

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Katolická teologická fakulta

Ústav dějin křesťanského umění

Světlana Šafářová

VÝCHOVA BEZ NÁTLAGU V PŘÍBĚZÍCH DAISY MRÁZKOVÉ

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jaroslav Med, CSc.

PRAHA 2010

Poděkování

připisuji vděčně doc. PhDr. Jaroslavu Medovi, CSc., jehož přednášky z literatury na této fakultě dokázaly pořádně rozdmýchat oheň zájmu o literaturu a křesťanské autory zvláště, a samozřejmě malířce a spisovatelce paní Daisy Mrázkové za toliké setkání nad jejími příběhy a ilustracemi u ní doma.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a v seznamu literatury a pramenů uvedla veškeré informační zdroje, které jsem použila.

V Praze dne 27. dubna 2010

.....

OBSAH

ÚVOD.....	5
1 DĚTSKÝ PŘÍBĚH – POMOCNÍK VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ?	6
1.1 Hodnocení a hodnota	7
1.2 Rozpoznání hodnoty	9
1.3 Čtení – pouze technická dovednost?.....	10
1.3.1 Zastavení u psychologického aspektu dětského čtenářství.....	10
1.3.2 Psychologické směry pracující s literaturou	14
1.4 Výchova příběhem.....	16
1.4.1 Pohled Školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu.....	16
1.4.2 Pohled Magisteria	21
1.4.3 Umění – cesta k víře	22
2 UVEDENÍ DO LITERATURY PRO DĚTI.....	28
2.1 Osobnost dítěte v dějinách.....	28
2.2 První knihy pro děti	29
2.2.1 Autorská pohádka ve světě	29
2.2.2 Česká autorská pohádka.....	32
2.3 Současná česká teorie a kritika literatury pro děti a mládež.....	34
3 OSOBNOST MALÍŘKY A SPISOVATELKY DAISY MRÁZKOVÉ.....	36
3.1 Život a inspirace.....	36
3.2 Zastavení u Beatrix Potter.....	37
3.2 Tvorba.....	37
3.3 Literární kritiky a recenze.....	40
4 JEDNOTLIVÉ KNIHY DAISY MRÁZKOVÉ A JEJICH HODNOTY	46
4.1 Neplač, muchomůrko, Haló, Jácíčku a Slon a mravenec.....	48
4.1.1 Neplač, muchomůrko	48
4.1.2 Haló, Jácíčku.....	52

4.1.3	Slon a mravenec	54
4.2	Můj medvěd Flóra.....	54
4.3	Co by se stalo, kdyby... a Neposlušná Barborka.....	55
4.3.1	Co by se stalo, kdyby.....	55
4.3.2	Neposlušná Barborka.....	56
4.4	Auto z pralesa a Kluk s míčem	57
4.4.1	Auto z pralesa	58
4.4.2	Kluk s míčem	60
4.5	Byla jedna moucha.....	63
4.6	Nádherné Úterý čili slečna Brambůrková chodí po světě.....	65
4.7	Chlapeček a dálka	67
4.8	Písň mravenčí chůvy	69
4.9	Přiblížení obsahu příběhů dětem.....	71
4.9.1	Příběh a hra	79
	ZÁVĚR	83
	Seznam použitých zkratek	85
	Seznam použité literatury	86
	Seznam příloh	94
	RESUMÉ	
	ANOTACE	
	ANNOTATION	

ÚVOD

Práce chce otevřít a podpořit další možnosti výchovy dětí k hodnotám pomocí literárního a výtvarného umění - být motivací ke spontánnímu a aktivnímu zaujetí dětí, rozvíjením schopnosti rozpoznávat hodnoty a volit si je, a tím nacházet zdroj prožívání své vlastní hodnoty a radosti ze života. Umění stojí velice blízko víře, pracuje totiž také se symboly a obrazy a stejně jako ona směřuje k naději. Tato práce objevuje naději vedoucí k lásce a obrazu Božímu uvnitř člověka v uměleckém díle Daisy Mrázkové.

Daisy Mrázková napsala a sama ilustrovala dvanáct knih pro děti.

Většina vznikla v šedesátých a sedmdesátých letech a jejich nové vydání se uskutečnilo v letech osmdesátých. Poté jsou vydány hlavně díky nakladatelství Grantis, kde tato vydání inicioval PharmDr. Josef Marek, lékárník v Letohradě společně se svou paní Ivou, která jako první počin vydala vlastním nákladem knihu Chlapeček a dálka. Druhým nakladatelstvím vydávajícím knihy D. Mrázkové a naprosto vybočujícím z šedi řady dnešních nakladatelství je Baobab (manželé Juraj a Tereza Horváthovi), a to od konce let devadesátých až do současnosti. Poslední v řadě, dvanáctou knihu nazvanou Písně mravenčí chůvy vydává poprvé (dnes 87 letá!) autorka v letošním roce. Dílo Daisy Mrázkové tedy prověřil čas, zájem odborníků i malých a velkých čtenářů.

První část této diplomové práce uvádí obecně do pojmu výchovy a hodnot - všímá si jejich vztahu, dále se zastavuje u stanovených pokynů k výchově k hodnotám v Rámcovém vzdělávacím plánu a v Osnovách náboženské výchovy. Dotýká se také psychologie dítěte a potřeb jednotlivých fází jeho vývoje.

Druhá část představuje uvedení do problematiky literatury pro děti a mládež, shrnuje její vývoj a důraz klade na dětskou literaturu u nás a žánrové zařazení tvorby D. Mrázkové.

Hodnocení díla D. Mrázkové literárními kritiky a historiky umění je ve třetí kapitole této diplomové práce, stejně jako životopis této malířky a spisovatelky společně s kořeny její tvorby. Čtvrtá, stěžejní část ukazuje celé dílo Daisy Mrázkové pro děti, jeho didaktickou interpretaci s popisem možností, jak využít tyto knihy a ilustrace přímo ve výuce.

1 DĚTSKÝ PŘÍBĚH – POMOCNÍK VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ?

Literatura oslovuje celého člověka, jsou v ní nashromážděny lidské touhy, boje, prohry, vítězství, zkušenosti, probíjované hodnoty za předlouhou dobu lidské existence. Slovesné umění dokáže mistrně postihnout mnohou radost a naději, smutek a úzkost dnešních lidí.¹

Příběhy tedy přinášejí poselství. Dotek s touto zkušeností člověka přibližuje k druhým, je obohacením jeho života, je dárcem odvahy ke splnění hluboko uložených tužeb.

Děti potřebují uvést v život své sny a potřebují zažít něco, co je převyšuje, aby jim nestačila jen okamžitá uspokojení a nestaly se přízemními lidmi. Jakmile si zachovají v myšlení něco z dětského ducha, budou neotřelí, rozpoznají ošklivost a budou vést boj za krásu.²

Příběhy dávají dětem vyznat se a poznávat, chápat celý složitý svět okolo nich.

Mnohé výchovné problémy a poruchy chování jsou projevem nedorozumění. Rozdílné názory a postoje k problémům vedou ke konfliktům, protože každý člověk si na základě svých zkušeností tvoří svou individuální realitu. Každý člověk – dospělý i dítě potřebuje prožívat smysl vlastních činů a zkušeností. Taková potřeba je duchovní povahy, její naplnění závisí na prožívání a uskutečňování životních hodnot. Jde tedy o stálé rozvíjení motivace vůle ke smyslu³ proti existenciální frustraci – tedy zážitku bezcennosti svého snažení i sebe samého. Děti a dospívající takto frustrovaní jsou pak lhostejní, rezignovaní a odmítaví.

K tomu J. Langmeier dodává: *“Duchovní nouze spočívající v hodnotové, seberefektivní a mravní podvýživě jedince bývá již u dětí zdrojem citových anomálií a problémového chování.”*⁴

Příběhy slouží také k tomu, aby zprostředkovaly odstup od problémů a ukázaly nové možnosti plynoucí ze změny stanoviska. Podle N. Peseschkiana⁵ jsou příběhy obraznou

¹ Srov. DRUHÝ Vatikánský koncil: Konstituce pastorální o církvi v dnešním světě *Gaudium et spes*, (ze dne 7. prosince 1965), in: Dokumenty II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, 183.

² Srov. GILBERT Guy: O dětech a výchově, Praha: Portál, 2009, 86.

³ Srov. FRANKL Viktor: Vůle ke smyslu, Brno: Cesta, 2006, 15.

⁴ LANGMEIER Josef: Dětská psychoterapie, Praha: Portál, 2000, 19; 22.

⁵ PESECHKIAN Nossrat: Příběhy jako klíč k dětské duši, Praha: Portál, 1999, 53-55.

řečí oslovující fantazii a intuici, a tím mobilizující schopnosti pravé poloviny mozku. Odvracejí přímou verbální konfrontaci s problémem a tak oddalují vytvoření odporu. Obojí dohromady otevírá bránu k fantazii a vyvolává změnu stanoviska, takže problémy se jeví v jiném světle.

Příběhy mohou mít mnoho funkcí: příběhy jako zrcadla (posluchač se ztotožňuje s hrdiny), poskytují ochranu (působí jako filtr a ochrana), ukazují možnosti řešení, příběhy podněcují fantazii (děti v nich znovu prožívají své problémy či způsoby chování), příběhy uvolňují (spontánní smích zmenšuje napětí a ukazuje na překvapení – známé situace lze vidět z jiného úhlu). Němečtí pedagogové B. Badegruber a F. Pirkl používají příběhy při své práci s dětmi.⁶ Jedná se o příběhy vytvořené pedagogy v souvislosti s problémy dětí, které často řeší. K těm patří rivalita, strach, sobectví, agresivita, nepřizpůsobivost, samotářství. Přečtení příběhu vyvolá často v posluchačích obraz, který může poté ovlivnit jejich myšlení a jednání - příběh je posílí a dodá odvalu či správně a bezpečně je znejistí do situací, které jsou neúnosné pro okolí. Zamyšlení nad příběhem může způsobit změny v postojích a chování k sobě samému i k druhým.

Je možné tedy říci, že dětský příběh vnáší smysl a řád do dětského prožívání světa, zvláště v předškolním věku, kdy se teprve začínají skládat životní zkušenosti.⁷ Děti často věcem, dějům, situacím kolem sebe ještě ani nemohou rozumět. A co víc, jejich myšlení je odlišné od dospělých – je obrazné a konkrétní. Děti rády vše okolo sebe oživují a toto oživení věcí jim poskytuje částečnou odpověď na nesrozumitelný svět. Dospělým někdy ani nepřichází na mysl, kolik úzkosti se v dětech skrývá z nepochopení různých událostí, jejich souvislostí a vztahů. Michal Černoušek potvrzuje, že pohádka je dítěti srozumitelným vysvětlením: *“Svou jednoduchou fabulí, jasnou polarizací dobra a zla, pochopitelnými zápletkami a krásou jazyka předvádí chaotický a nesrozumitelný svět před vyvíjející se dětskou duší ve srozumitelných obrazech.”*⁸

1.1 Hodnocení a hodnota

Problematika hodnocení a hodnot spadá do mnohem širšího rámce filozofie hodnot (axiologie), teologické etiky, psychologie a estetiky. Dejme slovo nejprve filozofii:

⁶ BADEGRUBER Bernd – PIRKL Friedrich: Příběhy pomáhají s problémy, Praha: Portál, 1995.

⁷ Srov. ČERNOUŠEK Michal: Děti a svět pohádek, Praha: Albatros, 1990, 7-8.

⁸ ČERNOUŠEK Michal: Děti a svět pohádek, Praha: Albatros, 1990, 9.

„Z hodnocení vychází zaměřenost lidského jednání. Hodnocení je projevem toho, na čem člověku záleží, i toho, co odmítá. V hodnocení je každá realita vnímána individuálně a stejně individuálně je prožívána.“⁹

Hodnoty jsou vodítkem našeho jednání. V současné době slýcháme o proměně hodnot:¹⁰ v popředí již nestojí čtyři kardinální ctnosti určující jednání, jak tomu bylo od dob Aristotelových.¹¹ Na přední místa se dostává svoboda, autonomie, sebeurčení a štěstí, avšak spravedlnost, statečnost, střídmost a moudrost také neztrácejí svou platnost.

O hodnotách však nelze mluvit zvýšeným hlasem a se zdviženým prstem. Kdo vyžaduje dodržování hodnot moralizováním, probouzí v druhých jen výčitky svědomí a odpor.

Hodnoty mění náš život v opravdu cennou skutečnost. Anglický výraz pro hodnotu - value¹² vychází z latinského slova – valere, což znamená být silný, být zdravý. Hodnoty tak představují zdroj zdravé síly a orientace v mém životě.

K objektivním hodnotám patří spravedlnost, svoboda, pravda, lidská důstojnost, kvalita života. Subjektivní hodnoty si volí každý jedinec sám podle míry důležitosti zvláště pro něj.

Nás budou v této práci zajímat především hodnoty v literatuře, zejména v díle Daisy Mrázkové.

Literatura je vytvářena, prožívána, poznávána, vyučována, vydávána, a přitom hodnocena.

Hodnocením literatury rozumíme odbornou literární kritiku, která sleduje zejména hledisko estetické, tedy prožitkově podložené rozpoznání a objasnění literárně umělecké hodnoty v širších souvislostech oboru.

⁹ DOROTÍKOVÁ Soňa: *Filosofie hodnot*, Praha: Ped. fakulta UK, 1998.

¹⁰ Srov. GRÜN Anselm in: *Pracovat i žít*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006, 116-119.

¹¹ Jedná se o moudrost, spravedlnost, statečnost a mírnost. In: ARISTOTELES: *Etika Nikomachova*. Přel. A. Kříž, Praha: Rezek, 2009.

¹² Srov. GRÜN Anselm in: *Pracovat i žít*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006, 117.

1.2 Rozpoznání hodnoty

Přicházíme blíže ke knihám pro děti D. Mrázkové a klademe si první otázku: Jaké to vlastně jsou knihy a příběhy v nich ukryté? Jak je rozlišíme od kýče a braku rovněž přítomnému v dnešní literatuře pro děti? Obrátme se k jednomu důležitému rozlišení u Františka Xavera Šaldy:¹³ „*Jest neklamné a neomylné znamení, po němž vždy a všude poznáte opravdu novou krásu a opravdu nové umění. A jest to toto: nevlichocuje se nikdy vaší přízni, nepodplácí si vás hladkostí a elegancí povrchu a tváře, nezná senilní líbivosti ani koketerie a nestará se vůbec skoro nic o vás: žije svůj život obrácený do nitra, spočívá v sobě jako každá hodnota¹⁴, zakotveno v sobě a v sebe, vzdáno cele své vnitřní myšlence, svému vnitřnímu rytmu a zákonu. Dojem, jímž na vás působí, jest spíše dojem čehosi tvrdého a přísného, čehosi silného, odvráceného a drsného než elegantního a hladkého - něčeho, co se příkře odlišuje od konvenčnosti a příjemné pohodlnosti dosavadního běžného uměleckého výrazu.*“

První setkání s knihami Daisy Mrázkové nemá charakter ohňostroje - nelapí vás ihned fosforové barvy knižního obalu a bombastické názvy kapitol či jen také křičící anotace na přebalu. Zdají se jakoby přísně uzavřené a nepochopitelné – netahají vás totiž hned za ruku. Avšak tyto knihy žijí svůj hluboký a stále intenzivně vydechující život.

Jakmile opravdu vstoupíte do těchto knih, objevíte jejich srdce – jejich vzácnou hodnotu.

To je také důvodem vedoucím k nutnosti pomáhat dětem otevírat tyto knihy, uvádět je blíž a blíž až do chvíle, kdy samy začnou umění vnímat a zakoušet a stane se naprosto samozřejmou součástí jejich života a hledání pravdy v něm. Vždyť cílem výchovy dětí je, aby se v životě cítily šťastné a jejich život byl dobrý. Linda a Richard Eyreovi, rodiče devíti dětí, definují hodnotu ve výchově takto: „*Respektovaná a univerzálně přijatelná hodnota prospívá jak člověku, který ji uznává, tak lidem, s nimiž v duchu této hodnoty jedná.*“¹⁵

¹³ ŠALDA František Xaver: Boje o zítřek in: PETERKA Josef: Teorie literatury pro učitele, Praha: PedF UK, 2006.

¹⁴ Srov. ARISTOTELES: Etika Nikomachova. Přel. A. Kříž, Praha: Rezek, 2009, 50.

¹⁵ EYRE Linda: Jak naučit děti hodnotám, Praha: Portál, 2000, 12.

Hodnota, které si tedy budeme všimát v této práci, je hodnota v literatuře: *“z níž prosvítá tu více, tu méně, jas Boží jsoucnosti a touha zjevovat věci neviditelné skrze věci viditelné.”*¹⁶

1.3 Čtení – pouze technická dovednost?

Vlivem zvýšeného zájmu o úroveň komunikačních schopností člověka se prohloubil vlastní obsah čtení. Nejde již jen o základní technickou znalost, tedy znalost písma a mechanickou reprodukci textu, ale klade se důraz na funkčně vyšší literární gramotnost, jež je souborem znalostí a dovedností umožňujícími porozumění souvislým textům – publicistickým, odborným a také uměleckým. Čtení s porozuměním klade na čtenáře mnohem větší nároky. Čtenář je tak spíše aktivním partnerem spisovatele.

Během čtení se naše pozornost zaměřuje jednak na textové informace, jednak také na způsob jejich vnímání a prožívání. Postupně se učíme sebereflexí rozlišovat textové informace od jejich subjektivních hodnocení.

Podle J. Peterky¹⁷ existují tři faktory ovlivňující čtenářství:

- 1) faktor biologický jako pohlaví a věk, jež rozhodují o výběru četby,
- 2) faktor psychologický jako inteligence, koncentrace, vnímavost, paměť a vzdělanost,
- 3) faktor sociální jako kulturní orientace rodiny a školy.

1.3.1 Zastavení u psychologického aspektu dětského čtenářství

Psychiku dětského čtenáře charakterizuje zvýšená míra zvědavosti, vnímavosti, mimořádně detailní paměť a krátkodobá pozornost. Je naprosto jisté, že se dojmy z prvního čtení říkadél a pohádek vtisknou do duše na celý život. Dítě se teprve pozvolna učí rozlišovat doslovný a obrazný význam, shrnout literární sdělení a reflektovat svůj zážitek.

V předškolním věku vnímají děti text:

- 1) auditivně - živě nebo reprodukováně přečtený dospělými,
- 2) vizuálně – zrakovou formou.

¹⁶ MED Jaroslav: Spisovatelé ve stínu, Praha: Portál, 2004.

¹⁷ PETERKA Josef: Teorie literatury pro učitele, Praha: PedF UK, 2006.

Tato zprostředkovaná forma vnímání textu se mění u dětí samostatně čtoucích, kde děti již samy vstupují do dialogu s literárním dílem. Třebaže doba zprostředkované komunikace s literárním dílem končí,¹⁸ zůstávají děti přístupné a často si také vyžádají opět hlasité předčítání (dokonce i dnes v některých rodinách i společné), které dále rozvíjí jejich vnímavost k uměleckému dílu i k dramatickému umění.

Je třeba se podívat dále – k možnosti osobního růstu jako základní úlohy a možnosti lidského života jak ji propracoval americký humanistický psycholog Abraham Maslow.¹⁹ V osobním růstu vidí projev základní tendence, která je člověku dána. Vypracoval hierarchii potřeb člověka, z nichž vychází motivace. Základnu tvoří fyziologické potřeby (potravy, kyslíku, teploty, pohybu, zbavení se bolesti). Jsou-li tyto základní fyziologické potřeby uspokojeny, dostává se do popředí potřeba bezpečí a zajištění. Cítí-li se v bezpečí a zajištěn, potřebuje někam patřit a být milován – poté, jsou-li i tyto potřeby uspokojeny, vzroste zájem člověka na tom, aby měl pocit sebevědomí a sebeúcty. Na vrcholu této pyramidy potřeb jsou potřeby seberealizace: vzdělávat se, poznávat, tvořit, milovat druhého bez vlastnění a přát mu, aby realizoval také své možnosti. Tyto potřeby přesahují egoistické zájmy jedince, jsou pro radost člověka.

Profesor Zdeněk Matějček předkládá pět základních potřeb dítěte²⁰ jako nejvyšších hodnot života jako naplnění nejhlubších životních potřeb:

- 1) potřeba podnětů,
- 2) potřeba smysluplnosti těchto podnětů,
- 3) potřeba bezpečí a jistoty,
- 4) potřeba společenského uplatnění a uznání,
- 5) potřeba otevřené budoucnosti.

V souvislosti s celoživotním vývojem jako cestou ke zralosti, je třeba ještě připomenout pojem generativita²¹ profesora E. Eriksona jako základního postoje

¹⁸ Srov. URBANOVÁ Svatava: Sedm klíčů k otevření lit. pro děti, Olomouc: Votobia, 2004, 8-9.

¹⁹ Srov. ŘÍČAN Pavel: Cesta životem, Praha: Panorama, 1990, 51.

²⁰ MATĚJČEK Zdeněk: Co děti nejvíc potřebují, Praha: Portál, 2003.

²¹ Generativita in: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/CMTF/Katedra_krestanske_vychovy/etika.pdf, (3. 2. 2010).

v dospělém věku, obsahujícím iniciativu, vlastní vůli, spontánnost, radostnost, schopnost pečování v plození.

Jde tedy o rodičovství, ale ne v úzkém technickém smyslu, nýbrž v širokém psychologickém až filozofickém smyslu. Generativní vztah je vztah rodiče – dítěte, učitele – žáka, lékaře – pacienta a všeho dalšího tvoření – plození s láskou.

K naší práci s dětským čtenářem připomeňme ve stručnosti celou tuto koncepci epigeneze psychiky.²² E. Erikson se celý život věnoval otázce, jak člověk dosahuje své plné identity, co ji ohrožuje a co narušuje. Ve svých zkoumáních zásadně přihlížel k etickým problémům člověka. Objevuje tak vrozenou tendenci člověka k smysluplnému rozvinutí své osobnosti. *„Všecko, co roste, má základní plán, kterému jsou podřazeny všechny jednotlivé části, přičemž tyto se rozvíjejí podle jistého časového plánu, dokud všechny části nejsou integrovány do celkového tvaru.“* Vidí tak jedinečnost člověka, ale vždy ve vztahu ke druhým lidem a ve vztahu mezi člověkem a jeho prostředím.

Erikson popisuje osm vývojových fází a každou z těchto fází charakterizují určité vývojové úlohy. Z hlediska naší práce si povšimneme vývojových fází dětí od tří do patnácti let.

Věk tří až šesti let je fází iniciativy nebo pocitu viny – jde o rozhodující období dětské hry a v ní uvolnění nebo zablokování tvořivosti. Patří sem radost z vlastní iniciativy, rozvíjející se představivost, společná hra s druhými dětmi – to vše vytváří autonomii dítěte. Úzkostliví rodiče se stálými zákazy a varováními, taktéž jako rodiče neustále překrmující své děti, výchovu narušují. Právě v tomto věku se objevuje svědomí a dítě začíná vnímat „vnitřní hlas“, který jeho skutky schvaluje nebo odsuzuje, proto tato fáze vývoje dosahuje svého cíle, nejsou-li v popředí výčitky a pocit viny, ale šťastné objevení svých schopností.

Školní věk sedmi až jedenácti let je fází rozvoje schopností nebo komplexu méněcennosti. Jde o období, rozhodující pro získání zkušenosti vlastní zdatnosti a kompetence. Vychovatel má proto na jedné straně dětem pomáhat, aby si osvojily zručnost jako předpoklad autonomie a na druhé straně nespojovaly svou identitu s vnějším výkonem a svou rolí v životě. Dítě musí pevně poznat, že je milováno, i když ve škole nebo jinde zažije nezdar či selhání. Ano, vždy dítě potřebuje ujištění, že znamená více než jeho chyby a slabosti.

²² ERIKSON Erik: Dětství a společnost, Praha: Argo, 2002, 226 -250.

A fáze dvanácti až patnácti (sedmnácti) let je fází, kdy se má dosáhnout identity a která poté zasahuje i další fáze života. Dospívající poznává svou nezaměnitelnou identitu a té dosáhne, jakmile učiní zásadní rozhodnutí v otázce věrnosti. Erikson definuje: *“Věrnost je schopnost svobodně dodržovat zvolené vázanosti, a to vzdor nevyhnutelným protikladům jiných stupnic hodnot.”*²³

Věrnost předpokládá základní důvěru a odvahu k životu. Svoboda dosažená v identitě je svobodou k věrnosti. Člověk dosahuje své identity, jestliže se svobodně váže ke zvolené stupnici hodnot. Dosažení identity předpokládá tedy přijetí nějakého obrazu světa a přesvědčivých hodnot. Dospělí se často dospívajícími, díky jejich nynější zvýšené kritičnosti (jinak do tohoto období se svou důležitou úlohou pro další rozhodování a hodnocení v životě naprosto patřící) nechávají zatlačit a dávají jim neomezenou volnost. Rozhodně nemají pranýřovat jejich hodnoty, ale je potřeba, aby s nimi mluvili o hodnotách tradičních, na které se mladí sice budou zpočátku dívat jako na retro styl, ale které zůstávají pevnými orientačními body, jelikož jsou postaveny na usilovné snaze, úctě, toleranci, čestnosti, upřímnosti a věrnosti.²⁴ Avšak takováto pevná ruka rodiče zůstává spojena s neúnavnou ochotou k dialogu.

Vrátíme se zpět k hodnotě čtení, a to u čtení nahlas dětem, jak potvrzuje profesor Z. Matějček (1922-2004) ve svém poselství k jedné ze slavnostních nocí plných pohádek a čtení: *„Dovoluji si aspoň takhle na dálku pozdravit všechny milé děti, které budou trávit letošní Noc s Andersenem, jakož i jejich rodiče a babičky a dědečky a vůbec všechny, kdo mají děti rádi. A kdo mají rádi knížky! Ony ty dvě lásky nějak patří k sobě. Vám, děti, přeji, abyste si toho poslouchání a čtení vrchovatě užily. A poslouvejte dobře! A Vám, vážení dospělí, přeji totéž - abyste si dokonale užili té chvíle rodinné intimity, kdy někdo z Vás něco pěkného nahlas čte a děti zavrtané v pelíšku jak myšky jen poslouchají ani nedutají. Anebo dutají a zaujímají polohy takřka neuvěřitelné, jen aby se soustředily na všechna ta dobrodružství pohádková a kouzelná i životní a opravdová. A víte, co za poučení jsem si za ta léta z celé té naší psychologické vědy odnesl? Že to dobré, co dětem v tom jejich útlém věku předáme, to že v nich zůstane a ohlásí se, třeba, až my tady ani nebudeme.*

²³ Eriksonova epigeneze psychiky in: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/CMTF/Katedra_krestanske_vychovy/etika.pdf, (3. 2. 2010).

²⁴ Srov. GILBERT Guy: O dětech a výchově, Praha: Portál, 2009, 23.

*A přivést je k tomu, aby měly rády knížky, je právě jedno z těch dobrých, ba vynikajících poselství, s jakými je pak s důvěrou můžeme pustit do světa.*²⁵

1.3.2 Psychologické směry pracující s literaturou

Na psychoanalytickou školu svého otce navázala Anna Freud, která při svých dlouholetých zkoumáních hrajících si děti zjistila, že herní jednání dítěte je rovnocenné volným asociacím dospělého a stejným způsobem je využíváno pro výklad. Volné proudění nápadů podle ní odpovídá nerušenému toku herního jednání a přerušení a zábrany v průběhu hry jsou rovny poruchám ve volné asociaci.²⁶

Dětské Já má výsadu, že se mu popřením daří zbavovat toho, co se mu na skutečnosti nelíbí, a přitom není narušeno kritické posuzování reality. Představy a fantazie jsou využity v myšlení i jednání. Popření skutečnosti je jedním z mnoha motivů, které jsou v pozadí dětské hry a dětského hraní rolí především. Anna Freud ve své knize připomíná příběh tříletého chlapce, v jehož pokojíku žijí vedle sebe fantazie a skutečnost:²⁷ *“U chlapce v pokoji stojí čtvero židlí. Na první z nich se stává dobrodruhem, putujícím v noci proti proudu mocné Amazonky, na druhé židli je lvem, děsícím chůvu svým řevem, na třetí kapitánem, který křižuje mořem se svou lodí. Na čtvrté židli však, na vysoké dětské židličce si zkouší představovat, že je jen sebou samým, totiž malým chlapcem.”*

Úkolem fantazijního světa, které si dítě staví, je poznávání a zpracování faktické zkušenosti.

Dospělí rádi zacházejí s dětmi právě na základě tohoto mechanismu – pomáhají dětem popírat realitu: utěšují je, že jsou „velké a šikovné, statečné jako voják, že rána už nebolí“ a podobně působí také hračky jako panenky, autíčka a další. Avšak zůstávají v této spoluúčasti dospělých na popírání nepříjemné skutečnosti určité přísné podmínky a těmi jsou dodržené hranice fantazijního světa. Jde o situace hluboce hrané fantazijní hry dítětem a poté plynulého přechodu k jídlu, ke spaní, k odchodu atd. Není možné, aby dítě vyvozovalo ze své fantazie důsledky pro skutečný život a tyto fantazie se staly automatismem nebo nutkáním. Spor dvou metod výchovy malých dětí – Fröbelovy

²⁵ MATĚJČEK Zdeněk: Poselství k Noci s Andersenem, Praha: MěK, 2003.

²⁶ Srov. FREUD Anna: Naše obranné mechanismy, Praha: Portál, 2006, 32.

²⁷ FREUD Anna: Naše obranné mechanismy, Praha: Portál, 2006, 61.

a Montessori se také pohybuje v tomto rámci: nakolik je úkolem vychovatelovým směřovat již co nejmenší děti výlučně na zpracování reality a nakolik je vychovateli dovoleno naopak dítěti v odvratu od skutečnosti napomáhat a podporovat je v tvorbě vlastního fantazijního světa.

Podle jungovské archetypové psychologie pracovala Marie-Louise von Franz na výkladu pohádek. K pohádkám se vyjadřuje: “ *Pohádky jsou nejčistším a nejjednodušším výrazem kolektivně nevědomých psychických procesů. Zobrazují archetypy v jejich nejhutnější a nejpřesnější podobě.*”²⁸ V pohádkách se odráží typické postavy našeho prostředí, které nazývá Carl Gustav Jung archetypy (například Moudrý stařec, Dítě, Stín (nevědomí), Matka (zdroj života a plodnosti), Hrdina).

V pohádce je ztvárněn kus mocné vnitřní symbolické skutečnosti, která znovu ožívá v každém vyprávění, a tak vybízí k interpretaci. Pohádky, mýty a sny jsou v jungovském pojetí poselstvím a vyjádřením vnitřního, opravdového bytostného jádra člověka.

Jde o jakési kolektivní sny zachycující typické situace vědomého i nevědomého života. Mají mocný psychoterapeutický a výchovný potencial – jsou dítěti (dítěti v nás) ukazatelem, průvodcem a pomocníkem na jeho životní cestě. Existuje spousta vyprávění, jejichž hlavní postavy popisují vzorce lidského vztahu a chování. V takových vyprávěních často najdeme v hlavních rolích děti. Dítě je totiž znamením nevinnosti a úžasu, která i v dospělých přežívá z dávné minulosti.

Narativní psychologie je současný psychologický směr, který tvrdí, že své životy žijeme jako příběhy, kde každá osoba je jakýmsi živým „textem“ svých příběhů, jejichž verze předkládá ostatním lidem.

Biblioterapie je terapeutickou disciplínou využívající mluvené a psané slovo. Jde o léčení textem - naplánované a řízené čtení sloužící k léčebným účelům a také k výchově. Vhodně vybrané knihy jsou předloženy k četbě jednotlivci nebo skupině. Následuje sdílení čtenářských zážitků se srovnáním a komentářem, kde se odhalují také nejen rysy čtenářů, ale také jejich problémy s naznačením jejich řešení. Hlasitá četba v nemocnicích překonává pak citovou izolaci pacientů a podporuje jejich sociální citění. Součástí biblioterapie může být také psaní povídky, básně či životopisu.

²⁸ FRANZ Marie-Louise von: Psychologický výklad pohádek, Praha:Portál, 1998, 15.

1.4 Výchova příběhem

Samotná četba příběhu, jak bylo již zmíněno, vytváří dvojí společný prostor sdílení - prostor společenství dítěte s dospělým, dávající důvěru a bezpečí a prostor umělce a posluchače.

Příběh uvádí jednotlivé události do smysluplných souvislostí (dítě poznává určitá stále platná pravidla světa kolem něho), dále příběh pracuje s prožitkem a s příčinami a následky (dítě se setkává se slabostmi hlavních postav a skrze ně zažívá i vlastní potvrzení a přijetí, otevřeně mluví o svém strachu). Příběh nabízí řešení těžkostí (většina příběhů nese živou a tak potřebnou naději) a předává etické normy. Hravost a odlehčení v příběhu přivádí dítě k vlastní tvořivosti, fantazii a přemýšlení. Řada pohádkových příběhů se vztahuje k dětem a jejich světu, ale jsou i takové, které dosahují ke světu dospělých a děti v něm vlídně učí pobývat (jak budeme poznávat právě v knihách Daisy Mrázkové). Hry, ve kterých se děti zaměřují na umělecká díla nebo i samy něco vytvářejí nazývají V. Mišurcová a M. Severová hrami estetickými²⁹. Jde o hry individuální i skupinové. Lze je podle jmenovaných autorek rozdělit na hry: recepční (poslech příběhu, pohádky, také sledování příběhu dramaticky zpracovaného), reprodukční (reprodukce slyšeného a viděného – slovem, malbou, tvarem z předkreslených vzorů) a tvořivé (kde děti samy pracují se slovem i obrazem a ztvárňují své představy).

Vzhledem k těmto uvedeným charakteristikám je možné říci společně se S. Hoskovcovou: *“Příběh je vhodným didaktickým modulem, který dobře slouží k uchování a předávání informací, hodnot a postojů.”*³⁰

1.4.1 Pohled Školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu

Obecnými cíli vzdělávání, jak jej definuje úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) jsou: *„rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.“*³¹

²⁹ MIŠURCOVÁ Eva – SEVEROVÁ Marie: Děti, hry a umění, Praha: ISV, 1997, 46-47.

³⁰ HOSKOVCOVÁ Simona in: Výchova k psychické odolnosti dítěte, Praha: Grada, 2009, 59.

³¹ Školský zákon in: Školství. Úplné znění, Ostrava: Sagit, 2008, 9.

V roce 2004 schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nové principy vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Jde o tzv. Rámcový vzdělávací program³², který mění dosavadní vzdělávání. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a rámcové programy pak vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň pak představuje školní vzdělávací programy podle kterých se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách. Samotným učitelům je tak již možné vytvořit si vlastní vzdělávací program s důrazem na vlastní vyučovací zkušenosti a představy a také na potřeby svých žáků. Tím nejsou učitelé vázáni na tradiční školní osnovy, kterých se musí držet, protože učitel v připravovaném programu nepopisují plánovanou probíranou látku, ale dovednosti, jaké mají jeho žáci získat.

Rámcový vzdělávací program a konečné klíčové kompetence zde uvedené mají být nejen porovnáním s osnovami náboženské výchovy, ale také otevřenou možností a námětem k činnosti s literárním příběhem a ilustrací přímo v předmětu náboženství.

Získání kompetence znamená vybavení souborem vědomostí, dovedností a postojů, které mají pomoci dobře zvládat úkoly a situace v životě.

V etapě předškolního vzdělávání jsou klíčové kompetence nastaveny k vývoji, růstu a poznání dítěte v oblastech: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, společnost a svět.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

V etapě středního vzdělávání pak klíčové kompetence navazují na základní – jde tedy o kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence občanská.

Osnovy k výuce náboženské výchovy na základní škole³³ mezi obecné cíle předmětu zahrnují: vnímání a otevírání se skutečností světa (s rozvojem radosti, úžasu, vděčnosti a důvěry), vnímání života v jeho plnosti i s jeho rozpory, zodpovědné jednání a budování vztahů.

³² Rámcový vzdělávací program in: www.rvp.cz, (7. 3. 2010).

³³ Srov. MUROŇOVÁ Eva – MUCHOVÁ Ludmila: Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.-9. ročníku základní školy, Praha: ČBK, 2004, 6-11.

Potud tedy srovnání klíčových kompetencí žáků s předpokládanými cíly v osnovách předmětu náboženská výchova nejeví žádný rozdíl – naopak vidíme podobnost a souhru.

Odlišnost teprve přináší vlastní „rámec“ celého předmětu, a to zaměření ke křesťanství – k Bohu Ježíši Kristu – k němu směřují a od něj vycházejí v této výuce jmenované shodné klíčové kompetence.

Další novinkou ve vzdělávání bude zařazení předmětu etická výchova od školního roku 2010/2011³⁴. Projekt etická výchova vychází z projektu španělského profesora psychologie Roberta Roche Olivara z Barcelony,³⁵ který byl upraven Ladislavem Lenczem ze Slovenské republiky. Klíčovým pojmem etické výchovy je prosociálnost. Toto slovo je odvozeno z latinského slova *socius* – druh, společník - odtud prosociálním nazýváme takové chování, které je zaměřené na pomoc nebo ku prospěchu jiných osob, bez nároku na vnější odměnu. Vnitřní potřeba je tedy tím hlavním motivem. Etická výchova dle vypracované metodiky R. R. Olivara má přinést osvojování sociálních dovedností u žáků především na základě zážitkové metody. Není tedy filozofickou disciplínou, ale praktickým pedagogicko – psychologickým nástrojem. Etická výchova jako doplňující vzdělávací obor obsahuje tato témata:³⁶

- 1) Mezilidské vztahy a komunikace.
- 2) Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
- 3) Pozitivní hodnocení druhých.
- 4) Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
- 5) Komunikace citů.
- 6) Interpersonální a sociální empatie.

³⁴ Jedná se o rozhodnutí ministryně školství, mládeže a tělovýchovy z důvodu absence předmětu, jehož obsahem by byla mravní výchova srov. www.ceskaskola.cz/2010/01/msmt-vydalo-doplnujici-vzdelavaci-obor.html, (2. 3. 2010).

³⁵ OLIVAR, Robert Roche: Etická výchova in http://www.etickeforumcr.cz/downloads/olivar_eticka_vychova.pdf, (25. 3. 2010).

³⁶ Etická výchova in: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/msmt-vydalo-doplnujici-vzdelavaci-obor-eticka-vychova>, (2. 3. 2010).

- 7) Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
- 8) Reálné a zobrazené vzory.
- 9) Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
- 10) Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Na těchto deset témat navazují témata aplikační, mezi kterými najdeme etické hodnoty, duchovní rozměr člověka, ochranu přírody a hledání pravdy a dobra jako součásti přirozenosti člověka. Dejme slovo P. Motyčkovi, autoru komentáře se zdůvodněním nového předmětu etická výchova: „Úspěšnost etické výchovy je založena na propracované a logické struktuře výchovného programu. Žák se naučí zvládat nejprve základní sociální dovednosti, které jsou předpokladem pro osvojení těch složitějších. Například žák dokáže přijmout sám sebe (vytvoří si pozitivní sebehodnocení) a teprve pak může pozitivně hodnotit druhé. Co sám nemá, nemůže autenticky promítat do sociálních vztahů. Dnešní svět přináší řadu problémů do všech oblastí života společnosti.“³⁷

Vyvstává zde však otázka, zda je toto výše uvedené skutečně možné v dětech a mladých lidech probudit. Zda postačí jako základ tohoto předmětu určený čtyřdílný systém, jímž je: výchovný program, výchovný styl, osobité metody a rozvoj prosociálnosti.³⁸

Člověk s určitými genetickými rysy, vlohami, schopnostmi, rodiči, prostředím, životními ranami musí mít opravdu nejprve upřímnou radost sám ze sebe, aby se mohl (opravdu zdravým způsobem) darovat druhým. Lze opravdu integraci získat pomocí perfektně sestavené teorie, modelu, podobou s nějakým idolem nebo pomocí některé psychologické školy? Zmíněné otázky nad výstupy a klíčovými kompetencemi nového předmětu etická výchova otevřely tak diskusi pedagogů a rodičů na webových stránkách ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.³⁹ Pomiňme některé zvlášť ostře zamítavé

³⁷ MOTYČKA Pavel in: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2895/priloha_vzdelavaci_obsah_dvo_eticka_vychova.pdf, (14. 3. 2010).

³⁸ <http://www.etickeforumcr.cz/>, (25. 3. 2010).

³⁹ Mimo uvedené diskusní otázky se objevily také obavy, zda nový předmět není „zakukleným náboženstvím,“ ztrátou času či manipulací.

hlasy pedagogů v této konferenci⁴⁰ a položme si otázku pro tuto práci důležitější: Jak bude kupříkladu probíhat a z jakého zdroje výuka k sebepoznání, kamarádství a ke všeobecným hodnotám, když jejich Dárce není vůbec zmíněn – tedy, když nejsou položeny žádné filozoficko – teologické základy této plánované výuky mravního chování. Základní hodnoty obsažené v Desateru nejsou taktéž zmíněny. Nebudou pak učitelé etické výchovy těmi, „*kdo pěstují vysoké hodnoty lidského ducha, ale dosud neuznávají jejich původce*“⁴¹ Půjde tedy o čistě sekulární etiku, která nebere v úvahu vztah člověka k Bohu?⁴²

Není tedy jisté, zda postačí psychologicky precizně vypracovaný výchovný plán tohoto předmětu spolu se zážitkovou pedagogikou. Přináší-li osobní setkání s Bohem člověku integraci, znamená to tedy, že on jediný může přijmout naprosto celý náš život a milovat nás (vždyť jsme jeho dílem i obrazem a jeho hlas slyšíme ve svém srdci i hranice své svobody ve svém svědomí)⁴³ se všemi našimi těžkostmi, temnotami, chybami, slabostmi, které není schopna integrovat žádná propracovaná teorie.⁴⁴ Toto je pravděpodobně také místo odhalení slabiny připravovaného předmětu etická výchova, a tím i rozlišení tohoto předmětu a předmětu náboženská výchova.

Otevřela-li se nám slabina etické výchovy, je třeba uvidět stejnou slabinu či past v náboženské výchově – poznání Boha není záležitostí filozofických úvah a jen pouhý rozvoj lidské osobnosti nepřivede člověka do blízkosti Boží. Jde tu spíš o prožití, o uvědomění si pravdy o svém životě, jehož pramen v sobě nemáme. Druhou důležitou věcí k současné výuce náboženství je její způsob – přichází sem totiž hodně dětí a mladých lidí, jejichž rodiče předávané křesťanské hodnoty popírají nebo i zesměšňují. Nestačí dále také již minulý způsob výuky katechismu ani katecheze s psychologickým přístupem.⁴⁵ Je třeba najít další cestu – způsob výuky a zde je možné se nechat inspirovat uměním slovesným, výtvarným i hudebním s využitím metodiky dramatické výchovy a dojít tak

⁴⁰ <http://www.etickeforumcr.cz/main/stranky.php?rec=54>, (25. 3. 2010).

⁴¹ DRUHÝ Vatikánský koncil: Konstituce pastorální o církvi v dnešním světě *Gaudium et spes*, (ze dne 7. prosince 1965), in: Dokumenty II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, 264.

⁴² Srov. Papežská biblická komise: Bible a morálka, (ze dne 11. května 2008), Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010, 38-43.

⁴³ Gn 1,27

⁴⁴ Srov. Špidlík T. - Rupnik M. I.: Nové cesty pastorální teologie, Olomouc: Refugium, 2008, 361-362.

⁴⁵ Srov. Tamtéž, 551-552.

postupně s dětmi skutečného prožitku a reflexe s Bohem. Vždyť v literárně dramatických lekcích má své místo žádané naslouchání, mluvený projev, písemný projev, tvořivé činnosti s literárním textem, obrazem i hudbou jako prostředek pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ, osobních zkušeností a komunikace. Děti a dospívající mají právo, jak potvrzuje deklarace o křesťanské výchově,⁴⁶ poznat a osvojit si mravní hodnoty skrze rostoucí lásku k Bohu. Je to jejich svaté právo.

1.4.2 Pohled Magisteria

Vztah umění a víry - umění a Boha se odráží také v církevních dokumentech.

Pastorální konstituce o církvi v dnešním světě *Gaudium et Spes* se zamýšlí nad obory lidské činnosti a uměním, které mohou člověka povznést k vyšším pojmům pravdy, dobra a krásy.⁴⁷

Zde je pak možné, že se: *“lidský duch, více uvolněný z poroby věcí, může snadněji povznést k uctívání Stvořitele a k nazírání na něho. Z popudu milosti se vnitřně disponuje k poznání Božího Slova, které ještě předtím, než se stalo tělem, aby spasilo všechny a znovu je v sobě spojilo jako pod jednu hlavu, bylo již ve světě jako pravé světlo, které osvětluje každého člověka.”*⁴⁸ Tatáž konstituce zdůrazňuje také důležité místo literatury a umění v životě církve, když si všímá právě jejich vyjádření zkušenosti člověka, osvětlení jeho bídy i radosti, stejně jako nastínění lepšího údělu - v uměleckém ztvárnění vidí tedy možnost povznesení lidského života. Zamýšlí se také nad bližšími vztahy křesťanských umělců s místní církví, která jejich umění uznává a ponechává jim náležitou svobodu k tvorbě.⁴⁹

Věřoučná konstituce o církvi *Lumen gentium* připomíná různé talenty a obdarování lidí, které je možné vzhledem k naší práci také vztáhnout k umělcům. Oni se podle svých

⁴⁶ Srov. DRUHÝ Vatikánský koncil: Deklarace o křesťanské výchově *Gravissimum educationis*, (ze dne 28. 10. 1965), in: Dokumenty II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, 534-535.

⁴⁷ Srov. DRUHÝ Vatikánský koncil: Konstituce pastorální o církvi v dnešním světě *Gaudium et spes*, (ze dne 7. prosince 1965), in: Dokumenty II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, 231-232.

⁴⁸ Tamtéž, 232.

⁴⁹ Tamtéž, 236.

darů mohou také osobně vydat na cestu: „*živé víry, která vzbuzuje naději a je činná láskou.*“⁵⁰ Umělecká díla, která vytvořili, jsou svědectvím pro druhé o Neviditelném.

Pavel VI. připomíná ve své apoštolské exhortaci o hlásání evangelia⁵¹ pojem preevangelizace, tedy předběžné evangelizace, která je již evangelizací, avšak v počátečním stupni. Mezi řadou nejrůznějších prostředků k této preevangelizaci zmiňuje papež umění, jež je schopné oslovit lidská srdce.

Tento dokument přináší také zamyšlení nad stále živoucí mocí slova v dnešním světě, na stálou hodnotu jeho naslouchání: „*Ani únava, kterou dnes vyvolává tolik jalového řečnění, ani aktuálnost mnoha jiných sdělovacích prostředků, nesmějí zmenšit trvalou sílu slova, ani nás od něho neodradit.*“⁵²

Zamyšlení z církevních dokumentů k tématu umění a pedagogika přinášíme v podkapitole věnované pohledu školství.

1.4.3 Umění – cesta k víře

Umění je velmi citlivou součástí kultury, ve kterém se odehrává také duchovní zápas současné doby – zápas o člověka s tělem i duší. Je tedy místem komunikace s Bohem, ale také místem ďábelských pokusů. F. M. Dostojevskij o kráse říkal: „*Zde ďábel bojuje s Bohem a bitevním polem jsou lidská srdce.*“⁵³ Falešné umění je opojením sebou a otroctvím ideje, která je cizí – nepřebývá uvnitř člověka tak jako Duch svatý. Je-li umění pravé, přivádí člověka k rozhodnutí pro dobro a krásu. Ano, je-li umělec věrný inspiraci, sám slouží dobru a kráse. Jde tedy o otázku umělecké inspirace jako přítomnosti a aktivity Boha v člověku, což znamená podstatu mystické zkušenosti. Mnozí ateističtí umělci však tento názor nesdílí, ale jak poznamenává S. L. Frank zůstávají tu však dva důležité argumenty:⁵⁴

⁵⁰ Srov. DRUHÝ Vatikánský koncil: Konstituce o církvi *Lumen gentium* (ze dne 21. 11. 1964), in: Dokumenty II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, 76.

⁵¹ Srov. PAVEL VI.: Apoštolská exhortace *Evangelii nuntiandi* (ze dne 8. prosince 1975), Praha: Zvon, 1990, 38.

⁵² Srov. PAVEL VI.: Apoštolská exhortace *Evangelii nuntiandi* (ze dne 8. prosince 1975), Praha: Zvon, 1990, 32.

⁵³ ŠPIDLÍK T. - RUPNIK M. I.: *Nové cesty pastorální teologie*, Olomouc: Refugium, 2008, 332.

⁵⁴ Tamtéž

- 1) O Bohu tito umělci mluvit nechtějí, ale je možné u nich nalézt jakýsi tichý a nevyřčený souhlas podpořený i zakoušený působením Božím při uměleckém tvoření - vždyť umělci nevyjadřují sami sebe, ale činí viditelným a slyšitelným, co je ukryto v jejich duši. Při zrodu uměleckého díla totiž umělci nestavějí na první místo sebe, ale inspiraci, která k nim přichází zvenku.⁵⁵ Zůstává tu však v sázce věrnost této inspiraci a to není mnohdy vůbec pro umělce lehké. Je to i boj sám se sebou, vkládáním jen svého, těžkosti a pochybnosti při tvorbě, a přitom jakoby stálé pobízení k ní. P. Florenskij popisuje tento svým způsobem také bolestný tvůrčí proces ve třech fázích:⁵⁶ prožitek inspirace - temná perioda s nemožností nalézt formu pro sdělení - sestup, ve kterém se umělec vrací k pozorování skutečného světa, v němž nalezne symbol inspirace.
- 2) Žádný umělec nechce vytvořit průměrné dílo, naopak chce do něj vložit „celou krásu,“ „nekonečnou krásu.“ Tedy tato touha musí jistě vycházet ze zdroje krásy,⁵⁷ jíž je Bůh.

Takové umělecké dílo se pak stává vlastním místem evangelizace.

Mluvíme-li o kráse, mluvíme také o dobru a pravdě, jež k ní patří – není možné je rozdělit nebo jedno vynechat, jak dokazuje také V. Solovjov: *“Dobro oddělené od pravdy a krásy je pouze neurčitým pocitem a neplodnou snahou; abstraktní pravda je prázdným pojmem; a krása bez dobra a pravdy je modlou.”*⁵⁸ Papež Jan Pavel II., sám také umělec (básník a herec) se zastavuje ve svém Listu umělcům,⁵⁹ napsaném o slavnosti Zmrtvýchvstání 4. dubna 1999 u zálibného a tak laskavého pohledu Stvořitele na své dílo: *“Bůh viděl, že všechno, co učinil, je velmi dobré.”*⁶⁰ Bůh tedy tím potvrdil, že existuje vztah mezi dobrem a krásou. Katechismus katolické církve dále spojuje dobro s mravní krásou a radostí.⁶¹ Tato radost pak zaznívá v Knize moudrosti – vždyť sama moudrost je

⁵⁵ Srov. ŠPIDLÍK Tomáš: Věřím v život věčný, Olomouc: Refugium, 2007, 62-65.

⁵⁶ Tamtéž, 77-78.

⁵⁷ Srov. Mdr 13,3

⁵⁸ ŠPIDLÍK T. - RUPNIK M. I.: Nové cesty pastorální teologie, Olomouc: Refugium, 2008, 573.

⁵⁹ JAN PAVEL II.: List umělcům in: <http://www.cirkev.cz/res/data/003/000424.pdf>, (15. 3. 2010).

⁶⁰ Gn 1,31

⁶¹ Srov. Katechismus katolické církve, Praha: Zvon, 1995, 605-607.

“krásnější než slunce, překonává všechna souhvězdí, srovná-li se světlem, vítězí; je odleskem věčného světla, neposkvrněným zrcadlem Boží činnosti, obrazem jeho dobroty.”⁶²

Toto užaslé zahledění Boha se odráží v pohledu umělců všech dob právě ve chvíli jejich inspirace, přecházející do zvuků, slov, barev i forem – „Každá autentická umělecká intuice přesahuje to, co vnímají smysly, proniká skutečnost a snaží se vysvětlit její skryté tajemství. Vyvěrá z hloubi lidského ducha tam, kde touha dát smysl vlastnímu životu je doprovázena prchavým vjemem krásy a tajuplné jednoty věcí. Všichni umělci sdílejí zkušenost nezměrného rozdílu mezi jakkoliv zdařilým dílem svých rukou a zárnou dokonalostí krásy vnímané na vrcholu tvůrčího okamžiku: to, co dokáží vyjádřit malováním, tesáním, tvořením, je jen záblesk onoho jasů, který na několik okamžiků zazářil před očima jejich ducha.“⁶³

Dále papež v tomto svém listu rozlišuje Stvořitele a tvůrce. Stvořitelem je Bůh - Dárce samotného bytí a tvůrcem je pak člověk, který užívá již něčeho existujícího. Od uměleckého tvoření se dostává k obrazu lidského života jako uměleckého díla, jež je každý člověk povolán vytvořit. Na této cestě doprovází člověka úžas, ze kterého vychází nadšení vyjít ze své časté únavy i zemdlenosti.

Zajímavou poznámkou je v tomto textu také zamyšlení nad krásou konkrétního uměleckého díla, které však nenese samo sebou také výtečné mravní dispozice umělce. Taktéž on sám, třebaže je často v blízkosti Boží, je povolán vytvářet dílo svého vlastního života.

Ducha Božího, který se vznášel nad vodami,⁶⁴ nazývá Jan Pavel II. dle blízkého významu slov spiritus - spiratio – inspiratio tajemným umělcem vesmíru.⁶⁵ Užaslé zvolání svatého Františka z Asissi: „Ty jsi krása! Tys krása!“ napsané na lístku po vtisknutí Kristových ran na hoře La Verna to potvrzují, stejně jako zvolání svatého Augustina: „Pozdě jsem si tě zamiloval, krásno tak starobylá a tak nová, pozdě jsem si tě zamiloval.“⁶⁶

⁶² Mdr 7,29; 7,26.

⁶³ JAN PAVEL II.: List umělcům in: <http://www.cirkev.cz/res/data/003/000424.pdf>, (15. 3. 2010), 3.

⁶⁴ Srov. Gn 1,2

⁶⁵ Srov. JAN PAVEL II.: List umělcům in: <http://www.cirkev.cz/res/data/003/000424.pdf>, (15. 3. 2010), 14.

⁶⁶ JAN PAVEL II.: List umělcům in: <http://www.cirkev.cz/res/data/003/000424.pdf>, (15. 3. 2010), 6;15.

Pravá krása je tedy prostoupena láskou a ta je pravdou. P. Florenskij vidí cestu ke kráse pevně spojenou v nazírání Boha: *“Mé poznání Boha, jež ve mně přijímá jiný, je láska k přijímajícímu; předmětně nazíraná – třetím – láska k jinému je krása. Co je pro subjekt poznání pravda, je pro jeho objekt láska k němu, ale pro nazírajícího poznání (poznání objektu ze strany subjektu) – krása. Pravda, Dobro a Krása – tato metafyzická triáda nepředstavuje tři různé principy, nýbrž jeden, je to jeden a týž duchovní život, jen nahlížený pod jinými zornými úhly. Duchovní život, který vychází z Já a který má v Já svůj střed, je Pravda. Chápaný jako bezprostřední působení jiného je Dobro. A předmětné nazírání třetím, jako vyzařovaný navenek, je Krása.”*⁶⁷ Tím se ukazuje, že tato cesta kontemplace nemá nic společného s estetismem, protože pravé umění člověka proměňuje a směřuje ho do blízkosti Boha. Nyní se dostáváme k samotné podobě této krásy a bude to poznání pravděpodobně i znepokojující. V nitru této krásy se totiž odehrává drama.

Ne, nejde o nějaký romantismus, idealismus a komedii,⁶⁸ nýbrž o drama velikonočního tajemství.

V tomto tajemství naší víry (a samém základu krásy) se ukazuje Kristova tvář- zmučená a zohavená krutým způsobem. Ano, teprve poté přichází jeho tvář oslavená – tak jako je s utrpením neoddělitelně spojeno vzkříšení.

Ke kráse tedy přistupujeme velikonočním způsobem. Náš život inspirovaný touto láskou je, jak potvrzuje M. I. Rupnik, pro druhé přitažlivý a něčím krásný – je to již život vykoupený, jež je *“krásou, která spasí svět.”*⁶⁹

Je-li pravé umění symbolem Boží něhy, je přivádění k němu úkolem pastýřským, protože pastýřem je ten, kdo dává poznat lásku zmrtvýchvstalého Krista, dobrého Pastýře.⁷⁰

Takováto pastýřská činnost v umění nese jeden důležitý znak, a to že má dovést posluchače, diváka, návštěvníka spontánně ke chvále Stvořitele z hloubky jeho duše, nikoliv jen umělecké dílo přijímat a zrcadlit jeho autora.

⁶⁷ ŠPIDLÍK T. - RUPNIK M. I.: Nové cesty pastorální teologie, Olomouc:Refugium, 2008, 573.

⁶⁸ Srov.: ŠPIDLÍK T. - RUPNIK M. I.: Nové cesty pastorální teologie, Olomouc: Refugium, 2008, 583.

⁶⁹ Tamtéž, 587.

⁷⁰ Srov. AMBROS Pavel: Kam směřuje česká katolická církev? Velehrad: Refugium, 1999, 264.

Pravé umění je tedy dílem Boha i člověka společně: „*Umělecké dílo je tedy boholidské, které napodobuje svátosti a má na nich účast. Kněz předkládá tělo Páně při liturgické službě prostřednictvím síly slova, malíř činí totéž prostřednictvím obrazů.*“⁷¹

Naopak falešné umění člověka ničí až ke ztrátě identity – to je v případě, když nepravá inspirace zbavuje umělce jeho svobody, jelikož Bůh je přece dárce umělecké inspirace, ale i osobní svobody člověku.⁷² Současný papež Benedikt XVI. v této souvislosti dokonce mluví o kráse iluzorní, lživé, mělké a omračující, která na rozdíl od pravé krásy, nedává člověku vyjít ze sebe samého a otevřít ho pravé svobodě.

Vtahuje ho dovnitř sebe samého a tam uvěznuje.⁷³

Umění je tedy zvláštní formou komunikace, schopnou zasáhnout a měnit člověka. Umělecké dílo komunikuje s člověkem a člověk uměním komunikuje s Bohem.⁷⁴ Umělec skrze své umělecké dílo vypovídá o svém vztahu k Bohu Stvořiteli a svým uměním nese určitou podobnost s činností Boha ve stvoření.⁷⁵

Umělecká tvorba je tedy informace sdělená uměleckými prostředky a obracející se k celku psychických sil člověka.⁷⁶ Tento celek v člověku může nově uspořádat a vytvářet novou harmonii rozumu, citu i vůle. Pravé umění vychovává. Umění však nelze pouze konzumovat – potřebuje jiný přístup, který není tak snadný s okamžitým výsledkem uspokojení. Od dětství se mu každý učí – vnímáním, úctou, rozvažováním, čekáním i určitým vnitřním zápasem podobným jaký zažívá umělec při tvorbě.

⁷¹ ŠPIDLÍK Tomáš: Věřím v život věčný, Olomouc: Refugium, 2007, 64.

⁷² Srov. ŠPIDLÍK Tomáš: Vědy- umění - náboženství, Olomouc: Refugium, 2009, 74-78.

⁷³ Srov. BENEDIKT XVI.: Umělec je strážcem krásy in: <http://www.organist-ub.cz/news/umelec-je-strazcem-krasy/>, (15. 3. 2010).

⁷⁴ Srov. Katechismus katolické církve, Praha: Zvon, 1995, 605.

⁷⁵ Srov. Gn 1,26

⁷⁶ Srov. KULKA Jiří: Psychologie umění, Praha: Grada, 2008, 17.

Ano, objevuje se tu otázka umění jako nového východiska pro teologii: *“Co kdyby umění tu chtělo říci své slovo? Zvykli jsme si mluvit o filozofii, teologii, psychologii umění...ale ještě nám zbývá prohloubit umělecký moment sám, moment tvořivý - uměleckou metodu. Je málo náboženství, která jsou tak úzce spojena s uměním jako křesťanství. Je tu tedy o jeden motiv víc, proč se máme snažit proniknout do umělecké tvořivosti, té tvořivosti, která se stala neoddělitelnou částí naší tradice, liturgie, kultu, duchovnosti.”*⁷⁷

⁷⁷ RUPNIK, Marko Ivan: Až se umění a život stanou duchovními, Velehrad: Refugium, 1997, 12.

2 UVEDENÍ DO LITERATURY PRO DĚTI

Literatura pro děti a mládež (jednodušším označením dětská literatura) je určena dětem od tří do patnácti let. Na rozdíl od literatury pro dospělé je bezprostředněji závislá na potřebách dětí – klade tedy důraz na přístupnost, přitažlivost i podnětnost vzhledem k věku dětí. Zároveň je však podstatně nezávislejší na proměnách literárních směrů a norem, její historie má svůj vlastní rytmus. Nedílnou součástí literatury pro děti a mládež je ilustrace.

Estetickou funkci literatury pro děti a mládež můžeme shrnout ve čtyřech prioritách: poznávací, relaxační, didaktická (výchovná) a fantazijní funkce.⁷⁸ V počátcích teoretického zájmu o dětskou literaturu stojí rozlišení F. Tenčíka na intencionální a neintencionální literární díla pro děti. Intencionální literární díla jsou přímo určena, napsána a vydávána dětem a mládeži. Do skupiny neintencionálních literárních děl patří slabikáře, čítanky, časopisecké, divadelní a filmové texty, které si literatura pro děti a mládež přisvojila.

Od druhé poloviny dvacátého století však v dětské literatuře již převažuje tvorba intencionální. První intencionální dílo ve světovém kontextu představuje ilustrovaná encyklopedie *Orbis sensualium pictus* Jana Amose Komenského. Byla vydána roku 1658 v Norimberku a poté v latinské, německé, maďarské a české verzi v Levoči roku 1685.⁷⁹

Vedle biblických textů se jednalo o nejrozšířenější knihu pro děti této doby.

2.1 Osobnost dítěte v dějinách

Při pohledu do historie dětské literatury musíme připomenout řecké a římské školy vyššího typu, kde se v rámci gramaticko-rétorické výuky humanitního vzdělávání četly a rozebíraly básně. Ve středověkých klášterních školách se mládeži předkládaly biblické příběhy a životy svatých, memorovaly se latinské texty modliteb, písní a žalmů. Osvěžením byly bajky.

V rámci jezuitské výchovy se na školách objevuje divadelní představení s náboženskou tematikou. Dítě vyrůstající bez vzdělání bylo po celá staletí odkázáno jen

⁷⁸ Srov. ČEŇKOVÁ Jana: *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*, Praha: Portál 2006, 12.

⁷⁹ Tamtéž, 13.

na folklorní a náboženské zdroje, později na knížky lidového čtení s rytířskými a romanticko – fantastickými příběhy.

První náznak samostatné dětské literatury se objevuje na konci 18. století, kdy J. J. Rousseau zdůrazňuje hodnoty dětství a kdy osobnost dítěte přestává být vnímána jako zmenšenina dospělého, a tím se na ni začíná pohlížet jako na svéprávnou bytost, která má svůj vlastní svět.

2.2 První knihy pro děti

Vznik dětské literatury souvisí se zaváděním povinné školní docházky – v našich zemích od roku 1774 za vlády Marie Terezie. Tehdy se již objevuje obrazová dětská kniha, zpěvníky, bajky, mravoučná vyprávění, divadlo pro děti a naučné časopisy.

V devatenáctém století se v evropských kulturách ustanovují stěžejní žánry literatury pro děti a mládež: autorská pohádka, historický a dobrodružný román, próza pro dívky, přírodní próza, fantazijní próza a příběhová próza s dětským hrdinou. V tomto století se také mění názor na věkovou hranici čtenářů – nejde již pouze o školní děti, ale je konečně brán zřetel také k věku předškolnímu. Ve dvacátém století pak přistupuje samostatně také literatura pro dospívající.

Vzhledem k naší práci nás bude zajímat **žánr autorské pohádky**, která na rozdíl od folklorní pohádky je spjata s konkrétním autorem a jeho poetikou, s prvky reálného života, s určitým místem i časem děje a také s humorem, hravostí i filozofickým podtextem. V autorské pohádce jde o umělý příběh s pohádkovými rysy.

2.2.1 Autorská pohádka ve světě

První autorské pohádky psal Wilhelm Hauff (1802–1827). Je také autorem románů, novel a básní. Jeho tři svazky pohádek: Karavana, Šejk z Alexandrie a jeho otroci a Hospoda ve Špesartu spojuje jediný motiv: vyprávějí je totiž lidé, které svedla náhoda. Hauff se tak narážkou odvolává na folklór s jeho důrazem na ústní vyprávění. Jeho dílo je přímo prototypem romantických znaků.⁸⁰ Ve všech souborech se setkáme s arabským prostředím a v každém z nich se objevuje neobyčejný příběh s důraznými prvky vztahu lásky k národu a k vlasti.

⁸⁰ ČEŇKOVÁ Jana: Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury, Praha: Portál, 2006, 130.

Skutečným zakladatelem autorské pohádky je prozaik, dramatik a pohádkář Hans Christian Andersen (1805–1875). Je autorem 156 pohádkových textů. První sešit pohádek Křesadlo byl vydán v roce 1835 a v roce 1872 vyšly poslední čtyři sešity. Inspiraci čerpal Andersen z lidových vyprávění a vlastních zážitků. Všiml si také sociálních a společenských problémů své doby (Děvčátko se sirkami), zachycoval lidské nectnosti (Císařovy nové šaty, Slavík), často klade důraz na křesťanské hodnoty. Jako první oživoval předměty běžného života a své příběhy umisťoval do zcela civilního prostředí: do salonu (Pastýřka a kominíček), do dětského pokoje (Cínový vojáček) a na dvorek (Ošklivé káčátko). Pohádka Malá mořská víla rozehrává věčné téma sebeobětující a sebezničující lásky. Andersenova rusalka je proto svým konáním odlišná od romantických příběhů té doby – nejde tu o trest milenci za zradu lásky, „*ale o obět milujícího tvora, který nepatří do světa lidí, a proto mezi ně nemůže být přijat. V ryzě křesťanském duchu zaznívá touha po duši, kterou lze získat jen prostřednictvím lásky, stejně jako život darovaný z lásky prince za cenu života vlastního.*“⁸¹.

Také Andersenova pohádka Sněhová královna přináší mnoho nových prvků, a to lásku spojenou s vírou a čistotou, která dokáže přemoci i ďábla.

Na Andersena přímo navázal Oscar Wilde (1854–1900). V roce 1888 vydává soubor pohádek Šťastný prince a jiné pohádky. Inspirace folklorem se zde vytrácí, pohádky jsou vyprávěny básnickým jazykem a plné symbolů, obrazů a metafor.⁸² Svou složitostí se přiblížily dospělým. V těchto pohádkách se objevují problémy současného světa, stejně jako u pohádek Andersenových. Světově proslulým se stal Alan Alexandr Milne (1882–1956) se svou knihou Medvídek Pú, kterou psal pro svého syna Kryštofa. Jednotlivé příběhy zvířátek - hraček jsou spojeny postavou medvídka Pú a malého Kryšťůfka Robina. Odehrávají se v Lese, tedy v Kryštofově dětském pokojíku nebo na zahradě domu a tím nejmoudřejším a jediným „dospělým“ v tomto světě, který si ví vždycky rady, je právě Kryšťůfek.⁸³

Jinou cestou se vydal Lewis Carroll (1832–1898) – v jeho Alence v kraji divů (1865) a Za zrcadlem (1871) ožívají předměty denního života a zvířata dostávají lidské rysy.

⁸¹ ČENKOVÁ Jana: Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury, Praha: Portál, 2006, 136.

⁸² Tamtéž, 131.

⁸³ Tamtéž, 132.

Oba příběhy jsou postaveny na pravidlech společenských her (kroket, šachy, karty).

V 19. století vzniká také pohádka Carla Collodiho (1826–1890) Pinocchiova dobrodružství (1880). Panáček vyřezaný z polínka prožívá mnoho neposedných příhod a pokaždé, když zalže, naroste mu nos. Dřevěný Pinocchio poznává, že není skutečným člověkem. Ve chvíli, kdy ale nalézá sám sebe a také pocítí soucit a lásku, stane se živým chlapcem.

Literární tvorba Andersena, Carolla a Milneho představuje zlom ve vývoji autorské pohádky, ovlivnila naprosto pohádku dvacátého i jednadvacátého století. Jedním z hlavních znaků moderní pohádky je spojení reálného světa s fantazijním. Představitelkou této tvorby je Pamela Lyndon Traversová (1899 - 1966) se svou knihou Mary Poppins (1934) o přísné a upjaté chůvě, které však svět fantazie není vůbec cizí. I obyčejná procházka s ní je nabitá dobrodružství – Mary Poppins totiž mluví se zvířaty, létá a dokáže další neuvěřitelné kousky.⁸⁴

Dětský svět propracovaně a citlivě ztvárnila švédská autorka Astrid Lindgrenová (1907– 2002). Z veliké řady knih jmenujme Pipi dlouhou punčochu (1944) a Karkulína (1955).

Další severskou autorkou je Tove Janssonová (1914–2001) se svými devíti svazky příběhů skřítků – muminů. Vycházely postupně v letech 1945–1970.

Pohádky některých autorů této doby však nabývají mnohem většího rozsahu – jde již o žánr románu jako například v díle Selmy Lagerlöfové Podivuhodná cesta Nilse Holgerssona Švédskem (1907). Tento román spojuje prvky naučného zeměpisu, prvky dobrodružství, pověstí i fantazie. Podobně také německý autor Michael Ende (1929–1995) používá v pohádkovém románu Příběh, který nikdy neskončí (1979) a Děvčátko Momo a ukradený čas (1972) dobrodružné prvky. Celosvětového zájmu dosáhlo sedm dílů Harryho Pottera Joanne Kathleen Rowlingové (narozené v roce 1965). Setkáváme se zde s čarodějnickým učněm a později čarodějem Harrym bojujícím proti zlu, které představuje mocný čaroděj Voldemort.

Na závěr tohoto stručného představení autorské pohádky ve světě nesmíme opomenout tři anglické autory, vkládající do svých pohádek prvky fantasy.

⁸⁴ ČEŇKOVÁ Jana: Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury, Praha: Portál, 2006, 134.

Je to Clive Staples Lewis (1898–1963) a jeho sedmidílné Letopisy Narnie, John Roald Reuel Tolkien (1892–1973) a jeho Pán prstenů a Roald Dahl (1916–1990) s knihami Karlík a továrna na čokoládu a Jakub a obří broskev. Díla těchto autorů jsou v současné době znovu vydávána a hojně zfilmována.

2.2.2 Česká autorská pohádka

Základy české autorské pohádky položila Eliška Krásnohorská (1847–1926). Pracovala s folklorními prvky a také navazovala na andersenovské pohádky moralistně podbarvené.

Dětský svět očima svatojánských broučků je popsán v knize Broučci evangelického faráře Jana Karafiáta (1846–1929). Zdůrazněny jsou zde křesťanské hodnoty vděčnosti, pokory a pravé odevzdanosti Bohu. S folklorními prvky jsou také pohádky Josefa Štefana Kubína (1864–1938) pod názvem Zlatodol pohádek a Jiřího Mahena (1882–1939) Co mi liška vyprávěla, které navíc obsahují etické poselství.

Autorem sociálních pohádek je Jiří Wolker (1900–1924), jehož inspiroval O. Wilde.

V roce 1929 poprvé vychází kniha Josefa Čapka (1887–1945) Povídaní o pejskovi a kočičce doplněné vlastními ilustracemi autora. V této pohádce vystupují děti i zvířátka a vůbec poprvé sám autor jako vypravěč. Devatero pohádek Karla Čapka (1890–1938) představuje další posun ve vývoji české pohádky, a to vstup nadpřirozených bytostí a kouzel do všedního života jako jeho součást.⁸⁵ Také Josef Lada (1887–1957) přináší nový typ pohádky.

Ve svých Nezbedných pohádkách (1946) a také v seriálu O chytré kmotře lišce (1937) převrací známé pohádkové motivy, čímž vytváří napětí k vyřešení této nové zápletky.

Další jeho knihy Mikeš a Bubáci a hastrmani čerpají inspiraci z venkovského prostředí, které autor důvěrně zažil.

Podobně jako u Josefa Čapka jsou pohádkové texty doplněny vlastními ilustracemi autora.

⁸⁵ ČEŇKOVÁ Jana: Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury, Praha: Portál, 2006, 138-139.

Třetím autorem a zároveň ilustrátorem svého textu byl Ondřej Sekora (1899–1967). Připomeňme alespoň jeho Ferdu Mravence a Trampoty brouka Pytlíka, kde se opět spojují lidské vlastnosti se zvířecí říší.

K období meziválečnému a válečnému musíme přiřadit Pavla Naumana (1907-1976) a jeho Pohádky o mašinkách (1942), také Vítězslava Nezvala (1900–1958) a jeho pohádkovou prózu Anička skřítek a Slaměný Hubert. Další pohádkové příběhy odehrávající se v současném světě, ve kterém se náhle objeví nadpřirozené bytosti ku prospěchu vystupujících postav psali Karel Poláček (1892–1944) a Vladimír Vančura (1891–1942). Jejich Edudant a Francimor (1933) a Kubula a Kuba Kubikula (1931) stále dětské čtenáře přitahují.

V poválečném období píše své pohádky a překládá z francouzštiny pro děti František Hrubín (1910–1971). Letošní sté výročí narození tohoto básníka přinese nejen řadu literárních a knihovnických konferencí zabývajících se jeho tvorbou, ale také nová vydání jeho knih.

Dalším vynikajícím autorem a jedním z nejvýznamnějších českých básníků byl Vladimír Holan (1905–1980). V roce 1955 vydává knihu pro děti nazvanou Bajaja. Jde o poetické verše z Kamy, kde bydlel, původně určené své postižené dceři Kačence.

Básnické dílo pro děti obohatil také František Halas (1901–1949) a Jan Skácel (1922–1989). Halasovy verše pracují s dětským viděním světa a následně s dětským vyjádřením, logicky odpovídajícím této zkušenosti. Jan Skácel ukazuje dětem ve svých verších skrytou hodnotu prostých věcí, které obklopují člověka a které se svou krásou vztahují k věčnosti a k Bohu.

K poválečným autorům pohádek patří také Jan Werich (1905–1980), jehož soubor pohádek Fimfárům představuje opět nový typ pohádky. K folklorním prvkům přiřazuje autor současný jazyk i dnešní skutečnosti.

V šedesátých letech minulého století vzniká velká řada kvalitních pohádek - z autorů zmiňme například Karla Šiktance (1928), jehož pohádky jsou psány básnickým jazykem a nesoucí etické poselství, dále Ludvíka Aškenazyho (1921–1986), Václava Čtvrťka (1911–1976), Olgu Hejnovou (1928), Otu Hofmana (1928–1989), Milenu Lukešovou (1922–2008), Miloše Macourka (1926–2002), Aloise Mikulku (1933), Daisy Mrázkovou (1923), Františka Nepila (1929–1995) a Eduarda Petišku (1924–1987).

K současným českým výraznějšími autorům pro děti řadíme Pavla Šruta (1940), Ivana Binara (1942), Jiřího Žáčka (1945), Petra Síse (1949), Martinu Drijverovou (1951),

Ivu Procházkovou (1953), Martinu Skalu (1958), Petra Nikla (1960), Ivonu Březinovou (1964), Alenu Ježkovou (1966), Petru Braunovou (1967) a Lucii Seifertovou (1969).

2.3 Současná česká teorie a kritika literatury pro děti a mládež

Kritik posuzující dětskou knihu pracuje ze dvou hledisek:

- 1) má na zřeteli nedospělého čtenáře s jeho potřebami, danými stupněm vývoje
- 2) recepčně-interpretací přístup propojuje s přístupem literárněvědným.⁸⁶

Hlavním pracovištěm a organizátorem literárně vědních konferencí je již od počátku devadesátých let Ústav literatury pro mládež Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Výborným počinem tohoto ústavu je vydávání čtvrtletníku pro teorii a kritiku dětské literatury pod názvem *Ladění* (časopis *Zlatý máj* totiž po 41 letech svého trvání roku 1997 zanikl). V redakci tohoto časopisu pracují významní čeští literární vědci (zároveň autoři odborných publikací věnujících se literatuře pro děti a mládež) a univerzitní pedagogové jako prof. PhDr. Svatava Urbanová, doc. PhDr. Naděžda Siegllová, doc. PhDr. Hana Šmahelová, doc. PhDr. Jaroslav Toman a doc. PhDr. Věra Vařejková.

Dále je třeba upozornit na časopisy *Tvořivá dramatika*, *Čtenář* a *Český jazyk a literatura*, v nichž je prostor pro recenze nových knih a také pro teoretické úvahy o aktuálních problémech dětské literatury. V redakci časopisu *Tvořivá dramatika* pracují podobně jako v časopisu *Ladění* významní univerzitní pedagogové a autoři publikací – zde z oblasti literárně dramatické a výchovné dramatiky.

Patří mezi ně doc. PhDr. Eva Machková, doc. PaedDr. Silva Macková, doc. PhDr. Jaroslav Provazník, doc. PhDr. Irina Ulrychová a prof. PhDr. Josef Valenta.

Velkou mezinárodní organizací podporující produkci a rozšiřování hodnotné dětské literatury je IBBY – International Board on Books for Young People.⁸⁷ Založila ji spisovatelka Jella Lepmanová⁸⁸ v roce 1953 v Curychu. Tato organizace vychází ze zásad Mezinárodní úmluvy o právech dítěte s požadavkem všeobecného vzdělání a přímého

⁸⁶ Srov.: TOMAN Jaroslav: Polistopadová česká teorie in: URBANOVÁ Svatava: *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti*, Olomouc: Votobia, 2005, 324.

⁸⁷ http://www.ibby.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=33. (11. 4. 2010).

⁸⁸ J. Lepmanová je také zakladatelkou Mezinárodní knihovny pro mládež v Mnichově (1948).

přístupu k informacím. Napomáhá předložit dětem a mládeži kvalitní literaturu všemi možnými prostředky. IBBY uděluje od roku 1956 vždy jednou za dva roky mezinárodní cenu v oblasti tvorby dětí a mládeže – Cenu Hanse Christiana Andersena jako nejvyšší světové ocenění spisovatele a ilustrátora za celoživotní dílo.

Toto ocenění není spjato s finanční odměnou, jde o společenskou a kulturní prestiž.

Mezi nositeli ceny najdeme Astrid Lindgrenovou, Tove Janssonovou, Ericha Kästnera i Bohumila Říhu. Laureátem letošního roku je britský spisovatel David Almond.

Již od roku 1967 vyhláší IBBY Mezinárodní den dětské knihy, který symbolicky připadá na 2. duben, den výročí narození Hanse Christiana Andersena.

Každá národní sekce tento den slaví jako slavnostní den dětských knih. U nás pořádají dětské knihovny již od roku 2000 Noci s Andersenem.⁸⁹ Jde o celonoční setkání dětí s literárním programem a s přenocováním v knihovně. V roce 2010 se této akci na podporu dětského čtenářství zúčastnilo 446 knihoven a 262 základních škol.

Česká sekce IBBY pracuje od roku 1964 a v současné době ji vede PhDr. Jana Čeňková.

K činností české sekce IBBY patří organizování literárních konferencí, tvůrčích dílen, pořádání soutěží, propagace a podpora české literatury pro děti a mládež, vydavatelská a badatelská činnost. IBBY není jedinou mezinárodní organizací vyvíjející aktivity v oblasti literatury pro děti a mládež – k dalším patří: IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions, IRA – International Reading Associations a IRSL – International Research Society for Children's Literature.

⁸⁹ <http://www.nocsandersenem.cz/>, (11. 4. 2010).

3 OSOBNOST MALÍŘKY A SPISOVATELKY DAISY MRÁZKOVÉ

„Člověk potřebuje trochu legrace, trochu překvapení, trochu přírody a trochu nekonečna... A když to má, je šťastný. Ale nesmí se vynechat ani jedna z těch čtyř věcí. Kdyby se jedna vynechala, utekli bychom za chvíli od těch ostatních tří.“ jsou slova samotné autorky, jež ji také vystihují.

3.1 Život a inspirace

Daisy Mrázková se narodila 5. května 1923 v Praze. Její maminka byla Angličanka a tatínek, český krejčí, ji poznal při svém londýnském pobytu. Pozdější malířčiny názory a životní postoje formovaly právě zážitky z dětství, z rodinného prostředí a přírody okolo modřanského domku (kde rodina bydlela) a z dlouhých letních pobytů na lesovně v Milovech.

Daisy měla o deset let starší sestru Elsie. Maminka jim oběma vyprávěla příběhy, které si sama vymyslela – byly to pohádky na pokračování, hlavně o zvířatech, o rybách... třeba, jak maminka nabádá malé ryby, aby se nedaly chytit. Vyprávěla je česky, zpočátku trochu nedokonalým jazykem.

Dejme slovo samotné D. Mrázkové: *“Moje maminka se narodila v Anglii roku 1885 a do Čech si ji tatínek přivezl v jejích šestadvaceti letech, tři roky před první světovou válkou. Pocházela z Londýna, z rodiny se sedmi dětmi, a na ostrově Wight měla dědečka, který ji ve školních letech vzal načas k sobě. Pro ni byl ostrov Wight jako ráj. Představte si dítě ze začouzeného přeplněného Londýna, které přijde poprvé do přírody. Vypravovala mi, že chodila a narovnávala sedmikrásky, když na ně někdo šlápl. Zážitek to byl pro ni tak silný, že v ní zanechal stopy po celý život. Když mě potom v Čechách vychovávala sama (v mých pěti letech se totiž s mým tatínkem rozešli), přirozeně, že mě tím jako dítě nějak utvářela a něco ze svých zážitků mi předala.“*

Anglická babička posílala vnučkám do Prahy dětské knížky z edice The Oxford Reading Primers, psané úplně jinak než pohádky české. Jejich příběhy se odvíjejí v rytmu krátkých, úsečně znějících slov, aby melodie řeči zapustila kořeny v dětském vědomí.⁹⁰ Malou Daisy v těchto knihách velmi zaujaly obrázky, od raného věku sama hodně kreslila. Základ anglické literatury pro nejmenší děti položila spisovatelka a malířka

⁹⁰ Srov.: MACHALICKÝ Jiří, Příběh barvy, čáry a slova. Portrét Daisy Mrázkové, in: Lidové noviny 20. 8. 1999, 3.

Beatrix Potter. Její knihy malého formátu do dětských rukou s celostránkovými barevnými ilustracemi se staly inspirací Daisy Mrázkové při pozdější tvorbě tzv. prvního čtení.

3.2 Zastavení u Beatrix Potter

Narodila v Londýně roku 1866. Společně se svým bratrem Bertramem poznávala s velkým nadšením přírodu a velmi ráda kreslila. Rodiče jí platili hodiny kreslení a také ji brali do galerií na výstavy. Beatrix i Bertram si své zvířecí mazlíčky jako králíky, myši, ještěrky, mloky, hady, netopýry a žáby schovávali ve své učebně v podkroví domu, studovali je a kreslili s vědeckou přesností. Každé léto strávili s rodiči celé tři měsíce ve Skotsku nebo v Lake District. Beatrix Potter nakreslila 270 podrobných barevných obrázků hub, spór a plísni. Její strýc se pokusil ji dostat na studia v Royal Botanic Garden, ale jako ženu ji odmítli. Obě děti dospěly, poslední chůva se vdala a odstěhovala. Beatrix často posílala jejím dětem obrázky veselých zvířátek v lidském oblečení. V roce 1893 poslala pětiletému synu této guvernanky (tehdy nemocnému) zvláštní dopis – pohádku o králíčkovi Petrovi. V roce 1901 pak napsala a nakreslila celou knihu *The Tale of Peter Rabbit* a koncem roku ji vlastním nákladem v počtu 250 výtisků vydala. Vydavatelství Frederic Warne & Co. po dlouhém váhání a rozpacích přijímá její knihu, jen žádá po Beatrix překreslit všechny obrázky do barevné podoby (příloha č. XIII). Tato nová kniha vychází v říjnu 1902. Celý náklad byl prodán díky předchozím objednávkám.

Do konce roku bylo vydáno 28 000 výtisků! Kniha měla formát 14 × 11 cm, aby se dětem dobře držela, a to spolu s jednoduchým příběhem a krásnými ilustracemi přispělo k tak velikému úspěchu.⁹¹ Beatrix Potter žila později na farmě Hill Top v Lake District, kterou sama zakoupila a pracovala dále na knihách pro děti. Zemřela v roce 1943. Její majetek je nyní součástí Národního parku Lake District (čtyři tisíce akrů) a farma Hil Top je hojně navštěvovaným muzeem Beatrix Potter. Doufejme, že se také české děti dočkají celého vydání maličkých knížek této spisovatelky a malířky.

3.2 Tvorba

Jako studentka gymnázia dostala Daisy Mrázková van Loonův životopis Rembrandta a zaujaly ji také Úvahy o malířství Leonarda da Vinciho, okouznil ji Michelangelo.

⁹¹ Srov.: TALBOT Bryan: Pohádka o zlobivé kryse, Praha: 3-Jan 2008, 73.

V roce 1942 úspěšně vykonala zkoušky na UMPRUM, studovala u Antonína Strnadela, ale školu v roce 1944 zavřeli. Do tohoto období spadá jedna niterná věc, a to konverze ke katolicismu. Jako dítě navštěvovala nedělní školu Českobratrské církve evangelické a jak sama dodává (a tím učitele náboženství pobízí) – dostávala v těchto hodinách od milé učitelky obrázky, které si pak se slavnostním pocitem odnášela domů a hodina výuky se v ní ještě dohrávala a dokončovala. Svěže, a přitom vlídně vyprávěné biblické příběhy v malé Daisy dlouho rezonovaly. Ve dvaceti letech, oslovena příkladem jednoho katolického přítele, konvertuje do katolické církve a její duchovní potravou v tento čas představují promluvy Jana Evangelisty Urbana ve františkánském kostele Panny Marie Sněžné.

V roce 1944 se v nuselském kostele sv. Václava provdala za malíře Jiřího Mrázka (seznámili se spolu právě na přijímacích zkouškách na UMPRUM). Jejich manželství později došlo do takové podoby souznění, jakého dostoupí málokterá dvojice po tolika desítkách let soužití (jejich vzájemné opravdové naslouchání, trpělivost v nemoci a v těžkých chvílích své rodiny, stálá úcta a obdiv a někdy i malé přestřelky v anglickém jazyce a také hra s češtinou přímo v hovoru byly těmi viditelnými znaky – uvnitř měl tento vztah jakoby kořeny baobabu).

Po svatbě (za války) odjeli na rok na Českomoravskou vysočinu do vesnice Březiny.

Poté se věnovala Daisy Mrázková svým dětem, sledovala práci svého muže, naslouchala jeho rozhovorům s Václavem Boštíkem. Vytvářeli si tak společně okruh názorově či lidsky blízkých přátel – výtvarníků a literátů. Vyprávěla dětem příběhy a pohádky, do nichž se promítaly zážitky současné i minulé. Její pohádky vydané knižně, jak sama říká, nejsou vymyšleny, ale jsou odvozeny ze zážitků sahajících do maminičina dětství u dědečka, ze zážitků vlastního dětství v modřanském domku a nakonec z příhod, které prožily její děti na Vysočině.

Nejprve v roce 1957 ilustrovala pohádkovou knihu Jana Vladislava s názvem Jak si Ivan Pecivál dceru svého cara vzal, o dva roky poté Irské pohádky Eileen O'Faoleinové a pohádku O krásné hadrničce Josepha Jacobse vydané ve Státním nakladatelství dětské knihy roku 1959. Její vlastní knižní tvorba pro děti má své počátky u setkání s redaktorkou Olgou Krejčovou ve Státním nakladatelství dětské knihy, pozdějším Albatrosu.

Tato velmi pracovně čilá redaktorka se spoustou nápadů, podporujících tvořivost dětí, požádala D. Mrázkovou o ilustrace ke své knize Malenka a štětec. Kniha s hravými

ilustracemi vyšla v roce 1963. A Daisy Mrázková zanedlouho přinesla Olze Krejčové do redakce (tehdy jediného dětského nakladatelství) také vlastní pohádky napsané pro své děti, které Albatros spolu s jejími ilustracemi vydal v roce 1965 pod názvem Neplač, muchomůrko. Šlo o texty rozvíjené od roku 1961 a byly určeny předškolním dětem, kdy se zážitky nejlépe ukládají do paměti. Za tuto svou první knihu byla autorka poctěna I. cenou nakladatelství. V edici První čtení pak psala a ilustrovala i pro mladší školní věk. *„Knižky jsem si ilustrovala nejdřív bezradně, zvyklá na velká plátna a neodvažujíc se kreslit prostě. Později se to uvolnilo, dovolila jsem si živé pérovky. Ilustrace a obrazy se nezadržitelně odlišily, každé šlo svou cestou a to bylo dobře.“*

Text a ilustrace jsou v knihách D. Mrázkové v jednotě, obě tato umělecká sdělení stojí vedle sebe, a přitom se významově proplétají a uvádějí čtenáře dále. A to je veliký přínos této autorky dětské literatury, která se zhostila zadaného úkolu vytvořit tzv. Bilderbuch (obrázkovou knihu s celostránkovými ilustracemi a minimálním textem pod nimi).

„Myslím, že největší význam mají ilustrace pro nejmenší děti. Maminka jim může číst text a děti si k tomu prohlížejí obrázky. Někdo tvrdí, že obrázky brání dítěti v rozvoji vlastních představ. Ale já vždycky udělám takové obrázky, aby je vzaly za ruku a odvedly je do toho barevného světa, kde se mohou bavit a radovat, kde mohou kralovat a procházet se, kde prostě mohou dělat, co chtějí. Je to svět báječných a nekonečných možností. Proto si myslím, že barevná harmonie a kontrast je pro dítě přímo vyzváním, aby do té velké Alenčiny říše divů vstoupily. Když jsem začala ty pohádky psát, tak to pro mě byl také vstup do jiného světa, do světa literatury a na to jsem jako výtvarnice nebyla zvyklá. Měla jsem z toho nejdříve strach, ale touha po knížce byla silnější. Když jsem psala Muchomůrku, viselo nade mnou štěstí, že ji budu ilustrovat. A ilustrovat vlastní text je mnohem snazší.“

Dotkněme se nyní s historikem umění Jiřím Machalickým její malířské práce.⁹² Od roku 1953 začala s portréty, nejdřív kreslila a pak malovala sebe, maminku, dceru a přátele. Patřily mezi ně známé osobnosti jako Jiřina Hauková, Adriena Šimotová i historička umění Ludmila Vachtová (znalkyně Františka Kupky). Společně s Vlastou Prachatickou měla v Galerii na Karlově náměstí v roce 1961 první samostatnou výstavu. Malířka se v té době vyjadřovala různými, výstižnými až úsečnými tahy štětce se smyslem pro zkratku. A již tehdy se rýsovala typická barevnost určená růžovou, zelenou, modrou

⁹² Srov. MACHALICKÝ Jiří, Příběh barvy, čáry a slova. Portrét Daisy Mrázkové, in: Lidové noviny 20. 8. 1999, 3.

a bílou. Následovalo období, kterému sama říká postportrétní. V něm přecházela k představě krajiny, v níž se jasně objevovaly hlavy a jejich náznaky, aby postupně došlo k úplnému odpoutání od podobizny. V některých zasněně působících krajinách, slibujících záhadné příběhy, se objevily zvláštní tvary „drahokamy“ nebo kamínky rozseté v prostoru, které jsou poslední vzpomínkou na dřívější portréty. Přichází období černé kresby skrze zvláštní náhodu při práci nad ilustracemi knihy Kluk s míčem: *“Obtahovala jsem mimovolně hranice barevných skvrn na papíře připraveném pro ilustrování. Kreslila jsem pak hranice i na čistém papíře – začátek abstraktních černých kreseb.”*

Obrazy se rodily pomalu. Daisy Mrázková smývala vrstvy barev, nanášela nové a znovu je stírala, až dosáhla svých představ. Prostupování různých vrstev dává obrazu hloubku, z níž prozařuje světlo, s nímž projev dosahuje v jemných barevných odstínech těžko opakovatelné atmosféry. Někdy působí vyrovnaně, harmonicky, jindy naopak znepokojivě v předtuše nějakých střetnutí. K této barevné kresbě s bohatou barevnou škálou a se zvláštním druhem světla malířka dodává: *“Stýskalo se mi po barvě. V raném dětství, kam paměť sahá, jsem kreslila pastelkami. Teď jsem se k nim vrátila. Bylo to osvobozující křísit ty staré pocity.”*

Daisy Mrázková vystavuje samostatně i společně se svým manželem Jiřím – velké společné výstavy byly například v roce 1988 (Roudnice, Karlovy Vary, Cheb) či v roce 2002 (Klatovy, Nové Město na Moravě).

Za ilustrace ke své poslední knize nazvané Písně mravenčí chůvy získala Daisy Mrázková první Cenu Sdružení českých umělců grafiků Hollar, kterou slavnostně převzala 20. 4. 2010 v Památníku národního písemnictví v Praze – na Strahově.

3.3 Literární kritiky a recenze

Literární kritička Zlatého máje Růžena Hamanová ukazuje na nevšední dar Daisy Mrázkové – zůstat v úžasu dítěte, být jeho uctivým pozorovatelem, nepřirážet je k zemi rádooby dospělými výroky, a přitom dítě přivést k hlubší úvaze, ke které ještě nebylo přivedeno: *“Je toho na první pohled mnoho, co autorka od dětí chce, a skoro by se zdálo, že své čtenáře přeceňuje. Autorka se svým čtenářům nepodbízí, jen jim vypráví, sděluje, učí je vidět, slyšet, cítit a rozumět. Vzpomenu zde na Exupéryho Malého prince a jeho výrok o tom, že dospělí jsou hrozně zvláštní a nedovedou vidět beránka skrze bedničku. D. Mrázková beránka vidí a umožňuje ho vidět všem, kdož jsou jejími čtenáři. Prózy Daisy Mrázkové nelze jednoznačně charakterizovat jako prózy lyrické ani jako čistou epiku. Obě*

složky – lyrická i epická – se vzájemně prolínají. Hrdiny jsou buď děti, zvířátka či příroda vůbec nebo věci.

*Dítě D. Mrázkové dokáže mít stejně krásný vztah ke svým rodičům jako ke starému medvídkovi. Z každého příběhu je cítit lidská účast, vztah k věci, k rostlině, ke spadlému listu i k mušli – autorka objevuje v dětech to vzácné, co se pak časem a věkem zasouvá až na dno lidského nitra: něhu, cit, touhu po volnosti, smysl pro spravedlnost.*⁹³

R. Hamanová tak ukazuje, že prózy této autorky mají jen zdánlivě jednoduchý text skrývající náročnost, a tím u dětí již očekávanou rozvinutou fantazii, schopnost logicky myslet, určitou citovou vyspělost a hlavně umět si hrát, neztratit svou dětskost. S takovou výbavou mohou děti vstupovat do stále otevřeného prostoru slova i obrazu těchto knih; uvnitř pak objevovat a uvažovat o všem dění tu popsaném.

František Holešovský připomíná spisovatele – ilustrátory v historii české dětské literatury, a to Josefa Čapka, Josefa Ladu, Ondřeje Sekoru, Jiřího Trnku a z pozdějších Miloslava Jágra, Květu Pacovskou a Aloise Mikulku, kteří se dotkli obou prostorů, tedy slova i obrazu naprosto v různé míře a různým způsobem. U Daisy Mrázkové vyzdvihuje její přivedení dítěte ke složitosti světa a vztahů nikoliv formou encyklopedických znalostí (takových knih pro děti je velké množství), ale skutečným prožitkem krásy a dobroty tohoto světa, tedy milovat život a rozšiřovat jeho bohatství. F. Holešovský začleňuje knihy D. Mrázkové ke knihám etického vzdělávání: *“Toto své poslání začala umělkyně plnit už knížkou Neplač, muchomůrko a další s ní spřízněnou Haló, Jácíčku!, potom pokračovala kouzelně zábavnými dialogy moudré mouchy Rudolfíny v knížce Byla jedna moucha a řadou vyprávění Kluk s míčem a Auto z pralesa a zavedla děti do zvláštních citových a logických setkání v obrázkových knihách Nádherné úterý, Co by se stalo, kdyby..., Slon a mravenec.*

*Když se do těch vyprávění zahloubáváme, napadá nás, že se musila učit čisté prostotě slova a slohu u Vítězslava Nezvala a kouzelné hře souvislostí, příčin a následností u Lewise Carrola. Její knihy učí děti současně myslet a cítit.*⁹⁴

Její úplně první kniha Neplač, muchomůrko je přímo nabita silnou atmosférou přírodního prostředí děje – barvy a stíny, vydechující a neustále přítomnou i obměňující se vůní pokojné přírody, velikostí stromů, kopců s přesahem k velikosti obzoru s pohledem

⁹³ HAMANOVÁ Růžena in: Profily autorů knih, Praha: Albatros, 1984.

⁹⁴ HOLEŠOVSKÝ František in: Profily autorů knih, Praha: Albatros, 1984.

člověka z malého lesního místa do věčnosti: *“Tato knížka vyrostla z autorčiny lásky k přírodě, kterou vidí očima a smysly dětství. V barevných poémách obrazů se nepředstavují pouze vizuální, ale i hmatové a snad i další podněty, aktivní úlohu v nich hraje i rozvíjený čas, tak jako ji hraje v dialogu, jehož každý náznak zavádí čtenáře do nové myšlenkové a vztahové oblasti. Lesní obyvatele, společníky malé Kateřiny, vidí autorka v expresivním pohledu, v detailu nebo v barevné skvrně, kterou se teprve v příštím okamžiku podaří divákovi odlišit od pozadí. Ať má živel pozadí zářivou barvu okru, modrou barvu oblohy, odrážející se s tečkami hvězd v lesní tůni nebo barvu šera v komůrce myslivny, setkává se v něm hmatatelná blízkost s dálkou, kmen, květ a houba s výmluvnou plošnou skvrnou; čtenáře ovane chlad večerního lesa či podešťová svěžest půdy s hlemýždi, zaujme ho barevná samota uplakané muchomůrky, která si dosud neuvědomila svůj barevný půvab.“*

Na tomto místě není proto možné souhlasit s názorem, že děti vyžadují pouze líbivé ilustrace, jasné a srozumitelné a odmítají abstraktní kresbu.⁹⁵ Ilustrace Daisy Mrázkové nechtějí naplnit tento záměr – nejsou útočné a sugestivní, ale naopak – děti se i v abstrakcích pohybují volně a šťastně jako malí objevitelé. To je důkazem toho, že malé děti patří do galerií, že umění je jim blízké – není třeba jim nastavit jen hladovou disneyovskou laťku, často sentimentálně vybranou jejich rodiči... Každé dílo určené menším dětem se mnohdy setkává s nepochopením dospělých – těch, kteří už na své dětství zapomněli. A tato zaujatost dospělých bývá často překážkou vstupu dětí do umění - o to větší, pokud jim brání i učitel.

Anglický literární kritik Stuart R. Amor naopak oceňuje ilustrace Daisy Mrázkové, poukazuje na jejich hloubku a nikoliv jen pouhé zobrazení textu jako doprovod. Její knihu *Neposlušná Barborka* srovnává s anglickou dětskou knihou *Maškaráda* spisovatele Kita Williamse (1946). V této knize čtenáři pomáhají najít ztracený šperk. Ilustrace jim přinášejí další hádanky, které musí rozluštit opět pomocí textu. Text i ilustrace jsou tedy v úzkém spojení.⁹⁶ Toto srovnání nás přivádí k tzv. gamebooku, kde se ilustrace však postupně dostává do jiné funkce než v knihách Daisy Mrázkové. Ano, její ilustrace přikládají k textu další hádanky, další otevřené otázky i vyzvednutí detailu v ději, ale nejsou fantasy hrou a ani k ní nespějí. Právě naopak – stojí v reálném světě, třebaže dětmi občas jako pohádka vnímaném.

⁹⁵ Srov. ŘEHÁKOVÁ Jitka in: *Zlatý máj*, Praha: Ibby, 1999, 70-72.

⁹⁶ Srov. AMOR, Stuart R.: *Honby za poklady v obrázkových knížkách* in: *Zlatý máj* 24 (1980) 232-233.

Autor školních čítanek Jan Červenka odkrývá v knize Neplač, muchomůrko nový motiv v literatuře pro děti – motiv smyslu života. Připomíná hned vzápětí, že tento motiv již najdeme například u Karafiátových Broučků, kde je vykládán náboženským způsobem, kdežto u Daisy Mrázkové podle něho řešení posunuje ke vztahu k sobě samému, ke svým kvalitám, využití svých schopností a nalezení svého místa na světě, podobně jako mnoho současných autorů pro děti nachází odpověď na tuto otázku ve vztahu k rodičům, k domovu.⁹⁷

Odpověď J. Červenky ovšem vůbec nevylučuje zmiňované náboženské hledisko, právě naopak! Vztahem k sobě samému, ke druhým okolo mne a k prostředí i přírodě dochází autorka k náboženské odpovědi, a to nikoliv slovně vyřčené a definované, ale niterně až kontemplativně jako se každý pravý umělec dotýká nekonečna chválou. Tato její chvála Bohu je písní vděčnosti právě Jemu za nalezení sebe, druhých, přírody i domova. Nejde tedy o sdělení doktríny, ale o skutečný prožitek vztahu s Bohem – je to prožité náboženské hledisko. Citát „malíř se modlí štětcem“ se naší autorce líbí.

Ke knize Chlapeček a dálka dodává Jan Červenka svou zkušenost z tichých chvil s touto knihou o samotě: *“Je zapotřebí upozornit, že se knížka nehodí do každého momentu a pro každé dítě. Neláká atraktivností dějových motivů a spádem, určil bych ji asi tak mezi knížky pro černou hodinku, kdy si najednou začneme s dítětem nebo dětmi povídat o životě a o tom, aby člověk nebyl sám.”*⁹⁸

Miroslav Tmá v časopisu Komenský připomíná hledání odpovědi na abstraktní pojmy jako například budoucnost v knize Haló, Jácíčku a typické dětské odbočení, není-li možnost vyřešení: *“Před některými záhadami, tak jak to děti činívají, naši dva přátelé prostě utečou – ale slyšeli je, už je poznamenaly: To nevadí, řekla Veverka, ať je to, jak chce, jen když jsme spolu.”*⁹⁹

Některé příběhy v knihách Daisy Mrázkové nesou prvky nonsensu – nelze snad však přímo mluvit o nonsensové literatuře pro děti, kam jsou díla této autorky vřazována.¹⁰⁰

⁹⁷ Srov.: ČERVENKA Jan: Daisy Mrázková in: Profily autorů knih, Praha: Albatros, 1984.

⁹⁸ ČERVENKA Jan: Daisy Mrázková in: Profily autorů knih, Praha: Albatros, 1984.

⁹⁹ TMÁ Miroslav: Daisy Mrázková in: Komenský (1973) 62-63.

¹⁰⁰ TOMAN Jaroslav: Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury, České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992, 69.

Je diskutabilní stavět pohádkovou tvorbu Daisy Mrázkové na roveň nonsensovým pohádkám Miloše Macourka, Aloise Mikulky a Olgy Hejné či ji dokonce společně se zmiňovanými autory přiřadit ke tvůrcům české nonsensové pohádky. Dle S. Urbanové příběhy těchto autorů dovedou rozpoutat bohatý gejzír dětské fantazie s použitím četných paradoxů a negací logických souvislostí.¹⁰¹

D. Mrázková ve svých knihách opravdu podněcuje dětskou fantazii a tento podnět směřuje k rozšíření vnímavosti i k hloubce, neobjevuje se tu gejzír nonsensových nápadů. Četné paradoxy a negace logických souvislostí jsou viděním dítěte, které ještě nemá plnou životní zkušenost a poznání světa jako dospělý, a tím navozují humorné situace (pro dospělého snad vnímané jako nonsens). Popsané citlivé prožívání a jednání dítěte¹⁰² se objevuje také ve verších Františka Halase. V jeho pohledu vidíme spojitost i s příběhy dětí a zvířat u Daisy Mrázkové.

Jáchym Topol je vděčný této, jak sám říká vynikající ilustrátorce a spisovatelce, tvůrkyni dvanácti křehkých barevných opusů zvláště za knihu *Můj medvěd Flóra*: *“Tenhle její medvídek s hlavou na niti je další z magických událostí, za které vděčím svým dětem. Svíravá opuštěnost ulic, když padá sníh a lampy vykrajují z temnoty ponuré městské kouty a někde v blátě a špíně leží pohozený plyšový medvídek. Kým si opuštěný, aby ho děti, hybatelé osudového děje, našly a zase svou láskou oživily. Psáno a malováno je to podle skutečné rodinné události. Klukem, který medvědího bezdomovce našel a zachránil, byl autorčin synek Cyril. Jde o vánoční příběh, ne snad kvůli stromku a hodovnému stolu, ale protože jde o všechno. O život malého medvěda, solidaritu, slitovnost.*

¹⁰¹ URBANOVÁ Svatava: Historický vývoj žánrů české literatury pro mládež, Ostrava: Filozofická fakulta, 2002, 62

¹⁰² V souvislosti s důrazem položeným na prožívání a porozumění lidským vztahům a pozornosti obyčejným všedním věcem v příbězích D. Mrázkové je použit pojem jevový mimetismus. Srov. in: URBANOVÁ Svatava: Meandry a metamorfózy dětské literatury, Olomouc: Votobia, 2003, 91.

Není divu, že v mezeře mezi vydáváním knih Daisy Mrázkové v Albatrosu a znovuobjevením Flóry v Baobabu rozdával léčivé knížky této vlídné paní například farář Vacek svým farníkům v Letohradu po tuctech. Někomu v dětství osud nadělil Pavlíka Morozova, jinému Štěpánku Haničincovou, jinému zas Pokémony, my se radujme z další generace Daisy Mrázkové.

*Haleluja! Svět je dobrý.*¹⁰³

¹⁰³ TOPOL Jáchym: Haleluja, Flóra žije in: Lidové noviny 12. 12. 2009, 32.

4 JEDNOTLIVÉ KNIHY DAISY MRÁZKOVÉ A JEJICH HODNOTY

Všech dvanáct knih Daisy Mrázkové představuje velikou a skrytou zásobárnu hodnot, které dávají životu vzácnost a hloubku, chuť a mízu.

Každá z těchto knih je ukryvá jiným způsobem, a přitom stále nenuceným a ponechávajícím prostor čtenáři (nebo snad i tento jeho prostor rozšiřujícím).

Nejde tedy o jakési vykřičníky zpracované ve slově a obraze - projev Daisy Mrázkové není projev mravobijce, ale skutečným uměleckým ztvárněním hodnot, které čtenář sám v textu objevuje a s radostí a vděčností na ně odpovídá. A díky autorce se to děje ve vnitřním ztišení, přemýšlení a úlevné svobodě, ke kterým čtenáře poněmhu přivádí svým jasným vyjádřením nemnohoslovným, a přitom plně postihujícím skutečnost přítomné hodnoty – hodnoty poctivosti, odvahy, samostatnosti, vlídnosti, sebekázně, věrnosti, úcty, srdečnosti, spravedlnosti, citlivosti, nesobectví a vděčnosti. Dokáže jako pravý umělec říci ve zkratce mnoho. Ano, jistěže není v našich silách uchopit veškeré výrazy a podněty v knihách

Daisy Mrázkové, je stále možné se k textům a ilustracím vracet a neodcházet s prázdnou – nezůstanou vyčerpané. Jedinečnost jejího přínosu dětské literatuře je právě dána dvojjedností jejího nadání – výtvarně ztvárnit svůj slovesný projev: „*Píše-li výtvarník, má to ulehčené. Může se řídit barvou. Slova může řadit k sobě, jak potřebuje podle barvy. Jak se do takového textu dostane smysl, to bůhsud', ale bývá tam. Slova mají barvu podle písmen, ze kterých se skládají. Písmena totiž mají barvu.*

Jsou:

šedá (od nejtmaššího po nejsvětější): V, R, Y, X, P, O, S

skleněná: U, nahnědle G, jasnější J, chladnější A, I

fialová: B, teplejší F

zelená: T, vodově L, světle E

žlutobílá: někdy až bílé C

oranžová: N

červená: M

cihlová: H

hnědá: K nudně podobně jako P je nudně šedé – nemůže být nudnějších slov než kop, kopá, kopati

vodová: W

rezavá: Z

Zvláštní situaci má CH. Je zároveň světle šedé i tlumeně cihlové, asi jako poloprůsvitný křemen. Také R má zvláštnost – není jednoduše, nýbrž složené z mnoha částíček.

A nikdo at' mi neříká, že malíři jsou blázni. Vždyť oni jsou jen věrní svým barvám.

Píšu opravdu tak? Ten proces je spíš takový, že řadím slova podle významu, vypravuji tedy, píšu a barva těch hlásek mi zdobí text, obohacuje jej, činí vábným, někdy do něj přeskočí, dotváří jej, někde i usměrňuje. Je to ustavičné utkání. Text letí dopředu, písmena na něm září jako korálky na postroji středověkého koně.“

Na okamžik jsme zahlédli barevná písmena a slova – teď přistoupíme do blízkosti slov: “Veliké tajemství je sousedství slov. Je to sousedství barev.

Je na papíře červená: budiž červená. O její červenosti není pochyb. Dejme však vedle ní oranžovou. A což teprve, kdyby se přidalo ještě něco? Napíše se třeba slovo KRÍŽEM.

Myslíme při něm na kříž, jak jinak. Přidáme-li KRÁŽEM, je po kříži. PROCHÁZEL SE KRÍŽEM KRÁŽEM LESEM... Myslíme na toho člověka, co se procházel, na větvíčky po zemi, na šero a nevím, na co ještě...jenom na ten kříž ne, na ten určitě ne. Ten se nám dobře schoval. Schoval se v tom, čemu se říká ustálené rčení.

Jedno tajemství své slovesné tvorby popisuje autorka takto: “Značný požitek mám, mohu-li vedle sebe do řady dát slova co nejrozdílnější váhy významové, zatímco jejich váha gramatická je stejná. Například: MĚL ZELENÝ KLOBOUK A RADOSTNÉ TUŠENÍ. Zelený klobouk lze přece mít. Radostné tušení lze také mít. Proč to tedy nedat vedle sebe? Učiníme-li to, vzniká jakási veselá disonance, kterou bychom si jinak těžko pořídili.“

K radosti a humoru, vystupujícím z této odpovědi D. Mrázková dodává: „Jestli mám smysl pro humor? Víte, to je asi v tom, když se podíváte na věc, jako byste ji viděli poprvé. Je to někdy legrační. Humor vzniká z toho, když se berou slova doslova. Třeba maminka řekne klukovi: jdi na slunce a on si začne představovat, jak by na to slunce skutečně lezl. I takové chytání za slovo je někdy ohromná zábava. A dává taky dětem prostor pro fantazii...“

Knihy Daisy Mrázkové, autorky – malířky, dávají tak předpoklad, že výtvarné citění bude vloženo do slov. Četba pak přináší „vidění“ barev, tvarů, prostředí a také pocit rytmu, melodie a pohybu – příběh v nás ožije.

Je možné ho slyšet například v kolébavém šumění lesa:

„Co děláš, lese?

Šumím.

To nic není!

Jakpak ne, urazil se les.

Co ty víš

Co s tím mám

Všecky ptáčky uspat sám

Od Setmění do Svítání

Súvičky se spánku brání

Kolébám je sem a tam.“

4.1 Neplač, muchomůrko, Haló, Jácičku a Slon a mravenec

Všechny tři příběhy spojuje lesní prostředí, které tolik milují vystupující postavy a kde také poznávají různá tajemství života.

4.1.1 Neplač, muchomůrko

(malá knížka o velkých věcech)

„Tuto knížku dostal k redakci Karel Černý. Dal mi tolik svobody, že mě to až překvapovalo. Všechny překážky se někam ztratily. A uprostřed té krušné a blažené spolupráce pomalu vyvstal dávno ztracený čas dětství a začal znovu žít.“

Jde o autorčinu prvotinu (vydanou v roce 1965) obsahující třicet malých příběhů, které prožívá v lesovně malá Kateřina (příloha č. III). Je dcerou lesního a jako taková nemá opravdu v přírodě strach, ba naopak je s ní skoro srostlá - miluje ji a prožívá zde tolik neobvyklých příhod. Sama se ráda vydává na toulky dále od lesovny, kde objeví spoustu nových věcí a váží si jich.

Je to šumění lesa, slunečné počasí, dát malou hrdličku do hnízda, mít ještěrku jako malého draka v pískovém hradu, sbírat houby v houští, jít na čihadlo, skotačit s veverka,

číhat na rysa, hledat mravenčí cestičky, vyndávat pilořitky ze dřeva, potkat vlka, těšit muchomůrku, pozorovat hlemýždě a bílou srnu, být sama ve sklepě s netopýrky, vylézt do koruny vysokého dubu, zahnat dlouhou chvíli.

“Holčička poslouchala a pak pomalounku rozhrnula houštinu a vešla. Větve se za ní zavřely. Šla daleko, až k malým zeleným paloučkům uprostřed lesa. Zvěř tam měla cesty, srnky, lišky, zajíci, každý svou...Táta má pravdu, že nikde jinde není tak krásně, myslela si. Ještě našla růžový křemínek a natrhala jahodové listí na čaj. A potom, co byste řekli? Sedla si do mechu a trochu si zdřímla. Proč ne, vždyť byla neděle... A les se usmíval.“

V několika řádcích jsme dovedeni k přemítání o odvaze, která neničí, ale ochraňuje, o kořenech své rodiny prožitím vděčnosti právě o samotě a nakonec o humoru, nsvázaném a svobodném a zároveň neubližujícím, naskakujícím ve chvíli, kdy se zdá, že přichází nebezpečí protrhnutí vážného přemítání sentimentem.

Jsme tu pozváni prožít **pravou odvahu, vděk rodičům i laskavý humor vzápětí.**

A nejen to – hned v úvodních slovech nám Kateřina ukazuje, jak vlastně vstoupit do těchto tajemství přírody i života – ano: „*nejprve poslouchat a poté pomalounku vejít*“. Nejprve pozorovat, naslouchat, čekat a v pravý okamžik vejít, říci, konat. Poznáváme, co je to vlastně **trpělivost**. Objevování tajů přírody přináší holčičce také **poznání sebe**. Na toto téma vede rozhovor s motýlem, který právě vylétl z kukly: *“Nádherný motýl! Jenže byl ještě moc mladý. Nevěděl, čím je. Lítal vysoko a sem a tam a všechno si prohlížel. Vida, říkal si, jak je modrá obloha! Jak je vzduch chladný a lehounký a průsvitný! Jestlipak jsem také takový?*

Copak vlastně jsem? Jsem kopretina? Nejsem. Jsem zvonek? Nejsem. Jsem malá modrá pomněnka? Také ne. Kopretina ke kopretina a zvonek je zvonek a pomněnka je pomněnka, a já... A potom najednou na to přišel: Já jsem já! zvolal radostně. Já jsem JÁ! JÁ JSEM JÁ!

Nejsem kopretina ani zvonek ani mák ani pomněnka, jsem JÁ! A letěl a lítal mezi květinkami...Když přišla Kateřina odpoledne na louku, zastihla ho v plné práci. – Tak co, motýle? – Já jsem JÁ, řekl motýl šťastně. – To je v pořádku, řekla holčička. – Já jsem také JÁ.

Být JÁ je příjemné, že? A radovali se a tančili po krásné louce každý svým způsobem.“

Knihu doprovázejí ilustrace samotné autorky (stejně jako u dalších jedenácti knih), které jsou v naprosté jednotě s textem, posouvají úvahu o textech k dalším radostným překvapením čtenáře. Z lesních a ostatních přírodních pasáží je slyšet ozvěna stromů, lesů, dalších rostlin a zvířat u modřanského domku či na Milovech a Březinách (příloha č. II) - „*Vzduch byl voňavý, slunce pálilo, les vedl své nekonečné řeči a potůček se hrnul čiperně jako vždycky. Voda v něm byla stříbrná a kamínky zlaté.*“

Jazyk je v této knize zvukomalebný - s mnoha lesními šumy a hukoty, také s mnoha zvoláními v citoslovcích a různými poetickými písněmi lesních obyvatel:

“A vím – tradadyá- proč je obloha modráááááááá a vodička stříbrnáááááááá a fialové zvoooooooooonky a bílé anemooooooooonky...”

Dalším výrazným obsahovým znakem knihy Neplač, muchomůrko je **čas a setkání se zvířaty a rostlinami**. Skoro ve všech příbězích hraje roli čekání – pozastaveného času až k příchodu vzácné chvíle. Není tu tedy dnešní hektické tempo a mít všechno a hned (a často ještě bez námahy...). Kateřina nás učí, co je čas. Následná setkání v přírodě nás zase přivádějí k našemu vlastnímu vztahu ke zvířatům a přírodě samotné – je tam více strachu, více uchvatitelství a vrhání se na ni nebo ochočení bez předešlého?

Kateřina si dokáže vyprávět s lesními obyvateli i rostlinami – s ještěrkou, veverka, pěnicí, medvědem, ropuchou, muchomůrkou, ale nejde jen o takové sousedské povídky – na lesních mýtinách a zákoutích se probírají témata o životě, o přátelství, o pravdě i o kráse.

A Kateřina těmito rozhovory ukazuje dětem ještě několik vzácných věcí: rozlišení mezi vlastními přáními a potřebami okolí, moc ráda s těmi, se kterými něžně rozmlouvá, také běhá, skáče či tancuje, chce sama objevovat nové, poznává hranice mezi fantazií a skutečností, učí se dávat správné otázky, rady i varování, velmi pozorně a upřímně naslouchá rodičům.

Zastavme se u rozhovoru s ropuchou a muchomůrkou. Ropucha žijící v malém žlábků mezi dvěma kmeny je ošklivá, ale velice spravedlivá. Kateřina s ní vede jeden z nejzávažnějších rozhovorů v celé knize: *“Poslyš, ropucho, nemrzí tě, když někdo řekne, že jsi ošklivá?”*

Ropucha naklonila hlavičku na stranu a její moudré oči zářily. - Nesměj se! Co je lepší, říci někomu pravdu, nebo ho potěšit? – To první, mínila žabka. – Ne, ne, to druhé, vím to určitě, křičela holčička.“

A po tak velikém **tématu pravdy** a bolesti s ní spojené – pravdy bez lásky, po tématu spravedlivé lásky a přijetí sama sebe, která jsou tak nabita halasností a bojovností: „*Jeden strom za druhým se k té hádce přidával...*“ vstupuje na scénu autorčin laskavý humor jako zakončení: „*Myslivec musel otevřít okno a mávnout rukou a zavolat silným velitelským hlasem: Ticho tam!... a Kateřina k večeři!*“

Avšak příběh není přerušen či nedokončen: „*Všecko rázem ztichlo a holčička rychle vstala a jen se ještě ve spěchu naklonila nad tuňkou a šeptala žabičce, viš, pravda je moc krásná věc, ale přece jenom není úplně nejkrásnější...*“

V příběhu Uplakaná muchomůrka utěšuje Kateřina plačící houbu a odkrývá **téma krásy**: „*Kdybys tady nebyla, nebyl by ten palouček tak hezký. Proč myslíš, že sem chodím? Jenom kvůli tobě, hloupá!*“

Sen na čihadle nás přivede **ke vztahu otce a dcery**, otce a dětí popisující viděno dětskýma očima proud tohoto hlubokého životního vztahu: „*Táta ji nesl do postýlky a Kateřina jen tak pomalounku povídala – Táto, já už teď také budu cítit lišku! A táta řekl, to viš, že ano, děvečko...*“

A zakončeme u bílé srny – albínky a uvažujme, jak přijímáme **velikou odlišnost (i nějaké veliké nadání, krásu) nebo naopak také nějaké postižení u druhých**. Zažíváme tichou úctu nebo popuzení (či závist ponižující druhého) až nevoli, které odlišného chtějí vyřadit?

Kateřina je dojata a společně se srnou- albínkou **vyzpívají svou vděčnost za svůj život na této zemi** (naprosto ojedinělá věc v literatuře pro děti!): „*Ó, jak zvláštní, strašně zvláštní je ta obyčejná zem – ó, jak zvláštní, že tu na té obyčejné zemi jsem.*“

Večer po návratu domů již malá Kateřina ví, že **bezbrannou a bezelstnou odlišnost musí chránit**: „*Tatínku, vid', že bys nezastřelil bílou srnu? – Nikdy! zvolal myslivec, - nikdy, ani já, ani můj táta, ani můj dědeček, ani můj pradědeček, ani dědeček mého pradědečka, zkrátka žádný myslivec na světě od věků do věků by NIKDY nezastřelil bílou srnu!*“

Máme dojem, že Kateřina je s lesem úplně srostlá, nic na ní a nic z ní samé les nevyrušuje, je v něm a s ním spojena jako když vstoupíte v životě do prostoru, který vás vnitřně dlouhou dobu táhl a přitahoval a najednou jste uvnitř jako pták samozřejmě vylétající na širou oblohu ze země či jako plachetnice, již se svěží vítr opřel do plachet hned za přístavem. Zažíváte domovský pokoj bez jakýchkoliv uchvatitelských myšlenek –

zůstává veliká úcta a úžas nebo je to snad více čisté a pravé lidské bezelstnosti a tryskající vděčnosti Stvořiteli?

Takový asi pocit a prožitek, tolik šťastných chvil mívala autorka D. Mrázková při mnohých letních pobytech na milované Českomoravské Vysočině v obci Milovy - v lesovně pana Jožky Ehrenbergera a v okolní přírodě, stejně jako v modřanském domku strýčka Baštáře: *“Tam jsem trávil víkendy a všechny prázdniny, byla tam i velká zahrada, velice krásná, vzrostlé stromy, vinice. To tam byla ta žába v trošce vody mezi dvěma duby, hlemýžď snášející vejce, vůně jitrocele, tam spali modrásci, denívka zlatooká, ve vinici velcí pavouci...”*

4.1.2 Haló, Jácičku

- Knížka o velikém přátelství

Malý zajíc Jáciček a malá Veverka, hlavní (personifikovaní) protagonisté příběhu nejsou jen velikými přáteli, ale také poctivými hledači odpovědí na mnohá proč v životě (příloha č. IV).

Na svých prvních samostatných průzkumných cestách po lese zakouší uchvácení krásou okolo, poprvé spatřenou vlastníma očima: *“Jáciček se dostal k potůčku a stál a poslouchal bubláni a díval se, jak se ve vodě míhá slunce po zlatém písku. A pomalounku skákal po mechu, až se dostal na kraj lesa a tam zůstal stát na mezi a díval se do kraje. Nabral nosíčkem vůni schnoucích třešňových květů, kterých tam bylo naváto, prohlédl si modrou oblohu, nastavil tvář slunci. Škoda, že nejsem lepší, pomyslel si, když tak viděl ten krásný svět.”* Jácičkův **prožitek tu ale vůbec není pouze estetický – neuvěřitelná, čistá, pravdivá krása přírody dosáhne až do kontrastu v reflexi o sobě.**

Jeho se totiž na okamžik dotýká Stvořitel symbolicky skrze přírodu - své stvoření. Živé vnímání stvořené krásy je vstupem do prostoru Božího – prostoru čistoty. Symbol čistého potůčku je vstupem (ale nikoli pouze obrazem) do přítomnosti Boží. A tato průzračná čistota dává pokorně poznat pozorovateli jeho nehodnost, nikoli však z nějakého přepjatého sentimentu či skrupulóznosti, ale z prožitku setkání s Bohem. Tady jde o víc – tato pokora je šťastná a pravá.

Napadá nás podobnost prožitku bratra Lva putujícího společně se svatým Františkem právě okolo čistého potůčku – smutek Lva nad sebou samým vedle této čistoty a Františkovo upozornění věnovat se raději chvále Bohu, zaplnit jí i své ubohé srdce (neponořovat se do sebe a svých špatností) a čerpat pokoj.

V příběhu o vosím hnízdě (které se Jácičkovi nešťastně podařilo při hře rozbít) otevíráme otázku viny: *“To máš tím, že schválně rozbité vosí hnízdo a neschválně rozbité vosí hnízdo vypadají úplně stejně. – Ano, to je ta potíž...protože správně by mělo vypadat v každém případě jinak! Vosí hnízdo se tváří jako by bylo rozbité schválně!”*

Tento objev Jácička a Veverky přímo vybízí k rozhovoru s dětmi i ukázkou rozbitých věcí,¹⁰⁴ společným přehráním situace, vymyšlením příběhů přinesených rozbitých věcí a vždy pevným zakončením, čímž je reflexe o obecně mnohem menším počtu zničených věcí ze zlého úmyslu (a tím je mnohem menší důvod k hněvu), ale naopak také vědomí, že žádný velmi zlý čin nemůže ospravedlnit rádobu ušlechtilá pohnutka.¹⁰⁵

Mezi dalšími příběhy, položenými do přírody, kterou Jáciček i Veverka objevují a ze které se tolik radují, najdeme také téma prozrazeného tajemství a několikrát přítomného ničitele, obtěžujícího ironií a skepsí v postavě krtonožky. Prozrazené tajemství je o to bolestnější, že tím, kdo ho narušil, jsou rodiče: *“Táta zajíc našel mezi Jácičkovými věcmi list s tímto nápisem: Veverko já Tě miluji. Táta obracel lísteček sem a tam. – Ten náš kluk je zamilovanej, to je jasné, prohlásil. A ukázal lístek mamince a ta dlouho vrtěla hlavou a řekla: „Kde to sebral, nezdara, vždyť my tak doma nemluvíme? A velice hubovali ubohého Jácička, sotva přišel domů. A co hůř, smáli se mu.“*

Setkání s Krtonožkou, představující též nesouhlas, závist, překážku, obtížnost až dotěrnost přítomnou v lidském životě nazvané Pufodédr, rozvíjí tento střet s jemným humorným nádechem: *“Jáciček si stavěl. Dával na sebe kamínky a kůru a hrudky hlíny a navrch zasadil borovou šištičku a do šištičky ještě zapíchl holubí péro. Stavba byla vysoká...Moc krásné, prohlásila Veverka. A najednou sebou trhla: Pozor, Krtonožka! A opravdu Krtonožka se majestátně blížila a zastavila se u Jácičkovy stavby. – Co to je? ptala se hrozivě. Jáciček si umínil, že se tentokrát nedá. Je přece už velký. A pak, Veverka je tu s ním. – To je PUFODÉDR, odpověděl naoko klidně. – Cože???... žádný PUFODÉDR není...”*

Jen se nedej, šeptala Veverka. - Žádný neví, co je PUFODÉDR, vysvětloval Jáciček a žádný neví, co je tohle. Třeba je to tedy zrovna PUFODÉDR...”

Pod povrchem úsměvné hříčky se tu ukrývá statečnost i mírnost, vytrvalost i síla a také věrnost přítele, který dokáže stát blízko ve chvíli těžkosti.

¹⁰⁴ Srov. MACKOVÁ Silva: Škola dramatickou hrou, Brno: DDM, 1990, 13-14.

¹⁰⁵ Srov. DELONGOVÁ Jindřiška: Vezměte do ruky knihu, Brno: KKC, 1988, 13-17.

4.1.3 Slon a mravenec

Je kniha o překonání rozdílů a nalezení výhod v odlišnosti (příloha č. V). Jak již prosvítá z titulu knihy, půjde zde o setkání protikladné a do této rivality největšího a nejmenšího přistupuje ještě veverka jako hlavní vyrovnávací postava. Tato trojice žije společně v jedné jeskyňce – pro slona je malá, pro mravence veliká a pro veverku dobrá. Najde-li veverka oříšky – je to pro slona málo, pro mravence mnoho a pro ni je to dobré. Tak se to opakuje v různých každodenních situacích několikrát. Veverka zůstává s nimi i nadále bydlet a podotýká:

“Co bych si bez nich počala, vždyť já je mám ráda!” Jednou, když zůstala veverka sama (slon i mravenec byli v lese) a zdřímla si na pařezu, chytil ji lovec a zavřel do klece. Marně veverka křičela a volala o pomoc – byla uvězněná. V noci náhle uslyšela známý mravenčí hlásek: *“Veverko! – Co se mi to zdá? řekla veverka a začala být šťastná. To se ti nezdá, řekl mravenec. Počkej, přivedu slona.”* Slon pak skutečně přichází, rozlomí klec a vysvobodí veverku: *“Veverka s mravencem blaženě seděli na slonových zádech. Jak jsi mohl najít všechny ty stopy, řekla veverka mravenci. Jak jsi je viděl, vždyť musely být nejasné...Byly úplně zřetelné, smál se mravenec. Jak to, že jsi rozboural takovou pevnou kůlnu, řekla veverka slonovi. Vždyť byla tak veliká...Byla směšně malá, smál se slon. Jak jsi dokázal rozlomit klec? Taková hračka, řekl slon. A tak se zase vrátili do jeskyně a měli krásný život jako dřív. A lovec? Ani se na něj neptejte! Hned se odstěhoval.”*

Tento příběh je jakoby modelovým příběhem rodiny i řeholní komunity se **soužitím velké různosti povah, pohledů, postojů s nalézáním východiska, jež je láska.**

Kniha byla v roce 2006 přeložena do japonštiny a jak zjistila překladatelka A. Sekizawa, byla také předčítána v Japonsku jedním katolickým knězem po kázání během bohoslužeb (jde o zvyk v této farnosti použít také obrazů z literatury).

4.2 Můj medvěd Flóra

Tato kniha z původní edice Prvního čtení je již po tři generace milována dětmi. Ano, tři generace dětí měly doma medvídka Flóru i jeho kamarády. Příběh autorčina syna Cyrila, který v roce 1968 při jedné ze svých cest do ateliéru Pravoslava Kotíka na Vinohradech najde pohozeného starého špinavého medvěda (dodnes uchován – příloha č. VI) se stal námětem pro tuto stále živou knihu (o přesném místě nálezů v okolí vinohradské vodárny se vedou v rodině Mrázkových malé dohady s humorným podbarvením postavení pomníku Flóry na místě Nešťastný opuštěný medvídek je tedy

odnesen z mrazivé zimy do tepla domova - dostane koupel, oblečení i jméno (toto trojí je docela pěkný začátek pro novou „identitu“) a stane se členem rodiny: *“Flóra se začíná usmívat. Flóra začíná být šťastná. Už vypadá krásně. To nevadí, že je stará. Hlavně, že je šťastná. Nemyslíte?”*

Tato otázka je pro děti možná poprvé pobídkou k přemýšlení o hodnotách, které na první pohled nejsou nové, naleštěné a vábivé, a tím také prvním pochopením, **kolik prožitého a krásného skrývá starý člověk a stáří**. V této části děti samy připomínají staré hračky, které obdivují a mají u prarodičů.

Daisy Mrázková také velmi dobře drží hranice fantazie a skutečnosti, jak dokazují tato místa: *„Jednou ráno v kuchyni...Flóra hraje na kytaru! Opravdu hraje? Ale ne, ale má pacičky na strunách...“* a *„Tak co, Flórinko, jsi šťastná? Jsi u nás dost šťastná? Kývá hlavou. Má ji na niti.“*

Jméno Flóra si vypůjčila autorka z francouzské knihy svého dětství o slonu Babarovi od Jean du Brunhoffa. Pro zajímavost také uvádíme, že tato kniha o Flóře je jako první učební text užívána při kursech českého jazyka pro cizince – celý příběh je totiž napsán jednoduchými a výstižnými větami: *“Nesu starého medvěda. Ležel ve sněhu na chodníku. Někdo ho asi zahodil. Chudák...Šel jsem dnes ze školy a medvěd tam ještě byl. Ležel kus dál ve sněhu. Už jsem ho tam nemohl nechat. Tak ho nesu domů. Má hlavu na niti. Vidiš, jaké má oči? Vidiš ty oči?”*

Z původního autorčina záměru vytvořit knihu pro samostatné čtení dítěte, jak i ona v dětství s chutí čítávala malé anglické knížky od babičky, se vyvinul naopak samostatný život této zdařilé knihy, která je úspěšně čítávána dospělým ve skupinách dětí a ihned prokládána prohlížením celostránkových ilustrací. A nejedno dítě si také vyprosilo koupení podobného medvídky i s jeho přáteli do svého pokojíku.

4.3 Co by se stalo, kdyby... a Neposlušná Barborka

Tuto dvojici knih Daisy Mrázkové spojuje přímo návodná hravost, ke které obě vybízí své čtenáře.

4.3.1 Co by se stalo, kdyby...

je formátem netypická kniha (24×34 cm) určená původně předškolákům a rodičům ke společnému čtení (příloha č. VII). Dospělý přečte text - otázku: *“Co by se stalo, kdyby: kdybych měl své letadlo, kdybych byl malý jako mravenec, kdybych našel v trávě*

hodinky?“ a dítě pomocí obrázků hledá odpověď (celkem na sedmnáct otázek s celostránkovými ilustracemi i jemnými perokresbami). Zde je třeba zmínit situaci určení věkové hranice knih Daisy Mrázkové, která se i přes zadaná a plánovaná přání nakladatele mění – její knihy mohou číst předškolní děti i školáci, není tu žádná striktní hranice, což je dalším důkazem hodnot v nich ukrytých.

Hravá a přemýšlivá kniha *Co by se stalo, kdyby...* přivede starší děti k dalším možnostem – odpovédím mimo ty, které jsou již naznačeny v ilustracích: *“Co by se stalo, kdybych šel v dešti do lesa bez kabátu? Promokl bych, dostal bych rýmu, musel bych ležet v posteli, přečetl bych si mnoho knih...Co by se stalo, kdybych našel v trávě hodinky? Dohonil bych toho pána, který je ztratil, dal bych mu je...Ten by měl radost!”*

Možností k této i následující knize je hra s hudebními světy,¹⁰⁶ kde na základě poslechu několika hudebních ukázek (například Vivaldi, Rachmaninov, Händel, Dvořák...) se děti pohybují ve světech, které jsou jim příjemné, malují či píší příběhy, které v nich prožily. Podobně mohou k těmto hudebním světům přiřazovat vhodné látkové odstřížky, vybírat vhodné obrázky, pohlednice či si obléci k určitému slyšenému světu přiléhající čepici (z velkého množství připravených) nebo i celý oděv. Stále tu zůstává pravidlo nekritizování - každý má svůj nápad i prožitek a všechny ob stojí, nikdo není vyřazen.

4.3.2 Neposlušná Barborka

Pouze šestnáctistránková brožovaná knížka *Neposlušná Barborka* je příběhem malého děvčátka, vstupujícího (i přes zákazy) do jednobarevného světa žlutého, červeného i modrého, kde odemyká jejich branky, aby vpustila dovnitř i ostatní barvy a učinila světy šťastnějšími (příloha č. VIII).

Je to překvapivé zamyšlení o často dospělými užívaném slově – „neposlušný.“ Není to snad někdy i slovo přímo zavírající svět jedince a světy okolo, uzavření branky dítěti i druhým?

A ono (tedy) *Barborka*, má-li svůj kapitál odvahy a touhy objevovat opravdu neposlechne a vyjde. Jen ten okamžik vyjití zvolí raději bezpečný: *„A jednou v létě po obědě, když bylo horko a ticho a mouchy bzučely a každý odpočíval a nikdo se nedíval, Barborka HUPS!...“*

¹⁰⁶ Srov. DELONGOVÁ Jindřiška: *Veďte do ruky knihu*, Brno: KKC, 1988, 7-9.

Až k nám doléhá tento polední čas, kdy se vzduch chvěje horkem, hodiny stojí a člověku se přivírají víčka. V té chvíli Barborka již odmyká branky uzavřených světů: „*A odmykala brány a vítr z červeného a modrého světa zanesl do žlutého světa semínka červených a modrých květin a květiny se ujaly a začaly tam kvést. Modré vody se přelily do žlutých skal a na skalách hned začala růst čerstvá zelená travička.*“ Veliká úleva a nová životní síla vstupuje do těchto světů, začínají plně žít! V daleké ozvěně k nám podobou doléhá ten zprudka právě začínající a zurčící život v obnovené, zazelenalé a zavodněné horské vesničce povídky J. Giona¹⁰⁷.

Barborka v příběhu D. Mrázkové objevuje a přináší radost. Člověk nemůže žít sám jen ve svém světě jediné barvy, nutně potřebuje **vztahy s druhými lidmi**, které oživují, zbarvují také jinými odstíny jeho svět - jeho život - jeho samého, je to oboustranná výměna. Můj život tepe i díky druhému životu vedle mne.

A jak odpovídá na otázku mezilidských vztahů - života mnoha barevných světů sama Barborka: „*Odmykání bran považuji za důležité.*“ A to odmykat brány také každý sám v sobě.

Britský překladatel Stuart R. Amor dostal tuto knihu přímo od autorky i s jejím překladem do angličtiny. Zpočátku po rychlém prolistování nebyl knihou příliš nadšen (možná, jak přiznává i vlivem špatného papíru), přesto ji se svým pětiletým synem četl a prohlížel.

Za několik týdnů při náhodné zmínce o knize si malý synek okamžitě vzpomněl na „žlutý svět“ a v tu chvíli jeho otce napadlo, že si chlapec asi poprvé v životě uvědomil, že může existovat více světů než jeden podle toho jak na věci nahlížíme. A zůstal „příjemně překvapen“, podobně jako „červený svět, když se otevřely brány“.¹⁰⁸

Námět této knihy je možné využít ve výtvarné dílně, kde pracují děti ve třech skupinách a vytvářejí společně jeden žlutý, jeden červený a jeden modrý svět; poté se mohou děti spojit a namalovat jediný svět se všemi těmito barvami. Poznávají základní barvy i jejich míchání a začínají přemýšlet o barevnosti světa.

4.4 Auto z pralesa a Kluk s míčem

představují příběhy z pozdější tvorby D. Mrázkové.

¹⁰⁷ GIONO Jean: Muž, který sázel stromy, přel. J. Reynek. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2006.

¹⁰⁸ Srov. AMOR, Stuart R. in: Profily autorů, Praha: Albatros, 1984.

4.4.1 Auto z pralesa

je kniha čtrnácti samostatných příběhů určená mladším školákům nazvaná podle úvodního příběhu, nesoucího poselství lidem ve městě, honícím se zběsile za penězi, za spoustou všemožných lákavých technických vymožeností a módních věcí, zapomínajícím však na touhu vepsanou v jejich srdci, totiž touhu po návratu k přírodě: k tichu lesa a vůni pryskyřice, k čirým studánkám, k plavuním, k modrým vázkám...

Chlapeček Václav je příběhem **splněného dětského snu** stát se letcem – „*Václav se strašně chtěl stát letcem. Jak se dělá takové chtění? To nikdo neví. Chtění se dělá samo od sebe.*“

Celá rodina jej odrazuje a on své přání, svůj veliký sen stále nese v sobě až dospěje a sen se naplní. Letec Václav v den babiččina svátku („*Václav jí chtěl udělat radost. Babičkám se má dělat radost, protože jsou už staré.*“) sveze svým letadlem celou rodinu. A všichni ve výšce žasnou nad krásou pod sebou.

„Babička vrtěla hlavou sem a tam a dívala se pyšně na ostatní a říkala: - Copak náš Venoušek! A všichni vrtěli hlavami sem a tam a dívali a říkali:- Copak náš Venoušek!

My jsme to vždycky říkali! V tom dítěti to bylo odmalička!

A chlapeček Václav v pilotní kabině poslouchal ty řeči a koutky jeho úst byly maličko obrácené vzhůru. Šťastně pilotoval své letadlo a dbal, aby se nekymácelo, a díval se přimhouřenýma očima před sebe a úžasné stříbrné beránky ubíhaly nazad po obou stranách.“

Je dobré právě tento příběh dětem ve škole přečíst a poprosit je, aby ho doma vyprávěly rodičům nebo prarodičům, kteří zapíší jejich slova. Při dalším školním setkání společně s ostatními dětmi mohou odhalovat celý děj povzpomínaný také druhými dětmi jako mozaiku. Každé dítě oslovilo v příběhu něco jiného a výsledek je správný ode všech. Některé děti překvapivě zasáhne i nepatrný detail příběhu. Příběh možná přivede také rodiče k myšlence nechat své děti v životě dělat to, o čem sní, protože právě v tom později najdou radost a hrdost, že jsou muži a ženami stojícími na vlastních nohou, aniž by museli vykonávat práci, která je netěší a ke které je dovedly falešné sny a nenaplněná přání jejich rodičů.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Srov. GILBERT Guy: O dětech a výchově, Praha: Portál, 2009, 81.

V příběhu Gvendolína se setkáváme se starou paní a její vnučkou Alenkou. Poznáváme jejich obydlí, které je naplněno velikým množstvím starých věcí jakoby ztělesňujících všemožné životní vzpomínky babičky: „*světnička byla plná věcí, s kterými se nebylo možno rozloučit.*“ Mezi nimi byla také panenka Gvendolína, se kterou si občas Alenka mohla hrát.

Babička děvčátku vypráví, že to vlastně byla její jediná hračka spolu s dřevěnými kostkami a obrázkovou knihou: “*A kolo? Měla jsi svoje kolo? – Ne, kdepak kolo! – Ani tříkolku? – Ne, ani tříkolku. – Ani koloběžku? – Ani koloběžku. – Ani hodinky? – Ne. – Ani lyže? – Ne. – Ani stan? – Nic takového. Měla jsem jen tuhle pannu. Šila jsem na ni...Maminka mi pomáhala...*

Maminka že ti pomáhala šít na pannu? – Ano, šít a vyšívát. – Copak maminky mají čas na hraní?. Tenkrát ano, prohlásila babička.“ Pokojný a láskyplný rozhovor starého člověka s dítětem přivádí k **zamyšlení o hodnotě prožitého, o podobě a množství hraček** s rozlišením užitku chvil s nimi strávenými do dalšího života.

Hloupý lev je malou bajkou učící děti **samostatně myslet a řešit situaci**. Lev zavřený v kleci nařiká a lituje se, a přitom je tak blízko možnost svobody: “*A umřel žalem, hloupý lev. Proč hloupý? Protože si nevšiml, že klec nemá strop. Byl by stačil jeden velký skok...Skutečně?*

Ano, bylo to tak...Síly měl dost...Zapomněl se podívat vzhůru.“

Mořský racek je příběhem **soucitu a pomoci v nesnázi**. V dalekém kraji u moře (ozvěna dětství malířčiny anglické maminky na ostrově Wight) najde na dvoře malá Hilary zraněného a vyčerpaného racka: “*Zabalila ho do svého šátku, zabalila ho, jako se balí miminko. Šla s ním do dřevníku, který voněl pryskyřicí a tamaryškem, a položila ho na seno a ještě ho trošku senem přikryla. Pak přivedla svého bratra Andyho...Podíval se na racka, obrátil se do kouta dřevníku, kde měl rybářské náčiní, vybral si sítku na dlouhé hůlce a běžel k moři a nachytl malé rybičky. Nachytl jich dost. Potom je dali do misky s vodou a dali je rackovi k svačině.*

Dali mu také namočené kůrky a hrušku, nakrájenou na kousky.“ Posléze uzdraveného racka vypustí děti nad širé moře: “*Dívali se za ním, až zmizel. Dívali se ještě chvíli na prázdnou stříbrnou oblohu nad mořem. – Já budu námořník, řekl Andy pod tou širokou stříbrnou oblohou.*“ Tento krátký příběh stylu D. Mrázkové s jednoduchými větami má mnoho emočně silných chvil: lítost obou dětí s téměř okamžitým jednáním vedoucím k záchraně (s detailně popsanou stravou pro racka), rozloučení s rackem

při vypuštění na svobodu s prožitím láskyplného vztahu k němu a touhou po stejné svobodě (námořník) i klidný a vděčný návrat do všedních dní (Hilary).

Šťastná babyka vypravuje příběh malého a zkrouceného stromku, rostoucího v křovinaté nepřístupné úžlabině: *“Bouřky jí několikrát ulomily vršek...Aťsi, řekla si a držela se dál. A čím víc rostla, tím tvrdší život měla. Větvičky byly stočené a lístky tuhé a suché. - Aťsi, aťsi, aťsi, říkala si. V noci často, když velké stromy dole spalý, rozhlížela se po černé obloze a po svítících hvězdách. Pod skálou bublal potok... Byly to teskné noci. A pak se najednou stalo něco nečekaného.”* V její pokroucené koruně si udělal pár slavíků hnízdo, aby mohl vyvést mlád'ata. A celý les poslouchal každou noc slavíkovy písně pro slavičí maminku: *“ Proč jí zpíval? Protože ji měl rád. A protože bylo krásně. A protože bylo jaro. A protože se těšil na své děti...Poslouchal je měsíc i hvězdy a skála. Poslouchal potok a velké stromy dole. Ano, velké stromy dole byly úplně zticha a poslouchaly. Poslouchal celý les.”*

A zmrzačená, ostatními pohrdaná babyka byla nejšťastnější: *“...její větve i ve spánku pevně objímaly slavičí hnízdo, své velké tajemství, nejsladší tajemství, jaké strom může mít.”*

Babyka dokázala **trpělivě a statečně snášet příkoří** své odlišnosti i mnohem těžšího místa (a mnohem slabších vlastních sil) k životu - **měla neutuchající naději do budoucna**, která se změnila v prožívané velké štěstí. Nevzdávala se, vždy si uchovala alespoň jiskru toho, co zůstalo dobré.

Poslední příběh nazvaný Javorový list je nejen barvitým dobrodružstvím, které zažije na dalekých cestách jeden list, ale také **symbolem plného a dozrálého života**: *“Začal rychle mluvit o letících ptácích, o poskakujících dětech, o tom, jak je krása proměnlivá, o květině, která čekala pod sněhem, o strachu, který zmizel...”*

Kniha Auto z pralesa je určena dětem mladšího školního věku, ale podobně jako Chlapeček a dálka osloví i starší děti – důkazem je zařazení úvodního příběhu do čítanky šesté třídy (nakladatelství Fraus).

4.4.2 Kluk s míčem

je příběhem malého kluka Pepíka a jeho míče Trofiny: *“Dostal jsem Trofinu, ačkoliv byl všední den. Táta mi ji přinesl v hedvábném papíře...Nádherný žlutý míč...Guma je tlustá a drsná. Je na ní nápis: Wembley Trophy Football. – Mami, tady je TROPHY, řekl jsem. - Ano, trofi, řekla máma. – To se čte trofi.”*

Námět dalo autorce jedno setkání při jízdě tramvají na nedělní výlet do Prokopského údolí, kam cestovala společně s manželem Jiřím (uvedeno částečně i v knize: „*Jeli jsme v neděli na výlet do Prokopského údolí. S mámou i s tátou i s Hankou. Měli jsme s sebou v tašce jídlo a termosku s čajem a deku. Deka a termoska s čajem jsou nejlepší věci, jaké člověk může s sebou mít, když někam jede, zvláště, když je v čaji citrónová šťáva.*“).

Při ranní cestě tam i večerní cestě zpět potkali stejnou mladou rodinu se dvěma dětmi, z nichž jedno – chlapec držel šťastně svůj míč. „*Jeli jsme domů tou tramvají co ráno a jak jsme tak seděli proti sobě, viděli jsme, že jsme všichni spálení od slunce. Lidi se mají brát na výlety.*“

Chlapec Pepík v knize naváže s Trofinou osobní přátelství: Trofině vše vypráví, s Trofinou se radí, s Trofinou zažívá příhody na zahradě, Trofina je prostě člen rodiny.

Hned z prvních řádků knihy zaznívá radost a vděk obdarovaného dítěte – zastavení času nad dárkem a plné jeho prožití a vstup do života dítěte. A také rodiče jsou toho účastníky – nejsou to jen holí dárci, ale naprosto chápou rozmluvu dítěte s hračkou a vážně s nezasahujícími poznámkami ji také přijímají a jemně rozvíjejí. Dokážou tiše a přemýšlivě dítě pozorovat a vstupovat jen očima do právě prožívaného dětského děje – nejsou jeho rušiteli. Možná, že na tuto tak obyčejnou věc mnozí dnešní rychle žijící rodiče zapomínají. Sama Daisy Mrázková poznamenává, že snad tato kniha ani do dnešní doby nepatří, hračky a zájmy dětí jsou po padesáti, šedesáti letech úplně odlišné. Musíme namítnout, že tomu tak jistě není u všech dnešních dětí a že zážitky s hračkou – přítelem jistě neumožní počítač ani přehrávač. Stále tu zůstávají stejné podněty ke hře, které i dnešní děti okouzlují a přitahují, stále tu zůstávají i dnešní mladí rodiče, kteří nezapomínají na své dětství a své děti **přivedou k mnoha „starým“ hrám**. Kluk s míčem čtenáře k těmto hrám, k tomuto prožívání zastavení času s hračkou nepřestává zvát. Kniha není plná rychlého děje, rychlého spádu – ona stojí opravdu zastavena **vedle dítěte právě pozorujícího, objevujícího** (příloha č. IX) a také volně vymýšlejícího svůj pohádkový příběh. Zastavuje se tak i čtenář: ve větvích staré hrušky, se zasypanýma nohama ve vyhřátém pískovišti, nad odstíny pastelek při posezení v altánku, ležíce v trávě s pohledem na nebe rozbrázděné od letadel, při poslání starého pětníku do světa: „*Je šťastný, to nečekal. Myslel, že už nebude nikdy k ničemu,*“ při šťastném nalezení zakutálené Trofiny: „*A pak jsem se rozběhl a došel jsem mezi keře a zůstal jsem stát ohromený strašnou radostí, protože tam byla. Nevzal jsem si ji hned. Seděl jsem vedle ní a zažíval jsem to štěstí. Že je tak velké štěstí na světě, jsem předtím nevěděl.*“

To štěstí mě změnilo. Cítil jsem, že jsem navždycky změněný. Popadl jsem Trofinu a letěl jsem domů. Když jsem doběhl domů, táta byl na zahradě a rouboval stromy. Nevěděl, že jsem změněný a normálně chtěl, abych mu držel očka. Držel jsem, co nejlíp a na nic jsem při tom nešlápl a vydržel jsem to tak celé odpoledne.“ Kolikrát za život **při nalezení ztracené věci** prožíváme takovou **vděčnost a vzácnost**, až se náš čas na chvíli zastaví? Opět se při přechodu z takové chvíle do reality všedního dne nebo z kouzla věci k její obyčejnosti objevuje u Daisy Mrázkové jemný tón humoru, který je vlastně tím přejitím do reality, avšak bez popření předešlého děje i osobního prožitku.

V knize Kluk s míčem poznáme také Pepíkovu kamarádku Míku a jeho něžný obdiv k ní: *“Jak se směje a jaké má pihy... Já bych jí... Já bych jí snad dal Trofinu, kdyby to na mě žádala...“*, šťastné společné hry s dalšími dětmi: *“Prodloužili jsme letadlo o jednu bednu, oba polštáře jsme dali doprostřed a nasedli jsme. Tomáš pilotoval, Míka byla za ním a já vzadu.“* Zažijeme velikou radost z nových opánků, která dává odvalu do života, jsme svědky nehody proříznutí Trofiny o dláto a spravení tatínkem: *“Až budu velký, budu jako táta. Také takové šedé tričko s tmavomodrým proužkem budu nosit a budu jíst hořčici a kyselé okurky, které já nerad. Začnu dnes večer. Dnes večer, jak budou kyselé okurky, řeknu, že bych prosil taky jednu.“* Z nepatrné příhody se tu rozhoduje o budoucích postojích, prohlubuje se vztah syna k otci,¹¹⁰ **začíná růst vzor muže a tatínka v malém chlapci**. Ve stejném oděvu a jídle je chlapcem symbolicky naznačená pevná a mužná pomoc svému synu v nesnázích, kterou jako dítě skutečně zažil.¹¹¹

Také jedna pro děti leckdy děsivá zkušenost, a to hospitalizace v nemocnici je tu popsána ve skutečnosti, ale vlídně a s východiskem z této dětmi zažívané úzkosti: *“Měl jsem nejradši jednoho doktora. Protože ten nemluvil zbytečnosti. Doktorka měla řeči: tobě se u nás nelíbí? To se ví, že se mi v nemocnici nelíbí. V nemocnici se nelíbí nikomu. V nemocnici se nedá nic dělat. V nemocnice se jen je a to člověka nebaví...Doktor mi půjčil svoje noviny a svoje písátko, abych si luštil skryvačku. Až budu velký, budu doktor.“*

¹¹⁰ Srov. ČERNOUŠEK Michal: Děti a svět pohádek, Praha: Albatros 1990, 177–181.

¹¹¹ Tamtéž: *“Chlapec chce být podobně silný a mocný jako otec. Chce umět to, co umí ten velký táta, kterého si synek ke všemu ještě idealizuje – v jeho představách umí všechno to, po čem sám touží, protože mu přece často podává důkazy o tom, co všechno dokáže. Otec například řídí auto nebo ovládá nějaký komplikovaný stroj. Jak mohutným dojmem musí na dětskou mysl působit, když dokáže řídit tak složité mechanismy: to jsou přímo čarovné, pohádkové výkony. Podobně jako na chlapce působí výkony tatínka ideálně, platí analogické dimenze i pro malá děvčátka.“*

Budu klidně říkat lidem, co kdo potřebuje vědět, a budu půjčovat nemocným klukům svoje písátka. “ Je tu takto nastíněno dětské chápání těžkostí v nemoci, které je mnohem zralejší a vnímavější než jakou představu o dětech v takovéto situaci mají dospělí. **Po návratu z nemocnice**, stejně jako po nějakém těžkém zážitku **jsou dospělí, ale i děti touto zkušeností vnitřně změněni – prohloubeni, zniterněni, citlivější k lidem i věcem okolo:** “ *Seděl jsem a poslouchal jsem, co se mluví. Rád poslouchám řeči. Rozuměl jsem všemu líp než před spálou. – Byl jsem doma. Všecko mi připadalo menší. Ta vůně... Všecko bylo malé a barevné.* “

A nakonec dlouhé stonání často i malým dětem otevře svět knih a je jim útěchou i dobrodružstvím po celý další život: „*Šlo to pomalu, ale bylo to dobré. Já i Trofina jsme se dozvíдали věci.* “

4.5 Byla jedna moucha

aneb Věci nejsou nikdy tak, jak člověk myslí, že jsou

Helenka má svou mouchu – moudrou a rozumnou Rudolfínu, která jí pomáhá řešit malé etické problémy, které ve světě zažívá (příloha č. X). Dostáváme se k častým hádkám dětí o vlastnictví hraček, jejich poničení a svádění viny na druhé, o ubližování mladším, avšak nikdo z nich se nechce přiznat a každý se zlobí na druhého: “*No, jeden se zlobí na druhého, druhý na třetího, třetí na čtvrtého, čtvrtý na pátého, pátý na šestého, šestý na sedmého...-Dóóóost! volala Helenka a zacpávala si uši. – Proč se nezlobí každý sám na sebe, to by bylo kratší! – Taky si myslím, řekla Rudolfína.* “ Toto poznání vlastní viny je leckdy pro děti opravdu přiznáním prvním a také první školou omluvy, upřímné prosby za odpuštění a poté zažití skutečné úlevy. V dalších setkáních Helenky s mouchou sledujeme Rudolfíninu útěchu v nemoci holčičky, vlití nové odvahy k pomoci slabším dětem, usušení sebelítostných slz a vstoupíme také na vzácnou cestu, která byla svědkem napínavých lidských událostí: “*To je ale vzácná cestička...jsou všechny cesty takové? - Ó ano, a některé ještě vzácnější... Poslyš, Rudolfino, já jsem hrozně ráda, že jsem na světě. – To bych řekla. – Být na světě je příjemné. A umřít, to také není nic smutného. Je to jen takové tajemství, které se jednou odkryje. – Přesně tak, řekla moucha.* “ Rudolfína naprosto v klidu a přirozeně přivádí Helenku vyprávěním příběhu k tématu smrti, které však nijak barvitě nepopisuje, naopak nechá děvčátko objevovat v souvislostech odpověď. Tuto volnost v hledání, kterou Helence moucha dopřává, doplňuje pevným ujištěním, tak potřebným pro nabytí důvěry a jistoty v životě dítěte (zde nejde o nějakou dětskou hru nebo falešné sliby): “*Lidé jsou na světě proto, aby odkrývali*

tajemství. – Jeje, to jsem ráda, zvolala Helenka. – Myslíš, že já taky někdy nějaké tajemství objevím, třeba...třeba až budu velká?- **Objevíš mnoho a mnoho tajemství**, slíbila moucha určitým hlasem. Helenka teď šlapala po cestičce velmi spokojeně. **Jak se má člověk na co těšit, hned je všechno v pořádku. Všecko je hned v náramném pořádku.**“

Helenka, podobně jako většina dětí při spatření nějaké hračky či jiné věci, která je okouzluje, pocítí touhu je ihned vlastnit. Žádné čekání, žádná námaha, hned je jít koupit - tak se to vidí i dnes. A Rudolfína brzdí, honem brzdí toto rychlé chtění – navrhuje holčičce vyrobit si žádané botičky pro panenku sama: *“Ušij jí je sama! – Koupené jsou lepší! – Ale vlastnoručně ušité by měly větší cenu! Chvilí ticho. – Co je to cena, Rudolfíno? – Cena, cena, to je, když je člověk zticha a sám něco pořádného udělá. A tu si Helenka pevně umiňuje, že hned po obědě ušije botičky a nikomu, nikomu o tom ani muk. Ani Rudolfíně!”* A podruhé při podobné dětské žádosti nabádá Rudolfína holčičku k našetření obnosu peněz.

Také obyčejné pozorování procházejících lidí po náměstí přinese Helence nové zjištění – lidé kteří procházejí, jsou v Helenčiných soudech úplně jiní než ve skutečnosti: *“A co tamhleten ten zlý dědek? – Chyba! Vykřikla Rudolfína. – Proč myslíš, že je zlý? – Vypadá tak, má takový obličej. Moucha odkašlala a pravila důrazně: Obličej neobličej, je to nejhodnější dědeček...”*

Nemá jen dvě vnoučata, ale čtyři. A tak je dvakrát hodnější. – Věci nejsou nikdy tak, jak člověk myslí, že jsou, bzučela si tichounce.“

Závěrem knihy se moudrá moucha Rudolfína vrací z dalekého putování světem, kam se dostala díky Helenčině papírové loďce. Šťastná Helenka se jí ptá: *„A co vidíš, když se díváš všema očima zároveň, Rudolfíno? – Když se dívám všema očima zároveň, **vidím celý svět.** – Jaký je? Rudolfína se zadívala na svět a dívala se dlouho a přísně. Helenka už myslela, že odpověď nepřijde snad nikdy. Ale přece přišla. – Je báječný, řekla moucha. - **Věř mi nebo ne, je báječný.**“*

Knihu Helenčiných příhod s mouchou Rudolfínou nelze číst v jednom sledu za sebou. Každý jejich příběh je totiž doslova nabit jedním velkým lidským tajemstvím, a tak i na jeho objevení je třeba mít dostatečný časový úsek. Je možné tak pracovat s knihou postupně, stejně se i vracet k již přečteným a prožitým příběhům s etickým poselstvím, kterých je tu o něco více než v ostatních knihách této autorky. Ilustrace doprovázející každou kapitolu nejsou opět pouhým doplňkem, ale pozváním vidět plně scénu Helenky i Rudolfíny - vnímat její barevnost, slyšet jakoby zvuk místa příběhu a být

tak sám vtažen do děje. Rudolfína je vlastně takovým prototypem naslouchajícího rodiče, prarodiče nebo i učitele.

Dokáže tiše a pozorně naslouchat bez okamžitého umravňování a co více – vydrží být stejným dílem pozorná i při naslouchání nepravdivých, zlostných i posměšných slov a dokáže je poté pravdivě společně s dítětem otevřít a probrat (*věci nejsou nikdy tak, jak člověk myslí, že jsou*).

Rudolfína ale přitom respektuje Helenčino soukromí, nevyvíjí tlak na sdělení ani však děvčátko neponořuje více do smutku či těžkosti, ale dodává odvalu i pokoj (*každý má své trápení - přestaňte se všichni bát - vzácná cestička - kdo něco těžkého prožije, tak je vzácnější*). A posledním rozměrem Rudolfínina naslouchání je také klidný nezesměšňující zájem při dětském vyprávění o úplně nepodstatných věcech.¹¹²

4.6 Nádherné Úterý čili slečna Brambůrková chodí po světě

je jedním z nejpůsobivějších vyprávění autorky. Doprovází je opět výrazné celostránkové ilustrace a větší písmena, vhodná pro první čtení. Poselství knihy však daleko přesahuje tuto věkovou kategorii a podle mnoha zkušeností ji lze použít a prožít i s dětmi deseti- a jedenáctiletými. Personifikovaný den Úterý představuje v tomto příběhu nejen spojnicí k nevyřešeným otázkám, ale také citlivého, něžného a starostlivého průvodce – takového společného „anděla“ pro tento určitý den. Úterý má také velikou tvořivou sílu: *“Už v půl páté udělalo nad světem světle růžové nebe, po kterém pluly malé bílé mráčky s vroubkovanými okraji jako takové piškoty. Nádherný den, řekl každý, kdo právě vstával a otvíral okno.”*

Je nám dáno tímto narůžovělým jitřním jasem vstoupit do této knihy, ale také nechat zaznít uvnitř sebe tato námi prožitá jitra. Kolik nové posily a nápadů a chuti nám rozdávala. Okno, právě otvírané, signalizuje ten první čerstvý nádech teplého a někdy i zkropeného krátkým měkkým deštěm nad ránem. A vše se probouzí a dává do pohybu jako v přibývajících tónech Griegova Rána – je jitro a nese tolik úplně nové čisté radosti.

„Úterý mělo radost a rozhodlo se být ještě nádhernější. (Každý, kdo má radost, se rozhodne být ještě lepší, než je. Když chceme, aby byl někdo ještě lepší, než je, udělejme mu radost, to je jednoduché.)“ Malá ukázka násobení radosti? Za pochvalou a také za prožitkem krásy (jejím dotykem) vytryskne vděčnost a vydává se pomalu na cestu dle

¹¹² Srov. KŘIVOHLAVÝ Jaro: Povídej – naslouchám, Praha: Návrat, 1993, 99-100.

našeho souhlasu ke Tvůrci. Obraz nádherného úterního rána učí tak naši vnímavost k umění výtvarnému i hudebnímu.

Úterý se vydalo na cestu, „*aby plynulo jako dni plynou*,“ a přitom si svět prohlíželo, zda je na něm vše v pořádku. A nebylo! Na lavičce v parku seděla moc smutně babička: „... *měla bílé vlásy, ruce složené v klíně*.“ Úterý si hned k ní přisedá na lavičku a rozprává s babičkou rozhovor. Babička se vrací do dětství a rozpomíná se na svou maličkou panenku od maminky: „*Byla hedvábná, měl modré šaty vyšíváné růžově, vlasy z černých nití. Jmenovala se Alice nebo Mileva nebo Krásná Jolanta nebo Slečna Brambůrková, podle toho, jaké bylo počasí a jakou jsem měla náladu*.“

Ovšem panenka brzy zmizela a babička si myslí, že ji někde ztratila. Úterý „*poslouchající jako pěna*“ najednou přerušuje babiččino vyprávění a vzkřikne: „*To bylo v úterý, vidíte? – Ach to už nevím... - Já ano, řeklo Úterý, pamatuji se na to. A chvíli mělo ruku na čele, ale pak se šťastně usmálo, jako někdo, kdo má pro někoho překvapení*.“

A babičce postupně vypráví všechny úterní příběhy, které se odvinuly ode dne zmizení hedvábné panenky. Je to vyprávění odhalující spoustu na sebe navazujících, propletených a spojených tajemství jako jsou tajemství obsahu každého lidského života. Je to neutuchající, stále vyprávění a povzbuzení o tom, jakou radost skýtá těšit druhé. Nádherné úterý je velký příběh o ztracené věci, díky které se stanou události měnící život mnoha dalším lidem.

Všechno, co se v životě stane, má nějakou příčinu a následek a my celou tuto škálu příčin a následků nevidíme – pouze malou část, kterou jsme přispěli právě my. Závěrečné zvolání babičky: „...*vlastně jako by Slečna Brambůrková stále chodila po světě*...“ potvrzuje také Úterý slovy: „*V š e c k o chodí stále po světě, to je právě to*.“

Poznání, že život každého člověka **vrývá nerasmazatelnou stopu do života druhých lidí je i poznáním trvalého spojení s nimi v protikladu k jistotě konečnosti lidského života na této zemi.**

K pochopení příběhu dětmi je dobré použít hry dramatické výchovy na asociace,¹¹³ ve kterých si uvědomí návaznost děje a učí se být chápavější a vnímavější ke druhým

¹¹³ DELONGOVÁ Jindřiška: Vezměte do ruky knihu, Brno: KKC, 1988, 41-47.

a v neposlední řadě získávají přirozenou úctu ke starým lidem, jejichž životní příběh přece obsahuje tolik děje, navazujícího na sebe a takovou spoustu lidí, věcí, míst, skutků, které *všechny chodí stále po světě* (příloha č. XI).

4.7 Chlapeček a dálka

Tento krátký šestnáctistránkový text přivádí snad nejvíce ze všech dvanácti autorčiných děl k zamyšlení nad životem – nad kořeny dětství, nad prostorem, ve kterém člověk touží žít, nad skrytým pokladem v každém člověku, nad touhou být ve společenství s druhými a být tu také pro ně. Není to tedy již kniha pro předškoláky, dá se bohatě využít (podobně jako *Auto z pralesa* také na 2. stupni základní školy). Úvodní příběh *Chlapeček a dálka* i závěrečná *Co to je* proti pomněnkám ukazuje, jak **hluboká je touha člověka po domově** – prostoru domova a jak hluboce zapuštěné jsou naše kořeny v místech, která nám jistotu bezpečí a pokoje v životě dala. A třebaže člověk rád cestuje, vyjíždí daleko a poznává nové kraje, nakonec se vždy uvnitř jeho struna domova pevně ozve. Personifikovaná *Dálka* láká k daleké vyjíždě a nevidaným divům přírody: *“Ukážu ti kouzla větší než máš tady, řekla Dálka a nesla ho daleko na sever, až na vysoké ledovce. Byly to skály a jeskyně a obrovské rampouchy a všechno z průzračného zeleného ledu. Tak co? Řekla Dálka. – Moc krásné, řekl chlapeček. Nikdy jsem neviděl takové rampouchy. Jsou to skvostné rampouchy. Ale rampouchy na mém potůčku jsou jaksi... eee...jaksi PŘÍJEMNĚJŠÍ!”* *Dálka* dává poté chlapečkovi poznat ještě další divy, ale on je nepoměřuje se svými místy doma – dobře totiž ví, že ač nejsou tak překvapivě veliká a zdobená, on k nim patří a nevyměnil by je. Podobně *potůček* (mráček) v posledním příběhu touží během daleké cesty kolem světa po svém původním místě – malém lesíku na Vysočině, kde ho váže ještě vztah k *Budníčkovi*: *„Vidíš Ohňovou zemi? Vidíš Amazonku? Vidíš Mexiko? – Vidím, vidím, mumlal mráček. – Moc hezké, ale zanes mne, prosím, větře, nad Pustou Kamenici, na lesní stráň nad poslední chalupou. Mám tam přítele Budníčka...“*

Je tu popsán stesk po domově (prostoru) v daleké zemi i stesk po lidech, kteří jsou s námi spojeni vztahem a jsou také v tomto domovském místě: *„Vidíš želvičky? ukazoval vítr. Vidíš, jak jsou hezounké? – Ano, ale co je to proti pomněnkám! zabědoval mráček.“* Najednou, v jiném místě a daleko od původního přichází tak jasné (až jako jehličky píchající) **uvědomění si ceny domova a lidí v něm**. V příběhu *Kámen* a chlapec objevujeme také prostor, avšak prostor vnitřní – v nás.

Nalezený a velmi zaprášený kámen skrývá uvnitř sebe čistotu: *“A jednou jel těžký vůz a kolo přešlo přes kámen a kámen pukl vpůli. Jeskyňka se objevila jako rozkrojená a slunce do ní zasvítlo a krystalky se poprvé rozzářily na světle. Zastavil se tu chlapec a shýbl se k té kráse. Viděl tajemství kamene čerstvě puklého, jeskyňku tak zářivou, že zářivější být nemůže. A vzal si kámen domů.”* Kámen předtím tak špinavý a šedý, trpělivě čekající a od druhých přehlížen, vydal své tajemství v pravý čas: *„Kdybys do mne viděl, jako já vidím do tebe, říkal si chlapec, - viděl bys, že mám také jeskyňku. A také o ní nikdo neví. Mám jeskyňku, nevím přesně jakou, a je moc krásná. A jednou se otevře a přijde do ní slunce a někdo přijde a uvidí, jak je krásná.”* I **tajemství každého člověka** je skryté uvnitř a teprve, až přijde příhodný čas, (příhodný člověk), otevře se. Často je také dlouho pod šedou a zaprášenou vrstvou, lidmi přehlížené, kteří se řídí jen tím, co je na povrchu. Tajemství - dobrota člověka se však i za dlouhý čas přece jen ukáže ve své kráse.

V příběhu Užitečná věc chodí jeden chlapec po světě jen tak, jakmile ho však potká jeden dědek - takový morous, hned ho posílá dělat něco užitečného, a tak se chlapec vydává na cestu objevit užitečnou věc.

Potkává komára, hrábě, švestkový sad, lávku přes potok a shledává, že bez toho všeho se může obejít. Nakonec potká malíře (slyšíme zde ozvěnu podobných setkání malíře Jiřího Mrázka, manžela Daisy Mrázkové): *“Na mezi seděl malíř a maloval. Chlapeček se u něho zastavil a díval se. (Chlapečkové se vždycky dívají na malíře. Malíř je jedna z nejlepších věcí, na kterou se chlapeček může dívat. U každého malíře stojí vždycky aspoň jeden chlapeček.) Malíř neřikal nic. (Malíři nikdy nic neříkají. A to proto, že toho vědí moc!) – Jste užitečný, pane? – Kdepák! – Ale ten obraz, je aspoň ten obraz užitečný? – Vůbec ne, řekl malíř a malounko se usmíval. - **Tak proč to děláte? – Jen tak.** – Aha, řekl chlapeček a začal šťastně poskakovat. – Já budu taky malíř!”* Díky tomuto příběhu objevujeme s dětmi podstatu krásy – krásy, která patří do života člověka a která ho naplňuje radostí, odvahou i smyslem. Druhá věc, která tu vystupuje zřetelněji, je kontrast nerudného starého muže s pokojným, šťastným a věkem dozrálým malířem. Je tu názorně vidět dva typy rozhovoru s dětmi s jediným cílem nasměrovat, poučit dítě – jeden s moralistním a podrážděným tónem a druhý citlivě pozorující, bez ironie i ponižování, a přitom sdělující dítěti, kde hledat pravdu. Ten druhý způsob dochází opravdového výsledku, který tak honem z dítěte nevyprchá – vždyť byl vlastně odpovědí na již právě se odehrávající a rozbíhající dětské vnímání a prožívání. Dítě není jen prázdnou nádobou k naplnění moralistických rozkazů dospělých bez jakéhokoli zdůvodnění.

„Už se stmívalo. Podíval se nahoru. Hvězdy tam jasně stály...”

Hvězdy mlčely. Byly tak užitečné, že to nešlo ani říci. chlapeček se zastavil a díval se na ně... Šťasten doběhl domů ...hvězdičky mu svítily do okna. Díval se na ně a myslel si: To je dobře, že jsou některé věci tak vysoko, aspoň mi na ně nikdo nemůže!“

V knize Chlapeček a dálka je ostatně jako ve všech knihách D. Mrázkové lyrické popsání okolní přírody, v níž hlavní postavy jejích příběhů žijí a již s takovou životní citlivostí vnímají.

Často v příbězích zaznívají slova úžasu s mnohem hlubším významem než s pouhým zvoláním estetické uspořádanosti: „*Bylo to velice krásné.*“¹¹⁴

Výraz krásné totiž spojuje i dobré.¹¹⁵

4.8 Písně mravenčí chůvy

Jako jediná z dvanáctky knih D. Mrázkové obsahuje tato kniha poezii (příloha č. XII). Autorka verše napsala v šedesátých letech, ale v té době vydány nebyly. Teprve po čtyřiceti letech se k veršům vrací a doprovází je kvašovými barvami. Ocitáme se opět v milovských lesích Vysočiny i v zahradě modřanského domku a spolu s mravenčí chůvou posloucháme její **jemná naučení do života**, podtržená obrazem – malbou. Takže děti neruší žádný zobrazený veliký vypravěč, poutající k sobě, ale něco tak nepatrného jako je mravenec. A tyto verše, stejně jako doprovázející malby potřebují víc a více času k pozorování a naslouchání, než jen zběžné proběhnutí textem. Kniha k tomu přímo vybízí – nechat děti u obrazu zastavit a pozorovat, knihu zavřít a po nějakém čase se opět k mravenčí chůvě vrátit. Není přece možné okamžitě pochopit, že v lidském životě jsou také chvíle, kdy: *“za černou tmou přichází růžové ráno, že v mlze je každý sám a pavučin je*

¹¹⁴ Srov. Gn 1,31

¹¹⁵ „Téma krásy je charakteristické pro hovory o umění. Zdůraznil jsem zálibný Boží pohled na stvoření. Když Bůh zjistil, že to, co stvořil, je dobré, viděl také, že je to krásné. Tento aspekt působivě vyjádřil řecký překlad Septuaginty, když výraz *tób* (dobrý) hebrejského textu překládá jako *kalón* (krásný). Krása je v jistém smyslu viditelným výrazem *dobra*, jako je *dobro* metafyzickou podmínkou krásy. Dobře to pochopili Řekové, kteří spojením dvou pojmů vytvořili jeden výraz oba obsahující: *kalokagathía* neboli *krása-dobro*. Platón k tomu píše: *Moc dobra se uchýlila do přirozenosti krásy,*“ in: JAN PAVEL II.: *List umělcům*, 4. 4. 1999.

blízko sebe vždy více.“ Nechybí tu ale také pro autorku typická hravá a vtipem jiskřící setkání ; zde se želvou, strakapúdem i zádumčivcem.¹¹⁶

Tuto knihu můžeme mít poprvé přečtenou za sedm minut i v knihkupectví, ale to ji ještě nepoznáme – tím je stejná jako všech zmiňovaných dvanáct – po prvních rychlém setkání se vrátíme, knihu otevřeme a zpomalíme... Nakonec nás kniha vtáhne do svého tajemství, a to je již jisté, že jsme doma.

Tráva

ta se nebojí
když se zvedne vánek
jen se zavlní
když zafouká vítr
jen se ukloní
a když začne bouřka
jen se roztančí

Skála

Proč mlčíš skálo
Já nemám slova
 mám kameny
 mušle a krystaly
 otisky
 slídu
 zkamenělý list
 fialové granátky
to v sobě mám
čtí si v tom sám

¹¹⁶ Postavy v knihách D. Mrázkové naprosto spontánně a jistě rozmlouvají lidskou řečí se zvířaty, rostlinami i neživou přírodou. Jsou tak přesvědčivým důkazem animistického dětského myšlení, jak je potvrdil J. Piaget in: Psychologie dítěte, Praha: Portál, 2000.

4.9 Přiblížení obsahu příběhů dětem

Nejprve si položíme otázku: Jak se mají vyprávět (číst) příběhy? Tak, aby člověku samému pomohly! – říká jedna chasidská legenda:

„Můj dědeček byl chromý. Jednou ho požádali, aby vyprávěl příběh o svém učiteli. Vyprávěl tedy, jak velký Baal Schem při modlitbě vždy poskakoval a tancoval. Můj dědeček stál a vyprávěl a vyprávění ho tak strhlo, že musel poskakovat a tancovat, aby ukázal, jak to dělával mistr. Od té chvíle byl vyléčen. Tak se mají vyprávět příběhy!“¹¹⁷

Samostatným zamyšlením by vůbec byla úloha a úroveň veřejného přednesu s artikulací, dikcí, polohou hlasu, dechem, a to nejen zde u dětských příběhů, ale také při čtení v liturgii.

Mezi autora textu a posluchače tedy vstupuje ten, kdo předčítá a je to také on, kdo nese určitou zodpovědnost za prožití textu.¹¹⁸ Vždyť slova a věty v nás vyvolávají obrazy, které poté přináší různé pocity a představy, o nichž poté uvažujeme. To, co bylo přečteno hlasitě, v nás tiše rezonuje a vede k zamyšlení.¹¹⁹ K podmínkám dobrého hlasitého čtení proto patří dát co nejvíce prostotu fantazii posluchačů, a to silným nezdůrazňováním hlasu (stejně jako uspávající monotónností a zemdleností) mimiky i gestikulace. To vše posluchače manipuluje a omezuje jejich prožitek. V takovém případě jsou posluchači jakoby v zajetí interpretace předčítatele¹²⁰ a nevznikne následně pouto předčítatele (rodiče) s dítětem.¹²¹

Skvělou vypravěčkou pohádek byla Goethova matka. Sama o těchto hlubokých chvílích se svým synem vzpomíná: „*Vzduch, oheň, vodu a zem jsem mu představovala jako*

¹¹⁷ PESECHKIAN Nossrat: Příběhy jako klíč k dětské duši, Praha: Portál, 2000, 14.

¹¹⁸ Srov. BADEGRUBER B. – PIRKL F.: Příběhy pomáhají s problémy, Praha: Portál, 1995, 12.

¹¹⁹ B. Bettelheim naráží na některé dnešní mladé lidi stále setrvávající v pohádkových kouzlech jako kdyby od nich byli v dětství předčasně odpojeni a byla jim vnucena jen věčná skutečnost.

Odtud není pak daleko k drogám, k astrologii, k černé magii, k poslušnosti nějakému guru.

Jako by tímto celou tuto svou ztrátu dětského období kouzel chtěli dohonit.

In: BETTELHEIM Bruno: Za tajemstvím pohádek, Praha: Lidové noviny, 2000, 52.

¹²⁰ BADEGRUBER B.– PIRKL F.: Příběhy pomáhají s problémy, Praha: Portál, 1995, 13.

¹²¹ J. W. Goethe vzpomínal na šťastné obdarování od svých rodičů: „*Po otci mám způsoby a vážnost v životních úmyslech; po matce radost ze života a lásku ke sprádní fantazii.*“ In: BETTELHEIM Bruno: Za tajemstvím pohádek, Praha: Lidové noviny, 2000, 151.

krásné princezny a všechno v přírodě mělo hlubší smysl. Vymýšleli jsme si cesty mezi hvězdami a jaké velké duše potkáme. Hltal mě očima a když se nějakému jeho oblíbenci nedařilo, jak si přál, vyčetla jsem to z hněvu v jeho tváři nebo z toho, jak přemáhal slzy. Někdy mě přerušil: Maminko, princezna se neprovdá za toho ubohého krejčíka i kdyby toho obra zabil. To jsem pak skončila s vyprávěním a odložila neštěstí na další večer. Mé představy tak často nahrazoval svými, a když jsem příštího rána upravila hrdinův osud podle jeho návrhu a řekla: Uhodls, zrovna tak to dopadlo, byl celý vzrušený a srdce mu bušilo.“¹²²

Příběh je tedy přečten a otevřelo se již jeho působení na děti. Jaký krok udělat nyní? Chybou by bylo nechat děti jen popisně příběhy odkrývat a ptát se na strohý děj - to by bylo naivně holé a naprosto bez prožitku, který by v nich zanechal stopu¹²³.

Jde o to zastavit se v tomto autorčině obraze a pobýt v něm, tedy vstoupit s dětmi do jedné části příběhu. Jak? Nepřeberné množství nápadů nám dává dramatická výchova s materiály určenými pro pedagogy literární výchovy. Jedním z nejzdařilejších je text J. Delongové a S. Mackové *Veźměte do ruky knihu*,¹²⁴ který se věnuje využití knih D. Mrázkové v dramatické výchově. Samotné interpretaci příběhů je třeba se postupně učit, jde vlastně o umění, které závisí na jednotlivci, jak potvrzuje zkušenost Marie-Louise von Franz při vysokoškolských seminářích: „*Semináře, při kterých studenti interpretují tutěž pohádku, jsou něco jako zpověď a Rorschachův test současně. Tomu se nelze vyhnout a je to tak dobře – člověk musí nasadit celou svou bytost.*“¹²⁵

Nebezpečí povrchního chápání, špatné interpretace ukazuje podle J. Peterky¹²⁶ na dezinterpretaci, která se naprosto mívá se smyslem díla; dále na podinterpretaci, která se projevuje pouhou popisností a redukcí a na hyperinterpretaci s přeceněním a podkládáním významů, kde nejsou. S mírným humorem však dodává, že tyto naivní soudy mohou být pro pedagoga překvapením a zkouškou trpělivosti, ale také argumentační pohotovostí

¹²² Tamtéž

¹²³ Při analýze literárního díla rozlišujeme obsah a formu dle filozofického základu a žánr, jazyk, styl, kompozici, téma a smysl dle tradiční školní praxe in: PETERKA Josef: *Teorie literatury pro učitele*, Praha: PedF UK, 2006, 84-85.

¹²⁴ DELONGOVÁ J. – MACKOVÁ S.: *Veźměte do ruky knihu*, Brno: DDM Lužánky, 1993.

¹²⁵ FRANZ Marie-Louise von: *Psychologický výklad pohádek*, Praha: Portál, 1998, 22.

¹²⁶ PETERKA Josef: *Teorie literatury pro učitele*, Praha: PedF UK, 2006.

- tedy lze je použít pro další práci s dětmi. Na toto spontánní a kladné využití reakce dětí samotným učitelem poukazuje také E. Beránková¹²⁷ a dodává, že je ale také třeba počítat s určitou přípravou, ve které děti uvádíme na tento způsob práce.

Podle psychoterapeuta Guggenbühla-Craiga¹²⁸ nejen děti mají být připraveny k této práci s otevřeným srdcem, ale také sám učitel, jehož vnitřní dispozice právě jeho vlastního povolání k této profesi má být plná novosti a čerstvosti jako ji mají děti, se kterými pracuje. Tento absorbující duch je charakteristickým znakem dětství.¹²⁹

Učitel, který zůstává v kontaktu s dětmi už jen drezúrou a mocí, přestal být již uvnitř dítětem – to nové, čerstvé, dětské v něm již odumřelo (a zároveň tak potlačil, utlumil či opomenul právě předností dětství ve svých žácích, k nimž patří projevení vlastní vůle dítěte, vlastního myšlení, rozvinutí vlastního poznání a utvoření si vlastního usuzování).¹³⁰

A přitom polarita dospělý-dětský je jednou ze základních fascinací učitelského povolání. Učitel v sobě musí mít vlastní živoucí dětskost, kterou povzbuzuje své žáky doslova k bažení po vědění. Archetyp, kterým je dobrý učitel fascinován a který by měl žít, je vědoucí dospělý – neznalé dítě. To znamená, že dobrý učitel nemá být tím dětským jen fascinován, ale také by měl sám v sobě znovu a znovu vidět dítě. Jen tím, že je sám vědoucím dospělým i neznalým dítětem, tvoří v žákovi stejný archetyp. Dobrý učitel tedy musí v dítěti podněcovat vědoucího dospělého. Prakticky to znamená, že nesmí ve svém vyučování ztrácet spontaneitu a nechávat se vést jen svými zájmy. K tomu A. Guggenbühl-Craig dodává:¹³¹ *“Jestliže se učitele odpoledne náhle zmocní dětská radost z nápadu jít do lesa a poslouchat ptáky, měl by to s celou třídou udělat. Dobrý učitel přece nemá jen zprostředkovat vědění, ale má také v dítěti stimulovat žízeň po vědění. To může jen tehdy, pokud v něm samém ještě žije nenucené, po vědě toužící dítě. Naše školní plány se bohužel často snaží nespoutanou dětskost učitele zahubit strnulými osnovami.”* Na tuto popsanou situaci by mohl dát učitelé uspokojující odpověď nově zavedený Rámcově vzdělávací program, otevírající (jak doufáme) svobodnější, a přitom obsahově hutnější

¹²⁷ BERÁNKOVÁ Eva: Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla, Plzeň: Fraus, 2002.

¹²⁸ Srov. GUGGENBÜHL-CRAIG Adolf in: Nebezpečí moci v pomáhajících profesích, Praha: Portál, 2007, 77.

¹²⁹ Srov. HELUS Zdeněk: Dítě v osobnostním pojetí, Praha: Portál 2004, 35.

¹³⁰ Srov. HELUS Zdeněk: Dítě v osobnostním pojetí, Praha: Portál 2004, 33.

¹³¹ GUGGENBÜHL-CRAIG Adolf: Nebezpečí moci v pomáhajících profesích, Praha: Portál, 2007, 79.

prostor k výuce. U literárně dramatické výchovy však nejde jen o jistý druh zpestření a oddychu, jak tvrdí rovněž E. Beránková,¹³² ale jde o skutečnou práci dětí i učitele formou prožitku a reflexe. Expresa a reflexe jsou dvě důležité složky, se kterými pracujeme. Expresa představuje vlastní spontánní citové vyjádření na rozdíl od reflexe, která vrací zpět a posunuje významy dále – hodnotí, mění, zpevňuje, potvrzuje, ovlivňuje. „*Reflexe dává možnost poznáním minulého zhodnotit současné a ovlivnit budoucí. Reflexe je zrcadlem zkušenosti, zážitku, prožitku.*“¹³³

Reflexe je důležitou částí v dramatické výchově, bez ní se hodnota prožitého času s dětmi snižuje jen na pouhý prožitek veselé herní zábavy. Dětem pak v tomto případě nebylo nabídnuto zastavení s ohlednutím a nalézáním významu a smyslu.

Způsob práce s literárním textem, který nabízí postupy tvořivé dramatiky, pomáhá žákům pronikat hlouběji ke smyslu textu. Umožňuje jim rozšiřovat vlastní zkušenost částečnou identifikací s literárními postavami, vcitováním zkoumat motivy jednání postav na základě vlastního prožitku, rozvíjet vnímavost k okolí, citlivost k ostatním lidem, učí toleranci k jiným názorům a zároveň nenásilně rozvíjí dovednost vyjadřovat vlastní názory a přijatelným způsobem je obhajovat. Někdy nás snad napadlo, že svět je také krutý a bylo by lépe děti této krutosti uchránit.¹³⁴ Ovšem i ony dokážou být kruté, a to často z důvodu neporozumění všemu, co se děje uvnitř i kolem nich. A prostřednictvím příběhů se děti dozvědí mnoho o životě i utrpení v něm a nijak zle je to nepoznamená – právě naopak: utřídí to jejich fantazii a různé skličující představy, v nichž je ponejvíce ukryto velké množství strachu. Samozřejmě nemáme na mysli předkládání těch nejdrastičtějších scén s detaily jako v akčních filmech, ale o postupné přijímání i těžších skutečností v životě a dobré vypořádání se s nimi. Dramatická výchova využívá dětské fantazie a schopnosti hrát si „jako“, ale přitom prožívat reálné city a postoje.

I přesto zůstává nadále dost nejasností o poslání a možnostech dramatické výchovy - mnozí si totiž představují pod tímto pojmem pouze hraní divadla, dramatizaci prozaických textů, případně hraní scének na daný námět. To všechno se sice v tvořivé dramatice může

¹³² BERÁNKOVÁ Eva: Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla, Plzeň: Fraus, 2002.

¹³³ PROVAZNÍK Jaroslav: Dítě mezi výchovou a uměním, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008, 79-82.

¹³⁴ Srov. LEISTOVÁ Marielene: První zkušenost s Bohem, Praha: Vyšehrad, 1996, 113-127.

objevit, netvoří však její podstatu – tou zůstává tvořivost, schopnost řešit situace, umět vyjádřit své názory a diskutovat, schopnost reflexe.

Zastavme se u tvořivosti, kterou definuje J. Provasník jako myšlenkovou sílu konat a jednat jinak, hledat a nacházet i osobitě měnit skutečnost.¹³⁵ Jde tedy o celý proces, ve kterém jedinec spojuje své životní zkušenosti, poznání a obraznost s intuicí. Tímto způsobem myšlení sám tvořivě a nově zpracovává své představy. Tato vlastní tvořivost přináší člověku přímo tryskající radost, která je podle H. Lehmana stálým zdrojem jeho duševní svěžesti, pokud zůstává aktivní.¹³⁶ Kreativitu je možné rozdělit na expresivní (základní úroveň tvořivosti), invenční (schopnost vytvářet nové kombinace), inovační (hluboké porozumění problematice, významná vědecká a umělecká tvorba a emergetivní (nejvyšší stupeň tvořivosti, významná vědecká a umělecká tvorba).¹³⁷

Na základě zmíněných zkušeností si tedy můžeme vytyčit pravidla pro práci s literárním textem a ilustrací pro děti. Víme již tedy, že pracujeme se zkušeností, vnitřním prožíváním, hrou a tvořivostí. A také, že hodina musí mít nejen cíl, ale i své hlavní téma - své ohnisko, k němuž se vše zaměřuje.¹³⁸ Vzhledem k opravdové práci dětí je třeba počítat se členěním uvolnění - soustředění – ztišení.¹³⁹

Vlastní literárně dramatickou lekci můžeme uspořádat takto:

- 1) Hlasité přečtení textu (po krátké zahajovací či seznamovací hře) v dobré kvalitě přednesu. Hlasitost, tempo, výraz, zbarvení a zdůrazňování hlasu a také mimika, gestikulace a způsob, jak předčítatel sedí – to vše, jak již bylo zmíněno, ovlivňuje posluchače a vytváří působení příběhu. Všimněme si také prostoru, kde se předčítá - mělo by tu být ticho bez okolního ruchu a příjemné do očí nebodající osvětlení. Posezení dětí i předčitatele je vhodné v kruhu. Na tomto místě nesmíme opomenout schopnost dítěte skutečně vnímat krásu - touto schopností je totiž dětský úžas, jak dokládá J. Med:

¹³⁵ PROVAZNÍK Jaroslav: Dítě mezi výchovou a uměním, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008, 126.

¹³⁶ Srov. Tamtéž

¹³⁷ Srov. MACHKOVÁ Eva: Jak se učí dramatická výchova, Praha: AMU, 2007, 18-20.

¹³⁸ Srov. Tamtéž, 44-45.

¹³⁹ MUCHOVÁ L. – SLAVÍKOVÁ J.: Vidět zavřenýma očima, České Budějovice: Diecézní katechetické středisko, 1998, 8.

„Právě dětský úžas je tím pravým básnickým principem, jenž snímá z věcí a zvířat jejich všednost a šed' i předsudek, že jsou nepoetické a všední.“¹⁴⁰

- 2) Tiché samostatné přečtení (u starších dětí) tohoto textu s nerušeným časem pro vlastní setkání s ním
- 3) Převyprávění děje dětmi s použitím své slovní zásoby
- 4) Zastavení u hlavních postav děje
- 5) Zastavení u výrazných výroků – napsání odstavce, věty, slova které každého jednotlivce oslovily; podnět ke společné debatě o jejich významech = setkání s názory druhých a učení se respektu je jedním z důležitých pravidel těchto literárně dramatických lekcí. Máme na mysli pravidlo vyjádření se každého, aniž je jeho stanovisko smeteno jako nesprávné a špatné (stálý hon dětí za jedničkami a výkonem spolu s ponížením těch, kteří k zářivým jedničkám nedosáhli). Naopak všechny nápady jsou zde brány jako dobré a pravdivé, protože jsou to nápady pravdivého prožitku a vnímání každého zúčastněného. Odpověď nám k této situaci dává také jeden z největších českých básníků Jan Čep: *„Nemůžeme poznávat a milovat jedni druhé, nezačneme-li mít především úctu k tomu, co je v každém z nás nejskrytějšího, co patří jenom Bohu a nám.“¹⁴¹* V tomto směru musíme zmínit jednu stále se opakující a učitele udivující zajímavou zkušenost, a to kladnému vyniknutí slabších žáků při literárně dramatických lekcích, kdy se pozvolna přichází k bezpečnému a důvěrnému prostředí, ve kterém tyto děti zažijí otevření své tvořivosti i sebe samých. Není to snad bod, který je jedním z hlavních ve vzdělávání a výchově? Zažít přijetí sebe, odvahu hledat a poznávat, s úctou a radostnou vděčností vstupovat do života. K.Fichnová vymezuje pro podporu tvořivého myšlení sedm zásad: nehodnotit (nekomentovat dětské výroky a výkony slovy: To není dobře! Neumíš nic vymyslet?), dobrovolnost (nejde o soutěž, některé děti potřebují být déle jen pozorovateli), bezpečí (jemné vybídnutí k odpovědi, možnost

¹⁴⁰ MED Jaroslav: Spisovatelé ve stínu, Praha: Portál, 2004.

¹⁴¹ ČEP Jan in: VRÁNA Karel: Svoboda k pravdě, Praha: Vyšehrad 2008, 91.

vystoupit společně s kamarádem), humor (zasmát se s dětmi, ale ne zesměšňování), potěšení ze hry, pochvala a hra.¹⁴²

- 6) Kladení otázek učitelem k ději příběhu – opět tvořivá diskuse = důraz na spontánnost situace, ze které mohou vzejít dětem mnohá ujasnění pro jejich chápání i prožívání, tedy nechtít křečovitě splnit připravený učební plán hodiny, stejně jako vynucenými otázkami táhnout děti k vlastnímu názoru – i zde je třeba dát prostor odlišným názorům dětí a hledat s nimi dále východisko a řešení. Z tohoto důvodu je dobré neklást otázky typu: Proč? a neuzavírat tak samostatné hledání možností řešení. Je dobré také připomenout, že existují literární ukázky, které pro svou emoční sílu a jasnost naopak nepotřebují žádné hledání řešení, žádné otázky – chtějí pouze zachovat ticho, ve kterém se dětem bohatý prožitek uloží a nic jej už nevyrušuje.
- 7) Poznání scény příběhu – společný popis dějiště s detaily, barvami, vůněmi, proměnami počasí; vždyť prostor člověka ovlivňuje, učí ho citlivosti (krajina dětství je pevně zapsána v člověku). Prostor a krajina jsou nejen estetickou hodnotou člověku, ale jsou mu zároveň scénou pro jeho představy, rozhodování, jednání.¹⁴³ Je možné v krajině (představované i přítomné) uvidět též divadelní jeviště i prostor pro diváky (odkud je leccos ke sledování a dívání se). Krajinu, prostor vnímá člověk smysly; nejprve zrakem a sluchem a poté ostatními. Krajinou, prostorem prochází také jinak čas – kolik konkrétních míst máme spojených s konkrétní událostí i s konkrétním nápadem, myšlenkou, změnou, a přitom tato místa zůstávají jakoby nehybná a stejná po celý dlouhý čas předem i poté.
- 8) Nyní je možné použít různé dramatické hry vhodné ke konkrétnímu probíranému literárnímu textu (také je možné postup obrátit - s těmito hrami začínat a teprve poté číst text; jen je důležité text neroztříštit do malých úseků kvůli hře, aby nevyprchalo hlavní kouzlo a poselství textu, k němuž se hlavně vztahujeme – abychom neodehnali vlastně to nejdůležitější

¹⁴² FICHNOVÁ Katarína: Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí, Praha: Portál, 2007.

¹⁴³ Srov. VALENTA Josef: Scénologie krajiny, Praha: Kant, 2008, 60-66.

pro další práci, a to prožitek, osobní dobrodružství s literárním textem. Všechné improvizace, uvolňovací cvičení, zásobníky her fantazie a jiné promyšlené hry s textem by ztratily svůj význam, jestliže by zmizelo čtenářské a posluchačské „ticho“, které mluví uvnitř s každým, kdo se na něj těší a jeho vítá.

9) Každé setkání má být zakončeno reflexí, která přináší řešení (někdy i vícero). Vždy musí přijít odpověď – třeba i jako směr k dalšímu hledání. Rozhodně nejsou zakončením samotné hry a veselé scénky. Se stejnou chutí, jakou hrály tyto hry, čekají děti (opravdu čekají) na tečku celého programu: na konkrétní řešení probírané situace, o které se vlastně svou aktivitou také zasloužily. Jde tedy o společné dílo, nesoucí radost z jeho stavby a dokončení – jde o radost a skutečnou naději do života, se kterou poté účastníci odcházejí. Při setkání nad literárním textem je také dospělý spontánně vzniklou atmosférou veden k tomu, aby nepoučoval a nechal děti objevovat odpovědi a řešení – tedy, aby se i on dal textem vést. Z jeho strany jde o pečlivě vybrané (a otevřené k další práci a hlubšímu hledání) úryvky literárního uměleckého díla, které pokojně předkládá dětem.

Zde je třeba ještě zdůraznit, že existuje úzká hranice pedagogické a terapeutické práce tedy odborníkem (psychologem, psychoterapeutem, psychiatrem) vedené pomoci a není jistě účelem, aby pedagog tyto „neprobádané končiny“ dětské psychiky dobýval a připravil tak dítěti citový úraz na dlouhou dobu. S úctou a jemností (bez manipulací) jen nahlíží

do tohoto chráněného světa dítěte.¹⁴⁴ Každá dobře vedená literárně dramatická lekce s touto skutečností počítá.¹⁴⁵ Učitel tak nepřitahuje pozornost dětí k sobě samému, ale k uměleckému dílu a skrze ně postupně k Neviditelnému. Je pravdivé poté jeho zvolání: *Moje učení není moje!*¹⁴⁶

Ani nejnadanější pedagog s nejpůsobivějšími metodami nemůže nikdy nahradit *„tichou, jemnou, a přitom působivou činnost Duchu svatého. Proto má v nitru pedagoga přebývat*

¹⁴⁴ MUCHOVÁ L. – SLAVÍKOVÁ J.: Vidět zavřenýma očima, České Budějovice: Diecézní katechetické středisko, 1998, 6.

¹⁴⁵ Srov. BADEGRUBER B. – PIRKL F.: Příběhy pomáhají s problémy, Praha: Portál, 1995, 7.

¹⁴⁶ Srov. Katecheze v církvi. Apoštolská exhorta *Catechezi tradendae*, (ze dne 16.10.1979), Řím: Velehrad, 1982, 5.

*trpělivost a důvěra, že je to Bůh sám, který dává semeni svého slova, zasévaného do dobré půdy a obdělávaného s láskou, vzklíčit, růst i přinášet plody.*¹⁴⁷

Pedagog nese poselství naděje.

To potvrzuje sama Daisy Mrázková v odpovědi na otázku, jak má vypadat dětská literatura: *“Ať je to tedy něco obšťastňujícího. Knížka má děti obšťastnit, však to někdy velmi potřebují. A ať nepoučuje. Ať si mohou přijít na věci samy. Když jim všechno proboujeme a objevíme, není divu, že jsou znechuceny. – Pročpak nemiluješ, co jsem ti tu pracně objeveno hotové předložil, praví uražený a zklamaný autor nebo rodič, jako by nevěděl, že právě to objevování – POTAJÍ A NAVZDORY – je to, o co člověk nejvíc stojí. Knížka by měla být jako diamantové pole – navrch písek a křovi a tráva, aby nebylo nic znát. Tady máš knížku, čti si! A co si objevíš, je tvoje.”*¹⁴⁸

4.9.1 Příběh a hra

Jako malé doplnění přidáváme několik her vyzkoušených a prožitých s dětmi předškolního, mladšího i staršího školního věku během literárních lekcí.

Hra Bleší trh na podporu fantazie a slovního vyjádření: v neprůhledném sáčku či pod dekou jsou připraveny různé věci: hodinky, šiška, kámen, kolíček, hrnek, figurka trpaslíka... Následuje výběr dětmi poslepu jen hmatem. Poté děti vymýšlejí příběhy těchto věcí. Příprava postav asi dvacetiminutová k napsání či namalování vlastního příběhu konkrétní věci.

Hra Galerie na podporu pozorování, vnímání, naslouchání a fantazie: dětem je předložen obrázek či fotografie (je možné jeden pro všechny, vícero do skupin nebo také pro každé dítě), děti nejprve sledují asi deset minut tento obrázek, vymýšlejí a poté opět vyprávějí příběh tohoto obrázku. Nakonec přidají shrnující název svého dílka (což se také může stát samostatnou hrou). Je možné také použít pohlednice (i stolní kalendáře) s vánoční a velikonoční tematikou, zátišími i krajinami. Postupně použijeme k této hře abstraktní obrázky. V pohledu dětí se objevuje nejprve popis viděného obrázku jakoby popis scény, poté připomínka nějakého osobního zážitku, jež právě tento obrázek ukazuje

¹⁴⁷ KONGREGACE PRO KLÉRUS: Všeobecné direktorium pro katechizaci, (ze dne 15.8.1997), Praha: ČBK, 1998, 216.

¹⁴⁸ MRÁZKOVÁ Daisy: Knížka by měla být jako diamantové pole..., in: Host 7 (2007) 95-100.

a nakonec se pomaloučku děti skutečně do obrázků noří a viděná abstrakce jim naprosto není cizí. Děti nás zde opět překvapí, jak dokážou detailně a až s něžností obraz vnímat, a přitom zůstávají volné jako při hře (nejsou přetíženy nadměrným požadavkem dospělého). Toto tak radostné poznání nás přivádí k touze navštívit s dětmi skutečnou velkou galerii a nabídka, která se tu otvírá, je veliká: od starých mistrů gotického umění, přes zátiší, krajinomalbu, portréty až k modernímu umění. Děti tímto způsobem zažijí blízkost výtvarného a literárního umění. Národní galerie v Praze se svými výstavními sály a pracovišti ve Šternberském paláci, Jiřském klášteře, Anežském klášteře, Veletržním paláci a na dalších místech společnou návštěvu dětí ještě podpoří a oživí dobře zpracovanými pracovními listy.¹⁴⁹ Dětský zájem o výtvarné umění potvrzují zkušenosti z návštěv galerií s doprovodným programem pro děti mnohých pedagogů předškolních zařízení s následným přivedením rodičů do galerie těmito dětmi.¹⁵⁰

Hra Zápis na dlaň k sebepoznání a odvaze: na lístek se jménem každého přítomného dítěte, napíší a přiřadí děti vlastnosti a dovednosti, které se jim u druhých líbí, poté učitel jednu z nejvíce opakovaných vlastností jednotlivce zapíše na jeho dlaň.

Hra Ranní příběh k poznání hodnoty ztišení a k rozvíjení vnímavosti a pozorování kolem: dětem hned na začátku programu po uvítání položíme otázku: Co je upoutalo právě dnes ráno cestou do školy? Ať v tramvaji, metru, na chodníku... a oč se tam asi jednalo, zda tam byli také lidé, zvířata, zajímavé věci. Otázka míří k samotnému místu zaujetí dítěte a poté k úvaze, jak asi viděný děj pokračoval, co v něm účastníci asi dělali. Postupně děti vedeme k pozorování okolní přírody a počasí při ranních cestách se sledováním jejich proměn. Hodnotu tohoto nedlouhého, a přitom tak pro člověka bohatého času pozorování bez jakéhokoliv náznaku spěchu a honby za výkonem a úspěchem potvrzuje svým zážitkem i L. Muchová: „*Nedávno jsem pozorovala asi pětiletou holčičku, kterou táhla maminka ospalým, deštivým ránem do mateřské školy. Spěch – nespěch, čas – nečas, ta holčička najednou vymanila svou ruku z maminčina sevření, sklonila se k obrubě chodníku a pozorně se zadívala na několik krásně zbarvených podzimních listů. Rozhostilo*

¹⁴⁹ <http://www.ngprague.cz/>, (10. 4. 2010).

¹⁵⁰ Srov. MIŠURCOVÁ V.– SEVEROVÁ M.: Děti, hry a umění, Praha: ISV, 1997, 176–179.

*se kolem ní majestátné ticho a vydrželo pět dlouhých minut. Poté se dívka zvedla a klidně prohlásila: Už můžeme jít.*¹⁵¹

Hra Co teď slyším posouvá děti k soustředění i vnímavosti: po dobu asi tří minut necháme děti v naprostém tichu poslouchat okolní zvuky (auta na ulici, voda z vodovodu, kroky na chodníku a další aktuálně slyšící). Po uplynulé době si o nich vyprávíme, je možné je také zapsat či namalovat.

Hra Příběh v hudbě je pokračovací hrou hry předešlé a posunutím dětí také ke vnímání poezie. Děti po poslechu několika hudebních ukázek (z klasické hudby) začínají slyšet jejich vnitřní příběh, který poté zapiší či namalují.

Hra Nedokončený příběh učí děti logicky spojovat dění v příběhu: hlasitě čtený příběh před zápletkou či před rozuzlením ukončíme a poskytneme dětem možnost samostatného dokončení. Nápady jsou poté dětmi navzájem sdíleny a tečkou hry je skutečné uzavření příběhu spisovatelem, tedy jeho dočtení.

Hra Malé divadlo rozvíjí nejen dětskou fantazii ale také mluvní projev a s ním odvalu sám vystoupit před druhými: děti pracují rozděleny do několika skupin. Každá obdrží zadání (jedno společné nebo každá skupina jiné) příběhu ke zpracování, kde je pouze strohý popis osob (či zástupně zvířat) a krátké téma k vyřešení. Je možné použít loutky nebo přírodniny jako klacíky, kameny a také čistý odpadový materiál (umělé láhve, obaly), které loutky mohou představovat. Po přípravném čase děti svá divadelní díla předvedou.

Hra Maličká galerie: pomůže dětem vybrat hlavní pocity a emoce, které během příběhu zažívaly. Děti ztvární barevnou kresbou na papír hněv, smutek, radost a další. Každá výtvarná práce zahrnuje aktivitu duchovní, duševní i fyzickou – dítě zapojí motoriku, intelekt, city i vůli. Touto vlastní výtvarnou činností získává dítě schopnost vnímat krásu světa i lidí a může najít cestu k Bohu. Při výtvarné tvorbě neovlivňuje člověk jen své okolí (a nekomunikuje jen s ním), ale také sám sebe (a se sebou samým).¹⁵²

Hrát s dětmi takovéto hry - vymýšlet příběhy, rozvíjet fantazii, uvědomovat si souvislosti, být blízko kráse, životu, tvořit ... vyžaduje několik věcí, které Daisy Mrázková

¹⁵¹ MUCHOVÁ L. – SLAVÍKOVÁ J.: Vidět zavřenýma očima, České Budějovice: Diecézní katechetické středisko, 1998, 4.

¹⁵² Srov. MUCHOVÁ L. – KOVÁŘOVÁ I.: V kráse objevovat Boha, České Budějovice: Diecézní katechetické středisko, 1998, 4-5.

klade ke vzniku autorské pohádky: „**Osobní pocit – vidění něčeho - vidění do něčeho – staré vidění** (tyto věci se poskládají na sebe a zmáčknou, takže se prolnou, jako je tomu u lístkového těsta).

Osobní pocit. To je něco, co je dáno. To člověk pořád má. To je jeho životní pocit, to je jeho místo na světě, hledisko, ze kterého se dívá. Bez osobního pocitu by nešlo nic. Potřebuje-li autor někoho do textu, musí tam dát sebe. Má-li mít v textu osoby dvě, musí se autor rozpůlit. Má-li jich deset, rozdělí se na deset kousků a každý kousek žije na papíře zvlášť, jako nezmar. A ty kousky si mohou dokonce velice svobodně mezi sebou vyřizovat své účty, daleko lépe, než když jsou svázány v jeden mrzutý těsný svazek.

Vidění něčeho: vnější záležitost – potká nás kdykoli. Vidíme třeba čmeláka, jak roztahuje křídla. Kapku deště, jak po něčem teče. Oblohu. Růžový kámen. Nevím co všecho. Svět je plný věcí k vidění.

Vidění do něčeho: dostavuje se věkem. Dostavuje se prostě darem věkem, výměnou za šedivějící vlasy, vrásky atd. atd. Způsobuje, že když vidíme třeba chlapce lezoucího na strom, je nám jasné, že to není jen tak Lezení, nýbrž Životní Zkouška. Dívka, která přiváže pampelišku na provázek spuštěný jí z druhého patra, neposílá nahoru květinu, nýbrž své srdce. Ta pampeliška pro ni obnáší šedesát let budoucí oddanosti. Zdvižené obočí není jen zdvižené obočí, ale rozsudek smrti. Smrti přátelství třeba.

Staré vidění: poznatky uložené odedávna v mysli, nasbírané bůhvíproč, najednou se hodí. Tak jako barevné vlněné nitě se hodí, když se tká koberec... třeba útržky... nevádí, jak jsou krátké a jak jsou zmuchlané... tady se hodí, vytvoří se z nich nějaký nový útvar, stanou se jasným vzorkem navždy – jaká nečekaná úleva!¹⁵³

¹⁵³ MRÁZKOVÁ Daisy: Knížka by měla být jako diamantové pole..., in: Host 7 (2007) 95-100.

ZÁVĚR

Umělecká hodnota literárního díla je dána jeho přínosem literatuře. Jejich hodnotu prověřil čas a zájem odborníků i prostých čtenářů. Za obecná kritéria umělecké hodnoty se považuje komplexnost (významové bohatství a hloubka), výraznost (tvůrčí energie, vnitřní nasazení umělce) a původnost (originalita, objevnost).

Tato měřítko jsou v díle Daisy Mrázkové naplněna vrchovatě. Umělkyně Daisy Mrázková si zaslouží úctyhodné přívěsko klasika dětské literatury. Dvanáct knih této autorky znamená dvanáct pozvání být v její přítomnosti, být ve své vlastní přítomnosti, být v přítomnosti druhých a být v přítomnosti Jeho. Jedná se pak o stejné pozvání jak do vyučování náboženství, které je zaměřené ke křesťanské iniciaci pokřtěných, tak do hodin náboženství, které prezentuje křesťanské hodnoty, život církve i katolické nauky. Bohatství slova a obrazu v knihách Daisy Mrázkové tak není poznáváno jen v hodinách literární výchovy, ale díky svému duchovnímu poselství má místo ve výchově náboženské. Jde vlastně o přípravu a prozkoumání půdy před setbou evangelia.¹⁵⁴

Přivedeme-li děti k zastavení jakoby k usednutí k uměleckému dílu, k jeho naslouchání a přemýšlení o něm a zvláště setrváním v něm s užitím jejich vlastních zkušeností a prožitků, s kladením otázek spojených s vděčností a úctou, přivedeme je nejen k většímu soustředění, pozornosti či výkonu, ale hlavně k naprosto přirozenému, již samostatnému volnému usednutí a naslouchání vedle Toho, jež je vždy přítomen v pravém umění a jehož oči jsou upřeny k nám pohledem, který nás tolik přitahuje.

A je jisté, že dítě na tyto vnitřní rozhovory nezapomene, ponese si je do dospělosti, bude jimi stále přitahováno. Tuto neuvěřitelně silnou touhu symbolicky vyjadřuje V. Solovjov: *“Krása diamantu, nijak nesouvisícího s jeho chemickým složením (protože to je totožné s nehezkým kusem uhlí), zřejmě pramení ze hry světelných paprsků jeho krystalů. To ale znamená, že diamant sám o sobě není krásný a že jeho krásu vytváří výhradně lámání světla. Světelný paprsek, odražený nějakým nehezkým předmětem, v nás žádné estetické dojmy nezbuzuje, a když jej nic neodrazí a nezlomí, nepůsobí vůbec žádným dojmem. To znamená, že krásu diamantu nevytváří ani jeho hmotné složení, ani lom světla, ale je dílem jejich vzájemného působení...Když světelný paprsek dopadne na kousek uhlí, je pohlcen jeho hmotou. Černá barva uhlí je potom přírodním symbolem toho,*

¹⁵⁴ Srov. VŠEOBECNÉ DIREKTORIUM PRO KATECHIZACI, Praha: ČBK, 1998, 12-23.

že zde síla světla nepřekonala temné přírodní živly...A jestliže diamant takový význam nesporně má, je jasné, že v něm jednostranně nepůsobí ani tmavá hmota, ani princip světla, ale že se vzájemně prostupují a vytvářejí určitou ideální rovnováhu. ¹⁵⁵

A tolikerými odlesky světla Boží lásky jsou také knihy a ilustrace Daisy Mrázkové. Důkazem tohoto tvrzení je mimo jiné to, že ona sama tato světelná prostoupení - všechny ty skryté významy a symboly ve slově i obraze, které odkrývají její čtenáři po vydání knih, ve chvílích tvorby ani ještě neviděla a byla tím překvapena. A přitom ona sama vstoupivší do nich mnohem dříve než čtenář je neuchvacovala jako by byly její vlastní. Inspiraci přijala a teprve po práci – s hledáním i námahou, ale také s radostí, kterou při ní zažívala, se diamant rozzářil v rukou těch, kteří její dílo přijali.

Počátek poznání a lásky je v tom, že šetříme tajemství druhého, že se do něho nesnažíme vloupat stůj co stůj (Jan Čep) – doufejme, že tato práce nebude takovým násilným ukořistěním, ale vděčným, blízkým usednutím a jedním pohledem na ně.

¹⁵⁵ ŠPIDLÍK T. - RUPNIK M. I. Nové cesty pastorální teologie, Olomouc: Refugium, 2008, 561.

Seznam použitých zkratk

Knihy Starého zákona

Gn První Mojžíšova (Genesis)

Mdr Kniha moudrosti

Knihy Nového zákona

Mk Markovo evangelium

Mt Matoušovo evangelium

Ostatní zkratky

č. číslo

IBBY International Board on Books for Young People

IFLA International Federation of Library Associations and Institutions

IRA International Reading Associations

IRSCL International Research Society for Children's Literature.

Seznam použité literatury

CÍRKEVNÍ DOKUMENTY

DRUHÝ VATIKÁNSKÝ KONCIL: Konstituce pastorální o církvi v dnešním světě *Gaudium et spes*, (ze dne 7. prosince 1965), in: Dokumenty II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995.

DRUHÝ VATIKÁNSKÝ KONCIL: Konstituce věroučná o církvi *Lumen gentium*, (ze dne 21. 11. 1964), in: Dokumenty II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995.

DRUHÝ VATIKÁNSKÝ KONCIL: Deklarace o křesťanské výchově *Gravissimum educationis*, (ze dne 28. října 1965), in: Dokumenty II. Vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995.

JAN PAVEL II.: Katecheze v církvi. Apoštolská exhorta *Catechezi tradendae* (ze dne 16. října 1979).

Katechismus katolické církve, Praha: Zvon, 1995.

KONGREGACE PRO KLÉRUS: Všeobecné direktorium pro katechizaci (ze dne 15. srpna 1997), Praha: ČBK, 1998.

PAPEŽSKÁ RADA PRO RODINU: Bible a morálka. Biblické kořeny křesťanského jednání, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010.

PAVEL VI.: Apoštolská exhortace *Evangelii nuntiandi* (ze dne 8. prosince 1975), Praha: Zvon, 1990.

JERUZALÉMSKÁ BIBLE. Písmo svaté vydané Jeruzalémskou biblickou školou, Praha: Krystal, 2009 a Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009.

SLOVNÍKY

FIORES Stefano de: Slovník spirituality, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1999.

LÉON-DUFOUR Xavier: Slovník biblické teologie, Řím: Velehrad - Křesťanská akademie, 1991.

PRIMÁRNÍ LITERATURA

- BADEGRUBER Bernd – PIRKL Friedrich: Příběhy pomáhají s problémy, Praha: Portál, 1995.
- BERÁNKOVÁ Eva: Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla, Plzeň: Fraus, 2002.
- BETTELHEIM Bruno: Za tajemstvím pohádek. Proč a jak je číst v dnešní době, Praha: Lidové noviny, 2000.
- ČEŇKOVÁ Jana: Vývoj lit. pro děti a mládež a její žánrové struktury, Praha: Portál, 2006.
- ČERNOUŠEK Michal: Děti a svět pohádek, Praha: Albatros, 1990.
- ČERVENKA Jan: O pohádkách, Praha: SNDK, 1960.
- EYRE Linda: Jak naučit děti hodnotám, Praha: Portál, 2000.
- ERIKSON Erik: Dětství a společnost, Praha: Argo, 2002.
- FICHNOVÁ Katarína: Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí, Praha: Portál, 2007.
- HELUS Zdeněk: Dítě v osobnostním pojetí, Praha: Portál, 2004.
- HEYDEBRAND Caroline von: O duševní podstatě dítěte, Praha: Baltazar, 1993.
- HUTAŘOVÁ Ivana – HANZOVÁ Marie: Čeští spisovatelé knih pro děti a mládež, Praha: Tauris, 2003.
- NEZKUSIL Vladimír: Nástin didaktiky literární výchovy, Praha: Ped. fak. K, 2004.
- MACHKOVÁ Eva: Jak se učí dramatická výchova, Praha: AMU, 2007
- MONTESORI Maria: Tajuplné dětství, Praha: SPS, 1998.
- PESESCHKIAN Nossrat: Příběhy jako klíč k dětské duši, Praha: Portál, 2000.
- PETERKA Josef: Teorie literatury pro učitele, Praha: Ped. fakulta UK, 2006.
- PIAGET Jean: Psychologie dítěte, Praha: Portál, 2000.
- PROVAZNÍK Jaroslav: Dítě mezi výchovou a uměním, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008.
- PROVAZNÍK Jaroslav: Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001.
- PRŮCHA Jan: Moderní pedagogika, Praha: Portál, 2005.

ŘÍČAN Pavel: Cesta životem, Praha: Panorama, 1990.

SLAVÍK Jan: Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky, Praha: Ped. fakulta UK, 2001.

ŠPIDLÍK Tomáš – RUPNIK Marko Ivan: Nové cesty pastorální teologie. Krása jako východisko. Olomouc: Refugium, 2008.

ŠPIDLÍK Tomáš: Vědy – umění – náboženství, Olomouc: Refugium 2009.

TOMAN Jaroslav: Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury, České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992.

URBANOVÁ Svatava: Historický vývoj žánrů literatury pro mládež, Ostrava: Pedagogická fakulta, 1990.

URBANOVÁ Svatava: Meandry a metamorfózy dětské literatury, Olomouc: Votobia, 2003.

URBANOVÁ Svatava: Sedm klíčů k otevření literatury pro děti, Olomouc: Votobia, 2004.

VRÁNA Karel: Svoboda k pravdě, Praha: Vyšehrad, 2008.

Zlatý máj. O dětské literatuře a umění, Praha: Ibby, 2000.

SEKUNDÁRNÍ LITERATURA

ALBERICH Emilio – DŘÍMAL Ludvík: Katechetika, Praha: Portál, 2008.

AMBROS Pavel: Církev, kultura, společnost, misie, Olomouc: Jiří Burget, 2000.

AMBROS Pavel: Kam směřuje česká katolická církev? Velehrad: Refugium, 1999.

ARISTOTELES: Etika Níkomachova, přel. A. Kříž, Praha: Rezek, 2009.

BALTHASAR Hans Urs von: Pravda je symfonická, Praha: Vyšehrad, 1998.

CLEVEOVÁ Elizabeth: Drž tátu za ruku. Krizová psychoterapie malého dítěte, Praha: Lidové noviny, 2004.

ČERVENKA Jan: Dětská kniha a mateřská škola, Praha: Krajský ped. Ústav, 1973.

DELONGOVÁ Jindřiška: Vezměte do ruky knihu, Brno: KKS, 1988.

DISMAN Miloslav: Receptář dramatické výchovy, Praha: SPN, 1976.

DOROTÍKOVÁ Soňa: Filosofie hodnot, Praha: Ped. fakulta UK, 1998.

- DVOŘÁK Karel: Nejstarší české pohádky, Praha: Argo, 2001.
- FISHER Margery: Classics for children and young people, Stroud: Thimble Press, 1988.
- FIŠER Zbyněk: Tvůrčí psaní, Brno: Paido, 2001.
- FRANZ Marie-Louise von: Psychologický výklad pohádek, Praha: Portál, 1998.
- FREUD Anna: Já a obranné mechanismy, Praha: Portál, 2006.
- GILBERT Guy: O dětech a výchově, Praha: Portál, 2009.
- GUARDINI Romano: O podstatě uměleckého díla, Praha: Triáda 2009.
- GUGGENBÜHL-CRAIG Adolf: Nebezpečí moci v pomáhajících profesích, Praha: Portál, 2007.
- HOSKOVCOVÁ Simona: Výchova k psychické odolnosti dítěte, Praha: Grada, 2009.
- KANDINSKIJ Vasilij Vasiljevič: O duchovnosti v umění, Praha: Triáda, 2009.
- KOMENSKÝ Jan Amos: Informatorium školy mateřské, Praha: Academia, 2007.
- KŘIVOHLAVÝ Jaro: Povídej – naslouchám, Praha: Návrat, 1993.
- KULKA Jiří: Psychologie umění, Praha: Grada, 2008.
- Ladění. Časopis pro teorii a kritiku dětské literatury, Brno: Ústav literatury pro mládež Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, (2003–2010).
- LANGMEIER Josef: Dětská psychoterapie, Praha: Portál, 2000.
- LANGMEIER Josef – MATĚJČEK Zdeněk: Psychická deprivace v dětství, Praha: Avicenum, 1974.
- LEISTOVÁ Marielene: První zkušenost s Bohem, Praha: Vyšehrad, 1996.
- LOEW Jacques: Jako by viděl Neviditelného, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1997.
- MACKOVÁ Silva – SVOZILOVÁ Dana: Škola (dramatickou) hrou, Brno: DDM, 1990.
- MAYFIELDOVÁ Sue: Objevování modlitby, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství 2009.
- MED Jaroslav: Spisovatelé ve stínu, Praha: Portál, 2004.
- MIŠURCOVÁ Věra – SEVEROVÁ Marie: Děti, hry a umění, Praha: ISV, 1997.
- MOLICKA Maria: Příběhy, které léčí, Praha: Portál, 2007.

- MUCHOVÁ Ludmila: Bůh je jako mrakodrap. O rozvíjení dětského Božího obrazu, Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1998.
- MUCHOVÁ Ludmila – KOVÁŘOVÁ Irena: V kráse objevovat Boha, České Budějovice: Diecézní katechetické středisko, 1998.
- MUCHOVÁ Ludmila – SLAVÍKOVÁ Jana: Vidět zavřenýma očima, České Budějovice: Diecézní katechetické středisko, 1998.
- NEZKUSIL Vladimír: Studie z poetiky literatury pro děti a mládež, Praha: Albatros, 1983.
- Pedagogická encyklopedie, ed. Jan Průcha. Praha: Portál, 2009.
- OPATRŇY Aleš: Cesty pastorače v pluralitní společnosti, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006.
- OPATRŇY Aleš: Pastorače v postmoderní společnosti, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001.
- PECHAR Jiří: Interpretace a analýza literárního díla, Praha: Filosofía, 2002.
- RENÖCKL Helmut: Nová religiozita fascinuje a zneklidňuje, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000.
- RIVIÉRE Leen La: Křesťan a tvořivost. Biblické základy kreativity a tvořivosti, Praha: Rosa, 2006.
- RUFO Marcel: Pust' mě, ale neopouštěj! Praha: Portál, 2009.
- RUPNIK Marko Ivan: Až se umění a život stanou duchovními, Velehrad: Refugium, 1997.
- Sborník Katolické teologické fakulty, Praha: Karolinum, 2005.
- RYBA Jakub Jan: Školní deníky Jakuba Jana Ryby, Praha: SPN, 1957.
- SVOBODA Pavel: Poetoterapie, Olomouc: Univerzita Palackého, 2007.
- ŠALDA František Xaver: Boje o zítřek. Meditace a rapsodie, Praha: Lidové noviny, 2000.
- ŠMAHELOVÁ Hana: Návraty a proměny. Literární adaptace lidových pohádek, Praha: Albatros, 1989.
- ŠPIDLÍK Tomáš: Jak očistit své srdce? Velehrad: Refugium, 1999.
- ŠPIDLÍK Tomáš: Věřím v život věčný. Eschatologie, Olomouc: Refugium, 2007.
- TALBOT Bryan: Pohádka o zlobivé kryse, Praha: 3-Jan, 2008.
- Tvořivá dramatika a Dětská scéna. Divadelní výchova, Praha: DAMU, (2008–2010).

URBANOVÁ Svatava: Děti a literatura, Ostrava: Ostravská univerzita, 1996.

VALENTA Josef: Scénologie krajiny, Praha: Kant, 2008.

VOPEL Klaus W.: Skupinové hry pro život 3, Praha: Portál, 2008.

LITERÁRNÍ DÍLO DAISY MRÁZKOVÉ

Neplač, muchomůrko, Praha: SNDK, 1965.

Neplač, muchomůrko, Praha: Albatros, 1969, 1981.

Chlapeček a dálka, Praha: Albatros, 1969.

Byla jedna moucha, Praha: Albatros, 1971.

Haló, Jácíčku, Praha: Albatros, 1972, 1984, 1995.

Můj medvěd Flóra, Praha: Albatros, 1973, 1987.

Neposlušná Barborka, Praha: Albatros, 1973.

Auto z pralesa, Praha: Albatros, 1975.

Nádherné Úterý, Praha: Albatros, 1977.

Kluk s míčem, Praha: Albatros, 1978.

Co by se stalo, kdyby..., Praha: Albatros, 1980.

Slon a mravenec, Praha: Albatros, 1982.

nová vydání:

Auto z pralesa, Ústí nad Orlicí: Grantis, 2002.

Chlapeček a dálka, Ústí nad Orlicí: Grantis, 2002.

Nádherné Úterý, Ústí nad Orlicí: Grantis,

Haló, Jácíčku, Ústí nad Orlicí: Grantis, 2004.

Neplač, muchomůrko, Ústí nad Orlicí: Grantis, 2004.

Slon a mravenec, Ústí nad Orlicí: Grantis, 2007.

Můj medvěd Flóra, Praha: Baobab, 2007.

Nádherné Úterý, Ústí nad Orlicí: Grantis, 2009.

Písňe mravenčí chůvy, Praha: Baobab, 2010.

ukázky z díla v knihách

Auto z pralesa in: Čítanka 6 učebnice pro ZŠ a víceletá gymnázia, Plzeň: Fraus, 2003.

DOSKOČILOVÁ Hana: Učíme se číst s mouchou Rudolfínou, Praha: Scientia, 1994.

Haló, Jácičku in: Čítanka 2. třída, Praha: Alter, 2005.

Mami, proč jsi mi neřekla in: DUBSKÁ Gabriela: Dětem, Praha: Euromedia Group, 2005.

Lidské tajemství in: DUBSKÁ Gabriela: Dětem, Praha: Euromedia Group, 2005.

Světlo a stín in: DUBSKÁ Gabriela: Dětem, Praha: Euromedia Group, 2005.

Zvláštnosti in: DUBSKÁ Gabriela: Dětem, Praha: Euromedia Group, 2005.

cizojazyčná vydání v zahraničí

Haló, Hopkáčik! do slov. řel. Viera Švenková, Bratislava: Mladé letá, 1978.

Boku no kuma- kun Furóra (Můj medvěd Flóra), do jap. přel. Čino Eiiči, Tókjó: Kaiseiša, 1979.

Kajóbi no ohanaši (Nádherné Úterý), do jap. přel. Čino Eiiči, Tókjó: Kaiseiša, 1981.

Neverk musmirite (Neplač, muchomůrko), do litev. přel. Alois Grybauskas, Vilnius: Vyturys, 1986.

Risu to aro to zó (Slon a mravenec), do jap. přel. Akiko Sekizawa, Kobe: BL Shuppansha, 2006.

Flora, mon ourse (Můj medvěd Flóra), do franc. přel. Katarina Mrazek, Paris: Albin Michel–Jeunesse, 2010.

Ilustrace ke knihám jiných autorů:

VLADISLAV Jan: Jak si Ivan Pecivál dceru svého cara vzal, Praha: Svět sovětů, 1957.

O'FAOLEIN Eileen: Irské pohádky, Praha: SNDK, 1959.

JACOBS Joseph: O krásné hadrničce, Praha: SNDK, 1959.

KREJČOVÁ Olga: Malenka a štětec, Praha: SNDK, 1963.

FEHÉROVÁ Klára: Budu mít svůj ostrov, Praha: Albatros, 1978.

INTERNETOVÉ ODKAZY

Baobab in:

<http://www.baobab-books.net/intro.php>, (10. 2. 2010).

Daisy Mrázková in:

http://www.tea-art.cz/galerie/daisy_mrzkova/data_da.htm, (7. 2. 2010).

<http://www.databazeknih.cz/autori/daisy-mrazkova-3807>, (7. 2. 2010).

<http://www.almanachlabyrint.cz/knihy/73064/muj-medved-flora/>, 7. 2. 2010).

http://rostemesknihou.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=408&Itemid=76,
(7. 2. 2010).

Baobab in: <http://www.baobab-books.net/intro.php>, (10. 2. 2010).

Eriksonova koncepce epigeneze psychiky in:

http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/CMTF/Katedra_krestanske_vychovy/etika.pdf,
(3. 2. 2010).

Etická výchova in:

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/msmt-vydalo-doplnujici-vzdelavaci-obor-eticka-vychova>, (2. 3. 2010).

Grantis in: <http://www.grantis.cz/vydavatelstvi/kniha/17>, (10. 2. 2010).

List umělcům in: <http://www.cirkev.cz/res/data/003/000424.pdf>, (15. 3. 2010).

Národní galerie in: <http://www.ngprague.cz/>, (10. 4. 2010).

Rámcový vzdělávací program in: www.rvp.cz, (7. 3. 2010).

Umělec je strážcem krásy in: <http://www.organist-ub.cz/news/umelec-je-strazcem-krasy/>,
(15. 3. 2010).

AUDIO A VIDEOMATERIÁLY - adaptace

BRODSKÝ Vlastimil - LORENCOVÁ Zdenka: Neplač, muchomůrko, Praha: Panton 1986.

MACIUCHOVÁ Hana: Haló, Jácičku, Praha: Panton 1989.

POTTER Beatrix: Svět Petra Králíčka a jeho přátel I.- III. Word Petersrabbit DVD. 2008.

POTTER Beatrix: Krejčík z Gloucesteru, Praha: Aurora, 2000.

Miss Potter. DVD. Velká Británie - USA 2006.

Vlastní rozhovory s Daisy Mrázkovou (2001- 2010)

Seznam příloh

- Příloha č. I fotografie malířky a spisovatelky Daisy Mrázkové (2010)
- Příloha č. II fotografie manželů Mrázkových od D. Hochové – zde vsazená do pohlednice jejich kraje inspirace
- Příloha č. III ilustrace z knihy Neplač, muchomůrko
- Příloha č. IV ilustrace z knihy Haló, Jácíčku
- Příloha č. V ilustrace z knihy Slon a mravenec
- Příloha č. VI ilustrace z knihy Můj medvěd Flóra a foto skutečné předlohy
- Příloha č. VII ilustrace z knihy Co by se stalo, kdyby...
- Příloha č. VIII ilustrace z knihy Neposlušná Barborka
- Příloha č. IX ilustrace z knihy Kluk s míčem
- Příloha č. X ilustrace z knihy Byla jedna moucha
- Příloha č. XI ilustrace z knihy Nádherné Úterý
- Příloha č. XII ukázka z knihy Písň mravenčí chůvy
- Příloha č. XIII ukázka ilustrací Beatrix Potter

RESUMÉ

V diplomové práci VÝCHOVA BEZ NÁTLAKU V PŘÍBĚZÍCH DAISY MRÁZKOVÉ jde o hledání nových podnětů k výchově a evangelizaci dětí prostřednictvím slovesného umění. Práce se zastavuje u uměleckého díla Daisy Mrázkové a odhaluje v něm skryté hodnoty, kterými jsou: lidský život a jeho naplnění i smysl, mezilidské vztahy, dobro ukryté v člověku, příroda a domov. Využívá k tomu didaktické interpretace literárního díla ve všech dvanácti příbězích napsaných D. Mrázkovou pro děti. Dospívá k návrhu konkrétních kroků pro spontánní a tvořivou práci s dětmi v hodinách nejen literární, ale i náboženské výchovy. Na základě poznatků z dětské psychologie ukazuje, jak lze dítě díky příběhům D. Mrázkové provázet k uspořádání jeho vnitřního i okolního světa na cestě ke zralosti.

Tato práce obsahuje 152827 znaků bez mezer a 180450 znaků včetně mezer.

ANOTACE

Diplomová práce **VÝCHOVA BEZ NÁTLAGU V PŘÍBĚZÍCH DAISY MRÁZKOVÉ** se zaměřuje na hledání nových podnětů k výchově a evangelizaci dětí prostřednictvím literárních děl. Zastavuje se u díla Daisy Mrázkové a odhaluje v něm skryté hodnoty, kterými jsou: lidský život a jeho naplnění i smysl, mezilidské vztahy, dobro v člověku, příroda a domov. V neposlední řadě chce ukázat vlastní hodnotu psaného slova jako místa vnitřního dobrodružství člověka, reflexe a radosti z tolika chvil, dávajících nový směr a čerstvou sílu životu.

Klíčová slova: děti, evangelizace, umění, výchova, životní hodnoty

ANNOTATION

This thesis **EDUCATION WITHOUT COERCION IN THE NARRATIVES OF DAISY MRAZKOVA** focuses on the search for new impulses for education and evangelization of children through literary works. The author stops particularly at the work of Daisy Mrazkova and reveals the values hidden in it: the value of human life and its sense and fulfillment, the value of human relations, value of the goodness in man, nature and home.

Last but not least the author shows the value of written words as a place of inner adventure, reflection and joy of many moments, which provide a new direction and fresh strength to our life.

Keywords: children, education, evangelization, art, life values.