

Popelka a její pravé já: Narativnost jako ztracený střevíček náboženského vzdělávání

Tomáš Cyril Havel

Abstrakt:

Příspěvek nabízí vhled do v českém prostředí ne úplně obvyklého diskurzu reflektujícího komplementaritu náboženství a pohádky. Poukazuje na přítomnost pohádkových motivů v biblických textech a náboženských motivů v pohádkách. Obojí dokresluje v kontextu křesťanství komentář k pohádce bratří Grimmů O Popelce. Vzhledem k náboženskopedagogickému diskurzu pak zve k narativnímu obratu v náboženském vzdělávání, pojmenovává konkrétní důsledky pro praxi a ukazuje na možnost rozvíjení vztahu mezi náboženským vzděláváním a pohádkou.

Klíčová slova: Náboženské vzdělávání, pohádky, Popelka, identita, existenciální frustrace, narativní vzdělávání

Pohádky jsou typem literatury, bez kterého si lze vzdělávání jen stěží představit.¹ Jsou v jistém smyslu prapůvodními formami, kterými jedna generace předávala té druhé životní moudrost, a zároveň ideálními didaktickými nástroji, které v obrazném příběhu sdělují modely příkladného jednání,² např. nedůvěřovat cizím lidem jako Karkulka nebo neotevírat neznámým dveře jako kůzlátka.

Pohádky však nejsou jen příběhy pro děti.³ Mají co říci i dospívajícím a dospělým. Důležité je porozumět jejich řeči a číst či vyprávět je optikou „druhé naivity“.⁴

Na fenomén pohádek a místo narativity ve vzdělávání nahlížím jako náboženský pedagog.⁵ Tedy z pohledu oboru,⁶ který spojuje poznatky společenskovědních a teologických disciplín a ptá se

1 Tradiční pohádky spoluutváří naši kulturu a otázkami spojenými s jejich existencí se zabývá řada vědních oborů, jakými jsou např. literární vědy, etnografie, psychologie, ale také pedagogika a teologie.

2 Kathrin PÖGE-ALDER, *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen*, 3. vydání, Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016.

3 V jistém smyslu je žádoucí, aby se – a ideálně tomu tak je – uskutečnil přechod mezi první a druhou naivitou, jak o ní hovoří např. Paul Ricoeur nebo v návaznosti na něho Hubertus Halbfas a jiní.

4 Prostřednictvím „druhé naivity“, Paul Ricoeur o ní hovoří jako o „druhém kopernikovském obratu“, má člověk znovu zakoušet svět jako celistvou skutečnost. Ursula I. MEYER, *Paul Ricoeur. Die Grundzüge seiner Philosophie*, Aachen: Ein-Fach Verlag, 1991, s. 111.

5 Kathrin Pöge-Alder hovoří o řadě disciplín, které se porozuměním pohádkám zabývají. Vedle literární vědy, etnografických studií nebo psychologie uvádí také teologii a pedagogiku. Více viz PÖGE-ALDER, *Märchenforschung*...

6 Náboženská pedagogika je disciplína pohybující se na pomezí mezi pedagogikou a teologií. Cíle, obsahy, metody a instituce náboženské výchovy a vzdělání zdůvodňuje pedagogicky. Teologie je však pro ni metapedagogickou vědou, z níž odvozuje svoje základní principy.

na člověka v procesu učení s tím, že počítá například také s potenciálem tradice křesťanské víry, se zkušeností dějin křesťanství nebo velkými příběhy setkání člověka s Bohem a Boha s člověkem, zachycenými např. v biblických textech.⁷

Problematika vzájemné provázanosti biblických textů a tradičních pohádek přitom není něčím neobvyklým. Pojmenovávají ji badatelé jako Dietz-Rüdiger Moser,⁸ Katalin Horn,⁹ Otto Betz¹⁰ nebo Heinrich Dickerhoff.¹¹ Podobně není něčím novým ani problematika narativy v (náboženském) vzdělávání.¹²

Příspěvek tematizuje některé základní formy komplementarity mezi náboženstvím a pohádkou (1), exemplifikuje ji v kontextu křesťanství příkladem analýzy pohádky O Popelce (2) a shrnuje argumenty ke znovuobjevení významu narativnosti v náboženském vzdělávání (3). Interdisciplinárta příspěvku chce podnítit další diskuzi o důsledcích narativnosti v nejširším smyslu slova pro konkrétní praxi náboženského vzdělávání. Jeho záměrem je proto také pro potřeby této diskuze analyticky zhodnotit dostupnou zahraniční i domácí literaturu, a vnést tak do českého prostředí téma, které je co do množství odborných textů „popelkou“. Zároveň však je narace nedílnou součástí náboženského vzdělávání a jen stěží si jej lze bez ní představit.

1. Náboženství a pohádka

Stavět vedle sebe pojmy náboženství a pohádka je v jistém smyslu (a v jistých kruzích) zavádějící a provokativní. „Pohádky jsou pro děti a náboženství také“ – je jeden typ reakcí. „Náboženství není žádná pohádka a biblické texty tím spíše. Postavit tato dvě slova vedle sebe je nepřípustné“ – tak znějí reakce z druhé strany. Řada renomovaných autorů na tomto poli¹³ upozorňuje, že zmíněný závěr je příliš povšechný a povrchní.

Průkopník kritiky literárních druhů v biblické exegezi Herman Gunkel (1862–1932) datuje pohádku jako literární formu do ještě starší doby než mýty, mohla by tedy podle něj původněji „zprostředkovávat konkrétní motivy a texty“¹⁴. Za takové následně považuje např. Jákobův boj (Gn 32,23–32).¹⁵ Mezi další biblické texty blízké literární formě pohádky¹⁶ je možné zařadit příběh o narození Mojžíše (Ex 1,1–2,10), povolání Samuela (1S 16,4–13), zápas Davida s Goliášem

Vedle ostatních humanitních a sociálních věd je teologie také její věda vztažná. Vede s nimi kritický dialog a dodává nové pohledy a impulsy. Je to obor, který dnes už není definován jen konfesním zakotvením v konkrétní církvi, ale věnuje se náboženskému vzdělávání, mezináboženskému dialogu, respektu, lidské důstojnosti... nebo šířeji také spirituálním nebo duchovním projevům člověka a jeho senzibilizaci v nejširším slova smyslu.

7 Reinhold BOSCHKI, *Einführung in die Religionspädagogik*, 3. vydání, Darmstadt: WBG, 2015.

8 Dietz-Rüdiger MOSER, *Christliche Märchen. Zur Geschichte, Sinngebung und Funktion einiger „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm*, in: *Gott im Märchen*, ed. Jürgen JANNIG, Kassel: Röth, 1982, s. 92–113; Dietz-Rüdiger MOSER, *Märchen als Paraphrasen biblischer Geschichten. Anmerkungen zu einigen Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*, *Märchenspiegel* 1/2004, s. 3–8.

9 Katalin HORN, *Gemeinsame Themen und Motive in der Bibel und in den Märchen*, in: *Bibel und Märchen*, ed. Marie Anna BALMER-AEBI, Winterthur: SMG, 2002, s. 9–19.

10 Otto BETZ, *Der abwesend-anwesende Gott in den Volksmärchen*, in: *Gott im Märchen*, ed. Jürgen JANNIG, Kassel: Röth, 1982, s. 9–24.

11 Heinrich DICKERHOFF, *Christentum und Zaubermärchen*, *Märchenspiegel* 3/1999, s. 90; Heinrich DICKERHOFF, *Seelenverwandtschaft: Wie Märchen und Religion sich wechselseitig erschließen*, *Märchenspiegel* 1/2004, s. 20–23.

12 Thorsten KNAUTH, *Erzählen im Klassenzimmer. Wenn SchülerInnen aus dem Leben berichten*, in: *Religionsunterricht aus Schülerperspektive*, eds. Thorsten KNAUTH – Sibylla LEUTNER-RAMME – Wolfram WEISSE, Münster: Waxmann, 2000, s. 95–116; Wolfgang KRAUS, *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*, Herbolzheim: Centaurus, 2000.

13 Dietz-Rüdiger MOSER, Katalin HORN, Otto BETZ, Heinrich DICKERHOFF a jiní.

14 PÖGE-ALDER, *Märchenforschung...*, s. 268. V češtině se otázce výkladu textů věnuje např. Petr POKORNÝ, *Hermeneutika jako teorie porozumění. Od základních otázek jazyka k výkladu bible*, Praha: Vyšehrad, 2005.

15 Hermann GUNKEL, *Das Märchen im Alten Testament*, původní vydání 1917, Frankfurt am Main: Athenäum, 1987, s. 66.

16 Striktně viděno, jsou uvedené příklady, co se literárního druhu týká, spíše legendami, které pro přiblížení historické události užívají literární formu řeči pohádek.

(1S 17,1–58), příběh Ježíšova narození (L 2,1–19), zázračný rybolov (L 5,1–11), uzdravení slepého (J 9,1–41), nasycení zástupů (J 6,1–15) nebo vzkříšení Jairovy dcery (L 8,40–56). V Bibli se s pohádkou jako literárním druhem setkáme častěji, než bychom předpokládali. To neznamená, že biblické texty „jsou pohádkou“. Zatímco pohádky vyprávějí o zázracích jaksi samozřejmě, poukazují zázraky v biblických textech na Boží moc, jak píše Horn.¹⁷ Pohádky jsou zhuštěné zkušenosti minulých generací, biblické příběhy jsou výzvy budoucnosti s eschatologickým rozměrem.¹⁸

Vedle rozdílnosti však pohádky a biblické texty vykazují řadu podobností. Například Otto Betz upozorňuje, že pohádky sice nepodávají zprávu o Bohu, ale podobně jako biblické texty zprostředkovávají porozumění světu s jeho velikostí a „spolehlivým řádem“.¹⁹ Společným tématem jak biblických textů, tak pohádek je dále jejich zabývání se základními tématy jako nedostatek, nespravedlnost, porušenost.²⁰ V pohádkách i biblických textech je konečně člověk představován jako ten, který potřebuje záchranu, vykoupení.²¹

V mnohých pohádkách se setkáváme s explicitními náboženskými motivy, např. pohádka bratří Grimmů Mariino dítě nebo okruh příběhů z dob, „kdy chodil Pán Ježíš s Petrem po světě“ (Božena Němcová). „Většina pohádek vznikla v dobách, kdy náboženství bylo velmi důležitou součástí života, takže se náboženskými tématy přímo nebo nepřímo zabývala. Příběhy Tisíce a jedné noci jsou plné odkazů na islámské náboženství. Nejedna západní pohádka má náboženský obsah, ale většina jich je dnes zapomenuta a širšímu okruhu lidí neznámá právě proto, že v mnohých z nás náboženská témata nevyvolávají smysluplné obecné či osobní představy,“²² uvádí významný badatel Bruno Bettelheim.

Z pohledu náboženské pedagogiky je komparace pohádky a náboženství ještě podstatnější. Obojí pojmenovává hraniční životní situace a z nich vyplývající zkušenosti, a efektivně tak přispívá k osobnímu zrání. Bettelheim jako vychovatel a dětský terapeut píše, že „dnes i v dobách minulých je nejdůležitějším úkolem při výchově dítěte pomoci mu nalézt životní smysl,“²³ a potenciál náboženské tradice vzhledem k otázce smyslu života pokládal za neopomenutelný.²⁴ Nebo na jiném místě: „Odpovídá-li vyprávění tomu, co dítě prožívá ve svém nitru – což realistické vyprávění pravděpodobně nedokáže – získává pro dítě emocionální kvalitu ‚pravdy‘.“²⁵ Důležitost hledání životního smyslu vzhledem ke zkušenosti „existenciální frustrace“²⁶ v hraničních situacích tematizoval i Viktor Frankl. Paul Tillich hovoří o tom, že existenciální úzkost je úzkost ontologická a není možné ji odstranit, musí být zahrnuta do odvahy být.²⁷ S touto „existenciální frustrací“ bychom mohli dát do souvislosti i nejkratší definici náboženství nedávno zesnulého katolického

17 HORN, *Gemeinsame...*, s. 14–15.

18 Srov. Ingo BALDERMANN, *Úvod do biblické didaktiky*, Jihlava: Mlýn, 2004, s. 84.

19 BETZ, *Der abwesend-anwesende Gott...*, s. 11.

20 Srov. DICKERHOFF, *Christentum...*, s. 90; HORN, *Gemeinsame...*, s. 11.

21 Lutz RÖHRICH, *Erlösung*, in: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, 4. svazek, Berlin: De Gruyter, 1984, s. 195–222.

22 Bruno BETTELHEIM, *Za tajemstvím pohádek*, Praha: Portál, 2017, s. 22.

23 BETTELHEIM, *Za tajemstvím...*, s. 10.

24 Georg MILZNER – Michael UTSCH, *Religiöse und spirituelle Sinnsuche in der Psychotherapie: Georg Milzner und Michael Utsch im Gespräch mit Uwe Britten*, Göttingen: Vandenhoeck – Ruprecht, 2019.

25 Bruno BETTELHEIM, *Kinder brauchen Märchen*, 5. vydání, München: DTV Verlag, 1982, s. 276.

26 Pojem užívá např. Viktor Frankl ve smyslu nenaplnění základní lidské potřeby, kterou je touha po smyslu. Frankl hovoří o tom, že pokud není touha po smyslu naplněna, vede to od frustrace až k existenciálnímu vakuu. Člověk začíná pochybovat o smyslu své existence a nakonec o smyslu života vůbec. Viktor Emil FRANKL, *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie*, Praha: Psychologické nakladatelství J. Kocourek, 1994.

27 Srov. Pavel TILLICH, *Odvaha být*, CDK Brno, 2004.

teologa Johanna Baptisty Metz²⁸, která zní: „Unterbrechung.“²⁹ Jarní měsíce roku 2020 význam toho slova jen podtrhly.³⁰

Relevantnost náboženskopedagogického přiblížení se vztahu pohádek a náboženství zdůvodňuje také fenomén narativnosti, prostřednictvím které jsou předávány a tradovány. Narativnost a její přínos pro konstrukci identity pojmenovává se vši filozoficko-lingvistickou precizností Paul Ricoeur.³¹ Heinz Streib se pak pokouší tento pojem implikovat na náboženskopedagogickou řeč o identitě a vzdělávání. Svůj text uvádí slovy: „Náboženství ukrývá poklad symbolů a příběhů. Symboly a příběhy jsou významným prostředníkem, díky kterému je náboženství schopné přispívat k utváření času.“³² S odkazem na Johanna Baptistu Metz³³ píše Streib o důsledcích situací, kdy se lidé nechají oslovit náboženskými obrazy a příběhy, církev se tak reálně stává „vzpomínajícím a vyprávějícím (si) společenstvím“³⁴, ve kterém se lidé stávají „subjekty příběhu“³⁵. Předznamenává tak jeden z konkrétních důsledků narativního obratu pro (náboženské) vzdělávání.

Konkrétní vzdělávací potenciál pohádek a míru blízkosti náboženskému vzdělávání ukáže příklad analýzy jedné klasické pohádky.

2. Průlom Popelčina pravého já

Jednou z podob Franklem tematizované „existenciální frustrace“ je i dospívání. Paul Tillich dodává, že adekvátním způsobem nakládání s frustrací není její odstranění, ale že „musí být zahrnuta do odvahy být“. To je konkrétní potenciál pohádky O Popelce pro dospívání mladých lidí, která dále přispívá k porozumění významu křesťanství pro život člověka.

2.1. Fenomén „popelky“ v Bibli a křesťanství

Nejstarší písemně dochovaný záznam motivu vyvolení, který je výrazný také v pohádce O Popelce najdeme v 1S 16,4–13, kde se vypráví o proroku Samuelovi, který v Betlémě přináší oběť Bohu, a k ní je přizván i Jišaj a jeho synové.³⁶ Samuel má jednoho z nich z Božího pověření pomazat králem. První před Samuela předstoupí Eliab, muž dobrého vzhledu a vysokého vzrůstu, takže si sám Samuel pomyslí – to je on, je však upozorněn, aby nehleděl na vnější vzezření. Poté přistoupí Abinadab a po něm další a další, nakonec všech sedm synů Jišajových. Pak se Samuel Jišaje zeptá, zda to skutečně jsou všichni jeho synové, a dostane se mu odpovědi, že je ještě jeden, který pase

28 Žil v letech 1928–2019. Patří k významným teologům období po druhém vatikánském koncilu a proslul především svým teologickým konceptem „compassio“. Johann Baptist METZ, *Memoria passionis: ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*, Freiburg – Basel – Wien: Herder, 2006.

29 Doslova přeložené jako „přerušení“.

30 Velkým tématem pandemie koronaviru byla vědomá nebo nevědomá, v každém případě globální, zkušenost křehkosti a zranitelnosti lidstva. Co se zdálo být odolným, se ukázalo jako křehké, zranitelné, smrtelné. O zranitelnosti našeho těla, našeho zdraví jsme samozřejmě věděli, ale virus před nás postavil nové vědomí permanentního ohrožení. Určitý specifický existenciální strach, na který jsme možná od dob svého dětství zapomněli, se znovu přihlásil ke slovu. A nejen to. Debaty o možnosti se setkávat, odřeknutá kulturní představení nebo zákaz bohoslužeb odhalily křehkost a zranitelnost sociálního soužití jako takového.

31 Paul RICOEUR, *Narrative Identität*, in: *Heidelberger Jahrbücher*, svazek 31, ed. Elmar MITTLER, Berlin – Heidelberg, 1987. Ricoeurův pojem narativní identity pojmenovává hermeneutický přístup překračující náboženskou perspektivu, kterou však zahrnuje.

32 Heinz STREIB, *Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität: Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung*, in: *Religion und die Gestaltung der Zeit*, eds. David GEORGI – Hans-Günter HEIMBROCK, Weinheim: Kok, 1994, s. 181–201, zde s. 181.

33 Johann Baptist METZ, *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*, Freiburg – Basel – Wien: Herder, 2016.

34 Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft.

35 Srov. STREIB, *Erzählte Zeit...*, s. 181–201.

36 Dalším motivem ve Starém zákoně je příběh Abrahamův. Martin BAUSCHKE, *Abraham und Aschenputtel: Brückenschlag zwischen Bibel und Märchen*, Stuttgart: Radius, 2006; nebo příběh Kaina a Ábela či Jáкова a Ezaua. BETTELHEIM, *Kinder...*, s. 275–324.

ovce. Samuel tedy nechá zavolat i jej, a když spatří toho nejmladšího, zrzavého kluka, pozná, že on je tím, koho má pomazat králem v Izraeli. „Hospodin však Samuelovi řekl: ‚Nehleď na jeho vzhled ani na jeho vysokou postavu, neboť já jsem ho zamítl. Nejde o to, jak se dívá člověk. Člověk se dívá očima, Hospodin však hledí srdcem‘“ (1S 16,7).³⁷

V Novém zákoně je člověkem pozvednutým z prachu k důstojnosti Maria, na kterou Bůh shlédl jako „na svou nepatrnou služebnici“, aby se stala Ježíšovou matkou (L 1,46–55). Doslova čteme v Mariině chvalozpěvu: „Maria řekla: ‚Duše má velebí Pána a můj duch jásá v Bohu, mém spasiteli, že se sklonil ke své služebnici v jejím ponížení. Hle, od této chvíle budou mne blahoslaviti všechna pokolení, že se mnou učinil veliké věci ten, který je mocný.‘“

Náboženská těchto motivů spočívá ve skutečnosti, že ten, kdo pozvedá, nachází zalíbení, uvádí na královský trůn, kdo je hybatelem tohoto děje, je Bůh, který sice zasahuje zvnějšku, ale prostřednictvím lidí.³⁸

S motivem vyvolení zachyceným v pohádce O Popelce se opakovaně setkáváme také např. u Martina Luthera v jeho výkladu Mariina chvalozpěvu z roku 1521. V dějinách křesťanství se však tento motiv v důsledku působení kazatelů, jako byl např. Johann Geiler von Kaysersberg (1445–1510), posouvá. Pomáhá lépe porozumět náboženské dimenzi touhy po uznání uprostřed ponížení, po sebepotvrzení uprostřed nepřijetího světa, po odměně v důsledku utrpených obtíží. To jsou všechno motivy spojující jak pohádku o Popelce, tak uvedená kázání, ale objevuje se zde i důležitý rozdíl: kázání přenášejí důvod naděje do „jiného“, metafyzického světa, zatímco pohádka zasazuje poselství o „jiné“, metafyzické rovině reality do zkušenosti pozemské lásky.³⁹

2.2. Odvaha snít

„Bohatému muži se rozstonala žena. Jednoho dne poznala, že se blíží její poslední hodinka, a zavolala si k posteli svou jedinou dcerušku...“, tak začíná příběh Popelky v podání bratří Grimmů.⁴⁰ Grimmové jsou ve svém vyprávění drsnější,⁴¹ nicméně, kdo je Popelka, tuší každý, protože každý někdy zažil, jaké to je, „jako popelka si připadat“.

Německý psychoanalytik Eugen Drewermann vykresluje charakter pohádky O Popelce následovně: „Popelka, to je příběh o vítězství krásy nad ostudou a pravého bytí nad falešnou přetvářkou. Popelka, to je nedosněný sen o ukrytém království v každém člověku. Pohádka O Popelce se vypráví všude tam, kde lidé nepřestávají věřit ve větší důstojnost svého bytí.“⁴²

Popelka je charakterový rys či lidský úděl, se kterým se můžeme setkat i dnes. Porozumět pohádce O Popelce znamená porozumět sám sobě v podobné situaci a dopřát si odvahu k setrvávání ve svých nejtajnějších snech a touhách a v důvěře v hodnotu své existence. Znamená to víru ve své „pohádkové“ sny i přes nepřejícnost „reality“.

37 Ve Starém zákoně na jiných stránkách pak můžeme najít v jiných souvislostech jakési pokračování příběhu o Davidovi, který se stává typovým ztělesněním celého národa. Izrael, přehlížený národ nomádů, je díky Davidovi, na jehož straně stojí Bůh, povýšen k důstojnosti a slávě královského lidu.

38 Srov. Eugen DREWERMANN, *Landschaften der Seele oder: Wie man die Angst überwindet. Grimms Märchen tiefenpsychologisch gedeutet*, Svazek 3, Ostfildern: Patmos, 2015, s. 122.

39 Srov. DREWERMANN, *Landschaften...*, s. 123.

40 Wilhelm GRIMM – Jakob GRIMM, *Pohádky bratří Grimmů. Kompletní „Malé vydání“*, Praha: Brio, 2004, s. 190–202.

41 Než Božena NĚMCOVÁ, *O Popelce a jiné pohádky*, Praha: Nava, 1994.

42 Srov. DREWERMANN, *Landschaften...*, s. 118–119.

2.3. Popelka není „americkým snem“

Popelčin pocit má podobu nedocenění ve svých talentech a schopnostech v prostředí, které nepřeje a nepřijímá. Kdybychom hledali protiklad, byl by to „americký sen“, který tvrdí, že člověk může být vším, když chce a věří si.⁴³ Může se stát z čističe bot milionářem, z prostého kluka prezidentem, z mladíka sotva stojícího na bruslích na venkovském rybníku hvězdou NHL. Musí jen chtít a cílevědomě pracovat na své kariéře. „Americký sen“ přeje velkým ramenům a silným loktům a slibuje, že kdo si jde za svým, tomu se sny plní. „Popelka“ má naopak charakter nenápadnosti, přehlížení, nedocenění, který, aby mohl dospět, čeká na oslovení a zastání. Řečeno lidově: Sedávej, panenke, v koutě, budeš-li hodná, najdou tě.

Pohádka O Popelce nevypráví o vzestupu k moci, bohatství a slávě – o seberealizaci dosažené sebevědomým jednáním a vystupováním. Popelka líčí průlom pravého já se vši krásou a velikostí přicházejícím až po sebezpotvrzujícím objevení druhým člověkem, až v důsledku jedinečného vztahu. Jejím tématem je vyvolení, nikoliv narcistické sebeprosazení. Popelka nemá zapotřebí nic velkého udělat, ale rozhodně to neznamená složit ruce do klína.

Odvaha být sám sebou není samozřejmá. Jsou to *strach z odevzdání se*, *strach ze sebeuskutečnění*, *strach z pomíjivosti* a *strach z nezvratnosti* – jak tyto čtyři podoby strachu, které člověka staví do role „popelky“ a brání mu v růstu k celistvosti jeho existence, nazval Fritz Riemann.⁴⁴ Riemann také píše o tom, co pomáhá, aby se člověk *schizoidně* ze strachu o sebe nevyhýbal kontaktu s lidmi, aby *depresivně* nesetrvával ve vztahu závislosti, aby *nutkavě* ze strachu ze změny a pomíjivosti nelpěl na všem obvyklém nebo aby *hystericky* nepropadl svévoli, abychom se vyhnuli strachu z nutnosti.⁴⁵

Pohádka naznačuje řešení a ukrývá minimálně tři klíče k jednání:

- I když je Popelka bratří Grimmů na první pohled pasivní, je její pasivita pouze zdánlivá. Popelka celou dobu mobilizuje své vnitřní síly díky přízni všednodenních maličkostí. Nevyžaduje dárek, ale přijímá, co jejímu otci „zavadí o čepici“, a v holoubcích najde malé a nenápadné přátele. Přitom nepřestává toužit po stejných podmínkách, jako mají její „sestry“. Touží jít na ples, být krásná, potkat prince...
- Pak do Popelčina života vstupuje přízeň dobrých sil. Žena z jiného světa, víla nebo v některých verzích mrtvá matka, která je jí nakloněna, radí jí a povzbuzuje ji. To je popis situace opakovaného potvrzování druhým člověkem, pro kterou se dají pouze vytvořit podmínky. Když odmyslíme „pohádkovou rovinu“ tohoto zjevení, která má v židokřesťanské náboženské tradici podobu Božího „vyvolení“, objevíme lék, který mnoho malých podporujících prvků spojuje v odvalu. Popelka začíná jednat tak, jak je jí to vlastní, nikoli, jak se po ní chce nebo jak ji nutí okolnosti.
- Proměna nepřichází hned – Popelčino pravé já se zpočátku prolamuje jen v omezeném čase. Kouzlo platí pouze do půlnoci, pak je třeba se zase posadit do popela. Teprve za čas, až jí princ obuje střevíček, který je tak jedinečný, že může padnout pouze jí, se Popelka definitivně proměňuje. Tím, že se o něj přihlásila, proměnila to, co bylo předtím kouzelnou chvilku, v realitu dospělého života.

43 Max WEBER hovoří v podobném smyslu o protestantské etice jako o nábožensky motivovaném postoji k práci a povolání v rámci protestantismu. Max WEBER, *Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, Köln: Anaconda Verlag, 2018.

44 Fritz RIEMANN, *Grundformen der Angst*, 41. vydání, München: Ernst Reinhardt, 2013.

45 Kriteria viz RIEMANN, *Grundformen...*, s. 17.

Příklad náboženskopedagogické reflexe této klasické pohádky ukazuje paralelu k biblickému motivu vyvolení a popisuje i konkrétní cestu duchovního růstu. Jedná se o nárok na efektivní čerpání vnitřních zdrojů, nezbytnost setkání s osobní podporou ze strany druhého a nutnost času, který je třeba procesu dopřát.

3. (Náboženské) vzdělávání – narativní vzdělávání

Po příkladu analýzy vzdělávacího potenciálu klasické pohádky v jeho blízkosti náboženskému vzdělávání se v této části pokusím rozšířit otázku vztahu pohádky a náboženství obecnějším směrem k tématu narativnosti v (náboženských) vzdělávacích procesech.⁴⁶

Četba pohádek, ale ještě lépe naslouchání vyprávění obecně, je fenoménem, který zve čtenáře, případně posluchače ke konfrontaci – v chráněném prostředí příběhu – s hraničními situacemi. Díky pohádkám se učí o těchto – často neutěšených zkušenostech – hovořit obrazy příběhu nebo přirovnáváním k situacím či charakterům jednajících postav. Prostřednictvím narativního dialogu s příběhem se tak můžeme učit jednak zodpovědněji jednat, jednak oceňovat čas strávený s příběhem jako jedinečný, vzácný a v jistém smyslu „posvátný“.⁴⁷ Obrazy příběhu, přirovnání k situacím nebo charakter postav poskytují mimoděk také slovník pro náboženskou řeč a pomáhají tak vyslovit nevyslovitelné.⁴⁸

Chceme-li zachytit potenciál vyprávění pohádek pro náboženské vzdělávání, obecně prohlubovaný např. také v narativní teologii,⁴⁹ je třeba se právě s ohledem na její diskurz zaměřit především na otázku identity a otázku náboženskopedagogického pojetí vzdělávání.⁵⁰ Podle Heinze Streiba může být dokonce celé toto úsilí zúženo pouze na kritické zhodnocení napětí mezi znalostním a psychosociálním rozvojem dítěte. To může mít podobu znalostní nebo naopak psychosociální jednostrannosti, která se pak v důsledcích promítá do identity člověka i do zaměření náboženského vzdělávání jako takového.⁵¹

Náboženská pedagogika – právě díky svému mezioborovému charakteru⁵² – umožňuje zúročit potenciál společného hledání např. biblické teologie a psychologie, jak je zřejmé z příkladu tematizované pohádky O Popelce, ale i z řady jiných příkladů.⁵³ Spojujícím prvkem se stává hledání pomyslné „červené nitě života“, kterou provázejí otázky jako: V čem spočívá?; Co ji charakterizuje?; Kdo se na ní podílí?; Co ji vytváří?; ale především také z náboženskopedagogického hlediska rozhodující: Kdo píše příběh mého života? – nesoucí v sobě komplexnější otázku po Bohu.⁵⁴

Heinz Streib tak Ricoeuerem formulovaný pojem „narativní identity“ přenesl do praxe náboženského vzdělávání a v této souvislosti začal hovořit o „narativním vzdělávání“.

46 Vyprávěním jako didaktickou formou náboženského vzdělávání se podrobně zabývá Ludmila Muchová. Ludmila MUCHOVÁ, *Cíle a cesty k hlubšímu lidství. Didaktika výuky náboženství pro 21. století*, České Budějovice: Petrinum, 2017, s. 112–118.

47 Srov. STREIB, *Erzählte Zeit...*, s. 182.

48 Problematice porozumění náboženské formě řeči se více věnuje Ludmila MUCHOVÁ, *Rámcové a školní vzdělávací programy a náboženská výchova. Texty na pomoc studentům oboru Učitelství náboženství a etiky*, nevydaný rukopis, s. 29–90.

49 Christoph WIESINGER – Stephan AHRNKE (eds.), *Erzählen: Ingrid Schoberth zum 60. Geburtstag*, Göttingen: Vandenhoeck – Ruprecht, 2019; Xavier LAKSHMANN, *Textual linguistic theology in Paul Ricoeur*, Bern – Frankfurt – Berlin – Vienna: Peter Lang, 2016.

50 Podrobně o této problematice píše např. Reinhold Boschki, když pojednává o vzniku náboženské pedagogiky jako vědního oboru a jádro problému pojmenovává v souvislosti s rozdílnými koncepty teologické antropologie. Více viz BOSCHKI, *Einführung...*, s. 37–48.

51 Srov. STREIB, *Erzählte Zeit...*, s. 189.

52 BOSCHKI, *Einführung...*, s. 11–15.

53 Např. O Jeníčkovi a Mařence, O Červené karkulce, O Sněhurce, O Šípkové Růžence, Žabí král, Tři pírká, O Plaváčkovi nebo Princ Bajaja. Viz práce uvedených autorů (Bettelheim, Dickerhoff, Betz, Horn a další).

54 Walter SPARN (ed.), *Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1990.

Jeho obrysy by pak byly následující:⁵⁵

- **Vyprávění zohledňující práci se symboly**

Setkání se symboly a příběhy má rozhodující význam pro utváření (náboženské) identity.⁵⁶ Vyprávíme-li příběh svého života, zároveň jej také interpretujeme. Kontinuita a integrace jsou rozhodujícími faktory takového vyprávění. Také biblické texty vyprávějí příběhy o hledání identity, o konfliktech životních rolí apod. Např. příběh o tom, jak Ježíš utišil bouři (Mk 4,35–41), může v tomto smyslu ukazovat na životní etapu, kdy člověk zápasí s bouřemi změn vztahů, nejistotou v pracovním poměru nebo i strachem ze smrti⁵⁷ – tedy o procesech, kterým posluchač umí porozumět v analogii se svým životním příběhem. Získáváme tak zpětně pro jeho vyprávění slova, obrazy, motivaci vyjádřit navenek náš osobní, vnitřní příběh.⁵⁸

Pro vlastní praxi náboženského vzdělávání se zde otevírá požadavek nejen na práci s (biblickými) příběhy, ale také s potřebou nabídnout možnost „přečíst si text vlastního životního příběhu“, tedy nárok na práci s biografií.⁵⁹

Přínosem takového vyprávění pak je poznání, že i „můj životní příběh“ je mnohohrstevný, nevyčerpatelný a otevřený budoucnosti.

- **Vyprávění zohledňující hru a rozvoj kreativity**

Podle paradigmatu narativní hermeneutiky neexistuje jen jeden příběh, ale hned několik. Interpretace vlastního života je nedokonalá, útržkovitá a podobně je tomu s interpretací života druhých. Jednoznačná, úplná a obecně platná autobiografie je v tomto smyslu nemožná, a proto musíme umět a učit se nakládat s nedokonalostí, neúplností a unést otevřenost.⁶⁰ Identita vznikající díky vyprávění osobního životního příběhu zaznívá v kontextu dalších různých životních příběhů, a tím dává vyniknout sounáležitosti a je pozváním ke kreativnímu přístupu.

Pro vlastní praxi náboženského vzdělávání to může znamenat nárok na rozvoj kompetence kreativně rozvíjet otevřenost pro různé interpretace a hledat aktuální vzorce k porozumění vlastnímu životu, životů druhých a světu jako takovému. Toto platí nejen pro pohádky, ale také pro biblické texty, u kterých Baldermann zdůrazňuje potenciál stát se tzv. rámcovým příběhem,⁶¹ tedy příběhem, který zasazuje určitý problém vybraného biblického textu do situace, v níž se může jevit jako symbolický příběh, a stát se tak „kontextuálním příběhem“⁶², který vede člověka k jeho diferencovanému vnímání.

Důsledkem realizace vyprávění zohledňující hru a rozvoj kreativity je radost z tvůrčího přístupu k životu a jeho příběhům, které mohou zahrnovat i příběh náboženství.

- **Vyprávění zohledňující odvahu k fragmentárnosti**

Vzdělávání je a zůstane neuzavřeným procesem a o náboženském vzdělávání to platí

55 Více viz STREIB, *Erzählte Zeit...*, s. 192–195.

56 Srov. například Klaus EBERT, *Religion im Alltag. Überlegungen zur These vom Funktionsverlust von Religion*, in: *Alltagswelt und Ethik. Beiträge zu einem sozial-ethischen Problemfeld*, ed. Klaus EBERT, Wuppertal: Hammer, 1988, s. 17–53.

57 Eva MUROŇOVÁ – Tomáš Cyril HAVEL – Hanni NEUBAUER, *Gespräche mit Franz Kett über sein Leben und seine Pädagogik*, Gröbenzell: Franz Kett-Verlag GSEB, 2015, s. 133–134.

58 Srov. Jürgen LOTT, *Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde*, Weinheim: DSV, 1991, s. 224.

59 MUCHOVÁ, *Cíle a cesty...*, s. 118–122.

60 Srov. Wilna A. J. MEIJER, *The Plural Self. A Hermeneutical View on Identity and Plurality*, (Paper Presented on the VIII. Meeting of the International Seminar on Religious Education and Values, Banff, Alberta), Manuscript, 1992, s. 5, 9. Citováno podle STREIB, *Erzählte Zeit...*, s. 181–201.

61 Walter NEIDHARDT – Hans EGGENBERGER (eds.), *Erzählbuch zur Bibel*, svazek 1 (1975), svazek 2 (1989), Zürich: Lahr.

62 Srov. BALDERMANN, *Üvod...*, s. 107.

zrovna tak. Nesměřuje k dosažení nějakého konkrétního stavu, ale je spíše pohybem a vizí. Pojem (náboženské) identity evokuje představu dosažitelnosti určité harmonie, úplnosti, trvalosti. S tím je bohužel spojené i pokušení orientovat vzdělávání a hodnotit jeho kvalitu dosahováním takovýchto cílů.⁶³ Náboženské vzdělávání by si však mělo zachovat podobu kritického regulativu a „nejistého chvění“⁶⁴, nikoliv slepé normativnosti. Náboženské vzdělávání se musí varovat pokušení ideologizace, musí přiznat nedosažitelnost dokonalého bytí, realitu rozdělení, vnitřní rozervanosti, neúplnosti, tedy fragmentárnosti, a s těmito skutečnostmi promyšleně pracovat.⁶⁵

Pro vlastní praxi náboženského vzdělávání to znamená nárok na přijetí skutečnosti, že k novému patří i zánik a ztráta dřívějšího. Obrazně řečeno, že dnes jsme ruinami naší budoucnosti, stavbami, o kterých nevíme, zda a jak na nich bude někdo pokračovat. Takové vzdělávání bude podporovat prostředí neuzavřené kreativity a bude se podobat laboratoři hledající nové cesty.⁶⁶

Takto uskutečněné vyprávění přispěje ke schopnosti přemýšlet, klást si otázky, kriticky myslet, a tím být mimo jiné také imunizován proti infekci fundamentalismu.

- **Vyprávění zohledňující potenciál různosti**

Jedinečnost příběhu a odvaha jej vyprávět, zvláště pokud jde o příběh vlastního života, jsou okolnosti, které s sebou nutně přinášejí i nárok na reflexi pedagogického přístupu na rovině učitel–žák, případně žák–žák. Žáci se tak stávají partnery a subjekty, nikoliv objekty pedagogické práce. Všichni včetně učitele nesou svůj díl odpovědnosti za atmosféru, v jaké se v různosti svých příběhů setkávají, a to včetně příběhů konkrétních náboženství. Tato situace zahrnuje požadavek na kvalitu interakce mezi lidmi s různým pohledem, růzností socializace, růzností zájmů a různou schopností tyto procesy reflektovat.⁶⁷

Pro vlastní praxi náboženského vzdělávání to znamená nárok vzdělávat k otevřenosti tak, aby se „cizí“ příběhy staly právě pro jejich „cizost“ podstatnými prvky společného učení se.⁶⁸

Vyprávění zohledňující potenciál různosti otevírá prostor docenění rozmanitosti vztahů, a tím i možnosti originálně porozumět křesťanskému pojetí Boha.

3.1. Narativnost v praxi náboženského vzdělávání v České republice

Narativnost obecně⁶⁹ a pohádky v náboženském vzdělávání zvlášť jsou v českém prostředí sice v jistém smyslu popelkou, přesto se s pohádkami můžeme setkat i v metodických materiálech pro předškolní vzdělávání a výuku předmětu náboženství na základní škole. V programech iniciačních katechezí není téma pohádek zařazeno vůbec a narativnost se nabízí především v rámci

63 Kriticky vůči tomuto modelu pedagogického myšlení vystupuje např. koncept „pedagogiky nepohodlí“, jehož autorkou je Megan Boler. Megan BOLER, *Feeling Power: Emotions and Education*, New York: Routledge, 1999. Ale i další autoři Daniel BURGHARDT – Nadine DZIABEL – Thomas HÖHNE (eds.), *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*, Stuttgart: Kohlhammer, 2017; Hildegund KEUL – Thomas MÜLLER (eds.), *Verwundbar. Theologische und humanwissenschaftliche Perspektiven zur menschlichen Vulnerabilität*, Würzburg: Echter, 2020.

64 Tomáš HALÍK, *Co je bez chvění, není pevné. Labyrintem světa s vírou a pochybností*, Praha: Lidové noviny, 2002.

65 Srov. Henning LUTHER, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart: Radius, 1992, s. 150–159.

66 Srov. LUTHER, *Religion...*, s. 170.

67 Srov. MEIJER, *The Plural...*, s. 6.

68 Více viz např. Tomáš Cyril HAVEL, *Das kann doch nicht wahr sein! Der Verlust der Wahrheit als Herausforderung für Religionspädagogik*, in: *When East and West meet. Contemporary Perspectives on Religious Education in Honour of Ludmila Muchová*, ed. František ŠTĚCH – Bert ROEBBEN, Svitavy: Trinitas, 2019, s. 187–198.

69 Sem patří v případě náboženského vzdělávání např. svědectví věřících současníků o jejich vztahu ke Kristu nebo konkrétní evangelijní podobenství, která jsou formou narace.

práce s biblickými příběhy, příp. v souvislosti s životopisy světců.

Didaktické způsoby práce, kde se můžeme setkat s vyprávěním v náboženském vzdělávání, jsou například: bibliodrama a práce s biblickými postavkami⁷⁰, pedagogika Franze Ketta⁷¹, katecheze Dobrého pastýře⁷². Přímo práci s pohádkou z nich nabízí pouze pedagogika Franze Ketta.

Dovednost vyprávět a pracovat s příběhem je součástí základní profesní vybavenosti pedagoga zejména na nižších stupních vzdělávání. Vyprávění v obecném vzdělávání pak najdeme například ve storytellingu, tvořivé dramatice, při práci s „příběhy z kufříku“ nebo v rámci rozvoje předčtenářské a čtenářské gramotnosti.⁷³

Zůstaneme-li pro účely tohoto textu pouze u problematiky vztahu narativity ve formě práce s pohádkou a náboženského vzdělávání, vidím dvě cesty, přičemž jednu z nich pojmenovává Ludmila Muchová, když ve svém návrhu rámcového programu náboženské výchovy pro disponibilní hodinovou dotaci uvádí jako příspěvek k utváření a rozvoji klíčových kompetencí také oblast „otevírání a rozvíjení základních existenciálních zkušeností a jejich prohloubení do elementárních náboženských zkušeností“. Ta je pak podrobněji specifikována v tematickém celku „otevřenost pro základní životní zkušenosti“⁷⁴. Zde mohou být pohádky osvědčeným nástrojem. Druhou cestou je pak oblast „porozumění náboženské formě řeči bible“⁷⁵, která v širším významu předpokládá porozumění archetypálním obrazům obsaženým v klasických pohádkách obecně.

Návrh rámcového programu náboženské výchovy jako průřezového tématu v uvedeném skriptu otevírá práci s vyprávěním pohádek cestu ještě konkrétněji⁷⁶, a to v oblasti vědomostí, dovedností a schopností formuluje nárok na porozumění vyjadřování pravdy o světě pomocí různých literárních a myšlenkových forem.⁷⁷ V rámci ukázek metodického zpracování zde najdeme také vyprávění pohádky O tajuplném koši a jeho návaznost na biblický příběh o slepém Bartimeovi⁷⁸ nebo také pohádku Hvězdné tolary, která je kombinací pohádkové a legendární formy, kde mají děti „prožít na pohádkovém příběhu jednoduše vyjádřený Ježíšův étos: ti, kteří dávají z dobroty svého srdce, stokrát více dostanou.“⁷⁹ Další pohádkou vhodnou k zařazení do náboženského vzdělávání může být podle Muchové také klasická pohádka bratří Grimmů Tři pírka s cílem naučit se rozkrývat paradoxní výpovědi a setkat se se střetem „povrchního a vnitřního prožívání světa a ocenit niterný přístup ke světu.“⁸⁰

Takto specifikovaný nepovinný předmět náboženství na základních školách je součástí dokumentu Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.–9. ročníku základní školy.⁸¹

Nejaktuálnější dokument ČBK k tématu náboženského vzdělávání Dokument o směřování katecheze a náboženského vzdělávání v České republice,⁸² který je ideově zaměřen materiálně-kerygmaticky,⁸³ se potenciálu vyprávění pro náboženské vzdělávání nevěnuje.

70 © České katolické biblické dílo (on-line), dostupné na: www.biblickedilo.cz, citováno dne 26. 6. 2020.

71 © Společnost Pedagogiky Franze Ketta (on-line), dostupné na: www.kett.cz, citováno dne 26. 6. 2020.

72 © Katecheze Dobrého Pastýře (on-line), dostupné na: www.katechezedobrehopastyre.cz, citováno dne 26. 6. 2020.

73 Tento souhrn je založen na dlouholeté zkušenosti autora s náboženským vzděláváním v českém prostředí. Nenárokuje si však úplnost.

74 Více viz MUCHOVÁ, *Rámcové...*, s. 21n.

75 Více viz MUCHOVÁ, *Rámcové...*, s. 29n.

76 Vedle legend o sv. Kateřině, sv. Kryštofovi, O Čtvrtém králi a dalších jsou to také dále uvedené klasické pohádky.

77 MUCHOVÁ, *Rámcové...*, s. 27.

78 MUCHOVÁ, *Rámcové...*, s. 35–38.

79 MUCHOVÁ, *Rámcové...*, s. 39.

80 MUCHOVÁ, *Rámcové...*, s. 82.

81 © ČBK, Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.–9. ročníku základní školy. Text zpracovaly Ludmila Muchová a Eva Muroňová (on-line), dostupné na: https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297_00297/27-osnovy-k-vyuce-nv.pdf, citováno dne 26. 6. 2020.

82 © ČBK, Dokument o směřování katecheze a náboženského vzdělávání v České republice (on-line), dostupné na: https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297_00297/38-dokument-20o-20smerovani-20katecheze.pdf, citováno dne 26. 6. 2020.

83 Více viz Georg HILGER – Stephan LEIMGRUBER – Hans-Georg ZIEBERTZ, *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung*

V metodických materiálech připravených v návaznosti na osnovy k výuce náboženství Evou Muroňovou a kol. a vydaných pod hlavičkou Biskupství ostravsko-opavského pro některé ročníky základní školy se s prací s příběhy a pohádkami a jejich vyprávěním setkáváme na mnoha místech.⁸⁴ Z klasických pohádek jsou to především Holčička se sirkami Hanse Christiana Andersena nebo Hvězdné tolary bratří Grimmů.

Dalším materiálem pro výuku náboženství, ve kterém můžeme také nalézt podněty pro práci s obrazným příběhem, je časopis Duha⁸⁵ či metodické materiály obsahující didaktické postupy pedagogiky Franze Ketta.⁸⁶

Ačkoliv se může zdát, že množství příkladů odráží bohatou reflektovanou praxi v uplatnění narativnosti (pohádek) v náboženském vzdělávání, není tomu tak. Je zřejmé, že se i zde setkáváme v jistém smyslu s „popelkou“, neboť se jedná o pojetí náboženského vzdělávání, které je postaveno na antropologických a existenciálních východiscích, což je v české diskuzi o náboženském vzdělávání a katechezi marginální záležitostí.

Závěr

Pohádky, narativnost a náboženské vzdělávání – zdánlivě nesouvisející skutečnosti, které jsem se pokusil uvést do vzájemného, pro kvalitu vzdělávání podnětného vztahu, a obohatit tak diskurz (náboženského) vzdělávání v našem prostředí. Závěrem uvedu dvě důležité výzvy – a nakolik je náboženská pedagogika „hraniční“ obor, adresuji jednu směrem k teologickému diskurzu a druhou pak k diskurzu pedagogickému.

První výzva směřuje do společenství církve, které se díky tomu, že vpustí pohádky a další obrazné příběhy do svých vzdělávacích obsahů a oživí smysl pro vyprávění nejen biblických příběhů, ale také příběhů přispívající k jejich porozumění, může znovu stát, řečeno slovy Johanna Baptisty Metzke, místem „vzpomínání“ a získá tak opět svou věrohodnou tvář.⁸⁷ Znamená to odvahu opustit jistou „koloniální“ mentalitu, spojenou s ambicí ovládat, a objevit hodnotu mnoha malých příběhů konkrétních lidí.⁸⁸

Druhá naopak míří směrem k obecným pedagogům, aby se nebáli ocenit křesťanství s jeho

und Beruf, München: Kösel, 2. vydání, 2003, s. 42–66.

84 Příkladem může být v metodice pro 4. třídu Theseův labyrint v souvislosti s prací s biblí, s. 11; Podobenství o rybáři s tématem představy o nebi, s. 29; Legenda o sv. Lucii, s. 35; Síň světla v souvislosti s Ježíšovým výrokem Já jsem světlo světa, s. 41. (Eva MUROŇOVÁ, *S tebou na cestě: Metodika k pracovním listům náboženské výchovy pro 4. třídu*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2004); v metodice pro 5. třídu práce s literárním textem Svatá noc od Selmy Lagerlöfové, s. 49; Malý princ v souvislosti s výrokem Já jsem vinný kmen, s. 66; Holčička se sirkami H. Ch. Andersen v souvislosti s křížovou cestou, s. 80. (Eva MUROŇOVÁ, *Společně vytváříme boží království: Metodika k pracovním listům náboženské výchovy pro 5. třídu*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2004); v metodice pro 6. třídu Tři stromy v souvislosti s Velikonocemi, s. 79 (Eva MUROŇOVÁ, *Společně objevujeme víru: Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 6. třídu ZŠ*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2004); v metodice pro 7. třídu Hvězdné tolary v souvislosti s Vánocemi, s. 85; pohádka Chléb štěstí v tématu svátosti, s. 117 (Eva MUROŇOVÁ, *Rosteme ve víře: Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 7. třídu ZŠ*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2006); v metodice pro 8. třídu Malý princ v souvislosti s tématem modlitby, s. 144; Sté boží jméno v souvislosti s první příkázáním Desatera, s. 115 (Eva MUROŇOVÁ – Ludmila MUCHOVÁ, *Utvářet život: Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 8. třídu ZŠ*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2009).

85 Z posledních ročníků vybírám Čtyři příběhy k přípravě na slavení svátosti eucharistie (15-2012/2013), Kamenná polévka (13-2012/2013), Nebeská polévka (14-2012/2013), Slepíci polévka a vůně růží (12-2012/2013), Karolína se zeleným nosem (1-2012/2013), Všechny barvy světa (1-2013/2014), Červený král a bílá hvězda (9-2013/2014), Neboj se, nejsi na to sám (1-2014/2015), Pírka duhového ptáčka (1-2015/2016), Proč musím v neděli do kostela (18-2016/2017), Vánoce ve chlévě (8-2019/2020).

86 Tomáš Cyril HAVEL – Eva MUROŇOVÁ (eds.), *Odkud mám jméno: Metodika ke katechezím o svatých*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2013; Tomáš Cyril HAVEL – Eva MUROŇOVÁ (eds.), *Naplnil se čas*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2012; Eva MUROŇOVÁ – Margot EDEROVÁ – Tomáš Cyril HAVEL, *Aby malé bylo velké*, Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2008.

87 METZ, *Glaube...*

88 Více viz STREIB, *Erzählte Zeit...*, s. 198.

bohatým rezervoárem narativů. Mohou obohatit obecné vzdělávací obsahy a napomáhat osobnostnímu rozvoji, protože i zde platí, co říká komeniolog Jan Hábl: „člověk vystavený moci příběhu je bytost, která zakouší celistvou zkušenost, při níž myslí, cítí, věří, prožívá, identifikuje se, přijímá informace, hodnotí atd.“⁸⁹ Hábl v závěru své studie navrhuje rehabilitaci narativního diskurzu v pedagogice a zavádí pojem didaktická narativizace. Tou rozumí metodický princip o dvou rovinách, který zní: cokoliv je možné sdělit narativně, nechť je do této podoby převedeno. Veškerý materiál, který je narativizovatelný, nechť je narativizován.

Kontakt

Tomáš Cyril Havel, Dr. theol.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

thavel@tf.jcu.cz

89 Jan HÁBL, *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*, Brno: Host, 2013, s. 55.