

# Žijeme spolu. Mluvíme spolu?



Metodická příručka pro výuku  
o náboženství na 2. stupni základních  
škol a středních školách

ty

náboženská  
gramotnost

průvodce

moje  
identita



odsudky

záměr  
cíl

jak učit  
o náboženství

VEDENÍ  
zkuse

respekt

kultura  
dialogu



DOBŘE VĚDĚT?

HOAX



kdo jsem?

emoce  
reflexe

kritické  
myšlení



# Žijeme spolu. Mluvíme spolu?



Metodická příručka pro výuku  
o náboženství na 2. stupni základních  
škol a středních školách

## **Žijeme spolu. Mluvíme spolu?**

Metodická příručka pro výuku o náboženství na 2. stupni základních škol a středních školách.

<b>Editace</b>	Mgr. Jana Harušťáková; Mgr. Lenka Krejčová; Mgr. Zuzana Plachká; Mgr. Miroslav Libicher
<b>Jazyková korektura</b>	Bc. Karolína Lahučká
<b>Grafická úprava</b>	MgA. Kateřina Novotná
<b>Tisk</b>	PressTerminal s. r. o.

### **Autoři textů**

#### **1 Škola a náboženství**

Ing. Filip Rosenkranc; Mgr. Lenka Krejčová; Mgr. Jana Harušťáková

#### **2 Jak učit o náboženství?**

Ing. Filip Rosenkranc; Mgr. Lenka Krejčová; Mgr. Jana Harušťáková;  
Mgr. Miroslav Libicher

#### **3 Informační část – Co je dobré vědět o náboženství?**

Mgr. Jiří Motl, Ph.D.; Mgr. Bc. Ruth Jochanan Weiniger, Th.D.;  
JUDr. PhDr. Marek Čejka, Ph.D.; Mgr. Miroslav Libicher;  
Mgr. Lenka Krejčová; PhDr. Bronislav Ostřanský, Ph.D.;  
doc. PhDr. Zdeněk Vojtíšek, Th.D.

#### **4 Aktivity do výuky**

Mgr. Miroslav Libicher; Mgr. Jiří Motl, Ph.D.; Ing. Filip Rosenkranc;  
Mgr. Zuzana Plachká; Mgr. Lenka Putalová; Mgr. Lenka Hrabalová;  
Mgr. Lenka Krejčová; Mgr. Jana Harušťáková

Vydala: Charita Česká republika, Vladislavova 1460/12, Praha 1, 110 00

1. vydání, 2017

Tato publikace byla vydána v rámci projektu „Žijeme spolu, mluvíme spolu – výukou k toleranci a kultuře dialogu“ podpořeného z prostředků České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí ČR v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR. Příjemce grantu plně zodpovídá za obsah publikace, který v žádném případě nelze považovat za oficiální stanovisko České rozvojové agentury ani Ministerstva zahraničních věcí ČR.

ISBN 978-80-270-2379-0



Místo slova na úvod...	5
O projektu Žijeme spolu, mluvíme spolu – výukou k toleranci a kultuře dialogu	6
O této metodické příručce	7
<b>1 Škola a náboženství</b>	<b>9</b>
1.1 Náboženská gramotnost	10
1.2 Výuka o náboženství na českých školách	12
1.3 Výukové materiály	14
1.4 Postoje žáků	15
<b>2 Jak učit o náboženství?</b>	<b>23</b>
2.1 Náboženství jako potenciálně kontroverzní téma	24
2.2 Na co myslet při výuce o náboženství	25
2.2.1 Učitel jako průvodce	25
2.2.2 Záměr a cíle	25
2.2.3 Metoda	26
2.2.4 Neustrannost a vyváženost výuky	27
2.2.5 Vnímavost	28
2.3 Transkulturní přístup	28
2.4 Emoce, postoje a hodnoty	30
2.5 Práce se stereotypy a předsudky	31
2.6 Mediální gramotnost	36
<b>3 Informační část – Co je dobré vědět o náboženství?</b>	<b>39</b>
3.1 Náboženství a spiritualita	40
3.2 Proč lidé věří aneb funkce náboženství	44
3.3 Náboženství v České republice	49
3.4 Mezináboženský dialog	51
3.5 Náboženství a politika	55
3.6 Náboženství a násilí	58
3.7 Judaismus	61
3.8 Křesťanství	64
3.9 Islám	69
3.10 Antisemitismus a islamofobie	73
3.11 Nová náboženská hnutí	76
<b>4 Aktivity do výuky</b>	<b>81</b>
4.1 Náboženská identita v kruzích	84
4.2 Víra a nevíra	89
4.3 Co je (pro nás) náboženství?	93
4.4 Hodnoty – moje, naše i všech lidí	98
4.5 Vliv médií na naše vnímání reality	109
4.6 Hoax	118
4.7 Abrahámovská náboženství	127
4.8 Kritika islámu či xenofobie?	136
4.9 Protižidovské a protimuslimské stereotypy	147
4.10 Džihád	158
4.11 Náboženství a věda	169
<b>Seznam použitých zdrojů</b>	<b>178</b>

Tuto metodiku, doplňující informace k tématům i další aktivity, které se do tištěné verze metodiky nevešly, naleznete na stránce [www.charita.cz/zijeme-spolu-metodika](http://www.charita.cz/zijeme-spolu-metodika).

## Místo slova na úvod...

... uvádíme odpovědi několika pedagogů, kteří se zapojili do pilotní fáze projektu *Žijeme spolu, mluvíme spolu – výukou k toleranci a kultuře dialogu*, na otázku: „**Proč je podle Vás důležité vyučovat o náboženství?**“

*"Mohlo by se snad zdát, že náboženství je pro společnost 21. století a lidi, kteří v ní žijí, záležitostí archaickou a nepotřebnou. Paradoxně právě současný svět, ve kterém dochází ke každodennímu setkávání různých kultur, vyžaduje, aby se i další generace dokázaly v problematice různých náboženství orientovat. Zároveň je třeba brát v úvahu, že tak jako se mění společnost, mění se i nároky na vzdělávání. Dnes již těžko obstojí ve výuce pouze frontální metoda výkladu učitele před žáky. Je třeba hledat a uplatňovat takovou podobu zprostředkování informací, která žáky a studenty zaujme a umožní jim tak dojít nového poznání."*

Vladimír Vejrosta, VOŠP a SPgŠ Litomyšl

*„Jsem moc rád, že jsem mohl být u vzniku těchto materiálů pro výuku o náboženství. Měl jsem k tomu dva důvody. Jedním je aktuální mediální a celospolečenský zájem o islám, který vyvolala migrace muslimů do Evropy a válka tzv. Islámského státu. Druhým důvodem je zájem dospívajících o duchovní hodnoty tváří v tvář dnešní konzumní společnosti. Obě témata jsou pro učitele těžko uchopitelná, protože k nim neexistují adekvátní aktuální informace. Navíc je učitel způsobem výběru materiálů tlačěn do role obháje muslimů / odpůrce muslimů, zaujatého věřícího / zaujatého ateisty. Je tedy pro mne velkou výhodou, když mohu používat osvědčené materiály, které jsou vyzkoušené a které se snaží být maximálně objektivní a nezaujaté.“*

David Klimeš, Gymnázium Joachima Barranda, Beroun

*„Náboženství jsou součástí kultury, tradic a běžného života lidí po celém světě. Pokud rozumíme základním principům náboženství a jejich odlišnostem, je pro nás jednodušší dorozumět se s kýmkoli a vyvarovat se případným nedorozuměním.“*

Radka Nedbalová, Gymnázium Duhovka s.r.o., Praha

*„Vtahovat žáky do religionistických témat je důležité nejen kvůli tzv. všeobecné vzdělanosti, ale též umožňuje formovat jejich vlastní postoje – reflektovat možné předsudky, učit se překonávat strach z neznámého a objevovat třeba i radikálně jiné životní styly. Když se studenti seznamují se světovými religiozitami, musí si také sami pojmenovat, čemu věří (nebo věřit chtějí), zdali vnímají svůj život jako smysluplný atd. Náboženství se tak prostřednictvím výuky připomíná jako přirozené vztahování ke světu, spolu s vědeckým poznáváním či uměním, a nikoli jako "opium lidstva" nebo "boží virus". Učíme-li tedy o religiozitách či spiritualitě, pomáháme tím studentům akceptovat jejich vlastní nevědomou či uvědomělou duchovní složku života.“*

Jakub Brdčíčko, Gymnázium Ústí nad Orlicí

*„Tomáš Halík řekl: ‚To, co nás (v Česku) obklopuje, není „ateismus“, ale spíš naprostá nevzdělanost v této oblasti, která je semeníštěm předsudků, intolerance a naprosté nepřipravenosti orientovat se v jedné z velmi důležitých oblastí současného světa.‘ Provázejme proto své studenty na cestě, která jim poskytne možnost se v současném světě lépe orientovat. Umožněme jim dostat se k potřebným informacím a pochopit je. Učme o náboženství a bojujme tak proti předsudkům a intoleranci.“*

Jitka Maulová, Střední průmyslová škola stavební, Plzeň

# O projektu *Žijeme spolu, mluvíme spolu – výukou k toleranci a kultuře dialogu*

Tato metodická příručka je jedním z výstupů projektu „Žijeme spolu, mluvíme spolu – výukou k toleranci a kultuře dialogu“, který usiluje prostřednictvím vzdělávání o **rozvoj kritického myšlení, respektu a dialogu v české společnosti**.

Aktivita Charity ČR a partnerských organizací učitelům nabízí podporu při začleňování témat spojených s náboženstvími do výuky a tím přispívají ke zvyšování náboženské gramotnosti žáků. Pomáhají při rozvoji **kompetencí** žáků směrem k oboustrannému **respektu, ohleduplnosti** k jiným lidem a jejich duchovním hodnotám a zároveň ke **kritickému myšlení** a zkoumání vlastních **hodnot a postojů**. Jedná se především o cyklus vzdělávacích seminářů akreditovaný MŠMT, tvorbu metodických podkladů a dalších výukových materiálů a organizování workshopů a **Živých knihoven** na školách.

## Realizátor projektu

**Charita Česká republika** je nestátní neziskovou organizací, která nabízí pomoc lidem v nouzi u nás i v zahraničí. Provozuje širokou síť sociálních a zdravotních služeb a je také důležitým aktérem v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce. Její sekce globálního rozvojového vzdělávání a osvěty vytváří a realizuje vzdělávací programy pro školy a pořádá osvětové akce pro veřejnost. [www.svet.charita.cz](http://www.svet.charita.cz)

## Partneři projektu

**ARPOK, o.p.s.** je vzdělávací nezisková organizace založená Univerzitou Palackého v Olomouci, která přináší do škol aktuální témata globalizovaného světa a podporuje pedagogy v jejich začleňování do výuky. [www.arpok.cz](http://www.arpok.cz)

**Insaan: Česko-arabské centrum kulturního dialogu, o.p.s** je nezisková organizace, která usiluje o vytváření sdíleného porozumění mezi českou a arabskou společností. [www.insaan.cz](http://www.insaan.cz)

Projekt byl podpořen z prostředků České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí ČR v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR.



# O této metodické příručce

Metodická příručka *Žijeme spolu, mluvíme spolu* je určena především pedagogům 8. a 9. ročníků základních škol a pedagogům středních škol (včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) k zařazení aktuálních témat spojených s náboženstvím do výuky. Svou metodologickou částí ovšem poslouží také lektorům působícím ve formálním i neformálním vzdělávání, pracovníkům neziskových organizací a všem, kteří při své pedagogické činnosti chtějí u žáků rozvíjet porozumění sami sobě i aktuálním společenským otázkám, mediální gramotnost a schopnost kriticky myslet. Informační část navíc poslouží všem zájemcům o kvalitní informace týkající se náboženství v jeho společenském, historickém a kulturním kontextu.

Příručka vznikala ve spolupráci s pedagogy, kteří se ve školním roce 2016/2017 zapojili do úvodní fáze projektu. Na jejím počátku proběhlo mapování znalostí a postojů žáků, stejně jako zjišťování potřeb samotných pedagogů. Na tomto základě pak byl ve spolupráci s experty různých oborů vytvořen komplexní vzdělávací materiál.

## Jak je příručka strukturována?

Příručka je rozdělena do čtyř kapitol. První z nich – **Škola a náboženství** – je úvodní, seznamuje čtenáře především s pojmem náboženská gramotnost, se situací ohledně výuky o tématech spojených s náboženstvím na českých školách a s postoji žáků k nim. Druhá kapitola – **Jak učit o náboženství?** – pak poskytuje metodologické zázemí nejen pro výuku o náboženství, ale i dalších potenciálně kontroverzních témat. Třetí kapitola – **Informační část – Co je dobré vědět o náboženství?** – se skládá z příspěvků českých odborníků na religionistiku, politologii či mediální komunikaci a je tak hodnotným informačním zdrojem pro zájemce o daná témata. Čtvrtá kapitola – **Aktivita do výuky** – přináší metodický popis jedenácti aktivit, které vznikly úpravou aktivit dříve existujících či byly nově vytvořeny spolupracovníky projektu. Všechny aktivity byly pilotovány na partnerských školách a na základě zpětných vazeb učitelů i žáků upraveny do finální podoby.

## Pedagogové, kteří se podíleli na pilotování výukových lekcí

Ing. Jitka Maulová	Střední průmyslová škola stavební, Plzeň
Mgr. Šárka Chalupníková	Gymnázium Aloise Jiráska, Litomyšl
Mgr. Martina Benešová	Základní škola Čechtice
Mgr. et Mgr. Radka Nedbalová	Gymnázium Duhovka s.r.o., Praha
Mgr. Ivana Růžková	Základní škola Čechtice
Mgr. Miroslav Pešek	Gymnázium Jana Keplera, Praha
Mgr. David Klimeš	Gymnázium Joachima Barranda, Beroun
Mgr. Jakub Brdčíčko	Gymnázium Ústí nad Orlicí
Mgr. Vladimír Vejrosta	VOŠP a SPgŠ Litomyšl

Všem velice děkujeme.



škola jako zásadní zdroj informací o náboženství

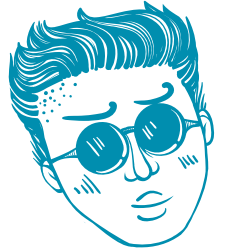
náboženská gramotnost

kritické myšlení



mediální gramotnost

průřezová témata



postoje žáků



mezilidské vztahy

klíčové kompetence

KONFESNĚ NEUTRÁLNÍ INFORMOVÁNÍ



fenomén

osobní zkušenost

výukové materiály

fakta

SVOBODA & RŮZNORODOST

aktuální témata

internet, škola, TV, noviny

předsudky

SVĚTOVÁ NÁBOŽENSTVÍ

vyvážené informace

VÝUKA O NÁBOŽENSTVÍ



kontext

? proč lidé věří

ateisté



člověk a společnost

# 1

## Škola a náboženství

Jaké místo má výuka o náboženství na českých školách? Co je to náboženská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? Jaký je rozdíl mezi *výukou náboženství* a *výukou o náboženství*? Proč je vůbec dobré (se) o náboženství učit?

# 1.1 Náboženská gramotnost

Proč je prospěšné (se) o náboženství učit? Domníváme se, že porozumění náboženství v jeho různých podobách a souvislostech nám může pomoci například:

- K lepšímu sebepoznání a seberozvoji, k porozumění své **identitě** a svým **hodnotám**.
  - › Tím, že poznáváme svět okolo sebe, poznáváme sami sebe a naopak. Toto zkoumání nám pomáhá nalézat odpovědi na otázky: *Kdo jsem? Co je pro mě důležité? Kde jsou moje kořeny? Čemu věřím?*



Tématům se věnují např. aktivity: 4.1 Náboženská identita v kruzích, 4.2 Víra a nevíra, 4.3 Co je (pro nás) náboženství? či 4.4 Hodnoty – moje, naše i všech lidí.

- Porozumět lidem různého vyznání a rozvíjet tak **dobré mezilidské vztahy**.
  - › Můžeme tak lépe čelit **předsudkům**, napětí ve společnosti a obavám z odlišnosti. Lepší porozumění tomu, co máme všichni společného, a **respekt k rozmanitosti** podporují mírové soužití a spolupráci.



Tématům se věnují např. aktivity: 4.7 Abrahámovská náboženství, 4.8 Kritika islámu či xenofobie?, 4.9 Protižidovské a protimuslimské stereotypy či 4.11 Náboženství a věda.

- Dokázat rozeznat nepravdivé či zkreslené **informace o náboženství** a věřících; nepodléhat stereotypním pohledům a manipulacím.
  - › Tím, že rozvineme svoji schopnost **kritického myšlení** a prohloubíme naši **mediální gramotnost**, se můžeme také zodpovědněji podílet na demokratických procesech ve společnosti (např. při vybírání svých zástupců ve volbách).



Tématům se věnují např. aktivity: 4.5 Vliv médií na naše vnímání reality, 4.6 Hoax či 4.10 Džihád.

- Rozvíjet schopnost **interkulturní komunikace** a vyhnout se tak nedorozuměním, která mohou vyvstávat při setkávání s lidmi různé kulturní a náboženské identity.
  - › Díky tomu můžeme lépe využít možností při **cestování** (např. navazovat hlubší vztahy s lidmi, které potkáme, lépe se seznámit s místními zvyky a tradicemi, předcházet nedorozuměním) či zvýšit své uplatnění na **pracovním trhu** v kulturně smíšených týmech.



Tématům se věnují např. aktivity: 4.1 Náboženská identita v kruzích, 4.4 Hodnoty - moje, naše i všech lidí či 4.7 Abrahámovská náboženství.

- Lépe rozumět dění ve světě a **roli náboženství v mezinárodních vztazích**.
  - › Náboženská dimenze se promítá do všech oblastí mezinárodních vztahů – od problematiky mezinárodní **bezpečnosti** přes **ekonomické vztahy** až po otázky **udržitelného rozvoje**.



Tématům se věnuje např. aktivita 4.10 Džihád.

*"KDYŽ VYCESTUJÍ DO ZEMĚ, KDE JE JINÉ NÁBOŽENSTVÍ, CHCI VĚDĚT, JAK TO TAM CHODÍ A NA CO SI DÁT POZOR."*

*"JSEM VĚŘÍCÍ - KDYŽ TO ZMÍNÍM, LIDI NEVÍ, CO TO ZNAMENÁ. OCENILA BYCH, ABYCHOM ZE ŠKOLY VĚDĚLI, ŽE VĚŘÍCÍ JSOU TAKY JEN OBYČEJNÍ LIDÉ."*



*"JE DOBRÉ MÍT VLASTNÍ NÁZOR A UČIT SE, JAK SE VYZNAT V INFORMACÍCH."*

citáty z mapování

## Listina základních práv a svobod

### Článek 3

(1) *Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.*

### Článek 15

(1) *Svoboda myšlení, svědomí a náboženského vyznání je zaručena. Každý má právo změnit své náboženství nebo víru anebo být bez náboženského vyznání.*

### Článek 16

(1) *Každý má právo svobodně projevovat své náboženství nebo víru buď sám nebo společně s jinými, soukromě nebo veřejně, bohoslužbou, vyučováním, náboženskými úkony nebo zachováváním obřadu.*

INFOBOX

## Všeobecná deklarace lidských práv

### Článek 26

(2) *Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Spojených národů pro zachování míru.*

INFOBOX

Schopnost rozeznat a analyzovat z různých úhlů pohledu základní průniky mezi náboženstvím a společenským, politickým a kulturním životem označujeme pojmem **náboženská gramotnost**. Nábožensky gramotný člověk má podle tohoto pojetí:

1. Základní znalost a chápání dějin, náboženských textů, víry, praktik a současných projevů světových duchovních tradic tak, jak se vyvinuly a jak jsou i nadále formovány konkrétním sociálním, historickým a kulturním kontextem.
2. Schopnost rozeznat a zkoumat náboženské dimenze politických, společenských a kulturních projevů napříč časem a místem.<sup>1</sup>

Stěžejní je v této definici důraz kladený na schopnost porozumět náboženstvím **v souvislostech** a na to, že náboženství prostupuje nejrůznějšími aspekty lidského života.

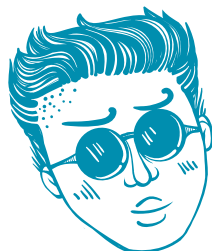
**Jinými slovy, náboženství je zde chápáno jako společensko-kulturní fenomén, který je zakotven v politickém, společenském a kulturním životě člověka, přičemž jeho konkrétní podoba je vždy utvářena a formována ve společensko-historickém kontextu.**

1 Harvard Divinity School. The Religions Project (2017). *Definition of Religious Literacy*.

Pokud se ve společnosti vyskytuje vysoká míra náboženské ngramotnosti, důsledkem může být živení předsudků vůči lidem různého vyznání a výskyt nenávistných projevů (*hate speech*) až **násilí z nenávisti** (*hate crime*).

„Náboženská ngramotnost sice není jediným či primárním důvodem násilí ve společnosti, ale je často faktorem, který přispívá ke vzniku prostředí, ve kterém se mohou bez povšimnutí šířit překroucené informace a vznikat některé formy nesnášenlivosti, které nabádají k marginalizaci (tzn. postupnému odsouvání na okraj společnosti) náboženských menšin a ospravedlňují použití násilí.“<sup>2</sup>

Kde by se měl mladý člověk o náboženství v souvislostech dozvídat? Ideální příležitostí pro položení základů je **základní vzdělávání**, kterým procházíme všichni. **Střední školy** pak nabízí příležitost jít více do hloubky i do šířky s ohledem na to, co žáci potřebují, s čím se aktuálně setkávají a co pro ně bude užitečné v budoucnu. Škola je ideálním místem pro otevírání a diskutování jednotlivých témat sociokulturního života a pro rozvoj kritického myšlení, mediálních dovedností a schopností spolupráce. Do velké míry jde o dovednosti, které pak člověk může využívat celý život.



„TÉMA NÁBOŽENSTVÍ DO ŠKOLY PATŘÍ. V TELEVIZI  
A NA INTERNETU MOHOU BÝT ZKRESLENÉ INFORMACE.  
VE ŠKOLE BY SE MĚLA UČIT OBJEKTIVNÍ FAKTA.“

citát z mapování

## 1.2 Výuka o náboženství na českých školách

Téma náboženství je na českých školách přítomno dvěma rozdílnými způsoby, které je nezbytné od sebe zřetelně rozlišovat.<sup>3</sup> Prvním způsobem je **výuka náboženství**, tedy systematická výchova žáků v jejich duchovní tradici, kterou mohou vyučovat registrované církve nebo společnosti, kterým bylo přiznáno zvláštní právo vyučovat náboženství ve státních školách.

Druhý způsob je **výuka o náboženství** neboli o jednotlivých duchovních tradicích, jejich roli v životě člověka i ve společnosti. K tomu uvádí český religionista Ivan O. Štampach: „*Taková výuka by měla být neutrální, vyvážená a faktická, měla by přinášet informace o náboženské svobodě, různorodosti i podobnostech jednotlivých vyznání. Jde o konfesně neutrální (nezaujaté, sekulární) informování žáků o náboženství jako jevu lidského osobního a společenského života.*“<sup>4</sup>

2 American Academy of Religion (2010). *Guidelines for Teaching About Religion in K-12 Public Schools in the United States*, str. 5.

3 Nerozlišování těchto dvou způsobů může vést k vymezování se vůči jakémukoli přítomnosti témat spojených s náboženstvím na školách kvůli obavám z ovlivňování žáků směrem k přijetí určité víry.

4 Štampach, Ivan O. (2007). *Náboženství ve školách v souladu s rámcovými vzdělávacími programy*.

Při pohledu na situaci v evropských zemích zjistíme, že téma náboženství má na státních školách své pevné místo. Obecně se můžeme setkat se čtyřmi modely výuky (o) náboženství: nekonfesní výukou náboženství (např. Švédsko, Velká Británie – Anglie), volitelnou konfesní výukou náboženství (např. Španělsko, Nizozemsko), povinnou konfesní výukou náboženství (např. Rumunsko) a výukou náboženských reálií integrovanou do relevantních předmětů (Francie).<sup>5</sup>

Na českých státních školách je *výuka náboženství* vyučována jako nepovinný předmět při minimálním počtu 7 zájemců; *výuka o náboženství* je pak součástí **Rámcových vzdělávacích programů** a na školách a učitelích zůstává, jakým způsobem ji rozvinou.

Dle **RVP pro základní vzdělávání** je jedním z cílů základního vzdělávání „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.“ Témata spojená s náboženstvím bychom našli v průřezových tématech<sup>6</sup> a dále konkrétněji v řadě vzdělávacích oblastí, především v oblasti **Člověk a společnost**. Zde je jedním z cílových zaměření např. vedení k „[...] úctě k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům; k rozvíjení respektu ke kulturním či jiným odlišnostem (zvláštnostem) lidí, skupin i různých společenství“.<sup>7</sup>

Co se týče **středních škol**, tak najdeme nejvíce témat týkajících se náboženství v RVP pro gymnázia v průřezových tématech i konkrétních vzdělávacích oblastech. Například ve vzdělávací oblasti **Člověk a společnost** nalezneme, že vzdělávání v této oblasti má vést k „[...] uplatňování tolerantních postojů vůči minoritním skupinám ve společnosti, odhalování rasistických, xenofobních a extremistických názorů a postojů v mezilidském styku“ či „[...] respektování různých systémů hodnot a motivací druhých lidí; odhalování předsudků v posuzování různých lidí, událostí či sociálních jevů a procesů“.<sup>8</sup>

V Rámcových vzdělávacích programech pro **střední odborné vzdělávání** napříč jednotlivými obory mezi vzdělávací cíle patří, aby se žáci ve vztahu k jiným lidem oprostili od předsudků, xenofobie, intolerance, rasismu, agresivního nacionalismu, etnické, náboženské a jiné nesnášenlivosti. Mezi rozvíjené **klíčové kompetence** zde patří „[...] uvědomovat si – v rámci plurality a multikulturního soužití – vlastní kulturní, národní a osobnostní identity a přistupování s aktivní tolerancí k identitě druhých“.<sup>9</sup>

V praxi se přímo *výuka o náboženství* objevuje v rámci několika předmětů (především v občanské výchově na ZŠ a v základech společenských věd na SŠ, dále pak v dějepisu, literatuře či zeměpisu). Na některých středních školách se vyskytuje ve formě semináře religionistiky.

5 Pépin, Luce (2009). *Teaching about Religions in European School Systems. Policy issues and trends*, str. 19.

6 Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova a Mediální výchova.

7 MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2016), str. 9 a 52.

8 MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007), str. 39.

9 Např. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 31–59 – E/02 Šití prádla*, str. 8.

K zamyšlení:

- Do jaké míry lze dosáhnout požadovaného rozvoje klíčových kompetencí, aniž bychom se tématům spojeným s náboženstvími ve výuce cíleně věnovali?
- Lze vést žáky k respektu k lidem s rozdílnými duchovními hodnotami, aniž by byly zmíněny a vysvětleny duchovní hodnoty lidí různého vyznání?
- Lze podpořit přijetí vlastní osobnosti a osobnosti druhých lidí bez porozumění té složce osobnosti, která se týká víry a vyznání?
- Lze dojít k úctě k vlastnímu národu bez úcty k náboženským vlivům, které ho utvářely?

INFOBOX

## 1.3 Výukové materiály

Jak vyplývá z mapovacích rozhovorů, které se uskutečnily v úvodní fázi projektu *Žijeme spolu, mluvíme spolu – výukou k toleranci a kultuře dialogu*, učitelé se nezdálo potýkají s nedostatkem kvalitních a vyzkoušených materiálů pro výuku o náboženství. Podobný problém popisuje Ondřej Ipser ve své analýze učebních textů pro občanskou výchovu na 2. stupni ZŠ. Z analýzy vyplývá, že ze 13 učebnic se tématu náboženství věnuje 11, tyto mají ovšem řadu nedostatků. Objevují se v nich faktické chyby, nepřesné či žádné definice používaných pojmů, povrchnost, jednostranný pohled a také nedostatek prostoru věnovaný tématu.<sup>10</sup> Závažným důsledkem tohoto stavu pak může být podpora stereotypních představ o náboženstvích i věřících.

Analýza toho, jak středoškolské učebnice informují o jednom z nejrozšířenějších náboženství – islámu, vznikla v rámci projektu *Muslimové očima českých školáků* zaštitěného organizací Insaan: Česko-arabské centrum kulturního dialogu.<sup>11</sup> Výsledky analýzy jsou následující:

- V učebnicích nacházíme důrazné odlišování na „my“ a „oni“ (tj. evropská civilizace neboli „Západ“ na jedné straně a „islámská civilizace“ na straně druhé).
- Zmínky z 20. století se objevují zcela v negativním kontextu – agresivita v izraelsko-palestinském konfliktu, další politické a válečné konflikty a terorismus.
- Učebnice společenských věd se soustřeďují na charakteristiku islámu jako takového, na stručný popis vzniku náboženství v 7. století a pak případně na extremismus (menšina učebnic).
- Zejména v učebnicích dějepisu je u muslimů (napříč stoletími) představována především jejich obchodnická povaha a náboženský fanatismus. Podobně je zmiňována v mnoha učebnicích i krutost nebo agresivita jako něco, co je s islámem nedílně spjato.

INFOBOX

10 Ipser, O. (2004). *Srovnání a kritický rozbor informací o náboženství v textech schválených ministerstvem školství jako učební texty pro občanskou výchovu v ZŠ*, str. 56–58. Citováno dle: Štampach, Ivan O. (2007). cit. d.

11 Popovová, K., Sedláčková, L., Polanská, A., Krejčová, L. kol. (2015). *Stručně o islámu: Informační příručka o islámu a kritickém čtení pro učitele, studenty i veřejnost*, str. 61–65.



Učebnice přináší informace o náboženství převážně z **historického pohledu**.<sup>12</sup> Jen málo z nich postihuje aktuální témata, která se náboženství dotýkají a zasazuje je do širšího společenského kontextu. Klíčovou podporou pro učitele proto představují **konkrétní návody**, jak je možné s tématem hlouběji pracovat. V českém prostředí jsme se v minulosti kromě již zmíněného projektu *Muslimové očima českých školáků*, který vzdělává o islámu a muslimech, mohli setkat například s těmito **projekty**:

- S cílem zkvalitnit výuku na základních a středních školách v oblastech filosofie a religionistiky přišel projekt *Religionistické vzdělávací centrum* Filozofické fakulty Univerzity Pardubice, v jehož rámci byly pořádány vzdělávací semináře z religionistiky a filosofie a zpracovány výukové materiály.<sup>13</sup>
- Příkladem moderních didaktických materiálů využívajících interaktivních metod výuky je metodika organizace *Člověk v tísní s názvem Dovedu to pochopit? Výukový materiál pro multikulturní výchovu*, kde je jedním z témat i mezináboženská tolerance. Součástí jsou i texty o jednotlivých duchovních tradicích Zdeňka Vojtíška a text věnující se tématice mezináboženských vztahů Ivana O. Štampacha.<sup>14</sup>
- V rámci projektu Katedry studií občanské společnosti na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze byla vytvořena česká varianta metodického nástroje pro multikulturní výchovu, tzv. „Czechkid“, který byl inspirován evropským projektem Eurokid. Projekt reflektuje i témata jako např. náboženská identita, náboženský prožitek či náboženská tradice a současnost.<sup>15</sup>

## 1.4 Postoje žáků

Jak se k tématu náboženství na školách staví **sami žáci**, jsme zjišťovali v úvodní části projektu *Žijeme spolu, mluvíme spolu – výukou k toleranci a kultuře dialogu*. Mapování znalostí a postojů žáků proběhlo celkem ve 14 třídách základních a středních škol – nejde tedy o průzkum takového rozsahu, že by se z něj dalo usuzovat o celkové situaci na českých školách, přesto ale nabízí přínosný vhled do názorů mladých lidí o tématech spojených s náboženstvím.

Během mapování jsme se žáků ptali na jejich **postoj vůči tématu náboženství a jeho výuce na školách**. Odpovědi byly velmi pestré, zahrnovaly různé části škály od „*Jde to úplně mimo mě*“ po „*Mělo by se o tom učit, jinak vzniká nevědomost a zmatek*.“ Negativní postoje vůči výuce o náboženství nejvíce plynuly z úplného nezájmu o téma (žáci jej pro svůj život nevnímali jako důležité) a z obav o nevhodné ovlivňování jejich názorů. Důvodem také bylo, že žáci často nerozlišovali mezi učením se o náboženstvích a výukou náboženství. Kladné postoje pak pramenily z potřeby porozumět věřícím lidem a současnému dění ve světě.

---

12 Učebnicí pro střední školy, která náboženské otázky zkoumá ze širšího pohledu filozofie, religionistiky a dalších speciálních věd a která si klade za cíl nesloužit jen jako zdroj informací, ale i motivovat ke kritickému a samostatnému myšlení, je např. Schön, J. (2012). *Občanský a společenskovední základ: Náboženství*. Prostějov: Computer Media, s.r.o.

13 Blíže k projektu *Religionistické vzdělávací centrum* viz <http://projekty.upce.cz/rfc/projekt.html>.

14 Blíže k metodice *Dovedu to pochopit? Výukový materiál pro multikulturní výchovu* viz <https://www.varianty.cz/publikace/53-dovedu-to-pochopit>.

15 Blíže k projektu *Czechkid* viz <http://www.czechkid.cz/index.html>.



Pro ilustraci pestrosti postojů zmiňujeme několik příkladů:

- *Sice mě to nezajímá, ale myslím si, že je důležité o tom něco vědět.*
- *Já k náboženství nemám žádný vztah, nepotřebuju se to učit.*
- *Je to důležité aktuální téma.*
- *Nemuselo by se to probírat ve škole, je to každého osobní věc.*
- *Je potřeba učit o náboženství, abychom si udělali vlastní názor.*
- *Za současné situace je dobré vědět něco o islámu.*
- *Každý si to najde sám na internetu.*
- *Je dobré něco vědět, abych si vybral, jakou cestou jít, jestli v něco věřit, nebo být ateista.*
- *Náboženství do školy patří – v televizi a na internetu mohou být zkreslené informace, ve škole je potřeba učit objektivně základní fakta.*
- *Nechci se o tom učit ve škole, žáky to ovlivňuje.*
- *Náboženství patří do dějepisu, zajímají mě příběhy a základy.*
- *Teoreticky je správně mít přehled, ale dějiny píšou vítězové, takže prakticky je těžké se o tom učit správně.*
- *Stačí mi vědět o křesťanství.*
- *Chtěl bych toho ve škole slyšet méně o křesťanství a více o ostatních náboženstvích, aby to bylo vyvážené.*
- *Je důležité znát základy náboženství pro pochopení věřících.*

Dále se žáci mohli vyjádřit, **co by je o náboženství zajímalo**, co dalšího by se chtěli dozvědět. Zde uvádíme příklady otázek, které se objevily, seřazené dle témat:

- Smysl a základy náboženství
  - › *Proč náboženství existují?*
  - › *Jaké jsou důvody, proč lidé věří?*
  - › *Jak někdo posoudí, co je a co není náboženství?*
  - › *Proč se lidé dávají na víru v době, když mají životní problémy?*
  - › *Co by znamenalo zakázání víry? Jaké by byly následky pro lidi?*
  - › *Proč se zrovna křesťanství tolik rozšířilo?*
  - › *V které zemi se začali tvořit ateisté?*
  - › *Jak se dá náboženství zneužít?*
  - › *Není náboženství manipulace? Trik, aby se lidé dobře chovali?*
- Konkrétní praktické otázky
  - › *Kde jsou hranice mezi vírou a politikou?*
  - › *Jaký je vztah církve k majetku?*
  - › *Jak poznat radikálního a normálního muslima?*
  - › *Jak je to s dědičností náboženství (u Židů) v porovnání s možností věřit, čemu chci?*
  - › *Kde církev bere peníze?*
  - › *Jaké jsou rozdílné výklady islámu, jak to bylo v minulosti a jak to je teď?*
- Situace v ČR, náboženská a mediální gramotnost
  - › *Proč se v ČR tolik řeší islám, když tu je více jedijů než muslimů?*
  - › *Proč se diskuze některých dospělých drží na odpadní úrovni?*
  - › *Proč si lidé nezjišťují zdroje a vědí o tom kulový?*

Výsledkem mapování je i statistika, **odkud žáci v daných třídách získávají informace o náboženství:**

- Internet 27 %
- Škola 25 %
- Televize, noviny 21 %
- Rodina 12 %
- Ostatní (knihy, osobní zkušenost) 8 %
- Kamarádi 7 %

Obdobný výzkum ve školním roce 2012/2013 uskutečnil na středních školách projekt *Muslimové očima českých středoškoláků*<sup>16</sup>, který zjišťoval, odkud žáci získávají informace o islámu. Pro téměř 90 % dotázaných představují významný zdroj informací o islámu média, přičemž na druhém místě stojí se 71 % škola.

Z výše uvedeného vyplývá, že **škola je pro žáky zásadním zdrojem informací o náboženství**. Její podstatná role by pak měla spočívat v tom, aby kromě informací poskytovala též nástroje, jak pracovat s různými představami o náboženství (včetně těch stereotypních), a tak přispívala k porozumění tomuto fenoménu v souvislostech.

*V roce 2015 provedla organizace Člověk v tísni výzkum, ve kterém porovnála vztah středoškoláků k menšinám se stavem v roce 2007.<sup>17</sup> Níže vybíráme výsledky relevantní pro téma víry a náboženství. Mezi výsledky výzkumu patří poznatky v levém sloupci tabulky, které v pravé části doplňujeme návrhy, jak je s nimi možné naložit.*

Poznatek	Co s tím
Studenti hodnotí menšiny vždy lépe, pokud jejich příslušníka <b>znají osobně</b> . Tento rozdíl je nejvýraznější u sexuálních menšin, cizinců a náboženských skupin.	<b>Osobní setkání</b> s věřícími (např. v rámci Živých knihoven <sup>18</sup> ) pomáhá narovnat negativně zkreslený pohled na skupiny (nejen) věřících.
Od roku 2007 se zhoršilo vnímání muslimů a „uprchlíků a azylantů“ (vnímání gayů či Vietnamců se naopak mírně zlepšilo). To naznačuje, že postoje do jisté míry odrážejí veřejnou a <b>mediální agendu</b> (normalizace homosexuality, medializace rizika islámu a nové imigrace).	Rozvoj <b>mediální gramotnosti</b> je důležitou cestou, jak snižovat stereotypy a předsudky vůči skupinám, které jsou aktuálně v hledáčku médií.

INFOBOX

16 Popovová, K., Sedláčková, L., Polanská, A., Krejčová, L. a kol. (2015). *Cit. d.*, str. 12–13.

17 Člověk v tísni (2015). *Rovnost a menšiny očima středoškoláků*, str. 8–23.

18 Blíže k metodě Živých knihoven viz kapitola Práce se stereotypy a předsudky.

<p>Vývoj názorů oproti roku 2007 je nejvíce znatelný u otázek souvisejících s náboženským vyznáním, zejména s <b>islámem</b>. Klesl počet studentů, kterým by nevdalo mít za souseda muslima, a zároveň vzrostl počet těch, kteří nesouhlasí s nošením symbolů víry do školy.</p>	<p>Přinášení vyvážených <b>informací o islámu</b> a muslimech, např. skrze jejich životní příběhy, je jednou z cest, jak snížit negativní postoje vůči nim.</p>
<p>Vnímání menšin se liší zejména podle toho, z jakých typů škol studenti pocházejí. Například cizince a věřící vnímají nejlépe gymnazisté a děti vysokoškolačků, naopak nejhůře učňové.</p>	<p>Aktuální témata by měla reflektovat <b>všechny stupně</b> vzdělávání a <b>všechny typy</b> škol.</p>
<p>Popisovaný vývoj lze mimo jiné přičítat většímu <b>výskytu konfliktních událostí</b> v posledním roce (Islámský stát, útoky na Charlie Hebdo), které sice mají kořeny i mimo religiozitu, například v geopolitice Středního východu a problému uplatnění a sociálního začlenění druhé generace evropských migrantů, ale jsou zjednodušovány a generalizovány na obecný problém islámu jakožto vyznání.</p>	<p>Abychom se vyhnuli u aktuálních událostí nebezpečným zjednodušením, je vhodné v rámci výuky podporovat porozumění jejich <b>širšímu kontextu</b>, různým příčinám daných situací a možným řešením.</p>
<p>Lze předpokládat, že u studentů jsou postoje k cizincům ovlivněny <b>nižší znalostí</b> (tento i jiné výzkumy ukazují, že lidé, kteří znají cizince, je hodnotí výrazně pozitivněji) a informačním vlivem <b>sociálních sítí</b>, u nichž výzkumy identifikovaly velký potenciál k posilování stereotypů pomocí <b>šíření hoaxů</b> a neochotě „mlčící většiny“ korigovat a vyjadřovat se k radikálním příspěvkům.</p>	<p>Pro zmírnění negativních postojů, které se nezakládají na pravdivých informacích, je nutné přinášet žákům podstatná fakta o cizincích a posilovat <b>mediální dovednosti</b> žáků (např. rozpoznat hoax či nenávistné projevy a umět na ně účinně reagovat).</p>

Přínosy vzdělávání o náboženství ilustrují následující příklady ze zahraničí:

## 1. USA – Kalifornie

V roce 2006 proběhl výzkum ve městě Modesto v Kalifornii, kde od roku 2000 probíhal na státních školách **povinný půlroční předmět o světových náboženstvích** pro žáky devátých ročníků. Cílem výzkumu bylo zjistit, **zda výuka o různých náboženstvích měla vliv na jejich náboženskou toleranci**. Výzkumníci vedli rozhovory s žáky před zahájením předmětu, v jeho průběhu, na konci a půl roku po jeho skončení. Výsledkem bylo potvrzení, že se žáci stali tolerantnějšími vůči různým náboženstvím a ochotnějšími chránit práva lidí odlišného vyznání.<sup>19</sup>

Příkladem je příběh chlapce hlásícího se k buddhismu, který k překvapení všech jedno pondělí přišel do školy s oholenou hlavou. Zemřel totiž jeho strýc a on se pro uctění jeho památky stal buddhistickým mnichem a zavázal se k šesti týdnům služby v chrámu. V předmětu o světových náboženstvích pak měl možnost o své zkušenosti otevřeně mluvit. Díky tomu, že v předmětu několik týdnů předtím zkoumali různé aspekty různých vyznání, jeho spolužáci místo výsměchu pohlíželi na jeho rozhodnutí s respektem a zvědavostí.<sup>20</sup>

Žáci svými slovy popsali, jak výše zmíněný předmět rozšířil jejich pohled a umožnil jim postavit se proti šikaně založené na odlišnosti na základě víry. Jak popsal jeden z žáků: „*Nevěděli jsme nic o žádném náboženství kromě svého. Na konci kurzu jsme se více přijímali a byli jsme k sobě otevřenější. Zjistíte, že nakonec nejsme zase tak rozdílní. Každý máme potřeby a náboženství nám je pomáhají naplňovat, jenom různými způsoby.*“<sup>21</sup>

Další žák popisuje, co mu kurz přinesl, takto: „*Když moji kamarádi o někom mluví a říkají „Wow, to je divné,“ tak teď do toho můžu vstoupit a vysvětlit, proč to ten člověk dělá.*“<sup>22</sup>

Zároveň nárůst náboženské tolerance nebyl doprovázen změnou osobního vyznání žáků, což autoři výzkumu považují za zásadní. Znamená to, že **učení se o různých náboženstvích nepodrývá víru**, kterou mají žáci z rodin. Žáci, kteří začali předmět se silným náboženským přesvědčením, si stejné přesvědčení zachovali i na konci předmětu. Jeden z žáků to popisuje: „*Moji rodiče byli vůči předmětu zaujatí, báli se, že konvertuji a budu zmatený z toho, čemu naše rodina věří. Když jste ale součástí kultury, nezměníte se jen tím, že se učíte, jak žijí druzí lidé.*“<sup>23</sup>

Nárůst náboženské tolerance prošel testem po událostech 11. září 2001. Předchozí zkušenosti a školení připravily učitele na to, jak si poradit s takto náročnou situací a s otázkami, které vyvolala. Jeden z učitelů to popisuje: „*Museli jsme být velice opatrní a být si jistí, že je žákům jasný rozdíl mezi islámem jako náboženstvím a lidmi, kteří teroristický útok spáchali. To stále při výuce o islámu zdůrazňujeme.*“<sup>24</sup>

V řadě škol ve Spojených státech narostly po 11. září útoky vůči muslimským žákům. Ve školách ve městě Modesto se však ve školním roce 2001/2002 neobjevil žádný takový případ. Žáci rozuměli, co se kolem nich děje, a byli vybaveni se k událostem postavit s kritickým myšlením a ohleduplností.

---

19 First Amendment Center (2006). *Learning About World Religions in Public Schools*, str. 5–8.

20 Teaching Tolerance (2007). *One Nation, Many Gods*.

21 Teaching Tolerance (2007). Cit. d.

22 Teaching Tolerance (2007). Cit. d.

23 Teaching Tolerance (2007). Cit. d.

24 Teaching Tolerance (2007). Cit. d.

## 2. Velká Británie

Střední škola Haslingden ve Velké Británii má mnohaleté zkušenosti s učením o náboženství. U žáků se předmět o náboženství těší velké oblibě. Během výzkumu,<sup>25</sup> který mapoval přístup žáků k učení o náboženství, žáci odpovídali, že:

- Otázky kladené v rámci výuky o náboženství jsou opravdovou výzvou, často mění jejich způsob přemýšlení. Vědí, že budou moci diskutovat o zajímavých tématech. Často pak změní způsob, jakým se dívají na svět.
- Dostávají příležitost témata prozkoumat a prodiskutovat. Učitelé nechávají téma otevřené a dávají žákům dost času na vlastní zamyšlení.
- Neučí se pouze o jednotlivých vyznáních, ale jdou do hloubky a vidí, jak náboženství ovlivňují životy lidí.
- Učení o náboženství souvisí s jejich každodenními životy a zabývá se tématy, která je ovlivňují. Je to pro ně praktické téma, ve kterém se mohou seznámit s některými aspekty života.
- Rozvíjí zde dovednosti, které mohou využít v dalších předmětech – schopnost diskutovat, vytvářet si informované názory či prezentovat argumenty.

---

25 Ofsted (2014). *Thinking through religious education: Haslingden High School*, str. 2.



kontroverzní  
téma

osobní  
kontakt

nestrannost

sociální sítě



CO MAJÍ VŠICHNI LIDÉ SPOLEČNÉ?

učitel jako  
přívodce

vyváženost  
vnímavost

postpravdivá  
doba

obavy  
z ovlivňování

???

postoje a hodnoty

emoce

PŘEDSUDKY A STEREOTYPY



vnitřní  
diverzita  
náboženství



reflexe



postoj k lidem  
různé viny

vedení diskuze  
KLADENÍ OTÁZEK

HOAX

živé  
knihovny

beseda  
(s hostem)



bezpečné  
prostředí

moje identita

# 2

## Jak učit o náboženství?

Co zvážit, než se pustíme do učení o náboženství? Jaké otázky si položit a co vzít v potaz? V této kapitole nabídneme hlavní východiska a principy, které mohou napomoci, aby výuka o náboženství byla k užitku žákům i učitelům.



## 2.1 Náboženství jako potenciálně kontroverzní téma

Téma víry a náboženství s sebou nese řadu otázek, na které neexistují jednoduché odpovědi. *Jak zkombinovat pomoc lidem na útěku s obavami z odlišného náboženství? Jaký je správný vztah organizované církve a osobní víry? Mají mít dívky možnost ve škole nosit šátek? Jak učit o náboženství tak, aniž by člověk nepřiměřeně ovlivňoval žáky svým názorem? Jak zajistit pravdivost informací a vyváženost pohledů?*

Než začneme učit o náboženství v souvislostech, je potřeba si uvědomit, že téma náboženství je jedno z potenciálně **kontroverzních témat**. Otázky s ním spojené mohou vzbuzovat řadu emocí, přinášet rozdílné pohledy na řešení aktuálních témat a rozdělovat společnost. Proto se také můžeme setkat s výhradami vůči výskytu tématu náboženství ve školách. Specifická situace je ohledně témat spojených s islámem – v médiích jsme se mohli setkat s několika kauzami<sup>26</sup>, kdy různí lidé a iniciativy vystupovali proti tomu, aby se o těchto tématech žáci ve škole učili.

Určité obavy z učení o náboženství mají svá opodstatnění. Řešením však není vyhýbat se jim, nýbrž k výuce přistupovat zodpovědně, být si jako učitel jistý tím, co a proč dělám a být připraven si své cíle a postupy obhájit. Podobně se k problematice kontroverzních témat na školách staví Centrum občanského vzdělávání Masarykovy univerzity v příručce „Politika do školy patří“, kde uvádí, že:

*„[...] mít určité obavy a velký respekt před vyučováním politických nebo společensky kontroverzních témat je první důležitá podmínka k tomu, aby taková výuka dopadla dobře. Snad každá škola má nepříjemnou zkušenost se stížnostmi od rodičů na obsah výuky. Snaha vyhnout se těmto konfliktům a redukovat kontroverzní témata ve výuce na minimum však dlouhodobě nepřináší žádné opravdové řešení. I zahraniční materiály se o těchto konfliktech zmiňují a tvrdí, že jediným skutečným východiskem z hlediska školy je být transparentní a naučit se před rodiči a místní komunitou svou práci obhájit.“<sup>27</sup>*

Při výuce o náboženství je dobré vzít v potaz i to, že pro Českou republiku je příznačný nízký počet lidí hlásících se ke konkrétnímu náboženskému vyznání, nedůvěra k institucionalizovaným podobám víry a nízká úroveň náboženské gramotnosti.<sup>28</sup> Převažující postoj české společnosti se pak odráží i v obavách žáků z vnucování nějakého přesvědčení, omezování osobní svobody či nepřiměřeného ovlivňování. Zároveň však žáci mohou vnímat, že je užitečné tématu rozumět. Tento paradox odráží následující citát z našeho mapování: „*O náboženství by se nemělo ve škole učit, ale každý by měl znát základy.*“

---

26 Např. již zmiňovaný projekt *Muslimové očima českých školáků*: na základě tlaku vyvolaném stížnostmi lidí okolo sdružení Islám v ČR nechceme mu ministerstvo školství odebralo záštitu, přestože se podle odborníků na islám jednalo o vyvážené didaktické materiály. Dalšími případy jsou např. kauza učitele plzeňského gymnázia, který se na první školní den oblékl do arabského oděvu a hovořil o tématu tolerance a lidských práv a po vzniklém konfliktu s vedením školy podal výpověď, či protesty proti programu Edison, v jehož rámci organizace AISEC přivádí na české školy zahraniční studenty, kteří seznamují žáky s jejich kulturou.

27 Matějka, O., Hotový, F. (2012): *Politika do školy patří*, Brno: MU str. 6.

28 Více viz kapitola *Náboženství v České republice* v informační části metodiky.

## 2.2 Na co myslet při výuce o náboženství

### 2.2.1 Učitel jako průvodce

Učení o náboženství by mělo být cestou k porozumění, nikoliv k souhlasu. **Ideálním přístupem učitele je proto role průvodce.** Průvodce není ten, kdo všechno ví a všechno zná (i když přirozeně se v tématu musí dobře orientovat). Učitel – průvodce může přiznat, čím si sám není jistý, a stát se s žáky spolu-výzkumníkem. Učení z pozice průvodce je vždy učení vzájemné – učitel a žáci se učí od sebe navzájem během vzájemné interakce. Jde o kombinaci transparentnosti, kdy jasně prezentují své cíle a záměry, a neutrality (Jaký je můj názor? Sdělím jej? Kdy?).

Učitel – průvodce by měl znát metody výuky, které používá, a být si vědom přínosů i rizik, které tyto metody i téma samotné přináší. Pro učitele je v tomto ohledu zásadní velká míra sebereflexe, neustálá práce se svými postoji, přemýšlení o své motivaci a zodpovězení si na otázky, které chce žákům pokládat. Mezi takové otázky může patřit:

- Proč se chci tématem náboženství (se žáky) zabývat?
- Jakou roli hraje náboženství/víra v mém životě?
- Jaký je můj postoj k lidem různé víry a lidem bez vyznání?
- Jak se tento postoj tvořil? Jak se projevuje v mém životě?
- Jaké jsou moje stereotypy ve vztahu k různým náboženstvím a věřícím? Jak s nimi pracuji?
- Jak se stavím k nošení náboženských symbolů ve škole?



Pokud uznáme za vhodné sdělit žákům náš vlastní názor na dané téma, je vhodné jej jako vlastní názor označit, např. *“já si myslím, že...”* nebo *“podle mého názoru...”*.

Abychom dali žákům nejprve prostor zformulovat vlastní názor a vyhnuli se tomu, že budou ovlivněni tím naším, doporučujeme svůj postoj zveřejňovat jako jeden z posledních.

### 2.2.2 Záměr a cíle

Je mnoho způsobů, jak se do tématu náboženství se žáky ponořit. Pro všechny metody je klíčové, abychom si byli **vědomi vzdělávacího záměru a cíle** – tedy je potřeba uvědomit si, co má podle nás vzdělávací aktivita žákům přinést. Jasně vymezený cíl nám pomůže smysl aktivity srozumitelně představit žákům, adekvátně reagovat v jejím průběhu či vyhnout se rizikům, jako jsou např. obavy žáků z nátlaku. Cíl nám také umožní strukturovat závěrečnou reflexi, vyhodnotit úspěšnost vzdělávací aktivity a plánovat návazné akce.

K dosažení cíle může vést více cest. Když si ho přesně pojmenujeme, snadněji se nám pak bude odpovídat na otázky:

- *Jakou metodu zvolit? Např. zážitkovou aktivitu, nebo práci s textem? (Jde mi o práci s postoji, nebo rozvoj kritického myšlení?)*
- *Kolik času tématu věnovat? (Jde mi o několik konkrétních znalostí, rozvoj dovedností, nebo působení na postoje?)*
- *Jakým způsobem budu reagovat na komentáře a otázky žáků? (Zavedou nás blíže k cíli, nebo úplně jinam?)*
- *Jak poznám, jestli aktivita fungovala? (Ověřím písemně znalosti, nechám žáky kriticky zhodnotit článek z novin, nebo udělám postojovou škálu?)*

### 2.2.3 Metoda

Po zvolení cíle si vybereme **vhodnou metodu** k jeho dosažení. Můžeme volit z různých metodických přístupů či jejich kombinací. Jedním z osvědčených přístupů je program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, ve kterém se pracuje s **třífázovým modelem učení EUR** (Evokace – Uvědomění si významu informací – Reflexe). Ve fázi *evokace* si žáci vybavují své prekoncepty, tedy dosavadní znalosti a představy o daném tématu (např. brainstorming na téma hinduismus). To pomůže zvědomit a vzít do hry to, co už v hlavách žáků je, a další poznatky do této struktury zasazovat. Pomůže to také zmapovat postoje, možné stereotypy či mylné představy a naplánovat, jak na ně reagovat. Ve fázi *uvědomění* žáci pracují s novými informacemi (čtením textu, sledováním videa, ale např. i formou besedy). Ve třetí fázi, v *reflexi*, si žáci propojují své prekoncepty se získanými informacemi do nového celku.<sup>29</sup>

**Reflexe** je pro kvalitní uzavření aktivity klíčová. Zacílené otázky, prostor pro přemýšlení a vzájemné sdílení (ve dvojicích, skupinách či celé třídě) umožní žákům utřídit si nové informace, vybrat si pro sebe to nejdůležitější a zamyslet se, jak to ve svém životě mohou využít. Je to také možnost, aby se žáci zamysleli nad svými postoji a mluvili o nich.

Otázky v reflexi by měly odrážet stanovený cíl, ale i průběh aktivity (zda se během ní nevyonořilo důležitější téma než to plánované). Otevřené závěrečné kolečko (*Jakou nejdůležitější informaci si z hodiny odnášíte?*) vám nabídne obrázek o tom, co žáky nejvíce zaujalo a jak se vám podařilo naplnit stanovený cíl. Otázka „*Co by vás k tématu dále zajímalo?*“ vás může nasměrovat k obsahu další hodiny.

Pokud jsme využili prvky zážitkové pedagogiky, tak reflexe pomůže odvětrat emoce a přetavit zážitek ve zkušenost. V tom případě je vhodné reflexi vést dle Kolbova cyklu.<sup>30</sup>

INFOBOX



*„TÉMA NÁBOŽENSTVÍ VE ŠKOLE? TO ZÁLEŽÍ NA UČITĚLI - ZÁBAVNOU FORMOU ANO. ALE BIFLOVÁNÍ A ČTENÍ TEXTŮ BY MĚ NEBAVILO.“*

citát z mapování

Většina aktivit pro použití do výuky ve čtvrté části této metodiky model EUR zachovává, ač fáze Evokace a Uvědomění takto nejsou pojmenovány.

29 Více o programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* na adrese <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>. Model EUR je také názorně vysvětlen v článku Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice. Třífázový model učení* na adrese <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>.

30 Blíže ke Kolbově cyklu viz např. Prázdninová škola Lipnice. *Zážitková pedagogika. Handouty pro učitele*. Dostupné z: [http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/handouty\\_2013\\_final.pdf](http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/handouty_2013_final.pdf). K reflexím obecně viz Reitmayerová, E., Broumová, V. (2015). *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál.

### Vedení diskuze

Konstruktivně diskutovat v rámci celé třídy není snadné a je k tomu potřeba se žáky postupně trénovat potřebné dovednosti. Učitel by měl zajistit, aby měl každý prostor se vyjádřit, aby bylo dost času na zamyšlení, aby nedocházelo k předčasným závěrům a aby byl čas diskuze dobře využit vzhledem k cíli aktivity.

Efektivní pomůckou pro vedení diskuze jsou pravidla, na kterých se třída shodne a společně dbá jejich dodržování. Různé třídy mohou potřebovat různá pravidla, ta se také mohou podle potřeby přehodnocovat a měnit. Je vhodné začít s několika málo pravidly, mezi osvědčená patří například:

- V jednu chvíli mluví vždy jenom jeden.
- Vyjadřujeme se vůči názoru, ne vůči člověku.
- Mluvíme za sebe, ne za druhé nebo za skupinu.
- Nesouhlasíme-li, vysvětlíme proč.

Užitečné je mít pravidla na očích a důsledně upozorňovat na jejich porušování a oceňovat dodržování.

Diskuze ve dvojicích či větších skupinách umožní každému, aby si mohl utřídit své myšlenky a vyjádřit svůj názor. Je vhodné je pravidelně zařazovat – je to prostor i pro ty žáky, pro které je těžké rychle vyjádřit svůj názor před celou třídou.

Během diskuzí také můžeme se žáky **trénovat**, jak o náboženství ve třídě mluvit s respektem. Výroky jako „To zní divně.“ můžeme přerámovat na „Tomu nerozumím. Mohl bys vysvětlit víc?“

### 2.2.4 Nestrannost a vyváženost výuky

Klíčovým aspektem je **zachovávat při výuce o náboženství nestrannost a vyváženost** jak mezi jednotlivými duchovními tradicemi a náboženskými hnutími, tak i mezi věřícími a lidmi bez vyznání. Učitel by tedy neměl vyzdvihovat ani znevažovat žádné náboženství, víru ani život bez náboženského vyznání. Z hlediska vyváženosti obsahu je pak zásadní, aby zaznívaly různé úhly pohledu a způsoby vidění světa. Učitel by také neměl upřednostňovat názory některých žáků na úkor jiných. V rámci reflektování náboženské diverzity ve světě by se dle možností mělo ve výuce mluvit jak o hlavních světových náboženstvích, tak zmiňovat i vyznání s menším množstvím následovníků.<sup>31</sup>

Vedle náboženské diverzity ve světě je pak klíčové ukazovat i **vnitřní diverzitu** jednotlivých náboženství. Znamená to neprezentovat dané náboženství jako homogenní balíček přesvědčení, zvyků a praxí. Můžeme tak žákům např. ukázat, že buddhisté v Thajsku, v Tibetu, v Jižní Koreji či v USA budou praktikovat svoji víru odlišně a že další rozdíly budou existovat mezi buddhisty ze zemědělské oblasti Thajska a z jeho hlavního města Bangkoku. Možnou strategií výuky je diverzitu ukázat na příkladu náboženství, které znají nejlépe (stručně k diverzitě křesťanství viz např. příslušná kapitola v informační části metodiky), a toto poznání pak využít u méně známých tradic.

31 Anti-Defamation League (2012). *Religion in the Curriculum*.

Pokud se v hodině objeví srovnávání jednotlivých projevů víry, je důležité myslet na to, aby bylo **porovnáváno porovnatelné** – například život katolického mnicha a život sáfije (stoupence mystického proudu islámu) a nikoliv život katolického mnicha a život muslimského teroristy.

### 2.2.5 Vnímavost

V neposlední řadě je důležité, aby byl učitel **vnímavý k (ne)náboženskému vyznání všech žáků**. Měl by volit slova, která jsou vůči nim respektující a která je nehodnotí. Otázky víry a náboženství mohou sahat velmi hluboko do postojů žáků, je tak třeba téma otevírat **citlivě a s ohledem na jejich přesvědčení**. Žádný žák by se neměl cítit na základě své víry vyloučený či vysmívaný. Problematické může být, pokud jsou žáci vyzýváni, aby vysvětlili svoji víru nebo náboženské tradice – sice je přínosem, když svou víru žáci dobrovolně sdílí, ovšem podmínkou je bezpečné prostředí ve třídě a to, že prostor pro sdílení je věnován všem žákům, ne pouze jednomu zástupci v té chvíli „exotického“ náboženství (situace, kdy žáci sdílí, čemu sami věří vs. situace, kdy učitel při výkladu o buddhismu vyzve žáka vietnamského původu, aby ostatním řekl, jaké tradice v buddhismu mají). Obecně je klíčový princip **dobrovolnosti** – nikoho do ničeho nenutit.

## 2.3 Transkulturní přístup

V rámci multikulturní výchovy rozlišujeme dva možné přístupy: prvním je koncept zaměřený primárně na skupinovou příslušnost a nazýváme jej kulturně-standardním. Druhý koncept, který vnímá na prvním místě jednotlivce, nazýváme transkulturním přístupem.<sup>32</sup>

**Kulturně-standardní přístup** předpokládá, že jednotlivé sociokulturní skupiny mají své jasné dané charakteristiky, které lze popsat a předat žákům (*muslimové nejedí vepřové a nepijí alkohol*). Podle tohoto přístupu je pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů nutné rozdíly plynoucí z odlišností kultur pochopit a naučit se je respektovat a odpovídajícím způsobem na ně reagovat. Mezi jeho přínosy patří zejména rozšiřování celkových znalostí o jiných zemích a příprava na kontakt s odlišností (*k večeři nenabídnu muslimovi knedlo vepřo zelo s pivem*). Jeho hlavním rizikem je, že klade důraz na skupinovou identitu a na rozdíly mezi skupinami, čímž může podporovat stereotypní vnímání jejich příslušníků.<sup>33</sup>

**Transkulturní** nebo také **osobnostní přístup** problematizuje představu jasně daných hranic mezi kulturami/národy. Namísto popisu jednotlivých sociokulturních skupin vede žáky k přemýšlení o *příčinách* odlišností a o hranicích mezi odlišností každého z nás. *Kdy mohu o někom jiném říci, že je „jiný“ nebo že patří do nějaké „jiné“ skupiny? Jaký vliv má pohlaví, sociální prostředí, etnická nebo národní příslušnost či náboženská víra? A jsou některé kategorie důležitější než jiné?* Důraz je kladen na jedinečnost každého člověka, která je formována jeho osobními zkušenostmi a prostředím, ve kterém žije, a nevnímá osoby jako pouhé zástupce jednotlivých sociokulturních skupin (*muslim není redukován pouze na nositele idejí islámu, ale je vnímán komplexněji jako muslim a zároveň Američan, manžel, otec, manažer, zahrádkář atd.*). Přínosem je zde rozvoj sebe-reflexe, kritická práce se stereotypy a rozvoj respektu k jednotlivci; rizikem může být nebezpečí přílišné relativizace sociokulturní příslušnosti a přehlížení reálných odlišností mezi lidmi.<sup>34</sup>

32 Inkluzivní škola.cz (2010). *Teoretická východiska MKV*.

33 Inkluzivní škola.cz (2013). *Kulturně-standardní přístup*.

34 Moree, D. (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou*, str. 26–29, a Inkluzivní škola.cz (2010). *Transkulturní přístup*.



Zajímavé cvičení nabízí otázka: Co máme jako lidé všichni společné?

Ve výuce o náboženství mají své místo oba přístupy. Kulturně-standardní přístup nám pomůže zvýšit informovanost žáků o náboženstvích jako takových (vznik, tradice a svátky, náboženské texty atp.). K hlubšímu pochopení historických, společenských a kulturních souvislostí a roli náboženství v životě člověka je ovšem potřeba využít transkulturní přístup. Právě z něj převážně čerpá tato metodika. Pro transkulturní přístup je příznačná práce s vlastní identitou a předpoklad, že rozumět sám sobě je výchozím bodem pro porozumění druhým.

### Identita člověka aneb kdo jsem?

Každý z nás je jedinečnou osobností a **naše identita je složena z mnoha částí**. Některé její části jsou však viditelnější než jiné (např. pohlaví, barva kůže, věk). Tyto viditelné znaky pak často určují, do jaké kategorie si nás lidé zařadí (např. duchodkyně, černoch, žena) a do jaké kategorie různé lidi zařadíme my. Dívat se na svět skrz kategorie (škatulky, nálepky) je přirozené a nápomocné (blíže ke stereotypům viz kapitola Práce se stereotypy a předsudky). Rizikem však může být, když nám naše představa o dané kategorii brání být otevřený a ztrácíme tak možnost druhého člověka doopravdy poznat.

Když se potkáme s křesťanem nebo muslimkou, můžeme si myslet, že náboženská složka identity je u nich to nejdůležitější. Co by však asi odpověděli jako první na otázku *Kdo jsi?* Možná by řekli, že matka, člověk, obchodník nebo fotbalová fanylnka. V každém případě by však jejich podrobná odpověď byla dlouhá a zahrnovala by mnoho složek identity. Člověk, jehož identita je redukována pouze na jednu její část, může zažívat frustraci z nepochopení: „*Jsem muž, otec, třicátník, učitel, věřící, co se nehlásí k církvi, horolezec a milovník piva. Chci, abyste rozuměli celé mé osobnosti.*“<sup>35</sup>

Při zabývání se kontroverzními tématy je důležité **začít zkoumáním své vlastní identity**, tedy zkoumáním sama sebe, svých hodnot a toho, jak mohu fungovat s druhými. Můžeme se sami sebe ptát: *Jak mě definuje můj věk? Moje pohlaví? Jak moje národnost či víra?* Zjistíme, že všechny tyto aspekty (a mnoho dalších) o nás něco říkají, ale **samy o sobě nás nevystihují** (plně neodpovídají na otázku, kdo jsem).

Naše **identita prochází neustálým vývojem a změnami**. Může jít o změny různě velké a různě rychlé. Lidé se z milovníků masa stávají vegetariány, Čech může získat také americkou národnost, z manažerky se může stát zahradnice, muž se může stát ženou, člověk vychovaný ke křesťanské víře se může stát křesťanem-buddhistou. Pokud tedy chceme někoho vnímat jako jedinečnou osobnost, musíme ho tak vnímat tady a teď, nepovažovat svoji předchozí zkušenost s ním za pevnou a neměnnou.

Práci s vlastní identitou dále rozšiřuje přístup **Anti-bias**. Jde o jednu z metod, jak systematicky pracovat s předsudky a také s tématem nerovnosti ve společnosti.<sup>36</sup>

INFOBOX

35 Winters, M.–F. (2017). *Trend 6: Who Am I? The Rise of Multiple Identities*. Problematikou identity se zabývá kapitola *Náboženství a spiritualita* v informační části metodiky a aktivity *Víra a nevíra a Náboženská identita v kruzích*.

36 Pro práci s metodou Anti-bias viz např. Metodický materiál Smok. *Anti-bias*. Dostupné z: [http://arpok.cz/wp-content/uploads/2017/01/Anti\\_bias-metodika-v-cj.pdf](http://arpok.cz/wp-content/uploads/2017/01/Anti_bias-metodika-v-cj.pdf).



## 2.4 Emoce, postoje a hodnoty

Téma náboženství, jako jedno z těch, které přináší různorodost pohledů a reakcí, s sebou nese i pestrou škálu emocí. Při výuce o náboženství je proto vhodné s nimi počítat a cíleně pracovat.

Emoce patří k lidské přirozenosti a ať si toho jsme, nebo nejsme vědomi, výrazně nás ovlivňují. Logické argumenty a fakta jsou na emoce krátké, protože ty jsou hluboce spojené s hodnotami, postoji a potřebami každého člověka. Mohou být překážkou učení (nevnímám fakta, neslyším názory druhého), ale i pomocníkem pro porozumění sobě a druhým (emoce ukazují na to, co je pro nás důležité a zda jsou naše potřeby uspokojeny) a měli bychom proto s nimi **počítat jako se samozřejmou součástí vzdělávacích aktivit**.

Velký užitek při výuce (nejen) o náboženství může přinést záměrný rozvoj **emoční inteligence**. Ta se v pojetí amerického psychologa Daniela Golemana skládá z pěti částí:<sup>37</sup>

1. Sebeuvědomění – znalost vlastních emocí, např. rozpoznání jejich vzniku a způsobů, jak mě ovlivňují.
2. Sebeřízení – zvládání emocí tak, aby reakce odpovídala situaci a neoslabovala mě.
3. Motivace – vědět, co mě motivuje a vědomě s tím pracovat.
4. Empatie – vnímavost k pocitům druhých, schopnost vcítit se do druhého.
5. Umění mezilidských vztahů – na základě empatie jednat s ohledem na sebe i druhé.

Školy se zkušenostmi s rozvojem emoční inteligence uvádějí lepší studijní výsledky žáků a snížení kázeňských přestupků.<sup>38</sup> Prvním krokem při rozvoji emoční inteligence je vést žáky k tomu, aby si svých pocitů **všimli a pojmenovávali je**. Zvědoměná emoce oslabí svou intenzitu a vznikne větší prostor pro přemýšlení.

Když se během nějaké aktivity projeví emoce, můžeme tedy žáky vyzvat, aby je pojmenovali (*Jak se cítíte?*) a řekli, co je vyvolalo (*Co konkrétně tě naštvalo?*). Dále je užitečné podporovat žáky, aby emoce vztahovali ke konkrétnímu chování, ne ke člověku (místo *Naštval mě Roman říci Naštvalo mě, když Roman řekl, že mi do toho nic není*). Každá příležitost pojmenovat svoje emoce tuto dovednost posiluje. Můžeme k tomu dále využít emoční či asociativní karty (Moře emocí, Dixit, aj.), panáčky Blob tree, ukazování emocí na škále (jak moc příjemné či nepříjemné něco bylo) a jiné metody, často využívané ve fázi reflexe.

Emoce přímo souvisí s našimi **postoji**.<sup>39</sup> Ty ovlivňují, jak se stavíme k různým lidem, situacím či událostem. Postoje jsou souborem přesvědčení o světě kolem nás, která si tvoříme v průběhu života a která ovlivňují naše chování.

Podstatou našich postojů jsou **hodnoty**, což jsou vedoucí principy a motivace našeho chování. „*Postoje vyjadřují vztah k hodnotám, kterým člověk přikládá důležitost. Postoje k lidem či jejich určitému chování máme pozitivní tehdy, pokud prosazují a chrání hodnoty, kterých si ceníme.*“<sup>40</sup> Pokud je pro nás například důležitou hodnotou svoboda, pravděpodobně budeme mít negativní postoj k lidem, kteří nás omezují.

---

37 Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*.

38 Scio.cz (2017). *Emoční inteligence se dá naučit*.

39 Více k tématu postojů, hodnot a emocí při práci s kontroverzními tématy viz NaZemi (2016). *Lidé v pohybu. Metodika pro práci s kontroverzními tématy uprchlictví a migrace*, str. 11–17.

40 NaZemi (2016). *Lidé v pohybu. Metodika pro práci s kontroverzními tématy uprchlictví a migrace*, str. 13.

**Postoj** samotný se skládá ze tří složek, které nám mohou napovědět, jak se postoje tvoří a jak s nimi ve výuce pracovat.

- **Poznávací složka** je tvořena našimi názory a myšlenkami o předmětu postoje (*Muslimové jsou násilní.*)
- **Citová složka** je tvořena našimi pocity k předmětu postoje, projevuje se v emocionální reakci (*Když vidím muslima, cítím strach.*)
- **Konativní složka** zahrnuje naši tendenci k jednání či chování ve vztahu k předmětu postoje (*Když vidím muslima, chci rychle odejít.*)

Jednotlivé složky postojů se vzájemně ovlivňují. Postoj je nejsilnější, když jsou všechny tři složky v souladu. Takový postoj se také nejhůře mění. Při výuce je tak důležité pracovat se všemi složkami. Když se nám podaří jednotlivé složky rozklíčovat, můžeme v dané situaci odpovídajícím způsobem reagovat. Na poznávací složku můžeme působit tak, že žákům dodáme informace o problematice; na citovou složku např. zprostředkováním příjemného osobního setkání se zástupcem dané sociokulturní skupiny a na konativní složku nácvikem dovedností či vyzkoušením si určitého typu jednání (např. v rolových hrách).

## 2.5 Práce se stereotypy a předsudky

V tématu náboženství a věřících se setkáváme s množstvím různých stereotypů a předsudků. **Stereotyp** je navyklý způsob uvažování, který zjednodušuje žitou realitu. Mnohá taková zjednodušení jsou užitečná, protože nám pomáhají se snadněji orientovat ve všech složitostech světa. Na základě znalostí určitých schémat (**typů**) například dokážeme i u člověka, kterého vidíme poprvé v životě, určit či alespoň odhadnout například jeho pohlaví, povolání, zemi původu apod. Na rozdíl od pouhé **typizace** však **stereotypizace** zachází dále tím, že vybrané charakteristiky určitých skupin zveličuje, **esencializuje** a fixuje je před jakoukoli možností změny. Příkladem stereotypu může být tvrzení, že Rusové jsou pro svou „mentalitu“ neschopní žít v demokracii. **Stereotypizace** uplatňovaná vůči lidem tedy není pouhým zobecněním charakteristik určitého množství jedinců na celou skupinu. Její problém spočívá jednak v tom, že redukuje komplexní lidské charaktery na několik málo znaků a jednak nepatřičně zvýznamňuje a utužuje skutečné i domnělé rozdíly mezi různými komunitami (příkladem může být antisemitská představa, že Židé, na rozdíl od evropských křesťanů, nedovedou tvořivě pracovat).<sup>41</sup>



*“O NÁBOŽENSTVÍ BY SE MĚLO UČIT. ABY SE HODNĚ VĚCI OSVĚTLILO. TŘEBA ŽE VŠICHNI MUSLIMOVÉ NEJSOU TERORISTI.”*

citát z mapování

41 Hall, S. (2013). The Spectacle of the other, str. 257–258.



Stereotypy mohou být jak negativní, tak i pozitivní.

Příklady stereotypů:

- Když si člověk diplomatickou roztržku mezi muslimskou a nemuslimskou zemí bez bližší analýzy vysvětluje muslimskou nesnášenlivostí, protože „každý přece ví, že muslimové se s nikým nesnesou“. (negativní stereotyp)
- Když se člověk z médií dozví o buddhistických mniších, kteří na Srí Lance napadají hinduistické chrámy a automaticky se snaží situaci interpretovat tak, aby tito mniši nebyli v roli agresorů, protože „každý přece ví, že buddhisté jsou tolerantní a nenásilní, takže se nejspíš jen bránili“. (pozitivní stereotyp)

Stereotypy jsou nám všem vlastní a nelze se jim úplně vyhnout. Pokud si je však neuvědomujeme a nevnímáme jejich problematičnost, mohou vést k ohrožování důstojnosti druhých lidí a k dalším negativním společenským jevům, jako je diskriminace, marginalizace (*postupné odsouvání jednotlivců nebo skupin na okraj společnosti*) až projevy nenávisti.

**Rizika spojená se stereotypy můžeme snížit** tím, že si stereotypů budeme všimnat, reflektovat je, hlídat si, jak nás ovlivňují a budeme otevření jejich usměrňování.

O šablonovité stereotypní myšlení se opírají **předsudky**. Předsudky jsou druhem postoje a zakládají sklon k negativnímu jednání vůči objektu předsudku. Jsou iracionální, a proto velmi odolné vůči změnám a racionální argumentaci.<sup>42</sup> Představují „pokřivené zrcadlo“, tj. zkreslené, nepravdivé a nespravedlivé posuzování dané skutečnosti. Proto ani ne tak rozdílnost hodnot nebo názorů, ale právě předsudky jsou bariérou otevřenému dialogu.<sup>43</sup>

Předsudky nejsou pouze individuální záležitostí. Může jít i o sdílené obrazy, tedy perspektivu společnou mnoha lidem. Bývají hluboce zakořeněny v myšlení, prožívání a chování, které ve společnosti převažuje. Převzetím nějakého předsudku se můžeme stát součástí skupiny, která tento pokřivený obraz sdílí a řídí se jím.

#### **Příklad stereotypů a předsudků o křesťanství (Ruth J. Weiniger)**

Křesťanství obecně i jednotlivé křesťanské církve, tak jako jiné duchovní tradice a náboženská hnutí, čelí mnoha předsudkům a stereotypům.

- Křesťané (ale i jiní věřící) bývají často vnímáni jako lidé omezení, neschopní udělat si vlastní názor a závislí na náboženské autoritě (pastor, papež, patriarcha). Nedostatek kritického myšlení přitom nemusí být vázán na náboženství – i nevěřící lidé se mohou nechávat ovlivnit, např. slavnými osobnostmi, konspiračními teoriemi nebo oblíbenou televizní stanicí.

INFOBOX

42 Buryánek, J. (2005). *Interkulturní vzdělávání II. Doplněk k publikaci interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*, str. 34.

43 NaZemi (2016). Cit. d., str. 13.

- Různé představy ne-křesťanů o tom, v jakého křesťaně věří Boha: Někteří si například myslí, že křesťaně věří v Boha, který je přísným dozorcem číhajícím až člověk udělá chybu, aby ho mohl trestat. Podle jiných je Bůh pro křesťany jakýsi „automat“, do kterého je potřeba naházet dostatečný počet modliteb a splní jim to, co si přeje. „Dědeček na obláčku“, kterého vidáme na karikaturách, sice vychází z křesťanských zobrazení Boha–Otce (pojímaných symbolicky – vous a šediny jako znamení moudrosti a „otcovských“ rysů), ale neodpovídají křesťanské víře.
- Častý je také stereotyp křesťanů jako pokrytců, zvláště v oblasti sexuálního života a otázkách majetku. Na tomto příkladu je možné sledovat, jak se předsudky mění a mohou si i protirečit: zatímco počátkem 20. století panoval předsudek, že všichni římskokatoličtí kněží mají tajné styky s farskými hospodyněmi, jeptiškami nebo ženami, které přijdou ke zpovědi, dnes je rozšířenější představa, že se jedná o skryté homosexuály nebo pedofily. Skutečné zločiny na dětech a mladistvých, jichž se dopustili jednotliví kněží, tak bývají přisouzeny všem kněžím jako snadno rozpoznatelné skupině.
- Velmi často je přeceňována schopnost církví ovlivňovat či dokonce ovládat životy křesťanů. Rozdíl mezi stanovenou normou a žitou podobou křesťanství je zřetelný a v dějinách křesťanství vždy byl. Navíc, na různé otázky mají různé církve, denominace a hnutí různý názor.
- V českém prostředí je poněkud přeceňován rozpor mezi křesťanstvím a poznatky přírodních věd. Z historie známe spor o to, zda je středem sluneční soustavy (tehdy považované za celý vesmír) Slunce nebo Země. Dalším sporným bodem, zvláště v USA, je evoluční teorie v biologii. Pojetí „vědy“ jako (jediného) soupeře náboženství – a vlastně jakéhosi „konkurenčního náboženství“ – bylo oblíbené v 19. a 20. století. Dnes je běžnější považovat např. vylíčení stvoření světa v sedmi dnech za jeden popis skutečnosti (symbolický, básnický) a různé odpovědi přírodních věd za jiný možný. Každý z těchto popisů má jiný smysl a účel.

### Jak při výuce o náboženství s předsudky a stereotypy pracovat?

Ve třídě se někdy můžeme setkat jak se stereotypy, tak s hluboce zakořeněnými předsudečnými postoji. Pro práci se stereotypy je důležitý rozvoj **kritického myšlení**, tedy schopnosti nezávisle myslet a kriticky posuzovat informace. Zahrnuje schopnost nepodlehnout prvnímu dojmu či tradovaným názorům, otevřeně reflektovat postoje a názory druhých, a především své vlastní.<sup>44</sup>

Kritické myšlení můžeme rozvíjet kladením (si) **správných otázek**. Ve výuce pomůže, když budeme klást více otevřených otázek, které vedou k samostatnému zamyšlení. Kromě uzavřených otázek zaměřených na znalost a porozumění tak můžeme klást otázky, které pracují s kreativním myšlením a dávají prostor, aby si žáci uvědomili něco nového (*Co má společného buddhista a žid? Mají toho více společného, nebo rozdílného? Co pro vás znamená náboženství? Proč náboženství asi vznikla? Proč si to myslíš? Jaké je možné jiné vysvětlení?*).

44 Jako doplněk k výuce doporučujeme se žáky shlédnout přednášku s názvem „The danger of a single story“ (*Nebezpečí jediného příběhu/výkladu*). Video je i s českými titulky dostupné na adrese: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story#t-791710](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story#t-791710).

Hlubší zamyšlení vyžaduje čas, je proto dobré ho žákům poskytnout. Vhodné je počkat alespoň 3 vteřiny nebo žáky vyzvat, ať si odpovědi zapíší či o nich diskutují ve skupinách. Vyhneme se tak promarněným příležitostem na zamyšlení jako: *"Máte někdo otázku? Ne? Tak jdeme dál."*

Schopnost dobře se ptát můžeme u žáků dlouhodobě rozvíjet tím, že je pravidelně budeme vybízet, ať se ptají sebe navzájem, učitele, lidí okolo, ale hlavně každý sám sebe (*Co se ještě chci dozvědět? Proč si tohle myslím?*).

Při **práci s předsudky** jakožto druhy postojů je třeba věnovat se jejich všem třem složkám – poznávací, citové i konativní (viz kapitola *Emoce, postoje a hodnoty*). Kromě nových informací to znamená také nechat prostor pro pojmenování emocí a hodnot a také trénovat potřebné dovednosti. Účinnou cestou je podporovat žáky v **sebepoznání** – nabídnout jim možnost prozkoumání vlastních názorů, postojů, hodnot a motivů vlastního chování vzhledem k danému tématu (*Co tě vede k tomuto názoru? Jak vznikla tato tvoje představa? Co tě ve tvém přemýšlení ovlivnilo?*).

Nezbytnými podmínkami k tomu jsou bezpečí, vzájemný respekt ve třídě a otevřenost různým pohledům. Tvorba **bezpečného prostředí** je sice dlouhodobá práce, bez ní se však práce s postoji bude těžko dařit. V tomto prostředí si žáci snadněji tvoří kladný vztah k sobě a druhým. Kdo jej má, je otevřenější zkoumání neznámých témat a souvislostí. Také se snadněji zamýšlí a přehodnocuje své postoje i postoje ostatních. Respektuje odlišné názory a dokáže hájit i měnit ty svoje.

S žáky se můžeme zaměřit na rozlišování **popisného jazyka** (co vidím, slyším) a **interpretačního jazyka** (co si představuji, domýšlím). Tuto dovednost můžeme u sebe i u žáků rozvíjet tréninkem při prohlížení fotografií, sledování videí, pozorování sebe navzájem i svého okolí, např.



- Vidím, že máš brýle, a představuji si, že jsi chytrá.
- Vidím ženu v šátku a představuji si, že je muslimka.

Popis (jak by to zachytila kamera) a interpretaci (podle mě to znamená) můžeme doplnit vědomým **hodnocením** (přijde mi to dobré/špatné) a na příkladech se mezi těmito třemi formami učit rozlišovat.

Může také pomoci zahrnout co nejvíce úhlů pohledu, zejména těch, které nejsou ve třídě či společnosti obvyklé. Můžeme k tomu využít různorodé názory žáků (vytvoříme pro ně prostor), různé materiály k výuce, osobní příběhy či setkání. Pokud máme méně času, je dobré představit alespoň jeden neobvyklý pohled.

Obecně je vhodné u žáků podporovat přechod od přílišného zobecňování k přesnějším výrokům, tedy např. od postoje „Všichni křesťané jsou netolerantní.“ přes „Slyšel jsem, že křesťané jsou netolerantní.“ až k „Někteří křesťané jsou netolerantní.“

Jedním z nejúčinnějších způsobů, jak u žáků nabourat stereotypní vnímání lidí jiných národností či víry, je umožnit jim s nimi **osobní kontakt** (viz výsledky výzkumu v kapitole 1.4 *Postoje žáků*). Důležitou roli vždy hraje nejenom samotná akce, ale i práce se žáky před a po ní. Tedy pokud například plánujeme besedu s jeptiškou, je vhodné, aby jí předcházela fáze *evokace* samotná beseda plnila roli *uvědomění významu informací* a následně proběhla *reflexe* (viz *Třífázový model učení* v kapitole 2.2.3 *Metoda*). Osobní setkání mohou mít různou formu:

## a) Beseda s hostem

Vyprávění hosta a následná diskuze se žáky jim dodá živou představu o principech dané víry, možných projevech víry v běžném životě či o širším kontextu víry v životě člověka (jak je pro něj víra důležitá ve srovnání s rodinou, prací atd.).

Při zvaní hostů je nejprve vhodné položit si například tyto otázky:

- *Jaký je můj cíl? Čeho chci pozváním hosta dosáhnout?*
- *Jaké je riziko, když jako hosta pozvu zástupce pouze jednoho náboženství?*
- *Jak vyberu vhodného hosta? Na jakém průběhu besedy se s ním domluví?*
- *Jak zajistím zachování celkové neutrality výuky?*
- *Jak podpořím žáky, aby nad výpovědí hosta kriticky přemýšleli a kladli otázky?*
- *Jak předejdu vzniku stereotypů, které by si žáci mohli vytvořit o věřících daného náboženství? („Náš muslimský host byl Arab a měl 6 dětí. Většina muslimů jsou tak určitě Arabové a mají hodně dětí.“)*
- *Jak zajistím, aby se vyhraněné názory žáků nestaly ještě více vyhraněnými?*

Je vhodné, aby měl pozvaný host přehled nejen o svém náboženství, ale i širší společenskovední rozhled tak, aby byl schopen reflektovat diverzitu v rámci své tradice i případné podobnosti či rozdíly s tradicemi jinými. Pokud tomu tak není, je důležité, aby později v reflexi besedy zaznělo, že se jedná pouze o jednu konkrétní výpověď a tím ošetřit riziko stereotypizace (např. potvrzení již existujícího stereotypu či nahrazení jednoho stereotypu druhým). Další variantou je pozvat odborníka na náboženství – religionistu.



*„ZAJÍMAVÉ BY BYLO SI POZVAT VĚŘÍCÍ  
A POSLECHNOUT SI JEJICH NÁZOR.“*

citát z mapování

## b) Živé knihovny

Velkou pestrost pohledů na různá vyznání skrze osobní setkání nabízí metoda „Živá knihovna“. Ta umožňuje seznámit se s příběhy „živých knih“ – lidí, kteří jsou nositeli určité odlišnosti a o kterých tak jejich okolí mává různé představy, které nezdědka brání vstoupit do dialogu a lépe se poznat.

Toto seznámení nejčastěji probíhá formou osobního rozhovoru v malých skupinách. „Živá kniha“ vypráví a účastníci, tedy „čtenáři“, naslouchají a ptají se. Pomocí rozhovoru tak dochází k poznávání a často i k reflexi původních představ. Živá knihovna tak formou mezilidského kontaktu pomáhá odbourávat strach z neznámého a podporuje kritické přemýšlení, sebepoznání i poznávání druhých. Díky Živé knihovně se tak mohou žáci během několika vyučovacích hodin setkat s několika lidmi různého vyznání (nebo několika různými lidmi stejného vyznání).<sup>45</sup>

---

45 Více k metodě Živá knihovna na [www.arpok.cz](http://www.arpok.cz), sekce Pro pedagogy, podsekce Živá knihovna.

### c) Návštěvy náboženských míst (kostelů, synagog, mešit atd.)

Exkurze přináší podobný potenciál a podobná rizika jako besedy. Návštěvy většinou provází člen dané komunity nebo představený daného náboženství, který vysvětlí hlavní principy víry, podobu aktivit, rituálů či setkání komunity, která v daném místě probíhají. Je opět důležité mít ujasněný cíl a pokládat si otázky, např. *Pokud chceme navštívit jedno takové místo v rámci jedné tradice, jaké zvolit? Pokud jde o křesťanství, měli bychom navštívit kostel katolický, pravoslavný, evangelický, či např. husitský?*

Měli bychom se snažit postihovat diverzitu napříč i uvnitř jednotlivých náboženství – tedy nejlépe např. pouze do mešity, ale i synagogy a kostela. Zároveň bychom měli brát vážně intenzitu zážitků z podobných setkání a v každém případě zařadit jak evokaci, tak následnou reflexi.

Vhodné je vyvarovat se oblékání do náboženského oděvu, nejedná-li se ovšem o oděvní doplněk, který je pro návštěvu daného místa vyžadován (např. pokrývka hlavy mužů při vstupu do synagogy). V žádném případě by v hodinách nemělo docházet k simulaci nějakého náboženského rituálu.<sup>46</sup>

## 2.6 Mediální gramotnost

Značná část našeho povědomí o náboženstvích není založena na přímých zkušenostech, ale na **zprostředkovaných informacích z médií**. Naše povědomí o světě přitom neovlivňují jen zpravodajské či naučné obsahy (televizní zprávy, noviny, filmové dokumenty), ale také fikční díla (filmy, seriály). Význam mediálně zprostředkovaných informací ilustruje například veřejná debata kolem tzv. evropské migrační krize, jejíž účastníci se ve většině případů neopírali o osobní zkušenosti (neboť množství uprchlíků cestujících do ČR bylo naprosto minimální), ale právě o mediální zprávy ze zahraničí. Výzkum zmíněný v kapitole 1.4 Postoje žáků naznačuje, že způsob, jakým média o situaci informovala, mohl mít vliv na pokles ochoty mladých lidí mít za souseda muslima.

Klíčovou roli zde hrají emoce. Dnešní doba je označována jako post-pravdivá nebo také post-faktická.<sup>47</sup> Slova se vztahují k okolnostem, za nichž mají objektivní skutečnosti menší vliv na utváření veřejného mínění než emoce a osobní přesvědčení.<sup>48</sup>

„Nehledáme už pravdu, hledáme potvrzení vlastních předsudků.“<sup>49</sup>

Příznačné je například mizení jasné hranice mezi bulvárními a seriózními médii, častější užívání mediálních metafor ve zpravodajství, (např. pro uprchlíky byly často používány výrazy jako vlny, příliv, záplava, proud, tsunami, „postupující masa“), nárůst důvěry v takzvané dezinformační weby<sup>50</sup> či šíření hoaxů.<sup>51</sup>

46 Wertheimer, L. K. (2016). *How to Teach About World Religions in Schools*.

47 Oxford vyhlásil slovo „post-pravdivý“ (z ang. originálu *post-truth*) slovem roku 2016, obzvláště v souvislosti s referendem o Brexitu a prezidentskými volbami v USA. Viz Flood, A. (2016). 'Post-truth' named word of the year by Oxford Dictionaries. Německým slovem roku 2016 se pak stalo významově podobné slovo „post-faktický“ (z něm. originálu *postfaktisch*). Viz Spiegel online (2016). "Postfaktisch" ist Wort des Jahres.

48 Oxford dictionaries. *Post-truth*.

49 Autor citátu: Jiří Přibáň. Česká televize (2016). „Post-pravdivý“ slovem roku: Na faktech nesejde, vítězí emoce.

50 Podle analýzy think-tanku Evropské hodnoty v ČR funguje 39 takových webů. Následoval výzkum důvěry v tyto weby, který ukázal, že jim důvěruje již čtvrtina české populace. Zdroj: [Mediaguru.cz](http://mediaguru.cz) (2016). *Dezinformačním webům věří už 25 procent Čechů*.

51 Hoax = záměrně šířená nepravdivá zpráva, často doplněná fotomontáží a varovným textem. Příkladem hoaxu je záznam, který se začal šířit před Vánoci 2016, s popisem, že zachycuje muslimské migranty ničící stromek v Itálii. Video získalo přes tři miliony shlédnutí. Šlo přitom o situaci z roku 2015, kdy se podle novinových zpráv stal stromek obětí dětského gangu. Zdroj: HateFree Culture (2017). *HOAX: Muslimové ničí vánoční strom v Itálii*.

Tyto jevy podporují sociální sítě, ve kterých se uzavíráme do „komor vlastní ozvěny“ neboli vytváříme si pouze takové prostředí, ve kterém jsou naše názory potvrzovány.<sup>52</sup> Např. na Facebooku si svoji sociální bublinu tvoříme tím, jaké máme přátele a oblíbené stránky. Vznikají tak oddělené světy lidí s rozdílnými názory.

Žáci jsou denně vystavováni obrazům a informacím z mnoha zdrojů. Důležitým aspektem kritického myšlení je rozvoj mediální gramotnosti.

**Mediální gramotnost** můžeme definovat jako schopnost vyhledávat, analyzovat, hodnotit a dále předávat informace v nejrůznějších formátech. Mediálně gramotný člověk je pak schopen plně využívat dostupná média pro své vzdělání, osobní rozvoj i uspokojení potřeb.<sup>53</sup>

Rozvoj mediální gramotnosti skrze analýzu mediálních výstupů může vypadat např. jako hledání odpovědí na tyto otázky:

- *Kdo je autorem? Jaký byl asi jeho záměr? Jaký je jeho postoj k problematice?*
- *Jaká byla použita fakta? Jaké zazněly domněnky?*
- *Jak se snaží autor upoutat mou pozornost?*
- *Jaká je klíčová myšlenka výstupu?*
- *Jaký je celkový kontext? (Kdy a za jaké situace ve společnosti výstup vznikl?)*
- *Jak je možné informace ověřit?*
- *Jaká je důvěryhodnost daného média?*

Můžeme se žáky diskutovat i o obecnějších mediálních otázkách:

- *Jaká je vlastnická struktura médií? Komu se novinář zodpovídá?*
- *Mají novináři vychovávat čtenáře, nebo nabízet to, co lidi zajímá? Jak se to u různých medií projevuje?*
- *Jaké mohou být cíle vlastníků médií a novinářů?*



Aby se žáci vyhnuli jednonázorovým sociálním bublinám, můžeme je vyzvat k experimentu, aby na Facebooku sledovali i stránky a skupiny s rozdílnými názory, než jsou ty jejich. Pokročilejším cvičením je trénink reakcí na nenávistné komentáře. I když jejich autor nemusí diskusi přijmout, komentáře mají význam pro členy „mlčící většiny“, které může ovlivnit to, že na nenávistný výrok někdo konstruktivně reagoval a upozornil na jeho nepravdivost či nebezpečí.<sup>54</sup>

Pro prevenci šíření nepravdivých informací a hoaxů na sociálních sítích bychom měli informace před tím, než je pošleme dál, ověřit. Rozlišování hoaxů můžeme se žáky trénovat v aktivitě Hoax nebo na stránkách Hate Free, kde je k dispozici rozbor a vyvrácení řady „oblíbených“ hoaxů i návod, jak s nimi pracovat.<sup>55</sup>

INFOBOX

52 E15.cz (2016). *Nenávisť k odlišné skupině osob je stará jako lidstvo samo, její překonávání nás ale činí lidmi, říká psycholog Dalibor Špok.*

53 Vranková, E. Ujasněme si pojmy: Mediální gramotnost.

54 Jak bojovat proti projevům nenávisť na internetu viz např. příručka Keen, E., Georescu, M. (2014). *Bookmarks – A manual for combating hate speech online through human rights education.* Council of Europe. Dostupné z: <http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Publications/BOOKMARKS.pdf>.

55 HateFree Culture (2015). *NÁVOD: Jak ověřovat informace na internetu.*



náboženská  
indiference



nová náboženská hnutí

ateismus

"něcismus"

islám

ŠARÍA

křesťanství

TROJEDINOST

PROČ LIDÉ VĚŘÍ

mezináboženský dialog



judaismus

spiritualita

molitba

NEDŮVĚRA K CÍRKVÍM



náboženská  
identita



posvátno

PSYCHOLOGICKÁ A SOCIOLOGICKÁ ROVINA

posmrtný život



SPÍRITUÁLNÍ  
COPING

mystika

antisemitismus

NÁBOŽENSTVÍ A NÁSILÍ

teokracie  
sekularizace

islamofobie

# 3

## **Informační část – Co je dobré vědět o náboženství?**

Texty v informační části metodiky slouží jako odborná podpora pro učitele (či další zájemce o problematiku), aby daným tématům porozuměli. Nejedná se o typický učebnicový text pouze se základními daty, ale pozornost je věnována především souvislostem a těm aspektům dané oblasti, které jsou aktuální. Jejich cílem je reflektovat stereotypní či předsudečné představy, které se k jednotlivým tématům váží, vést k zamyšlení a směřovat čtenáře k tomu, aby se na věc podívali trochu jinak, než možná byli zvyklí.



Na základě výsledků mapování postojů žáků a potřeb učitelů byla vybrána následující témata:

- Náboženství a spiritualita
- Proč lidé věří aneb funkce náboženství
- Náboženství v České republice
- Mezináboženský dialog
- Náboženství a politika
- Náboženství a násilí
- Judaismus
- Křesťanství
- Islám
- Antisemitismus a islamofobie
- Nová náboženská hnutí

## 3.1 Náboženství a spiritualita

Jiří Motl

Náboženství je součástí lidské kultury od pravěku, o čemž svědčí již nejstarší archeologické nálezy. Náboženství se v různých podobách vyskytuje ve všech kulturách a dějinných epochách, přičemž náš kulturní okruh byl formován hlavně judaismem a křesťanstvím. V průběhu novověku však v Evropě docházelo k oslabování náboženských institucí a objevovali se lidé, kteří se vymezovali vůči všem formám náboženství – dnes je označujeme jako nevěřící nebo ateisty. Někteří osvícenští myslitelé byli dokonce přesvědčeni, že rozum a věda brzy přinesou odpovědi na všechny otázky a náboženství postupně vymizí, už ho lidé nebudou potřebovat. Tyto předpovědi se nenaplnily.

Při pokusech o vymezení náboženství se setkáváme s celou řadou problémů a dosud nemáme obecně přijímanou definici. Náboženství bývá často definováno prostřednictvím pojmu **posvátno**. Náboženství je pak vnímáno jako vztah konkrétního člověka k tomu, co považuje za posvátné. Posvátné je přitom to, čemu člověk prokazuje nejhlubší úctu.

V češtině je poněkud matoucí, že slovo náboženství skrývá ve svém kořeni slovo **bůh**. Etymologie by nás tedy mohla vést k tomu, že budeme pojmem náboženství označovat vztah člověka k bohu. Zde je zavádějící, že známe i tzv. **neteistická náboženství** (např. některé formy buddhismu). V angličtině, němčině a mnoha dalších západních jazycích je etymologie odlišná. Např. slovo *religion* má pravděpodobně etymologický základ v latinském slově **religare** – „znovu svázat“.<sup>56</sup> Jde tedy o „*bytostnou závaznost (re-ligio) člověka vůči něčemu, co ho radikálně přesahuje, co dává jeho životu smysl a řád, co určuje jeho systém hodnot, k čemu upíná svou naději, co je pro něj posvátné.*“<sup>57</sup> Náboženství tak nemusí být přímo spojeno s vírou v boha.

Problémem některých definic je, že jsou vymezeny poněkud široce. Např. výše zmíněná definice, která využívá pojmu posvátna, může zahrnovat i některé formy komunismu, v nichž člověk považuje za posvátné Marxovy spisy, chodí se klanět Leninovy do mauzolea, uctívá revoluci a věří,

---

56 Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada, str. 163.

57 Říčan, P.; Krejčířová, D. a kol. (2015). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, str. 562.

že komunismus zajistí ráj na zemi (v těchto případech hovoříme o **implicitním náboženství**).<sup>58</sup> Problematicnost pojmu náboženství tkví také v tom, že se jedná o produkt západní kultury a jeho použití je poněkud komplikované v jiných kulturních oblastech, kde tento pojem neznají. V jednotlivých jazycích pak jen těžko hledáme ekvivalentní pojmy. Přesto můžeme nalézt termíny, které se svým významem pojmu náboženství blíží. Např. v Indii to může být *dharma* (cesta, nauka), v Číně *tao* (cesta, základní princip).

Dnes se vedle pojmu náboženství také široce používá pojem **spiritualita**. Význam tohoto slova se v minulosti značně proměňoval. Termín vznikl v rámci křesťanské tradice, kde se jím dodnes označují zejména různé druhy křesťanské zbožnosti (např. karmelitánská spiritualita). Zásadní vývoj pojem prodělal ve 20. století, a to hlavně v souvislosti s nástupem kontrakultury a *nových náboženských hnutí*<sup>59</sup>, kdy získal obecnější význam a začal se používat i mimo kontext křesťanství. Postupně ho někteří lidé začali dávat do kontrastu s náboženstvím, přičemž spiritualitou označovali „to dobré“ z náboženství, tedy náboženství očištěné od zhoubných aspektů (dogmatismus, autoritářství atp.). Někteří stoupcí *New Age*<sup>60</sup> či nových náboženských hnutí se dokonce ztotožňují s pojmem spiritualita, ale odmítají být považováni za vyznavače náboženství. Často tento postoj vyjadřují větou: „*I am spiritual, but not religious.*“ (*Jsem duchovní, ale ne náboženský.*) Náboženství má tedy v tomto pojetí pejorativní konotace – na takové hodnotové zabarvení je třeba si při používání pojmu spiritualita dát pozor. Podívejme se na to, jak vnímá vztah mezi náboženstvím a spiritualitou jeden z předních odborníků Kenneth Pargament.

Pargament spiritualitu vnímá jako jádro náboženství. Pojem náboženství podle něj odkazuje k širšímu sociálnímu, institučnímu a kulturnímu kontextu spirituality.<sup>61</sup> Spiritualita se v tomto pojetí vztahuje primárně k individuálnímu prožívání, zatímco náboženství zahrnuje i společnost, nauky, rituály a instituce.<sup>62</sup> Pojem spiritualita se tedy týká spíše **psychologické roviny**, zatímco pojem náboženství spíše **rovinu sociální**.

Když mluvíme o náboženství, tak se také často používá pojem **víra**. Tento pojem je silně svázaný s abrahámovskými náboženstvími (judaismus, křesťanství a islám), jde o **vztah důvěry k Bohu**. Není to jen přesvědčení např. o tom, že Bůh stvořil Zemi, ale zejména je to způsob života. V běžné mluvě se používá označení „věřící“ pro každého, kdo má nějakou spiritualitu. V této příručce využíváme také spojení *duchovní praxe*<sup>63</sup> ve smyslu aktivit duchovního života (např. meditace, půst, pouť apod.). Dále se můžeme setkat s pojmem *religiozita*, který je blízký pojmu spiritualita.

Alternativou k pojmu náboženství je termín **duchovní tradice**. Sousloví duchovní tradice navozuje dojem dynamičnosti a vnitřní rozmanitosti, zatímco termín náboženství v mnoha lidech evokuje staticnost a monolitčnost. Mezi nejrozšířenější duchovní tradice řadíme křesťanskou tradici, tradici islámu, duchovní tradice Číny a duchovní tradice Indie.<sup>64</sup>

---

58 Implicitní formy náboženství mají znaky náboženství, ale odmítají označení náboženství. O implicitním náboženství můžeme mluvit také u některých lidí, kteří dnes cvičí jógu, kung-fu, tai-chi atp.

59 Viz kapitola *Nová náboženská hnutí* v informační části metodiky.

60 Hnutí Nového věku (*New Age*) je označení pro soubor nejrůznějších kultů s esoterním náboženským pozadím, které přijímají inspiraci z různých zdrojů a vymezují se vůči institucionálním podobám náboženství. *New Age* kombinuje např. astrologii, Jungovu koncepci archetypů, různé formy léčitelství, šamanismus atp.

61 Pargament, K. I. (2007). *Spiritually Integrated Psychotherapy: Understanding and Addressing Sacred*, str. 32.

62 Spirituální prožitky se mohou vyskytovat i mimo kontext institucionalizovaného náboženství. Např. když ekolog prožívá jednotu s přírodou a planetu oslovuje jako Matku Zemi.

63 Pojmy spirituální a duchovní jsou používány jako synonyma.

64 Více viz Vojtíšek, Z. (2007). *Hlavní duchovní tradice světa*, str. 121.

## Ateismus, náboženská indiference a „něcismus“

Pojem **ateismus** je užíván v různých významech. V užším slova smyslu je to vyhraněný postoj, kdy je člověk přesvědčen, že Bůh s nejvyšší pravděpodobností neexistuje. Takový člověk popírá existenci jakýchkoli nadpřirozených sil. Někdy jsou pojmem ateisté označováni lidé, kteří sice nevěří v Boha, jak ho popisuje např. křesťanství, ale sami přiznají, že v něco věří (v „něco mezi nebem a zemí“, v osud, v posmrtný život atp.). Tyto lidi Tomáš Halík označuje jako „**něcisty**“. Velké množství lidí v ČR nejsou přímo ateisté, ale spíše tzv. **nábožensky indiferentní**. Ti se o náboženství nezajímají a nemají v tomto směru žádné vyhraněné postoje. Spektrum tzv. nevěřících lidí je opravdu široké. Můžeme se setkat i s věřícími, kteří se např. prezentují jako křesťané, ale žijí tak, jako by Bůh neexistoval. V těchto případech je otázkou, jestli je považovat za věřící, nebo spíše za ateisty.<sup>65</sup>

Někteří autoři dokonce nachází společné prvky ateismu a náboženství. I ateismus je totiž světonázor založený na nějaké víře a je spojen s jistým hodnotovým systémem. Nadšený ateista může být pro svou věc zapálen podobně jako mnozí věřící. Mezi prožitky zapáleného ateisty a věřícího není příliš ostrý předěl. Věřící má mnohdy pochyby o své víře podobně jako nevěřící, který také někdy zapochybuje o svém přesvědčení. Mnohdy se stane, že si tzv. nevěřící v těžké chvíli řekne: „Pane Bože, proč?“ Můžeme se ale také setkat s tradičními věřícími, jejichž víra je vlašná a nijak zvlášť ji neprožívají. Dále se můžeme setkat s nevěřícími, kteří by rádi věřili, ale nevědí, jak na to. Ateista v sobě tedy má většinou kousek víry a věřící zase může být z části bezvěrec. Dialog věřícího s ateistou přitom může být mnohdy snadnější než s lidmi nábožensky indiferentními, kteří jsou bez chuti ptát se po hlubším smyslu života, po hodnotách atd. Myšlenka principiálních podobností mezi náboženským a ateistickým pohledem na svět je ovšem rezolutně odmítána autory z kruhu tzv. Nových ateistů, podle nichž je náboženská víra neslučitelná s důsledně praktikovaným racionalismem a humanismem.

Podle některých odborníků je člověk **přírozeně náboženský** (*homo religiosus*). Nevěřící tedy má také svojí spirituální rovinu, jenom ji ještě neodhalil. Tento postoj je však poněkud problematický – nevěřícím je podsouváno, že jsou ve skutečnosti věřící.

Existuje velké množství různých náboženství, která si jsou v mnoha ohledech podobná – mají své mýty, své rituály, vytvářejí etická pravidla atp. Zapomínat ale nesmíme ani na rozdíly. Rozdíly mezi náboženstvími nemusíme vnímat pouze jako zdroj sporů a konfliktů, ale také jako zdroj **obohacení a inspirace**. Zdrojem inspirace ale nejsou jen rozdíly mezi různými vírami, ale také různé formy nevíry. Dialogicky naladěný nevěřící může být pro věřícího obohacím, protože pokládá palčivé otázky, nastavuje věřícím zrcadlo a může být i morálním vzorem.

## Věřící lidé a náboženská identita

Spiritualita zaujímá velice důležité místo v životě mnoha lidí a u některých můžeme dokonce hovořit o tom, že je základem jejich **identity**.<sup>66</sup> Spiritualita u těchto lidí tvoří „*integrující centrum motivů, postojů a citů i kognitivní orientace, jádro osobní identity a smyslu života*.“<sup>67</sup> Spiritualita tedy v těchto případech výrazně ovlivňuje myšlení, prožívání a jednání jedince.<sup>68</sup>

---

65 Obecně se však v religionistice klade důraz na respekt k sebek porozumění jedince.

66 Zkoumání osobní identity se věnuje aktivita *Náboženská identita v kruzích* v této metodice.

67 Říčan, P. (2007a). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*, str. 147.

68 Někdy je spiritualita hybatelem významných změn v životě jedince, jindy zase životní změny podněcují náboženské prožívání. Mnohdy přitom není možné přesně odlišit, zda byly spirituální prožitky vyvolány životními změnami, nebo zda spirituální prožitky způsobily dané změny.

Identita je relativně stabilní složka osobnosti, která určuje to, s čím se lidé identifikují, za koho se považují, jaké hodnoty a etické principy zastávají, čemu přisuzují smysl (pro co stojí za to žít) a k jakým sociálním skupinám se hlásí. Identitu tak můžeme rozčlenit do jednotlivých složek: gender, národnost, společenské postavení, sociální role, povolání, kultura, subkultura, náboženství aj.

Sama náboženská identita je členitá a výrazně se liší i u členů jednoho společenství. Pro jednoho jsou zásadní spirituální prožitky, pro druhého jsou důležitější náboženská pravidla nebo filosofie. Pro identitu jednoho jsou zásadní zkušenosti s kontemplací, pro identitu druhého je to služba společenství. Někdo má svou náboženskou identitu opřenou více o církevní autority, někdo ji opírá spíše o zážitek božího zásahu nebo vyslyšené modlitby. Co tedy ovlivňuje utváření náboženské identity? Individuální podoba spirituality je ovlivněna tradicí, ve které je jedinec vychován, životní fází, národností, typem temperamentu (melancholik, choleric, flegmatik, sangvinik), životní zkušeností (např. vážná nemoc), kulturním prostředím atd.

Identita člověka prochází výraznými změnami zejména v době dospívání. Podle Erika Eriksona je dospívání obdobím, kdy je hlavním vývojovým úkolem **hledání identity**. Dospívající si začíná klást otázky jako: Čím chci být? Co je smyslem mého života? Čemu věřím? Jaké zastávám hodnoty a postoje? Dospívající velice často inklinují ke krajním postojovým orientacím a životním stylům. Někdy se toto období označuje jako *fáze druhého vzdoru*. Dospívající je silně kritický k autoritám, ale mnohdy i k sobě. Ve věřících rodinách je časté, že dítě v pubertě odmítá chodit do kostela, vymezuje se vůči pravidlům společenství, případně od víry přímo odpadá. Děti z rodin nevěřících si zase mohou začít klást otázky po posmrtném životě, po existenci nějaké vyšší moci, což někdy vyústí do náboženské konverze.

Člověk, který vyrůstá v náboženském prostředí, bývá formován cílenou **náboženskou výchovou**. Jeho vztah k náboženství ovlivňuje zejména spiritualita jeho rodičů, která se projevuje nejen tím, co rodiče dítěti říkají, ale hlavně tím, jak se sami chovají. V monoteistických tradicích můžeme sledovat, jak si každý věřící utváří specifickou představu Boha. Něčí Bůh je milosrdný, jiný má Boha nesmlouvavého. Individuální představy Boha často odrážejí typ rodinné výchovy.

Co to vlastně znamená, když je člověk stoupenec nějakého náboženství? Někdy lidé v tomto směru podléhají stereotypům a představují si, že **být věřící** nutně znamená věřit v Boha, modlit se, chodit do kostela, odmítat evoluční teorii atp. Je však mnoho lidí, kteří se považují např. za muslima nebo křesťana, ale neprovozují žádnou duchovní praxi a mnohdy se jejich náboženství v jejich životě nijak neodráží. Individuální podoby náboženskosti často vybočují z toho, jak obvykle vnímáme kategorie jako muslim, křesťan, buddhista aj. Např. držitel Nobelovy ceny za literaturu Orhan Pamuk se považuje za *kulturního muslima*, což v jeho pojetí nezahrnuje víru v osobního Boha. Jiným příkladem takového vybočení jsou křesťané, kteří věří v reinkarnaci.

Mnozí lidé se výrazně identifikují s jednou církví a vše, co pro svůj duchovní život potřebují, nacházejí v tomto společenství. Můžeme se však setkat s lidmi, kteří svou spiritualitu staví na dvou i více duchovních tradicích. V těchto případech hovoříme o tzv. **sdílené náboženské identitě**. Pojem se hodí například pro fenomén *JuBu*, kdy někteří dnešní Židé praktikují judaismus a buddhismus zároveň. Oproti **synkretismu**<sup>69</sup> se zde jednotlivé tradice nerozpadají a nerozměňují.

---

69 Splývání či skládání náboženských a kulturních prvků různých národních či náboženských tradic v jeden celek. Synkretismus je příznačný pro období helénismu. V současnosti se o synkretismu mluví například v souvislosti s kaodaismem ve Vietnamu.

Když se řekne „duchovní život“, mnoho lidí si v první chvíli představí chození do kostela. Kromě skupinových forem má však každý věřící člověk svůj osobní, **individuální způsob**, jakým vyjadřuje svůj vztah k posvátnu. Někteří lidé preferují praxi ve skupině, někdo jiný naopak o samotě. Někdo se raději modlí v kostele, jiný doma a další se zase cítí být více v kontaktu se spirituální rovinou existence v přírodě.

#### Doporučená literatura:

Vojtíšek, Z., Dušek, P., Motl, J. (2012). *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Vyd. 1., Praha: Portál.

Štampach, I. (2012). *Náboženství v dialogu*. Praha: Portál.

Küng, H. (2007). *Po stopách náboženství*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

## 3.2 Proč lidé věří aneb funkce náboženství

Jiří Motl

Jelikož náboženství nacházíme na všech kontinentech a ve všech kulturách, zdá se, že se jedná o něco, co lidé potřebují. Náboženství věřícím **uspokojuje řadu potřeb**, jakými jsou např. potřeba bezpečí, jistoty a řádu, potřeba blízkých vztahů a společenství, které člověka přijímá, potřeba spravedlnosti či potřeba smyslu života. Podle Abrahama Maslowa je dokonce v pyramidě potřeb na vrcholu potřeba *transcendence* (přesahu). Náboženství poskytuje účinné nástroje ke snížení úzkosti ze smrti a zprostředkovává prožitek radosti a pokoje. Náboženství též může pomoci zachovávat zdravou sebeúctu, poskytuje hodnotovou orientaci<sup>70</sup>, oporu v dobách nejistoty, posiluje naději atd.

Tyto potřeby je možné uspokojit i jiným způsobem než skrze náboženství, ale náboženství jsou v tomto směru osvědčeným nástrojem. Náboženskou diverzitu můžeme v tomto směru vnímat jako žádoucí, jelikož různé formy spirituality odpovídají na různé potřeby lidí. Lze zde nabídnout přirovnání, že lidé a jejich společenství trpí rozličnými „nemocemi“ a různé nemoci vyžadují různé léky. Někdy ale náboženství uspokojuje potřeby způsobem, který je morálně problematický. Jde o případy, kdy např. náboženství slouží k potvrzení vlastní nadřazenosti nebo je využíváno jako nástroj manipulace a zvyšování moci nad druhými.<sup>71</sup>

Někteří kritici náboženství označují náboženství jako berličku. Otázkou ale je, proč by člověk neměl používat takovou berličku, o kterou by se mohl v těžkých dobách opřít. Víra nemusí být jen berlička, o kterou se slabý člověk opírá, ale také berlou, se kterou člověk hrdě kráčí životem (jako poutník, nebo jako pastýř).

Osvícenší myslitelé se často domnívali, že poznání, které racionální filosofie a věda přinesou, povede k vyřešení takřka všech problémů světa a náboženství nakonec nebude potřeba. Náboženství bylo vnímáno jako přežitek, Sigmund Freud dokonce tvrdil, že náboženství je „kolektivní neuróza“ a předpokládal, že náboženství postupně nahradí psychoanalýza.

---

70 Důležitou funkcí náboženství je, že nabízejí hodnotový systém a přispívají k zvnitřnění hodnot.

71 Zdá se, že náboženství je destruktivní, jestliže se stává ideologií, která prosazuje jednu formu víry jako jedinou možnou. Mnohdy jsou pak lidé ochotni tuto víru šířit i za cenu násilí. Zároveň se ukazuje, že náboženství mohou společnosti i jedinci prospívat, pomáhat, být oporou atp. Jde zejména o takové formy, které jsou dialogicky nalaďené a které nelpí na tom, aby všichni ostatní věřili tomu, čemu oni věří.

Dvě světové války a nástup destruktivních ideologií v první polovině dvacátého století pak u některých intelektuálů vedly k rozčarování, neboť ti předpokládali, že postupující společenský a technologický rozvoj na jedné straně a ustupující zbožnost na straně druhé značí počátek „lepšího světa“.

I v současnosti má náboženství pro většinu světové populace stále velký význam. Mnoho věřících se domnívá, že ačkoli je věda mocná a umí odpovědět na množství otázek, stále zůstává mnoho problémů, k nimž se dosud uspokojivě vyjádřit nedokáže. Jde zejména o otázky etiky, mezilidských vztahů či smyslu života. Toto jsou oblasti, kde je stále pro velké množství lidí náboženství nepostradatelné.

### **Spirituální coping**

Každý člověk zvládá psychickou zátěž jinak a volí jiné strategie, jak se s tímto stresem vyrovnat. Jde o tzv. **copingové strategie**, tedy o způsoby zvládání těžkých životních událostí nebo obecněji strategie, které mají „vést ke zmírnění stresu“. Takové strategie nabízí i náboženství – mluvíme o tzv. *spirituálním copingu*.<sup>72</sup>

Již Freud upozorňoval na to, jak náboženství tlumí **úzkost ze smrti** příslibem posmrtného života.<sup>73</sup> Víra, že smrtí život nekončí, působí hlavně u umírajících anxiolyticky (tzn. odstraňuje nebo snižuje úzkost, duševní napětí) a antidepresivně.<sup>74</sup> Otázky související se smrtí byly vždy úzce spjaty se spiritualitou a duchovní tradice již od úsvitu dějin hledají cesty, jak se se strachem ze smrti vyrovnat. Zároveň nelze téma smrti oddělit od otázek spjatých s vedením správného života. Vědomí smrtelnosti totiž často dodává životu váhu a učí člověka odpovědnosti.

Různé duchovní tradice rozvinuly nepřeborné množství konceptů smrti, díky nimž se naučily s vědomím smrti žít. Většinou pracují s konceptem duše, která neumírá smrtí těla – je na něm do větší či menší míry nezávislá. Některé duchovní tradice věří, že se jednota těla a duše obnoví (vzkříšením či zmrtvýchvstáním), podle jiných duše tělo opouští, aby žila v jiném světě. Další formou uchopení smrtelnosti jsou systémy pracující s reinkarnací (koloběh znovuzrození) – člověk, který zemře, se podle nich znovu narodí.

---

72 Náboženství se ale může pro člověka stát i stresorem (např. představa přísného trestajícího Boha či strašení pekelnými muky, silný tlak určitého náboženského společenství na dodržování pravidel, omezování kontaktů s rodinou atp.).

73 Grzymala-Moszcynska, H.; Beit-Hallahmi, B. (1996). *Religion, psychopathology and coping, International Series in the Psychology of Religion*, str. 61.

74 Říčan, P.; Krejčířová, D. a kol. (2015). *Dětská klinická psychologie*, str. 571.



## Posmrtný život

Většina duchovních tradic slibuje posmrtný život, ať už zde na zemi, nebo na onom světě. Vyhlídka na posmrtný život však není spojena jen s útechou, ale i s pocitem nejistoty, odpovědnosti, se strachem ze zavržení atd. Duchovní tradice totiž neslibují jen blaženost na onom světě (ráj, nebe atp.), ale také varují před světem plným utrpení, do kterého se člověk také může dostat (peklo, říše duchů atp.). Tento svět je někdy dokonce popisován jako místo, kde bude duše hříšníka trpět navěky. V mnoha tradicích je tedy rozvinutá víra v poslední soud, kde se člověk zodpovídá z toho, co v životě vykonal, nebo naopak nevykonal. Podle svých zásluh pak dostane odměnu, nebo je potrestán.

Někdy se např. zjednodušeně říká, že ti, kteří věří v reinkarnaci, mají sklon žít nezodpovědně, protože jsou přesvědčeni, že budou mít ještě mnoho možností své chyby napravit. Naopak v systémech, kde je život považován za jedinečný a neopakovatelný, by měli věřící, podle této zjednodušující optiky, žít odpovědněji a více si vážit života. Je pravdou, že oba koncepty mohou mít tento dopad na uvažování věřícího, ale zpravidla je to mnohem složitější, je zde totiž ve hře mnohem více faktorů. Například někteří náboženští extrémisté sice věří v jedinečnost a neopakovatelnost lidského života, ale i přesto jsou ochotni zabít ve jménu božím. Na druhé straně existují lidé, kteří věří v reinkarnaci a přitom si hluboce váží života a rozhodnou se zasvětit svůj život například ochraně lidských práv nebo péči o staré a umírající lidi. Tyto kontrastní příklady zde mají sloužit jako ilustrace toho, jak nás mohou schematické modely odvádět od skutečného stavu věcí. Skutečnost je vždy pestřejší než naše schémata.

Jedním z důvodů, proč spiritualita může pomáhat v zátěžových situacích, je to, že vtiskuje smysl **utrpení**.<sup>75</sup> Jednotlivé duchovní tradice přitom vnímají roli utrpení odlišně. Ve chvíli, kdy utrpení nabývá spirituální smysl, stává se zpravidla snesitelnějším. Člověk může ve svém utrpení nalézat nějaká pozitiva – příkladem může být lidové rčení: „*Koho Pánbůh miluje, toho křížkem navštívuje*.“ Velice rozšířeným copingem je v rámci náboženství **smíření** – přijetí určité situace, „mělo to tak být“. Častou strategií křesťanů při zvládnutí těžkých životních situací je předložení, předání či odevzdání svých strastí Bohu. Tato strategie však nutně neznamená pasivitu, mnohdy dodává člověku síly k dalšímu jednání.

Jako formu copingového mechanismu je možné použít **modlitbu**, při níž člověk může zažít pocit, že mu někdo naslouchá, že má koho požádat o pomoc, že má životního průvodce. Člověk během modlitby může také zažít pocit odpuštění hříchů.<sup>76</sup>

Velice oblíbenou copingovou strategií je **meditace**. Existuje mnoho druhů meditací, některé využívají imaginaci, některé pracují s prostým uvědomováním přítomného okamžiku – často je cílem meditace právě bdělá pozornost k tomu, co se děje „tady a teď“, což ve svém důsledku může

75 Mohr, S., Brandt, P-Y., Borrás, L., Gilliéron, Ch., Huguelet, P. (2006). *Toward an Integration of Spirituality and Religiosity into the Psychosocial Dimension of Schizophrenia*, str. 1952–1959.

76 Grzymala-Moszczyńska, H.; Beit-Hallahimi, B. (1996). Cit. d., str. 40.

výrazně pomoci ke zmírnění stresu.<sup>77</sup> Meditace může probíhat vsedě, ale také během běžných denních činností. V křesťanské tradici je obdobná metoda nazývána jako modlitba ticha nebo *kontemplace*.

V neposlední řadě náboženství poskytují **rituály**, které pomáhají člověku v přechodu mezi jednotlivými životními fázemi – jde o tzv. přechodové rituály (křest, obřizka, svatba, pohřeb, různé formy tzv. zkoušek dospělosti atp.). Potřeba přechodových rituálů je patrná také z toho, že i v rámci sekulární společnosti vznikají snahy o vytvoření nenáboženské obdoby těchto rituálů (vítání občánků, sekulární sňatky, pohřby atd.).

## Spirituální prožitky

Hovoříme-li o funkci náboženství, je potřeba také zmínit roli spirituálních prožitků, v nichž člověk zažívá setkání s posvátnem, tedy tím, co ho přesahuje (blíže viz kapitola Náboženství a spiritualita). Porozumění těmto prožitkům nám může pomoci **porozumět světu nábožensky založeného člověka**.

Můžeme se setkat s různými druhy spirituálních prožitků. Za většinou z nich lze vysledovat konkrétní náboženskou tradici. Některé se ovšem mohou vyskytovat i mimo organizované náboženství.<sup>78</sup> Spirituální prožitky obvykle souvisejí s otázkou smyslu života a často vedou ke změnám hodnotové orientace, což se pak mnohdy projeví v příklonu k jednání, které přesahuje rámec osobních zájmů.<sup>79</sup> Spirituální prožitky můžeme rozlišit na běžné a mimořádné.

- **Běžné spirituální prožitky**

Nejsou tak okázalé, jako ty mimořádné, někdy jsou však považovány za hodnotnější. Často doprovázejí i běžné denní činnosti a naplňují tak cíl mnoha duchovních tradic, který spočívá v tom, aby spiritualita prodchnula celý život. Prostá radost z pěkného dne tak může nabýt spirituální rozměr. Podobně je to s prožitkem lásky k bližnímu, shovívavostí k někomu, kdo nám není sympatický, vyjádřením soustrasti, účinnou lítostí, strachem ze selhání, nadšením atd. Podstatným spirituálním prožitkem je také pocit viny (který je pro věřícího někdy velice trýznivý) a s ním související prožitek odpuštění. Pavel Říčan vyjmenovává tyto základní formy spirituálních prožitků: úcta, strach, důvěra, naděje, láska, pokoj, radost, nutkání se sdílet, pokora, svoboda, vděčnost, inspirace, jistota, zkušenost vyslyšené modlitby, smysl života, čistota, pravda, touha po osobní dokonalosti, hněv a dojem, že je někdo přítomen.<sup>80</sup>

---

77 Buddhistická meditace vzhledu (vipassana) inspirovala na konci sedmdesátých let profesora na Univerzitě v Massachusetts Jona Kabat-Zinna k vytvoření osmítýdenního programu Snižování stresu založeného na všímavosti (Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR). Tento program a jeho varianty jsou v současnosti na Západě velmi populární. Více viz např. publikace Williams, M., Pennman, D.: *Všímavost: jak najít klid v uspěchaném světě* nebo [http://praveted.info/co\\_je\\_mindfulness](http://praveted.info/co_je_mindfulness).

78 Říčan, P. (2007b). *Psychologie náboženství a spirituality*, str. 46.

79 Tato kapitola vychází z již dříve publikovaného textu: Vojtíšek, Z., Dušek, P., Motl, J. (2012). *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál.

80 Říčan, P. (2007b). Cit. d., str. 88–92.



- **Mimořádné spirituální prožitky**

Pro dnešní dobu je typický jakýsi kult mimořádných zážitků. Lidé cestují po celém světě, aby zažili něco výjimečného či exotického, lezou na vysoké hory, potápějí se, skáčou s padákem atd. Podobná honba za netradičními zážitky zachvátila i náboženskou scénu. Lidé touží po mimořádných spirituálních prožitcích, které bývají vyzdvihovány jako hlavní cíl duchovní praxe – usilují o osvětlení, extázi, trans, vytržení, procitnutí, splynutí s Bohem atd. Tyto mimořádné spirituální prožitky bývají někdy spojovány se změněnými stavy vědomí.

### Mystika

Mimořádné spirituální prožitky dostávají často přívlastek **mystické**. Pojem mystika je odvozen od řeckého slova *myo* (zavírat), které odkazuje k zavírání očí, jež má pomoci k probuzení zraku vnitřního. V mystice jde tedy o obrácení pozornosti do nitra, což má vést k bezprostřednímu nahlédnutí Boha nebo vyššího jsočina. Pojem mystika je ovšem úzce svázán se západní duchovní tradicí, je tedy otázkou, zda je vhodné tento pojem užívat například v souvislosti s buddhismem.

V západní tradici je mystická cesta spojována s intenzívními prožitky Boží přítomnosti nebo přímo se stavem sjednocení s Bohem. Tato zkušenost je přitom těžko popsatelná a k jejímu porozumění je třeba osobní zkušenost. Mystikové proto většinou zaujímali skeptický postoj k pojmovému zachycení nejvyšší skutečnosti, kterou podle nich není možné jednoznačně pojmově fixovat.

Na současnou poptávku po mimořádných zážitcích odpovídají zejména **alternativní duchovní proudy**, které nabízejí např. astrální cestování (prožitky mimo tělo), regrese do minulých životů, různé parapsychologické jevy (vize budoucích událostí, telepatie atd.), stavy šamanského vytržení, napojení na pramen moudrosti, sjednocení s univerzem atd. Výklady těchto prožitků se často opírají o některé západní psychology (o C. G. Junga, Abrahama Maslowa a další) a k jejich vyvolání slouží široká škála technik: rytmické bubnování, holotropní dýchání, reiki, imaginační techniky, tanec, drogy (zejména halucinogenní) atd.

Vyzdvihování změněných (nebo také rozšířených) stavů vědomí je mnohdy neseno jakýmsi konzumním étosem a značně zkresluje představy lidí o tom, co jsou spirituální prožitky. To, co bývá popisováno jako mimořádné spirituální prožitky, je totiž v duchovním životě většiny lidí výjimečnou událostí, která je efektní, ale z hlediska spirituality jako celku může jít o okrajový fenomén nebo pouze o vedlejší produkt duchovní praxe.

Honba za mimořádnými zážitky patrně souvisí s konzumním a výkonnostním přístupem k životu. Tento přístup ke spiritualitě z ní dělá jakýsi „výkonnostní sport“. Vypjaté úsilí o získání mimořádných spirituálních prožitků může být kontraproduktivní. Změněné stavy vědomí mohou nastoupit s takovou silou, že člověka zcela zahltí, a ten pak mnohdy není schopen záplavu prožitků zpracovat. To může vyvolat i vážnou duševní krizi. Pokud je ale tento stav včas podchyten kompetentním odborníkem (terapeut, duchovní, psychiatr aj.), může vyústit v proces duchovního zrání.

Mimořádné spirituální prožitky se od těch běžných liší svou intenzitou. Tyto prožitky se člověka zmocňují s obrovskou silou, čímž mu pomáhají vystoupit z vyjetých kolejí. Mohou tedy být prevencí mechanické a vnějškové religiozity.

Se spirituálními prožitky se můžeme setkat i mimo kontext konkrétní duchovní tradice, ač bývají popisovány slovy až náboženského charakteru. Příkladem může být prožitek překročení hranic vlastního já, který je vnímán jako sjednocení s přírodou. S takovými prožitky se dnes často setkáváme i v souvislosti s požitím drog. Pod vlivem těchto látek se člověku většinou rozpadají schémata, jimiž běžně uchopuje svět a skrze něž je zvyklý rozumět i sobě samému. Tato zkušenost může (a to i po odeznění účinku drogy) podněcovat řadu duchovních otázek. Podobné prožitky můžeme zakusit také během existenciálně významných okamžiků našeho života, které mohou být doprovázeny pocitem souladu s vesmírným řádem, úžasem nad hloubkou tajemství života nebo pocitem, že se nic neděje náhodou.

#### Doporučená literatura:

Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. 1. vyd. Praha: Portál.

Halík, T. (2006). *Prolínání světů: Ze života světových náboženství*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Frankl, V. E. (2007). *Psychoterapie a náboženství: Hledání nejvyššího smyslu*. Praha: Cesta.

## 3.3 Náboženství v České republice

Jiří Motl

### Historické souvislosti vztahu Čechů k náboženství

V souvislosti s náboženskými válkami v Evropě začali mnozí myslitelé prosazovat náboženskou svobodu.<sup>81</sup> Tento proces byl spojen i s tím, že během novověku církev postupně ztrácely moc. Probíhá tedy tzv. **sekularizace** (oslabení vlivu náboženství a jeho institucí), nešlo však o postupné mizení náboženství, ale spíše o proces **privatizace** (odsunutí náboženství ze společenské sféry do sféry privátní). Sekularizace u nás výrazně postoupila po nástupu komunistického režimu v r. 1948, který prosazoval Marxovu tezi, že náboženství je opium lidstva. Náboženství bylo považováno za přežitek, za iluzi, která měla sloužit k vykořisťování lidí. Tato situace komplikovala život věřícím i hledajícím nevěřícím, náboženství bylo do značné míry tabuizováno. O duchovních otázkách se často člověk neměl s kým poradit, a když to udělal, tak se vystavoval riziku, že budou jeho prožitky bagatelizovány, zesměšňovány a v krajních případech označeny i za chorobné. Tyto tendence u nás do určité míry přetrvávají dodnes. Pro české prostředí je specifické, že lidé často vnímají svou spiritualitu jako něco velice intimního a otázky na toto téma mohou vnímat jako nepatřičné. V jiných zemích je víra většinou běžným tématem hovorů, a to i mezi cizími lidmi.

Odsunutí náboženství do privátní sféry je podle Tomáše Halíka spojeno s tím, že je spiritualita mnohých lidí infantilní. Ke zrání víry totiž přispívá i to, že o ní člověk s druhými lidmi hovoří. Důležité je vést dialog i s lidmi, kteří ke spiritualitě přistupují jinak. Tímto se tříbí postoje a hodnoty, což přispívá k rozvoji osobnosti.

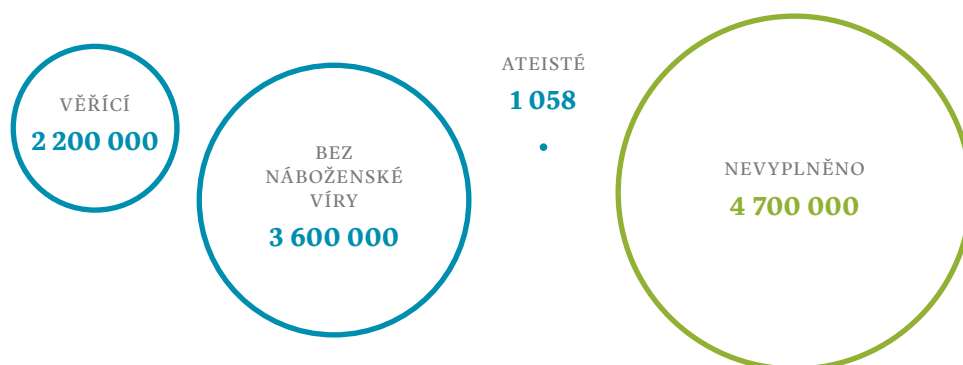
V Čechách panuje značná **nedůvěra k církvím**, která má hlubokou historii. Její počátek můžeme spatřovat již v době husitství, kdy byl církevní establishment tvrdě kritizován. Další důležitou

---

81 Mezi tyto osobnosti patřil například i Jan Ámos Komenský.

kapitolou v tomto směru byla nucená rekatolizace po bitvě na Bílé hoře. Odpor vůči náboženským institucím se prohloubil také emancipací českého národa v 19. stol. a vymezením se vůči rakouskému císařství, které bylo spojeno s církví. Tento odpor pak dále podpořilo čtyřicet let komunistické totality. Po roce 1989 sice došlo k návratu náboženství do společenského prostoru, ale nedůvěra vůči institucionálním formám náboženství zůstává.

O České republice se někdy nepřesně mluví jako o **nejateističtější** zemi světa.<sup>82</sup> Již jsme však v kapitole Náboženství a spiritualita zmínili, že není snadné stanovit, koho považovat za ateistu a co to vlastně znamená. Zajímavé je, že k ateismu se podle posledního **sčítání v r. 2011** přihlásilo v ČR jen 1 058 lidí. K víře se přihlásilo 2,2 milionů lidí, 3,6 milionů zaškrtnulo kolonku „bez náboženské víry“ a 4,7 milionů lidí kolonku nevyplnilo. V ČR můžeme zaznamenat významné regionální rozdíly, např. v Ústeckém kraji se hlásí k víře 10 % lidí, zatímco ve Zlínském kraji je to 28 %.<sup>83</sup>



V současné době je v ČR registrováno celkem 38 církví a náboženských společností. Kromě nich je u nás ale bezpočet neregistrovaných náboženských společností (např. Scientologická církev, Česká pohanská společnost, Zenová škola Kwan-Um aj.). Nejpočetnější skupinou je Římskokatolická církev, podle sčítání lidu z r. 2011 se k ní hlásí 10 % obyvatel ČR. Vedle katolické církve zde působí různé protestantské (např. Českobratrská církev evangelická – cca 52 000 obyvatel) a pravoslavné křesťanské skupiny (např. Pravoslavná církev v českých zemích – cca 21 000 obyvatel). Pro české prostředí je také důležitou skupinou Církev československá husitská (cca 39 000 obyvatel). Ta vznikla v r. 1920 a její jádro vytvořili kněží, kteří opustili katolickou církev.

K menším skupinám v ČR patří muslimové – k islámu (Ústředí muslimských obcí, islám) se přihlásilo 3 358 obyvatel. K buddhismu se přihlásilo 6 101 lidí – kromě Čechů také Vietnamců, kteří jsou u nás jednou z největších etnických menšin. K židovskému vyznání se přihlásilo 1 474 obyvatel (Federace židovských obcí, judaismus). Překvapivě velké množství lidí se přihlásilo k náboženství Jedi (víra odkazující na rytíře Jedi ze sci-fi série Star Wars). Přihlásilo se k němu 15 055 lidí, je přitom zřejmé, že mnoho z nich to udělalo z recese.

Současný svět se výrazně globalizuje a náboženství z různých konců světa se díky tomuto procesu dostávají i do ČR. Někdy tato náboženství přicházejí s cizinci, kteří zde žijí, jindy si cestu k nějakému „exotickému“ náboženství najdou Češi sami. Dnes je například časté, že lidé rozvíjejí svou spiritualitu pomocí duchovních tradic dálného východu (buddhismus, taoismus).

82 K problematice říká religionista Zdeněk Vojtíšek: „Češi asi nejsou méně religiózní než jiné národy. Pocit, že jsme nejateističtější, souvisí s tím, že náboženství spojujeme jenom s náboženskými institucemi. My Češi – a v tom jsme skutečně výjimeční – nemáme rádi náboženské instituce, církve.“

Zdroj: Trachtová, Z. (2017). Religionista: Česká tolerance je mýtus, místo sekt se dnes děšíme islámu.

83 Český statistický úřad (2011). Obyvatelstvo podle národnosti a podle náboženské víry k 26. 3. 2011.

## Co vlastně znamenají čísla získaná při sčítání lidu?

Při interpretaci výše uvedených čísel je třeba vzít v potaz, že skoro polovina lidí položku týkající se náboženského vyznání vůbec nevyplnila a asi třetina zaškrtnla kolonku „bez náboženské víry“. Otázkou je, co si lidé představují pod tím být bez náboženské víry a jací lidé kolonku nevyplnili a proč. Mezi těmito lidmi budou jistě i věřící lidé, kteří svou víru považují za intimní a rozhodnou se kolonku nevyplnit, dále lidé nábožensky indiferentní, ale také velké množství tzv. něcistů (věří v něco mezi nebem a zemí, něco nadpřirozeného, prozřetelnost, něco nad námi, vyšší moc, vesmírnou energii atp.). V ČR např. existuje velké množství lidí, kteří se považují za nenáboženské, ale věří v horoskopy a inklinují k ezoterické spiritualitě. Ta má také velký prostor v médiích – řada časopisů má rubriku horoskopy, dokonce existují speciální televizní kanály (Ezo TV, Volejte věštce atp.).

Dále je třeba mít na paměti, že zmíněné náboženské skupiny nejsou homogenní a uzavřené celky. Tyto skupiny jsou zpravidla vnitřně značně rozmanité. Např. v katolické církvi můžeme najít konzervativnější křesťany, ale také velice liberální. Máme tu ultrakonzervativní židovské obce, ale také obce reformní (liberální). Značně diverzifikovanou skupinou u nás jsou také muslimové, jejichž mediální obraz je značně pokřiven. Z mediálního obrazu se zdá, že jde o celistvou skupinu, která se vyznačuje tím, že odmítá hodnoty naší společnosti. Skutečnost je taková, že muslimové, kteří u nás žijí, jsou velice různí. Čeští muslimové pocházejí z více než sedmdesáti zemí, přičemž žádná národnost výrazně nedominovala. Někteří muslimové jsou konzervativnější, ale mnozí jsou liberální a sami si přejí sekulární státní uspořádání. Dále tu máme muslimy praktikující i ty, kteří jsou spíše formální (nepraktikují, nezajímají se o náboženství). Můžeme se též setkat s několika stovkami českých konvertitů, přičemž počet žen, které konvertují k islámu, výrazně převyšuje počet mužů.

### Doporučená literatura:

- Vojtíšek, Z. (2004). *Encyklopedie náboženských směrů v České republice*. Praha: Portál.  
Štampach, I. (2010). *Na nových stezkách ducha: Přehled a analýza současné religiozity*. Praha: Vyšehrad.  
Václavík, D. (2009). *Náboženství a moderní česká společnost*. Praha: Grada.  
Hamplová, D. (2013). *Náboženství v české společnosti na prahu 3. tisíciletí*. Praha: Karolinum.

## 3.4 Mezináboženský dialog

Ruth Jochanan Weiniger

*Hledíme na stejné hvězdy, klene se nad námi společné nebe, obklopuje nás tentýž svět. Co záleží na tom, jakou cestou se každý snaží dobrat pravdy? K tak velikému tajemství nevede jen jedna cesta.*

(Quintus Aurelius Symmachus, 384 o. l.)

Mezináboženský dialog je velmi mladé sousloví, které se rozšířilo až ve dvacátém století. Původní význam slova dialog pochází z řeckého *dia* (skrze) a *logos* (slovo, řeč). Řekové jej chápali většinou jako metodu, jak společným uvažováním v rozhovoru dosáhnout vzájemné shody (v politickém životě) či hlubšího poznání (ve filosofii).

Od starověku si příslušníci různých náboženství při vzájemných kontaktech uvědomovali rozdílnosti v náboženských systémech, bozích atd. V polyteismu se nabízí možnost vnímat různost bohů jednotlivých kultur jako různá jména pro stejné božské skutečnosti. To dělali Řekové a Římané, často s motivem pojmout božstva podmaněných etnik do vlastního panteonu (např.

egyptská Isis je „vlastně“ řecká Déméter). Problémy nastávaly, když se jiné náboženství dostalo do střetu s nábožensko-politickou ideologií, jako například s kultem císaře (židovské náboženství, některé mysterijní kultury apod.).

Monoteistická náboženství mají tendenci vytvářet vzorec: Jediný Bůh – jediná pravda – jediná životní praxe – jediná pozemská reprezentace. V tom je situace jiná oproti polyteismu, který s pluralitou bohů může (ale nemusí nutně) připouštět různost praxe i poznání.

Po prohlášení křesťanství za státní náboženství Římské říše se na evropském kontinentu zredukovala různost náboženství. Ve středověku pak nastává situace, kdy je naprostá většina obyvatelstva křesťanského vyznání a na okraji společnosti existuje židovská menšina. Výjimku tvořily muslimské části Pyrenejského poloostrova, kde spolu žili křesťané, židé a muslimové pod nadvládou islámu jako dominujícího a státního náboženství, přičemž příslušníci jiných náboženství než islámu museli platit „daň z hlavy“ – *džizja*. Toto setkávání přineslo první reflexi podobností a rozdílů těchto tří náboženství. Ze středověku pocházejí i klasické disputace o to, které náboženství je pravé.<sup>84</sup>

Osvícenství, reagující na náboženské (vnitrokřesťanské) spory v Evropě a zároveň reflektující zprávy o náboženstvích v jiných částech světa, přišlo s myšlenkou založení společnosti na univerzálním lidství (*humanita*). Vycházelo přitom z křesťanského univerzalizmu. Příkladem může být Lessingovo podobenství o třech prstenech v dramatu *Moudrý Nathan*.<sup>85</sup> Goethe vyjádřil rozdíl mezi **tolerancí** (toleruji něco, co musím, něco nepříjemného po nutnou dobu) a **respektem** (úcta k jinému názoru, postoji). Objevovala se ovšem i přísná odsouzení všech náboženství (Heiného princezna o rabínovi a knězi: „*Oba smrdí.*“). Z této doby se datuje i představa konečného „sjednocení všech náboženství“ do jakéhosi jediného a univerzálního náboženství (náboženství lidství, rozumu apod.), které všechna dosavadní překoná a nahradí.

Dnes známý mezináboženský dialog je snahou příslušníků různých náboženství o navázání vzájemných kontaktů, v ideálním případě s cílem vzájemného poznání a spolupráce. Od 20. století postupně získává také institucionalizovanou a celosvětovou podobu.

V českém prostředí vznikal mezináboženský dialog neorganizovaně v období komunismu, kdy se setkávali odpůrci režimu různých vyznání a světonázorů. Zajímavou roli zde sehrála *Unitaria* – náboženská společnost českých unitářů, která vzhledem ke speciálnímu statutu mohla pořádat přednášky o různých duchovních tématech (jóga, buddhismus, křesťanská mystika) umožňující vznik kontaktů a následná neformální setkání.

**Vztahy mezi náboženstvími** lze pracovně rozdělit (dle religionisty Pavla Hoška):

- **Exkluzivismus** – Postoj předpokládající výlučnou pravdivost jednoho (vlastního) náboženství. Ostatní jsou buď nepravdivá (mylná), nebo jsou přímo vytvořena negativními mocnostmi.
  - › Příklad: Cypriánův výrok „*Mimo církev není spásy*“.<sup>86</sup>

84 Viz Saadja Gaon: *Knihy Kuzari*; disputace v Barceloně 1263.

85 Když se sultán (muslim) táže moudrého Nathana (žida) na pravdu, ten říká, že ji „nemá hotově“ (jako peníze), že si musí pomoci pohádkou: Tři synové krále (judaismus, křesťanství, islám) dostanou od otce po prstenu, všechny jsou stejné a není jisté, který je pravý (předpoklad jediné pravdy). Co mají dělat? – Každý má žít tak ctnostně, jako by měl pravý prsten a s ním spojenou odpovědnost.

86 Názory na doslovnost výkladu tohoto klasického výroku se různí. Tomáš Halík například upozorňuje, že „(...) i Cypriánovu větu „*mimo církev není spásy*“ je třeba chápat v určitém dějinném kontextu, a to jako povzbuzení křesťanů k věrnosti církvi v čase pronásledování, spíše než jako autoritativní soud o pekelném osudu nekatolíků.“ Zdroj: Hošek, P. (2003). *S pořádně odřenou kůží*.

Ať už Cyprián svůj výrok myslel jakkoliv, sloužil po staletí jako opora exkluzivismu.

- **Inkluzivismus** – Akceptace různosti náboženství, ovšem s tím, že určité (mé vlastní) náboženství je nejlepší a nejvyšší možnou formou duchovního směřování. Ostatní náboženství mají jistou míru pravdy, kterou má (moje) náboženství v plnosti.
  - › Příklad: Učení katolického teologa Karla Rahnera (1904–1984) o jinověrcích jako anonymních křesťanech.
- **Pluralismus** – Předpoklad, že žádné náboženství nemá přednost před druhými, všechna si zaslouží stejný respekt.
  - › Příklad: Gándhího výrok: „*Po dlouhých studiích a mnoha zkušenostech jsem dospěl k těmto závěrům: 1) Všechna náboženství jsou správná. 2) Všechna náboženství se v něčem mýlí. 3) Všechna náboženství si vážím stejně jako hinduismu, který je mým náboženstvím.*“
- **Dialogický postpluralismus** – Předpoklad partikularity (nedokonalosti pochopení) jak u tradic druhých, tak u své vlastní. Předpokládá věrné následování vlastní tradice a pozorné naslouchání druhým s tím, že nemůžeme vědět ani hádat, jak dobrodružství dialogu dopadne.

Pro pochopení mezináboženského dialogu použijeme několik rozdělení, v nichž se zaměříme na jeho motivace, podoby a úrovně, na nichž se odehrává:

Základní otázky mezináboženského dialogu lze zhruba shrnout: *Kdo jsem já (jaká je má identita), který/á vstupuji do dialogu a kdo je ten druhý/ta druhá vstupující do dialogu? Směřujeme oba/obě ke stejné pravdě, nebo k různým pravdám? Mluvíme o tomtéž různými slovy a metaforami, nebo si sdělujeme radikální různost? Co máme společného a v čem se lišíme? Je různost třeba překonat, akceptovat, nebo je to dokonce cosi obohacujícího?*

Mezináboženský dialog může mít různé **příčiny a motivace**:

- **Politická motivace** – Různé náboženské skupiny se spojují ve společném zájmu (církvní restituce)<sup>87</sup> nebo ve společné podpoře proti něčemu (např. povolení eutanazie)<sup>88</sup>. Někdy se určité náboženské skupiny spojují proti jiným, které vnímají jako ohrožující. Politickou potřebou však může být i snaha o nalezení smíru (např. v izraelsko-palestinském konfliktu).
  - › *Ve městě Antverpy v Belgii je silná komunita cizinců z afrických a asijských zemí. Jejich náboženstvím je většinou islám. Na počátku 21. století proběhly ve městě nepokoje a násilné střety, které vedly k mnoha zraněním. Místní katolický kněz Hendrik Hoet navrhl svému příteli, ortodoxnímu rabínu Aharonu Malinskému, aby společně vedli veřejné rozhovory na téma náboženství a jeho role ve společnosti. K rozhovorům přizvali místního imáma Jamala Maftouhiho. Jejich rozhovory označované jako „trialog“ přispěly k uklidnění situace a později pro jejich velký úspěch vyšly i knižně.*
- **Praktická potřeba** – Nutnost řešit praktické otázky, na nichž se musí podílet příslušníci všech náboženství v dané oblasti nebo na celém světě nutí zastánce různých světonázorů ke spolupráci (např. v otázkách životního prostředí). K tomu může patřit i pomoc druhým, např. mezináboženská spolupráce na pomoci obětem živelných katastrof, lidem s tělesným postižením atd.

87 Např. spojení křesťanských církví a Federace židovských obcí v ČR (2012).

88 Např. spojení křesťanů, židů a muslimů ke společnému prohlášení proti novele zákona, která by povolila eutanázii (2005).



- **Vzájemné poznání** – Touha poznat jiné názory, vyznání a životní praxe je motivována zvědavostí, zvědavostí, zájmem o druhé lidi, kultury atd. Může mít různou formu a různou hloubku. Nábožensky orientované lidi často zajímá otázka, proč jiní lidé prožívají svoji spiritualitu jinak.
- **Skrytá misie** je dialogem jen zdánlivě. Konečným cílem je přesvědčení druhého o vlastní pravdě, i když k němu má dojít v eschatologické budoucnosti. Například Mezinárodní velvyslanectví Jeruzalém (ICEJ) podporuje Stát Izrael a pěstuje křesťansko-židovské vztahy. Motivací je ovšem vlastní náboženské přesvědčení, že až se všichni Židé ocitnou ve Svaté zemi, přijmou zde hromadně Ježíše za spasitele a ten přijde opět na zem.

#### **K mezináboženskému dialogu může docházet na různých úrovních:**

- Mezináboženská **setkání představitelů** různých náboženství je oficiální událostí zahrnující projevy, předem připravený program, závěrečné prohlášení apod. (např. Forum 2000, iniciativa Společný hlas). Je důležitý jako příklad pro řadové stoupence jednotlivých náboženství. Umožňuje bourat stereotypy.
- **Iniciativy a sdružení** – v českém prostředí např. Společnost křesťanů a Židů či Společnost pro mezináboženský dialog. Jsou to spolky pořádající různé společné aktivity (studium posvátných spisů), festivaly (Tichý hlas pro Svatou zemi, Stánek míru), vzdělávací aktivity (přednášky, exkurze), dále se věnují publikační činnosti (Revue SKŽ, knihy) či organizují vzájemné navštěvování různých skupin apod.
- Mezináboženský dialog **v běžném životě** – jedná se o vztahy na pracovišti, nábožensky smíšené páry, sousedské vztahy. Praktická potřeba i lidský zájem o druhého vedou též k zájmu o jeho/její vyznání.
  - › *Konkrétní případ podrobila svému pohledu i Česká televize: Žena křesťanka a manžel buddhista společně vychovávají děti, které zcela přirozeně přijímají danosti jejich náboženského života. Manžel doprovází ženu při křesťanských slavnostech a žena zase provází svého muže při jeho duchovních cvičeních v komunitě buddhistů.<sup>89</sup>*

#### **Formy mezináboženského dialogu:**

- Řešení praktických otázek, které se nemusejí týkat primárně náboženství.
- Rozhovor vyjasňující otázky, ukazující podobnosti a rozdíly (soukromě či veřejně vedené dialogy).
- Společné studium, snaha pochopit myšlenkové bohatství jiných náboženství (spolupráce náboženských škol, výměnné pobyty studentů).
- Sdílení náboženských zkušeností (společné meditace, modlitby).

#### **Doporučená literatura:**

Čapek, K. (1964). *Pilátovo krédo*. In: „Kniha apokryfů“. Praha: Československý spisovatel.  
 Hošek, P. (2005). *Na cestě k dialogu. Křesťanská víra v pluralitě náboženství*. Praha: Návrat domů.  
 Lapide, P., Panikkar, R. (2003). *Míníme téhož Boha?* Praha: Vyšehrad.

---

89 Česká televize. *Dokud nás víra nerozdělí*.

## 3.5 Náboženství a politika

Marek Čejka

Vzájemné ovlivňování náboženství a politiky – tedy moci světské a moci duchovní – můžeme v historii sledovat prakticky od počátku vzniku prvních státních útvarů. V tomto textu se budeme věnovat vztahu náboženství a politiky především v abrahámovských náboženstvích, tedy v judaismu, křesťanství a islámu.

### Od teokracie k sekulárnímu státu

V různých částech světa, kde existují nejrůznější náboženské tradice, se vyvinuly také odlišné vztahy mezi náboženstvím a politikou. V určitých obdobích mohlo dojít až ke vzniku **teokracií**, tedy státních útvarů, kde měli v politice hlavní slovo duchovní (např. Papežský stát řízený římským biskupem a do určité míry také starověký Izrael, kde se o moc, která byla podřízená zákonům Tóry, společně dělili král, proroci a kněží). Někdy dokonce mohl být i samotný panovník považován za božstvo (např. starověký Egypt, Japonsko do r. 1946). V určitých případech se také panovník mohl stát hlavou nějaké konkrétní církve, přičemž se jednalo o tzv. **česaropapismus** (např. Anglie od dob Jindřicha VIII.)

Na rozdíl od judaismu a islámu došlo v křesťanství k ustavení církve svaté a papežské moci.<sup>90</sup> V křesťanských zemích se tak panovníci stali v mnoha ohledech závislí na papeži, což vedlo ve středověké evropské historii k různým konfliktům, nejvýrazněji k **bojům o investituru** na přelomu 11. a 12. století. Šlo tehdy o spor, zda to bude papež, nebo císař Svaté říše římské, kdo bude dosazovat významné církevní hodnostáře. Konkordát wormský z roku 1122 urovnal celou věc kompromisem.

V judaismu a islámu se nevyvinula žádná obdoba církevní hierarchie a papežské moci (rabíni a sunnitští imámové mají spíše pozici učitelů a vážených osobností, určitou podobnost lze najít snad jen u šíitských ajatolláhů). Rovněž vztah náboženství a politiky se u nich více překrývá než v křesťanství, což se v židovském prostředí projevilo ve **starověké židovské státnosti**, v islámu pak v podobě středověkého islámského státu – **chalífátu** (hlavně 632–1258), na který formálně navázala Osmanská říše (1512–1924).

V každém z abrahámovských náboženství také postupem času docházelo k různým **vnitřním schizmatům** a štěpením (v křesťanství např. došlo k rozdělení na katolíky, pravoslavné a protestanty; v islámu na sunnity a šíity, od tradičního judaismu se v 19. století oddělila řada reformních proudů), přičemž nové náboženské skupiny a směry často zaujaly odlišné přístupy k politice než tradiční směry.

Protestanté papežskou moc i existenci samotné církve úplně odmítali, což byl i jeden z důvodů **krvavých konfliktů v evropské historii**. Například Třicetiletá válka (1618–1648) měla výrazné rysy soupeření mezi katolicismem (Habsburské země) a protestantismem (Švédsko, Nizozemí, Prusko ad.). Podobné rysy měla i anglická (1642–1651) a nizozemská (1566–1664) občanská válka. Spor mezi katolíky a protestanty se znovu oživil i v moderních konfliktech, například v Severním Irsku v letech 1968–1998.

---

90 V Novém zákoně je více míst, která se týkají vztahu náboženství a světské moci. Jednou z nejznámějších je Ježíšův výrok: „Dejte tedy to, co je císařovo, císaři, a co je Božího, Bohu.“ (Matouš 22, 21).



V protestantském prostředí se daleko více než v katolicismu začala vést diskuse o oddělení státu a náboženství (viz např. Lutherova koncepce „dvou království“). Její počátky je ale možné vystopovat už ve starověku (například Sokrates odmítal víru v oficiální božstva řeckých městských států).

Hlavně od dob západního **osvícenství** (18./19. století) dochází nejen v teorii, ale i v praxi k různým formám **odluky náboženství od státu/politiky**. Důležitým milníkem byl vznik USA v roce 1776, kdy otcové zakladatelé – a mezi nimi především James Madison a Thomas Jefferson – prosadili koncepci sekulárního státu řízeného světskou vládou a institucemi, kde nebude existovat žádné státní náboženství, avšak víra a náboženství budou chráněny stejně jako svoboda nebyť věřící či církevně organizovaný. To vše také zakotvil první dodatek americké ústavy z roku 1791:

*„Kongres nesmí vydávat zákony zavádějící nějaké náboženství nebo zákony, které by zakazovaly svobodné vyznávání nějakého náboženství; právě tak nesmí vydávat zákony omezující svobodu slova nebo tisku, právo lidu pokojně se shromažďovat a právo podávat státním orgánům žádosti o nápravu křivd.“*

Pro země, které prošly osvícenstvím, se stalo příznačné stále větší omezení náboženské moci ve veřejném životě a odsunutí náboženství především do soukromé sféry každého jednotlivce. To ale neznamená, že by i v sekulárním demokratickém státě nemohly existovat například křesťansko-demokratické strany.

Vzhledem k tomu, že k osvícenství dochází hlavně na Západě, týká se odluka náboženství a státu hlavně zemí s křesťanskou tradicí (jsou i výjimky, např. Turecko po r. 1923, Tunisko 1956–2011). Na mnoha místech islámského světa – ale do určité míry i v Indii a na Dálném východě – zůstal vztah náboženství a politiky často tradičnější (nejvíce zřejmě v Japonsku).

### **Náboženství a politika v současnosti**

Ve 20. a 21. století existuje ve světě stále mnoho forem vzájemného ovlivňování náboženství a politiky. Ty do značné míry souvisí s charakterem politického režimu.

U různých **nedemokratických a hybridních režimů** můžeme narazit na zcela protikladné postoje ke vztahu náboženství a politiky: na jedné straně mohou být státní režimy, kde je z politických důvodů **náboženství potlačováno** (různé režimy Východního bloku, např. Československo 1948–1989), či dokonce ve jménu ateismu násilně potíráno (komunistická Albánie).

Na straně druhé jsou pak nedemokratické či hybridní země, kde jsou **náboženské principy preferovány jako základní hodnotový systém**, který je vynutitelný právním řádem. V některých islámských zemích tak existuje struktura náboženských soudů, které mají pravomoc např. i v trestním právu dle kodexu *šaría* (např. Saúdská Arábie či Írán od r. 1979). Naprostým extrémem vynucování náboženských pravidel, který je odsuzován i většinou muslimského světa, jsou politické režimy nastolené organizacemi jako Tálibán či tzv. Islámským státem v Iráku a Sýrii (ISIS).

Podíváme-li se na **vztah religiozity a politiky z hlediska demokracií**, je spektrum jejich vzájemných vztahů podstatně užší. Soudobým demokraciím se vesměs podařilo najít konsensus mezi demokratickými idejemi a hodnotami náboženství a existující prolínání religiozity s politikou v nich většinou nevyvolává zásadnější problémy. To ale neznamená, že by v demokraciích bylo soužití náboženství a politiky zcela jednoznačně ve všech ohledech vyřešeno. I v rámci demokracií existuje více konceptů, přičemž některé se i výrazně odlišují. Pro lepší představu uveďme dva velmi důležité: státní sekularismus a občanské náboženství.

**Státní sekularismus** (laicita, fr. *laïcité*) existuje například ve Francii či Mexiku a striktně odděluje náboženství od státu a omezuje náboženský vliv na státní a vládní politiku. Projevuje se nejen ve státních institucích (které např. nemohou financovat žádné náboženské organizace), ale třeba i na státních školách, kde není možné nosit žádné náboženské symboly. Francouzský sekularismus je někdy kritizovaný jako příliš striktní a v multikulturní Francii vyvolal zákaz nošení křížků, muslimských šátků, židovských jarmulek či sikhských turbanů čtené kontroverze.

**Občanské náboženství** (*civic religion*) je termín, se kterým přišel americký sociolog Robert Bellah (blízko k němu má pojem „politické náboženství“ Eric Voegelina) v textu „Občanské náboženství v Americe“ (1967). Bellah poukazuje na to, že v konfesijně neutrálních a formálně sekulárních USA vzniká pocit jisté politicko-náboženské výjimečnosti, který vyvěrá z historických kořenů (např. z kalvinistického učení o predestinaci, pocitu specifického dějinného poslání USA a smlouvy amerického lidu s Bohem). Primárně nenáboženské veřejné rituály, symboly, státní svátky, hodnoty společnosti atd., tak získávají v USA na posvátnosti až náboženského charakteru. V amerických kostelech tak často visí státní vlajky, na dolarových bankovkách je nápis „V Boha věříme“ a projevy nejvyšších amerických státních představitelů jsou často zakončovány slogany jako „Bůh žehnej Americe“. Prvky občanského náboženství jsou silné i v jiných demokraciích, například v Izraeli.

*Pro srovnání – mnohý Američan by byl znepokojen, kdyby jeho prezident nezmínil v nějakém klíčovém projevu Boha. Pokud by však Boha zmínil v projevu prezident Francie, řada Francouzů by vyrazila do ulic demonstrovat za jeho odstoupení.*

I v demokratických státech, které jsou svým uspořádáním vztahů mezi náboženstvím a politikou někde mezi Francií a USA, se můžeme setkat s odlišnými přístupy veřejnosti i politiků v této problematice. Některé otázky – například zákonodárství ohledně provádění potratů – mohou v některých zemích vyvolávat velké společenské diskuse a napětí (např. v Polsku či Irsku), v jiných jsou spíše na okraji společenského zájmu (např. Česká republika, Estonsko).

### **Doporučená literatura:**

- Barša, P. (2001). *Západ a islamismus – střet civilizací, nebo dialog kultur?* Brno: CDK.
- Beránek, O., Ostránský, B. (eds.) (2016). *Islámský stát*. Praha: Academia.
- Čejka, M. (2009). *Judaismus a politika v Izraeli*. Brno: Barrister & Principal.
- Fiala, P., Hanuš, J., Vybíral, J. (eds.) (2005). *Autorita v abrahamských náboženstvích – náboženské a politické aspekty autority v judaismu, křesťanství a islámu*. Brno: CDK.
- Juergensmeyer, M. (2007). *Teror v mysli Boží – globální vzestup náboženského násilí*. Brno: CDK.
- Kepel, G. (2006). *Válka v srdci islámu*. Praha: Karolinum.
- Kepel, G. (1996). *Boží pomsta – křesťané, židé a muslimové znovu dobývají svět*. Brno: Atlantis.
- Mendel, M. (2008). *S puškou a Koránem – Pojmy a argumenty soudobého islámského fundamentalismu*. Praha: Orientální ústav AV ČR.
- Pavlincová, H., Horyna, B. (eds.) (2003). *Slovník judaismus, křesťanství, islám*. Olomouc: nakl. Olomouc.

## 3.6 Náboženství a násilí

Miroslav Libicher

Otázka spojitosti mezi náboženstvím a násilím je komplexním problémem, který není možné postihnout prostřednictvím jednoznačných tvrzení. Stojí za tím dva hlavní důvody: Prvním je značná **vnitřní rozrůzněnost** jednotlivých náboženství, která je pozorovatelná napříč časem (náboženské myšlení prochází historickým vývojem), místem (existují značné rozdíly v chápání stejného náboženství v různých geografických a kulturních oblastech) a také napříč různými větvemi téhož náboženství. Časté jsou také rozdíly mezi normativní podobou jednotlivých náboženství, kterou formulují učenci s příslušným vzděláním, a mezi lidovými formami náboženské praxe.

Druhou komplikací je **nesnadnost vymezení role náboženství** v komplexu dalších společensko-kulturních fenoménů, jako je třeba tradice, právo, sociální uspořádání apod. Po většinu lidské historie totiž bylo náboženství vnímáno jako přirozená součást všech oblastí lidského života, a i v současných moderních společnostech je obtížné všechny náboženské vlivy jednoznačně identifikovat. Je tedy nelehkým – ne-li rovnou nemožným – úkolem oddělit od sebe náboženské a nenáboženské motivy pro násilné chování.

Například křížové výpravy měly nepochybně náboženské zdůvodnění, byly organizovány náboženskými autoritami a bojovníkům byla mimo jiné slibována náboženská odměna v podobě vstupu do ráje. Nelze ovšem přehlízet, že jejich průběh ovlivňovaly i politické, hospodářské a jiné nenáboženské faktory. První světovou válku naopak chápeme jako mocenský střet motivovaný politickými zájmy, ale přitom v ní náboženství hrálo roli minimálně jako mobilizační prvek – jednotlivé válčící státy se odvolávaly na náboženské principy, aby svou účast v boji vylíčily jako spravedlivou a bohulibou. Někteří z tehdejších politických představitelů měli dokonce zároveň roli náboženských autorit – například ruský car byl oficiálně strážcem pravoslavné víry a Os-manská říše vedená chalífou do války vstoupila vyhlášením džihádu<sup>91</sup>, do něž se měli zapojit všichni muslimové na světě.

Na předpokladu, že náboženské a nenáboženské motivy od sebe oddělit lze, ovšem staví jak ateistická kritika považující náboženství za inherentně násilná či alespoň přispívající k násilí, tak jejich případná obhajoba ze strany věřících i nevěřících.

**Apologetická argumentace** obvykle vidí příčiny násilného jednání věřících ve zjištěných, nenáboženských motivech, k jejichž naplnění je náboženství pouze povrchně zneužíváno. K tomuto názoru se občas kloní i autoři, jejichž cílem není náboženství apriorně obhajovat. Americký politolog Robert Pape například ve svých pracích o sebevražedném terorismu tvrdí, že naprostá většina sebevražedných atentátníků (tedy jedinců, kteří jsou obecně považováni za náboženské fanatiky) není motivovaná náboženským radikalismem, ale nacionalistickými pohnutkami.

---

91 V tomto případě byla džihádem myšlena válečná kampaň, vnímaná jako spravedlivá a usilující o bohulibé cíle. Koncept džihádu jako takový však nelze ztotožnit jen s ozbrojeným bojem. Blíže k problematice džihádu např. aktivita *Džihád*.

## K problematice terorismu

Role náboženství v činech zejména muslimských **sebevražedných atentátníků** (a muslimských teroristů obecně) nicméně zůstává i mezi odborníky předmětem mnoha sporů. Psychologické a sociologické výzkumy každopádně ukazují, že teroristé nevykazují výjimečnou míru religiozity, ani mezi nimi nejsou disproporčně zastoupeny žádné patologické osobnostní rysy.<sup>92</sup> Americká odbornice na terorismus Martha Crenshaw to shrnuje slovy, podle kterých je „pozoruhodnou společnou charakteristikou teroristů jejich normálnost“.<sup>93</sup>

Od konce 70. let 20. století je většina nejvýznamnějších a nejnebezpečnějších **teroristických organizací** spojená s islámem.<sup>94</sup> Odborníci se vesměs shodují, že za moderním rozkvětem násilného islámského radikalismu stojí mimo jiné historické, politické a společenské faktory.<sup>95</sup> Rozpory už ovšem panují kolem otázky, zda i samotný islám nějakým způsobem podporuje tíhnutí svých věřících k terorismu. Kladně odpovídá například kritik náboženství Sam Harris, podle nějž se muslimští teroristé do značné míry mohou opírat o doslovné čtení Koránu a hadíthů. Orientalista Bernard Lewis naproti tomu tvrdí, že ačkoli islám určité formy násilí schvaluje, mnoho běžných teroristických postupů je s jeho tradičním učením v jasném rozporu.<sup>96</sup>

Výzkum realizovaný Gallupovým institutem ukazuje, že občané členských států Organizace islámské spolupráce<sup>97</sup> odmítají násilí vůči civilistům do srovnatelné míry jako občané ostatních (nemuslimských) zemí.<sup>98</sup>

Násilné a teroristické organizace v současnosti zároveň existují i v rámci jiných velkých náboženství a ve své ideologii obvykle spojují **náboženské motivy s nacionalismem**. Jmenovat lze křesťanské militanty v subsaharské Africe a severovýchodní Indii, či množství menších radikálních hnutí židovských osadníků v Izraeli – v roce 1984 se například izraelským tajným službám na poslední chvíli podařilo překazit bombové útoky židovských extremistů na palestinské autobusy a významnou mešitu Skalní dóm. Indie se v 80. a 90. letech musela vypořádat s terorismem militantních sikhů, nyní se stále potýká s násilím hinduistických extremistů, jejichž cílem jsou zejména muslimové a křesťané.<sup>99</sup> Násilný radikalismus se nevyhýbá ani buddhismu, který bývá v obecném povědomí vnímán jako mírumilovné a tolerantní náboženství.<sup>100</sup> Nejkriklavějším příkladem mohou být rozsáhlé vlny protimuslimského násilí v Barmě, které jsou zčásti podněcovány i organizacemi vedenými buddhistickými mnichy, například mediálně známým Hnutím 969.

---

92 Tématu se věnuje například kniha *Driven to Death* psychologa Ariela Merariho, který měl možnost zkoumat neúspěšné sebevražedné atentátníky pobývající v izraelských věznicích.

93 Crenshaw, M. (1981). *The Causes of Terrorism*, s. 379–399.

94 Nejznámější je jistě globální teroristická síť al-Káida, zmínit však jde také organizace Boko Haram a aš-Šabáb působící v subsaharské Africe, palestinská uskupení Hamás a Islámský džihád, afghánský a pákistánský Tálibán, libanonský Hizballáh, nebo tzv. Islámský stát, jemuž se podařilo utvořit nestabilní státní útvar ve válkou zmítané Sýrii a Iráku. Islamistické teroristické organizace ale působí mimo jiné také v jihovýchodní Asii (Thajsko, Filipíny, Indonésie), v Ruské federaci (zejména na Severním Kavkazu), ve státech centrální Asie či v Číně (zejména v autonomní oblasti Sin-ťiang, známé též jako Východní Turkestán). Většina z těchto menších islamistických teroristických organizací je spjatá s lokálními separatistickými konflikty v oblastech obývaných etnickými menšinami převážně islámského vyznání. Nemají tedy zpravidla ambice své aktivity rozšiřovat do jiných zemí a jejich ideologie obsahuje i nacionalistické prvky.

95 Viz například Kepel, G. (2006). *Válka v srdci islámu*. Praha: Karolinum.

96 Lewis, B. (2003). *The Crisis of Islam: Holy War and Unholy Terror*.

97 Jedná se o mezinárodní organizaci sdružující 57 zemí, v nichž muslimové tvoří většinu obyvatelstva či významnou minoritu. Jejím cílem je zastupování a hájení politických zájmů „muslimského světa“.

98 Gallup. *Views of Violence*.

99 Více k hinduistickému extremismu viz Jaffrelot, Ch. (2010). *Religion, Caste and Politics in India*. Delhi: Primus Books.

100 Více k nábožensky schvalovanému násilí v rámci buddhismu viz Jerryson, M., Juergensmeyer, M. (eds.) (2010). *Buddhist Warfare*. Oxford: OUP.

Jak ukazují data Europolu, zdaleka nejvíce teroristických incidentů v členských státech Evropské unie (včetně nedokonaných a překažených bezpečnostními složkami) je spojeno s **etnickým separatismem**, zejména na území Španělska a Francie.<sup>101</sup> Jedná se však většinou o méně závažné útoky, obvykle bez obětí na životech. Největší počet mrtvých a zraněných mají na svědomí teroristické útoky spáchané muslimskými extremisty. Radikální muslimové jsou v EU zároveň nejčastěji zadržovanými osobami v souvislosti s terorismem.<sup>102</sup>

### Sporné body mezi apologety a kritiky

Poměrně často se stává, že věřící označují násilné chování svých souvěrců za produkt **nesprávného pochopení** základních náboženských principů. Taková argumentace je v diskuzi obtížně přijatelná kvůli nemožnosti vymezit, jaké chápání náboženství je správné a jaké nesprávné, nicméně není důvod zpochybňovat, že je ze strany věřících míněna upřímně.

Dalším častým argumentem na obhajobu náboženství je poukazování na **totalitní režimy** 20. století (nacistické Německo, stalinistický Sovětský svaz, maoistická Čína atd.), které jsou chápány jako nenáboženské či rovnou protináboženské. Jejich brutalita má ukazovat, že kořeny násilí vyrůstají z nenáboženských pohnutek. Ateističtí oponenti tohoto pohledu naopak tvrdí, že totalitní ideologie nejsou antitezemi náboženských myšlenek, ale naopak náboženství v mnoha významných rysech připomínají. Existují dokonce názory, že by jako forma náboženství měla být chápána třeba státní ideologie současné Severní Korey.

Pravděpodobně nejznámější a nejkritizovanější spojnicí mezi náboženstvím a násilím jsou **násilné pasáže ve svatých knihách**<sup>103</sup>, obvykle vztažené k trestům a k válčení. Za jejich existencí stojí skutečnost, že velká světová náboženství vznikla v dobách, kdy bylo násilí běžnou součástí každodenního života a nemohla se tedy vyhnout jeho tematizaci – ať už přímo ve svých základních textech (Bible, Korán) nebo v pozdějších úvahách učenců (např. křesťanský koncept spravedlivé války).

Věřící, kteří se zastávají pacifistické interpretace těchto textů, se s násilnými pasážemi zpravidla vyrovnávají tak, že je buďto čtou v kontextu konkrétních historických událostí, nebo je vykládají metaforicky. Kritikové náboženství naopak vidí potenciální kořeny násilného jednání hluboko v základních náboženských principech – orientace náboženství na duchovní, často i posmrtný život a příslib nebeských odměn jsou faktory, které podle nich snižují úctu věřících k pozemskému životu.

Velká světová náboženství se shodují v tom, že za kýžený ideál považují mírový stav, nicméně stanovují i případy, kdy je pro dosažení domnělé spravedlnosti možné či přímo nutné násilí

---

101 Příklad takové separatistické organizace může být třeba Fronta pro národní osvobození Korsiky, která je aktivní od poloviny 70. let. Vědět o sobě dala ještě v roce 2003 útokem na celní úřad v Nice, při němž došlo jen k lehkým zraněním. V posledních letech organizace opakovaně oznámila záměr násilné aktivity ukončit.

102 Europol. *EU Terrorism Situation & Trend Report*.

103 Jednou z nejznámějších násilných pasáží Koránu je tzv. Verš meče: „A až uplynou posvátné měsíce, pak zabíjejte modloslužebníky, kdekoliv je najdete, zajímejte je, obléhejte je a chystejte proti nim všemožné nástrahy! Jestliže se však kajícně obrátí, budou dodržovat modlitbu a dávat almužnu, nechte je jít cestou jejich, vždyť Bůh je věru odpouštějící, slitovný.“ (Korán 9:5) V Bibli se můžeme setkat například s následujícím textem: „Když přitáhneš k městu, abys proti němu bojoval, nabídneš mu mír. Jestliže ti odpoví mírem a otevře ti brány, tu všecken lid, který je v něm, podrobíš nuceným pracím a budou ti sloužit. Jestliže k míru s tebou nesvolí, ale povede s tebou boj, obleheš je. Až ti je Hospodin, tvůj Bůh, vydá do rukou, pobiješ v něm ostřím meče všechny osoby mužského pohlaví.“ (Deuteronomium 20:10–13, ekumenický překlad). Všechny násilné pasáže z Koránu a Bible je možné nalézt na <http://skepticsannotatedbible.com/>.

užívat. Jeho použití pak omezují různými **pravidly**, jejichž znění se s místem a časem mnohdy mění. Podle kritiků se ovšem i tato pravidla dostávají do sporů s humanistickou a racionálně podloženou morálkou. Apologeti naopak tvrdí, že právě samo náboženství je zásadním zdrojem morálních pravidel.

Vzhledem ke zde načrtnuté složitosti problematiky lze doporučit koncipovat výuku o spojitosti mezi náboženstvím a násilím formou **diskuze**, kterou lze postavit na odkazech k reálným příběhům, výpovědím a názorům (věřících i nevěřících), které téma ukazují z mnoha různých perspektiv. Namísto často pokládané, leč prakticky nezodpověditelné, otázky, zda náboženství násilí podněcuje či nepodněcuje, je pak lepší pokládat si otázku, jestli a jakým způsobem mohlo být náboženství zapojené do konkrétních násilných událostí.

#### Doporučená literatura:

- Juergensmeyer, M. (2007). *Teror v mysli Boží – globální vzestup náboženského násilí*. Brno: CDK.
- Kepel, G. (2006). *Válka v srdci islámu*. Praha: Karolinum.
- Kepel, G. (1996). *Boží pomsta – křesťané, židé a muslimové znovu dobývají svět*. Brno: Atlantis.
- Souleimanov, E. (ed.) (2011). *Terorismus: pokus o porozumění*. Praha: Slon.
- Buruma, I., Margalit, A. (2005). *Okcidentalismus: Západ očima nepřátel*. Praha: NLN.
- Mendel, M. (2000). *Náboženství v boji o Palestinu: Judaismus, islám a křesťanství jako ideologie etnického konfliktu*. Brno: Atlantis.
- Merari, A. (2010). *Driven to Death*. New York: OUP.
- Lewis, B. (2003). *The Crisis of Islam: Holy War and Unholy Terror*. New York: Modern Library.
- Jerryson, M., Juergensmeyer, M. (eds.) (2010). *Buddhist Warfare*. Oxford: OUP.

## 3.7 Judaismus

Marek Čejka

Judaismus spadá do rodiny tzv. abrahámovských náboženství. To v praxi znamená, že má podobný základ i společné rysy s pozdějšími věroukami, jako je křesťanství a islám. Nejzákladnější vzájemnou spojnicí všech těchto tří náboženství je monoteismus a odvození duchovní tradice víry v jednoho Boha od biblického praotce Abraháma. To judaismus a abrahámovská náboženství obecně odlišuje od jiných rodin náboženství, jako jsou například východní (hinduismus, buddhismus ad.) či přírodní/tradiční (africká, australská domorodá ad.). Křesťanství i islám se však od judaismu v mnoha rysech odklonily a ten si naopak byl schopen zachovat po tisíciletí velmi autentickou podobu. Dříve než se dostaneme k aktuálním podobám judaismu, stručně si připomeneme jeho **nejzákladnější rysy**.

Esenciálním základním pramenem judaismu je **Bible**, židy samými nazývaná hebrejsky **Tanach**, přičemž **Tóra** neboli pět knih Mojžíšových (což je i část křesťanského Starého zákona) je její základní součástí. Výraznou odlišností judaismu oproti křesťanství a islámu je důraz na tzv. **ústní Tóru**, která je výkladem a doplněním psané Tóry. Zatímco písemně zachycený soubor ústní Tóry se nazývá **Mišna** („opakování“), komentáře a interpretace k Mišně se nazývají **Gemara** („dokončení“). Mišna a Gemara dohromady tvoří dvě základní součásti celého hebrejského učení – **Talmud** („učení“). Co do obsahu je v Talmudu zahrnuta řada **halachických** (závazných, právních) ustanovení, kterými by se měl každý žid řídit. Kromě halachického obsahu mají další části Talmudu i tzv. **hagadický** („vyprávění“) charakter, což jsou různé legendy, životopisy, matematické hříčky atd. Samotný pojem **halacha** („cesta“) je korpus židovského náboženského práva vychá-

zející z Tóry, Talmudu a ze židovských zvyků a tradic. Halacha zahrnuje také 613 *micvot* (sing. *micva*), což jsou základní povinnosti a zákazy vztahující se k životu každého zbožného žida. Nejznámější kodifikátoři halachy byli středověcí rabínové jako například Majmonides (1135–1204). Nejuznávanější kodifikací halachy je čtyřsvazkový *Šulchan aruch* od rabína Josefa Kara (16. stol), považovaný ve všech záležitostech židovského práva za závazný.<sup>104</sup> Není bez zajímavosti, že přes řadu rozdílů má technicky k židovskému právu halacha blízko muslimské právo *šaría*, které je inspirováno jeho koncepcí. V souvislosti s judaismem je často zmiňován pojem **kabala**. Jedná se o komplexní mystické učení hledající různými technikami např. hlubší význam Tóry. Jedna ze základních kabalistických knih se nazývá *Zohar* („Záře“) a je připisovaná rabínu Šimonu bar Jochajovi (2. století n.l.). Důležitými kabalistickými rabíny byli např. Jicchak Luria (1534–1572) či pražský rabín Löw, zvaný Maharal (1525–1609). Kabala je v současnosti často propagovaná různými povrchními mystiky a hvězdami pop-kultury (např. Madonna), což má ale s podstatou kabalistického učení společné jen velmi málo.

Během tisíciletého vývoje se judaismus dynamicky vyvíjel, avšak jeho základní principy zůstávaly víceméně identické – a to i za situace, kdy od starověku žily židovské komunity rozptýlené v diaspoře po celém světě. Geograficky bývá židovská náboženská a kulturní tradice rozdělována do dvou základních skupin – **aškenázská** (s kořeny v Německu a Evropě) a **sefardská** (s kořeny ve Španělsku a v severní Africe). Někdy bývá vedle sefardské tradice doplňována ještě tradice **orientální** (s kořeny na Blízkém východě, v Jemenu, Indii a Etiopii).

Největších změn doznal judaismus až v moderní době, počínaje 18. a 19. stoletím, kdy se pod vlivem osvícenství z hlavního proudu judaismu (dnes označovaného jako ortodoxního) vydělila řada modernistických odnoží. Tato tendence začala v západoevropském aškenázském prostředí, ale později se prosadila hlavně na území USA, kam od 19. století imigrovala významná část světové židovské komunity.

V současnosti lze judaismus podle důrazu na tradici a dodržování talmudických příkázání rozdělit přibližně do čtyř hlavních skupin (níže jsou od nejvíce tradičních k liberálním):

1. **Ultraortodoxní judaismus** (heb. *charedi*, jeho stoupenec se pak nazývají *charedim*. Řada z nich – ale nikoliv všichni – se řadí mezi *chasidy*, stoupence židovského náboženského hnutí, které vzniklo v 18. století na území dnešní Ukrajiny): Ultraortodoxní judaismus se studuje většinou na náboženských akademiích – *ješivách*. Předmětem studia jsou takřka výhradně náboženská a nábožensko-právní témata. Student musí obsáhnout znalost Talmudu, raných a pozdních rabínských komentátorů, *Šulchan Aruchu* spolu s komentáři ohledně aplikace zákonů v praxi. Představitelem ultraortodoxie je například bývalá *Prešporská ješiva* v Bratislavě (19. století) nebo současná ješiva *Chofec Chajim* v New Yorku. Stoupenec ultraortodoxie se navenek odlišuje charakteristickými tradičními aškenázskými **oděvy** jako jsou klobouky, černé sametové jarmulky (židovské pokrývky hlavy), kaftany atd. Ženy nosí konzervativní šaty tmavších barev a hlavy si obvykle halí šátky, sítkami, případně parukami. Největší komunity *charedim* žijí v Izraeli a USA. V **politice** je daleko více než např. světská izraelská politika a izraelsko-palestinský konflikt zajímají otázky náboženské, takže např. politické strany zastupující jejich zájmy v *Knesetu* (izraelském parlamentu) usilují v prvé řadě o prosazování náboženského zákonodárství a religiózního charakteru Izraele. Někteří z *charedim* věří, že současný izraelský stát není legitimní, protože ho nezaložil Bohem seslaný Mesiáš, ale pouze sekulární sionistické hnutí.

---

104 V této části textu bylo vycházeno z hesel v knize Newman, J.; Sivan, G. (1998). *Judaismus od A do Z*. Praha: Sefer.



2. **Ortodoxní judaismus** (heb. *dati*): Studuje se rovněž na ješivách a jeho studium je podobně obsáhlé a náročné jako ultraortodoxní judaismus. Některé jeho aspekty jsou však interpretovány moderněji (například vznik státu Izrael). U moderní ortodoxie se náboženské studium navíc kombinuje i se studiem sekulárním. Představitelem moderní ortodoxie je například ješiva *Merkaz ha-Rav* v Jeruzalémě, nebo *Yeshiva University* v New Yorku. Stoupenci ortodoxie obvykle nosí **oděvy** kombinující tradici s modernitou – tzn. např. klobouky a oděvy jsou moderního střihu, jarmulky mohou být barevné atd. Ženy rovněž častěji nosí více barevné a modernější šaty, barevné šátky apod. Největší komunity ortodoxních židů opět hlavně v Izraeli a USA. V **politice** se v případě Izraele často angažují za posílení Izraele v regionu Blízkého východu a za izraelskou převahu v konfliktu s Palestinci. Řada ortodoxních židů také sídlí v židovských osadách na palestinských územích a jsou velkými stoupenci politiky jejich osidlování.
  
3. **Konzervativní judaismus** (heb. *masorti*): Klade sice nárok na znalost Bible a Talmudu, avšak ne tak důkladně jako na ortodoxních školách. Součástí výuky je i studium psychologie, historie judaismu, akademické biblické kritiky a dalších víceméně sekulárních oborů. V konzervativním judaismu může na rozdíl od ortodoxních institucí obdržet titul rabína i žena. Příkladem vzdělávací instituce tohoto směru je americký *Jewish Theological Seminary* v New Yorku. Konzervativní židé nosí obvykle moderní **oděvy** a často též jarmulky (někdy je nosí i ženy). Jinak se ale jejich oblékání ničím výrazným neodlišuje od běžného moderního decentního oděvu. Největší konzervativní židovské komunity žijí v USA. Vzhledem k tomu, že v Izraeli jich je jen velmi málo, neangažují se příliš v otázkách izraelské **politiky**, ani izraelsko-palestinského konfliktu.
  
4. **Pokrokový/progresivní judaismus (liberální či reformní)**: Ze všech uvedených směrů je u pokrokového judaismu studium tradičních náboženských textů nejméně náročné. Důraz se klade zejména na ovládnutí pastoračních dovedností, studium psychologie, historii judaismu a akademické biblické kritiky. Ženy jako rabínky jsou samozřejmostí. Vzdělání v duchu pokrokového judaismu poskytuje například *Leo Baeck College* v Londýně. **Oděv** liberálních židů nenesé žádné specifické znaky, a dokonce ani muži často nenosí jarmulky. Největší liberální židovské komunity najdeme v USA. Vzhledem k tomu, že v Izraeli jich žije relativně málo, neangažují se příliš v otázkách izraelské **politiky**, ani izraelsko-palestinského konfliktu. Celkově jsou ale jejich politické postoje liberální a např. v americké politice většina z nich volí Demokraty.

Celkově dnes žije různě po světě kolem osmnácti miliónů židů vyznávajících různé verze judaismu – od sekulární po ultraortodoxní. V dnešním Izraeli žije kolem 6,5 miliónu židů a podobný počet žije také v USA. Další velké židovské komunity jsou ve Francii (0,5 miliónu), Kanadě (0,4), Velké Británii (0,3) a Rusku (0,2). V ČR se k židovství oficiálně hlásí kolem 4 tisíc lidí. Řada lidí u nás i ve světě však může mít židovské předky, avšak nemusí se sami k judaismu formálně hlásit.

V moderní době, kdy došlo nejen k velkému rozmachu liberálnějších odnoží judaismu, ale i v židovských dějinách proběhlo několik zásadních událostí – hlavně holocaust a vznik státu Izrael v roce 1948 – nelze už pojmy judaismus a židovství zužovat pouze na náboženské otázky, ale je možné je chápat daleko širěji. Může tak zahrnovat kulturní, sociální, politické, etnické a další aspekty židovského života, které může každý chápat odlišně. U někoho se tak židovství může prolínat s jeho etno-národním cítěním, u jiného zase může být předmětem jeho víry, nikoliv však etnicity či národní příslušnosti.



*Příklad: U některých židů splývá jejich pojetí židovství s pocitem příslušnosti k biblickému židovskému národu, což zároveň doplňuje i fakt, že mohou mít izraelské občanství. Jiný může být židovského vyznání, které však nemusí chápat etnicky a může se primárně cítit Čechem, Američanem, Izraelcem atd. A v některých případech může vše splývat dohromady – např. řada Izraelců je věřících a má zároveň občanství USA či jiné země. A někdo může své židovství vnímat silně např. na základě rodinné tradice (se kterou může souviset např. fakt, že řada z předků zahynula během holocaustu), avšak nemusí být vůbec věřící. Atd.*

Tato odlišná pojetí judaismu můžeme dnes nejlépe sledovat v současném Izraeli, který je jediným státem světa s převahou židovského obyvatelstva. Tamní židovská společnost často zastává navzájem velmi odlišné hodnoty a postoje: Například pro izraelského ultraortodoxního žida je víra a celoživotní studium Tóry naprosto esenciálním aspektem judaismu, přičemž jeho liberálnější proudy se mu mohou jevit jako „nedostatečně židovské“. A naopak pro většinu současných židovských Izraelců, kteří žijí velmi **sekulárním** (a nám velmi blízkým) způsobem života, může být daleko bližší jen symbolické chápání víry a Tóry, případně mohou své židovství pojímat zcela světsky. Tyto rozdílné reflexe judaismu/židovství tak mohou přinášet občasné problémy a napětí v izraelské společnosti a politice či v židovských komunitách po světě. Zároveň jsou však i důkazem neutuchající dynamiky judaismu a jeho snahy odpovídat na otázky moderní doby.

#### **Doporučená literatura:**

- Čejka, M. (2009). *Judaismus a politika v Izraeli*. Brno: Barrister & Principal.
- Čejka, M., Kořan, R. (2010). *Rabíni naší doby – Autority judaismu v náboženském a politickém dění 20. století a současnosti*. Brno: Barrister & Principal.
- Fiala, P., Hanuš, J., Vybíral, J. (eds.) (2005). *Autorita v abrahamských náboženstvích – náboženské a politické aspekty autority v judaismu, křesťanství a islámu*. Brno: CDK.
- Küng, H. (2016). *Židovství*. Brno: Barrister & Principal.
- Lancaster, B. (2000). *Judaismus*. Praha: Ikar – Knižní klub.
- Newman, J., Sivan, G. (1998). *Judaismus od A do Z*. Praha: Sefer.
- Pavlincová, H., Horyna, B. (2003). *Slovník judaismus, křesťanství, islám*. Olomouc: nakl. Olomouc.
- Kolektiv autorů (2006). *Encyclopedia Judaica*. 2. vydání (22-dílný soubor), New York: Macmillan.

## **3.8 Křesťanství**

Ruth Jochanan Weiniger

Křesťanství je **nejrozšířenějším náboženstvím světa** – vyznává jej přibližně 33 % obyvatel planety. Vzniklo před dvěma tisíci lety a jeho dějiny jsou z velké části i dějinami západní kultury, proto bez znalostí křesťanství není možné dějinám této části světa porozumět.<sup>105</sup> Křesťanství zahrnuje řadu různých směrů a přirozeně se proměňuje v čase i v místě – jinak křesťanství vnímal antický obyvatel Středomoří, jinak středověký rytíř či selka, jinak nově obrácený obyvatel kolonizovaných území Ameriky, jinak obyvatel dnešního bohatého západního světa a jinak obyvatel Ugandy či Filipín.

---

105 Vliv křesťanství na západní společnost a kulturu se dotýká i lidí, kteří sami o sobě k náboženství vztah nemají. To se projevuje např. v používání symbolů na náhrobcích, kde mají často i ateisté své narození označené hvězdičkou a úmrtí křížem, tedy symboly odkazujícími na betlémskou hvězdu a kříž, na kterém podle tradice zemřel Ježíš. I české národní uvědomění se opírá o náboženské myslitele, jako jsou reformátor Jan Hus, farář Jednoty bratrské Jan Ámos Komenský či Tomáš Garrigue Masaryk, který významnou část svého díla věnoval tématu náboženství. Podobných příkladů bychom našli mnoho.

Stejně tak existuje řada různých způsobů, jak se křesťanství odráží v životě člověka. Příkladem může být, že většina křesťanů žije „běžným“ rodinným životem<sup>106</sup>, zároveň se však můžeme setkat s zřeknutím se manželství a sexu jako výrazu intenzivního duchovního života (někde je celibát podmínkou kněžského svěcení), s životem v uzavřených komunitách (amišové), se zasvěcením celého života péči o druhé (jeptišky a diakonky jako zdravotní sestry) či s odchodem do ústraní (poustevnictví).

## Vznik a stručné dějiny křesťanství

Datum, od něhož počítáme křesťanský letopočet, se odvozuje od tradičního data narození **Ježíše z Nazareta** (cca 4 př. n. l. – 30/33 n. l.), ústřední postavy křesťanství. Místem vzniku tohoto náboženství je oblast dnešního Izraele a Palestiny. Křesťanství čerpá ze dvou důležitých vlivů, a sice ze starověkého židovského náboženství a řecko-římské kultury. Křesťané samo jméno svého náboženství odvozují od Ježíšova přízviska *Christos*, což je řecký překlad hebrejského *Mašijach*, doslova „pomazaný“. Toto slovo označovalo krále judské dynastie, jejíž obnovení slibovaly prorocké spisy Hebrejské bible (*Tanach*). Příchod nového krále, který obnoví politickou svébytnost židovského lidu, dostal v pozdějším židovství i křesťanství nový, hlubší význam, jako příchod nového, lepšího věku. V tom je možné vidět i vlivy antických náboženství (viz např. Vergiliova IV. Ekloga oslavující příchod Dítěte – nového věku, *eónu*).

Křesťanství jakožto misijní náboženství se rychle šířilo, brzy však začalo být pronásledováno (jako údajně nebezpečné pro římskou společnost a její hodnoty) a jeho vyznavači byli zabíjeni. Toto období **prvotních křesťanů** a pozdějších **mučedníků** je zdrojem vzorů, které převzalo i nenáboženské prostředí (nevzdat se svého přesvědčení, i když za to hrozí vězení nebo smrt). V některých zemích jsou křesťané pronásledováni i dnes (např. Severní Korea, Sýrie, Súdán).

Křesťanství bylo **legalizováno v Římské říši** v roce 313, o několik desetiletí později se stalo státním náboženstvím a pohanské kultury byly zakázány. Misie se stávaly pro vládců záminkou k šíření politické moci, ačkoli mnoho lidí bezpochyby přijímalo křesťanství z přesvědčení. Roku 1054 došlo k **rozkladu západní a východní církve**. To opisovalo různost historického vývoje na východě a západě Římské říše. Kromě určitých věroučných rozdílů byly důležité odlišnosti ve způsobech slavení bohoslužeb (*liturgie*).<sup>107</sup>

Také v průběhu **středověku**, který může vypadat jako doba jednotné křesťanské společnosti, existovala řada proudů a forem zbožnosti. Obyvatelstvo na evropském venkově bylo často křesťanské jen formálně, spolu s křesťanstvím udržovalo řadu předkřesťanských praktik. V rámci křesťanství existovala stále řada proudů, ať již spojených s určitými řeholními řádami (benediktini, karmelitáni, později františkáni či dominikáni a mnoho dalších), ale i s politickými ambicemi (např. moc císaře a moc papeže).

Již ve středověku můžeme spatřit první pokusy o **reformaci** – například v církvi valdenských. Dalšími významnými postavami jsou anglický kazatel John Wicklef a český kazatel Jan Hus. Důležitým okamžikem reformace bylo vystoupení Martina Luthera roku 1517. Ten přišel s ně-

---

106 Metodický tip: Přinejmenším pra-prarodiče většiny z nás byli křesťané. Zajímavé cvičení i v kulturně smíšených třídách může být diskuze se žáky, v čem by označili život jejich předků za křesťanský, příp. židovský, buddhistický apod. V případě podobných diskuzí je ovšem potřeba zvážit, zda je ve třídě s ohledem na vztahy mezi žáky dostatečně bezpečné prostředí.

107 Tip pro učitele: Žákům lze předvést na videu krátkou ukázkou východní a západní bohoslužby a poukázat na hlavní rozdíly.

kolika zásadami týkajícími se spásy člověka a odpuštění hříchů (ospravedlnění pouhou milostí a pouhou vírou). V 16. století působili další reformátoři – Jan Calvin, Ulrich Zwingli a další. Zajímavým jevem je anglikánská církev, v jejímž případě dal podnět k rozchodu s římskokatolickou církví král Jindřich VIII., který se prohlásil hlavou anglikánské církve poté, co mu papež odmítl povolit rozvod; skutečné teologické reformy však započal arcibiskup Thomas Crammer.

Reformace probíhala paralelně s **evropským humanismem**, podporována vynálezem knihtisku. Rozdělování zemí na katolické a protestantské bývalo spojeno s **mocenskými zájmy** – Třicetiletá válka není vysvětlitelná bez náboženského aspektu. V tomto vleklém ozbrojeném konfliktu šly mocenské spory o nadvládu ruku v ruce se spory náboženskými (mezi stoupenci římskokatolické církve a stoupenci reformace). Svěbytným vývojem prošla reformace v USA, kde dnes existuje velký počet protestantských církví vzešlých ze skupin přinucených k emigraci do „Nového světa“.

V 18. století vedl rozvoj přírodních věd i kritického čtení Bible k zásadnímu zpochybnění některých dosud nezpochybnovaných pravd. To vedlo k rozvoji **sekulární společnosti** připouštějící různá vyznání i veřejné nevyznávání žádného náboženství. Právě z této doby pochází řada předsudků vůči křesťanství, přičemž občas se jedná o přežívání kritiky konkrétních jevů, které už dnes u křesťanů téměř nevidíme (např. představa, že všichni jinověrci přijdou do pekla; obchod s ostatky světců; odrazování od světského vzdělání apod.).

20. a 21. století přineslo velký posun v mnoha zásadních otázkách: jednotlivé církve se k sobě významně přiblížily (východní a západní křesťané odvolali klatbu z roku 1054), rozvinuly **dialog s dalšími náboženstvími** a snaží se vyrovnat se stíny minulosti (především s násilným obracením obyvatel kolonizovaných zemí, nepřátelskými postoji vůči židům či s čarodějnickými procesy).

## Základní charakteristika křesťanství

Křesťanství je, podobně jako judaismus a islám, náboženstvím **historickým**: lidské dějiny podle nich směřují od stvoření světa a narušení původní dokonalosti (porušení zákazu v rajské zahradě) přes postupné vyjevování božských pravd lidem až po Poslední soud a začátek zcela nového, lepšího světa. V křesťanství je zásadním obdobím **narození Ježíše Krista**, jeho **život**, **smrt na kříži** (potupná poprava v Římské říši, jakou zemřel např. i Spartakus) a **zmrtvýchvstání**. Smrt Ježíše Krista je chápána jako oběť za hříchy lidstva. Ježíš podle křesťanské víry vstal z mrtvých – překonal smrt a otevřel všem cestu k věčnému životu. Od této chvíle dějiny lidstva směřují k Ježíšovu druhému příchodu a Poslednímu soudu.

Souborem posvátných spisů je křesťanská Bible dělicí se na dvě části, **Starý zákon** (Hebrejská bible neboli *Tanach*) a **Nový zákon** (4 *evangelia* – pojednání o Ježíšově životě; Skutky apoštolů; Listy – dopisy Ježíšových následovníků prvním křesťanským obcím; Zjevení sv. Jana – Apokalypsa).

Křesťanství je **monoteistické náboženství**. Většina křesťanů<sup>108</sup> věří v jednoho Boha ve třech osobách: 1. **Bůh Otec** – Stvořitel, 2. **Bůh Syn**, tedy Ježíš Kristus – vykupitel (zachránce) a 3. **Bůh Duch Svátý** – dárce života. Osoby jsou rozdílné, ale v hluboké jednotě jsou jediným Bohem. Toto

---

108 Výjimkou jsou například Svědkové Jehovovi, Unitáři či Církev Ježíše Krista Svatých posledních dnů (Mormoni). Vedou se diskuze, zda tyto církve za křesťanské považovat, samy se však ke křesťanství hlásí.

pojetí božství se nazývá **Trojedinost**.<sup>109</sup> Ježíš Kristus je pro většinu křesťanů zcela člověkem, který žil lidský život, kázal a pak byl v politickém procesu popraven, a zároveň zcela Bohem. Tato myšlenka se nazývá **boholidství**. Pro křesťanství je důležitá osobní víra v Boha, chápaná jako vztah, důvěra, spolehnutí; křesťané mají k Bohu osobní vztah.

V křesťanství existuje víra v netělesné bytosti, které jsou dobré (*andělé*) a zlé (*démoni, ďáblové*). Jejich existenci předpokládají posvátné spisy, nicméně v různých proudech křesťanství hrají různou roli. Ďábel (*Satan*), tedy anděl, který se kdysi vzepřel Bohu, byl poražen a s ostatními anděly, kteří se s ním spojili, svádí lidi ke zlému – k hříchu, je důležitým prvkem křesťanského náboženství. Působení těchto bytostí lze chápat různě, jsou však důležitými postavami evropské kultury: známe je z dramatu o doktoru Faustovi (Goethe), lidových pohádek (Hrátky s čertem), z obrazů a soch.<sup>110</sup> Křesťané dále věří v posmrtnou existenci. Pojmy jako nebe (místo věčné blaženosti), peklo (místo věčného utrpení) a očištec (místo očisty duší) jsou ale u různých křesťanů vnímány různě.<sup>111</sup>

## Dělení církví

Můžeme rozlišit dvě základní užití slova církev.<sup>112</sup> První je použití ve smyslu *posvátné společnosti* všech, kdo uvěřili v Ježíšovo učení, smrt a vzkříšení. Druhá podoba odkazuje již na církev jako organizovanou společnost, tedy *instituci* s definovaným členstvím a vnitřními pravidly.

Jednotlivé církve můžeme dělit například takto:

- **Katolictví** je nejčastěji identifikováno se západním křesťanstvím, ale zahrnuje i východní církve, např. řecko-katolické křesťany. Ke katolické tradici patří více jak polovina všech křesťanů. Má centrální organizaci, jejímž nejvyšším představitelem je římský biskup (papež), který spolu s biskupy celého světa tuto církev spravuje.<sup>113</sup>
- **Pravoslaví** je dnes spojováno hlavně s východním křesťanstvím zvaným ortodoxní (doslova „pravoslavné“). Mnoho východních církví z Arménie, Iráku, Ruska atd. má diaspory i v západním světě. Pravoslavná církev nemá centrální organizaci. Tvoří ji 15 samostatných (autokefálních) církví. Východní církve jsou různorodé ve formě, ale jednotné ve vyznávání víry. Rozlišují se dva hlavní proudy východního křesťanství. První vznikl v 5. století a patří sem národní církve (Koptové, Syřané, Etiopané). Druhý proud je spojovaný s konstantinopolským patriarchou. Pravoslavná církev v českých zemích a na Slovensku je součástí druhé tradice.<sup>114</sup>

---

109 K pochopení tajemství Trojice se nejčastěji používá obraz trojúhelníků nebo trojlístku: ačkoliv se jedná o jeden celek, je složený ze tří částí. Někdy se také užívá podobenství vody, která ačkoliv je jedna, může se vyskytovat ve třech skupenstvích.

110 Je ale třeba mít na paměti, že se zde křesťanská víra často pojí s fantazií jednotlivých autorů.

111 Většina z nás zná zjednodušující pojetí (viz pohádky Anděl Páně, S čerty nejsou žerty), představující nahoře nebe s andělíčky, dole peklo s čerty. Naprostá většina křesťanů ovšem takto neuvažuje a nebe i peklo vnímá jako stav blízkosti k Bohu či oddálení se od Boha. Jednotlivé křesťanské proudy se také liší v tom, zda jsou posmrtné odměny a tresty věčné, nebo nikoli. Existuje např. i představa konečné spásy všech, včetně ďábla.

112 Slovo církev přichází do českého jazyka z hebrejského kahal, které znamená „shromáždění lidu“. Řecký překlad Starého zákona nahrazuje tento termín slovem ekklésia se stejným významem. Při vzniku latinského překladu bylo toto slovo zachováno, pouze dostalo latinizovanou podobu *ecclesia*. Zde se inspirovala staroslověnština, a tak vznikl základ českého církev.

113 Ke katolické tradici však patří i církve, které papeže za hlavu církevní instituce neuznávají, například Starokatolická církev.

114 Pravoslavní křesťané, zvláště slovanští, ctí české patrony Cyrila a Metoděje. Pravoslavným světce je například biskup Gorazd, který poskytl po atentátu na Heydricha úkryt parašutistům a zaplatil za to životem.

- **Protestantismus** zahrnuje církve, které vzešly z evropské reformace nebo na ní nepřímo navazují, někdy se pojem používá v širokém významu, kdy zahrnuje množství západních církví stojících mimo katolictví. Nalezneme zde církve **luterské; kalvínské; anglikánské; pietistické**, které kladou důraz na osobní zbožnost (např. obnovená Jednota bratrská); **probuzenecké církve**, které vznikly za 1. a 2. „velkého náboženského probuzení“ v USA (metodismus, Armáda spásy, letniční církve<sup>115</sup>). Pro protestantské církve je typický důraz na četbu Bible. Na jedné straně vidíme kritické studium, jak se vede na mnoha protestantských teologických fakultách; na druhé straně fundamentalistické proudy mající tendenci číst Bibli doslovně (včetně např. zprávy o stvoření v šesti dnech).
- **Moderní a nezávislé církve.** Ve dvacátém a dvacátém prvním století vzniká těžko přehledné množství různých církví a sborů. Do kategorie moderní a nezávislé církve můžeme řadit například Církev československou husitskou či Adventisty sedmého dne.

Katolické a pravoslavné církve mají různé společné zvyklosti, které v protestantských církvích téměř nenajdeme. Jedná se například o bohatou výzdobu kostelů, prohlášení výjimečných lidí posmrtně za světce; úcta k ostatkům svatých; úcta k Ježíšově matce Marii, dávající jí výsadní postavení a přisuzující zázraky. Je v nich omezen podíl žen na rozhodování: kněžství je vyhrazeno mužům; v některých menších církvích však mohou ženy získat nižší svěcení (jáhenky). Existuje tu mnoho podob mnišství mužů i žen.

Pro protestantství je naopak příznačný odklon od obrazů, soch a bohaté výzdoby kostelů. Neklade se tak silný důraz na postavu Ježíšovy matky Marie a neuznává se kult světců. Faráři a kazateli se mohou ve většině protestantských církví stávat muži i ženy, včetně funkce biskupa (např. Švédsko). Kněží se žení a vdávají, celibát je záležitostí volby jednotlivce.

### Doporučená literatura:

*Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih).* Český ekumenický překlad. Praha: Česká biblická společnost.

Filipi, P. (1996). *Křesťanstvo: historie, statistika, charakteristika křesťanských církví.* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Petrosillo, P. (1998). *Křesťanství od A do Z.* Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.

Franzen, A. (1995). *Malé církevní dějiny.* Praha: Zvon.

Lochman, J. M. (1994). *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera.* Praha: Kalich.

115 Důležitý je pro ně akt obrácení (vědomého přijetí Krista) a víra v působení Ducha svatého (projevujícím se např. v mluvení neznámými jazyky – glosolálie, zázračným uzdravováním). V České republice se některé letniční křesťanské sbory čerpající především z amerických církví také rozšířily. Viz například dokumentární film Terezy Nvotové *Ježíš je normální!* o Triumfálním centru víry.



## 3.9 Islám

Lenka Krejčová, Bronislav Ostřanský

Islám je v současnosti druhým nejrozšířenějším náboženstvím světa. Počet jeho věřících, muslimů, se nejčastěji odhaduje mezi miliardou a půl až dvěma miliardami, přičemž toto číslo stále narůstá. Ač bývá islám často spojován především s arabskými zeměmi, tak mezi muslimy tvoří Arabové pouhou jednu čtvrtinu. Zemí, v níž žije největší počet muslimů, je Indonésie, následována Pákistánem a Indií. Islám je převažujícím náboženstvím v etnicky, kulturně, historicky, geograficky a ekonomicky velmi rozmanitých oblastech (srovnejme například země, jakými jsou Saúdská Arábie, Uzbekistán, Malajsie, Senegal a Bosna – budou mít jen velmi málo společného). S tím souvisí skutečnost, že v různých částech světa má islám odlišnou podobu.

Slovo **islám** znamená „podrobení se vůli Boží“ a pro muslimy představuje soubor hodnot dávajících životní ukotvení, jistotu a příslib do budoucna. Islám klade důraz na pevný řád, který dal Bůh světu a jež má člověk naplňovat dodržováním Božích přikázání. Společné východisko islámu představuje víra v Korán jako autentické slovo Boží, které bylo zjevené Muhammadovi v 7. st. n. l. a pět sloupů víry – vyznání víry (*šaháda*), modlitba (*salát*), půst (*sawm*), almužna (*zakát*) a pouť do Mekky (*hadždž*). Tento jednotný základ se však dále rozevírá do značně rozdílných orientací, které mohou být až protikladné.

Islám v sobě obsahuje ohromnou **pluralitu** a prochází neustálým vývojem; jedná se o velmi pestrý a různorodý celek, v němž existuje mnoho směrů a proudů. Základní dělení rozlišuje většinový **sunnitský** islám a menšinový **šiiitský**, který se dále štěpí na desítky dalších směrů.<sup>116</sup> V sunnitském islámu jsou od počátku přítomné dvě tendence – právníká a spirituální. V současnosti je patrně převládající pojetí právníké, které klade důraz na rozlišování mezi tím, co je dovolené (*halál*) a co zakázané (*harám*). Spirituální tendence se oproti tomu orientuje na niterné prožívání víry a je zastoupena především proudem islámské mystiky, **súfismem**. Ve většině muslimských zemí dodnes působí mystická bratrstva (*taríky*), v nichž súfijové pomocí různých duchovních cvičení usilují o poznání Boha a sjednocení s ním.

Redukování víry na pouhé *halál* a *harám* je dnes typické pro radikální směry jako je **wahhábiismus** (státní ideologie saúdského režimu) či **salafismus** (reformistický směr usilující o návrat k čistotě „ctihodných předků“). Vedle těchto dvou pojmů se můžeme často setkat s termíny **fundamentalismus** (konzervativní netolerantní směr prosazující doslovný výklad Koránu), **islamiismus** (moderní politické hnutí usilující o ustavení islámského řádu) a **džihádismus** (zpravidla označení pro islámský terorismus). Terminologie ohledně těchto proudů je však neustálená, pojmy se vzájemně prostupují a nezřídka bývají publicistikou volně zaměňované. I přes svou mediální viditelnost se však jedná o proudy, které jsou mezi muslimy zastoupeny okrajově.

V českých médiích nalezneme jen minimum prostoru pro příběhy běžných věřících. Stejně tak nejsou téměř slyšet kultivované názory muslimských učenců a intelektuálů. Zájemce o vyváženější mediální obraz muslimů je tak odkázán na některé zahraniční zpravodajské stanice.

**Liberální islámské proudy** vyzdvihují hodnoty, jakými jsou spravedlnost, dobročinnost, poctivost, důstojnost, laskavost či tolerance. Bývají často zastoupeny osobnostmi intelektuálů a filosofů, mezi jejichž hlavní témata spadá sekularizace islámu, islámský feminismus, mezinábo-

116 K šiiitské větvi islámu dnes náleží 10 až 12 % muslimů. Tento text se dále věnuje sunnitskému islámu. Zájemce o bližší informace o jednotlivých směrech šiiitského islámu lze odkázat na: Kropáček, L. (2011). *Duchovní cesty islámu*, Praha: Vyšehrad, str. 180–199.

ženský dialog, vztah islámu a demokracie či lidská práva. K takovým významným osobnostem můžeme řadit například egyptského myslitele a odpůrce islamismu Muhammada Saída al-Ašmáwího, jenž je autorem citátu „*Bůh chtěl, aby islám byl náboženstvím, ale lidé z něj udělali politiku*“<sup>117</sup>; íránského filosofa Abdolkaríma Sorúše, který kritizuje využívání náboženství pro světské cíle a apeluje na to, aby člověk plnil Boží vůli z přesvědčení a lásky a nikoli z donucení; egyptského filosofa Hasana Hanafího volajícího po dialogu kultur či tureckého myslitele Fethullaha Gülena, představitele rostoucího hnutí Hizmet (tj. služba).<sup>118</sup> Z žen je možné zmínit například egyptskou profesorku z Harvardu Leilu Ahmed, Američanku Aminu Wadud, která se zabývá interpretací Koránu, či marockou socioložku a odpůrkyni zahalování Fatimu Mernissi.

## Autorita v islámu

Nejvyšší autoritou v islámu je jednoznačně **Korán**, dle muslimů autentické slovo Boží existující od věčnosti. Podle islámské doktríny byl Korán zprostředkován Muhammadovi andělem Džibrílem (Gabrielem) v dokonale přesném znění. Obsahuje 114 kapitol (*súry*) a více než 6 200 veršů. Seslání Koránu se odehrávalo ve dvou obdobích, podle nichž se mluví o súrách mekkánských a súrách medínských. Pro **mekkánské súry** jsou typické eschatologické<sup>119</sup> představy a varování nevěřících. Hrozby peklem a sliby ráje patrně reagují na dobový odpor vůči Muhammadově proctví ze strany Mekkánců. Súry jsou poetické a úderné. **Medínské súry** odrážejí Muhammadovu novou situaci po *hidžře* (odchod z Mekky do Medíny r. 622). Korán se stává zákoníkem, upravujícím vzájemné vztahy v obci věřících i vztahy k jiným skupinám. Je zavedena povinnost pústu, pouti a náboženské daně. Nalezneme zde i předpisy a zákazy týkající se jídla a pití, rodiny, manželství, dědictví, trestného práva a podobně. Literární forma je odlišná – súry jsou delší, jejich text je spíše prozaický a ztrácí se estetický účinek.

Z potřeby správně chápat spletitý, rozporný a mnohoznačný text začala vznikat nauka o výkladu Písma – **tafsír** (islámská exegeze). Při interpretaci jsou zásadním způsobem nápomocny **hadíthy** (záznamy o výrociích a činech proroka Muhammada a jeho druhů), z nichž některé přímo představují Muhammadovy komentáře ke koránským pasážím. V Koránu se nacházejí i pasáže, které si navzájem téměř či zcela protiřečí. Některé vnitřní rozpory v koránském textu se řešily podle poučky o zrušených verších, které byly nahrazeny pozdějšími verši rušícími. Jiná poučka praví, že některé verše Koránu jsou jasné, jiné však víceznačné. Právě na výklad víceznačných veršů se tafsír zaměřuje především.

Podle použité metodiky lze rozlišit různé směry tafsíru. V moderním výkladu se můžeme setkat například s vyloučením zázračných prvků, s odkazy na méně běžné významy slov či se snahou o výklad z textu samotného a z jeho vnitřních souvislostí, tedy se snahou *vykládat Korán Koránem*. Hadíthy se užívají s opatrností a s vědomím, že se jedná o lidské dílo. Důležitou roli hraje přihlídnutí k důvodům seslání jednotlivých súr.

Mezi autory výkladů dlouhodobě hraje zásadní roli spor o to, má-li se Korán vykládat **doslovně** či **alegoricky**. Spekulativní a symbolický výklad volili stoupenci racionalistických myšlenkových proudů a škol či islámští reformisté a modernisté. Naopak fundamentalisté vykládají koránský text zcela doslovně.

117 M. S. al-Ašmáwí (1987). *Al-islám as-sijásí*. Káhira, Síná li-n-našr, str. 83.

118 Více viz Hošek, P. (2013): *Súfismus jako inspirace pro současnou kulturu: Fethullah Gülen a jeho hnutí*. Dostupné z: <http://platformdialog.cz/articles/show/sufismus-jako-inspirace-pro-soucasnou-kulturu-fethullah-gulen-a-jeho-hnuti>.

119 Eschatologie je nauka o posledních věcech světa a člověka (smrt, vzkříšení, konec světa apod.).

Tradičně má právo interpretovat Korán **vrstva náboženských vzdělanců**, kteří jsou považováni za teologicko-právní autority.<sup>120</sup> Někteří z těchto islámských učenců (*ulamá*) či právníků (*fuqahá*) jsou pokládáni za autoritativní znalce v rámci celého státu, případně i v mezinárodním měřítku. Takovou vysokou prestiž má například šejch káhirske islámské univerzity al-Azhar či nejvyšší egyptský muftí.

Tato vrstva autorit se vyvinula na základě potřeby reagovat na změny spojené s rozvojem chalífátu. Jako nejlepšími znalci jim náleželo právo k interpretování a obohacování doktríny pro potřeby **rozzůstající se obce**. Věnovali se exegezi Koránu a *sunny*<sup>121</sup> a systematizaci *šaríy*, čímž se začala utvářet právní věda (*fiqh*) a začaly se formovat jednotlivé právní školy (*mazhaby*).

*Ulamá* bývají absolventy islámských univerzit a madras.<sup>122</sup> V praxi dnes působí například jako soudci, imámové mešit, recitátoři Koránu, *muezzinové* (ti, kteří svolávají k modlitbě), učitelé v koránských školách a v madrasách.

Zajímavé je, že mezi islamistickými vůdci má **tradičně vzdělané sunnitské duchovenstvo** jen minimální zastoupení. Nábožensky zdůvodňovaný nesouhlas se světskou mocí bývá totiž formulován především laickými kazateli a aktivisty bez klasického islámského vzdělání. *Ulamá* nebývají ochotni postavit se do čela politické opozice, islamistická agitace pod hesly džihádu je povětšinou odpuzuje povrchností náboženských formulací a účelovým vytrháváním koránských veršů. Rozšíření vzdělanosti přivedlo některé vysokoškolské absolventy (zejména technických oborů) k přesvědčení, že jsou schopni vykládat Korán a *sunnu* stejně dobře jako absolventi islámských náboženských věd. Z jejich řad vychází jak liberální muslimská inteligence, tak představitelé radikálních islámských hnutí.

Důležitou hodnotou je kvalifikovaný právní znalec – **muftí**. Ten je oprávněn vydávat **fatwy** (nábožensko-právní stanoviska, dobrozdání). Fatwa<sup>123</sup> je vyjádření učence k nějaké významné politické či celospolečenské události nebo odpověď na konkrétní dotaz žadatele. Věřící si vyžadují fatwy jak v ryze právních otázkách, tak i v otázkách každodenního života. Ve fatwě se dozví, jak mají v souladu s islámem řešit určité situace. Struktura fatwy se povětšinou drží modelu „dotaz – odpověď“ a je ukončena formulí „a Bůh to zná nejlépe“. Neměly by v ní chybět odkazy na Korán a tradici, které podírají daný názor.

V souvislosti s rozvojem komunikačních technologií si získaly velikou oblibu pořady v televizi a množství webových stránek zaměřených na fatwy. Fatwy jednotlivých muftíů se nemusí shodovat či mohou být dokonce přímo v protikladu. S takovými rozpory se setkáváme především v politicky motivovaných vyjádřeních, ale i v odpovědích týkajících se běžných otázek každodenního života. Veskrze záleží na konkrétním jedinci, který právní názor bude považovat za závazný.<sup>124</sup>

Právě díky rozšíření moderních médií vznikla **nová forma duchovní autority**, založená na schopnostech obratných komunikátorů oslovit statisíce či dokonce miliony věřících po celém světě. Z těchto duchovních mediálních hvězd je nejznámější Júsuf al-Qaradáwí, který si získal oblibu svou nedělní talk-show „Šaría a život“ na televizní stanici al-Džazíra.

---

120 V islámu však nenalezneme církevní organizaci, tak jak ji známe z křesťanství (sunnitský islám nemá církevní hierarchii ani žádné jednotné centrální ústředí, pouze místně uznávané duchovní autority, na něž se obrací věřící, kteří hledají poučení).

121 Muhammadova tradice, soubor *hadíthů*.

122 Náboženská škola vyššího typu. Bývá založená při mešitě.

123 V západní žurnalistice se po vydání fatwy ájatolláha Chomejního, v níž odsuzuje spisovatele Salmana Rushdieho a nakladatele jeho knihy *Satanské verše* k smrti, rozšířila mylná představa, že pojem *fatwa* znamená klatbu či rozsudek smrti.

124 Může tak vznikat jev zvaný "Fatwa Shopping", kdy tazatel položí jeden dotaz více učencům a řídí se tou odpovědí, která je mu nejbližší.



Pro venkovany v odlehlých oblastech však stále zůstává přední autoritou šejch či **imám** místní mešity. Imám je muž stojící před věřícím a řídící modlitbu. Je to člověk, který má náležité náboženské vzdělání a je považován k této funkci za dostatečně kompetentního. Západní veřejnost častokrát nepřesně pohlíží na imáma jako na obdobu křesťanského faráře či pastora.

Pojem imám má v islámu více významů. Bývá ho též užíváno synonymně k výrazu chalífa či může sloužit jako uctivý titul pro významné představitele z řad náboženských myslitelů a právníků. Specifický význam má pak výraz v šiitském islámu, kdy se jedná o Bohem ustanoveného nástupce proroka.

## Šaría

Slovo **šaría** původně označovalo užívanou, bezpečnou cestu k vodnímu zdroji – tedy cestu, která je hodna následování. Jedná se o náboženské právo, o islámský Boží zákon, který představuje celek Bohem zjevených nařízeních a zákazů. Šaría je chápána jako jednota Koránu, sunny a právní vědy (*fiqh*), která je lidskou interpretací Božího zákona.

Šaría se v obecné rovině dělí do dvou oblastí:

- oblast vztahů člověka k Bohu (vymezení závazných článků víry, dodržování pěti sloupů víry, příkazy týkající se jídla a pití, hygieny apod.);
- oblast vztahů člověka k člověku (pravidla pro mezilidské vztahy – právo majetkové, rodinné, dědické, trestní, válečné, apod.).

Za základní zdroje islámského práva je považován Korán, sunna, *qijás* (analogie, rozšíření významu původní normy na nový případ) a *idžmá* (konsensus muslimských učenců). Podle zásad pro používání zdrojů práva se ustanovily v sunnitském islámu právní školy či směry (*madhaby*). V současnosti nalezneme čtyři, které se vzájemně uznávají:

- *Hanafijská škola* – převažuje v Turecku, na Balkáně, ve Střední Asii, v Pákistánu, v Indii. V trestním právu se vyznačuje poměrnou mírností, je též tolerantnější vůči jinověrcům.
- *Málikovská škola* – převládá v severní Africe a v zemích západní subsaharské Afriky.
- *Šáfiovská škola* – setkáme se s ní v Egyptě, na jihu Arábie, v Indonésii a ve východní Africe.
- *Hanbalovská škola* – rozšířená je v Saúdské Arábii. Jedná se o nejpřísnější školu s nejmenším počtem stoupenců.

V muslimských společnostech šaría nikdy nebyla jediným právním systémem. V různé míře se vedle ní uplatňovalo také místní zvykové právo a nařízení vladařů. V 19. a 20. století se šaría uplatňovala především v oblasti pilířových povinností vůči Bohu a na právo rodinné a dědické, zatímco v oblasti trestního práva muslimské země většinou přijaly evropské právní vzory. Islamistická hnutí však zpravidla usilují o plošné zavedení šaría i v trestním právu či například v bankovníctví. Univerzální pojetí lidských práv a islámské přístupy naráží na třecí plochy zejména ve třech oblastech: svoboda a rovnost náboženství, rovnoprávnost žen a tělesné tresty.

## Doporučená literatura:

Kropáček, L. (2006). *Duchovní cesty islámu*. Praha: Vyšehrad.

Kropáček, L. (2002). *Islám a Západ: historická paměť a současná krize*. Praha: Vyšehrad.

Mendel, M., Ostřanský, B., Rataj, T. a kol. (2007). *Islám v srdci Evropy*. Praha: Academia.

Ostřanský, B. (2009). *Malá encyklopedie islámu a muslimské společnosti*. Praha: Libri.

Ostřanský, B. (2014). *Atlas muslimských strašáků: aneb Vybrané kapitoly z "mediálního islámu"*. Praha: Academia.

Mendel, M. (2016). *Muslimové a jejich svět: O víře, zvyklostech a smýšlení vyznavačů islámu*. Praha: Dingir, 2016.

*Korán* (překlad I. Hrbek) (2000), Praha: Academia.

## 3.10 Antisemitismus a islamofobie

Miroslav Libicher

Antisemitismus je zřejmě nejnámějším a nejmýlnějším příkladem předpojatého až nenávislného sentimentu namířeného vůči nějaké náboženské skupině. V Evropě si je dnes většina lidí vědoma jeho dlouhé historie a tragických následků. Islamofobie, tedy předpojatost vůči muslimům, náleží do zcela jiného dějinného kontextu. Výrazně se o ní začíná mluvit až v několika posledních dekadách, kdy je odpor vůči muslimům živen jednak strachem z bujení islámského radikalismu a jednak znechucením nad sociálními problémy, které se pojí s komunitami evropských muslimů, jež vznikly poválečnou migrací z afrických a asijských států. Právě odlišnost dějinných a společenských souvislostí neumožňuje, abychom mohli oba fenomény pokládat za zcela analogické. Zároveň je ale třeba říct, že antisemitské i islamofobní myšlení vychází z velmi podobných principů, které se následující text pokusí načrtnout.

Nejprve je dobré zmínit **terminologické problémy**, které jsou s pojmy antisemitismus a islamofobie spjaté. Slovo **antisemitismus** sémanticky neodkazuje k Židům jakožto ke kulturní, náboženské či národnostní skupině, nýbrž k Semitům, což je ovšem jazyková kategorie.<sup>125</sup> Je proto třeba mít na paměti, že pojem antisemitismus je zaužíván jako označení pro nepřátelství a odpor výhradně vůči Židům, nikoli vůči všem mluvčím semitských jazyků.

V případě **islamofobie** může být zdrojem zmatení skutečnost, že samotný pojem fobie má primárně lékařský význam (forma úzkostné poruchy projevující se chorobným strachem), jehož definiční znaky islamofobie samozřejmě nenaplnuje. Problematický je též fakt, že termín odkazuje k náboženství jakožto k abstraktnímu myšlenkovému systému a nikoli k jeho vyznavačům. Toho pak mohou využívat někteří islámští apologeti, kteří se snaží za projev islamofobie vydávat i legitimní kritiku islámu.<sup>126</sup> Zásadním problémem pojmu islamofobie je jeho současná **významová vyprázdňenost** – je chápán v tolika různých smyslech, že jeho užívání mnohdy vnáší do komunikace mezi různými lidmi nedorozumění. Zatím však neexistuje žádný pojem, který by problematickou „islamofobii“ nahradil – byť někteří autoři navrhují jako alternativu třeba „antimuslimismus“ nebo sousloví „protimuslimská bigotnost“.

Identifikace principu, který antisemitismus a islamofobii odlišuje od legitimní kritiky, je ostatně problémem, který nemá jednoznačné řešení a je do určité míry závislý na subjektivním hodnocení každého jedince. Sociolinguista Teun Van Dijk jako nejobecnější princip, s nímž pracu-

---

125 Tato skutečnost občas vede k nepatřičnému rozvolňování konceptu antisemitismu, zejména k jeho rozšiřování i pro označení projevů nenávisli vůči Arabům (arabština je dnes nejrozšířenějším semitským jazykem). To může vyplývat z neznalosti, mnohdy však jde o účelové konstrukce, které mají sloužit například ke zpochybnění existence antisemitského sentimentu mezi Araby (na základě argumentace, že Semita nemůže být zároveň antisemitou).

126 Kritika pojmu z pera ateistického aktivisty Ali A. Rizviho viz *The Phobia of Being Called Islamophobic*. Dostupné z [http://www.huffingtonpost.com/ali-a-rizvi/the-phobia-of-being-called-islamophobic\\_b\\_5215218.html](http://www.huffingtonpost.com/ali-a-rizvi/the-phobia-of-being-called-islamophobic_b_5215218.html). Shrnutí odborné debaty na příslušné téma od orientalisty Bronislava Ostřanského viz *Terminologická past islamofobie*. Dostupné z <http://a2larm.cz/2015/08/terminologicka-past-islamofobie/>.

je rasismus i jiné formy společenských předsudků, označuje konstruování **nerovného vztahu** mezi různými sociálními skupinami.<sup>127</sup> Na základě této koncepce se tedy antisemitského či islamofobního uvažování dopouští ten, kdo tvrdí, že muslimové či Židé jsou pro svou náboženskou příslušnost nějakým způsobem méně kompetentní (např. méně racionální) než jiné sociální skupiny. Antisemitismus a islamofobie jsou tedy v tomto pojetí chápány především jako určité způsoby uvažování, které jsou dále šířeny a posilovány v každodenním životě (například skrze společensky sdílené stereotypy).

Různé (nejen antisemitské a islamofobní) **předsudky** se nejlépe šíří v případech, kdy se jeví jako samozřejmé, z přirozenosti vyplývající skutečnosti a zůstává skrytá jejich ideologická podmíněnost. Zejména na vývoji antisemitských stereotypů, které mají dlouhou a dobře zaznamenanou historii (počátky antisemitismu se obvykle hledají v antických dobách, někteří autoři je spojují až s počátky křesťanství), lze pozorovat, jak se postupně přizpůsobovaly dominantnímu uvažování, aby neztratily svou přesvědčivost a přijatelnost.<sup>128</sup>

Původně byly **výhrady vůči Židům** založeny na čistě náboženských základech. Žid tedy mohl antisemitským předsudkům uniknout konverzí k jinému náboženství. S rozkvětem racionalismu a vědy v 19. století se však antisemitismus přelil z náboženské roviny do roviny rasové (první počátky rasového antisemitismu lze nicméně zaznamenat již ve Španělsku 15. století). Náboženské argumenty o údajné židovské méněcennosti a podlosti byly pro tehdejší západní společnosti stále méně přesvědčivé, zatímco nové teorie o hierarchii ras se zdály být vědecky podloženými.

V současnosti, kdy je explicitní rasismus vědecky zavržený a společensky neakceptovatelný, se mluví o takzvaném *Novém antisemitismu*, který namísto na Židy jakožto na etnikum či nábožensko-kulturní skupinu útočí na Stát Izrael, který chápe jako „Žida mezi národy“.<sup>129</sup> Má tedy blízko k odporu vůči myšlence moderního židovského státu (antisionismu), které se však zastávají i některé skupiny ultraortodoxních Židů vycházející z přesvědčení, že židovský stát smí obnovit pouze Mesiáš.<sup>130</sup>

Moderní západní **předsudky vůči muslimům** podle francouzského orientalisty Maxime Rodinsona plynule navazují na stereotypy, které byly s muslimy spojovány již v raném středověku (a i ty vycházejí z ještě starších předsudků o Arabech). Současnou islamofobii ale formovaly i velmi moderní události – vzestup násilného islamismu na konci 70. let 20. století, teroristické útoky z 11. září 2001 a následná „Válka proti terorismu“ a vzrůstající sociální napětí kolem rozrůstajících se komunit muslimských imigrantů v evropských zemích.

Stejně jako je tomu v případech předsudků protižidovských, i předsudky namířené proti muslimům jsou dnes zdůvodňovány zejména poukazováním na údajnou **nerovnost kultur**, nikoli nerovnost lidí, která by vznikala na biologickém základě. Islamofobní uvažování většinou staví na *excep-*

---

127 Van Dijk, T. (1991). *Racism and the Press*.

128 Na přelomu 19. a 20. století, v době bujících nacionalistických hnutí, například antisemité rádi poukazovali na skutečnost, že Židé jako národ nemají vlastní stát, což mělo dokazovat jejich neschopnost cokoli samostatně vybudovat. Na Židy bylo nahlíženo jako na parazity, kteří mohou přežít jen díky tomu, že „vysávají“ domněle kreativnější a pracovitější národy. Tento kdysi velmi sugestivně znějící argument ovšem ztratil jakoukoli váhu se vznikem Státu Izrael a jeho četnými úspěchy.

129 Problém je samozřejmě v tom, že i velmi zaujatá, jednostranná a nespravedlivá kritika Státu Izrael nemusí být nutně motivována antisemitismem (častá je například kritika ze strany některých levicových kruhů, která Izrael vidí jako pokračovatele západního imperialismu a kolonialismu; opírá se tedy o čistě politická východiska). V důsledku toho je téměř nemožné *Nový antisemitismus* jednoznačně identifikovat. Lze si ovšem například všimnout, zda v konkrétní výpovědi nejsou pojmy jako „Izrael“ či „sionisté“ užívány de facto jako synonyma pojmu „Židé“ (což je jedním z rozšířených rétorických triků).

130 Jedno z nejnápadnějších a nejradikálnějších židovských antisionistických hnutí, Neturej karta, je často vyzdvihoováno kritiky a odpůrci Izraele v arabském a muslimském prostředí. Ti se tak snaží dokázat, že jejich výhrady proti Státu Izrael nemají nic společného s předsudky vůči Židům jako takovým.

*tionalismu* (islám považuje za náboženství, které je ve své „špatnosti“ naprosto ojedinělé) a *náboženském determinismu* (předpokládá, že všechny jevy v muslimských společnostech a veškeré jednání jednotlivých muslimů určuje právě islám). Muslimové nejsou v islamofobním myšlení chápáni jako individuální bytosti s různými názory a postoji, ale jako pouzí „přenašeči islámu“.

V současnosti jsou časté také **univerzalisticky stavěné výtky**, které muslimy obviňují z toho, že odmítají hodnoty jako je humanismus či demokracie, jež jsou vydávány za sdílené napříč lidstvem. Politolog Pavel Barša v této souvislosti mluví o „liberální islamofobii“.<sup>131</sup> Ta se namísto o deklarovanou nadřazenost nemuslimských Evropanů opírá o hodnoty svobody a rovnosti a poukazuje na to, že příchod islámu vrací evropské společnosti k již dříve vyřešeným debatám (např. o roli náboženství ve veřejném prostoru, o právech žen a LGBT+ lidí apod.). Takové výhrady se samozřejmě dotýkají reálných problémů, jejichž otevřené pojmenování rozhodně nelze považovat za projev islamofobie. Tím se stává až uvažování, v němž muslimové přestávají být vnímáni jako partneři, s nimiž je možné se dohodnout, a naopak jsou jim paradoxně upírána základní práva, která by v rámci humanistického a demokratického přístupu měla náležet všem lidem.

Je na místě zmínit, že mezi muslimy (zejména v arabských zemích) jsou dnes do velké míry rozšířené protizidovské předsudky. **Muslimský antisemitismus** se částečně odvolává na vybrané pasáže z Koránu a sunny (podobně jako se křesťanský antisemitismus opírá o pasáže z Bible),<sup>132</sup> nicméně je významně posilován politickou propagandou související s nepřátelstvím řady muslimských států vůči Izraeli. Do zemí Blízkého východu se také rozšířily některé antisemitské předsudky evropského původu – nejprve v 19. století s křesťanskými misemi a poté v první polovině 20. století v rámci politických kontaktů blízkovýchodních zemí s nacistickým Německem a Sovětským svazem.<sup>133</sup>

Mezi některými Židy, zejména izraelskými stoupenci náboženského nacionalismu,<sup>134</sup> se naopak objevují **xenofobní předsudky vůči muslimům**. I příčiny izraelsko-palestinského konfliktu jsou někdy spatřovány v údajné odvěké nevraživosti mezi muslimy a Židy.<sup>135</sup>

Vztah obou náboženských skupin je však naštěstí barvitější, a to jak optikou historie, tak současnosti. Většina historiků se shoduje, že během středověku se Židé v muslimských zemích těšili lepšímu sociálnímu postavení než v zemích křesťanských. V současné Evropě a Americe je zase možné pozorovat plodnou spolupráci muslimských a židovských organizací, které si například vzájemně půjčují prostory k modlitbám.

### Doporučená literatura:

Barša, P. (2011). *Orientálcova vzpoura*. Praha: Dokořán. (vybrané kapitoly)

Cohen, M. R. (2013). *Pod křížem a půlměsícem*. Praha: Vyšehrad.

Lewis, B. (1986). *Semites and Anti-Semites*. New York: Norton.

Kropáček, L. (2002). *Islám a Západ: historická paměť a současná krize*. Praha: Vyšehrad.

Mendel, M., Ostránský, B., Rataj, T. a kol. (2007). *Islám v srdci Evropy*. Praha: Academia. (vybrané kap.)

---

131 Viz Politolog Pavel Barša (2014). *O xenofobii a selháních levic*. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kultura/salon/356842-filosof-a-politolog-pavel-barsa-o-xenofobii-a-selhanich-levic.html>.

132 Problému se podrobněji věnuje tato debata mezi muslimem a islamologem Khaleelem Mohammedem a protiislámským polemikem Robertem Spencerem: *Symposium: The Koran and Anti-Semitism*. Dostupné z <http://archive.frontpagemag.com/readArticle.aspx?ARTID=12472>.

133 Podrobné pojednání o historii a příčinách antisemitismu v zemích Blízkého východu viz Bernard Lewis (1986): *Semites and Anti-Semites*. New York: Norton.

134 Přesvědčení, které legitimitu židovského osídlení dnešního Izraele a Palestiny odvozuje z Bible. Jeho stoupenci vycházejí z předpokladu, že dané území sám Bůh světil Židům, takže Arabové jsou na něm jen milostivě trpěni.

135 Mnoho politologů a historiků ovšem s takovým pohledem nesouhlasí a konfliktu připisují relativně moderní, politické příčiny.

- Said, E. (2008). *Orientalismus: západní koncepce Orientu*. Praha: Paseka.
- Said, E. (1997). *Covering Islam: how the media and experts determine how we see the rest of the world*. New York: Random House.
- Messadié, G. (2000). *Obecné dějiny antisemitismu: od starověku po dvacáté století*. Praha: Práh.
- Ostránský, B., Beránek, O. (eds.) (2014). *Stíny minaretů*. Praha: Academia.
- Todorov, T. (2011). *Strach z barbarů. Kulturní rozmanitost, identita a střet civilizací*. Praha: Paseka.

## 3.11 Nová náboženská hnutí

Zdeněk Vojtíšek

O nových náboženských hnutích (lidově také „sektách“) se v západních společnostech začalo více hovořit v 60. letech minulého století. V následujících dvou desetiletích získala společenská diskuse rysy paniky kvůli nebezpečím, jimiž „seky“ podle většinového veřejného mínění hrozí.

Jako fenomén označující inovativní společenství ovšem vznikala nová náboženská hnutí odnepaměti, a to s cílem přinést do různých společností **nové duchovní impulsy a inovovat jejich náboženský život**. V tomto novém impulsu je ale přirozeně přítomen a někdy i hlasitě zdůrazněn **protest** proti dosavadnímu většinovému způsobu duchovního života a proti většinovým přesvědčením, postojům, hodnotám či normám. Nové náboženské hnutí také často poutá pozornost zvláštnostmi a někdy až křiklavými odlišnostmi od toho, co je ve společnosti považováno za běžné a normální.

*Západní společnosti tak byly například šokovány, když se vysokoškoláci nechávali od začátku 70. let oddat v hromadných svatbách za partnery, s nimiž se před svatebním požehnáním ani nesetkali a jež jim vybral Son-mjong Mun. Tohoto Korejce považuje jeho společenství za mesiáše pro naši dobu. Souhlas mladých, úspěšných a na Západě vychovaných lidí s takto aranžovaným sňatkem si jejich rodiče neuměli vysvětlit jinak než tehdy populární metaforou „vymytí mozku“.*

Není tedy výjimečné ani překvapivé, když nové náboženské hnutí získá negativní nálepkou „sekta“ a když ho většina společnosti kritizuje či se od něj alespoň okázale distancuje. Případný vzrůst tohoto přirozeného **napětí** může nastat v důsledku postojů obou stran. Urážlivá zkratka „vymývání mozku“, kterou si západní, značně sekularizované společnosti v 70. a 80. letech vysvětlovaly příklon mladých lidí k novým a výrazně alternativním náboženským hnutím, pak ospravedlňovala praxi tzv. deprogramování. Její součástí byl i únos toho, komu „sekta vymyla mozek“, a tato praxe se tak ocitla za hranic práva. Kvůli takovým postojům a činům a také kvůli bulvárně medializovaným skandálům, které se objevily kolem některých z nových hnutí, i kvůli šokující hromadné vraždě a sebevraždě jednoho z nich pak nastala situace příznivá pro vznik výše zmíněné **paniky**.

*Ačkoli v souvislosti s novými náboženskými hnutími docházelo v minulosti ne zcela zřídka k násilí (obvykle jím hnutí trpěla), hromadná vražda a sebevražda 921 příslušníků americké církve Svatyně lidu v zemědělské experimentální osadě Jonestown v Guyaně roku 1978 byla natolik šokující, že vzpomínka na ni je pro americkou společnost dodnes zraňující. Vina za tuto tragickou událost byla v prvních desetiletích kladena výhradně na zakladatele církve. Předpokládanou příčinou byla jeho duševní porucha, závislost na drogách, schopnost „vymývat mozek“ apod.*

Od 90. let už sice panika pomalu odeznívá, ale přesvědčení veřejnosti, že všechny „sekty“ jsou potenciálně nebezpečné, stále přetrvává. I když je nepochybné, že **násilná vyvrcholení cesty nových náboženských hnutí jsou velmi výjimečná**, a i když se na nich dokonce v některých případech zjevně podílí i nevhodné jednání ze strany zástupců většinové společnosti, jsou to právě tyto tragédie a skandály, které vytvářejí veřejný obraz „sekt“. Příznačné přitom je, že jednotlivé negativní zkušenosti jsou v tomto obraze přenášeny na všechna ostatní společenství, která se z jakéhokoli důvodu ocitla v lidové kategorii „sekt“.

*Například případ ozbrojeného střetu náboženské komunity davidianů s agenty federálních úřadů na farmě u města Waco v americkém státě Texas roku 1993 tak způsobil obecné přesvědčení, že „sekty“ jsou násilné a nebezpečné. Jiné tragické případy, které se v následujícím desetiletí staly v USA, Francii, Švýcarsku, Kanadě, Japonsku nebo Ugandě toto přesvědčení posilovaly. Skutečnost, že stovky a snad i tisíce jiných nových náboženství se do násilných situací nedostaly, tak zůstala stranou.*

Tento přenos negativních zkušeností je ale do značné míry pochopitelný. Podporuje ho skutečnost, že nová náboženská hnutí mají některé **společné znaky**. Nevyplynou ovšem z nějakých zlých úmyslů „sekt“ nebo jejich mravně pokleslých vůdců, ale z prostého faktu, že jsou ve společnosti nová, cizí a zvláštní. Snad každé nové hnutí totiž potřebuje například výraznou **zakladatelskou osobnost**, jíž se podaří nově zformulovat náboženský cíl a vytyčit cestu k jeho dosažení. První stoupenci nového ideálu pak přisuzují této osobnosti mimořádné, anebo dokonce nadlidské vlastnosti a schopnosti, a ochotně mu pak předávají kompetence nejen nad svým duchovním životem, ale i nad dalšími, případně nad všemi ostatními životními oblastmi.

*Nositelé takzvané charismatické autority jsou západním společnostmi známi spíše z oblasti politiky než náboženství. Někteří tito zprvu zbožňovaní vůdcové jsou později zatracováni. Ať jsou nositelé charismatu hodnoceni pozitivně nebo negativně a ať jsou nositeli náboženských nebo politických idejí, na vzniku a růstu jejich autority a moci se rozhodujícím způsobem podílejí jejich následovníci. S charismatem se tedy výše zmíněný Son-mjong Mun nenarodil, nýbrž toto charisma vzniklo a rozvíjelo se díky lidem, kteří ve specifických osobních a společenských podmínkách po charismatické autoritě (třeba nevědomě) toužili.*

Ideál, blízkost mimořádné vůdcovské osobnosti, vymezení se vůči „starému světu“ a odpor z jeho strany může učinit z nového náboženského hnutí velmi **kompaktní společenství**. Jednotlivci může poskytnout sociální podporu, která dokáže vyrovnat, anebo dokonce přesáhnout míru vřelosti a bezprostřednosti jeho dřívějších vztahů. Společenství může být také velmi entusiastické, přičemž nadšení z nového ideálu a soudržné skupiny vybízí ke značným obětem času, práce či materiálních prostředků. Pokud je úsilí o dosažení nového ideálu zvnějšku ohroženo, může nové hnutí reagovat stanovením ostrých hranic vůči svému okolí. Tyto hranice pak mohou způsobit oslabení nebo přetrhání vztahů příslušníků společenství s jejich původně nejbližšími, kteří zůstali vně.

*Až těžko uvěřitelným příkladem obětavosti a nasazení může být doba zrození „nového člověka“ a budování „nové společnosti“ v nově založeném městě Rajneeshpuram v americkém státě Oregon v letech 1981–1985. Pod vedením duchovního vůdce Bhagvána Radžníše (jenž je znám spíše pod pozdějším jménem Osho) byla komunita většinou vysokoškolsky vzdělaných mladých dospělých schopna mimořádných pracovních výkonů.*



*Vedení komunity se ovšem v důsledku ohromného úspěchu hnutí dostalo zároveň do ostrého střetu s okolní společností: majetek komunity se stal cílem bombového útoku a na stupňované napětí vedení reagovalo výrobou a použitím biologických zbraní, pokusy o vraždu, přípravou atentátu a dalšími kriminálními činy.*

Tyto a mnohé další znaky a zákonitosti nových náboženských hnutí mohou u veřejnosti způsobit nedorozumění a podezření. Jak ukázaly výše zmíněné případy, některá nebezpečí přitom mohou být **skutečná** a vážná. Protest proti většinovým hodnotám mohou dále například ohrozit zdraví nebo i život: jsou známy výjimečné případy, kdy je odmítána lékařská péče, neboť je chápána jako výraz neposlušnosti Boha nebo nedůvěry v nadpřirozené uzdravení. Také některé duchovní léčebné postupy, např. vymítání, posty či stravovací předpisy mohou být nebezpečné pro tělesné a duševní zdraví, i když také velmi výjimečně.

Jiný druh nebezpečí se týká **pozitivních sociálních vztahů**. Ty mohou být sice ohroženy snahou nového náboženského hnutí „opouzdřit“ svého stoupence, plně využít jeho sil a schopností či nedovolit jeho návrat do okolní společnosti, častěji ale bývají ohroženy nepřiměřenou nebo represivní reakcí těch, kteří nechtějí pochopit či akceptovat náboženské, duševní i sociální potřeby svých nejbližších.

*Nová náboženská hnutí se někdy snaží „zachránit“ svého nového stoupence tím, že ho vytrhne ze sítě jeho vztahů. Nový stoupenec scientologického hnutí tak například obvykle velmi brzy zjistí, že jeho dosavadní nejbližší lidé jsou vlastně „utlačovatelské osoby“, odpovědné za jeho potíže. Pokud se tento stoupenec setká s ostře odmítajícím postojem svého okolí, může snadno dojít k přesvědčení, že nauka hnutí je pravdivá, když radí se od těchto lidí totálně „odpojit“.*

Při setkání s problematikou nových náboženských hnutí je tedy především potřeba zachovat **klid** a vyvarovat se reakcí, které by mohly být interpretovány jako nepřátelské. Vhodná je naopak mobilizace shovívavosti, trpělivosti a **empatie**. Je také velmi užitečné **reflektovat vlastní postoje** k náboženství a jeho formám a přiznat si nesamozřejmost svých životních priorit a relativitu vlastního žebříčku hodnot. To umožní spatřit život blízkých lidí i jeho náboženský rozměr v širší perspektivě, a tedy i s nadhledem a přiměřenou dávkou optimismu. Optimismus vyplývá jak z obvykle pozitivního vývoje těchto hnutí směrem k většímu přizpůsobení se společnosti a začlenění do ní, tak z obvyklého směřování individuální religiozity směrem ke zralejšímu náboženskému prožívání. **Minulé „sekty“ jsou totiž současná etablovaná náboženství** a současní radikální „sektáři“, vystupující proti hodnotám obvyklým ve společnosti, budou pravděpodobně zanedlouho jejím obohacením. Ač se to možná zdá paradoxní, uskutečnění tohoto optimistického výhledu je z velké části na nás, kdo k těmto hnutím nepatříme.

#### **Doporučená literatura:**

Cowan, E. D., Bromley, G. D. (2013). *Sekty a nová náboženství*. Praha: Grada.  
Vojtíšek, Z. (2017). *Nová náboženství a násilí*. Praha: Karolinum.





stereotypy



brainwriting  
rekapitulace

MEDIÁLNÍ OBRAZ  
VÝCHOVA K OBČANSTVÍ

záměr & cíl

zamyšlení

evokace

diskuze



reflexe



výhody  
(ne)věřících

průřezová  
témata

analýza

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

klíčová  
myšlenka

co vás  
překvapilo?

práce s textem

ETICKÁ VÝCHOVA

interpretace

v co věřím?

poznávání  
a rozvoj vlastní  
osobnosti

tvrzení

zdroje



kulturní  
diference

vizuální  
sdělení

moje  
hodnoty

argumentace

morální  
postoj

OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD

HOAX

identita



# 4

## Aktivity do výuky

V této části metodiky naleznete aktivity k přímému použití do výuky. U každé z nich uvádíme i informace, jaké oblasti a průřezových témat Rámcových vzdělávacích programů se daná aktivita týká.

Všechny přílohy, doplňující informace k tématům i další aktivity, které se do tištěné verze metodiky nevešly, naleznete na stránce [www.charita.cz/zijeme-spolu-metodika](http://www.charita.cz/zijeme-spolu-metodika).

# Seznam aktivit

Název aktivity	Anotace	Příprava Realizace	Strana
<b>4.1 Náboženská identita v kruzích</b>	V této aktivitě se žáci zabývají svou vlastní identitou. Uvědomují si její jednotlivé složky a jejich důležitost. Pozornost je věnována také složce náboženské/spirituální.	20 min 45 min	84
<b>4.2 Víra a nevíra</b>	Žáci se během aktivity zamýšlí nad tím, čemu sami věří, a rozhodují se, zda by se označili za člověka věřícího, či nevěřícího. Dále pak uvažují nad tím, jaké výhody a jaké nevýhody může pro člověka mít, když je věřící nebo nevěřící.	20 min 45 min	89
<b>4.3 Co je (pro nás) náboženství</b>	Žáci si během aktivity budou opakovaně klást otázku „Co je to náboženství?“ a hledat odpovědi s pomocí imaginativních karet, vlastního zamýšlení, diskuze se spolužáky a existujících definic náboženství.	20 min 45 min	93
<b>4.4 Hodnoty – moje, naše i všech lidí</b>	Žáci se v aktivitě nejdříve zabývají vlastními hodnotami a následně tím, jakou důležitost mohou určitým hodnotám přisuzovat různí lidé. Na základě toho pak zkoumají vlastnosti hodnot i to, v jakých vztazích mezi sebou hodnoty mohou být.	40 min 90 min	98
<b>4.5 Vliv médií na naše vnímání reality</b>	Žáci se blíže seznámí s vlivem médií na vytváření obrazu o různých skupinách obyvatel. V aktivitě se budou věnovat mediálnímu obrazu teenagerů/náčileťých a následně křesťanů a muslimů.	20 min 90 min	109
<b>4.6 Hoax</b>	Žáci se v této aktivitě zabývají otázkami: Jak funguje hoax? Jaké jsou podmínky jeho šíření? Jaké obrázky je možné pro hoax zneužít? Jak hoax poznáme? A jak se mu můžeme bránit?	20 min 90 min	118
<b>4.7 Abrahámovská náboženství</b>	Žáci pracují s pojmy, které se váží ke křesťanství, judaismu či islámu. Hledají, co mají daná náboženství společné a v čem se naopak odlišují.	45 min 90 min	127
<b>4.8 Kritika islámu či xenofobie?</b>	Žáci v aktivitě uvažují nad tím, kde končí legitimní kritika islámu a začíná předsudečný, xenofobní postoj k muslimům (označovaný též jako „islamofobie“) a jak takový postoj poznáme (v psaném textu, na obrázcích).	30 min 90 min	136

<b>4.9 Protizidovské a protimuslimské stereotypy</b>	Žáci v aktivitě hledají odpovědi na otázky: Jak si představujeme Židy a jak muslimy? Jaké stereotypy se objevují v klasických antisemitských textech? Jaké v protimuslimských? Jak jsou Židé a muslimové vyobrazováni na karikaturách? A mají stereotypy negativně vykreslující Židy a muslimy něco společného?	<b>30 min</b> <b>90 min</b>	147
<b>4.10 Džihád</b>	Žáci se v rámci aktivity seznámí s pojmem džihád a jeho různými interpretacemi. Na základě příkladů zjišťují, jak se chápání významu slova džihád mění v čase. Následně se žáci seznámí s konkrétními příklady různých podob džihádu a přemýšlí, jaký vliv mají tyto podoby na chování a život člověka.	<b>20 min</b> <b>45 min</b>	158
<b>4.11 Náboženství a věda</b>	Aktivita vede žáky k zamyšlení nad vztahem náboženství a vědy skrze četbu různých názorových textů a jejich kritickou diskuzi.	<b>20 min</b> <b>45 min</b>	169

Metodické poznámky k aktivitám:

Aktivita v uvedené podobě jsou výsledkem úprav na základě zpětných vazeb učitelů, lektorů a žáků z pilotáží. Jsou ovšem otevřené dalším úpravám, pokud tak učitel uzná s ohledem na pedagogický cíl a specifika dané třídy za vhodné.

- Jako vodítko či inspiraci pro zařazení do výuky u každé aktivity uvádíme její orientační zařazení do **rámcového vzdělávacího programu (RVP)** pro základní vzdělávání a pro gymnázia.
- U každé aktivity je uvedena **časová dotace** pro její přípravu i realizaci. Tento čas slouží pro dané znění aktivity jako doporučené **minimum**; některé aktivity však může být vhodné rozdělit i do dvou či více vyučovacích hodin, aby bylo zajištěno, že se stihnou všechny důležité části (vč. reflexe). U jednotlivých částí aktivity je pak symbolem hodin označen orientační čas pro jejich realizaci.
- V případě potřeby (např. pokud má učitel k dispozici méně času) lze do hodiny zařadit i pouze **dílčí část/části** aktivity (u některých tak přímo nabízíme v úvodním popisu aktivity). V tom případě ale doporučujeme zamyslet se, co je **cílem** celé aktivity, kde na sebe jednotlivé části navazují, a co je cílem dané dílčí části. Může se tak stát, že bude potřeba něco doplnit (např. otázku do reflexe), aby i takto izolovaná část aktivity přispěla k naplnění jejího pedagogického cíle.
- Uvedený **věk** žáků je doporučený právě pro dané znění každé aktivity, učitel může po zvážení a případných úpravách aktivity realizovat i se staršími/mladšími žáky.
- Považujeme za důležité věnovat náležitý prostor diskuzím, sdílením a reflexím. Právě během reflexy často dochází k **naplnění pedagogického cíle**. Zároveň žáci při pilotážích opakovaně vyjádřovali, že pro ně bylo zajímavé a přínosné zjistit názor spolužáků a moci se sami vyjádřit. V následujících hodinách je možné s výstupy reflexe dále pracovat či přímo navázat další aktivitou.
- Každá aktivita obsahuje kromě samotného popisu postupu i metodické poznámky k realizaci aktivity (označené symbolem žárovky) a doplňující informace v podobě orámovaných infoboxů.
- Všechny aktivity s přílohami včetně těch, které se do tištěné verze metodiky nevešly, naleznete na [www.charita.cz/zijeme-spolu-metodika](http://www.charita.cz/zijeme-spolu-metodika).

## 4.1 Náboženská identita v kruzích

V této aktivitě se žáci zabývají svou vlastní identitou. Uvědomují si její jednotlivé složky a jejich důležitost. Pozornost je věnována také složce náboženské/spirituální.

<b>RVP ZV</b> Vzdělávací obory	<b>VÝCHOVA K OBČANSTVÍ</b> Člověk jako jedinec (vnitřní svět člověka, osobní rozvoj, podobnosti a odlišnosti lidí) <b>VÝCHOVA KE ZDRAVÍ</b> Osobnostní a sociální vývoj (sebepoznání a sebepojetí) <b>ETICKÁ VÝCHOVA</b> Důstojnost a identita lidské osoby (jedinečnost a identita člověka) Aplikovaná etická výchova (duchovní rozměr člověka)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Osobnostní rozvoj (sebepoznání a sebepojetí) Sociální rozvoj (poznávání lidí) Morální rozvoj (hodnoty, postoje, praktická etika) <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Kulturní diference (jedinečnost každého člověka, vlastní kulturní zakotvení) Etnický původ (rovnocennost, odlišnosti)
<b>RVP G</b> Vzdělávací obory	<b>OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD</b> Člověk jako jedinec (osobnost člověka, podstata lidské psychiky) Člověk ve společnosti (společenská podstata člověka, sociální struktura společnosti, sociální fenomény a procesy) Úvod do filosofie a religionistiky (víra v lidském životě) <b>VÝCHOVA KE ZDRAVÍ</b> Změny v životě člověka a jejich reflexe (změny v období adolescence)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti („já“ sám o sobě, mé chování, myšlení a prožívání, jak rozumím vlastní jedinečnosti) <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Základní sociokulturní rozdíly Psychosociální aspekty interkulturality
<b>VĚK</b>	od 13 let
<b>ZÁMĚR</b>	Posílit sebeuvědomění žáka v rovině náboženské/spirituální identity.
<b>CÍLE</b>	Žák vysvětlí význam pojmu identita. Žák si uvědomí, z jakých možných částí se skládá jeho identita a popíše ji. Žák si uvědomí, jakou má pro něj náboženská/spirituální identita důležitost.
<b>METODY</b>	Sebereflexe, sebereprezentace, diskuze
<b>ČAS</b>	20 min (příprava) / 45 min (realizace)
<b>PROSTŘEDÍ</b>	Běžně zařízená učebna, pro sdílení je vhodné uspořádání židlí do kruhu.
<b>MATERIÁL</b>	10 lístečků papíru menšího formátu pro každého žáka (např. post-it či rozstříhaný papír), vytištěná Příloha 1 – Pracovní list s kruhy pro každého žáka

## 1.

### ÚVOD

 5 min

Na začátku hodiny s žáky pojmenujeme, v čem může být užitečné poznávat hlouběji sebe sama. Důležité také je žákům zmínit, že míra jejich zapojení do aktivity je dobrovolná. Pokud by někomu bylo nepříjemné během sdílení odpovídat na položené otázky, tak nemusí. Každý si sám určí, kolik toho o sobě chce prozradit druhým.

## 2.

### LÍSTEČKY – ČÁSTI MÉ IDENTITY

 10 min

Rozdáme každému žákovi 10 kusů papírků menšího formátu a zadáme, aby si na první papírek napsali buď „věřící“, nebo „nevěřící“ – dle toho, s kterou kategorií se spíše identifikují (zda se považují spíše za věřícího, nebo spíše za nevěřícího). Na druhý papírek mohou svou náboženskou/spirituální identitu konkretizovat – ateista, agnostik, skeptik, „něcista“, křesťan, buddhista, věřím v reinkarnaci, věřím v osud atp.



Na začátku můžeme s žáky probrat, jaké existují formy vyznání/příslušnosti k náboženství. Například je možné nadepsat na tabuli pojmy „věřící“ a „nevěřící“ a rozebrat s žáky, jak pojmům rozumí a jak se mohou dále větvit. Rozvětvení pojmů je možné dále zapisovat na tabuli. Například:

- věřící – křesťan, katolík, muslim, buddhista... Ale třeba i ten, kdo věří v UFO, v duchy, v talismany, v osud, v reinkarnaci, v to, že černá kočka přes cestu přináší smůlu, ve věštění, v telepatii, „něcista“;
- nevěřící – ateista, člověk nábožensky indiferentní, agnostik.

Je třeba upozornit, že jednotlivé formy víry/nevíry se mohou vzájemně prostupovat a záleží na každém jednotlivci, jak sám sebe vnímá. Někdo se například může považovat za ateistu a zároveň věřit v UFO. Blíže k jednotlivým formám víry a zmíněným pojmům viz kapitoly Náboženství a spiritualita a Náboženství v České republice v informační části metodiky.



Před vyplňováním papírků můžeme s žáky udělat krátkou relaxaci, během níž se žáci ztiší a naladí sami na sebe.

Na další papírky žáci píšou odpovědi na otázku: *Kdo jsem?* Mohou se týkat jak náboženství, tak i jiných oblastí – národnost (Čech, Rom, Vietnámec...), pohlaví (žena, dívka, muž...), role v rodině (dcera, bratr...), zájmy (volejbalistka, počítačový nadšenec, tanečnice, hokejista...), politické názory (liberál, komunistka, konzervativce), subkultura (punker, hipster, raper), vzhled (blondýna, zrzka), věk (dospívající, mladík), místo, kde žijí (Praha, vesničan), místo narození atd.

Je vhodné jednotlivé kategorie zapsat na tabuli, aby je žáci měli na očích. K jakékoli kategorii mohou žáci použít více lístečků než jeden, zároveň mohou některé kategorie vynechat či si vytvořit vlastní.



---

### 3.

#### ODHAZOVÁNÍ LÍSTEČKŮ

---

 5 min

---

Následně, když žáci mají všechny své papírky popsané, si představí, že přichází upír (příp. Pán osudu či kdokoli jiný, koho učitel uzná za vhodného), který jim vysaje jednu část jejich identity. Žáci se musí rozhodnout, která část identity to bude. Papírek si žáci odloží na stranu. Odkládají papírky dle toho, jak důležité pro ně jednotlivé části identity jsou – ty nejméně důležité nejdříve. Je důležité, aby si žáci pamatovali pořadí, ve kterém lístečky odkládají, proto je vhodné, aby si lístečky číslovali v tom pořadí, ve kterém je odložili.

Situace se opakuje, dokud žákům nezůstane jen jeden lísteček.

---

### 4.

#### KRUH IDENTITY

---

 10 min

---

Dále rozdáme každému žákovi vytištěnou *Přílohu 1 – Pracovní list s kruhy*.

Do kruhu uprostřed si žáci napíší své jméno. Do dalších kruhů si postupně napíší (případně nalepí) všechny své charakteristiky, v pořadí, v jakém je odhazovali – první odhozená je ta nejvzdálenější od středu kruhu.

Žáci, kteří budou mít zájem, mohou své kruhy představit ostatním, poté následuje reflexe.

---

### 5.

#### REFLEXE

---

 10 min

---

Ptáme se žáků (ideálně v kruhu):

- *Jaké pro vás bylo zamýšlet se nad svou identitou? Nad tím, kým vlastně jste? Jak byste svými slovy vysvětlili, co to je identita?*
- *Jaké bylo odhazování jednotlivých částí? Jak jste postupovali? Co vás ovlivňovalo? Kdy to bylo nejtěžší? Kdy nejlehčí?*
- *Která složka identity vám zůstala jako poslední?*
- *Kdy jste odhodili lísteček týkající se náboženství/víry? Jak vidíte roli náboženství/spirituality ve svém životě?*
- *Co pro vás víra/nevíra znamená? Jak ovlivňuje váš každodenní život? Jak ovlivňuje vztahy s ostatními lidmi? Jak lidé reagují, když se v hovoru dostanete k této části identity? Do jakých skupin díky této části identity patříte? Jak je pro vás důležité to, že jste členem těchto skupin?*
- *Stalo se, že vás někdy někdo na základě vaší náboženské/spirituální části identity zařadil do nějaké skupiny a nesesedělo vám to? Jaké stereotypy/předsudky se s touto částí identity pojí – jaké můžeme potkat například na internetu, s jakými jste se setkali osobně?*
- *Co vás během aktivity překvapilo?*
- *Co jste se o sobě dozvěděli nového?*



Po aktivitě můžeme navázat představením několika příkladů lidí, jejichž náboženská identita by mohla být pro žáky překvapující. Jedná se o možnost, jak poukázat na variabilitu náboženské/spirituální složky identity. Například:

- Sdílená náboženská identita:
  - › fenomén JuBu (lidé, kteří se hlásí zároveň k judaismu i buddhismu);
  - › R. Pannikar – křesťan a hinduista;
  - › H. Lassale – katolický mnich a zenový mistr;
  - › G. C. F. Durkheim – křesťanský zenový buddhista.
- Papírová/kulturní identita – O. Pamuk (kulturní muslim bez víry v osobního boha).
- Přiřazená identita – prof. Bálagangádharma Ráo – byl označen za hinduistu, ač se sám tak neidentifikoval („Pro řadu Indů je dnes slovo hinduismus poněkud záhadné. O tom, že jsou hinduisté, se dozvěděli až ve škole. Indická vláda totiž přejala od britské koloniální správy formuláře, kam se vyplňuje také vyznání studenta. Profesor Bálagangádharma Ráo vzpomíná, že když se nemohl jako prvňáček najít ani v jedné z kolonek, jeho učitel se ho pokoušel metodou vylučovacích otázek přesvědčit, že je hinduista. Nakonec ho k zaškrtnutí kolonky ‚hinduista‘ přiměl pohlavkem.“)<sup>136</sup>



**REAKCE UČITELŮ:** „Aktivitu jsem zařadil do bloku o dospívání v rámci vývojové psychologie. Je to velmi zdařilá aktivita – jednoduchá a přesto působivá (vyžaduje minimum pomůcek), vede ke ztišení, koncentraci. Cítil jsem obavy z otázek v reflexi, je obtížné odpovídat před třídou na tak osobní věci, proto jsem je do toho nenutil. Celkově byly reakce žáků pozitivní – ochotně se zapojovali a po hodině si mezi sebou sdělovali zážitky.“

Jakub Brdčíčko, Gymnázium Ústí nad Orlicí



**REAKCE ŽÁKŮ:** „Nejvíce se mi líbilo kreslení kruhu a zakreslování do něj, protože u mě došlo ke srovnání myšlenek, priorit a uvědomění si sebe samotné. Ráda bych aktivitu vyzkoušela i se svými blízkými.“

---

#### POUŽITÉ ZDROJE

Fárek, M. *Indické tradice, zvané někdy hinduismus*. In: Fárek, M. a kol. (2008). *Základy religionistiky. Světová náboženství, nová náboženská hnutí a religionistika (studijní texty pro pedagogy)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, str. 47–48.

---

#### AUTOŘI

Jiří Motl, Lenka Krejčová

---

<sup>136</sup> Z vystoupení prof. Bálagangádharý Ráo na konferenci Rethinking Religion in India, Nové Dillí, 21.–24. ledna 2008. Citováno podle: Fárek, M. (2008). *Indické tradice, zvané někdy hinduismus*, str. 47–48.



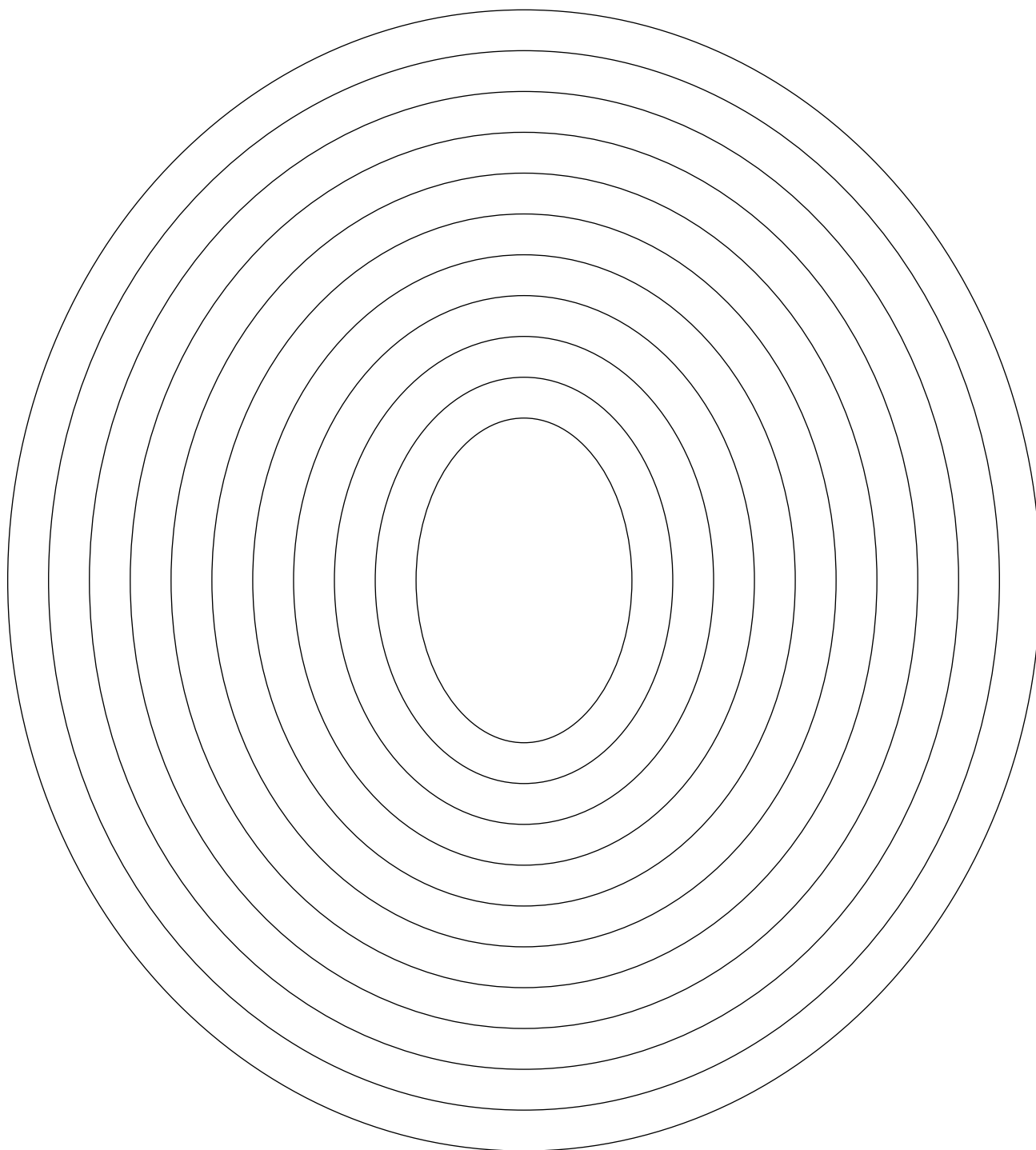
---

**PŘÍLOHA 1**

---

Pracovní list s kruhy

---



## 4.2 Víra a nevíra

Žáci se během aktivity zamýšlí nad tím, čemu sami věří, a rozhodují se, zda by se označili za člověka věřícího, či nevěřícího. Dále pak uvažují nad tím, jaké výhody a jaké nevýhody může pro člověka mít, když je věřící nebo nevěřící.

<b>RVP ZV</b> Vzdělávací obory	<b>VÝCHOVA K OBČANSTVÍ</b> Člověk jako jedinec (podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka) <b>VÝCHOVA KE ZDRAVÍ</b> Změny v životě člověka a jejich reflexe (tělesné, duševní a společenské změny) Osobnostní a sociální rozvoj (sebezpoznání a sebezpojetí, mezilidské vztahy) <b>ETICKÁ VÝCHOVA</b> Identita lidské osoby (jedinečnost a identita člověka) Aplikovaná etická výchova (duchovní rozměr člověka)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Osobnostní rozvoj (sebezpoznání a sebezpojetí) Sociální rozvoj (poznávání lidí, mezilidské vztahy) Morální postoj (hodnoty, postoje, praktická etika) <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Kulturní diference (jedinečnost každého člověka, vlastní kulturní zakotvení) Etnický původ (rovnocennost, odlišnosti)
<b>RVP G</b> Vzdělávací obory	<b>OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD</b> Člověk jako jedinec (osobnost člověka) Člověk ve společnosti (společenská podstata člověka) Úvod do filosofie a religionistiky (víra v lidském životě)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti („já“ sám o sobě, mé chování, myšlení a prožívání) <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Základní sociokulturní rozdíly Psychosociální aspekty interkulturality Spolupráce mezi lidmi z různého kulturního prostředí
<b>VĚK</b>	od 13 let
<b>ZÁMĚR</b>	Podpořit přemýšlení žáka o úloze náboženství v osobním i společenském životě a posílit jeho schopnost dialogu s jinak smýšlejícími lidmi.
<b>CÍLE</b>	Žák si zodpoví otázku, v co sám věří. Žák sdílí své představy o tom, jaké výhody a nevýhody může mít být věřící či nevěřící. Žák popíše, jakou funkci má náboženství a spiritualita v osobním i společenském životě člověka.
<b>METODY</b>	Sebereflexe, skupinová práce, prezentace skupinových stanovisek, diskuze.
<b>ČAS</b>	20 min (příprava) / 45 min (realizace)
<b>PROSTŘEDÍ</b>	Běžně zařízená učebna, při sdílení a reflexi je vhodné uspořádání židlí do kruhu.
<b>MATERIÁL</b>	Tabule, flipchart či větší papír (pro sepisování jednotlivých bodů).

## 1.

### V CO VĚŘÍM

 10 min

Žáci se usadí do kruhu. Uvedeme, že budeme zkoumat víru, spiritualitu a náboženství. Zadáme žákům, aby si napsali minimálně tři věty, které začínají slovem „věřím“.



Může zaznívat například: „Věřím ve spravedlnost, univerzální lidská práva, rovnost všech národů... Věřím sám v sebe... Věřím v lásku a její moc... Věřím v to, že když mě přeběhne černá kočka přes cestu, budu mít smůlu... Věřím v to, že by si lidé měli pomáhat – bez ohledu na barvu pleti, národnost i náboženskou příslušnost. Věřím, že věda najde lék na všechny nemoci... Věřím v UFO, osud, Boha, duchy mrtvých, kteří nás mohou slyšet... Věřím v posmrtný život, talismany, věštění z ruky, věštění z čísel (numerologii), v horoskopy, na telepatii, telekinezi...“

Následuje sdílení v kolečku, v němž každý žák vybere a řekne jednu ze svých vět.

## 2.

### VĚŘÍCÍ, NEVĚŘÍCÍ, „NĚCISTÉ“

 10 min

Na tabuli napíšeme pojmy *věřící*, *nevěřící*, „*něcisté*“.

Postupně pojmy procházíme a diskutujeme, kdo všechno může patřit do té které kategorie a jednotlivé pojmy, které se vyskytnou s žáky definujeme (např. ateismus).



Může zaznít, že do kategorie věřící patří křesťané, muslimové, buddhisté apod., do kategorie nevěřící ateisté, agnostici či lidé nábožensky indiferentní, kteří se o náboženství nezajímají a nemají v tomto směru vyhraněné postoje. Do kategorie „něcisté“ (pojem Tomáše Halíka) patří lidé, kteří se k žádnému náboženství nehlásí, ale přesto „v něco věří“. Například jsou přesvědčeni, že „je něco mezi nebem a zemí“, věří v osud, věří, že smrt není konec, věří v něco nadpřirozeného, ve vyšší moc, vyšší řád, inteligentní vesmírnou energii. Můžou věřit kartám, lidovým léčitelům, být přesvědčeni o existenci čaker, věřit v ozdravnou sílu pyramid, tajemnou sílu stromů. Může jít o lidi, kteří oslovují naši planetu jako Matku Zemi a věří, že s ní mohou komunikovat atp. Další podpora pro učitele k tématu víry je k dispozici v kapitolách *Náboženství a spiritualita* a *Náboženství v České republice* v informační části metodiky.

Dále necháme žáky, ať se zamyslí, do které kategorie by zařadili sami sebe. Můžeme následně pojmy postupně přečíst a žáci zvedají ruku dle toho, do kterého pojmu by sami sebe zařadili.



Je nutné zdůraznit, že se jedná o zcela dobrovolnou část aktivity. Ať žáci sami zváží, zda chtějí ruku zvednout.

„JSEM NĚCISTA.  
VĚŘÍM, ŽE ZE MĚ  
NĚCO BUDE.“



### 3.

#### CO VÍRA/NEVÍRA/„NĚCISMUS“ PŘINÁŠÍ A CO BERE

 15 min

Rozdělíme žáky do skupinek po 4 až 6 žácích. Každá skupina posléze dostane jeden z pojmů – věřící, nevěřící, něcisté (snažíme se pojmy do skupin rozdělit rovnoměrně, např. pokud máme 5 skupin žáků, tak dvě skupiny žáků mohou mít pojem věřící, dvě skupiny pojem nevěřící a poslední skupina pojem něcisté).



Do skupinek můžeme žáky rozdělit na základě toho, k jakému pojmu se přihlásili (skupina věřící, skupina nevěřící...) či náhodně (například pomocí rozdělení čísel), kdy žáci ve skupinách budou v tomto případě namícháni – tedy ne rozdělení podle toho, k čemu by se sami hlásili.

Každá z variant má svá pozitiva i negativa a je na učiteli, kterou variantu zvolí (nejlépe v závislosti na konkrétní třídě). Je možné, že budou žáci více vtaženi, pokud se budou moci vyjadřovat o tom, k čemu se sami přihlásili. Je ale také možné, že by mohli být ostrakizováni. Jedná se o téma, kdy je potřeba předem promyslet postup a být citliví.

Zadáme skupinkám, aby společně sepsali, co podle nich víra (v případě dalších skupinek nevíra, něcismus) člověku *přináší* a co člověku *bere*. (Nebo jaké mohou být výhody/nevýhody toho, že je člověk věřící/nevěřící/něcista.)

Zástupce každé skupiny poté prezentuje výsledky. Následně otevřeme prostor pro ostatní žáky, aby přidávali své názory. Zapisujeme vše k jednotlivým pojmům na tabuli, v bodech například formou T-grafu.<sup>137</sup>



Může se stát, že třída bude názorově homogenní a žákům se nebude dařit vymyslet u některého z pojmů „výhody“ či „nevýhody“. Výsledný pohled tak může být příliš jednostranný. V tom případě je na učiteli, aby vnesl další podněty a pohled tak rozšířil. Inspiraci je možné najít v kapitole 3.2 Proč lidé věří aneb funkce náboženství. Pokud je třeba, citlivě diskusi moderujeme, případně nastavíme pravidla pro vyjadřování, abychom zajistili bezpečné a respektující prostředí.

### 4.

#### REFLEXE

 10 min

Na závěr se ptáme žáků:

- *Co vás překvapilo?*
- *Co vás nejvíce zaujalo?*
- *Jaký význam může mít pro člověka víra? Jaký význam může mít nevíra?*
- *Jaká je funkce náboženství v osobním a společenském životě?*
- *K čemu může být prospěšné sdílet s druhými postoje k náboženství či spiritualitě?*
- *Jak byste nyní formulovali odpověď na otázku, čemu věříte? A co to pro vás znamená?*

Odpověď na poslední otázku si mohou žáci zapsat. Nemusí ji už sdílet, jedná se o výstup z lekce.

137 Rozdělíme tabuli na dvě části; na jednu stranu zaznamenáváme výhody a na druhou nevýhody.



**REAKCE ŽÁKŮ:** „Líbila se mi část hodiny, kde jsme psali na papír, v co věřím, protože pak jsem se dozvěděla, v co věří spolužáci.“  
„Přišlo mi zajímavé se se spolužáky bavit o víře a dozvídat se jejich názory.“  
„Uvědomila jsem si, že i víra v horoskopy je určitá víra.“

---

**POUŽITÉ ZDROJE** Upraveno dle: Kolařík, M. (2013). *Interakční psychologický výcvik. Nové hry pro výcvikové skupiny*, Praha: Grada.

---

**AUTOR** Jiří Motl

---



## 4.3 Co je (pro nás) náboženství?

Žáci si během aktivity budou opakovaně klást otázku „Co je to náboženství?“ a hledat odpovědi s pomocí imaginativních karet, vlastního zamyšlení, diskuze se spolužáky a existujících definic náboženství.

<b>RVP ZV</b> Vzdělávací obory	<b>VÝCHOVA K OBČANSTVÍ</b> Člověk jako jedinec (podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka) <b>VÝCHOVA KE ZDRAVÍ</b> Osobnostní a sociální rozvoj (sebepoznání a sebepojetí, mezilidské vztahy, komunikace a kooperace) <b>ETICKÁ VÝCHOVA</b> Důstojnost a identita lidské osoby (jedinečnost a identita člověka) Applikovaná etická výchova (duchovní rozměr člověka)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Osobnostní rozvoj (sebepoznání a sebepojetí) Sociální rozvoj (poznávání lidí, mezilidské vztahy) Morální postoj (hodnoty, postoje, praktická etika) <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Kulturní diference (jedinečnost každého člověka, vlastní kulturní zakotvení)
<b>RVP G</b> Vzdělávací obory	<b>OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD</b> Člověk jako jedinec (osobnost člověka) Člověk ve společnosti (společenská podstata člověka) Úvod do filosofie a religionistiky (víra v lidském životě)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti („já“ sám o sobě, mé chování, myšlení a prožívání) <b>VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH</b> Globalizační a rozvojové procesy (kulturní okruhy ve světě a v Evropě) <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Psychosociální aspekty interkulturality
<b>VĚK</b>	od 14 let
<b>ZÁMĚR</b>	Rozšířit a prohloubit žákovo pochopení významu a smyslu pojmu náboženství.
<b>CÍLE</b>	Žák popíše, co pro něj osobně znamená náboženství. Žák zformuluje definici náboženství. Žák hodnotí různé definice a výroky o náboženství na základě toho, jak jsou podle něj pravdivé a jak jsou mu sympatické.
<b>METODY</b>	Individuální zamyšlení, skupinová práce, práce s textem, diskuze.
<b>ČAS</b>	20 min (příprava) / 45 min (realizace)
<b>PROSTŘEDÍ</b>	Běžně zařízená učebna, vhodné je uspořádání židlí do kruhu.
<b>POMŮCKY</b>	Karty DIXIT (či jiné karty/obrázky – blíže viz Postup), Příloha 1 – Výroky o náboženství (do každé skupiny), Příloha 2 – Graf (do každé skupiny), Příloha 3 – Nedokončené věty (pro každého žáka).

Představíme žákům aktivitu a její smysl, např.: *V dnešní hodině se podíváme na to, co to je náboženství a pokusíme se ho definovat. Prozkoumáme vlastní představy a názory, které pak porovnáme s dalšími definicemi a výroky.*

---

## 1.

### KARTY DIXIT

 10 min

Rozložíme doprostřed třídy karty DIXIT, nebo podobné obrázky, pohlednice či karty (Cesta životem, Cesta k sobě, aj.), které podporují fantazii.

Vyzveme žáky, ať si karty prohlédnou a vyberou si tu, která jim evokuje nějakou odpověď na otázku: *Co se vám vybaví, když se řekne náboženství? (můžeme žákům pomoci pokyny: Není třeba o tom moc přemýšlet, vyberte obrázek, který vás zaujme a nějak se pro vás vztahuje k tématu náboženství.).*

V kruhu žáci postupně svoje karty a evokace představí (ptáme se: *Jakou kartu jste si vybrali a jak se vám spojuje s náboženstvím?*).

V případě velké skupiny a nedostatku času mohou toto žáci sdílet v menších skupinách.

---

## 2.

### NAŠE DEFINICE NÁBOŽENSTVÍ

 10 min

Následuje samostatná práce – každý žák si zapíše, jak by definoval náboženství (*Co byste řekli, kdybyste měli kamarádovi popsat, co to je náboženství?*). Tyto své definice poté sdílí ve skupinách. Dále zadáme, ať žáci vytvoří definici, se kterou bude souhlasit celá skupina. Každá skupina pak svoji definici představí.



Žáci se mohou zeptat, jaký je rozdíl mezi vírou a náboženstvím a co z nich mají definovat. Můžeme odpovědět, ať si s úkolem poradí dle svého a že tato otázka je předmětem celé hodiny. Podpora pro učitele k tématu víry a náboženství je k dispozici v kapitole Náboženství a spiritualita v informační části metodiky.

---

## 3.

### PRÁCE S VÝROKY O NÁBOŽENSTVÍ

 15 min

Každé skupině dále rozdáme sadu lístečků s různorodými výroky o náboženství (*Příloha 1 – Výroky o náboženství*). Zadáme, ať zhodnotí, jak moc jsou podle nich výroky pravdivé a jak moc jim jsou sympatické. Podle těchto kritérií pak zanesou jejich čísla do grafu (rozdáme každé skupině *Přílohu 2 – Graf*).



Graf můžeme načrtnout i na tabuli – pravdivost na ose x a sympatie na ose y.

Skupiny poté představují, který výrok je podle nich nejvíce pravdivý a zároveň jim je nejvíce sympatický. Doptáváme se, proč vybrali zrovna tento výrok, z čeho vycházeli. Na čem se uvnitř skupiny shodli, na čem ne. Skupiny pak mohou představit i nejméně sympatické/pravdivé výroky (záleží na množství času a vývoji diskuze).

---

#### 4. Závěrečné zamyšlení

---

 10 min

---

Každý žák dostane papír s nedokončenými větami (*Příloha 3 – Nedokončené věty*), které si sám za sebe doplní. V případě dostatku času je možné sdílet doplněné věty ve dvojicích.



Alternativou či rozšířením závěrečné aktivity je společná diskuze. V tom případě by bylo vhodné, aby na jejím konci zaznělo závěrečné slovo od každého, například na téma: „Co si z hodiny odnáším? Co mě nejvíce zaujalo/překvapilo?“



Je důležité mít na paměti, že jednotná definice náboženství neexistuje a pojem náboženství bývá používán v různých významech. Někteří buddhisté i nebuddhisté např. odmítají buddhismus označit za náboženství. Můžeme se setkat i s tím, že někteří křesťané, zejména z tradičních protestantských církví, nepovažují křesťanství za náboženství. Podpora pro učitele k tématu víry a náboženství je k dispozici v kapitole Náboženství a spiritualita v odborné části metodiky.



**REAKCE ŽÁKŮ:** „Dozvěděl jsem se, že víra a náboženství nejsou to samé.“

---

**POUŽITÉ ZDROJE** Fárek, M. a kol. (2008). *Základy religionistiky. Světová náboženství, nová náboženská hnutí a religionistika (studijní texty pro pedagogy)*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

---

**AUTOR** Filip Rosenkranc

---



## PŘÍLOHA 1

### Výroky o náboženství

1. Je to soubor představ o životě, světový názor, způsob výkladu světa.
2. Jde o osobní vztah člověka ke skutečnosti, která není běžně poznatelná pomocí smyslů a rozumu.
3. Opium lidstva – náboženství je útechou utlačované dělnické třídy, která trpí vykořisťováním v nespravedlivém společenském uspořádání. (Karel Marx)
4. Náboženství je jednolitý systém přesvědčení a praktik, které mají vést k poznání toho, co nás přesahuje.
5. Jádro všech náboženství tvoří posvátno, které je vlastní každému náboženství. Náboženství je pak vztah člověka k posvátnému. (Rudolf Otto)
6. Je to poznání, které objasňuje člověka sobě samému, odpovídá na nejvyšší otázky, které vůbec mohou být vzneseny. (Gottlieb Fichte)
7. Náboženství slouží k uspokojení potřeby jistoty a pochopení světa (otázky jako „Kdo jsem? Jaký je smysl života? Co je po smrti?“)
8. Náboženství je kolektivní neuróza, respektive funkce individuální psychiky, jež produkuje bohy, kteří mají za úkol těšit a uspokojovat dětinské touhy dospělého. (Sigmund Freud)



## PŘÍLOHA 2

### Graf



*Graf znázorňující, jak dané výroky považujeme za pravdivé a jak nám jsou osobně sympatické.*



---

### PŘÍLOHA 3

---

#### Nedokončené věty

---

Věřím v...

Posvátné je pro mě...

Pochybuji o...

Někdy se modlím, aby...

Náboženství je pro mě...

Víra je pro mě...

-----  
Věřím v...

Posvátné je pro mě...

Pochybuji o...

Někdy se modlím, aby...

Náboženství je pro mě...

Víra je pro mě...

-----  
Věřím v...

Posvátné je pro mě...

Pochybuji o...

Někdy se modlím, aby...

Náboženství je pro mě...

Víra je pro mě...

## 4.4 Hodnoty – moje, naše i všech lidí

Žáci se v aktivitě nejdříve zabývají vlastními hodnotami a následně tím, jakou důležitost mohou určitým hodnotám přisuzovat různí lidé. Na základě toho pak zkoumají vlastnosti hodnot i to, v jakých vztazích mezi sebou hodnoty mohou být.

<b>RVP ZV</b> Vzdělávací obory	<b>VÝCHOVA K OBČANSTVÍ</b> Člověk ve společnosti (lidská setkání, vztahy mezi lidmi, kulturní život) Člověk jako jedinec (podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka, osobní rozvoj) <b>VÝCHOVA KE ZDRAVÍ</b> Osobnostní a sociální vývoj (sebepoznání a sebezpečí, seberegulace a sebeorganizace činností a chování, mezilidské vztahy, komunikace a kooperace) <b>ETICKÁ VÝCHOVA</b> Důstojnost a identita lidské osoby (jedinečnost a identita člověka) Aplikovaná etická výchova (duchovní rozměr člověka)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Osobnostní rozvoj (sebepoznání a sebezpečí) Sociální rozvoj (poznávání lidí) Morální rozvoj (hodnoty, postoje, praktická etika) <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Kulturní diference (jedinečnost každého člověka, vlastní kulturní zakotvení)
<b>RVP G</b> Vzdělávací obory	<b>OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD</b> Člověk jako jedinec (osobnost člověka) Člověk ve společnosti (společenská podstata člověka, sociální struktura společnosti, sociální fenomény a procesy) Úvod do filosofie a religionistiky (víra v lidském životě)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti („já“ sám o sobě, mé chování, myšlení a prožívání) <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Základní sociokulturní rozdíly Psychosociální aspekty interkulturality
<b>VĚK</b>	od 14 let
<b>ZÁMĚR</b>	Podpořit žákově porozumění hodnotám, jejich vlastnostem a vztahům mezi nimi.
<b>CÍLE</b>	<b>část 1:</b> Žák pojmenuje své hodnoty. Žák popíše vlastnosti hodnot a vztahy mezi hodnotami. Na základě popisů chování různých lidí se žák zamýšlí nad tím, jaké hodnoty pro ně mohou být důležité. <b>část 2:</b> Žák se zamýšlí nad tím, jaké hodnoty mohou být pro různé lidi důležité a jestli existují „české hodnoty“, „evropské hodnoty“, „hodnoty věřících“. Žák analyzuje možnou rozdílnost preferovaných hodnot lidí vyznávajících stejné náboženství a možnou podobnost preferovaných hodnot lidí vyznávajících různá náboženství.
<b>METODY</b>	Individuální práce, výklad, brainstorming, diskuze, skupinová práce.
<b>ČAS</b>	40 min (příprava) / 90 min (realizace)
<b>PROSTŘEDÍ</b>	Běžně zařízená učebna, vhodné je uspořádání židlí do kruhu.

## POMŮCKY

**část A:** Prázdné papíry A5/A6 na psaní hodnot dvou barev pro každého žáka, fixy, Příloha 1 – Hodnoty dalších lidí rozstříhaná po jednotlivých bodech, Příloha 2 – Mapa hodnot do skupin.

**část B:** Prázdné papíry A5/A6 na psaní hodnot dalších dvou barev pro každého žáka, Příloha 3 – Hodnoty věřících rozstříhaná po jednotlivých bodech, Příloha 4 – Tvrzení o hodnotách do skupin.

## Část A: Naše hodnoty, hodnoty jednotlivců (45 min, příp. 90 min)

Uvedeme téma a cíl aktivity, např.: *Dnešním tématem jsou hodnoty. Hodnoty jsou něco, co ovlivňuje naše chování a přemýšlení, někdy bez našeho vědomí. Budeme se snažit prozkoumat svoje hodnoty a hodnoty různých lidí tak, abychom hodnotám lépe porozuměli, lépe chápali, jak nás ovlivňují, a mohli s nimi vědomě pracovat.*

## 1.

### BRAINSTORMING

 10 min

Zeptáme se žáků, co je napadne, když se řekne hodnoty (cokoliv, nic není špatné, zajímají nás jakékoliv asociace a nápady). Můžeme heslovitě zapisovat na tabuli.

Vysvětlíme, že hodnoty jsou obecně něco, co je pro nás důležité, hodnotné. V dnešní hodině nás nebudou tolik zajímat např. peníze, dům apod., které jsou prostředkem k naplnění jiných hodnot, ale ty, které lze vnímat jako **hodnoty samy o sobě**. K rozlišení nám může pomoci pokládat si otázku: Proč je tato hodnota pro mě důležitá? K čemu mi má dopomoci? Je možné, že objevíme, jaká jiná hodnota se za ní skrývá. Např.:

- **Dobrá práce** může vést k naplnění např. společenského uznání, tvořivosti (možnost tvořit), smysluplnosti (naplňování smyslu svého života skrze práci), získání peněz atd.
- **Peníze** mohou být prostředkem k dobrému postavení (udržování svého veřejného obrazu), svobodě (nezávislost, možnost rozhodovat se podle sebe), blahobytu (jako opak chudoby), zabezpečení rodiny atd.
- **Zabezpečení rodiny** může vést k naplnění zodpovědnosti (chci se o rodinu postarat, je to moje zodpovědnost), udržení postavení ve svém okolí (kdybych se nepostaral, lidi o mně budou špatně smýšlet), lásky (mám je prostě rád), atd.

## 2.

### MOJE/NAŠE HODNOTY

 15 min

Vyzveme žáky, ať si každý promyslí tři pro něj nejdůležitější (jakékoliv) hodnoty; tedy odpovědi na otázku *Co je pro mě v životě důležité?* Poté ať si každý vybere jednu pro něj nejdůležitější hodnotu, zamyslí se nad tím, zda se za danou hodnotou neskrývá ještě jiná, základnější (např. pokud mají na papíře uvedeny peníze, ať napíše jednu důležitou věc, kterou jim peníze pomohou dosáhnout – viz příklad výše) a tu nejdůležitější zapíše velkým písmem na papír (formát A5/A6, bílý).

Dále ať každý po kruhu svou hodnotu nahlas představí a případně dovysvětlí, co je jí myšleno.



Vyzveme žáky, ať umístí papírek s hodnotou na zem takovým způsobem, aby stejné hodnoty byly u sebe, podobné/související blízko sebe a hodnoty rozdílné dalekou od sebe. Vyzveme je, ať nespěchají a ať každý umístí svou hodnotu tak, aby dle něj byla umístěna v nejlepší možné blízkosti/vzdálenosti k ostatním hodnotám.

Na zemi tak vznikne mapa hodnot, kterou je v průběhu diskuze možné dále upravovat.

Následuje diskuze, jejímž cílem je prozkoumat, jak přemýšlíme o podobnosti/rozdílnosti hodnot. Můžeme vyzvat několik žáků, aby zdůvodnili, proč umístili svou hodnotu na to které místo ve vztahu k ostatním hodnotám. Doporučené otázky:

- *V čem je podobná hodnota X hodnotě Y (která je jí blízko)? Proč je hodnota A blíže B než C?*
- *Chtěli byste změnit umístění nějaké hodnoty?*

Volitelná otázka (dle množství času, který máme k dispozici a konkrétní třídy) pro další zamyšlení:

- *Shodli bychom se spolu na nějaké hodnotě jako na nejdůležitější?*
- *Jak bychom mohli postupovat při hledání společných hodnot třídy?*

Na základě výsledků diskuze můžeme upozornit na rozdílné preferování různých hodnot – že i ve třídě, tj. ve skupině, která má hodně znaků společných (např. věk, bydliště, školu), vnímáme některé hodnoty jako rozdílně důležité a u jiných se zase shodneme, že jsou pro nás podobně důležité.

---

### 3.

#### HODNOTY DALŠÍCH LIDÍ



5 min

Žáci vytvoří skupiny po cca 4 členech. Každá skupina dostane jeden až dva popisy lidí (rozstříhané body z Přílohy 1 – *Hodnoty dalších lidí*) a zadání napsat jednu hodnotu, o které se shodnou, že by mohla být pro osobu v textu důležitá hodně, a jednu hodnotu, o které se shodnou, že by mohla být pro osobu v textu důležitá málo (nebo ohrožující, nepříjemná...), tedy pravděpodobně protikladnou.

Tu hodně důležitou hodnotu napíšou na papír A5/A6 (např. modré barvy) a položí na zem do mapy hodnot.



Zdůrazníme, že jde o jejich interpretaci, jak to daná osoba má. V realitě to může být jinak.



Skupiny obcházíme a poskytujeme podporu. Můžeme žákům pomoci otázkami, např.: Proč se asi žena vzdala své práce, co ji k tomu vedlo? Co pro paní učitelku asi symbolizuje Václav Havel?



## 4.

### MAPA HODNOT



15 min

Představíme žákům mapu hodnot (*Příloha 2 – Mapa hodnot*). Vysvětlíme, že vznikla v rámci výzkumu jako výsledek statistické analýzy struktury hodnot více než 64.000 lidí z 68 zemí světa. Hodnoty, které jsou v ní zobrazené, lidé napříč různými zeměmi uvedli jako hodnoty pro ně důležité.<sup>138</sup>

Každá skupina dostane mapu hodnot a prozkoumá ji.

Dále do ní žáci zařadí dvě hodnoty, které v předchozím cvičení určili jako hodně důležité a málo důležité pro osobu z přílohy 1 – zaškrtnou je (pokud jsou v mapě), nebo dopíší, kam dané hodnoty podle nich patří. Pokud žádnou hodnotu v předchozím cvičení nevymysleli, mohou vybrat z mapy.

Necháme skupiny postupně představit jejich osobu z přílohy 1 a doplnit, jaké hodnoty k ní vymysleli. Vyzveme žáky, aby v mapě hodnot našli (či doplnili, pokud tam chybí) také svoji hodnotu ze začátku hodiny (příp. vybrali další). Kdo chce, představí ji třídě.

Poté se ptáme:

- *Proč myslíte, že je mapa hodnot uspořádána právě takto? Našli byste v mapě nějakou hodnotu, která pro vás není důležitá? Řekli byste o nějaké hodnotě, že je špatná? Dá se to říci?*
- *Co je možné na základě této mapy říci o hodnotách?*
- *Jak se shoduje či neshoduje naše mapa hodnot, kterou jsme vytvořili na zemi, s mapou hodnot, která je na papíře?*

Diskuze by měla vést k tomu, jaké mají hodnoty vlastnosti a v jakých vztazích mezi sebou jsou (viz rozšiřující informace pro učitele).

#### Vlastnosti a funkce hodnot <sup>139</sup>

Během výzkumů hodnot v různých zemích světa se objevovala konzistence v tom, čeho si lidé v životě cení. Lidé z různých míst světa napříč zeměkoulí sdílí podobnou strukturu hodnot – jsou pro ně cenné podobné ideály. Rozdílly byly v tom, jaké hodnotě kdo přikládal důležitost – různí lidé tedy měli stejné hodnoty, ale přikládali jim různou důležitost.

Dále byly objeveny vztahy mezi těmito hodnotami. Preference jedné hodnoty s velkou pravděpodobností určuje, jaké další hodnoty pro danou osobu budou důležité a které hodnoty pro ni naopak důležité nebudou. Hodnoty proto byly na mapě uspořádány podle vzájemné blízkosti a vzdálenosti – pokud jsou dvě hodnoty na mapě blízko u sebe, je pravděpodobné, že pro jednoho člověka budou podobně důležité. Zároveň posilování jedné hodnoty potlačuje postoje a chování spojené s protilehlou stranou. Proto se také stává, že když se setkáme s něčím, co považujeme za projev hodnoty, která je v protívážce s naší, cítíme se nepříjemně.

INFOBOX

<sup>138</sup> Public Interest Research Centre (2012). *The Common Cause Handbook*, str. 12.

<sup>139</sup> Více informací k vlastnostem a funkci hodnot viz NaZemi (2016). *Lidé v pohybu. Metodika pro práci s kontroverzními tématy uprchlictví a migrace*, str. 12.

Na základě těchto zjištění se tak dá říct, že hodnoty mají svoje blízké sousedy a vzdálenější protiklady. V životě se to pak projevuje tak, že chování vedoucí k naplňování jedné hodnoty může vést k potlačování postojů a chování spojených s protilehlou stranou. Proto se také stává, že když se setkáme s něčím, co považujeme za projev hodnoty, která je v protiváze s naší, cítíme se nepříjemně.

Hodnoty tak nejsou dobré, ani špatné. Důležité je, jakým způsobem je člověk uplatňuje v životě, jaké nástroje volí k jejich dosahování a jak je člověk otevřený porozumění hodnotám druhých.

K hodnotám a postojům viz také kapitola *Emoce, postoje a hodnoty*.

## Část B: „České“ hodnoty a hodnoty věřících (45 min)

### 1.

#### „ČESKÉ“ HODNOTY

 10 min

Skupiny (cca po 4 žácích) požádáme, aby z mapy hodnot (*Příloha 2*) vybraly, co považují za 3 hlavní české hodnoty. Upozorníme je, ať si s úkolem poradí v rámci krátkého času cca 5 minut (jde tedy spíše o krátkou diskusi a výběr).

Dále skupiny požádáme, aby ze tří hodnot vybraly 1 hlavní českou hodnotu a napsaly ji na papír (A5/A6, jiné barvy než osobní hodnoty a hodnoty dalších lidí z předchozí hodiny).

Skupiny následně své vybrané hodnoty postupně představí a umístí je do mapy hodnot na zemi, kterou žáci vytvářeli v první hodině (pokud se nejedná o navazující hodiny, je možné vytvořit mapu hodnot znovu od začátku, nebo si mapu z první hodiny vyfotit, papíry uschovat a pak znovu rozmístit).

Doptáváme se skupin:

- *Co vás vedlo k výběru této hodnoty? Na základě čeho jste ji vybírali? Jak se tato hodnota projevuje v chování Čechů?*
- *Je možné najít několik hlavních hodnot společných všem Čechům? Proč ano? Proč ne?*
- *Je možné najít nějaké tzv. evropské hodnoty? Proč ano (jaké, podle čeho je lze vybrat?), proč ne?*



Záměrem je zde především poukázat na složitost a nejednoznačnost prisuzování velké důležitosti určitých hodnot určitým skupinám lidí.

---

## 2.

### HODNOTY VĚŘÍCÍCH

---

 15 min

---

Rozdáme do skupin rozstříhané body z *Přílohy 3 – Hodnoty věřících* (jeden až dva popisy lidí do skupiny). Skupiny se s textem seznámí a odhadnou, jaká hodnota by mohla být pro daného člověka nejdůležitější. Hodnotu napíšou na papír (A5/A6 opět jiné barvy).

Opět upozorníme žáky, že jde o pouhý odhad na základě krátkého popisu.

Hodnotu mohou žáci vybrat z mapy hodnot (*Příloha 2*).

Skupiny pak postupně text a vybranou hodnotu představí a papír s hodnotou opět umísťují do společné mapy hodnot na zemi (hodnoty v ní je možno průběžně přesouvat dle potřeby).

Ptáme se:

- *Dokáže víra/nevíra/vyznání člověka ovlivňovat, jakou důležitost přisuzuje člověk jakým hodnotám? Jak? Do jaké míry? Dovedli byste uvést nějaký konkrétní příklad, se kterým jste se setkali?*
- *Jaký může být vztah mezi hodnotami a vyznáním? Co dalšího kromě víry/vyznání může ovlivňovat, jakou důležitost přikládáme jakým hodnotám?*
- *Můžeme říci, že lidé stejné víry mají stejné hodnoty? Proč ano? Proč ne?*



Diskuzi vedeme především směrem k naplnění druhého cíle části 2 (Žák analyzuje možnou rozdílnost preferovaných hodnot lidí vyznávajících stejné náboženství a možnou podobnost preferovaných hodnot lidí vyznávajících různá náboženství).

---

## 3.

### TVRZENÍ O HODNOTÁCH

---

 10 min

---

Rozdáme do skupin sadu tvrzení o hodnotách (*Příloha 4 – Tvrzení o hodnotách*).

Zadáme, ať je žáci seřadí do žebříčku – očísloují – podle toho, jako moc je považují za pravdivé.

Poté se ptáme:

- *Jaké tvrzení jste stanovili jako nejvíce a nejméně pravdivé? Proč?*
- *U jakého tvrzení jste váhali? U jakého jste měli problém se shodnout?*

---

## 4.

### ZÁVĚR

---

 10 min

---

Ptáme se žáků (případně necháme k samostatnému zamyšlení)

- *Jaké mají hodnoty vlastnosti?*
- *Jak hodnoty ovlivňují lidský život?*
- *Co si z přemýšlení o hodnotách můžeme odnést do života?*



Uvedené časové dotace slouží jako minimum. Pro barvitější a hlubší diskuze lze doporučit věnovat části A 90 minut a pokračovat v následující hodině částí B (45 min).

V rámci úspory času učitel může v části A i B vynechat tvorbu mapy na zemi a hned pracovat s mapou hodnot z přílohy 2.



**REAKCE ŽÁKŮ:** „Dřív jsem o hodnotách vůbec nepřemýšlel, ale tahle aktivita mě donutila se nad nimi zamyslet a díky tomu jsem si uvědomil, jaké hodnoty vůbec mám.“  
„Bylo pro mě zajímavé poznat, jaké hodnoty jsou důležité pro moje spolužáky.“

---

**POUŽITÉ ZDROJE** Public Interest Research Centre (2012). *The Common Cause Handbook*. Dostupné z: <http://valuesandframes.org/download/reports/Common-Cause-Handbook2.pdf> (cit. 23. 3. 2017).

---

NaZemi (2016). *Lidé v pohybu. Metodika pro práci s kontroverzními tématy uprchlictví a migrace*. Dostupné z: <http://lidevpohybu.eu/> (cit. 13. 3. 2017).

---

Příloha – Mapa hodnot: NaZemi (2016). *Lidé v pohybu. Metodika pro práci s kontroverzními tématy uprchlictví a migrace*, str. 16. Dostupné z: <http://lidevpohybu.eu/> (cit. 13. 3. 2017).

---

**AUTOR** Filip Rosenkranc

---



---

## PŘÍLOHA 1

---

### Hodnoty dalších lidí

---

Žena, která po vážném onemocnění své staré maminky opustila zaměstnání, aby se o ni mohla postarat.

.....

Student, který rád cestuje a skáče bungee-jumping.

.....

Mladý muž, který chodí na demonstrace požadující dobré hlídání českých hranic a nepouštění migrantů.

.....

Programátor, který odjel pomáhat uprchlíkům do Řecka.

.....

Starší pán, který pomáhá organizovat kampaň Miloše Zemana.

.....

Učitelka, která si každý rok se studenty připomíná památku Václava Havla.

.....

Student gymnázia, který natočil video na podporu muslimské spolužačky, která nosí na hlavě šátek.

.....

Rodiče, kteří protestují proti tomu, aby studentka na škole, kam chodí jejich děti, nosila šátek.

.....

Mladá žena, která většinu volného času věnuje internetu, povídání s kamarádkami a chození na party.

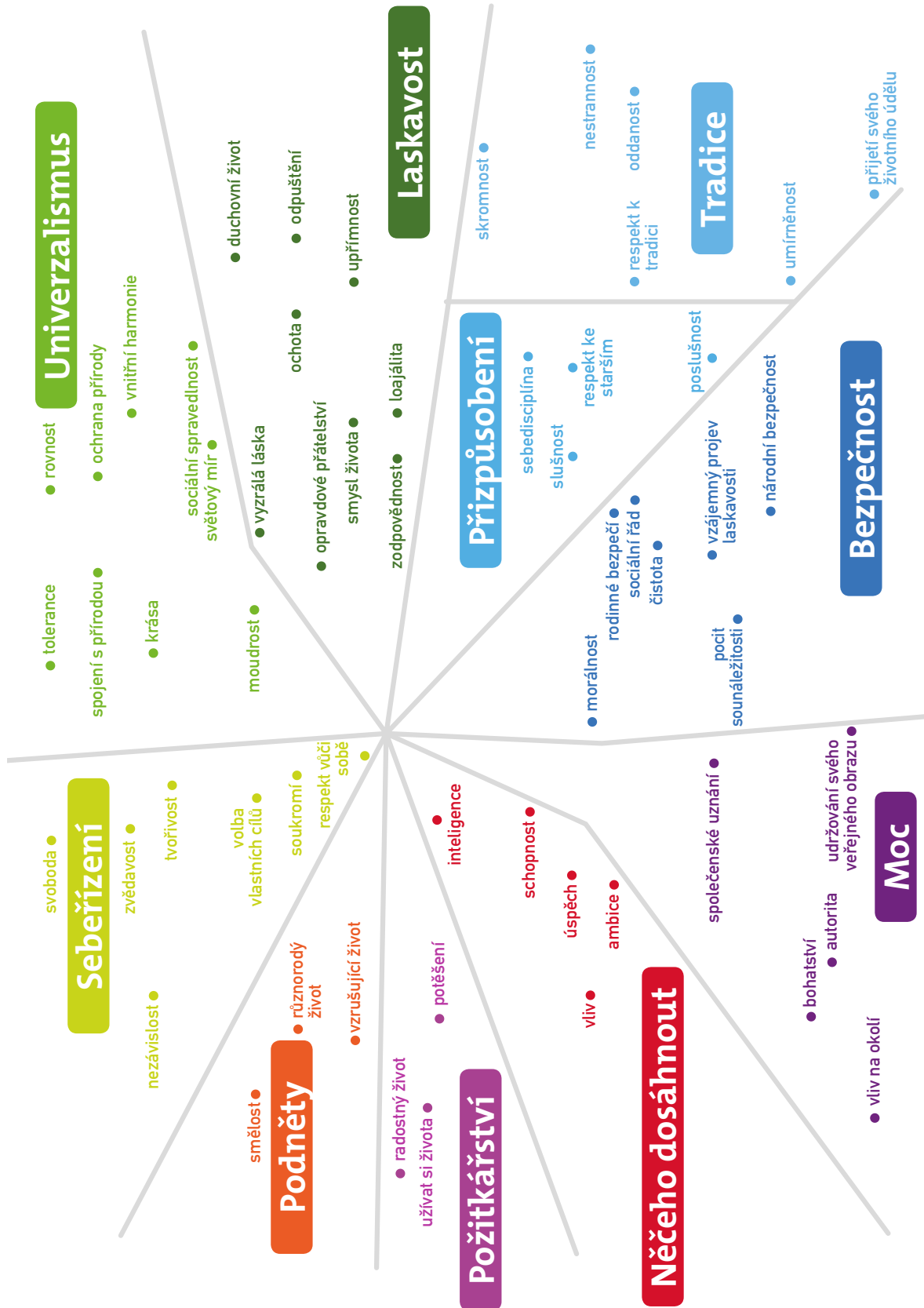
.....

Babička, která kritizuje lidi s tetováním, vegetariány a rozvody.



## PŘÍLOHA 2

### Mapa hodnot







---

### PŘÍLOHA 3

---

#### Hodnoty věřících

---

Egyptský lékař, muslim, který většinu své energie věnuje své práci a záchraně lidských životů.

---

Čech věrný křesťanské víře a hokeji. Přál by si jednou hrát v NHL a stát se slavným.

---

Radikální muslim ze Somálska, který slepě věří svému pojetí víry a neuznává ty, kteří víru chápou jinak.

---

Zapálený vesnický učitel, který práci s dětmi věnuje i podstatnou část svého volného času – organizuje např. výlety a filmová promítání. Je to křesťan, který nepravidelně chodí do kostela.

---

Írácký obchodník, muslim, který vlastní velkou obchodní síť, kterou se snaží dále rozšiřovat a získat co největší bohatství.

---

Starší muž, křesťan, tvrdí, že Bible říká vše podstatné a nemělo by se o ní příliš diskutovat. Neuznává církve, které dovolují ženám, aby byly duchovní, a které povolují duchovním manželství.

---

Íránská fotbalistka, muslimka, která hraje za národní tým a jejím snem je hrát v anglické lize.

---

Vrcholná manažerka v nadnárodní firmě, která chce dosáhnout co nejvyššího postavení a velkých změn ve společnosti. V neděli pravidelně chodí do kostela.



---

## PŘÍLOHA 4

---

### Tvrzení o hodnotách

---

- Hodnoty jsou univerzální – lidé po světě sdílí podobnou strukturu hodnot, ale různým hodnotám přiřkládají různou míru důležitosti.

---

- Hodnoty každého člověka se v čase mění. Lze je posilovat a aktivovat zkušenostmi.

---

- Některé hodnoty jsou v protikladu – naplňování jedné je v rozporu s druhou. Setkání s projevem hodnot opačných těm mým může působit nepříjemně.

---

- Hodnoty člověka se projevují v jeho chování. Z chování člověka se dá usuzovat o tom, jaké hodnoty jsou pro něj důležité.

---

- Hodnoty nám pomáhají se zorientovat a rozhodovat.

---

- Chování, emoce, potřeby a hodnoty spolu úzce souvisí a vzájemně se ovlivňují.
  
  
- Hodnoty jsou univerzální – lidé po světě sdílí podobnou strukturu hodnot, ale různým hodnotám přiřkládají různou míru důležitosti.

---

- Hodnoty každého člověka se v čase mění. Lze je posilovat a aktivovat zkušenostmi.

---

- Některé hodnoty jsou v protikladu – naplňování jedné je v rozporu s druhou. Setkání s projevem hodnot opačných těm mým může působit nepříjemně.

---

- Hodnoty člověka se projevují v jeho chování. Z chování člověka se dá usuzovat o tom, jaké hodnoty jsou pro něj důležité.

---

- Hodnoty nám pomáhají se zorientovat a rozhodovat.

---

- Chování, emoce, potřeby a hodnoty spolu úzce souvisí a vzájemně se ovlivňují.

## 4.5 Vliv médií na naše vnímání reality

Žáci se blíže seznámí s vlivem médií na vytváření obrazu o různých skupinách obyvatel. V aktivitě se budou věnovat mediálnímu obrazu teenagerů/náctiletých a následně křesťanů a muslimů.

<b>RVP ZV</b> Vzdělávací obory	<b>VÝCHOVA K OBČANSTVÍ</b> Člověk ve společnosti (vztahy mezi lidmi) Člověk jako jedinec (vnitřní svět člověka)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Sociální rozvoj (mezilidské vztahy) Osobnostní rozvoj (sebezpoznání a sebezpojetí) Morální rozvoj (hodnoty, postoje, praktická etika) <b>MEDIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Lidské vztahy (tolerantní vztahy, kulturní a náboženská příslušnost, tolerance) <b>VÝCHOVA DEMOKRATICKÉHO OBČANA</b> Občan, občanská společnost a stát (vztah k jinému, respekt, identita) <b>VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH</b> Evropa a svět nás zajímá (události v blízkém okolí, vztah k Evropě a světu)
<b>RVP G</b> Vzdělávací obory	<b>OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD</b> Člověk jako jedinec (podstata lidské psychiky) Úvod do filosofie a religionistiky (víra v lidském životě) Člověk ve společnosti (sociální fenomény a procesy) Mezinárodní vztahy, globální svět <b>ČESKÝ JAZYK A LITERATURA</b> Literární komunikace (metody interpretace textu, intertextovost)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti (mé chování, myšlení a prožívání) Sociální komunikace <b>VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH</b> Globalizační a rozvojové procesy (člověk jako jedinec v globálním kontextu, prolínání světových kultur, etnické, náboženské a kulturní konflikty) <b>MEDIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Média a mediální produkce Mediální produkty a jejich významy Účinky mediální produkce a vliv médií Role médií v moderních dějinách <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Spolupráce mezi lidmi z různého kulturního prostředí
<b>VĚK</b>	13–15 let (pro starší žáky je možné upravit či spojit s aktivitou Hoax)
<b>ZÁMĚR</b>	Příspěť u žáků k uvědomění toho, jak média ovlivňují naše vnímání reality a podpořit kritické zkoumání toho, jaký je obraz různých skupin obyvatel v médiích. Vést žáky k uvažování nad tím, do jaké míry poskytují média objektivní obraz reality a co jej ovlivňuje.
<b>CÍLE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Žák na příkladech analyzuje, jak jsou v některých médiích zobrazovány určité skupiny lidí (mladí lidé, křesťané, muslimové).</li><li>• Žák formuluje, co utváří jeho názor na křesťany a muslimy a jakou roli v tom hrají média.</li></ul>

<b>CÍLE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žák zhodnotí vliv mediálního obrazu určitých skupin lidí na to, jak mohou být vnímáni ve společnosti a jaké praktické dopady to může mít.</li> <li>• Žák analyzuje míru vyváženosti mediálních sdělení.</li> </ul>
<b>METODY</b>	Brainstorming, práce s textem, diskuze.
<b>ČAS</b>	20 min (příprava) / 90 min (realizace)
<b>PROSTŘEDÍ</b>	Běžně zařízená učebna.
<b>POMŮCKY</b>	Vytištěná Příloha 1 – Titulky článků (do každé skupiny), příp. vytištěná Příloha 2 – Rozšíření: Články s perexy a zdrojem (do každé skupiny).

Postup – metodické pokyny:

## 1. BRAINSTORMING

 5–10 min

Vyzveme žáky, aby se zamysleli, jak by popsal mladé lidi/teenagery/náctileté. (*Jaké vlastnosti nebo typické znaky by jim přiřadili – jací jsou mladí lidé?*) Své nápady mohou sdílet se svým sousem. Pak je vyzveme, aby své nápady sdíleli se všemi.

Zapisujeme v bodech na tabuli (barevně můžeme odlišit pozitivní a negativní tvrzení).

## 2. TVORBA TITULKŮ

 10–15 min

Zeptáme se:

- *Jak jsou teenageři zobrazováni v médiích?*
- *Když se setkáte v tisku, v televizi, na internetu se zprávami o mladých lidech, jaký typ zpráv to je? O čem pojednávají?*

Zadáme žákům, ať vymyslí několik titulků zpráv, ve kterých hrají hlavní roli mladí lidé/mládež. Žáci přemýšlí ve dvojicích, poté sdílí své nápady.

## 3. PRÁCE S TITULKY A DISKUZE

 25 min

Rozdělíme žáky do skupin po čtyřech. Do skupin rozdáme ukázky titulků (Příloha 1, první část – Titulky článků o mládeži), které přinášejí zprávy o mladých lidech. Úkolem žáků bude přečíst si titulky.

Následně se ptáme:

- *Co na titulky říkáte? Jaké je pro vás číst si je? Překvapily vás? V čem ano, v čem ne?*
- *Jaký typ příběhů to je? O čem? Jaká témata se nejčastěji objevují?*
- *Jak mohou tyto titulky působit na své čtenáře? Jaký dojem o mládeži tyto titulky zanechávají?*
- *Jak se mohou cítit starší lidé, když je čtou? Co mohou pocítovat vůči mládeži? Jak mohou titulky ovlivnit chování starších lidí vůči mládeži?*
- *Myslíte si, že takové zprávy v médiích ovlivňují to, jak k vám osobně přistupují vaši rodiče nebo jiní dospělí? Jak? Zažili jste to někdy?*
- *Setkali jste se se situací, kdy vás někdo zařadil k „problémové mládeži“? V jaké situaci to bylo? Jak jste reagovali?*
- *Jak se „obraz teenagerů“ vnímaný vámi samotnými liší od zpráv v médiích? V čem se prolínají? Který obraz teenagerů je pravdivější? Proč?*
- *Setkáváte se s tím, že by v médiích vystupoval někdo, jako jste vy nebo vaši kamarádi?*
- *Proč takové titulky vznikají? Kdo je vymýšlí, s jakým cílem?*

Výsledky studie z Velké Británie, v níž byl analyzován obraz teenagerů v médiích: 9 z 10 článků o mladých lidech neuvádí jejich vyjádření. Jenom 22,7 % zpráv o mladých lidech v médiích je pozitivních. 87,5 % videoreportáží o mladých lidech je vykresluje v negativním světle. 3 ze 4 mediálních zpráv o mladých lidech jsou negativní.<sup>140</sup>

INFOBOX

V současnosti se běžně setkáváme s tzv. clickbaitingem. Jde o postup, kdy je obsah na internetu (článek, komentář, video) uvozen šokujícím titulkem (a případně i podobně koncipovaným náhledovým obrázkem), který je však značně zavádějící až lživý. Informace uvedené v samotném těle zmíněného obsahu jsou tedy podstatně triviálnější, než by se podle titulku dalo očekávat. Clickbait má u čtenářů vybudit zvědavost a zejména reakci v podobě kliknutí na nabízený obsah. Tak se jeho autoři snaží docílit pokud možno co nejvyšší návštěvnosti, která jim zajistí příjmy z reklam na příslušném webu.<sup>141</sup>

Podle studie počítačových vědců z Kolumbijské univerzity a Francouzského národního institutu 59 % odkazů sdílených na sociálních médiích dokonce nebylo nikdy rozkliknuto. Jinými slovy, většina lidí sdílí obsah, aniž by si jej kdykoliv přečetla.

Zajímavý je i počín satirického webu Science Post, který zveřejnil článek s názvem „Studie dokázala, že 70 % uživatelů Facebooku si před vložením komentáře přečte pouze nadpis článku“. Pod tímto titulkem byl pak blok textu „Lorem ipsum...“ (výplňový text beze smyslu). Téměř 46 tisíc lidí tento článek sdílelo, přičemž část z nich jej brala zcela vážně.<sup>142</sup>

INFOBOX

140 Více viz The National Youth Agency (2007). *Young People in the Media*.

141 IT slovník.cz. *Clickbait*.

142 Forbes (2016). *Šest lidí z deseti bude sdílet tento článek, aniž by si ho přečetli*.

---

## 4.

### BRAINSTORMING

 5 min

---

Ptáme se žáků: *Jaké skupiny obyvatel jsou v médiích vykreslovány spíše negativně? O jakých tématech se ve spojitosti s nimi píše?* (žáci mohou odpovídat např. Romové, muslimové, Arabové, Vietnamci, Ukrajinci, cizinci obecně, Židé, lidé bez domova, vegani... atd.). Můžeme zapisovat na tabuli.

---

## 5.

### PRÁCE TITULKY

 30 min

---

Do skupin rozdáme vytištěné titulky on-line článků (*Příloha 1 – Titulky článků*, druhá a třetí část) o muslimech a křesťanech. Žáci si titulky přečtou a dostanou za úkol vybrat v titulcích:

- generalizace (zevšeobecnění),
- prvky, které mohou vytvářet strach, obavy či kontroverze,
- „silná slova“, která jsou negativně citově zabarvena.

Žáci podtrhávají a identifikují dané kategorie přímo v textu, který dostali (např. vlnovkou, rovně, přerušovaně).

Vytvoříme na tabuli tři sloupečky a nadepíšeme je

- „generalizace“
- „strach/obavy/kontroverze“
- „silná slova“

Následně procházíme s žáky jednotlivé titulky, ptáme se, jaké prvky z daných kategorií v nich žáci identifikovali, a zapisujeme je do patřičného sloupečku.

---

## 6.

### REFLEXE

 10 min

---

Ptáme se žáků:

- *Co vyplývá ze sloupečků? Čeho se uvedené zprávy o muslimech/křesťanech týkají? O čem jsou?*
- *Vidáte často v médiích podobné zprávy? Jak jsou muslimové/islám a křesťané/církev nejčastěji vykreslováni? Co se o nich nejčastěji dozvídáme z médií?*
- *Kde vy sami získáváte nejvíce informací o muslimech/křesťanech?*
- *Kdo nebo co nejvíce ovlivňuje váš názor na muslimy/křesťany?*
- *Co je pravděpodobnou příčinou toho, že se v televizi mnohem častěji objevují reportáže o problémech, o kriminalitě apod. než reportáže o pozitivních věcech či obyčejném životě?*
- *Dovedou média věrně odrážet skutečnost? Mohou ji zkreslovat? Jakými způsoby? Proč?*
- *Je podle vás možné, aby média informovala zavádějícím způsobem, aniž by přímo lhala? Jak?*
- *Jak by šlo dosáhnout toho, aby se mediální informování o muslimech/křesťanech/mladých lidech co nejvíce blížilo ideálu objektivitu a vyváženosti?*



V příloze 2 jsou uvedeny titulky i s perexy a zdrojem. Je na zvážení učitele, s kterou verzí se vyučující rozhodne pracovat.



Žákům můžeme zdůraznit, že vybrané články jak o mládeži, tak o křesťanech a muslimech nejsou reprezentativním zastoupením mediálního pokrytí daných skupin, ale slouží jako ilustrace témat, která se v médiích často objevují. Seznam článků je možné upravit podle aktuálního dění.



Může být vhodné ve třídě zdůraznit, že hodina nesměřuje k tomu, abychom si mysleli, že mediální obraz jakékoliv sociální skupiny musí být sympatický, ale k poukázání na problémy spojené s nevyváženým mediálním zobrazením reality. Je také vhodné v průběhu hodiny s žáky pohovořit o problematice stereotypů (viz kapitola Práce se stereotypy a předsudky).



**REAKCE UČITELŮ:** „*Studenti vidí rozdíl v tom, jak se vnímají oni a jak je zobrazují média, díky čemuž pak více přemýšlí o pravdivosti informací předkládaných médii. Aktivitu je možné vždy přizpůsobit aktuálnímu dění. Na základě vývoje diskuze ve třídě jsem v druhé části hodiny pokračovala aktivitou Hoax, ale pokud by se hodina vyvíjela jinak, neměla bych problém aktivitu dokončit v plné verzi. Studenti byli aktivní, práce je bavila a živě o tématech diskutovali.*“

Šárka Chalupníková, Gymnázium Aloise Jiráska Litomyšl



**REAKCE ŽÁKŮ:** *Z hodiny si odnáším to, že nemůžeme věřit všemu, co si přečteme a musíme na to nahlížet s kritickým myšlením.*

---

#### **POUŽITÉ ZDROJE**

The National Youth Agency (2007). *Young People in the Media*. The Youth Summit. Dostupné z <http://youthsummit.practicalparticipation.co.uk/node/30.html> (cit. 14. 3. 2017).

IT slovník.cz. *Clickbait*. Dostupné z: [http://it-slovník.cz/pojem/clickbait/?utm\\_source=cp&utm\\_medium=link&utm\\_campaign=cp](http://it-slovník.cz/pojem/clickbait/?utm_source=cp&utm_medium=link&utm_campaign=cp) (cit. 24. 3. 2017).

Forbes (2016). *Šest lidí z deseti bude sdílet tento článek, aniž by si ho přečetli*. Forbes.cz. Dostupné z: <http://www.forbes.cz/sest-lidi-z-deseti-bude-sdilet-tento-clanek-aniz-by-si-ho-precetli/> (cit. 2. 3. 2017).

Zdroje článků jsou uvedeny v přílohách

---

#### **AUTOR**

Lenka Putalová

---





---

## PŘÍLOHA 1

---

### Titulky článků

---

#### Titulky článků o mládeži

1. Kriminalisté obvinili agresivního mladíka z pokusu o vraždu
2. Patnáctiletá dívka se na Chebsku pokusila podříznout kamarádku
3. Mladík nutil čtrnáctiletou dívku k obnažování. Od soudu odešel s podmínkou
4. Soud poslal do vazby dva mladíky obviněné z bezcitné vraždy bezdomovce
5. Kouřící spolužáci svádí k tabáku mladé nekuřáky, ukázala studie. Zákaz v barech by pomohl
6. Policisté našli v centru Prahy deset podnapilých dětí. Začal největší zátah proti nalévání mladým
7. Močil v metru do koše a pak napadl zaměstnance ostrahy: Znáte nevychované výrostky?
8. Drzí sprejeři: Posprejované se nám to zdá hezčí, tvrdili strážníkům pražské městské policie

---

#### Titulky článků o muslimech/islámu

1. V Králově Poli vzniká Islámská čtvrť, vyhrožují brněnské letáky
2. Každý terorista je muslim a budou nám sekát ruce. Co řekl Zeman o běžencích a islámu?
3. Muslimský svátek oběti: Ulice se proměnily v řeky krve
4. Muslimové chtějí dobýt Evropu, varoval rakouský kardinál
5. Muslimové v Evropě vystrkují růžky! Podívejte, co hlásají ve jménu islámu!
6. Radikální muslimové chtějí zakázat herečku, protože veřejně objala zpěváka
7. Za napadení barmany ve Francii půjde muslim do vězení
8. Muslimské rodiny nenechávají v Itálii dívky dokončit školy
9. Sobotka: Nechceme tady mít silnou muslimskou komunitu

---

#### Titulky článků o křesťanech/křesťanství

1. Přijel "zrádce pravé církve". Papež budí u polských konzervativců obavy a nenávisť
2. Nenasytná církev! Krajům a městům došla trpělivost, jdou za Dukou!
3. Rozvedení katolíci nesmějí mít sex. Mají žít jako bratři a sestry, káže americký arcibiskup
4. Oslavenec Troška: Největší zlo je církev. Diktatura, co trvá už dva tisíce let
5. Belgické katolické církvi přišlo přes 400 stížností na sexuální zneužívání kněžími
6. Útrapy gayů v české katolické církvi. Po „přiznání“ mohou přijít o práci
7. Katolíci zuří! Prezident podepsal velmi kontroverzní zákon
8. Papež František: Neházejte kamenem na rozvedené. Erotická dimenze lásky není zlo, ale dar od Boha



## PŘÍLOHA 2

### Rozšíření: Články s perexy a zdrojem

Články o mládeži:

- 1. Kriminalisté obvinili agresivního mladíka z pokusu o vraždu**  
Ze zvlášť závažného zločinu vraždy ve stádiu pokusu obvinil ve středu 9. listopadu vrchní komisař odboru obecné kriminality devatenáctiletého mladíka z Rožnovska.  
<https://www.novinky.cz/vase-zpravy/zlinsky-kraj/zlin/5298-41092-kriminaliste-obvinili-agresivniho-mladika-z-pokusu-o-vrazdu.html>
- 2. Patnáctiletá dívka se na Chebsku pokusila podříznout kamarádku**  
Z pokusu vraždy obvinila karlovarská krajská policie teprve patnáctiletou dívku, která se pokusila u jednoho z rybníků na Chebsku ubodat nožem svoji stejně starou kamarádku a podříznout jí hrdlo.  
<https://www.novinky.cz/krimi/413276-patnactileta-divka-se-na-chebsku-pokusila-podriznout-kamaradku.html>
- 3. Mladík nutil čtrnáctiletou dívku k obnažování. Od soudu odešel s podmínkou**  
Tříletý podmíněný trest se zkušební dobou na pět let a ambulanci sexuologická léčba. To je trest, který v pátek vyměřil Krajský soud v Liberci devatenáctiletému mladíkovi z Frýdlantska za to, že nutil čtrnáctiletou dívku, aby mu posílala fotky a videa, na kterých se musela obnažovat a masturbovat.  
<https://www.novinky.cz/krimi/417533-mladik-nutil-ctnactiletou-divku-k-obnazovani-od-soudu-odesel-s-podminkou.html>
- 4. Soud poslal do vazby dva mladíky obviněné z bezcitné vraždy bezdomovce**  
Dva mladiství jsou obviněni v nejpřísnějším odstavci trestního zákona, hrozí jim až 10 let vězení. Vražda se odehrála v pondělí nad ránem v zahradní chatce ve čtvrti Střekov. Zavražděný muž tam podle svých přátel přespával asi dva týdny.  
<https://zpravy.aktualne.cz/regiony/ustecky/ustecky-soud-poslal-do-vazby-dva-mladistve-police-je-vini-z/r~e-de13c1885731e682470025900fea04/>
- 5. Kouřící spolužáci svádí k tabáku mladé nekuřáky, ukázala studie. Zákaz v barech by pomohl**  
Nejvíce mladých začne kouřit při přechodu ze základní na střední školu. U chlapců se prokázalo, že je k tomu svádí noví spolužáci. Pokud přijde student do třídy, kde polovina spolužáků kouří, zvýší se šance, že se sám stane kuřákem, o deset procent. Ukázala to studie Filipa Pertolda z think-tanku IDEA při CERGE-EI. Vliv spolužáků je nejsilnější u těch, kteří navštěvují bary a restaurace. Pokud by se schválil zákaz kouření v restauracích, mohlo by to výrazně snížit počet mladistvých kuřáků, míní autor studie.  
<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/kourici-hoste-baru-svadi-k-tabaku-mlade-nekuraky-ukazala-stu/r~ec66cd-44c9bc11e5a0ca0025900fea04/>
- 6. Policisté našli v centru Prahy deset podnapilých dětí. Začal největší zátah proti nalévání mladým**  
V pátek večer začaly zatím nejmasovější kontroly barů, restaurací a klubů. Policisté se zaměřují hlavně na nalévání mladistvým. Míří do podniků, které už dřív porušovaly pravidla, ale i do nově vytipovaných. Společně s nimi prověřují provozovatele i celníci, hasiči, zaměstnanci živnostenského úřadu nebo strážníci. Jen za čtyři hodiny kontroly našli policisté v centru Prahy desítku podnapilých dětí.  
<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/policiste-zahajili-velkou-razi-proti-hospodam-kde-se-naleva/r~11975c8a6f3d11e599c80025900fea04/>
- 7. Močil v metru do koše a pak napadl zaměstnance ostrahy: Znáte nevychované výrostky?**  
Banda pravděpodobně přiovilých mladíků v metru začátkem ledna upoutala pozornost ostrahy. Jeden z nich dokonce močil do koše ve vestibulu. Pak člena ochranky brutálně napadl. Skupina nakonec z místa utekla a nyní po nich pátrá policie.  
<http://www.blesk.cz/clanek/zpravy-krimi/369262/mocil-v-metru-do-kose-a-pak-napadl-zamestnance-ostrah-y-znate-nevychovane-vyrostky.html>
- 8. Drzí sprejeři: Posprejované se nám to zdá hezčí, tvrdili strážníkům pražské městské policie**  
Strážníci v neděli odpoledne vyjžděli do Smolenské ulice na Praze 10. Lidé z okolí jim totiž volali, že se na místě zdržuje mládež, která sprejováním ničí lavičky a okolí. Poté, co je hlídka odchytila, vandalové policistům tvrdili, že se jen snažili okolí svými výtvary zvelebit.  
<http://www.blesk.cz/clanek/regiony-praha-praha-krimi/383551/drzi-sprejeri-posprejovane-se-nam-to-zda-hezci-tvrdili-straznikum-prazske-mestske-police.html>

Články o muslimech:

**1. V Králově Poli vzniká Islámská čtvrť, vyhrožují brněnské letáky**

Po útocích na brněnskou mešitu budí emoce i nové islámské kulturní centrum v Králově Poli. Ačkoli ještě nezačalo oficiálně fungovat, už se ve schránkách některých lidí z městské části objevily letáky od neznámého autora. Varují před tím, že se Královo Pole údajně stane muslimskou čtvrtí a spadnou ceny nemovitostí.

[http://brno.idnes.cz/po-utocich-na-brnenskou-mesitu-budi-emoce-i-nove-islamske-kulturni-centrum-v-kralove-poli-gv8-/brno-zpravy.aspx?c=A160209\\_2224426\\_brno-zpravy\\_zde](http://brno.idnes.cz/po-utocich-na-brnenskou-mesitu-budi-emoce-i-nove-islamske-kulturni-centrum-v-kralove-poli-gv8-/brno-zpravy.aspx?c=A160209_2224426_brno-zpravy_zde)

**2. Každý terorista je muslim a budou nám sekát ruce. Co řekl Zeman o běžencích a islámu?**

Vysoký komisař OSN pro lidská práva zkritizoval xenofobní a islamofobní projevy českého prezidenta. Miloš Zeman v uplynulých letech prohlásil na adresu islámu nebo běženců řadu kontroverzních věcí – například že umírněný muslim je totéž co umírněný nacista, tedy protimluv. Projděte si prezidentovy výroky v grafice.

<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/budou-nam-sekat-ruce-a-kazdy-terorista-je-muslim-co-rekl-zem/r~b485f7b678b211e5b286002590604f2e/>

**3. Muslimský svátek oběti: Ulice se proměnily v řeky krve**

Ulice hlavního města Bangladéše se během svátku Eid al-Adha proměnily v krvavé řeky, když byla vyčleněná místa pro oběti zneprístupněna prudkým deštěm a povodněmi. Věřící využili k obětování dostupné garáže a parkoviště, krev se ale kvůli dešti rozlila do širokého okolí. Při Svátku oběti si muslimové a drúzové připomínají Ibrahímovu oběť berana. Během oslav se lidé modlí a obětují různá zvířata, nejčastěji kozy, krávy nebo ovce.

<http://tn.nova.cz/clanek/ulice-dhaka-se-promenily-v-reky-krve-svatek-obeti-narusily-zaplavy.html>

**4. Muslimové chtějí dobýt Evropu, varoval rakouský kardinál**

Rakouský kardinál varuje před islamistickou vlnou, podle něj se muslimové snaží vymýtit křesťanství a ovládnout Evropu. Kardinál Christoph Schönborn své varování zveřejnil během církevního svátku Jména Panny Marie, píše rakouský portál TheLocal.

<http://tn.nova.cz/clanek/muslimove-chteji-dobyt-evropu-varoval-rakousky-kardinal.html>

**5. Muslimové v Evropě vystrkují růžky! Podívejte, co hlásají ve jménu islámu!**

Mírumilovný islám? Zapomeňte! Muslimové mají právo zabít každého, kdo nerespektuje islám, tvrdí islámský kazatel v Norsku.

<http://zpravy.instory.cz/3611-muslimove-v-evrope-vystrkuji-ruzky-podivejte-co-hlasaji-ve-jmenu-islam.html>

**6. Radikální muslimové chtějí zakázat herečku, protože veřejně objala zpěváka**

Herečka Rahma Sadau v jednom videu objala zpěváka, který si říká Classiq, a bude to pro ni mít vážné následky, informovala BBC. V severní Nigérii má být zakázána pro „nemorální chování“.

<https://www.novinky.cz/kultura/416442-radikalni-muslimove-chteji-zakazat-herecku-protize-verejne-objala-zpevaka.html>

**7. Za napadení barmanky ve Francii půjde muslim do vězení**

Muslim, který na začátku června ve francouzském Nice uhodil tuniskou servírku, si odsedí osm měsíců. Nelíbilo se mu, že během postního měsíce ramadánu v kavárně podávala alkohol. Podle verdiktu soudu jí navíc musí zaplatit odškodné tisíc eur (zhruba 27 tisíc korun). Informovala o tom televize BMFMTV.

<https://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/406708-za-napadeni-barmanky-ve-francii-pujde-muslim-do-vezeni.html>

**8. Muslimské rodiny nenechávají v Itálii dívky dokončit školy**

Dívky z egyptských, senegalských, pákistánských či bangladéšských rodin žijících v Itálii velmi často nedokončí povinnou školní docházku a v 70 procentech případů se z nich stávají tzv. NEET, tj. dívky, které od 15 do 29 let nestudují, ani nehledají práci. Vyplývá to z výsledků průzkumu římského ministerstva školství.

<https://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/397413-muslimske-rodiny-nenechavaji-v-italii-divky-dokoncit-skoly.html>

**9. Sobotka: Nechceme tady mít silnou muslimskou komunitu**

S německou kancléřkou Angelou Merkelovou hodlá premiér Bohuslav Sobotka (ČSSD) ve čtvrtek v Praze projednat svůj návrh na zřízení evropské armády. V rozhovoru pro Právo řekl, že nechce, aby se v Česku vytvořila silná muslimská komunita.

<https://www.novinky.cz/domaci/412556-sobotka-nehceme-tady-mit-silnou-muslimskou-komunitu.html>

**1. Přijel "zrádce pravé církve". Papež budí u polských konzervativců obavy a nenávisť**

Uprchlíci a muslimové jsou dnes nepřitelem číslo jedna polské krajní pravice. A s příjezdem papeže Františka do Polska na Světové dny mládeže se k nepřátelům řadí stále víc i hlava katolické církve. Papež, hovořící smírně o muslimech či o pomoci uprchlíkům, je v očích polských nacionalistů a konzervativního kléru něčím, s čím se jen těžko smiřují.

<https://zpravy.aktualne.cz/zahranici/soucitny-papez-frantisek-budi-u-polske-konzervativni-cirkev/r~ce1fd238533011e6bff10025900fea04/>

**2. Nenasytná církev! Krajům a městům došla trpělivost, jdou za Dukou!**

Zástupcům Asociace krajů a Svazu měst a obcí došla trpělivost s církevními žalobami. Rozhodli se proto, že půjdou v půlce srpna na jednání s Českou biskupskou konferencí, jejímž předsedou je kardinál Dominik Duka. Budou žádat stažení stovek žalob, v nichž se katolická církev domáhá určení vlastnictví majetku, jenž jí před rokem 1948 náležel.

<http://bleskove.cz/politika/3491-nenasytna-cirkev-krajum-a-mestum-dosla-trpelivost-jdou-za-dukou>

**3. Rozvedení katolíci nesmějí mít sex. Mají žít jako bratři a sestry, káže americký arcibiskup**

Šéf římskokatolické arcidiecéze ve Filadelfii zastává názor, že by se úředně rozvedení a znovu sezdání věřící měli nadobro vzdát sexu.

<https://zpravy.aktualne.cz/zahranici/rozvedeni-katolici-nesmeji-mit-sex-kaze-americky-arcibiskup/r~fe0a4a7243a011e6b597002590604f2e/>

**4. Oslavenec Troška: Největší zlo je církev. Diktatura, co trvá už dva tisíce let**

Nejnámější český režisér Zdeněk Troška oslaví za týden své velké životní jubileum. Slavit prý ale kromě úzkého kruhu rodiny nic nebude. Oslavy striktně zakázal a chce se věnovat své práci. Za další týden se pouští do natáčení druhého dílu komedie Babovřesky, která se stala nejúspěšnějším filmem desetiletí. A jak sám říká, největší zlo na světě je politika a církev.

<http://www.parlamentnilisty.cz/kraje/jihocesky/Oslavenec-Troska-Nejvetsi-zlo-je-cirkev-Diktatura-co-trva-uz-dva-tisice-let-271686>

**5. Belgické katolické církvi přišlo přes 400 stížností na sexuální zneužívání kněžími**

Za poslední čtyři roky obdržela katolická církev v Belgii více než 400 stížností od osob, které tvrdí, že byly v době své nezletilosti sexuálně zneužívány kněžími. Podle agentury AFP to šest let po vypuknutí pedofilního skandálu v církvi oznámili antverpýský biskup Johan Bonny a biskup z Tournai Guy Harpigny. V dubnu 2010 bruggský biskup Roger Vangheluwe odstoupil po přiznání, že v letech 1973 až 1986 sexuálně zneužíval své synovce. Následovaly tisíce svědeckví zneužívání, jichž se desítky let dopouštěli kněží nebo členové náboženských kongregací. Církev počátkem roku 2012 přiznala morální odpovědnost a rozhodla se pro otevřenost. Vyzvala oběti, aby se přihlásily, a zavázala se k odškodnění.

<https://zpravy.aktualne.cz/zahranici/belgicke-katolicke-cirkev-chodi-stovky-stiznosti-na-sexualni/r~163a1f42d99c11e58a2b0025900fea04/>

**6. Útrapy gayů v české katolické církvi. Po „přiznání“ mohou přijít o práci**

Můžeš být gay, ale nesmíš to říct. Tak by se dal v kostce shrnout přístup části české katolické církve k homosexuálním kněžím či zaměstnancům církevních institucí. Podle zjištění iDNES.cz mohou ti, kteří o své menšinové orientaci hovoří, přijít o práci. To je přitom v rozporu nejen s legislativou, ale i s církevním učením, které sice odmítá homosexuální styk, nikoli však homosexuály žijící v celibátu.

[http://zpravy.idnes.cz/sikana-homosexu-ly-v-cirkevni-dln-domaci.aspx?c=A160804\\_111009\\_domaci\\_zt](http://zpravy.idnes.cz/sikana-homosexu-ly-v-cirkevni-dln-domaci.aspx?c=A160804_111009_domaci_zt)

**7. Katolíci zuří! Prezident podepsal velmi kontroverzní zákon**

Katolické Polsko je překvapené. Prezident Bronislaw Komorowski podepsal zákon o umělém oplodnění. Hlava státu oznámila, že jeden z článků zákona zašle na posouzení Ústavnímu soudu.

<http://zpravy.instory.cz/1539-katolici-zuri-prezident-podepsal-velmi-kontroverzni-zakon.html>

**8. Papež František: Neházejte kamenem na rozvedené. Erotická dimenze lásky není zlo, ale dar od Boha**

Vatikan představil nový dokument o rodině nazvaném Amoris Laetitia (Radost lásky). Hlava katolické církve v něm vyzvala k většímu pochopení vůči lidem, kteří po rozvodu uzavřou nový sňatek. Respektování by podle něj měli být i homosexuálové. Papež nicméně nevidí důvod pro to, aby se registrovaná partnerství dávala na stejnou úroveň jako heterosexuální svazky. Stran ožehavého tématu antikoncepce František zdůrazňuje, že rozhodnutí párů by se mělo řídit svědomím jednotlivce a nikoli dogmatickými pravidly.

<https://zpravy.aktualne.cz/zahranici/papez-vyzval-k-vetsimu-pochopeni-pro-nedokonale-katoliky/r~9a9f2bf4fd7511e5b5c3002590604f2e/>

## 4.6 Hoax

Žáci se v této aktivitě zabývají otázkami: Jak funguje hoax? Jaké jsou podmínky jeho šíření? Jaké obrázky je možné pro hoax zneužít? Jak hoax poznáme? A jak se mu můžeme bránit?

<b>RVP ZV</b> Vzdělávací obory	<b>VÝCHOVA K OBČANSTVÍ</b> Člověk ve společnosti (kulturní zvláštnosti, vztahy mezi lidmi) Člověk jako jedinec (vnitřní svět člověka) <b>ČESKÝ JAZYK A LITERATURA</b> Literární komunikace (metody interpretace textu) <b>DĚJEPIS</b> Moderní doba (nacismus, druhá světová válka, holocaust) Rozdělený a integrující se svět (problémy současnosti)
Průřezová témata	<b>MEDIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality Fungování a vliv médií ve společnosti <b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Sociální rozvoj (Mezilidské vztahy, Komunikace) Osobnostní rozvoj (Sebepoznání a sebezpojetí)
<b>RVP G</b> Vzdělávací obory	<b>OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD</b> Člověk ve společnosti (společenská podstata člověka, sociální fenomény a procesy) <b>DĚJEPIS</b> Moderní doba I – situace v letech 1914–1945 (2. světová válka, holocaust)
Průřezová témata	<b>MEDIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Média a mediální produkce Mediální produkty a jejich významy Účinky mediální produkce a vliv médií <b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Sociální komunikace
<b>VĚK</b>	od 14 let
<b>ZÁMĚR</b>	Vést žáky k zamyšlení nad samotným principem fungování hoaxu – jaké parametry musí splňovat, aby byl dostatečně šířený, proč hoaxy odolávají pokusům o vyvrácení. Lekce by měla posílit mediální gramotnost žáků a jejich citlivost vůči mediálním obsahům.
<b>CÍLE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Žák vlastními slovy vysvětlí, co je to hoax.</li><li>• Žák vyjmenuje základní znaky, pomocí kterých je možné hoax rozpoznat.</li><li>• Žák uvede podmínky, za jejichž splnění se hoax dobře šíří a je alespoň částí příjemců vnímán jako autentický.</li><li>• Žák zhodnotí, jaká obrazová sdělení mohou být zneužitelná pro tvorbu hoaxů a jak předcházet šíření hoaxů.</li></ul>
<b>METODY</b>	Práce s textem, práce s videem, práce s obrazovým sdělením, diskuze.
<b>ČAS</b>	20 min (příprava) / 90 min (realizace). Kratší varianta za použití pouze částí 2 a 4 = 15 min / 45 min.
<b>PROSTŘEDÍ</b>	Běžně zařízená učebna, počítač s dataprojektorem či jiným typem velkého zobrazovacího zařízení.
<b>POMŮCKY</b>	Vytištěné přílohy do skupin po 4 žácích: Příloha 1 – Ukázka hoaxu, Příloha 2 – Fotografie.

# 1.

## HISTORICKÝ HOAX

 20 min

Nejdříve promítneme žákům krátký (4,5 minuty) dokument o Protokolech sionských mudrců.<sup>143</sup> Alternativně můžeme poskytnout k prostudování podrobnější a obsáhlejší text z webu Moderní dějiny<sup>144</sup> (ten je však lepší poskytnout v rámci časové úspory spíše jako doplňkový materiál).

Po skončení projekce vyzveme žáky, aby se nad získanými informacemi zamysleli – každý žák proto individuálně na papír či do sešitu zodpoví následující otázky:<sup>145</sup>

- *Proč byly v Protokolech sionských mudrců z pokusů o ovládnutí světa obvinění právě Židé?*
- *Proč se přesvědčení o pravdivosti Protokolů šířilo nejprve mezi občany carského Ruska a poté mezi občany nacistického Německa?*
- *Proč se přesvědčení o pravdivosti Protokolů udrželo, i přes opakované důkazy, že jde o falzifikát?*
- *Myslíte, že i v současnosti jsou Protokoly vydávány za pravdivé? Kým a proč?*
- *Závěr videa naznačuje, že Protokoly vlastně vedly k nacistickému Holokaustu. Souhlasíte nebo nesouhlasíte s tímto tvrzením? Uveďte proč.*
- *Napadají vás v souvislosti s Protokoly jiné příklady podvodných / poplašných zpráv, které by se šířily v současnosti? Uveďte příklad.*

### Protokoly sionských mudrců

- Obvinění Židů z pokusů ovládnout svět navazovalo na již dříve existující předsudky.
- Protokoly se šířily přednostně v prostředí, kde zapadaly do již existujících předsudků a "vysvětlovaly" palčivé, těžko srozumitelné problémy (těžkosti v carském Rusku, porážku Německa v 1. světové válce, modernizační procesy apod.)
- Důkazy o falešnosti Protokolů byly popírány, protože jejich obsah podporoval politické cíle určitých skupin.
- Pokusy vydávat Protokoly za pravdivé se objevují i v současnosti. Zejména v zemích s arabskou a muslimskou většinou, kde jsou rozšířené předsudky vůči Židům a kde je menší povědomí o židovské i evropské historii. V západních zemích se k Protokolům hlásí zejména krajně pravicoví extremisté (poukazoval na ně například mluvčí řecké neonacistické strany Zlatý úsvit<sup>146</sup>).
- Antisemitismus německých nacistů vyrůstal z širších, historicky rozšířených předsudků o Židech a využíval již existující nevole vůči Židům.

INFOBOX

Až všichni žáci dopíší, vyzveme, aby své odpovědi představili. Podle potřeby doplňujeme.

143 Video z webu Stream.cz., dohledatelné na adrese <https://www.stream.cz/teorie-spiknuti/10008340-zide-vladnou-svetu-kultovni-kniha-stala-miliony-zivotu>.

144 *Protokoly sionských mudrců*. Dostupné z <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/protokoly-sionskych-mudrcu/>.

145 Učitel použije otázky dle svého uvážení a znalostí žáků. Otázky lze buď vytisknout a rozdat, nebo promítnout na tabuli.

146 JTA (2012). *Protocols of the Elders of Zion Read Aloud in Greek Parliament*.

---

## 2.

### PRÁCE S TEXTEM, ZNAKY HOAXU

---

 30 min

---

Evokace: Brainstorming na téma „hoax“ (případně „poplašná zpráva“) – žáci sdělují, cokoliv je k tomuto pojmu napadne, heslovitě zapisujeme na tabuli.

Následně rozdáme žákům do skupin po 4 žácích texty z Přílohy 1 (k dispozici jsou dvě varianty – je na zvážení pedagoga, kterou vybere či jestli použije obě; případně může použít jakýkoli zrovna aktuální hoax), vyzveme žáky k jejich prostudování a zodpovězení uvedených otázek (každý žák odpovídá individuálně do sešitu / na papír).

Poté vyzveme žáky, aby své odpovědi představili celé třídě. Doplňujeme podle potřeby, usměrňujeme diskusi.



Metodické poznámky k otázkám z přílohy:

- Obecně: Z textu vyplývá, že autor neví, v které zemi se incident stal, ale přesto je schopen určit, že osoby na videu jsou muslimskými imigranty.
- „Co si o této zprávě myslíte? Jak na vás působí popis? Jaké emoce ve vás vyvolává?“ – U této otázky jde o to, aby si žáci uvědomili, jakými způsoby se je hoax snaží oslovit, zaujmout či přesvědčit.
- „Jaké informace by podle vás měly v popisku být, aby bylo možné ověřit, zda je pravdivý?“ – Například specifikace místa a času, kdy se incident odehrál; zmínka médií, která o něm informovala; zdroj samotného videa apod.
- „Jakým způsobem byste se mohli pokusit uvedené informace ověřit (za předpokladu, že byste měli k dispozici pouze citovaný popis a příslušné video)?“ – Například pokusit se zadat do internetového vyhledávače klíčová slova popisující incident (dejme tomu „trojice mladíků útok na dívku dupnutí na hlavu“, „odhodlaní policisté hlídající hranice islámská invaze“), udělat screenshot z videa a pokusit se jej vyhledat pomocí vyhledávače obrázků apod.<sup>147</sup>

Seznámíme žáky s původem textů z Přílohy 1, které byly analyzovány:

**Varianta A:** Jedná se o hoax z kanadské (anglojazyčné) facebookové stránky „Never Again Canada“. Jako podklad sloužilo video zachycující útok na dívku před budovou Policejního prezidia, který se odehrál v Praze. Incident vznikl kolem hádky o drogy a mladíci se dívku pokusili okrást, nikoli znásilnit. Žádný z trojice útočníků nebyl muslim ani imigrant. Hoax získal během necelého týdne 4,7 tisíc sdílení a 13 677 lajků.<sup>148</sup>

---

147 Podrobnější návod na ověřování informací na internetu viz například projekt Hatefree culture: <http://www.hatefree.cz/blo/hoaxy/1285-navod-hoaxy>.

148 Hatefree Culture (2016). HOAX: České video napadení dívky muslimy.



**Varianta B:** Jedná se o hoax z facebookové stránky „Evropa Evropanům“. Video ve skutečnosti zachycuje střety mezi peruánskou policií a demonstranty, kteří protestovali za otevření místní univerzity. Video na stránce Evropa – Evropanům nasbíralo během necelého dne od zveřejnění téměř 10 000 sdílení a více jak 250 000 zhlédnutí.<sup>149</sup>

Poté vyzveme žáky, ať formulují vlastními slovy

- definici hoaxu
- znaky hoaxu

Zapisujeme heslovitě na tabuli.

Hoax (samotné slovo pochází z angličtiny a znamená původně „podvod“ či „žert“) lze definovat jako záměrně vytvořenou nepravdivou zprávu poplašného charakteru, která spoléhá na to, že ji její příjemci, nevědomi si její nepravdivosti, sami budou šířit dále.

Za znaky hoaxu lze tedy považovat:

- nepravdivost sdílené informace, které si je přitom původní autor hoaxu plně vědom (hoax je tedy ze strany původního autora záměrnou manipulací, nikoli omylem)
- poplašný charakter sdílené informace – hoaxy většinou prezentují domnělá nebezpečí (např. hoaxy o údajných únosech dětí v obchodních domech) nebo potvrzují již existující obavy rozšířené ve společnosti (např. strach z terorismu muslimů)
- potenciál k samovolnému šíření – hoaxy přímo počítají s tím, že je jejich publikum bude šířit dále mezi další recipienty; obvykle toho dosahují vyvoláváním emocí (strachu, hněvu) či potvrzováním rozšířených předsudků, internetové hoaxy mnohdy přímo vyzývají k dalšímu sdílení (aby byli další lidé varováni, či aby se více lidí dozvědělo „pravdu“)

Hoaxy šířené po internetu často pracují s reálnými audiovizuálními záznamy, které ovšem nepravdivě interpretují (hádky o drogy mezi českými občany je pak například prezentována jako pokus o znásilnění ze strany muslimských imigrantů).

Některé hoaxy jsou záměrně nekonkrétní, aby ztížily možnost vlastního ověření, není tomu tak ale vždy. Hoaxy spíše počítají s tím, že si jejich pravdivost příjemci ověřovat nebudou. Mediální zprávy obsahující nekonkrétní informace (např. ohledně jmen aktérů, místa a času události) lze ovšem obecně považovat za málo důvěryhodné.

149 Hatefree Culture (2016). HOAX: Muslimové v Evropě brutálně napadají policii.

---

### 3.

#### INTERPRETACE VIZUÁLNÍCH SDĚLENÍ

---

 25 min

---

Rozdáme žákům do skupin pracovní listy z Přílohy 2 a vysvětlíme jim princip úkolu.

V pracovním listu jsou čtyři fotografie. Úkolem je individuálně na papír popsat:

- Co každá fotografie nezpochybnitelně zachycuje. (Ptáme se tedy na fakta – např. „muž s tyčí stojí vedle policejního vozu s rozbitým zadním sklem“.)
- Jakými různými způsoby by každá fotografie šla interpretovat. (Např. „násilný demonstrant útočí na policejní vůz“.)
- Která z těchto interpretací by mohla být zneužitelná pro hoax.

Následně vyzveme žáky, aby své odpovědi představili celé třídě a diskutovali. V rámci diskuze seznámíme žáky se situacemi, které jednotlivé fotografie skutečně zachycují a jak byly/mohly být zneužity

**Fotografie č. 1:** Návštěvníci nákupního centra Mall of Arabia v Egyptě sundávají dárky z vánočního stromečku (postaveného tak, aby se po něm dalo šplhat) v rámci povánoční akce. Snímek (screenshot videa z mobilního telefonu) byl pravděpodobně pořízen návštěvníkem Yasserem Alim v lednu roku 2016. Videá zachycující tuto a podobné události bývají na internetu často vydávána za záznamy vandalských útoků muslimů proti vánočním stromečkům jakožto symbolům Vánoc a tedy křesťanství.<sup>150</sup>

**Fotografie č. 2:** Ultraortodoxní Židé v Jeruzalémě protestují proti domnělému nepřátelství, které vůči nim mají chovat sekulární obyvatelé Izraele. Během protestu užili symboliku odkazující na Holokaust (vězeňské mundúry, žluté Davidovy hvězdy), což odsoudilo mnoho izraelských politiků i tamní veřejnost. K události došlo v závěru roku 2011.<sup>151</sup> K fotografii lze vymyslet několik hoaxů, které by ji stavěli do jiného světla. Lze ji třeba vydávat za protest Židů vůči neúnosnému antisemitismu v nějaké zemi či na jejím základě tvrdit, že někde bylo opětovně zavedeno značení Židů v nacistickém stylu (podobná fáma svého času kolovala o Íránu).

**Fotografie č. 3:** Veřejná demonstrace schopností studentů bojových umění v jihoindickém Tamilnádu z roku 2009. Představení se konalo pro rodiče studentů, kteří s jeho náplní údajně souhlasili. Přesto však bylo na místě přerušeno příbuzným ministra školství kvůli obavám o bezpečnost dětí. Všechna školní představení představující potenciální riziko pro zdraví studentů byla poté v Tamilnádu zakázána.<sup>152</sup> Záznamy z podobných vystoupení mohou být vydávány například za výkony různých trestů. Na fantazii tvůrce hoaxu pak zůstává rozhodnutí, podle jakého principu byl smyšlený trest proveden (například na základě islámského práva) a jaký přečin jim byl postihnut (pro větší emocionální účinek zprávy obvykle nějaký malicherný).

**Fotografie č. 4:** Levicovní demonstranti ve Francii zaútočili na policejní vůz poté, co byla jejich nepovolená demonstrace vytačena od místa protestu francouzské policie vůči násilí, jemuž čelila po reformě zákoníku práce. Levicovní aktivisté zase obviňovali z nepřiměřeně násilných zásahů právě policii. K události došlo v květnu roku 2016.<sup>153</sup> Hoaxový potenciál snímku spočívá v tom,

---

150 Rains, C. (2016). *No, Muslims absolutely did NOT 'attack a Christmas tree' in an American shopping mall* (Video).

151 Sharon, J., Melanie, L. (2011). *Ultra-orthodox protest 'incitement' and 'hatred'*.

152 BBC News (2009). *'Stunts' banned in India schools*.

153 Lichfield, J. (2016). *Police car set alight as French cops demonstrate against anti-police hatred*.

že sice jasně vidíme akt násilí vůči policii, ale není zřejmý kontext (rozhánění ilegální demonstrace), ani identita pachatelů (krajně levicoví aktivisté). Zdrojové video bylo například na sociálních sítích vydáváno za „řádění muslimů“ bez jakéhokoli kontextu. Šlo by jej ale dezinterpretovat i například jako násilí vůči policejní hlídce v přistěhovalecké čtvrti.

## 4.

### ZÁVĚREČNÁ REFLEXE



15 min

Ptáme se žáků:

- *Jak vzniká hoax?*
- *Co je cílem hoaxu?*
- *Jaké je nebezpečí hoaxu? K čemu může vést?*
- *Co můžeme dělat, abychom nepomáhali k šíření hoaxů?*
- *Jak si můžeme ověřovat pravdivost zpráv, které se k nám dostávají a které případně sdílíme?*

#### Informační podpora k otázkám:

- Hoax vzniká na základě záměrného vytvoření falešné poplašné informace, kterou její příjemci následně šíří dále.
- Cílem hoaxu je jeho lavinovitě šíření a vyvolání emocionálních reakcí u příjemců. Tato snaha může být motivována řadou faktorů. Autor hoaxu může usilovat o podpoření určitého názoru (např. na kriminalitu uprchlíků), o získání finanční výhody (např. za peníze z internetové reklamy, které doprovázejí hoax zveřejněný na internetové stránce), případně pro něj může být tvorba hoaxů jednoduše formou zábavy.
- Hoax se snaží apelovat na emoce namísto na racionální uvažování a vyvolávat paniku. Přispívá tedy k iracionalitě veřejné debaty a může vést i k neuvážlivému, zkratkovitému jednání jednotlivců či skupin.
- Hoaxům jde čelit kritickým přístupem k informacím. Zejména jejich ověřováním před dalším šířením. Velmi obezřetní bychom měli být zejména ke zprávám opírajícím se o nekonkrétní informace, či k „senzačně“ znějícím zprávám, které se dotýkají aktuálně citlivých společenských a politických témat. Obecně platí pravidlo, že velkolepá tvrzení vyžadují velkolepé důkazy.
- Pravdivost zpráv lze ověřovat jejich dohledáváním v zavedených zpravodajských zdrojích. Ideální je pokusit se vypátrat originální zdroj zprávy, na nějž se další šířitelé odkazují a posoudit jeho důvěryhodnost. Původ obrázků si lze ověřit pomocí webových aplikací umožňujících zpětné dohledání jejich výskytu na internetu (např. tineye.com). Existují také specializované weby věnované vyvracení známých hoaxů – v Česku například hoax.cz, hatefree.cz, v zahraničí snopes.com.



**REAKCE UČITELŮ:** „Aktivitu jsem vyzkoušela s žáky 9. třídy. Za přínosné na ní považuji důraz na kritické vnímání předkládaných informací. Často s žáky narážíme na to, že je nutné si informace ověřovat, tato lekce jim to jen potvrdila.“

Martina Benešová, ZŠ Čechovice



**REAKCE ŽÁKŮ:** „Nejvíce se mi líbila část hodiny, ve které jsme rozebírali video na facebooku, protože mě bavilo zjišťovat, co udělat pro to, abychom poznali falešnou zprávu.“  
„Myslím si, že je důležité si to opakovat dokola, i když asi všichni z nás už o vlivu masmédií, hoaxy a takových věcech slyšeli.“

---

#### POUŽITÉ ZDROJE

Bouček, J. (2015). *Židé vládnu světu: Kultovní kniha stála miliony životů*. Stream.cz. Dostupné z: <https://www.stream.cz/teorie-spiknuti/10008340-zide-vladnou-svetu-kultovni-kniha-stala-miliony-zivotu> (cit. 25. 1. 2017).

Ludvíková, M. (2014). Protokoly sionských mudrců. Moderni-dejiny.cz. Dostupné z <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/protokoly-sionskych-mudrcu/> (cit. 18. 1. 2017).

JTA (2012). *Protocols of the Elders of Zion Read Aloud in Greek Parliament*. Haaretz.com. Dostupné z: <http://www.haaretz.com/jewish/news/protocols-of-the-elders-of-zion-read-aloud-in-greek-parliament-1.472552> (cit. 23. 2. 2017).

#### PŘÍLOHA 1:

Hatefree Culture (2016). *HOAX: České video napadení dívky muslimy*. Dostupné z: <https://www.hatefree.cz/blo/hoaxy/1871-jakub-boho> (cit. 13. 1. 2017).

Hatefree Culture (2016). *HOAX: Muslimové v Evropě brutálně napadají policii*. Dostupné z: <https://www.hatefree.cz/blo/hoaxy/1712-peru> (cit. 14. 1. 2017).

#### PŘÍLOHA 2:

Rains, C. (2016). *No, Muslims absolutely did NOT 'attack a Christmas tree' in an American shopping mall* (Video). Steemit.com. Dostupné z: <https://steemit.com/debunking/@clayrains/no-muslim-youths-did-not-attack-a-christmas-tree-in-an-american-mall-video> (cit. 16. 2. 2017).

Sharon, J., Melanie, L. (2011). *Ultra-orthodox protest 'incitement' and 'hatred'*. The Jerusalem Post. Dostupné z: <http://www.jpost.com/National-News/Ultra-Orthodox-protest-incitement-and-hatred> (cit. 16. 2. 2017).

BBC News (2009). *'Stunts' banned in India schools*. BBC, Dostupné z: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/south\\_asia/8173742.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/8173742.stm) (cit. 15. 2. 2017)

Lichfield, J. (2016). *Police car set alight as French cops demonstrate against anti-police hatred*. Independent. Dostupné z: <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/police-car-set-alight-as-french-cops-demonstrate-against-anti-police-hatred-a7035841.html> (cit. 17. 2. 2017).

---

#### AUTOR

Miroslav Libicher

---



## PŘÍLOHA 1

### Ukázka hoaxu

#### Varianta A.

Na facebookové stránce se objevil příspěvek se záznamem z bezpečnostní kamery, na němž je – zdálky a nepříliš zřetelně – zachycena skupina mladíků útočících na mladou dívku. Obsah videa objasňuje následující komentář:

„Evropa.

*Islámští migranti někde v Evropě popadnou dívku a snaží se jí znásilnit. Když dívka vzdoruje, jeden z migrantů jí dupne na hlavu, zatímco druhý se jí pokouší strhnout kalhoty. Naštěstí pokus o znásilnění zavčas přeruší dvě osoby, které vypadají jako členové ostrahy.*

**SLEDUJTE. LAJKUJTE. SDÍLEJTE.“**

**Never Again Canada**  
14 prosinec v 23:40 · 🌐

Europe  
Islamic migrants try and grab a girl and attempt to rape her somewhere in Europe.  
One of the Islamists stomps on her head as she struggles to get free, while another tries to rip off her pants. Thankfully the rape was interrupted in time by what looks to be two security guards.  
WATCH >>> LIKE >>> SHARE  
For the latest news, visit: <http://www.neveragaincanada.ca>  
Follow Us On Twitter: <https://twitter.com/NvrAgainCanada>  
Follow Us On Instagram: <http://Instagram.com/neveragaincanada>

👍 To se mi líbí 📺 Sledovat ➦ Sdílet ⋮ Další ▾

890 tis. zhlédnutí

👍 To se mi líbí 💬 Komentář ➦ Sdílet

👍👍👍 4,7 tis. Nejlepší komentáře ▾

13.677 sdílení 2,5 tis. komentářů

#### Varianta B.

Facebooková stránka zveřejnila video, na němž jsou vidět střety těžkooděnců a mladých mužů. Zveřejnila ho s popisem:

*„Je mi líto odhodlaných policistů, co hlídají hranice, že jim nedají ostré náboje a zbraně! Prosím sdílejte! Zastavme islámskou Invazi v Evropě! Evropa – Evropanům!“*

**Evropa - Evropanům**  
23 hod · 🌐

Je mi líto odhodlaných policistů co hlídají hranice, že jim nedají ostré náboje a zbraně! Prosím sdílejte!  
Zastavme islámskou Invazi v Evropě! Evropa - Evropanům!

252 tis. zhlédnutí

👍 To se mi líbí 💬 Komentář ➦ Sdílet

👍👍👍 800 Chronologicky ▾

9.452 sdílení 381 komentářů

Zodpovězte následující otázky:

- Co si o této zprávě myslíte? Jak na vás působí popis? Jaké emoce ve vás vyvolává?
- V čem text komentáře zakládá podezření, že jeho obsah nemusí být pravdivý?
- Jaké informace by podle vás měly v popisku být, aby bylo možné ověřit, zda je pravdivý?
- Jakým způsobem byste se mohli pokusit uvedené informace ověřit (za předpokladu, že byste měli k dispozici pouze citovaný komentář a příslušné video)?





## PŘÍLOHA 2

### Fotografie



Fotografie č. 1



Fotografie č. 2



Fotografie č. 3



Fotografie č. 4

## 4.7 Abrahámovská náboženství

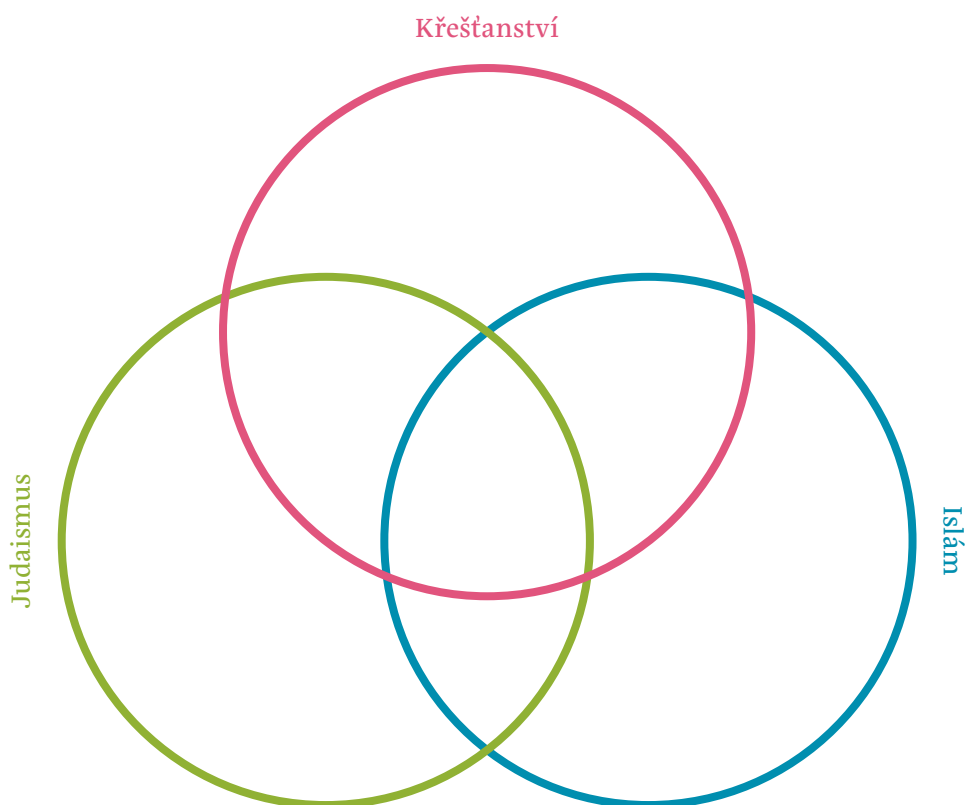
Žáci pracují s pojmy, které se váží ke křesťanství, judaismu či islámu. Hledají, co mají daná náboženství společné a v čem se naopak odlišují.

<b>RVP ZV</b> Vzdělávací obory	<b>VÝCHOVA K OBČANSTVÍ</b> Člověk ve společnosti (kulturní život, kulturní zvláštnosti, vztahy mezi lidmi) Člověk jako jedinec (vnitřní svět člověka, podobnost a odlišnost lidí) <b>DĚJEPIS</b> Nejstarší civilizace, kořeny evropské kultury Křesťanství a středověká Evropa (křesťanství, papežství; islám a islámské říše ovlivňující Evropu) Rozdělený a integrující se svět (problémy současnosti)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Sociální rozvoj (mezilidské vztahy, komunikace) <b>VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH</b> Jsme Evropané (kořeny a zdroje evropské civilizace) Objevujeme Evropu a svět
<b>RVP G</b> Vzdělávací obory	<b>OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD</b> Člověk ve společnosti (společenská podstata člověka, sociální fenomény a procesy) Úvod do filosofie a religionistiky (víra v lidském životě) <b>DĚJEPIS</b> Starověk (křesťanství jako základ evropské civilizace, vazba mezi židovstvím a křesťanstvím) Středověk (islám, arabská říše, křižácké výpravy) Moderní doba II – soudobé dějiny (konflikty na Blízkém východě, vznik státu Izrael, globální problémy moderní společnosti)
Průřezová témata	<b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Základní sociokulturní rozdíly (etnická, náboženská a jiná nesnášenlivost a jak jí předcházet) Spolupráce mezi lidmi z různého kulturního prostředí Psychosociální aspekty interkulturality <b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Sociální komunikace <b>VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH</b> Globalizační a rozvojové procesy (kulturní okruhy ve světě a v Evropě, prolínání světových kultur) Žijeme v Evropě (evropské kulturní kořeny a hodnoty: křesťanství)
<b>VĚK</b>	od 13 let
<b>ZÁMĚR</b>	Posílit povědomí žáků o tom, že abrahámovská náboženství mají společné kořeny, a proto i mnoho společných prvků, a tak přispět ke zmírnění rozdělování na „my vs. oni“, tedy křesťanskou (židovsko-křesťanskou) civilizaci vs. „zcela odlišný“ islám.
<b>CÍLE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Žák vysvětlí pojem „abrahámovská náboženství“</li><li>• Žák si je vědom společných kořenů abrahámovských náboženství</li><li>• Žák vyjmenuje aspoň 5 prvků společných pro abrahámovská náboženství a uvede je do kontextu</li></ul>
<b>METODY</b>	Brainstorming pojmů, diskuze, rozřazování pojmů do Vennových diagramů.
<b>ČAS</b>	45 min (příprava) / 90 min (realizace). Při sníženém množství pojmů = 30 min / 45 min.
<b>PROSTŘEDÍ</b>	Běžně vybavená učebna, ideálně s židlemi uspořádanými do kruhu.
<b>POMŮCKY</b>	Pomůcky pro vytvoření diagramu (v případě uspořádání židlí do kruhu ideálně na zemi) – papírová lepicí páska apod.; několik setů kartiček s pojmy v různých barvách (viz příloha č. 1, ideální velikost jedné kartičky cca 8x6 cm) – blíže viz popis aktivity.



Příprava – učitel na zemi dopředu vytvoří pomocí papírové lepicí pásky obrazec tří kružnic – Vennův diagram, viz obrázek (zatím bez popisků Křesťanství – Judaismus – Islám.)

Doporučujeme počítat s dostatečným časem dopředu na výrobu (příp. výrobu diagramu zadat žákům). Žáci se na počátku hodiny sesednou okolo diagramu.



---

**1.**

**PSANÍ POJMŮ**

10 min

---

Vysvětlíme žákům, že se dnes budeme zabývat třemi náboženstvími: křesťanstvím, judaismem a islámem.

Poté jim zadáme, ať si každý na papír či do sešitu načrtne tři sloupce, které nadepíše názvy těchto náboženství. Do sloupečků pak ať žáci píšou základní pojmy (jedno slovo či sousloví), která je napadají v souvislosti s křesťanstvím, judaismem a islámem. Uvedeme příklad – modlitba, kříž atp.

Zadáme, ať žáci napíšou alespoň pět pojmů ke každému náboženství (aby nedošlo k případu, že by žáci vytvořili seznam 20 položek u křesťanství a pak jim nezbyl čas na judaismus a islám).

## 2.

### ROZŘAZOVÁNÍ POJMŮ

 25 min

Rozdělíme žáky do skupin po čtyřech/pěti a zadáme, aby si navzájem přečetli pojmy, které vymysleli.

Každé skupině pak rozdáme sadu kartiček, na kterých jsou napsaná slova: pouť, mystika, Bůh, almužna, zahalení, terorismus, stravovací omezení, rituální porážka, „zlaté pravidlo“, náboženské právo, andělé, obřizka, Marie – Ježíš (*jedna kartička*), Adam – Noe – Abraham – Mojžíš (*jedna kartička*). Několik kartiček je prázdných. Každá skupina má kartičky své vlastní barvy.



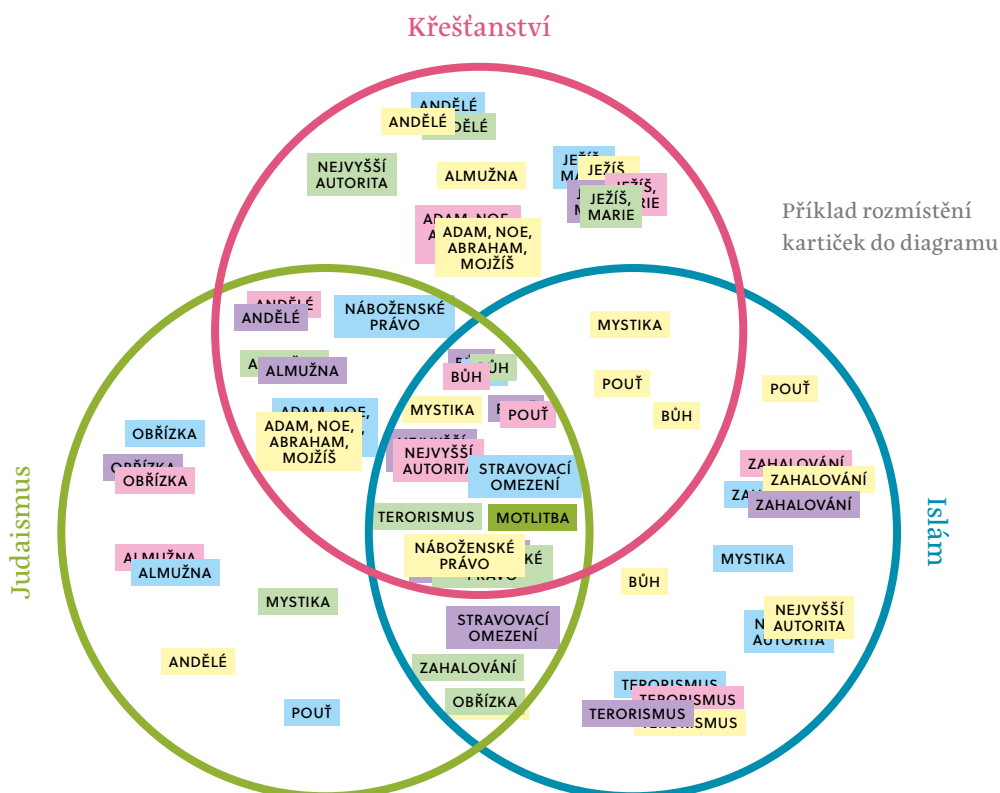
V závislosti na času, který má učitel k dispozici (v případě pouze 1 vyučovací hodiny) či věku / úrovni žáků si učitel může vybrat k procvičování pojmy dle jeho uvážení či vymyslet své vlastní.

Představíme žákům Vennův diagram vytvořený na zemi a přidáme k jednotlivým kruhům popisky (křesťanství, judaismus, islám).

Zadáme žákům, aby se ve své skupině seznámili s pojmy na kartičkách a určili, jak by je rozřadili k jednotlivým náboženstvím, případně do jejich průniků – podle toho, k jakému náboženství (či náboženstvím) podle nich daný pojem patří. Jako příklad společného prvku, který bychom vložili doprostřed, uvedeme pojem „modlitba“. Dodáme, ať pojmy nejdříve společně prodiskutují a až budou vědět, ať je začnou vkládat do diagramu.

Na volné kartičky mohou žáci napsat pojmy, které nedostali v nabídce, ale napsali si je do svých sloupečků v první fázi a připadá jim, že by měly zaznít.

Pokud žáci nerozumí nějakému pojmu, stručně jim jej vysvětlíme (ale zároveň dodáme, že probírány budou pojmy podrobněji až později).



### 3.

## ZHODNOCENÍ ROZŘAZENÍ

🕒 30 min

Žáci se opět sesednou okolo Vennových diagramů a prohlédnou si, kam své kartičky umístily ostatní skupiny.

Zadáme, aby skupinky postupně představily:

- jakým způsobem se rozhodovali, kam jaká kartička patří – na základě čeho;
- jaké pojmy pro ně bylo jednoduché zařadit;
- ohledně jakých pojmů naopak probíhala největší diskuze.

Poté rozebíráme jednotlivé pojmy. Nejdřív vždy shrneme, které skupinky umístily pojem do které části grafu („Vidíme, že žlutí umístili pojem *almužna* do křesťanství, modří ho vnímají jako věc společnou pro křesťanství a judaismus...“) a vyzveme žáky, aby své umístění vysvětlili.

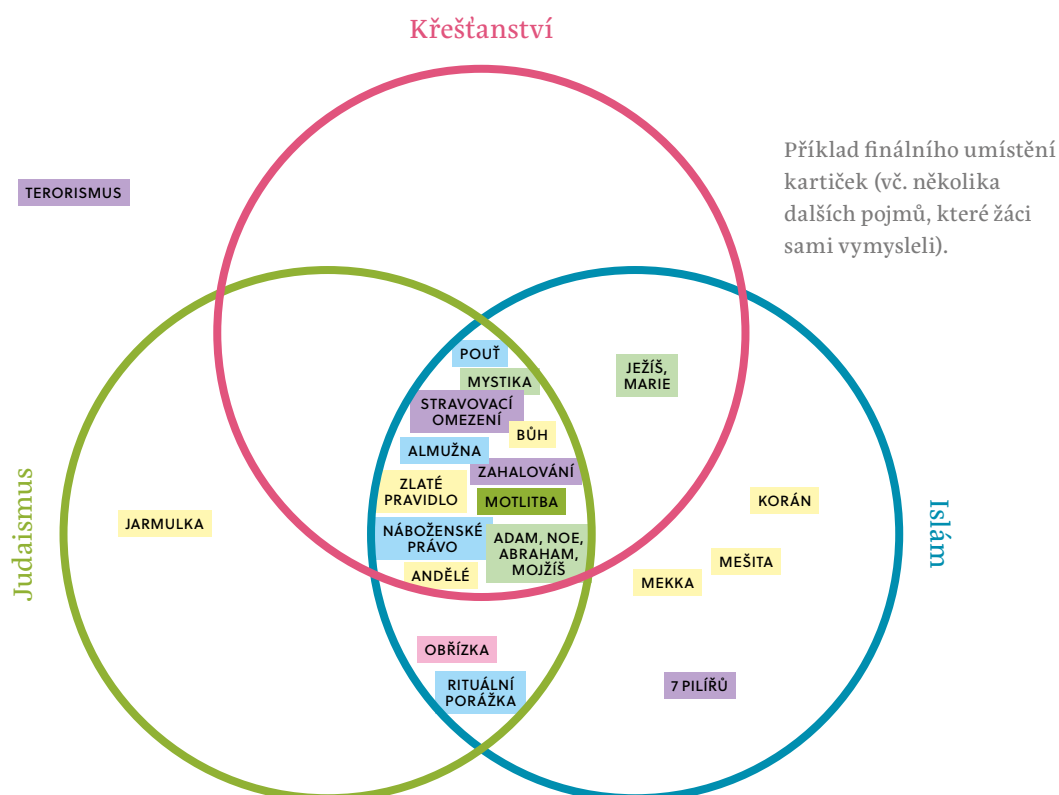
Potom dovysvětlíme, v čem si žáci nebyli jistí, a nakonec pojem vložíme do správné části grafu (podpora pro učitele k pojmům viz příloha č. 2).



Interaktivnější variantou může v této fázi aktivity být:

- rozdat do jednotlivých skupin vysvětlené pojmy z přílohy č. 2 (do každé skupinky tedy 2–3 pojmy) a zadat žákům, aby případné doplnění informací pro své spolužáky provedli místo učitele oni sami
- zadat žákům, aby si informace k pojmům vyhledali na internetu (časově náročnější varianta, která při 14 pojmech pravděpodobně přesáhne 90 minut).

Pokud byl tedy např. pojem *almužna* přítomný jednou v „křesťanství“ a třikrát v průniku „křesťanství“ a „judaismus“, nakonec všechny tyto kartičky přemístíme do finálního umístění, tedy v tomto případě do průniku všech 3 náboženství.



Během této části žáci postupně vidí, jak se většina pojmů (které možná původně přiřadili pouze jednomu náboženství, např. andělé – křesťanství) „přestěhovala“ doprostřed grafu, protože jde o pojem společný všem třem náboženstvím.

---

## 4.

### REFLEXE

 15 min

---

V rámci reflexe se v kolečku ptáme žáků:

- *Které z pojmů pro vás byly nové?*
- *Co vás nejvíc překvapilo? Byl nějaký pojem zařazený tam, kde byste jej původně nečekali? Který?*
- *Do jaké míry se lišilo rozřazení vaší skupiny od konečného stavu? Jaké pojmy byly přesunuty a kam?*
- *Vidíme, že většina pojmů, které se původně nacházely pouze u jednoho náboženství, se přemístila do průniků nebo rovnou doprostřed. Proč je mají tato tři náboženství společné? Co je důvodem?*
  - › Případnými doplňujícími otázkami vedeme žáky k odpovědi odkazující na společné kořeny těchto náboženství.
  - › Necháme žáky stručně vysvětlit a časově zařadit vznik judaismu, křesťanství a islámu.
- *Proč se těmto třem náboženstvím říká abrahámovská?*
- *Může nám být v životě k něčemu dobré, orientovat se v tom, co mají tato tři náboženství společné? Proč?*
- *Mohou vzájemné znalosti o tom, co mají například křesťané a muslimové společného, ovlivnit, jak se na sebe dívají (tedy mít vliv na vzájemné vnímání a vzájemné vztahy mezi věřícími)? Jak?*



Aktivita je vhodná jako jedna z úvodních k tématu náboženství či také jako reflexe již dosud nabytých znalostí (můžeme jednu hodinu věnovat výkladu o abrahámovských náboženstvích a v druhé hodině použít tuto aktivitu na zopakování pojmů a usazení informací).



Smyslem aktivity je žáky upozornit na společné prvky daných náboženství, žáci by však rozhodně neměli nabýt dojmu, že mezi náboženstvími nejsou rozdíly.



**REAKCE ŽÁKŮ:** „Překvapilo mě, že náboženství mají mnoho věcí společných – třeba že islám uznává Marii a Ježíše.“

„Dozvěděl jsem se spoustu nových a zajímavých věcí o náboženství. Líbilo se mi, když jsme ve skupinkách řešili, kam a proč pojmy patří.“

---

**AUTOŘI** Jana Harušťáková, Lenka Krejčová

---



## PŘÍLOHA 1

### Pojmy

<b>Pouť</b>	<b>Mystika</b>	<b>Bůh</b>	<b>Almužna</b>
<b>Zahalení</b>	<b>Stravovací omezení</b>	<b>Rituální porážka</b>	<b>Zlaté pravidlo</b> <i>Nedělej druhému to, co nechceš, aby dělala on tobě.</i>
<b>Náboženské právo</b>	<b>Andělé</b>	<b>Marie Ježíš</b>	<b>Noe Abraham Mojžíš</b>
<b>Terorismus</b>	<b>Obrázka</b>		



Autor: Ruth J. Weiniger

(pozn. – v popisu je používáno zkratk **J** – judaismus, **K** – křesťanství, **I** – islám)

**Almužna** – (judaismus; křesťanství; islám) – Dobrovolný dar potřebnému (typicky žebrákovi), za který není nic na oplátku očekáváno. V **K** (z ř. *eleemosýné* = skutek milosrdenství) projev lásky k bližnímu. V **J** známo jako *cedaka* (= spravedlnost) a v **I** jako *zakát* (= očištění). U všech tří náboženství někdy splývá s darem dobročinné nebo náboženské organizaci.

**Andělé** – (judaismus; křesťanství; islám) – Nehmotné bytosti, mající často roli obyvatelů nebes, Božích poslušů nebo ochránců člověka. V **K** známe modlitby k andělům, které jsou v **I** a **J** zakázány. V **K** a někdy v **I** (perské miniatury) bývají zobrazováni jako mladí lidé s křídly. V **J–K–I** existují spekulace o jejich podobě, hierarchii, funkcích atd., nazývané angelologie.

**Bůh** – (judaismus; křesťanství; islám) Bůh je v **J–K–I** jediný stvořitel, vládce a soudce. Je neviditelný (v **K** ovšem zjevený v Ježíši Kristu) a věčný. V **J–I** platí přísný zákaz zobrazování, v **J** dokonce i zákaz vyslovení čtyřpísmenného jména (Tetragram – JHVH). V **J–K–I** platí, že je někdy snazší říci, co Bůh není, nežli co je, vzniká negativní teologie. Ačkoli je Bůh v **J–K–I** nad pohlavími, bývá oslovován častěji jako muž. K Bohu mají lidé často osobní vztah.

**Mystika** – (judaismus; křesťanství; islám) z řeckého *mystikos* (= tajemný) nebo *myó* (zavírání očí či úst). Pojmem souhrnně označuje širokou škálu různých zkušeností blízkosti Boha či Božství. Tyto zkušenosti člověk obvykle zažívá nečekaně, lze je těžko doslovně popsat. Mystici je vyjadřují často v metaforách a poezii; vzhledem k neobvyklosti zážitku se tak ocitají v podezření z bezbožnosti či šílenství. **K** mystika má na rozdíl od **J–I** silnější a častější zkušenost jednoty s Bohem (*unio mystica*). Mystický proud **I** se nazývá *súfismus*, mystické učení **J** se nazývá **kabala**.

**Náboženské právo** – (judaismus; křesťanství; islám) právo platící v rámci náboženského společenství: v **K** kanonické právo, v **J** *halacha* – rabínské právo, v **I** *šaría*. V každém z těchto náboženství existují různé výklady a typy práva. Náboženské právo se zabývá všemi oblastmi lidského života. V některých státech může náboženské právo či jeho část v různé míře splývat s právem státním (např. v Saúdské Arábii, Pákistánu, Indii, či Izraeli).

**Obřízka** – (judaismus; křesťanství; islám) – Odstranění předkožky z žaludu penisu (chlapci) nebo různé zásahy do vnějšího genitálu dívek.<sup>155</sup> Striktně vyžadována u chlapců v **J** (8. den po narození), v **I** praktikována u mužů jako znak příslušnosti k **I** (obv. v pubertě), ale není přikázána v Koránu. V **K** ji praktikují u chlapců novorozenců koptská, etiopská a eritrejská církev. Ženská obřízka není v **J–K–I** vyžadována a dnes je předmětem sporů. Obřízka dětí je etickou a mnohdy kontroverzní otázkou, protože se jedná o rozhodování o těle dítěte bez jeho volby a bez zdravotní nutnosti.

**Pouť** – (judaismus; křesťanství; islám) – Cesta na nábožensky důležitá místa jako Jeruzalém, Řím, Mekka. V **I** je to náboženská povinnost (pouť do Mekky – *hadždž* – je jeden z pilířů islámské víry), v **J–K** osobní projev zbožnosti.

---

154 K výkladu pojmů viz také příslušné kapitoly informační části metodiky.

155 K často diskutovanému tématu ženské obřízky viz např. Libicher, M.(2016). *K dohadům nad ženskou obřízkou*. In: blog HateFree. Dostupné z: <http://www.hatefree.cz/blo/clanky/1482-dohady-zenska-obrizka>.

**Rituální porážka** – (judaismus; islám) – Zabití zvířete způsobem, který dělá jeho maso způsobilým k požívání v **J–I**. V **J** *šchita*, v **I** *halal*. Jde o přeříznutí krčních tepen ostrým nožem s pronesením modlitby (**I**) či požehnáním (**J**). Podobný typ porážky ukazuje společný semitský původ praktiky. Etickou otázkou je způsob usmrcení (bez omráčení).

**Stravovací omezení** – (judaismus; křesťanství; islám) – **J–I** zakazují svým příslušníkům požívání některých druhů zvířat (vepř – **J–I**; hmyz, dravci, některé druhy ryb atd. – **J**). Pro **J** je typický zákaz míšení masa a mléka. V **I** platí také zákaz alkoholu. Za dočasné stravovací omezení můžeme považovat i půst, který známe v **J–K–I**.

**Terorismus** – (judaismus; křesťanství; islám) – Útok s cílem vzbudit hrůzu (lat. *terror*) a donutit druhou stranu k určitému jednání. Často míří na civilní oběti, je druhem zastrašování a vydírání. Může mít politickou, náboženskou, osobní motivaci, případně je spojovat. V současnosti typicky spojován s **I** (ISIS, Hamás, Hisballáh, al-Káida), ale existují i menší organizace provozující **K** zdůvodňovaný terorismus (v subsaharské Africe, v jižní Asii či v USA). Za židovského teroristu bychom mohli označit např. Barucha Goldsteina, který 1994 postřílel v mešitě v Hebronu 29 lidí, z minulosti jsou známé též židovské teroristické organizace Židovské podzemí (aktivní v 80. letech minulého století) či Lechi (tzv. Sternův gang, 40. léta).<sup>156</sup>

**Zahalení** – (judaismus; křesťanství; islám) – Zakrytí určitých částí těla jako výraz cudnosti či pro odlišení náboženské role osoby (mniši, mnišky). Často diskutované je zahalení žen v **I**, ovlivněné i místními zvyky. V **J** je to pokrývka hlavy mužů a někdy i vdaných žen (paruka, šátek). V **K** se zahalování týká hlavně jeptišek, v pravoslavných kostelech všech žen. Zahalování se v **J–K–I** týká častěji žen, jde o výraz převládajícího mužského vidění (pohled na ženy může svádět muže, méně naopak). Dlouhá roucha kněží, rabínů (sefardim) a imámů dávají dojem důstojnosti.

**Zlaté pravidlo** – (judaismus; křesťanství; islám) – Existuje v pozitivní a negativní formulaci: **Co chceš, aby ti dělali druhí, to dělej ty jim.** (poz.) – **Co nechceš, aby ti dělali druhí, nedělej ty jim.** (neg.)

- **J**: Rabi Hillel (60 př. Kr.–10 po Kr.): „*Nečiň druhým to, co nechceš, aby oni činili tobě.*“ (Sabat 31 a)
- **K**: Ježíš Nazaretský: „*Vše, co chcete, aby lidé činili vám, čiňte i vy jim.*“ (Mt 7,12; Lk 6,31)
- **I**: Islám: „*Nikdo z vás není věřící, pokud nepřeje svému bratru to, co si přeje sám.*“ (40. hadíth z an-Nawawi, 13)

Lze je najít i v dalších náboženstvích jako základ mravně správného jednání:

- Buddhismus: „*Stav, který mi ani není příjemný ani mne netěší, bude takovým i pro tebe; stav, který mi ani není příjemný ani mne netěší, jak bych se jej mohl od druhého nadat?*“ (Samjutta Nikáj V, 353.35–354.2)
- Hinduismus: „*Člověk by se ke druhému neměl chovat tak, jak by jemu samému bylo nepříjemné; to je podstata morálky.*“ (Mahabharata XIII. 114.8)
- Džinismus: „*Lhostejnost vůči světským věcem má člověka proměnit, aby se vším stvořeným zacházel tak, jak by chtěl, aby se zacházelo s ním.*“ (Sutrakritanga I. 11. 33)
- Konfuciánství: „*Co si sám nepřeješ, to nečiň druhým.*“ (Konfucius, Rozhovory 15, 23)

---

156 Přesto, že terorismus páchají lidé, kteří se mohou hlásit k jakémukoliv z těchto tří náboženství, je vhodné umístit kartičku s tímto pojmem mimo Vennův diagram – terorismus není součástí těchto náboženství, naopak převážná část věřících se vůči němu distancuje. Více k problematice viz kapitola Náboženství a násilí v informační části metodiky.



## POSTAVY

**Adam** – (judaismus; křesťanství; islám) – První člověk. Po stvoření žil v ráji, porušil se svou družkou zákaz okusit ovoce zakázaného stromu (poznání dobra a zla). Za trest vyhnán z ráje do tohoto světa. V Bibli existují dvě verze příběhu, podle jedné je Adam původní androgynní bytostí, později rozdělenou, podle druhé prvním mužem.

**Noe** – (arabsky Núach) – (judaismus; křesťanství; islám) – Spravedlivý člověk, který přežil potopu světa v arše, postavené na Boží příkaz. Dle tradice v ní zachránil po jednom páru od každého druhu zvířat. Potopa přišla jako trest za lidskou bezbožnost.

**Mojžíš** – (arabsky Músá) – (judaismus; křesťanství; islám) – Prorok v Bibli a Koránu. Podle tradice se narodil v Egyptě z otročeným Židům. Měl být usmrcen, ale matka ho pustila v košíku po Nilu, kde ho našla faraónova dcera. Později se mu zjevil Bůh v hořícím keři a přikázal mu vyvést Židy z Egypta zpět do zaslíbené země – Kanaánu. Předtím 40 let trávili na poušti Sinaj, kde musela vymřít generace narozená v Egyptě.

**Abraham** (arabsky Ibrahim) – (judaismus; křesťanství; islám) – Praotec **J–K–I**, dle toho pojem „abrahámovská náboženství“. Dle tradice první vyznavač **J**. Důležitým momentem jeho příběhu byl Boží příkaz opustit původní rodinu a její náboženství. Až ve stáří se mu narodil syn, jehož dostal – jako zkoušku – příkaz obětovat, anděl na poslední chvíli zadržel jeho ruku. Podle **J** byl tímto synem Izák (praotec Židů), podle **I** Ismael (praotec Arabů). V **K** je ochota obětovat považována za projev víry v Boha (důležitá **K** ctnost) a jako předobraz Boha–Otce, obětujícího Boha–Syna Ježíše.

**Ježíš** (arabsky Ísá) – (křesťanství; islám) – V **K** Mesiáš (spasitel světa), Syn Boží, druhá osoba Nejvyšší Trojice, vtělené Slovo – Logos. V **I** prorok, mesiáš, posel Boží. V **K** je obětí za hříchy světa na kříži, podle **I** na kříži zemřel jen zdánlivě. Pro **J** je to rabín, nepočítaný ale mezi náboženské autority, často vnímaný silně negativně jako falešný mesiáš.

**Marie** (arabsky Marjam) – (křesťanství; islám) – Matka Ježíšova. Podle většinového mínění **K–I** Marie počala a porodila zázračně jako panna. Zprávu o početí jí zvěstoval anděl. V římskokatolickém a pravoslavném **K** velmi ctěna jako Bohorodička a Matka všech křesťanů, spojovaná se zázraky. V **I** jeden ze ženských vzorů.

## 4.8 Kritika islámu či xenofobie?

Žáci v aktivitě uvažují nad tím, kde končí legitimní kritika islámu a začíná předsudečný, xenofobní postoj k muslimům (označovaný též jako „islamofobie“) a jak takový postoj poznáme (v psaném textu, na obrázcích).

---

<b>RVP ZV</b> Vzdělávací obory	<b>VÝCHOVA K OBČANSTVÍ</b> Člověk ve společnosti (kulturní zvláštnosti, vztahy mezi lidmi) Člověk jako jedinec (vnitřní svět člověka, podobnost a odlišnost lidí) <b>ČESKÝ JAZYK A LITERATURA</b> Interpretace textu <b>DĚJEPIS</b> Rozdělený a integrující se svět (problémy současnosti)
Průřezová témata	<b>MEDIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality Fungování a vliv médií ve společnosti <b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Sociální rozvoj (mezilidské vztahy, komunikace) Osobnostní rozvoj (sebezpoznání a sebepojetí)
<b>RVP G</b> Vzdělávací obory	<b>OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD</b> Člověk ve společnosti (společenská podstata člověka, sociální fenomény a procesy) <b>DĚJEPIS</b> Moderní doba II – soudobé dějiny (konflikty na Blízkém východě, globální problémy moderní společnosti)
Průřezová témata	<b>ČESKÝ JAZYK A LITERATURA</b> Literární komunikace (metody interpretace textu, intertextovost)
	<b>MEDIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Mediální produkty a jejich významy Účinky mediální produkce a vliv médií Role médií v moderních dějinách <b>VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH</b> Globalizační a rozvojové procesy (člověk jako jedinec v globálním kontextu, prolínání světových kultur, etnické, náboženské a kulturní konflikty) <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Základní problémy sociokulturních rozdílů Psychosociální aspekty interkulturality <b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Sociální komunikace
<b>VĚK</b>	od 14 let
<b>ZÁMĚR</b>	Smyslem lekce je přivést žáky k rozpoznávání rozdílů mezi legitimní, racionální kritikou náboženství (na příkladu islámu) a mezi uvažováním, které se opírá o iracionální argumenty, předsudky, stereotypy a negativní emoce. Žák by si měl z lekce odnést vyšší citlivost vůči verbálním i vizuálním textům a schopnost reflektovat způsob, jakým na něj samého působí mediální obsahy.

---

<b>CÍLE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žák se seznámí s různými kritérii, s jejichž pomocí lze odlišovat kritiku od xenofobního uvažování.</li> <li>• Žák kriticky čte psaný text, analyzuje a hodnotí argumentaci, která je v textu používána.</li> <li>• Žák kriticky čte obrazové sdělení.</li> <li>• Žák uvede konkrétní příklady xenofobie vůči muslimům a konkrétní příklady kritiky islámu.</li> <li>• Žák popíše příčiny xenofobie vůči muslimům a vyjmenuje několik jejích konkrétních dopadů.</li> </ul>
<b>METODY</b>	Práce s textem, práce s obrazovými materiály, diskuze, argumentace.
<b>ČAS</b>	30 min (příprava) / 90 min (realizace)
<b>PROSTŘEDÍ</b>	Běžně zařízená učebna.
<b>POMŮCKY</b>	Vytištěné Přílohy 1 a 3 (do každé skupiny).

Postup – metodické pokyny:

## 1. PŘÍKLADY NEGATIVNÍCH TVRZENÍ O ISLÁMU / MUSLIMECH

 10 min

Rozdělíme žáky do dvojic a zadáme, aby si vzpomněli na alespoň dva příklady negativních tvrzení či mediálních obsahů (článků, videí, rozhovorů...) o islámu či o muslimech, s nimiž se setkali.

Dvojice postupně představí svoje příklady, z nichž přitom odvozujeme obecné tematické okruhy, kterých se týkají (např. práva žen, terorismus, kulturní rozdíly, násilné pasáže v Koránu atd.), a zapisujeme je na tabuli / flipchart.

## 2. PRÁCE S TEXTEM, ANALÝZA A ARGUMENTACE

 35 min

Rozdělíme žáky do skupin (v jedné skupině by měli být nanejvýš 4 žáci) a rozdáme do skupin jeden z textů z Přílohy 1 – *Výňatky z komentářů o islámu* (tak, aby byly oba texty rovnoměrně rozděleny mezi jednotlivé skupiny). Poté žáky vyzveme, aby si text v rámci skupiny prostudovali, prodiskutovali, o čem text je, a identifikovali v něm:

- *fakta a argumenty*, které autor předložil
- *autorova východiska a možné cíle*
- *klíčovou myšlenku*

Výsledky své analýzy textu žáci zapíší do diagramu (viz Příloha 2 – „Cibule“), který jim vyučující předkreslí na tabuli.

Vyzveme skupiny, aby každá představila svůj diagram. Můžeme se přitom doptat na následující otázky:

- *Jak je v textu klíčová myšlenka doložena?*
- *Užívá text citově zabarvená slova? Působí na emoce? Kde konkrétně?*

Rozdělíme prostor na tabuli na poloviny, přičemž jednu nadepíšeme slovem „kritika“ a druhou slovem "islamofobie". Poté vyzveme žáky, aby zhodnotili a pokusili se rozhodnout, která z tvrzení z analyzovaných textů jsou kritická a mohou být podnětem k dalšímu přemýšlení (kritika) a která vyvolávají strach či nenávist a vymykají se z rámce racionální debaty (islamofobie). Heslovitě zapisujeme do příslušných částí a identifikujeme, proč je žáci zařazují do té které kategorie. V případě potřeby doplňujeme.

Představíme žákům tabulku, která zobrazuje dělení názorů na islám na otevřené a uzavřené (viz Příloha 3. Tabulku promítneme, načrtne na tabuli nebo rozdáme do skupin či do dvojic vytištěnou). Vyzveme žáky, aby si znovu prošli, jak rozdělovali tvrzení z textů na kritické a xenofobní, a aby porovnali toto jejich rozdělení s tabulkou.

Ptáme se: *Odpovídá vaše rozdělení některým kritériím z tabulky? Pokud ano, kterým?*



Koncept otevřených a uzavřených názorů na islám zformuloval britský think tank Runnymede Trust.<sup>157</sup> Při jeho prezentaci by měl vyučující zdůraznit, že jde jen o jeden z řady možných nástrojů na odlišení legitimních forem kritiky islámu od xenofobních (islamofobních) postojů, a jako takový je otevřený kritické diskuzi o své správnosti a užitečnosti.

Je také třeba mít na paměti, že užití slova „islám“ v tabulce vychází z angličtiny, kde toto slovo neoznačuje pouze náboženství samotné, ale také komunitu jeho vyznavačů a obecně „společnost ovlivněnou islámem“.

### 3.

#### ANALÝZA OBRAZOVÉHO SDĚLENÍ



35 min

Promítneme obrázek (*Příloha 4 – Obrázek z transparentu jabloneckých fanoušků*). Pro jeho uvedení do kontextu sdělíme žákům následující informace:

*Motiv na obrázku byl použit na transparentu, který v roce 2015 během fotbalového zápasu rozvinuli fanoušci klubu FK Jablonec. Sám klub se od transparentu distancoval, od disciplinární komise Fotbalové asociace ČR však i tak dostal pokutu. Podle mnoha názorů byl transparent xenofobní a podněcoval k nenávisti k muslimům, fanoušci taková obvinění odmítali.*

Vyzveme žáky, aby se s ostatními podělili o své názory na daný obrázek a tyto své názory zdůvodnili. Základní otázky, k nimž by se měli vyjádřit, jsou tyto:

- jak na něj obrázek emocionálně působí (vtipný, nenávistný apod.);
- jaké je jeho hlavní sdělení – na co se asi pokouší poukázat;
- jestli považují obrázek za projev legitimní kritiky či humoru, nebo zda jej považují za motiv xenofobní a nenávistný a proč.

157 Viz The Runnymede Trust. *Islamophobia. A challenge for us all. Summary.*

Postřehy žáků můžeme zapisovat na tabuli.

Promítneme k obrázku i seznam argumentů, které fanoušci FK Jablonec uvedli na obranu svého transparentu (Příloha 5). Vyzveme žáky, aby každé jednotlivé tvrzení fanoušků prodiskutovali a uvedli argumenty, které jej podporují či vyvracejí.

Poté necháme žáky zhodnotit, nakolik je podle nich uvedená obhajoba přesvědčivá.



Žákům může pomoci, pokud si před započítím samotné diskuze připraví své názory podpořené argumenty na papír.

Vyučující podle aktuální potřeby moderuje diskusi tak, aby neodbíhala od tématu a držela se věcné argumentace. Žáky během ní vedeme k tomu, aby svá tvrzení nezakládali jen na dojmech, ale snažili se je podporovat argumentací. Pokud některý z žáků nemá pro své názory věcnou evidenci a zakládá je jen na svých pocitech, vyzveme jej alespoň k tomu, aby se (sám pro sebe) pokusil zamyslet nad původem těchto pocitů.



Při diskusi nad tvrzením „Obrázek odpovídá karikaturistickému stylu Charlie Hebdo“ je vhodné promítnout obrázek se čtyřmi karikaturami z obálek zmíněného časopisu (Příloha 6).

Diskuzi můžeme nasměrovat, například následujícími otázkami:

- *Na základě jakých znaků lze poznat, že jedna z vyobrazených osob je muslim?*
- *Co má symbolizovat osoba nalevo? Co značí její vzhled, oblečení a užívané rekvizity?*
- *Proč je asi muslim zobrazen jako vepř? Čím je to motivováno a jaký význam to má pro celý obrázek?*
- *Lze na základě nějakých znaků určit, je-li zobrazený muslim terorista či radikál?*
- *Vztahuje se obrázek k nějakému charakteristickému rysu islámu či muslimů? Co zesměšňuje, co kritizuje, na co upozorňuje?*

V závěru se ještě můžeme žáků zeptat, zda si vybaví nějaké jiné obrázky (nemusí být o muslimech), v nichž se objevují obdobné motivy jako v tom rozebíraném (např. nakopávání do zadku, antropomorfní vepř apod.). Co jim tento obrázek připomíná? Do jakého vizuálního diskurzu jej lze zařadit?

Vizuálním diskurzem je míněn soubor určitých obrazových konvencí, který je charakteristický pro určité žánry či typy obsahů – např. vizuální diskurz reklamy, televizního zpravodajství, lifestylových časopisů apod.

Diskutovaný obrázek můžeme řadit například mezi kreslený humor, ale také třeba mezi propagandu.

Zařazení do konkrétního vizuálního diskurzu je samozřejmě částečně subjektivní, lze jej ale podpořit poukázáním na společné prvky (např. jak obrazové vtipy, tak propaganda často pracují s motivem antropomorfizovaných zvířat).

---

## 4.

### ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

---

 10 min

---

Vyzveme žáky, aby vyjádřili svůj názor na otázky:

- *Jak je možné vymezit hranici mezi racionální kritikou a xenofobií?*
- *Jaká kritéria nám v tom mohou pomoci? Které prvky by bylo možné považovat za znaky kritických promluv a které za prvky xenofobních promluv?*

Jednotlivé postřehy zapisujeme na tabuli a v závěru diskuze shrneme její výsledky. Poté žákům položíme následující otázky:

- *Jaké jsou možné příčiny xenofobie vůči muslimům? Jaké jsou její možné následky?*
- *Jak je možné xenofobii vůči muslimům čelit?*
- *Co pro to mohou dělat politici, co média, co běžní občané?*



Při diskuzi o následcích protimuslimské xenofobie je vhodné nemyslet jen na následky pro samotné muslimy, ale také pro zbytek společnosti (těmto mohou být třeba konflikty, nedůvěra mezi lidmi, špatná spolupráce, vzrůstající radikalismus atp.).

Na závěr můžeme žákům zadat, aby si zapsali nejdůležitější informaci, kterou si z proběhlé lekce odnáší.



- Vhodným předpokladem pro zdárnou realizaci aktivity je alespoň základní obeznámenost žáků s islámem.
- Uvedené časové dotace slouží jako minimum. Pro barvitější a hlubší diskuze můžeme doporučit i 90 minut pro části 1 a 2 (s reflexí) a 45 minut pro část 3 (s reflexí). Po zvážení pedagoga lze realizovat i zkrácené verze částí 1 a 2 v rámci jedné vyučovací hodiny.



- Je třeba mít na paměti problematičnost pojmu „islamofobie“, která je rozebrána v kapitole Antisemitismus a islamofobie.
- V části 2 byly pro analýzu záměrně vybrány jen texty, které obsahují zjevně problematické formulace. Zájemcům o nexenofobní texty kritické k islámu lze doporučit například následující zdroje. Vyučující by ale měl zdůraznit, že ke každému textu je nutno přistupovat kriticky a nelze je apriorně rozdělovat na „dobré“ a „špatné“ jen na základě jejich autora či média, kde byly publikovány.
  - › Zdeněk Müller: Islám a islamismus
  - › Bernard Lewis: Kde se stala chyba?
  - › Sam Harris, Maajid Nawaz: Islám a budoucnost tolerance
  - › Ali A. Rizvi: The Atheist Muslim
  - › Blog arabisty Zdeňka Müllera<sup>158</sup>
  - › FB profil ateisty pákistánského původu Aliho A. Rizviho<sup>159</sup>
  - › Osobní stránka iráckého ateisty Faisala Saeeda Al-Mutara<sup>160</sup>
  - › Osobní stránka kritika náboženství Sama Harrise<sup>161</sup>

---

158 Viz <http://blog.aktualne.cz/blogy/zdenek-muller.php>.

159 Viz <https://www.facebook.com/ali.a.rizvi>.

160 Viz <http://www.faisalalmutar.com/>.

161 Viz <http://www.faisalalmutar.com/>.



V rámci aktivity je operováno s termíny jako xenofobie, (kulturní) rasismus či islamofobie, které jsou různými odborníky konceptualizovány různým způsobem. Jejich obsah a hranice tedy také mohou být předmětem diskuzí se žáky.

Nejobecnější pojetí xenofobie nabízí Teun Van Dijk, který za její základ považuje konstrukci a legitimizaci asymetrických vztahů mezi různými sociálními skupinami na základě skutečných i domnělých tělesných či kulturních rozdílů.<sup>162</sup> Jedná se tedy o uvažování, ve kterém je jedna skupina lidí považována za v určitém smyslu nadřazenou skupině druhé a na základě těchto přisouzených kolektivních charakteristik jsou pak hodnoceni i jednotlivci.



**REAKCE UČITELE:** „Na aktivitě považuji za přínosné její spjatost s reálnou situací. Rozvíjí schopnost rozeznat příklady xenofobie a zobecnit je a dává prostor diskuzi a polemice.“

Miroslav Pešek, Gymnázium Jana Keplera, Praha



**REAKCE ŽÁKŮ:** „Uvědomil jsem si, že je důležité odlišovat kritiku islámu od islamofobie a dozvěděl jsem se tipy, jak na to.“

„Bylo zajímavé rozebírat, v čem je islamofobie iracionální. Dozvěděla jsem se, že i z islámského prostředí může pocházet kritika islámu. Odnáším si, že je důležité pojmenovat příčinu problému, ale vyvarovat se demagogie.“

## POUŽITÉ ZDROJE

Van Dijk, T. A. (1992). Discourse and the Denial of Racism. In: Discourse & Society. Vol. 3/1. Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20and%20the%20denial%20of%20racism.pdf> (cit. 26. 4. 2017).

**PŘÍLOHA 1:** Doležal, J. (2016). *Násilí na ženách: Arabská kultura je prostě zaostalá*. Reflex, dostupné z: <http://www.reflex.cz/clanek/komentare/76240/nasili-na-zenach-arabska-kultura-je-proste-zaostala.html> (cit. 5. 4. 2017).

Samková, K. (2016). *Muslimové, míříte k záhubě. Zavrhnou vás jako odpad*. Parlamentní listy, dostupné z: <http://www.parlamentnilisty.cz/arena/nazory-a-petice/Klara-Samkova-Muslimove-mirite-k-zahube-Zavrhnou-vas-jako-odpad-436274> (cit. 6. 4. 2017).

**PŘÍLOHA 3:** The Runnymede Trust. *Islamophobia. A challenge for us all. Summary*. Dostupné z: <http://www.runnymedetrust.org/uploads/publications/pdfs/islamophobia.pdf> (cit. 16. 3. 2016).

**PŘÍLOHA 4:** (Autor neznámý) *Obrázek z transparentu jabloneckých fanoušků*. Dostupné z: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/87/b7/a8/87b7a8d24efa0c3aec776fe227432c67.jpg> (původní zdroj neznámý).

**PŘÍLOHA 5:** (Autor neuveden) (2015). *Vyjádření fanoušků FK Jablonec*. Supporters.cz, dostupné z: <http://www.supporters.cz/clanek/vyjadreni-fanousku-fk-jablonec/7042.html> (cit. 4. 4. 2017).

162 Van Dijk, T. A. (1992). Discourse and the Denial of Racism.



---

**PŘÍLOHA 6:** (Autor neuveden) (2015). *Life of Muhammad Cartoons – Charlie Hebdo*. Iran Politics Club, dostupné z: <http://iranpoliticsclub.net/cartoons/charlie-hebdo-muhammad/index.htm> (cit. 5. 4. 2017).

---

**AUTOR** Miroslav Libicher

---



## PŘÍLOHA 1

### Výňatky z komentářů o islámu (texty k analýze)

---

#### a) „Násilí na ženách: Arabská kultura je prostě zaostalá“

Zdroj: Reflex.cz, autor: Jiří X. Doležal, datum vydání 29. listopad 2016

„(...) Marocká televize odvysílala trhák, jenž jistě potěšil všechny arabské manželky, ale ještě více arabské muže, kteří ty své manželky mlátí. Co vlastně v tom zmíněném trháku bylo? Byl to takový kutilský návod pro ženy, jak si svépomocí poté, co je manžel zmlátil do modra, zamakeupovat modřiny a podlitiny v obličeji. (...)“

Prosím proto všechny dobrokálely, multikulturisty a sluníčkáře, aby si příště, až budou mluvit o obohacení naší kultury islámem, vzali na pusu tlumítko. Aby ty jejich debility byly méně slyšet. Jak ukazuje přístup muslimů nejen k jinověrcům, ale především k vlastním manželkám, nemůžeme chápat islámskou civilizaci jako dospělou, rozvinutou a plnocennou, plnohodnotnou. Minimálně ve vztahu k menšinám a k ženám — jak dobře ukázalo video se zalakováváním modřin — je islámská kultura barbarská, středověká, nelidská, zaostalá a zcela nepřijatelná.

Naše kultura a civilizace jsou jí přirozeně nadřazené, protože míra civilizovanosti se nejlépe pozná na vztahu k slabším a handicapovaným. Takže pokud někdy uslyšíte nějaké sluníčko vychvalovat islámskou kulturu, zkuste se ho zeptat, jestli se také — jako manželky pravověrných muslimů — nechá s chutí zmlátit do modra. A pak ho pošlete za mnou.“

---

#### b) „Klára Samková: Muslimové, míříte k záhubě. Zavrhnou vás jako odpad.“

Zdroj: Parlamentní listy (přetisknutý projev autorky na konferenci v Poslanecké sněmovně), autorka: Klára Samková, datum vydání: 18. 5. 2016

„Podívejme se nejdříve na to, proč je zcela na místě stavět islám na roveň totalitním režimům. Islám, ačkoliv sám sebe prohlašuje za náboženství, je především totalitním vládním systémem, ve kterém má Bůh jen zástupné postavení, když hlavním obsahem islámu je právě uspořádání státního zřízení. Na rozdíl od křesťanství, hinduismu, buddhismu, taoismu či šintoismu je jádrem islámu právo, a to islámské právo šaría. To je integrální součástí islámské ideologie a není od něj oddělitelné. Tvoří nejlustnější obsah islámu, když pravidla, která se prohlašují za náboženská, případně etická, tvoří pouze vedlejší a vnější obsah této ideologie.“

Pro islám je představa náboženství jako věci privátní, jako soukromé záležitosti každého jednotlivce, naprosto nepřijatelná. Přitom právě na tomto principu je postaveno dnešní křesťanství a civilizace z něj vycházející. Je to soukromý vztah jednotlivce k Bohu, prostředkovaný více či méně některou z církví. Dokonce i ti členové našeho civilizačního okruhu, kteří se prohlašují za ateisty, tedy ti, kteří tvrdí, že v Boha nevěří, čerpají automaticky své životní postoje z křesťanských tradic, přičemž ty nabývají v jejich životech buď folklorního charakteru anebo charakteru kulturních automatismů, díky nimž i oni sdílí všeobecně křesťanský duch Evropy a obou Amerik. Znovu je nutno připomenout, že takovýto postoj je pro islám nejen nepřijatelný, ale je jím zavrhován a je přímo nazýván zločinem. Islám odmítá individuální pojetí víry v Boha a totalitárně nedovoluje jakoukoliv pochybnost o sobě samém.

Pokud se někdo domnívá, že nemáme právo soudit, co je totalita a nadvláda a nemáme právo to říkat o islámu, pak jen uvádím, že v zemi, která žila 300 let pod nadvládou cizích vládců a z posledních 78 let žila 48 let v totalitních režimech, máme na totalitu a mocenskou nadvládu docela dobře vycvičená tykadla, abychom právě totalitu mohli poznat na první pohled. Máme právo i schopnost ji identifikovat a soudit. (...)“



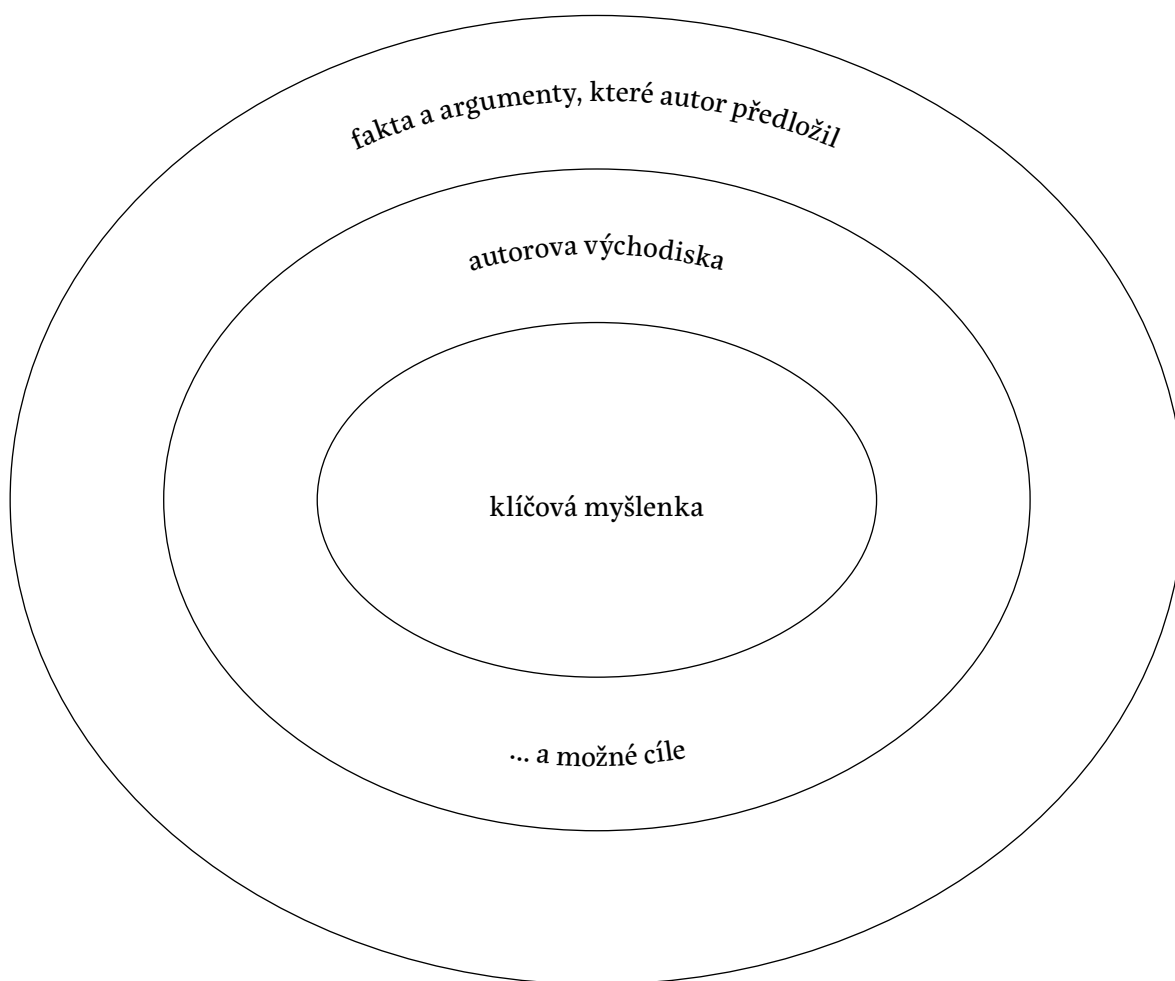
---

## PŘÍLOHA 2

---

„Cibule“

---





### PŘÍLOHA 3

#### Tabulka otevřených a uzavřených názorů na islám

POHLED NA ISLÁM JAKO NA:	
UZAVŘENÉ NÁZORY	OTEVŘENÉ NÁZORY
<p><b>Jednolitý</b></p> <p>Příklad: "Všichni muslimové chápou a praktikují islám totožným způsobem."</p>	<p><b>Vnitřně různorodý</b></p> <p>Příklad: "Mezi různými skupinami muslimů (ale i mezi muslimy jako jedinci) existují různé způsoby chápání a praktikování islámu."</p>
<p><b>Nemající společné hodnoty s jinými kulturami</b></p> <p>Příklad: "Islám nemá nic společného s křesťanstvím, judaismem ani jinými náboženstvími. Muslimové žijící v Indii či Číně jsou kulturně zcela odlišní od svých nemuslimských spoluobčanů."</p>	<p><b>Mající společné hodnoty s jinými kulturami</b></p> <p>Příklad: "Některé prvky islámu se podobají křesťanství či judaismu. Indičtí muslimové sdílí podobné kulturní hodnoty jako tamní hinduisté; čínští muslimové sdílí některé kulturní prvky s ostatními Číňany apod."</p>
<p><b>Podřadný vůči jiným kulturám</b></p> <p>Příklad: "Islámské pojetí nebe a pekla je zpotvořeninou pojetí křesťanského a židovského."</p>	<p><b>Odlišný od jiných kultur</b></p> <p>Příklad: "Islám má odlišné pojetí nebe a pekla než judaismus či křesťanství."</p>
<p><b>Nepřátelský (neschopný spolupráce)</b></p> <p>Příklad: "S islámem se nedá vyjednávat ale pouze bojovat, protože chce zničit vše neislámské."</p>	<p><b>Partnerský (schopný spolupráce)</b></p> <p>Příklad: "S islámem je možné vést vzájemný dialog a konfrontovat odlišné názory na různé věci."</p>
<p><b>Politická ideologie skrytá za náboženství</b></p> <p>Příklad: "Islám je světovládná politická ideologie, která nemá nic společného s náboženstvím."</p>	<p><b>Upřímně praktikovaná náboženská víra</b></p> <p>Příklad: "Islám naplňuje všechny základní rysy náboženství, muslimové upřímně věří v Boha."</p>
<p><b>Neschopný formulovat kritiku Západu, která stojí za zvážením</b></p> <p>Příklad: "Muslimové nemají co kritizovat Západ, protože nedosáhl jeho úrovně rozvoje. Celá muslimská kritika Západu je jen špatně skrytá iracionální nenávisť."</p>	<p><b>Schopný formulovat kritiku Západu, která stojí za zvážením</b></p> <p>Příklad: "Muslimové mohou mít v některých kritických výhradách vůči Západu pravdu. Jejich pohled by měl být brán v úvahu jako legitimní."</p>
<p><b>Vyžadující diskriminační přístup k jeho vyznavačům</b></p> <p>Příklad: "Islám nás ohrožuje, proto nemůžeme muslimům přiznat stejná práva, jakými disponují nemuslimové."</p>	<p><b>Nevyvolávající nutnost diskriminačního přístupu k jeho vyznavačům</b></p> <p>Příklad: "Muslimům musí náležet totožná práva jako nemuslimům a musí k nim být přístupováno stejně jako ke komukoli jinému."</p>
<p><b>Odmítavé názory na islám nerozporovány</b></p> <p>Příklad: "Islám je jednoznačně příčinou terorismu, to jasné vidí každý a není třeba to nijak dokazovat."</p>	<p><b>Odmítavé názory na islám podrobovány kritickému přezkoumávání</b></p> <p>Příklad: "Představy o vztahu mezi islámem a terorismem je třeba zakládat na seriózním výzkumu a racionální diskuzi."</p>



#### PŘÍLOHA 4

Obrázek z transparentu jabloneckých fanoušků



#### PŘÍLOHA 5

Argumenty uvedené na podporu obrázku ze strany fanoušků FK Jablonec

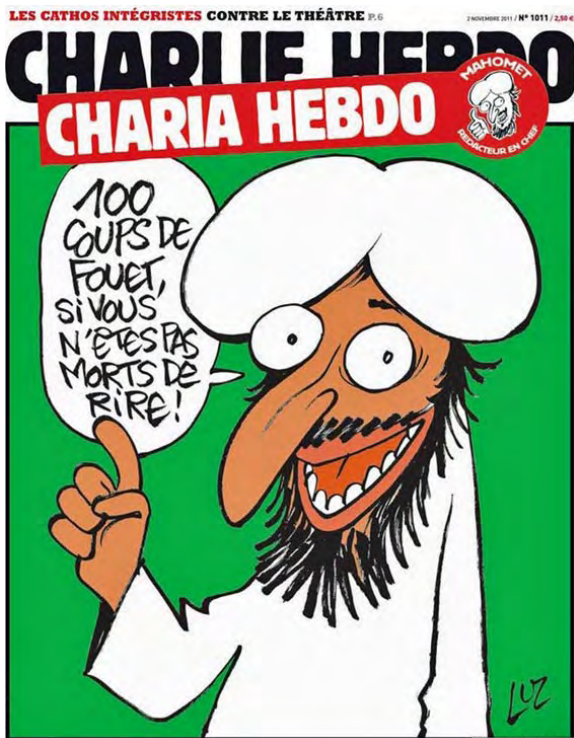
- „Velmi nás překvapuje mediální a lidská hysterie okolo naší **karikatury Islámského bojovníka**, který je **slečnou Evropou** vyhnán zpět odkud přišel.“
- „V žádném případě **nesoudíme obecně všechny muslimy** a v žádném případě **nejde o podněcování nenávisti** vůči skupině osob nebo omezení jejich práv a svobod.“
- „Jistě si pamatujete na aféru **Charlie Hebdo**, jejíž **karikaturistický styl a nadsázka byla naším vzorem při vyjádření názoru na Islámský stát**, jeho bojovníky a **genderovou nerovnost v muslimském světě**. (...) Přidávat se k mediální hysterii proti karikatuře v době, kdy aféra "Je suis Charlie" je stále ještě živá, ukazuje na prohnilitost myšlení.“



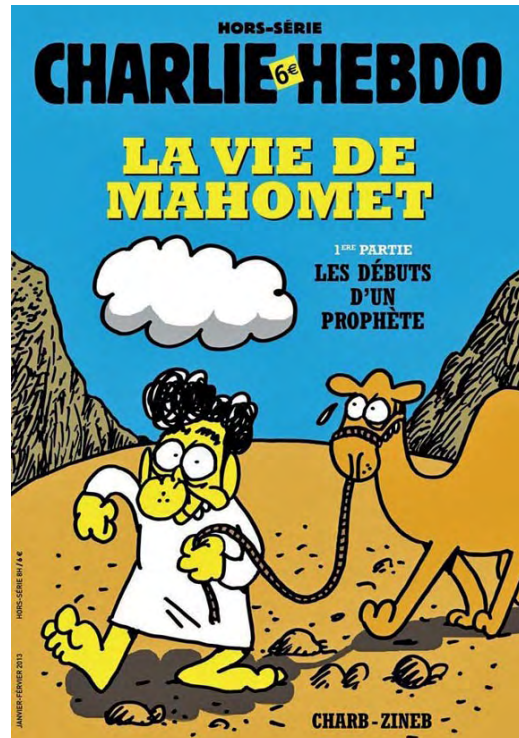


PŘÍLOHA 6

Karikatury Muhammada muslima z obálek magazínu Charlie Hebdo



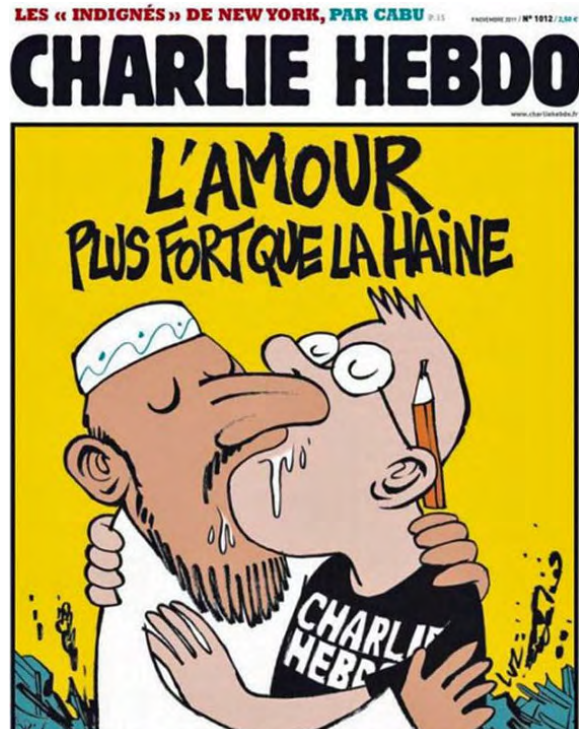
„Sto ran bičem, jestli nezemřete smíchy!“



„Život Muhammada“; „Prorokovy počátky“



„Kdyby se Muhammad vrátil...“; (Muhammad): „Já jsem Prorok, tupče!“; (popravčí): „Drž hubu, neznabohu!“



„Láska je silnější než nenávisť“

## 4.9 Protižidovské a protimuslimské stereotypy

Žáci v aktivitě hledají odpovědi na otázky: Jak si představujeme Židy a jak muslimy? Jaké stereotypy se objevují v klasických antisemitských textech? Jaké v protimuslimských? Jak jsou Židé a muslimové vyobrazováni na karikaturách? A mají stereotypy negativně vykreslující Židy a muslimy něco společného?

---

<b>RVP ZV</b> Vzdělávací obory	<b>VÝCHOVA K OBČANSTVÍ</b> Člověk ve společnosti (kulturní zvláštnosti, vztahy mezi lidmi) Člověk jako jedinec (vnitřní svět člověka, podobnost a odlišnost lidí) <b>DĚJEPIS</b> Moderní doba (nacismus, druhá světová válka, holocaust) Rozdělený a integrující se svět (problémy současnosti)
Průřezová témata	<b>MEDIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality Fungování a vliv médií ve společnosti <b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Sociální rozvoj (mezilidské vztahy, komunikace) Osobnostní rozvoj (sebezpoznaní a sebezpojetí)
<b>RVP G</b> Vzdělávací obory	<b>OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD</b> Člověk ve společnosti (společenská podstata člověka, sociální fenomény a procesy) Občan ve státě (ideologie, lidská práva) <b>DĚJEPIS</b> Moderní doba I – situace v letech 1914–1945 (2. světová válka, holocaust) Moderní doba II – soudobé dějiny (konflikty na Blízkém východě, vznik státu Izrael, globální problémy moderní společnosti) <b>ČESKÝ JAZYK A LITERATURA</b> Literární komunikace (metody interpretace textu, intertextovost)
Průřezová témata	<b>MEDIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Mediální produkty a jejich významy Účinky mediální produkce a vliv médií Role médií v moderních dějinách <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Základní problémy sociokulturních rozdílů Psychosociální aspekty interkulturality <b>VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH</b> Globalizační a rozvojové procesy (člověk jako jedinec v globálním kontextu, prolínání světových kultur, etnické, náboženské a kulturní konflikty) <b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Sociální komunikace
<b>VĚK</b>	od 14 let
<b>ZÁMĚR</b>	Přivést žáky k reflexi vlastních stereotypů o Židech a muslimech i k uvědomění si, že stereotypní vnímání je do určité míry vlastní každému jedinci. Seznámit žáky s negativními stereotypy užívanými v nenávistných protižidovských a protimuslimských textech a podpořit schopnost rozpoznat několik základních verbálních i vizuálních strategií, které se velmi často opakují v nenávistných obsazích různého typu.

---

<b>CÍLE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žák zhodnotí, jak je jeho vlastní vnímání Židů a muslimů ovlivněno stereotypy a podrobí jej reflexi.</li> <li>• Žák rozpozná a popíše základní přesvědčovací strategie přítomné v protižidovských i protiislámských textech.</li> <li>• Žák rozpozná, popíše a zhodnotí negativní znaky, užívané v některých formách vizuální reprezentace Židů a muslimů.</li> </ul>
<b>METODY</b>	Práce s textem, kreslení, práce s obrazovými materiály, diskuze.
<b>ČAS</b>	30 min (příprava) / 90 min (realizace)
<b>PROSTŘEDÍ</b>	Běžně zařízená učebna.
<b>POMŮCKY</b>	Papír A5 či A4 pro každého žáka, vytištěné Přílohy 1 – Vizuální stereotypy (do skupin) a Přílohy 2 – Protižidovské a protimuslimské výroky (do dvojic).

Postup – metodické pokyny:

## 1. VIZUÁLNÍ REFLEXE VLASTNÍCH STEREOTYPŮ

 20 min

Rozdáme žákům papíry (A4 či A5) a zadáme, ať jeden žák z dvojice označí svůj papír písmenem A, druhý písmenem B. Poté žáky ze skupiny A vyzveme, aby v čase do pěti (či maximálně deseti) minut nakreslili Žida v takové podobě, v jaké jim jeho obraz bezprostředně naskakuje v mysli. Nemají tedy svou kresbu dopředu promýšlet, ale přenést na papír všechny asociace a stereotypy, které se jim v souvislosti s postavou Žida vybaví jako první. Žáci s papírem B dostanou zadáno nakreslit na základě stejného postupu muslima. (Případně k rozdělení na A a B nemusí dojít a všichni dostanou za úkol nakreslit jak Žida, tak muslima – záleží jen na časové dotaci, kterou může vyučující této úvodní aktivitě věnovat).

Po uplynutí doby vymezené na kreslení vyzveme žáky, aby si našli někoho, kdo kreslil to samé, a své kresby vzájemně porovnali (srovnávány budou tedy vždy dvě různé kresby Žida a/nebo dvě různé kresby muslima). Žáci mají za úkol identifikovat případné podobnosti a odlišnosti ve svých kresbách. Zejména by se měl každý pokusit vysvětlit, z čeho (jakých zdrojů, osobních zkušeností apod.) jeho představa Žida či muslima vychází.

Vyzveme žáky, aby své kresby shromáždili na vhodné ploše a vytvořili tak jejich „galerii“. Galerii si žáci projdou.

Poté se ptáme:

- *Co vás ovlivnilo při rozhodování, co a jak nakreslíte?*
- *Odkud se berou představy, které jste znázornili na obrázku?*
- *Jaké jsou rozdíly, a naopak podobnosti mezi jednotlivými zobrazeními?*
- *Jaké vizuální stereotypy (zobecnění) můžeme na obrázcích najít?*
- *Odpovídají kresby realitě? Proč ano, proč ne?*
- *Chcete se na něco zeptat někoho z autorů?*





Může se stát, že někteří žáci pojmou podezření, že aktivita je v jádru manipulativní a směřuje k jejich kárání za určitý názor či pohled, případně že se jim snaží dokázat, že jsou xenofobní. Je rovněž možné, že se někteří žáci budou snažit svými kresbami záměrně provokovat.

V obou případech bychom měli dát jasně najevo, že diskuze je otevřena všem názorům, nicméně jednotlivé názory je potřebovat vysvětlovat a objasňovat jejich zdroje.

## 2.

### REFLEXE OBRAZOVÝCH STEREOTYPŮ, DISKUZE

 25 min

Rozdělíme žáky do skupin (v jedné skupině by měli být nanejvýš 4 žáci) a rozdáme jim vytištěnou Přílohu 1.

Vysvětlíme, že dostali karikatury Židů a muslimů, které pochází z různých zdrojů a různých období. K nim jsou navíc připojeny tři karikatury jiných skupin (Japonec, Rus, Ir), které slouží pro srovnání.

Do skupin zároveň rozdáme sadu otázek (součást přílohy), na které mají odpovědět:

- *Jak na vás jednotlivé postavy na karikaturách působí?*
- *Jakými slovy byste tyto postavy popsali/charakterizovali?*
- *Podle čeho lze poznat, že na karikaturách z prvních dvou listů jsou skutečně Židé a muslimové (pokud pomineme text)?*
- *Jsou na obrázcích u postav Židů a muslimů viditelné nějaké znaky náboženství?*
- *Jsou na vybraných karikaturách nějaké společné prvky? Jaké?*
- *Pokud jsou si některé karikatury podobné, čím je možné si tuto podobnost vysvětlit?*
- *Kdo a proč karikatury vyrábí, šíří apod.?*
- *Jaký mají karikatury dopad – co mohou způsobit?*
  - › *Jaký mají dopad na zobrazené lidi (muslimy, Židy)? Jaký mají dopad na lidi, kteří se s karikaturami setkávají (v novinách, na internetu atd.)?*

Vyzveme zástupce každé skupiny, aby se svými závěry a postřehy seznámili celou třídu. V případě potřeby se doptáváme a doplňujeme.

Jé též možné porovnat karikatury z Přílohy 1 s obrázky nakreslenými žáky v rámci části 1 a sledovat, zda se objevují podobnosti.

Jedním z hlavních rysů všech užitých karikatur je skutečnost, že výrazně pracují se stereotypizovanými tělesnými znaky zobrazených postav (velké zahnuté nosy u Židů i muslimů). Úplně všechny postavy jsou vyobrazeny jako ošklivé, nepříjemně se šklebící a vzdálené evropským ideálům krásy – Ir dokonce významně připomíná opici. Stejně tak bolševik na polském plakátu je zobrazený jako ošklivý muž spíše černošských rysů, ačkoli bolševismus je politickou ideologií, která nesouvisí s rasou ani etnicitou (a mezi ruskými bolševiky jistě nebylo mnoho lidí černošského vzhledu). Taková zobrazení, která

politické či náboženské přesvědčení přenáší do tělesné roviny, zdůrazňují domněle inherentní „jinakost“ zobrazovaných aktérů a v krajnějších případech mohou sloužit k jejich dehumanizaci.

Muslimové jsou na současných karikaturách často definováni zejména skrze výše jmenované tělesné charakteristiky, stereotypní „etnické“ oblečení (turbany, dlouhé hábity) a „arabské“ či „pouštní“ rekvizity (velbloudi, šavle). V takových případech tedy dochází ke spojování islámu s určitou konkrétní etnicitou či kulturou.

U antisemitských karikatur z konce 19. a počátků 20. století jsou Židé také častěji charakterizováni spíše skrze nevábne tělesné znaky (velké, ošklivé nosy, nahrbená postava, nepřátelský výraz), než skrze znaky spojené s náboženstvím. V současných protižidovských karikaturách (zejména arabského původu) jsou Židé zároveň zobrazováni obvykle v oděvu a s úpravou vousů a vlasů, která je typická pro vyznavače ultraortodoxní větve judaismu. Na použité karikatuře z katarských novin má dokonce Žid na klobouku Davidovu hvězdu – jeho židovská identita je tedy zdůrazňována mnohanásobně.

Užívání prvků „odpudivé tělesnosti“ v řadě různých případů (protižidovské a protimuslimské karikatury, polský plakát proti bolševikům, americká karikatura namířená proti Irům, americký protijaponský plakát) ukazují, že jde o zavedenou konvenci v zobrazování „nepřátel“, která se objevuje napříč časem a různými zeměmi. Žáci by ji tedy měli být schopni identifikovat i v jiných příkladech než těch uvedených a uvědomovat si její problematičnost. Zároveň je potřeba dbát na to, aby v žácích nevznikl dojem, že jakékoli zjednodušující a přehánějící zobrazení tělesných znaků (jeden z hlavních rysů karikatury obecně) je nežádoucí a xenofobní. Tyto výhrady se týkají jen zobrazení, která se pokouší určité aktéry odlidštvovat na základě jejich kolektivní identity (příslušnosti k určitému náboženství, národu apod.).

### 3. IDENTIFIKACE OPAKUJÍCÍCH SE STEREOTYPŮ

 35 min

Rozdáme žákům do dvojic pracovní listy k části (Příloha 2), přičemž vždy jeden žák ve dvojici dostane variantu A a druhý variantu B. Poté vysvětlíme:

*„V pracovním listu je uvedeno několik reálných výroků, které se objevily v protižidovských a protimuslimských textech a promluvách. Vaším úkolem je tipovat, zda byl původní text namířen proti Židům či muslimům a svou odpověď označit křížkem.“*

Vyzveme žáky, aby si pracovní listy ve dvojicích vyměnili a druhou variantu, vyplněnou jejich sousedem, si přečetli. Potom vyučující všem oznámí správné odpovědi:

- Všechny výroky z varianty A mluví o Židech a pocházejí z období druhé světové války.
- Všechny výroky z varianty B mluví o muslimech a pocházejí z několika posledních let. (Přesnější popis konkrétních výroků je součástí přílohy.)

Následně se žáků ptáme:

- Překvapil vás některý výrok? Co jste odhadli správně? Co ne?
- Setkali jste se již někdy s obdobnými výroky, namířenými proti muslimům nebo Židům? Osobně, na internetu, ve filmu, v seriálech, ve zprávách apod?
- Proč jsou si asi výroky z obou variant tolik podobné, přestože pochází z různých období a mluví o různých skupinách věřících?
- Jak se proměnilo vnímání Židů v Evropě po 2. světové válce?
- Je dnešní vnímání muslimů v Evropě srovnatelné s tím, jak byli v Evropě 30. a 40. let vnímání Židé? V čem ano a v čem nikoli?

(Diskuze na základě otázek může probíhat nejprve ve dvojicích a až potom v rámci celé třídy.)

## 4.

### REFLEXE

 10 min

Reflexe může proběhnout metodou volného psaní.

Vyzveme žáky, ať si na papír metodou volného psaní (5 minut) odpoví na otázku: *Co si z této hodiny odnáším?* Případné následné sdílení je dobrovolné.

Zásady volného psaní:<sup>163</sup>

- Polož tužku / pero na papír, začni psát a po vymezenou dobu tužku nezdvihej.
- Pokud nevíš, jak pokračovat, klidně napiš cokoli, co tě v tu chvíli napadá. (Můžeš třeba jen vytvářet perem linku délkově úměrnou tomuto času.)
- Nevrať se, nevylepšuj, neopravuj, piš stále dál.
- Nezapývej se pravopisem – pokud to bude třeba, bude na něj čas později.

INFOBOX



Je nutné zdůraznit, že srovnávání výroků v aktivitě ilustruje podobnost antisemitismu nacistické éry a současné xenofobie vůči muslimům pouze na úrovni rétorických a přesvědčovacích strategií – mezi žáky by tedy neměl vzniknout dojem, že oba zmíněné fenomény jsou srovnatelné ve všech aspektech. Historický, společenský a politický kontext evropského nepřátelství vůči Židům a muslimům se pochopitelně dramaticky odlišuje. Samozřejmě tedy ani není možné o autorech protimuslimských výroků z varianty B prohlásit, že se podobají nacistům.<sup>164</sup>

<sup>163</sup> (Autor neznámý). *Volné psaní*.

<sup>164</sup> Více viz Libicher, M. (2015). *Čím se islamofobie (ne)podobá antisemitismu?*



Vyučující by zároveň měl být připraven na případné žakovské výhrady, že poslední výrok v obou variantách je legitimní, neboť kritizuje Židy a muslimy za rituální porážku, která je skutečnou součástí jejich náboženské praxe. V případě takových námitek je vhodné vysvětlit, že nacisté ve své propagandě téma rituálních porážek využívali především jako nástroj emotivní taktiky, jak vykreslit Židy jako krvelačné a necitelné osoby v kontrastu vůči domněle mírumilovné německé kultuře. Obdobné hlasy dnes zaznívají také vůči muslimům. V citovaných textech se to projevuje zejména v pasážích „židovské právo nezná lásku a respekt ke zvířatům, jenž je uznávaný v Německu“ (varianta A) a „civilizovaná společnost utrpení zvířat netoleruje a jejich mučení je zakázané zákonem“ (varianta B). Za povšimnutí stojí i to, že oba úryvky předpokládají, že židovští a muslimští obhájci rituální porážky nejsou o její humanitě upřímně přesvědčeni, ale záměrně o ní lžou. Je tedy vhodné zdůraznit, že samotné odmítání rituální porážky, z něhož nejsou vyvozovány teze o zaostalosti či necitelnosti celých kultur, nelze považovat za projev xenofobie či netolerance ani vůči Židům, ani vůči muslimům. Otázce hranic mezi legitimní kritikou a předsudečnými či xenofobními projevy se přímo věnuje aktivita 4.8 Kritika islámu či xenofobie?



Uvedené časové dotace slouží jako minimum. Pro barvitější a hlubší diskuzi můžeme doporučit i 90 minut pro části 1 a 2 (s reflexí) a 45 minut pro část 3 (s reflexí). Po zvážení pedagoga lze realizovat i zkrácené verze částí 1 a 2 v rámci jedné vyučovací hodiny.

Část 1 se může žákům, kteří jsou starší, přemýšlivější či lépe obeznámeni s problematikou předsudků a stereotypizace jevit jako příliš triviální. V případě práce se zkušenějšími žáky tedy lze doporučit, aby byla vynechána právě ona.



**REAKCE UČITELE:** *Aktivita přispívá k odbourávání předsudků a přináší různé pohledy na problematiku, informace jsou vyvážené a dostačující. Studenti pracují s prameny a porovnávají je, což považují za přínosné. Doporučuji věnovat více prostoru jednotlivým částem aktivity – méně je někdy více.*

Miroslav Pešek, Gymnázium Jana Keplera, Praha



**REAKCE ŽÁKŮ:** *„Nejzajímavější mi přišlo srovnání nacistické a protiislámské rétoriky, protože je důležité si tu podobnost uvědomit a poukazovat na ni, jelikož antisemitismus je pro mnoho lidí nepřijatelný na rozdíl od protiislámského smýšlení.“*

#### **POUŽITÉ ZDROJE**

Libicher, M. (2015). *Čím se islamofobie (ne)podobá antisemitismu?* Shekel.cz. Dostupné z: <http://www.shekel.cz/35932/cim-se-islamofobie-nepodoba-antisemitismu> (cit. 16. 4. 2017).

(Autor neznámý). *Volné psaní*. Dostupné z: [http://www.gykovy.cz/moodle2/pluginfile.php/12991/mod\\_resource/content/1/Volne\\_psaní\\_KOSTKA.pdf](http://www.gykovy.cz/moodle2/pluginfile.php/12991/mod_resource/content/1/Volne_psaní_KOSTKA.pdf) (cit. 15. 4. 2017).

**PŘÍLOHA 1:** zdroje uvedeny u obrázků

---

### **PŘÍLOHA 2 – Varianta A**

- 1. výrok – Sova, V. (1939). *Rasismus a Židé*. Venkov (deník), č. 34.
- Zbylé výroky – Hippler, F. (1940). *Der Ewige Jude*. Filmový dokument.

### **PŘÍLOHA 2 – Varianta B**

- 1. Konvička, M. (2013). *Je odmítání islámu rasistické? Neří, islám je Rasistický*. BezPolitickéKorektnosti.cz. Dostupné z: <http://www.bezpolitickekorektnosti.cz/?p=11652> (cit. 21. 4. 2017).
- 2. Wilders, G. (2009). *Projev G. Wilderse k britské Sněmovně lordů, který nemohl zaznít*. Eurabia.cz. Dostupné z: <http://eurabia.parlamentnilisty.cz/Articles/2691-projev-g-wilderse-k-britske-snemovne-lordu-ktery-nemohl-zaznit.aspx> (cit. 13. 4. 2017).
- 3. Velička, R. (2016). *Islám není náboženství. Zakázat jej jako nacismus. Korán je větší svinstvo než Mein Kampf*. Radek-Velicka.cz. Dostupné z: <http://radek-velicka.cz/?p=24870> (cit. 16. 3. 2017).
- 4. Rogozov, V. (2015). *Halal bolí*. Pravý prostor. Dostupné z: <http://pravvyprostor.cz/halal-boli/> (cit. 13. 4. 2017).

---

**AUTOR** Miroslav Libicher

---





## PŘÍLOHA 1

### Vizuální stereotypy



Žid na plakátu k nacistickému dokumentu *Der ewige Jude*, 1940



Žid na karikatuře z vídeňského satirického časopisu *Kikeriki*, 1873



Bolševik na polském propagandistickém plakátu z období polsko-sovětské války (1919–1921)



Japonský voják na americkém propagandistickém plakátu, 40. léta 20. století

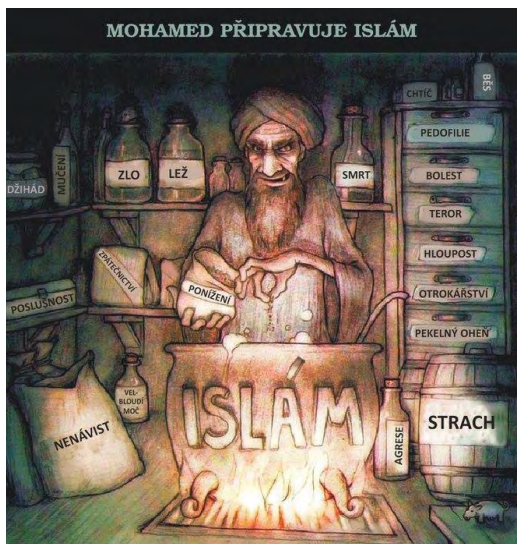




Žid na karikatuře z katarských novin al-Watan, 2006



Muslimský radikál na karikatuře z amerických regionálních novin The Augusta Chronicle, autor Rick McKee, 2006



Muhammad na obrázku z facebookové skupiny Islám v ČR nechceme, původní autor neznámý, 2016



Ir na protiirské karikatuře Thomase Nasta, která vyšla v amerických novinách Harper's Weekly, 1871

### Otázky:

- Jak na vás jednotlivé postavy na karikaturách působí?
- Jakými slovy byste tyto postavy popsali/charakterizovali?
- Podle čeho lze poznat, že na karikaturách z prvních dvou listů jsou skutečně Židé a muslimové (pokud pomíneme text)?
- Jsou na obrázcích u postav Židů a muslimů viditelné nějaké znaky náboženství?
- Jsou na vybraných karikaturách nějaké společné prvky? Jaké?
- Pokud jsou si některé karikatury podobné, čím je možné si tuto podobnost vysvětlit?
- Kdo a proč karikatury vyrábí, šíří apod.?
- Jaký mají karikatury dopad – co mohou způsobit?
  - › Jaký mají dopad na zobrazené lidi (muslimy, Židy)? Jaký mají dopad na lidi, kteří se s karikaturami setkávají (v novinách, na internetu atd.)?





## PŘÍLOHA 2

### Protižidovské a protimuslimské výroky

#### Varianta A:

Tipněte si, o které náboženské skupině se mluví v citovaných úryvcích a příslušnou skupinu označte křížkem:

„(Židé / Muslimové) jsou vlastně největšími a nejdůslednějšími rasisty. Každý příslušník kteréhokoli (nežidovského / nemuslimského) národa, který se domnívá, že potírá rasismus, ani neví, že se stal bojovníkem za rasismus (židovský / muslimský) a že pomáhá připravovat zkázu vlastního národa.“	
<input type="checkbox"/> Židé	<input type="checkbox"/> Muslimové

„(Rabíni / Imámové) nejsou mírumilovní teologové, ale političtí vychovatelé.“	
<input type="checkbox"/> Židé	<input type="checkbox"/> Muslimové

„Toto [judaismus / islám] není náboženství! Je to spiknutí zvrácené, prolhané a prohnilé rasy proti všem (nežidům / nemuslimům).“	
<input type="checkbox"/> Židé	<input type="checkbox"/> Muslimové

„Jedním z nejznámějších zvyků (židovského / islámského) ‚náboženství‘ je zabíjení zvířat. (...) (Židé / muslimové) mají zakázáno jíst obyčejně připravené maso, proto zvířata nechávají vykrváctet při vědomí. (Židé / muslimové) lžou, když tuto metodu popisují jako nejhumánnější způsob porážky. (...) (Židovské / muslimské) právo nezná lásku a respekt ke zvířatům, jenž je uznávaný v Německu.“	
<input type="checkbox"/> Židé	<input type="checkbox"/> Muslimové

**Varianta B:**

Tipněte si, o které náboženské skupině se mluví v citovaných úryvcích a příslušnou skupinu označte křížkem:

„Je odmítání ( <i>judaismu / islámu</i> ) rasistické? Není, <i>judaismus / islám</i> je rasistický!“			
	Židé		Muslimové

„( <i>Judaismus / Islám</i> ) není náboženství, ale politická ideologie.“			
	Židé		Muslimové

„( <i>Židé / Muslimové</i> ) a jejich sebevražední posluhovači, kteří nevěří, se ohánějí tím, že ( <i>judaismus / islám</i> ) je náboženství, proto jakákoliv kritika je podle nich šířením náboženské nenávisti. Ovšem toto je nehorázná lež. ( <i>Judaismus / Islám</i> ) jako takový je ideologií na dobytí světa jménem ( <i>Talmudu / Koránu</i> ).“			
	Židé		Muslimové

„( <i>Košer / Halál</i> ) [maso] je další příklad neslučitelnosti hodnot západní civilizace s ( <i>judaismem / islámem</i> ). (...) Civilizovaná společnost utrpení zvířat netoleruje a jejich mučení je zakázané zákonem. Proto jsou jateční zvířata před vlastním zabitím omráčena. Pravá ( <i>košer / halál</i> ) porážka (tj. v souladu s <i>judaismem / islámem</i> ) se však provádí při plném vědomí zvířete – proříznutím velkých cév krku a průdušnice. Pokud ( <i>židé / muslimové</i> ) tvrdí, že ( <i>košer / halál</i> ) porážka nebolí a že dojde okamžitě ke ztrátě vědomí, tak lžou.“			
	Židé		Muslimové

## 4.10 Džihád

Žáci se v rámci aktivity seznámí s pojmem džihád a jeho různými interpretacemi. Na základě příkladů zjišťují, jak se chápání významu slova džihád mění v čase. Následně se žáci seznámí s konkrétními příklady různých podob džihádu a přemýšlí, jaký vliv mají tyto podoby na chování a život člověka.

<b>RVP ZV</b> Vzdělávací obory	<b>VÝCHOVA K OBČANSTVÍ</b> Člověk ve společnosti (kulturní život, vztahy mezi lidmi) Člověk jako jedinec (podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka) Mezinárodní vztahy, globální svět (globalizace) <b>DĚJEPIS</b> Rozdělený a integrující se svět – problémy současnosti Křesťanství a středověká Evropa (islám) <b>ČESKÝ JAZYK A LITERATURA</b> Komunikační a slohová výchova (naslouchání)
Průřezová témata	<b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Kulturní diference; Lidské vztahy <b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Hodnoty, postoje, praktická etika; Mezilidské vztahy <b>VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH</b> Objevujeme Evropu a svět
<b>RVP G</b> Vzdělávací obory	<b>OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD</b> Člověk jako jedinec (podstata lidské psychiky) Úvod do filosofie a religionistiky (víra v lidském životě) Člověk ve společnosti (sociální fenomény a procesy) Mezinárodní vztahy, globální svět <b>ČESKÝ JAZYK A LITERATURA</b> Literární komunikace (metody interpretace textu, intertextovost)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti (mé chování, myšlení a prožívání) <b>VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH</b> Globalizační a rozvojové procesy (prolínání světových kultur, etnické, náboženské a kulturní konflikty) <b>MEDIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Mediální produkty a jejich významy Účinky mediální produkce a vliv médií <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Základní sociokulturní rozdíly (etnická, náboženská a jiná nesnášenlivost a jak jí předcházet) Psychosociální aspekty interkulturality Spolupráce mezi lidmi z různého kulturního prostředí
<b>VĚK</b>	od 13 let
<b>ZÁMĚR</b>	Zvýšit povědomí o významech slova džihád tak, aby žáci nevnímali pouze jeden význam, který se nejčastěji objevuje v médiích, ale aby si uvědomovali různé podoby a byli schopni si představit konkrétní příklady, jak se mohou podoby džihádu projevat v životě muslimů.
<b>CÍLE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Žák vysvětlí pojem džihád a s pomocí textu analyzuje, z čeho pojem vychází.</li><li>• Žák popíše, jak se chápání pojmu džihád měnilo/mění a důvody, proč se takto děje.</li><li>• Žák za pomoci konkrétních příkladů popíše různé podoby džihádu.</li></ul>

<b>METODY</b>	brainstorming, práce s textem (poslech, práce s textem v tištěné podobě, orientace v textu, výběr klíčových myšlenek), prezentace, diskuze, analýza konkrétních případů
<b>ČAS</b>	20 min (příprava) / 45 min (realizace)
<b>PROSTŘEDÍ</b>	Běžně zařízená učebna.
<b>POMŮCKY</b>	<i>Příloha 1 – O síle slova: džihád</i> (vytištěná pro pedagoga), <i>Příloha 2 – Texty</i> (vytištěné jednotlivé texty pro skupiny žáků)

Postup – metodické pokyny:

## 1. BRAINWRITING

 5 min

Napíšeme na tabuli pojem „džihád“ a zadáme žákům, aby si na papír či do sešitu zapsali, jak pojmu rozumějí – co to je, co si pod tímto slovem představí, v jaké souvislosti se s ním setkali. Zadáme také, aby uvedli aspoň jeden konkrétní příklad džihádu.

Následně žáci sdílí ve dvojici, co si zapsali. (Dále je možné i sdílet příklady několika dvojic v rámci celé třídy.)

## 2. VYPRÁVĚNÍ O DŽIHÁDU

 15 min

Po částech čteme žákům vyprávění, které se vztahuje k tématu džihádu (Příloha 1).<sup>165</sup> Po přečtení každé části se žáků doptáváme, co v textu zaznělo. Postupujeme po otázkách níže:

- *Jaký je podle řečníka původní význam slova džihád?*
- *Jaké další významy tohoto slova mluvčí uvádí? Co si myslíte o jednotlivých výkladech tohoto slova?*
- *Jak se měnil výklad slova džihád? Kdo a co všechno přispělo podle řečníka k tomu, že výklad, který je spojovaný s násilím, se stal světově nejznámějším?*

K rekapitulaci celého textu se následně ptáme žáků:

- *Bylo pro vás něco, co zaznělo, nové? Co?*
- *Napadají vás nějaké otázky? Jaké?*
- *Je něco, s čím nesouhlasíte, k čemu máte výhrady? O co jde?*
- *Které myšlenky vás zaujaly? Čím přesně?*

<sup>165</sup> Text Přílohy 1 je přepis přednášky TEDtalk, jde o pohled novináře Bobbyho Ghoshe. Jedná se o jeden z možných pohledů na význam a proměny pojmu džihád. Je důležité tuto skutečnost s žáky reflektovat, aby nedošlo k tomu, že jej budou považovat za odborný text.

Zakončíme prostorem k úvaze:

- *Jak je možné navrátit slovu džihád jeho původní význam – co a kdo tomu může podle řečníka napomoci?*
- *A co by pomohlo podle vás?*



Místo předčítání textu Přílohy 1 je možné, aby si žáci texty samostatně přečetli a po stranách textu si k informacím a myšlenkám zaznamenali tyto symboly:

- Symbol ✓ pro informace či myšlenky, které potvrzují to, co už čtenář věděl.
- Symbol + pro informace či myšlenky, které jsou nové.
- Symbol ? pro informace či myšlenky, které jsou nejasné, nejednoznačné, ke kterým čtenáře napadají otázky.
- Symbol x pro informace či myšlenky, se kterými čtenář nesouhlasí.
- Symbol ! pro informace či myšlenky které jsou pro čtenáře důležité, zásadní.

(Není nutné zadávat všechny symboly, pedagog může vybrat například jen 3, zvláště, pokud je tento způsob práce s textem pro žáky nový.)

Následně se žáků ptáme:

- Které informace či myšlenky jste označili kterým symbolem? Proč? (Co jste věděli? Co bylo nové? K čemu vás napadly otázky – a jaké? S čím nesouhlasíte – a proč? Které myšlenky z textu vás zaujaly – a čím?)

### 3.

#### PODOBY DŽIHÁDU



15 min

Doplníme informace o různých podobách džihádu. Žáci s nimi budou následně pracovat. Důležité je popsat typy džihádu (můžeme zapsat na tabuli):

- tzv. „velký džihád“:
  - › **džihád srdcem:** *neustálé prohlubování osobní zbožnosti, přemáhání hříchu a pokušení, snaha stát se lepším člověkem*
- tzv. „menší džihád“:
  - › **džihád jazykem:** *šíření islámu misií, poukazování na špatnost*
  - › **džihád rukou:** *charitativní a sociální činnost, pomoc potřebným*
  - › **džihád mečem:** *prosazování islámu násilím, především jako obrana vůči nepříteli*

Poté se žáci spojí do čtveřic. Každá čtveřice dostane jiný příběh (Příloha 2, je možné, aby mělo více skupin stejný příběh či jedna skupina více příběhů, k dispozici je celkem 8 textů). Úkolem žáků bude v textu najít a označit vše, co by bylo možné považovat za džihád a uvést, o jakou podobu džihádu by se podle nich jednalo.



Nejde o to, přiřadit ke každému příkladu jeden jediný typ džihádu – mohou se prolínat. Podstatné je, aby žáci přemýšleli a uměli vysvětlit, proč si myslí, že se k případu vztahuje ten který typ/typy džihádu.

Příklady pak každá skupina během několika minut odprezentuje před spolužáky – popíše co, kdo, kde, kdy, proč se dělo a o jaký typ/typy džihádu podle nich jde a proč. Spolužáci se mohou doptávat, reagovat. V případě potřeby doplňujeme.

## 4. REFLEXE

 10 min

Vrátíme se s žáky k jejich popisu džihádu ze začátku hodiny a zadáme, ať se zamyslí:

- co v jejich původním popisu džihádu platí;
- co je jinak;
- jak by popis doplnili o to, co nového se dověděli.

Následuje prostor pro sdílení v rámci celé třídy.

Na závěr zadáme, ať se každý zamyslí nad svým vlastním „vnitřním úsilím“ – *Čeho chci dosáhnout? Co za překážky bude potřeba překonávat? Co mohu udělat pro ostatní...?* a zapíše si to. Nemusí nic z toho sdílet, je to soukromé. Kdo však chce se třídou sdílet, může.

### Džihád

autorka: Lenka Krejčová

Jedná se o významný termín islámské věrouky a práva, který je v současné době značně dezinterpretován. Často se můžeme setkat s velice zjednodušující a zavádějící představou, že se jedná o „svatou válku“. Džihád v překladu znamená „všestranné úsilí“, čímž se myslí úsilí na cestě Boží. V nejširším slova smyslu jde o synonymum pro islámský životní způsob dle příkladu proroka Muhammada. Jeho plnění je jednou z klíčových povinností muslima.

Právní znalci rozlišují čtyři typy džihádu. První, tzv. „velký džihád“, je **džihád srdcem**. Týká se neustálého prohlubování osobní zbožnosti, přemáhání hříchu a pokušení. Zbývající tři varianty jsou „menší džihád“. Jedná se o **džihád jazykem**, tedy šíření islámu misíí a poukazování na špatnost, dále o **džihád rukou**, který zahrnuje charitativní a sociální činnost, a posledním typem je **džihád mečem**, čímž se myslí prosazování islámu násilím, především jako obrana vůči nepříteli. Džihád mečem tak může mít podobu války, ovšem výhradně války, která je chápána jako válka za Boha, válka spravedlivá. Válka, která by měla jiný záměr, jakým je například touha po majetku, slávě či záliba v násilí, je zcela trestuhodná.

Džihád je pojmem **mnohoznačným** a jeho význam se v průběhu dějin mění. V Koránu se termín džihád a jeho odvozeniny vyskytuje celkem na 35 místech a dále v něm nalezneme zhruba 115 veršů, které se k džihádu nějakým způsobem vztahují. V koránském textu se zřetelně odráží dynamika vývoje prvotní muslimské obce nejednoznačnými formulacemi

věnujícími se tomuto výrazu. Mekkánské *súry* vyzdvihují džihád ve smyslu individuální zbožnosti, zatímco násilné pojetí je odmítáno. Po *hidžře* (přesídlení Muhammada z Mekky do Medíny roku 622) dochází ke změně, přičemž v pozdějších medínských *súrách* se džihád za šíření víry stává jednou z klíčových povinností.

Muslimští exegeti vykládající text Koránu se s touto nejednoznačností veršů vyrovnávají různými způsoby. **Nenásilný směr výkladu** nabízí verše vyzdvihující obranný a spravedlivý boj. Dále se hovoří o důvodech seslání, kdy se výklad vztahuje ke konkrétní události, kdy byl verš zjeven. Zároveň bývá výklad uzpůsoben celkovému duchu Koránu, jehož *súry* jsou (s výjimkou jediné) uvozeny *basmalou*<sup>166</sup>, odkazem na Boží milosrdnost a slitovnost, která se promítá i do výkladu pojmu džihád. Možnosti výkladu ještě více komplikují obsáhlé sbírky *hadíthů*, nezřídka cíleně vykonstruované tak, aby podpořily politické zájmy různých skupin.

V raných dobách se tak pojetí džihádu nacházelo v chaotickém stavu a vznikla **potřeba sjednocení** jednotlivých pohledů. Od 9. století, po období rozsáhlých arabských expanzí, se džihád stal veskrze **okrajovým tématem** teologických pojednání. Koncept ospravedlňující šíření víry mečem ustupuje do pozadí ve prospěch dobročinnosti, misie a osobní náboženské kultivace. Během křížových výprav je džihád nově přehodnocen a je chápán především jako obranná válka. V následujících staletích nastává útlum v užívání termínu a diskuze o džihádu hrají jen okrajovou roli.

K znovuoživení dochází až v 18. století v souvislosti s nástupem **reformního islámu** a obrany proti koloniálnímu pronikání. Od 20. století hraje džihád ústřední roli v myšlenkách **fundamentalismu**, jehož ideologové propojují z kontextu vytržené části Koránu a sunny s úsilím o svržení sekulárních režimů a s nevraživostí k Západu. Pojetí džihádu jako skutečné války tedy mělo nejméně dvakrát v dějinách zřetelnou převahu, a to v 7. století a dále v 19. století v souvislosti s protikoloniálním odporem.

Většina klasických právníků byla toho názoru, že džihád je **kolektivní povinností**, nikoli individuální. V případě napadení *ummy* (obce věřících) tedy není jednotlivec povinen ji bránit, je-li k dispozici vojsko. Oproti tomu moderní extremisté, jako byl Usáma bin Ládín, prohlásili ozbrojené násilí za povinnost každého muslima. Různá radikální islamistická hnutí chápou džihád právě v tomto bojovném smyslu. Nezřídka si ho i zvolili do svého názvu (např. Džihád, Islámský džihád, Laskar Jihad). Je ovšem nutné upozornit, že stoupenci tohoto typu džihádu jsou vedení výraznou **politickou motivací** a islám, včetně termínu džihád, využívají především jako jednoduché ideologické klíče, jako komunikační symbol, jehož smyslem je okamžitá mobilizace stoupců k činu.

#### Doporučená literatura k tématu džihádu:

- Kropáček, L. (2002). *Islám a Západ: historická paměť a současná krize*. Praha: Vyšehrad.
- Mendel, M. (2010). *Džihád: islámské koncepte šíření víry*. Brno: Atlantis.
- Mendel, M. (2008). *S puškou a Koránem: pojmy a argumenty soudobého islámského fundamentalismu*. Praha: Orientální ústav Akademie věd České republiky.

166 "Ve jménu Boha, milosrdného, slitovného."





**REAKCE UČITELŮ:** „Na aktivitě oceňuji do hloubky a z více stran probranou myšlenku původního smyslu džihádu – není to pouhá informace. Líbí se mi také nápad vztáhnout džihád i na vlastní úsilí. Rozhodování o typu džihádu v příkladech z přílohy 2 bylo někdy obtížné, řešili jsme to uplatněním více typů zároveň. Aktivita by měla být zařazena do kontextu, aby se o islámu nedozvídali jen v souvislosti s džihádem.“

Jakub Brdčíčko, Gymnázium Ústí nad Orlicí



**REAKCE ŽÁKŮ:** „Hodina byla zajímavá. Odnáším si, že džihád se nerovná násilí, že pojem džihád byl zneužitý a že i my můžeme mít nějaký vlastní džihád.“

---

## POUŽITÉ PŘÍLOHA 1

### ZDROJE

Ghosh, B. (2012). *Why global jihad is losing*. Ted Talks (Ted.com). Dostupné z [https://www.ted.com/talks/bobby\\_ghosh\\_why\\_global\\_jihad\\_is\\_losing?language=en](https://www.ted.com/talks/bobby_ghosh_why_global_jihad_is_losing?language=en) (cit. 24. 3. 2017).

---

## PŘÍLOHA 2

Text 1: Bennoune, K. (2014). *When people of muslim heritage challenge fundamentalism*. Ted Talks (Ted.com). Dostupné z [https://www.ted.com/talks/karima\\_bennoune\\_the\\_side\\_of\\_terrorism\\_that\\_doesn\\_t\\_make\\_headlines?language=en](https://www.ted.com/talks/karima_bennoune_the_side_of_terrorism_that_doesn_t_make_headlines?language=en) (cit. 24. 3. 2017).

Text 2: Bennoune, K. (2014). *When people of muslim heritage challenge fundamentalism*. Ted Talks (Ted.com). Dostupné z [https://www.ted.com/talks/karima\\_bennoune\\_the\\_side\\_of\\_terrorism\\_that\\_doesn\\_t\\_make\\_headlines?language=en](https://www.ted.com/talks/karima_bennoune_the_side_of_terrorism_that_doesn_t_make_headlines?language=en) (cit. 24. 3. 2017).

Text 3: Bronstein, S. (2015). *Cherif and Said Kouachi: Their path to terror*. Cnn.com. Dostupné z: <http://edition.cnn.com/2015/01/13/world/kouachi-brothers-radicalization/> (cit. 23. 4. 2017); Lidovky.cz (2015). *Bratři Kouachiovi: nejhledanější muži Francie, sirotci a verbíři džihádistů*. Lidovky.cz. Dostupné z: [http://www.lidovky.cz/bratri-kouachiovi-nejhledanejsi-muzi-francie-sirotci-a-verbiri-dzihadistu-1u5-/zpravy-svet.aspx?c=A150108\\_125507\\_ln\\_zahranici\\_msl](http://www.lidovky.cz/bratri-kouachiovi-nejhledanejsi-muzi-francie-sirotci-a-verbiri-dzihadistu-1u5-/zpravy-svet.aspx?c=A150108_125507_ln_zahranici_msl) (cit. 22. 4. 2017).

Text 4: Wikipedia.org. *Hisham Kabbani*. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Hisham\\_Kabbani](https://en.wikipedia.org/wiki/Hisham_Kabbani) (cit. 23. 4. 2017); Muslims4 Peace (2013). *What would you say to the extremists who kill Shia in the name of Islam? – Shaikh Hisham Kabbani*. Youtube.com. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Vk3auyhNjxs> (cit. 22. 4. 2017); ISLAMIC SCHOLARS.TK. *Shaykh As Sayyid Hisham Kabbani*. Dostupné z: [http://www.mailofislam.com/eng\\_bio\\_-\\_shaykh\\_hisham\\_kabbani.html](http://www.mailofislam.com/eng_bio_-_shaykh_hisham_kabbani.html) (cit. 13. 4. 2017).

Text 5: Promítej i Ty. *#CHICAGOGIRL*. Dostupné z: <http://www.promitejity.cz/detail-filmu/26-chicagogirl> (cit. 24. 4. 2017).

Text 6: TheFamousPeople.com (2015). *Khan Abdul Ghaffar Khan Biography*. Dostupné z: <http://www.thefamouspeople.com/profiles/khan-abdul-ghaffar-khan-5505.php> (cit. 13. 4. 2017); MapsOfIndia.com (2014). *Abdul Gaffar Khan Biography*. Dostupné z: <http://www.mapsofindia.com/who-is-who/history/abdul-gaffar-khan.html> (cit. 19. 4. 2017).

---

---

Text 7: Emerit, M. Abdelkader. Encyclopaedia Britannica. Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/Abdelkader> (cit. 27. 3. 2017); Fisk, R. (2017). We must look to the past, not Isis, for the true meaning of Islam. Independent. Dostupné z: <http://www.independent.co.uk/voices/manchester-attack-muslim-islam-true-meaning-a7754901.html> (cit. 28. 5. 2017).

Text 8: Mandhro, S. (2012). 100,000 conversions and counting, meet the ex-Hindu who herds souls to the Hereafter. Tribune. Dostupné z: <https://tribune.com.pk/story/325623/100000-conversions-and-counting-meet-the-ex-hindu-who-herds-souls-to-the-hereafter/> (cit. 4. 5. 2017).

---

**AUTOŘI** Lenka Hrabalová, Zuzana Plachká

---



## PŘÍLOHA 1

### O síle slova: džihád

---

#### O síle slova: džihád

**(Bobby Ghosh, TED talk, 2012, kráceno)**

Pro rozsáhlou většinu praktikujících muslimů je džihád vnitřním bojem za jejich víru. Je to vnitřní boj proti zlovykům, hříchu, pokušení, touze, chamtivosti. Je to boj o to zkusit žít život, který by se řídil podle morálního kodexu, sepsaného v Koránu.

V této podobě je koncept džihádu pro muslimy stejně tak důležitý, jako je důležitá myšlenka Boží milosti pro křesťany. Je to velmi mocné slovo, džihád. A to je ten důvod, proč po stovky let pojmenovávali muslimové po celém světě své děti Džihád. Jak dcery, tak syny. Ze stejných důvodů křesťané pojmenovávají své dcery Grace (milost). (...)

(pauza)

Ale v islámu vždy existovala skupina, která věřila, že džihád není pouze vnitřním bojem, ale je také vnějším bojem – proti silám, jež by ohrožovaly víru a věřící. Někteří z těchto lidí věří, že v tomto boji je občas nutné chopit se zbraní. Takže tisíce mladých muslimských mužů, kteří přišli v roce 1980 do Afghánistánu, aby bojovali proti sovětské okupaci muslimské země, ve svých myslích bojovali džihád. A pojmenovali se mudžahedíni, což je slovo, které vychází ze stejného kořene jako džihád. My jsme toto již zapomněli, ale v té době byli mudžahedíni v Americe oslavováni. Považovali je za svaté válečníky, kteří bojovali proti bezbožným komunistům. Amerika jim dala zbraně, dala jim peníze, podporovala a povzbuzovala je.

Ale uvnitř té skupiny přišla malá skupinka, menšina v menšině, s novou, nebezpečnou koncepcí džihádu. V té době byla tato skupina vedena Usámou bin Ládinem a ten tuto myšlenku propracoval. On považoval džihád za globální válku, zaměřenou hlavně proti vzdálenému nepříteli, proti Americe. A to, jež napáchal ve jménu tohoto džihádu, bylo tak příšerné, tak zruďné a mělo tak velký dopad, že jeho definice se stala tou, která nám utkvěla v mysli – a ne jenom tady na západě. Jeho definice džihádu začala být přijímána dokonce i v muslimském světě. (...)

(pauza)

Byl jsem před rokem v Tunisu a potkal jsem imáma velmi malé mešity, starého muže. Před patnácti lety pojmenoval svou vnučku Džihád. Doufal, že jméno, jako je toto, ji bude inspirovat, aby žila duchovním životem. Řekl mi, že po 11. září začal pochybovat o svém rozhodnutí. Měl obavy, že na veřejnosti by ho mohli považovat za propagátora bin Ládinovy myšlenky džihádu. Vždy v pátek kázal ve své mešitě a snažil se navrátit původní význam tomuto slovu. Ale lidé, kteří přišli do jeho mešity, viděli ta videa. Viděli obrázky letadel narážejících do věží a viděli tyto věže padat. Slyšeli bin Ládinu říkat, že tohle je džihád a starý imám se bál, že jeho slova o džihádu nikdo neposlouchá. Nikdo nedával pozor.

Mýlil se. Někteří lidé pozor dávali, ale z jiných důvodů. Spojené státy v té době tlačily na všechny své arabské spojence, včetně Tuniska, aby potlačili extrémismus ve svých řadách. Tento imám najednou zjistil, že je v hledáčku tuniské bezpečnostní služby. Nikdy mu předtím nevěnovali pozornost – starý muž, malá mešita – ale teď ho začali navštěvovat a někdy se ho bez okolků ptali. A vždy na ty stejné otázky: Proč jsi pojmenoval svou vnučku Džihád? Proč pokračuješ v užívání slova džihád během svého pátečního kázání? Nenávidíš Američany? Jak jsi napojený na Usámu bin Ládinu?

Takže pro tuniskou bezpečnostní službu a podobné organizace po celém světě, se džihád rovnal extrémismu. Bin Ládinova definice se začala považovat za pravdivou. To byla ta síla, kterou dokázal vytvořit. A to naplnilo starého imáma obrovským smutkem. Řekl mi, že z mnoha bin Ládinových zločinů, tento byl podle něj nejhorší, ač se mu nedostalo dost pozornosti. Že ukradl toto slovo, tuto překrásnou myšlenku. Tedy on si ho nepřivlastnil, spíš ho unesl a znehodnotil a poškodil ho. Změnil slovo džihád v něco, čím nikdy nemělo být a pak přesvědčil nás všechny, že tohle vždycky byl džihád. (...)

(pauza)

Žiji teď v New Yorku. Zrovna tento týden se ve stanici metra objevily plakáty, které popisují džihád jako krutý. (...)

Ale stejně, za všechny ty roky, co se věnuji Střednímu východu, jsem nebyl tak optimistický, jako jsem dnes. Víím, že existují miliony, stovky milionů lidí, muslimů jako ten starý imám v Tunisu, kteří získávají zpět toto slovo a obnovují jeho původní, překrásný smysl. Bin Ládin je mrtev. Jeho definice džihádu může být nyní vymazána. Tomuto džihádu můžeme říct, "Loučíme se. Sbohem." Původnímu džihádu můžeme říct, "Vítej zpět. Hodně štěstí."

**Text 1**

Faizan Peerzada a jeho *Divadlo Rafi Peer projekt* po léta propagovali divadelní umění v Pákistánu. Fundamentalisté jim vyhrožovali a nutili je, aby divadlo přestali provozovat. Peerzadovi se jim odmítli podřídit. A tak přišel roku 2008 bombový útok na jejich osmý světový divadelní festival v Láhauru. Déšť skla poranil devět lidí. Faizanova rodina tehdy učinila těžké rozhodnutí: festival bude další den pokračovat podle plánu. Faizan tehdy řekl: "Pokud se skloníme před islamisty, budeme jen sedět v temném koutě." Nevěděli ale, co se stane. Přijde vůbec někdo? Nakonec příští den dorazily tisíce lidí, aby divadelnictví v Láhauru podpořili.

Příští rok ovšem přišli kvůli bezpečnostním rizikům o všechny sponzory. Až v roce 2009 dokázali na tom samém místě uspořádat další ročník. Byl to rok, kdy se ve městě Láhaur stalo 44 teroristických útoků. Pákistánský Tálibán tehdy zahájil systematické útoky na dívčí školy, které pak vyvrcholily atentátem na Malálu Júsufzajovou. Ale Peerzadovi uspořádali představení dívčího školního divadla "Naang Wal", muzikál v pandžábském jazyce, ve kterém dívky z gymnázia v Láhauru hrály všechny role a který měl u diváků obrovský úspěch.

---

**Text 2**

Dvaadvacetiletá studentka práv z Alžírsko Amel Zenoune–Zouani měla sen stát se právničkou. Odmítla ukončit studium, navzdory tomu, že fundamentalisté, bojující s Alžírským státem, vyhrožovali těm, kdo budou pokračovat ve studiu.

26. ledna 1997 nastoupila Amel do autobusu v Alžíru, kde studovala. Jela domů strávit večer v ramadánu se svou rodinou. Když autobus vjel na předměstí jejího rodného města, zastavili ho na kontrolním stanovišti muži z ozbrojené islamistické skupiny. Protože měla školní batoh, vyvěkli Amel z autobusu a zabili ji na ulici. Ti, co jí prořízli krk, potom řekli všem v autobusu: "Jestli půjdete na univerzitu, přijde den, kdy vás zabijeme všechny přesně takhle."

Nedlouho před svou smrtí řekla Amel matce o sobě a svých sestřích: "Nic se nám, dá-li Bůh, nestane. Ale kdyby stalo, musíš vědět, že jsme zemřely pro poznání. Ty a táta musíte dál držet hlavu nahoře." Amelina sestra Lamia překonala svůj zármutek, šla na právnickou fakultu a dnes je v Alžírsku právničkou.

---

**Text 3**

Said a Chérif Kouachi byli bratři narození alžírským rodičům ve Francii. Již v mladém věku osiřeli a snažili se uživit nárazovými výdělky. Byli popisováni jako spíše „příležitostní muslimové“. Radikalizovali se v jedné z pařížských mešit, poté se zapojovali se verbování dobrovolníků do řad islámských radikálů bojujících v Iráku a byli také podezřelí z příprav plánu na osvobození několika teroristů. Starší z obou bratrů navštívil Jemen, kde se setkal s radikálním duchovním teroristické organizace al-Káida. Když jim oběma bylo okolo třiceti, 7. ledna 2015 zaútočili na vydavatelství satirického časopisu Charlie Hebdo, kde postříleli dvanáct lidí jako trest za to, že časopis zveřejnil karikatury Proroka Mohameda. Oba bratři byli po útocích zastřeleni policií.

#### Text 4

Šejch as-Saíd Hišám Kabbání je libanonsko–americký muslim, představitel súfismu (mystický proud islámu). Je to jeden z nejznámějších světových muslimských učenců a předseda Nejvyšší islámské rady Ameriky (ISCA). Vystudoval chemii a medicínu, život ovšem zasvětil především studiu islámu. Veřejně a opakovaně odsuzuje teroristické činy, které se dějí ve světě a zneužívání islámu teroristy. Zaměřuje se na šíření povědomí o umírněné, tolerantní povaze tradičního islámu. Často opakuje Prorokova slova: „*Největší džihád je porazit sám sebe, bojovat se zlem, které je uvnitř nás.*“

---

#### Text 5

Devatenáctiletá Ala'a Basatneh mohla mít běžné starosti jako její američtí vrstevníci: školu, lásky, módu, hudbu. Jenže prostřednictvím svého notebooku se aktivně zapojila do revoluce v Sýrii – pomáhat koordinovat protesty, šířit fotky a videa nebo informovat demonstranty o aktuálním dění. Její přátelé Bassel, Aous a Omar jsou v samotném ohnisku dění, v zemi, kde už roky trvá občanská válka. Bojují. Vyměnili však zbraně za fotoaparát, mobil a internet – dokumentují zločiny, které se v Sýrii dějí.

---

#### Text 6

Khan Abdul Ghaffar Khan se narodil na přelomu 19. a 20. století do muslimské rodiny v Indii, která byla tehdy britskou kolonií. Žil v oblasti Chajbarského průsmyku (v dnešním Pákistánu, u afghánských hranic), kde byl život pevně spjatý s chudobou, kmenovým společenským uspořádáním a násilím. Khan ovšem věřil, že cesta k lepšímu životu vede skrze vzdělání, sociální reformy a nenásilné kampaně vůči britským vládám. Založil hnutí Služebníci Boží (v jazyce paštó Khudai Khidmatgar), které pomáhalo zajišťovat lidem vzdělání, oponovalo mezikmenové a sektářské nenávisti, bojovalo s negativními sociálními jevy a protestovalo vůči britské nadvládě prostřednictvím pokojných protestů. Khan věřil v nenásilí stejně jako jeho současník Mahatma Gandhi, s nímž se přátelil a s nímž je také často srovnáván. Svůj pacifismus přitom obhajoval učením islámu a příkladem proroka Muhammada. Dnes je považován za jednu z klíčových osobností hnutí za osvobození Indie.

---

#### Text 7

Abdulkádir ibn Muhijuddín se na počátku 19. století stal vůdčí postavou odboje proti francouzské koloniální invazi do Alžírsku, které do té doby spadalo pod správu Osmanské říše. Abdulkádir byl silně věřícím muslimem, který se snažil pečlivě dodržovat ustanovení šari'y, ve svých kázáních kladl důraz na boží jedinečnost (tauhíd), odmítal polyteismus (širk) a inovace ve víře (bida). V případech, kdy si nevěděl rady, konzultoval své počínání s jinými muslimskými učenici. Striktním důrazem na jednání v duchu islámu také sjednocoval různé arabské a berberské kmeny, z nichž se rekrutovali bojovníci, jimž velel. Ve svém boji proti početnější a technicky lépe vybavené francouzské armádě kombinoval diplomatická jednání s postupy guerillového boje. Abdulkádirovo povstání bylo nakonec poraženo, v Alžírsku je však dodnes považován za národního hrdinu.

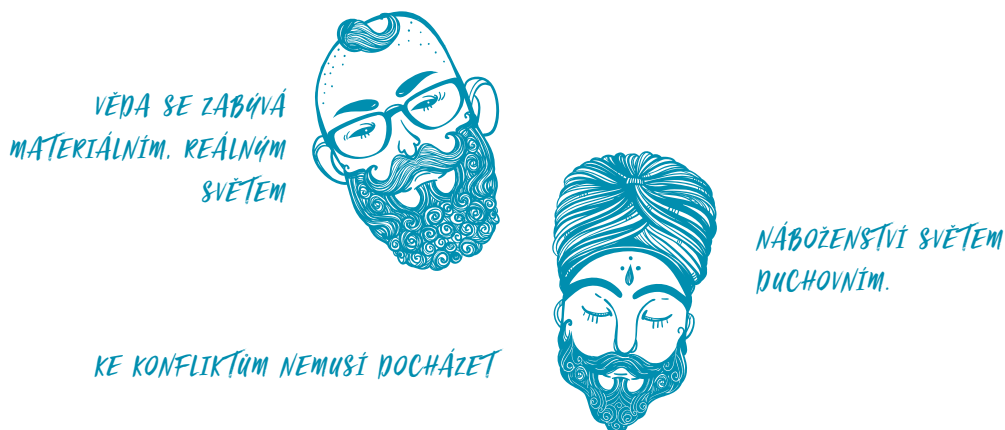
## Text 8

Deen Mohammad Shaikh původně náležel k hinduistické minoritě v pákistánské provincii Sindh, ale dlouhodobě se zajímal o islám a v roce 1987, kdy již byl ve středním věku, k němu konvertoval. Od té doby se snaží přivést k islámu další hinduisty. Nejprve přesvědčoval vlastní rodinné příslušníky, později se ale spojil s několika vlivnými lidmi, kteří mu pomohli jeho misijní činnost výrazně rozšířit. Po nových zájemcích o islám nevyžaduje plnění všech povinností (například jim dovoluje modlit se pouze jednou denně, ačkoli muslim by se měl za den pomodlit pětkrát). Dětem říká, že pokud se nestanou muslimy, skončí v pekle. Díky svým sponzorům může novým konvertitům k islámu z řad dospělých hinduistů nabízet práci, o níž je v chudém regionu nouze. Říká též, že si musí dávat pozor, aby čerstvé konvertity uchránil od hněvu jejich rodin. Více o jeho přesvědčovacích a misijních taktikách není známo, údajně však od vlastní konverze přivedl k islámu sto tisíc věřících. Jeho snem je, aby se všichni lidé na světě stali muslimy.

## 4.11 Náboženství a věda

Aktivita vede žáky k zamyšlení nad vztahem náboženství a vědy skrze četbu různých názorových textů a jejich kritickou diskuzi.

<b>RVP G</b> Vzdělávací obory	<b>OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD</b> Úvod do filosofie a religionistiky (víra v lidském životě) Člověk ve společnosti (společenská podstata člověka, sociální struktura společnosti, sociální fenomény a procesy) <b>ČESKÝ JAZYK A LITERATURA</b> Literární komunikace (interpretace textu) <b>DĚJEPIS</b> Osvícenství, modernizace (proměny životního stylu)
Průřezová témata	<b>OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> Morálka všedního dne (mé hodnotové žebříčky, moje hodnoty) <b>VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH</b> Žijeme v Evropě (evropské kulturní kořeny a hodnoty: křesťanství) <b>MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> Základní sociokulturní rozdíly
<b>VĚK</b>	od 16 let
<b>ZÁMĚR</b>	Přivést žáky k zamyšlení se nad vztahem mezi náboženskou vírou a vědeckým poznáním, a to na základě zkoumání různých postojů, které k tomuto problému zformulovali věřící i nevěřící vědci.
<b>CÍLE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Žák se seznámí se základními argumenty veřejné debaty o slčitelnosti vědy a víry.</li><li>• Žák se zamyslí nad různorodými tvrzeními, které se váží ke vztahu vědy a náboženské víry a zhodnotí jejich oprávněnost a přesvědčivost.</li><li>• Žák formuluje, obhajuje i zpochybňuje argumenty.</li></ul>
<b>METODY</b>	Práce s textem, diskuze, škálová řada.
<b>ČAS</b>	20 min (příprava) / 45–90 min (realizace)
<b>PROSTŘEDÍ</b>	Běžně zařízená učebna.
<b>POMŮCKY</b>	Vytištěná Příloha 1 – Pracovní listy (do každé skupiny jeden text z přílohy).





---

## 1.

### PRÁCE S TEXTEM, DISKUZE

---

 15 min

---

Sdělíme žákům, že se budeme zabývat vztahem náboženství a vědy a budeme proto zkoumat různé postoje a argumenty, které k tomuto problému zformulovali věřící i nevěřící vědci.

Rozdělíme žáky do pěti skupin a každé dáme jeden text z Přílohy 1 (pokud by bylo ve třídě velké množství žáků a skupiny by tak byly příliš velké, můžeme skupin vytvořit více než 5 a některým z nich zadat stejné texty).

Následně žákům vysvětlíme princip aktivity:

Úkolem každé skupiny je prostudovat si zadaný text, shrnout jeho hlavní tvrzení (klíčovou myšlenku) a označit v textu argumenty.<sup>167</sup> Žáci si navzájem sdělí:

- s jakými argumenty / tvrzeními souhlasí, s jakými ne;
- jaké další argumenty / tvrzení je napadají;
- jaké otázky je k jednotlivým argumentům / tvrzením napadají.

Součástí textů jsou i otázky, které slouží jako nápověda, nad čím se v souvislosti se zadanými texty mají žáci zamýšlet. Je na zvážení pedagoga, jestli žákům zadá na ně odpovídat.

Ke každému textu je vždy uvedena také jedna polemická výhrada, nad níž se žáci mají zamyslet a pokusit se zdůvodnit, proč podle nich je či není oprávněná.

Průběžně obcházíme jednotlivé skupinky a motivujeme žáky v každé z nich, aby se aktivně zapojovali do vnitřní diskuze. Případně poskytneme podporu.

---

## 2.

### PREZENTACE, ARGUMENTACE

---

 20 min

---

Poté, co budou mít žáci ve skupinách zadané texty prostudované a prodiskutované, zástupci každé z nich

- odprezentují své závěry před celou třídou;
- shrnou hlavní myšlenky textu a jejich (argumentačně podložené) názory na něj;
- seznámí třídu s uvedenou výhradou a s tím, jak hodnotí její oprávněnost a proč.

V průběhu prezentace mohou ostatní žáci vznášet své připomínky či otázky, na které prezentující skupina zareaguje.

---

<sup>167</sup> Pro účely této aktivity definujeme argument následovně: *výpověď vystavěná jakožto racionální zdůvodnění nějakého tvrzení.*

### 3.

#### ZHODNOCENÍ A REFLEXE

 10 min

Až skončí všechny prezentace, necháme žáky zhodnotit, zda s každým z textů souhlasí, nesouhlasí, nebo na něj mají smíšený názor – například pomocí tzv. škály: Na prostorném místě ve třídě vytyčíme na podlaze pomyslnou škálu – osu – od 1 do 10. Žáci si na ní stoupnou podle toho, do jaké míry s daným textem souhlasí. Několik žáků vždy může vysvětlit, proč stojí tam, kde stojí.



Škála je metoda, která umožňuje participovat i žákům, kteří nemají vyhraněné názory – mohou si např. říci „Ano, s textem spíše souhlasím, ale s těmito dvěma body ne.“ / „Nad tímto bodem se ještě chci zamyslet.“



Uvedené časové dotace jednotlivých částí slouží jako minimum. Pro barvitější a hlubší diskuzi můžeme doporučit vyhradit si pro tuto aktivitu i 90 minut.



**REAKCE UČITELE:** „Studenti se mohli seznámit s precizně formulovanými texty, které je vedly k pokusu o precizní formulaci jejich názorů. Mohli se seznámit s tím, že věda a víra nejdou proti sobě a že jsou i mezi vědci věřící lidé.“

David Klimeš, Gymnázium J. Barranda Beroun



**REAKCE ŽÁKŮ:** „Zamyslet se nad vztahem vědy a náboženství bylo zajímavé, seznámil jsem se s různými pohledy na věc. Odnáším si to, že aby člověk mohl soudit, musí mít dobrou znalost věci, kterou soudí“.

#### POUŽITÉ ZDROJE

Text 1: Libovický, S. (1998). *Věda proti pavědám. RNDr. Jiří Grygar vs. prof. Zdeněk Neubauer*. ČRo3-Vltava. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/fil/ruzne/grygarvsneubauer.html> (cit. 18. 4. 2017).

Text 2: Heřt, J. (2007). *Náboženství z pohledu nového skepticismu*. Sysifos.cz. Dostupné z: <http://sysifos.cz/index.php?id=slovník&act=zobrazit&idd=&pismeno=&vyraz=1189079619&heslo=N%E1bo%9Eenstv%ED%20z%20pohledu%20nov%E9ho%20skepticismu> (cit. 18. 4. 2017).

Text 3: Dawkins, R. (1997). *Is Science a Religion? Sceptical Science*. Dostupné z: <http://www.skeptical-science.com/essays/science-religion-richard-dawkins/> (cit. 18. 3. 2017).

Text 4: Hříbek, T. (2014). *Krauss: Vesmír smysl nemá, naše existence však ano*. Lidovky.cz. Dostupné z: [http://www.lidovky.cz/vesmir-smysl-nema-nase-existence-vsak-a-no-rika-kosmolog-lawrence-krauss-1oj-/zpravy-clanky.aspx?c=A140606\\_193405\\_ln-zpravy-retezove\\_hm](http://www.lidovky.cz/vesmir-smysl-nema-nase-existence-vsak-a-no-rika-kosmolog-lawrence-krauss-1oj-/zpravy-clanky.aspx?c=A140606_193405_ln-zpravy-retezove_hm) (cit. 17. 3. 2017).

Text 5: Lennox, J. (2010). *As a scientist I'm certain Stephen Hawking is wrong. You can't explain the universe without God*. *Dailymail.co*. Dostupné z: <http://www.dailymail.co.uk/debate/article-1308599/Stephen-Hawking-wrong-You-explain-universe-God.html> (cit. 20. 3. 2017).

**AUTOR** Miroslav Libicher

**Text 1**

„Domnívám se, že křesťanství má s vědou stejný podklad v tom, že buduje svou strukturu na základě formálně velmi podobných principů.

Co tím mám na mysli? Nejlépe je to vidět na matematice. Jak jistě všichni víme ze školy, tak na začátku každé matematické disciplíny jsou určitá nedokázaná tvrzení, kterým říkáme axiomy. Například, že  $1 + 1 = 2$  nebo že dvě rovnoběžky se protínají v nekonečnu apod. A když z těchto axiomů potom vyvodíme určitou matematickou strukturu, tak vznikne to, co se pak učíme ve škole – to, čemu se říká matematika. Podobné principy najdete potom v základních přírodních vědách.

A to je právě tím, co tvoří základ každé vědecké metody. Vždy máme určité výchozí předpoklady, které – a to podtrhuji – nejsou dokázány zkušeností. Ty musíme akceptovat jako pravdivé, aniž bychom je mohli ověřit. Z těchto předpokladů potom budujeme strukturu fyziky, chemie nebo biologie. Po čase se nám ta struktura možná zhroutí, ale dokud se tak nestane, tak ji považujeme za součást vědy.

Podobně to funguje v teologii. Tam máme základní dogmata, například dogma, že existuje Bůh a má určité rysy. Z toho pak budujeme teologickou strukturu toho příslušného náboženství. A to podle pravidel, která jsou formálně úplně stejná jako ta pravidla, která používáme ve vědě. Čili v tomto směru nevidím žádný příkop mezi vědou a náboženstvím. Alespoň tedy ne mezi vědou a křesťanstvím.

Naopak ale vidím zásadní příkop jednak mezi vědou a pavědou a jednak mezi vírou a pověrou. Tohle velmi výstižně charakterizoval v takovém bonmotu na počátku dvacátého století známý britský spisovatel Chesterton, který je možná širší veřejnosti znám jako autor skvělých detektivek o otci Brownovi. Ten jednou říkal: ‚Od té doby, co lidé přestali věřit v Boha, jsou ochotni věřit v jakoukoli pitomost.‘ A to je myslím situace, v které nyní jsme.“

*Přepis tvrzení astronoma Jana Grygara z rozhlasové polemiky s filosofem Zdeňkem Neubauerem, jazyková úprava – M. Libicher.*

---

**Vysvětlivky**    **teologie** – nauka o Bohu a pramenech víry vycházející z předpokladu, že Bůh existuje

**dogma** – v rámci náboženství jde o prvek víry, který je považován za zjevený, a tedy nezpochybnitelně pravdivý

---

**Otázky k zamýšlení**    Jde srovnávat postup, jakým své teorie tvoří matematika a teologie? Proč?

Existuje podle vás rozdíl mezi (náboženskou) vírou a pověrou? Jak byste jej charakterizovali?

---

Grygar mluví o budování struktury vědních oborů, které se možná časem zhroutí – lze náboženství považovat za již zhroucené? Z jakých důvodů?

---

**Výhrada**    Filosof Zdeněk Neubauer namítá, že v tomto pojednání Grygar ve skutečnosti nemluví o náboženství, ale o racionalistické teologii 19. století.

---

## Text 2

„Věda se zabývá materiálním, reálným světem, náboženství světem duchovním. Ke konfliktům nemusí docházet, protože vědecká metodika je omezena jen na materiální svět, nemůže se vyjadřovat k duchovním otázkám, a na druhé straně nelze duchovní silou, resp. vírou, řešit konkrétní věčné problémy.

[Americký ateistický filosof Paul] Kurtz však trvá na tom, že pravda je jen jediná, ta vědecká, a požaduje odluku náboženství od vědy, etiky a státu. Kurtz přisuzuje náboženství ještě jinou než čistě duchovní roli. Podle něj má „náboženská sféra evokativní, působivou a emotivní povahu. Náboženství je mravní poezií, estetickou inspirací a dramatickým výrazem existenciální naděje a touhy.“ Zajímavý, ale diskutabilní je názor řady vědců, že náboženská víra je pro mnoho lidí potřebou evolučně zakotvenou. Vzhledem k tomu, že takovou potřebu mají jen někteří lidé, jde spíše o zakotvení kulturní (...).

Ke sporům ovšem někdy dochází, a to tehdy, když se jedna sféra snaží zasahovat do oblasti druhé. Takových případů je řada. Církevní kruhy věří, že Turínské plátno, plačící madony, záznaky i krvavá stigmata jsou realitou, přestože jde o problémy vědecky kontrolovatelné a testovatelné, kde by rozhodující slovo měla mít věda. Ta už k těmto tématům zaujala stanovisko negativní. Na druhé straně nelze akceptovat snahu vědeckými metodami potvrdit nebo vyloučit existenci Boha nebo jiných duchovních entit a fenoménů. To patří do oblasti víry. Správným řešením je ponechat jednotlivé problémy v kompetenci příslušné sféry. Věda a náboženství ovšem mohou spolu komunikovat a mají právo se k sobě navzájem vyjadřovat. Oblast náboženství (nikoli víry) je ovšem vědeckému zkoumání, které nemá limity, přístupná, právě tak jako na druhé straně je stejně legitimní posuzovat vědeckou činnost z duchovních a etických pozic.“

*Heslo „Náboženství z pohledu nového skepticismu“ ze „Slovníku esoteriky a pavěd“ Českého klubu skeptiků Sisyfos, autor: Jiří Heřt, kráceno.*

---

<b>Vysvětlivky</b>	<b>madona</b> – výtvarné zobrazení Panny Marie
	<b>stigmata</b> – rány na těle, které se některým věřícím mají tvořit na místech, na nichž byl zraněn Ježíš Kristus při svém ukřižování
<b>Otázky k zamyšlení</b>	Náboženství a přírodní vědy se prý věnují odlišným fenoménům a nejsou v rozporu. Jaký je ale vztah náboženství se společenskými vědami a s filosofií?  Jakými argumenty lze obhajovat tvrzení, že není možné vědeckými metodami ověřovat existenci duchovních fenoménů? Jakými argumenty jej lze zpochybnit?
<b>Výhrada</b>	Biolog Richard Dawkins v knize Boží blud tvrdí, že věda a náboženství jsou nevyhnutelně ve střetu už proto, že sama existence Boha je vědeckou hypotézou, jejíž pravdivost by měla být ověřována – svět, který vznikl z vůle myslícího Boha, je podle Dawkinse nevyhnutelně jiný, než svět, který vznikl evolučními procesy.

---

### Text 3

„Nuže, věda není náboženství a neopírá se o víru. Přestože s náboženstvím sdílí mnoho jeho ctností, nesdílí ani jednu jeho nectnost. Věda je založena na ověřitelných důkazech. Náboženství nejenomže postrádá důkazy, jeho nezávislost na důkazech je dokonce nadšeně a halasně vydávána za jeho přednost. Proč by jinak křesťané kritizovali nevěřícího Tomáše? Ostatní apoštolové jsou vzýváni jako vzory ctnosti, protože si vystačili s vírou. Nevěřící Tomáš naproti tomu vyžadoval důkazy. Možná by se z něj tedy měl stát patron vědců.“

Jeden z důvodů, proč se setkávám s tvrzením, že věda je náboženstvím, je skutečnost, že jsem přesvědčen o existenci evoluce. Jsem o ní dokonce přesvědčen vášnivě. Některým se to na pohled může jevit jako víra. Jenže důkazy, které mě vedou k tomu, abych byl přesvědčen o existenci evoluce, jsou nejenom neuvěřitelně pádné, jsou také volně přístupné každému, kdo je ochoten si je projít. Každý může studovat ty samé důkazy, kterými disponuji já, a pravděpodobně dojde ke stejnému závěru. Ale pokud máte přesvědčení, které je založené čistě na víře, nemůžu vaše uvažování přezkoumat. Můžete se stáhnout za osobní zed' víry, kam za vámi nemohu.

V praxi samozřejmě někteří jedinci mezi vědci mohou upadnout do nectnosti víry a někteří mohou své oblíbené teorii věřit tak sverpě, že mohou občas i falšovat důkazy. To, že se to občas stává, ovšem nemění nic na faktu, že pokud už to dělají, dělají to s hanbou a nikoli s pýchou. Vědecká metoda je navržena tak, že se na to obvykle nakonec stejně přijde.

(...)

Je velmi, velmi důležitý rozdíl mezi tím, pokud jsme o něčem silně, ba i přímo vášnivě, přesvědčeni proto, že jsme o tom přemýšleli a prozkoumali jsme důkazy, a mezi tím, pokud jsme o něčem přesvědčeni jen proto, že nám to bylo vnitřně zjeveno nebo to bylo v minulosti vnitřně zjeveno někomu jinému a následně posvěceno tradicí. Přesvědčení, které je člověk připraven hájit poukazováním na důkazy a logiku, je zkrátka zcela něco jiného než přesvědčení, které není podpořeno ničím jiným než tradicí, autoritou, či zjevením.“

*Z projevu biologa Richarda Dawkinse, překlad – M. Libicher, kráceno.*

---

**Vysvětlivky**    **nevěřící Tomáš** – jeden z Ježíšových učedníků (apoštolů), který nevěřil svědectvím, že Ježíš po svém ukřižování vstal z mrtvých; uvěřil až poté, co Ježíše sám viděl a sáhl si na jeho rány

---

**Otázky k zamyšlení**    Jakými argumenty lze napadnout tvrzení, že absence důkazů je v náboženství pokládána za ctnost?

Dawkins jako zdůvodnění náboženské víry uvádí osobní duchovní prožitek a tradici. Jaké jiné důvody může člověk mít k tomu, že vyznává nějaké náboženství?

---

**Výhrada**    Někteří vědci (například astronom Jan Grygar) namítají, že i věda pracuje s předpoklady, které jsou automaticky považovány za pravdivé, aniž by byly dokazovány. Vědci například často vychází z přesvědčení, že každý děj je následkem nějaké příčiny. Není však možné dokázat, že všechny děje mají svou příčinu.

---

#### Text 4

„Podstatné je to, že náboženství znamená pro různé lidi spoustu různých věcí. Například je obrovský rozdíl mezi obyčejným člověkem a teologem. Máte naprostou pravdu, že většina lidí nedokáže vysvětlit evoluci, i když nejsou proti ní; já bych k tomu dodal, že podobně i většina věřících vám nedokáže říci, o čem se píše v bibli, i když si myslí, že s tím souhlasí.

Při nedávném průzkumu v Anglii se dokonce ukázalo, že přes padesát procent lidí, kteří zaškrtnou, že jsou křesťané, po dalším dotazování vyslovili nesouhlas se všemi tradičními body křesťanského učení. A i když se jich pak zeptali, proč se tedy identifikovali jako křesťané, odpověděli: No, považuji se za slušného člověka. Takže si myslím, že pro spoustu lidí je náboženská víra prostě jen tohle.

(..)

No a spousta lidí, kteří o sobě říkají, že jsou věřící, jsou spíš jen deisté; pozorují ten náš podivuhodný vesmír a myslí si: Hm, pro tohle musí být nějaký důvod, za tím vším musí existovat účel. Jejich bůh je cosi jako Einsteinův bůh nebo Spinozův bůh a jejich náboženství je prostě oslava jakéhosi řádu, o němž věří, že ve vesmíru existuje, aby jim jejich vlastní existence nepřipadala nesmyslná.

(..)

Všechna tvrzení o slučitelnosti náboženství s vědou jsou trikem ze strany teologů, protože vše samozřejmě závisí na tom, jak definujete slovo „náboženství“. Pokud je definujete dostatečně široce jako vágní deismus, tak pak jsou jistě slučitelné. Ale většina lidí se nepovažuje za vágní deisty, nýbrž identifikují se s některým z dominantních světových náboženství, jako jsou křesťanství, islám či buddhismus. Vyslovují specifická tvrzení jako „Mohamed vstoupil na nebesa“, „Ježíš vstal z mrtvých“ a tak podobně – ať už jim doslova věří, anebo ne. Tak jako tak, tohle není vágní deismus.

[Jsou to] specifická tvrzení o faktech, která jsou všechna nepravdivá. Takže říci, že náboženství a věda jsou slučitelné, je neupřímné. Lidé říkají, že se nemáme dotýkat náboženských citů, a já souhlasím, že to nemusíme dělat za každou cenu – samozřejmě s výjimkou případů, kdy ty city plodí omyl.“

*Výňatky z rozhovoru s fyzikem Lawrenceem Kraussem.*

---

<b>Vysvětlivky</b>	<b>teologie</b> – nauka o Bohu a pramenech víry vycházející z předpokladu, že Bůh existuje <b>deismus</b> – přesvědčení, že Bůh je sice tvůrcem světa, ale do jeho chodu již nijak nezasahuje; člověk byl tedy Bohem stvořen, ale ve svém životě je na něm nezávislý
<b>Otázky k zamyšlení</b>	Jaké mohou být důvody k tomu, že lidé věří, aniž by svá náboženství dobře znali? Existují způsoby, jak se mohou věřící vypořádat s citovanými tvrzeními („Mohamed vstoupil na nebesa“, „Ježíš vstal z mrtvých“) a nedostat se přitom do rozporu s vědeckými poznatky?
<b>Výhrada</b>	Matematik a filosof John Lennox říká, že věda dovede přírodní jevy zkoumat, ale ze své podstaty není schopna odpovědět na otázky týkající se smyslu jejich existence. Náboženství pomáhá zodpovídat právě tyto otázky, které stojí mimo oblast zájmu vědy.

---

## Text 5

„Pro mě, jakožto věřícího křesťana, krása vědeckých zákonů ještě posiluje mou víru v inteligentní, božskou tvořivou sílu. Čím více rozumím vědě, tím více věřím v Boha, neboť musím žasnout nad rozsahem, důmyslností a celistvostí jeho stvoření.

Důvod, proč v 16. a 17. století tak prudce vzkvétala věda, spočíval právě v přesvědčení, že čerstvě objevené a formulované přírodní zákony odrážejí vliv božského ‚zákonodárce‘. Jedním ze základních pilířů křesťanství je víra, že vesmír byl stvořen dle racionálního, inteligentního plánu. Namísto toho, aby byla v rozporu s vědou, křesťanská víra ve skutečnosti dává perfektní vědecký smysl.

(...)

Navzdory tomu, Hawking, stejně jako mnoho jiných kritiků náboženství, chce, abychom věřili, že nejsme ničím jiným než náhodným shlukem molekul, konečným produktem procesu beze smyslu. Pokud by to byla pravda, podryvalo by to smysluplnost našeho studia vědy. Jestli je náš mozek skutečně výsledkem neřízeného procesu, pak není žádný důvod věřit v jeho schopnost sdělovat pravdu.

Žijeme v informačním věku. Když vidíme několik písmen z abecedy, jak nakresleny v písku dávají dohromady naše jméno, automaticky je považujeme za výsledek práce inteligentního činitele. O kolik větší je pravděpodobnost, že inteligentní tvůrce stojí za lidskou DNA, kolosální biologickou databází, která neobsahuje méně než 3, 5 miliardy ‚písmen‘?

(...)

Hawking si též myslí, že potenciální existence jiných forem života ve vesmíru podrývá tradiční náboženské přesvědčení, že žijeme na unikátní, Bohem stvořené planetě. Jenže nemáme žádný důkaz, že jiné formy života existují a Hawking rozhodně žádný nepředkládá. Vždy mne fascinuje, když ateisté obhajují možnost existence mimozemských forem života, ale zároveň rezolutně popírají možnost, že ve vesmíru existuje ohromná inteligentní bytost jménem Bůh.“

*Z polemické reakce matematika Johna Lennoxe na tvrzení fyzika Stephena Hawkinga, že Bůh neexistuje, překlad – M. Libicher.*

---

**Vysvětlivky** **inteligentní plán** – představa, že vesmír a život nevznikl na základě náhodných procesů, ale byl záměrně stvořen myslící bytostí

---

**Otázky k zamyšlení** Přináší náboženství užitečné poznatky či odpovědi, které nemůže přinést věda? Jaké?

---

Pomáhá předpoklad existence Boha lépe pochopit otázku smyslu existence vesmíru? Proč?

---

**Výhrada** Skupina australských vědců vydala prohlášení, podle kterého představa inteligentního plánu nesplňuje kritéria kladená na vědecké teorie – vyčítají jí, že není testovatelná pozorováním či experimentem nebo že nepřináší žádné nové poznatky.

---





# Seznam použitých zdrojů

## 1 Škola a náboženství

- American Academy of Religion (2010). *Guidelines for Teaching About Religion in K-12 Public Schools in the United States*. Dostupné z: <https://www.aarweb.org/sites/default/files/pdfs/Publications/epublications/AARK-12CurriculumGuidelines.pdf> (cit. 20. 3. 2017)
- Člověk v tísni (2015). *Rovnost a menšiny očima středoškoláků*. Dostupné z: [https://www.jsns.cz/data/jsns/pruzkumy\\_setreni/vyzkum\\_rovne\\_prilezitosti\\_2015.pdf](https://www.jsns.cz/data/jsns/pruzkumy_setreni/vyzkum_rovne_prilezitosti_2015.pdf) (cit. 12. 12. 2016)
- First Amendment Center (2006). *Learning About World Religions in Public Schools*. Dostupné z: [http://www.firstamendmentcenter.org/madison/wp-content/uploads/2011/03/FirstForum\\_ModestoWorldReligions.pdf](http://www.firstamendmentcenter.org/madison/wp-content/uploads/2011/03/FirstForum_ModestoWorldReligions.pdf) (cit. 12.1. 2017)
- Harvard Divinity School. The Religions Project (2017). *Definition of Religious Literacy*. Dostupné z: <http://rlp.hds.harvard.edu/definition-religious-literacy> (cit. 25. 3. 2017)
- Ipser, O. (2004). *Srovnání a kritický rozbor informací o náboženství v textech schválených ministerstvem školství jako učební texty pro občanskou výchovu v ZŠ*. Pardubice: Univerzita Pardubice. Citováno dle: Štampach, Ivan O. (2007). *Náboženství ve školách v souladu s rámcovými vzdělávacími programy*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1746/NABOZENSTVI-VE-SKOLACH-V-SOULADU-S-RAMCOVYMI-VZDELAVACIMI-PROGRAMY.html/> (cit. 12. 2. 2017)
- Ofsted (2014). *Thinking through religious education: Haslingden High School*. Dostupné z: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/392082/Haslingden\\_20High\\_20School\\_20-20good\\_20practice\\_20example.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/392082/Haslingden_20High_20School_20-20good_20practice_20example.pdf) (cit. 12. 1. 2016)
- Pépin, Luce (2009). *Teaching about Religions in European School Systems. Policy issues and trends*. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=media.download&uuid=2AA76595-E33F-17AA-13D63FEFEACB1110> (cit. 22. 3. 2017)
- Popovová, K., Sedláčková, L., Polanská, A., Krejčová, L. a kol. (2015). *Stručně o islámu: Informační příručka o islámu a kritickém čtení pro učitele, studenty i veřejnost*.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2016). Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf) (cit. 9. 2. 2017).
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007). Dostupné z: [http://www.nuv.cz/file/159\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/159_1_1/) (cit. 9. 2. 2017)
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 31 – 59 – E/02 Šití prádla*. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-3159E02.pdf> (cit. 25. 2. 2017).
- Štampach, Ivan O. (2007). *Náboženství ve školách v souladu s rámcovými vzdělávacími programy*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1746/NABOZENSTVI-VE-SKOLACH-V-SOULADU-S-RAMCOVYMI-VZDELAVACIMI-PROGRAMY.html/> (cit. 25. 3. 2017)
- Teaching Tolerance (2007). *One Nation, Many Gods*. Dostupné z: <http://www.tolerance.org/magazine/number-32-fall-2007/feature/one-nation-many-gods> (cit. 15. 12. 2016)

## 2 Jak učit o náboženství?

- Anti-Defamation League (2012). *Religion in the Curriculum*. Dostupné z: [http://archive.adl.org/religion\\_ps\\_2004/religion.html](http://archive.adl.org/religion_ps_2004/religion.html) (cit. 5. 1. 2017)
- Buryánek, J. (2005). *Interkulturní vzdělávání II. Doplněk k publikaci interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. Dostupné z: [https://www.varianty.cz/download/docs/484\\_interkulturni-vzde-la-va-ni-ii.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/484_interkulturni-vzde-la-va-ni-ii.pdf) (cit. 12. 2. 2017)
- Česká televize (2016). *Post-pravdivý slovem roku: Na faktech nesejde, vítězí emoce*. Dostupné z:

<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/svet/1957973-post-pravdivy-slovem-roku-na-faktech-ne-sejde-vitezi-emoce> (cit. 20. 1. 2017)

- E15.cz (2016). *Nenávist k odlišné skupině osob je stará jako lidstvo samo, její překonávání nás ale činí lidmi, říká psycholog Dalibor Špok*. Dostupné z: <http://student.e15.cz/q-a/nenavist-k-odlisne-skupine-osob-je-stara-jako-lidstvo-samo-jeji-prekonavani-nas-ale-cini-lidmi-rika-psycholog-dalibor-spok-1325839> (cit. 5. 3. 2017)
- Flood, A. (2016). 'Post-truth' named word of the year by Oxford Dictionaries. *The Guardian*. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/books/2016/nov/15/post-truth-named-word-of-the-year-by-oxford-dictionaries> (cit. 5. 3. 2017)
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha, Metafora
- Hall, S. (2013). The Spectacle of the other. In: Hall, S., Evans, J., Nixon, S. (eds.): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SAGE Publications LTD.
- HateFree Culture (2015). *NÁVOD: Jak ověřovat informace na internetu*. Dostupné z: <http://www.hatefree.cz/blo/hoaxy/1285-navod-hoaxy> (cit. 1. 3. 2017)
- HateFree Culture (2017). *HOAX: Muslimové ničí vánoční strom v Itálii*. Dostupné z: <http://www.hatefree.cz/blo/hoaxy/1892-muslimove-vanocni-strom-italie> (cit. 5. 3. 2017)
- Inkluzivní škola.cz (2013). *Kulturně-standardní přístup*. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-bezne-tride-aneb-pedagogika/kulturne-standardni-pristup> (cit. 16. 3. 2017)
- Inkluzivní škola.cz (2010). *Teoretická východiska MKV*. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/teoreticka-vychodiska-mkv> (cit. 16. 3. 2017)
- Inkluzivní škola.cz (2010). *Transkulturní přístup*. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/transkulturni-pristup> (cit. 16.3. 2017)
- Matějka, O., Hotový, F. (2012). *Politika do školy patří*. Brno: MU. Dostupné z: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/731d132bc000d709724f22e5beb11623b48e6e73\\_uploaded\\_cov2012-politika\\_do\\_skoly\\_patri.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/731d132bc000d709724f22e5beb11623b48e6e73_uploaded_cov2012-politika_do_skoly_patri.pdf) (cit. 15. 1. 2017)
- Mediaguru.cz (2016). *Dezinformačním webům věří už 25 procent Čechů*. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/2016/07/dezinformacnim-webum-veri-uz-25-cechu/> (cit. 6. 3. 2017)
- Moree, D. (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Člověk v tísni o.p.s. Dostupné z: <http://www.mezikulturnialog.cz/res/data/011/001326.pdf> (cit. 16.3. 2017)
- NaZemí (2016). *Lidé v pohybu. Metodika pro práci s kontroverzními tématy uprchlictví a migrace*, str. 13. Dostupné z: <http://lidevpohybu.eu/> (cit. 12. 2. 2017)
- Oxford dictionaries. *Post-truth*. Dostupné z: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth> (cit. 5. 1. 2017)
- Scio.cz (2017). *Emoční inteligence se dá naučit*. Dostupné z: [https://www.scio.cz/o-vzdelavani/no-ve-trendy-a-zajimavosti-ze-sveta-vzdelavani/aktualita\\_ze\\_vzdelavani\\_1523.asp](https://www.scio.cz/o-vzdelavani/no-ve-trendy-a-zajimavosti-ze-sveta-vzdelavani/aktualita_ze_vzdelavani_1523.asp) (cit.12. 2. 2017)
- Spiegel online (2016). *"Postfaktisch" ist Wort des Jahres*. Dostupné z: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/wort-des-jahres-2016-postfaktisch-gekuert-a-1125124.html> (cit. 5. 3. 2017)
- Vranková, E. *Ujasněme si pojmy: Mediální gramotnost*. Revue pro média č.8/2006, citováno dle Zájmové a neformální vzdělávání. Dostupné z: <http://znm.nidv.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/medialni-vychova-a-medializace/realizace/ujasne-si-pojmy-medialni-gramotnost> (cit. 4. 3. 2017)
- Wertheimer, L. K. (2016). *How to Teach About World Religions in Schools*. Time. Dostupné z: <http://time.com/4515229/religion-teaching-public-schools/> (cit. 5. 3. 2017)
- Winters, M.-F. (2017). *Trend 6: Who Am I? The Rise of Multiple Identities*. Diversityjournal.com. Dostupné z: <http://www.diversityjournal.com/10188-trend-6-who-am-i-the-rise-of-multiple-identities/> (cit. 5. 3. 2017)
- Winters, M.-F. (2017). *Trend 6: Who Am I? The Rise of Multiple Identities*. Profiles in Diversity Journal. Dostupné z: <http://www.diversityjournal.com/10188-trend-6-who-am-i-the-rise-of-multiple-identities/> (cit. 5. 3. 2017)

### 3 Informační část – Co je dobré vědět o náboženství?

- Crenshaw, M. (1981). *The Causes of Terrorism*. In: Comparative Politics, vol. 13, no. 4.
- Česká televize. *Dokud nás víra nerozdělí*. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/11040315566-dokud-nas-vira-nerozdeli/> (cit. 21. 3. 2017).
- Český statistický úřad (2011). *Obyvatelstvo podle národnosti a podle náboženské víry k 26. 3. 2011*. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551795/1702201412.pdf/efb2c-948-8208-4d01-8313-f4cb8fa30019?version=1.0> (cit. 16. 3. 2017).
- Dijk, T. (1991). *Racism and the Press*. London: Routledge. Dostupné z: <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Racism%20and%20the%20Press.pdf> (cit. 17. 1. 2017).
- Europol. *EU Terrorism Situation & Trend Report*. Dostupné z: <https://www.europol.europa.eu/activities-services/main-reports/eu-terrorism-situation-and-trend-report#fndtn-tabs-0-bottom-2> (cit. 26. 1. 2017).
- Gallup. *Views of Violence*. Dostupné z: [http://www.gallup.com/poll/157067/views-violence.aspx?g\\_source=islam&g\\_medium=search&g\\_campaign=tiles](http://www.gallup.com/poll/157067/views-violence.aspx?g_source=islam&g_medium=search&g_campaign=tiles) (cit. 18. 1. 2017).
- Grzymala-Moszcynska, H.; Beit-Hallahmi, B. (1996). *Religion, psychopathology and coping, International Series in the Psychology of Religion*, Amsterdam: Rodopi.
- Hošek, P. (2003). *S pořádně odřenou kůží*. Dostupné z <http://halik.cz/cs/tvorba/rozhovory/text/clanek/135/> (cit. 21.3. 2017).
- Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada.
- Lewis, B. (2003). *The Crisis of Islam: Holy War and Unholy Terror*. New York: Modern Library.
- M. S. al-Ašmáwí (1987). *Al-islám as-sijásí*. Káhira, Síná li-n-našr. Citováno podle: Kropáček, L. (2002). *Islám a Západ*. Praha: Vyšehrad.
- Mohr, S., Brandt, P-Y., Borrás, L., Gilliéron, Ch., Huguelet, P. (2006). *Toward an Integration of Spirituality and Religiousness into the Psychosocial Dimension of Schizophrenia*. In: American Journal of Psychiatry. American Psychiatric Association. Nov. 163(11).
- Newman, J.; Sivan, G. (1998). *Judaismus od A do Z*. Praha: Sefer.
- Pargament, K. I. (2007). *Spiritually Integrated Psychotherapy: Understanding and Addressing Sacred*. New York: Guilford Press.
- Říčan, P. (2007a). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 5., rozš. vyd. Praha: Grada.
- Říčan, P. (2007b). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.
- Říčan, P.; Krejčířová, D. a kol. (2015). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Říčan, P.; Krejčířová, D. a kol. (2015). *Dětská klinická psychologie*, Praha: Grada.
- Trachtová, Z. (2017). *Religionista: Česká tolerance je mýtus, místo sekt se dnes děsíme islámu*. iDnes.cz. [http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-vojtiskem-0tq-/domaci.aspx?c=A170112\\_095027\\_domaci\\_zt](http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-vojtiskem-0tq-/domaci.aspx?c=A170112_095027_domaci_zt) (cit. 20. 3. 2017).
- Vojtíšek, Z., Dušek, P., Motl, J. (2012). *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál.

### 4 Aktivity do výuky

- Zdroje aktivit jsou uvedeny u každé aktivity zvlášť.

Tato publikace byla vydána v rámci projektu „Žijeme spolu, mluvíme spolu – výukou k toleranci a kultuře dialogu“ podpořeného z prostředků České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí ČR v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR. Příjemce grantu plně zodpovídá za obsah publikace, který v žádném případě nelze považovat za oficiální stanovisko České rozvojové agentury ani Ministerstva zahraničních věcí ČR.





Charita Česká republika  
Vladislavova 1460/12  
110 00 Praha 1