
Vztah religionistiky a multikulturální výchovy

Lucie Čechovská, FF MU, Ústav religionistiky
e-mail: 144430@mail.muni.cz

Abstract:

The purpose of this study is to analyze the relation of the academic study of religion to the multicultural education. Is there any risk to participate on the curriculum of multicultural education? What is the situation about the religious education at Czech schools? What type of didactics is used by teachers to handle the category of religion? These questions motivated my diploma thesis which is the base for this study. The text is divided into four parts – introduction, context of Czech education about religion, analysis of education. All materials and proposal of activities concern the category of religion. Finally a consideration about the role of the academic study of religion within the multicultural education is proposed.

Keywords

religious education, multicultural education, didactics of religious education

Klíčová slova

vzdělávání o náboženství, multikulturální výchova, didaktika vzdělávání o náboženství

1. Úvod

Religio: Revue pro religionistiku v roce 2007 otisklo studii Břetislava Horyny s názvem „Kulturní věda – další dilemma religionistiky“, ve které její autor otevřeně hovoří o krizi identity religionistiky jako vědního oboru (Horyna 2007: 3–27). Ve studii narážíme na tvrzení týkající se nejasného postavení religionistiky v systému věd, teoretické a metodologické nerozvinutosti oboru. Autor se vymezuje proti interdisciplinaritě, která je podle něj pouze zástěrkou pro onu nedořešenou otázku teorie a metodologie oboru religionistiky. V důsledku těchto problémů a hlavně v důsledku vytěsnění teoreticko-metodologické roviny myšlení o religionistice ve prospěch úvah o možnostech její bezprostřední praktické aplikovatelnosti se religionistika mění v jednodimenzionální užitnou disciplínu. Slovy autora – dnešní religionistika vykročila opět na cestu své ideologizace (2007: 6). Touto opětovnou ideologizací jsou podle Horyny míněny snahy některých současných religionistů zastřešit religionistiku určitými společenskými cíli. Jak uvádí v úvodní pasáži své studie, procházíme-li soudobou literaturu, jež se věnuje odborné sebereflexi religionistiky, setkáme se vesměs s religionistikou vázanou na nějakou apelativní formu. Můžeme si vybrat mezi religionistikou angažovanou, aplikovanou, praktickou, imaginativní, interkulturní, kognitivní, religionistikou analogické hermeneutiky, religionistikou aplikované tolerance a mnoha dalšími

religionistikami, jež všechny působí v době posteliadovské, postfenomenologické, anebo naopak v době nového docenění kreativní hermeneutiky, nové šance pro fenomenologii či nové interdisciplinarity. Pokud je vůbec něco spojuje, pak opět jen další apely: každá z těchto religionistik chce a má být užitečná pro společenskou praxi. Má se zabírat tématy úzce vztaženými k současnosti a jejím problémům, mezi nimiž nikdy nechybí odborně fundovaný příspěvek religionistiky k mezináboženskému a mezikulturnímu dialogu, stejně jako výchova politiků a následně celé veřejnosti k myšlení a jednání, jež zabezpečí mír a toleranci mezi náboženstvími a kulturami (2007: 4). Je zřejmé, že jakékoliv nároky na to, aby byla religionistika aktivním aktérem v mezináboženském dialogu, stojí v ostrém protikladu k nároku religionistiky na vědeckou neutralitu.

Na výše zmíněnou tematiku navazuje Horynova druhá studie „Finalizace religionistiky – problematika vnějších determinant rozvoje vědecké teorie“ otištěná taktéž v časopise *Religio* (2008: 5–31). Jak už napovídá název, obrací se zde autor právě k oněm zájmům (společenským, politickým, ekonomickým, teologickým atd.), které mohou vyvíjet tlak na formování metodologické a teoretické základny religionistiky. Horyna uvádí, že s těmito vnějšími tlaky – *externími determinanty* – se potýká věda jako taková. Nejvíce je to patrné právě u tzv. společenských či humanitních věd, které jsou veřejně nárokovány, aby se podílely na kritice a potírání tzv. negativních vlivů v globalizovaném světě. V religionistice jde například o kritiku islámu a tzv. společensky škodlivých sekt (2008: 7). Způsob, kterým se lze vyhnout tlaku těchto externích účelů, zahrnuje rozvinutí fundamentální teorie a metodologie. Pak by religionistika byla schopna vyložit svou předmětnou oblast religionisticky, tzn. v souladu s parametry vědeckosti odpovídajícími postavení religionistiky v systému věd a nikoli postavení například teologie, kulturologie nebo kognitivní vědy, a nebyla definována mimovědeckou alternativností. Vysvětlováním a interpretacemi prostřednictvím fundamentální teorie religionistiky, která splňuje předpoklad neutrality, se vyhneme tomu, aby byly výsledky religionistického bádání přiřazeny k určitým politickým či společenským zájmům. Pokud se toto propojení stane dodatečně, při sekundárních racionalizacích vědeckých poznatků v prostředí různých společenských institucí (například média) a seskupení (církvev, politické strany, zájmová hnutí atd.), nenese za to religionistika odpovědnost (2008: 10, 15, 22).

Problém je ovšem právě v tom, že religionistika v současné době nedisponuje takovou fundamentální teorií. Jaké jsou potom její možnosti? Horyna uvádí, že neexistence takové teorie v dané vědě neznamená, že by neměly probíhat výzkumy. Fakticky se postupuje tak, že v této fázi rozvoje vytvářejí nebo přejímají jednotliví badatelé provizorní, to znamená vzájemně inkonzistentní, teorie a metodologie, které využívají při výzkumu speciálních (často čistě experimentálně položených) otázek a dílčích předmětných nebo teoretických problémů. Ovšem dokud nevede rozvoj religionistiky k fundamentální teorii, tj. ke vzniku nezbytně nutné teoretické a metodologické koncepce výzkumu a výstavby vědeckých základů religionistiky, zůstávají jí k dispozici pouze nevlastní specializované nástroje a je tak těžké zabránit pronikání externích účelů (2008: 20).

Stručné shrnutí některých kritických připomínek k soudobému stavu religionistiky mi dovoluje obrátit pozornost k tématu, jež je pro tuto studii

ústřední – vzdělávání o náboženství, multikulturní výchova (MKV) a jejich vztah k religionistice.

MKV se jako koncept rozvíjí ve světě od druhé poloviny 20. století jako reakce na existenci multikulturní společnosti. Ve školství jde především o snahu připravit žáky a studenty na život a soužití v kulturně, národnostně, etnicky, sociálně, nábožensky a jinak heterogenní společnosti (Švingalová 2007: 25). Zapojení MKV do obsahů vzdělávání je např. v České republice propojeno s principy a hodnotami, které jsou součástí Školského zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zejména v § 2 odst. 1 písmene c) je řečeno, že vzdělávání je založeno na zásadách vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech jeho účastníků.¹ Již na základě těchto kusých informací lze říci, že cíle MKV jsou spojeny s určitou hodnotovou orientací, politickými zájmy a vizemi bezkonfliktní společnosti, ve které se vzájemně respektují všichni její členové.

V problematice vztahu religionistiky a MKV tedy na jedné straně stojí akademické studium náboženství, které by mělo být vedeno pouze pod tlakem svých teoretických zásad, jejichž předpokladem je hodnotová neutralita, na druhé straně se nachází oblast aktivního hodnotového působení na myšlení a jednání aktérů vzdělávacího procesu.² Ačkoliv se tyto dvě oblasti zdají být ve svých zájmech neslučitelné, v současné době se objevují různé pokusy o jejich propojení. Jak uvádí Horyna, debaty se týkají např. polemiky ohledně výuky náboženství, didaktiky výuky náboženství a výuky o náboženstvích (Horyna 2008: 14).

Dokladem zájmu religionistů o výuku náboženství je i obsah jednání 7. kongresu EASR v září 2007 v Brémách, kde byla nadpoloviční část sekcí věnována právě otázkám didaktiky výuky náboženství (2008: 14). Svůj panel mělo vzdělávání o náboženství také na 10. konferenci EASR v Budapešti v září 2011. V České republice se tyto zájmy dají sledovat v aktivitách Religionistického a filozofického vzdělávacího centra při Katedře religionistiky Univerzity Pardubice.³ Svůj prostor ale mají také na Ústavu religionistiky Masarykovy univerzity v Brně. Projekt „Centrum pro religionistiku a multikulturní edukaci“ se zaměřuje na oblast dalšího vzdělávání pedagogickým pracovníků a má metodicky podpořit běžící kurikulární reformu na českých školách.

Jaký je tedy vztah religionistiky k MKV? Dochází v této oblasti k tomu, o čem hovoří ve svých studiích Břetislav Horyna – tedy k připojování mimovědeckých cílů a zájmů k religionistice a tím k ovlivňování jejich teoretických a metodologických přístupů? Může na určité úrovni docházet ke kontaktům mezi religionistikou a MKV, aniž by byly cíle a zájmy MKV, představující určitou hodnotovou orientaci, implementovány do oblasti akademického studia náboženství?

Těmito otázkami jsou motivovány mé úvahy. Jako studentka oboru religionistiky stále častěji narážím na podněty týkající se praktické využitelnosti

¹ Česká republika. Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Sbírka zákonů č. 561/2004, 2004, Částka 190, s. 10262–10348. Dostupný také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>, [Cit. 4. 9. 2010].

² Termín aktéři vzdělávacího procesu je použit záměrně, protože součástí multikulturní výchovy jsou nejen žáci, ale také učitelé a lektori participující na daných aktivitách.

³ „Projekt Religionistické a filosofické vzdělávací centrum“, *Univerzita Pardubice* [On-line]. 2010 [Cit. 14. 2. 2010]. Dostupný z: <http://projekty.upce.cz/rfc/index.html>.

této vědní disciplíny. Jde o problém obhájení existence religionistiky ve veřejném životě. Zřejmě pod tímto tlakem jsou také vytvářeny různé projekty zaměřené na tematiku náboženství v MKV. Tyto aktivity s sebou nesou velké riziko, protože v rámci nich religionistika vstupuje do procesů vyjednávání určitých pohledů na svět. I když jsou tyto snahy o uplatnění pochopitelné, neměly by se dít za každou cenu. Je nutné pečlivě zvažovat úrovně propojení, kdy ještě religionistika ze své pozice akademického studia náboženství může promlouvat k danému tématu a kdy už překračuje předpoklad hodnotové neutrality. Na druhou stranu i ony přešlapy mohou mít výpovědní hodnotu o stavu a úrovni metodologie a v důsledku toho tak mohou přispívat do debaty o teorii a metodologii religionistiky. Proto je ale nutné neustávat v permanentní reflexi a v případné konstruktivní kritice.

Vedle soustavné kritiky stávajících pokusů o zapojení religionistiky do MKV a také kritiky vzdělávacích materiálů, které pracují s tématem náboženství, by však měl být i pokus o představení určité alternativy, ať už ve způsobu práce pedagogů nebo přímo v nabízených vzdělávacích materiálech. Na jedné straně můžeme říci, že učebnice dějepisu, občanské nauky či základů společenských věd jsou nedostačující nebo že jsou ovlivněny etnocentrismem či evolucionismem, na druhé straně by měla následovat alespoň ukázka toho, jak k tématům přistoupit jinak. A právě slovo „jinak“ otevírá prostor pro aplikaci přístupů, které ve své práci využívá religionistika. Ačkoliv jsou tyto metodologické postupy převzaty z jiných vědních oborů, prozatím jsou pro religionistiku cestou k hledání vlastních pozic. Stejně tak mohou být jednou z cest, které lze nabídnout také pedagogům či studentům pro jejich práci v hodinách. Ve své práci jsem se vydala oběma cestami. Vedle kritiky stávajících vzdělávacích materiálů jsem se pokusila nabídnout také alternativní postupy práce. Obě cesty bych alespoň zkráceně ráda představila i v rámci této studie.

2. Téma náboženství v českém školství

Pokud je téma náboženství reflektováno v českém vzdělávacím systému a nejedná se o konfesijní výuku náboženství, kterou umožňuje Školský zákon 561/2004 Sb. všem registrovaným církvím nebo náboženským společnostem, kterým je přiznáno zvláštní právo vyučovat náboženství ve státních školách, děje se tak v rámci předmětů jako je dějepis, zeměpis nebo občanská výchova či základy společenských věd. Dále se téma náboženství objevuje jako součást průřezových témat multikulturní výchovy (MKV) a výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Pokud jde o MKV, začíná se o ní hodně hovořit v souvislosti se změnami, kterými prochází české školství. Tyto změny jsou součástí tzv. Bílé knihy – Národního programu rozvoje vzdělávání, kterou v roce 2001 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (Buryánek *et al.* 2004: 24). Výrazným prvkem těchto změn je zdůrazňování tzv. *klíčových kompetencí žáka*. Jde o schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech. Patří k nim také komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi (Národní

program rozvoje vzdělávání v České republice 2001: 51.). Jakým způsobem budou tyto klíčové kompetence žáka rozvíjeny v obecné míře, je řešeno v rámci *Rámcových vzdělávacích programů* (RVP). Jde o kurikulární dokumenty, které jsou vytvářeny na úrovni státu. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy. Pro gymnázia je tedy platný Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia 2007: 4). Každé gymnázium se podle RVP G musí řídit, ovšem jde o jakési mantinely, v rámci nichž si vytváří své vlastní *Školní vzdělávací programy* (ŠVP). Školy jsou tedy do jisté míry autonomní při tvorbě vlastních vzdělávacích programů (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001: 52). V souladu s výše zmíněnými klíčovými kompetencemi je také RVP G zpracován tak, aby umožňoval mnohem flexibilnější organizaci výuky a individualizovaný vzdělávací program formou volitelných předmětů (2001: 52). Tak jako pro Bílou knihu jsou výraznou změnou klíčové kompetence, tak součástí Rámcového vzdělávacího programu, který specifikuje úroveň klíčových kompetencí, se stávají významná tzv. *průřezová témata*. Vstupují do vzdělávání jako témata, která jsou v současnosti vnímána jako aktuální. Mají především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků. Procházejí jako důležitý formativní prvek celým vzděláváním. Tvoří povinnou součást vzdělávání. Promítají se nejen svým výchovným zaměřením, ale i obsahem do vzdělávacích oblastí a pomáhají doplňovat či propojovat to, co si žáci během studia osvojili. Průřezových témat je pět a jedním z nich je právě MKV (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia 2007: 65).

Když bychom se nyní měli podívat na samostatné předměty, ve kterých se objevuje téma náboženství, pak součástí ZSV je tematický blok „Úvod do filozofie a religionistiky“. Jedním z očekávaných výstupů je také to, že žák bude umět rozlišit významné náboženské systémy, identifikovat projevy náboženské a jiné nesnášenlivosti a rozezná projevy sektářského myšlení. V konkrétním učivu o náboženství se v RVP G hovoří o podobách víry, znacích náboženské víry, náboženských systémech, církvích a sektách (2007: 41). V dějepise je o náboženství pojednáváno především prostřednictvím křesťanství. Pouze v období středověku je zařazeno téma specifikací islámské oblasti a v moderních dějinách se objevuje téma významu islámské, židovské a některé další neevropské kultury v moderním světě (2007: 43–45).

Vedle praxe některých evropských států v oblasti vzdělávání o náboženství je téma náboženství v kurikulu českých škol spíše okrajovou záležitostí.⁴ Tato situace může souviset se specifickou pozicí a pojmáním náboženství v ČR, kdy postoje české veřejnosti k institucionalizované formě náboženství jsou spíše skeptičtější (Václavíková Helšusová – Václavík 2006: 190). Náboženství je vnímáno jako marginální záležitost. V MKV je náboženství reflektováno pouze s ohledem na podporování hodnotové orientace směrem k toleranci, respektu, porozumění. Dá se předpokládat, že podle toho jsou také vybírána témata, která se budou týkat pouze

⁴ Mezi státy, které dlouhodobě realizují vzdělávání o náboženství (religious education – RE), patří Švédsko, Anglie, Dánsko či Německo. V každé z těchto zemí je didaktika RE jiná a to s ohledem na způsob organizace těchto předmětů. Např. v Dánsku za výuku RE na školách odpovídá pracoviště akademického studia náboženství. Pedagogové jsou pro tento předmět vzdělávání v rámci religionistických pracovišť, proto je do velké míry jejich metodologické zázemí ovlivněno akademickým studiem náboženství. K různým podobám výuky RE v evropském kontextu viz Alberts 2008: 300–334; Jensen 2008: 123–150.

současného dění v evropském prostoru. V předmětu ZSV, kde se objevuje přímo tematický blok obsahující pojem *religionistika*, také není náboženství dán příliš velký prostor. Převážná část tematického bloku je věnována filozofii, a pokud jde o náboženství, pak již slovní spojení „významné náboženské systémy“ či „projevy sektářského myšlení“ dávají tušit, že s religionistickým přístupem k náboženství to má pramálo společného. V dějepise, kde sice náboženství nemůže hrát ústřední roli vzhledem k tematickému rozsahu předmětu, se zdůrazňuje křesťanství, a pouze s ohledem na kontakty s evropským prostředím, islám a judaismus.

Takový je tedy základ pro vytváření konkrétních ŠVP. Samozřejmě to neznamená, že téma náboženství není reflektováno i jinými způsoby a v mnohem pestřejším provedení. Pokud ano, jde ovšem o iniciativu jednotlivých učitelů, kteří si vytvářejí vlastní aktivity a materiály pro výuku.

3. Kritická analýza výukových materiálů

3.1 Analýza náboženství ve výukových materiálech pro ZSV

Každé gymnázium může pracovat s různými učebnicemi, ovšem i tak je tento výběr omezen tzv. *schvalovací doložkou MŠMT*, pomocí níž se koriguje užívání učebnic. Jde o to, aby texty schválené MŠMT byly v souladu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, vzdělávacími programy a právními předpisy.⁵ U předmětu ZSV je výběr učebnic komplikovanější než v jiných předmětech. Náboženství je většinou probíráno ve třetím ročníku současně s filozofií a etikou. Učebnice, které jsou v tomto ročníku používány, se zaměřují především na filozofii – např. *Základy filosofie, etiky: základy společenských věd pro střední školy* (Adamová – Dudák – Ventura 2004).

Po prozkoumání seznamů učebnic různých gymnázií, které jsou dostupné na internetových stránkách, jsem zjistila, že je do předmětu ZSV doporučována ještě kniha *Odmaturuj ze společenských věd*, ve které je náboženství věnován poslední list učebnice (Emmert et al 2003). Definice náboženství zdůrazňuje osobní vztah člověka k transcendentní moci a náboženství je pak soubor projevů tohoto vztahu (2003: 219). Skrze tento odkaz na nadpřirozeno lze definici označit jako *substanční* (Arnal 2000: 27). Definice také odráží způsob uvažování o náboženství, který se ustavuje ve specifických historických podmínkách vzniku západní moderní společnosti. Slovy Talala Asada, s vítězstvím moderní vědy, moderní produkce a moderního státu si také církve byly vědomy potřeby rozlišit mezi tím, co je náboženské, a co sekulární. V rámci toho posouvaly váhu náboženství více a více k individuálnímu chování a motivacím jednotlivých věřících (Asad 1993: 39). Tímto definice předpokládá privatizovaný a kognitivní charakter náboženství a zřetelně odráží západní charakter sekularizovaného státu (Arnal 2000: 31). Privatizovaná forma náboženství jako norma pro posuzování náboženského chování je doložena také na dalším příkladu definice. Ačkoliv je prostor pro téma náboženství v této knize velmi omezen, je v definicích zařazen pojem *fundamentalismus* coby nejkonzervativnější křídlo náboženství.

⁵ Viz „Jakým způsobem funguje udělování schvalovací doložky učebnicím?“ *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [On-line]. 2006 [Cit. 4. 9. 2010]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/jakym-zpusobem-funguje-udelovani-schvalovaci-dolozky-ucebnicim>>.

Termín se používá pro boj příslušníků některých náboženských skupin za zájmy své kultury formou násilné expanze a útlaku příslušníků jiných kultur a vyznání. (Emmert et al. 2003: 220)

Pojem fundamentalismus v této definici nabývá negativní konotace plynoucí z propojení náboženské víry s politickým bojem za zájmy své kultury. Opět tedy definice pracuje s implicitně zabudovaným dělením sfér na náboženskou a politickou. V aplikaci této diferenciacce např. na islám dospíváme k omylu. Pokus porozumět muslimské tradici skrze přístup dvou esencí, esence náboženství a esence politiky, vede k přijímání apriorní pozice, ve které je náboženský diskurz v politické sféře spatřován jako převlek pro politickou moc (Asad 1993: 28–29). Navíc pojem fundamentalismus, který vznikl ve 20. letech 20. století, aby popsal určitý druh protestantského křesťanství a jeho vztah k biblickému textu (důraz na doslovný význam Písma), neodpovídá svým historickým zakořeněním popisu všech těchto skupin bojujících za své kulturní zájmy. Pojem totiž neodráží nastavení těchto skupin v koloniálním a postkoloniálním historickém kontextu (Smith 2004: 175). Jinými slovy jde o to, že skupiny bojující za své kulturní a jiné zájmy reagují na společenské procesy a mocenské struktury současné geopolitické scény. Pojem fundamentalismus evokující obnovení čistého, neposkvrněného, autentického náboženství očištěného od jeho historických nánosů je tedy nedostatečným analytickým nástrojem potřebným pro pochopení aktuálních procesů, které přináší výrazně moderní revitalizace (Vries 2001: 3–42). I Jonathan Smith proto navrhuje, aby tyto skupiny byly nazývány spíše jako „revitalizační“ (Smith 2004: 175).

Součástí kapitoly je také odstavec věnovaný novým náboženským hnutím. Zde je zdůrazňován sektářský charakter mnohých skupin, přičemž jsou následně vyjmenovány nejvýraznější sektářské rysy, jako bezvýhradná poslušnost, potlačování svobodného myšlení, uzavřenost, omezování svobody, nemožnost důstojného odchodu z organizace atd. V souvislosti s touto tematikou je uváděn odkaz na Společnost pro studium sekt a nových náboženských směrů (Emmert et al 2009: 219–220).

Tento text by se namísto doplňujícího studijního materiálu měl stát sám předmětem studia. Lze na něm pozorovat problematiku, které se věnuje Jonathan Smith v některých svých teoretických příspěvcích k tématu náboženství. Jedná se o teorii „jinakosti“ a zvláště o koncept „blízkých jiných“. Promlouváme o spoustě kultur, které jsou jiné než my. Často ale dostatečná vzdálenost garantuje naši indiferentnost. Ve světle toho je pochopitelné, že křesťanství se nijak zvlášť nezabývá „jinakostí“ taoistů, ale zaměřuje se na „jiné“ křesťany ve svém nejbližším okolí. Lze to pozorovat u Pavla, který se v počátcích křesťanství obracel na „jiné“ křesťany. Postupně se křesťanství vyjadřovalo o „jinakosti“ židů a muslimů (2004: 276). „Blízcí jiní“, nejbližší sousedé, jsou vnímáni jako větší nebezpečí. Tímto se celý problém dotýká spíše než toho, co je vzdálené, toho, co je blízké. Jde však stále o to, že v rámci vymezování se proti „blízkým jiným“ promlouváme hlavně o umístování sebe sama. Teorie „jinakosti“ je tak také teorií „sebe sama“ (2004: 245). Nová náboženská hnutí, která do České republiky, potažmo Československa, začala pronikat ve větší míře po roce 1989, se stala těmito „blízkými jinými“. Charakter vztahů a některé další aspekty tohoto problému lze sledovat např. na argumentaci

médií, respektive zástupců tradičních náboženství či naopak sekularismu, jimž byl v médiích dán prostor (Lužný 2004: 93–95).

3.2 Analýza náboženství v učebnici dějepisu pro gymnázia a střední školy

Z učebnic používaných v předmětu dějepis jsem k analýze vybrala řadu z nakladatelství SPN Dějepis pro gymnázia a střední školy (Čornej 2004). V tomto výběru vycházím z průzkumu Pedagogického centra v Plzni z roku 2000, kde je tato řada uváděna jako nejvíce preferovaná.⁶

Učebnice je rozdělena do 4 svazků podle období: pravěku a starověku, středověku a raného novověku, novověku a nejnovějších dějin. S ohledem na téma náboženství je první díl učebnic nejpěstitější. Ovšem pestrost tematiky není zárukou relevantních informací a už vůbec ne vhodného metodologického pozadí. Konkrétně učebnice pravěku a starověku prezentuje polyteismus Germánů, starověké Mezopotámie, Předního východu, Egypta, Řecka a Říma. V celkovém pojmání tematiky lze sledovat vývojovou linii od polyteismu k monoteismu. Vývojová linie od primitivního k modernímu je vedena nejen tématem náboženství. Dokládají to některé formulace týkající se např. římského náboženství, harrapské kultury či obecně počátku historie v Indii:

Podobně jako Řekové i Etruskové a Římané uctívali nejprve přírodní jevy, přírodniny (stromy, vodní toky atd.) a zoomorfni božstva. Etruskové však mnohem dříve než Římané dospěli k božstvům antropomorfním. Náboženství Římanů zůstávalo velmi dlouho na primitivní úrovni. (Čornej *et al.* 2001: 121).

Harrapská kultura se prakticky nevyvíjela a neměnila. Jako by ustrnula na určitém stupni vývoje... (Čornej *et al.* 2001: 127).

Teprve v 6. Století př. n. l. se v Indii setkáváme s prvními doložitelnými historickými osobnostmi. Jsou to zakladatelé dvou ze tří nejrozšířenějších náboženství v Indii... A tak se na počátku historické epochy starověké Indie setkáváme se třemi důležitými myšlenkovými směry. (Čornej *et al.* 2001: 130).

Poslední citace, týkající se počátku historického období v Indii až v 6. století, je příkladem Smithova třetího modelu „jinakosti“, o kterém bylo již pojednáno v souvislosti s novými náboženskými hnutími. Minulost je utajená, časová vzdálenost a odcizení je symbolizováno slovem prehistorie (Smith 2004: 239–240). Jde o období před historií, které ovšem tímto umístěním nabývá, nebo spíš pozbývá na významu a v kontextu současnosti, např. možných potomků harrapské civilizace – Drávidů, neexistuje. Ti první byli před historií, ti současní nemají žádnou historii (2004: 240).

Další náboženství, konkrétně judaismus, buddhismus, hinduismus a džinismus, jsou popsána více podrobně. Schéma popisu většinou obsahuje základní víru, základní text, popřípadě význačnou postavu. V otázkách a úkolech pro studenty, které jsou vždy na konci kapitoly, je ve většině po studentech vyžadováno, aby vyjádřili, co je podstatou daného náboženství (Čornej *et al.* 2001: 51). Studenti

⁶ Hudecová, D. „Používání učebnic dějepisu v praxi“, *RVP Metodický portál* [On-line]. 2000 [Cit. 4. 9. 2010]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/7237/pouzivani-ucebnic-dejepisu-v-praxi.html>>. Je ovšem nutné dodat, že v současné době dochází k tvorbě nových učebních materiálů, které mají schvalovací doložku MŠMT a v nichž nacházíme mnohem relevantnější informace a také způsob zpracování jednotlivých témat. Srov. Denglerová *et al.* 2010.

jsou tedy směřováni k definování náboženství na základě jednoho či několika málo klíčových prvků. Vzhledem k tomu, že v učebnici jsou zvýrazněny některé pojmy či definice, je zřejmé, k čemu budou studenti v plnění úkolu dospívat. Problém takového popisu a zadání úkolu je v tom, jaký volí způsob definování jevů, v tomto případě náboženství. Daná náboženství jsou naplněna obsahem, svou vlastní charakteristikou. Ta je brána jako neměnná a může sloužit k poměrování dalších takových jevů. Vznikající variace v obsahu pojmu jsou však závislé na klasifikační funkci pojmu, která je determinována zájmy klasifikátorů (Braun 2000: 8). V tomto případě je funkce náboženství a jeho obsahy determinovány implicitní představou o tom, co je náboženství. Tato představa je odvoditelná z dalších charakteristických rysů v textu učebnic. Náboženství je prezentováno jako sféra vlivu separovaná od ostatních oblastí, v tomto případě zejména politiky. Ačkoliv v případě křesťanství, islámu a judaismu se této diferenciaci nelze vyhnout, v popisech konfliktů, v nichž náboženství nelze oddělit od politiky (ať už ve středověku, kde je dělení náboženství a politiky irelevantní, tak v kontextu např. izraelsko-palestinského konfliktu, kde je oddělení politiky a náboženství nemožné vzhledem k tomu, že do tohoto konfliktu promlouvá také těsné propojení těchto sfér v systému islámského náboženského práva šarí'a), nejsou tyto specifické faktory zmíněny. Diferenciace náboženství a politiky, jak už bylo zmíněno výše, je však výsledkem procesů sekularizace v prostředí evropských států v průběhu 18., 19. a 20. století. Kapitoly zvláště věnované germánskému, mezopotamskému, židovskému, řeckému a římskému náboženství, omezené na výčet charakteristických prvků, tento rozměr v pojetí náboženství také dokládají (Čornej *et al.* 2001: 36, 46, 50–15, 57, 83, 121).

Další problematika se objevuje v samotném popisu konkrétních náboženství, zejména v používání některých termínů. Např.: „Hinduismus má mnoho sekt...“ (Čornej *et al.* 2001: 131).

Problematika se dotýká jak samotného konceptu *hinduismus*, tak pojmu *sekta*. Učebnice uvádí, že hinduismus vzniká jako náboženství navazující na vědecké období. Ačkoliv je zmíněno, že nemá zakladatele ani nic, coby připomínalo církevní organizaci, vzápětí je použit pojem sekta k popsání višnuistů a šivaistů (2001: 131). Přestože je aplikace pojmu sekta problematická i v samotném diskurzu akademického studia náboženství, jeho zakotvení v křesťanské tradici je neoddiskutovatelné. Použití pojmu pro označení odštěpeneckých hnutí, v křesťanské terminologii herezí, si sebou neslo pejorativní nádechy. Tento pojem je tak úzce spojen s ortodoxií, vůči které byly sekty vymezovány. Je tedy velmi komplikované přenášet tento pojem do jiného kulturně-náboženského kontextu. V hinduismu či buddhismu je pak tento pojem absurdní, protože předpokládá, že v daném náboženském systému existují institucionalizované mainstreamové skupiny, které mají dominantní a normotvorné postavení a vedle nich přísně oddělené, fyzicky i symbolicky periferní skupiny (Václavík 2005: 52–52). Nic takového v kulturně-náboženském prostředí Indie neexistuje, a v důsledku toho je také použití pojmu hinduismus sjednocujícího náboženství Indie do nějakého pomyslného jednotného systému praktik a víry velmi problematické.

Výraz „hinduismus“ je hybridní útvar, který začali používat evropští indologové. Pochází z novodického slova *hindú*, které je původem neindické. Jde o perský ekvivalent sanskrtského výrazu *sindhu* (tj. řeka, voda, velká vodní plocha, oceán), který byl používán v Persii k označení země a lidu za „velikou vodou“, čímž byla

míněna řeka, která se později stala známá pod polatinštěným názvem Indus (také odvozeného ze slova sindhu). Souhrnný evropský název „hinduismus“ pro mnohotvárnou indickou náboženskou tradici se sice ujal mezinárodně, ovšem pro hindy, kteří nehovoří anglicky, tento pojem nemá význam (Werner 2002: 27). Proto se můžeme setkat také s tvrzením, že hinduismus neexistuje.

Součástí prvního dílu učebnice dějepisu je samozřejmě také prezentace křesťanství. Je mu ovšem věnován větší prostor, konkrétně celá kapitola o počátcích křesťanství. Podkapitoly pojednávají o Ježíšově působení, šíření křesťanské víry, pronásledování křesťanů a Novém zákoně. Ježíšův život je vyličen podle souhrnu evangelií s důrazem na interpretaci tzv. pavlovského pojetí. Pavel svým obratem k smrti a zmrtvýchvstání Krista učinil z těchto událostí nový počátek a tyto události jsou brány jako apriorní a jedinečné (Smith 1990: 141–143).

Ježíšova smrt a jeho vzkříšení znamenají v křesťanském chápání počátek nového, závěrečného období dějin pozemského světa, na jehož konci dojde k vítězství nebeského království, v němž se dočkají věčného života věrní křesťané (Čornej *et al.* 2001: 116).

Pavel je také uváděn jako ústřední postava v šíření křesťanské víry a obraz raně křesťanských společenství je také podán uniformně s hlavními prvky křtu a mše se svatým přijímáním. Obraz raného křesťanství je tak vykreslen v duchu jednotného křesťanského společenství napříč východním Středomořím. Jediná zmínka o tom, že rané křesťanství nebylo jednotné, je v souvislosti prvního nikajského koncilu, kde bylo odmítnuto ariánství rozšířené zejména mezi Germány. Ovšem tato zmínka již není součástí dané kapitoly (Čornej *et al.* 2001: 119). Tedy ani v případě samotného křesťanství nejsou informace daného historického období příliš relevantní. Způsob prezentace velmi zkresluje některé aspekty historických procesů a hlavně již v počátcích zatemňuje pluralitní charakter křesťanství, který se v raném křesťanství projevoval např. v podobě tzv. kristovských a ježíšovských hnutí.

Pokud bychom měli výše zmíněné připomínky zobecnit, mohli bychom říci, že se v textu objevuje problém evolucionismu, esencialismu, implicitní koncepce náboženství ovlivněné procesy diferenciací a sekularizace, etnocentrismu v aplikaci pojmů na jiný kulturně-náboženský kontext a ideologizace v reprezentaci obrazu raně křesťanských obcí. Tyto problémy se dají sledovat i v dalších dílech učebnice. S postupem učiva k období novověku se téma náboženství vytrácí. I skrze tento rys jakoby učebnice potvrzovaly evoluční hledisko vedené od polyteismu přes monoteismus k žádnému náboženství. V nejnovějších dějinách je pouze věta o nábožensky zabarveném nacionalismu, kdy se jednotlivá národně osvobozenická hnutí muslimů, hindů, sikhů a dalších náboženských a etnických skupin hlásí o svá práva. Vzápětí je však v kontextu tématu modernizace Afganistánu uvedeno, že tento proces byl zastaven silným odporem pravověrných stoupců islámské víry – tzv. islámským fundamentalismem. O této problematice bylo pojednáno již v části věnující se učebnici pro ZSV. Znovu však vidíme, že postoje představitelů islámu jsou vnímány jako zpátečnické a protimoderní, namísto toho, aby byly interpretovány v kontextu procesů dekolonizace, tedy postkoloniálního historického kontextu (Kuklík 2002: 151–154).

Když se v rámci této analýzy obrátíme ke kritickým statím José Casanovy, mohli bychom říci, že učebnice jsou vystavěny na předpokladu sekularizačních

tezí o marginalizaci náboženství. Je to patrné jak v reprezentaci respektive nereprezentaci náboženství v období nejnovějších dějin a lze to sledovat i v obdobích, kdy náboženství v jasně definovatelném těsném sepětí s politikou ovlivňovalo historické procesy. Je pochopitelné, že v množství učiva dějepisu je velmi těžké nacházet prostor pro nová témata. Ovšem domnívám se, že i v těch stávajících lze učinit jisté metodologické revize, aby prezentace náboženství odpovídala pluralitnímu vnímání tohoto jevu. Lze také zapojit tzv. *spojovací témata*, jako např. náboženství a politika, která by mohla přispět k lepšímu pochopení souvislostí v historických procesech.

4. Návrh aktivit pro oblast vzdělávání o náboženství

4.1 Inspirace

Studie, která mi byla inspirací jak pro obecné metodologické úvahy, tak pro vznik samotných aktivit, je součástí práce francouzského filozofa Michela Foucaulta *Diskurz, autor, genealogie* a nese název „Nietzsche, genealogie, historie“ (Foucault 1994: 75–98).

Výrazné aspekty Foucaultova přístupu se staly hlavními předpoklady aktivit navržených v následující části. Mezi jinými jde zejména o snahu odhalit, že se za věcmi neskrývají žádná bytostná a nadčasová tajemství, že podstata těchto věcí byla kus po kuse sestrojena z útvarů, které jí nenáleží. Prostředkem k dosažení tohoto cíle je shromažďování velkého množství materiálů, získávání podrobných znalostí, zastavování se u všech jemných, zvláštních, podindividuálních znaků, které se v jednotlivých věcech scházejí a vytvářejí onu těžko rozpletitelnou síť. K tomu je nutné přidat snahu nacházet pod každým počátkem nějaké události či věci, nesčetné počátky jiných událostí či věcí, reflektovat na místo jednoty rozptýl, nepatrné odchylky nebo naopak úplné zvraty a omyly, chybná hodnocení, špatné kalkuly. A v neposlední řadě je potřebné zpochybňovat to, co bylo vnímáno jako jednoznačné, zneklidňovat to, co je nehybné, členit to, co bylo chápáno jako jednotné (Foucault 1994: 75–98). Jinými slovy lze říci, že předpokladem praktické části mé práce je zavržení hledání původu, a to hlavně proto, že se v hledání původu snažíme zjistit podstatu věci. Chceme odhalit prvotní identitu, přičemž žádná prvotní identita není. I v naší vlastní myšlené identitě neexistuje jeden prvotní kořen (1994: 75–98).

4.2 Kategorie náboženství v praxi

Úvaha nad aktivitami byla inspirována kritickými poznámkami Foucaulta, o kterých již byla řeč, a také jednou oblastí akademického studia náboženství, která se týká vytváření typologií. Typologie slouží vědci jako pomůcka či nástroj k tomu, jak uchopit své pole bádání. Ovšem mnoho typologií je předkládáno v literatuře tak, že se snaží ukázat, jak se věci ve skutečnosti mají.

Mé rozvažování začalo v souvislosti s deskou pracovního stolu. Na mém pracovním stole se většinou nachází spousta věcí z různých oblastí činnosti či potřeb – knihy, papíry, počítač, psací potřeby, kosmetika, hrnek s čerstvou kávou, hrnky s nedopitou kávou, léky, hřebínek, sponky, gumičky do vlasů. Součástí mého stolu je i malá knihovnička nejpotřebnějších knížek a spousta dalších drobných věcí, které mám po ruce. Celá tato směs by se dala označit jako nepořádek. Čas od

času se pokouším tyto věci uklidit tím, že je roztrídím podle druhu – tedy knížka ke knížce, papíry k sobě, kosmetiku na jednu část stolu, hrnky úplně pryč atd. Ovšem u tak roztríděné pracovní plochy stejně dojde k okamžiku, kdy všechny potřebné věci zase snáším a skládám na sebe a vedle sebe podle toho, jak je užívám. A paradoxně dospívám k tomu, že v tom nepořádku je vlastně mnohem větší pořádek. Respektive, že pro mou orientaci a praktickou činnost je onen nepořádek mnohem přijatelnější než uměle roztríděné věci.

Začala jsem uvažovat nad tím, zda nepořádek na pracovní desce vlastně není odrazem toho, jak se věci ve skutečnosti mají, a umělý pořádek skrze roztríděné věci do škatulek podle uměle vytvořeného systému je jen nepřirozený. Začala jsem si také uvědomovat, proč se vlastně o úklid snažím. Rozhodně má svůj smysl, ale je jen dočasný. K úklidu stolu, ostatně jako dalších jiných částí pokoje, jsem byla nucena hlavně v souvislosti s návštěvou, k čemuž jsem ale byla zprvu vedena autoritou rodičů. Pro účely návštěvy pořádek poslouží, návštěva má přehled, ale o ničem konkrétním se nedovídá. Zůstáváme na neutrální půdě.

Právě v souvislosti s umělým pořádkem na stole a naopak nepořádkem, který ve skutečnosti ukazuje hierarchie potřebných věcí, vztahy jedné věci k druhé, detailní propojení každé části pracovní desky a může i promluvit o tom, kdo pracovní desku používá, mě napadla paralela s typologiemi, které vytváříme. Taktéž si vyznačujeme pracovní pole a v něm třídíme věci, „škatulkujeme“ a vybíráme, které tam zůstanou a které úplně odstraníme z naší pozornosti. Zároveň si však musíme uvědomovat, že tyto „škatulky“ slouží pouze k nějakému účelu, protože ve skutečnosti se může odehrávat úplně něco jiného.

V následujících aktivitách tedy půjde o paralelu mezi pracovním stolem a náboženstvím. Jednotlivé aktivity na sebe mohou navazovat, ale je možné je i kombinovat s ohledem na to, co zrovna potřebujeme nejvíce reflektovat.

4.2.1 Aktivita „Obsah pracovního stolu“

Žáci obdrží fotografii pracovního stolu,⁷ nejlépe svého pedagoga, aby konfrontace výpovědi mohla být bezprostřední. Jejich úkolem bude podrobně analyzovat obsah stolu a zodpovědět otázku, zda se na základě obsahu dá říci, *kdo je uživatelem stolu*.

Otázky pro analýzu obsahu:

- *Jaké věci se na stole nacházejí?* (PC, knihy a jejich téma, sešity, různé papíry, DVD, fotografie v rámečku a kdo je na nich – dítě, mladý pár, starší lidé, hrnky a jejich obsah – káva, čaj, hrnek na tužky, talíře s jídlem, miska s jídlem, miska na kancelářské sponky atd.).
- *Jak jsou věci na stole rozprostřeny?* (co je v centru stolu, co je v bezprostřední blízkosti, co je na periférii).
- *V jakých vzájemných vztazích věci jsou?* (jak jsou nakupeny na sobě, co je hierarchicky nejvýše, co je vespod).

Výsledek úkolu je otevřený. Žáci mohou dospět k určité představě o tom, kdo je uživatelem, nebo také mohou dojít k názoru, že mají nedostatek informací

⁷ Fotografie nemusí být jen jedna, bylo by dobré, aby jich bylo více s ohledem na detaily stolu. Aby bylo zřetelně vidět, na jaké téma jsou knihy, co je napsáno na papírech či sešitech, kdo je na obrázcích a fotografiích atd.

k zodpovězení otázky. Ti, co dospějí k určité představě, jsou konfrontováni se skutečným uživatelem, pedagogem, který jim může potvrdit, či vyvrátit jejich výsledek a podrobněji může objasnit, v čem se jejich obraz shoduje a v čem a proč není skutečný. U žáků, kteří nedospěli k žádnému obrazu uživatele, by mělo následovat zhodnocení toho, proč to nebylo možné, jaké překážky jim v tom bránily, co více by potřebovali vědět, aby tuto otázku mohli zodpovědět.

Výstupem je zvážení otázek ohledně toho, co nám zabraňuje nebo umožňuje cokoliv definovat. V konfrontaci s pravým uživatelem stolu si mohou žáci uvědomit, že např. odvodili některé charakteristiky na základě toho, jaký mají sami vztah ke svému stolu a jaké věci na svůj stůl kladou. Žáci by si tak měli uvědomit to, že rozložení věcí na stole tvoří splet komplikovaných vztahů, které někdy nejsme schopni rozplést a rozluštit bez pomoci toho, kdo stůl používá. Že někdy může dojít i k tomu, že sám uživatel zapomene na významy věcí, které leží na jeho pracovní desce nebo prostě jenom někdo další vstoupil do dějiště a bez úmyslu pozměnil vzezření celého stolu.

Propojení aktivity s tématem náboženství:

Žáci jsou vyzváni, aby řekli, co je náboženství. Jejich výroky jsou zaznamenány na tabuli a sám učitel je zapisuje pro účely srovnávání po skončení aktivit. Po tomto *brainstormingu* je žákům puštěno video, kde je např. záznam křesťanské bohoslužby v prostředí africké vesnice, která na první pohled nevypadá, že by měla něco společného s křesťanskou bohoslužbou, jak ji známe z našeho prostředí (v jakémkoliv křesťanském uskupení). Žáci s ohledem na předchozí aktivitu budou mít za úkol zvážít, o jaké náboženství by se mohlo jednat, pokud vůbec jde o náboženství. Opět mohou dospět jak k určitým představám, tak i k tomu, že to nelze. Ovšem i zde musí reflektovat, co více by potřebovali vědět. Na závěr tohoto menšího úkolu jsou konfrontováni s výkladem k danému videu, který objasňuje, že se jedná o křesťanství v prostředí afrických vesničanů.⁸

Poté se učitel vrátí k výsledkům *brainstormingu* a žákům ve skupinách přiřadí jeden z výroků o náboženství, které se v *brainstormingu* objevily. Jejich úkolem bude najít příklady, ve kterých jejich charakteristiky neplatí. Pokud učitel sezná, že výroky z *brainstormingu* jsou pro úkol nedostačující, může použít vlastní např.

- *Náboženství je víra v Boha.*
- *Náboženství dává lidem v životě jistotu a potvrzuje řád, protože obsahuje pravidla, podle kterých se máme řídit, a obsahuje autoritu, která nám říká, že se podle nich máme řídit.*

Nebo mohou být použity charakteristiky konkrétních náboženství, jako např.

- *Buddhismus je mírumilovný, protože násilí zabraňuje dosáhnout probuzení.*
- *Islám je násilný, protože učí o džihádu.*

Učitel také navede žáky do oblasti, ve které mají hledat příklady toho, že dané tvrzení neplatí, popřípadě jim poskytne materiál. Žáci si připraví prezentaci svých výsledků s vysvětlením, proč charakteristika v daném případě neplatí.

⁸ K tomu může učitel poskytnout žákům studijní materiál, vysvětlující další souvislosti.

Výstup z celé aktivity, počínaje analýzou obsahu stolu až po prezentace příkladů náboženství či příkladů z konkrétního náboženství, ve kterých neplatí zvažovaná charakteristika, by měl zahrnovat závěrečnou reflexi žáků. Otázky, které by mohly pomoci žákům v reflexi:

- *Co ovlivňuje naše charakterizování určité věci?*
- *Proč vybranou charakteristiku považujeme za klíčovou? Co když jsou vedle toho další charakteristiky, které mohou být stejně tak klíčové?*
- *Jaké jsou důsledky toho, když definujeme nějakou věc na základě jedné klíčové charakteristiky?*
- *Co ovlivňuje naše tvrzení, že daná charakteristika je klíčová?*

Témata k diskuzi, která by z dané aktivity měla vyplynout, jsou problém etnocentrického pohledu při charakterizování neznámých objektů, definice na základě podstaty, která je příliš úzká a často nedokáže zahrnout variabilitu jevu. Žáci také aktivitami získají nové poznatky z problematiky různých náboženství.

4.2.2 Aktivita „Funkce obsahu stolu“

Žáci budou nadále pracovat s fotografiemi stolu. Nyní se ale zaměří na jednotlivé věci a na to, k čemu tyto věci slouží. Na velký papír mohou ke každé věci nakreslit pavouka – tělo bude tvořit daná věc a jeho nohy budou představovat možné funkce dané věci. Bylo by dobré, aby se zamýšleli i nad zdánlivě jednoznačnými věcmi, jako je hrnek, kniha, miska atd. Opět jim může učitel poskytnout pomocné otázky jako např.

- *Slouží všechny hrnky k pití?*
- *Slouží všechny knihy ke čtení?*
- *Slouží všechny misky a talíře k jídlu?*

Žáci mají nyní k dispozici uživatele stolu, pedagoga, a mohou se již dotazovat i přímo jeho, k čemu jednotlivé věci využívá. Mohou dospět např. k tomu, že PC se velmi špatně odvětrává, tudíž jej musel podepřít velkou knihou, nebo že neměl k dispozici žádné pouzdro na tužky a pera, tudíž použil nevhodnější věc, kterou měl po ruce (hrnek), stejně tak tomu bylo s miskou pro kancelářské sponky. Vytvořené pavouky budou žáci navzájem konfrontovat, popřípadě mohou dále společně domýšlet další funkce věcí bez ohledu na daný kontext stolu.

Učitel může navázat více teoretickými otázkami a může se vrátit i k otázkám již položeným v první aktivitě. Žáci na ně v tuto chvíli nemusí odpovídat, ale měli by je mít viditelně před sebou během paralelní aktivity týkající se náboženství.

- *Z čeho vycházíme při popisu funkcí jednotlivých věcí?*
- *Dá se jednoznačně říci, jaká je funkce nějaké věci?*
- *Co všechno musíme vědět, abychom mohli říci, jaké všechny funkce má nějaká věc?*
- *Když vymezíme nějakou věc podle její funkce, může se stát, že se to změní? A na čem tato změna funkce může záviset?*

Propojení aktivity s tématem náboženství:

Žáci by měli před započatím aktivity zodpovědět, jakým způsobem definování se zabývali v prvním úkolu, aby si uvědomili rozdíl mezi definováním na základě obsahu a definováním na základě funkce, kterou plní věc či instituce pro svého uživatele. Stejně jako v aktivitě se stolem budou žáci kreslit pavouka, ovšem nyní na něm budou jednotlivé skupiny pracovat společně.

K této aktivitě lze využít např. tematiku kříže. Každá skupina dostane materiál zaměřující se na funkci kříže v určitém kontextu. Skupina nastuduje text a pokusí se definovat funkci, kterou zapíše na společného pavouka.

- *Kříž na hrobech, na nichž funguje jako ukazatel náboženského přesvědčení zemřelého.* (funkce náboženská)
- *Kříž na vlajce křížáků během křížových výprav, kde funguje jako ukazatel politické (mocenské) strany.* (funkce politická)
- *Přísaha u kříže v romských osadách na Slovensku, v níž kříž funguje jako ukazatel místa, kde se stvrzuje sociální řád romské osady.* (funkce sociální)
- *Kříž jako prodejní zboží, které funguje jako prostředek obživy.* (funkce ekonomická)
- *Kříž jako módní doplněk, který má pro uživatele estetickou funkci.* (funkce estetická)

Každá skupina by se u svého záznamu také měla pokusit objasnit danou funkci na základě nastudovaného materiálu. Měla by zhodnotit, zda pro ně informace byly nové a pokud ne, zda se zamýšleli a uvědomovali si širší souvislosti.

Po prezentaci všech skupin se učitel vrátí k otázkám, které měli žáci celou dobu aktivity před sebou, a v tuto chvíli vyzve žáky ve skupinách k diskuzi nad nimi. Zopakuje jim, ať zvažují již souvislosti z první aktivity a pokusí se připravit si ve skupině odpovědi, které jim pomohou v celkové reflexi obou aktivit.

Závěrem obou aktivit by mohl být psaný text každého žáka na jakémkoliv téma, které s danými dvěma aktivitami souvisí. Pokud by žák nedokázal najít pro svůj text téma, mohou mu posloužit výše zmíněné konkrétní otázky, z nichž si může např. jednu vybrat jako téma. Témata k diskuzi, která by z dané aktivity měla vyplynout, jsou problematika definice na základě funkce jako možnost, jak se vyhnout definici na základě obsahu, problematika kontextu při snaze definovat funkci daného objektu. Žáci také začnou vnímat, že pracujeme s dělením sfér na politickou, ekonomickou, sociální, estetickou, náboženskou a že tyto sféry se mohou ve skutečnosti prolínat, a není tedy snadné odlišit např. náboženství a politiku, náboženství a umění atd.

4.2.3 Aktivita „Jeden nebo více uživatelů stolu“

Žáci dostanou za úkol najít rozdíly v situacích, kdy uživatelem jednoho stolu je jeden člověk a kdy užívá stůl více lidí. Ve druhém případě, kdy stůl užívá více lidí, dostanou žáci otázky:

- *Co je nutné k tomu, aby mohl stůl využívat více než jeden člověk?*
- *K čemu dojde, když si více uživatelů nestanoví pravidla užívání?*
- *Jak to funguje např. u školních lavic, kde se uživatelé ani navzájem neznají?*

- *Je potřeba nějaké autority, která zavede pravidla užívání lavic? Nebo jsou všichni žáci schopni se domluvit sami?*

V případě jednoho uživatele žáci mohou popsat vlastní způsob, jakým se starají o svůj stůl.

- *Můžete si na svůj stůl položit jakékoliv věci?*
- *Jsou nějaké věci, které si na svůj stůl nemůžete položit, ačkoliv je jen váš?*
- *Jestli jsou takové věci, co vám brání si je na stůl položit?*

Výsledkem této aktivity by mělo být vnímání rozdílu mezi soukromým vlastnictvím stolu, u něž nás téměř nic neomezuje v tom, jakým způsobem jej budeme užívat společně s někým jiným. Co by mohlo zasáhnout do svévolného využívání, je např. autorita rodičů nebo to, že občas je stůl vystaven veřejnému pohledu v podobě návštěvy. To zabraňuje vyložit na stůl některé věci, které mohou být jak rodiči, tak širší veřejností tabuizovány nebo jsou za hranicemi toho, co je dovoleno v rámci domácnosti nebo společnosti, jíž je uživatel součástí, např. drogy, zbraň, cigarety, nepřijatelné symboly atd. Vedle toho mohou existovat stoly, které jsou společné pro více uživatelů. Může se jednat např. o stůl sdílený v domácnosti nebo o již zmíněné školní lavice. Aby stůl opravdu mohl sloužit všem, musí zde existovat nějaká pravidla pro užívání. Tato pravidla mohou vzniknout souhlasem všech uživatelů, pokud ovšem počet neumožňuje osobní projednání, pak nastupuje nějaká autorita, která pravidla stanoví a kontroluje jejich dodržování.

Propojení aktivity s tématem náboženství:

Žáci dostanou za úkol vyhledat ta náboženství, ve kterých nefiguruje žádná církev nebo žádná autorita, která by dohlížela na dodržování povinností spojených s daným náboženstvím. Jimi vybraná náboženství budou ve skupinách prezentovat ostatním. Společně se pokusí vymyslet co nejvíce charakteristik takové formy náboženství. Tyto charakteristiky bude učitel zapisovat na tabuli, aby s nimi žáci mohli dále pracovat.

Když žáci budou mít své vlastní charakteristiky této formy náboženství, bude jim poskytnut materiál o proměnách náboženství v důsledku některých společenských změn, které se týkají západní společnosti – diferenciaci, sekularizaci, privatizaci. Po nastudování textu se vrátí zpět ke svým charakteristikám a konfrontují je s textem.

- *Shodují se vaše charakteristiky s charakteristikami v textu?*
- *Pokud se objevují rozdíly, čím jsou způsobené?*
- *Označili byste zmíněné příklady forem náboženství dříve za náboženství?*
- *Pokud ne, z jakého důvodu?*
- *Je možné, že člověk, který nenavštěvuje žádnou náboženskou skupinu, ani veřejně neprojevuje žádné náboženství, má nějakou podobu vlastního náboženství?*

Výstupem této aktivity by mělo být uvědomování si různých podob náboženství, které v kontextu západní společnosti a potažmo i zbytku světa mohou existovat. Zároveň jsou prodiskutovány významné faktory, které ovlivnily a stále ještě ovlivňují pohled západní společnosti na náboženství – zejména diferenciaci

a sekularizace. Lze dále rozvádět téma privatizace a deprivatizace, k čemuž by měl mít učitel opět podpůrný materiál. Toto téma může být reflektováno v podobě diskuze, jejíž součástí budou tři skupiny. První skupina bude hájit to, že náboženství je spíše privatizované, druhá skupina si připraví argumenty pro to, že náboženství v současné době opět vstupuje do veřejného prostoru, a třetí skupina se může pokusit na základě argumentace objasnit, jakou roli v těchto argumentech může sehrávat boj o moc. Jinými slovy, jaké názory, např. politické, mohou stát v pozadí argumentace a jaký dopad mohou mít samotné argumenty na politickou sféru.

4.2.4 Aktivita „Konstrukce stolu“

Žáci nyní začínají zvažovat stůl jako celek. Nejdříve budou zvažovat umístění stolu v prostoru, tedy jaký je vztah stolu k ostatním částem pokoje. Jinými slovy, zda se v prostoru (v samotném pokoji či bytě jako celku) nacházejí další stoly nebo je daný stůl jediným „dějištěm“ vlastníka. Učitel může žákům položit opět sadu podpůrných otázek:

- *Co může ovlivňovat využívání konkrétního stolu?*
- *Nachází se ve vašem bytě kromě pracovního stolu ještě jiné stoly?*
- *K čemu tyto stoly slouží?*
- *Lze rozlišit dělení stolu podle jejich funkce? (jídelní stůl, PC stůl, kosmetický stolek, stůl v dílně atd.)*
- *Lze mít v malém prostoru stoly pro různé užívání?*
- *Co se stane, když nám malý prostor dovolí mít pouze jeden stůl?*
- *Dá se jednoznačně říci, k čemu slouží stůl?*

Své postřehy si žáci zaznamenají a dříve než je budou prodiskutovávat s ostatními, učitel zadá skupinám další úkol. Každý žák si samostatně navrhne vlastní stůl. Nakreslí jej nebo může vyrobit model.⁹ Své návrhy stolu budou projednávat nejdříve ve skupinách. Každý řekne, s jakým cílem konstruoval svůj stůl, k čemu všemu by jej chtěl využívat, co by na svém stole rozhodně nechtěl mít, a proč. Poté se stále v rámci skupin pokusí vymyslet odpověď na otázky:

- *Proč konstruujeme stoly?*
- *Podle čeho konstruujeme stoly?*

V těchto otázkách by si žáci měli uvědomovat, že konstrukce stolu mají svůj účel. Sami žáci, když zvažovali vlastní návrh stolu, měli předem daný obsah či funkce, kterými se jejich konstrukce řídila. Na základě tohoto obsahu či funkce se poté pokusí společně vytvořit klasifikaci všech možných stůlů „(jídelní stůl; pracovní stůl – v kanceláři, pro školní přípravy; kosmetický stůl; dekorační stolek; stůl pro květiny; stůl na nářadí; PC stůl; televizní stůl; školní lavice atd.)“. Po této prezentaci jsou žáci vyzváni, aby zvážili všechny dosud absolvované aktivity a odpověděli na otázky:

- *Objevují se na vyjmenovaných typech stolu vždy jen věci, které souvisí s daným typem?*
- *Jaké faktory mohou ovlivňovat to, že se na stole objevují i jiné věci?*

⁹ Zde se rovněž dá uvažovat o plnění průřezového tématu. Žáci mohou své návrhy stolu realizovat v rámci hodin výtvarné výchovy.

- *K čemu nám slouží takové dělení stolů v životě, když i přesto se na jednotlivých typech stolů přirozeně objevují i věci s daným typem nesouvisející?*

Aktivita by měla dovést žáky k myšlence, že dělení stolů na jednotlivé typy nám může posloužit k lepší orientaci v našich věcech a k tomu, abychom našim věcem vtiskli nějaký řád. Ovšem v přirozeném dění, do kterého zasahují předvídatelné i nepředvídatelné faktory, naše věci nelze vždy jasně dělit. Např. budeme pracovat na složité domácí úloze, která nám nedovolí vzdalovat se příliš od našeho stolu. To znamená, že si k pracovnímu stolu přineseme občerstvení, ačkoliv máme v kuchyni speciální jídelní stůl, protože i při konzumaci obědu jsme např. schopni načítat materiál pro domácí úkol. Nebo se může vyskytnout situace, že rodina žije v příliš malém prostoru, v jehož možnostech je konstrukce pouze jediného stolu. Ten poté bude sloužit jako jídelní, pracovní, dekorační a možná také jako stůl, který by se nejspíše nacházel v dílně.

Propojení aktivity s tématem náboženství:

Učitel provede u žáků brainstorming týkající se různých typů náboženství. Učitel poté skupinám poskytne studijní materiál, ve kterém budou různá dělení náboženství (polyteistická, monoteistická, neteistická, panteistická; světová, etnická, přírodních národů; institucionalizovaná, neinstitucionalizovaná; západní, východní atd.) Skupiny se pokusí vypracovat seznam kritérií, na základě nichž tato dělení vznikla: geografické kritérium; čemu daná náboženství věří; velikost náboženství; viditelná instituce spravující náboženství atd. S ohledem na dřívější aktivity mohou žáci postupně diskutovat otázky:

- *Lze říci, které kritérium je důležitější?*
- *Kdo rozhoduje o výběru kritéria, podle kterého se náboženství rozčlení?*
- *Co vede dotyčného k výběru kritéria dělení?*
- *Může své dělení náboženství na základě zvoleného kritéria považovat za jediné možné?*
- *Může takové dělení na základě jednoho kritéria říci všechno o konkrétním náboženství?*
- *Není pojem náboženství stejně jako stůl konstrukcí, do které si můžeme podle našich zájmů vložit jakýkoliv obsah?*
- *Nedochází také v této oblasti k tomu, že se všechny prvky v přirozeném životě prolínají?*
- *Nepomáhá nám toto dělení náboženství pouze k lepší orientaci ve složitém systému všech věcí?*
- *Nedochází k výběru kritérií a k dělení náboženství na základě toho, kdo jsme (v čem jsme vzděláni, vychováni) a co známe (jak jsme zvyklí používat věci a pojmy)?*

Jde o závěrečnou reflexi veškerých aktivit. Žáci by nyní měli projít činnostmi od začátku až do konce, znovu by si měli vzpomenout na veškeré postřehy. Učitel jim může vystavit dosud vypracované materiály.

Bylo by vhodné seřadit materiály podle jednotlivých aktivit, rozčlenit je podle toho, zda jde o studijní materiál nebo o výstup žáků z aktivity. Zkompletované

materiály by žáci mohli mít k dispozici v elektronické podobě, aby do nich mohli neomezeně vstupovat.

Závěrečným výstupem může být esej, v níž by se žáci pokusili vysvětlit, co všechno může stát za tvrzením, že náboženství nepatří do politiky. Současně by měl učitel reflektovat v diskuzi, zda se žákům nějakým způsobem změnil pohled na to, jak lze přistupovat k různým problémům, nejen k náboženství. Jedním z výsledků aktivit by také měla být znalost pojmů, se kterými se žáci v průběhu aktivit setkali. Ta může být ověřena klasickým písemným testem. Tato témata zasahují do různých předmětů – dějepis, ZSV, zeměpis – proto se lze domluvit s dalšími učiteli, aby témata ve výuce reflektovali. Ke zkoušce jejich znalosti může dojít i v rámci těchto předmětů.

5. Shrnutí

Krátkým shrnutím analýzy výukových materiálů jsem se pokusila naznačit, že metodologický rámec, v němž je ve výukových materiálech s náboženstvím pracováno, je nedostačující a současně je zatížen ideologií zděděnou z minulosti. V tomto ohledu je akademické studium náboženství vhodným partnerem vzdělávání o náboženství. Vzhledem k tomu, že religionistika jako jediná akademická disciplína usiluje o rozvíjení metodologie, která by dokázala náboženství uchopit bez ideologického zatížení, otevírá se zde alespoň minimální prostor pro kooperaci.

Otázkou je, kde jsou hranice této spolupráce. Předmět, který by se věnoval čistě vzdělávání o náboženství, zatím v podmínkách českého středního školství není možné zavést. Větší prostor by se však mohl nacházet v průřezovém tématu multikulturální výchovy. Pokud však budeme multikulturální výchovu vnímat v souvislostech, nacházíme v ní zcela konkrétní politické představy a vize o tom, jak by měla vypadat společnost, v níž žijeme. K tomu se přidává fakt, že základní ani střední vzdělávání není oproštěno od hodnotové výuky. Kurikulum, které je schvalováno MŠMT a v rámci reformy je spíše pod dohledem lokálních politických autorit, je ovlivňováno zcela konkrétními hodnotami regionů. V rámci těchto politických a společenských očekávání je angažovanost akademického studia náboženství na poli vzdělávání o náboženství problematická. Vystavuje se totiž ohrožení ideologizace.

I přesto nemusí být vzdělávání o náboženství s pomocí akademického studia náboženství zcela zavrhnuto. Kurikulární reforma v podobě průřezových témat vyžaduje také změnu ve stylu vzdělávání budoucích pedagogů. Ukázalo se totiž, že pedagogové v praxi, kteří byli zastiženi reformou, nejsou zcela připraveni a někdy ani ochotni měnit způsob výuky. Často je to z důvodu neznalosti témat či neschopnosti tato témata, náboženství nevyjímaje, jakkoliv uchopit. V tomto ohledu může být religionistika velmi činná a to bez většího ohrožení své snahy o udržení nároků na vědeckost. Pozornost by v tomto ohledu mohla být směřována na pedagogické fakulty a budoucí pedagogy v oblasti historie, společenských věd, sociálních oborů atd. Nabízí se tedy systematické školení budoucích pedagogů v metodologii religionistiky, a to v podobě využitelné ve výuce. V rámci toho nemusí být kladeny pro religionistiku žádná výrazná omezení týkající se obsahu školení, naopak lze otevírat témata pro vzdělávání žáků na první pohled marginální. Na nich může být budoucím pedagogům demonstrován metodologický přístup, s nímž

lze uchopit témata pro žáky více blízká. V budoucí pedagogické práci pak mohou učitelé využít metodologické nástroje a znalosti z oblasti religionistiky právě ve formě průřezových témat a aplikovat je do hodin dle relevance jednotlivého tématu, tedy do předmětů dějepis, zeměpis, ZSV, literatura atd. Znalosti a metodologické nástroje religionistiky pro ně mohou představovat jakousi základní bázi, na níž mohou navázat výuku hodnotovou v souladu se zájmy školy, obce, regionu či státu. Nedílnou součástí takového školení budoucích pedagogů by mohla být i tvorba materiálů pro pedagogy. Ty by mohli využívat pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích plánů, které jsou v rámci kutikulární reformy nuceni tvořit. Primárně by tedy akademické studium náboženství svou pozornost v oblasti vzdělávání o náboženství mohlo zaměřit na školení budoucích pedagogů, kterým nabídne metodologické nástroje religionistiky a k tomu bohatou škálu témat v rámci vzdělávacích materiálů.

Tímto způsobem se může akademické studium náboženství zapojit do MKV a současně vyhnout problému angažovanosti v oblasti vyjednávání obsahů výuky na školách, u kterého se vystavuje riziku ideologizace či dokonce teologizace.

Seznam použité literatury

- Adamová, L. – Dudák, L. – Ventura, V. 2004. *Základy filosofie, etiky: základy společenských věd pro střední školy*. Praha: Fortuna.
- Alberts, W. 2008. „Didactics of the Study of Religion“. *Numen* 55/2–3, 300–334.
- Arnal, W. 2000. „Definition“. In: Braun, W. – McCutcheon, R. T. (Eds.). *Guide to the Study of Religion*. Londýn – New York: Cassel.
- Asad, T. 1993. *Genealogies of Religion. Discipline and Reason of Power in Christianity and Islam*. Baltimore – Londýn: The Johns Hopkins University Press.
- Braun, W. 2000. „Religion“. In: Braun, W. – McCutcheon, R. T. (Eds.). *Guide to the Study of Religion*. Londýn – New York: Cassel.
- Buryánek, J. et al. 2004. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni v Nakladatelství Lidové noviny.
- Čornej, P. 2004. *Dějepis pro gymnázia a střední školy*. Praha: SPN.
- Denglerová, D. et al. 2010. *Společenské vědy pro střední školy*. Brno: DIDAKTIS.
- Emmert, F. et al. 2003. *Odmaturuj ze společenských věd*. Brno: DIDAKTIS.
- Foucault, M. 1994. „Nietzsche, genealogie, historie“. In: Foucault, M. (Ed.). *Diskurs, autor, genealogie*. Praha: Svoboda.
- Horyna, B. 2007. „Kulturní věda – další dilema religionistiky“. *Religio* 15/1, 3–27.
- Horyna, B. 2008. „Finalizace religionistiky. Problematika vnějších determinant rozvoje vědecké teorie“. *Religio* 16/1, 5–31.
- Jensen, T. 2008. „RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State“. *Numen* 55/2–3, 123–150.
- Kuklík, J. 2002. *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 4, Nejnovější dějiny*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Lužný, D. 2004. „Stát, média a nová náboženství“. In: Nešpor, Z. R. (Ed.). *Jaká víra? Současná česká religiozita/spiritualita v pohledu kvantitativní sociologie náboženství*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
- Národní program rozvoje v České republice: *Bílá kniha*. 2001. Praha: Tauris.
- Popelka, M. – Válková, V. 2001. *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 1, Pravěk a starověk*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

-
- Smith, J. Z.** 2004. *Relating Religion: Essays in the Study of Religion*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smith, J. Z.** 1990. *Drudgery Divine: On the Comparison of Early Christianities and the Religions of Late Antiquity*. Chicago: University of Chicago Press – London: School of Oriental and African.
- Švingalová, D.** 2007. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení.
- Václavík, D.** 2005. „Meze a možnosti religionistického používání pojmů sekta, kult a církev“. *Religio* 13/1, 52–53.
- Václavíková Helšusová, L. – Václavík, D.** 2006. „Institucionalizovaná podoba religiozity a její projevy v České republice v letech 1989–2000“. *Religio* 14/2, 173–191.
- Vries, H.** 2001. „In Media Res: Global Religion, Public Sphere, and the Task of Contemporary Comparative Religious Studies“. In: Vries, H. – Weber, S. (Eds.). *Religion and Media*. Stanford: Stanford University Press.
- Werner, K.** 2002. *Náboženské tradice Asie: od Indie po Japonsko. S přihlédnutím k Přednímu východu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.