

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Pedagogika



Autoreferát: teze 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

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. Mezi důvody jejího vzniku patří fakt, že v současné religionistice neexistuje konsenzus nad tím, jak náboženství definovat, stejně jako to, že současné kurikulární dokumenty nabízí jen přibližnou představu, jak blok *religionistiky* vyučovat, a co by mělo být cílem této výuky.

Pro naplnění cílů práce byly vymezeny tři výzkumné otázky, jež také odpovídají rozdělení práce na tři oddíly. První dvě otázky mapují problematiku definice náboženství a výuky religionistiky na gymnáziích:

- Proč je pojem *náboženství* obtížně vymežitelný 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?

A po zodpovězení těchto otázek práce také dospívá k odpovědi na závěrečnou 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?

Každý z oddílů práce je uveden obecněji zaměřenou kapitolou poskytující úvod do daného tématu a přehled klíčových pramenů. Následující kapitoly pak systematicky probírají výše uvedené otázky. Struktura disertační práce rovněž volně vychází ze základních otázek oborové didaktiky v díle Jonase Pfistera¹ a pokouší se jak o zmapování problematiky vážící se k tématu, tak o poskytnutí teoretických základů pro výuku tohoto tématu i religionistiky obecně. Ilustraci teoretických závěrů pak představuje příloha, v níž

¹ Cílem oborových didaktik podle Pfistera je zodpovězení otázek: 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 a 4) jak dosažení cílů ověřovat. (Pfister 2010, s. 105, citace dle překladu Petry Šebešové 2017b, s. 1).

je obsažen návrh učebnicového textu a pět modelových hodin na téma definice náboženství.

Rozdílným cílům jednotlivých částí práce odpovídají i odlišné metody, kterými jsou první dvě otázky probírány. První oddíl, v němž je probírána definice náboženství, tuto problematiku přibližuje optikou religionisty Williama E. Arnala, jenž klasifikuje definice náboženství do dvou široce pojatých skupin; Arnalovo rozdělení je následně aplikováno na definice, jež lze nalézt v učebnicích filosofie a religionistiky a dalších vzdělávacích materiálech k tomuto tématu. Druhý oddíl je primárně zaměřen na důkladnou analýzu kurikulárních dokumentů, především *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia*, jenž je probírán v souvislosti s obecnějšími úvahami o povaze a smyslu vzdělávání (např. Liessmann 2008, 2015; Nietzsche 2005; Vattimo 2013; Lorenzová 2016; Strouhal 2013; Šíp 2020). Závěrečný oddíl z metodologického hlediska představuje určitou syntézu dílčích závěrů vzešlých ze studia pramenů diskutovaných v předcházejících kapitolách a navrhuje konkrétní postupy, jak naplnit cíle formulované v předchozí části práce, přičemž je čerpáno i z autorů řazených do konstruktivistické pedagogiky (Tonucci 1991; Bruner 1991, 1996), kritické pedagogiky (Freire 1986) a literatury zaměřující se na prekoncepty a práci se složitými pojmy (viz např. Bertrand 1998; Bachelard 2007, 2017; Wittgenstein 2019).

První část disertační práce uchopuje problematiku definování náboženství dichotomií Williama E. Arnala,² jež rozděluje definice do širokých skupin definic substantivistických a funkcionalistických. Typické prvky definic Arnal vymezuje dle níže uvedeného schématu:

² Arnalovo rozlišení jsem mírně upravil 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 Daniel L. Pals užívá rozlišení substantivistických i funkcionalistických teorií náboženství, aby zeširoka uvedl přístupy k náboženství, o kterých ve své knize hovoří (Pals 2015, s. 30–32). Arnalovu dichotomii v práci užívám jako nástroj umožňující lepší orientaci v problematice a způsob, jakým nahlížet definice náboženství v analyzovaných materiálech v závěru kapitoly.

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, Bohem 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 může bránit porozumění náboženství ve všech jeho formách.

Vybrané vzdělávací materiály pak vykazují tendenci k preferenci definic vyznačujících se substantivistickými prvky; 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, a funkcionalistické aspekty jsou tak v definicích spíše upozaděny. Lze ale konstatovat, že v přístupu k definici se vzdělávací materiály dosti liší a nabízí na ni spíše jednodušší pohled; výjimkou je pouze příručka Charity ČR *Žijeme spolu, mluvíme spolu?*, v níž je otázka definice probírána komplexněji, autoři nabízí několik rozdílných přístupů k vymezení náboženství a přiznávají obtíže, jež se k tématu váží.

Druhá část disertační práce je věnována analýze *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (dále jen RVP-G) a dalších kurikulárních dokumentů, obecnějším úvahám o smyslu vzdělávání a reflexím paradigmatu postmoderní situace ve vzdělávání. RVP-G se religionistice věnuje primárně ve vymezení *očekávaných výstupů a učiva*; dále v části věnované *průřezovým tématům* a souvisí také s *klíčovými kompetencemi*, jež mají být integrální součástí výuky všech předmětů.

RVP-G religionistiku řadí do společného bloku *Úvod do filosofie a religionistiky*, což silně implikuje, že v očích jeho autorů tedy religionistika měla 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 je zmíněn pojem *víra* 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 i s negativními jevy.

Průřezová témata akcentují 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. Náboženství je i zde prezentováno jako potenciální zdroj sváru, ať už v podobě náboženských konfliktů, diskriminace či nesnášenlivosti.

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 disertační práci je nabídnuto několik možných postojů ke koncepci klíčových kompetencí včetně návrhu kompetencí vybraných na základě kritérií udávaných samotným RVP-G. Jak však také vyplývá z analýzy v tomto oddílu, povaha klíčových kompetencí je značně problematická, a je proto podstatnou otázkou, mají-li didaktiky vůbec tuto koncepci brát vážně.

Akcent na diverzitu a toleranci (mj. jako prevenci negativních jevů k náboženství se vážících) nalezneme i v evropských textech věnujících se didaktice religionistiky. Žáci by měli mít přístup k nekonfesijní výuce náboženství, k níž se váže i nárok na nestranný, vyvážený, kontextuální a pluralitní přístup k danému předmětu, který vede k interkulturnímu porozumění a informovanosti žáků (Pépin 2009, s. 55–56). A přestože v evropských zemích neexistuje jednotný přístup, jak téma náboženství uchopit, je žádoucí, aby učitelé při výuce náboženství hledali rovnováhu mezi založením v akademické religionistice na straně jedné a přizpůsobením didaktiky kontextu země či prostředí, ve kterém vzniká, na straně druhé. První zmíněná maxima nutně znamená nekonfesijní a sekulární přístup, neboť jen ten nejlépe reprezentuje akademický přístup

k předmětu náboženství (Alberts 2008, 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 „fakta o světových náboženstvích“ v momentě, kdy mezi odborníky neexistuje konsenzus, je-li možné hovořit o „světových náboženstvích“ či dokonce „náboženství“ (Ibidem, s. 319).

Zdůraznění *diverzity* a *problematizace* pak souvisí i s postmoderními trendy v pedagogice. Oproti obecnému se cení jedinečné, oproti jednoznačnému se cení komplexní a oproti danosti je oceňována otevřenost. Pro vědu o vzdělávání 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 projevuje i přizpůsobením metod zkoumání povaze analyzovaných jevů či otevřenosti k více rozdílným výukovým postupům. Cílem je před žáky postavit složitý obraz světa, jenž zdůrazňuje i jinakost interpretačních úhlů, které k němu můžeme zaujmout, kulturní diverzitu a jinakost (Ibidem, s. 96–97). Jedním z úkolů školy v této situaci pak je „poskytnout žákům nástroje potřebné k tomu, aby se začali orientovat v situaci všeobecného zmatení pojmů a jejich četných derivací“ (Strouhal 2017 s. 73). 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.

Na základě analýzy cílů výuky religionistiky pak v práci postulují tři maximy, jež by při výuce pojmu náboženství měly být přítomné 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.

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. Jaké konkrétní kroky tedy při výuce tohoto tématu podniknout?

Východiskem pro výuku definování náboženství by měla být vlastní zkušenost: každý z gymnaziálních žáků si už pod pojmem náboženství dokáže něco představit, má s ním spojené další koncepty, názory, emoce či vzpomínky. 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. Takové žákovské rozumění by pak mělo být problematizováno poukazem na pluralitu, která je pojmu náboženství vlastní.

Pluralita se primárně týká šíře jevů, které k náboženství vztahujeme, ať už se jedná o určitou víru, praktiky, normy, instituce či společenské struktury. Zdůraznění této plurality zabrání tomu, aby žáci o náboženství získali zjednodušenou představu, a naopak povede k uvědomění si šíře lidské zkušenosti, jež se náboženství může dotýkat. Pluralita se ale může týkat i samotných definic náboženství a teoretických přístupů k tomuto fenoménu. Každá z definic náboženství 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. Zdůraznění těchto aspektů může žáky dobře uvést do problematiky definice a rovněž je vést k uvědomění si i těchto dimenzí, které se k pojmu náboženství váží.

Problematizace zde proto získává ještě další rozměr: to, že o tématu definování náboženství je nutné uvažovat jako o *problému*. Namísto konvergentní „správné“ definice náboženství je třeba hledat divergentní řešení problému – redefinováním toho, co mohou definice být. Ve výuce by tedy měla být přítomna i rezonance mezi povahou učiva a způsobem jeho výuky. Náboženství je pojem široký a je mu tedy vlastní potenciál, jenž sdílí mnoho zastřešujících pojmů: demonstrovat nepevné hranice mezi jevy, jež se pokoušíme vymežit. Pod pojem náboženství tak řadíme širokou škálu jevů, jež vztahujeme i k jiným oblastem života; tato pluralita pak může poukazovat za hranice žákova epistemologického profilu, 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 poznání je pak možné uchopit tuto komplexní látku způsobem, který je přiměřený nejen samotné látce, ale i nárokům, které by na žáky měly být kladeny.

Možnou cestou k naplnění tohoto cíle je polytetická definice náboženství vycházející z koncepce *rodových podobností* Ludwiga Wittgensteina. *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 jednotlivé elementy, které tvoří naše chápání tohoto pojmu, aniž bychom přisuzovali jednomu či více prvkům výsostné postavení. V hodinách by pak učitelé mohli pracovat s polytetickými definicemi, jež žáci sami vytvoří, a vztáhnout je k obdobným vymezením etablovaných religionistů. Podobný přístup k definování náboženství je v souladu s výše

stanovenými imperativy a zároveň propojuje toto téma s širšími otázkami metodologie společenských věd. Proto je i tomuto přístupu věnován největší prostor v přílohách k práci, přestože nabízejí i jiné přístupy, jimiž je možné naplnit imperativy *problematizace, plurality a rezonance*.

Na úplném závěru disertační práce se nacházejí tyto přílohy, jež ilustrují praktickou aplikaci jejích teoretických závěrů. V Příloze I je představen návrh učebnicového textu, jenž pracuje s Wittgensteinovou koncepcí *rodových podobností* a definicí náboženství Martina Southwolda³ a který 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, rovněž zaměřených na otázku definování náboženství se zohledněním stanovených imperativů. V modelových hodinách se pracuje s koncepcí *rodových podobností*, kontextem, v němž jsou definice vytvářeny, pluralitou jevů, jež k náboženství vztahujeme, i žakovským předporozuměním. Příloha III pak obsahuje stručný přehled vybraných definic náboženství vycházejících z typologie probírané v prvním oddílu.

Práce má také sloužit jako obecnější zamyšlení se nad tím, jak přistupovat k výuce komplexních pojmů a 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

³ Southwold náboženství vymezuje 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.“ (Southwold 1978, s. 370–371).

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 nejkomplexnějšímu 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.

Přehled základní literatury

- Alberts, W. (2008). Didactics of the Study of Religions. *Numen*, 55(2-3), 300–334.
- Antalík, D. (2005). *Jak srovnávat nesrovnatelné: strategie mezináboženské komparace*. OIKOYMENH.
- Arnal, W. E. (2000). Definition. In McCutcheon, R. T. & Braun, W. (eds.). *Guide to the Study of Religion*. Cassell, s. 21–34.
- 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.
- Banton (ed.). (1966) *Anthropological Approaches to the Study of Religion*. Tavistock.
- 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.
- 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. (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.
- Černá, Z. (2017). *Reflexe náboženství ve vzdělávání s důrazem na analýzu českých středoškolských materiálů*. Univerzita Pardubice.
- 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., Šimová, 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. (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.

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. (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.

Freire, P. (2022). *Pedagogika utlačovaných*. Neklid.

Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.

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).

- 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.
- 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.
- Ipser, O. (2004). Náboženství v učebnicích. *Dingir, časopis o současné náboženské scéně* 4, s. 142–143.
- James, W. (1930). *Druhy náboženské zkušenosti*. Melantrich 1930.
- 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.
- King, R. (2017). *Religion, theory, critique: Classic and contemporary approaches and methodologies*. Columbia University Press.
- Klíčové kompetence na gymnáziu*. (2008) VÚP.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. (2007). VÚP.
- Kratochvíl, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Herrmann.
- 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.

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.

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.

Lyotard, J. -F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Éditions de Minuit.

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.

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.

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

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

- 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.
- Průcha, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy: Problém vymezení 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>
- Saler, B. (1999). Family Resemblance and the Definition of Religion. *Historical Reflections / Réflexions Historiques*, 25(3), 391–404.
- Schilbrack, K. (2013). What Isn't Religion? *The Journal of Religion* 93(3), 291–318.
- Schön, J. (2012). *Občanský a společenskovědní 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.
- 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.
- Tonucci, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- 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.
- Vido, Roman. (2003). K definici náboženství v sociálních vědách. *Religio: revue pro religionistiku* 11(2), 259–274.

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.

Weber, M. (2009). *Metodologie, sociologie a politika*. OIKOYMENH.

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

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 2. 6. 2010.