

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Pedagogika



Disertační práce

Mgr. Radim Šírl

***Religionistika na gymnáziích: analýza cílů výuky
a problematika definice náboženství***

***Religious Studies in Secondary Schools: Analysis of
Teaching Objectives and Issues in Defining Religion***

Školitel: doc. PhDr. Martin Strouhal Ph.D.

Rok odevzdání: 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 12. 10. 2024

Mgr. Radim Šírl

Poděkování

Tato práce by nemohla vzniknout bez pomoci a podpory několika lidí. Na prvním místě bych rád poděkoval svému školiteli doc. Martinu Strouhalovi za důvěru, kterou do mě vkládal již od začátku mého doktorského studia, trpělivé vedení a veškeré hodnotné připomínky k disertační práci i ohromnou morální podporu během celého studia.

Velký dík si rovněž zaslouží Táňa Válková, Jan Ločovský a Michal Ctibor, kterým jsem velmi vděčný za mnohé cenné připomínky k obsahu i formě této disertační práce. Moc jim děkuji za veškerý čas, který mi věnovali.

Závěrem bych také chtěl poděkovat dr. Barbaře Krawcowicz z Jagellonské univerzity, jejíž odborný vhled do problematiky týkající se definice náboženství silně formoval první část této práce, stejně jako modelové hodiny obsažené v příloze.

Klíčová slova

náboženství, definice, vzdělávání, výuka, střední škola, gymnázium, religionistika, rámcový vzdělávací program pro gymnázia, RVP, didaktika, konstruktivismus, učebnice, modelové hodiny, William E. Arnal, Ludwig Wittgenstein, Paolo Freire

Abstrakt

Disertační práce se zabývá tématem definice náboženství v rámci výuky vzdělávací oblasti *Občanský a společenskovědní základ* na gymnáziích a jejím cílem je zodpovězení otázky, jak přistoupit k výuce tohoto komplexního tématu na půdě středních škol. První část disertační práce uchopuje problematiku definování náboženství optikou dichotomie *substantivismu a funkcionalismu* Williama E. Arnala, skrze niž jsou dále nahlíženy středoškolské učebnice filosofie a religionistiky a další vybrané vzdělávací materiály. Další část je věnována analýze *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* a dalších kurikulárních dokumentů, obecnějším úvahám o smyslu vzdělávání a reflexím paradigmatu postmoderní situace ve vzdělávání; na základě těchto analýz a úvah jsou následně formulovány konkrétnější cíle výuky tohoto tématu na středních školách vymezením tří didaktických imperativů: *problematizace, plurality a rezonance*. V závěrečné části je pak navržen přístup k výuce definice náboženství na gymnáziích, který vychází ze spojení perspektiv předchozích kapitol, pedagogického konstruktivismu, kritické pedagogiky a filosofických koncepcí Ludwiga Wittgensteina. Tento přístup je rovněž ilustrován na návrhu učebnicového textu a několika modelových hodinách zaměřených na toto téma. Kromě těchto závěrů by disertační práce měla sloužit i jako obecnější zamyšlení nad problematikou výuky komplexnějších pojmů a koncepcí na gymnáziích.

Keywords

religion, definition, education, teaching, instruction, secondary education, secondary schools, religious studies, framework educational programme, didactics, constructivism, textbooks, lessons, William E. Arnal, Ludwig Wittgenstein, Paolo Freire

Abstract

The dissertation is focused on the issue of defining religion within the context of teaching the *Basics of Civics and Social Sciences* curriculum in secondary schools (grammar schools). The aim is to answer the question of how to approach the teaching of this complex subject in secondary education. The first part of the thesis addresses the problem of defining religion through the lens of the dichotomy between *substantivism* and *functionalism*, as articulated by William E. Arnal. This dichotomy is further employed to analyse secondary school textbooks on philosophy and religious studies as well as other selected materials. The subsequent part is devoted to an analysis of the *Framework Educational Program for Secondary General Education* and other curricular documents, broader reflections on the purpose of education and the postmodern educational paradigm. Based on this analysis, more specific educational objectives for teaching the definition of religion in secondary schools are formulated by defining three didactic imperatives: *problematization*, *plurality*, and *resonance*. The final part of the thesis proposes an approach to teaching the definition of religion in secondary schools which draws on the perspectives discussed in the preceding chapters, pedagogical constructivism, critical pedagogy, and philosophical concepts of Ludwig Wittgenstein. This approach is also illustrated in a proposed textbook chapter and several model lessons focused on this topic. In addition to these conclusions, the dissertation should also serve as a reflection on the challenges of teaching more complex concepts in the sphere of secondary education.

Obsah

Úvod	12
Otázky a cíle práce	12
Metoda	15
Stav poznání	18
I. Pojem náboženství	22
I.I. Teorie a definice náboženství	22
I.II. Substantivismus a funkcionalismus jako možná typologie definic náboženství	33
I.III. Definice náboženství ve středoškolských učebnicích	46
I.III.i Učebnice <i>Společenské vědy pro střední školy. 4. díl</i>	49
I.III.ii Učebnice <i>Občanský a společenskovědní základ. Náboženství</i>	50
I.III.iii Učebnice <i>Občanský a společenskovědní základ</i>	55
I.III.iv Porovnání učebnic	56
I.IV. Definice náboženství v dalších vzdělávacích materiálech pro SŠ	58
II. Cíle výuky religionistiky na gymnáziích	67
II.I. Cíle vzdělávání	67
II.II. Povaha kurikulárních dokumentů	77
II.III. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a výuka religionistiky	81
II.IV. Koncepce klíčových kompetencí a její kritické zhodnocení	87
II.V. Problematika kompetencí z hlediska výuky religionistiky	96
II.VI. Shrnutí: místo religionistiky ve středoškolském kurikulu	101
III. Výuka definice náboženství na gymnáziích	105
III.I. Metody výuky pojmu náboženství v rámci religionistiky	105
III.II. Problematizace: vlastní zkušenost a prekoncepty	112
III.III. Pluralita	118
III.IV. Rezonance vyučovaného obsahu se způsobem výuky	127
III.V. Ověření cílů výuky definice náboženství	134

Závěr.....	140
Literatura	145
Přílohy	1
Obsah příloh	1
Úvod k přílohám	2
Příloha I: Návrh učebnicového textu o definici náboženství	4
Příloha II: Modelové hodiny zaměřené na definování náboženství	7
Předmluva k modelovým hodinám	7
a) Definice náboženství a rodové podobnosti: modelová hodina vycházející z návrhu učebnicového textu	9
b) Definice založená na pluralitě náboženských jevů	24
c) Východisko vlastní zkušenosti: žákovské definice	36
d) Definice v kontextu I: Definice náboženství Williama Jamese	46
e) Definice v kontextu II: Dvojí definice Ivana O. Štampacha	59
Příloha III: Přehled vybraných definic náboženství	70

Seznam obrázků a grafů

Obrázek I: Dichotomie Williama E. Arnala	34
Obrázek II: Studentské zobrazení rizomatického přístupu k vymezení náboženství	130

Form itself, even if completely abstract ... has its own inner sound.

– Vasilij Kandinskij

But the world is not abstract. Reality is always specific.

– Alexandra Drennan

It's tricky. When you talk about things – unless you're a poet – a big thing becomes smaller.

– David Lynch

Úvod

Otázky a cíle práce

If you can't define something you have no formal rational way of knowing that it exists. Neither can you really tell anyone else what it is. There is, in fact, no formal difference between inability to define and stupidity.

– Robert Pirsig

Pojmy jsou jedním ze způsobů, kterými vykládáme svět. Abstrakce je nutnou součástí vědeckého výkladu světa, ale stejně tak je nezbytná pro každého z nás, při neustálé konfrontaci s věcmi světa v naší každodennosti. Z nepřehledného množství reality, jež neustále přesycuje naše smysly a myšlení, jsme v okamžiku za okamžikem nuceni vybírat jen zlomky a z těchto zlomků poté konstruuje naše vnímání toho, co je skutečnost. Celý tento proces je dynamický, a dynamická je proto i povaha pojmů, jež pro popis světa volíme. Jejich význam se s časem mění a jsme svědky toho, jak se některé pojmy přehodnocují, jiné mění své definice či dochází k jejich opouštění (Pirsig 2014, s. 266–268).¹ Rozumění danému pojmu je vždy podmíněno kulturou, jazykem a historickými souvislostmi, což může přinášet mnohé další komplikace při snaze o překlad či porozumění z perspektivy odlišných kontextů. Všechny tyto problémy jsou dobře známé, ale navzdory tomu platí, že pojmy jsou pro nás základními orientačními body v jinak ne zcela přehledné realitě. A pokud nejsme schopni se shodnout na významu některých pojmů, tyto orientační body jsou narušeny a dochází k nepochopení.

Vymezení pojmů je proto naprosto zásadní součástí jakékoli podoby analytického porozumění světu. Co ale dělat v případě, používáme-li v jazyce pojmy, na jejichž významu nejsme schopni se shodnout, či pokud se jedná o pojmy natolik složité, že jejich vymezení schopni nejsme? Augustinus ve svých úvahách o čase bojuje právě s tímto

¹ Zvažme například, jakými proměnami prošel v západní kultuře pojem *člověk* od řecké filosofie, přes křesťanství, až po osvícenství a darwinismus. Přestože na první pohled stále označuje totéž, rozumění tomu, co se za daným pojmem skrývá, se proměnilo naprosto zásadním způsobem.

problémem. Ve známých pasážích věnujících se tomu, jakým způsobem rozumí pojmu *čas*, píše: „vím to, když se mě naň nikdo netáže; mám-li to však někomu vysvětliti, nevím.“ (Augustinus 1926, s. 193). A přestože bychom našli jen málo komplikovanějších pojmů, než je *čas*, situace je složitá i u dalších pojmů užívaných na každodenní bázi: intuitivně víme, co znamenají, ale pokud bychom byli požádáni o jejich přesné vymezení, narazili bychom stejně jako Augustinus. Prostředkem, jenž nám má odpovědi na tyto otázky přinést, je věda, k níž se váže i snaha vymezit co nejjasnější definice pojmů.

Příkladem takového komplexního pojmu, který se vztahuje k bezpočtu pojmů dalších a jenž každému z nás evokuje rozdílné obrazy, představy či emoce, je *náboženství*. Hovoříme-li o náboženství, většinou intuitivně rozumíme tomu, co náboženství znamená, ale pokud bychom se měli pokusit sdělit komplexní význam tohoto pojmu někomu, kdo jej předtím nikdy neslyšel, jistě bychom s vytvořením jednoduché definice, která by mu přiblížila jeho význam, měli problémy. Věřím, že většina z nás by tyto problémy pravděpodobně zahnala odkazem na křesťanství, islám či jiný nám známý náboženský směr, na němž bychom se snažili ilustrovat, co je pro náboženství typické.

Jednotlivé náboženské směry a tradice jsou však často radikálně odlišné a nalezení společného jmenovatele všech je už úkol vysoce komplikovaný. V religionistice, vědě náboženství zkoumající, dodnes nepanuje konsenzus nad vymezením tohoto pojmu, a všichni jsme proto v paradoxní situaci: běžně používáme pojem, jenž není vědou jednoznačně vymezen a jehož vymezení je dodnes poměrně široce diskutováno, stejně jako otázka, je-li tento pojem užitečný či nikoliv.

Tento problém dostává ještě další rozměr, přeneseme-li jej do prostředí základních a středních škol, které jsou první formální půdou, na níž jsou noví členové společnosti uvedeni do vědeckého rozumění světu právě i skrze vymezení důležitých pojmů, jímž pojem náboženství bezpochyby je. Řešení tohoto problému na půdě gymnázií je předmětem této disertační práce.

V práci je k otázce problematické povahy definice náboženství přistoupeno z perspektivy středoškolského pedagoga vyučujícího předměty ve společenskovědním základu. Přestože jde o otázku relevantní i pro učitele dějepisu, literatury či zeměpisu,

jediný předmět, který se podle *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* na tuto otázku dívá z hlediska religionistiky, jsou právě společenské vědy. Cílem následujících řádků je tedy zodpovědět otázku, jak se vyrovnat s představením problematického pojmu náboženství v rámci hodin religionistiky na gymnáziích.

Konkrétně se v práci pokusím nabídnout odpověď na následující otázky:

- Proč je pojem *náboženství* obtížně vymezitelný a proč je práce s ním pro učitele na gymnáziích problematická? Jak se debaty o definici náboženství jeví z perspektivy středoškolských učebnic a dalších vzdělávacích materiálů?
- Jak se výuka religionistiky na gymnáziích podílí na obecných cílech gymnaziální výuky? A jak tyto cíle souvisí s problematikou definice náboženství?

Po jejich zodpovězení by pak mělo být možné (i na základě syntézy předchozích závěrů) dospět také k odpovědi na otázku:

- Jaké konkrétní didaktické přístupy mají učitelé zvolit, aby se při výuce pojmu náboženství zohlednily cíle výuky religionistiky i její nejednotný pohled na problematiku definování náboženství?

Podle vytyčených otázek je strukturována i podoba disertační práce: v prvním i druhém oddílu jsou probrány otázky související s definicí náboženství a smyslem výuky religionistiky na gymnáziích; v posledním oddíle pak je na základě závěrů přechozích kapitol představeno několik možných přístupů, jak definici náboženství na gymnáziích vyučovat. Jedná se o práci teoretickou, přičemž doufám, že zodpovězení alespoň některých otázek přispěje k debatám o smyslu a formě výuky religionistiky na úrovni střední školy.

Kromě teoretických závěrů má disertační práce i praktické výstupy. V *Příloze I* je na základě analýz v práci obsažených vytvořen návrh učebnicového textu, jenž by mohl nabídnout alternativu k doposud existujícím materiálům na téma vymezení náboženství probíraným v prvním oddílu práce. V *Příloze II* je pak vypracováno několik modelových hodin, které jsou zaměřené na otázku definování náboženství a které budou svým obsahem odkazovat na výše probranou teorii. *Příloha III* pak obsahuje stručný přehled vybraných definic náboženství vycházející z typologie probírané v prvním oddílu.

Metoda

Metoda práce vychází z jednoduchého principu rozložení většího problému na několik menších, přičemž po jejich postupném rozebrání bude možné provést syntézu, která odpoví na ústřední otázku volby konkrétních didaktických přístupů zohledňujících cíle výuky religionistiky i nejednotný pohled na problematiku definování náboženství. První oddíl práce vychází primárně z religionistických pramenů, druhý oddíl čerpá z kurikulárních dokumentů a rozličných pedagogických a filosofických pohledů na výuku a její smysl. Metoda se rovněž inspiruje u základních otázek oborové didaktiky v díle Jonase Pfistera,² podle kterého se každá oborová didaktika musí důkladně vyrovnat s tím,

- (1) jaký je smysl výuky daného oboru v širším kontextu vzdělávání,
- (2) jaké cíle výuky daného oboru pro určitou úroveň vzdělávání klást,
- (3) jakými prostředky k těmto cílům dospívat,
- (4) jak dosažení cílů ověřovat.³

Struktura práce je proto inspirována těmito otázkami se dvěma rozdíly: první otázka je zaměřena výhradně na problematiku vymezení náboženství a vzhledem k tomuto užšímu zaměření se prvním dvěma otázkám věnují oba první oddíly práce; třetí a čtvrtá otázka je pak projednána v závěrečném oddílu. Doufám ale také, že prozkoumání výuky pojmu náboženství z této perspektivy bude i potenciálním užitečným zdrojem k širším úvahám o didaktice religionistiky jako středoškolského předmětu. V případě všech tří oddílů je jejich první kapitola formulována jako obecnější úvod do dané problematiky. Následující kapitoly potom mají systematičtější povahu a zaměřují se na podrobnou analýzu vytyčených témat.

Problematika definice náboženství je probírána religionisty často ze zcela rozdílných metodologických pozic. Pro lepší orientaci v mnohosti relevantních přístupů se proto na začátku prvního oddílu pokusím představit hlavní diskuze k tématu vedené optikou dichotomie Williama E. Arnala, jenž klasifikuje definice náboženství do dvou skupin.

² Tento postup aplikovala při své práci o didaktice filosofie na gymnáziích Petra Šebešová, jejíž závěry budou i důležitým pramenem pro otázky rozebírané v druhém oddílu této disertační práce.

³ Pfister, 2010, s. 105, citace dle překladu Petry Šebešové (2017b, s. 1).

Substantivistické definice se často zaměřují na referenta, k němuž se náboženství vztahuje, a zpravidla pokládají náboženství za antropologickou konstantu a specifický jev spojený s lidskou existencí. *Funkcionalistické* definice naopak často nahlíží a následně vymezují náboženství skrze role, jaké náboženství ve společnosti hraje, či upozorňují na fundamentální, nenáboženské skutečnosti často s náboženskými fenomény spojené. Arnalova dichotomie se tak pokouší redukovat široké spektrum teorií na dva ideální póly, pod které je možné definice náboženství zahrnout. Kromě tohoto přístupu bude součástí práce i diskuze nad ním a porovnání s podobnými typologiemi v domácí i zahraniční religionistice.⁴ A přestože je práce zaměřena především na definice náboženství, část prostoru kapitoly je věnována i teoriím, které za danými vymezeními stojí, neboť „žádný výrok o tom, co náboženství je, se nemůže vyhnout alespoň částečnému vysvětlení toho, k čemu náboženství slouží“⁵ (Arnal 2000, s. 22). Definice náboženství tak představují určité *malé teorie náboženství*, neboť právě v nich nacházíme poukaz na to, co je pro náboženství klíčové. Jak poznamenává Armin Geertz:

Skrze definici pojmu náboženství badatelé vytvářejí prostor či pracovní oblast, v níž se analyzují pojmy, přesvědčení a jednání, které se pak považují za náboženské. Proces definování se neděje ve vakuu. A zdá se, že tento proces je vlastně zhuštěnou verzí domněnek, jež tito badatelé o náboženství a mnoha dalších věcech mají. Některé z definic mohou být ve skutečnosti teorie náboženství ... tyto domněnky jsou ... často vyjádřením hodnot určitého kulturního či akademického kontextu. (Geertz in Kleine 2004, s. 112–113)

Výše uvedená typologie je odrazovým můstkem k další diskuzi nad otázkou definování náboženství i východiskem pro analýzu přístupu k náboženství ve středoškolských učebnicích a dalších relevantních materiálech. Důležitými prameny pro první část práce proto budou také SŠ učebnice a další texty určené gymnaziálním studentům;

⁴ Vedle Arnalovy koncepce se bude jednat o knihu Juraje Franeka *Naturalismus a protekcionismus ve studiu náboženství*. (Franek 2017) a diskuzi k ní (Chlup 2019) a následně typologii uvedenou v knize *The insider/outsider problém in the study of religion: a reader* (McCutcheon 2005). Dalšími prameny k tomuto tématu jsou například sborníky ke studiu náboženství *Guide to the Study of Religion* (McCutcheon & Braun 2000); *Anthropological Approaches to the Study of Religion*. (Banton 1966) či *The Cambridge Companion to Religious Studies* (Orsi 2012). Pro přehled vlivných teoretiků náboženství lze pracovat s publikací *Osm teorií náboženství* (Pals 2015).

⁵ „No statement of what religion is can avoid at least partially *explaining* what religion does.“

významným zdrojem zde je i již existující analýza učebnic obsažená v monografii Zuzany Černé *Reflexe náboženství ve vzdělávání s důrazem na analýzu českých středoškolských materiálů* (Černá 2017).

V druhém oddílu se snažím vyjít od otázek týkajících se smyslu (gymnaziálního) vzdělávání obecně k specifitějším otázkám zaměřeným na smysl výuky religionistiky v rámci *Úvodu do filosofie a religionistiky*. Klíčovým východiskem pro tento oddíl jsou na prvním místě kurikulární dokumenty: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*, *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* a *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*,⁶ neboť právě tyto texty obsahují myšlenková východiska, obecné záměry a základní principy tuzemského vzdělávání. Značná část tohoto oddílu je rovněž postavena na tuzemské literatuře zabývající se reflexí kurikulárních dokumentů a koncepce klíčových kompetencí, jež tvoří důležitou část české vzdělávací politiky (např. Štech 2013; Strouhal, 2013; Lojdová 2016). A v souvislosti s širšími otázkami vzdělávání budou analyzované kurikulární dokumenty konfrontovány i s obecnějšími úvahami o povaze a smyslu vzdělávání (např. Liessmann 2008, 2015; Nietzsche, 2005; Vattimo, 2013; Lorenzová 2016; Strouhal & Štech 2016; Šíp 2020).

Na základě uvedených analýz je formován i třetí oddíl práce, který na problematiku vymezení pojmu náboženství nahlíží prizmatem cílů gymnaziálního vzdělávání, a je v něm následně nabídnut konkrétní způsob, jak komplexní otázku povahy pojmu náboženství na hodinách uchopit. Tento způsob do velké míry vychází z poznatků konstruktivistické pedagogiky (Tonucci 1991; Bruner 1991, 1996), z autorů, kteří zdůrazňují důležitost přímé zkušenosti a osobního zájmu v probíraném předmětu (Freire 1986). Přihlédnuto je taktéž k literatuře zaměřené na tzv. *prekoncepty*: pojmy označující předporozumění složitějším pojmům, které mohou představovat překážku i odrazový můstek k hlubšímu rozumění složitým koncepcím (viz např. Bertrand 1998; Bachelard 2007 a 2017; Bruner 1963). Klíčový je rovněž koncept jazykových her Ludwiga

⁶ Přestože tzv. Bílá kniha a Strategie 2020 jsou dokumenty již překonané, ukazují důležitá východiska a trendy v české vzdělávací politice, které jsou přítomné i v aktuálně platných vzdělávacích dokumentech. Podobně to pak platí o RVP-G, jež sice bude v budoucnu nahrazen novým vzdělávacím programem, ale díky jeho významnému postavení v kurikulu v době psaní této disertační práce bude i on ovlivňovat koncepci budoucích dokumentů – a pravděpodobně i výuku religionistiky v rámci společenských věd.

Wittgensteina, především jeho koncepce *rodových podobností* (Wittgenstein 1993). Závěrečný oddíl z metodologického hlediska představuje i určitou syntézu dílčích závěrů vešlých ze studia pramenů diskutovaných v předcházejících kapitolách.

Stav poznání

Disertační práce se zabývá otázkou, jež byla doposud v českém prostředí diskutována spíše z širších perspektiv výuky religionistiky obecně. Důvodem zatím nepříliš početné literatury může také být rozptýlení tématu náboženství do více předmětů v RVP-G či relativní novost vzdělávacích programů. Nejpodrobnější analýzou výuky náboženství v rámci religionistiky na SŠ v tuzemském prostoru je výše zmiňovaná monografie Zuzany Černé *Reflexe náboženství ve vzdělávání s důrazem na analýzu českých středoškolských materiálů* (Černá 2017). Autorka se zaměřila především na zhodnocení učebních materiálů se zdůrazněním nešvarů, které se opakují v mnoha učebnicích; jejím předmětem je rovněž reflexe širšího problému eurocentrického pohledu na náboženství jako fenomén i jeho jednotlivé projevy.⁷

Existují také četné materiály zaměřené na výuku specifických náboženských témat ve 21. století ve světle posledních výzkumů; domnívám se však, že žádný z těchto textů plně nereflektuje problematiku obecných formulací RVP-G s tím, že by rozebíral možný přístup, jak pojmut samotnou definici náboženství. Jedinou možnou výjimkou a zároveň nejvíce komplexním didaktickým materiálem k otázkám definice náboženství je v současnosti nejspíše soubor textů nazvaný *Žijeme spolu. Mluvíme spolu? Metodická příručka pro výuku o náboženství na 2. stupni základních škol a středních školách* (dále jen *Žijeme spolu*), kterou vydala v roce 2017 Charita ČR ve spolupráci s řadou odborníků, kteří se tématu náboženství věnují. Příručka je určena primárně pro pedagogy 8. a 9. ročníků ZŠ a pedagogy SŠ a je pokusem skutečně celistvě a aktuálně uchopit vyučované

⁷ Ke zhodnocení učebnic však došlo již dříve na menší ploše článků a diplomových prací. První vlaštkou v tomto smyslu je několik let stará studie Ondřeje Ipsera a v relativně nedávné době obhájené diplomové práce. Viz Ondřej Ipser, *Náboženství v učebnicích* (2004, s. 142–143); Kateřina Ferencová, *Rozbor religionistických kapitol v učebnicích pro střední školy* (2017); či Lucie Viktorová, *Výuka religionistiky na českých středních školách, její vnímání a analýza učebních materiálů* (2012). K obecnějším didaktickým otázkám pak například viz Müllerová, *Výuka religionistiky jako vědeckého oboru* (2021).

téma. Její součástí jsou také konkrétní aktivity, které mohou pedagogové využít ve výuce a při kterých je možné zohlednit klíčové kompetence a průřezová témata. Příručka se věnuje i problematice vymezení náboženství, jak v části teoretické (*Žijeme spolu*, s. 44–49), tak i v jedné aktivitě (Ibidem, s. 93–97), a proto bude její důkladná reflexe součástí prvního oddílu práce.

Přestože je téma spjaté s českým kurikulem, je vhodné zmínit několik zahraničních textů věnujících se výuce náboženství na sekundární úrovni vzdělávání ve vybraných evropských zemích. Práce Luce Pépin *Teaching about Religions in European School Systems: Policy Issues and Trends* (2009) je zaměřena na proměny a tendence výuky náboženství v sekulárním kontextu evropského vzdělávání, a přestože se primárně orientuje na povinnou školní docházku, dává dobrou představu o sekulární ideologii, která se v mnohém shoduje s hodnotovým zaměřením českých rámcových vzdělávacích programů. Součástí textu je i normativní hledisko, kdy se autorka snaží postulovat několik základních kvalit, které by nekonfesní výuka náboženství měla obsahovat – mezi ty patří nárok na nestranný, vyvážený, kontextuální a pluralitní přístup k výuce, který vede k interkulturnímu porozumění a informovanosti žáků, stejně jako „dostatečně jasné cíle“ (Pépin 2009, s. 55–56). Autorka ve svém textu přímo navazuje na projekt Evropské Unie REDCO (Grelle 2010), jehož cílem bylo

zjistit a porovnat možnosti a omezení výuky náboženství vybraných evropských zemí a regionů s cílem identifikovat přístupy, které mohou přispět k tomu, aby se náboženství ve vzdělávání stalo faktorem podporujícím dialog v kontextu evropského rozvoje.⁸

Rozumění problémům spojeným s pojmem náboženství je bezpochyby podmínkou takového dialogu, neboť dobrá znalost kontextu je i předpokladem jakékoli komunikace. A přestože by bylo možné identifikovat styčné body týkající se cílů výuky religionistiky v ČR a dalších evropských zemích, každý stát má svá specifika a vlastní kurikulární

⁸ REDCO (*Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries*), <https://cordis.europa.eu/project/id/28384/reporting>. Výsledkem REDCO bylo mj. několik odborných publikací relevantních právě pro didaktiku religionistiky, ať už se jedná o sborník poskytující srovnání výuky religionistiky v evropských zemích *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates* (Jackson 2007) či specifitěji zaměřené studie (Álvarez Veinguer 2009 či Valk 2009).

dokumenty. Srovnání koncepcí výuky religionistiky v sekundárním vzdělávání proto přesahuje možnosti této disertační práce, přestože věřím, že výzkum v této oblasti by mohl být přínosný i pro naše domácí prostředí.

V zahraničí je rovněž možné nalézt snahy o naznačení a prosazení svébytné didaktiky religionistiky. Například Wanda Alberts ve svém článku *Didactics of the Study of Religions* (2008) zdůrazňuje potřebu spolupráce mezi pedagogy na příslušných úrovních vzdělávání s akademickými religionisty, neboť ačkoli se žáci s náboženstvím ve škole setkávají, málokdy se tak děje skrze odborníky právě v oblasti religionistiky (Ibidem, s. 301).⁹ Alberts upozorňuje, že v evropských zemích neexistuje jednotný přístup, jak téma náboženství uchopit, a pojetí je odlišné často i v rozdílných regionech jediného státu. V některých zemích jsou i jiné náboženské systémy vykládány optikou křesťanství, další státy mají deklarativně sekulární přístup a v jiných zemích se na tvorbě kurikula přímo podílí i představitelé vybraných náboženských společností (například ve Velké Británii tuto roli sehrává primárně Anglikánská církev). Nalezneme tak přístupy, jež zdůrazňují náboženskou zkušenost jako hlavní východisko uvažování o světových náboženstvích, jiné se zaměřují na dekonstrukci náboženských narativů a poukaz na politické, sociologické a jiné jevy, které často stojí za vytvářením idejí náboženských tradic (Ibidem, s. 309–313).

Na základě stručné analýzy pak Alberts vymezuje dvě maximy, mezi nimiž by tvůrci didaktik religionistiky měli hledat rovnováhu: založení v akademické religionistice na straně jedné a přizpůsobení didaktiky kontextu země či prostředí, ve kterém vzniká, na straně druhé. První zmíněná maxima pro autorku zároveň nutně znamená nekonfesijní a sekulární přístup, neboť jen ten nejlépe reprezentuje akademický přístup k předmětu náboženství (Ibidem, s. 316); na druhou stranu by ale součástí výuky mělo být také přiblížení rozdílných metodologických pohledů a debat, které se v religionistice vedou o naprosto zásadních otázkách. Jednoduše řečeno, při výuce nelze studentům předkládat

⁹ „The academic discipline of the study of religions, however, has shown little interest in the representation of religions in schools and has left this field primarily to theologians or other people with an interest in school RE, who do not have a professional background in the study of religions” (Alberts 2008, s. 301). Autorka se věnuje vybraným publikacím, které na tuto nízkou míru zájmu reagují (viz např. Jackson 2007), valná část textů se nicméně věnuje spíše zmapování situace než normativním přístupům. Na poli terciárního vzdělávání se didaktikou religionistiky zabýval například Jonathan Smith v knize *On teaching religion: essays by Jonathan Z. Smith*. (2013).

„fakta o světových náboženstvích“ v momentě, kdy mezi odborníky neexistuje konsenzus, je-li možné hovořit o „světových náboženstvích“ či dokonce „náboženství“ (Ibidem, s. 319).

Co se týká specifického kontextu výuky, je potřeba brát v úvahu právní i kurikulární vymezení religionistiky v dané zemi či regionu. Religionistika může být vyhraněna jako samostatný předmět či může být integrována do předmětů jiných (dějepis, geografie apod.); didaktika pak může být také uplatněna při výuce mimo úroveň primárního a sekundárního vzdělávání. Podle Alberts je pak pět zásadních oblastí, o kterých je nutné uvažovat: vzdělávání učitelů, vytváření učebních materiálů, kooperace s různými aktéry, jež náboženství ve společnosti reprezentují, spolupráce s akademickou veřejností a zapojení do veřejných a politických debat (Ibidem, s. 326).

Přestože by s dílčími závěry Wandy Alberts bylo možné polemizovat,¹⁰ autorka velmi jasně formuluje základní východiska a zdůrazňuje potřebu adaptace didaktik na konkrétní prostředí států, území a institucí, kde se religionistika bude vyučovat. Pro tuzemskou didaktiku religionistiky proto sice platí, že inspirace didaktickými přístupy v okolních zemích může být nápomocná, avšak primárními východisky musí být české kurikulární dokumenty a specifika tuzemského prostoru, neboť přístup jiných zemí k tématu náboženství je vždy determinován lokálními danostmi a postoji k náboženství.¹¹ Závěry článku proto mohou být považovány také za východiska této disertační práce a věřím, že základem pro budoucí úvahy o výuce náboženství v České republice je vytvoření specifické české didaktiky religionistiky „na míru“ kurikulárním dokumentům, nutně určujícím zaměření a prostor věnovaný daným tématům.

¹⁰ Například programově sekulární zaměření nutně znamená vyloučení poměrně silných proudů v akademické religionistice, jež považují určitou formu náboženské zkušenosti za univerzální konstantu spojující většinu či všechna světová náboženství. Ať už s tímto postojem souhlasíme či nikoliv, jedná se o proud mj. zastoupený i v českých učebnicích, jak uvidíme níže.

¹¹ Geograficky blízkým příkladem může být sousední Polsko, ve kterém se sice předmětu náboženství v kurikulárních dokumentech věnuje mnohem větší prostor, děje se tak nicméně téměř výhradně skrze optiku katolicismu, jež je s touto zemí historicky spojen mnohem silněji než v případě České republiky (základní přehled kurikula polského ekvivalentu gymnázií například zde: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education>).

I. Pojem náboženství

I.1. Teorie a definice náboženství

The person who knows only one religion does not know any religion.

– Friedrich Max Müller

Religionistika se stejně jako jiné vědecké přístupy pokouší porozumět jevům našeho světa tím, že některé z těchto jevů ohraničí jako pojmy; ve svém zkoumání se pak zaměřuje na popis těchto pojmů, jejich klasifikaci a vzájemné vztahy mezi nimi (Pirsig 2014, s. 60, 64–75).¹² Religionisté tak při svém zkoumání ohraničují pojmy jako „náboženství“, „magie“, „kněží“ či „rituály“ a nachází je v různých časech a kulturách, ačkoli jejich podobnost může být jen minimální. Práce s pojmy je tak obzvláště složitá záležitost pro společenské vědy, které zkoumají neustále se měnící lidské populace a často jsou konfrontovány s jevy, které za sebou mají dlouhou a komplexní historii. V religionistice pak pravděpodobně nenalezneme mnoho obtížněji vymezitelných pojmů než právě pojem *náboženství*, který vědě dává její jméno a pod nějž zahrnujeme nepřeborné množství jevů, které jsou často velmi rozmanité.¹³

¹² Robert Pirsig v knize *Zen a umění údržby motocyklu* nazývá tento proces výběru a klasifikace jako „analytický nůž“, což dobře ilustruje jistou míru násilí, které se nutně dopouštíme, když svět klasifikujeme. Na úrovni jednotlivce tento proces probíhá neustále a je z velké části nevědomý; věda pak tento proces zkázňuje a snaží se s pomyslným analytickým nožem zacházet co nejjemněji: „The application of this knife, the division of the world into parts and the building of this structure, is something everybody does. All the time we are aware of millions of things around us ... these changing shapes, these burning hills ... We could not possibly be conscious of these things and remember all of them because our mind would be so full of useless details we would be unable to think. From all this awareness we must select, and what we select and call consciousness is never the same as the awareness because the process of selection mutates it. We take a handful of sand from the endless landscape of awareness around us and call that handful of sand the world. Once we have the handful of sand, the world of which we are conscious, a process of discrimination goes to work on it. This is the knife. We divide the sand into parts. This and that. Here and there. Black and white. Now and then. The discrimination is the division of the conscious universe into parts“ (Pirsig 2014, s. 72).

¹³ Dalším religionistickým pojmem, jehož vymezení je notoricky obtížné, je pojem *Bůh*. Vezmeme-li pak v úvahu, že náboženství bývá často vymezeno jako „víra v Boha“ či „vztah k Bohu“, je patrné, že obtíže s definicemi jsou religionistice vlastní (viz níže).

V následujících kapitolách bude diskutováno užívání pojmu náboženství a různá vymezení, která se pokouší o co nejpřesnější popis tohoto pojmu. Způsob práce s pojmy ve společenských a humanitních vědách je však často složitější, než by se mohlo na první pohled zdát. A podíváme-li se do didaktických materiálů pro SŠ, samotnou problematiku práce s pojmy ve společenských vědách tam nalezneme pouze okrajově či vůbec; věřím proto, že nebude na škodu věnovat tomuto tématu několik slov.

Přestože dále budu hovořit o pojmu náboženství, následující diskuze by se dala vztáhnout i na celou společenskovědní výuku, neboť učitelé mohou někdy zapomenout, že společenské vědy si nekladou nárok absolutního poznání neměnné objektivní pravdy. Pokud hovoříme o náboženství, je důležité uvědomit si, že tento pojem používáme jako *ideální typ* ve smyslu vymezení zavedeného Maxem Weberem: náboženství považujeme za abstraktum, jehož existence nám pomáhá teoreticky uchopit určité prvky skutečnosti a přiřadit je k určité množině. Weberovo chápání ideálního typu je pro nás nesmírně užitečné, neboť přiznává, že zahrnutí tak velké množiny jevů pod jeden velký pojem je vždy alespoň částečně problematické. Weberovo vymezení proto vystihuje to, jak (nejen) učitelé o náboženství implicitně uvažují, resp. uvažovat by měli:

Ideální typ: tento myšlenkový obraz spojuje určité vztahy a procesy historického života do jediného a v sobě bezrozporného kosmu myšlených souvislostí. Tato konstrukce, získaná myšlenkovým stupňováním určitých prvků skutečnosti, má co do obsahu charakter utopie ... [Ideální typ] je získáván stupňováním jednoho či několika hledisek a sloučením množství jednotlivých difuzních a diskrétních jevů, které se vyskytují tu více, tu méně, místy vůbec ne, a které se spolu s jednostranně zdůrazněnými hledisky spojují ve vnitřně jednotný vnější obraz. Ve své pojmové čistotě se tento myšlenkový obraz nikde ve skutečnosti empiricky nevyskytuje.
(Weber 2009, s. 43–44)

Přesné a neměnné vymezení pojmu *náboženství* ve Weberově pojetí sociálních věd není ani možné – společenské vědy sice pojmy potřebují a jejich tvorba a upřesňování mají smysl, nevypovídají však o skutečnosti z ontologického hlediska. Takové výpovědi ani možné nejsou, neboť se neustále nacházíme v proudu času:

Nabízí se nám přímo nekonečná rozmanitost následně i souběžně se vynořujících a probíhajících procesů „v“ nás i „mimo“ nás. A absolutní nekonečnost této rozmanitosti přetrvává v nezmenšené intenzitě i tehdy, začneme-li izolovaně pozorovat jednotlivý „objekt“ ... pokud se chceme opravdu vážně pokusit i jen popsat tuto „jednotlivost“ vyčerpávajícím způsobem ve všech jejích individuálních složkách, natož pak ji uchopit i v její kauzální podmíněnosti. Veškeré myšlenkové poznání nekonečné skutečnosti konečným lidským duchem proto spočívá na nevysloveném předpokladu, že předmět vědeckého uchopení této skutečnosti tvoří v určitém okamžiku vždy jen jedna její konečná část, že pouze tato část má být „věděni hodná“ a v tomto smyslu „podstatná“. (Ibidem, s. 27)

Definice náboženství mají proto smysl pouze v tomto omezeném významu a snaha o co nejpřesnější vymezení pojmů je sice nutnou součástí společenských věd, je ale vždy nutné uvědomit si jejich kulturní a časovou podmíněnost, a tedy i omezenou platnost.¹⁴ Slovo „ideální“ z Weberova klíčového pojmu neznamena ten „nejlepší“ typ, ale vztahuje se k platónskému vymezení ideje jako vzoru (Ibidem, s. 45); takové vztažení je ale částečně ironické, protože ideální typy si nenárokují absolutní pravdivost, což je staví do protikladu k platónskému pojetí. Podobný pohled na fenomény společenských věd tedy výzkumníkovi přisuzují trochu jinou pozici, než nalezneme v obraze filosofa hledajícího absolutní pravdu; a má-li ideální typ určitý rozměr transcendence, je to v jeho kontinuitě: ideální typy se pokouší přemostit minulost s přítomností a předvídají i budoucnost. Weber tak skrze tento koncept upozorňuje na předtím nepojmenované hranice našich poznávacích schopností souvisejících s tím, že lidské společnosti se neustále mění nejen v prostoru, ale i v čase.

Přestože společenské vědy na středních školách s tímto paradigmatem pracují, neboť Max Weber je přítomen v mnoha společenskovědních učebnicích, troufám si tvrdit, že autoři učebnic, učitelé, žáci a možná i tvůrci kurikulárních dokumentů takto povahu

¹⁴ Důležitou perspektivu nabízí také pohled na historii pojmu náboženství, jeho vznik i změny ve vnímání významu tohoto pojmu. Stručný přehled nabízí například Johnathan Z. Smith v článku *Religion, Religions, Religious* (Smith in Lopez–Taylor 1998, s. 269–284), této otázce se věnuje i Zuzana Černá (2017, s. 45–57, viz také níže). Proměny vnímání pojmu náboženství dle kontextů, ve kterém se používá rozebírá například Timothy Fitzgerald v kapitole *Critical Religion: “Religion” Is Not a Stand-Alone Category* v knize *Religion, theory, critique: Classic and contemporary approaches and methodologies* (King 2017, s. 435–454).

probíraných pojmů většinou nereflektují. Společenskovědní vzdělávací programy i texty se naopak často tváří, že jsou schopné žákům zprostředkovat objektivní a platné informace o skutečném stavu věcí ve světě – někdy možná s nevyslovenou implikací, že pokud jsou věci složitější, než jim je to nyní prezentováno, stačí na získaném poznání zapracovat a bude možné dojít blíže k pravdě.

Tento pozitivistický přístup k poznání, stále tolik vlastní nejen školské výuce, ale i vnímání světa mnohých z nás, formuje pak i to, jak se k věcem světa stavíme:

Chaotičnost a rozpolcenost soudobého prožívání světa je možná podmíněna i tím, že jsme byli dlouho vedeni k tomu, abychom si svět představovali jako součet jednoznačných věcí. Byli jsme vedeni k tomu, abychom předpokládali, že bohatství naší zkušenosti smyslové, myšlenkové i citové (nebo duchovní intuice) je pouhým zdáním, pouhým subjektivním projevem objektivních jsovcen, které pravdivě zachycuje nějaká úroveň objektivního popisu. Následkem takového vedení je ještě posílena naše přirozená lidská nevzdělanost – totiž neochota připustit, že by něco mohlo být jinak, než si myslím; že by to nebylo takové, jak se to ukazuje mé chamtivé touze po ovládnutí toho. (Kratochvíl 1995, s. 165–166)

Obraz poznání, jehož kořeny vychází z Comtova *Kurzu pozitivní filosofie*, staví akademiky, učitele i žáky, do role těch, kteří se každý sám i společně snaží dobrat poznání skutečnosti v její celistvosti – takové poznání je v tomto pojetí někdy možné, jindy je situace taková, že jej nikdy nedosáhneme a lze jej přirovnat k hyperbole: neustále budeme zmnožovat a upřesňovat množství poznatků a tím se blížit ke zcela pravdivému poznání, aniž bychom jej kdy dosáhli. Lidské meze pak v tomto pojetí spočívají právě v nedosažitelnosti všeho, jakkoli napneme své síly. Pokora pozitivisty spočívá v poznání velikosti a komplexnosti světa a malosti člověka.

Webera proto můžeme považovat za myslitele ještě mnohem pokornějšího – velký a komplexní svět je pro nás neuchopitelný nejen co do svého rozsahu, ale i ve své časovosti. Svět je vždy v pohybu a nikdy neexistuje izolovaný v čase a prostoru:

Bez konce se valí proud nezměrného dění vstříc věčnosti. Vždy znovu a jinak zabarveny se utváří problémy kultury, jež hýbou lidmi, a proměnlivým proto zůstává okruh toho, co z onoho vždy stejně nekonečného proudu jednotlivostí pro

nás nabývá smysl a význam, co se stává „historickým individuem“. (Weber 2009, s. 38)

Tváří-li se člověk, že je s to vymezit nějaký pojem v jeho totalitě, ubírá mu jakoukoli hodnotu, neboť veškerá hodnota spočívá právě v pomíjivosti a v tom, že se vždy vztahuje k něčemu (někomu), někde a někdy (Ibidem, s. 45). Weber jako by zde navazoval na myšlenkovou tradici, kterou do západního myšlení přinesl Hérakleitos skrze svůj výrok, že „nelze dvakrát vstoupit do téže řeky“.¹⁵

Jakým způsobem se pak tento věčný Damoklův meč, který visí nad *ideálním typem* náboženství, projevuje v religionistickém bádání? Otázka definování pojmu náboženství je velice důležitá, neboť každá definice je i jakousi *malou teorií náboženství*: to, čím je pojem vymezen, silně vypovídá i o tom, co autor definice považuje za zásadní a podstatné prvky náboženství.

Tento aspekt je silně přítomný u religionistů, kteří jsou k otázce definování náboženství skeptičtí a vzhledem k výše zmíněnému nepřebornému množství jevů, jež se pod něj zahrnují, dospěli až k rozhodnutí tento pojem opustit. Po důkladném výzkumu náboženských kultur a tradic se mnohým badatelům začalo zdát, že při snaze komparovat jednotlivé náboženské směry napříč kulturami, se dostáváme do situace, kdy srovnáváme nesrovnatelné. V roce 1962 tuto myšlenku pregnantně vyjádřil Wilfred Cantwell Smith ve své knize *The Meaning and End of Religion*:

Pojem [náboženství] je nechvalně proslulý obtížemi jej definovat. V posledních několika dekádách jsme byli svědky ohromující rozmanitosti definicí; a žádná z nich nebyla přijata širokou veřejností. V některých případech, kdy jsme svědky opakovaného selhání nalézt konsenzus, uspokojivou odpověď nebo alespoň cestu k takové odpovědi, se ukázalo, že špatně byla položena již otázka. V tomto stavu, kdy nejsme s to ujasnit, co pojem „náboženství“ znamená, se může zdát, že bychom jej měli opustit; jedná se o zavádějící pojem, který neodpovídá ničemu skutečnému a specifickému v objektivním světě. Jevy, které označujeme jako

¹⁵ Překlad zlomku B 91 citován v překladu Zdeňka Kratochvíla (2006).

*náboženské, bezpochyby existují. Nicméně ona představa, že tvoří nějakou samostatnou entitu, je pouze nepodložený závěr.*¹⁶

Smith v knize popisuje pojem náboženství jako západní abstraktní teoretický konstrukt, který neodpovídá vlastně ničemu, co na světě můžeme nalézt,¹⁷ a přestože je schopný zaměřit naši pozornost na jisté aspekty lidské činnosti, ve svém důsledku je spíše neadekvátní a přispívá k izolaci jevů, které bychom měli vnímat v mnohem širším kontextu. Smithova kniha se proto řadí mezi jeden z podnětů, který vedl mnohé badatele spíše dále od snahy náboženství definovat a blíže ke snaze analyzovat pouze konkrétní typy lidského chování a prožívání v daném kulturním kontextu, aniž bychom na takové jevy museli dát jakoukoli všezahrnující nálepkou. Dalo by se říci, že pro tuto skupinu badatelů je proto lepší o náboženství hovořit nikoli ve smyslu pojmové definice, ale spíše ve smyslu rodových podobností, jak je ve svých *Filosofických zkoumáních* popisuje Ludwig Wittgenstein:

*Vidíme složitou síť podobností, které se navzájem překrývají a kříží. Podobnosti ve velkém i v malém. ... nemohu tyto podobnosti charakterizovat lépe než slovem „rodové podobnosti“; neboť takto se překrývají a kříží různé podobnosti vyskytující se u členů nějaké rodiny: vzrůst, rysy obličeje, barva očí, chůze, temperament atd. (Wittgenstein 1993, § 66–67, s. 46)*¹⁸

Pravděpodobně již od dob řecké klasické filosofie máme tendenci hledat jádro dané věci, abychom ji mohli co nejlépe popsat; Wittgenstein ale takový přístup kritizuje, neboť je v něm opomenuta mnohost a proměnlivost světa, kterou zdůrazňoval také zmiňovaný

¹⁶ Cituji podle novější edice (Smith 1991 s. 17); v době svého vzniku by se s uvedeným citátem polemizovalo hůře, dnes je poměrně velkou částí odborné veřejnosti přijímána teorie náboženství Clifforda Geertze (viz níže).

¹⁷ Smith upozorňuje na západní původ pojmu náboženství, který byl západní civilizací použit jako optika nazírání specifických kulturních tradic jiných civilizací. Představitelé těchto kultur pak tento pojem internalizovali skrze dialog vedený s představiteli západních tradic: „A dialectic ensues, however. If one's own "religion" is attacked, by unbelievers who necessarily conceptualize it schematically, or all religion is, by the indifferent, one tends to leap to the defence of what is attacked, so that presently participants of a faith – especially those most involved in argument – are using the term in the same externalist and theoretical sense as their opponents. Religion as a systematic entity, as it emerged in the seventeenth and eighteenth centuries, is a concept of polemics and apologetics“ (Smith 1991, s. 41).

¹⁸ Viz také Šíp (2020, s. 115–117). Ke stručnému přehledu toho, jaký měla Wittgensteinova *Filosofická zkoumání* vliv na otázku definice náboženství viz Franek (2017, s. 200–210).

Max Weber. Rodové podobnosti nefungují jako klasické definice, ale dají se přirovnat k lanu, jehož podstata spočívá v mnohosti různých vláken vztažených k sobě. Odpověď na otázku po povaze náboženství proto z tohoto úhlu pohledu nikdy není možné vyřešit definicí, je ale možné poukázat na spoustu jednotlivých elementů, které tvoří naše chápání tohoto pojmu, aniž bychom přisuzovali jednomu či více prvkům výsostné postavení (viz také Heaton–Groves 2013, s. 126–127).

Tuto Wittgensteinovu koncepci je možné vztáhnout k závěrům mnohých výzkumníků, kteří zdůrazňují spíše nějaké aspekty lidské zkušenosti či života v komunitě, které pak vedou k chování a prožívání běžně označovanému jako náboženské. I veškerá komparace mezi kulturami ale přináší mnohá rizika: jak upozorňuje například Dalibor Antalík, náboženský metajazyk s sebou nese svá úskalí a „konfrontace zdánlivě podobných výrazových prostředků, které však v rozdílných kontextech mohou nabývat rozdílných obsahů, může být tudíž založena na pochybných základech a vézt jen ke zbytečným nedorozuměním“ (Antalík 2005, s. 20). U některých náboženských systémů můžeme hovořit o jejich společných kořenech a také o jisté kontinuitě, u jiných sledujeme určité podobnosti navzdory tomu, že se vyvíjely naprosto izolovaně od ostatních. A i při komparaci náboženských jevů v různých kulturách badatelé často nacházejí společné prvky, ačkoli se jejich nauky a praxe jako celek liší. Některé náboženské systémy si dělají nárok na absolutní platnost svých nauk, a to implikuje možnost jejich vzájemného porovnávání (Ibidem, s. 12), jiné náboženské kultury jsou zaměřené spíše na praxi a věroučná stránka pro ně není tak důležitá, nemusí odpovídat normám dané kultury či by je ani nenapadlo dělat si nárok na pravdivost v našem slova smyslu.¹⁹

¹⁹ Vhodnou ilustrací k této debatě poskytují představy Azandů o čarodějnictví v popisu E. E. Evans-Pritcharda, který strávil několik let u tohoto domorodého kmene a měl možnost seznámit se s mnoha aspekty jejich života. Poté, co rozpoznal několik inherentních logických kontradikcí v Azandských představách o čarodějnictví, Evans-Pritchard konfrontoval několik členů kmene, kteří tyto rozpory sice byli schopni rozpoznat a uznat, ale vůbec jim nezpůsobily žádné starosti: „Azande do not perceive the contradiction as we perceive it because they have no theoretical interest in the subject, and those situations in which they express their beliefs in witchcraft do not force the problem upon them. A man never asks the oracles, which alone are capable of disclosing the location of witchcraft-substance in the living, whether a certain man is a witch. He asks whether at the moment this man is bewitching him. One attempts to discover whether a man is bewitching someone in particular circumstances and not whether he is born a witch. If the oracles say that a certain man is injuring you at the moment you then know that

Tak jako tak mnoho současných badatelů nepovažuje otázku definice náboženství za důležitou a chtějí se soustředit na společné znaky lidského chování a prožívání. Moderní reprezentantkou takového proudu, ačkoli vychází ze zcela jiných metodologických kořenů než výše uváděný Smith, je například Ann Taves:

Domnívám se, že definování „náboženství“ není něčím, co by nám mělo dělat starost. Myslím, že náboženství můžeme jednoduše považovat za abstraktum, které mnozí lidé používají, aby poukázali na sítě navzájem se překrývajících pojmů a koncepcí, které jsou odlišné jazyk od jazyka a kulturu od kultury. (Taves in Orsi 2012)

Taves je jednou z představitelk kognitivní vědy o náboženství (*Cognitive Science of Religion*, dále jen CSR), která se pokouší nahlédnout za náboženskou zkušenost a v náboženském myšlení a preformaci hledají obecnější vzorce lidského myšlení. V případě Taves a autorů, ze kterých čerpá (např. Boyer 2001) hovoříme o přístupu, jehož interpretační optikou je (především) kognitivní psychologie, evoluční teorie a poznatky současné neurovědy; snaha těchto autorů je pak ukázat, jaký způsobem to, co tradičně označujeme jako náboženství, souvisí s hlubšími základy lidské psychiky. Tento interpretační přístup má v současné religionistice poměrně silné místo²⁰ a je zajímavý tím, že v určitém smyslu navazuje na autory, pro které byla autonomie náboženské zkušenosti důležitá méně než některé aspekty náboženského chování, myšlení a prožívání. CSR tak nevznikla sama o sobě, ale navažuje například na významnou dichotomii posvátné – profánní Émila Durkheima či na strukturální antropologii Clauda Lévi-Strausse.²¹

he is a witch, whereas if they say that at the moment he is not injuring you you do not know whether he is a witch or not and have no interest to inquire into the matter. (...) A Zande is interested in witchcraft only as an agent on definite occasions and in relation to his own interests, and not as a permanent condition of individuals“ (Evans-Pritchard 1976, s. 4).

²⁰ O popularitě svědčí publikace těchto autorů v obecných přehledech religionistiky (Orsi 2012), či v době psaní práce vydaný sborník *The Oxford Handbook of the Cognitive Science of Religion* (Barrett 2022).

²¹ V českém prostoru se dílu Durkheima z perspektivy CSR věnoval v nedávné době např. Juraj Franek ve svém článku *Has the cognitive science of religion (re)defined "religion"?* (Franek 2014). Lévi-Strausse pak Pascal Boyer označuje jako „brilantního i problematického předchůdce“ CSR, viz Boyer, Pascal, *Explaining religious concepts: Lévi-Strauss the brilliant and problematic ancestor* (in Xygalatas 2012, s. 164–175).

Prostoj výzkumníků, jejichž definice vyrůstají z výzkumu projevů náboženského života a snaží se náboženství definovat nejčastěji optikou psychologie, sociologie či jiných společenských věd zde budu označovat jako *funkcionalismus*, jejich definice pak jako funkcionalistické. V extrémních příkladech se jedná o badatele, kteří chtějí pojem náboženství zcela opustit,²² častější je ale zaměření na důkladný výklad funkcí konkrétních náboženských fenoménů, jež se pak promítají do jejich pojetí a vymezení náboženství. Společné je také soustředění se na to, *k čemu náboženství slouží* v dané společnosti, oproti snaze vymezit to, co je jeho předmětem. Tento postoj má poměrně hluboké kořeny a v současnosti jej zastává velká část religionistů.²³

Stejně tak ale existuje mnoho vlivných badatelů i myšlenkových škol, kteří *náboženství*, případně *náboženskost* považují za jednu z antropologických konstant a autonomní veličinu, kterou nelze převádět na jiné aspekty lidské činnosti a zkušenosti. V jejich perspektivě je jakýkoli pokus vykládat „náboženství bez náboženství“ redukcionismem, neboť nebere v potaz společný jmenovatel veškeré lidské činnosti a prožívání, který nelze opomíjet. Představa o tom, co je takovým společným jmenovatelem, je pak rozdílná: náboženství bývá někdy interpretováno jako lidská odpověď na zážitky posvátna (viz Otto 1998; viz také *Žijeme spolu*, s. 40), jindy jako vědomí *Nekonečnosti*.²⁴ Veškeré náboženské směry či náboženské chování jsou v tomto pojetí vykládány jako kulturně a historicky podmíněné reakce na totéž: transcendentální zážitky, které vycházejí z jednoho a téhož zdroje (Otto 1998, s. 20–22).

Tento velmi rozmanitý přístup k vymezení náboženství zde budu nazývat jako *substantivismus*, neboť (nehledě na hodnotové soudy o něm) náboženství považuje za jev *sui generis*, který by se neměl převádět na jiné dimenze lidské zkušenosti, byť s nimi může být úzce provázán. Tento proud má v evropském myšlení tradici ještě delší než

²² Ke kritice pojmu náboženství viz ještě například Fitzgerald (1997) či Schilbrack (2013), naopak k obhajobě užívání tohoto pojmu v religionistice viz Geertz (1999).

²³ Jak poznamenává například Daniel Pals, Durkheimovy teoretické závěry umožnily „vznik pravděpodobně neplodnější interpretací teze celého minulého století. Jako svůj základní výchozí bod přijala Durkheimův model velká část sociologických teorií a až do sklonku dvacátého století téměř veškerý antropologický výzkum“ (Pals 2015, s. 417).

²⁴ Tak vymezuje náboženství Friedrich Max-Müller, široce považovaný za zakladatele religionistiky. Viz např. Waardenburg (1973, s. 85–95).

předchozí skupina teoretiků.²⁵ Náboženskost (či posvátno, víra apod.) je mnohými z těchto výzkumníků vnímána jako nezpochybnitelný fakt lidské existence (podobně jako například Kant spatřoval čas jako jednu ze základních apriorních kategorií našeho myšlení) a náboženství pak zkoumají jako reakci na tuto danost. Lze říci, že zatímco vymezení náboženství považují mnozí ve svém výzkumu za ideální typ, předmět náboženství je nadřazenou entitou, která má svébytnou ontologickou povahu, aniž by bylo nutně možné ji vymezit lidskými pojmy.²⁶

Do kategorie definic substantivismu také můžeme přiřadit i myšlenky mnohých klasiků, kteří sice přicházejí s funkcionalistickými teoriemi náboženství (potažmo magie a animismu), ale ve výsledku docházejí k podobným definicím, jako badatelé, kteří náboženství hodnotí pozitivně. Například známá definice Edwarda Burnetta Tylora vymezující náboženství jako „víru v duchovní bytosti“ (viz Pals 2015, s. 36–52) či přísně ateistická definice Richarda Dawkinse považující náboženství za „neústupné mylné přesvědčení, které je v rozporu s přesvědčivými neslučitelnými důkazy.“²⁷ I pokud je postoj badatelů k náboženství negativní a považují je za pouhou iluzi, stále mu – explicitně či implicitně – přisuzují určitou autonomii a odlišnost od všech jiných jevů kolem nás (Dawkins 2009; Lataster 2014); a i proto lze hovořit o substantivistickém vymezení.

Jak bude ještě rozebráno níže, do této tradice řadíme i formulace *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia*, který se k *substantivistickému* vymezení náboženství nehlásí explicitně, z formulací jeho autorů je ale poměrně jasné, že náboženství je považováno za reálně existující konstantu lidské společnosti nerozlučně spjatou s vírou (více viz kapitola II.1.). A substantivistický přístup k náboženství je možné

²⁵ Jak poznamenává Černá při analýze SŠ učebnic: v Evropě „zvítězilo [...] přesvědčení, že každý člověk je náboženský. A již v tomto místě můžeme konstatovat, že se udrželo až do dnešních dní. V analyzovaných učebnicích není zmínka ani o jedné kultuře, která by neměla nějakou formu náboženských představ.“ (Černá 2017, s. 55–57).

²⁶ V západním myšlení tento přístup označujeme jako *negativní teologii*, přesvědčení, že Bůh zcela vzdoruje lidským popisům a je třeba jej vymezit výhradně skrze negativní výpovědi. Kořeny takových představ nalézáme například v novoplatonismu a řadíme do ní velkou část západní mystické tradice (viz například Sokol 1993 či Underhill 2005). Přístup negativních teologů může také sloužit jako jedna z historických ilustrací problémů, spojených s náboženstvím a vymezováním definic.

²⁷ K Dawkinsově vymezení a pojetí náboženství viz Dawkins (2009, s. 25–30, 186–231).

nalézt i ve většině i v učebnic a dalších vzdělávacích materiálů určených pro střední školy (více viz kapitola I.III.).

Jak by se tedy měl současný gymnaziální učitel s mnohostí přístupů k této otázce vyrovnat? Na jednu stranu od pedagogů nemůžeme požadovat, aby sledovali aktuální diskuze mezinárodní akademické komunity k palčivé otázce definice náboženství, jež by pak aplikovali na látku, kterou budou žákům předkládat; na stranu druhou je nutné, aby učitel předkládal žákům látku společenských věd v takové podobě, která není příliš vzdálena aktuálním poznatkům. A i kdyby daný pedagog zcela přistoupil na přístup substantivistický, problémům se tím nevyhne. Jen při snaze nalézt společný jmenovatel významných náboženských systémů je situace poměrně komplikovaná, a i mezi teoriemi, které chápou náboženství jako jev *sui generis*, panují velké neshody mezi vymezením onoho klíčového pojmu. K tomu je třeba připočít, že RVP-G věnuje tématu religionistiky minimální pozornost a lze se domnívat, že autoři ani nereflektovali potřebu takové otázky.²⁸ Mnoho učitelů navíc často v rámci své přípravy ani nemělo možnost proniknout hlouběji do problematiky definice náboženství, pokud o ní vůbec mají nějaké povědomí (Černá 2017, s. 43). Platí proto, že mnozí pedagogové jsou v takové situaci přímo či nepřímo odkázáni na učebnice a další vzdělávací materiály, ve kterých se téma probírá. Než se však zaměřím na téma definice náboženství v učebnicích a dalších didaktických materiálech určených pro gymnázia, je třeba důkladněji prozkoumat vymezenou dichotomii funkcionalismu a substantivismu, se kterou bude zbytek práce operovat, a také její limity a nedostatky.

²⁸ Zde se nechci stavět do pozice, kdy bych autorům RVP-G cokoli vytýkal; vytvoření podobně komplexního vzdělávacího dokumentu muselo představovat velkou výzvu a je pochopitelné, že tvůrcům možná ani podobná otázka nepřišla na mysl. Ve středoškolské realitě však pedagogové na tuto otázku musí nabídnout nějakou odpověď (či se takové odpovědi záměrně vyhnout).

I.II. Substantivismus a funkcionalismus jako možná typologie definic náboženství

Jak jsem ukázal v předchozí kapitole, *náboženství* je pojem problematický i mimo prostřední gymnázií. Mezi odbornou veřejností dodnes nepanuje konsenzus v otázce, jak tento pojem definovat, co vše pod něj můžeme zahrnout, ani v tom, zda je vůbec žádoucí tento pojem používat (viz Arnal 2000; Smith 1991; Černá 2017). Práce s tímto pojmem je relativně užitečná, vycházíme-li z konkrétní náboženské tradice (či tradic, u kterých lze pozorovat kontinuitu,²⁹ jak tomu je např. u abrahámovských náboženství), při srovnávání ve větším měřítku však narážíme na další a další problémy a jsme konfrontováni s otázkou, které prvky pod tento pojem zařadit a které již nikoli.

Chápání slova *náboženství* se navíc měnilo napříč prostorem i časem a religionisté tento problém řešili již od samotného vzniku své vědy.³⁰ Je tak pravděpodobné – i vzhledem k absenci jednoznačného rozumění tomuto pojmu v dnešní době – že vnímání celé této problematiky se bude za několik dekád lišit od způsobu, kterým se s touto otázkou vyrovnává současná religionistika. A stejně tak je pro nás nemožné vrátit se do minulosti a dokonale porozumět tomu, jak obsah tohoto pojmu chápali lidé dob minulých. Podobné snažení je ale důležitou součástí vzdělání, neboť přestože jejich vnímání prochází změnami, náboženské pojmy, předměty, rituály či příběhy tu s námi zůstávají a vytváří jistou kontinuitu mezi minulostí, současností a pochopitelně i budoucností (viz Tarkovsky 1979, s. 78).

Dichotomie substantivismu-funkcionalismu, představená v předchozí kapitole, se snaží o rozpoznání společných jmenovatelů u teorií náboženství vycházejících z rozdílných metodologických kořenů a je převzata z textu *Defining „Definition“* Williama Arnala (Arnal 1997). Arnalův text je pouze jednou z polemik věnujících se typologii religionistických přístupů k náboženství, ale je specifický tím, že se zaměřuje přímo na

²⁹ „Srovnávat lze danosti, jež se vyskytují ve společnostech a náboženských skupinách, které mají nějakou dějinnou vazbu: buď společný původ, nebo kulturní (či jiné) vztahy, které je během jejich vývoje ovlivňovaly a byly příčinou případných výpůjček. Komparaci lze tedy ospravedlňovat historicky.“ (Antalík 2005, s. 18)

³⁰ Za prvního etablovaného akademického religionistu je považován Friedrich Max-Müller; a právě od něj máme tedy první vpravdě religionistickou definici náboženství. Viz Pals (2015, s. 23–27).

otázku definice náboženství. Arnal vymezuje dvě oblasti a shrnuje jejich nejdůležitější prvky:³¹

Znaky	Substantivistické definice	Funkcionalistické definice
Základ definice	Ontologická výpověď	Funkce
Smysl náboženského jazyka	Odkazuje na náboženské objekty	Symbolický, komunikace
Obsah	Transkulturní	Arbitrární, ovlivněný místem a časem
Referent	Nadpřirozený	Přirozený
Hodnocení náboženství	Dobré či špatné	Často bez hodnocení

Obrázek 1: Dichotomie Williama E. Arnala

Substantivistické definice často pracují s náboženstvím (vírou, posvátnem, Bohem³² apod.) jako kategorií *sui generis*, jež je transkulturní a přísluší jí určité typické znaky. Funkcionalistické definice naopak náboženskou nauku i praxi vidí často v kontextu jiných společenských daností, které tradičně za náboženské nepovažujeme, a věnují se tomu, jakou funkci tyto náboženské fenomény mají. Autoři řazení k funkcionalismu také často poukazují na propojení jednotlivých kategorií naší kultury a problematizují „vyjmutí“ náboženství z jiných kontextů, neboť vytvoření takových mantinelů nám může bránit porozumění náboženství ve všech jeho formách. Jako příklad uvádí Arnal dva klasiky religionistiky, kteří pěkně zapadají do výše vymezených kategorií: jsou jimi Rudolf Otto jako představitel substantivismu a Émile Durkheim jakožto představitel funkcionalismu. Rudolf Otto tvrdí, že posvátno „žije ve všech náboženstvích, tvoří to přímo jejich jádro a bez toho není náboženství náboženstvím“ (Otto 1998, s. 21). Náboženství je pak v Ottově pojetí vztah člověka k posvátnému. Lidská zkušenost s posvátnem může mít

³¹ Arnalovo rozlišení jsem mírně poupravil a jako funkcionalismus označil skupinu teorií, které Arnal nazývá „Culturalist definitions“, neboť *funkce* je často tím nejzajímavějším, na co se teorie soustředí a často si kladou nárok na výpovědi, které se netýkají jen té dané kultury, ale výzkum náboženské teorie i praxe jedné kultury má často výpovědní hodnotu, jež její kontext překračuje a má výpovědní hodnotu i o kultuře naší. Obdobně také Pals užívá rozlišení substantivistických i funkcionalistických definic i teorií náboženství, aby zeširoka uvedl přístupy k náboženství, o kterých ve své knize hovoří (Pals 2015, s. 30–32).

³² V práci rozlišuji singulár *Bůh* s velkým písmenem, jak se běžně užívá v křesťanství a dalších monoteistických náboženstvích. Naopak pro polyteismy typický plurál *bohové* píše standardně s malým písmenem, a to i když v práci odkazují na jednoho z polyteistických bohů. Výjimku tvoří materiály, jež pro tento pojem i v singuláru užívají malé písmeno, neboť v takovém případě používám stejný zápis i v částech práce, které se na tyto materiály odkazují.

různorodé podoby, ve většině případů v lidech ale zanechává hlubokou stopu a vede je k reflexi svých zkušeností a snaze své setkání s posvátnem určitým způsobem vyjádřit a předat je ostatním. Zkušenosti posvátna mohou být různé a lidé jsou různí jak na rovině individuální, tak na rovině kulturní; tyto odlišnosti pak vedou k tomu, že různé doby a různé kultury hovoří o posvátnu rozličnými způsoby: zkušenost posvátna tak může být vyjádřena v mýtech a náboženských příbězích, v rituálu, v umění apod. Protože jsou tyto výtvoři zasazeny vždy v daném historickém a kulturním kontextu, porozumět jim mohou lépe lidé z daného času a místa než někdo oběma těmito kontextům vzdálený. Zároveň tyto rozmanité pokusy o předání zkušenosti posvátna dalším lidem pak v čase žijí vlastním životem, zanikají, mění se či prochází určitým vývojem; může se proto stát, že některé z nich se stanou hůře srozumitelné i pro příslušníky kultury, z níž původně pocházejí. V jádru všech těchto výpovědí je však vždy odkaz na posvátno jako kategorii *sui generis*. Zkušenost s posvátnem je pak klíčem k pochopení nejen náboženství, ale i k plnému porozumění Ottovy teorie náboženství. Otto jednu z prvních kapitol knihy uvádí slovy: „Vzpomeňme si na chvíli silného a pokud možno jednostranného náboženského vzrušení. Kdo toho není schopen nebo takový pocit nikdy nezažil, nechť prosím dále nečte,“ (Ibidem, s. 23) z čehož poté vyplývá i výzva namířená opačným směrem: pokud čtenář měl takový zážitek, o němž Otto hovoří, nechť se nyní své rozumění posvátnu snaží vztáhnout k různým výpovědím o něm a posoudit, do jaké míry dané výpovědi rezonují s jeho vlastním pohledem. Ottova teorie má tedy ambici vypovídat o všech jevech, které označujeme jako náboženské, a jeho měřítko má fungovat jako transkulturní nástroj porozumění rozličným náboženským jevům; splňuje tedy všechny parametry Arnalovy kategorie substantivismu.

Příklad Ottovy teorie rovněž dobře ilustruje častý prvek substantivistických přístupů k vymezení náboženství: křesťanství a další teistická náboženství do jejich definic často „zapadají lépe“, zatímco náboženství, která nemají koncepci Boha či bohů, mohou být takto definována s jistými obtížemi. Mezi autory substantivistických definic nalezneme značnou část religionistů identifikujících se s křesťanskou vírou, či přímo několik teologů. V českém prostředí je to například Jan Heller (Heller a Mrázek 1988) či Ivan Odilo Štampach (2008), v zahraničí pak již zmiňovaný Rudolf Otto, Jacques Waardenburg (1997), Antoine Vergote (1996), ale i Edward Burnett Tylor (viz Pals 2015, s 36–52). Tato

korelace není absolutní a křesťanské vyznání rozhodně nemusí být cestou vedoucí k tomu či onomu typu definice, nicméně zásadní postavení křesťanství v substantivistických vymezeních je poměrně důležité i pro pochopení kritiky takových definic.

Definice funkcionalistické jsou totiž poměrně často definicemi autorů, kteří často, byť ne nutně, berou ohled na kultury mimoevropské a jejich závěry plynou také ze zaměření na neteistická náboženství. Klasickým příkladem je vymezení, jež nalezneme v knize *Elementární formy náboženského života* Émila Durkheima.

Durkheim skrze poukaz na buddhismus a džinismus problematizuje definování náboženství jako víry v existenci duchovních bytostí (Durkheim 2002, s. 37–44) a zdůrazňuje, že součástí náboženských jevů není jen víra, ale i určité typické praktiky. Náboženství následně prizmatem sociologie definuje jako „jednotný systém víry a praktik vztahujících se k posvátným věcem, to jest k věcem odtažitým a zakázaným; systém víry a praktik, které sjednocují všechny své přívržence v jediném morálním společenství nazývaném církev“ (Ibidem, s. 55–56). Podobně jako Otto také Durkheim zavádí specifickou terminologii pro výzkum náboženství, a to pojmy posvátné a profánní. Stejně jako u Otta se tyto pojmy vztahují k určité antropologické konstantě, avšak na rozdíl od Otta pojetí referentem těchto pojmů není transcendentní skutečnost, ale jedná se o kategorie sociologické: každá společnost má ze své podstaty implicitně vymezené kategorie posvátného a profánního, jimiž strukturuje prostor, čas i další své aspekty. Náboženství je pak transkulturní fenomén, který s těmito jevy dokáže pracovat tak, aby z toho měla prospěch samotná společnost: „Náboženství působí jako nositel sociálních postojů, zajišťuje symboly a rituály umožňující lidem vyjádřit hluboké emoce, které je poutají k jejich vlastnímu společenství“ (Pals 2015, s. 148). Tyto významy náboženských obsahů Durkheim odhaluje u australského totemismu, v němž spatřuje *elementární formu* náboženství. A pokud bychom se omezili jen na prostý popis takové formy, bude pro nás nesrozumitelná a nesmyslná – se správnými metodologickými nástroji jsme ale schopni porozumět jejich pravému významu. Dokonce ani emické významy,³³ které mají dané náboženské praktiky mít, nejsou důležité, protože zásadní

³³ V sociokulturní antropologii se rozdělení emický a etický používá přednostně pro zdůraznění statusu výzkumníka ve zkoumané kultuře. *Emický* zde označuje popis či perspektivu, jež vychází přímo z kategorií

důraz není položen na to, co daná přesvědčení a rituály „tvrdí o bozích či o světě, ale na jejich *funkci* – na to, co v kontextu společnosti *dělají* pro ty, kdo podle nich žijí. Pravou povahu náboženství nesmíme hledat na jeho povrchu, ale pod ním.“ (Ibidem, s. 153). Durkheim proto tvrdí, že každé náboženství musí být interpretováno ve vlastním kulturním kontextu, protože právě v něm mají náboženské jevy skutečný a hluboký význam, zároveň ale platí, že pravý význam těchto jevů nahlédneme teprve poté, co rozklíčujeme jejich *funkci* v dané společenské struktuře.³⁴

Obě popsané koncepce zapadají do Arnalem vymezených kategorií, ale není tomu tak u všech definic. Arnal sám přiznává, že ne všechna vymezení je jednoduché zařadit pod jednu či druhou kategorii a jako příklad uvádí dalšího autora, jehož porozumění náboženství je také silně postaveno na znalosti nezápadních kultur. Antropolog Clifford Geertz náboženství definuje jako *kulturní systém*, neboť v Geertzově pojetí kultura není jen soubor lidských výtvorů (materiálních i nehmotných), ale především vzorec významů, které lidé nosí sami v sobě a komunikují je s ostatními (Pals 2015, s. 356). V rámci každé kultury existuje několik kulturních systémů, jež mají určitá specifika a odlišují se od systémů jiných; a náboženství je takovým systémem, u něhož můžeme pozorovat určité typické znaky: „Náboženství je systém symbolů, které v lidech ustavují silné, pronikavé a dlouhotrvající nálady a motivace tím, že formulují pojmy obecného řádu bytí a obdařují tyto pojmy takovým nádechem skutečnosti, že se tyto nálady a motivace zdají jedinečně realistické“³⁵ (Geertz 2000, s. 107). Systém symbolů

a představ aktérů jednání, příslušníků daného společenství či kultury; *etický* popis či perspektiva vychází z pozice vnějšího pozorovatele. Viz například Soukup (2015).

³⁴ Zde je nutno podotknout, že Durkheimův náhled na náboženství se vyvíjí a jeho pozdější interpretace se zaměřují na další aspekty toho, jak jsou náboženské představy a praktiky provázány se sociální strukturou a dalšími představami daných společenství. Jak upozorňuje Radek Chlup v doslovu *Osmi teorií náboženství*, Durkheimova spolupráce s Marcelem Mausse byla proto zásadní pro budoucí strukturalistické práce o náboženství: „Durkheim... vidí náboženství i jako způsob, jak dát smysl světu tím, že jej rozčleníme do jasných kategorií a postulujeme pravidla pro jejich vzájemné vztahy. Klasifikace pochopitelně není nijak specificky náboženským úkonem, nicméně náboženství při ní hraje klíčovou roli – neboť tím nejzákladnějším klasifikačním úkonem je rozdělení mezi posvátným a profánním“ (Pals 2015, s. 442; Durkheim & Mauss 1903). Vycházíme-li však pouze z Durkheimovy definice (formulované v *Elementárních formách*), jeho přiřazení k funkcionalismu – v mezích středoškolské výuky – je zcela opodstatněné.

³⁵ „A religion is: (1) a system of symbols which acts to (2) establish powerful, pervasive and long-lasting moods and motivations in men by (3) formulating conceptions of a general order of existence and (4) clothing these conceptions with such an aura of factuality that (5) the moods and motivations seem uniquely realistic“ (Geertz in Banton 1966, s. 16).

prostředkuje lidem v dané kultuře určitý význam, který je spojený s určitými emocemi a motivacemi a souvisí i s určitou ontologií: tedy s tvrzením, jak se to s věcmi na světě má. Tento řád má pak specifický nádech *skutečnosti*,³⁶ který v lidech rovněž rezonuje i na emocionální úrovni, což jej odlišuje například od vědeckých výkladů řádu světa, jež mají v různých kulturách také své místo. Arnal definici klasifikuje primárně jako funkcionalistickou, neboť je v ní věnován velký prostor tomu, čeho tento kulturní systém v dané společnosti dosahuje; nicméně díky tomu, že Geertz nezapomíná zohlednit i specifickou povahu náboženských obsahů, je s to nabídnout definici, která obsahuje prvky z obou kategorií a obecně poukazuje na to, že substantivismus a funkcionalismus jsou možná kategorie příliš hrubé. Proto Geertzova definice představuje velmi vlivné vymezení náboženství (Arnal 1997, s. 26), v porovnání s většinou jiných definic je ale výrazně komplexnější. Jak poznamenává Pals „tento popis nemůže nikdo pokládat za stručný, jasný a jednoduchý,“ (Pals 2015, s. 357) a jeho správné pochopení je podmíněno důkladnou znalostí Geertzovy teorie.

V relativně nedávné době se o podobně mnohvrstevnatou definici pokusil i Bruce Lincoln v knize *Holy Terrors: Thinking about Religion after September 11*; a podobně jako v případě Geertzovy definice se i zde jedná o formulaci komplikovanou, nicméně komplexní. V Lincolnově pojetí:

Náboženství je:

- 1) *diskurz, jehož zaměření překračuje lidské, světské a kauzální a který si nárokuje podobně transcendentní status;*
- 2) *soubor praktik, jejichž cílem je vytvořit správný svět a/nebo správné lidské bytosti, a to na základě náboženského diskurzu, k němuž se tyto praktiky vztahují;*
- 3) *společenství, jehož členové vytváří své identity s odkazem na náboženský diskurz a jeho přidružené praktiky;*
- 4) *instituce, jež reguluje náboženský diskurz, praktiky a komunitu, zajišťuje jejich trvání a upravuje je dle nutnosti, zatímco současně trvá na jejich věčné platnosti a transcendentní hodnotě.³⁷*

³⁶ Více k definici viz Geertz (1966, s. 16–23) a Pals (356–360).

³⁷ Religion is: (1) A discourse whose concerns transcend the human, temporal and contingent, and that claims a similarly transcendent status. (2) A set of practices whose goal is to produce a proper world

I tato definice je s to překročit kategorie z diskutované dichotomie a pravděpodobně je sama o sobě i srozumitelnější než definice předcházející; nicméně jak Lincolnovo, tak Geertzovo komplexní vymezení by pro většinu studentů gymnázií představovalo stále ještě dost obtížně srozumitelné texty a jejich užití ve středoškolské výuce by vyžadovalo důkladné vysvětlení a kontextualizaci ze strany učitelů. I další definice, jež jsou s to překročit Arnalovu dichotomii, se vyznačují obtížnější srozumitelností či větším rozsahem, a je tedy otázkou, představují-li vhodnou alternativu k definicím kratším.³⁸

Arnalovo shrnutí religionistických definic a teorií náboženství do dvou větších tříd není ojedinělý pokus, a proto se zde zastavím ještě u dvou pokusů systematizovat teorie (a tedy i vymezení) náboženství do souhrnných kategorií.

První zmíněná koncepce je z hlediska této disertační práce významná tím, že pochází od českého religionisty a není příliš odlišná ve srovnání s vymezením Arnalových množin. Ve své knize *Naturalismus a protekcionismus ve studiu náboženství* Juraj Franek vytváří podobné schéma teorií náboženství: *protekcionismus*, který náboženství vysvětluje jako kategorii *sui generis*, neredukovatelnou na jiné aspekty lidské zkušenosti a *naturalismus*,

and/or proper human subjects, as defined by a religious discourse to which these practices are connected.
(3) A community whose members construct their identity with reference to a religious discourse and its attendant practices. (Lincoln 2003, s. 5–7).

(4) An institution that regulates religious discourse, practices, and community, reproducing them over time and modifying them as necessary, while asserting their eternal validity and transcendent value.

³⁸ Podobně důkladnou snahu o definování je možné nalézt v článku Martina Southwolda „Buddhism and the Definition of Religion“; Southwoldově definici je proto věnován prostor i ve třetím oddílu práce a *Příloze III*: „Roughly, then, anything which we would call a religion must have at least some of the following attributes:

- (1) A central concern with godlike beings and men’s relation with them.
- (2) A dichotomization of elements of the world into sacred and profane, and a central concern with the sacred.
- (3) An orientation towards salvation from the ordinary conditions of worldly existence.
- (4) Ritual practices.
- (5) Beliefs that are neither logically nor empirically demonstratable or highly probable...
- (6) An ethical code, supported by such beliefs.
- (7) Supernatural sanctions on infringements of that code.
- (8) A mythology
- (9) A body of scriptures, or similarly exalted oral traditions.
- (10) A priesthood, or similar specialist religious elite.
- (11) Association with a moral community.
- (12) Association with an ethnic or similar group.“ (Southwold 1978, s. 370–371).

který se snaží vysvětlit náboženství skrze poukaz na jiné lidské aktivity či místo náboženských doktrín a praxe v daném sociálním kontextu (Franek 2017, s. 18–19).

Rozdělení je na první pohled velmi podobné dichotomii substantivismus-funkcionalismus a do obou pojetí by se bez problémů daly zařadit zmiňované přístupy Rudolfa Otta i Émila Durkheima. Nicméně na rozdíl Arnala, který přiznává, že ne všechny přístupy můžeme jednoznačně označit danou nálepkou (Arnal 1997, s. 27), Franek kategorie obou přístupů chápe výlučně: protekcionismus jakožto apriorně pro-náboženský postoj badatelů, kteří obhajují výsostné postavení náboženství jako antropologické konstanty (a tím i nepřímo obhajují religionistiku jako vědu). Naturalisté pak vysvětlují náboženské fenomény optikou sociologie, psychologie či dalších (společenských) věd a tím je redukují na jiné úrovně lidské zkušenosti. Protekcionisté považují náboženství za lidskou reakci na reálně existujícího Boha či posvátno, zatímco naturalisté považují náboženství (a jeho předměty) za iluzi. Franek proto považuje protekcionismus za neredukcionistický, protože ve výkladech počítá s reálnou existencí náboženských obsahů, zatímco naturalismus je nutně redukcionistický, neboť vše náboženské vykládá nenáboženskou optikou. Franek následně uzavírá, že pokud se jakýkoli badatel v rámci své práce³⁹ snaží vyjádřit k povaze náboženství, musí jeho přístup spadat do jedné z těchto kategorií (Franek 2017, s. 84–85).

Jak ale upozornil Radek Chlup, taková typologie religionistických teorií je z mnoha hledisek problematická. Ve Franekově pojetí je nereduktivní pouze protekcionismus, přestože část autorů, jež autor řadí do naturalismu, se o podstatě náboženství či existenci nadpřirozených sil nevyjadřuje a popisuje pouze určité prvky sdílené náboženské zkušenosti, o kterých lze vypovídat skrze optiku antropologie či sociologie. Franek také vymezuje několik bodů, skrze něž je možné definovat religionistickou teorii jako naturalistickou či protekcionistickou⁴⁰ vlastní oběma přístupům, přestože u

³⁹ Franek ale uznává, že badatelé mohou studovat náboženské fenomény, aniž by se nutně vyjadřovali i k otázce povahy náboženství samotného – příkladem mohou být antropologové, kteří se zabývali důkladným studiem kultur, aniž by posuzovali povahu či pravdivost náboženských představ kultury, kterou se zabývali. Klasickou ukázkou takového výzkumu může být např. již zmiňovaný Evans-Pritchard (1973).

⁴⁰ Chlup ve své studii shrnuje Franekovy názory následovně: „Naturalistické paradigma tak v jeho očích implikuje (1) snahu o vysvětlení náboženství pomocí psychologických nebo sociologických mechanismů, které samy postrádají náboženský charakter, (2) redukcionismus, (3) přesvědčení, že náboženství je iluzí a božstvo je mentální koncept, kterému ve skutečnosti nic neodpovídá. Protekcionistické paradigma

některých teoretiků tyto body nejsou přítomny všechny a navzájem se často ani logicky nevyklučují.⁴¹ To je v přímém rozporu s Franekovou tezí, že „prostor teorie a metodologie studia se ... pŕlÍ na dva základní tábory, které jsou vzájemně jen stěží slučitelné ... náboženství v kontextu naturalistického paradigmatu je ... vždy iluzí a [protektionistické paradigma] předpokládá, že náboženskou zkušenost nereduktivně vysvětlit nelze, protože jejím základem a původcem je reálně existující božství“ (Franek 2017, s. 245). A přestože existuje mezi teoretiky náboženství mnoho obtížně slučitelných představ, zjednodušené rozdělení na dva nesmiřitelné tábory badatelů je příliš ostré a může vést ke snaze vidět religionistické teorie černobíle – a tak být i cestou k jejich nepochopení.⁴²

Typologie religionistických teorií jsou totiž obecně založeny na snaze mnoho přístupů generalizovat⁴³ a zařazením pod jednu či druhou kategorii se vždy ten, kdo takové zařazení činí, dopouští určitého násilí, neboť typologie jsou málokdy schopné postihnout

naopak předpokládá (1) rozumění, které je s vysvětlením neslučitelné, (2) nereduktivní přístup, (3) víru v reálně existující božství, které je základem a původcem náboženské zkušenosti,“ a dále se ptá: „Je to ale opravdu tak, že všechny tři rysy musejí jít vždy ruku v ruce? Musí například rozumění vždy předpokládat víru v reálně existující božství? Musí naopak vysvětlení pomocí nenáboženských pojmů předpokládat redukcionismus? A musí z něj plynout, že náboženství je iluzí? Franek nikde jednotlivé rysy svých definic samostatně neprobírá a prostě je jen kombinuje tak, aby působily jako nedělitelně spjaté.“ (Chlup 2019, s. 170)

⁴¹ Proto by pravděpodobně bylo lepší hovořit např. o tendencích badatelů blížit se spíše protektionismu či naturalismu.

⁴² Teorie, které dle Chlupa dobře ilustrují obtížnost jednoznačného zařazení pod kategorie naturalismu či protektionismu, jsou například antropologické práce Victora Turnera a Mary Douglasové, neboť tito autoři podávají vědecké vysvětlení náboženských jevů, aniž by je nutně redukovali: „Douglasová a Turner názorně ukazují, jak je možné i v rámci vědeckého sekulárního jazyka konceptualizovat hraničnost, aniž bychom ji prezentovali jako iluzorní a plně převoditelnou na pozitivní pojmové kategorie. Jejich výklad je přitom plně vědecký a nijak se nevyslovuje k otázce toho, zda za hranicemi našeho světa opravdu něco je. Koncepty „liminality“, „chaosu“ či „anomálií“ se vyjadřují pouze o hranicích našich sekulárních kategorií a ukazují, že tyto hranice jsou z dobrých důvodů lidmi ve většině společností zakoušeny jako mocné a ambivalentní. Zatímco náboženský diskurs nabízí různé pozitivní kontraintuitivní obrazy, které se povahu oné tajuplné zóny za hranicemi snaží zachytit, Douglasová a Turner ji chápou pouze jako důsledek nevyhnutelné omezenosti jakýchkoli našich řádů, jako virtuální pole alternativních možností, které je sice v nějakém ohledu jen naší projekcí, ale to mu nijak neubírá na síle a závažnosti“ (Chlup 2019, s. 183) Dále Chlup přidává i svůj vlastní náhled na povahu náboženství (Ibidem, s. 180–181).

⁴³ Práci Juraje Franeka považuji za důležitý příspěvek do české religionistiky, neboť autor se snaží pomocí redukce dívat na různé teorie náboženství tak, aby bylo možné nalézt společné jmenovatele – a tento proces lze vnímat i jako potenciál pro nové úvahy o náboženství skrze specifickou metodologii – a s podobnými cílem je použita Arnalova redukce v této práci. Ve Franekově koncepci jsou nicméně obě skupiny teorií velmi přísně ohraničené a navzájem exkluzivní, ačkoli celá situace je mnohem složitější. Proto věřím, že Arnalova dichotomie představuje lepší optiku pohledu na problém definování náboženství v SŠ výuce.

všechna specifika probíraných teorií. Pro ilustraci jiné aplikace tohoto analytického nože na přístupy studia náboženství mohu ještě zmínit další typologii, jež je představena ve sborníku *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion: A Reader* (McCutcheon 2005). Russel T. McCutcheon v knize vymezuje čtyři možné přístupy k výzkumu náboženství, jejichž rozdělení spočívá v postoji výzkumníků ke kategoriím emickým (tj. kdy pozorovatel popisuje jevy zevnitř daného systému a používá jeho jazyk) či etických (tj. kdy se jedná o pozorovatele vnějšího). McCutcheon na tomto rozdělení vymezuje *rozumění* a *vysvětlení* jako dva principy, ke kterým se výzkumníci vztahují různými způsoby.

Rozumějící přístup je podle něj vlastní badatelům, kteří svou interpretaci náboženských jevů staví na snaze porozumět tomu, jak dané náboženství vidí lidé, kteří k němu cítí příslušnost. Náboženství je v této koncepci chápáno jako autonomní jev lidské existence, do něž je nutné proniknout, aby bylo možné dojít k porozumění a fenomén smysluplně popsat. Je tomu jak v případě, kdy se takový badatel hlásí ke zkoumané náboženské komunitě, tak i v případě, kdy se je na základě určité metody snaží popsat z perspektivy tzv. *insidera*. Typickým příkladem takového přístupu může být výše uváděný Rudolf Otto a linie autorů řazených do *fenomenologie náboženství*, jejichž společným jmenovatelem je právě důraz na autonomní povahu daného jevu (viz např. Eliade 2004, 2011 či Waardenburg 1978).

Naopak badatelé, jimž jde o vysvětlení, se pokouší o přístup k náboženským fenoménům skrze přijetí určité vědecké metodologie a interpretují dané fenomény pomocí těchto specifických nástrojů. Jsou v zásadě přesvědčeni, že lidské myšlení, prožívání i chování podléhá určitým pravidlům a že jen nezaujatý badatel se správnými teoretickými nástroji může mít od pozorovaného odstup, díky čemuž je schopen náboženské fenomény lépe popsat i interpretovat. Do této kategorie by bylo možné zařadit například výše zmiňovaného Émila Durkheima, typickým příkladem jsou ale i psychoanalytické teorie Sigmunda Freuda, jež redukuje komplexní náboženské jevy pouze na jejich psychologický aspekt (viz např. Pals 2015, s. 78–113).

Třetí možný přístup McCutcheon nazývá metodologický agnosticismus: přesvědčení, že badatel by neměl vynášet soudy o ne/pravdivosti zkoumaného, a že tudíž není tedy důležité, jedná-li se o člověka vně či uvnitř zkoumaného fenoménu. Takové východisko

je často společné pracím ze srovnávací religionistiky, která porovnává podobné fenomény napříč náboženskými tradicemi, aniž by explicitně preferovala tu či onu náboženskou tradici. Vymezuje-li McCutcheonův sborník pozice výzkumníka v polaritě insider–outsider, v tomto přístupu stojí badatel v jistém smyslu uprostřed mezi nimi (Donovan in McCutcheon 2005, s. 135). A i v případě, že naprostou neutralitu považujeme za nedosažitelný cíl, výzkumník by se měl snažit uzavřít své vlastní přesvědčení a o neutralitu usilovat skrze několik kroků: Peter Donovan ve své eseji *Neutrality in Religious Studies* poukazuje například na to, že slovník evropských badatelů píšících o mimoevropských tradicích se od vzniku vědy značně změnil a je na něm patrná nižší míra zaujatosti a preferencí vlastních tradic (Ibidem, s. 240).

Posledním přístupem je postmoderní perspektivismus, který odmítá představu objektivitu, o níž se snaží přístup druhý, stejně tak odmítá představu neutrality, ale naopak staví do popředí postavu výzkumníka jako nutně neobjektivní faktor jakéhokoli zkoumání. Jak například uvádí Karen McCarthy, když hovoří o svém vlastním antropologickém výzkumu: „abych sdělila pravdu, nestačil pouze dostatek vytrvalosti a pečlivosti, abych popsala všechna fakta správně, ale bylo také nutné mít dostatek sebereflexe a sdílet se čtenáři svůj pohled na věc (jinými slovy: svou zaujatost), aby si mohli vytvořit vlastní názor. Věřím totiž, že perspektiva autora je víc než jen souhrn faktů, které se dají vyjmenovat v úvodu a poté je možné je zapomenout. Rozhodla jsem se psát o sobě jako o jedné ze zúčastněných postav“ (McCarthy in McCutcheon 2004, s. 352). Tato role zúčastněného badatele je podle zastánců postmoderního přístupu nevyhnutelná, a i badatelé, kteří se pokouší o nezaujatou komparaci, jsou nutně neobjektivní. Jejich zaujatost může spočívat například v tom, jaké jevy se rozhodují srovnávat, protože už v tomto zaměření se zrcadlí jejich vlastní preference, osobní historie, jejich teoretická východiska či ideologie, z nichž jejich volby vědomě či nevědomě vyrůstají. Dle autorů hlásících se k postmodernímu přístupu proto musí být součástí jakéhokoli zkoumání i důkladná sebereflexe.

McCutcheonova typologie tak nabízí klasifikaci teorií náboženství podle jiného měřítka, než nabídl ve své knize Juraj Franek, nicméně její aplikace na otázku definice náboženství je obtížnější. Jak bude probráno níže, perspektiva religionistiky by podle kurikulárních dokumentů měla být nekonfesní a objektivní, což by mohlo naznačit afinitu k přístupu

metodologického agnosticimu – nicméně formulace RVP-G jsou velmi stručné a daly by se smysluplně vztáhnout ke všem čtyřem přístupům, o nichž McCutcheon hovoří; aplikovat popsané přístupy ke zkoumání náboženství na užší problematiku definování náboženství je rovněž obtížnější než v typologii představené výše.

Z těchto důvodů v práci používám právě dichotomii Williama Arnala, jehož substantivismus a funkcionalismus jsou volněji vymezené kategorie, navíc vztažené přímo k definicím náboženství. Vedle výše popsaných typologií pak existují i typologie další⁴⁴, a je proto třeba znovu zdůraznit, že arnalovské kategorie substantivistických a funkcionalistických definic nejsou ultimátním metodologickým nástrojem, kterým je možné definice náboženství klasifikovat. Obě kategorie je třeba považovat pouze za *ideální póly*, k nimž se mohou jednotlivé definice v mnohém blížit či vzdalovat na základě několika znaků, jež mohou sdílet s tím či oním pólem. Skrze toto prizma nám pak Arnalovy kategorie ukazují, v čem může spočívat forte toho kterého vymezení, případně i té které teorie.

Jak již bylo řečeno výše, substantivisté zaměřují pozornost na předmět náboženské víry a často náboženství pojímají jako antropologickou konstantu reagující na existenci transcendentální zkušenosti. Funkcionalisté naopak často zdůrazňují funkci náboženských představ a praktik a soustředí se tak na souvislost náboženství s jinými aspekty lidské kultury. A ačkoli je taková optika zjednodušující, představuje dobrý nástroj pro uchopení středoškolských textů, jež se věnují otázce definice náboženství. Jak uvidíme níže, tato optika je také s to ilustrovat prevalenci jednoho interpretačního rámce v definicích, jež nalezneme v učebnicích, v RVP-G i v dalších textech určených pro střední školy.

Doufám, že nyní je již patrné, jak se pluralita akademických teorií náboženství a nejistota v této otázce nezbytně týká i sekundárního vzdělávání. Učitelé jsou tak postaveni do

⁴⁴ Značná část religionistů považuje náboženství za fenomén *sui generis* – nicméně důvody pro to mohou být různé, a můžeme setkat se studii klasifikujícími právě tento typ přístupů (Pyysiäinen in Kleine 2004, s. 97–108). Ve stejném sborníku je také zmíněn Per Bilde, který rozčlenil definice náboženství do celkem 18 typů (Ibidem, s. 114). Bildeho rozdělení nepovažuji za příliš nápomocné, je nicméně důležitou ukázkou toho, kolik možných způsobů vztahování se k náboženství můžeme v definicích nalézt. A současné teorie náboženství rozděluje do několika skupin i Daniel L. Pals, který hovoří o koncepcích (1) humanistických, (2) psychologických, (3) sociologických, (4) politologických a (5) antropologických (Pals 2015, s. 385–400).

nepříjemné pozice: na jednu stranu výše zmíněné odborné diskuze překračují možnosti gymnaziální výuky a jejich představení by mohlo vést ještě k většímu zmatení či zahlcení; na stranu druhou však riziko hrozí i v opačném případě: pokud učitelé studentům představí pojem náboženství v jeho zjednodušené podobě či z perspektivy jedné náboženské tradice (či tradic příbuzných), rovněž může dojít ke zkreslení a provinění proti tomu, o čem výuka na gymnáziu vlastně je (viz níže).

Měl by se učitel při výuce přiklonit k jednomu z uvedených přístupů? Či představit tuto či jinou mnohost přístupů k vymezení náboženství? Či je otázka pojmového definování pojmu podružná a středoškolským žákům by se především mělo předat intuitivní rozumění, které člověku pomůže orientovat se ve svém okolí? Každá z cest má klady i zápory, a je proto důležité výše uvedenou otázku vztáhnout k obecnějším cílům výuky religionistiky a cílům výuky na gymnáziu obecně (viz druhý oddíl). V dalších kapitolách je ale ještě třeba věnovat pozornost cestám, jež v této otázce zvolily učebnice a další didaktické materiály.

I.III. Definice náboženství ve středoškolských učebnicích

Otázku (ne)přítomnosti a povahy definice náboženství ve své monografii okrajově probírá Zuzana Černá při komplexní analýze SŠ učebnic, a její závěry proto budou i východiskem této kapitoly.⁴⁵ Dále bude prostor věnován definicím ve vybraných společenskovedních učebnicích, jež budou posuzovány optikou dichotomie substantivismu a funkcionalismu; v další kapitole pak budou podobně rozebrány i další relevantní učební zdroje k tomuto tématu.

Černá konstatuje, že učebnice jsou v otázce povahy náboženství relativně v konsenzu. Náboženství je vnímáno jako autonomní jev, který existoval ve všech dobách všude ve světě, a lze jej proto považovat za antropologickou konstantu (Černá 2017, s. 45, viz např. také Brázda – Drnek 2011a, s. 46). Autorka dále konstatuje, že pokud se učebnice nějak pokouší fenomén náboženství interpretovat, činí tak především skrze optiku psychologie: náboženství je velkou částí autorů vnímáno jako lidská odpověď na strach z neznámého a souvisí také s rozšířenou lidskou tendencí snažit se vysvětlit věci kolem nás. Mnohé učebnice proto poskytují psychologická „vysvětlení vzniku a funkce náboženství, ve kterém člověk reaguje na okolní svět, jež je mu neznámý a nepřátelský a který je třeba si vysvětlovat. Toto vysvětlení dává světu řád a srozumitelnost.“ (Ibidem, s. 48); náboženství proto vzniká jako odpověď na emocionální projevy strachu a nejistoty. V učebnicích můžeme také nalézt quasi-evoluční pohled vnímající kontinuitu vývoje náboženského života od jeho nejjednodušších forem animismu a magie až k závěrečným fázím kulminujícím například v křesťanství (Ibidem).

Proč existuje mezi učebnicemi taková shoda, ačkoli v současné religionistice podobný konsenzus nalézt nelze? Černá odpověď na tuto otázku nalézá v evropském vědeckém diskurzu, který svá východiska postupně převzal od postulátů křesťanské teologie, která implicitně předpokládala, že každá kultura na světě má nějakou koncepci náboženství. Tato převládající domněnka pak pronikla nejen do nově vznikajících věd a

⁴⁵ Závěry Černé se budou částečně lišit od závěrů této kapitoly, neboť autorka do analýzy zařadila i učebnice dějepisu a velká část jejich závěrů se vztahuje právě k jejich obsahu (např. viz Černá 2017, s. 49). Součástí analyzovaných učebnic je také učebnice Jaromíra Schöna (2012), která nebyla předmětem analýz v práci Černé, ačkoli se jedná o jedinou českou učebnici zaměřenou výhradně na religionistiku.

formovala i prizma, kterým evropští badatelé zkoumali neevropské kultury, u nichž považovali za samozřejmé i nějakou koncepci náboženství či magie:

Dopad teologické koncepce pravého a falešného náboženství můžeme dnes vidět v samotných humanitních vědách právě v podobě představy, že každá kultura, ať zaniklá či současná, má nějakou formu náboženství. Jinými slovy, na světě neexistuje kultura, která by nebyla jakkoli náboženská. Náboženství se tak stalo univerzálním fenoménem společným všem lidem. ... Z této perspektivy se jedná o zcela výjimečný fenomén, který odlišuje člověka od zvířat, či jinak, který pozvedl člověka ze zvířecího stavu do stavu lidskosti. Dějiny člověka začínají společně s dějinami náboženství. (Ibidem, s. 46, viz také Balágangadhára 2012)

Humanitní vědy tuto původně teologickou koncepci nereflektovaně převzaly a tato koncepce dodnes formuje pohled, kterým zkoumáme cizí kultury, minulé i současné (Černá 2017, s. 46). Představa o univerzalitě náboženství pro Evropany byla faktem a teprve důkladnější znalost neevropských kultur podle Černé s sebou přinesla změny v úvahách o náboženství. Autorka sama žádnou vlastní definici náboženství nepředkládá, nicméně dochází k závěru, že u všech analyzovaných učebnic převládá tento z křesťanství vycházející pohled na náboženství, jehož prizmatem je nahlíženo i na mimoevropské kultury, u nichž pak krystalizují vymezení náboženských směrů, které vypovídají více o našich předpokladech a méně o tom, jak žijí a jak svět vnímají příslušníci takových kultur (viz také Said 2008). Společným jmenovatelem je často výrazná přítomnost myšlenky evolucionismu (např. od polyteismu k monoteismu), což Černá také vztahuje k původně teologickým koncepcím přechodu od nejprostších náboženských forem ke komplexnímu monoteismu či o degradaci původního čistého monoteismu a návrat k němu (Černá 2017, s. 52).

Uplatníme-li závěry Černé na typologii religionistických definic náboženství, je možné říci, že náboženství je v učebnicích primárně pojímáno skrze substantivistický rámeček, tedy jako antropologická konstanta vyjadřující vztah k transcendentní zkušenosti či reakci na ni. Funkcionalistické definice, které nerámují náboženství tak jednoznačně a poukazují na vzájemnou souvislost a provázanost více rozličných lidských aktivit, v učebnicích nenacházíme, přestože jsou v západní vědě přítomné už přes sto let. Důvody k tomu můžeme pravděpodobně nalézt ještě v hlubších kořenech

substantivistických představ o náboženství a možná také ve víře autorů učebnic, která může silně ovlivnit jejich pohled na povahu náboženství.

Před celkovým zhodnocením probíraných učebnic a vztažením závěrů tohoto porovnání k závěrům obsaženým v *Reflexi náboženství* je třeba podrobněji rozebrat definice náboženství v korpusu společenskovědních učebnic pro SŠ.

V analýze se zaměřím nejdříve na přístup autorů textů k definování náboženství a krátce také na to, zda nějakým teoretickým způsobem náboženství vykládají či se alespoň určitým způsobem vyjadřují o jeho funkcích. Jak bylo řečeno výše, definice náboženství představují určité malé teorie náboženství, a přestože hlavní důraz analýzy bude kladen na definiční vymezení, zastavení se u uváděných funkcí náboženství vrhá světlo i na definice, které ve vzdělávacích materiálech nalezneme.

Mezi kritéria pro výběr textů patřilo jejich vydání po roce 2007, kdy vyšel *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, který nově vymezil cíle vzdělávání stejně jako očekávané výstupy a učivo religionistiky. Dalším kritériem bylo zaměření učebnic na religionistiku: upřednostnil jsem texty, ve kterých je náboženství vyčleněno jako samostatné téma, zohlednil jsem však i učebnice, které téma probírají v rámci filosofie, avšak pouze pokud nabízejí definici náboženství (v souladu s tématem *úvod do filosofie a religionistiky* obsaženým v RVP-G). Stranou tedy byly ponechány např. učebnice dějepisu, které téma náboženství často uchopují z jiné perspektivy než religionistické,⁴⁶ stejně jako učebnice filosofie, které náboženství nevymezují či neprobírají jako oddělené téma. Rozbory budou rozdílně dlouhé, neboť prostor věnovaný vymezení náboženství (či celému tématu náboženství) je v textech velmi rozdílný, a každý má proto svou vlastní výpovědní hodnotu. Učebnice jsou pak seřazeny chronologicky dle data vydání.

Na základě těchto kritérií pak zůstávají pouze tři knihy: *Společenské vědy pro střední školy. 4. díl* vydavatelství Didaktis (Brázda & Drnek 2011a), *Občanský a společenskovědní základ. Náboženství* nakladatelství Computer Media (Schön 2012) a *Občanský a společenskovědní základ* vydavatelství Computer Press (Buček 2019).

⁴⁶ K dalším učebnicím viz již několikrát zmíněná analýza v *Reflexi náboženství ve vzdělávání s důrazem na analýzu českých středoškolských materiálů* (Černá 2017).

I.III.i Učebnice *Společenské vědy pro střední školy. 4. díl*

Učebnice *Společenské vědy pro střední školy. 4. díl* (nakladatelství Didaktis) začíná kapitolu o náboženství krátkým úvodem, v němž je zmíněn i problém vymezení náboženství: „Jak však náboženství vymezit? Je snad správný pohled, který náboženství spojuje s církví či jediným bohem? Náboženství je složitý a proměnlivý jev a jako takový je předmětem vědeckého zájmu religionistiky. Ta se věnuje jak obecným tématům funkce a podoby náboženství, tak i jednotlivým náboženským tradicím“ (Brázda & Drnek, 2011a, s. 45).

Autoři učebnice tedy vědomě reflektují problematiku vymezení definice, ale v dalším textu žádné konkrétní vymezení náboženství nepodávají. Místo toho naznačují cestu, jež má poměrně blízko k Wittgensteinovým rodovým podobnostem: o náboženství hovoří jako o antropologické konstantě, jež je v evropské kultuře silně spjata s vírou, přesvědčením o existenci transcendentní skutečnosti. Jako častý, byť ne nutný, prvek náboženství je také zmíněna spojitost s morálkou a hodnotovou orientací (Ibidem, s. 46). Učebnice ale nevymezuje další prvky náboženství, které by byly typické pro mimoevropské kultury a vymezení na následující straně už hovoří o tom, že „náboženství se obvykle vztahuje k nadpřirozeným, **duchovním bytostem** – bohům, duchům, či zemřelým předkům, kterým je věnována úcta“ (Ibidem, s. 47). Přesto ale platí, že „není možné všechna náboženství popsat pomocí jednotného souboru znaků a charakteristik“ (Ibidem).

Co se týká funkcí náboženství, učebnice stručně zmiňuje několik teoretiků a pro každého jednou větou⁴⁷ vymezuje jejich přístup k náboženství; na větší ploše je zastoupena pouze teorie evolučního psychologa Robina Dunbara, který náboženství označuje jako evoluční výhodu, která nám v minulosti pomohla zvítězit nad jinými živočišnými druhy, neboť náboženské myšlení „přispívá ke skupinové spolupráci, soudržnosti a ochotě sdílet potravu a další zdroje,“ (Ibidem, s. 46) – a právě to je i dominantní interpretační rámec, který učebnice o funkcích náboženství podává. Učebnice je také opatřena učitelským

⁴⁷ Durkheim tak tvrdil, že „náboženství stmeluje společnost, posiluje vazby mezi lidmi a podílí se na jejich hodnotové orientaci,“ Freud „náboženství považoval za kolektivní neurózu lidstva, iluzi, která brání poznání a svobodnému plnohodnotnému životu jedince.“ (Ibidem, s. 46)

průvodcem, který rozšiřuje učivo a přidává i několik aktivizačních činností do výuky; co do vymezení náboženství či jeho funkcí však nepřináší prakticky nic nového.⁴⁸

Tato učebnice tedy na jednu stranu reflektuje problémy spojené s jednoznačným definováním náboženství a odmítá na takovou definici přistoupit; na druhou stranu poukazuje na určité prvky náboženství, jako jsou jeho transkulturní povaha a častá přítomnost vztahu k duchovním bytostem v rozdílných náboženských tradicích – v tomto ohledu tedy mají její formulace blíže k substantivistickým vymezením; žáci jsou nicméně několikrát upozorněni na to, že se nejedná o konstitutivní rys všech náboženství světa.

I.III.ii Učebnice *Občanský a společenskovědní základ. Náboženství*

Učebnice *Občanský a společenskovědní základ. Náboženství* Jaromíra Schöna (nakladatelství Computer Media)⁴⁹ je doposud jediným titulem zaměřeným výhradně na téma náboženství a představuje tak učebnici, ve které je religionistický blok základů společenských věd probrán nejdůkladněji: tomu odpovídá i část věnovaná vymezení náboženství.⁵⁰

Náboženství je zde představeno jako jev individuální i společenský a zdůrazněny jsou jeho aspekty psychologické i sociologické. Schön je přesvědčen, že „chceme-li náboženství definovat, nesmíme je redukovat jen na jednu stránku. Je totiž zřejmé, že náboženství není jen pocitem či prožitkem, ale není ani jen rozumovým aktem, není jen

⁴⁸ Naopak by bylo možné vytknout, že si s učebnicí v mnohém protiřečí: jako cíle hodin zaměřených na téma „funkce a podoby náboženství“ autoři uvádí, že „žák objasní povahu náboženství a identifikuje obecné znaky náboženství“, „charakterizuje náboženství a jeho obecné znaky“ a „objasní pohled religionistiky na náboženství“ (Brázda & Drnek 2011b, s. 99–100), přestože v učebnici se vysloveně uvádí, že „není možné všechna náboženství popsat pomocí jednotného souboru znaků a charakteristik“ (viz výše). Pokud mají autoři na mysli jen obecné vymezení náboženství jako antropologické konstanty, znějí uvedené cíle poněkud ambiciózně.

⁴⁹ Náboženství je probíráno i ve třech materiálech stejného nakladatelství zaměřených na filosofii (Hejduk 2010, průvodce pro učitele pak 2011, Schön 2019), avšak nikoli systematicky a vymezení, jež tam nalezneme, jsou pravděpodobně míněny jen jako poukaz na jisté prvky náboženství. Proto vyjádření „každé náboženství je příběhem“ a „náboženství je formální instituce, která předepisuje činit konkrétní úkony, shromažďovat se na konkrétních místech a provádět rituály,“ (Ibidem s. 16) nejsou součástí výše probírané analýzy.

⁵⁰ V úvodu k učebnici Schön nicméně poznamenává, že otázka, co je náboženství, „se může zdát na první pohled nudná“ (Schön 2012, s. 6).

činem izolovaného individuálního rozhodnutí, ale ani pouhým ‚sociálním konstruktem‘ či produktem výchovy. Musíme tedy určit takový znak, který je platný univerzálně pro všechna náboženství a kterým se náboženské jevy odlišují od ostatních. Tímto znakem je vztah člověka k bohu.“ Schön proto úvod uzavírá poměrně jednoduchým vymezením: „Náboženství je vyjádřením vztahu člověka k bohu.“ (Schön 2012, s. 8).⁵¹ Pojem bůh je potom následně vztažen k obecnějšímu pojmu *transcendentní skutečnost*; po krátkém exkurzu ale Schön mezi oba pojmy staví rovnítko a učebnice dále pracuje pouze s pojmem bůh.

Učebnice nabízí také srovnání různých vymezení náboženství; Schön dává prostor definicím Ivana O. Štampacha,⁵² Jana Hellera a Jacquese Waardenburga. Všichni tito autoři ale vycházejí z křesťanské tradice, a jejich definice se proto dají jednoduše vztáhnout k Schönově definici. První dvě definice jsou s ní na první pohled v souladu, složitější je pouze definice Waardenburga,⁵³ neboť má i silné funkcionalistické prvky a je zdaleka nejkompaktnějším vymezením náboženství ve všech analyzovaných textech. Tato definice je nicméně představena jen v rámci úkolu a dále s ní už učebnice nepracuje. Z této kapitoly pak jednoznačně vyplývá, že tím, co definuje podstatu náboženství je vztah k bohu – a právě s tímto substantivistickým vymezením pak učebnice pracuje i dále (viz příklad buddhismu níže).

Přítomnost vztahu k bohu ve věrouce daného náboženství je podle učebnice pak tím, co odlišuje „skutečné náboženství“ od „kvazináboženství“ či „pseudonáboženství“. Existují také kryptonáboženská hnutí, která transcendentní předmět uctívání nahrazují něčím

⁵¹ Stejnou definici podává Schön i v učebnici *Filozofie (nejen) pro gymnázia* (Schön 2017, s. 13). Téma je tam nicméně projednáno jen velmi stručně v pasážích věnovaných vztahu náboženství a filosofie, definice náboženství je pak doprovazena odkazem na Schönovo vymezení v učebnici *Občanský a společenskovědní základ. Náboženství*. Učebnici *Filozofie (nejen) pro gymnázia* proto v analýze ponechávám stranou. Dále v textu Schön toto vymezení označuje jako *pracovní definici* (Schön 2012, s. 9), v kontextu učebnice je nicméně prezentována jako nejdůležitější výpověď o povaze náboženství.

⁵² Ke Štampachově pojetí náboženství viz také Štampach (1992, s. 8-11).

⁵³ „Jacques Waardenburg předběžně určil náboženství v abstraktní rovině jako orientaci a souhrn náboženství jako systémy orientace. Systém orientace, umožňuje člověku vyznat se, »orientovat« se v životě a uprostřed světa, a to prostřednictvím smysluplného rámce. Jde ovšem o systémy zvláštního druhu, patří k nim např. normy a hodnoty považované za absolutně platné. Náboženství mají určité mimosvětské, nepodmíněné, ba absolutně platné vztažné body, které působí jako dárci smyslu. Náboženské systémy orientace ale působí teprve pak, když je jejich smysl skutečně přijímán jako objektivní, absolutně platný, a tedy evidentní“ (Schön 2012, s. 9; Waardenburg 1997, s. 20).

jiným a přisuzují tomu absolutní povahu. Tímto způsobem Schön staví jasnou propast mezi náboženstvím a totalitními systémy, astrologií, meditačními programy a alternativní medicínou (Ibidem, 2012, s. 15).

Substantivistická povaha autorova přístupu k náboženství je ale částečně problematizována v další kapitole: Schönova učebnice totiž (jako jediná z analyzovaných) problematizuje status náboženství jako antropologické konstanty, a to v polemice s rezonující hypotézou Jana Hellera (Heller & Mrázek 1988, s. 20–22). Při návrhu, že náboženství představuje transkulturní způsob, jakým odpovídat na otázku po smyslu lidské existence Schön upozorňuje, že „jakákoli generalizace je ale ošidná. Ukazuje se, že náboženství je jen jednou z možností, jak lidskému údělu porozumět a že vedle lidí založených nábožensky budou vždy žít i lidé bez náboženských potřeb. Kromě toho ostré členění lidí na náboženské a nenáboženské je jen pomocné“ (Schön 2012, s. 19). Zatímco odlišení skutečných náboženství od jejich falešných podob je podané jako poměrně jednoznačné, vymezení (ne)náboženského člověka je relativizováno a postoj autora učebnice k tomu, zda je náboženství antropologickou konstantou, je tedy v důsledku nekonzistentní.

V učebnici je reflektován i další religionistický problém související s definováním: vymezení pojmu bůh. Jak upozorňuje např. Arnal, definice náboženství, které operují s tímto pojmem, řeší problém definování pouze zástupně, neboť do definice vnášejí další pojem, jehož vymezení je možná ještě složitější než v případě pojmu náboženství (Arnal 1997, s. 27). Schön tu postupuje cestou negativní teologie a pojem vymezuje jako paradoxní a nevymezitelný (Schön, 2012, s. 9). V souvislosti s problematikou vymezení náboženství jsou na téže straně zmíněny také úvahy Martina Bubera a C. S. Lewise o pojmu bůh a pohled na jádro náboženství 14. dalajlámy.

Za krajně zavádějící je pak možné považovat vztažení definice náboženství, kterou učebnice podává, k buddhismu, probíranému v jejím závěru. V diskuzi je nadnesena otázka, je-li buddhismus náboženstvím bez boha:

Buddhismus v původní podobě nepracuje s hypotézou boha. Proto se také někdy o buddhismu říká, že je náboženstvím bez boha. Je však toto tvrzení oprávněné? Buddhovo mlčení o uvedených otázkách má více příčin. Buddha patrně nebyl

ateista, nýbrž spíše agnostik, existenci bohů však současně nepopíral ... teprve v nirváně se člověk stane součástí pravé skutečnosti. Ta má ovšem božské atributy, znaky, totiž že je nezrozená, nesložená apod. Z tohoto hlediska má buddhismus charakter náboženský (Ibidem, s. 90).

Schön zde naznačuje, že koncept *nirvány* má velmi blízko – či je dokonce možné jej ztotožnit – s chápáním boha či božství v jiných náboženských tradicích. Takové tvrzení je bezpochyby silně problematické a vytrhává tento koncept z jeho původních kontextů.⁵⁴ Podobnou optikou Schön interpretuje i hinduistické pojmy *brahma* a *átman* (Ibidem, s. 80), čímž vlastně staví rovnítko mezi základní buddhistické a hinduistické koncepce, jako by obě náboženství volila jinou cestu ke stejnému cíli.⁵⁵

Co se týká teoretického uchopení náboženství a jeho funkcí, nabízí učebnice několik interpretací, tříděných podle vztahu k emocím, vůli a smyslu života. V části věnované citovému prožívání je velmi stručně zmíněna typologie náboženských prožitků Pavla Říčana, prožitky posvátna Rudolfa Otta a také William James a jeho rozlišení na dva základní typy nábožensky citlivých lidí (Schön, 2012 s. 12, viz také James, 1930 a Říčan, 2007). Další dvě části mají poměrně silný křesťanský tón – v učebnici je citována dlouhá pasáž o víře a pochybnostech Tomáše Halíka (Halík 2002, s. 48) a v části věnované smyslu života už jako by se z textu stal spíše katechismus: „Boha si člověk nemůže koupit obětí, nemůže usměrňovat jeho záměry. Změnit se musí samotný člověk, jenž svůj vztah k bohu musí osvědčit svou mravní a duchovní čistotou“ (Schön 2012, s. 13). I zbytek této části je obtížné interpretovat jako religionistický a dobře ilustruje zaměření a vyznění celé učebnice, z níž je patrný pozitivní postoj ke křesťanskému náboženství⁵⁶ (Ibidem, s. 13–

⁵⁴ Jak vysvětluje například Paul Williams: „*Nirvána* není buddhistický název pro absolutní skutečnost (nebo snad dokonce buddhistický název pro Boha). *Nirvána* je událost (nikoli bytí ani bytost).“ (Williams 2011, s. 57, viz také Carrithers 1994).

⁵⁵ K tématu pojetí božství v hinduismu viz například studii Lubomíra Ondračky ve sborníku *Bůh a bohové: pojetí božství v náboženských tradicích světa* (Antalík & Chlup 2004, s. 131–160).

⁵⁶ Ten je také dobře ilustrován v části věnované vztahu náboženství a vědy (Schön 2012, s. 21–22), jež začíná představou o rozporu mezi přírodními vědami a náboženstvím, tento rozpor je ale brzy překonán a oboje je představeno jako dvě cesty poznání, jež se navzájem nevyklučují: „teorie evoluce a další vědecké poznatky o vzniku, stavbě a vývoji vesmíru a života nejsou v rozporu s náboženskou vírou či biblickým textem,“ „věda a náboženství představují odlišné, ale současně i vzájemně se inspirující způsoby poznání a zkušenosti“ (Ibidem, s. 22). Stejný tón zaznívá i v části věnované kritice náboženství, jíž je věnován krátký prostor a je založena především na dezinterpretaci Nietzscheho filosofie (Ibidem, s. 23).

14). Dále je v učebnici věnován krátký prostor dalším teoriím: stručně je zmíněn Émile Durkheim a jeho přesvědčení o společenské povaze náboženství a evoluční teorie (Ibidem, s. 19).

Definice náboženství v Schönově učebnici má silný substantivistický ráz: náboženství je vymezeno jako vztah k bohu, jedná se tedy o ontologickou výpověď odkazující na předmět náboženské víry, který nalzáme v různých kulturách; z učebnice lze také vyčíst spíše pozitivní postoj k náboženství, především křesťanství. Kniha Jaromíra Schöna tak skutečně dobře odpovídá zobecněním, která ve své práci popsala Zuzana Černá: autor volí interpretační optiku vycházející z křesťanství, kterou nahlíží na různé náboženské směry a fenomény, aby je potom mohl zařadit do příslušných kategorií, ačkoli takové zařazení někdy odpovídá lépe a někdy hůře, jak tomu je v případě výpovědí o náboženské povaze buddhismu. Funkce náboženství pak souvisí s odpověďmi na otázky smyslu života a Schönova vysvětlení by se dala klasifikovat jako psychologická, filosofická či teologická.

V roce 2023 vyšla ještě souhrnná učebnice téhož nakladatelství *Občanský a společenskovědní základ. Komplet (2023)*, v níž jsou všechny společenské vědy zastoupeny ve stručnější podobě. V případě religionistiky se zde pak skutečně pracuje jen s jednou definicí náboženství: „Náboženství je vyjádřením vztahu člověka k Bohu“ (Ibidem, s. 260). Veškerá diskuze je tedy nahrazena původně pracovní definicí s malou změnou ve slově b/Bůh, s upřesněním, že se jedná o „vztah k transcendentní zkušenosti, která není přístupná smyslovému vnímání a kterou nelze doložit ani vyvrátit vědeckými postupy,⁵⁷ s tím, že „nábožný člověk je ten, který myslí na Boha“ (Ibidem). Ve zestručněné Schönově verzi se tak teologický charakter definice dostává ještě více do popředí, přičemž průvodním jevem může být i horší srozumitelnost.⁵⁸

⁵⁷ Autor pravděpodobně zaměnil pojmy „zkušenost“ a „skutečnost“, viz také Štampach (2008, s. 30).

⁵⁸ Tři odborné definice v předchozí publikaci nabízejí alespoň určitý stupeň plurality, zatímco pouze pracovní definice představuje vymezení užší. Problematický je rovněž popis nábožného člověka jako toho, kdo „myslí na Boha,“ neboť pak by do takové definice spadalo i poměrně značné množství ateistů.

I.III.iii Učebnice *Občanský a společenskovědní základ*

Poslední učebnice *Občanský a společenskovědní základ* (vydavatelství Computer Press) pojímá náboženství jen jako krátkou kapitolu v části věnující se filosofii, v níž je vymezen vztah filosofie a náboženství. Autoři textu na jednu stranu přiznávají obtíže s vymezením pojmu náboženství, neboť se v jeho případě „setkáváme s terminologickou nejasností. Definice náboženství, která by byla přijímána širší vědeckou komunitou, dosud nebyla sestavena“ (Buček 2019, s. 223). Dále pokračují výčtem typických prvků náboženských systémů a dodávají, že za nejpodstatnější prvek náboženství považují aspekt posvátna či nadpřirozena, to je také vede k jejich definici:

Náboženství vychází z toho, že posvátné či nadpřirozené se samo o sobě stalo zjevným. Toto nadpřirozené stojí mimo lidskou zkušenost, je něco, čím nemůže disponovat, může v něj pouze uvěřit. ... náboženství ... může být chápáno jako institucionalizovaná podoba víry (Ibidem).

Definice operuje s existencí transcendentní zkušenosti a vymezuje víru jako jasnou cestu k jeho pochopení, v protikladu ke smyslové zkušenosti, jež toho není schopna. Je však zajímavé, že ačkoli učebnice reflektuje problematiku vymezení pojmu náboženství, přináší definici možná nejméně srozumitelnou.⁵⁹ Zbytek kapitoly se pak věnuje možným vzájemným vztahům mezi filosofií a náboženstvím a upozorňuje na jejich vzájemnou tematickou i historickou blízkost (Ibidem, s. 224).

Schönova učebnice má proto jednoznačně blízko k substantivistickým definicím, neboť zaměřuje pozornost čtenářů na vědě nepřístupnou dimenzi lidské zkušenosti, která je základem náboženství a kterou nelze pochopit, lze k ní dospět pouze pomocí víry. Za zmínku stojí rovněž to, že z analyzovaných učebnic věnuje právě tato tématu náboženství nejmenší prostor.

⁵⁹ Jsem přesvědčen, že ze všech probíraných definic je právě ta v *Občanském a společenskovědním základu* nejvíce nepřístupná. Rozhodnout, co znamená, že se nadpřirozené „stalo samo o sobě zjevným“, aniž bychom měli nějaký příklad, je samo o sobě problematické. V definici spatřuji také logický protiklad nadpřirozeného, které se na jednu stranu stalo *zjevným*, na druhou stranu je však nepřístupné lidské zkušenosti. Uvedená definice je proto podle mého názoru nejvíce tajemná a rozhodně má nejbližší k náboženské mystice – je však otázkou, jestli právě to nebyl i záměr autorů učebnice.

I.III.iv Porovnání učebnic

Podíváme-li se na vymezení v učebnicích prizmatem výše uvedené klasifikace definic náboženství, lze konstatovat poměrně vysokou shodu v blízkosti těchto definic k ideálnímu pólu substantivistických vymezení. Náboženství je většinou prezentováno jako víra v transcendentní skutečnost či vztah k ní – a přestože se většina učebnic dále věnuje i náboženské praxi, důraz na ni v definicích nenacházíme. Ve dvou případech je náboženství také prezentováno jako antropologická konstanta, v jednom případě jako znak, který pravděpodobně není univerzální (Schön 2012, s. 19). Dva analyzované texty věnují alespoň nějaký prostor faktu, že otázka definice náboženství je složitá, a upozorňují na problémy spojené s tímto pojmem či na absenci konsenzu ve vědecké komunitě; jeden text (Schön 2012) se o těchto neshodách nezmiňuje.

Částečně lze proto souhlasit se závěry Černé o dominanci přístupu k interpretaci náboženství, který je formován křesťanskými koncepcemi. Důvody k tomu jsou bezpochyby spojené s dějinami evropské vědy a již zmiňovaným průnikem teologické koncepce náboženství do humanitních věd, jak uvádí Černá. Lze ale také poznamenat, že mnohé definice předkládané autory učebnic jsou již založeny na definicích prezentovaných klasiky religionistiky, kteří pravděpodobně představovali i prameny pro autory učebnic (např. Schön 2012, s. 12). Analyzované učebnice také nestaví primárně na psychologických interpretacích. Takový dojem je možné si odnést od učebnice nakladatelství Didaktis (Brázda & Drnek 2011a, s. 46), nicméně učebnice nakladatelství Computer Press se soustředí na spojitost náboženství a filosofie, zatímco učebnice od Computer Media nabízí interpretace různé.

Je také poměrně zajímavé, že ani jedna z učebnic nepřebírá definici některého z etablovaných religionistů a zdá se, že definici se vždy pokouší vymezit samotní autoři, byť bezpochyby čerpají z definic již dostupných. Středoškolské učebnice se musí často pokusit zjednodušit probírané fenomény tak, aby byly srozumitelné pro věk jejich čtenářů – a je proto na jednu stranu logické, že mnoho definičních vymezení je prezentováno „jen tak“, aniž by bylo řečeno, jaký autor (či jaká metodologie) za takovým vymezením stojí. Vztáhneme-li ale tento fakt k Weberovým úvahám o specifikách společenskovědního zkoumání probíraných v kapitole I.I., myslím, že je patrné, jak takový úzus může jít proti správnému porozumění přístupu společenských věd

k předmětu svého výzkumu. Zamíčení autorství může vést k zjednodušenému a statickému vnímání společenských fenoménů, které v důsledku vytváří i špatnou představu o našich poznávacích schopnostech. Odkazy na jméno či akademickou tradici, jež stojí za určitým vymezením by proto mohly v budoucnu být součástí učebních textů, což by přispělo i k hlubšímu uvědomění fluidní povahy společenskovědního zkoumání.

Za pozornost stojí také nízký počet učebnic, které jsou zaměřeny přímo na religionistiku, či alespoň vymezují náboženství v rámci tématu filosofie. Těchto materiálů není mnoho a tématu věnují velmi rozdílný prostor. Výběr učebnic je vždy ponechán na volbě škol, resp. pedagogů, stejně jako časová dotace, která je přidělena religionistice. Proto se velmi liší i prostor, který religionistice věnují jednotlivé učebnice: může jí tak být věnována jedna stránka učebnice (*Občanský a společenskovědní základ* vydavatelství Computer Press) či celá jedna kniha (*Občanský a společenskovědní základ. Náboženství* nakladatelství Computer Media).

I.IV. Definice náboženství v dalších vzdělávacích materiálech pro SŠ

Kritéria pro výběr dalších didaktických materiálů byla podobná jako u výše probíraných učebnic: relativně nedávné vydání (tj. po vydání RVP-G v roce 2007) jejich zaměření na SŠ látku, primární určení pro SŠ žáky či učitele a to, že přímo obsahují definici či alespoň rámcové vymezení pojmu náboženství. Těmto kritériím vyhovují pouze dva materiály: titul *Odmaturuj! ze společenských věd* (dále jen *Odmaturuj!*) a příručka *Žijeme spolu, mluvíme spolu? Metodická příručka pro výuku o náboženství na 2. stupni základních škol a středních školách*.⁶⁰ Druhý text k tématu přistupuje k tématu poměrně komplexním způsobem, zatímco přístup *Odmaturuj!* není nepodobný tomu, který jsme pozorovali u autorů středoškolských učebnic.

Knihu *Odmaturuj!* (Dvořák et al. 2015, nakladatelství Didaktis) by snad ještě hraničně bylo možné kategorizovat jako učebnici, protože s tímto typem textu sdílí více společných prvků.⁶¹ Věřím, že tento materiál si zaslouží zvláštní pozornost, neboť jeho opakovaná vydání vypovídají o jeho značné popularitě a mohou mít velký vliv na to, jaké představy o vymezení náboženství si žáci ze středoškolského studia odnášejí. Definici v *Odmaturuj!* je rovněž možné označit jako silně substantivistickou, neboť pracuje s představou transcendentní esence, na jejíž existenci člověk reaguje:

Náboženství je vztah člověka k transcendentní skutečnosti, tedy ke skutečnosti, která není přístupná smyslovému vnímání a jejíž existenci nelze vědecky potvrdit ani vyvrátit.

⁶⁰ Tématu definice se věnoval i projekt *Religionistické a filosofické vzdělávací centrum Univerzity Palackého*, jehož hlavním záměrem bylo poskytnutí středoškolským pedagogům a pedagogům ze ZŠ v Pardubickém kraji přehledné a jasné informace z oborů religionistiky a filosofie; projekt byl nicméně ohraničen daným krajem a skončil v roce 2016. Pro více informací o projektu viz <https://www.upce.cz/studium/czv/projektrfc.html>.

⁶¹ Obzvláště v případě, kdy ji postavíme vedle *Občanského a společenskovědního základu* vydavatelství Computer Press: obě knihy mají podobný rozsah a věnují se všem tématům vymezeným pro tento předmět v RVP-G. Podobně jako v mnoha SŠ učebnicích je i zde obsah učiva doprovázen konkrétními příklady, otázkami či historickým kontextem umístěnými na kraji stránky tak, aby bylo jasné, co představuje jádro látky a co její nadstavbu. A je třeba zdůraznit i to, že *Odmaturuj!* je vydáváno stejným nakladatelstvím jako učebnice *Společenské vědy pro střední školy*.

Transcendentní skutečnost je následně upřesněna jako duchovní bytost či bytosti a definice se tak vrací k vymezením, která nacházíme na samém počátku religionistiky:

Náboženství je pro člověka cestou, jak pochopit vesmír, svět a svou existenci, i způsobem, jak dát životu směr a význam, jak se vyrovnat s vlastní smrtelností. ... I když jsou jednotlivá náboženství velmi rozmanitá, obecně lze u nich identifikovat společné znaky a charakteristiky. Náboženství se většinou vztahují k duchovní bytosti či bytostem. (Dvořák 2015, s. 267)

V úvodu k definici můžeme nalézt i psychologické interpretace funkcí náboženství a poukaz na rozmanitost, čímž se alespoň částečně reflektují obtíže s definováním. Dále v *Odmaturuj!* nalezneme typologii náboženství, popis mýtů a rituálů jakožto častých prvků náboženských tradic a přístupy ke studiu náboženství.⁶² Vymezení i popis funkcí v této publikaci má tedy blízko k většině učebnic, a bylo by proto možné ji zařadit do stejné výkladové tradice.

Naopak metodická příručka vydaná Charitou ČR v rámci *Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR* představuje obsáhlý a propracovaný materiál, na jehož vzniku se podílelo i několik odborníků z řad akademických religionistů. Kolektiv autorů k tématu přistupuje optikou rozvoje kritického myšlení, respektu a dialogu v české společnosti,⁶³ přičemž impulzem k vytvoření příručky byla snaha zmapovat znalosti a postoje žáků i potřeby pedagogů s cílem vytvořit komplexní vzdělávací materiál. Součástí metodiky jsou i odkazy na další cesty k tématu a reflexe možných problémů, které mohou při výuce nastat.

Příručka v kontrastu s valnou většinou SŠ učebnic k otázce definování náboženství zaujímá složitější postoj a této problematice se věnuje ve třech částech. První vymezení

⁶² Problematické je rovnítko položené mezi modlitbu, která „v mnoha náboženstvích hraje důležitou úlohu“ a meditaci, jež má dle učebnice být variantou modlitby v buddhismu či hinduismu. Tento omyl dobře ilustruje povahu příručky *Odmaturuj!*: jedná se o text krátký, informace jsou zhuštěné a proto vedou k přílišnému zjednodušení či zkreslení. Zjednodušování i zkreslení jsou častým průvodním jevem výkladu komplexní látky, který má středoškolákům teprve otevřít dveře k dalšímu poznání a ve své podstatě by se každý učitel měl sám sebe ptát, do jaké míry je zjednodušení komplexních probíraných jevů ještě na místě a od kdy už se stává kontraproduktivním.

⁶³ Metodická příručka na začátku shrnuje cíle vzdělávání, vycházejíc především z rámcových vzdělávacích programů. Příručka se od učebnic odlišuje také důrazem, který autoři kladou na souvislost náboženství a identity (viz *Žijeme spolu*, s. 29–30; 42–44)

pojmu nalezneme v úvodu, kdy autoři vycházejí z právních dokumentů, konkrétně z *Listiny základních práv a svobod* a *Všeobecné deklarace lidských práv*. První vymezení tak vychází z legislativního rámce:

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. (Žijeme spolu, s. 11)

V informační části pak Jiří Motl hovoří o pojmu náboženství a jeho vztahu k tematicky příbuzným konceptům (Ibidem, s. 40–44). Motl rozlišuje náboženství jako sociální fenomén vyjádřený rituály, naukou a institucemi na straně jedné a spiritualitu, jež se týká roviny psychologické, prožívání na úrovni jednotlivce na straně druhé. Vymezuje také tzv. implicitní náboženství (průnik koncepcí a chování běžných v náboženských kontextech do kontextů jiných) a poukazuje na to, že dle některých definic a teorií náboženství by bylo možné za náboženství označit i určité politické ideologie. Motl, stejně jako většina autorů výše probíraných učebnic, považuje náboženství za antropologickou konstantu, která lidstvo provází už od pravěku, přestože jeho formy jsou velmi různorodé a samotný pojem náboženství je „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)“ (Ibidem, s. 40–41). Tato kapitola tedy slouží spíše jako úvod do plejády pojmů s náboženstvím provázaných; pokud bychom ale hledali výrok, který má k definici nejbližší, našli bychom ho pravděpodobně zde:

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. (Ibidem, s. 40)

Pokud je možné následující řádky považovat za určitou pracovní definici náboženství, jednalo by se o definici substantivistickou, s podobným chápáním pojmu posvátno, jaké nalézáme u Rudolfa Otta. A pokud by text zůstal u tohoto pracovního vymezení, měl by opět blízko k definicím v učebnicích, text tuto definici ale problematizuje v části věnující se aktivitám do hodiny.

S definováním náboženství souvisí i interpretace jeho smyslu a funkce, která je představena v následující kapitole (Ibidem, s. 44–49). I zde se interpretační optika blíží pohledu některých učebnic – Motl akcentuje význam náboženství coby nástroje k uspokojení specifických lidských potřeb, mezi něž patří „potřeba bezpečí, jistoty a řádu, potřeba blízkých vztahů a společenství, které člověka přijímá, potřeba spravedlnosti či potřeba smyslu života ... [potřeba] snížení úzkosti ze smrti a [zprostředkování prožitku] radosti a pokoje“ (Ibidem, s. 44).⁶⁴ Zde také nalézám jistý nesoulad v autorově argumentaci: zatímco v předchozí kapitole se autor pokouší předat relativně komplexní přehled o mnohosti jevů k náboženství řazených, v této kapitole je náboženství pomyslně redukováno na způsob uspokojení těchto osobních potřeb, na prostředek přechodu mezi společenskými kategoriemi a životními fázemi či na cestu ke spirituálním prožitkům. Podle Motla také platí, že „tyto potřeby je možné uspokojit i jiným způsobem než skrze náboženství, ale náboženství jsou v tomto směru osvědčeným nástrojem“ (Ibidem).

V závěrečné části s připravenými aktivitami do výuky je také jedna z nich zaměřena na téma definice: „Co je (pro nás) náboženství?“ (Ibidem, s. 93–97). Aktivita je orientována na rozvoj kritického myšlení a vede žáky k zamyšlení nad touto otázkou, aniž by jim prostředkovala jednoznačné odpovědi. K tomu nabízí několik možných cest: vytváření vlastních definic, projektivní techniky mimoracionálního chápání pojmu (skrze karty deskové hry *Dixit*) i představení několika výroků o náboženství, které umožňují jejich kritiku, vzájemné porovnání a diskuzi nad jejich přednostmi a nedostatky. Celkem je představeno osm výroků:

1. Je to soubor představ o životě, světový názor, způsob výkladu světa.

⁶⁴ Sám Motl působí mimo akademickou sféru také jako psycholog a psychoterapeut.

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)*

(Ibidem, s. 96)

Tato paleta výroků-definic nabízí několik vymezení, z nichž některé mají velmi blízko k definicím substantivistickým (např. druhá či pátá definice), jiné mají blíže k pólu funkcionalismu (například definice sedmá či osmá) a akcentují tak různé metodologické pohledy na náboženství. Ještě jasnější perspektivu by nabídl seznam, u něž by vždy byl uveden i autor výroku (případně i obor či metodologické východisko, jaké zastává), neboť v Motlově seznamu je pouze polovina výroků opatřena autorstvím a u dalších autor uveden není – přestože například první polovina čtvrtého výroku je jasně převzata z Durkheimovy definice náboženství (Durkheim 2002, s. 55). Podobně jako u dalších částí příručky, i u zde uvedených funkcionalistických výroků převládá psychologická interpretace: náboženství je odpovědí na utrpení (3.), naši nejistotu (7.) či uspokojení našich potřeb (8.). I tak ale uvedené výroky oproti předchozím analyzovaným materiálům přináší určitou definiční pestrost jako reakci na absenci jednoznačné definice. Za pozornost také stojí, že výše uváděná definice vymezující náboženství jako „vztah konkrétního člověka k tomu, co považuje za posvátné“ v seznamu uvedena není a nalezneme jen lehce odlišnou definici Rudolfa Otta (5.).

V metodické příručce tedy nenalzáme jednoznačnou odpověď na to, jak náboženství definovat. S cílem rozvíjet kritické myšlení autoři nejprve vymezují náboženství na základě legislativního rámce, vytyčením toho, jakým způsobem se přistupuje k tomuto pojmu v právním státě. Posléze je skrze náboženství představeno několik pojmů, je podána pracovní definice náboženství a je rozlišeno mezi náboženstvím a spiritualitou; následuje čistě psychologický pohled na smysl a funkci náboženství. V závěrečné části je pak nabídnuta aktivita, která studenty podněcuje ke snaze definici vytvořit a ilustruje tak, proč je rámování tohoto pojmu definicí složité. Lze konstatovat, že z analyzovaných materiálů tento text nechává otázku definice pravděpodobně nejvíce otevřenou, ačkoli lze v textu nalézt pracovní definici a v textu nalzáme interpretaci smyslu a funkce náboženství především z perspektivy psychologie.

Otázkou také zůstává, je-li tato metodická příručka českým učitelům známá, neboť zatímco učebnice vycházejí v pedagogům často známých řadách od etablovaných nakladatelství, příručka je dostupná prakticky pouze online; na druhou stranu ji lze najít lehce a je k dispozici třeba na (relativně již známém) webu www.obcankari.cz.

I.V. Shrnutí: Definice akademické a středoškolské religionistiky

První oddíl disertační práce představil v religionistice stále řešenou problematiku definování náboženství a rozdílné názory na to, jak vymezit předmět jejího studia. Badatelé v oblasti náboženství velmi často vycházejí z rozličných metodologických oblastí, a proto je mezi nimi možné nalézt širokou paletu názorů na to, jak náboženství definovat. Pro potřeby analýzy středoškolských materiálů jsem pak přiblížil dichotomii substantivismus–funkcionalismus Williama Arnala, jež nabízí jednu z možností, jak klasifikovat definice náboženství. Přestože se nejedná o dokonalý metodologický nástroj, Arnalova dichotomie ukazuje alespoň obecné tendence některých teorií a vymezení náboženství.

Tato typologie nám proto následně posloužila k analýze středoškolských učebnic a dalších vzdělávacích materiálů, z níž je možné dovodit, že autoři byli, ať už přímo či nepřímo, inspirováni především substantivistickými výklady, jež nahlíží na náboženství jako na antropologickou konstantu⁶⁵ reagující na existenci (či představu existence) transcendentních skutečností. Pouze jedna učebnice důsledně upozornila na rozmanitost forem náboženství, které činí jeho definici obtížnou (Brázda & Drnek 2011a), z dalších materiálů pak metodická příručka *Žijeme spolu* poskytovala z probíraných materiálů nejkompexnější pohled na danou problematiku skrze poukaz na mnoho rozličných definic náboženství.

Jak se k tomuto postoji většiny materiálů určených pro střední školy postavit? Kořeny substantivistických výkladů náboženství jsou hluboké a vycházejí z křesťanského pojetí náboženství jako víry v Boha stejně jako z mnoha tradičních i nových religionistických teorií; jak bude ukázáno v další části práce, z podobných představ vychází i formulace obsažené v *rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*. Na jednu stranu je tedy

⁶⁵ V učebnici Jaromíra Schöna je povaha náboženství jako antropologické konstanty částečně problematizována, ale samotná pasáž i celé vyznění učebnice implikuje, že přestože neplatí, že každý jednotlivý člověk na světě bude mít náboženské potřeby, náboženství poskytuje odpovědi na otázky, které si klademe všichni. Autor také tvrdí, že členění na lidi náboženské a nenáboženské je spíše orientační a zdá se, že se s náboženstvím pracuje alespoň jako s konstantou kulturní – z učebnice jsem tedy nebyl s to vyčíst jasný pohled na věc (Schön 2012, s. 19).

užití takových definic logické i proto, že chtějí-li učebnice definici náboženství předložit, musí některou definici vybrat, či alespoň z některé vycházet. Žádná z knih však neudává definici náboženství, u níž by byl uveden její autor;⁶⁶ zdá se tedy, že jejich autoři vytvořili vlastní definice, přizpůsobené potřebám SŠ studentů. Ačkoli lze rozumět pohnutkám diskutovaných autorů, takový krok je možné považovat za kontroverzní. Otázka definice náboženství je komplexním problémem, jenž je předmětem mnoha debat na akademické půdě, a snahy diskutovaných autorů o vlastní a mnohdy všezahrnující definici bohatost těchto debat mnohdy redukuje na úroveň, která může studenty ochudit o důslednější reflexi tohoto komplexního jevu.

Občanský a společenskovědní základ nakladatelství Computer Press proto předkládá definici velmi obtížně srozumitelnou a nepřístupnou; *Občanský a společenskovědní základ. Náboženství* nakladatelství Computer Media vymezuje definici stručnou a jednoduchou, nicméně není možné ji vztáhnout k buddhismu, kterému se učebnice rovněž věnuje – a reflexi tohoto problému v učebnici je možné považovat za nedostatečnou. Učebnice *Společenské vědy pro střední školy. 4. díl* vydavatelství Didaktis pak otázku definování náboženství klade, ale poté na ni odpověď nenabízí.

V případě učebnic a příručky *Odmaturuj!* lze pozorovat dvojí tendenci: na jednu stranu autoři učebnic předkládají svá vlastní vymezení (neboť částečné vymezení nalezneme i v učebnici Didaktisu), a proto se definice v učebnicích neshodují, neboť každá je formulována jinak; na stranu druhou vykazují definice určité podobné rysy, na základě kterých by všechny bylo možné zařadit k ideálnímu pólu substantivistických definic, neboť vyrůstají ze stejných historických a metodologických kořenů.

Tento fakt nutně znamená, že velká část definic z pólu funkcionalistických definic, které do popředí staví jiné aspekty než ty substantivistické, je ponechána stranou. České vzdělávací texty až na jedinou výjimku tak v definicích upozadují mnohé zajímavé závěry, jež souvisí s rozličnými funkcemi, které může náboženství v rozličných kulturách plnit, a

⁶⁶ V případě učebnice nakladatelství Computer Media je pak představena definice náboženství, která je na další straně označena jako „pracovní“ a žákům je později v kapitole předložen úkol srovnat ji s definicemi třech akademických religionistů. (Schön 2012, s. 8–9). Z kontextu kapitoly nicméně vyplývá, že pracovní definice se zaměřuje na podstatné znaky náboženství a je tedy tím, co si mají žáci z dané kapitoly odnést na prvním místě, ačkoli jsou v rámci diskuze nabídnuty i definice několika religionistů.

vyčleňují tak náboženství spíše jako fenomén týkající se vlastního přesvědčení a víry, než jako fenomén související s lidskou činností a kulturou.

Mezi imperativy pedagogické práce také patří maxima vedoucí učitele k tomu, aby vykládali látku s přihlédnutím k novějším a aktuálním výzkumům, aby se o věcech neučilo „jako za časů Marie Terezie“, jak zní častá výtka směřovaná mnoha kritiky k českému školství v mnoha rozdílných otázkách. Přístup učebnic k otázce vymezení náboženství pak naznačuje, že zrovna v této otázce by mělo dojít k určitým změnám, které by přiblížily látku učebnic poznatkům a teoriím současné religionistiky.

Možným řešením, jež se nabízí jen na základě diskuze nad touto problematikou v akademickém prostředí, se zdá být užití takové odborné definice, která v sobě koherentně kombinuje prvky pólu substantivistického i funkcionalistického a která zároveň bývá přijímána širší odbornou veřejností než definice jiné. Příkladem takové definice může být vymezení Clifforda Geerzte⁶⁷ (Geertz 1966), jež poukazuje jak na specifické obsahy, tak i na rozdílné funkce často společné jevům tradičně označovaným jako náboženské a jež by rovněž bylo odpovědí na výtku přílišného eurocentrismu českých učebnic, který může bránit porozumění jiných kultur (Černá 2017, s. 45–57). Sama o sobě je ale Geertzova definice příliš komplikovaná a musela by být doprovázena relevantním komentářem a reflexí.

Pro důkladnější odpověď na otázku výuky definic náboženství v rámci religionistiky je nicméně potřeba zhodnotit i specifika gymnaziálního prostředí a požadavky na něj kladené kurikulárními dokumenty. Další oddíl práce se proto zaměřuje na otázku cílů výuky religionistiky s přihlédnutím k cílům gymnaziálního vzdělávání obecně.

⁶⁷ Viz kapitola I.II.: „Náboženství je systém symbolů, které v lidech ustavují silné, pronikavé a dlouhotrvající nálady a motivace tím, že formulují pojmy obecného řádu bytí a obdařují tyto pojmy takovým nádechem skutečnosti, že se tyto nálady a motivace zdají jedinečně realistické.“

II. Cíle výuky religionistiky na gymnáziích

II.1. Cíle vzdělávání

Education must be not only a transmission of culture but also a provider of alternative views of the world and a strengthener of the will to explore them.

– Jerome Bruner

Vzdělávání je proces, ve kterém se zástupci konkrétní kultury snaží předávat novým či relativně novým členům dané kultury dovednosti, schopnosti a hodnoty, které jsou v dané kultuře považovány za žádoucí. „Krátko řečeno, ve školní edukaci šlo vždy o proměnu a povýšení člověka k formám myšlení a života, které by mu jinak zůstaly skryty.“ (Strouhal 2016, s. 59) Právě tento rozměr by měl mít každý učitel na paměti – v hodinách je třeba snažit se předat studentům to, co z nějakého důvodu považujeme za důležité a nesamozřejmé. Může se jednat o dovednosti manuální, intelektuální, sociální, může se jednat o hodnoty etické či estetické. Škola je v ideálním případě místo, kde se předává to, čeho si společnost váží nejvíce a co chce nejvíce podporovat. A v rámci tohoto procesu jsou všichni postupně uváděni do společenského řádu:

V tomto duchu je zapotřebí důkladně vzdělávat všechny členy společnosti a od narození jim neustále vštěpovat zásady imaginárního řádu a používat k tomu všechny prostředky: pohádky, divadelní hry, obrazy, písně, pravidla společenského chování, politickou propagandu, architekturu, recepty i módu ... humanitní a společenské vědy vynakládají ohromné úsilí, aby vysvětlily, jak přesně je imaginární řád vpleten do celého našeho života. (Harari 2018, s. 141)

Skrze společenské vědy jsou proto žáci do řádu nejen uváděni, ale také podněcováni k jeho reflexi. A rolí všech učitelů je v tomto systému jednoduše předat to, o čem jsou přesvědčeni, že je v dané době a v daném kulturním prostoru nejlepší pro budoucí generace. Pedagogové vycházejí nejen z oficiální vzdělávací politiky, ale také z internalizovaných hodnot společnosti i svědomí učitelů. A protože vzdělávání je komplexní proces, lze školu v jistém smyslu vnímat i jako místo konfliktu: ne všichni

zástupci kultury se shodnou na tom, co je právě „to důležité“, co by se studentům mělo předávat. Odtud pramení i věčné diskuze nad smyslem vzdělání (a jeho typů) na rovině politické, odborné i celospolečenské debaty. Výslednice těchto konfliktů poté postupně formují to, co se studenti ve školách učí; ze školních škamen si pak neodnáší jen hodnotově neutrální poznání světa, ale takový pohled na svět, který je formovaný staletími podobných debat a mnoha dalšími vlivy. Důsledky možná nemusí být na první pohled zřejmé, ale jsou dalekosáhlé, a proto je nutné obsahy vzdělávání neustále reflektovat. Jerome Bruner ve své knize *The Culture of Education* vyzdvihuje důležitost podobné reflexe následujícími slovy:

Bojový plyn a Tlustá Berta⁶⁸ jsou sice smrtonosné plody exaktních věd, ale rozhodnutí je využít vyrostlo z příběhů, které sami sobě vyprávíme. Proto bychom se měli snažit lépe porozumět jejich síle, abychom viděli, jak tyto příběhy souvisí s historickými narativy... a identifikovat to, co z nich vede lidi k soužití a co vede ke vzájemnému mrzačení a zabíjení (Bruner 1996, s. 90).

Konkrétně se pak v případě gymnázií i jiných středních škol jedná o přípravu žáků na život ve společnosti v rovině profesní, osobní i mezilidské. Úkolem učitelů je rozpoznat u žáků jejich potenciál, talenty a způsob myšlení a dát jim možnost i nástroje pro jejich rozvoj co nejvíce to jde (Ibidem, s. 67). Gymnázia jsou navíc specifická tím, že jedním z jejich hlavních úkolů je žáky připravit i pro budoucí studium na vysokých školách (RVP-G, s. 8). Otázkou, která provází gymnaziální výuku, tedy je: „Jaké vědění musí zprostředkovávat školy na středním stupni, aby bylo zajištěno porozumění pro svět, v němž žijeme, a podnícena chuť k novému vědění?“ (Liessmann 2015, s. 91).

Tážeme-li se po tom, co má být cílem výuky náboženství v rámci společenských věd na gymnáziu, odpověď pak musíme hledat nejdříve v kurikulárních dokumentech a poté v odborných diskuzích nad smyslem a povahou vzdělávání. Obecné cíle tohoto typu vzdělávání nalezneme jednak v tzv. *Bílé knize*, specifické cíle se pak nacházejí

⁶⁸ Oboje v Brunerově citaci funguje jako synekdocha; za zmínku nicméně stojí, že Fritz Haber, který je kvůli své práci ve vývoji bojových plynů považován za otce chemické války, je zároveň nositelem Nobelovy ceny za vynález procesu vedoucího k vývoji průmyslových hnojiv. Na Haberově příkladu se tak dá dobře ilustrovat rozporuplný potenciál vědy a vzdělávání. Tlustá Berta bylo neformální označení supertěžkého mozdíře poprvé použitého za první světové války.

v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*. Výuka na gymnáziích nicméně sestává z mnoha rozdílných předmětů a hovořit tak o obecných cílech je poměrně složité, často hrozí, že zabředneme do bezobsažných frází a tvrzení. Proto se v této kapitole pokusím říci jen několik slov o kontextech, v nichž se obecné cíle vzdělávání odehrávají. Rozbor kontextů pak poslouží jako základ k dalším kapitolám v tomto oddíle, které jsou zaměřeny na analýzu kurikulárních dokumentů a jejich součástí. V centru zájmu je stále pojem náboženství a výuka religionistiky, nebudu o nich však uvažovat izolovaně, ale v souvislosti s širšími cíli vzdělávání. A věřím, že podobně jako v předchozí části disertační práce, i zde mohou být nápomocné určité dichotomie, skrze něž můžeme nahlédnout diskuse a kontexty současného vzdělávání. V případě této kapitoly se jedná o oscilaci cílů vzdělávání mezi ideálním pólem *změny* a pólem *stability*, neboť oba tyto prvky jsou ve vzdělávání potřebné z mnoha důvodů.

Potřeby a obsahy vzdělávání se nutně neustále mění s aktuálními problémy i s vývojem pracovního trhu a nových technologií.⁶⁹ Potřeba změn je naprosto přirozená a je nutné, aby žákům nebyl prezentován obraz světa (a jeho aspektů), který se již ztratil v proudu času. V reakci na tyto nové a nové potřeby jsou ale školy nuceny k vyučování další a další látky. To může vést k přidávání látky do daných ročníků i k posouvání látky vyučované na vyšších ročnících do ročníků nižších a vyústit v zahlcení žáků neúměrným množstvím učiva (Šíp 2020, s. 111). Dlouhodobou přítomnost tohoto problému dobře ilustruje kritika Friedricha Nietzscheho neduhů tehdejšího vzdělávacího systému v *Nečasových úvahách*: „Moderní člověk s sebou posléze vleče nesmírné množství nestravitelných kamenů vědění, které příležitostně v těle řádně rachotí, jak se praví v pohádce. Tento hluk prozrazuje nejvlastnější rys moderního člověka: podivuhodný protiklad nitra, kterému neodpovídá vnějšek, a vnějšku, kterému neodpovídá nitro“ (Nietzsche 2005, s. 97). I dnes se opakovaně varuje před pojetím vzdělávání jako nesystematické kumulace vědomostí a volá se po revizi toho, jaké obsahy vzdělávání jsou ještě v dnešní době relevantní. Zdá se proto, že správným řešením je neustálá důkladná kritika obsahů

⁶⁹ V době psaní práce tak na gymnaziální úrovni proběhla revize RVP, jejímž cílem byla především důkladnější integrace ICT technologií do výuky. K revizím více například zde: <https://digitalizace.rvp.cz/co-se-meni>.

vzdělávání a problematizování dosavadního poznání. Pro obsahy vzdělávání jako by platilo to, co platí pro lidské myšlení:

Myslet znamená především pokoušet se být na těchto schématech nezávislymi a posunout lidské vidění světa kousek dál. Odhalit předsudečnost stávajícího myšlení, všeobecně přijímaných názorů, včetně vědeckých východisek a teorií. Myslet znamená jednoduše řečeno: problematizovat ... [neboť] strnulost ducha a orientace na neměnné a stabilní koncepty je největší překážkou skutečného poznání. (Strouhal 2013, s. 108 a 114)

Na druhou stranu se obsah vzdělání nemůže měnit každou chvíli a je potřeba zachovat ve vzdělání jednotící principy, které mu poskytují stabilitu. A vzhledem k častému volání po radikálních změnách se nutně objevují i autoři, kteří jsou k podobným změnám velmi obezřetní. Konrad Paul Liessmann tak ironicky poznamenává, že:

vzdělání má na jedné straně pomáhat v orientování se ve světě. Na druhé straně svět se mění tak rychle, že nikdo už nemůže říci, co je nutno vědět či umět, aby se ve světě orientoval. Závěr je nasnadě, buď se zabývat jen otázkami, které se jeví pro dětskou duši žhavě aktuální, nebo rozvíjet jen takové všeobecné schopnosti, o nichž panuje domněnka, že budou v budoucnu užitečné. (Liessmann 2015, s. 32–33)

Liessmannova úvaha mimo jiné poukazuje na to, že hledání pevné opory poskytující nám orientaci ve stále se měnícím světě je ze své podstaty nemožné. Každý člověk nutně prohrává svůj závod s časem a stejně tak i pedagogové (a tvůrci kurikulárních dokumentů) nejsou schopni nabídnout žákům ideální podobu vzdělání, o které by věděli, že každému žákovi předá přesně to, co bude v budoucím životě potřebovat. Vzdělavatelé v důsledku nikdy nevědí, jestli odvádějí dobrou práci, vždy tomu musí pouze věřit. A vypůjčím-li si notoricky známou metaforu Sisyfa tlačícího svůj kámen znovu a znovu, jeví se to nejen jako vhodná metafora pro lidský život, ale i pro pedagogickou práci. Podnět ke každému novému výstupu s kamenem si můžeme představit jako změny ve vzdělávacích obsazích či metodách, které pro pedagoga znamenají nutnost probírat se studenty látku novou (či novým způsobem). Představa, že by Sisyfos kámen někdy v budoucnu na kopec vytlačil a měl hotovo, je stejně

nepravděpodobná, jako že změny ve vzdělávání někdy skončí.⁷⁰ Přestože Sisyfos je odsouzen na věčnost, svůj kámen tlačí v čase a každý výstup je v něčem nový – pro učitele i Sisyfa je nicméně důležité mít na paměti, že snažení v důsledku spěje ke stejnému cíli:

[pedagogika] musí vycházet z dějinných souvislostí, do nichž je situována, reagovat na ně a neztrácet přitom ze zřetele, že kritérium, dle něhož pedagogika formuluje své cíle a k němuž je třeba se stále obracet, pochází z oblasti toho, co není (ale má být), nikoli z oblasti toho, co pouze jest, a že toto kritérium je tisíce let trvajících univerzálií evropského myšlení. (Strouhal 2013, s. 170)

Co je příznačné pro dějinné souvislosti naší doby? Přestože ducha určité doby je často možné určit až při pohledu do minulosti, částečné porozumění *Zeitgeistu* přináší i současnost. A platí, že dnes je takové porozumění nejčastěji stále provázáno s termínem *postmoderna* či *postmoderní společnost*. Vymezení postmoderny je běžně spojováno se jménem Jeana-Françoise Lyotarda a jeho dílem *Postmoderní situace* (Lyotard 1979), v němž je tento klíčový pojem charakterizován jako „konec velkých vyprávění“, tedy světa, v němž lidé v západní společnosti ve větší míře nesdílí společné metanarativy vysvětlující svět a naše místo v něm. Příkladem takového metanarativu může být například *křesťanství*, jež jasně vymezuje místo člověka na světě a předává mu určitý morální řád a světonázor. Stejně tak přinesly svůj metanarativ i ideje osvícenství, jež člověku předkládají humanistický obraz světa kladoucí důraz na vědecké poznání, jež nás může přiblížit pravdě i spravedlivějšímu společenskému uspořádání. A zatímco předchozí metanarativy západní společnosti málokdy mohly vzájemně koexistovat, či byla jejich koexistence složitá, v případě postmoderny je situace jiná. Metanarativy jako zaštiťující rozumění světu už přestávají na jednu stranu hrát svou roli, neboť diskurz postmoderny je „ve filosofickém, sociálním i etickém smyslu netotalizující“ (Lorenzová 2016, s. 23). Na druhou stranu postmodernismus neznamena úplnou absenci těchto narativů, ale všeobecnou tendenci přijímat rozličné výklady světa a zdůrazňovat proměnlivé aspekty skutečnosti i význam pozice těch, kdo skutečnost interpretují. Gianni Vattimo ve své knize *Transparentní společnost* v tomto kontextu hovoří o

⁷⁰ S autorem bychom tak mohli říci, že „samo snažení dostat se na vrchol stačí zaplnit srdce učitele. Musíme si představit, že *pedagog* je šťasten“ (viz Camus 1995, s. 166).

fabulizaci světa, v níž je akt interpretace provázán se skutečností už jinak než v tradičním pojetí mnohých interpretací jednoho faktu:

Obrazy světa, jež jsou nám dodávány médii a společenskými vědami, i když na odlišných úrovních, nejsou různými interpretacemi „reality“ jakkoli „dané“, nýbrž ustavují samu objektivitu světa. „Neexistují fakta, pouze interpretace,“ tvrdí úsloví Nietzscheho ... nemá žádný smysl popírat „jednotnou realitu světa“ nějakým návratem k nějaké naivní formě empirického idealismu. Spíše má smysl uznat to, co nazýváme „realitou světa“, je něčím, co se ustavuje jako „kontext“ mnohých fabulací – tematizovat svět právě takto je pak úkolem a smyslem společenských věd. (Vattimo 2013, s. 48–49)

Postmoderní kontext tedy oblast vzdělávání v jistém smyslu ještě více destabilizuje. Vzdělávací systém je jednak nucen reagovat na změny a vývoj světa, zároveň je ale často zdůrazněn relativní status veškerých perspektiv, jež mohou obraz světa nabízet. Relativismus postmoderny ale neznamena odmítnutí či znicotnění těchto velkých vyprávění, ale pouze popření jejich absolutní platnosti.⁷¹ Podobně jako u již zmiňovaných Wittgensteinových jazykových her zde hraje důležitou roli především kontext, ve kterém se daný diskurz nachází, a to, že je třeba si uvědomit neustálou přítomnost takových kontextů:

Třebaže se nemůžeme více tvářit, že odhalením lží ideologií dosáhneme posledního pevného základu, můžeme zdůraznit mnohost vyprávění a využít ji jako prvek osvobozující od rigidity monologických vyprávění a dogmatických systémů mýtu ... [filosofové jako Nietzsche, Dewey či Wittgenstein] nám ukazují, že jsoucno se nutně nekryje s tím, co je stálé, nehybné, trvalé, ale má spíše co do činění s událostí, konsenzem, dialogem, interpretací, a právě tím usilují o to, abychom byli schopni využít tuto zkušenost s oscilací postmoderního světa jako šanci na nový způsob, jak být (snad konečně) lidští. (Ibidem, s. 51 a 29)

Typickým stavem postmoderního člověka je vědomí této plurality, jež může vyvolat až určitou metafyzickou úzkost způsobenou šíří kontextů, jež si člověk je s to uvědomit.

⁷¹ Postmoderna je v tomto aspektu samozřejmě paradoxní, neboť přináší vlastní metanarativ, který hovoří o pluralitě sdílených metanarativů a komplexnosti světa, který je nemožné uchopit v celé jeho celistvosti.

Myslím, že relevantním přirovnáním k postmoderní situaci je obraz lidské bytosti kontemplující hvězdnou oblohu: vědomí nezměrnosti vesmíru v ní může vyvolat stejné pocity jako vědomí nekonečnosti kontextů, z nichž je možné svět nahlížet. A tento pohled může vést k pocitům nicotnosti, stejně tak ale může člověka naplnit úžasem.

Jak ukazuje Jitka Lorenzová v knize *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci* (2016), vzdělávací systém musí stále formulovat pozitivní program, ten se ale nemůže opírat o neměnné jistoty a pravdy. Oproti obecnému se cení jedinečné, oproti jednoznačnému se cení komplexní a oproti danosti je oceňována otevřenost. Pro vědu o vzdělávání proto platí, že „pedagogika má podobu takových epistemologických, etických a estetických tezí, které jsou v souladu s potřebami výchovy připravující jedince pro svět, kde pravdy a hodnoty nemají neměnnou, fundamentální povahu, ale proměňují se kontextově, interpretativně, reflexivně a narativně“ (Lorenzová 2016, s. 87). Postmoderní postoj se ve vzdělávání pak promítá nejen na rovině nejdůležitějších maxim, ale i přizpůsobením metod zkoumání povaze analyzovaných jevů či otevřenosti k více rozdílným výukovým postupům:

Každý obor (předmět, disciplína) má svoje vlastní metody a cesty, jak se přiblížit ke skutečnosti a není potřeba žádné metanarace, která by zahrnula všechny oblasti či disciplíny pod vládu jednoho principu, aby mohla prohlásit jejich poznání za pravdivé ... v postmoderní situaci je důležité nesnažit se tyto gnozeologické perspektivy sladovat, ale otevírat možnost jejich reflexe v historických souvislostech, vzájemné provázanosti a odlišnostech ... Pedagogika, která přijímá postmoderní situaci v její složitosti, zdůrazňuje, že každá výchovná aktivita musí mít na zřeteli variabilitu a kontext. (Ibidem, 2016, s. 88–89)

Výše uvedené tendence přináší také důraz na diverzitu:

Vzdělání má ukázat mnohostranný lidský úděl ve všech jeho fasetách, individuální, sociální, historické, i v jejich vzájemných neoddělitelných vztazích, a proto posláním vzdělávání je poznávat podmínky společné všem lidem i bohatství diverzity individuí, národů, kultur i našeho zakotvení jako občanů Země ... V pedagogické praxi to znamená rehabilitaci výchovy, která bude kultivovat u dětí a dospívajících smysl pro diverzitu a chápat ji jako příležitost k obohacení,

formovat postoje a hodnoty, u kterých morální citlivost vůči jinakosti a přisvojení vlastního kulturního zázemí nejsou v nesmiřitelném protikladu, ale jsou komplementárními perspektivami. (Ibidem, s. 96–97)

Postmoderna před nás proto staví velice složitý obraz světa, přičemž zdůrazňuje i jinakost interpretačních úhlů, které k němu můžeme zaujmout. Jak uvádí Martin Strouhal, intelektuál dnešní doby není jen odborník na jednu danou oblast, ale „víc než cokoli jiného jej charakterizuje schopnost pronikat z jednoho kulturního řádu do jiného a vytěžit z nich to, co je nosné, přecházet z jedné diskurzivní formace do druhé, schopnost srozumitelně oslovovat posluchače různými způsoby při zachování kritického odstupu“ (Strouhal, 2017 s. 73). Tomu odpovídá i jeden z úkolů školy, neboť ta má „poskytnout žákům nástroje potřebné k tomu, aby se začali orientovat v situaci všeobecného zmatení pojmů a jejich četných derivací“ (Ibidem). Náboženství pak můžeme chápat jako příklad takového pojmu ve dvou rovinách. Zaprvé jako pojem, jehož nejasné vymezení může vést k onomu zmatení, ale také jako pojem, který zasahuje do kontextů rozdílných kultur a je relevantní pro více oblastí lidské činnosti.

Tolik jen k některým aspektům promítnutí postmoderních tendencí do pedagogiky. Je však třeba poznamenat, že žádnou vzdělávací politiku nelze označit jako čistě postmoderní – cíle a povaha vzdělávacích systémů prochází postupným vývojem a jejich změny mají povahu evoluce, a nikoli revoluce. I po stručném popisu atributů pedagogiky v postmoderní době by ale mělo být jasné, že velká část těchto tendencí je v současném vzdělávacím systému více či méně přítomná. Z popisu by také mělo vyplynout, že postmoderní trendy ve vzdělávání akcentují kritický přístup a problematizaci, jsou otevřené požadavkům současnosti a jejich reflexi a dekonstruuji stávající řády – avšak nikoli proto, aby je znehodnotily, ale aby přispěly k jejich hlubšímu porozumění. Postmoderna má tedy inherentní nedůvěru k pevně stanoveným obsahům, neboť si uvědomuje, že se jedná o obsahy ve své podstatě arbitrární.

Jak na toto pnutí mezi stabilními cíli a obsahy na straně jedné a jejich přehodnocováním a problematizací na straně druhé reaguje český vzdělávací systém? Odpovědí tuzemské vzdělávací politiky byl systém rámcových vzdělávacích programů, které nahradily rigidnější systém osnov a které do kurikulárního systému přináší určitou volnost a schopnost začlenit nové elementy do stávajících struktur. *Rámcový vzdělávací program*

pro gymnázia vydaný v roce 2007 do jisté míry tedy osnovy supluje, neboť vymezuje obsah učiva i výstupy očekávané od žáků. RVP je ale možné interpretovat také jako produkt postmoderních tendencí ve vzdělávání, neboť těmto programům je vlastní variabilita a otevřenost změnám, které mohou přicházet jako produkty vzdělávací politiky, ale i jako podněty od škol a učitelů. Tato možnost je zároveň i imperativem, a každá škola v ČR má proto vlastní unikátní *školský vzdělávací program* – a přestože jsou všechny formovány vymezeními obsazenými v RVP, jedná se o míru pluralismu v českém kurikulu dříve nemyslitelnou.

Na RVP dále navazují *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* a *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, jež upozorňují na nové skutečnosti, se kterými by měli být žáci seznámeni, a vymezují základní ideje a směry ve vzdělávání pro danou dekádu. Volněji vymezené obsahy rámcových vzdělávacích programů ale mohou přinášet i jisté problémy a níže budu argumentovat, že jejich příkladem jsou formulace RVP-G týkající se výuky religionistiky. V následujících dvou kapitolách proto bude probrán fenomén tohoto typu vzdělávacích programů obecně a následně se zaměřuji přímo na pasáže věnované výuce religionistiky.

Rámcové vzdělávací programy s sebou také přinesly koncepci klíčových kompetencí (dále jen KK), která má být dalším z nástrojů, jak do kurikulárních dokumentů přinést stabilitu navzdory neustále se měnícím požadavkům světa okolo nás. KK jsou představeny jako nadčasový soubor schopností, postojů a hodnot, jež člověku budou vždy k něčemu dobré, nehladě na dobový kontext, a jež je zároveň možné formovat různými způsoby v rámci jednotlivých předmětů (RVP-G, s. 8). Můžeme je také chápat jako odpověď na potřebu „překonat specializaci a parcializaci vědění a učinit krok k myšlení, jež bude brát v potaz kontext, celkovost, multidimenziálnost a komplexnost věcí a jevů tak, aby je bylo možno chápat v jejich souvislostech a v jejich celku“ (Lorenzová 2016, s. 105). Idea klíčových kompetencí se však s odstupem času také ukázala být velmi problematickou a stavět na ní vyžaduje takovou interpretační snahu, že se nabízí otázka, je-li takový koncept vůbec k něčemu užitečný.⁷² Vzhledem k zásadnímu postavení tohoto kurikulárního dokumentu je však nutné se s tímto

⁷² Podrobnému rozboru dané problematiky se v nedávné době věnoval Radim Šíp v knize *Proč školství a jeho aktéři selhávají: kognitivní krajiny a nacionalismus* (Šíp 2020, s. 110–130), viz také kapitoly II.IV a II.V.

konceptem jistým způsobem vyrovnat, a proto je i jemu věnována výrazná část tohoto oddílu. Nejdříve je ale třeba prozkoumat dokumenty, které KK do kurikulární oblasti přinesly.

II.II. Povaha kurikulárních dokumentů

Jakákoli diskuze o primárním a sekundárním vzdělávání musí zahrnovat i reflexi příslušného rámcového vzdělávacího programu. RVP představují nejvyšší úroveň vymezení vzdělávacích obsahů i idejí, které mají provázet veškerou výuku na daném typu škol. Proto je důležité nejprve stručně uvést historický a teoretický kontext, v němž tyto dokumenty vznikaly; neboť jen skrze něj je možné dojít k hlubšímu pochopení obecných cílů těchto dokumentů. V další kapitole bude pak tento kontext vztažen i na vymezení cílů a obsahů výuky religionistiky na gymnáziích.

RVP nahradily systém jednotných osnov společných pro všechny školy a představují jistou protiváhu předchozího kurikula, v němž byl přesně a obsáhle stanoven obsah učiva i to, kdy se má daná látka s žáky probírat. Z jednotných osnov vycházely i učebnice a učitelé měli připravené „kuchařky“ prakticky ke každé hodině. Naopak RVP poskytly jen základní přehled učiva a očekávaných výstupů a školy i učitelé dostali větší manévrovací prostor v rozhodování o tom, kdy se má daná látka probrat, i co přesně bude tvořit onu látku, kterou by měli probrat v jednotlivých předmětech za určitý časový úsek.⁷³ Učitelé a školy pak měli možnost vycházet z dříve zavedených osnov, inspirovat se v nových učebnicích či vytvořit ŠVP diskurzivně, na základě směřování konkrétní školy a názorů pedagogů daného předmětu.

Pro lepší porozumění RVP a jejich místu v politikách vzdělávání lze v této oblasti uvažovat o dvou protichůdných silách, které lze pozorovat v každé diskuzi o reformě vzdělávání, přičemž velkou část názorů a politik by šlo zařadit pod jednu či druhou z nich. První síla směřuje k homogenitě vstupů i výstupů, orientaci na hodnocení a možnost srovnání napříč školami, kraji apod; protože se tím blíží původnímu pojetí školních osnov, lze ji označit jako *konzervativní*. Druhý proud směřuje naopak k ocenění individuality a důvěřuje školám, že budou obsahy vzdělávání schopny naplánovat lépe, než by učinilo MŠMT; tento proud je proto možné označit jako *liberální*.

⁷³ Do jaké míry RVP diktují, co a kdy se má v daném předmětu probrat, nelze zobecnit, ale bylo by potřeba zaměřit se vždy na daný RVP, konkrétní předmět a specifický časový úsek. V celkovém porovnání se systémem jednotných osnov se však jedná o výrazný protipohyb oproti standardizaci a unifikaci probíraných obsahů a očekávaných výstupů.

Oba pohyby pak přináší i pádné argumenty na svou podporu – podle prvního směru je standardizace nutná, neboť poskytuje MŠMT možnost kontrolovat kvalitu výstupů školy na základě objektivních kritérií. Tato kritéria mají také sloužit jako záruka kvality vzdělávání pro všechny žáky napříč ČR a nabídnout rovnost šancí. Druhý směr naopak vyzdvihuje individualitu žáků, škol i kontextů, ve kterých se vzdělání odehrává – školy a učitelé by podle tohoto proudu měli mít schopnost nabídnout obsahy založené na povaze výše zmíněného a potřebují určitou volnost; stručná, otevřená a fluidní povaha RVP by proto spadala právě pod tento liberální proud.

Obě síly se pak v oblasti školství projevují nejen v kurikulární politice, ale v různých oblastech a na rozdílných úrovních vzdělávání. Školy mohou přenechat více důvěry učitelům a umožnit jim formovat výuku i svými osobními preferencemi, či mohou dávat důraz na průběžné srovnání tříd všech učitelů daného předmětu a vést tak učitele ke vzájemnému přiblížení a sladění výuky.

Ve druhé dekádě tisíciletí došlo k určitému obratu vzdělávací politiky od spíše liberálnějšího pojetí RVP, jejichž zaměření bylo formováno i tzv. *Bílou knihou* (2001) směrem ke konzervativnímu ideovému proudu, zastoupeném klíčovými dokumenty *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* a *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*.⁷⁴ Obrat se zde týká především zdůraznění dlouhodobého cíle pro české školství: „snižovat nerovnosti ve vzdělávání“ a „snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání.“ (Strategie 2020, s. 3, 5). Na vyšších úrovních vzdělávací politiky je pak možné tento pohyb ilustrovat na několika příkladech.

Poměrně zásadní obrat tak nastal v případě státních přijímacích zkoušek na střední školy – zatímco dříve byla každá škola zodpovědná za své vlastní přijímací testy, od roku 2017 je tento úkol zcela přenechán na státní příspěvkové organizaci CERMAT, která přijímací zkoušky každoročně vytváří i hodnotí pro všechny účastníky přijímacího řízení na SŠ.⁷⁵

⁷⁴ Dále jen jako *Strategie 2020* a *Strategie 2030+*.

⁷⁵ Podle důvodové zprávy k právním úpravám, které byly nutné pro zavedení jednotné přijímací zkoušky se lze domnívat, že hlavním impulzem k těmto změnám zaručení, že se na SŠ dostanou pouze žáci, kteří mají vhodné předpoklady pro studium takového typu školy: „Velká část středních škol se 4letými obory vzdělávání s maturitní zkouškou (i v denní formě vzdělávání) přijímací zkoušku dříve vůbec nekonala. K maturitnímu vzdělávání tak byli do značné míry dosud přijímání uchazeči jen na základě hodnocení z posledních dvou ročníků základního vzdělávání. Jednalo se přitom i o uchazeče, kteří neměli potřebné předpoklady zvolený obor úspěšně zvládnout a ukončit. Při přijímacích zkouškách do oborů víceletých

Obrat se dotkl i maturitní zkoušky, jež byla dříve také v kompetenci SŠ, ale nyní – alespoň v profilových předmětech – se zkouška standardizovala tak, aby poskytla stejná hodnotící kritéria napříč kraji, typy středních škol apod.⁷⁶ V jisté podobě bylo možné tento pohyb pozorovat již dříve u vybraných VŠ, které přestaly vytvářet vlastní přijímací zkoušky a přenechaly tento úkol prostředníkovi – společnosti SCIO – který nabízí školám možnost přesunout „břímě“ přijímacího řízení do soukromého sektoru.

Konflikt těchto dvou ideových proudů představuje zapeklitý problém: zastánci obou směrů mají silné argumenty a běžně se diskutují i otázky, u kterých nemůže být odpovědí ani zlatá střední cesta mezi oběma póly – např. v problematice přijímacích zkoušek či státní maturity jsou možnosti v podstatě binární a jen těžko lze hledat kompromisy.⁷⁷ Je ale velmi důležité zmínit, že proud vedoucí k unifikaci a standardizaci výstupů vzdělávání je ze své podstaty opačný tomu, co prosazují RVP. Učitelům je naoko nabízena svoboda pojmout výuku po svém, chtějí-li ale svým žákům poskytnout vysokou šanci přijetí na střední či vysokou školu, musí tomu přizpůsobit probíranou látku i povahu jejího zkoušení. Pak může dojít k tomu, že (obzvláště v posledních ročnících) školy budou své žáky v předmětech hlavně „připravovat na přijímačky“. O tomto jevu je také možné uvažovat jako o jakémsi pirátském návratu osnov na školy, jež se tam nedostávají přes oficiální politiku MŠMT, ale nepřímo, přes tlak na učitele, kteří jsou podníceni se

gymnázií, kde je značný převis poptávky nad nabídkou podle kapacit oborů vzdělání ve školách, byly nejčastěji jako forma přijímací zkoušky využívány testy komerčních vzdělávacích společností poskytované za úplatu“ (Odůvodnění Zákona č. 561/2004 Sb.)

⁷⁶ Dobrým příkladem je *Strategie 2030+*, jež na jednu stranu zdůrazňuje důležitost státní maturity, protože slouží jako „nástroj standardizace výstupů [neboť] didaktické testy stanoví v základní verzi minimum znalostí a dovedností, kterých má dosáhnout každý žák maturitního oboru“ (*Strategie 2030+*, s. 31), na druhou stranu tvrdí, že „ve školách budeme cíleně individualizovat výuku a zavedeme didaktické postupy umožňující vzdělávání různorodých kolektivů.“ (Ibidem, s.19) Autoři by pravděpodobně argumentovali tím, že v budoucnu „maturitní zkouška jako celek bude více reflektovat kompetenční model vzdělávání“ (Ibidem, s. 31), to je však problematické z jiných důvodů, které souvisí s povahou koncepce klíčových kompetencí (viz níže). *Strategie 2030+* tak slibuje školám a žákům vyšší individualizaci při zachování jak přijímacích zkoušek (Ibidem, s. 30), tak státní maturity. Bude-li takové pojetí možné, ukáží další dokumenty a reformy uvedených zkoušek, o nichž *Strategie* hovoří.

⁷⁷ Pro vyznění argumentu jsem otázku výrazně zjednodušil – o jistou formu kompromisu se jedná jak v případě státních maturit (neboť ta se týká jen vybraných předmětů a zbylé předměty jsou v gesci škol) i přijímacích zkoušek na SŠ (neboť ředitelé škol mají možnost posuzovat kritéria přijetí). Případá mi však, že podobné kompromisy jsou stále podružné, a pokud se ptáme po tom, jestli by ten který předmět měl či neměl mít u maturitní zkoušky školní či státní podobu, či jestli dává smysl státem organizovaná přijímací zkouška obecně, dostáváme se zpět k otázce buď/anebo.

vyrovnat s faktem blížících se přijímacích zkoušek. Osobně považuji tento nesoulad za jeden z největších strukturálních nedostatků českého školství, neboť jakkoli jsou otázky vzdělávací politiky složité, její tvůrci by měli zabránit alespoň nesouladu ve vnitřní logice mezi jednotlivými kroky a reformami, které v posledních dekádách vznikají.⁷⁸

Skrze tuto analýzu je proto možné dobrat se cynické odpovědi na otázku, která stojí na začátku této práce: ptáme-li se, jak by učitelé měli zacházet s pojmem náboženství na gymnáziích, možnou odpověď nabízí pro učitele důkladná analýza materiálů SCIO, aby si stanovili, jaký religionistický přístup by měli v hodinách vyučovat, aby co nejvíce žákům zvýšili pravděpodobnost přijetí na VŠ. Bereme-li nicméně vážně oficiální povahu RVP-G jakožto podkladu pro všechny školské vzdělávací programy, je nutné právě tento dokument považovat za výchozí zdroj pro tuto disertační práci. A teprve z jeho prozkoumání je možné konstatovat konkrétní cíle týkající se výuky pojmu náboženství na gymnáziích.

⁷⁸ Existence společnosti SCIO, soukromého aktéra, přináší i další problémy, které přesahují rámec této práce, neboť SCIO testy žádají po absolventech SŠ studentech maturitních ročníků určité penzum znalostí a dovedností, které výrazně přesahuje vymezení uvedené v RVP-G. SCIO pak jako by nepřímo školám radilo, co mají probírat, aby jejich studenti byli úspěšní v přijímacích zkouškách na VŠ, a tedy i ve svých budoucích životech.

II.III. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a výuka religionistiky

Výuka náboženství v rámci religionistiky je součástí občanského a společenskovedního základu na gymnáziích; ta má být podle *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (dále jen RVP-G) zaměřena na seznámení s vybranými světovými náboženstvími, podobami náboženské zkušenosti a obeznámení s rituály a institucemi s náboženstvími spojenými. *Očekávané výstupy* výuky religionistiky podle RVP-G jsou zařazeny pod *Úvod do filosofie a religionistiky* a zní následovně:

[Žák] rozlišuje významné náboženské systémy, identifikuje projevy náboženské a jiné nesnášenlivosti a rozezná projevy sektářského myšlení.

Obsahem učiva je:

víra v lidském životě – podoby víry, znaky náboženské víry; náboženské systémy, církve; sekty (RVP-G, s. 42)

Z těchto formulací vyplývá, že společenské vědy jsou tak primárním předmětem zodpovědným za *nekonfesijní* výuku o náboženství. S náboženskou tematikou se žáci setkávají i v několika dalších předmětech – dějiny některých náboženských systémů jsou součástí výuky dějepisu, s náboženskými texty jsou studenti konfrontováni na hodinách literatury⁷⁹ a případně i společenských věd v rámci výuky filosofie (například při výuce nejstarších filosoficko-náboženských tradic jižní a jihovýchodní Asie). Na českých gymnáziích může být přítomna i konfesijní výuka, jejímž cílem je pohled do konkrétní náboženské tradice *zevnitř*⁸⁰ – výuka takových předmětů má ale z velké části jiné cíle než ty, které RVP-G stanovuje v *Úvodu do filosofie a religionistiky* a v této práci jí proto prostor věnován nebude.⁸¹

⁷⁹ *Ibid.*, str. 14–16, 43–46. U předmětu Český jazyk sice RVP-G sice není žádné náboženské téma zmíněno, ale dějiny západní literatury jsou s náboženstvím provázány a často jím formovány. Viz například Segal (2017, s. 81–94), či zastoupení náboženských textů ve Prokop (2003).

⁸⁰ Česká legislativa umožňuje tuto volbu a náboženství může být vyučováno jako předmět povinný či povinně volitelný. Pokud se jedná o PVP, žáci, kteří o nekonfesijní výuku nemají zájem zpravidla volí výuku etiky či religionistiky. Viz *ibid.*, str. 30–37. K zákonné úpravě viz Zákon 561/2004 Sb. a Listina základních práv a svobod.

⁸¹ K rozdílům mezi konfesijní a nekonfesijní výukou obecně viz. např. Černá (2017, s. 32–34).

Jak je nyní patrné, rámcové vzdělávací programy stanovují cíle výuky jen velmi stručně, což lze velmi dobře ilustrovat právě na výše uvedeném vymezení výuky religionistiky, a je pak na školských vzdělávacích programech, aby probíranou látku upřesnily. Podobný přístup ke kurikulární tvorbě má své výhody i nevýhody: RVP jsou nastavené tak, aby školám byla ponechána relativní volnost, zároveň ale často nechávají otevřené interpretaci, jakou látku probírat či jaký postoj k ní zaujmout.

Problémy s formulacemi RVP se ale netýkají jen nejasností. Jak upozorňuje Zuzana Černá, program hovoří o významných náboženských systémech, aniž by specifikoval kritéria významnosti.⁸² Pojmy „církev“ a „sekta“ dávají smysl pouze optikou křesťanského pohledu na náboženství, a jsou tak silně zavádějící. Termín *sekta* se dnes v akademickém světě používá prakticky výhradně pro heretické směry v křesťanství – v RVP, který učitele nabádá, aby se věnovali „projevům sektářského myšlení“ je tohoto pojmu ale očividně užito ve smyslu *nových náboženských hnutí*⁸³, které jsou pro naši společnost téma aktuálnější.⁸⁴ Černá proto uzavírá, že velká část formulací je velice problematická a je patrné, že na téma náboženství se autoři dívali silně křesťanskou optikou (Černá 2017, s. 40–43). Za zmínku stojí především pojem víra, který je centrálním pojmem křesťanství, v jiných náboženských systémech může být ale role víry minimální či může být chápána výrazně jinak.⁸⁵ Zarážející je na první pohled také nesoulad mezi učivem, které klade na první místo víru, její podoby a dále náboženské systémy a výstupy, které z velké části upozorňují na negativní aspekty: náboženskou

⁸² Z hlediska historického vývoje křesťanství i islámu je judaismus významný nesmírně – pokud se ale podíváme na počty praktikujících Židů, jedná se o naprosto marginální náboženský směr.

⁸³ Termín *nová náboženská hnutí* se v českém prostředí užívá například pro *Svědky Jehovovy*, *Buddhismus diamantové cesty* či *Církev Ježíše Krista Svatých posledních dnů*, také neformálně známou jako *Mormoni*. Termín se ve většině odborné literatury upřednostňuje oproti pojmu *sekta*, který je jednak silně historicky zatížený a velká část veřejnosti jej může vnímat jednoznačně pejorativně. Více viz např. Lužný (1997); Vojtíšek (2007 a 2019); Oliver (2012).

⁸⁴ Z čistě formálního hlediska je ale nutné poznamenat, že RVP-G skutečně nic neupřesňuje a lze si představit devótního katolického učitele, který si nejasné formulace vyloží jako úkol varovat své žáky před nebezpečím herezí albigenských, křesťanského hnutí z dvanáctého a třináctého století působících převážně na území dnešní Francie a Itálie.

⁸⁵ Připomeňme si například víru Azandů v čarodějnictví dle popisu Evanse-Pritcharda, stručně zmíněnou a v předchozím oddílu. Přestože i v jejich případě bylo možné hovořit o „víře v nadpřirozené bytosti“ podobně jako například v křesťanství, jak Evans-Pritchard ukazuje, vzájemných odlišností mezi těmito dvěma přesvědčeními je tolik, že pokud bychom o víře u Azandů uvažovali stejně jako o té křesťanské, nikdy jejich koncepci čarodějnictví neporozumíme.

nesnášenlivost a sektářské myšlení. Tento hodnotový soud je poměrně silný a autoři jej očividně považovali za důležitou součást kurikula, aniž by je napadlo hovořit v úvodu do filosofie například o rizicích filosofického nihilismu či pesimismu, přestože tyto jevy v současnosti možná představují daleko větší nebezpečí než tzv. sekty.

Nejednoznačnost formulací RVP můžeme ilustrovat na jednoduchém příkladu: představme si dva učitele společenských věd na stejné škole, jejichž ŠVP spíše kopíruje RVP-G, aniž by k obsahu učiva a výstupům přidal cokoli dalšího – i vzhledem k tomu, že společenské vědy jsou často v obou směrech přetíženým předmětem, ve kterém mají pedagogové času a manévrovacího prostoru nazbyt jen málokdy. První učitel je hluboce věřícím křesťanem a chce proto studentům předat pohled věřícího – vzhledem k pravděpodobnosti, že většina jeho žáků bude mít ke křesťanství vztah spíše vlažný⁸⁶, se zaměří na to, aby studentům zprostředkoval víru *emicky*, zevnitř náboženského systému. Výše uvedené formulace o tom totiž přesně hovoří: úkolem učitele je probrat látku tak, aby žák poznal, co obnáší „víra v lidském životě – podoby víry, znaky náboženské víry“, povede žáky k tomu, aby rozlišili mezi „církvi“ a „sektami“, přičemž náboženskou nesnášenlivost a sektářské myšlení bude ilustrovat na nových hnutích, která se často odklonila právě od křesťanských církví. Pokud se rozhodne věnovat se pojmu náboženství, bude k němu přistupovat s největší pravděpodobností jako k fenoménu *sui generis* a substantivistický pohled na věc bude preferovat oproti tomu funkcionalistickému. Jeho křesťanství rovněž automaticky znamená, že víra je žákům prezentována jako něco ve velké míře pozitivního a daný učitel může podrobně rozebrat vše dobré, co může náboženství a víra člověku do života přinést.

Druhý učitel na téže škole je přesvědčeným ateistou a vášnivým čtenářem Richarda Dawkinse; náboženství proto vnímá jako něco lživého, škodlivého a nebezpečného. Při výuce věnuje mnoho prostoru projevům náboženské nesnášenlivosti a v duchu formulací RVP-G upozorní na početné problémy řady nových náboženských hnutí i etablovaných náboženských systémů. Svě hodiny postaví na spojitosti náboženství a násilí, bude se věnovat novým náboženským hnutím, která své členy přesvědčila, aby se obrátili proti hodnotám a normám většinové společnosti. Náboženství bude ve výkladu

⁸⁶ Pro přehled tuzemské religiozity viz například Lužný a Nešpor (2008).

prezentováno jako antropologická konstanta, ale jen ve smyslu dějinné fáze a primitivního nástroje sloužícího k vysvětlení jevů okolo nás: v jeho pojetí tedy bude povaha náboženství založena spíše na funkcionalistickém vymezení. Náboženství bude tedy představeno jako překážka, kterou je třeba překonat, aby bylo možné dojít k sekularismu jakožto další fázi, která již náboženská pseudovysvětlení nepotřebuje a může být postavena jen na vědě a racionalitě. A stejně jako u prvního kolegy, i tento učitel promítne své přesvědčení i do dalšího obsahu učiva.

Oba učitelé se zaměřili na kurikulem vyzdvížené náboženské jevy a – přestože jejich interpretační východiska jsou v mnohém zcela opačná – snažili se poctivě informovat své žáky o náboženství pohledem současných věd. Kdybychom pak výklady obou učitelů podrobili faktografické analýze, lze si představit, že by oba prošly *bez ztráty kytičky*, neboť oba své výklady měli dostatečně podložené odbornou literaturou – a to i navzdory tomu, že jejich přístupy jsou de facto protichůdné. Oba dva přístupy bez problémů vyhoví požadavkům kladeným RVP-G. A můžeme říci, že pohled některého z nich na věc je nelegitimní?

Jsem přesvědčen, že tyto otázky jsou poměrně zásadní, neboť pohled na náboženství mnoha lidí se formuje nejen v rodině, ale i v institucích primárního a sekundárního vzdělávání. Vliv, který měla doktrína marxismu-leninismu na probírání náboženství v těchto institucích v době minulého režimu, sice nemůžeme nijak kvantifikovat, je ale zřejmé, že i výuka na školách přispěla k nábožensky indiferentnímu postoji mnoha občanů, jehož výsledkem je i skutečnost, že ČR v Evropě dlouhodobě patří mezi státy s nejnižším počtem členů církví a jiných náboženských uskupení (viz např. Václavík 2010).⁸⁷ Jaká další vodítka, jež by se dala vztáhnout i na výuku religionistiky, tedy ještě RVP-G nabízí?

Ještě další přiblížení vzdělávacích obsahů nabízí průřezová témata (RVP-G, s. 65–81), která „procházejí jako důležitý formativní prvek celým vzděláváním ... a pomáhají doplňovat či propojovat, co si žáci během studia osvojili. Pojetí a funkce průřezových témat příznivě ovlivňují i proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.“ (*Ibidem*,

⁸⁷ Za zmínku stojí také nedávno vydaná kniha *Český bůh: hovory o historii, víře a ateismu* věnující se přístupu české společnosti k náboženským institucím, víře a původu těchto postojů (Jančařík 2023).

s. 65). Průřezová témata se netýkají jen obsahu jednotlivých předmětů, ale mají zasahovat prakticky do všeho, co se týká času stráveného ve škole.⁸⁸ Náboženství se jmenovitě objevuje ve třech bodech u průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*:

- *kulturní okruhy ve světě a v Evropě: etnická, jazyková a náboženská rozmanitost, civilizační okruhy, jejich specifikace, rozdíly a možnosti spolupráce; prolínání světových kultur, etnické, náboženské a kulturní konflikty jako důsledek globalizace*
- *nerovnoměrný vývoj světa: hospodářské, etnické, náboženské, ideologické, politické a kulturní konflikty, hlavní světová ohniska napětí, terorismus*
- *mezinárodní instituce na pomoc rozvojové spolupráci: světové finanční, ekonomické, kulturní a náboženské instituce, OSN (Ibidem, s. 72)*

Náboženství je dále zmíněno u tématu *Multikulturní výchova*, kde je rámováno jako jedna dimenze kulturní odlišnosti, které mají žáci porozumět, aby se naučili porozumět odlišnostem a na základě konfrontace s touto odlišností porozuměli i sobě a vlastním kulturním hodnotám (Ibidem, s. 73). Konkrétně nalezneme náboženství u následujících pěti bodů:

- *uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské či jiné intolerance s demokracií;*
- *chápat, respektovat a aktivně hájit myšlenku, že každý jedinec má odpovědnost za to, aby byla odstraněna diskriminace a předsudky vůči lidem různých etnických skupin, národností, barvy pleti, náboženství, sociálního původu, pohlaví a sexuální orientace;*
- *Které příčiny způsobují etnickou, náboženskou a jinou nesnášenlivost jako možný zdroj mezinárodního napětí (interkulturní konflikt) a jak jí předcházet*

⁸⁸ Tento imperativ je pregnantně formulován například u *Multikulturní výchovy*, kde je uvedeno, že toto průřezové téma se „musí prolínat celým výchovným a vzdělávacím prostředím školy, týkat se také mezilidských vztahů ve škole, mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi učiteli a rodinou. Důležité je i klima třídy na pozadí širšího školního a společenského prostředí a v neposlední řadě také osobnost učitele a jeho kompetentnost apod“ (RVP-G, s. 73).

- *Jak je možné změnit a zlepšit porozumění mezi lidmi různého kulturního původu, náboženství, světového názoru apod.*
- *Jak mluvit o jiných lidech jako o bytostech, které se odlišují rasovou či etnickou příslušností, náboženstvím, odlišnou sexuální orientací apod., aniž by se znevažovala jejich rovnoprávnost (Ibidem, s. 74–75)*

V průřezných tématech je proto náboženství prezentováno převážně jako možný zdroj konfliktu, diskriminace, netolerance či možný zdroj nedorozumění mezi kulturami.⁸⁹ Úkolem školy je upozornit na tato rizika a vést žáky k reflexi a případně i prevenci těchto negativních jevů. Tento důraz na porozumění rozdílným kulturním kontextům a hledání prostředkujícího jazyka mezi nimi můžeme vidět ve světle globalizace a stále rostoucí propojenosti světa, stejně tak ale tento důraz lze vztáhnout k postmoderním trendům, jež tuto pluralitu a nutnost jejímu porozumění reflektují.

Dalším významným prvkem RVP, který má být podobně jako průřezová témata přítomný ve všech vzdělávacích oblastech a je tedy relevantní i pro výuku religionistiky, jsou *klíčové kompetence*.

⁸⁹ Podobný důraz bylo možné pozorovat i v popisu bloku Úvod do filosofie a religionistiky.

II.IV. Koncepce klíčových kompetencí a její kritické zhodnocení

RVP-G vymezuje KK následovně: „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Jejich výběr a pojetí vychází z toho, jaké kompetence jsou považovány za podstatné pro vzdělávání na gymnáziu“ (RVP-G, s. 8). KK dnes patří mezi hlavní pilíře vzdělávání a jejich zahrnutí do výuky představuje povinnost pro všechny pedagogy základních i středních škol. Jak tedy kurikulární dokumenty zdůvodňují začlenění klíčových kompetencí?

Vedle rámcových vzdělávacích programů vydalo MŠMT i příručky zdůvodňující a upřesňující roli KK na základních i středních školách,⁹⁰ řadu článků k tématu je možné nalézt i na metodickém portálu <https://rvp.cz/>. Odpověď na otázku smyslu existence KK souvisí s povahou dovedností, které se ve školách rozvíjejí a které nejsou rámovány předmětovou odborností. Tyto předměty přesahující dovednosti jsou zároveň důležité pro život ve společnosti a souvisí i s povahou práce v 21. století, pro kterou je charakteristická změna, vývoj a potřeba přizpůsobit se těmto novým podmínkám. Školy nemohou mnohé žáky připravit na specifika jejich budoucích povolání, neboť taková povolání nemusí zatím ani existovat. Mohou jim však nabídnout rozvoj dovedností, které pravděpodobně potřeba budou. KK mají pak smysl i v situaci, kdy učiva přibývá, neboť jejich rozvíjení nevyžaduje žádný čas navíc, stačí jen s učivem pracovat specifickým způsobem:

RVP G nezdůrazňuje klíčové kompetence na úkor vědomostí. Kompetence jsou samotnými vědomostmi spoluutvářeny a přímo na nich staví. Jsou však jakousi nástavbou, která žákům umožňuje tyto vědomosti vhodně využít a uplatnit.⁹¹

Vymezení KK má pak učitele podnítit k další reflexi nad tím, jaké klíčové kompetence je nejlepší rozvíjet v jejich předmětu, a to vždy podle aktuální látky či metody, která bude

⁹⁰ *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, dále jen KK-ZV; *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: VÚP 2008, dále jen KK-G.

⁹¹ <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/1304/klicove-kompetence.html>, viz také KK-ZV (2007, s. 5–6); výše uvedená citace je odpovědí na otázku „nebude přílišným zdůrazňováním kompetencí na úkor vědomostí snížena úroveň gymnázia jako instituce připravující žáky k vysokoškolskému studiu?“

zvolena k výuce kurikulem daných obsahů. Díky této reflexi KK také pomáhají zaměřit pozornost učitelů na konkrétní cíle výuky a postupy, jimiž je možné těchto cílů dosáhnout (KK-G, 2008, s. 6). Koncept KK je proto prezentován jako možné řešení neustále se měnících požadavků, jež jsou kladeny na učitele i žáky – ačkoli nelze zajistit, aby obsah učiva byl stále aktuální, reflexe učitelů tuto možnost má, a tak se stejná látka může učit rozdílným způsobem, podle toho, jaké kompetence se mohou učiteli jevit jako vhodné v daném kontextu. Podle těchto dokumentů není smyslem koncepce KK vyučovat v každém předmětu co nejvíce ze všech kategorií KK, ale zaměřit se na relevantní KK a na konkrétní cíle, jak je ve výuce rozvíjet:

Jak již bylo řečeno, je lépe zaměřit se na několik konkrétních činností a ty důsledně sledovat. Raději tedy cíleně a s ověřením rozvíjet jen dílčí část klíčových kompetencí, než snažit se postihnout všechno bez toho, že bychom ověřovali, zda se nám to daří. (Ibidem, s. 12)

Evaluace toho, jestli a jak se daří KK ve výuce naplňovat, by také měla být hodnocena podle úspěchu či neúspěchu těchto konkrétních kroků – jako vhodný nástroj je proto doporučena autoevaluace daného učitele (Ibidem). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* považuje důraz na KK za jeden ze svých hlavních dvou cílů, neboť „základním předpokladem úspěšné modernizace vzdělávání je přijetí kompetenčního pojetí vzdělávání žáků především právě učiteli. Kompetenční pojetí kurikula bude vycházet z inovovaných klíčových kompetencí zohledňujících doporučení Rady Evropské unie o klíčových kompetencích pro celoživotní učení“ (*Strategie 2030+ 2020*, s. 17). To povede k „provzdušnění učiva“ a bude tomu odpovídat i nové pojetí přijímacích a maturitních zkoušek (Ibidem, s. 18). Lze proto předpokládat, že v koncepci KK můžeme spatřovat i budoucnost kurikulárních dokumentů s důrazem na jejich další rozvíjení a ověřování.

Shrneme-li přínos, který mají KK podle oficiálních dokumentů do výuky dodat, stručně jej lze formulovat následovně: KK přinášejí do výuky rozdílných předmětů přesah, který není spojen s probíráním dalšího, nového učiva a který umožní žákům vyvinout a zdokonalit se v dovednostech, jež jim budou sloužit v budoucím životě nehledě na to, jakým směrem se jejich životní cesta bude ubírat. KK jsou tak odpovědí na hledání pevného základu v neustále se měnícím kurikulu.

Navzdory jejich začlenění do oficiálních kurikulárních dokumentů se KK potýkají s kritikou již od zavedení prvních rámcových vzdělávacích programů (k důkladné kritice viz např. Štech 2013). Níže se pokusím stručně ukázat, co kritici KK považují za jejich největší neduhy. Nejprve však lze poukázat na nesrovnalosti a nedostatky dokumentů MŠMT, které o KK hovoří. A vzhledem k tomu, že RVP se KK teoreticky věnují jen velmi krátce a spíše je postulují jako jedny z cílů výuky, výchozími texty budou krátké dokumenty *Klíčové kompetence na gymnáziu* a *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (dále jen jako KK-G a KK-ZV).⁹²

Za zmínku například stojí, že v žádném z uvedených materiálů není zřejmé, do jaké míry se mají klíčové kompetence vyučovat v konkrétních předmětech a jakým způsobem pak danou výuku hodnotit. Matoucí je hned druhý odstavec KK-G, který osciluje mezi dvěma vzájemně se vylučujícími polohami:

Tato příručka si nedělá ambice podat komplexní vysvětlení, jak se dá s klíčovými kompetencemi pracovat, protože tyto dovednosti je nutné s učiteli trénovat dlouhodobě a v osobním kontaktu. Pokusili jsme se ale o základní inspiraci pro ty učitele, kteří mají zájem zamýšlet se nad klíčovými kompetencemi trochu hlouběji. Tito učitelé většinou brzy začnou uvažovat nad tím, jaké kompetence již ve svém předmětu rozvíjeli a které by ještě rozvíjet mohli. Začnou uvažovat nad tím, jak by mohli kompetence nenásilně propojit s očekávanými výstupy a s učivem.“ (KK-G 2008, s. 5)

Na jednu stranu se tedy zdá, že schopnost rozvíjet u žáků KK je poměrně náročná práce, která vyžaduje čas a trénink, na druhou stranu dokument uvádí, že stačí, aby k tomu učitelé došli sami, pokud se nad vším dobře a důkladně zamyslí. Podobná oscilace je vlastní i zbytku příručky, kde jsou KK na jedné straně popsány jako „vysoké cíle“, jež mohou učitele vylekat, na druhou stranu jako prvek výuky, který není složité při přípravě hodiny začlenit (Ibidem, s. 7–8). Čtenář neznalý RVP-G by z výše uvedeného odstavce také mohl nabýt dojmu, že KK jsou pedagogické novum, které mohou progresivně

⁹² Přestože oba dokumenty dávají důraz na fakt, že neposkytují komplexní vysvětlení koncepce KK (KK-G 2008, s. 5) a mají poskytnout spíše základní orientaci v KK (KK-ZV 2007, s. 5), jedná se nejobsáhlejší oficiální dokumenty, které MŠMT k tématu KK vydalo. Pro první část podkapitoly je proto budu brát jako výchozí zdroje.

zaměření učitelé zakomponovat do výuky, a nikoliv inherentní součást vzdělávacího kurikula.

Bez jakéhokoli dokazování své čtenáře KK-ZV informuje, že díky praktickému rozměru KK je možné je rozvíjet ve škole prakticky kdykoliv:

Klíčové kompetence a jejich části nejsou nesmyslně stanovenými úředními nebo akademickými ideály,⁹³ ani nějakými vrozenými vlastnostmi dítěte, ale jsou to takové osobní i studijní dovednosti, vědomosti i postoje či hodnoty, které je možné v dítěti promyšleně rozvíjet při práci v kterémkoliv vyučovacím předmětu a také ve školním životě mimo vyučovací hodiny – na škole v přírodě, v jídelně, o přestávkách, ve školním parlamentu atd. (KK-ZV 2007, s. 6)

Podobný výčet není s vymezením povahy KK příliš nápomocný, neboť zde prezentované vysvětlení je příliš široké. Bez jakýchkoli dalších vysvětlení či odkazu na zdroje takových tvrzení níže KK-ZV také upozorňuje, že:

zkušenosti škol ukazují, že podrobnější zamyšlení nad klíčovými kompetencemi a převedení klíčových kompetencí „do společné řeči“ s kolegy ve sboru vede k tomu, že učitelé uvažují o rozvoji klíčových kompetencí jako o reálné součásti výuky, a nikoli jako o formalitě nebo o pouhém přání na papíře. (Ibidem, s. 8)⁹⁴

Podobné hodnotící soudy jsou poměrně silné, a je proto zvláštní, že v textech nenalezneme podrobnější popis konceptu KK. Kde je tedy možné nalézt odpověď na to, z čeho vlastně koncepce KK vychází?

⁹³ Akademickými ideály zde autoři myslí pravděpodobně důraz na tradiční cíle výuky zahrnující například matematické či jazykové dovednosti, jak uvádí Dominik Dvořák ve své studii *Akademické cíle základního vzdělání v 21. století*: „Akademické cíle jsou kognitivní a zároveň vázány k určitým konkrétním vzdělávacím obsahům/cílům. Na druhou stranu mohou být jako akademické označeny i některé non-kognitivní faktory výrazně přispívající k dosahování akademických vzdělávacích cílů (akademická motivace, akademická aspirace či úže obliba matematiky.“ (Dvořák in Strouhal & Štech 2016, s. 148). Dvořák konstatuje, že RVP obecně upřednostňují mezipředmětové vztahy a nadpředmětové KK a chápou je v protikladu k výše uvedeným cílům (Ibidem, s. 152). I z vyznění citovaného odstavce se zdá, že pojem akademické ideály má zde pejorativní rozměr a je chápán jako protiklad dovedností užitečných v běžném životě.

⁹⁴ Nezpochybňuji, že by k takovým diskuzím nedošlo, nicméně tato formulace ukazuje, že dokumenty slouží jako jistá apologie KK a myslím, že těmito (a dalšími) frázemi se snaží ukotvit KK jako legitimní součást kurikula, aniž by to bylo vlastně jakkoli odborně podloženo.

V českém odborném prostředí se otázce původu KK důkladněji věnoval Stanislav Štech v článku *Když je kurikulární reforma evidence-less* (2013) či Radim Šíp v knize *Proč školství a jeho aktéři selhávají: kognitivní krajiny a nacionalismus*. Jak oba autoři ukazují, KK vznikají jako odpověď na potřebu obecných a transverzálních cílů vzdělávání, které nezastarají, ale budou vždy relevantními znalostmi a dovednostmi, které si žáci mohou ze škol odnést. Autoři také upozorňují na to, že pokud začlenění KK do výuky neznamená přidání nového obsahu, ale jen proměnu způsobu předávání stávajícího učiva, nabízí se otázka, jestli tedy KK přinášejí vůbec něco nového. Podle Šípa jsou KK ze své podstaty prázdné skořápky, neboť jejich rozvíjení vždy vyžaduje náplň, jež poskytuje stávající učivo (Šíp 2020, s. 115). Novum, které KK přinášejí, se netýká látky, ale pouze formy, kterou je už učivem daná látka předávána a která by měla soustředit pozornost pedagogů určitým směrem, který by jim jinak zůstal skryt.⁹⁵ Zdroje, ze kterých kurikulární reforma vychází⁹⁶, přináší také velmi vágní vymezení kompetencí a je tedy možné získat představu, že KK jsou jakýmsi podhoubím, jež propojuje vyučované předměty a jež by mělo být učiteli vyživováno, aby si žáci uvědomili jeho existenci a potenciál pro svůj vlastní život. Nicméně i v případě přijetí takové představy KK je nutno konstatovat, že existence takového podhoubí a jeho popis je něco, co nenalezneme ani v kurikulárních dokumentech, ani v odborné literatuře, která se KK podrobně zabývá (viz Štech 2013). Co v literatuře i dokumentech naleznout lze, jsou příklady rozvíjení KK při konkrétních hodinách či v rámci školního roku.⁹⁷ Čím přesně ale ony klíčové kompetence jsou, a jak spolu souvisejí, však nikde nenalezneme, a jedinou možností je tak snažit se abstrahovat z uvedených příkladů nějaké společné znaky.

Šíпова analýza o původu a povaze kompetence nabízí možnou odpověď na to, jakým způsobem se o tomto pojmu (a případně KK) v pedagogice implicitně uvažuje. Kompetence byly nejprve chápány jakožto transcendentální struktury lidského myšlení

⁹⁵ Myslím, že analogie látky a formy odpovídá lépe představě toho, o čem mají KK být, než Šípovo vymezení kompetencí jako prázdné skořápky. Rovněž ale věřím, že je nutné souhlasit s Šíповou kritikou popisu a definování KK v textech které byly zásadní pro změny v českém kurikulu. (Šíp 2020, s. 114–117).

⁹⁶ Pro tvorbu RVP byla pravděpodobně velmi důležitá práce *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry* (Belz a Siegrist 2010, něm. orig. 2001), neboť některé definice v RVP se shodují s těmi v této publikaci (viz Šíp 2020, s. 113).

⁹⁷ KK–G tak dává příklad cílů, jimiž se mohou rozvíjet KK ve výuce dějepisu během celého školního roku či jiného stanoveného období dle preferencí učitele (s. 7–8).

podobně jako například koncept univerzální gramatiky u Noama Chomského (1968): jedná se o vrozené schopnosti všech lidí, které mohou být za našeho života rozvíjeny různými způsoby, a vždy záleží na kontextu a podnětech, které lidem umožňují tyto prvky našeho myšlení rozvíjet a dále s nimi pracovat. Rozpoznání takové nadčasové struktury v lidském myšlení pak přináší tolik žádanou odpověď na problém hledání nadčasových prvků v obsahu učiva a

slibuje, že se vyřeší problém bobtnajícího kurikula, protože jestliže se spolehne na modernistickou antropologii člověka založenou na transcendentálním subjektu, pak je zřejmé, že můžeme redukovat kurikulum na základě řádu, který struktura poskytuje. Jinými slovy, že se můžeme spolehnout na generické kompetence a na základě jejich uplatnění redukovat obsahy výuky. Slibuje také, že se s konečnou platností vyřeší spor mezi tradicionalisty a alternativisty o to, čím by měla být škola – zda by měla kultivovat, anebo osvobodovat, protože vzdělávání kopírující struktury transcendentálního subjektu ze své podstaty kultivuje i osvobozuje ... taková naděje slibovala rychle vyřešit to, v čem dlouhodobě selháváme! (Šíp 2020, s. 135)

Po prozkoumání odborné literatury ke kompetencím Šíp nicméně konstatuje, že najít definici toho, co je kompetence, není možné: „diskurz teoretiků prošel významnou proměnou od kompetence jako transcendentální struktury ... ke kompetenci jako různě strukturovanému integrujícímu pojetí výuky, které překračuje orientaci na kurikulum a soustředí se více na kvality vyučujícího. Ve světě nenajdeme jasnou definici kompetence“ (Šíp 2020, s. 117, srov. Lokajíčková 2013, s. 319–329).⁹⁸ Otázce definování se přiznaně vyhýbá i RVP-G: „Pro lepší pochopení klíčových kompetencí a snazší práci s nimi v ŠVP jsou klíčové kompetence v RVP-G zpracovány jednotlivě, ale v praxi se navzájem prolínají a doplňují“ (RVP-G, s. 8).

Dochází tedy k poměrně zajímavému paradoxu: koncepce KK, jež měla poskytnout pevné základy současné i budoucí koncepci vzdělávání, sama o sobě prakticky z žádných základů nevyrůstá. Jako myšlenkový experiment si můžeme představit jiný návrh, jež by KK klasifikoval například na základě typů inteligence z některých psychologických

⁹⁸ Hledání definice KK proto není zcela nepodobné hledání definice náboženství: v akademii v této otázce neexistuje shoda a nalezneme více autorů, kteří tvrdí, že tento pojem je vlastně bezobsažný.

teorií.⁹⁹ Mohli bychom tak například uvažovat o kompetenci lingvistické, kompetenci logicko-matematické, kompetenci intrapersonální či kompetenci interpersonální. Veškeré tyto kompetence lze rozvíjet v každém předmětu (například schopnosti logického uvažování se hodí i při sportu či porozumění gramatice jazyka) a jen málokdo by mohl namítnout, že se nejedná o schopnosti, které jsou klíčové pro další život gymnaziálních žáků. Problémem by nebylo ani vytvoření příručky ilustrující rozvoj konkrétní kompetence v konkrétních hodinách, jež by rovněž ukázalo promyšlené propojení učiva s rozvíjením kompetence. A přestože lze tyto základy pro kurikulum primárního i sekundárního školství považovat za arbitrární a diskutabilní, jsem přesvědčený, že je lze považovat za základy pevnější a vědecktější než koncepci KK tak, jak je v současnosti formulována.

Podíváme-li se na postoj zahraničních kurikulárních dokumentů, situace se ještě dále komplikuje – pojem *kompetence* je v zahraniční literatuře výrazně častější než pojem *klíčové kompetence*. V případě německé didaktiky jsou *kompetence* často navázány na daný předmět a liší se tedy předmět od předmětu (Šebešová 2017a, s. 47–49). Oproti tomu v českém prostředí se zdůrazňuje variabilita KK a možnost jejich rozvíjení i na základě způsobu výuky, a nikoli obsahu (KK-ZV, s. 18). Přestože jsou tedy KK navázány i na velmi podobné koncepce ve vzdělávacích systémech dalších jiných evropských zemí, přesné vymezení se může lišit a to, jaké místo KK v kurikulu mají, je tak v mnoha ohledech českým specifíkem.¹⁰⁰

Ať už má být jejich povaha jakákoliv, KK měly nabízet i exaktnější přístup k výchově a vzdělávání, doméně jinak často silně formované trendy historickými, kulturními a ideologickými. Začlenění kompetencí do kurikula by pak znamenalo jeho celkovou

⁹⁹ Jako příklad alternativního pojetí kompetencí jsem zvolil rozlišení osmi typů inteligence Howarda Gardnera, jež je dnes možné považovat za jedno z klasických multidimenzionálních pojetí inteligence (Gardner 1999).

¹⁰⁰ To například ukazuje výše uvedená analýza Petry Šebešové, oficiální zdroje nicméně tyto odlišnosti popírají či alespoň marginalizují: „Klíčové kompetence se vyskytují v mnoha vzdělávacích programech v celé Evropě, není to tedy "vynález" českého školství. Pokud bychom jednotlivé zahraniční vzdělávací programy procházeli, zjistili bychom, že se sice různé názvy klíčových kompetencí nebo že některé vzdělávací systémy považují vzhledem ke svým tradicím za klíčové jiné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, než je tomu v našem prostředí, ale že podstata toho, co se pod klíčovými kompetencemi skrývá, je v zásadě shodná“ <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html>. Viz také například Průcha (2005), s. 33–34.

proměnu, aniž by se musela provést složitá a komplexní diskuze o tom, jak rozšířit a jak redukovat množství probírané látky. Podle Šípa byl příslib této naděje tak silný, že začal pronikat do kurikulárních dokumentů, aniž by existovaly dostatečné důkazy o existenci kompetence (Šíp 2020, s. 135). Šíp se těmito argumenty také vymezuje proti poměrně rozšířené představě, že koncept přišel do školství z byznysového prostředí a je produktem neoliberalismu¹⁰¹ (Ibidem, s. 138–143). Šíp dále zdůrazňuje, že přestože je kritika KK zdůrazňující jejich arbitrární a neprůkaznou povahu oprávněná, KK na druhou stranu nabízejí alespoň nějakou cestu k propojení kurikulárních obsahů s určitými nadoborovými znalostmi, dovednostmi a postoji. Kritici kompetencí tak podle Šípa pracují se stejně nepodloženou teorií, jako jejich zastánci:

bojovníci proti kompetencím v podstatě upevňují stejný tradicionalistický program, jaký nevědomky prosazují proponenti kompetencí. Obě skupiny tak činí neviditelnou potřebu diskuse o redukci obsahů a proměně disciplinárního myšlení, a navracejí nás tak zpět do 19. století. Jediným rozdílem je, že kritici kompetencí se zaštiťují návratem k tradici evropské všeobecné vzdělanosti, jež fakticky nikdy neexistovala. Zaštiťují se návratem k jasně a tradičně vymezeným předmětovým hranicím a k tradičním obsahům. (Ibidem, s. 141)

Podrobnější analýza odpůrců kompetencí s sebou ale přináší ještě další otázky: není vlastně koncepce KK důsledkem předchozích tendencí ve vzdělávání? A není proto na místě uvažovat o KK jako o vyústění právě určitých tradičních koncepcí ve vzdělávání, jež jsou ale zahaleny do nového a nepřiliš zručně utkaného hávu?

Ze všech výše uvedených důvodů je povaha KK vysoce problematická a bude jistě zajímavé sledovat vývoj debat a tendencí v tuzemském i zahraniční vzdělávání zaměřeném na KK – jak uvádí Šíp, vnímání povahy KK se s časem měnilo a další vývoj může přinést redefinice tohoto konceptu. Pokud bychom k tomuto vývoji zaujali optimistický postoj, je možné si představit hmatatelnější a méně problematickou koncepci KK, která bude navázána na jejich důkladnější teoretické rozpracování. Pokud budou mít naše predikce blíže k pesimismu, budou předpokládat jen další pokusy, jak rozvinout tyto prázdné skořápky. Tak či onak platí, že pro učitele je přítomnost KK žitou

¹⁰¹ K tomuto pohledu viz např. Kaščík & Pupala (2012), Lojdová (2016) či Liessmann (2015).

realitou, a jsou tedy relevantní i pro otázky této disertační práce. V další kapitole se proto pokusím naznačit možné způsoby, jak se s konceptem KK vztaženým k výuce religionistiky vyrovnat.

II.V. Problematika kompetencí z hlediska výuky religionistiky

KK jsou proto neustále diskutovaným konceptem, jehož vymezení je problematické a jehož definice se jeví přinejlepším jako fluidní, přinejhorším jako nemožná. Stojíme nicméně před faktem, že KK jsou integrální součástí RVP, a je tedy potřeba si položit otázku, které KK by se měly rozvíjet při výuce religionistiky na gymnáziích a jakým způsobem by jejich rozvoj měl probíhat. Po seznámení se s kurikulárními dokumenty, prameny i kritikou těchto zdrojů se zdá, že je možné vydat se více cestami.

První cesta vychází z toho, že podle dokumentů MŠMT jsou to školy a učitelé, kdo rozhodují o tom, které KK budou vyučovány v každém předmětu.¹⁰² V takovém pojetí nemá smysl dopředu hledat KK, které se při výuce religionistiky budou rozvíjet, neboť dle RVP-G je nutné, aby každý učitel (či alespoň koordinátor ŠVP ve spolupráci s učiteli) provedl reflexi toho, které KK jsou pro výuku té a té látky nejvhodnějším komplementem. Přijetí předem předložených odpovědí nepřipadá v úvahu, neboť jde proti duchu kurikulárních dokumentů tím, že učitele zbavuje této pedagogické povinnosti. Učitelé mají sami při přípravách „uvažovat nad tím, jak by mohli kompetence nenásilně propojit s očekávanými výstupy a s učivem“ (KK-G, 2008, s. 5). A při této cestě tedy KK představují určité imperativy, které mají mít učitelé na cestě školním rokem stále na mysli a mají je podnítit k otázkám, které z šesti skupin KK by mohly dobře zapadat do hodin věnujících se konkrétní látce.

Druhým nabízeným způsobem je KK ignorovat a koncipovat didaktiku religionistiky nehledě na jejich rozvíjení. Taková cesta se může zdát extrémní, na základě analýzy konceptu KK je však na místě si připustit, že se jedná o koncepci, jež by si zasloužila celkové přehodnocení a opětovné vystavění na hlubších teoretických základech. Výhodou této cesty je také to, že KK jsou tak široce pojaté, že při zpětné reflexi

¹⁰² Jak uvádí KK-ZV, všechny KK se mohou rozvíjet ve všech předmětech, byť se někdy může zdát, že konkrétní KK má k obsahu předmětu daleko: „platí, že v zásadě každý vyučovací předmět v sobě skrývá možnosti, jak rozvíjet i ty klíčové kompetence, které jsou na první pohled danému předmětu vzdálenější. Například se může zdát, že fyzika a kompetence občanská k sobě mají velmi daleko. Ale i v hodinách fyziky se žáci mohou učit vzájemně spolupracovat, chovat se demokraticky, respektovat názory druhého apod. I v biologii a matematice mohou učitelé žáky učit, aby nečekali, kterou otázku jim položí učitel, ale aby sami formulovali to, co jim schází k pochopení látky apod.“ (KK-ZV 2007, s. 8)

proběhlých hodin budou učitelé, kteří zvolili tento přístup, velmi pravděpodobně s to odhalit alespoň některou z KK, jež byla při výuce rozvíjena. Učivo, očekávané výstupy a průřezová témata nabízí učitelům více možností, jak látku uchopit a vyhnout se při poctivé přípravě hodin všem široce formulovaným kompetencím je téměř nemožné.

Třetí cestou je vyjít od učiva a povahy religionistiky a pokusit se najít KK, jež pravděpodobně budou mít k obsahu výuky religionistiky blíže než KK jiné. Tuto cestu zvolila při podobné otázce o KK souvisejících s filosofií Petra Šebešová ve své disertační práci *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie* (2017a). Autorka se nejprve důkladně věnuje povaze filosofického tázání a cílům výuky filosofie a na základě této analýzy vybírá ze všech KK zmíněných v RVP-G několik kompetencí obzvláště relevantních pro výuku filosofie (Ibidem, s. 51–57). Výběr obecných religionistických kompetencí by zahrnoval podrobnější probrání specifik dané vědy a pravděpodobně i kulturního kontextu ČR a vztahu Čechů k náboženství – je ale možné zúžit optiku a pomocí stejné metody a na základě rozebraných cílů výuky religionistiky a problematiky spojené s definicí náboženství vybrat KK relevantní pro výuku náboženství v rámci religionistiky. Předpokládám, že z daných KK (RVP-G, s. 9–11) by se primárně jednalo o dvě kategorie KK: *kompetence k řešení problémů* a *kompetence občanské*. V kompletním výčtu je však na místě zmínit vedle těchto dvou hlavních skupin i další KK:

Kompetence k učení

Žák:

- Kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá ve svém studiu a praxi.

Kompetence k řešení problémů:

Žák:

- Rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části;
- Vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy;

- uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice
- kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry;
- je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran;
- zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.

Kompetence komunikativní:

Žák:

- používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu;
- vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci;
- rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.

Kompetence sociální a personální:

Žák:

- posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe;
- rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům.

Kompetence občanská:

Žák:

- informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě;
- o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu;
- respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí;
- rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání;
- promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování;
- posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.

Kompetence k podnikavosti:

Žák:

- rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě;
- uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace;

Na tomto místě je ještě třeba podotknout, že disertační práci odevzdávám v době revize rámcových vzdělávacích programů, přičemž návrh nového RVP-G zatím ještě není k dispozici. Upravené klíčové kompetence pravděpodobně nebudou výrazně odlišné od KK představených v úpravách RVP-ZV; v částečné úpravě z roku 2023 byly do tohoto programu nově přidány *kompetence digitální* a místo kategorie *kompetence k podnikavosti* nalézáme *kompetence pracovní* (RVP-ZV, 2023, s. 12–13). V návrhu nového RVP-ZV se koncepce vyznačuje vyšší mírou změny a celkem se hovoří o osmi

kategoriích KK.¹⁰³ A přestože návrh představuje KK mnohem detailněji než v předchozích dokumentech tohoto typu, nejedná se ve svém principu z velké změny a lze očekávat, že i po revizích by se tento výčet z principu výrazně nezměnil.

Výše uvedený výčet samozřejmě neznamená, že by jiné KK pro výuku religionistiky či pojmu náboženství nebyly relevantní, vždy by je ale podle mého názoru bylo nutné účelně navázat na danou hodinu. Oproti tomu výše uvedené kompetence přímo rezonují jak s cíli, tak s problémy, jež byly v práci probrány. Prevalence *kompetencí k řešení problémů* a *kompetencí občanských* na základě tohoto výběru naznačují, že výuka pojmu náboženství by se mimo jiné měla zaměřit právě na rozvoj výše uvedených kompetencí. Proto i konkrétní návrhy ve třetím oddílu práce zohlední přítomnost právě těchto specifických klíčových kompetencí.

Šebešová ve zmiňované práci volí další možnou cestu. Na základě vlastních závěrů o povaze filosofie jako vědy i školního předmětu, cílech její výuky a jiných kompetenčních a didaktických přístupů dospívá k vymezení vlastních filosofických kompetencí, jež se sice prolínají s KK, ale jsou navázány i na další texty věnující se přínosu filosofie ve výuce (Šebešová 2017a, s. 82–88). Cesta k vytvoření religionistických kompetencí by však musela zahrnovat mnohem důkladnější analýzu i jiných obsahů religionistiky a přesahuje možnosti této práce. V další části zohledním proto pouze dané kompetence uvedené v RVP-G.

¹⁰³ KK jsou v návrhu rozpracovány detailněji než v předchozích RVP. Osm nových oblastí tvoří *klíčová kompetence k učení, klíčová kompetence komunikační, klíčová kompetence osobnostní a sociální, klíčová kompetence k občanství a udržitelnosti, klíčová kompetence k podnikavosti a pracovní, klíčová kompetence k řešení problémů, klíčová kompetence kulturní a klíčová kompetence digitální* (RVP-ZV 2024, s. 30–42). Nově jsou v tomto dokumentu formulovány také oblasti *Základní gramotnosti i Průřezová témata* (Ibidem, s. 28–30, 42–45); zde lze ale očekávat výraznější odlišnost mezi tímto programem a programem určeným pro SŠ.

II.VI. Shrnutí: místo religionistiky ve středoškolském kurikulu

Jak tedy shrnout základní cíle výuky religionistiky podle kurikulárních dokumentů? Obsahy učiva a očekávané výstupy jsou formulovány velmi stručně a religionistika nemá samostatný blok, ale je navázána na *Úvod do filosofie a religionistiky*. V očích autorů RVP-G tedy religionistika měla téměř jistě blíže k filosofii než k jiné z vyučovaných věd v tomto středoškolském předmětu; i to je možné vnímat jako jisté vodítko, jak náboženství vyučovat. Ve formulacích RVP-G pak dále můžeme spatřovat blízkost k substantivistickým koncepcím náboženství: opakovaně zmíněný pojem naznačuje *víru* jako centrální bod výuky religionistiky (například oproti zdůraznění *ortopraxe*). Důraz, který se ještě vrátí v průřezových tématech, je také položen na diverzitu – žáci mají znát *hlavní náboženské systémy*. RVP-G klade důraz i na náboženskou nesnášenlivost a projevy sektářského myšlení – náboženství (v určitých podobách) je v programu tedy spojeno s apriorně negativními jevy.

Náboženství se také opakovaně objevuje v průřezových tématech, v nichž je možné nalézt velký akcent na odlišnost rozličných náboženských systémů, snahu o porozumění jiným kulturám (a tedy i jiným náboženským tradicím) a pokus o komunikaci mezi nimi a naší vlastní kulturou. I tyto tematické bloky akcentují náboženství jako potenciální zdroj sváru, ať už v podobě náboženských konfliktů, diskriminace či nesnášenlivosti. Stejně jako v tematickém bloku je tedy i zde v souvislosti s náboženstvím podtržen aspekt jinakosti a potenciálního nebezpečí.

Nejsložitější je pak situace u klíčových kompetencí, neboť současné trendy ve vzdělávací politice přenechávají jejich rozvíjení přímo na učitelích a žádná z nich tedy v dokumentech není k výuce religionistiky přímo vztažena. V předchozí kapitole jsem nabídl několik možných postojů ke koncepci KK včetně návrhu kompetencí vybraných na základě kritérií udávaných samotným RVP-G. Jak však ukazují výše, povaha KK je značně problematická, a je proto podstatnou otázkou, mají-li didaktiky vůbec tuto koncepci brát vážně: jsou-li KK arbitrárně postavené cíle výuky bez hlubšího teoretického základu, jejich zohlednění při přípravě výuky nemusí být vůbec relevantní. Jsou-li ale některé KK pro výuku pojmu religionistiky vhodné, jsou to především *kompetence k řešení problémů* a *kompetence občanské*.

Z hlediska současných trendů vzdělávání v postmoderní situaci jsou pro otázku výuky pojmu náboženství relevantní tendence zdůrazňující pluralitu a přítomnost rozdílných perspektiv při rozebírání daných problémů. Autoři zabývající se definicí náboženství často akcentovali rozdílné klíčové prvky náboženství podle jejich vlastního zaměření – existence rozdílných přístupů (a jejich kritická analýza) jsou přitom postmodernímu přístupu vlastní. Problematizace, důraz na interpretaci kontextů a pluralita přístupů přináší do vzdělávání mnoho zajímavých podnětů, stejně tak se s nimi ale může dostavit i nejistota a relativismus, jež jsou postmoderní době často vyčítány. Postmoderní relativismus však není popřením relevance jakýchkoli výpovědí, ale upozorněním na komplexní povahu analyzovaných jevů a naši neschopnost postihnout všechny věci ze všech možných perspektiv. Tyto aspekty postmoderní zkušenosti by se měly promítnout i do oblasti vzdělávání. Pedagogika „musí mít ambici formulovat pozitivní alternativy a klást si otázku, k čemu zaměřit působení výchovy a vzdělávání, a to navzdory skutečnosti, že se již nemůže spoléhat na úlevnou vizi neměnných jistot a pravd“ (Lorenzová 2016, s. 86). Pluralita postmoderního přístupu v pedagogice dále akcentuje přizpůsobení způsobu výuky specifikům látky, jež je s žáky probírána. Metody výuky osvědčené v jednom případě nemusí být vhodné v případech jiných, neboť vždy záleží na povaze problémů, dosavadních znalostech žáků a kontextu dané látky v předmětovém kurikulu.

Vztáhnou-li se výše uvedené závěry i k závěrům první části práce, je možné vydestilovat cíle výuky pojmu náboženství skrze několik maxim, jež by měly být přítomné při výuce pojmu náboženství a jež je možné vztáhnout i na další témata výuky religionistiky na gymnáziu:

- **Rezonance vyučovaného obsahu s metodou výuky:** V případě pojmu náboženství se jedná především o přistoupení na fakt, že na rozdíl od jiných obsahů je definice náboženství nikoli odpovědí či jednoduchým schématem, jež můžeme studentům předat, ale problémem, se kterým se religionisté vyrovnávají rozdílnými způsoby. S přiznáním tohoto stavu pak nutně souvisí i následující bod, tj.:
- **Problematizace:** Učitelé by měli zdůraznit tuto problematickou povahu a případně tak rozbít jednoduché prekoncepty žáků, kteří o pojmu náboženství již

implicitně určitým způsobem uvažují. Namísto hledání jednoduchých odpovědí by studentům mělo být náboženství představeno jako problém a jeho definování jako otevřená otázka. A vzhledem k tomu, že je to problém neustále diskutovaný, ve výuce by své místo měla mít i:

- **Pluralita:** Týká se jednak přímo otázky definic náboženství, neboť ty vycházejí z různých paradigmatických pohledů na náboženství, vyrůstajících z rozdílných kořenů. Dále se pluralita týká i jevů, které pod tento pojem zahrnujeme a kontextů, ve kterých o náboženství mluvíme. A konečně, pluralita je spojena i se snahou prostředkovat mezi rozdílnými kulturami, národy a etniky, zmiňované především v průřezových tématech a rovněž bytostně souvisí s předmětem religionistiky. Snaha o prostředkování mezi různými kontexty a hledání společného jazyka jsou tedy prvkem, který se objevuje v průřezových tématech RVP-G, klíčových kompetencích a je vlastní i postmoderním trendům ve vzdělávání. Ze všech těchto důvodů proto považují pluralitu za podstatnou i pro výuku pojmu náboženství.

Jediný důraz objevující se v RVP-G opakovaně, který jsem explicitně nezmínil, se týká náboženské nesnášenlivosti a nebezpečí s náboženstvím spojených; důvodem je, že tento element nepovažuji za bytostně související s tématem definování náboženství a považuji za podstatné jej vztáhnout ke konkrétním ideovým proudům v rámci konkrétních náboženství. V případě, že bude didaktika religionistiky vystavěna primárně na stávajícím RVP-G, měla by zde pravděpodobně být zastoupena i tato maxima.

Výše uvedené maximy jsou spolu navzájem provázané, a jistě by je tedy bylo možné formulovat i jiným způsobem; jiné formulace by ale pravděpodobně vedly ke stejným či alespoň podobným cílům. Z analýzy formulací RVP-G v *Úvodu do filosofie a religionistiky* a i z většiny probíraných textů by mělo být patrné, že v otázce definování náboženství jsou uvedené maximy v těchto materiálech přítomné ve spíše menší míře (například afinitou definic k substantivistickým vymezením), byť se mohou objevit u dalších probíraných témat.

Hlubšímu náhledu na tyto oblasti a s tím související formulaci pozitivních cest, jak se k výuce pojmu náboženství postavit, bude věnován i další oddíl. V něm budou skrze konkrétní metody (dále ilustrované v ukázkových hodinách obsažených v *Příloze II.*)

nabídnuty odpovědi na třetí a čtvrtou otázku oborové didaktiky dle Jonase Pfistera:
jakými prostředky lze dospět ke stanoveným cílům a jak ověřit jejich naplnění.

III. Výuka definice náboženství na gymnáziích

III.I. Metody výuky pojmu náboženství v rámci religionistiky

Most things disappoint till you look deeper.

– Graham Greene

V předchozím oddíle práce byly vytyčeny maximy, jež by měly být přítomné při výuce pojmu náboženství na gymnáziích: *problematizace, pluralita a rezonance mezi látkou a způsobem jejího vyučování*. Cílem tohoto oddílu je výběr přístupů vhodných pro výuku tohoto tématu tak, aby byly tyto maximy zohledněny a naplnily se cíle, které stanoví kurikulární i akademické imperativy. Každé maximě bude věnována jedna kapitola rozebírající teoretické uchopení i praktickou aplikaci. Nyní je na místě poukázat na vzájemnou souvislost těchto maxim a literaturu, ze které budu čerpat pro jejich analýzu.

Jak zaznělo v úvodu, každý z gymnaziálních žáků si už pod pojmem náboženství dokáže něco představit. Žákovské předporozumění je vystavěno na základech toho, co se doposud naučil ve škole, jakým způsobem se o náboženství hovoří v kontextu rodiny, médií či jiných společenských okruhů, v nichž se pohybuje, případně na specifických individuálních vlivech, kterým je vystaven. Intuitivní, spontánní předporozumění tomuto pojmu je již součástí žákova epistemologického profilu – souhrnu veškerého jeho rozumění jevům světa, které je ve škole konfrontováno s vědeckými výklady těchto jevů (Bertrand 1998, s. 66–69). Vymezení, která žáci vytvářejí na základě vlastní zkušenosti mohou vznikat záměrně i spontánně (Škoda & Doulík 2011, s. 94) a z didaktického hlediska je toto prvotní porozumění jevům na světě podstatné jednak tím, že vědecká vysvětlení a koncepce jsou často v konfliktu s žákovským předporozuměním; podstatné je nicméně i to, že vztažení vysoce abstraktních koncepcí k přímé zkušenosti žáků je často důležitou podmínkou přijetí a zapamatování těchto pojmů.

Problematizace představuje průvodní jev vzdělávání: svět je nám prezentován skrze mřížku, která jeho jednotlivé jevy ukazuje jako složité otázky, na něž odpovídají příslušné

vědy. Primárním východiskem je přitom pro každého žáka jeho osobní zkušenost se světem. Zásadní rozměr osobní zkušenosti a zaujetí žáků pro edukační proces důkladně rozpracoval již na přelomu šedesátých a sedmdesátých let 20. století brazilský pedagog Paolo Freire. Představitel tzv. kritické pedagogiky se do dějin pedagogického myšlení zapsal především krátkým spisem *Pedagogika utlačovaných*, vydaným v roce 1970, v němž formuluje filosoficko-pedagogickou teorii formovanou více než dvěma dekádami, které strávil výukou čtení a psaní negramotných obyvatel z nejnižších společenských vrstev. Freireho dílo posuzuje vzdělání z několika různých úhlů, přičemž jedny z jeho hlavních akcentů jsou ty společenské a politické: díky vyššímu vzdělání mohou utlačovaní členové společností provést reflexi své situace a snažit se o zlepšení svého postavení.¹⁰⁴ Pro potřeby českých gymnázií jsou spíše než důsledek,¹⁰⁵ o který Freire usiluje, zajímavější jeho předpoklady a příklady z pedagogické praxe, především pak to, co Freire vidí jako primární východisko vzdělání: žitý svět kolem nás a to, jak mu rozumíme. Pro pedagoga je proto imperativem vycházet z přímých zkušeností žáků a toho, jak vidí svět ve svém nejbližším okolí. Autoři kurikulárních dokumentů a mnozí učitelé mají tendenci hledat spíše obecné obsahy a dovednosti, jež budou důležité pro každého člena společnosti, nehledě na jeho původ. Freire ale v návaznosti na fenomenologickou tradici kritizuje představu žáků a učitelů jakožto čistých teoretiků, jejichž vědomí je schopno podstoupit od světa a objektivně jej pozorovat.¹⁰⁶ Lidé jsou neoddělitelní od světa a nejsou tak pouze nezaujatými pozorovateli, ale i těmi, kdo svět

¹⁰⁴ Jak poznamenává Jerome Bruner: „Jeden z největších triumfů učení se (a také učení) je to, že se vám v hlavě srovnají věci tak, že máte možnost vědět víc, než byste měli.“ (Bruner 1996, s. 129).

¹⁰⁵ Freireho levicové tendence jsou hluboce provázány se specifiky latinskoamerického prostředí a jsou naprosto zásadním prvkem jeho díla. Překladatelka Eva Batličková ve své předmluvě k překladu Freireho díla hovoří o marxismu jako o etablovaném ideovém východisku mnoha myslitelů Latinské Ameriky. Klíčovou roli zde hrála odlišná historická zkušenost: „Zatímco v socialistickém Československu, které si prošlo stalinistickými procesy a čerstvě také invazí vojsk Varšavské smlouvy, byla marxisticko-leninistická ideologie nástrojem autoritativního režimu, na druhé straně opony sužované dozvuky koloniálních válek a zoufalými podmínkami chudé populace v zemích Třetího světa, byla marxistická teorie stále vnímána jako jeden z platných ideových konstruktů, na jehož základě se promýšlely změny v silně stratifikované a nespravedlivé společnosti. (...) Praktické využití této teorie mělo vést k emancipaci člověka, k jeho vyvázání ze všech forem podřízenosti a útlaaku.“ (Freire 2022, s. 23)

¹⁰⁶ Podobná představa opanovala západní filosofii a její kořeny můžeme hledat už například u Pythagory, jenž filosofie – teoretiky přirovnal k lovcům pravdy (Diogenés Laertios 1995, s. 319).

spoluvytváří (Freire 2017, s. 48–49).¹⁰⁷ Obecné či abstraktní učivo je pak potřeba v procesu učení nutně vztáhnout k žité realitě těch, kdo se učí.

Mimo jiné právě na Freireho pak navazují pedagogové hlásící se ke konstruktivismu, kteří se zaměřují na specifika výuky složitějších konceptů, při nichž je třeba pracovat s tzv. prekoncepty.¹⁰⁸ Tak označují právě implicitní či explicitní rozumění složitějších jevům, jež žáci mají. Východiskem proto nutně musí být osobní zaujetí, které povede k problematizaci a snaze o rekonceptualizaci již známého:

Praktická zkušenost přirozeně vyústí do teoretického bádání tehdy, jestliže dítě pocítí životní praxi jako omezenou. Teorii je nutno chápat jako specifickou formu praxe, neboť je skutečnou intelektuální prací s dispozicí vázat se na různé druhy činnosti ... Z toho důvodu je naprosto nutné, abychom počítali s již ustaveným věděním (prekoncepty) dětí, chceme-li je uvést do světa vědy, chceme-li je naučit myslet tak, jak se domníváme, že by myslet měly. Poznatky, které si děti mají osvojit, musí být nějak skloubeny s problémy, jež žáci bytostně prožívají. Jen tehdy, vstoupí-li do poznávání existenční rozměr, vědomí závažnosti toho, co prožívám, a jeho vazba na můj život, je možné očekávat účinnost pedagogické práce. (Strouhal 2013, s. 118, 125)

Teorie prekonceptů je do velké míry založena na úvahách Gastona Bachelarda o vědě a vzdělávání, jehož zkušenosti se středoškolskou výukou ho vedly k formulaci některých opakujících se problémů, jež se týkaly právě výuky složitých pojmů.¹⁰⁹ Podobně jako Francis Bacon upozornil na několik běžně rozšířených omylů (idolů), jichž se lidé ve svém poznávání dopouští (Bacon 1990), i Bachelard se pokouší upozornit na problémy zažitých

¹⁰⁷ Právě toto vědomí sebe jakožto aktivního činitele na podobě světa spolu s problematizací pak ve Freireho pojetí vede k proměně vnímání našich společenských a politických rolí ve společnosti a z pasivních přihlížejících se stáváme aktivními tvůrci.

¹⁰⁸ Jak konstatují Škoda a Doulík, v české odborné literatuře se pracuje s mnoha různými termíny pro tyto prvotní žákovské koncepce: žakovo chápání, prekoncepty, spontánní představy, dětská porozumění, mentální reprezentace, miskoncepce či naivní teorie dítěte (Škoda & Doulík 2011, s. 89). Nakonec jsem zvolil pojem prekoncept, který bude používán i níže: jeho výhodou je jednak krátká délka a zároveň trefně vyjadřuje fakt, že velká část pojmů je námi intuitivně chápána ještě předtím, než jsou nám představena oficiální, vědecká vymezení.

¹⁰⁹ Primárním pramenem pro vytváření teorie prekonceptů bylo bezpochyby Bachelardovo dílo *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (v práci pracuji s překladem, viz Bachelard 2007).

představ, jež mohou být zásadní překážkou pro porozumění vědecké interpretaci světa. A právě tyto primární koncepty, jež si tvoříme v naší mysli, zaujaly myslitele pedagogického konstruktivismu, neboť jemu je vlastní důraz na práci s předchozími znalostmi žáků, ať už se jedná o znalosti, na nichž lze stavět, či které je naopak třeba přehodnotit: „nejde totiž ani o kvalitativní, ani kvantitativní tvrzení, ale o tvrzení metodologické: nevím, co [žáci] ví, nevím, jak to ví, ale vím, že ví“ (Tonucci 1991, s. 18). Obzvláště v případě komplexních pojmů se prekonceptům vyhnout nelze, což vede k nutnosti je reflektovat při procesu vzdělávání.

Problematizace je proto velmi častou součástí výuky o prakticky všech obtížně uchopitelných pojmech. V případě pojmu náboženství ale jednoznačně neplatí, že přesná definice povede ihned k lepšímu pochopení. V situaci neexistujícího konsensu nad správným vymezením je proto nutné redefinovat přístup k výuce daného pojmu. Problematizace zde proto znamená ještě více: to, že o tématu definování náboženství je nutné uvažovat jako o *problému*. Snaha o abstrakci je vlastní jak tvorbě prekonceptů, tak jejich redefinování:

Nejde tu přitom jen o to, že abstrakce je vlastně základní podmínkou myšlení. Důležité je si uvědomit, že schopnost abstrakce a jejího uplatňování neznamena formu intelektuální či smyslové slepoty vůči konkrétnímu, ale naopak schopnost „odhlížet od sebe a přihlížet k něčemu obecnému, které by v jisté míře a v jistém poměru určovalo [lidské] zvláštní bytí.“ Schopnost abstrakce není jen důležitým vývojovým mezníkem a podmínkou dalšího intelektuálního pokroku ... ale je rovněž čímsi mravoučným. Podléhat například slepému hněvu, žárlivosti či egoismu znamená vlastně nebyť schopen odhlédnutí od sebe a své částečné situace ve prospěch celku. (Strouhal 2013, s. 126)

V kapitole věnující se problematizaci budu proto čerpat z pedagogické literatury zaměřené na výuku složitých konceptů v interakci s žákovskými prekoncepty a z autorů rozvíjejících pojetí problémově zaměřené výuky. Kanonickou prací v této oblasti je Brunerův spis *The Process of Education*, který zdůraznil potřebu opakovaně se vracet ke konceptům, které má žák již osvojené. V českém prostředí je pak pravděpodobně nejpodrobnější prací věnující se tomuto tématu *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování* (Škoda & Doulík 2011).

Jak bylo ukázáno výše, snaha zcela vyjasnit, co se za pojmem náboženství skrývá, nepovede k vyřešení předkládaného problému a může nabídnout jen pluralitu odpovědí na zadanou otázku. Pluralita na jednu stranu souvisí s ohromným množstvím jevů, jež pod náboženství klasifikujeme, a platí zde již zmíněná paralela s jazyky, neboť pro ně i pro náboženství jako by platilo, že „kdo zná jen jedno, jako by neznal žádné“. Učitelé proto musí upozornit i na fakt, že ačkoli tento pojem používají myriády příslušníků světových náboženství, ateistů i společenských vědců, vztahují jej především ke svému vlastnímu přesvědčení a tedy i své vlastní koncepci toho, co náboženství je.¹¹⁰ Pluralita zde ale souvisí i s vědeckými vymezeními pojmu: akademičtí religionisté k definici přistupovali z perspektivy různých věd a různých metodologických pohledů, aniž by velkou část z nich bylo možné zcela odmítnout či považovat za překonané (či alespoň nepodnětné). Jeden z možných přístupů, jak se v definicích (a také s nimi souvisejících teoriích) lépe orientovat, je typologie Williama Arnala (rozvedená v prvním oddílu), která rozlišuje definice substantivistické a funkcionalistické. Arnalovo rozdělení není schopné postihnout veškeré nuance definic i teorií, je ale schopné poukázat na silné stránky té které definice. Substantivistické definice často vykládají náboženství skrze jeho předmět (převážně jako víru v boha či duchovní bytosti) a považují je za fenomén *sui generis*. Funkcionalistické definice naopak náboženství vykládají primárně přes jeho funkce ve společnosti a často naznačují paralely mezi chováním náboženským a nenáboženským. Arnalova dichotomie byla výše aplikována na středoškolské učebnice a další didaktické materiály, ve kterých se definice objevuje v souvislosti s učivem tematického bloku *Úvod do filosofie a religionistiky* rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. A přestože učebnice definují náboženství různými způsoby, definice mají blíže k ideálnímu pólu substantivismu a funkcionalistické prvky jsou v definicích přítomné méně, či vůbec. Jediná česká učebnice věnovaná v celé své délce religionistice definuje náboženství jako „vyjádření vztahu člověka k bohu“ a ilustruje tak afinitu českého prostoru spíše k tomuto proudu religionistického bádání. Pro zastoupení více pohledů, jež budou reprezentovat i pohled současné religionistiky, je ale vhodnější

¹¹⁰ V úvahu je rovněž potřeba vzít to, že v některých kulturách pojem náboženství nebo jeho ekvivalent ani neexistoval předtím, než jej přivezli evropští misionáři či badatelé.

nabídnout vyšší stupeň plurality a vzdát se snahy vytvořit pro gymnaziální žáky jednoznačnou a dobře zapamatovatelnou definici náboženství.

Z hlediska této dichotomie lze možné řešení nalézt v představení plurality definic či teoretických výkladů náboženství. Přijmeme-li předpoklad, že větší část učitelů společenských věd vychází při výuce definice náboženství ze SŠ učebnic, jejich substantivistický jazyk by měl být doprovázen poznatky funkcionalistických teorií, které zaručí, že nebudou upozaděny religionistické teorie, jež činí náboženství mnohem komplexnějším pojmem a spojují jej s dalšími aspekty lidské zkušenosti, které se mohou na první pohled zdát nenáboženské. A pracuje-li naopak učitel především s funkcionalistickým výkladem, může to pro něj být varováním, aby neopomenul prvky, které zdůrazňují substantivistické teorie. Vzájemného vyvážení obou pólů se dá dosáhnout rozdílnými způsoby.

Jinou možností je zaměřit se na definice, jež jsou schopné přemostit Arnalovu dichotomii a podávají tak komplexní výklad pojmu náboženství. Moderní definice, jako například vymezení Bruce Lincolna či i široce přijímaná definice Geertzova skutečně vedou k přerodu od jednodušších prekonceptů ke komplexním a mnohvrstevnatým abstrakcím. Tyto pojmy mohou také ilustrovat rozmanité prvky světových náboženství, jimž je pravděpodobně na většině gymnázií věnován největší prostor z celé religionistiky. Jakkoli komplexnější představu tyto definice podávají, narážíme u nich na problém srozumitelnosti. Tato vymezení jsou pro žáky gymnázií často příliš komplikovaná a není možné je představit studentům bez další interpretační práce zaměřené na objasnění veškerých jejich nejasností.

Vědomí plurality nemusí ale vést jen k představení palety náboženských jevů či akademických vymezení. Pluralita může vést ještě k hlubší reflexi vytváření pojmů a dekonstrukci kontextů, z nichž tyto pojmy pocházejí, čímž se i forma výkladu přiblíží povaze látky. Diskutované téma se proto může vztáhnout k představení (či připomenutí) Weberova ideálního typu a úvahám o povaze společenskovědních oborů či rozebrání Wittgensteinových rodových podobností a demonstrace jiného přístupu k otázce definic, jež může být opět užitečné i mimo kontext religionistiky. Pluralita ale také může být akcentována v přístupu, který se zaměří na interpretaci kontextů vzniku rozdílných definic náboženství a případných cílů jejich autorů. Výuka zacílená tímto směrem má asi

nejblíže k postmoderním trendům ve vzdělávání a lze ji považovat také za určitou rekonceptualizaci, ovšem nikoli rekonceptualizaci prekonceptů, nýbrž samotných konceptů. Myslím proto, že i z hlediska kompetencí k řešení problémů v RVP-G lze tuto cestu k výuce považovat za kognitivně nejnáročnější – a možná i nejpřínosnější.

Pluralita se promítne i do množství odpovědí nabízených v ukázkových hodinách v Příloze II. Každá z navrhovaných hodin má však na paměti maximy formulované výše a na konkrétní hodiny budu během následujících kapitol průběžně odkazovat. A jelikož je náboženství jedním z mnoha složitých ideálních typů, které se ve středoškolské výuce probírají, doufám, že úvahy této disertační práce pomohou naznačit cesty při výuce dalších problematických pojmů v gymnaziálních předmětech. V závěrečné kapitole bude probrána také poslední otázka oborových didaktik: jakým způsobem ověřit, bylo-li vytyčených cílů dosaženo, a co dělat v případě, že se tak nestalo.

III.II. Problematizace: vlastní zkušenost a prekoncepty

Vzdělání není jen jednosměrný proces předávání informací, nýbrž proces dvousměrný, jehož aktivními účastníky jsou učitel i žáci, kteří se účastní dialogu, jenž není možný bez vzájemného porozumění. V dialogu se vždy střetávají minimálně dva lidské světy, každý plný jiných zkušeností a jiných představ o světě. Předpokladem celého procesu je proto ochota snažit se porozumět světu druhého člověka. Zapomínáme-li na tento střet světů, je tomu často proto, že žijeme obklopeni lidmi, jejichž světy nám nejsou tak vzdálené. Setkáme-li se však s lidmi vzdálenějšími našemu sociálnímu, kulturnímu a ekonomickému pozadí, jsme na tuto zásadní odlišnost upomenuti. Učitel nesmí být jen autoritou, která předává žákům pravdivá fakta o statickém světě (Freire 2017 s. 44), ale musí se snažit porozumět vnitřnímu světu svých žáků, aby mohlo k dialogu dojít. Nutnou podmínkou takového dialogu je proto také vzájemný respekt a pochopení tohoto stavu věcí, s nímž souvisí i redefinice tradičního postavení učitele:

Lidský život může nabývat smyslu jen skrze komunikaci: myšlení učitelky je natolik autentické, nakolik je vystaveno autentickému myšlení studentů. Učitelka nemůže myslet za své studenty, ani na ně nemůže přenést svoje myšlenky. Autentické myšlení, takové, jež se zabývá skutečným světem, se neodehrává v osamocené věži ze slonoviny, ale v komunikaci. (Ibidem, s. 50)

Podobně jako v Brunerově pojetí *spiral curriculum* (Bruner 1963, s. 60–67) i Freire staví na první místo zkušenostní horizonty žáků. V nich je třeba najít prvky, které může učitel následně problematizovat a v dialogu se studenty probírat. Nalézání hlubších rovin za tím, co přijímáme jako jasné, neproblematické a samozřejmé, může probudit zaujetí a zvědavost:

Když ženy a muži uvažují současně o světě i o sobě samých, rozšiřují si tím šíři svého vnímání a začínají směřovat svou pozornost na jevy, které u nich dříve nebudily pozornost ... To, co dříve objektivně existovalo ale nebylo vnímáno se svými hlubšími implikacemi, najednou začíná vystupovat a nabývá charakteru problému, a tedy výzvy. Muži a ženy tak začínají vyčleňovat prvky ze svého „předvědomí“ [„background awareness“] a uvažovat o nich. Z těchto prvků se

nyní stávají předměty jejich uvažování ... V problémově zaměřeném vzdělávání lidé získávají možnost nahlížet svou existenci se světem a ve světě kriticky; dojdou k poznání světa nikoli jako neměnné skutečnosti, ale jako neustálé změny a proměny. (Freire 2017, s. 56)

Podrobnější analýza našeho okolí odhalí nové problémy či problematizuje prvky, kterými nás dosud nenapadlo se zabývat. Svět běžně přijímáme tak, jak je nám prezentován (Platón 2017; Weir 2000) a jen čas od času může dojít k momentům, které nás přinutí některé prvky této reprezentace začít zkoumat. Učitel ve Freireho pojetí má potom své žáky vést právě k takovému nastavení mysli, které je otevřené neustálé reflexi a problematizaci našeho okolí a našich předpokladů:

Problémově zaměřená výuka s sebou nese neustálé odhalování skutečnosti ... tím, že jsou studenti postupně postaveni před problémy, jež se týkají jejich postavení ve světě a jejich vztahu ke světu, povede k jejich postupnému uvědomění si této výzvy a potřeby na ni reagovat. Studenti pak porozumí tomu, že tyto výzvy jsou provázány s dalšími problémy v celku skutečnosti a že se nejedná o pouhé teoretické otázky. To vše povede k nižší míře odcizení a postupnému kritickému chápání skutečnosti. (Freire 2017, s. 54)

Důraz na problematizaci jednotlivých skutečností pak žákům umožňuje propojit abstraktní koncepty s jejich vlastním životem, čímž se vrhá nové světlo teorie na jejich každodenní zkušenost, jež pak zpětně vede k lepšímu porozumění abstraktním konceptům. Problémově orientovaná výuka pak tímto vede k menší míře odcizení od probíraných konceptů a ke kritickému postoji k nim. „Kritický“ postoj pak pro Freireho skutečně znamená uvědomění si aktivní role pozorovatele, především v otázce danosti společenského uspořádání. Mnoho sociálních skutečností přijímáme jako samozřejmost či si jejich existenci ani neuvědomujeme a vnímáme je jako něco ve světě implicitně přítomného. Skrze důslednou reflexi nás samotných a našeho postavení ve světě se pak oboje problematizuje, přičemž celý proces má vést nejen k rozšíření našeho vědění o světě, ale k činům, které promění svět i nás samotné. A proto musí jakékoli pedagogické snažení začít vždy u konkrétního člověka, vždy na daném místě a v daném čase:

Existovat jako člověk znamená pojmenovávat svět, měnit jej. Jakmile je svět pojmenován, svět se tomu, kdo jej pojmenoval, objeví znovu, nyní jako problém, který vyžaduje nové jméno. Lidské bytosti nejsou stavěny v tichu, ale ve slově, práci, reflexi. (Ibidem, s. 61)

Z tohoto hlediska je Freireho možné zařadit jako sociálního konstruktivistu pro jeho „odmítnutí kauzálně deterministického modelu poznání a zpochybnění možnosti vyjadřovat se k ontologické podstatě analyzovaných jevů. Podobně jako se radikální konstruktivisté domnívali, že mysl a jazyk nereprezentují realitu, ale vytvářejí ji, zastávají sociální konstruktivisté názor, že jazyk nezobrazuje objektivní svět, nýbrž že svět a vůbec veškerá struktura skutečnosti vzniká v průběhu času jazykově zprostředkovanými sociálními interakcemi.“ (Lorenzová 2016, s. 46) V dialogu s ostatními tak svět poznáváme i spoluvytváříme; podstatou dialogu učitele a žáků pak není nic menšího než právě takové utváření světa.

Aplikujeme-li tento kritický postoj na předmět této disertační práce, je jasné, že by Freire náboženství nevnímal jako statický pojem s objektivní platností, ale – podobně jako Max Weber – jako lidský výtvar mající v čase a prostoru omezenou výpovědní hodnotu. Oproti Weberovu ideálnímu typu jsou ale pro Freireho pojmy ještě více fluidní a jejich význam se neustále konstruuje na základě jednání a komunikace probíhajících mezi světem a lidmi. K pravému kritickému myšlení proto nutně náleží dialogičnost, neboť jen skrze ni můžeme kriticky myslet o světě (Ibidem, s. 65). Učitel je proto primárně partner v dialogu, jehož úkolem je takový dialog iniciovat a vést, což povede k větší či menší proměně pohledu na věci světa u obou účastníků takového dialogu.

I kvůli důrazu na dialogičnost a aktivní roli žáků Freire proto bývá někdy řazen do pedagogického konstruktivismu, neboť jeho kniha je v souladu s hlavními principy tohoto proudu myšlení. Francesco Tonucci rovněž hovoří o blízkosti jako jednom z základních předpokladů vzdělávání: úkolem učitele je zaměřit se na jevy, v jejichž kontextu se žák pohybuje a podrobit je hlubší reflexi. Vzdělávání rovněž není jednosměrný, transmisivní proces, v němž učitel předává žákům vědomosti, ale spolupráce obou stran, v níž je učitel garantem metody, aniž by byl garantem pravdy. Učitel u Tonucciho „ví, jak se pracuje s poznáním, jak se postupuje, jak se různé poznatky srovnávají ... umí navrhnout „blízké“ obsahy, umí vyhmátnout a ukázat na již přítomné

poznatky a zajistit přitom všem právo na vyjádření se a přispění k poznání; umí vyhmátnout shody a konstanty, neshody a rozpory, umí děti podnítit ke srovnání a prohloubení tématu“ apod. (Tonucci 1991, s. 19–21). Stejně jako Freire, i Tonucci zdůrazňuje chápání žáků jako aktivních aktérů procesu vzdělávání, z čehož vyplývá i vzájemný respekt mezi všemi účastníky tohoto procesu (Ibidem, s. 24) a nutnost k abstrakci dospívat až v sekundárně, poté, co je důkladně reflektována konkrétní realita, která jí předchází.

Konstruktivisté upozorňují na to, že rozumíme i složitým fenoménům, aniž by v našem myšlení bylo přítomné jakékoli vymezení či ohraničení fenoménů, o kterých uvažujeme. Takové porozumění nám pomáhá se ve věcech orientovat a teprve při snaze o vyjádření toho, jak pojmu rozumíme, či v případě, že je naše rozumění uvedeno v nesoulad s novou realitou, jsme nuceni k hlubší reflexi a rekonceptualizaci našeho rozumění. Z konstruktivistického pohledu je proto úkolem školy a učitelů realitu žáků konfrontovat a podnítit je k takové rekonceptualizaci.

Učitelé by měli v co největší míře využívat předchozích individuálních zkušeností žáků a jimi vytvořených struktur, které mohou asimilovat nové poznatky. Individuální zkušenosti žáků využívají téměř výhradně epizodické paměti, jsou doprovázeny pozitivními či negativními emocemi, vznikají obvykle na základě vjemů z více smyslových receptorů a mají vztah k běžnému životu dítěte. Z těchto důvodů jsou tyto zkušenosti, které se stávají základem dětských pojetí (prekonceptů), velmi rigidní a vytvářejí individuální poznatkový systém každého jedince (Škoda & Doulík 2011, s. 41).

Vnitřní svět každého dítěte, stejně jako jeho prekoncepty, je unikátní, neboť každý z těchto prekonceptů je vytvářen na základě osobní zkušenosti daného žáka a vstupuje do světa jedinečných konceptuálních struktur jeho poznání (Ibidem, s. 97). Bachelard přichází s termínem epistemologický profil, který označuje poznání a interpretace světa, které žák čerpá z mnoha rozličných zdrojů během svého života a které je poté konfrontováno s učivem ve škole (Bertrand 1998, s. 67–70).

Jak tedy konfrontovat předchozí žakovské porozumění s vědeckým uchopením otázky definování a na čem by mohla být založena hodina mající na paměti tyto imperativy?

Vhodným východiskem by mohla být formulace několika *vlastních* zkušeností žáků s náboženstvím, přičemž právě na základě těchto zkušeností by museli (samostatně či ve skupinách) poskládat definici náboženství. Lze předpokládat, že kvůli netečnému či negativnímu postoji k náboženství či náboženským institucím by pak víra v boha, častý prvek substantivistických definic, nebyla v těchto zkušenostech přímo zaznamenána. Co by naopak mohlo být přítomné, je slavení náboženských svátků, návštěva kostelů či posvátných míst, četba mytologií či náboženských textů nebo setkání s osobami s určitou funkcí v dané církvi. Skrze vlastní zkušenost s náboženstvím by pak mohli žáci lépe porozumět mnohosti kontextů, s nimiž je náboženství spojeno a uvědomit si relevanci vlastní zkušenosti s náboženstvím. Žáci by také mohli problém nahlédnout z pozic proto-religionistů a pokusit se vyjmenovat klíčové jednotliviny, jež definují náboženství, aniž by s nimi měli přímou zkušenost; v tomto případě lze už předpokládat, že víra v Boha či bohy by se již objevila ve více žáky uvedených výčtech.

Takový úvod do tématu by také mohl dát základ formulování vlastní definice náboženství, či komparaci vlastních závěrů s definicí/definicemi odborných religionistů. Úskalím podobného způsobu uchopení tématu může být záplava jevů, v nichž se žáci mohou ztratit; nemůže se jednat tedy jen o volný proud asociací, ale je nutné, aby učitel dal těmto prvkům pevnou formu, do níž mohou žáci takové prvky řadit. A vzhledem k pravděpodobné prevalenci zkušeností vycházejících z křesťanských tradic je potřeba konfrontovat pohled žáků s jevy, které k náboženství náleží, ale žákům budou pravděpodobně neznámé či vycházejícími z mimoevropských kultur a tradic:

Samotné úsilí definovat náboženství, nalézt určitou specifickou nebo možná jedinečnou esenci či soubor vlastností, která odlišuje „náboženské“ od zbytku lidského života, je primárně západním zájmem. Toto úsilí je přirozeným výsledkem západních spekulativních, intelektualistických a vědeckých dispozic. Je to rovněž produkt dominantního náboženského modu Západu, jenž bývá nazýván židovsko-křesťanským ovzduším, či přesněji teistickým dědictvím judaismu, křesťanství a islámu. ... I západní myslitelé, kteří jsou si vědomi své kulturní

*podmíněnosti, shledávají, že je obtížné z ní uniknout, poněvadž předpoklady teismu pronikají jazykovými strukturami, které tvarují jejich myšlení.*¹¹¹

Učitelé by tedy žákovská vymezení mohli doplnit či ještě více problematizovat poukazem na další náboženské fenomény a vytvořit tak určitou kaleidoskopickou optiku, jíž by žáci nahlíželi nejen na další probíranou látku, ale případně i na jevy ležící mimo oblast náboženství. Podstatná role osobní zkušenosti bude proto přítomna ve všech modelových hodinách, nejvíce je pak zohledněna v modelové hodině **c) Východisko vlastní zkušenosti: žákovské definice.**

¹¹¹ W. L. King, heslo „religion“, in: Eliade, 2003, s. 282; překlad cituji dle Vido, 2003, s. 31–32.

III.III. Pluralita

Jak bylo probráno v předchozí kapitole, kritická i konstruktivistická pedagogika vychází ze zásady, že žáci jsou aktivními účastníky procesu vzdělávání. V pojetí těchto pedagogických směrů je proto přímé zapojení žáků nutné, stejně jako kontext jejich předchozích znalostí a jejich předešlé teorie. Aplikují-li se tato východiska na výuku pojmu náboženství, znamená to vyjít především z prekonceptů pojmu náboženství, se kterým studenti pracují. Jejich koncepce je pak možné konfrontovat vzájemně a vztáhnout je k látce, kterou v rámci výuky přináší učitel a vzdělávací materiály školou poskytnuté.

Žákovské definice jsou důležité především tím, že primárně vycházejí z žákových osobních zkušeností či jeho vlastní teorie. Učitelem předkládaná látka se pak může organicky propojit s předchozím žákovské rozumění (Burner 1963, 52). Práce s žákovskými prekoncepty se proto nutně vyznačuje pluralitou, jež se může týkat vzájemné konfrontace žákovských definic a prací s nimi, či porovnáním žákovských vymezení s již etablovanými substantivistickými či funkcionalistickými definicemi a ilustrovat je na náboženských reáliích.

Součástí zastřešujících pojmů je nutně také pluralita jevů, které se jich týkají. Jak bylo diskutováno v první kapitole, vytvoření komplexní definice náboženství je mj. problematické právě kvůli šíři jevů, které k náboženství vztahujeme, ať už se jedná o určitou víru, praktiky, normy, instituce či společenské struktury. Možná cesta, jak žáky seznámit s náboženstvím a jeho vymezením, může proto vést právě přes představení plurality konkrétních náboženských jevů, neboť takový postup může zabránit tomu, aby žáci o náboženství získali zjednodušenou představu, a naopak povede k uvědomění si šíře lidské zkušenosti, jež se náboženství může dotýkat. Podobný přístup je proto nabídnut v modelové hodině **b) Definice založená na pluralitě náboženských jevů.**

Pluralita se ale může týkat i samotných *definic* náboženství. Každá z těchto definic za sebou má určitou specifickou historii a vzniká nikoli ve vakuu, ale vždy v určitém kontextu a s jistou historií, jež se do ní promítá. Tento kontext často není zřejmý a jeho pojmenování může jednotlivou definici ukázat v jiném světle – v tom je pak ukázána

nejen konkrétní definice, ale samotný proces definování. Jak poznamenal už Max Weber: „Neexistuje žádná naprosto ‚objektivní‘ vědecká analýza kulturního života anebo ... žádná vědecká analýza ‚sociálních jevů‘, která by byla *nezávislou* na zvláštních ‚jednostranných‘ hlediscích, podle nichž se – výslovně nebo mlčky, vědomě nebo nevědomě – konstituují, analyzují a výkladově člení tyto jevy jako objekt výzkumu“ (Weber 2009, s. 27). Příklad pojmu náboženství pak může fungovat jako demonstrace kontextů, které daly vzniknout jeho různým definicím, různých jazykových her, jež skrze své definice náboženství sledují rozličné cíle.

Právě tento důraz na rozdílné kontexty, ve kterých se daná promluva – v tomto případě dané definování – odehrává, nalezneme v díle *Filosofická zkoumání* Ludwiga Wittgensteina. Zde se objevuje pojem jazykové hry, který může poskytnout i komplexnější rozumění mnoha mnohohrstevnatým pojmům. Vyslovíme-li jakékoli slovo, tvrdí Wittgenstein, činíme tak v rámci určité jazykové hry. Stejný pojem tak může mít mnoho dalších významů na základě povahy takové jazykové hry, souhrnu všech kontextů a faktorů, jež vedly k užití tohoto slova. A proto, chceme-li porozumět jakémukoli významu, je třeba porozumět i souvislostem, v nichž je tento význam vyjádřen.¹¹² Aplikujeme-li tuto premisu na oblast náboženství, lze dojít k závěru, že tomuto pojmu bude jinak rozumět akademický religionista, jenž se snaží o vyčerpávající definici, jinak věřící křesťan, který tomuto slovu bude rozumět z pozic své víry, jinak ateista uvažující o náboženství na základě kritérií pravdivosti, jež nalezneme v přírodních vědách a jinak právník, pro kterého je podstatný legální rámec hovořící o náboženské svobodě či náboženských společnostech. Jak bylo rozebráno výše, tento Wittgensteinův akcent na rozdílné kontexty, v nichž se odehrává význam, je vlastní i postmodernímu myšlení a může být i možnou didaktickou cestou, jak téma definování náboženství uchopit.

¹¹² Všechny pojmy, jež užíváme, jsou vždy užity v určitém kontextu. A pokud se je pokusíme tohoto kontextu zcela zbavit, přestávají už mít jakýkoli význam: „Proč otázka ‚Existuje jedna, nebo více substancí (nebo jednoduchých principů skutečnosti)?‘ nemohla být nikdy zodpovězena? Prostě proto, že postrádá smysl. Metafyzik používá slova každodenní řeči mimo oblast uplatnění, do níž patří, čímž je připravuje o jejich význam“ (Basile–Röd–Petříček 2022, s. 327). Platónem a Aristotelem formované myšlení nás pak dovedlo k chápání světa, jemuž uniká tato kontextuální a proměnlivá povaha našeho jazyka: „Myšlení, řeč, se nám pak jeví jako jedinečný korelát světa, jeho obraz. Pojmy: věta, řeč, myšlení, svět se řadí za sebou jako jeden druhému ekvivalentní. (K čemu jsou pak ale tato slova upotřebitelná? Chybí řečová hra, v níž by měla být použita.)“ (Wittgenstein 2019, § 96, s. 62)

Teoriím náboženství je vlastní rozmanitost a často je patrné, ze kterých kontextů vyrůstají – například skrze poukaz na skutečnost, že specifické vědy zdůrazňují aspekty náboženství, jež mají blízko k předmětu studia těchto věd či se v nich odrážejí filosofické postoje či ideologická přesvědčení jejich autorů. Dané definice jsou po svém vzniku přebírány, rozvíjeny a dále rozpracovány – a to vše může upevnit pohled na náboženství, jenž je přitom definován poměrně úzkou optikou autora původní definice. Porozumění původním kontextům vzniku je proto zásadní pro porozumění vymezením samotným a může vést k problematizaci toho, jak uvedené definice chápeme bez znalosti jejich kontextu – v hodinách by tak bylo možné provést určité *malé genealogie* daných definic, které by měly být cestou k jejich kontextuálnímu chápání.¹¹³ Níže uvedu dva příklady rozboru takových definic, a to vymezení Williama Jamese a Ivana Odilo Štampacha.¹¹⁴

William James, jeden z nejvýznamnějších amerických psychologů a zastávce filosofie pragmatismu, se náboženství věnuje ve svém díle *Druhy náboženské zkušenosti* a vymezuje je následujícím způsobem:

Náboženství tedy bude po mém přání znamenati city, skutky a zkušenosti jednotlivých lidí, v jejich osamocenosti, pokud si sami uvědomují svůj vztah k božstvu, ať za toto božstvo pokládají cokoliv. (James 1930 s. 31)

Východiskem je pro Jamese lidské uvažování o čemkoli, co člověk *považuje* za božské – z tohoto pramene vycházející *pocity, činy a zkušenosti* pak lze považovat za náboženství. Pozornost je zaměřena na subjektivní pohled a hodnocení člověka, aniž by se James vyjadřoval o pravdivosti toho, co daný člověk jako božství interpretuje. Orientace na

¹¹³ Slovo genealogie v tomto smyslu užívá Friedrich Nietzsche pro prozkoumání rozdílných vlivů, jež konstituovaly pozitivní či negativní morální hodnocení v určitých obdobích ve svém díle *Genealogie morálky*. (Nietzsche 2019). Proces genealogie ve svém díle důkladně rozpracoval Michel Foucault, jež tak označuje rozbor myšlenkových struktur vázících se k rozdílným jevům napříč historickými obdobími; pravděpodobně nejznámějším příkladem je Foucaultova genealogie šílenství (Foucault 1993, dále také 2002 a 1994). Pro účely gymnaziální výuky se jedná o nepatrný zlomek takové genealogické práce, měla by ale nechávat tušit, že podrobnější analýza by ovlivnila ještě mnoho dalších vlivů, kontextů a motivací, jež by bylo možné za danými definicemi nalézt.

¹¹⁴ Štampachovu definici volím jednak proto, že představuje jeden z tuzemských pokusů o vymezení náboženství, dále i proto, že se jedná o definici zmiňovanou v jedné z učebnic společenských věd – a velmi pravděpodobně i definici, která významně inspirovala hlavní definici, jež v učebnici nalezneme (Schön 2012). Definice Jamesova, kterou od předešlé dělí více než devadesát let, přesto se Štampachovým vymezením vykazuje jisté podobnosti, ačkoliv se za ní skrývá zcela odlišná metodologie.

lidskou psychiku a absence tvrzení o pravdivé či nepravdivé povaze předmětu tohoto přesvědčení, dobře ilustruje jak Jamesovu psychologickou orientaci, tak jeho pragmatický postoj k otázce pravdy.

Ivan Štampach, český religionista a teolog, nabízí v knize *Malý přehled náboženství* následující vymezení:

Náboženství je reálný, životní, osobní vztah člověka k transcendentní skutečnosti.
(Štampach 1992, s. 10)

Štampachova definice má na první pohled poměrně blízko k definici Jamesově: i zde je v popředí subjektivní rovina vnímaného vztahu. Tento vztah je však postulován jako vztah mezi člověkem a objektivní skutečností; a tak zatímco první, psychologická, definice nechává ontologické otázky stranou, ve druhé definici je dvakrát zdůrazněna ontologická povaha: nejprve *skutečnost* transcendentního aktéra, poté i *reálnost* vztahu. A vzhledem k tomu, že autor definice je nejen religionistou, nýbrž i teologem, je pravděpodobné, že při snaze definovat náboženství byl ovlivněn afinitou ke křesťanské nauce.¹¹⁵

Komplexnější uchopení tohoto přístupu by pak žádalo i důkladnější genealogii kontextů, v nichž definice vznikala: prameny, z nichž autoři čerpali, jejich akademické vzdělání a kariéru, společnost a náboženství tehdejší doby, náboženské fenomény, jejichž studiu se věnovali apod. Srovnání více rozmanitých definic by v tomto případě zabralo výrazně více času, nicméně by mohlo sloužit jako varování před neustále přítomným duchem pozitivismu, kvůli němuž máme často stále tendenci přisuzovat vědeckým tvrzením mnohem větší ontologickou váhu, než zasluhují. V případě středoškolského prostředí by se samozřejmě stále jednalo jen o opravdu malé genealogie, nicméně pro lepší představu je možné ukázat, jakým způsobem by bylo možné v případě výše uvedených definic postupovat.

V případě Jamesovy definice by tento přístup nejprve rozvinul to, na jaký typ zkušeností se autor soustředí:

¹¹⁵ Podobným způsobem by bylo možné interpretovat i další definice, u nichž je ideologická či metodologická optika více patrná: tak by šlo vykládat Freudovu definici s odkazem na hlavní zásady psychoanalýzy či definici Marxovu s poukazem na jeho teorii základny a nadstavby.

Jádrem náboženských zkušeností, podstatou, podle níž je koneckonců musíme posuzovati, musí být ten prvek nebo ta vlastnost, s kterými se nemůžeme setkat nikde jinde. A zajisté bude tato vlastnost nejzřejmější a bude ji nejspíše pozorovat v těch náboženských zkušenostech, které jsou co nejvíce jednostranné, do velké míry upřílišené a co nejprudčí. (James 1930, s. 44)

V knize dále nalezneme analýzy podobných náboženských zkušeností, jež James klasifikuje do dvou opačných pólů: *zdravá mysl* a *nemocná duše*; každý akcentuje jinou polohu náboženských zkušeností, přičemž podle Jamese v mnoha nábožensky založených lidech převažuje jeden či druhý pól. Daná typologie ještě akcentuje autorovu psychologickou orientaci, jež dokáže náboženskost význačných náboženských figur, myslitelů, spisovatelů a dalších veřejně známých osobností klasifikovat jako zdravou či – alespoň v jistém slova smyslu – nezdravou. Dvě cesty k božstvu tak James nahlíží víceméně psychoterapeutickou optikou, která má pomoci najít podobnosti mezi některými náboženskými osobnostmi a mysliteli, a také vysvětlit jejich prožívání, myšlení či jednání.

Jamesův pohled na náboženství lze také vztáhnout k obecným metodologickým zásadám, které formuluje například ve svých *Essays in Radical Empiricism*.

Princip čisté zkušenosti je také metodologickým postulátem. Ten říká, že nic nemůže být považováno za fakt kromě toho, co může být v daný čas někým zakoušeno; a každý aspekt takto zakoušeného faktu musí mít své dané místo v celku skutečnosti. Jinými slovy: vše skutečné musí být možné nějak zakusit a každá prožívaná věc musí být v tomto smyslu skutečná. (James 1912, s. 92)

Jednoduše řečeno, lidská zkušenost je neodmyslitelně spojena se skutečností. Jamesovo kritérium pro to, co považuje za skutečné, je tedy výrazně odlišné od toho, jak o skutečnosti uvažuje většina z nás. Jamesovo přesvědčení je následně možné vztáhnout i k filosofickému pragmatismu, do něž je jeho dílo řazeno. Pragmatické pojetí toho, co je pravdivé, se totiž výrazně liší od kritérií pravdivosti dle přírodních věd, pozitivismu a pravděpodobně i od těch, které mají gymnaziální žáci. A nabízí tak i zajímavý podnět k tomu, jak je možné uvažovat o pravdivosti náboženských přesvědčení:

Každá myšlenka, jež je takzvaně nosná; každá myšlenka, jež nás úspěšně přenesse od jedné části naší zkušenosti k jiné, věci uspokojivě propojuje, dobře funguje, zjednoduší a ušetří práci, je do té míry pravdivá, pravdivá instrumentálně. Takový je „instrumentální“ pohled na pravdu. (James 1975, s. 34)

Pragmatické postoje k pravdivosti¹¹⁶ náboženských přesvědčení jsou tedy výrazně odlišné a představují zajímavou příležitost zamyslet se nad tím, zdali měřítko, jimiž hodnotíme věci jako pravdivé či nepravdivé, nezasluhují alespoň částečné redefinování. Kolikrát v životě jsme o něčem jednali na základě představ, které nebyly jasně a prokazatelně podloženy? Když uvažujeme o nejdůležitějších životních otázkách, není pro nás právě pragmatické kritérium tím, čím se řídíme? A pokud ano, nebylo by patřičné takové kritérium aplikovat i na jiné oblasti života?

V případě definice Štampacha by rovněž bylo možné hledat půdu, ze které autor čerpal; pro gymnaziální žáky může být zajímavým pojem *transcendence*, jež je zde použit oproti často přítomnému bohu či božství. Tento pojem Štampach volí, aby jeho definice mohla být relevantní i pro další kontexty než jen ty, jež vysloveně s pojmem Bůh pracují:

Častěji se bude jako základní a přesažná skutečnost charakterizovat příroda, jiný bude mluvit o zákonu, další o pravdě. Mluvit o Bohu je sice filosoficky přiměřené, ale respektujeme různá pojetí a mluvíme o přesažné skutečnosti, či běžnou filosofickou mluvou o skutečnosti transcendentní. (Štampach 1992, s. 9)

Kontext vzniku Štampachovy definice je také podstatný: kniha vychází v roce 1992, pouze pár let po Sametové revoluci a opuštění ateismu jakožto oficiální ideologie na státní úrovni. V knize proto nalezneme i autorův záměr vymezit se proti předchozí ideologii a pokusit se vrátit náboženství legitimitu, kterou se mu předchozí vládnoucí ideologie snažila odebrat:

Náboženstvím vykázal u nás v období osmdesátých let stalinistický a poststalinistický režim místo, které je snad dostatečně známé ... Jedním z následků tohoto působení jsou přezíravé a podezíravé postoje k náboženství. Horší ale je, že mezi lidmi vládne o všem, co se týče náboženství, hluboká

¹¹⁶ K pojetí pravdy v pragmatismu u Jamese viz například Basile–Röd–Petříček (2022, s. 147–154).

nevědomost ... musíme konstatovat, že dokonce i studijní příručky a různé „ateistické“, ba i encyklopedické slovníky obsahovaly vedle přísných soudů i věcných chyb. (Ibidem, s. 7)

Malý přehled náboženství si proto klade za úkol napravit tyto nepřesnosti a podat pravdivější výpověď o náboženství než pokřivené dezinterpretace, jež nabízel předchozí režim. Oproti ateistickým představám je proto nabídnuto vymezení náboženství, v němž je akcentována *skutečnost* oproti dříve prosazované *iluzi*:

Myšlenka o Bohu není pro všechny lidi snadná a samozřejmá, ale mnoho přemýšlejících lidí se jistě shodne na tom, že existuje cosi, co nás přesahuje a od čeho je vše odvozeno... [vztah k Bohu, resp. transcendentní skutečnosti je] reálný, životní a osobní. První slovo chce říci, že to není vztah fiktivní, že tedy skutečnost, která člověka přesahuje, opravdu existuje bez ohledu na to, že si o ní člověk může tvořit různé pojmy nebo představy. Nejde tedy jen o vztah k jeho vlastní myšlence, nýbrž o vztah k něčemu, co doopravdy je. (Ibidem, s. 8–9)

Opakovaný důraz na inherentní pravdivost předmětu náboženství souvisí i s tím, že autor nehovoří o víře, ale o vztahu, neboť ten lépe vyjadřuje různé úrovně lidské zkušenosti, které s náboženstvím bytostně souvisejí: nejedná se o pouhé přesvědčení, ale o vztah probíhající na rovině intelektuální, emocionální či hodnotové. Autor se při definování odkazuje i na polskou teologii (Zdybicka 1984), vykazuje ale jistou podobnost i s definicemi staršími, jako například tou Rudolfa Otta, jenž rovněž hovoří o vztahu a nikoli víře (viz výše).

Zajímavý je také posun, který ve Štampachově díle nalezneme. Ve svém *Přehledu religionistiky* (2008) už je definice představena ve stručnější podobě: „Náboženství je vztah člověka k transcendentní skutečnosti“ (Štampach 2008, s. 30). Autor dále upozorňuje, že religionistika vnímá vztah primárně jednosměrně, aniž by to vylučovalo jeho reálnou vzájemnost – ta už je ale předmětem teologie. Subjektivní povaha náboženství je autorem ještě několikrát zdůrazněna, neboť přestože je náboženství často spojeno se sociálními strukturami, vztahovost se týká především jednotlivých lidí a toho, jak transcendentní skutečnosti rozumově i emocionálně rozumí (Ibidem, s. 30–31). Co se týká protějšku, k němuž je vztah směřován:

Zde je nutno potvrdit, že religionistika zůstává neutrální co do ontologického statusu transcendentní skutečnosti. Chce pouze uznat za náboženský takový vztah, který svůj protipól chápe jako transcendentní. Může jít o transcendenci intencionální nebo reálnou. (Ibidem, s. 31)

V *Přehledu* je také reflektována povaha definice: ta nemá být chápána jako ontologické tvrzení, ale ve smyslu aristotelském, tedy jako zobecnění, jež nutně nemůže zahrnovat veškeré komplexní souvislosti, je ale schopné vystihnout esenciální součásti jevů, k nimž se vztahuje (Ibidem, s. 28).

Vidíme tedy, že Štampachova definice se ve své druhé podobě blíží definici Jamesově – zdůrazněním subjektivity a postojů k transcendentnu, aniž by se hovořilo o jeho existenci či neexistenci – zde pak Štampach rozlišuje mezi teologií a religionistikou. Oba autoři se také věnují reflexi toho, k jakému účelu daná definice slouží: James vymezuje náboženství, aby zdůraznil aspekty, kterým se chce ve svém díle věnovat; Štampach zdůrazňuje, že jeho definice je ze své podstaty zjednodušující a je třeba, aby to čtenář měl stále na mysli.

I po takto stručném rozebrání je možné dospět k plastičtější představě kontextu a vlivů, které formovaly obě vymezení. Zároveň je patrné, že oba autory by bylo možné přiřadit k ideálnímu pólu substantivismu i že jejich definice vykazují určité podobnosti, přestože k závěrům došli z rozdílných pozic: James z pozice psychologie a filosofie pragmatismu, Štampach z pozice teologa a religionisty. Vidíme, že pro Jamese není důležité činit (v tradičním slova smyslu) absolutní výpovědi o pravdivosti náboženských přesvědčení, neboť v perspektivě pragmatismu tyto představy pravdivé jsou – pro Jamese mají být cestou k lepší orientaci v komplexnosti náboženství, aniž by popíral, že jiná perspektiva by mohla být stejně či více přínosná, jako ta jeho. V Jamesovi proto nalézáme autora, který si uvědomuje přínosy a úskalí takového definování a je až překvapivě v souladu s postmoderním zohledněním plurality perspektiv. V případě Štampacha je pak možné rozlišit badatele-teologa a badatele-religionistu, přičemž každý z nich pracuje s trochu odlišnou definicí náboženství. Definice k sobě ale pochopitelně mají blízko a je na nich patrné, že autorovo křesťanské vyznání pro něj představuje zásadní perspektivu, s níž náboženství nahlíží. Skrze tuto definici je pak možné ilustrovat, jaké zásadní znaky má náboženství pro věřícího křesťana, zdůraznění subjektivity, vztahu a niternosti, což jsou

následně i aspekty, které budou křesťané – a lidé formovaní křesťanskou kulturou – hledat i v jiných náboženstvích.

Smyslem obou genealogických exkurzů pak není nic jiného, než nechat žáky nahlédnout „pod pokličku“ daných definic a dovést je k vědomí toho, že daná vymezení nevypovídají jen o náboženství, ale i o dobových paradigmatech ve vědě, jejíž optikou je na náboženství nahlíženo. Možná vypovídají i osobě vědce, jež za definicí stojí. Důsledkem takového vědomí by pak mohla být větší opatrnost, s níž by žáci přistupovali k definicím obecně: nikoli skrze relativizaci ve smyslu prótagorovském,¹¹⁷ nýbrž skrze postmoderní důraz na okolnosti vzniku a zdůraznění subjektu, jež definuje, kontextu, v němž je definice pronesena a historie, jež k tomuto definování vedla.

Výše uvedené rozbory jsou pravděpodobně příliš detailní pro potřeby výuky středoškoláků v běžných hodinách, a jsou proto možná vhodnější například jako náplň semináře. I stručné rozbory vyššího množství definic však mohou nabídnout podobnou perspektivu „za“ danou definici. Pro daný účel zde stačí i představa dalších a komplexnějších motivů, jež vedly k vytvoření definice. Ilustraci takového přístupu nabízím v modelové hodině **d) Definice v kontextu I: Definice náboženství Williama Jamese** a hodině **e) Definice v kontextu II: Dvojitá definice Ivana O. Štampacha**.

¹¹⁷ „Mírou všech věcí je člověk: jsoucích, že jsou, nejsoucích, že nejsou.“ Zlomek B1 cituji dle překladu Zdeňka Kratochvíla (viz Kratochvíl 2009, s. 119).

III.IV. Rezonance vyučovaného obsahu se způsobem výuky

Obě předchozí kapitoly zdůrazňovaly problematickou povahu definice náboženství, pluralitu jevů, které se k náboženství váží, i kontext vzniku rozličných definic náboženství. Cílem této kapitoly je načrtnout přístup, který vztahuje problém vymezení náboženství k obecnému problému definování vůbec. Pokud bychom se spokojili jen s rozbitím Arnalovy dichotomie probírané v první části práce, pravděpodobně by to vedlo ke komplexnější orientaci žáků v problematice definice náboženství, domnívám se však, že by v takovém případě nebyl využit potenciál, který toto téma skrývá. Věřím, že právě hlubší reflexe samotného aktu definování je nutná, aby byly naplněny výše navržené imperativy. Proto by podobný přístup mohl být i základem pro učební texty o tomto tématu (viz Příloha I).

Definicím můžeme porozumět lépe v případě, kdy máme povědomí o jejich autorech, známe dobu vzniku i metodologické pozice, ze kterých autoři vycházeli. I při porozumění všem těmto souvislostem nicméně platí, že definice jsou ze své podstaty omezující a zjednodušující nástroj, kterým se pokoušíme uchopit svět kolem nás. V sociálních vědách tuto skutečnost formuloval Max Weber, když o jevech světa hovořil jako o *neustále se měnící absolutní nekonečnosti rozmanitosti*, kterou se jen marně můžeme snažit uchopit *konečným lidským duchem* (Weber 2009, s. 27). Pochopíme-li tento základní předpoklad možností našeho poznání a povahy světa, uvědomíme si také, proč je možné vidět svět v zrnku písku (Blake 1977) a porozumíme nekonečné šíři rozumění, které plyne ze zkoumání jakéhokoli jevu.¹¹⁸

V každodenním životě i ve škole se však snažíme jazykem vědy učinit svět statickým a za pomocí pojmů se v něm orientovat. Tento proces musí přirozeně, i vzhledem k vývojovým stádiím, jimiž dítě prochází, začínat u co nejjednodušších pojmů a principů rozumění, které ale s přibývajícím věkem nestačí, neboť žák už je schopen vnímat, že skutečnost je komplikovanější. Celý princip školního vzdělání si lze představit jako cestu od jednoznačnosti ke komplexnosti, od jednoduchých odpovědí ke složitějším otázkám.

¹¹⁸ Britský prozaik M. John Harrison tento pohled na skutečnost vyjadřuje pomocí jednoduché metafory: "That's the one thing we never seem to get... How unpackable everything is... Everywhere you look it unpacks to infinity." (Harrison 2003, s. 298)

Právě proto je v tomto procesu naprosto zásadní identifikovat určité body, kdy je na místě opustit jednoduché odpovědi a reflektovat samotnou podstatu našeho tázání a případně zpochybnit, je-li takový přístup k tázání správný.

Gaston Bachelard hovoří ve svém díle o *epistemologických překážkách*, jistých principech vyplývajících z naší zkušenosti, jež nám brání přiblížit se k pravdivému poznání. Žáci by pak podle Bachelarda měli při vzdělávání projít třemi fázemi vývoje,¹¹⁹ jež sice souvisí s přirozeným vývojem našeho myšlení a poznávacích schopností, zároveň je ale nutné tento vývoj podněcovat a postupně vést žáky od konkrétního k abstraktnímu. Úkolem (na vědách založeného) vzdělávání je vést žáky od jednoduššího ke komplexnějšímu právě tímto způsobem – který odpovídá i tomu, jak si všichni během dospívání spontánně uvědomujeme nedostatečnost předchozích vysvětlení a předsudky, v něž jsme dříve věřili. Oproštění od těchto předsudků je však obtížný proces:

V posledním stádiu se duše usilovně snaží nalézt podstatu skrze abstrakci, vědecké vědomí trpí, neboť je odevzdáno nedokonalým induktivním zájmům a hraje nebezpečnou hru, jež nemá pevnou oporu v experimentálních důkazech; je neustále vyrušováno námitkami rozumu, jež opakovaně zpochybňují provedené abstrakce, ale zároveň ví, že abstrakce je jeho povinností, povinností všech vědců, kteří zdokonalují a rozšiřují myšlení světa. (Bachelard 2007, s. 21)

Abstrakcí se vzdalujeme od konkrétních jevů, což může vést k vyšší míře nejistoty, ačkoli zároveň cítíme, že proces abstrakce je klíčový pro lepší pochopení zkoumaných jevů. Objevení epistemologických překážek je pak z hlediska tohoto posunu zásadní, neboť odhaluje problematické body a otevírá hledání nových řešení původních problémů. Víra v naprosto exaktní definice pojmů v sociálních vědách, kterou si mnozí žáci mohou ze školních škamen odnášet, by mohla být příkladem právě takového bloku, který je potřeba opustit a uvědomit si různé přístupy, jakými se snažíme uchopit neuchopitelnou sociální skutečnost.

Možnou odpovědí na tento problém je pak již výše naznačený koncept Wittgensteinových rodových podobností: definování nikoli skrze zobecnění, ale skrze

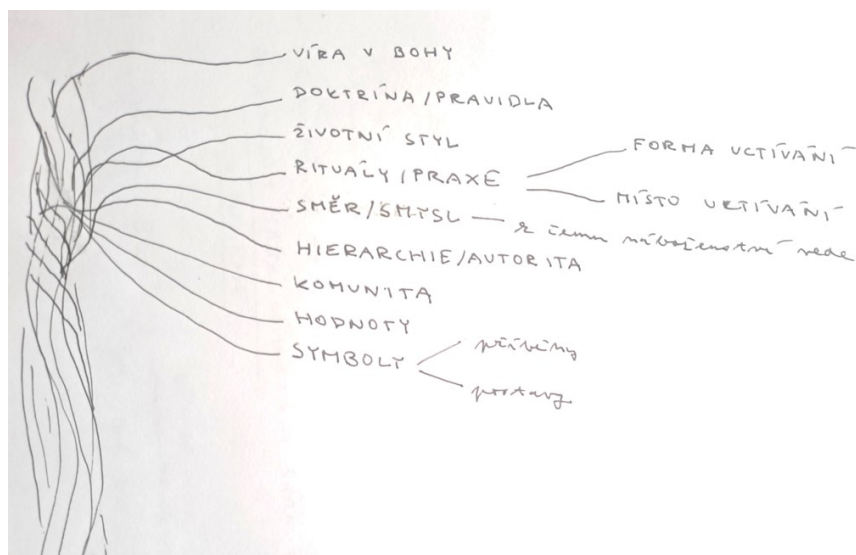
¹¹⁹ Bachelard zde výslovně navazuje na zákon tří stádií Augusta Comta, jeho zájem se ale zaměřuje především na rozvoj kognitivních schopností každého jedince (Ibidem, s. 20).

množství rozličných prvků, jež se k dané věci vztahují, aniž by všechny musely být přítomny pro naplnění definice. Tato Wittgensteinova koncepce může také evokovat poměrně rozšířený model myšlenkových map,¹²⁰ nástroje, který je pravděpodobně známý většině současných středoškoláků. V myšlenkové mapě se k centrálnímu pojmu na základě rozdílných souvislostí váží pojmy další, k nimž se pak opět mohou vztahovat další apod. Skrze vizualizaci tohoto nelineárního principu se žáci učí způsobem, který je blízký procesu jejich myšlení, neboť i naše „znalosti jsou do paměti ukládány ve formě jakýchsi trsů (clusterů), které vyjadřují jejich vzájemné souvislosti“ (Škoda & Doulík 2011, s. 171). V myšlenkové mapě se proto ve zjednodušené podobě setkáváme se způsobem učení, který reprezentuje myšlenkový proces a může nabídnout podnětější alternativu k organizaci učiva než například lineární zápisky, jež jsou tradiční součástí školní výuky.

Na první pohled se myšlenkové mapy, alespoň z didaktického hlediska, příliš neliší od Wittgensteinových rodových podobností; klíčový rozdíl nicméně spočívá v tom, na základě jakého principu se k sobě pojmy v tom kterém modelu vztahují. V myšlenkové mapě máme příklady polyvalentních pojmů, ze kterých jako kořeny vyrůstají pojmy další a další, vždy na základě určité souvztažnosti. Metaforou pro rodové podobnosti nicméně nejsou kořeny, ale rizoma,¹²¹ jež představuje síť navzájem provázaných prvků, z nichž každý může souviset s prvkem jiným, aniž by mezi nimi byly hierarchické vztahy či jisté centrum, ke kterému se všechny prvky vztahují (Heaton–Groves 2013, s. 128–132). Tento model je proto pravděpodobně vhodnější i pro vizualizaci studentských definic náboženství, neboť jevy, jež k náboženství vztahujeme, mohou být značně rozmanité a nalézt mezi nimi vzájemné hierarchické vztahy by bylo obtížné. I v případě, že bychom tuto hierarchii nalézt chtěli, takový úkol výrazně přesahuje možnosti gymnaziální výuky. Vizualizace takového modelu by mohla být ponechána na kreativě studentů či by mohla být načrtnuta učitelem; k příkladu takové vizualizace viz obrázek II.

¹²⁰ Pojem *myšlenkové*, či někdy také *mentální* mapy zavedl do současné pedagogiky psycholog Tony Buzan, přestože se jedná o princip, který byl v podobných formách k učení či výuce používán již několik tisíciletí; viz Buzan & Buzan (2011).

¹²¹ Původně botanický termín ve wittgensteinovském pojetí označuje nehierarchické a necentralistické uspořádání, jež Wittgenstein aplikuje například při diskuzi nad definicí pojmu „hra“ (viz kapitola I.I.).



Obrázek II: Studentské zobrazení rizomatického přístupu k vymezení náboženství¹²²

Tato „wittgensteinovská odpověď“ na problém definice náboženství je v souladu s imperativy, které byly v druhém oddílu vymezeny pro potřeby středoškolské výuky této definice a přináší navíc i zcela nový přístup k vytváření definic, který žákům přináší i nečekanou odpověď na otázku, jež na první pohled vyžaduje jen jednoznačnou odpověď. Namísto konvergentní „správné“ definice náboženství je potřeba hledat divergentní řešení problému – redefinováním toho, co mohou definice být. Takový přístup propojí látku vymezení náboženství s širšími otázkami metodologie společenských věd a naplní tak i rozdílné cíle RVP-G, zaměřující se na *kompetence k řešení problémů*, či průřezové téma *multikulturní výchova* (RVP-G, s. 9 a 73–75). I toto jsou důvody, proč právě Wittgensteinova úvaha o rodových podobnostech je klíčovým podkladem pro návrh učebnicového textu, ve kterém jsem zvolil právě tento typ definování (viz Příloha I).

Žákovské definice pak mohou být vztaženy k substantivistickým či funkcionalistickým definicím klasiků psychologie, sociologie či filosofie a je rovněž možné otevřít diskuzi nad východisky a kontexty, které dané myslitele dovedly k definování právě skrze ten který prvek ve smyslu diskutovaném v předchozí kapitole. Žáci mohou dané vymezení konfrontovat také s definicemi, jež překračují diskutovanou dichotomii a podle toho svá vymezení upravit či o nich dále diskutovat. Skrze vlastní bádání založené na osobní

¹²² Výše uvedené schéma vzniklo během vyučovací hodiny, při níž jsem k tématu definice přistoupil právě tímto způsobem; autorem schématu je žák maturitního ročníku gymnázia.

zkušenosti i předchozích znalostech také žáci mohou sami pozorovat, jak se jejich snaha blíží akademicky relevantním výstupům; komparace rozdílných definic může rovněž vést k další reflexi, srovnávání či kritice. Příkladem takové definice je vymezení Martina Southwolda, který ve svém článku *Buddhism and the Definition of Religion* definuje náboženství následovně:

Přibližně tedy cokoli, co bychom nazvali náboženstvím, musí mít alespoň některé z následujících rysů:

- 1) *Centrální zájem o božské bytosti a vztah lidí k nim.*
- 2) *Dichotomie prvků světa na posvátné a profánní a centrální zájem o prvky posvátné.*
- 3) *Směřování ke spáse v protikladu k běžným podmínkám pozemské existence.*
- 4) *Rituální praktiky.*
- 5) *Přesvědčení, která nejsou logicky či empiricky prokazatelná a nejsou ani pravděpodobná...*
- 6) *Etický kodex podporovaný těmito přesvědčeními.*
- 7) *Nadpřirozené sankce za porušení tohoto kodexu.*
- 8) *Mytologie.*
- 9) *Sbírka posvátných spisů nebo podobně vysoce hodnocená ústní tradice.*
- 10) *Kněžství nebo podobně specializovaná náboženská elita.*
- 11) *Spojení s morální komunitou.*
- 12) *Spojení s etnickou nebo podobnou skupinou.*¹²³

Southwoldova definice je zajímavá také tím, že náboženství explicitně vymezuje *polytetickým* způsobem. Svůj předmět definuje skrze vymezení klíčových prvků, aniž by některému z nich přisuzovala primární postavení a aniž by pro naplnění definice musely být všechny přítomné.¹²⁴ Polytetický způsob je proto podobný vymezení v duchu

¹²³ Cituji ve zkrácené podobě pro lepší přehlednost; celé znění pátého bodu v originále zní „Beliefs which are neither logically nor empirically demonstrable or highly probable, but must be held on the basis of faith (i.e. Evans-Pritchard's (1937: 12) 'mystical notions' but without the requirement that they be false-see below),” (Southwold 1978, s. 370–371).

¹²⁴ Podobnou cestu volí i W. L. King, když se u hesla „Religion“ v *The Encyclopedia of Religion* pokouší pojmenovat ryze náboženské prvky a kategorie, jež můžeme nalézt napříč rozdílnými kulturami; viz Eliade (2003, s. 286–292).

rodových podobností a tato definice otevírá i otázky hierarchie: žáci by mohli své definice se Southwoldovým vymezením nejen porovnat, ale debatovat i nad otázkou, jsou-li některé prvky důležitější pro vymezení náboženství než jiné.

Obdobnou definicí, jež překračuje Arnalovu dichotomii a představuje klasičtější a kompaktnější alternativu k předešlé definici, je již zmiňované vymezení náboženství od Bruce Lincolna:

Náboženství je:

- 1) *diskurz, jehož zaměření překračuje lidské, světské a kauzální a který si nárokuje podobně transcendentní status;*
- 2) *soubor praktik, jejichž cílem je vytvořit správný svět a/nebo správné lidské bytosti, a to na základě náboženského diskurzu, k němuž se tyto praktiky vztahují;*
- 3) *společenství, jehož členové vytváří své identity s odkazem na náboženský diskurz a jeho přidružené praktiky;*
- 4) *instituce, jež reguluje náboženský diskurz, praktiky a komunitu, zajišťuje jejich trvání a upravuje je dle nutnosti, zatímco současně trvá na jejich věčné platnosti a transcendentní hodnotě.¹²⁵*

Žáky zmíněné prvky je pak možné na hodině názorně propojovat s konkrétními body z Lincolnovy definice a dovést je tak k úvahám o jednotlivých kategoriích či principech, na jejichž základě jsou vymezeny. Vztažení žákovských definic k odborným vymezením etablovaných religionistů by také mělo žákům umožnit, aby si v malém vyzkoušeli určitý typ vědecké práce. V případě vyšší podobnosti obou definic může mít pozitivní dopad na žákovské sebevědomí, v případě odlišných definic může vést k hlubší reflexi či snaze s odbornými definicemi polemizovat.

Definování skrze rodové podobnosti a vyjmenování prvků, jež se k náboženství váží, přináší také možnost otevřít diskuzi nad souvislostmi náboženských fenoménů s dalšími oblastmi lidského života. Jak již bylo několikrát zmíněno, pojem náboženství je specifickým produktem západního myšlení a funkcionalistické přístupy k jeho studiu

¹²⁵ Lincolnova definice je zajímavá ještě z jednoho hlediska. Zatímco ve většině definic náboženství, jež pracují s pojmem transcendence (či pojmy příbuznými), nalzáme tento termín ve spojitosti s předmětem víry (Bůh či duchové předků) či řádem světa (karma, reinkarnace), Lincoln klade důraz i na absolutní platnost a transcendentní hodnotu náboženského *diskurzu, praktik a komunit* (Lincoln 2003 s. 5–7).

často poukazují na to, že tendence izolovat náboženství od dalších oblastí lidského života mohou být kontraproduktivní, mohou vést k rigidnímu uvažování a zabránit uvědomění si toho, jak jsou veškeré lidské zkušenosti i chování komplexní a propojené. A i v případě preference substantivistických stanovisek, jež chápou náboženství jako oblast *sui generis*, jsou úvahy o podobnosti náboženských jevů s jinými psychologickými či sociologickými fenomény přinejmenším zajímavé a mohou vést ke koncepcím kvazináboženství či paranáboženství.¹²⁶ Naopak vyčlenění může podpořit představu, že pro občany ČR v jednadvacátém století je náboženství již reliktem minulosti, ačkoli lze nalézt argumenty, že opak je pravdou:

Moderní doba opravdu odvrhla určitý typ mýtů, který známe z tradičních náboženských kontextů. Díky převládajícímu racionalismu již nemá smysl pro fiktivní mytické hrdiny a nadpřirozené dějové prvky. To ale neznamená, že se zbavila mýtů – pouze je vypráví sekulárním jazykem, aniž by tím však jakkoli modifikovala jejich klíčové vlastnosti. Nejzřetelněji to lze vidět na národních mýtech, jejichž kvazináboženská struktura je často dobře patrná (ostatně v nich většinou i nějaké tradičně náboženské prvky výslovně figurují, například svatý Václav a Jan Hus v českých národních mýtech) ... [Spadají sem] i jakékoli další typy sociálních mýtů, například mýty politické s jejich příběhy o rovnosti, lidských právech, sociální spravedlnosti, ekologii apod. (Chlup 2019, s. 189–190, viz také Bouchard 2017).

Studentské definice se proto mohou aplikovat na další oblasti lidského života a skrze žáky pojmenované prvky poukázat například na podobnost náboženského chování či doktrín s těmi, jež jsou často chápány jako sekulární. Konkrétně se nabízí odkaz na hojně diskutovanou podobnost náboženství s totalitními ideologiemi (Gregor 2015) či dříve probíranými filosofickými směry, jež vykazují určité společné rysy s náboženskou doktrínou či praxí. Ilustraci tohoto přístupu k výuce náboženství je pak možné nalézt v Příloze II jakožto modelovou hodinu **a) Definice náboženství a rodové podobnosti: modelová hodina vycházející z návrhu učebnicového textu.**

¹²⁶ Více k těmto konceptům viz například Václavík (2007, s. 35–37).

III.V. Ověření cílů výuky definice náboženství

Nyní zbývá jen zodpovědět poslední otázku práce: Jakým způsobem ověřit, zda byly naplněny stanovené cíle výuky? Podobně jako u otázky přístupů k výuce, i ověřování získaných znalostí je vlastní pluralita: učitelé mohou přizpůsobit tento poslední krok všem proměnným, které byly s výukou spojené. V případě vymezení náboženství se jedná o definici klíčového pojmu, přičemž to, jak mu budou gymnaziální žáci rozumět, jim poskytne i určitou optiku, jíž budou nahlížet další probírané téma, a to probíraná světová náboženství.¹²⁷ A přestože probrání definice náboženství je teoreticky možné až v závěru tematického bloku, v této kapitole budeme pracovat s předpokladem, že definování náboženství stálo na samém začátku religionistiky.

Umístění jakékoli látky na začátek má několik výhod: poprvé zmíněné pojmy, teorie či jakékoli informace, ať už jsou žákům předtím známé či neznámé, mají tendenci v paměti přežít delší dobu než látka následující.¹²⁸ V případě definování náboženství se navíc jedná o provázání již známého s novou látkou; neboť přestože koncepce rodových podobností může být pro žáka novinkou, její vyplnění už nikoliv. Na začátku vždy stojí žákovy teorie či zkušenosti, kterou jsou v hodině do této koncepce začleněny, konfrontovány s jinými koncepcemi a rozšířeny o další prvky. Předchozí rozumění žáka by mělo v tomto pojetí být konfrontováno a učiněno komplexnějším v duchu Brunerova pojetí *spiral curriculum* (Bruner 1963).

Primární pozice definice v daném tématu rovněž slouží jako specifický typ mentální mapy, která bude nápomocná pro orientaci v probíraných náboženských systémech. Učitelé tak mají možnost nové učivo, ať už se jedná o další světové náboženství či jedno

¹²⁷ Volba těchto náboženství souvisí s dominantním postavením křesťanství v evropské tradici i s počty vyznavačů, kteří bývají k danému náboženskému směru řazeni. Tradičně se proto jedná o judaismus, křesťanství, islám, hinduismus, buddhismus, konfucianismus a taoismus. Viz např. Schön (2012).

¹²⁸ Obecně máme tendenci vědomě i nevědomě přikládat vyšší váhu prvnímu setkání se s novými fenomény (Hayes 2003, s. 72–73), v případě vyučování existuje mnoho faktorů, které k tomu mohou přispívat: pravděpodobná nižší únava studentů při začátku hodiny, která může vést k vyšší pozornosti, i to, že při opakování před testováním mnoho studentů postupuje od začátku látky, a první informace se tak udrží v paměti déle či jim žáci přikládají vyšší důležitost. O tom jsem se mnohokrát přesvědčil při své pedagogické praxi, když jsem v testových odpovědích či esejích opakovaně nacházel první informace, jež jsem žákům k dané látce řekl, ačkoli se mohlo jednat o podružné zajímavosti či obecné úvodní informace.

z nových náboženských hnutí, znovu konfrontovat s vymezením pojmu náboženství, nehledě na to, zda v hodinách pracovali s učebnicovým textem, vymezením některého z etablovaných religionistů či žákovskými definicemi. Jednotlivá „vlákna“ definování skrze rodové podobnosti se také vztahují ke konkrétním prvkům přítomným v daném světovém náboženství, přičemž v některých proudech náboženských tradic je možné nalézt daný prvek v silnější podobě. A tak například při probírání katolicismu je možné zmínit hierarchické struktury či zásadní postavení víry jakožto soukromého přesvědčení každého křesťana, v judaismu je možné položit důraz na dietetická pravidla *kašrutu* a poměrně vysokou náročnost, jakou jejich dodržování vyžaduje, a v případě hinduismu upozornit na všudypřítomnost těchto prvků v každodennosti indického života. Jednotlivé naučené obsahy pak pro žáka nebudou jen seznamem, ale bude s to je smysluplně vztáhnout k předchozím znalostem a rozpoznat možné podobnosti a odlišnosti:

Zařazení do systému umožňuje smysluplně propojovat daný poznatek s jinými poznatky. V mysli člověka reprezentují objektivní realitu pojmy, které spolu vytvářejí různé vazby a spoje vzniklé na asociačním základě. Uvědomění si a pochopení tohoto systému je faktor, který výrazně zlepšuje vybavování si osvojených znalostí. (Škoda & Doulík 2011, s. 171)

Všechny podoby tohoto opakování by měly žáky dovést ke snaze si znovu vybavit naučené informace o tomto pojmu a zajistit, že si většina z nich dané poznatky zapamatuje. Platí totiž že „informační stopy, které jsou využívány v běžném životě, v paměti zůstávají a jejich asociační vazby se posilují, čímž dochází ke zlepšování schopnosti si tyto uložené informace vybavovat. Informační stopy, které nevyužíváme, jsou po určitém čase zapomenuty“ (Ibidem, s. 178). Tím by i poměrně obtížný přístup k definici náboženství, který v práci navrhuji, mohl být skrze opakování připomenut a upevněn.

Pro ověření je také možné opakovaně poukázat na koncepci rodových podobností při probírání *světových náboženství*. Jak poznamenává Benson Saler, religionistika pracuje s *rodovými podobnostmi* velmi často, neboť i samotné náboženské systémy jsou mnohdy vymezeny skrze několik klíčových prvků, aniž by nutně ve všech instancích musely být všechny přítomné (Saler 1999, s. 397). Podíváme-li se tak například

důkladněji na hinduismus, zjistíme, že se jedná o nesmírně široké pole rozdílných praktik i přesvědčení, které mohou být dokonce vzájemně v rozporu, a mezi hinduisty tak nalezneme monoteisty, polyteisty i agnostiky (Lipner 1998, s. 5–14). Hinduismus je pak asi nejvýraznějším příkladem pojmu, jehož nedostatečné vysvětlení může žákům zabránit pochopení plurality, jež pod něj řadíme. Saler ale upozorňuje také na to, že rodové podobnosti jsou v religionistice nutně přítomné i při komparaci náboženských jevů. Příkladem může být vymezení *oběti* jakožto častého společného prvku náboženských praktik po celém světě. Přestože jsou praktiky, které religionisté do této kategorie řadí, velmi rozmanité (od úlitby v náboženství starověkého Řecka po Kristovu oběť na kříži), podobný koncept vedl k zajímavým závěrům a teoriím, které by nebyly možné, pokud bychom *oběť* chtěli vymezit tradičně, skrze identifikaci společné *esence* všech obětí.

Alternativní přístup k ověření toho, jak studenti definování náboženství skrze rodové podobnosti pochopili, je také kritika či zpochybnění tohoto přístupu. Jak bylo uvedeno v první části práce, rozdílné proudy v religionistice se k otázce definování staví odlišně: fenomenologická tradice hledá základ *sui generis*, na němž jsou náboženství založena, funkcionalisté upozorňují na rozdílné role, které náboženství může ve společnostech sehrávat, jiní religionisté otázku definice nepovažují za podstatnou. Kritizován je proto i přístup definující náboženství pomocí rodových podobností, jemuž je vytýkáno, že rozšiřuje hranice náboženství natolik, až se samotný pojem stává analyticky nepoužitelným (Fitzgerald 1997, s. 216). Definice skrze klíčové prvky také implikuje otázku, na základě čeho jsou tyto prvky vymezeny či kolik jich musí být přítomných, abychom už mohli o náboženství mluvit.¹²⁹ Možné je rovněž otevřít otázku hierarchie jednotlivých prvků: jsou některé body definice pro náboženství důležitější, než jiné? A přestože určité prvky nalezneme v mnoha náboženských tradicích, nepředstavují vlastně jen doprovodné jevy jiných, podstatnějších prvků?

¹²⁹ Tento problém lze opět vztáhnout k metafoře provazu složeného z jednotlivých vláken: do kdy se ještě jedná o provaz a kdy už nikoliv? Možné je rovněž vztážení k antickému *paradoxu hromady*: od jakého bodu se z jednotlivých zrnků stává to, co můžeme označit jako hromadu? A odebereme-li z hromady jedno zrnko, přestává jí být?

Provizorním řešením všech těchto otázek může být zdůraznění instrumentální povahy definice. Problémům s definicí se – obzvláště v omezeném prostoru gymnaziální výuky – vyhnout nelze, můžeme ale hledat takovou definici, která bude užitečná pro identifikaci částých prvků v šíři všech možných fenoménů, jež k náboženství vztahujeme. Rodové podobnosti jsou smysluplným nástrojem v situaci, kdy potřebujeme skrze definici nahlédnout více náboženských systémů, jež se od sebe vzájemně velice liší, což je fakt, který si žáci uvědomí při probírání nauky i praxe systémů, kterých se výuka bude týkat. Součástí uvedení žáků do problematiky definice náboženství může proto být i explicitní zdůraznění těchto nedostatků a konstatování, že problém není v současné religionistice doposud vyřešen. Kritika vymezení cestou rodových podobností by však měla mít místo až poté, co budou probírána světová náboženství, neboť teprve poté budou žáci obeznámeni s bohatstvím jevů, jež k nim náleží. Učitel může také zhodnocení definice nechat na žácích a vyzvat je, aby o vhodnosti podobného přístupu k náboženství uvažovali i v budoucnu, kdy se budou s náboženstvím dále střetávat ve svých životech.

Probírané téma se pak může připomenout i při probírání dalšího tematického bloku, a to u *sekt* či *nových náboženských hnutí*. *Sekta* je další vysoce problematický pojem, s nímž RVP-G pracuje, avšak i v případě užití alternativních termínů pro rozdílná nová a menší náboženská společenství, je nalezení pevných hranic mezi těmito hnutími a etablovanými náboženskými systémy neustále řešenou výzvou. Jasné oddělení etablovaných náboženství a těchto hnutí, které RVP-G silně implikuje, proto přináší další rizika.

Na základě formulací v programu se lze domnívat, že tímto termínem jsou označována taková náboženská uskupení, jež jsou optikou současné společnosti považována za patologická a nebezpečná. Možným zdrojem pro autory programu mohly být i sociologické definice, které rozlišují církve, které žijí v souladu s okolní společností, a sekty, které ji odmítají a polemizují s ní (Václavík 2007 s. 50). Pojetí sekty jako zcela negativního jevu spojeného s mentální manipulací, ničením individualit a veskrze neetickým zacházením s jejich členy je typické nejen pro rétoriku veřejného prostoru, ale i pro některé akademické publikace (Abgrall 1999).¹³⁰ V případě omezení optiky

¹³⁰ Dobrým příkladem je kniha *Mechanismus Sekt*, v ní Jean-Marie Abgrall zaujímá naprosto jednoznačné morální stanovisko, jež je patrné už v úvodu knihy: „Podobně jako toxikomanie se i sektářství dotýká všech

pouze na taková společenství se ztrácí mnoho skupin, jež nyní označujeme jako *nová náboženská hnutí* (Lužný 1997); tato kategorie je širší a zahrnuje skupiny a společenství stavící se ke společnosti rozdílným způsobem, registrované či nikoliv, jejichž postoj ke společnosti může být rozmanitý. Pod tento termín můžeme pak zahrnout i hnutí, která nejsou pevně ohraničena a pojí je především preference společných pramenů či specifický světonázor.

Jak upozorňuje David Václavík, podíváme-li se kritičtěji na dřívější vymezení sekt, zjistíme, že jsou často explicitně či implicitně ovlivněna teologickou tradicí, jež sekty považovala za negativní a nebezpečné alternativy k pravému náboženství. Avšak i modernější typologie, jež aktivně reflektují svá ideologická východiska, často naráží na problém klasifikace rozmanitých jevů, proměnlivost náboženského života či esencialismus (Václavík 2007, s. 133–136). Podobně jako v případě vymezení náboženství, i v případě odlišení těchto společenských jevů je jejich vymezení ošemetné, a i v odborném prostředí široce používané označení nová náboženská hnutí má své specifické problémy (Ibidem, s. 92–93); dříve probranou problematiku definice náboženství mají proto učitelé možnost znovu otevřít i při tomto tématu. Na dané téma je zároveň v RVP-G kladen poměrně velký důraz (alespoň v poměru k dalším obsahům učiva a očekávaných výstupů religionistiky), a představuje proto zajímavou půdu pro další potenciální didaktické práce o religionistice, mj. i proto, že se jedná o téma, jež ve společnosti rezonuje a je mu pravidelně věnován i poměrně velký mediální zájem.¹³¹

Závěrem lze proto konstatovat, že – jak už z logiky věci vyplývá – vše, co následuje po definici klíčového pojmu by mělo být možné vztáhnout zpět k onomu základnímu vymezení. Další učivo i partikulární otázky týkající se vybraných světových náboženství tak pro učitele představují příležitost ověřit rozumění studentů a v případě problémů se

společenských vrstev a zapouští své kořeny do nejhlubšího nitra jedince. Prevence je obtížná: nabízí sociální realitu proti utopii a nástroje těch, kteří proti sektám bojují, jsou dnes málo přizpůsobené jejich kriminální povaze“ (Abgrall 1999, s. 10).

¹³¹ Věřím, že solidní didaktický potenciál by mohlo mít například v současnosti hojně diskutované hnutí *Novija Gána Sepata*, v jehož čele stojí Milan Berger vystupující pod jménem Auroran Dift Lavus. *Novija Gána Sepata* se vyznačuje vlastní ortodoxií i relativně propracovanou ortopraxí, vyznačuje prvků mileniálních hnutí. Na druhou stranu je jeho nauka v mnohém podobná žánru science-fiction, vyznačuje se i velmi specifickým nacionalismem a tíhnutím ke konspiracím. Navzdory rostoucímu mediálnímu zájmu se zatím jedná o hnutí, které doposud nebylo předmětem akademického výzkumu.

k definici vrátit či ozřejmit drobné nejasnosti, které se mohou při další probrané látce objevit. Učitelé mají samozřejmě také k dispozici ověření porozumění studentů skrze zkoušení, testy, eseje, či jiné klasifikační nástroje; ve všech případech pak ale platí, že cílem ověření by nemělo být prosté vyzkoušení paměťových schopností žáků (například skrze tázání se po tom, zda si studenti dokonale pamatují všechny prvky z definice Martina Southwolda); cílem by – i vzhledem k filosofickému původu *rodových podobností* jako konceptu zvoleného pro definování náboženství – mělo být porozumění podstatě prezentovaného konceptu a schopnosti jej ilustrovat na konkrétních příkladech, obhájit či kritizovat.¹³²

¹³² Jak poznamenává Petra Šebešová, různé filosofické směry se často zcela neshodnou ve svém pojetí podstaty filosofie, důraz na správnou práci s pojmy je však zdůrazňován v rozdílných tradicích: „[Analytická filosofie] vidí jádro filosofie v apriorním vyjasňování pojmů... [oproti tomu fenomenologická tradice] zdůrazňuje nepředpojatý přístup k věcem, ten ovšem v posledku také stojí na pojmech, na odhalování vnitřní struktury věci“ (Šebešová 2017b, s. 15). V tomto ohledu je přiřazení religionistiky k filosofii v RVP-G zcela patřičné.

Závěr

I mean, you know, people hold on to these images of father, mother, husband, wife... again for the same reason... 'cause they seem to provide some firm ground. But there's no wife there. What does that mean?

A wife. A husband. A son.

A baby holds your hands... and then suddenly there's this huge man lifting you off the ground...and then he's gone. Where's that son?

– My Dinner with Andre

Vědecký přístup k vysvětlování jevů v nás často může vyvolat dojem, že jazykem vědy je možné vysvětlit vše – pojmové chápání a analytický způsob myšlení jsou ale jen jedním ze způsobů, jak uchopit skutečnost kolem nás. Ludwig Wittgenstein označoval vědu – a v tomto případě by označil religionistiku – za jeden typ jazykové hry, kterou se vztahujeme ke skutečnosti; protože jsou ale i hry jiné, je velmi důležité položit si otázku, jakou jazykovou hrou – či z jakého kontextu – hovoří ten, kdo vyslovuje daný pojem. A i v případě, že náležíme k proudu této vědy, jež považuje pojem náboženství za nepřesný a zavádějící, neznamená to, že to nemůže být pojem užitečný a smysluplný v jiné jazykové hře. Potenciál *náboženství* lze spatřovat i v tom, že jevy, jež se k němu v běžném chápání váží, často překračují rozdílné kontexty; a pokud chceme těmto fenoménům skutečně porozumět, můžeme třeba hledat i jiné cesty než ty, jež nám nabízí věda. O jedné z těchto cest hovoří John Keats, když se v dopise svým bratrům podivuje nad tím, že při čtení díla Williama Shakespeara je možné dosáhnout hlubšího porozumění povahy věcí, aniž by toto rozumění bylo postaveno na racionálních základech – či dokonce právě kvůli tomu. Keatsův koncept *negative capability* (viz např. Ou 2009) je pak nápomocný v případech, kdy vědecký přístup nemůže na položené otázky nabídnout dostatečnou odpověď; možná i kvůli způsobu, jakým se snaží porozumění dosáhnout.

Religionistika – a jejím jazykem i učitelé na gymnáziích – ale nemají na výběr, a musí se ve středoškolském prostředí pokusit s pojmem náboženství pracovat tak, aby odborné teorie přizpůsobili této úrovni vzdělávání. A ačkoli je jistě na místě poukázat na

problematický charakter tohoto pojmu, skončí-li práce učitelů či autorů učebnic jen u toho, nevyužívají potenciál, který tento zapeklitý a dekády diskutovaný problém nabízí. Typologie definic Williama E. Arnala v první části disertační práce poskytla způsob uchopení této problematiky, skrze nějž je možné se lépe orientovat v mnohosti definic náboženství, přiblížila to, z jakých metodologií vyrůstají přístupy nabídnuté v učebnicích a dalších vzdělávacích materiálech k tématu náboženství. Definice tradičně stojí na začátku výkladu a ať už chceme či nechceme, v momentě, kdy definujeme, prosazujeme určité chápání pojmů, jež ovlivní ty, kteří se s těmito definicemi setkají. V případě výuky náboženství na gymnáziích se daná definice následně promítá i do učiva zaměřeného na světová náboženství a nová náboženská hnutí. Právě proto je v případě jakýchkoli komplexních pojmů nutné neustále reflektovat to, jaké chápání celého probíraného tématu může ze zvolených definic vyrůstat, a jak nalézt pomyslnou rovnováhu, při které jsou učitelé věrní komplexnímu světu vědeckých teorií, a zároveň hovoří jazykem, který bude středoškolákům srozumitelný.

Analýza středoškolských učebnic v první části práce poukázala na to, že právě snaha o zjednodušení může vést ke zkreslení a přílišnému vzdálení se od toho, jak o pojmu náboženství uvažuje značná část současných religionistů. Příkladem může být jediná středoškolská učebnice zaměřená výhradně na religionistiku, která vymezuje *vztah k bohu* jako určující prvek všech světových náboženských tradic. Podobná vymezení vedou k interpretační optice, která může ztížit porozumění například tradicím, pro něž je zásadnější ortopraxe. Jsem proto přesvědčen, že je nutné hledat jiné přístupy než ty, jež nabízejí probírané učebnice.

Zastřešující pojmy v sobě přitom skrývají jedinečnou možnost demonstrovat nepevné hranice mezi jevy, jež se pokoušíme vymezit; pojem náboženství má tak moc v sobě spojovat širokou škálu jevů, jež vztahujeme i k jiným oblastem života. Tato pluralita pak poukazuje na to, že náboženství se týká i jevů, jež bychom k němu na první pohled neřadili, přičemž proces může fungovat i opačným směrem a vést žáky k rozpoznání náboženských prvků v oblastech života, kde by je možná dříve nepozorovali. Skrze problematizaci předchozího žakovského rozumění lze uchopit tuto komplexní látku způsobem, který je přiměřený nejen samotné látce, ale i nárokům, které by měly být na žáky kladeny, stejně tak jako obecným cílům gymnaziálního vzdělávání.

Cesta výuky pojmu náboženství, jež byla nabídnuta v této disertační práci, vycházela z analýz rozličných religionistických i pedagogických pramenů a je založena na imperativech *rezonance vyučovaného obsahu se způsobem výuky, problematizace a plurality*. Tyto tři maximy jsem následně důkladně analyzoval a ilustroval, jak by se mohly promítnout do učebnicového textu a konkrétních plánů hodin. Východiskem výuky definice náboženství by měla být vlastní zkušenost žáků, jež je následně problematizována skrze poukaz na širokou paletu jevů, jež do této množiny řadíme. Tato pluralita je i důvodem, proč při definování náboženství nepracovat s některou z krátkých „školských“ definic, jež často nejsou schopny zohlednit mimoevropské náboženské proudy. Náboženství proto vyžaduje – stejně jako i další podobné zastřešující pojmy – specifický přístup k výuce, jenž právě jeho problematickou povahu zdůrazní; jinými slovy řečeno, žáci si musí uvědomit, co akt definování zahrnuje, a k jakému účelu definice slouží. Toho může být dosaženo různými způsoby a v disertační práci jsem výše stanovené imperativy navrhl naplnit například vztažením tématu ke koncepci *rodových podobností* Ludwiga Wittgensteina, dále analýzou komplexních definic náboženství, jež jsou schopny zohlednit diskutovanou pluralitu či důkladným rozebráním kontextů, v nichž se akt definování odehrává.

Věřím, že přistoupí-li středoškolští učitelé k definování na základě těchto imperativů, poskytnou žákům plastičtější představu o problematice definování a naplní také požadavky stanovené v kurikulárních dokumentech. A přestože konkrétní přístupy k výuce představené v přílohách vycházejí z analýz právě těchto dokumentů, lze si představit i jiné metodologické přístupy, jež by mohly sloužit například k rozvoji jiných klíčových kompetencí a bez problémů splnit požadavky *Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia* na učitele kladené.

Tvárnost kurikulárních dokumentů může v některých případech zabránit vyšší míře rigidity, váží se k ní však také problémy, které jsou při výuce religionistiky patrné. Fluidní povaha rámcových vzdělávacích programů a variabilita klíčových kompetencí umožňuje pomyslné nekonečno rozličných přístupů k výuce náboženství, jež mohou často vést k naprosto odlišným koncepcím, které si pak žáci budou odnášet jako základ chápání náboženských přesvědčení, chování či smýšlení. A možná to byla právě tato svoboda, jež dovedla autory středoškolských učebnic k vytváření vlastních definic náboženství, jež se

až příliš vzdálily odbornému diskurzu. Dalším důvodem může být v České republice také málo rozpracovaná didaktika religionistiky, přičemž důvodem je bezpochyby i malý prostor, jenž je této společenské vědě na gymnaziální půdě věnovaný. I tento fakt je však nutné vnímat jako imperativ – právě kvůli nutnosti probrat širokou škálu komplexních skutečností za krátkou dobu je nutné důkladně prozkoumat, jak učivo a očekávané výstupy předat co možná nejlepším způsobem.

Větší problém pak spočívá v povaze klíčových kompetencí, jež sloužily jako jedno z hlavních východisek pro autory rámcových vzdělávacích programů a jež mají hrát podobnou úlohu i v budoucích podobách českého kurikula. Na rámcových vzdělávacích programech byl postaven nespočet školských vzdělávacích programů a jedná se o myriády hodin strávených prací mj. na teorii, která by v akademickém světě neměla obstat. Jak bylo ukázáno v druhém oddílu, teoretické základy, na nichž stojí koncepce klíčových kompetencí, jedné ze zásadních idejí současné kurikulární politiky, jsou *problematické*. Celý jejich rámec je postaven na pochybných a nevědeckých základech a přirovnání klíčových kompetencí k prázdným skořápkám, které nalzáme u Radima Šípa, trefně odkazuje na jejich problematickou povahu. A pokud lze nalézt příklady, kdy tyto kompetence poskytují pevný základ pro konkrétní výuku, je to jen v textech, jejichž autoři koncepci napojí na jiný teoretický rámec, nebo je provází s konkrétní látkou. Dokumenty *Strategie 2020* a *Strategie 2030+*, stejně jako návrh *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* z roku 2024 slibují ještě větší soustředění na klíčové kompetence a lze očekávat, že s dalším akcentem na kompetenční přístupy se dostaví i nové problémy a pedagogové začnou upozorňovat na jejich rozporuplnou národu. Náprava tohoto vážného nedostatku českého kurikula přesahuje rámec této disertační práce. Z pohledu autora je nicméně naprosto zásadní, aby tato koncepce byla v budoucnu nahrazena jinou, která bude mít pevnější teoretické základy a o níž bude možné se opřít při úvahách o dalším směřování vzdělávací politiky.

Problémy související s otázkami kurikulární politiky se pochopitelně projevují i na formulacích RVP-G věnujících se výuce religionistiky – problematická povaha definice náboženství však poukazuje na ještě širší pedagogické a didaktické otázky, jež se týkají školského přístupu k výuce komplexních a problematických pojmů. Věřím, že předkládaná analýza výuky pojmu náboženství proto v jistém smyslu funguje i

synekdochicky, neboť je řada obdobně důležitých pojmů, jimž všichni nějak rozumíme a za nimiž si vždy něco dokážeme představit. Pokud se pak ve světě setkáme s něčím, co k onomu pojmu můžeme vztáhnout, je jasné, že se pokoušíme onu přímou zkušenost propojit s koncepcí v našem myšlení. Stejně tak ale platí, že ona koncepce se stává součástí celku našeho myšlení a nutně určuje povahu našeho pohledu v momentě dalších setkání s fenomény, které budeme moci k této koncepci vztáhnout. Úkolem gymnázií je bezpochyby představení zásadních pojmů týkajících se vyučovaných předmětů, stejně tak je ale důležité žáky upozornit na meze pojmového a vědeckého myšlení a vést je k hlubší reflexi těchto způsobů uchopení skutečnosti. Cílem této reflexe je pak částečně i samotný *akt reflexe*, neboť právě ten vede k rozvoji myšlení, jenž je sám o sobě jedním z cílů gymnaziální výuky. K čemu by ale tato reflexe měla především směřovat, je dovedení žáků k co nejkompexnějšímu porozumění předmětu výuky, neboť jen takové rozumění dá žákům nástroje, které budou užitečné i ve všech dalších oblastech života, a umožní jim o věcech přemýšlet i hovořit jinak, než byli schopní doposud.

Literatura

- Abgrall, J.-M., Hanáková, M., & Vojtíšek, Z. (1999). *Mechanismus sekt.* Karolinum.
- Alberts, W. (2008). Didactics of the Study of Religions. *Numen*, 55(2-3), 300–334.
- Álvarez, A. (Á. V.), Dietz, G., Jozsa, D. -P., & Knauth, T. (2009). *Islam in education in European countries: pedagogical concepts and empirical findings.* Waxmann.
- Antalík, D., Chlup, R., Karfíková, L., Kropáček, L., Lyčka, M., Ondračka, L., & Starý, J. (2004). *Bůh a bohové: pojetí božství v náboženských tradicích světa : sborník přednášek na Ústavu filosofie a religionistiky FF UK.* DharmaGaia.
- Antalík, D. (2005). *Jak srovnávat nesrovnatelné: strategie mezináboženské komparace.* OIKOYMENH.
- Augustinus. (1926). *Vyznání.* Kuncíř.
- Arnal, W. E. (2000). Definition. In McCutcheon, R. T. & Braun, W. (eds.). *Guide to the Study of Religion.* Cassell, s. 21–34.
- Asociace učitelů občanské výchovy a společenských věd. Občankáři. (2024, September 22). <https://www.obcankari.cz>
- Bacon, F., Zůna, M., & Sobotka, M. (1990). *Nové organon* (Vyd. 2). Svoboda.
- Bachelard, G. (2007). *The Formation of the Scientific Mind: a Contribution to a Psychoanalysis of Objective Knowledge.* Manchester: Clinamen Press Ltd.
- Bachelard, G. (2018). *Nový vědecký duch a další eseje.* Malvern.
- Balagangadhara, N. (2012) S. *Reconceptualizing India Studies.* Oxford University Press.
- Banton (ed.). (1966) *Anthropological Approaches to the Study of Religion.* Tavistock.
- Barrett, J. L. (2022). *The Oxford Handbook of the Cognitive Science of Religion.* Oxford University Press.
- Basile, P., Röd, W., & Petříček, J. (2022). *Filosofie 19. a 20. století. I, Pragmatismus a analytická filosofie.* OIKOYMENH.

- Belz, H., & Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry* (Vyd. 2). Portál.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Blake, W. (1977) *Songs of Innocence and of Experience*. Oxford University Press.
- Bouchard, G., & Scott, H. (2017). *Social myths and collective imaginaries*. University of Toronto Press.
- Boyer, P. (2001). *Religion Explained: The Evolutionary Origins of Religious Thought*. Basic.
- Brázda, R., & Drnek, M. (2011a). *Společenské vědy pro střední školy. 4. díl: učebnice*. Didaktis.
- Brázda, R., & Drnek, M. (2011b). *Společenské vědy pro střední školy. 4. díl: průvodce pro učitele*. Didaktis.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bruner, J. (1963). *The process of education*. Harvard University Press.
- Buček, L., Hamuláková, K., Ille, K., Mochťák, J., Rabinská, I., Svoboda, J., Wawrosz, P., & Zapletalová, G. (2019). *Občanský a společenskovědní základ: přehled středoškolského učiva* (Druhé, aktualizované vydání). Edika.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2011). *Myšlenkové mapy: probudte svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Computer Press.
- Camus, A. (1995). *Mýtus o Sysifovi*. Svoboda.
- Carrithers, M. (1994). *Buddha*. Odeon.
- Čapek, Karel. (1990) *Hovory s T. G. Masarykem*. Československý spisovatel.
- Černá, Z. (2017). *Reflexe náboženství ve vzdělávání s důrazem na analýzu českých středoškolských materiálů*. Univerzita Pardubice.
- ČSÚ. *Sčítání 2021*. (2024, September 22). <https://scitani.gov.cz/nabozenska-vira>

- Dawkins, R. (2009). *Boží Blud: přináší náboženství útěchu, nebo bolest?* Academia.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Diogenés Laertios. (1995). *Životy, názory a výroky proslulých*. Vyd. 2. Nová tiskárna.
- Draslarová, H., Friedel, T., & Urban, M. (2019). *Jak učit o právu?* Právnická fakulta Univerzita Karlovy.
- Durkheim, E., & Mauss, M. (1901). DE QUELQUES FORMES PRIMITIVES DE CLASSIFICATION: CONTRIBUTION A L'ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS COLLECTIVES. *Année Sociologique*, 6, 1–72.
- Durkheim, É. (2002). *Elementární formy náboženského života*. OIKOYMENH.
- Dvořák, J., Emmert, F., Fabičovicová, A., Hadamčík, L., Havelková, P., Jarošová, I., Katrňák, T., Krausová, M., Lesňák, S., Mužíková, O., Sojka, M., Ševela, M., Šímová, B., Švandová, B., Tarábková, M., Valach, M., Vido, R., Vilímek, P., Vonková, E., et al. (2015). *Odmaturuj! ze společenských věd* (Druhé, přepracované vydání). Didaktis.
- Eliade, M. (2011). *Mýtus a skutečnost*. 1. vyd. OIKOYMENH.
- Eliade, M. (2004). *Pojednání o dějinách náboženství*. Vyd. 1. Argo.
- Eliade, M. (1993). *The encyclopedia of religion*. Macmillan.
- European Commission. *Eurydice*. (2024, September 22). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education>
- Evans-Pritchard, E. E. (1976). *Witchcraft, oracles, and magic among the Azande*. Clarendon Press.
- Ferencová, K. (2017). *Religionistika v učebnicích pro střední školy*. Diplomová práce (Mgr.)--Masarykova univerzita, Fakulta filozofická.
- Fitzgerald, T. (1997). A critique of "religion" as a cross-cultural category. *Method & theory in the study of religion*, 9(2), 91–110.

- Fitzgerald, T. (1996). Religion, Philosophy and Family Resemblances. *Religion (London, 1971)*, 26(3), 215–236.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Herrmann & synové.
- Foucault, M., & Dvořáková, V. (1993). *Dějiny šílenství v době osvícenství: Hledání historických kořenů pojmu duševní choroby*. NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- Foucault, M. (1994). *Diskurs, autor, genealogie: tři studie*. Nakladatelství Svoboda.
- Franek, J. (2014). Has the cognitive science of religion (re)defined “religion”? *Religio: Revue pro religionistiku*, 22(1), 3–27.
- Franek, J. (2017). *Naturalismus a protekcionismus ve studiu náboženství*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita.
- Frazer, J. G. (2007). *Zlatá ratolest*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Freire, P. (2022). *Pedagogika utlačovaných*. Neklid.
- Freire, P. (1986). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Gardner, Howard. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Portál.
- Geertz, A. W. (1999). Definition as Analytical Strategy in the Study of Religion. *Historical reflections*, 25(3), 445–475.
- Geertz, C. (1966). Religion as a Cultural System. In *Anthropological Approaches to the Study of Religion* (pp. 1–46).
- Geertz, C. (2000). *Interpretace kultur: vybrané eseje*, Portál.
- Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Argo.
- Gregor, A. J. (2015). *Totalitarismus a politické náboženství: intelektuální historie*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Grelle, B. (2010). Religion in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries. *Religion & education*, 37(2), 175–178.

- Halík, T. (2002). *Co je bez chvění, není pevné: labyrintem světa s vírou a pochybností*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- Harari, Y. N. (2018). *Sapiens: Stručné dějiny lidstva*. Leda.
- Harrison, M. J. (2004). *Light*. Bantam.
- Hayes, N. (2003). *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Portál.
- Heaton, J. M. & Groves, J. (2013). *Introducing Wittgenstein*. Icon.
- Hejduk, Jiří. (2010). *Občanský a společenskovědní základ. Filosofie*. Computer Media.
- Hejduk, Jiří. (2011). *Občanský a společenskovědní základ. Učebnice učitele. Filosofie*. Computer Media.
- Heller, J. & Mrázek, M. (1988). *Nástin religionistiky: (uvedení do vědy o náboženstvích)*. Kalich.
- Charita ČR. *Žijeme spolu. Mluvíme spolu? Metodická příručka pro výuku o náboženství na 2. stupni základních škol a středních školách*. (2024, September 22). <https://www.charita.cz/import/dokumenty/zijeme-spolu-mluvime-spolu/>
- Chlup, R. (2019). Jak náboženství vysvětlovat nereduktivně: Hranice racionality a sebereflexivita. *Religio: Revue pro religionistiku*, 27(2) 163–200.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Harcourt, Brace & World.
- Ipser, O. (2004). Náboženství v učebnicích. *Dingir, časopis o současné náboženské scéně* 4, s. 142–143.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W., & Willaime, J. -P. (2007). *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*. Waxmann.
- James, W. (1930). *Druhy náboženské zkušenosti*. Melantrich 1930.
- James, W. (1912) *Essays in radical empiricism*. The Floating Press,.
- James, W. (1975). *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*. Harvard University Press.

- Jančařík, Z., Balík, S., Šebek, J., Herold, M., Peňás, J., Matějčková, T., & Cajzl, P. (2023). *Český bůh: hovory o historii, víře a ateismu*. Vyšehrad.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vydání druhé). Portál.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Sociologické nakladateľství SLON.
- King, R. (2017). *Religion, theory, critique: Classic and contemporary approaches and methodologies*. Columbia University Press.
- Kleine, C, Schrimpf, M. & Triplett, K. (eds). (2004). *Unterwegs: neue Pfade in der Religionswissenschaft: Festschrift für Michael Pye zum 65. Geburtstag = new paths in the study of religions: Festschrift in honour of Michael Pye on his 65th birthday*. München: Biblion Verlag.
- Klíčové kompetence na gymnáziu*. (2008) VÚP.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. (2007). VÚP.
- Kratochvíl, Z. (2006). *Délský potápěč k Hérakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Herrmann & synové.
- Kratochvíl, Z. (2009). *Filosofie mezi mýtem a vědou: od Homéra po Descarta*. Vyd. 1. Academia.
- Kratochvíl, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Herrmann.
- Kropáček, L. (2015). *Duchovní cesty islámu*. Šesté, opravené vydání. Vyšehrad.
- Lataster, R. (2014). A Superscientific Definition of 'Religion' and a Clarification of Richard Dawkins' New Atheism. *Literature & Aesthetics* 24(2), 109–124.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů: praxe nevzdělanost: polemický spis*. Academia.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Academia.
- Lincoln, B. (2003). *Holy Terrors: Thinking about Religion after September 11*. University of Chicago press.

- Lipner, J. J. (1998). *Hindus: their religious beliefs and practices* (repr. 1st paperback publ). Routledge.
- Lojdová, K. (2016). The End of Academic Freedom in the Era of Neoliberalism? *Pedagogická orientace*, 26(4).
- Lokajíčková, V. (2013). Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmu a přehled současných přístupů. *Pedagogická orientace*, 23(3), 318–341.
- Lopez, D. S., & Taylor, M. C. (1998). *Critical terms for religious studies*. University of Chicago Press.
- Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Lužný, D., & Nešpor, Z. R. (2008). *Náboženství v menšině: religiozita a spiritualita v současné české společnosti*. Malvern.
- Lužný, D. (1997). *Nová náboženská hnutí*. Masarykova univerzita.
- Liotard, J. -F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Éditions de Minuit.
- Machovec, M. (1990). *Ježíš pro moderního člověka*. Orbis.
- McCutcheon, R. T., & Braun, W. (2000). *Guide to the study of religion*. Cassell.
- McCutcheon, R. T. (ed.). (2005) *The insider/outsider problem in the study of religion: a reader*. Cassell.
- Müllerová, R. (2021). *Výuka religionistiky jako vědeckého oboru*. Diplomová práce (Mgr.)--Masarykova univerzita, Fakulta filozofická.
- Národní pedagogický institut České republiky. Metodický portál RVP.CZ. (2024, September 22). <https://rvp.cz/>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. (2001) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Návrh revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. (2024). VÚP.
- Nietzsche, F. (2005). *Nečasové úvahy*. OIKOYMENH.

Nietzsche, F. (2019) *Genealogie morálky: polemika* (Vydání druhé, opravené, v OIKOYMENH první). OIKOYMENH.

Občanský a společenskovědní základ. Komplet. (2023). Computer Media.

Oliver, P. (2012). *New religious movements: a guide for the perplexed*. Continuum.

Orsi, R. A. (ed.). (2012). *The Cambridge Companion to Religious Studies*. Cambridge University Press.

Otto, R. (1998). *Posvátno: iracionalita v ideji božství a její poměr k racionalitě*. Vyšehrad.

Ou, L. (2009). *Keats and negative capability*. Continuum 2009.

Pals, D. L. (2015). *Osm teorií náboženství*. ExOriente.

Pépin, L. (2009). *Teaching about Religions in European School Systems*. Network of European Foundations.

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (Šesté, rozšířené a přepracované vydání). Portál.

Pfister, J. (2010). *Fachdidaktik Philosophie*. UTB.

Pirsig, R. M. (2014). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. Vintage Publishing.

Platón. (2017). *Ústava*. Šesté, opravené vydání. OIKOYMENH.

Prokop, V. (2003). *Čítanka k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století*. O.K.-Soft.

Průcha, J. (2005). *Rámcové vzdělávací programy: Problém vymezování kompetencí žáků*. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta., 55(1), 26–36.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). VÚP.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2023). VÚP.

Revize rámcových vzdělávacích programů. *Co je nového v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP)*. (2024, September 22). <https://digitalizace.rvp.cz/co-se-meni>

Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Vyd. 1. Portál.

Said, E. W. (2008). *Orientalismus. Západní koncepce Orientu*. Paseka.

- Saler, B. (1999). Family Resemblance and the Definition of Religion. *Historical Reflections / Réflexions Historiques*, 25(3), 391–404.
- Segal, R. A. (2017). *Stručný úvod do teorie mýtu*. ExOriente.
- Schilbrack, K. (2013). What Isn't Religion? *The Journal of Religion* 93(3), 291–318.
- Schön, J. (2017). *Filozofie (nejen) pro gymnázia*. Tribun EU.
- Schön, J. (2019). *Občanský a společenskovední základ. Filozofie*. Computer Media.
- Schön, J. (2012). *Občanský a společenskovední základ. Náboženství*. Computer Media.
- Smith, J. Z. (2013). *On teaching religion: essays by Jonathan Z. Smith*. Oxford University Press.
- Smith, W. C. (1991). *The meaning and end of religion*. Fortress Press.
- Sokol, J., Sokol, J., Karfíková, L., & Dostál, M. (1993). *Mistr Eckhart a středověká mystika*. Zvon.
- Soukup, M. (2015) *Základy kulturní antropologie*. (2. rozšířené vydání). Pavel Mervart.
- Southwold, M. (1978). Buddhism and the Definition of Religion. *Man*, 13(3), 362–379.
- Störig, H. J. (2007). *Malé dějiny filosofie*. Karmelitánské nakladatelství.
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. (2014). VÚP.
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. (2020). VÚP.
- Strouhal, M. (2013) *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Grada.
- Strouhal, M. & Štech, S. (2016). *Vzdělání a dnešek: pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
- Šebešová, P. (2017a). *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*. Dizertační práce (Ph.D.)--Univerzita Karlova. Filozofická fakulta, 2017.
- Šebešová, P. (2017b). *Proč a jak učit filosofii na středních školách?: Antologie textů z německé didaktiky filosofie*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

- Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají: kognitivní krajiny a nacionalismus*. Masarykova univerzita.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.
- Štampach, I. O. (2008). *Přehled religionistiky*. Portál.
- Štampach, I. O. (1992). *Malý přehled náboženství*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. / On an evidence-less curricular reform. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Tarkovsky, A. (1989). *Sculpting in Time: Reflections on the Cinema*. University of Texas Press.
- Tonucci, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- Underhill, E. (2004). *Mystika: podstata a cesta duchovního vědomí*. 1. vyd. Dybbuk.
- Univerzita Pardubice. *Religionistické a filosofické vzdělávací centrum*. (2024, September 22). <https://www.upce.cz/studium/czv/projektrfc.html>
- Ústava České republiky a Listina základních práv a svobod ze dne 16. prosince 1992*. Druhé, doplněné vydání. (1993). ARIES.
- Václavík, D. (2010). *Náboženství a moderní česká společnost*. Grada.
- Václavík, D. (2007). *Sociologie nových náboženských hnutí*. Malvern.
- Valk, P., Bertram-Troost, G., Friederici, M. & Béraud, C. (Eds). (2009). *Teenagers' perspectives on the Role of Religion in their lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study*. Waxmann.
- Vattimo, G. (2013). *Transparentní společnost*. Rubato.
- Vergote, A. (1996). *Religion, Belief and Unbelief. A Psychological Study*. Leuven University Press.

- Vido, Roman. (2003). K definici náboženství v sociálních vědách. *Religio: revue pro religionistiku* 11(2), 259–274.
- Viktorová, Lucie. (2012). *Výuka religionistiky na českých středních školách, její vnímání a analýza učebních materiálů*. Diplomová práce (Mgr.)--Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická 2012.
- Vojtíšek, Z. (2007). *Nová náboženská hnutí a jak jim porozumět*. Beta Books.
- Vojtíšek, Z. (2019). *Nová náboženství a násilí*. Karolinum.
- Waardenburg, J. (1997). *Bohové zblízka: systematický úvod do religionistiky*. Ústav religionistiky filozofické fakulty Masarykovy univerzity.
- Waardenburg, Jacques. (1973). *Classical approaches to the study of religion: aims, methods and theories of research. [Vol.] 1., Introduction and anthology*. Mouton.
- Waardenburg, J. (1978). *Reflections on the study of religion: including an essay on the work of Gerardus van der Leeuw* (Reprint 2011). Mouton.
- Weir, P., Nicol, A., Carrey, J., Linney, L., & Harris, E. (2000). *The Truman show*. Paramount pictures.
- Weber, M. (2009). *Metodologie, sociologie a politika*. OIKOYMENH.
- Werner, K. (2008). *Náboženské tradice Asie. 2, Jihovýchodní Asie, Čína, Korea a Japonsko* (2., rozš. a zrev. vyd). CAD Press.
- Williams, P. (2011). *Buddhistické myšlení: úplné uvedení do indické tradice*. ExOriente.
- Wittgenstein, L. (1993). *Filosofická zkoumání*. Filosofický ústav AV ČR.
- Xygalatas, D. & McCorkle, W. W. (eds.). (2013). *Mental culture: classical social theory and the cognitive science of religion*. 1st ed. Durham: Acumen.
- Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 2. 6. 2010.
- Zdybicka, Z. J. (1984). *Człowiek i religia: zarys filozofii religii*. Wyd. 3. Redakcja Wydawnictw KUL.

Zlomky předsókratovských myslitelů. (1962). Nakladatelství Československé akademie věd.

Přílohy

Obsah příloh

Úvod k přílohám / 2

Příloha I: Návrh učebnicového textu o definici náboženství / 4

Příloha II: Modelové hodiny zaměřené na definování náboženství / 7

Předmluva k modelovým hodinám / 7

a) Definice náboženství a rodové podobnosti: modelová hodina vycházející z návrhu učebnicového textu / 9

b) Definice založená na pluralitě náboženských jevů / 24

c) Východisko vlastní zkušenosti: žákovské definice / 36

d) Definice v kontextu I: Definice náboženství Williama Jamese / 46

e) Definice v kontextu II: Dvojí definice Ivana O. Štampacha / 59

Příloha III: Přehled vybraných definic náboženství / 70

Úvod k přílohám

V přílohách jsou obsaženy ilustrace teoretických přístupů a závěrů disertační práce. *Příloha I* navrhuje stručný učebnicový text uvádějící žáky do problematiky definování náboženství; v textu je nejprve poukázáno na problémy s definováním náboženství a následně je představeno několik teoretických přístupů k definování náboženství (implicitně rozdělených dle dichotomie definic substantivistických a funkcionalistických). Poté je pojem náboženství vztažen k *ideálnímu typu* Maxe Webera a žákům je nabídnuta cesta k definování skrze koncepci rodových podobností a definici Martina Southwolda.

Příloha II obsahuje modelové hodiny, jež se věnují problematice definování náboženství, přičemž zohledňuje závěry této disertační práce a akcentuje imperativy *problematizace*, *plurality* a *rezonance* rozebírané ve třetím oddíle práce. Vycházejí jak ze zmapování problematiky definice náboženství v religionistice, tak ze základních kurikulárních dokumentů. Pro každou modelovou hodinu jsem zvolil třídílné schéma, v němž po sobě následují:

- **osnova a shrnutí** hodiny, poskytující základní přehled;
- popis **průběhu hodiny**;
- přehled **teorie a materiály** pro hodinu relevantní.

Inspirací pro toto schéma byly modelové hodiny práva podle programu Street Law,¹³³ které mi poskytly přibližnou šablonu, podle níž jsem modelové hodiny strukturoval. V této šabloně jsem učinil jen drobné modifikace: změnil jsem názvy některých částí (např. namísto „Fakta pro učitele“ používám nadpis „Teorie a materiály“) a namísto obecně formulovaného pojmu „aktivita“ používám v popisu častěji specifikaci dané aktivity (např. „diskuze“, „práce s textem“ apod.).

Modelové hodiny se rovněž snaží zohlednit didaktické zásady, tedy základní pravidla, která mají zajistit efektivnost výuky. Vycházel jsem přitom z publikace *Školní didaktika* Zdeňka Kalhouse a Otty Obsta, v níž je prezentováno celkem sedm didaktických zásad,

¹³³ Draslarová, H., Friedel, T., & Urban, M. (2019). *Jak učit o právu?* Právnická fakulta Univerzita Karlovy.

s nimiž by níže prezentované hodiny měly být v souladu.¹³⁴ Pro volbu a názvosloví metod výuky byla mým primárním zdrojem kniha *Moderní vyučování* Geoffreyho Pettyho.¹³⁵

Vzhledem k nižší časové dotaci, jíž se obvykle religionistice dostává, jsem pro všechny modelové hodiny zvolil tradiční formát vyučovací hodiny 45 minut. Časové vymezení jednotlivých aktivit v harmonogramu hodin je jen přibližné a počítá s tím, že je učitelé přizpůsobí podmínkám ve třídě, naváží na dříve probíranou látku, vynechají některé texty či – v případě zájmu – protáhnou aktivity na čas přesahující standardních 45 minut; v tomto případě jsou u většiny hodin v sekci *Materiály a teorie* poskytnuty podklady umožňující učitelům rozšířit probírané téma podle uvážení.

Tematicky by každá modelová hodina měla poskytovat rozdílnou optiku na problematiku definování náboženství a vzájemně se překrývají jen výjimečně (např. když v různých hodinách učitel odkazuje na stejnou definici náboženství). Hodiny jsou rovněž opatřeny předmluvou, jež by měla učitele stručně uvést do problematiky a představit jim modelové hodiny k tématu.

Závěrečná *Příloha III* představuje aplikaci typologie Williama E. Arnala na vybrané definice náboženství. Jako zástupci substantivistických definic jsou představena vymezení Edwarda Burnetta Tylora, Rudolfa Otta¹³⁶ a Ivana Odilo Štampacha. Funkcionalistický přístup k definování ilustrují definice Sigmunda Freuda, Karla Marxe a Émila Durkheima. Poté následují definice, jež jsou schopny Arnalovu dichotmii překročit: dnes již klasická definice Clifforda Geertze a pravděpodobně méně známé vymezení Bruce Lincolna a Martina Southwolda. Níže vybrané ukázky představují jen zlomek religionisty diskutovaných definic náboženství, měly by ale ilustrovat rozdíly mezi definicemi substantivistickými a funkcionalistickými, s nimiž pracuji v první části disertační práce. Zvolené definice by zároveň měly dát představu o akcentu rozdílných prvků i v rámci svých kategorií.

¹³⁴ Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vydání druhé). Portál. s. 269–271.

¹³⁵ Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (Šesté, rozšířené a přepracované vydání). Portál.

¹³⁶ U Ottovy definice se nejedná o přesnou citaci, ale parafrázi několika formulací z jeho knihy *Posvátno* (Otto 1998, s. 20–22).

Příloha I: Návrh učebnicového textu o definici náboženství

Co je *náboženství*?

Co přesně se skrývá za pojmem náboženství a jak jej můžeme definovat je otázka, na kterou se nedaří nalézt jednoznačnou odpověď, přestože se o to pokoušejí vědci z různých oborů již po více než sto let. Pod tento pojem totiž zahrnujeme mnoho různých typů chování, víry, institucí i dalších oblastí lidského života: řadíme do něj určitá nevyvratitelná přesvědčení (například křesťanská *dogmata*), pravidla stravování (jako je například součást systému *kašrut* v judaismu) či určité rituály a praktiky (mezi něž řadíme například buddhistické techniky meditace). Situaci nepomáhá ani fakt, že pojem náboženství vznikl v rámci evropské kultury a do dalších kultur se dostal až sekundárně. Jak tedy postupovat při jeho definování?

Část badatelů se pokoušela nalézt určité jádro, jež spojuje všechna náboženství: tím má nejčastěji být víra v Boha / bohy / nadpřirozené síly. Taková definice ale opomíjí například *buddhismus*, pro který víra v bohy nepředstavuje zásadní otázku a jeho učení se soustředí na vedení života v souladu se zásadami, které vytyčili Buddha a jeho pokračovatelé. Další badatelé poukazovali na přesvědčení o existenci transcendentních (rozumovou i smyslovou zkušenost překračujících) či kontraintuitivních (tedy běžné představy o světě narušujících) skutečností; takové definice ale zapomínají na fakt, že pro mnoho náboženských systémů je důležitější dodržování specifických pravidel a úkonů (*ortopraxe* – „správné jednání“) než vnitřní přesvědčení o určité náboženské pravdě (*ortodoxie* – „správná nauka“).

Jiní vědci se proto pokoušeli nalézt odpověď zaměřením na to, co náboženské jevy přináší do lidských životů. Psychologové tak například poukazovali na skutečnost, že náboženství může zmírnit strach ze smrti, sociologové se soustředili na vazby, které náboženství může vytvářet mezi členy náboženských komunit a evoluční biologové interpretovali náboženství jako nástroj, který napomáhal lidským skupinám k přežití. Podobné interpretace mohou přinášet zajímavé poznatky, často jsou ale pouze pohledem jedné konkrétní vědy na jev, který se dotýká mnoha aspektů lidské zkušenosti.

Náboženství je totiž velmi dobrým příkladem *ideálního typu*: abstraktním pojmem, skrze který se snažíme pochopit určité prvky skutečnosti a přiřadit je k určité množině, aniž bychom mohli ve světě nalézt nějaké „náboženství obecně“. Je to ale pojem užitečný, neboť si každý z nás pod tímto slovem dokáže něco konkrétního představit a tento pojem představuje i důležitou součást naší kultury a právního řádu.

Co tedy patří mezi typické prvky náboženství? A jsou některé prvky pro náboženství určující? Možnou odpověď nám nabízí následující přirovnání: představme si náboženství jako provaz složený z mnoha jednotlivých vláken, přičemž každé z těchto vláken představuje jeho typický prvek, který můžeme naleznout ve více kulturách. Jsou to pouze vlákna, jež dohromady tvoří provaz, nicméně pokud z provazu jedno vlákno vytrhneme, provazem být nepřestává. A podobně můžeme uvažovat i o náboženství: i pokud něco představuje sdílený prvek mnoha rozličných náboženských systémů, nemusí být nutně přítomný ve všech. Příkladem může být již zmíněný buddhismus, který za náboženství považujeme, ačkoli nevyžaduje víru v Boha ani jakoukoli jinou transcendentní skutečnost.

Co pak mezi taková vlákna, jež utvářejí strukturu *náboženství*, patří? Podle antropologa Martina Southwolda se náboženství vyznačuje alespoň některými z těchto rysů:

- 1) Centrální zájem o božské bytosti a vztah lidí k nim.
- 2) Dělení prvků světa na posvátné a profánní (světské, všední) a centrální zájem o prvky posvátné.
- 3) Směřování ke spáse (např. v podobě posmrtného života) v protikladu k běžným podmínkám pozemské existence.
- 4) Rituální praktiky.
- 5) Přesvědčení, která nejsou logicky či empiricky prokazatelná a nejsou ani pravděpodobná.
- 6) Etický kodex (morální pravidla) podporovaný těmito přesvědčeními.
- 7) Nadpřirozené sankce (tresty) za porušení tohoto kodexu.
- 8) Mytologie.
- 9) Sbírka posvátných spisů nebo podobně vysoce hodnocená ústní tradice.
- 10) Kněžství nebo podobně specializovaná náboženská elita.

11) Spojení s morální komunitou (společenstvím lidí vyznávajícím stejná přesvědčení a zásady).

12) Spojení s etnickou nebo podobnou skupinou.

Soustředění se na jednotlivé prvky (oproti hledání jediné společné esence), nám pak také ukazuje, nakolik je pro náboženství podstatná nejen víra, ale i praktiky, normy, instituce a společenské struktury. Náboženství totiž souvisí s celou šíří lidské zkušenosti a pokud mu chceme porozumět, musíme se na ně dívat právě v této šíři.

Příloha II: Modelové hodiny zaměřené na definování náboženství

Předmluva k modelovým hodinám

Definice náboženství představuje pro religionisty problém už od samého vzniku religionistiky jakožto samostatné vědy. Jelikož pod tento pojem zahrnujeme širokou škálu jevů ze značně rozdílných kulturních okruhů, je obtížné nalézt vymezení, které bude stručné, leč výstižné. Můžeme definovat náboženství jako víru v Boha? Taková definice se dobře hodí na křesťanství, našemu kulturnímu obzoru nejbližší, opomíjí však např. buddhismus, neboť pro mnohé jeho proudy je víra v bohy jen malou a nikoli nutnou součástí, ale také judaismus, ve kterém je hlavní důraz běžně položen na *ortopraxi*, tj. dodržování specifických pravidel a opakování určitých úkonů. Je proto potřeba hledat nové cesty, jak tuto složitou problematiku komplexně, ale srozumitelně žákům SŠ předat. Níže uvedené hodiny by měly nabídnout alternativní a pro žáky kognitivně podnětný pohled na problematiku definice náboženství. Sekundárně by měly otevřít i související otázku toho, co akt „definování“ zahrnuje.

První modelová hodina vychází z koncepce rodových podobností Ludwiga Wittgensteina, kterou lze nalézt v jeho *Filosofických zkoumáních*. Wittgenstein přichází s tezí, že na některé jevy kolem nás se nehodí klasické definice aristotelského typu a je lepší je definovat pomocí nehierarchického a necentralistického uspořádání, kdy daný pojem definujeme skrze klíčové prvky, aniž by všechny musely být přítomné. Tato teze je následně aplikována na pojem náboženství a žáci jsou vedeni k hledání právě těchto prvků. Žákovské definice jsou následně srovnány s odbornou definicí náboženství a tato komparace je vede k závěrečné reflexi.

Druhá hodina akcentuje pluralitu jevů, které k náboženství vztahujeme, skrze interaktivní formu práce s kartami s náboženskými pojmy či religionistickými teoriemi. Jednou z obtíží při tvorbě definice náboženství je nalézt vymezení, jež bude schopné zrcadlit mnohost lidské zkušenosti, jež se náboženství týká. Hodina je proto navržena tak, aby si žáci tuto mnohost uvědomili skrze množství pojmů, popisů a teorií, které musí během skupinové práce vztáhnout ke komplexní definici religionisty Bruce Lincolna.

Třetí modelová hodina je zaměřena na rozvoj kritického myšlení skrze konfrontaci přímých zkušeností žáků s náboženstvím s tím, jak tomuto pojmu teoreticky rozumějí. Učitel je postaven spíše do pasivní role a žáky vede při výstavbě a kritice jejich vlastních teoretických koncepcí. V závěru hodiny jsou pak žákovské teorie a zkušenosti učitelem vztaženy k odborným religionistickým definicím a teoriím.

V dalších dvou modelových hodinách se pozornost věnuje kontextu, v němž definice vznikají. Každá vědecká výpověď vzniká v určitém socio-historickém kontextu a obsahuje perspektivu určité vědy, paradigmatu apod. Pokud budou mít žáci možnost nahlédnout „pod pokličku“ dané definice, lépe jim to umožní uvědomit si tento kontext a také silné a slabé stránky daných definic. V případě první definice se jedná o vymezení Williama Jamese, jehož analýza žáky povede k reflexi kontextu vzniku definice i k širším otázkám týkajícím se hlubších ontologických a epistemologických otázek. Druhá hodina se pak zaměřuje na analýzu definice Ivana O. Štampacha a ukazuje perspektivu dvou věd k otázce vymezení náboženství.

Všechny modelové hodiny pracují s časovým vymezením tradiční vyučovací hodiny: 45 minut. Většina z nich má však potenciál vydat se v probíraných tématech více do hloubky a umožňují se k tématu vrátit na hodinách dalších či s tématy pracovat v rámci delších časových úseků na seminářích.

Modelové hodiny mají pak také sloužit jako úvod k tématu náboženství a učitelé se k probíraným koncepcím mohou vracet později, při probírání tematického celku světových náboženství či tématu sekt a nových náboženských hnutí.

a) Definice náboženství a rodové podobnosti: modelová hodina vycházející z návrhu učebnicového textu

OSNOVA A SHRNUÍ

Abstrakt

Žáci jsou v hodině postaveni před problém definice náboženství a problém definování obecně. Jako alternativní přístup k definicím je žákům představen koncept rodových podobností Ludwiga Wittgensteina, který následně sami aplikují, a na jehož základě vytváří rizomatické definice náboženství. V závěrečné části hodiny žáci porovnají své definice s odbornými religionistickými definicemi a zhodnotí tento přístup k vymezení náboženství.

Cíle hodiny

- Žáci si uvědomují problémy spojené s definicemi obecně.
- Žáci mají základní porozumění o problematice definice náboženství.
- Žáci chápou a jsou schopni aplikovat koncepci rodových podobností Ludwiga Wittgensteina.
- Žáci jsou schopni vytvořit vlastní definice náboženství na základě modelu rodových podobností.
- Žáci dokáží pracovat s odborným textem, porovnat své definice s odbornými definicemi.

Harmonogram (45 minut)

1. Úvod: Obtíže s definicemi / 5 minut.
2. Výklad, dialogická metoda: „Hra“ jako problematická definice, Wittgensteinovy rodové podobnosti / 10 minut.
3. Skupinová práce: Rizomatické definování náboženství / 10 minut.
4. Aktivita: Diskuze nad vytvořenými rizomatickými definicemi / 5 minut.

5. Aktivita, reflexe: Porovnání s odbornými definicemi náboženství, zhodnocení / 10 minut.

Materiály a pomůcky

- Tabule;
- Prázdné listy na studentské definice;
- Prezentace / texty;
- Vizualizér (případné využití ve čtvrté části hodiny).

Zdroje

Basile, P., Röd, W., & Petříček, J. (2022). *Filosofie 19. a 20. století. I, Pragmatismus a analytická filosofie*. OIKOYMENH.

Durkheim, É. (2002). *Elementární formy náboženského života*. OIKOYMENH.

Eliade, M. (1993). *The encyclopedia of religion*. Macmillan.

Heaton, J. M. & Groves, J. (2013). *Introducing Wittgenstein*. Icon.

Lincoln, B. (2003). *Holy Terrors: Thinking about Religion after September 11*. University of Chicago press.

Lužný, D. (1997). *Nová náboženská hnutí*. Masarykova univerzita.

Southwold, M. (1978). Buddhism and the Definition of Religion. *Man*, 13(3), 362–379.

Störig, H. J. (2007). *Malé dějiny filosofie*. Karmelitánské nakladatelství.

Wittgenstein, L. (1993). *Filosofická zkoumání*. Filosofický ústav AV ČR.

PRŮBĚH HODINY

1. Úvod: Obtíže s definicemi / 5 minut

V první části hodiny učitel sám či za asistence studentů poukáže na nesnáze, které provází snahu cokoliv definovat. Cílem je zdůraznit fakt, že definování vždy provází zobecnění, jež nutně nemůže postihnout všechny aspekty definovaných jevů. Učitel může tento problém ilustrovat na příkladu zastřešujících pojmů jako je „láska“ či „pravda“, vhodný je poukaz na Sókrata a Platóna, jejichž filosofická zkoumání často začínala právě důkladnou analýzou jednotlivých slov, která používáme, aniž bychom byli jejich význam schopni formulovat.

2. Výklad, dialogická metoda: „Hra“ jako problematická definice, Wittgensteinovy rodové podobnosti / 10 minut

Nyní jsou žáci vyzváni, aby definovali, co je „hra“ – zpochybněním všech možných žákovských definic učitel pak poukáže právě na specifické obtíže s definicemi probírané v přechodí části hodiny. Žákovské definice hry mohou odkazovat například na to, že:

- hra je kompetitivní (některé hry hrajeme pouze pro radost);
- cílem hry je zábava (u některých her jde o výhru, nikoli o zábavu);
- hra je volnočasová aktivita (některé hry můžeme dělat i profesionálně);
- hra potřebuje přítomnost hráčů (některé hry hrajeme i sami, vymezení hry podle jejich účastníků je de facto důkaz kruhem [Kdo jsou hráči? Ti, kdo hrají hru.]);
- hry mají pravidla (pravidla se týkají mnoha oblastí lidské zkušenosti; a mají některé dětské hry vlastně pravidla?).

Učitel také upozorní na mnoho kontextů, ve kterých hovoříme o hrách: hry mohou být sportovní, deskové, karetní, počítačové; slovo hra ale používáme v kontextu dětských her či divadelních her. Hry se mohou týkat také hazardu či hraní společenských rolí; učitel musí upozornit na to, že u všech těchto her cítíme určitou příbuznost – a právě proto používáme právě takové označení – přestože si uvědomujeme rozdílnost jednotlivých „her“.

Nyní učitel představí Wittgensteinovo schéma rodových podobností (a zde je možné představit či připomenout i daného myslitele) jako odpověď na otázku, jak definovat pojem „hra“. Rizomatickou definici pak učitel přirovná k provazu, který se skládá z jednotlivých vláken, ale zůstává provazem i v případě, že jedno z daných vláken přetneme. Možné je také použití přirovnání rizomatu, původně botanického termínu, který ve wittgensteinovském pojetí označuje nehierarchické a necentralistické uspořádání.¹³⁷

3. Skupinová práce: Rizomatické definování náboženství

Žáci jsou nyní vyzváni, aby ve dvojicích (či případně individuálně i menších skupinkách) vytvořili rizomatickou definici náboženství: tedy se pokusili označit prvky, které k náboženství neodmyslitelně patří či které považují za klíčovou součást tohoto pojmu. Učitel v této fázi může zdůraznit východisko vlastní zkušenosti (či dokonce žákům zadat, aby vycházeli striktně z vlastní zkušenosti s náboženstvím), ale může jim také přisoudit roli vědců a zdůraznit, aby použili veškeré své předporozumění i teorie, které už o náboženství mají či jim přišly přesvědčivé. Pokud se v předmětu již otázky týkající se náboženství probíraly (například při patristické a scholastické filosofii nebo při taoismu a konfucianismu),¹³⁸ učitel může stručně odkázat na tyto předchozí hodiny a připomenout problém zařazení některých směrů pod filosofii či náboženství.

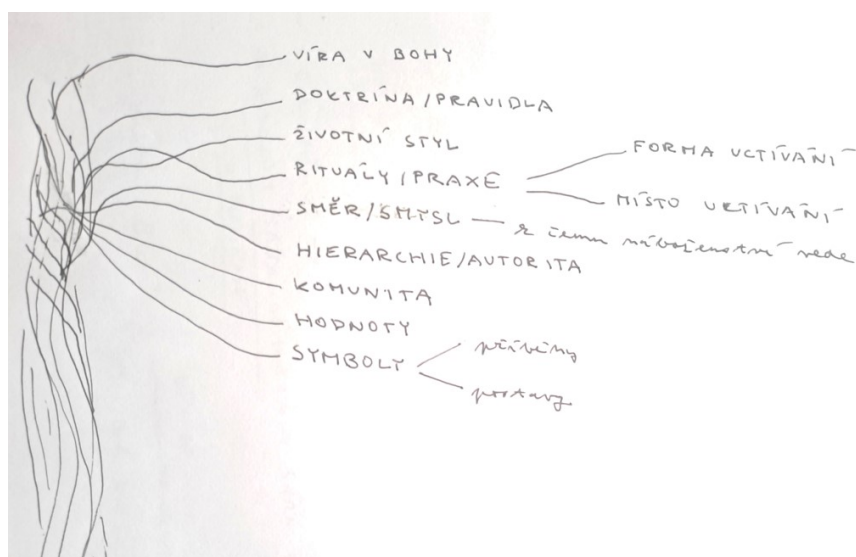
Vhodnou vizuální pomůckou může být právě zobrazení provazu, k jehož jednotlivým vláknům lze vypsát klíčové prvky pojmu náboženství; ten je alternativou k hojně používanému modelu myšlenkové mapy, která rovněž představuje vizuální pomůcku vyjadřující souvislosti mezi jednotlivými pojmy. Oproti myšlenkové mapě je na této vizualizaci znázorněn alternativní systém, který učitelé mohou explicitně porovnat s myšlenkovou mapou (v případě, že žáci s tímto konceptem pracovali na předchozích hodinách). Model provazu se dá také použít v případě diskuze nad definicí toho, co je

¹³⁷ Rizoma pak představuje i další alternativní model vizuálního zobrazení definice; jedná se však o další pojem, který je třeba žákům vysvětlit, a proto preferuji zobrazení skrze provaz rozepsané níže.

¹³⁸ Náboženství se v rámci společenskovědního základu často probírá až po úvodu do filosofie, který v chronologickém přístupu ve výuce může začínat u filosofie starověké Číny a Indie – viz například Störig (2007).

„hra“, již ve druhé části hodiny. Model učitel vizuálně znázorní na tabuli, aby z něj studenti mohli vycházet.

Učitel následně rozdává prázdné papíry či vyzve studenty, aby model znázornili do sešitu a zeptá se, zda žáci zadání rozumějí, a objasní (před třídou či individuálně) případné nejasnosti; poté dá pokyn k zahájení skupinové práce. Následně může učitel obcházet pracující studenty, probírat s nimi prvky, které vypsali, a ptát se jich na konkrétní ilustrace či je vést k upřesnění jejich formulací (V jaké bohy věří hinduisté? Můžeme hovořit o náboženství, pokud daný systém neoperuje se slovem „bůh“? Jaké rituály vykonávají křesťané? apod.). Žáci by měli pracovat, dokud u svých znázornění nebudou mít alespoň pět pojmů a výsledek jejich práce může vypadat například následovně:



Studentské zobrazení vymezení náboženství na základě rodových podobností

Před koncem skupinové práce může učitel také do vyobrazení na tabuli napsat syntetickou definici posbíranou z rozličných prvků, které studenti samostatně vypsali, aby s ní mohl pracovat v další části hodiny; alternativou je použití vizualizéru, jímž by učitel v další části hodiny promítl vybrané studentské definice, aby mohly být podrobeny společné analýze a diskuzi.

4. Aktivita: Diskuze nad vytvořenými rizomatickými definicemi / 5 minut

Nyní jsou žáci vyzváni, aby ukončili skupinovou práci a věnovali pozornost definici na tabuli / definicím promítnutým pomocí vizualizéru. Učitel společně s žáky projde

jednotlivé prvky a požádá žáky o dodání konkrétních příkladů jednotlivých prvků; ty mohou pocházet z vlastní zkušenosti žáků či z jejich povědomí o náboženství získaného během života, z již probrané společenskovední látky či z jiných předmětů. Žáci jsou vyzváni, aby ve skupinách na základě společné diskuze své definice doplnili či upravili podle vlastního uvážení. Učitel se také může zeptat, zdali by žáci ještě něco k napsané či promítnuté definici doplnili či naopak, zda některý z vypsanych prvků považují za nepatřičný – zde se případně otevírá další možnost k diskuzi, jež je nicméně patřičnější až v poslední části hodiny.

5. Aktivita, reflexe: Porovnání s odbornými definicemi náboženství, zhodnocení / 10 minut

V závěru hodiny učitel žákům předloží odbornou definici náboženství (navrhuji definici Martina Southwolda či abstraktnější definici Bruce Lincolna, viz níže), kterou porovná s definicí na tabuli či na vizualizéru. Žáci mohou pak být vyzváni porovnat jednotlivé body a pokusit se vztáhnout body žakovské definice k definici odborné. Učitel se také ujistí, že žáci všem bodům v odborné definici rozumějí a případně dodá další příklady, objasňující tyto prvky. Učitel může také explicitně poukázat na fakt, že během skupinové práce se žáci stali určitými proto-religionisty a pokusili se přijít s vlastní definicí náboženství, která se v mnohém (alespoň v některých případech) bude podobat definici odborné.

Na konci hodiny může učitel zopakovat a shrnout hlavní závěry hodiny, většina času by ale měla být věnována reflexi celé aktivity a tohoto přístupu k definici náboženství. Učitel se může studentů zeptat například na otázky hierarchie, vyřazení některých prvků či vztáhnout specifické prvky ke konkrétním náboženským směrům. Výše uvedený přístup k definici také otevírá dveře k tázání po podobnostech/odlišnostech náboženství od dalších společenských jevů (politické ideologie, nová náboženská hnutí a sekty, osobní spiritualita a institucionalizované náboženství). Učitel může užít například některé z těchto otázek:

- Je některý z uvedených prvků natolik zásadní, že bez něj nelze hovořit o „náboženství“?

- Jsou některé prvky pro některá náboženství důležitější? Jsou některé důležitější pro všechny náboženské systémy?
- Můžeme na základě tohoto vymezení definovat komunismus či nacismus také jako náboženství? Které z uvedených prvků u nich nenalezneme?
- Jak se odlišuje náboženství od nových náboženských hnutí či sekt?
- Připadá vám podobný způsob definování přínosný či byste rádi pracovali s jinou definicí náboženství?

Výše uvedené otázky nemusí být probrány důkladně, ale mohou sloužit jen k probuzení hlubšího zájmu o komplexní problematiku náboženství, ke které se učitelé mohou vrátit v následujících hodinách, či mohou poskytnout studentům prostor pro jejich vlastní úvahy. Žákovské definice náboženství by také měly načrtnout oblasti náboženských systémů, kterým bude věnován prostor v dalších hodinách religionistiky.

TEORIE A MATERIÁLY

Ludwig Wittgenstein a koncepce rodových podobností

Ludwig Wittgenstein (1889–1951) byl jedním z nejvýznamnějších představitelů analytické filosofie a filosofie jazyka. Narodil se ve Vídni, ale jeho akademické působení je primárně spjato s Velkou Británií a osobou filosofa Bertranda Russella. Wittgenstein byl však filosofickým solitérem, jehož myšlení bylo plně doceněno až po jeho smrti. Autorovou jedinou za života publikovanou prací je *Tractatus logico-philosophicus*, v roce 1959 pak posmrtně vycházejí *Filosofická zkoumání*, jež představují pravděpodobně Wittgensteinovo nejvlivnější dílo.

Koncepci rodových podobností nalezneme právě ve *Filosofických zkoumáních*, kde na příkladu pojmu „hra“ autor ilustruje obtíže definice skrze pouhé zobecnění:

Vidíme složitou síť podobností, které se navzájem překrývají a kříží. Podobnosti ve velkém i v malém. ... nemohu tyto podobnosti charakterizovat lépe než slovem „rodové podobnosti“; neboť takto se překrývají a kříží různé podobnosti vyskytující se u členů nějaké rodiny: vzrůst, rysy obličeje, barva očí, chůze, temperament atd. (Wittgenstein 1993, § 66–67, s. 46)

Pravděpodobně již od dob řecké klasické filosofie máme tendenci hledat jádro dané věci, abychom ji mohli co nejlépe popsat. Rodové podobnosti nám představují alternativu ke klasickému pojetí definice; definovaný význam můžeme přirovnat k lanu, jehož podstata spočívá v mnohosti různých vzájemně provázaných vláken.

Vztáhneme-li Wittgensteinovu koncepci k otázce o povaze náboženství, zjistíme, že ji z tohoto úhlu pohledu nikdy není možné vyřešit klasickou definicí, je ale možné poukázat na spoustu jednotlivých elementů, které tvoří naše chápání tohoto pojmu, aniž bychom přisuzovali jednomu či více prvkům výsostné postavení.

Definice náboženství

Klasikové religionistiky jsou často autory stručných a přehledných definic zaměřujících se na aspekty, které představovaly centrum jejich zájmu. Modernější autoři, jež se snaží

o komplexní definice, které zohledňují pluralitu jevů, které se k náboženství váží, proto často vytvářejí definice delší či komplexnější – a tím pádem i obtížněji srozumitelné. Pro potřeby této modelové hodiny je pravděpodobně nejvhodnější definice **Martina Southwolda**, který vymezuje náboženství skrze několik prvků, aniž by jim přiřkl pevnou hierarchii.

Alternativou může být stručnější, leč složitější definice **Bruce Lincolna**, pod jehož čtyři kategorie se žáci mohou pokusit vztáhnout prvky ze svých vlastních definic. Obě definice lze nalézt níže, v sekci **Texty**; více k Lincolnově definici pak viz modelová hodina **b) Definice založená na pluralitě náboženských jevů**.

Příklady k prvkům z definice Martina Southwolda

Veškeré prvky, které žáci vypíší a jež mají blízko k odborným definicím, by učitelé měli být schopni ilustrovat na příkladech, které pak mohou vést i k redefinici daného prvku. Protože koncepci rodových podobností se asi nejvíce podobá výše uvedená definice Martina Southwolda, právě na ní uvedu příklady z alespoň dvou náboženských tradic, občas s krátkým komentářem sloužícím k ujasnění daného prvku. Příklady jsem se snažil volit tak, aby většina z nich byla žákům blízká (tj. blízká západnímu kulturnímu okruhu); během výuky religionistiky je důležitá i konfrontace s mimoevropskými kulturami, věřím ale, že pro účely této modelové hodiny představuje tento postup pro žáky přístupnější variantu.

1) Centrální zájem o božské bytosti a vztah lidí k nim.

- Rozdělení na monoteistická a polyteistická náboženství by žákům SŠ již mělo být známé, učitel zde může tyto pojmy zopakovat (případně i pojmy teismu a ateismu)
- Obecnější termín „božské bytosti“ může otevřít diskuzi nad tím, zdali zájem o bytosti, o nichž panuje přesvědčení o jejich nadpřirozených schopnostech či specifické moudrosti, může být také určujícím prvkem náboženství. Je v tomto ohledu Buddha božskou bytostí, přestože je v buddhistické tradici kladen důraz na jeho lidskou povahu? A co případ politických vůdců, jejichž kult osobnosti rovněž vedl některé lidi k přesvědčení o jejich nadlidských schopnostech?

2) Dělení prvků světa na posvátné a profánní a centrální zájem o prvky posvátné.

- Rozdělení na posvátné a profánní do religionistiky přinesl Émile Durkheim ve svých *Elementárních formách náboženského života*. Podle Durkheima je společným prvkem všech náboženství právě rozdělení světa na věci posvátné, jež mají speciální status a lze s nimi zacházet jen podle určitých pravidel, a věci profánní, každodenní, které těmto pravidlům podrobeny nejsou.
- Příkladem takového dělení by bylo například kněžství v katolicismu (vysvěcením na kněze se podle katolické doktríny skutečně mění povaha člověka, který tím získává i určité „schopnosti“ jiným smrtelníkům nedostupné), šabat v židovství (posvátný sedmý den, k němuž se vztahují speciální pravidla a povinnosti) či posvátná řeka Ganga v indické tradici (rituální omytí v této řece v době svátků je akt nejen fyzický, ale i spirituální). Dichotomie posvátného a profánního se tak může týkat prostoru, času, osob i mnoha dalších jevů.

3) Směřování ke spáse v protikladu k běžným podmínkám pozemské existence.

- V západním kulturním prostoru je představa spásy spojována primárně s křesťanskou tradicí, jež nabízí určitý způsob pozemského života, který člověku má dopomoci k určité formě posmrtného života (ať už se jedná o představu nebe či víru ve vzkříšení těla, jež spojuje všechny křesťanské tradice).
- Podobnou cestou je ale směřování k *nirváně* v buddhistické tradici – alternativou k běžným podmínkám pozemské existence je tu však její opak: ustání této existence a vyvázání se z koloběhu znovuzrození.

4) Rituální praktiky.

- Modlitba patří mezi častý rituální prvek křesťanství či islámu; pro muslimy je modlitba i jedním z tzv. pěti pilířů.
- Rituální praktiky mohou mít i masovější ráz: žákům bude pravděpodobně známá křesťanská mše, již zmíněná hinduistická očista v posvátné řece Ganze či pouť do Mekky, další z pilířů islámu.

5) Přesvědčení, která nejsou logicky či empiricky prokazatelná a nejsou ani pravděpodobná.

- Dle sv. Tomáše Akvinského je pravda víry vždy nadřazena pravdě rozumu – rozum i víra by měly být ve shodě, avšak víru nelze podrobit rozumovému zkoumání – a chce-li křesťan uvěřit, musí dát svou racionalitu stranou.
- Víra v *reinkarnaci* je dalším západní vědou neprokazatelným jevem, jež je vlastní nejen Indii, ale i mnoha novým duchovním proudům v západním světě.

6) Etický kodex podporovaný těmito přesvědčeními.

- Židovské a křesťanské desatero představuje v tuzemsku pravděpodobně nejznámější příklad náboženských pravidel.
- Lze zde ale poukázat i na fakt, že tzv. zlaté pravidlo („nečiň ostatním, co nechceš, aby oni činili tobě“) nalezneme nejen v židovství a křesťanství, ale objevuje se i v konfucianismu, zoroastrismu či v řecké filosofii.

7) Nadpřirozené sankce za porušení tohoto kodexu.

- V našem kulturním okruhu je asi nejznámějším příkladem takové sankce představa křesťanského pekla; je zde proto na místě odkázat například na Dantovu *Božskou komedii*.
- Představa nadpřirozené sankce je nicméně vlastní i indickému kulturnímu okruhu, neboť každý skutek (*karman*), jenž vykonáme během našeho života, bude mít díky existenci reinkarnace dopad na naše další zrození.

8) Mytologie.

- Řecká či severská mytologie představují dodnes živé příběhy a obrazy, jimiž se často inspirují tvůrci současného umění či popkultury (žákům může být například známá série o *Percy Jacksonovi* či postava Thora či Lokiho z *Marvel Cinematic Universe*).
- Mytologické příběhy často pojednávají o stvoření světa či stanovení základních zákonů a pravidel, která na světě jsou (*kosmogonie* a *kosmologie*). Proto do této kategorie bývají řazeny i biblické příběhy, především ty obsažené v knize Genesis

9) Sbírká posvátných spisů nebo podobně vysoce hodnocená ústní tradice.

- Mezi náboženství s nejobsáhlejším kánonem řadíme taoismus či židovství, neboť mezi jejich posvátné spisy řadíme i četné komentáře k jejich výchozím posvátným knihám (Tao-te-ťing a Tanach čili hebrejská Bible).
- Zde je rovněž možné upozornit na skutečnost, že některé náboženské kánony jsou považovány pouze za lidské výtvořiny (vzpomeňme například pět knih *Mojžíšových* na samém začátku hebrejské i křesťanské Bible), jiné jsou věřícími považovány za přímé slovo Boží (tím je například Korán, který byl dle tradice Muhammadovi diktován andělem Božím).

10) Kněžství nebo podobně specializovaná náboženská elita.

- Institut kněžství v katolictví představuje komplexní ontologickou proměnu člověka, jenž vstupuje do tohoto stavu. Knězem se člověk už nemůže odestát, může být pouze „poslán do důchodu“.
- Naopak *rabín* v židovství či *imám* v islámu jsou příklady „náboženských profesionálů“, již zůstávají běžnými lidmi, kteří se vyznačují pouze vysokou mírou znalosti náboženských textů či náboženského práva.

11) Spojení s morální komunitou.

- Southwold tento pojem používá v souladu s teorií Émila Durkheima, který morální komunitu vymezuje jako sociální skupinu, pro kterou je typické sdílení hodnot i společenské struktury: „Církev není pouze kněžským bratrstvem; je to morální společenství tvořené všemi vyznavači stejné víry – věřícími stejně jako kněžími“ (Durkheim, 2002, s. 54).
- Kulturně blízkým příkladem takové morální komunity je katolická církev – pevně ohraničené společenství, do něhož jedinec vstupuje křtem a které sdílí specifické morální hodnoty; hierarchii a organizaci náboženských společenství nicméně můžeme nalézt i u australských či afrických kmenových společenství.

12) Spojení s etnickou nebo podobnou skupinou.

- Náboženské systémy často spojujeme s oblastmi jejich vzniku a prvotních dějin; příkladem náboženského systému, pro který je podobné sepětí velmi silné, je judaismus, neboť Židem se člověk rodí a konverze k této komunitě je (ve většině proudů judaismu) velice obtížná.

- Spojení náboženství a určitých etnických skupin je ale patrné i v moderním světě: příkladem z čistě evropského kontextu by mohl být konflikt mezi katolíky a protestanty v Severním Irsku. Identita protestantů je historicky i kulturně provázána se Spojeným královstvím a vnímají se tak primárně jako britští občané, zatímco katolíci svou kulturní i historickou identitu odvozují z irského ostrova.

Hranice náboženství

Tento přístup k definování náboženství rovněž vyvolává otázku, zdali i ve zdánlivě dominantně sekulárních společnostech nenacházíme rozličné jevy, jež bychom na základě podobného chápání mohli označit jako náboženské, či alespoň jako implicitně náboženské.¹³⁹

Příkladem podobného fenoménu v současné české společnosti by mohlo být například hnutí New Age, jež volně vychází z mnoha rozličných náboženských tradic (výrazná je například přítomnost indické tradice hinduismu a buddhismu), výrazně se ale inspiroje také v jungiánské analytické psychologii či antroposofii Rudolfa Steinera. New Age netvoří koherentní hnutí, ale jedná se o soubor myšlenek, praktik a literatury, jejichž příznivci se mohou (leč nemusí) setkávat v menších, decentralizovaných společenstvích, které se rozdílným způsobem danou literaturou inspirojí.

V tomto kontextu může být zajímavým bodem také diskuze nad implicitně náboženskou povahou totalitních režimů: v jejich čele často stojí vůdce, jemuž jsou přisuzovány až božské vlastnosti; režimy jsou podporovány ideologií, v níž musí občané daného režimu bezvýhradně věřit; součástí těchto režimů jsou i posvátná místa a sochy, s nimiž se pojí významné svátky a slavnosti apod. Za zmínku také stojí, že deklarativně ateistický komunismus rovněž věří v jisté transcendentní skutečnosti – a totiž v budoucnost, v níž beztrždní uspořádání společnosti zajistí lepší život pro ty, kdo ji budují, i jejich potomstvo.

¹³⁹ Například Dušan Lužný rozlišuje *paranáboženství* jakožto jevy, jež jsou zjevně nenáboženské, ačkoli se vyznačují blízkostí k náboženským jevům (např. humanismus), a *kvazináboženství*, jež mohou záměrně znejasňovat svou náboženskou povahu (např. scientologie). Někdy v tomto kontextu mluvíme o implicitně náboženských či *kryptonáboženských* jevech); viz Lužný 1997, s. 24–25.

Tato budoucnost je ale podmíněna neustálou vírou v komunismus a snahou jej proměnit ve skutečnost.

Texty

Definice náboženství Martina Southwolda: „Přibližně tedy cokoli, co bychom nazvali náboženstvím, musí mít alespoň některé z následujících rysů:

- 1) Centrální zájem o božské bytosti a vztah lidí k nim.
- 2) Dělení prvků světa na posvátné a profánní a centrální zájem o prvky posvátné.
- 3) Směřování ke spáse v protikladu k běžným podmínkám pozemské existence.
- 4) Rituální praktiky.
- 5) Přesvědčení, která nejsou logicky či empiricky prokazatelná a nejsou ani pravděpodobná.
- 6) Etický kodex podporovaný těmito přesvědčeními.
- 7) Nadpřirozené sankce za porušení tohoto kodexu.
- 8) Mytologie.
- 9) Sbírka posvátných spisů nebo podobně vysoce hodnocená ústní tradice.
- 10) Kněžství nebo podobně specializovaná náboženská elita.
- 11) Spojení s morální komunitou.
- 12) Spojení s etnickou nebo podobnou skupinou.“

Southwold, 1978, *Buddhism and the Definition of Religion*, s. 370-371

Definice náboženství Bruce Lincolna: „Náboženství je:

- 5) diskurz, jehož zaměření překračuje lidské, světské a kauzální a který si nárokuje podobně transcendentní status.
- 6) soubor praktik, jejichž cílem je vytvořit správný svět a/nebo správné lidské bytosti, a to na základě náboženského diskurzu, k němuž se tyto praktiky vztahují.
- 7) společenství, jehož členové vytváří své identity s odkazem na náboženský diskurz a jeho přidružené praktiky
- 8) instituce, jež reguluje náboženský diskurz, praktiky a komunitu, zajišťuje jejich trvání a upravuje je dle nutnosti, zatímco současně trvá na jejich věčné platnosti a transcendentní hodnotě.“

Lincoln, *Holy Terrors: Thinking about Religion after September 11*, s. 5–7

b) Definice založená na pluralitě náboženských jevů

OSNOVA A SHRNUÍ

Abstrakt:

Hodina je zaměřena na uvědomění si plurality jevů a funkcí, které se k náboženství vztahují, interaktivní formou. Žákům je na kartách přidělen popis několika náboženských přesvědčení, praktik a teorií, jež se musí při skupinové práci pokusit přiřadit k bodům z komplexní definice religionisty Bruce Lincolna. Pokud žáci pro některou z karet nenaleznou zařazení, mohou ji dát stranou a vytvořit pro ni nové kategorie. V závěru hodiny pak následuje společná kontrola a reflexe aktivity; v následné diskuzi pak mají žáci možnost vyjádřit svůj pohled na problematiku definice náboženství.

Cíle hodiny:

- Žáci si uvědomují problémy spojené s definicí náboženství.
- Žáci jsou schopni pojmenovat více jevů a teorií, jež k náboženství řadíme.
- Žáci dokáží pracovat s odborným textem.
- Žáci jsou schopni efektivní skupinové práce.

Harmonogram (45 minut):

1. Úvod: Problematika definice náboženství / 5 minut.
2. Výklad: uvedení skupinové práce / 5 minut.
3. Skupinová práce: Definice a její podmnožiny / 15 minut.
4. Dialogická metoda, diskuze: Ověření a nové kategorie / 15 minut.
5. Závěr: Diskuze nad Lincolnovou definicí náboženství / 5 minut.

Materiály a pomůcky:

- Texty;
- Karty s náboženskými praktikami, přesvědčeními a teoriemi;
- Tabule / Prezentace.

Zdroje

Eliade, M. (1993). *The encyclopedia of religion*. Macmillan.

Kropáček, L. (2015). *Duchovní cesty islámu*. Šesté, opravené vydání. Vyšehrad.

Lincoln, B. (2003). *Holy Terrors: Thinking about Religion after September 11*. University of Chicago press.

Machovec, M. (1990). *Ježíš pro moderního člověka*. Orbis.

Pals, D. L. (2015). *Osm teorií náboženství*. ExOriente.

Schön, J. (2012). *Občanský a společenskovední základ. Náboženství*. Computer Media.

Störig, H. J. (2007). *Malé dějiny filosofie*. Karmelitánské nakladatelství.

PRŮBĚH HODINY

1. Úvod: Problematika definice náboženství / 5 minut

Učitel žákům představí téma hodiny – definice náboženství – a zdůrazní, že se jedná o složité téma, u kterého odborná veřejnost nebyla schopna najít konsenzus. Poukáže na to, že jedním z důvodů je bezpochyby i pluralita jevů, které pod náboženství spadají. To následně uvede na několika příkladech z rozdílných oblastí života, které nicméně k náboženství řadíme a považujeme je za klíčovou součást daných náboženských směrů.

Jako možnou odpověď učitel nabídne definici Bruce Lincolna, která vymezuje několik klíčových prvků, které mají být přítomné, abychom něco jako náboženství označili. Učitel se zeptá, zdali žáci definici rozumějí, a vysvětlí složitější pojmy (diskurz, transcendence).

2. Výklad: uvedení skupinové práce / 5 minut

Učitel nyní uvede skupinovou práci: žáci budou rozděleni do skupin po čtyřech a bude jim přidělena definice, k jejímž čtyřem bodům budou přiřazovat karty, jež rovněž obdrží. Na nich jsou uvedeny určitá náboženská přesvědčení, praktiky, teorie či definice.

Kartu mohou žáci přiřadit k více bodům Lincolnovy definice, k jednomu či k žádnému. Žáci si také stranou připraví karty, u nichž si nejsou jisti významem a učitel tento význam objasní při obcházení jednotlivých skupin.

Pro karty, jež žáci nebudou schopni zařadit k žádnému ze čtyř bodů definice, musí vytvořit a nazvat vlastní kategorii, musí rovněž přijít s argumenty pro vytvoření této kategorie a přiřazení dané karty k ní.

Učitel vyzve žáky k dotazům a vysvětlí případné nejasnosti.

3. Skupinová práce: Definice a její podmnožiny / 15 minut

Žáci jsou nyní rozděleni do skupin a je jim přidělena Lincolnova definice i balíček karet. Organizace práce je ponechána na skupinách (žáci mohou diskutovat společně nad

všemi kartami, pracovat ve dvou dvojicích či samostatně), učitel pouze oznámí časový limit, vyhrazený na skupinovou práci.

Během skupinové práce učitel žáky obchází, kontroluje jejich práci, doptává se, zda daným pojmům rozumí či zdali dané jevy znají a případně může usměrňovat očividně špatná přiřazení.

Aktivita končí, jakmile vyprší časový limit, či jakmile všechny skupiny přiřadí všechny karty.

4. Dialogická metoda, diskuze: Ověření a nové kategorie / 15 minut

Učitel se ujistí, že skupiny většinu karet již přiřadili a vydá pokyn k ukončení skupinové práce. Následně sérií dotazů na konkrétní skupiny ověří zařazení vybraných karet. Učitel začíná dotazy na lehčí karty a později přechází k těm komplexnějším či obtížněji zařaditelným. Při dotazování dá možnost vyjádření i skupinám, které s případným zařazením nebudou souhlasit a budou argumentovat pro jinou kategorizaci.

Poté učitel přejde k dotazům na nejobtížněji zařaditelné karty a pravděpodobně až v tomto bodě hodiny dojde i na nové kategorie, jež studenti ve skupinách vytvořili. Pokaždé, když se bude diskutovat nová kategorie, poskytne učitel dostatek prostoru pro vyjádření názorů jiných skupin a v případě jejich nezájmu je sám požádá o zdůvodnění, proč danou kartu druhá skupina zařadila jinak než skupina, jež vytvořila novou kategorii.

Vybrané (či opakující se) nové kategorie také učitel zaznamená na tabuli a v závěru této části hodiny se zeptá třídy, zdali tyto kategorie považuje za přínosné a zdali by o ně rozšířili Lincolnovu definici.

V případě, že žáci nevytvoří žádné nové kategorie, se učitel pouze doptává na zařazení jednotlivých karet a porovnává je mezi skupinami.

5. Závěr: Diskuze nad Lincolnovou definicí náboženství / 5 minut

Poté, co proběhne diskuze, učitel zhodnotí celou aktivitu a zopakuje studentům primární cíl hodiny: uvědomění si plurality jevů, které k náboženství vztahujeme a z toho plynoucí

obtíže náboženství definovat. Učitel pak ještě jednou obrátí pozornost k Lincolnově definici a představí ji jako jedno z možných vymezení náboženství, které ale (jak patrně hodina demonstrovala) nelze považovat za to „jediné správné“.

Učitel dá prostor pro dotazy a pokud nejsou, zopakuje s žáky vybrané nové či v hodině problematické pojmy z karet či Lincolnovy definice.

TEORIE A MATERIÁLY

Příklady ilustrující pluralitu náboženství v úvodu hodiny

Níže uvedené příklady jsou vybrány z karet, s nimiž studenti budou pracovat v další části hodiny:

- **Karma** = starověký indický koncept, podle kterého jsou naše činy odměněny či potrestány v našem životě či životě dalším (tj. po naší reinkarnaci).
- **Kašrut** = pravidla v židovství týkající se mj. dietetických pravidel, tedy toho, co je povolené a zakázané jídlo.
- **Svatá zpověď** = osobní vyznání hříchů katolickému knězi, skrze něž může dojít ke smíření s Bohem (někdy také *svátost smíření*).

Diskurz, transcendence

Diskurz v definici označuje způsob, jakým konkrétní společnost organizuje vědění; diskurz je provázán nejen s jazykem, ale představuje jakési podklady myšlení každého jedince dané společnosti.

Transcendence pak označuje to, co překračuje rozumovou i smyslovou zkušenost; v religionistice je tento pojem používán pro souhrnné označení pro často nejvyšší hodnoty daných náboženství či filosofických systémů (Bůh, božství, světový řád apod.)

Definice náboženství Bruce Lincolna

Bruce Lincoln ve své knize *Holy Terrors: Thinking about Religion after September 11* představuje jednu z komplexnějších definic náboženství. Autor vymezuje čtyři prvky, které jsou typické pro náboženství a náboženské systémy. Definice je uvedena níže, v sekci *Texty*, zde jen krátký komentář k jednotlivým bodům:

- 1) Výpovědi, které v náboženském diskurzu nalzáme, mají sice promlouvat do našich každodenních životů, samotné nicméně stojí jaksí mimo a jejich status je

absolutní, obecně platný. Křesťanská zvěst, jež (stejně jako židovství) akcentuje časovost, je tak stejně platná od doby, kdy Ježíš chodil po světě, až do konce všech věků. Podobně i Buddhovo učení představuje vždy platnou cestu k nirváně, ačkoli její autor žil před zhruba dvěma a půl tisíci lety.

- 2) Cílem náboženských zvěstí je změna světa – může se jednat o změnu, která se má stát v přítomnosti, v budoucnosti, může se jednat i o změnu, která se odehrává jen v lidském nitru – náboženské výpovědi ale nejsou neutrální a směřují k nějaké (vnitřní či vnější) aktivitě.
- 3) Těm, co sdílí daný náboženský diskurz, je přidělena i společná identita a vytváří společenství, které může být pevně ohraničené i mnohem širší (například křesťanská společenství fungují jako malé komunity, všichni členové těchto společenství ale vnímají i širší identitu sdílenou se všemi křesťany na světě, případně všemi křesťany dané denominace).
- 4) Církev a další náboženské společnosti se snaží zajistit náboženským přesvědčením, praktikám i sami sobě kontinuitu. V tomto bodu Lincoln také upozorňuje na skutečnost, že tyto instituce často mohou náboženský diskurz měnit, ačkoli stále trvají na jeho absolutní platnosti. Příkladem by byl koncil, sněm nejvyšších církevních představitelů a také nejvyšší instance v katolicismu, který má právo měnit či reformulovat i základní katolická dogmata, neboť rozhodování koncilu provází Duch svatý, jedna ze tří tváří Boha.

Komentář ke kartám s náboženskými přesvědčeními a praktikami

Výběr náboženských přesvědčení i praktik byl učiněn tak, aby byly zastoupeny náboženské systémy, které bývají často řazeny do školských vzdělávacích programů (viz například učebnice *Občanský a společenskovědní základ. Náboženství*. Jaromíra Schöna), a aby každý z těchto systémů byl zastoupen alespoň ve dvou případech v rozdílných kontextech.

Karty jsou uvedeny níže, zde jen stručný komentář:

- **Pět pilířů islámu** – nejdůležitější složky islámu, mezi které patří vyznání víry, modlitba, pouť do Mekky, půst a náboženská daň určená na dobročinné účely.

- **Pokání** – z řeckého *metanoia* (= změna smýšlení), pokání představuje klíčový bod Ježíšovy nauky, který tvrdí, že pokud si neuvědomíme vlastní omylnost a hříšnost (tedy to, že k naší povaze patří to, že občas činíme či chceme špatné věci), nemůže dojít k duchovní proměně ani příchodu království Božího.
- **Ášram** – na rozdíl od křesťanského pojetí klášterů jsou ášramy spíše duchovní útočiště, v nichž mohou studovat či meditovat za určitých podmínek i návštěvníci. Mnoho obyvatel Západu tak navštěvuje indické ášramy, aby se zdokonalili v technikách meditace či prohloubili své znalosti hinduismu.
- **Papežská neomylnost** – kontroverzní součást katolické nauky, jejíž kořeny sahají k samotnému vzniku instituce papeže, formulována nicméně byla až na prvním vatikánském koncilu v roce 1870.
- **Fatva** – ve fatvách se muslimští duchovní vyjadřují k určitému jevu či události, aby jí svou autoritou dodali náboženskou vážnost. Fatvy nalezneme v sunnitském i šiitském islámu, v minulosti se často týkaly i politických rozhodnutí. Fatvy vyzývající k zabití jsou poměrně vzácné, na Západě je nicméně poměrně známá fatva odsuzující k smrti původem indicko-britského spisovatele Salmana Rushdieho.
- **Dalajláma** – dalajláma se považuje za reinkarnaci bódhisattvy Avalókitéšvary (označení bódhisattva se v mahájánovém buddhismu používá pro jedince, kteří již dosáhli stupně Buddhova osvícení, rozhodli se ale ještě působit zde na světě, aby pomohli snížit vezdejší utrpení). Dalajláma je tedy titul, který se předává skrze reinkarnaci; po dalajlámově smrti je tibetskými duchovními nalezeno dítě, jež je novou reinkarnací předešlého dalajlámy.

Komentář ke kartám s religionistickými teoriemi

Religionistická teorie je převážně zvolena tak, aby reprezentovala rozdílné proudy v této vědě, byla stručná a srozumitelná a aby většinu z teorie bylo možné smysluplně přiřadit k některým bodům z Lincolnovy definice.

- E. B Tylor – Tylorova klasická definice vymezuje náboženství jako víru v duchovní bytosti – soustředí se tedy na předmět a je možné ji vztáhnout k prvnímu bodu Lincolnovy definice.
- Karl Marx: známou Marxova definici se musí žáci pokusit nejdříve interpretovat (co dělá s člověkem opium?) a mohou dojít k tomu, že se náboženské elity snaží ovládat pracující lid pomocí náboženské zvěsti (což by se mohlo vztáhnout k bodu 4) či že pomáhají lidem zapomenout na nespokojenost a bolesti spojené s životem (odkazem na diskurz zmiňovaný v bodu 1). Přiřazení zde tedy není jednoznačné a vyplyne na základě argumentace žáků s učitelem.
- Émile Durkheim: poměrně komplexní Durkheimova definice náboženství může rovněž zapadat do více bodů Lincolnovy definice. Druhá část Durkheimovy definice odkazuje na bod 3 (a případně 4) Lincolnovy definice, první část odkazuje k víře a praktikám a může proto být vztažena k bodům 1 a 2.
- Sigmund Freud: Freudova teorie rovněž vyjadřuje určitou interpretaci (Bůh podle Freuda dospělému člověku nahrazuje figuru otce, a rovněž nás zbavuje strachu ze smrti), po níž ji mohou žáci přiřadit například k prvnímu bodu – jedná se ale o kartu, která bude možná vyžadovat speciální kategorii.
- Robin Dunbar: teorie tohoto evolučního biologa odkazuje na sociologické rozměry náboženství – vytváření komunit a jejich lepší organizaci – měla by proto být vztažena k bodu 3 či 4 Lincolnovy definice.

Texty

Definice náboženství Bruce Lincolna:

Náboženství je:

- 1) diskurz, jehož zaměření překračuje lidské, světské a kauzální a který si nárokuje podobně transcendentní status.
- 2) soubor praktik, jejichž cílem je vytvořit správný svět a/nebo správné lidské bytosti, a to na základě náboženského diskurzu, k němuž se tyto praktiky vztahují.
- 3) společenství, jehož členové vytváří své identity s odkazem na náboženský diskurz a jeho přidružené praktiky.
- 4) Instituce, jež reguluje náboženský diskurz, praktiky a komunitu, zajišťuje jejich trvání a upravuje je dle nutnosti, zatímco současně trvá na jejich věčné platnosti a transcendentní hodnotě.

Texty pro karty s náboženskými přesvědčeními a praktikami, seřazeny dle jejich přiřazení k jednotlivým bodům z definice:

K bodu 1)

- **Šaháda** = vyznání víry v islámu, jeden z jeho pilířů, jehož vyslovení (je-li v souladu s intencemi člověka) může být cestou, jak konvertovat k islámu. Šaháda se vyslovuje arabsky a jeden z možných překladů zní: „Není božstva kromě Boha a Muhammad je Posel Boží.“
- **Karma** = původně hinduistický koncept, podle kterého jsou naše činy odměněny či potrestány v našem životě či životě dalším (tj. po naší reinkarnaci).
- **Nirvána** = cíl buddhistické praxe, ustání utrpení a vystoupení z cyklu reinkarnace (znovuzrození).
- **Pokání** = nahlédnutí vlastní povahy jako hříšníka a lítost z toho plynoucí. Pokání je klíčovou součástí křesťanské zvěsti.

K bodu 2)

- **Kašrut** = pravidla povinná pro každého Žida týkající se mj. dietetických pravidel, tedy toho, co je povolené a zakázané jídlo.
- **Svatá zpověď** = osobní vyznání hříchů katolickému knězi, skrze něž může dojít ke smíření s Bohem (někdy také *svátost smíření*).
- **Hadždž** = pouť do města Mekka vykonaná v určitém období, kterou by měl alespoň jednou za život vykonat každý muslim, kterému v tom nebrání vážné důvody.
- **Vipassaná** = meditace vhledu, jeden z typů buddhistické meditační praxe, jež má sloužit k poznání klíčových charakteristik naší existence.

K bodu 3)

- **Vihára** = klášter, v němž se buddhističtí mniši či mnišky oddávají meditaci, uchovávají a předávají Buddhovu nauku a věnují se askezi (relevantní také k bodu 4).
- **Židovská obec** = nejmenší správní jednotka v židovství, centrum obce často sídlí ve městě a sdružuje Židy z města i jeho okolí.
- **Farnost** = základní správní jednotka u církve katolické, pravoslavné či anglikánské. Farnost sdružuje členy dané komunity a v jejím čele stojí farář.
- **Ášram** = duchovní útočiště či klášter, v hinduistické tradici. Obyvatelé ášramu se často věnují mj. duchovnímu i tělesnému cvičení, jež má vést k dosažení vyššího duchovního vědomí.

K bodu 4)

- **Papežská neomylnost** = katolické dogma, podle něž se papež nemůže mýlit, když s konečnou platností vyhláší nauku o víře (relevantní také k bodu 1).
- **Fatva** = stanovisko islámského náboženského práva, jež dodává náboženskou váhu určitému jednání či rozhodnutí.
- **Dalajláma** = duchovní vůdce a nejvyšší představitel tibetské větve buddhismu.
- **Rabín** = náboženský učitel v judaismu, jehož úkolem je vedení židovských komunit a výklad *halachy*, židovského náboženského práva.

Texty pro karty s religionistickými teoriemi, k jejich přiřazení jednotlivým bodům z definice viz výše uvedený komentář:

- E. B. Tylor: Náboženství je víra v duchovní bytosti.
- Karl Marx: „Náboženství je opium lidu.“
- Émile Durkheim: „Náboženství je jednotný systém víry a praktik vztahujících se k posvátným věcem, to jest k věcem odtažitým a zakázaným; systém víry a praktik, které sjednocují všechny své přívržence v jediném morálním společenství nazývaném církev.“
- Sigmund Freud: „Náboženství je universální nutkavou neurózou,“ která vytváří bohy, jejichž úkolem je uspokojení dětinské touhy a zbavení strachu.
- Robin Dunbar: Náboženství je evoluční výhodou, která lidem v minulosti pomohla zvítězit nad jinými živočišnými druhy, neboť náboženské myšlení „přispívá ke skupinové spolupráci, soudržnosti a ochotě sdílet potravu a další zdroje.“

c) Východisko vlastní zkušenosti: žákovské definice

OSNOVA A SHRUTÍ

Abstrakt:

Modelová hodina cílí na téma definice náboženství v souvislosti s osobními zkušenostmi žáků. Po krátkém úvodu jsou žáci vyzváni ke skupinové práci, v níž je třída rozdělena na dvě skupiny, aniž by si toho žáci byli vědomi: úkolem první poloviny třídy je ve dvojicích formulovat své osobní zkušenosti s náboženstvím, zatímco druhá polovina žáků se pokouší formulovat vlastní definici náboženství.

V následující části hodiny učitel prozradí rozdělení do dvojic a žáci jsou rozděleni do skupin po čtyřech, kde se konfrontují jejich definice s osobními zkušenostmi. Na základě této konfrontace jsou pak žáci podníceni k úpravě či hlubšímu zdůvodnění vlastních definic náboženství, které jsou pak učitelem vztaženy k odborným diskuzím o této problematice.

Cíle hodiny:

- Žáci rozumí obecné problematice spojené s definicí náboženství.
- Žáci si uvědomují pluralitu jevů, jež k náboženství vztahujeme.
- Žáci jsou schopni formulovat vlastní definice náboženství.
- Žáci jsou schopni propojit svou osobní zkušenost s vědeckými teoriemi.

Harmonogram / 45 minut

1. Úvod: Jak vnímáme náboženství / 3 minuty.
2. Skupinová práce: Osobní zkušenost a náboženství / vymezení náboženství / 7 minut.
3. Skupinová práce: Srovnání perspektiv / 10 minut.
4. Diskuze, dialogická metoda: Pluralita náboženských jevů a žákovské definice náboženství / 10 minut.

5. Výklad: Religionistika a definice náboženství / 10 minut.
6. Závěr: shrnutí a reflexe / 5 minut.

Materiály a pomůcky

- Tabule / prezentace;
- Pracovní listy zaměřené na žákovské zkušenosti;
- Pracovní listy zaměřené na žákovské definice.

Zdroje:

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál.

Bruner, J. (1963). *The process of education*. Harvard University Press.

Černá, Z. (2017). *Reflexe náboženství ve vzdělávání s důrazem na analýzu českých středoškolských materiálů*. Univerzita Pardubice.

Eliade, M. (1993). *The encyclopedia of religion*. Macmillan.

Freire, P. (1986). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Pals, D. L. (2015). *Osm teorií náboženství*. ExOriente.

Strouhal, M. (2013) *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Grada.

Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.

Tonucci, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?* Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

PRŮBĚH HODINY

1. Úvod: Jak vnímáme náboženství / 3 minuty

Učitel uvede hodinu krátkým výkladem: tématem hodiny je náboženství a otázka, co vlastně náboženství je a jak mu rozumět.

Krátkým, evokativním bodem úvodu může být i vyzvání učitele, aby žáci zavřeli oči a představili si to, co se jim vybaví, když se řekne náboženství. Tento výjev si mohou žáci poté zapsat a vrátit se k němu v další části hodiny.

2. Skupinová práce: Osobní zkušenost a náboženství / vymezení náboženství / 7 minut

Žáci jsou nyní informováni, že bude následovat práce ve dvojicích; učitel zdůrazní, že pro cíle hodiny je důležité, aby všichni skutečně pracovali jen v určených dvojicích v zájmu autentičnosti jejich odpovědí. Následně učitel rozdává dvojicím žáků pracovní listy a tím rozdělí i třídu na dvě poloviny, aniž by si toho žáci byli vědomi. První polovina obdrží pracovní listy, na nichž je úkol žádající žáky, aby se zaměřili na své osobní zkušenosti s náboženstvím a pokusili se je ve dvojicích vypsát, formulovat, zobecnit. Druhá polovina pak obdrží pracovní list, na němž je formulován požadavek, aby se ve dvojici žáci pokusili formulovat definici náboženství na základě všeho, co o náboženství vědí.

Rozdělení je ponecháno na učiteli, nabízí se nicméně rozdělit skupiny tak, aby mezi nimi byl co nejmenší kontakt (při klasickém uspořádání třídy například na poloviny „u dveří“ a „u okna“). Učitel ještě jednou vyzve žáky, aby pracovali samostatně a pokud potřebují s čímkoli pomoci, učitel jim po přihlášení půjde pomoci. Následně se žákům nechá prostor na práci, učitel kontroluje třídu a zodpoví případné dotazy.

3. Skupinová práce: Srovnání perspektiv / 10 minut

Učitel žáky vyzve k ukončení skupinové práce a odhalí jim skutečnost, že každá polovina třídy měla jiný úkol. Učitel následně propojí obě části třídy tak, aby se vytvořily sloučené skupiny o čtyřech žácích, kteří navzájem budou konfrontovat osobní zkušenost a

žakovské definice. Učitel poté skupiny vyzve, aby se věnovali následujícím úkolům a otázkám:

- Srovnajte zapsané zkušenosti a definice, zaměřte se na vzájemné podobnosti a rozdíly
- Pokud si zkušenosti a definice neodpovídají dobře, proč tomu tak je? A povede vás to k případné úpravě vaší definice náboženství?
- Pokud jsou zkušenosti a definice v souladu, souhlasíte (tj. všichni v nové skupině) s původní definicí či je ještě něco, co byste do ní doplnili?

Učitel při skupinové práci pozoruje jednotlivé skupiny při práci, v případě potřeby nabídne pomoc a seznámí se s tím, jak žáci formulovali své zkušenosti a (původní i nové) definice náboženství.

4. Diskuze, dialogická metoda: Pluralita náboženských jevů a žakovské definice náboženství / 10 minut

Učitel vyzve žáky k ukončení skupinové práce a poprosí skupiny, aby nyní sdílely výsledky své práce. Vybrané skupiny by před třídou měly:

- Sdílet svůj prvotní návrh definování a formulované osobní zkušenosti.
- Rozebrat podobnosti a rozdíly mezi definicí a osobními zkušenostmi, reflektovat, proč je tomu tak.
- Sdílet novou definici náboženství / obhájit tu původní.

A případně:

- Reflektovat potíže, na které při práci narazily.

Učitel dá nejdříve možnost ostatním žákům vyjádřit se k definici a poté sám položí skupinám doplňující dotazy či jejich vymezení vztáhne k definicím klasiků religionistiky. V tomto bodě hodiny je důležitá učitelova schopnost improvizovat, neboť popsané osobní zkušenosti i formulované definice se mohou výrazně lišit, nicméně lze očekávat, že zkušenosti i definice žáků budou zapadat do určitých kategorií, s nimiž religionistika pracuje.

Následně učitel poskytne prostor vyjádřit se skupinám, které mají zájem sdílet své vymezení, či se jejich zkušenosti nebo vymezení alespoň částečně liší od předchozí skupiny (jak učitel mohl pozorovat v předchozí části hodiny. I zde pak dá učitel možnost reagovat nejprve žákům a až poté se vyjádří sám.

V případě plodné diskuze k tématu může učitel zkrátit čas další části hodiny a věnovat ještě prostor dalším skupinám či střetávání názorů studentů – do diskuzí se pak může vložit i učitel a navázat definicemi náboženství klasiků religionistiky, standardně probíranými v rámci následujícího výkladu.

5. Výklad: Religionistika a definice náboženství / 10 minut

Učitel nyní naváže výkladem soustředícím se na problematiku definování náboženství a za pomoci teorií některých klasiků (viz níže a také Příloha III) poukáže na to, co které definice akcentovaly a jak se promítalo osobní stanovisko a vědecké zakotvení badatelů do jejich definice náboženství; k této problematice viz také modelové hodiny **d)** a **e)**. Učitel také poukáže na blízkost některých žakovských zkušeností / definic s odbornými teoriemi a předloží jejich případnou kritiku.

Ve výkladu může učitel zmínit pohled některých klasiků religionistiky na definování náboženství a poukáže také na pluralitu jevů, jež k náboženství vztahujeme – a z toho vyplývající obtíže s hledáním jednoduché definice.

6. Závěr: shrnutí a reflexe / 5 minut

Učitel nyní shrne hlavní body hodiny, zopakuje vybrané definice náboženství a poukáže na aspekty, které se v nich zdůrazňují. Celkové vyznění hodiny bude do velké míry dáno sdílenými zkušenostmi a formulovanými definicemi, jež byl učitel schopen vztáhnout k religionistické teorii.

Do příští hodiny může také žákům zadat úkol týkající se další reflexe žakovských definic a toho, jestli by ještě něco upravili či doplnili; případně také může žáky vyzvat, aby se

zamysleli nad funkcí náboženství, což může představovat možné téma další hodiny.
Učitel dá ještě prostor pro dotazy a uzavře hodinu.

TEORIE A MATERIÁLY

Vlastní zkušenost jako východisko výuky

Autoři spojení s mj. konstruktivismem v pedagogice často zmiňují žitý svět kolem nás a to, jak mu rozumíme, jako klíčové východisko jakéhokoli vzdělávacího procesu. Pokud učitelé žákům předloží teorii, aniž by ji vztáhli k jejich osobní zkušenosti, tato teorie bude pro žáky nezajímavá, *mrtvá* a žáci si neuvědomí její plný význam. Pro pedagoga je proto imperativem vycházet z přímých zkušeností žáků a toho, jak vidí svět ve svém nejbližším okolí. Cílem je zde vytvořit potřebu poznání, která bude schopna ve studentech probudit jiskru zájmu o látku.

Představa žáků a učitelů jakožto čistých teoretiků, jejichž vědomí je schopno podstoupit od světa a objektivně jej pozorovat byla kritizována i autory řazenými do kritické pedagogiky, mezi které patří například brazilský pedagog Paulo Freire. Freire zdůrazňuje, že západní věda často vytváří dojem lidí jako subjektů vytržených od svého okolí, kteří jsou schopni být nezaujatými pozorovateli; opak je nicméně pravdou, lidé jsou vždy od světa neoddělitelní a zároveň svět spoluvytváří. Obecné či abstraktní učivo je pak potřeba v procesu učení nutně vztáhnout k žité realitě těch, kdo se učí, neboť žáci se vždy učí o věcech, které je obklopují a na jejichž existenci se často i podílí (neboť kdo tvoří náboženství, ne-li všichni jeho věřící a materiální i duchovní díla, která vytvářejí?).

Zkušenosti a definice

Jak již bylo uvedeno výše, žákovské definice a zkušenosti se mohou opravdu výrazně lišit a schopnost učitele improvizovat je zde naprosto zásadní. Nicméně lze předpokládat, že žákovských definic se objeví rozšířená představa definování skrze *víru v Boha, nadpřirozené síly* apod; podobný způsob definic je silně zastoupen i v dějinách religionistiky a zdůrazňuje aspekty osobní víry a přesvědčení, *náboženskou zkušenost* či *zážitky*, z nichž vyrůstají lidské interpretace těchto subjektivních dojmů. Podobná vymezení se mohou shodovat se zapsanými osobními zkušenostmi věřících žáků a mohou sloužit jako odkaz k religionistickým teoriím zaměřeným na reflexi subjektivních spirituálních zážitků; k tomuto tématu viz modelovou hodinu **d**), která rozebírá autory do tohoto proudu řazené (William James, Rudolf Otto).

Pravděpodobnější je nicméně varianta, v níž u zapsaných zkušeností žáků nebude prvek náboženských zážitků tak přítomný (přestože vždy záleží na složení třídy, statisticky lze ale předpokládat, že většina žáků bude spíše „nábožensky vlažná“). Dojde pak k nesouladu mezi zkušenostmi a definicemi, což může vést k zajímavé konfrontaci, jež by mohla přimět žáky k proměně či rozšíření svých definic. Bude-li pro část žáků podstatným prvkem náboženství například slavení křesťanských svátků (byť i v jejich sekularizované podobě), může to demonstrovat význam, který pro náboženství svátky mají (a učitel zde může odkázat i na dichotomii posvátného a profánního, neboť posvátný čas představuje jednu z manifestací této koncepce), stejně jako střetávání se náboženského a sekulárního. Vhodným autorem pro demonstraci celospolečenského významu svátků a role, kterou mohou hrát v náboženství, je Émile Durkheim, probíraný v předchozí modelové hodině; žáky tak pak lze dovést ke klasické Durkheimově definici, která vymezuje náboženství jako „systém víry a praktik“.

Poukazem na různorodost definic a osobních zkušeností může učitel také poukázat na mnohost prvků, které se k náboženství často váží: nejedná se jen o určité praktiky a přesvědčení, ale i o normy, etické imperativy, dietetická pravidla či instituce. Náboženství často prostupují více částmi lidské společnosti – a také proto bývá obtížné je definovat.

Pravděpodobným prvkem žákovských definic mohou být také interpretace, které budou zdůrazňovat to, k čemu náboženství slouží (či dříve sloužilo). V mnoha českých učebnicích tak lze například nalézt evoluční interpretace vysvětlující náboženství jako nástroj, kterým v minulosti lidé vysvětlovali jevy, kterým nerozuměli (klasickým příkladem takové interpretace je Diův hněv jako vysvětlení původu bouře). V tomto případě by i žákovská vysvětlení silně implikovala, že náboženství již ve světě vědy není potřeba, což by mohlo vést k diskusi nad tím, proč ve světě nedochází k sekularizaci, kterou více myslitelů předpovídalo a zdali nejsou další věci, které náboženství do života může přinést.

Prekoncepty

Konstruktivismus chápe vzdělávání nikoliv jako jednosměrný, transmisivní proces, v němž učitel předává žákům vědomosti, ale jako spolupráci obou stran, v níž je učitel garantem metody, aniž by byl garantem pravdy. Východiskem musí i proto být osobní zkušenost a s ní související zaujetí, jež povede k *problematizaci* a snaze o *rekonceptualizaci* již známého. Na počátku výuky, stejně jako na počátku filosofie v platónském pojetí, má být údiv, ze kterého vychází tázání a touha po prohloubení poznání.

Konstruktivisté upozorňují na to, že všichni intuitivně disponujeme určitým rozuměním i složitým fenoménům, aniž bychom si tohoto rozumění byli vědomi, dokud nás někdo nepožádá o jeho vyjádření. Takové porozumění nám pomáhá se ve věcech orientovat a je to až při nesnázích vyjádřit toto naše rozumění, či v případě, že je naše rozumění uvedeno v nesoulad s novou realitou, kdy jsme nuceni k hlubší reflexi a rekonceptualizaci našeho rozumění.

Termínem „prekoncepty“ pak někteří autoři označují právě toto předchozí rozumění, s nímž by učitelé měli pracovat, pokud se ve výuce zaměřují na výuku složitějších konceptů. Úkolem učitelů je proto co nejvíce využívat těchto předchozích zkušeností a tím pádem také nalézat výukové obsahy, které budou žákům blízké, umět „vyhmátnout a ukázat na již přítomné poznatky a zajistit přitom všem právo na vyjádření se a přispění k poznání... vyhmátnout shody a konstanty, neshody a rozpory, ... děti podnítit ke srovnání a prohloubení tématu“ (Tonucci, 1991, s. 19–21). Žáci jsou přitom aktivním aktéry procesu vzdělávání z čehož vyplývá i vzájemný respekt mezi všemi účastníky tohoto procesu a nutnost k abstrakci dospívat až v sekundárně, poté, co je důkladně reflektována konkrétní realita, která jí předchází (Škoda & Doulík 2011, s. 41).

Texty

Otázky na pracovní list pro první polovinu třídy:

Jaké jsou vaše osobní zkušenosti s náboženstvím? Pokuste se ve dvojicích formulovat alespoň tři zkušenosti, které považujete za nejdůležitější (ať už se týkají jakékoli oblasti vašeho života).

Otázky na pracovní list pro druhou polovinu třídy:

Jak byste definovali náboženství na základě veškeré vaší znalosti o tomto tématu? Ve dvojicích se pokuste vytvořit odbornou definici náboženství, kterou bude možné aplikovat na náboženské systémy, které znáte.

d) Definice v kontextu I: Definice náboženství Williama Jamese

OSNOVA A SHRNUÍ

Abstrakt:

Žákům je představen přístup k náboženství amerického filosofa a psychologa Williama Jamese. V úvodu hodiny je prostor věnován pohledu žáků na otázku, co tvoří jádro náboženství, a následně se tato otázka probere skrze Jamesovu definici náboženství. Na autorově přístupu se pak demonstruje význam definic, jejich meze a dále také pojetí pravdy v Jamesově pragmatismu. Závěr hodiny je věnován obecnějším otázkám o povaze a vymezení pravdy.

Cíle hodiny:

- Žáci chápou přístup k náboženství Williama Jamese.
- Žáci mají základní porozumění o problematice definice náboženství.
- Žák získají základní porozumění tomu, co znamená *náboženský prožitek*.
- Žáci prohlubují své povědomí související s pojmem pravdy ve filosofii pragmatismu.
- Žáci dokáží pracovat s odborným textem.

Harmonogram (45 minut):

1. Úvod: William James a studium náboženství / 5 minut.
2. Skupinová práce: Jádro náboženských zkušeností / 8 minut.
3. Diskuze, práce s textem: Podstata náboženství a existence Boha / 10 minut.
4. Dialogická metoda, výklad, práce s textem: Náboženské zkušenosti a psychologický přístup k náboženství / 12 minut.
5. Dialogická metoda, reflexe: Podstata pravdy / 10 minut.

Materiály a pomůcky:

- Tabule;
- Prezentace / texty.

Zdroje

Basile, P., Röd, W., & Petříček, J. (2022). *Filosofie 19. a 20. století. I, Pragmatismus a analytická filosofie*. OIKOYMENH.

James, W. (1930). *Druhy náboženské zkušenosti*. Melantrich 1930.

James, W. (1912) *Essays in radical empiricism*. The Floating Press,.

James, W. (1975). *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking* .Harvard University Press.

Otto, R. (1998). *Posvátno: iracionalita v ideji božství a její poměr k racionalitě*.

Vyšehrad.

Pals, D. L. (2015). *Osm teorií náboženství*. ExOriente.

Störig, H. J. (2007). *Malé dějiny filosofie*. Karmelitánské nakladatelství.

Underhill, E. (2004). *Mystika: podstata a cesta duchovního vědomí*. 1. vyd. Dybbuk.

Zlomky předsokratovských myslitelů. (1962). Nakladatelství Československé akademie věd.

PRŮBĚH HODINY

1. Úvod: William James a studium náboženství / 5 minut

Na úvod je žákům uvedeno téma hodiny: definice náboženství Williama Jamese. Následně je jim tento myslitel stručně připomenut (v případě, že se s jménem již setkali v hodinách psychologie či filosofie) či představen. Po tomto úvodu je žákům položena otázka: „Co představuje jádro náboženství?“ Učitel může tuto otázku položit jen takto obecně či ji představit skrze Jamesův text (Úryvek I), jenž napovídá i směr jeho úvah: „Jádrem náboženských zkušeností, podstatou, podle níž je koneckonců musíme posuzovati, musí být ten prvek nebo ta vlastnost, s kterými se nemůžeme setkat nikde jinde.“

V případě, že se v hodinách filosofie žáci již seznámili s pragmatickým přístupem k pravdě, může tato hodina sloužit jako opakování a učitelé mohou věnovat větší pozornost pátrání po esenci náboženství či srovnání rozdílných přístupů k pravdě (viz níže). Alternativou je zařadit tuto hodinu před blok religionistiky a skrze Jamesovu definici náboženství probrat i jeho přístup k pojetí pravdy ve filosofii pragmatismu.

2. Skupinová práce: jádro náboženských zkušeností / 8 minut

Následně jsou žáci rozděleni do skupin dle učitelova uvážení a pokusí se nalézt odpověď na otázku „Co představuje jádro náboženství?“. Před rozdělením může učitel žáky ještě nasměrovat doprovodnými otázkami:

- Co můžeme nalézt v náboženství, ale nikoli v jiných oblastech naší zkušenosti?
- Je to pouze jedna věc, či může být odpovědí několik?
- Vycházejte z toho, že James byl filosofem i psychologem. Nabídl by nějakou jinou odpověď například sociolog či politolog?
- Bude na tuto podstatu stejně nahlížet věřící i nevěřící?

Žáci pak samostatně pracují a učitel skupiny obchází, práci kontroluje a případně i napomáhá dalšími návodnými dotazy. Během této aktivity také učitel zváží, jaké skupinky budou své odpovědi prezentovat v další části hodiny; ideálně tak, aby mohlo

dojít ke konfrontaci rozdílných pohledů, ke kterým se poté mohou vyjádřit i další studenti.

3. Diskuze, práce s textem: Podstata náboženství a existence Boha / 10 minut

Učitel vyzve žáky k ukončení práce a poprosí vybrané skupiny, aby se třídou sdíleli a zdůvodnili své odpovědi. Prostor může být ponechán dobrovolníkům či učitel vyzve skupiny, jež si vybral v předchozí části hodiny. Žákům je ponechán prostor pro případnou výměnu názorů a učitel následně představí Jamesovu odpověď na uvedenou otázku (Úryvek II). Učitel zhodnotí, do jaké míry se Jamesovo vymezení podobá odpovědím žáků a následně je vyzve k reflexi dané definice.

Učitel poté obrátí pozornost žáků na závěr definice („ať za toto božstvo pokládají cokoliv“) a dotáže se žáků na to, jak této formulaci rozumí. Po stručném probrání se pak učitel dotáže, jak by se James pravděpodobně postavil k otázce, zdali existuje Bůh (a je-li to pro něj jako vědce podstatné).

Následně žákům předloží další text (Úryvek III), s nímž mohou pracovat individuálně, či jej mohou opět rozebrat ve skupinách; během práce studentů postupuje učitel podobně jako u předchozí skupinové práce. Učitel pak žáky vyzve ke shrnutí textu a ujistí se, že třída rozumí důrazu a váze, které James přikládá osobní zkušenosti a proč proto Boha/bohy můžeme v Jamesově perspektivě považovat za *skutečné*.

4. Dialogická metoda, výklad, práce s textem: náboženské zkušenosti a psychologický přístup k náboženství / 12 minut

Učitel nyní zaměří pozornost žáků zpět k osobní zkušenosti jako základu náboženství a zeptá se žáků, jaké „city, skutky a zkušenosti“ ve vztahu k Bohu může mít James na mysli. Prostor by zde měl být nabídnut:

- Vlastním náboženským zkušenostem žáků (budou-li nějaké),
- Představám, jak mohou náboženské zkušenosti vypadat a kdy k nim může docházet,
- Důsledkům, k nimž mohou náboženské zkušenosti vést.

Poté učitel naváže na žákovské odpovědi výkladem: ten by měl být přizpůsoben tomu, jaké zkušenosti, představy a myšlenky zazní z řad žáků. Učitel tak má možnost navázat teorií Rudolfa Otta o *posvátnu* jakožto základu všech náboženských zážitků (viz Úryvek V), v případě naznačení extatických zážitků může žákům představit/připomenout pojem *mystika* a duchovní tradici, která se k mystice váže, či může výklad vrátit zpět k Williamu Jamesovi a jeho dichotomii *zdravé mysli* a *nemocné duše* jakožto dvou pólů náboženské zkušenosti.

Učitel dá prostor pro dotazy a přesune pozornost studentů k poslednímu textu od Jamese (Úryvek IV), jež se týká pragmatistického pojetí pravdy, práce postupuje podobně jako u předchozího úryvku.

5. Dialogická metoda, reflexe: Podstata pravdy / 10 minut

Učitel zkontroluje, jestli žáci Jamesovu postoji k otázce pravdy rozumějí a zdůrazní, že tento postoj k pravdivosti (náboženských) přesvědčení je odlišný od toho, jak běžně chápeme *pravdivost* a představuje zajímavou příležitost zamyslet se nad tím, zdali měřítko, jimž hodnotíme věci jako pravdivé či nepravdivé, nezasluhují alespoň částečné redefinování. Nyní, když je žákům jasné, jak se k otázce pravdy staví James v uvedeném úryvku, může učitel položit závěrečné otázky, jež propojují Jamesův pohled na náboženství s jeho pragmatismem:

- Jsou náboženské zkušenosti podle Jamese skutečné? A jsou pravdivé?
- Pokud jsou pravdivé, v čem spočívá jejich užitečnost (Neboli: k čemu jsou dobré?)

A dále je možné obrátit pozornost i k otázkám osobnějšiho, existenciálního rázu:

- Kolikrát v životě jsme o něčem jednali na základě představ, které nebyly jasně a prokazatelně podloženy?
- Můžeme vůbec někdy v životě vědět něco s naprostou jistotou?
- Když uvažujeme o nejdůležitějších životních otázkách, není pro nás právě pragmatické kritérium tím, čím se řídíme?

- A pokud ano, nebylo by jen patřičné takové kritérium aplikovat i na jiné oblasti života či vědy?

Případně se učitel může zaměřit i na zopakování problému pravdy ve filosofii (například u sofistů, jejichž relativismus mohou žáci promyslet skrze Úryvek VI).

Otázky učitel se studenty probere dle potřeby a závěrem připomene hlavní body z celé hodiny:

- Osobní zkušenost (a reakci na ní) jako základ náboženství u Williama Jamese
- Zdůraznění psychologické povahy Jamesova přístupu (s implicitní otázkou: Co bychom zjistili, pokud bychom se na náboženství podívali optikou jiné vědy?)
- Jamesův pohled na pojmy *skutečnosti* a *pravdivosti*

TEORIE A MATERIÁLY

William James a jeho definice náboženství

William James (1842–1919) je považován za jednoho z nevlivnějších filosofů Spojených států a otce americké psychologie, neboť jako první nabídl univerzitní kurz psychologie ve Spojených státech. Spolu s Charlesem Sandersem Peircem stál James u zrodu filosofie pragmatismu a je také uváděn jako jeden ze zakladatelů funkční psychologie. Jamesovo rozsáhlé dílo ovlivnilo generace myslitelů v Evropě a Americe, včetně Edmunda Husserla, Bertranda Russella, Johna Deweyho a Ludwiga Wittgensteina.

William James svou definici formuluje v klíčovém díle *Druhy náboženské zkušenosti*; v této knize James definici explicitně formuluje jakožto nástroj pro lepší orientaci v komplexním fenoménu náboženství, aniž by popíral, že jiná perspektiva by mohla být stejně či více přínosná, jako ta jeho. James svou pozornost zaměřuje na náboženskou zkušenost jako specifické prožitky, přičemž cesta k porozumění náboženství vede skrze jejich interpretaci. Naopak náboženské instituce, rituály či teologie jsou až druhotné a představují zpracování těchto náboženských prožitků a nejsou proto pro studium náboženství tolik přínosné.

V knize dále nalezneme analýzu náboženských zkušeností, jež James klasifikuje do dvou opačných pólů: *zdravá mysl* a *nemocná duše*; každý akcentuje jinou polohu náboženských zkušeností, přičemž podle Jamese v mnoha nábožensky založených lidech převažuje jeden či druhý pól. James se dále pokouší *náboženskost* význačných náboženských figur, myslitelů, spisovatelů a dalších veřejně známých osobností klasifikovat jako zdravou či – alespoň v jistém slova smyslu – nezdravou (příkladem *healthy mind* by byl básník Walt Whitman, příkladem *sick soul* Fjodor Michajlovič Dostojevskij). Lze tedy říci, že James na náboženství nahlíží psychologickou (či dokonce psychoterapeutickou) optikou, která má pomoci najít podobnosti mezi některými významnými náboženskými osobnostmi a dalšími mysliteli, a také vysvětlit jejich prožívání, myšlení či jednání.

Pojetí pravdy v Jamesově pragmatismu

Přístup Williama Jamese k otázce pravdy je složitější a byl předmětem mnoha akademických debat, jež přesahují to, co se dá vyčíst z krátkého Úryvku IV z Jamesova díla *Pragmatismus: nové jméno pro staré způsoby myšlení*; pro potřeby SŠ výuky představuje i tento krátký exkurz hodnotný vhled do Jamesovy filosofie.

Myšlenky, jež jsou v jistém širokém slova smyslu užitečné, jsou pro Jamese pravdivé – resp. „pravdivé instrumentálně“. Přestože podobný přístup k pravdivosti přímo vybízí k protiargumentaci (Jak určíme kritérium užitečnosti? Je právě toto Jamesovo tvrzení užitečné, a proto pravdivé? Či se jedná o tvrzení absolutně platné – které se tím pádem samo vyvrací?), podíváme-li se na Jamesovo tvrzení z horizontu naší osobní zkušenosti, lze snadno pochopit, co má autor na mysli. Pragmatismus totiž vychází ze zásady, že teorie má být určena k praxi, či (jednoduše řečeno), že naše myšlenky jsou natolik hodnotné, nakolik je můžeme uvést v praktické použití. Člověk není pasivním pozorovatelem, ale je aktivním tvůrcem, jež přetváří své prostředí a formuje budoucnost v souladu se svými úmysly. Pravdivá je myšlenka, která nám pomůže vyřešit aktuální problém, zaujmout stanovisko, jež dlouhodobě zlepší náš život či myšlenky, jež nám pomůžou k lepšímu duševnímu zdraví. Pokud tedy například věřím v Boha a tato víra mi do života dodává pocit smyslu, řádu a vede mě ke šťastnému životu, James v takové víře nalézá pravdu.

V našich vlastních životech jsme otázkám, jež vyžadují odpověď *pravdivou* v Jamesově slova smyslu, vystavováni pravidelně a víme, že se vyznačují nezbytností na ně odpovědět, reagovat, jednat. Podobný, „existenciálně akutní“ pohled na pravdu stojí v ostrém kontrastu proti pojetí pravdy, jež vychází z Platónovy filosofie a jež se etablovalo v západním světě i vědě.

Mystika

Jako mystiku označujeme proudy v náboženském a filosofickém myšlení založené na osobním, vnitřním a intuitivním prožitku božství, transcendence či jednoty se světem. Mystické prožitky se často vyznačují vysokou emocionální intenzitou a pocitem ztráty vlastního individualismu či přímo pocitem splynutí s Bohem/božstvím/světem. Mystici

se často snaží rozdílnými technikami těchto prožitků dosáhnout, může se ale jednat o jednorázové události, které zásadně promění život člověka (např. ve smyslu cesty do Damašku sv. Pavla).

Mystice se ve svém díle věnoval i William James, který určuje čtyři klíčové charakteristiky mystické zkušenosti:

- 1) Nepopsatelnost: nemožnost tuto zkušenost vyjádřit slovy či běžným jazykem (to pak může vést mystiky ke snaze vyjádřit své zážitky básnicky či skrze jinou uměleckou tvorbu.
- 2) Osvícení: přestože se získané vědění nedá popsat, mystik získává určité povědomí o světě, kterým dříve nedisponoval.
- 3) Pasivita: ačkoli existují techniky, jež mají vést k vyvolání mystického zážitku, ten vždy přichází nikoliv z vůle mystika.
- 4) Pomíjivost: zážitky mohou být různě dlouhé, vždy ale přicházejí a odcházejí.

Autoři, kteří se zabývají studiem mystiky, popisují, že mystická hnutí nalezneme v rozdílných náboženských a filosofických systémech; každá mystika se ale vyznačuje kulturními a místními specifiky. Mystické prvky nalezneme v indické kultuře, starověkém Řecku i Římě (např. v novoplatonismu), židovství (kabala) či křesťanství (kde je jedním z nejznámějších představitelů mistr Eckhart).

Náboženská zkušenost u Rudolfa Otta

Rudolf Otto (1869–1937), německý teolog a religionista, se ve svém pohledu na náboženství v mnohém blíží Jamesovi. Podle Otta je základem náboženství **posvátno**, které „žije ve všech náboženstvích, tvoří to přímo jejich jádro a bez toho není náboženství náboženstvím“ (Otto 1998, s. 21). Náboženství je pak v Ottově pojetí *vztah člověka k posvátnému*.

Lidská zkušenost s posvátnem (na níž se soustředí Otto i James) může mít různorodé podoby, ve většině případů v lidech ale zanechává hlubokou stopu a vede je k reflexi prožitých zkušeností a snaze své setkání s posvátnem určitým způsobem vyjádřit a předat je ostatním. Mezi nejběžnější zkušenosti řadí zkušenost tajemné hrůzy i fascinace

(*mysterium tremendum et fascinans*), při kterém lidé mají pocit, že jsou ničím v porovnání s posvátným, s nímž se setkali. Rozdílní lidé mají nicméně rozdílné zkušenosti a tyto odlišnosti pak vedou k tomu, že různé doby a různé kultury hovoří o posvátnu rozličnými způsoby: zkušenost posvátna tak může být vyjádřena v mýtech a náboženských příbězích, v rituálu, v umění apod. Protože jsou tyto výtvořiny zasazeny vždy v daném historickém a kulturním kontextu, porozumět jim mohou lépe lidé z daného času a místa než někdo oběma těmito kontextům vzdálený. Zároveň tyto rozmanité pokusy o předání zkušenosti posvátna dalším lidem pak v čase žijí vlastním životem, zanikají, mění se či prochází určitým vývojem; může se proto stát, že některé z nich se stanou hůře srozumitelné i pro příslušníky kultury, z níž původně pocházejí. V jádru všech těchto výpovědí je však vždy odkaz na posvátno jako kategorii *sui generis*.

Zkušenost posvátna je pak klíčem k pochopení nejen náboženství, ale i k plnému porozumění Ottově teorii náboženství. Otto jednu z prvních kapitol knihy uvádí slovy: „Vzpomeňme si na chvíli silného a pokud možno jednostranného náboženského vzrušení. Kdo toho není schopen nebo takový pocit nikdy nezažil, nechť prosím dále nečte,“ (Otto, *Posvátno*, s. 23) z čehož poté vyplývá i výzva namířená opačným směrem: pokud čtenář měl takový zážitek, o němž Otto hovoří, nechť se nyní své rozumění posvátnu snaží vztáhnout k různým výpovědím o něm a posoudit, do jaké míry dané výpovědi rezonují s jeho vlastním pohledem. Ottova teorie má tedy ambice vypovídat o všech jevech, které označujeme jako náboženské, a jeho měřítko má fungovat jako transkulturní nástroj porozumění rozličným náboženským jevům.

Pragmatismus a relativismus: sofisté

Pod označením sofista rozumíme učitele moudrosti ze starověkého Řecka. Sofisté byli za svou činnost placeni, za svými klienty cestovali a jejich hlavní doménou byla rétorika, jež měla velkou váhu například pro občany demokratických polis. Sofisté byli kritizováni Sókratem, Platónem i velkou částí západní filosofické tradice, mj. právě pro jejich postoj k otázce *pravdy*. Kvůli jeho filosofickému relativismu i postoji k bohům (o jejichž existenci nemůže tvrdit nic, neboť ji nelze ani potvrdit, ani vyvrátit) je pravděpodobně

nejznámějším sofistou Prótagorás, jež svůj pohled na pravdu vyjádřil ve větě: „Mírou všech věcí je člověk, jsoucích, že jsou, nejsoucích, že nejsou.“

Podle Prótagory tedy nikdy nemůžeme dosáhnout objektivní pravdy, neboť veškeré výpovědi se odehrávají z perspektivy konkrétního člověka. Výrok bývá chybně interpretován ve stylu „stejně nikdy na pravdu nepřijdeme, všechno je relativní“, ačkoli říká něco mnohem komplexnějšího: lidské výpovědi o existenci či neexistenci mají stejnou výpovědní hodnotu. A tak, půjdeme-li v interpretaci ještě o něco dále, můžeme zde nalézt i zárodky Kantovy teorie poznání, v níž Kant tvrdí, že jakožto lidé nemůžeme nikdy poznat *věci o sobě*.

Prótagorův pohled může mít také důsledky etické – co je dobré pro mě, není nutně dobré pro druhého – jež je možné vztáhnout zpět k Williamu Jamesovi a jeho pojetí pravdy.

Texty

Úryvek I:

„Jádrem náboženských zkušeností, podstatou, podle níž je koneckonců musíme posuzovati, musí být ten prvek nebo ta vlastnost, s kterými se nemůžeme setkat nikde jinde. A zajisté bude tato vlastnost nejzřejmější a bude ji nejspíše pozorovat v těch náboženských zkušenostech, které jsou co nejvíce jednostranné, do velké míry upřílišené a co nejprudčí.“

William James, *Druhy náboženské zkušenosti*, s. 44

Úryvek II:

„Náboženství tedy bude po mém přání znamenati city, skutky a zkušenosti jednotlivých lidí, v jejich osamocenosti, pokud si sami uvědomují svůj vztah k božstvu, ať za toto božstvo pokládají cokoliv.“

William James, *Druhy náboženské zkušenosti*, s. 31

Úryvek III:

„Princip čisté zkušenosti je také metodologickým postulátem. Ten říká, že nic nemůže být považováno za fakt kromě toho, co může být v daný čas někým zakoušeno; a každý aspekt takto zakoušeného faktu musí mít své dané místo v celku skutečnosti. Jinými slovy: vše skutečné musí být možné nějak zakusit a každá prožívaná věc musí být v tomto smyslu skutečná.“ William James, *Essays in radical empiricism*, s. 92

Úryvek IV:

„Každá myšlenka, jež je takzvaně nosná; každá myšlenka, jež nás úspěšně přenesse od jedné části naší zkušenosti k jiné, věci uspokojivě propojuje, dobře funguje, zjednoduší a ušetří práci, je do té míry pravdivá, pravdivá instrumentálně. Takový je *instrumentální* pohled na pravdu.“

William James, *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, s. 34

Úryvek V:

„Jádro všech náboženství tvoří posvátno, které je vlastní každému náboženství.

Náboženství je pak vztah člověka k posvátnému.“

Upravený citát dle Rudolf Otto, *Posvátno*, s. 20–21

Úryvek VI:

„Mírou všech věcí je člověk, jsoucích, že jsou, nejsoucích, že nejsou.“

Prótagorás, Zlomek B1

e) Definice v kontextu II: Dvojí definice Ivana O. Štampacha

OSNOVA A SHRNUÍ

Abstrakt:

V hodině je představeno téma definice náboženství skrze dvě definice českého religionisty a teologa Ivana O. Štampacha. První vymezení pochází z jeho publikace *Malý přehled náboženství* (1992) a autor v něm hovoří z pozice teologa; toto vymezení je zasazeno do kontextu doby raných devadesátých let a následně srovnáno s vymezením druhým, jež pochází z jeho *Přehledu religionistiky* (2008), kde již hovoří z pozice této vědy. Studenti poté reflektují a hodnotí obě vymezení náboženství a uvědomí si vlivy, jež stojí za na první pohled neutrálními definicemi.

Cíle hodiny:

- Žáci si uvědomí problémy spojené s definicemi obecně.
- Žáci dokáží pracovat s odbornými texty a vzájemně je porovnat.
- Žáci jsou schopni popsat rozdíly mezi teologií a religionistikou.
- Žáci dokáží popsat vliv historických reálií na vědeckou činnost.
- Žáci se seznámí s přístupem Ivana O. Štampacha k definici náboženství.
- Žáci jsou schopni kritické reflexe odborného textu.

Harmonogram (45 minut):

1. Úvod: Definice náboženství / 3 minuty.
2. Práce s textem, dialogická metoda: První definice a její historický kontext / 12 minut.
3. Práce s textem, výklad: kontext vzniku definice / 5 minut.
4. Práce s textem, diskuze: Druhá definice náboženství / 10 minut.
5. Výklad: vztah Čechů k náboženství / 10 minut.
6. Závěr: reflexe problematiky definice náboženství / 5 minut.

Materiály a pomůcky:

- Texty;
- Tabule / Presentace.

Zdroje

Čapek, Karel. (1990) *Hovory s T. G. Masarykem*. Československý spisovatel.

ČSÚ. Sčítání 2021. <https://scitani.gov.cz/nabozenska-vira>

Halík, T. (2002). *Co je bez chvění, není pevné: labyrintem světa s vírou a pochybností*. NLN, Nakladatelství Lidové noviny.

Pals, D. L. (2015). *Osm teorií náboženství*. ExOriente.

Schön, J. (2012). *Občanský a společenskovědní základ. Náboženství*. Computer Media.

Štampach, I. O. (2008). *Přehled religionistiky*. Portál.

Štampach, I. O. (1992). *Malý přehled náboženství*. Státní pedagogické nakladatelství.

Underhill, E. (2004). *Mystika: podstata a cesta duchovního vědomí*. 1. vyd. Dybbuk.

Václavík, D. (2010). *Náboženství a moderní česká společnost*. Grada.

Václavík, D. (2007). *Sociologie nových náboženských hnutí*. Malvern.

Werner, K. (2008). *Náboženské tradice Asie. 2, Jihovýchodní Asie, Čína, Korea a Japonsko* (2., rozš. a zrev. vyd). CAD Press.

PRŮBĚH HODINY

1. Úvod: Definice náboženství / 3 minuty

Učitel představí žákům téma hodiny: definici náboženství. Může upozornit na fakt, že se jedná o komplikované a v religionistice často řešené téma (čímž bude již určitým způsobem směřovat jejich očekávání), do kterého budou žáci jen stručně uvedeni skrze přístup Ivana O. Štampacha.

2. Práce s textem, dialogická metoda: První definice a její historický kontext / 12 minut

Žákům je předložena první definice náboženství s autorovým komentářem (Úryvek I).

Učitel nechá žáky text přečíst a napíše na tabuli otázky k úryvku:

- Co je klíčovým prvkem náboženství podle Ivana O. Štampacha?
- Jaké podoby má tento prvek v různých světových náboženství?
- Jak lidé mohou vztah, o kterém Štampach hovoří, vyjadřovat?
- Souhlasíte se Štampachem?

Otázky mohou studenti zpracovat individuálně či ve skupinách, podle uvážení učitele.

Učitel nechá žákům dostatečný čas na vypracování a poté dialogickou metodou zjistí žákovské odpovědi. Dovést by je měl zhruba k následující podobě odpovědí

- Klíčovou součástí náboženství je transcendentní skutečnost (v případě potřeby zde učitel pojem vyjasní).
- Bůh v monoteistických náboženství, bohové v řeckém polyteismu, *kami* v japonském šintó apod.
- Štampach má na mysli kulturou a individualitou podmíněné odpovědi na setkání s transcencí, tedy to, že každá kultura v tomto pojetí reaguje jinak na jednu stejnou skutečnost.
- Při poslední odpovědi by měl učitel zmínit i Štampachovu křesťanskou víru a fakt, že se jedná o teologa, učitel vyjasní rozdíl mezi teologií a religionistikou.

Učitel dá žákům příležitost vyjádřit svůj názor a v případě zájmu i konfrontovat rozdílné pohledy v diskuzi.

3. Práce s textem, výklad: kontext vzniku definice / 5 minut

Učitel se zeptá žáků, proč může být rok 1992, kdy byla tato definice publikována, důležitý pro její vyznění. Ať už žáci poukáží na nedávnou změnu politického režimu a změnu postoje státu k náboženství či nikoliv, učitel žákům předloží Úryvek II a skrze jeho interpretaci upozorní na historická fakta. Učitel následně shrne, že na formulaci dané definice se pravděpodobně podepsalo jak osobní přesvědčení (a případně i odborné zaměření teologa) Štampacha, tak dobový kontext.

4. Práce s textem, diskuze: Druhá definice náboženství / 10 minut

Učitel žákům předloží druhou Štampachovu definici (Úryvek III) a zadá jim její srovnání s definicí předchozí. Poté učitel nechá prostor žákům, kteří by v diskuzi nad rozdíly měli být schopni:

- Popsat rozdíly mezi první a druhou definicí.
- Formulovat metodologický posun, ke kterému mezi definicemi dochází.
- Vztáhnout tento posun k rozdílu mezi teologií a religionistikou.

Učitel dále do diskuze vznesse některé z následujících otázek:

- Preferujete jednu z probíraných definic? A případně proč?
- Líbí se vám daná definice náboženství? Můžeme ji použít na všechny náboženské systémy, které známe?
- Jste přesvědčení o existenci nějakých transcendentních skutečností? Pokud ano, rozeberte.
- A pokud ano, měli jste potřebu tento vztah nějak vyjádřit?

Na základě odpovědí může ještě směřovat další otázky na osobní pohled studentů na víru, náboženské praktiky či náboženství obecně. V případě dominance ateismu či nezájmu v odpovědích studentů může učitel také směřovat otázky tímto směrem, poslední otázkou do diskuze pak bude dotaz zaměřený na vztah Čechů k náboženství; formulovaný například:

- Jaké postoje mají Češi k náboženství a proč?

5. Výklad: vztah Čechů k náboženství / 10 minut

V návaznosti na předchozí diskuzi a dotazy pak učitel přejde k výkladu o postoji Čechů k náboženství. Výklad může prokládat specifickými dotazy a měly by v něm zaznít alespoň některé z následujících bodů:

- Statistiky o české religiozitě.
- Historické faktory ovlivňující vztah Čechů ke katolické církvi a náboženským institucím obecně.
- Oficiální postoje k náboženství v ČSSR.
- Osobní náboženství jako Masarykem preferovaná alternativa k náboženským institucím (možno doprovodit i krátkým textem, viz Úryvek IV).
- Současná česká religiozita: Halíkův *něcismus* a víra v transcendentní skutečnosti mimo kontext běžně chápaný jako náboženský.

Smyslem výkladu je i to, aby si žáci uvědomili, že o náboženství nemusíme hovořit jen v souvislosti s pevně vymezenými institucemi a kategoriemi, ale můžeme hovořit také o osobním přesvědčení či partikulárních názorech a jevech (duchovnost, věštci, horoskopy apod.).

Po výkladu učitel shrne jeho hlavní body a dá žákům prostor pro případné dotazy.

6. Závěr: reflexe problematiky definice náboženství / 5 minut

Na základě předchozího výkladu se učitel vrátí k probraným definicím náboženství a opět je vztáhne ke kontextu osobnosti autora a historických reálií českých zemí. Poukáže také na to, že definice jsou vždy podmíněny dobovým kontextem, vědeckou optikou a osobními preferencemi autora (na příkladu prvního vymezení Štampacha tím je snaha vrátit náboženství status, který mu byl přisuzován za doby socialistického režimu). Učitel poukáže na otázku, zdali historický kontext a dějinné zkušenosti neovlivňují i postoje studentů k náboženství a dá prostor k diskuzi.

TEORIE A MATERIÁLY

Ivan O. Štampach

Narozen v roce 1946, český religionista a teolog Ivan O. Štampach vystudoval učitelství a tajně i teologii (jejíž studium bylo potvrzeno po roce 1990). Po revoluci působil na několika vysokých a vyšších odborných školách jako přednášející, mj. na katedře religionistiky na Univerzitě Pardubice či na Evangelické teologické fakultě Univerzity Karlovy. V současnosti se Štampach věnuje akademické činnosti a zaměřuje se na vzájemné vztahy mezi náboženskými směry a systémy, dále také na vztah náboženství a sekularismu či na současnou spiritualitu.

Štampach formuluje definici nejprve v knize *Malý přehled náboženství* (1992), v níž je patrný fakt, že autor je věřícím křesťanem; náboženství je vymezeno jako „reálný, životní, osobní vztah člověka k transcendentní skutečnosti“ a doprovodný komentář k definici opakovaně říká, že „skutečnost, která člověka přesahuje, opravdu existuje bez ohledu na to, že si o ní člověk může tvořit různé pojmy nebo představy. Nejde tedy jen o vztah k jeho vlastní myšlence, nýbrž o vztah k něčemu, co doopravdy je“. Štampach tedy postuluje předmět náboženství jako neoddiskutovatelný fakt lidské existence.

Důležitou roli zde hraje historický kontext: kniha vychází v roce 1992, pouze pár let po Sametové revoluci a opuštění ateismu jakožto oficiální ideologie na státní úrovni. V knize proto nalezneme i autorův záměr vymezit se proti postojům předchozího režimu a pokusit se vrátit náboženství legitimitu, kterou se mu předchozí vládnoucí ideologie snažila odebrat.

Ve Štampachově díle později dochází k metodologickému posunu. V jeho *Přehledu religionistiky* (2008) už je definice představena ve stručnější podobě: „Náboženství je vztah člověka k transcendentní skutečnosti“ a autor dále upozorňuje, že religionistika vnímá vztah primárně jednosměrně, aniž by to vylučovalo jeho reálnou vzájemnost – ta už je pak ale předmětem teologie. Štampach také dodává, že religionistika „zůstává neutrální co do ontologického statusu transcendentní skutečnosti“ a subjektivní povaha náboženství je pak autorem ještě několikrát zdůrazněna, neboť přestože je náboženství často spojeno se sociálními strukturami, vztahovost se týká především jednotlivých lidí a toho, jak transcendentní skutečnosti racionálně i emocionálně zažívají a chápou.

Teologie a religionistika

Tyto dvě vědy bývají často zaměňovány a je důležité, aby žáci dokázali popsat základní rozdíly. Teologie je věda, předmětem jejíhož studia je *Bůh* – hovoříme zde především o teologii křesťanské, můžeme ale hovořit o teologii v židovství či náboženství starověkého Řecka (pak by pochopitelně předmětem studia byl nikoli *Bůh*, ale *bohové*).

Religionistika je pak vědou, která studuje náboženství; o tom můžeme uvažovat v jednotném čísle (náboženství jakožto lidská odpověď na Zjevení, posvátno či božství) či v množném čísle (studium rozdílných náboženství v různých kulturách a historických epochách). Religionistika pro své studium využívá mnoho dalších věd (například psychologii, sociologii, filosofii či antropologii) a často platí, že se nevyjadřuje o ne/pravdivosti dané náboženské zvěsti (byť i mezi religionisty nalezneme takové výjimky).

Obě vědy se tedy v mnohém mohou potkávat, základní zaměření jejich studia je ale jiné a oproti teologii je záběr religionistiky širší a často pracuje s komparací jednotlivých náboženských fenoménů.

Transcendentní skutečnost jako klíčový prvek náboženství

Při úvahách o podstatě náboženství došlo mnoho badatelů k závěru, že všem je společný zájem o Boha či bohy, neboť jim je věnována pozornost v monoteistických i polyteistických náboženstvích (odtud také tyto pojmy). Při komparaci s mimoevropskými kulturami ale řada badatelů musela uznat, že jevy, jež u těchto kultur nalézáme, nekorespondují se západní představou o bozích; příkladem může být například japonský koncept *kami*, pod který sice běžně spadají entity, jež bychom mohli označit jako božstva, řadíme tam také i místa a přírodní jevy jako stromy, vodopády apod. Koncept *kami* je totiž mnohem širší, než naše představa božství a tak je hledání paralel poměrně zrádné. Řada badatelů proto hledala jiné, obecnější vymezení a například E. B. Tylor tak náboženství definoval jako „víru v duchovní bytosti.“ Štampach pak patří k religionistům, kteří preferují pojem *transcendentní*, tedy rozumovou i smyslovou zkušenost překračující; tento pojem je obecnější a vyjadřuje také nepostižitelnost a nevyjádřitelnost Boha či božství, jež je součástí západní teologické

tradice. Podobné chápání společné esence a zaměření všech náboženství pak představuje poměrně silný proud v religionistice.

Výše uvedený přístup k definování náboženství byl ale často kritizován jinými autory, kteří se zaměřovali na mimoevropské kultury a neteistická náboženství. Pokud výše uvedeným způsobem například vymežíme buddhismus, opomíjíme fakt, že víra v bohy je jen malou a nikoli nutnou součástí buddhistické nauky. Jiní badatelé upozorňují také na judaismus, ve kterém je hlavní důraz běžně položen na *ortopraxi*, dodržování specifických pravidel a úkonů. Autoři, kteří reprezentují tento přístup v religionistice, náboženskou nauku i praxi často viděli v kontextu jiných společenských daností, které tradičně za náboženské nepovažujeme, a věnují se tomu, jakou funkci tyto náboženské fenomény mají. Badatelé jako Émile Durkheim či Mircea Eliade také často poukazují na propojení jednotlivých kategorií naší kultury a problematizují „vyjmutí“ náboženství z jiných kontextů, neboť vytvoření takových mantinelů nám může bránit porozumění náboženství ve všech jeho formách.

Postoje k náboženství v české společnosti

Česká republika bývá často zmiňována jako jeden z nejvíce nábožensky „chladných“ evropských států; přestože v posledním sčítání lidu byla odpověď na otázku po náboženství nepovinná, data jasně vypovídají o faktu, že k církvím a jiným náboženským společnostem se v ČR hlásí stále méně lidí. Například při sčítání lidu, jež proběhlo v ČR roce 2021 „v odpovědi na náboženskou víru deklarovalo 18,7 % z těch, kteří otázku vyplnili, že jsou věřící a hlásí se k církvi nebo náboženské společnosti. Odpověď bez náboženské víry tvořila více než dvě třetiny (68,3 %) odpovědí. Vyplnění otázky na náboženskou víru bylo dobrovolné, nevyplněnou ji nechalo 30,1 % osob, při sčítání v roce 2011 to bylo 44,7 %.“ Taková čísla jsou v ostrém kontrastu s většinou evropských zemí, kde se k náboženské víře hlásí výrazně vyšší počet lidí.

Pokud bychom chtěli hledat historické důvody tohoto vztahu Čechů k náboženství či náboženským institucím, můžeme se zaměřit na několik bodů z naší minulosti:

- ČSR vzniká v roce 1918 vystoupením z Habsburské monarchie, jež byla po věky spjata s katolickou církví. V důsledku toho mnoho Čechů vystoupilo z katolické

církve a vstoupilo například do nově vzniklé Českobratrské církve evangelické, jejímž členem byl i první československý prezident

- T. G. Masaryk, jehož vliv na veřejné mínění byl nezměrný, preferoval osobní, filosofický či eklektický postoj k náboženství a víře, ačkoli byl sám členem Českobratrské církve
- Při tvorbě narativu našich dějin v době národního obrození i později (například historikem Františkem Palackým, v beletrizované podobě pak Aloisem Jiráskem) stáli často „ti správní“ Češi právě proti katolické církvi a silám s ní spjatými (například v době husitských válek). Podobné narativy přežívají v českém povědomí dodnes
- Součástí komunistické ideologie vládnoucí v ČSSR byl i ateismus a marxistická interpretace náboženství; tento fakt vedl k odsunutí náboženství do ústraní a dominanci materialistického chápání skutečnosti

Tyto faktory mohly hrát silnou roli ve formování vnitřních postojů Čechů k náboženství a jeho institucím i v devadesátých letech a svou roli sehrávají i nyní. Možná přesněji by ale bylo hovořit o nedůvěře či nezájmu vůči institucionalizovanému náboženství, neboť o náboženství můžeme v širším slova smyslu hovořit i z perspektivy osobního přesvědčení jednotlivých občanů ČR.

Někteří odborníci tak poukazují na to, že česká společnost se vykazuje poměrně silnou religiozitou, která se ale neprojevuje skrze náboženský mainstream a jeho instituce. Český religionista Tomáš Halík tak například přichází s pojmem *něcismus*, který má označovat široce sdílenou představu, že „je něco nad námi“, která ale není zakotvena v konkrétní náboženské tradici. Jiní autoři poukazují na vysokou popularitu New Age literatury, existenci mnoha nových náboženských hnutí či oblíbenost horoskopů jakožto jevů, které můžeme rovněž označit jako náboženské či alespoň para- či kryptonáboženské, neboť se také týkají přesvědčení a vztahu člověka k jisté transcendentní skutečnosti.

Texty

Úryvek I:

„Náboženství je reálný, životní, osobní vztah člověka k transcendentní skutečnosti... Častěji se bude jako základní a přesažná skutečnost charakterizovat příroda, jiný bude mluvit o zákonu, další o pravdě. Mluvit o Bohu je sice filosoficky přiměřené, ale respektujme různá pojetí a mluvíme o přesažné skutečnosti, či běžnou filosofickou mluvou o skutečnosti transcendentní.... Myšlenka o Bohu není pro všechny lidi snadná a samozřejmá, ale mnoho přemýšlejících lidí se jistě shodne na tom, že existuje cosi, co nás přesahuje a od čeho je vše odvozeno... [vztah k Bohu, resp. transcendentní skutečnosti je] reálný, životní a osobní. První slovo chce říci, že to není vztah fiktivní, že tedy skutečnost, která člověka přesahuje, opravdu existuje bez ohledu na to, že si o ní člověk může tvořit různé pojmy nebo představy. Nejde tedy jen o vztah k jeho vlastní myšlence, nýbrž o vztah k něčemu, co doopravdy je.“

Štampach, *Malý přehled náboženství*, s. 9–10

Úryvek II:

„Náboženstvím vykázal u nás v období osmdesátých let stalinistický a poststalinistický režim místo, které je snad dostatečně známé ... Jedním z následků tohoto působení jsou přezíravé a podezíravé postoje k náboženství. Horší ale je, že mezi lidmi vládne o všem, co se týče náboženství, hluboká nevědomost ... musíme konstatovat, že dokonce i studijní příručky a různé ‚ateistické‘, ba i encyklopedické slovníky obsahovaly vedle přísných soudů i věcných chyb.“

Štampach, *Malý přehled náboženství*, s. 7

Úryvek III:

„Náboženství je vztah člověka k transcendentní skutečnosti... Zde je nutno potvrdit, že religionistika zůstává neutrální co do ontologického statusu transcendentní skutečnosti. Chce pouze uznat za náboženský takový vztah, který svůj protipól chápe jako transcendentní. Může jít o transcendenci intencionální nebo reálnou.“

Štampach, *Přehled religionistiky*, s. 30–31

Úryvek IV

„Ve filozofii náboženství jsem jako konkrétista realistou: pozoruju různá náboženství všude na světě, študuju je a podle možnosti je srovnávám s náboženstvím křesťanských církví; ty znám nejlíp a sám jsem se v nich nábožensky vyvinul. Probrodil jsem se všemi možnými teoriemi náboženství, knihami teologů a vědců. Odmalička mi vrtalo hlavou, jak to, že jsou různé křesťanské konfese, a hleděl jsem je srovnávat – ten zájem mě neopustil podnes ... Náboženství je praktické, životní v hlubokém slova smyslu. Není dostatečně definováno svými dogmaty, ani obřady, ani svou historií, nýbrž pochopením své podstaty, a tou je vědomí závislosti člověka na božství, na Bohu; to znamená uvědomění lidské slabosti fyzické, duchovní i mravní – uvědomění jich a překonávání zároveň. Neboť náboženství je důvěrou a nadějí, nadějnost je podstatou náboženství.“

Masaryk o náboženství v Čapek, Karel. *Hovory s TGM*.

Příloha III: Přehled vybraných definic náboženství

V této příloze je obsažen krátký přehled definic, skrze které by mělo být možné proniknout do problematiky definic náboženství. Definice jsou rozdělené na základě dichotomie substantivismu – funkcionalismu popsané v prvním oddílu práce a většina z nich může být českému čtenáři známá. Definice v poslední kategorii pak tuto dichotomii překračují a poskytují komplexnější vymezení daného pojmu.

Substantivistické definice náboženství

Edward Burnett Tylor: „Náboženství je víra v duchovní bytosti.“

Rudolf Otto: „Posvátno, jež tvoří jádro všech náboženství, je kategorií *sui generis*; náboženství vzniká jako lidská reakce na setkání s posvátnem.“

Ivan Odilo Štampach: „Náboženství je reálný, životní, osobní vztah člověka k transcendentní skutečnosti.“

Funkcionalistické definice náboženství:

Karl Marx: „Náboženství je opium lidu.“

Sigmund Freud: „Náboženství je universální nutkavou neurózou.“

Émile Durkheim: „Náboženství je jednotný systém víry a praktik vztahujících se k posvátným věcem, to jest k věcem odtažitým a zakázaným; systém víry a praktik, které sjednocují všechny své přívržence v jediném morálním společenství nazývaném církev.“

Definice překračující dichotomii funkcionalismu / substantivismu:

Clifford Geertz: „Náboženství je systém symbolů, které v lidech ustavují silné, pronikavé a dlouhotrvající nálady a motivace tím, že formulují pojmy obecného řádu bytí a obdařují tyto pojmy takovým nádechem skutečnosti, že se tyto nálady a motivace zdají jedinečně realistické.“

Bruce Lincoln: „Náboženství je:

- 1) diskurz, jehož zaměření překračuje lidské, světské a kauzální a který si nárokuje podobně transcendentní status.
- 2) soubor praktik, jejichž cílem je vytvořit správný svět a/nebo správné lidské bytosti, a to na základě náboženského diskurzu, k němuž se tyto praktiky vztahují.
- 3) společenství, jehož členové vytváří své identity s odkazem na náboženský diskurz a jeho přidružené praktiky
- 4) Instituce, jež reguluje náboženský diskurz, praktiky a komunitu, zajišťuje jejich trvání a upravuje je dle nutnosti, zatímco současně trvá na jejich věčné platnosti a transcendentní hodnotě.“

Martin Southwold: „Přibližně tedy cokoli, co bychom nazvali náboženstvím, musí mít alespoň některé z následujících rysů:

- 1) Centrální zájem o božské bytosti a vztah lidí k nim.
- 2) Dichotomie prvků světa na posvátné a profánní a centrální zájem o prvky posvátné.
- 3) Směřování ke spáse v protikladu k běžným podmínkám pozemské existence.
- 4) Rituální praktiky.
- 5) Přesvědčení, která nejsou logicky či empiricky prokazatelná a nejsou ani pravděpodobná...
- 6) Etický kodex podporovaný těmito přesvědčeními.
- 7) Nadpřirozené sankce za porušení tohoto kodexu.
- 8) Mytologie.
- 9) Sběrka posvátných spisů nebo podobně vysoce hodnocená ústní tradice.
- 10) Kněžství nebo podobně specializovaná náboženská elita.
- 11) Spojení s morální komunitou.
- 12) Spojení s etnickou nebo podobnou skupinou.“