylouvala. Za nic na světě by mě nenechala odejít, tak hloupá nebyla. Co jsem chtěl udělat, bylo asi úplně*

bláznivé. A taky nebezpečné. Nejnebezpečnější ze všeho. A já přitom nejsem vůbec statečný.

## 6. Suchárkův boj (10 min)

*Celá skupina*

Hráči se **seskupí** kolem šátku, který symbolizuje Suchárka. „Suchárek nevěděl, co má teď udělat, nejradši by se vydal za Jonatánem, ale nemohl k tomu najít odvalu a i další věci mu stály v cestě.“ Hráči se **rozdělí** na dvě strany – každá představuje jeden proud v Suchárkově myšlení – na jedné straně jsou hráči s argumenty pro to, aby se vydal na cestu, na druhé straně jsou ti, co budou představovat tendenci opačnou (nemusí souhlasit s jejich postojem či přáním). Hráči střídavě **stoupají** na šátek (obsazují Suchárkovo vědomí) a **vyslovují** argumenty (pro nebo proti). Zpočátku se strany střídají. Později lze **gradovat** („Už se stmívá, Suchárek se musí rozhodnout, teď nebo nikdy“) – přebíjení argumentů, „podkopávání“ argumentů protější strany (nikoli fyzicky napadat, jen slovně), nemusí se dodržovat střídání stran.

**Reflexe** – které argumenty byly silnější, který argument pro vás byl zásadní, který by vás určitě jako Suchárka přesvědčil?

[seznámení s novou technikou, schopnost argumentace, slovní pohotovost; poznání a prožití dilematu, zmapování situace, ve které se Suchárek nalézal]

## 7. Suchárkovo rozhodnutí (2 min)

*Celá skupina*

Hlasité čtení učitele: *Nevím, jak dlouho jsem seděl opřený o zeď stáje a škubal jsem trávu. Čas běžel a možná bych tam ještě seděl, kdybych si nevzpomněl, co jednou řekl Jonatán – že někdy musí člověk udělat něco nebezpečného, protože jinak by nebyl člověk, ale normální třasořitka. Tak jsem se rozhodl. Praštil jsem pěstí do králikárny, až sebou králíci škubli. A aby to bylo jasné, řekl jsem nahlas: „Pojeď! Pojeď! Nejsem žádná třasořitka!“*

[vyústění problémové situace, naznačení dalšího děje, oba bratři opustili Třešňového údolí – tedy se uzavírá jedna část děje]

## 8. Shrnutí – co z příběhu víme – návrat k ilustracím (20 min)

### *Menší skupiny samostatně, celá skupina*

Hráči se **rozdělí** do skupin a **připraví** sekvenci deseti živých obrazů, které připomenou důležité momenty příběhu od jeho začátku až do chvíle, ve které jsme s vyprávěním skončili, tedy do Suchárkova odchodu z Rytířského dvora. Každá skupina **předvede** ostatním, hráči ve funkci diváků **navrhnou** každému obrazu titulek.

[průprava k tvorbě produktu – naučí se hledat důležité momenty, třídit, sestavovat, přemýšlet nad komplexnějším dějem, činnost dává zpětnou vazbu – mají všichni žáci povědomí o tom, jak se příběh vyvíjel, kde má důležité momenty?, jsou obrazy herců dostatečně čitelné?]

Pozn.: Tento krok a následující kroky bylo třeba během lekce upravit, neboť hrozilo, že nezbude dost času na tvorbu produktu. Sekvenci živých obrazů vytvářeli všichni společně – nejprve jsme hledali důležité momenty a pak i způsob, jak je ztvárnit v živém obraze. Na „jevišti“ se vystřídali postupně všichni hráči. Tvorbu produktu jsem se nakonec rozhodla se svolením Evy Benešové realizovat jindy – v rámci výtvarné výchovy. Našetřený čas jsem věnovala závěrečné reflexi a dotazníku.

### **9. Závěrečná reflexe (15 min)**

#### *Celá skupina*

Reflexe začne v opačném směru – neptá se učitel, ale hráči učitele. Každý hráč může položit otázku (případně více), která se týká společné práce tady ve skupině, přípravy projektu, příběhu a čehokoli jiného, co se týká soužití ve čtyřech uplynulých lekcích.

[učitel tak částečně získá zpětnou reflexi na sebe, dozví se, co děti zajímá, kterým směrem se ubírají jejich myšlenky, také jestli se vůbec chtějí na něco zeptat a jestli pochopily, co bylo smyslem projektu]

### **10. Dotazník (10 min)**

#### *Jednotlivci*

Děti vyplňují samostatně, není to prověrka, je to průzkum.

Otázky: Jak se jmenuje kniha, se kterou jsme pracovali? Vzpomeneš si na jméno autorky, která knihu napsala? Která postava je hlavním hrdinou příběhu – Jonatán nebo

Suchárek? Proč si to myslíš? Jaký ti přišel ten příběh? (radostný, smutný, šťastný...) Jaký moment na tebe silně zapůsobil? Co se ti nejvíc líbilo? Co bys řekla/a o Suchárkovi? Jaké měl vlastnosti? Chtěl/a by sis tu knížku přečíst, i kdybych vám prozradila jak příběh skončí? Vysvětli proč. Kdybys měl možnost zeptat se některé z postav na něco, koho by ses zeptal a na co?

[dotazník mapuje, do jaké míry bylo dosaženo některých cílů, děti musí odpovídat samostatně, nejsou ovlivněny myšlenkami jiných – jako se to stává u společných reflexí, dotazník je hmatatelným materiálem – dokladem]

Pozn.: Krok 11. a 12. byl proveden ve dvou hodinách výtvarné výchovy. Protože jsem tak získala více času, rozhodla jsem se s dětmi provést ještě přípravnou fázi, která se týkala postupu při tvorbě produktu. V uvedených krocích je tato fáze již zahrnuta.

## **11. Společné přemýšlení o tom, jak vytvořit produkt (10 min)**

*Celá skupina*

Společné plánování, jak postupovat. Námětem produktu je pokračování příběhu, tedy od posledního živého obrazu až do konce (není nutné dovést příběh do konce, ale postihnout směr, kterým se bude ubírat, jeho základní linku v bodech, zabývat se jen jeho určitou částí). Před tvorbou je třeba zjistit, kdo má nějaké informace o tom, jak příběh skončí – dostane jiné zadání.

„Co je třeba zachovat, abychom příběhu neublížili?“ Společné přemýšlení. Když děti neví, je možné dát příklady vyprávěním, např.: Suchárek si zaplatil detektivní kancelář, aby Jonatána našla; Suchárek byl nakonec rád, že Jonatán odjel, aspoň má celý Rytířský dvůr pro sebe; Suchárek se zeptal Žofie, jak se dostane zpátky na pozemský svět, ta mu to poví a Suchárek se vrátí k mamince; Suchárek zajede do města a koupí si auto, pak se vydá hledat Jonatána apod. Je třeba zachovat logiku příběhu, charakter postav, jejich vztahy, prostředí a atmosféru. Hesla se budou při přemýšlení zaznamenávat na tabuli, aby byla dětem na očích.

Jak dále postupovat:

1. rozdělit se do fungujících skupin
2. vymyslet pokračování příběhu – najít hlavní momenty (sjednotit myšlenku skupiny)

3. zvolit způsob práce, jakou bude mít produkt formu (třeba komiksovou nebo deníkovou, nebo to bude dlouhý úzký pás a na něm příběh aj.), z jakého materiálu (vzpomeňme na sen – i na formě záleží) – rozvrhnout práci mezi členy skupiny
4. hlídat si čas – v určitou dobu (napsáno na tabuli – 13:13) musí být s prací hotovi

Je třeba děti inspirovat – jakými způsoby lze produkt ztvárnit, co všechno lze použít a jak (využít i modelace papíru, působení barvy na vnímání člověka apod.), neboť se ukázalo, že příliš tvořivé nejsou.

[jakým způsobem o příběhu přemýšlí, co všechno vnímají jako jeho součást (i postavy a prostředí?)]

## **12. tvorba produktu a jeho prezentace (70 minut)**

### *Skupiny samostatně*

Skupiny s možností použití všech materiálů, které vznikly nebo byly použity během uplynulých lekcí (deníkové zápisy, kresby, ilustrace, souhrny informací na velkých plakátech, desatero Tengilových zákazů ad.), vytváří pokračování příběhu.

Zadání práce: Vytvořte plakát na téma – jak to bylo se Suchárkem a Jonatánem dál. Každá skupina si může vylosovat další kousek příběhu, který možná trochu napoví.

Zadání pro žáky, kteří znají pokračování příběhu: zaplnit prázdná místa v příběhu, podívat se na události z Jonatánovy perspektivy – domyslet děje, které prožíval jen Jonatán, tzn. okamžik, kdy Jonatán umřel a dostal se do Nangijaly, jak poznával obyvatele, čekal na Suchárka, jak se on dozvěděl o Tengilovi, co ho potkalo na cestě do Šípkového údolí, jak se cítil, když nechával ustrašeného milovaného Suchárka na Rytířském dvoře samotného apod.).

[schopnost vnímat a řešit více věcí najednou, potřeba rozvrhnout si práci ve skupině, tolerovat nápady ostatních, najít kompromis, dohodnout se ku prospěchu všech]



### C. Popis průběhu lekce

(1) Hostinec U Kohouta děti přivítaly s nadšením. Příprava prostředí tak trvala jen chvíli. Nadchla je i myšlenka, že si mají vymyslet, kým jsou. Stejně jako v minulé realizaci hostince byl velký zájem o roli Jonatána a stejně jako minule se na začátku zdráhaly vstoupit do hostince jako první (v minulé lekci jsem to vyřešila já – byla jsem prvním hostem), tentokrát to vyřešil sám hostinský, tedy hráč v roli hostinského – vyšel ven a pozval lidi dovnitř. Oproti minulé improvizaci se tato jevila mnohem kvalitnější, hráči mezi sebou diskutovali v rolích, v reflexi se jen pár hráčů přiznalo k tomu, že roli neudrželi. Po zastavení většina dovedla odpovědět na otázky týkající se jejich postavy.

(2) V otázkách pro Jonatána zaznívaly rozumné otázky, svědčící o tom, že hráči chápou logiku i atmosféru příběhu (zeptaly se na všechno podstatné a ještě chtěly mnohem více – ptaly se na Violantu, na vzkaz – co je to za vzkaz, na Tengila a lidi v Šípkovém údolí, zajímalo je, kde se Tengil vzal a proč má nad lidmi takovou moc, kde bydlí a co má za zbraně). Stejně jako při prvním použití této techniky (v první lekci) jsem cítila, že dobře funguje. Jejich otázky byly chytré, nebylo snadné v roli Jonatána na některé z nich odpovědět (např. Nemůže Tengil přijít sem a taky nás zotročit? Nemůžeme odejít někam jinam? Do jiného světa? Proč ho vojáci poslouchají? ap.)

(3) I v tomto kroku se ukázalo, že nad papírem jsou schopni uvažovat lépe než v improvizaci. Ačkoli byli před přípravou improvizace navedeni, že lidem lze ubližovat i jiným způsobem než fyzicky, ve většině improvizací bylo právě fyzické násilí. Při vymýšlení desatera zákazů se dostaly v uvažování velice hluboko (zákaz opouštění údolí, držení zbraní, příkaz – „platit“ – odevzdávat část své úrody Tengilovi, musí ho poslouchat a neodmlouvat apod.) (Příloha 5 na CD)

(4) Obvyklé problémy s vnímáním textu – složité pro ně bylo střídání přímé řeči Jonatána a Suchárka – takže by možná pomohlo, kdyby se text dal přečíst dvěma žákům jako dialog.

(5) V tomto kroku byla nejspíše špatně zadaná instrukce, byla opět příliš volná (měly více možností na výběr). Ani jedna skupina nevyužila zvuků a usazení publika doprostřed (ačkoli s touto možností byly seznámeni), všechny skupiny vytvořily v podstatě opět improvizaci s konkrétní situací. Vzniklé nedorozumění jsem částečně napravila tím, že hráči neměli možnost vysvětlit po předvedení, co svou improvizací

mysleli, kdo byl kdo ap., neboť jsem jim to nepovolila. Obrátila jsem se k publiku a v roli Suchárka jakoby vyprávěla, co se mi zdálo za sen („Ten sen byl strašný. Někdo tam křičel, ale nepoznal jsem, kdo to byl, ten hlas neznám. Jen jsem viděl dvě temné postavy, jak někoho odvádějí někam pryč, a pak jsem se probudil.“). Podobným způsobem jsem okomentovala i další sen, při třetím jsem vyzvala hráče, aby jako Suchárek popsali, co ve snu viděli. Pro příště by bylo lepší nedávat takovou volnost, ale jasně říct, že publikum bude uprostřed a bude mít zavřené oči.

(6) Následující aktivita proběhla výborně. Jak jsem předpokládala většina hráčů chtěla, aby se Suchárek na cestu vydal, tedy jsem se i s paní učitelkou třídní přidala na stranu opačnou – k té části svědomí, která Suchárkovi radí, aby neodcházel. Některé hráče se mi podařilo převést na svou stranu tím, že jsem řekla, že oni sami ten postoj zastávat nemusí (tedy mohou si myslet, že se na cestu vydá, ale v této hře mohou ztělesňovat argumenty proti). Hráč, který věděl, jak se Suchárek nakonec rozhodl, se hned zpočátku postavil na stranu, která měla přesvědčit Suchárka, aby nešel.

(7) Děti trochu protestovaly, když se dozvěděly, že toto je poslední část, kterou si přečteme společně. Znovu to dokládá, že mají o příběh zájem, což je pozitivní a vypovídá to o dosažení jednoho ze základních cílů projektu. Na druhou stranu je to ode mě jistá zrada, hráči doufají, že je provedu celým příběhem. Tuto funkci převezme paní učitelka třídní, která s nimi bude v příběhu pokračovat.

(8) Jak již bylo řečeno, tento krok jsem musela z časových důvodů poněkud upravit, paní učitelka navrhla, že bychom mohli sekvenci živých obrazů udělat společně (ušetří se tím hodně času), to se nakonec ukázalo jako výborný nápad, neboť jsme mohly dětem ukázat, jak na takový úkol – jak najít klíčové momenty a efektivně pracovat.

(9) Dětem se líbil návrh opačné reflexe – možnost zeptat se mě na něco k příběhu nebo k projektu byla velice lákavá. Snažily se protlačit i otázky k příběhu, na které jsem řekla, že neodpovím (otázky prozrazující, co bylo dál – např. kdo je Katla, jak to skončí, setkají se?), a otázky, které se netýkaly ani projektu ani příběhu. (Příloha 5 na CD)

(10) Zběžné vyhodnocení „dotazníku“

Název díla věděly všechny děti, jméno autorky často komolily, ale je vidět, že mají povědomí („Lingrenová“, „Lingerová“).

Za hlavní postavu překvapivě většina (10/13) určila Suchárka nebo oba bratry s nějakým vysvětlením.

Příběh označovaly nejčastěji za smutný, krásný, napínavý, šťastný ale i za radostně smutný a smutnostrašný.

Nejsilnějšími momenty podle dětí byly tyto: když se potkali v Nangijale (u potůčku), skok z okna, jak Jonatán Suchárkovi četl knihu, že Suchárek mohl chodit, že šel hledat Jonatána, že byl Suchárek statečný, i když si to nemyslel, Nangijala, „líbilo se mi to od té doby, co Jonatán zemřel“, „jak Jonatán umřel“.

Vlastnosti, které nejčastěji připisovaly Suchárkovi: hodný, citlivý, bojácný – třasořitka, obětavý, ošklivý, nesebevědomý, „strašpytel, ale když bylo třeba, tak byl frajer“.

Nejčastější důvody k přečtení: „chtěla bych vědět, co se děje, než to skončí“, kvůli malinkým detailům, je to zábavné a zajímavé, „chtěla bych si to přečíst sama“, „protože se mi to čtení líbilo“, „protože Radka říkala, že je to napínavé“. Otázka byla složitěji formulovaná (původně byla rozdělena na dvě části), většina dětí tak odpověděla pouze na polovinu.

Chtěly by se zeptat Suchárka, jaké to bylo, když umřel, dále jestli by se bratři chtěli setkat s maminkou, co je to za mýtické zvíře (Katla), a co si Suchárek myslí o Žofii a Hubertovi.

(Některé dotazníky v Příloze 5 na CD)

(12) Navzdory problémům při spolupráci se nakonec všem podařilo dovést svůj produkt do konečné podoby. Nejhorší situace byla ve skupině chlapců, kteří se po uplynutí půl hodiny stále zabývali tím, jak si spravedlivě rozdělí práci (kdo bude malovat temperami, kdo bude psát, kdo vymýšlet). Zdálo se, že svou práci ani nezačnou (nemluvili spolu, skupina se úplně rozpadla), nakonec se jim s naší dopomocí podařilo efektivně rozdělit práci a vytvořit komiks. (Příloha 6 na CD) Děti by potřebovaly při tvořivé činnosti uvolnit, vymanit se ze stereotypů, kterými jsou omezovány (zejména děvčata).

## IV. ZÁVĚR

V závěru bych ráda celkově zhodnotila průběh projektu, posoudila míru dosažení jeho základních cílů a v krátkém zamyšlení uvedla, jaké jiné poznání projekt přinesl.

I když se některé věci nevydařily podle plánů, byla to zajímavá a myslím, že pro všechny zúčastněné nezapomenutelná spolupráce. V prostředí, které mi paní učitelka ve své třídě vytvořila, mi nic nestálo v cestě, dokonce ani čas, tedy jsem mohla své plány realizovat v plné míře. O to přesněji teď mohu posoudit, jestli se cíle projektu skutečně naplnily. Z dotazníků, ze závěrečné reflexe a hlavně z reakcí dětí během lekcí je patrné, že se podařilo děti pro příběh nadchnout, že se jim líbil způsob, kterým jsme s příběhem pracovali, že jej mohly samy prožít a že se na něm mohly účastnit i jinak – dotvářet jej, obohacovat o další děje a situace. Během projektu nenastaly žádné problémy s motivací k práci, byla kolísavá, ale podařilo se ji udržet přes všechny lekce. Děti byly aktivní a měly snahu plnit úkoly dobře, i když se zpočátku nepodařilo získat pro drama úplně všechny. Tendenci selhávat měly aktivity, které byly postavené na tvořivosti (zejména bylo-li tvoření ponecháno zcela na dětech – již několikrát zmiňovaná „přílišná volnost“), tedy poměrně velké množství činností. Snažila jsem najít nějakou přiměřenou míru mezi tím co prozradit a co ponechat na dětech, jak jim pomoci z invenční slabosti, ale zároveň je nemanipulovat. Při tvorbě závěrečného produktu, kdy jsem měla možnost s dětmi individuálněji komunikovat, jsem se v nich snažila vzbudit pocit, že se není čeho bát, že mohou s materiálem, který mají k dispozici, zacházet svobodně, že důležitá je myšlenka a činorodost a nadšení.

Projekt by pravděpodobně zafungoval lépe, kdybych skupinu dětí lépe znala, kdybych věděla o jejích slabých místech a nenarážela na ně až při realizaci – jako jsem například narazila na nízkou schopnost vnímání významu při čtení textu. Z postoje dětí k příběhu bylo patrné, že mají v tomto věku stále ještě silný vztah k pohádce, ale zároveň již vyžadují závažnější děje, chlapci s tendencí k dobrodružnosti, dívky směrem k citovosti, k mezilidským vztahům. Pracovat právě s touto knihou byla šťastná volba. Povrchní způsob zpracování motivu smrti v improvizaci lze vyložit i jako obrannou reakci dětí, povrchnost vnímání je měla uchránit před závažnou myšlenkou smrti. Další

z možných vysvětlení je, že nenašly vhodný prostředek k vyjádření nebo byla chyba v naplánování dramatu – je možné, že na začátku dramatu nebyly s postavami chlapců natolik sžité, že je jejich smrt nepřiměla k hlubší úvaze. Možná by bylo zajímavé zkusit s jinou skupinou dětí s příběhem začít v Nangijale, od středu, a k začátku příběhu, tedy k tématu smrti dojít z opačné strany.

Při promýšlení projektu a jeho realizování jsem si znovu uvědomila, jak přirozený způsob výchovy člověka dramatická výchova nabízí. Napříště bych se asi zaměřila na menší množství ovšem přesně zvolených a promyšlených činností a zabývala se jimi více do hloubky. Velmi příjemnou zkušeností pro mě byla závěrečná fáze čtvrté lekce, kdy jsme se s třídní učitelkou dohodly, že tvorbu produktu přesuneme do hodin výtvarné výchovy. Na závěrečnou reflexi tak bylo najednou nejméně dvojnásobné množství času, využili jsme ho beze zbytku.

#### K cílům projektu

Důležité je v tuto chvíli posoudit, bylo-li projektem dosaženo stanovených cílů. Předem je třeba říci, že dosažení některých cílů se vzhledem k jejich podstatě velmi těžko zjišťuje (např. celá skupina afektivních cílů). Z cílů které jsou sledovatelné se plně naplnily tyto cíle: diplomovou prací bylo představeno literární dílo a na jeho základě předvedeny možné způsoby použití literární předlohy v dramatické výchově; dále se také potvrdilo, že smrt je téma, o kterém lze s dětmi tohoto věku otevřeně mluvit, které je zajímavá. Téma bratrství, potažmo sourozenectví, jim bylo velmi blízké, se svými sourozenci mají v tomto věku velmi silné vazby, rádi o nich mluví. Otázku svobody a otroctví již také vnímají velmi dobře, dokonce nad rámec svých zkušeností (zotročováním je pro ně i „odvádění daní“). Z cílů určených žákům projekt naplnil následující cíle: žáci se seznámili s literárním dílem, učili se jeho hlubšímu porozumění, které bylo potřebné pro dramatickou práci; setkání s literárním dílem skrze metody dramatické výchovy jistě také rozhojnilo jejich životní zkušenost, naučili se uvažovat a jednat v logice příběhu, což bylo možno sledovat v závěrečné fázi projektu – při domýšlení příběhu. V oblasti afektivní je pozitivní vliv projektu patrný ze silné potřeby žáků knihu přečíst. Ostatní cíle v oblasti hodnot a postojů by byly předmětem dlouhodobějšího pozorování, nelze v tuto chvíli s jistotou říci, jestli se podařilo vytvořit

určitý postoj žáků například v otázce ceny svobody. Dosažení cílů z oblasti psychomotorické je čitelnější, žáci dosáhli určitého pokroku ve svém hereckém vyjadřování – pracovali na svém výrazu, poznali a vyzkoušeli nové herecké techniky, vytvořili mnohé produkty, které vyžadovaly spolupráci, soustředění, schopnost pracovat s textem, s dramatickou situací. Některé z dílčích cílů odráží i dotazníky, které žáci vyplňovali v závěru projektu.

Co jsem zjistila o sobě jako o učiteli dramatické výchovy

Tak především, že stále ještě trochu podceňuji některé důležité momenty dramatické výchovy, což se v dlouhodobější práci s dětmi na jednom dramatu (na rozdíl od nárazových praxí) projevilo. Již při praxi dramatické výchovy v uplynulém semestru jsem si uvědomila důležitost reflexe, v projektu se ukázalo, že stále ještě tento důležitý krok nepromýšlím s dostatečnou pečlivostí. Otázky nebo náměty pro reflexi by měly být přesně směřované, měly by mít skutečně reflektivní povahu (ať je již provedena přes hráče nebo přes postavy). S tím souvisí i zadávání jasných pravidel a instrukcí, které mi také občas unikalo. Dalším, méně nápadnějším momentem je atmosféra. Nekázeň ve třídě zpočátku způsobovala, že atmosféra příběhu se ubírala jinam, nebo se úplně vytrácela. Děti je třeba uklidňovat a koncentrovat velmi důsledně a hned v začátcích, i když to třeba na probíhající aktivitu nemá vliv, může se to projevit i v pozdější fázi dramatu právě ztrátou atmosféry.

Zajímavou a radostnou zkušeností pro mě byla práce s hráčem, který příběh na rozdíl od ostatních hráčů znal. Zprvu to byla snad největší hrozba, napětí v dramatu bylo založeno na základě napětí v příběhu – „co bude dál?“, obávala jsem se ztráty motivace. Skutečnost však ukázala, že tomu tak úplně nebylo, zájem žáka neopadl, naopak se velmi zajímavým způsobem, někdy po mém boku, jindy na straně hráčů, podílel na objevování příběhu.

Co jsem zjistila o sobě jako o člověku

Při plánování projektu a psaní teoretické části jsem se zamýšlela nad smrtí zcela samozřejmě – hledala jsem v literatuře, jak ji vnímají děti, jak dospělí, a rozmyšlela, co



dětem o smrti sdělím a jak. Teprve časem jsem si uvědomila, že jsem vůbec nepřemýšlela o smrti v souvislosti se sebou, že jsem o ní uvažovala pouze ve vztahu k druhým. Úzkost z nebytí, nepříjemné uvědomění si své vlastní konečnosti jsem nevědomě úplně potlačila, ačkoli navenek jsem se tím hlouběji zabývala. Smrt je zvláštní téma k přemýšlení. Trochu jsem zapochybovala, jestli s takovým postojem k sobě samé budu dětem v této otázce nějak k užitku.

Při konzultacích práce s Mgr. Radkem Marušákem jsem občas narážela na odlišné vnímání literárního díla. Nikdy mě například netrápila myšlenka, odkud Suchárek svůj příběh vypráví. Při realizování projektu se podobné odlišnosti vnímání mého a vnímání dětí také objevovaly. V projektu se vlastně zrcadlila má osobní interpretace, potlačila jsem děje, které mě při čtení příliš nezaujaly (v podstatě všechno kolem Katly) a při projektu zjistila, že dětem přijdou zajímavé. S literárním dílem je třeba opravdu zacházet opatrně.

## V. LITERATURA

### 1. Literatura

HAMAN, A. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. Velký Šenov : H&H, 1999.

HARTLOVÁ, D. *Slovník severských spisovatelů : dánská literatura, faerská literatura, finská literatura, ...* - 2. dopl. a aktualiz. vyd. Praha : Libri, 2004. ISBN 80-7277-260-0.

LINDGRENOVÁ, A. *Bratři Lví srdce*. 1.vyd. Praha : Albatros, 1992. ISBN 80-00-00347-3.

LINDGRENOVÁ, A. *Bratři Lví srdce*. 3.vyd. Praha : Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-01966-6.

CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha : Victoria publishing, 1995. ISBN 80-85865-41-6.

KOSTEČKA, J. *Do světa literatury jinak*. Praha : SPN, 1995. ISBN 80-85937-01-8.

MACHKOVÁ, E. *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha : Divadelní fakulta Akademie múzických umění, 1996. ISBN 80-85883-16-3.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova : didaktika dramatické výchovy*. Praha : Akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 7. rozš. vyd. Praha : Artama, 1992. ISBN 80-7068-041-5.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha : IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. Praha : Divadelní fakulta Akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-7331-013-9.

MARTINKOVÁ, V. *Teorie literatury netradičně*. Praha : Trizonia, 1995. ISBN 80-85573-61-X.

MARUŠÁK, R. *Dramatická výchova v rámci kurikula primární školy*. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-045-5.

PROPP, V. *Morfologie pohádky se studií Clauda Lévi-Strausse*. Praha : Ústav pro českou literaturu ČSAV, 1970.

SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. Praha : Krajský pedagogický ústav v Praze, 1973.

STRÖMSTEDTOVÁ, M. *Astrid Lindgrenová*. Praha : Albatros, 2006. ISBN 80-00-01794-6.

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury : Pro studenty učitelství 1.stupně ZŠ*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2.

ULRYCHOVÁ, I. *Drama a příběh*. Praha : Akademie múzických umění, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.

URBANOVÁ, A. *Mýtus divadla pro děti*. Praha : Artama, 1993. ISBN 80-7068-063-6

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

VODIČKA, F. a kol. *Svět literatury I*. Praha : Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-213-6.

VŠETIČKA, F. *Podoby prózy : O kompoziční výstavbě české prózy dvacátých let 20. století*. Olomouc : Votobia, 1997. ISBN 80-7198-262-8.

VŠETIČKA, F. *Stavba prózy*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992. ISBN 80-7067-203-X.

### **Časopisy:**

ŠUBRTOVÁ, M. Patří myši do nebe? *Ladění*, 2006, roč. 11 (16), č. 3, s. 13 – 14. ISSN 1211-3484.

ŠUBRTOVÁ, M. Téma smrti v literatuře pro děti. *Ladění*, 2007, roč. 12 (17), č. 3, s. 29 – 30. ISSN 1211-3484.

## **2. Internetové zdroje**

FENCL, I. Pozitivní noviny. *František Skála mladší: Jsem démon* [cit. 12.6.2006]. Dostupné na WWW: <<http://www.pozitivni-noviny.cz/941.html>>.

VRBOVÁ, J. Spisovatelé – rozbor tvorby – Švédsko. *Astrid Lindgrenová* [cit. 20.5.2003]. Dostupné na WWW: <<http://www.iliteratura.cz/clanek.asp?polozkaID=9763>>.

VRBOVÁ, J. Čítárny. *Vybíráme dobré knihy a knížky nejen pro děti*. Dostupné na WWW: <<http://www.citarny.cz>>. (V současné době odkaz neaktivní.)

## VI. PŘÍLOHY

**CD obsahuje** fotografie a videa dokumentují všechny části projektu.

1. Materiály, pomůcky
2. Lekce I
3. Lekce II
4. Lekce III
5. Lekce IV
6. Tvorba produktu

### A. Příloha

Zrealizováno 10.5.2005

**CÍLE:** Rozvoj citlivosti, fantazie a představivosti. Seznámení s neobvyklým literárním námětem (A. Lindgrenová: Bratři Lví srdce). Rozvoj čtecích dovedností, tiché a hlasité čtení, poslech, interpretace textu. Poučení o žánru. Rozvoj kompetence k učení – diskutování (s učitelem, se spolužáky, se sebou), kladení otázek, individuální myšlení.

**STRUKTURA HODINY:**

1. Motivace textem, rozhovor o textu (atmosféra, postavy, předpovídání děje).
2. Rychlokresba Nangijaly (na druhou stranu papíru s ukázkami, libovolným způsobem – tužkou, pastelkami, fixy, propiskou, kombinovaně atd.), individuální přemýšlení, fantazie (kdo chce, může svou Nangijalu ukázat ostatním).
3. Stalo se něco, co nikdo nečekal (pokračování příběhu, individuální tiché čtení), diskuse o dějovém zvratu, co mohlo předcházet? Doplnění potřebných údajů – jméno autorky, název knihy, co jiného napsala).
4. Jak se to stalo doopravdy (hlasité čtení jednoho z žáků – zpráva z novin).
5. Pokračování děje (naznačit, o čem příběh dál vypráví, podat zprávy o situaci, která je v Šípkovém údolí).
6. Dramatizace – jak mohl Tengil ubližovat lidem ze Šípkového údolí? Živým obrazem, scénkou nebo pantomimicky (jak chtějí). Práce v pětičlenných skupinách.

7. Reflexe každé scénky (co Tengil v podání této skupiny dělal, co nového tato skupina měla ve srovnání s ostatními).
8. Několik otázek na závěr (uzavření a připomenutí důležitých okamžiků této hodiny)

### KONKRETIZACE ČINNOSTÍ:

**Motivace** textem samotným. Sedněte, lehněte si na koberec, jak je vám příjemně a poslouchajte:

*Jonatán věděl, že brzy umřu. Věděli to určitě všichni kromě mě. I ve škole to věděli, protože za posledního půlroku jsem tam ani jednou nebyl, jenom jsem pořád hrozně kašlal a musel jsem ležet doma v posteli. Všechny paní, kterým maminka šije šaty, to taky věděly, protože jedna z nich o tom s maminkou mluvila, když si myslely, že spím, a netušily, že všechno slyším. Já ležel přitom jen se zavřenýma očima. A nechal jsem je zavřené dál, protože jsem nechtěl, aby poznaly, že jsem slyšel tu hroznou věc, že brzy umřu.*

*Přišlo mi to moc líto a dostal jsem strašný strach, ale nechtěl jsem, aby to maminka poznala. Když přišel domů Jonatán, řekl jsem mu o tom.*

*„Víš, že umřu?“ řekl jsem a rozbřečel jsem se.*

*Jonatán se na chvíličku zamyslel. Asi neměl chuť mi odpovídat, ale nakonec řekl: „Ano, vím to.“*

*Vzlykal jsem ještě víc. „To je hrozná nespravedlnost,“ řekl jsem, „že někdo musí umřít, ještě než mu je deset.“*

*„Víš, Suchárku, já myslím že nebude tak zle, řekl Jonatán. „Budeš se mít docela bezvadně.“*

*„Bezvadně,“ řekl jsem. „Co je na tom bezvadného ležet pod zemí a být mrtvý.“*

*„Hlouposti,“ povídá Jonatán, „v zemi leží přece jenom kosti. Ty sám odtamtud vylítneš někam úplně jinam.“*

*„A kam,“ zeptal jsem se a nevěřil jsem mu.*

*„Do Nangijaly,“ řekl.*

*Řekl to, jako by Nangijalu každý znal. Ale já jsem o ní nikdy neslyšel.*

Diskuse. Děti se baví s učitelem i mezi sebou. O kom byl ten úryvek, který jsem přečetla (o dvou bratrech, kteří se jmenují Jonatán a Karel a nebo také Suchárek, jak mu Jonatán říká; Suchárkovi je deset let, je nemocný, brzy umře, Jonatánovi je třináct let, je zdravý, chytrý, dobrosrdečný, miluje Suchárka). Je to konec nebo začátek příběhu?

O čem by ten příběh mohl být?



Jaká je Nangijala, jak vypadá, jak vypadá cesta do Nangijaly? (Každý má jinou představu, každý z vás má svou Nangijalu.)

**Stalo se ale něco, co nikdo nečekal...** přečtěte si zprávu z novin (ukázkou č.1).

O čem to bylo? (Jonatán zemřel, Suchárek žije.) Jak se to mohlo stát? (Schvalovat jen ty návrhy, které korespondují se vším, co se mohli z textu dozvědět – z textu vyplývá, že Jonatán zemřel hrdinskou smrtí, takže neonemocněl jako Suchárek, neporazilo ho auto, když přebíhal na červenou, nespadol nešťastnou náhodou ze skály ap.) Jak by se mohla kniha jmenovat? Jak se jmenuje autorka? (Nápověda – napsala Pipi dlouhou Punčochu, Děti z Bullerbynu.)

**Jak se to stalo doopravdy.** Vyzvat jednoho žáka, který srozumitelně čte a který chce něco přečíst ostatním, aby si vzal knihu a přečetl, jak se stalo, že Jonatán zemřel. (Přečti to s citem, myslí na to, co čteš.)

*Bolí to tolik, že o tom ani mluvit nemůžu. V novinách o tom psali tohle:*

*Včera ve večerních hodinách vypukl ve čtvrti Jiskřany divoký požár, kterému padl za oběť jeden lidský život. Dřevěný dům vyhořel do základů. V okamžiku požáru ležel v bytě ve třetím patře upoután na lůžko 10letý nemocný chlapec Karel L. Jeho bratr, 13letý Jonatán L., se právě vracel domů, a než mu v tom bylo možno zabránit, vrhl se do hořící budovy ve snaze malého chlapce zachránit. Vzápětí vzplálo celé schodiště a chlapcům zůstala jediná možnost: pokusit se o záchranu skokem z okna. Dav lidí, který se shromáždil před domem, s hrůzou a bezmocně přihlížel tomu, jak 13letý posadil mladšího bratra na záda a seskočil z okna. Pádem se těžce zranil. Na následky zranění na místě zemřel. Mladší bratr, který byl kryt jeho tělem, vyvázl bez úhony. Matka obou sourozenců je švadlena a v době požáru byla u zákaznice. Po návratu utrpěla těžký šok. Příčina požáru se vyšetřuje.*

Vyjádření emocí. Jak se tedy příběh bude odehrávat dál?

**Pokračování děje.** Neuplynulo mnoho dní od požáru, když Suchárek zemřel.

*Pak se to stalo. Nic podivnějšího se mi v životě nepříhodilo. Zčistajasna jsem stál před brankou a četl jsem zelenou cedulku: Bratři Lví srdce. Jak jsem se sem dostal? Kdy jsem přiletěl? Jak jsem našel cestu, když jsem se nikoho neptal? Vím jedině to, že najednou jsem tam stál a koukal na cedulku na brance. Zavolal jsem Jonatána. Zavolal jsem několikrát, ale nikdo neodpovídal. A pak jsem si vzpomněl, že jistě sedí u řeky a loví ryby.*

Tak se oba bratři znovu setkali. Tady začíná příběh dobrodružství v posmrtné říši Nangijale.  
Jste smutní, že Suchárek zemřel? (ne, naopak)  
Jaký je to žánr? Pohádka, povídka, pověst ... (příběh a nebo pohádka – dokážete vysvětlit rozdíl?)

Dál byste se dočetli, jak vypadalo Třešňové údolí, ve kterém bratři žili, co se jim přihodilo atd. V tuto chvíli jenom prozradím, že vedle Třešňového údolí bylo Šípkové údolí a tam se něco stalo.

„Teď nikdo nesmí z Šípkového údolí a nikdo nesmí tam,“ řekl Jonatán.

„A proč?“ zeptal jsem se.

„Protože Šípkové údolí už není svobodná země,“ řekl Jonatán, „je v rukou nepřátel.“ Díval se na mě, jako by mu bylo líto, že mě musí polekat. „A nikdo neví, jak to se Šípkovým údolím dopadne,“ řekl.

Dostal jsem strach. Klidně si tady chodím a myslím si, že v Nangijale nehrozí žádné nebezpečí. Můj strach rostl.

„Jaký je to nepřítel?“ zeptal jsem se.

„Jmenuje se Tengil,“ řekl Jonatán a to jméno vyslovil tak, že znělo zlověstně a nebezpečně.

„Kde je Tengil?“ řekl jsem.

A pak mi Jonatán vyprávěl o zemi Karmánii vysoko v Prastarých prahorách u Prastaré prařeky, kde vládne Tengil, hroživý a zlý jako had. Zničí všechno, na co přijde.

Nenechá lidi žít tak, jak chtějí. A potřebuje otroky.

**Dramatizace.** Příprava musí proběhnout rychle. Zamyslete se nad tím, co jste slyšeli, rozdělte si role, přemýšlejte i o jiných způsobech, jak může člověk ubližovat jiným lidem – nejen pěstmi a kopanci. Předvedení scének, stručný rozbor – co bylo nápadité, co nového ve srovnání s předchozími scénkami, kdo se jak zamyslel – hodnotit, chválit. Chtějí-li se dozvědět, jak jim Tengil ubližoval, mohou si doma přečíst z papíru poslední ukázkou. (Je možné se k tomu později vrátit a ověřit si, kdo o to měl zájem, jak se podařilo děti nalákat k přečtení.)

**Několik otázek.** Děti napíší na papírek odpovědi na otázky: Jak se jmenuje kniha, o které jsme si povídali? Kdo ji napsal? Je to příběh nebo pohádka? Připadal vám spíš smutný nebo krásný? Byl tajemný nebo průzračný? (Pro zjištění pochopení smyslu a atmosféry příběhu.)

**CO HODNOTIT:**

Čtecí dovednosti, zejména porozumění čtenému, zájem, celkový invenční přístup k řešení literárních problémů, aktivitu, snahu.

**CO SE PODAŘILO? CO BY SE DALO UDĚLAT LÉPE?**

Především bych chtěla říci, že po této hodině jsem měla zatím nejlepší pocit, který jsem kdy po praxi s dětmi měla. Obávala jsem se přímé motivace textem, neměla jsem představu, jak děti zareagují na takový text (smutný), jestli se jich dotkne, tak jak má, jestli neřeknou, že se jim to nelíbí, protože je to smutné. To se ovšem nestalo. Reagovaly nádherně. Celou hodinu mě sledovaly a poslouchaly, i děti, které jindy málo mluví, se hlásily o slovo, chtěly popisovat své pocity, ptaly se v průběhu hodiny i po jejím skončení na různé věci (například, jak je možné že se Suchárek dostal do stejné Nangijaly jako Jonatán, jak je možné, že měl Tengil nad lidmi takovou moc ap.), dokonce se i mezi sebou napomínaly, když někdo někomu skočil do řeči.

Rychlokresba Nangijaly proběhla taktéž výborně. Pustily se do toho s chutí. Vysvětlila jsem jim, že každý má svou vlastní představu – vyzvala jsem některé, aby ji vyslovily nahlas – aby pochopily, že nemá smysl dívat se k sousedovi, že to záleží jenom na nich, že jsou jejich představy krásné právě tím, že jsou svobodné.

Dramatizace se také vydařila, i když bylo koncem hodiny málo času, smysl činnosti byl zachován. Znovu mě překvapilo, jak jsou děti ponořené do příběhu, kolik různých věcí vymyslely (objevilo se ve scénkách samozřejmě i násilí, ale i skrytější způsoby, jak může zlý člověk ubližovat lidem – že je může zotročovat, brát jim věci, přikazovat jim, hrozit, brát jim sny, odvádět je do války, dávat jim těžkou práci, stát nad nimi a rozkazovat jim, brát jim názory ap.).

Invenčně se projevovaly i závěrečných otázkách, když měly říct, jestli je příběh smutný nebo krásný (příběh je krásně smutný, smutnokrásný, krásnosmutný, krásný, smutný není ap.). Když jsme řešili otázku žánru (příběh nebo pohádka), děti se dohadovaly mezi sebou, (je to pohádka, protože je tam kouzelná říše x to není kouzelná říše, to je normální říše, je to příběh, protože tam nejsou žádné kouzelné postavy apod.), skoro jsem se nedostala ke slovu.

## B. Příloha

### Lekce na téma „bratrství“

#### Vlastnosti, sourozenectví, Bratři Lví srdce

1. Honička se záchranou, na které se musí podílet dva (ruce kolem chyceného, který musí z kruhu tak vytvořeného vyskočit). *Záležitostí i motivační, krátká reflexe – bylo těžší zachraňovat ve dvou, člověk najednou cítil, že na něco nestačí, jaký to byl pocit?*
2. Kruh – podívejte se na své spolužáky, najdete mezi nimi někoho, kdo vám připomíná vnitřními nebo vnějšími vlastnostmi vašeho sourozence? Čím? V kruhu se vystřídají všichni (kamínek se předává tomu, kdo je podoben sourozenci). *To bylo velice zajímavé – děti byly překvapené, vzrušené – bylo vidět, že je jim to příjemné, že je to nikdy nenapadlo, hledat podobu v někom jiném. Smyslem činnosti bylo mluvit o vlastnostech spolužáků, ale nepřímě – připomíná mi ho tím a tím. Hodně byly ovšem zatížené na vnější rysy, bylo nutno připomínat povahové kvality člověka.*
3. Vytvořte dvojice – libovolné – jak si hrajete se svým sourozencem – povídejte si o svých zážitcích, co zajímavého jste při hře zažili? Vytvořte ŽO, když bude třeba, tak rozpohybovat. *Záměrně jsem nechala vytvořit přirozené dvojice – větší nadšení ze hry. Zajímavé bylo, že potřebovaly nějaký předmět – hrajeme si s kostkami, míčem, pokusila jsem jim ty věci sebrat a vysvětlit, že my jako diváci nejsme hloupí a pochopíme, co tím mysleli, naopak to pro nás bude mnohem zajímavější – fotbal bez míče. Společně jsme také vylepšovali obrazy.*
4. Lokty na lokty – hra na uvolnění a vytvoření náhodných dvojic *Důležitý je kontakt – příprava na následující činnost.*

5. Vzájemné malování na záda, řekněte si, jaké to bylo (nalezení pocitu, který z toho vyplynul – vybrat jeden) + veřejné sdělení pocitů, kdo chce. *Některé děti se k sobě nechovaly hezky, asi to chtělo hudbu, více dbát na dodržení pravidla – ticho, nemluvení. Byly hodně nesoustředěné.*
6. Přečtení začátku příběhu neznámé knihy. *Knih je zaujala, ten začátek je totiž opravdu fascinující. Chtěly hned vědět, co je to za knihu, o čem je. Co se týká vnímání textu – tam to bylo horší. Text poslouchaly, ale vlastně nevěděly moc, o čem je, pletly se jim postavy, vymýšlely náhodné významy. Mám takový dojem, že mají problémy s vnímáním čteného, že jim chybí kritické myšlení, že čtou proto, aby četly.*
7. Co jsme se dozvěděli? O kom to je? Společné přemýšlení, opětné přečtení klíčových momentů, psaní hesel na papír. Zaměření na vlastnosti obou bratrů (nejsou výslovně uvedeny, ale dají se rozpoznat podle chování, výpovědí). *Viz výše.*
8. ŽO – jak si hráli tihle dva bratři? (když byl jeden upoután na lůžko)? *Zjemněly a přišly na způsoby, jak si tihle dva sourozenci mohli hrát.*
9. Povídání – o čem by ten příběh mohl být?
10. Čtení pro doplnění informací (o vlastnostech) *Další důkaz jejich neschopnosti vnímat čtené. Bylo málo času, takže jsem to už neřešila.*
11. „Stalo se ale něco, co nikdo nečekal“ – čtení jednoho z žáků. Prozrazení titulu knihy.
12. Reflexe – co jste se dozvěděli o sobě?

Ústřední knih.Pedf UK



2592081892