



Diplomová práce

Výchova ke kulturní a náboženské toleranci v hodinách občanské výchovy na základní škole.

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2.
stupeň základních škol

Studijní obory:

Dějepis
Základy společenských věd

Autor práce:

Bc. Tomáš Zeman

Vedoucí práce:

PhDr. Veronika Frantová, Ph.D.
Katedra filosofie

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Výchova ke kulturní a náboženské toleranci v hodinách občanské výchovy na základní škole.

<i>Jméno a příjmení:</i>	Bc. Tomáš Zeman
<i>Osobní číslo:</i>	P20000785
<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Dějepis Základy společenských věd
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra filosofie
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cílem této práce je navrhnout konkrétní způsoby aplikace metod výchovy k toleranci v hodinách občanské výchovy na základní škole s důrazem na zmírnění islamofobních projevů. Předběžná osnova práce: 1) zdůvodnění potřeby zpracování tohoto tématu 2) Vymezení pojmů (xenofobie, islamofobie, islamofobie v ČR, islamofobie v českých médiích a na sociálních sítích, islamofobie mezi žáky na ZŠ) 3) Metody výchovy k toleranci (výchova k toleranci a RVP, příklady výzkumů, příklady metod výchovy k toleranci na ZŠ) 4) Praktická část (výuka občanské výchovy na ZŠ, diskuze se žáky na aktuální témata, multimediální pomůcky, konkrétní příklady vyučovacích hodin)

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce: elektronická

Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

Černý, Karel (ed.). 2015. Nad Evropou půlměsíc: Muslimové v Česku a západních společnostech. Praha: Karolinum. Esposito, L. John; Kalin, Ibrahim (edts.). 2011. Islamophobia : the challenge of pluralism in the 21st century. New York : Oxford University Press, 2011. Havlíček, Jakub. 2018. Rámcové vzdělávací programy a paradigma světových náboženství. In: Orbis Scholae, vol. 12, No. 1, str. 51 ? 67. Praha: Karolinum. Ostřanský, Bronislav (ed.). 2017. Islamofobie po česku: Český odpor vůči islámu, jeho východiska, projevy, souvislosti, přesahy i paradoxy. Praha: Vyšehrad. Průcha, Jan. 2006. Multikulturní výchova. Praha: Triton. Šišková, Tatjana (ed.). 2008. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál.

Vedoucí práce:

PhDr. Veronika Frantová, Ph.D.

Katedra filosofie

Datum zadání práce:

10. prosince 2021

Předpokládaný termín odevzdání: 30. června 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracoval samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědom toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědom následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Děkuji především PhDr. Veronice Frantové, Ph.D. za odborné vedení práce, podnětné připomínky a vstřícný přístup. Dále děkuji své ženě a synovi za podporu a trpělivost.

Anotace

Tato práce se zabývá problematikou multikulturní výchovy v hodinách občanské výchovy na základní škole, se zaměřením na prevenci před islamofobními projevy v české společnosti. První část vymezuje základní pojmy a poskytuje úvod do problematiky islamofobie v české společnosti a multikulturní výchovy na českých základních školách. V druhé části jsou předloženy příklady konkrétních vyučovacích hodin, které vedou žactvo k větší kulturní a náboženské toleranci.

Klíčová slova

multikulturní výchova, občanská výchova, kultura, předsudek, výchova k toleranci, islamofobie

Annotation

This diploma thesis deals with the issue of multicultural education in civics classes at elementary school, with a focus on preventing Islamophobic expressions in Czech society. The first part defines basic terms and provides an introduction to the issue of Islamophobia in Czech society and multicultural education in Czech primary schools. The second part presents examples of concrete lessons that lead students to greater cultural and religious tolerance.

Key words

multicultural education, civics classes, culture, prejudice, education of tolerance, islamophobia

Obsah

Úvod.....	10
1 Vymezení základních pojmů.....	11
1.1 Kultura	11
1.2 Předsudky a stereotypy	12
1.3 Xenofobie a islamofobie	13
1.4 Konspirační teorie, dezinformace a hoaxy	14
2 Muslimové.....	14
2.1 Islám a muslimové	14
2.2 Islám v České republice	15
3 Islamofobie v České republice.....	16
3.1 Historické prameny islamofobie.....	16
3.2 Strach Čechů z islámu	17
3.2.1 Islamofobie v médiích	19
3.2.2 Češi v očích muslimů	22
3.2.3 Islamofobie mezi studenty	23
4 Výchova k toleranci ve školním prostředí	24
4.1 Dospívající v globalizovaném světě	24
4.2 Problematika dichotomie „my“ a „oni“	25
5 Multikulturní výchova	26
5.1 Cíle multikulturní výchovy	27
5.2 Metoda kritického myšlení.....	27
5.2.1 Rozvíjení kritického myšlení	28
5.2.2 Třífázový model učení v učení ke kritickému myšlení.....	28
5.2.3 Metoda I.N.S.E.R.T.....	29
5.3 Mediální gramotnost	30
5.4 Didaktické hry	32
5.5 Multikulturní výchova v České republice	33
5.5.1 Multikulturní výchova ve školském kurikulu.....	33
5.5.2 Výchova ke kulturní a náboženské toleranci v RVP ZV	34
5.5.3 Problematika multikulturní výchovy v české společnosti	35

5.5.4	Obraz islámu ve školních učebnicích.....	36
6	Obecné zásady realizace multikulturní výchovy	37
6.1	Nároky na vyučujícího.....	37
6.2	Struktura výuky.....	38
7	Příklady konkrétních vyučovacích hodin	39
7.1.1	Lekce aktivující kritické myšlení	39
7.2	Mediální gramotnost	40
7.2.1	Kritická analýza mediálního textu	41
7.2.2	Kritické nahlížení na mediální sdělení.....	42
7.3	Výuka pomocí multimediálních nástrojů.....	44
7.3.1	Jeden svět na školách.....	45
7.3.2	Dokumenty České televize	46
7.4	Využití přímé zkušenosti.....	46
7.4.1	Živá knihovna.....	47
7.4.2	Realizace výuky s využitím Živé knihovny	47
7.4.3	Internetové partnerství	49
7.5	Využití didaktických her.....	50
7.5.1	Babylonská věž	50
7.5.2	Reagujeme na rasismus.....	50
	Seznam použitých zdrojů:	53
	Seznam příloh:.....	59

Úvod

V současné době se ve veřejném prostoru v České republice stále častěji objevují projevy netolerance a nesnášenlivosti vůči lidem pocházejících z některých mimoevropských kulturních prostředí. Přeneseně tyto projevy postihují i lidi, hlásící se k některému z náboženských směrů s těmito kulturami spojovanými. Mnohdy tyto projevy lze považovat přímo za nenávistné a bohužel se jich dopouštějí i veřejně činné osoby. Podle statistik Ministerstva vnitra České republiky se počet potvrzených trestných činů motivovaných nenávistí vůči příslušníkům jiného národa, etnické nebo náboženské skupiny či rasy v posledních letech meziročně znatelně navýšil¹.

Stejně závěry můžeme najít i ve zprávě Evropské komise proti rasismu a nesnášenlivosti, která je nezávislým orgánem ustanoveným Radou Evropy a má za úkol monitoring oblasti lidských práv, zaměřený zejména na otázky související s bojem proti rasismu, diskriminací (na základě "rasy", etnického původu či národnosti, barvy pleti, státní příslušnosti, vyznání, jazyka, sexuální orientace či genderové identity), xenofobie, antisemitismu a nesnášenlivosti². V šestém monitorovacím cyklu v České republice zjistil tento orgán určitý pokrok v přístupu státní správy České republiky k této problematice, ale zároveň upozornil právě na narůstající případy nenávistných projevů proti určitým skupinám lidí. Ve zprávě je upozorňováno, že cílem těchto nenávistných projevů jsou zejména muslimové a Romové. Romové byli postiženou skupinou již v minulosti, avšak v případě muslimů jde o zela nový fenomén, který sice navázal na existenci jistých předsudků z minulosti, ale v posledních letech se co do četnosti nenávistných projevů dostal na samou špičku mezi jednotlivými skupinami. V tomto nárůstu se Česká republika dokonce dostala na přední příčky mezi evropskými státy³. Již tato skutečnost je pochopitelně alarmující, ale mnohem závažněji je vnímán fakt, že nenávist vůči muslimům se díky některým radikálním politickým stranám začala prosazovat i v běžném politickém diskursu⁴ a zaznívá tak nejen ve sdělovacích prostředcích, ale i v projevech některých radikálních politiků na půdě poslanecké sněmovny. Vlivem některých politických uskupení extrémní pravice se islám stává jedním z hlavních společensky rozdělovacích témat. Tuto rétoriku postupně přebírají další pravicové strany a v souvislosti s otázkou migrace se k veřejné diskuzi o neslučitelnosti islámu s tradičními evropskými a potažmo českými tradicemi připojují i další konzervativně laděné politické strany napříč celým politickým spektrem⁵ a hojně toto téma využívají při předvolebních kampaních. Negativní postoje k islámu tak rezonují ve veřejné diskuzi stále

¹ Report MVČR o boji proti extremismu. [online]. [cit. 15.8.2022]. Dostupné z <https://www.mvcr.cz/mvcren/article/documents-on-the-fight-against-extremism.aspx>.

² Zpráva ECRI Česká republika, šestý monitorovací cyklus, 2020. [online], [cit. 20.8.2022]. Dostupné z <https://rm.coe.int/sixth-report-on-the-czech-republic-czech-translation-/1680a0a2b6>.

³ Zpráva ECRI, pozn. 2, s. 13, čl. 23.

⁴ Zpráva ECRI, pozn. 2, s. 14, čl. 24.

⁵ HESOVÁ, Z., *Jak se z migrantů stali muslimové: „Islám“ a islamofobie v České republice po roce 2010*. Podklady projektu OLIPOL. [online], [cit. 3.6.2023]. Dostupné z <https://upol.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/26/2022/11/HESOVA-Muslimove-islam-a-islamofobie.pdf>.

hlasitěji a v podstatě se dá mluvit o mainstreamizaci islamofobního diskurzu⁶, jak tento fenomén trefně nazvali autoři další studie věnující se této problematice.

Jak je zjevné, narůstající nenávistné nálady v české společnosti vůči některým etnickým a náboženským skupinám jsou fenoménem, který na Českou republiku v rámci Evropy vrhá špatné světlo, neboť vypovídá o vztazích, jež nejsou v souladu se zásadami vyspělé demokratické společnosti, ke které se s hrdostí hlásíme. Tato práce má za cíl reagovat na tuto skutečnost a navrhnout v oblasti pedagogiky postupy výuky v hodinách občanské výchovy na základní škole, které by mohly přispět ke zlepšení této neutěšené situace.

Práce je zaměřena pouze úzce na specifický segment celého problému, a sice na zmírnění islamofobních projevů ve veřejném prostoru, založeném na informovanosti žáků základní školy o realitách a specifikách islámu a seznámení se životem běžných lidí i jejich vrstevníků hlásících se k tomuto náboženskému směru, mediální gramotnosti a několika dalších souvislostech. Tato práce je rozdělena na dvě části. První, teoretická část, se mimo vymezení základních pojmů věnuje příčinám islamofobie v české společnosti. Zkoumá vliv vzdělání a informovanosti na tento fenomén, analýze současného rámcově vzdělávacího plánu pro základní školy v souvislosti s učivem týkajícím se islámské kultury a pochopitelně i metodám multikulturní výchovy na základní škole. Druhá část je potom věnována přímo výuce občanské výchovy na základní škole a jsou zde předloženy konkrétní příklady pedagogických postupů a modelové vyučovací hodiny s cíli zaměřenými na tuto problematiku.

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Kultura

Kultura je velmi těžko definovatelný pojem. Jde o výraz plastický a mnohovýznamový o čemž svědčí už jeho etymologický původ. Je odvozen od latinského slova *colere*, který je spojován s obděláváním zemědělské půdy. Používá se pro různé produkty společnosti, a to jak lidské, tak i jiných živočichů, rostlin nebo mikroorganismů⁷. Proto je zde zcela namístě tento pojem definovat ve významu, v jakém je používán v této práci.

Protože se tato práce zabývá společenskovedním tématem, pojem kultura je zde užíván v jeho antropologickém významu. Přesto ani tak není snadno definovatelný. O sjednocení různých definic se pokusili v polovině dvacátého století američtí antropologové Kroeber a Kluckhohn. Ti postupně analyzovali více než 150 platných definic pojmu kultura a dospěli k názoru, že jde o produkt zahrnující ideje, vzory a hodnoty, přičemž je selektivní, lze se předávat učením a je založen na symbolech, které se abstrahují z chování a produktů

⁶ ČADA, K. a FRANTOVÁ, V. *Countering Islamophobia in the Czech Republic*. In: LAW, I.(ed.). *Countering Islamophobia in Europe*. Cham: Palgrave Macmillan, 2019, s. 156-159.

⁷ MALINA, J. *Antropologický slovník*. Brno: STERM, 2009, s. 2068.

chování lidí⁸. Významný antropolog 20. století Clifford Geertz přirovnává kulturu k pavučině významů, ve které je lidstvo zavěšeno a kterou si samo upředlo⁹. Velmi zjednodušeně lze tedy kulturu v antropologickém smyslu vysvětlit jako soubor symbolů s určitými významy společnými pro jistou skupinu lidí.

Skupina lidí, pro kterou jsou určité kulturní prvky společné, pak můžeme nazvat kulturním okruhem. Jednotlivé kulturní okruhy jsou vymezené zejména těmi společnými kulturními prvky, které vykazují zvláštní rysy, jimiž se od ostatních kulturních okruhů liší¹⁰. Tak je nutno vnímat další používaný pojem v této práci, a sice *západní kultura* nebo pouze zkráceně *Západ*. Pod tímto pojmem se rozumí právě západní kulturní okruh, pro který jsou společné anticko-křesťanské kořeny a sdílená identita formovaná zejména v rámci objevování a kolonizace mimoevropských oblastí příslušníky evropských národů a etnik a střetem s radikálními kulturními odlišnostmi¹¹.

1.2 Předsudky a stereotypy

Předsudky jsou obecně řečeno názory nebo postoje jedné skupiny vůči druhé. Nemusí se vždy jednat o předsudky negativní. Pokud se jedinec nějaké skupiny ztotožňuje s nějakou další skupinou nebo k ní chová sympatie, mívá vůči ní předsudky pozitivní. Typické pro předsudky je, že jsou v drtivé většině vytvořeny informacemi zprostředkovanými, a jen výjimečně informacemi získanými osobními zkušenostmi. Přesto mají obdivuhodnou trvalost a nové informace je mohou jen stěží změnit. Jedinec mající vůči nějaké skupině předsudky není schopen vyslechnout nestranně její argumenty¹². Předsudky tak tvoří pevnou komunikační zeď. Jsou velmi lákavé, protože ulehčují pohled na složitost světa. Předsudky umožňují řešit novou situaci vyzkoušenými a prověřenými zvyky. Je to jednoduché, jednoznačné a známé¹³.

Předsudky se uplatňují na základě jistých kategorií, podle kterých člověk třídí svoje zkušenosti. Tyto kategorie nazýváme stereotypy¹⁴. Taková kategorie bývá přehnaným a přespříliš zobecňujícím popisem skutečnosti. Stereotypy mohou být i ideologicky zatížené. Jednak poskytují jakousi legitimitu etnickým hranicím, ale také fungují jako pojivo skupinové soudržnosti¹⁵. Stereotypy mohou být zcela neškodné, a to v tom případě, že se nijak nedotýkají zájmů jedince. Ovšem mohou být i velmi nebezpečné. To v případě, když jsou spojeny s obavami či úzkostmi. Postoje vyvolávané takovými stereotypy jsou pak nepřátelské a

⁸ MALINA, J., pozn. 7, s. 2071.

⁹ GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 200, s. 15.

¹⁰ NEŠPOR, Z. *Náboženství mezi fundamentalismem a tolerancí*. SOCIOweb. Sociologický webzín. Vol. 1-6 2004. Praha: Sociologický ústav AV ČR. [online] 2014. [cit. 4.3.2023]. Dostupné z http://socioweb.cz/upl/editorial/download/118_SOCIOweb_1-6_2004.pdf.

¹¹ MALINA, J. pozn. 7, s. 4585.

¹² GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999, s. 231.

¹³ ALLPORT, G., W. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004. s. 422.

¹⁴ GIDDENS, A., pozn. 12, s. 232.

¹⁵ ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, 2008, s. 319.

nenávisťné¹⁶. Dalším nebezpečím předsudků může být jejich schopnost fungovat jako sebenaplnující proroctví. To znamená, že ačkoliv v době jejich vzniku zcela neodpovídají realitě, postupně vlivem interakce mezi zainteresovanými skupinami se stávají realitou¹⁷.

1.3 Xenofobie a islamofobie

Xenofobie i islamofobie mají společný základ, a to fobie. Fobie je v obecném smyslu strach. Hartl v psychologickém slovníku uvádí význam slova xenofobie jako strach z cizinců¹⁸. Xenofobii lze však také vysvětlovat jako nepřátelský postoj vůči všemu neznámému, jinému (odlišnému), který je vyvolán strachem. Neznámým může být jiná etnická či náboženská příslušnost nebo třeba i odlišná sexuální orientace¹⁹. Pokud je tento nepřátelský postoj namířen proti stoupencům islámu, hovoříme o islamofobii. Strach z něčeho co přichází odjinud, je podle mnoha teorií lidskému druhu přirozený, protože především v raných stádiích společnosti mohlo být vše cizí skutečně ohrožující, jak to ve svých úvahách vysvětluje například český psycholog a spisovatel Andrej Gjuríč²⁰. Stejnou teorii zastává i Frišťenská, která navíc dodává, že v současnosti se projevuje zejména v období destabilizace společnosti. Při hledání příčiny krize nebo nejistoty bývá nejsnazší a nejrychlejší řešení svalit vinu na někoho, kdo se od majoritní společnosti něčím liší²¹.

Co se týká islamofobie, samo vymezení toho, co je vlastně muslimské, je však velmi problematické. Často se také používá spojení „muslimský svět“. Ten můžeme definovat dle geografických, kulturních nebo náboženských kritérií, přičemž v každém tomto případě bude pohled trochu odlišný. V každém případě se západní svět se světem muslimským konfrontuje již od raného středověku, což nepřineslo jenom mnoho obětí a křivd na obou stranách, ale zejména množství stereotypů a předsudků²².

Na nejednoznačnost pojmu islamofobie z jiného pohledu upozorňuje Bronislav Ostřanský, který uvádí, že ho odmítají i samotní protiislámští aktivisté, protože ho vnímají jako příliš paušalizující a má podle nich v podstatě diskreditovat kritiky muslimů obecně²³.

Termín islamofobie velmi trefně definoval Luboš Kropáček jako „široké spektrum projevů vyjadřujících nadřazenou přezíravost až nenávistný odpor vůči muslimům“²⁴.

¹⁶ GIDDENS, A., pozn. 12, s. 232.

¹⁷ ERIKSEN, T. H., pozn. 15, s. 319.

¹⁸ HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, :s. 53.

¹⁹ FREDERICKSON, M., G. *Rasismus: Stručná historie*. Praha: BBart, 2003, s. 19.

²⁰ GIURIČ, A. *Xenofobie – několik subjektivních úvah*. In: ŽANTOVSKÝ, P. (ed.). *Česká xenofobie*. Olomouc: Votobia, 1998, s. 41.

²¹ FRIŠŤENSKÁ, H. *Pojmy xenofobie, rasismus a rasové násilí a rasová diskriminace*. In: ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 12-13.

²² SEDLÁČKOVÁ, L. *Islám v médiích: Mediální reprezentace sporu o karikatury islámského proroka Mohameda v Mf dnes*. Liberec: Bor, 2010, s. 46.

²³ OSTŘANSKÝ, B. *Atlas muslimských strašáků aneb Vybrané kapitoly z „mediálního islámu“*. Praha: Akademia, 2014, s. 85.

²⁴ cit. KROPÁČEK, L. *Islám a Západ: Historická paměť a současná krize*. Praha: Vyšehrad, 2002, s. 138.

Islamofobie se projevuje nejen v médiích, ale i v literatuře, politice, ale také ve vzdělávacím systému²⁵.

1.4 Konspirační teorie, dezinformace a hoaxy

Islamofobní postoje, jak bude podrobněji v textu uvedeno, úzce souvisí i s problematikou médií. Média jsou pochopitelně velmi užitečným nástrojem a dnešní svět založený na informacích si bez nich jen těžko dovedeme představit. Média s sebou bohužel nesou také jistá rizika. Stejně tak, jako umožňují velmi rychle šířit relevantní a důležité informace mezi obrovský počet lidí, lze jejich prostřednictvím šířit i informace nepřesné či nepodložené, různé domněnky lidí nezasvěcených do problematiky nebo dokonce vědomě smyšlené lži, sloužící k různým politickým a mocenským zájmům. Média mají moc vytvářet a podporovat stereotypy a upevňovat postoje široké veřejnosti. Je tedy namístě definovat i několik výrazů z oblasti teorie médií.

Často rezonovaným termínem v této oblasti je konspirace nebo také konspirační teorie. Konspirace v širším významu znamená spiknutí, komplot či tajnou dohodu²⁶. V teorii médií se potom jedná o spiknutí, zpochybňující všeobecně sdílené informace či některá všeobecně dohodnutá pravidla společenského systému. Mohou vznikat z falešných přesvědčení některých jedinců, ale mnohem častěji jde o cílené strategie, sledující jisté politické či ekonomické cíle. Takové zprávy jsou podporovány představou smyšlených dohod a mají tendenci přetrvávat po velmi dlouhou dobu, aniž by pro ně existovaly přesvědčivé důkazy. Opírají se o citlivé vzorce myšlení, o kterých je známo, že vytvářejí zkreslené vnímání reality²⁷. Nejdůležitějším nástrojem pro šíření konspirací jsou dezinformace, čili zprávy přesvědčující o neplatnosti všeobecně sdílených informací. V mediální terminologii jsou často také označovány jako hoaxy. Jedná se o šířenou zprávu obsahující nepřesné a zkreslující informace či účelově pozměněné polopravdy. Může jít i o uměle vytvořený konstrukt, skládající se z polopravd a lží²⁸.

2 Muslimové

2.1 Islám a muslimové

Stejně tak jako je těžké definovat pojem kultura, je složité podat jednoduchou definici pojmu islám nebo muslim. V antropologickém slovníku je pod pojmem islám uvedeno vysvětlení, že jde o monoteistické náboženství vzniklé počátkem 7. století v Arábii a dnes se k tomuto náboženství hlásí přibližně dvě miliardy lidí na celém světě. Má však velmi mnoho podob a přesahů²⁹. Symboly náboženské roviny, čili náboženství, je definováno jako soustava

²⁵ KROPÁČEK, L., pozn. 24., s. 139.

²⁶ Slovník cizích slov. 2. vydání. Praha : Encyklopedický dům, 1996, s. 183.

²⁷ LEWANDOWSKY, S a COOK, J. The Conspiracy Theory Handbook. [online]. 2020. [cit. 23.6.2023]. Dostupné z <http://sks.to/conspiracy>.

²⁸ KRÁLOVÁ, T. O pravdu?. Praha: Člověk v tísni, 2018, s. 20.

²⁹ MALINA, J., pozn. 7, s. 1710-1711.

symbolů formovaných představami, kterým byla dodána taková aura faktuality, že jimi vzniklé postoje a motivace jsou považovány za jedinečně realistické³⁰. Jelikož islám je náboženstvím, ve kterém duchovní a světská stránka života prakticky splývá³¹, je nutné jej opravdu vnímat jako celiství kulturní systém a tedy samostatný kulturní okruh. Problémem se však potom stává přisuzovaná stereotypní homogenizace, která je v přímém rozporu s jeho velkou vnitřní heterogenitou. Fakticky jen těžko najdeme společné rysy převažující nad rysy rozdělovacími.

Dostí problematičtější je i časté spojování islámu s arabskou kulturou. Je sice pravdou, že Arábie je místem vzniku tohoto náboženství³², ale v současné době rozhodně nelze považovat islámskou a arabskou kulturu za synonymum. Islám je jedním z nejrozšířenějších náboženství světa a mezi lidmi muslimského vyznání je pouhých 15% příslušníků arabského etnika³³, zatímco mezi Araby najdeme nezanedbatelný počet lidí hlásících se ke křesťanství, judaismu nebo jiným náboženstvím³⁴.

V této práci je pojem islám používán ve velmi širokém významu jako kulturní konstrukt, spojující všechny lidi tohoto vyznání, bez ohledu na jejich další kulturní, geografické a biologické odlišnosti. Každý příslušník této velké sociální skupiny je pak v této práci označován jako muslim.

2.2 Islám v České republice

Je také nutné popsat situaci v současném českém veřejném prostoru, přičemž zásadním tématem je samotná přítomnost muslimů v České republice.

První zkušenosti s přistěhovalci muslimského vyznání Češi získávali prakticky až ve dvacátém století, když do tehdejšího Československa přicházeli imigranti z Balkánu, Sovětského svazu a Albánie. V třicátých letech čeští konvertité utvářejí českou muslimskou obec a po druhé světové válce, v době komunistické totality, nastává opětovný útlum, způsobený jednak relativní izolovaností České republiky a jednak odsunutím náboženských a kulturních projevů do soukromé sféry. K oživení aktivit muslimské obce dochází až po roce 1989, kdy vzniká islámská nadace v Brně a v Praze, spravující mešity a pořádající kulturní akce představující islám české veřejnosti³⁵.

Muslimská komunita v České republice není příliš početná. Podle posledního sčítání lidu je v České republice pouze 5132 lidí hlásících se k islámu³⁶. Navíc je tato sociální skupina velmi heterogenní, proto informovanost české veřejnosti o činnosti muslimské obce a islámu

³⁰ GEERTZ, C., pozn. 9, s. 107.

³¹ KROPÁČEK, L. *Duchovní cesty islámu*. Praha: Vyšehrad, 2003, s. 117-118.

³² MALINA, J., pozn. 7, s. 1710

³³ WESTERLUND, D. a SVANBERG, I. *Islam Outside the Arab World*. London: Psychology Press, 1999, s. 1.

³⁴ FLEISSIG, J. a BAHBOUH, Ch. *Malá encyklopedie islámu*. Praha: Dar ibn Rushd, 1993, s. 22.

³⁵ SEDLÁČKOVÁ, L., pozn. 22, s. 51.

³⁶ Výsledky sčítání lidu z roku 2021. [online][cit. 20.6.2023]. Dostupné z <https://www.scitani.cz/nabozenska-vira#skupina-54318>.

obecně je stále velmi mizivá. V roce 2006 podle agentury STEM má více jak 60% lidí v České republice z islámu strach³⁷.

3 Islamofobie v České republice

3.1 Historické prameny islamofobie

O islamofobii se hovoří přibližně od 80. let 20. století³⁸, ovšem lze jej vysledovat v českém veřejném prostoru už mnohem dříve. Můžeme zmínit náboženské obrazy znázorňující svatého Jakuba stínajícího hlavy muslimským maurům nebo barokní sochu Turka na Karlově mostě. O existenci islamofobních prvků v českém veřejném prostoru máme doklad už ve stěžejním díle Boženy Němcové - Babičce. Pes na Starém bělidle se jmenuje Sultán, což stejně jako jméno pro nečistokrevného psa Alík je vlastně zesměšňování a ponižování muslimských autorit označením „pohanští psi“. Ali není jenom časté muslimské jméno, ale hlavně zeť proroka Muhammada a podle šiitů jediný právoplatný prorokův následovník. Později se ve známém humoristickém díle Jindřicha Plachty objevuje pro psa (ve skutečnosti žirafu) jméno Amina, což je v islámu matka proroka Mohameda³⁹. Tyto projevy samozřejmě souvisí se středověkou a novověkou muslimskou expanzí do Evropy. Strach z muslimských bojovníků dobývajících a podmaňujících evropské státy je v tomto období pochopitelný a zcela oprávněný. Když se k této dobovačné expanzi přičte ještě vzájemné nepochopení pramenící z propagandy na obou stranách, byli muslimové vnímáni jako krvelační a fanatičtí hrdlořezové. Islám tak zakořenil v západním myšlení jako synonymum zla a krvelačnosti, ale i nečestnosti a podlosti. Tyto stereotypy se staly dědičnými a přetrvávají dodnes. Stejně jako ve středověku jsou informace o islámské vědě, umění a ostatních reáliích nedostatkovým zbožím, což pochopitelně vytváří obraz islámu jako necivilizované a zaostalé společnosti. Silně pak rezonují ve společnosti zprávy o teroristických útocích islamistických radikálů a další otřesné události⁴⁰.

Bohužel nelze jednoznačně říci, že není nic, čeho bychom se na islámu měli obávat, protože jak už bylo výše zmíněno, problematika pohledu na islám je velmi složitá. Stejně jako křesťanství má mnoho různých podob, kdy některé z nich jsou k nekřesťanským náboženstvím dokonce otevřeně nenávistné, tak má i islám velmi mnoho rozdílných podob a nenávistné projevy některých radikálních muslimů jsou nezpochybnitelnou realitou. Bohužel k nim musíme počítat i nechvalně známé teroristické útoky v USA a Evropě z nultých let 21. století⁴¹.

³⁷ SEDLÁČKOVÁ, L., pozn. 22, s. 51.

³⁸ SEDLÁČKOVÁ, L., pozn. 22, s. 49.

³⁹ TOPINKA, D. (ed.). *Muslimové v Česku*. Brno: Barrister, 2016, s. 229-230.

⁴⁰ KROPÁČEK L. In: OSTŘANSKÝ, B. (ed.). *Islamofobie po česku*. Praha: Vyšehrad, 2017, s. 10.

⁴¹ NEŠPOR, Z. *Náboženství mezi fundamentalismem a tolerancí*. SOCIOweb. Sociologický webzín. Vol. 1-6 2004. Praha: Sociologický ústav AV ČR. [online] 2014. [cit. 4.3.2023]. Dostupné z http://socioweb.cz/upl/editorial/download/118_SOCIOweb_1-6_2004.pdf

3.2 Strach Čechů z islámu

Je zde namístě se také zmínit o příčinách a motivech islamofobie. Mimo již uvedené historické zkušenosti převážně křesťanské Evropy s muslimskými expanzemi, sehrála významnou roli série teroristických útoků na začátku nového tisíciletí, provedených právě islámskými extrémisty. Protože tyto útoky byly namířeny proti západní společnosti a jejich motiv jasně souvisel s islámem, zvedla se obrovská vlna kritiky proti tomuto náboženskému směru i přes skutečnost, že drtivá většina muslimů tyto činy ostře odsoudila a ve faktu, že byly spáchány ve jménu islámu, vidí zradu a urážku své poctivé víry⁴².

Štampach rozlišuje tři základní okruhy motivů islamofobie, pro které je společným jmenovatelem strach z islamizace Evropy. První z okruhů je nábožensky motivovaný antiislamismus. Vychází z představ, že islám je hrozbou pro západní svět v rovině duchovní. Zcela mylně předpokládá, že muslimský Alláh je naprosto jiná božská bytost než Bůh, o kterém hovoří Starý a Nový zákon a islám je podle těchto teorií vnímán jako jakýsi démonický kult. Druhým okruhem je rasový a etnický antiislamismus. Ten předpokládá nějaké rasové či etnické odlišnosti lidí hlásících se k islámu od lidí západního světa. V širším pojetí mohou tyto odlišnosti být i kulturní, a tedy s rasismem jako biologickou odlišností nemusí vůbec souviset. Třetím okruhem je pak antiislamismus motivovaný obranou liberálních hodnot. Tento okruh motivů zahrnuje všechny postoje týkající se politické roviny problému. Předpokládá, že občanské svobody a lidská práva mohou být poskytována pouze západním světem a s islámskou kulturní tradicí jsou zcela neslučitelné⁴³.

Čeho se tedy Češi na islámu nejvíce bojí? Co se týká postojů české společnosti k muslimům a k jejich projevům ve veřejném prostoru, není současná situace příliš pozitivní. Jako příklad lze uvést velmi komplexní výzkum provedený v roce 2014 pod vedením sociologa a kulturního antropologa Daniela Topinky. Jedná se sice o výzkum, který je již několik let starý, ale jak můžeme vidět z již výše zmiňované zprávy ECRI, situace se nikterak nezlepšila, spíše se vlivem stále trvající migrační krize ještě zhoršila. Ve studii se objevuje několik zásadních otázek, týkajících se možností soužití muslimů s českou společností. S prostým tvrzením „islám je naprosto neslučitelný s naší kulturou“ naprosto souhlasilo celých 47,3% respondentů a spíše souhlasilo 36,9%⁴⁴. To vypovídá o tom, že drtivá většina české společnosti si nedokáže bezproblémové soužití s muslimy vůbec představit. Vzhledem k velmi malému počtu Čechů, kteří přišli do bližšího kontaktu s příslušníkem islámského náboženského vyznání, je tento postoj zcela jistě ovlivněn předsudky, založenými na zprostředkovaných informacích. Největší překážkou pro soužití s muslimy jsou podle Čechů obavy z veřejného uplatňování islámského práva a trestů. Jako další častá překážka jsou uváděny muslimské rituální porážky zvířat. Na třetí pozici figuruje obava z vytvoření

⁴² KROPÁČEK L. *Lidé z Blízkého východu*. In: ŠIŠKOVÁ, T., (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 151.

⁴³ ŠTAMPACH, O., I. *Motivace islamofobních (antiislamistických) postojů zejména v České republice a přínos religionistiky k jejich analýze*. In: Ostřanský, Bronislav (ed.). *Islamofobie po česku*. Praha: Vyšehrad, 2017, s. 180-192.

⁴⁴ TOPINKA, D., pozn. 39, s. 238.

islámských politických stran a často uváděnou obavou je také stavění mešit v českých městech a veřejné svolávání k modlitbě⁴⁵. Ve výzkumu byla i otázka týkající se povolání pobytu muslimským migrantům. Celých 32,4% respondentů by muslimy do České republiky vůbec nepouštělo a 73% by bylo svolných pouze k možnosti vpuštění do České republiky pouze jako dočasných návštěvníků⁴⁶.

Většina obav Čechů se týká budoucnosti demokracie v Evropě nebo svobody slova a projevu⁴⁷. Islamofobii v české společnosti pak posilují i některé veřejně známé osobnosti, které neinformovanost české veřejnosti z ní plynoucí strachy z islámu využívají pro své politické záměry. Neblaze k tomuto stavu přispěl například předseda jedné z parlamentních stran Tomio Okamura, aktivista Martin Konvička a bohužel svými protiislámskými výroky i dlouholetý prezident České republiky Miloš Zeman⁴⁸.

Daniel Křížek na základě provedených průzkumů sociologického ústavu AV ČR rozděluje obavy Čechů do několika skupin. Jako hlavní jmenuje obavy související se vztahem muslimů k ženám, vztahem islámu a násilí, obavy z neschopnosti integrace muslimů a také obavy pramenící z přesvědčení neslučitelnosti islámu s demokracií⁴⁹. Opět je třeba zdůraznit, že v těchto případech je na muslimy pohlíženo jako na monolitní společnost, jakou v žádném případě nejsou⁵⁰. Mluvíme-li však o islamofobii, takovému zobecnění se nemůžeme vyhnout, neboť fakticky tvoří její základ. O tom, že tyto obavy vycházejí zejména z nedostatku objektivních informací, se lze přesvědčit studiem literatury předních odborníků na islám.

Jako příklad uvedu dva termíny, které jsou často s obavami Čechů spojovány. Prvním z nich je v médiích i ve veřejné diskuzi často skloňovaný výraz *džihád*. Zatímco je v české společnosti spojován s násilnou islamizací a válkou proti západu a už jeho vyslovení budí silné emoce, ve skutečnosti je opravdový násilný boj pouze jeho krajní a extrémní formou, kterou i mnozí islámští duchovní považují pouze za špatnou interpretaci svatých textů. Džihád je sice bojem za pravou víru, ale vedený duchovní cestou, což důvěrně zná prakticky každé náboženství⁵¹. Extrémní forma džihádu, čili takzvaný „džihád mečem“, může být povolen pouze jako nejkrajnější prostředek k nastolení spravedlnosti (nikoliv tedy islamizace), když všechny ostatní mírové kroky selhaly. I přesto se však musí řídit přísnými pravidly, mezi které patří zákaz zabíjení civilistů, ničení zahrad a úrody, hubení zvířat nebo i ničení svatyní jinověrců⁵².

⁴⁵ TOPINKA, D., pozn. 39, s. 241.

⁴⁶ TOPINKA, D., pozn. 39, s. 232.

⁴⁷ KROPÁČEK, L., pozn. 31, s. 20.

⁴⁸ OSTŘANSKÝ, B., (ed.). *Islamofobie po česku*. Praha: Vyšehrad, 2017, s. 23.

⁴⁹ KŘÍŽEK, D. *Vývoj západních přestav o islámu a muslimech: O stereotypech a předsudcích*. In: Ostřanský, Bronislav (ed.). *Islamofobie po česku*. Praha: Vyšehrad. 2017, s. 126-135.

⁵⁰ KŘÍŽEK, D., pozn. 49, s. 124.

⁵¹ KROPÁČEK, L., pozn. 31, s. 114-116.

⁵² OSTŘANSKÝ, B., pozn. 23, s. 48-49.

Druhým často rezonujícím výrazem je *šaría*. Termín se v českém prostředí stal synonymem pro kruté islámské právo, plné tělesných a mrzačících trestů. Termín je povětšinou spojován s koránem, jakožto knihou legitimizující násilí⁵³. Pokud se však budeme držet relevantních zdrojů informací, zjistíme neplatnost takového spojení i zkreslenost jeho obecně přijatého významu. Šaría je komplexní společenský systém obsahující všechny příkazy, zákazy a doporučení a lze ho velmi zjednodušeně vnímat jako praktický a závazný návod pro muslima, jak žít v míru se společností i s Bohem. Příslušník západní společnosti tomuto komplexnímu pohledu jen těžko rozumí, protože islám na rozdíl od křesťanství neodděluje posvátné a profánní, čili náboženství tvoří se světským životem neoddělitelnou jednotu⁵⁴. Islámské právo je pouze jednou z dílčích složek šaría a samotné trestní právo se liší podle různých právních škol a směrů⁵⁵. Co se týče koránu, ačkoliv se muslimové učí jeho části odříkávat zpaměti, pro obyčejného čtenáře je velmi obtížné, ne-li přímo nemožné jeho pravý význam pochopit. Výkladem koránu jsou pověřeni výhradně islámští učenci, jejichž výklady se v mnohém zcela zásadně liší⁵⁶. Korán je totiž autentické slovo Boží, seslané skrze archanděla Gabriela proroku Mohamedovi a nejedná se tedy o nějakou právní či filosofickou příručku, ale o zjevení, které má být věčným zdrojem inspirací a vedení⁵⁷. Z toho vyplývá, že nutně potřebuje srozumitelný výklad a proto je jakýkoliv odkaz na obsah koránu samotného poněkud zavádějící.

3.2.1 Islamofobie v médiích

Zdaleka nezanedbatelnou roli ve vytváření obrazu o muslimech hrají bezesporu média. Jednak tisk a televizní zpravodajství a stále častěji také internet. Muslimové jsou tématem internetových médií i blogů různých politických stran a hnutí. Právě zde se můžeme ve veřejném prostoru setkat s xenofobními názory nejčastěji, a to nikoliv jen v médiích extrémistických spolků, které jsou za hranicí legality. S jasnými projevy xenofobie se běžně můžeme setkat v bulvárních médiích a při podrobnější analýze bohužel občas i v médiích veřejnoprávních.

Takto se média významně spolupodílejí na vytváření neobjektivní a zkreslené reprezentace ostatních etnik. Tento fenomén není omezený pouze na Českou republiku, ale takové tendence jsou společné mediím po celé Evropě⁵⁸. Tento fenomén je označován jako *nový rasismus* a je na rozdíl od klasického rasismu na první pohled nepatrný a hlavně záluďný. Různé skupiny v podání médií dostávají punc „těch druhých“ a nejčastěji jsou asociovány s kriminalitou, násilím anebo alespoň odchýlným chováním, které je socioekonomickou hrozbou pro „nás“, většinovou společnost⁵⁹. Ve většině případů jde o

⁵³ KŘÍŽEK, D., pozn. 49, s. 131.

⁵⁴ KROPÁČEK, L., pozn. 31, 117-118.

⁵⁵ OSTŘANSKÝ, B., pozn. 23, s. 157.

⁵⁶ KROPÁČEK, L., pozn. s. 35-37.

⁵⁷ OSTŘANSKÝ, B., pozn. 23, s. 98-99.

⁵⁸ TER WAL, J., (ed.). *Racism and Cultural Diversity in the Mass Media: An overview of research and examples of good practice in the EU Member States, 1995-2000*. Viena: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2002, s. 53.

⁵⁹ Sedláčková, L., pozn. 22, s. 33.

média pravice orientované nebo konzervativní⁶⁰. Mezi jejich hlavní strategie prezentování nového rasismu patří zejména polarizace mezi „námi“ a „jimi“, kterou podrobně popíšu dále, zaměření se na odlišnosti a opomíjení společného, jasně pozitivní prezentace vlastní kultury a země a pochopitelně zaměření na negativní témata jako je násilí, terorismus apod.⁶¹. Mechanismem opakování takových struktur se model představ čtenáře upevňuje, a pokud čtenář není dostatečně mediálně gramotný a není k médiím dostatečně kritický nebo si informace neověřuje srovnáním s jinými zdroji, jen těžko takový upevněný mentální obraz později transformuje⁶².

Co se týká konkrétně informací o islámu a muslimech, je přitom úloha médií zcela klíčová. Je to z toho důvodu, že v Česku žije stále velmi málo muslimů, takže většina Čechů s muslimy nepřichází do osobního styku a veškeré informace o islámu jako náboženství či o islámu jako kultuře získávají pouze zprostředkovaně, a to právě z médií⁶³. Jak však potvrdila studie o integraci muslimů v České republice, kterou pro ministerstvo vnitra vypracoval tým pod vedením Daniela Topinky, informace médií o muslimech jsou velmi pokřivené. Primárně jsou muslimové zmiňováni v souvislosti s nějakým konfliktem a je zdůrazňována jejich v našem prostředí nepatřičná odlišnost⁶⁴. Výzkum byl prováděn v letech 2006 a 2007, ale pokud budeme sledovat média v současnosti, zjistíme, že se prakticky nic nezměnilo. Zprávy či pořady, které zmiňují běžný život muslimů v České republice nebo i mimo ní, až na malé světlé výjimky ve specializovaných pořadech veřejnoprávních médií⁶⁵, nenajdeme. Tyto pořady jsou však prezentovány jako pořady o menšinách a pro menšiny a jejich sledovanost rozhodně není masová. Navíc lze předpokládat, že tyto pořady sledují zejména lidi, kteří se o tuto problematiku zajímají a jistý nezkreslený obraz o menšinových kulturách v Evropě již mají. Výzkum Zdeňky Burešové a Renáty Sedlákové zase ukázal, jak často média přispívají k vytváření stereotypů. Z 218 analyzovaných zpráv týkajících se muslimů bylo 56% vyhodnoceno jako stereotypizující. Důvodem bylo zejména vyobrazování muslimských mužů jako teroristů se zbraněmi v ruce a muslimských žen s hidžábem, nikábem nebo burkou⁶⁶. Mimo to však výzkumnice také upozornily na skutečnost, jak málo ve zpravodajství dostávají prostor samotní muslimové, aby se k události nebo situaci vyjádřili. U televizní stanice Nova v 70,2% analyzovaných zpráv z muslimského světa nedostal žádný muslim prostor se k situaci nebo události vyjádřit. U televizní stanice Prima to bylo v 60% případech a v České televizi v 53,7% případech⁶⁷.

⁶⁰ TER WAL, J., pozn. 58, s. 53.

⁶¹ SEDLÁČKOVÁ, L., pozn. 22, s. 34.

⁶² SEDLÁČKOVÁ, L., pozn. 22, s. 37.

⁶³ SEDLÁČKOVÁ, L., pozn. 22, s. 52.

⁶⁴ TOPINKA, D. In: ČERNÝ, K., (ed.). *Nad Evropou pŕlměsí. I., Muslimové v Česku a západních společnostech.* Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015, s. 43.

⁶⁵ Například pořad *Sousedé* (Česká televize) nebo *Mezi námi* (Český rozhlas Plus)

⁶⁶ BUREŠOVÁ, Z. a SEDLÁKOVÁ, R. *Obraz muslimů a islámu v českých médiích.* In: TOPINKA, D., (ed.). *Muslimové v Česku.* Brno: Barrister, 2016, s. 292.

⁶⁷ BUREŠOVÁ a SEDLÁKOVÁ., pozn. 66, s. 290.

Považovat v současné době za informační média pouze televizní vysílání a rozhlas a ignorovat tak internet a zejména sociální sítě, by bylo hrubou chybou. Internet je dnes velmi důležitým zdrojem informací a zejména mladí lidé čerpají informace z blogů a webových stránek, na které jsou odkazováni internetovými vyhledávači nebo častěji přáteli ze sociálních sítí. Mezi prvními odkazy, které po zadání klíčových slov týkajících se muslimů dostaneme, jsou stránky iniciativy „Islám v České republice nechceme“, internetové noviny „Parlamentní listy“ nebo stránky politické strany SPD. Pokud se začteme do textu obsažených na těchto vyhledávači upřednostňovaných stránkách, snadno získáme obraz o tom, jaké informace o islámu na internetu zájemci o toto téma nejnadhěji získají. V době psaní této práce při zadání klíčových slov „islám“ a „pravda“ nejpoužívanější internetový vyhledávač doporučil na prvním místě odkaz na rozhovor s poslancem za stranu SPD Jiřím Kobzou v Parlamentních listech na téma nemožnost dělení islámu na radikální a umírněný, který je plný stereotypů a islamofobních prvků⁶⁸. Odkazy na dalších místech jsou tomu prvnímu velmi podobné. Na odkaz, který nespojuje islám s terorismem, násilím či ho nezmiňuje jako nepatřičný v evropském prostředí, najdeme až na další straně. Pokud zadáme pouze klíčové slovo „islám“ budeme na tom sice znatelně lépe, protože na prvním místě je nabídnut odkaz na encyklopedii wikipedie, nabízející pouze faktické informace bez pozitivních či negativních konotací, ale dále jsou nabídnuty dva odkazy na odborné články týkající se problematiky soužití muslimů s většinovou společností v Evropě a poté najdeme opět odkazy na stránky pojednávající o terorismu, extremismu a problémech v muslimských zemích. Všechny odkazy jsou navíc pouze na texty psané z pohledu většinové nemuslimské společnosti. Na text přinášející také názor z „druhé strany“, čili z pohledu samotných muslimů, v českém internetovém prostředí prakticky nenajdeme.

V tom je situace naprosto stejná jako před patnácti lety, kdy na neschopnost českých médií přinést takové informace upozorňovali autoři studie „Islám v srdci Evropy“⁶⁹. Je pak pochopitelné, že česká veřejnost si spojuje muslimy primárně s celosvětovým problémem terorismu a ohrožením svobody, bezpečnosti a demokracie⁷⁰. Takto zprostředkovaný negativní obraz o muslimech má však velmi nebezpečné důsledky, které již pocítily některé západoevropské země. Očerňování muslimů v mediálním prostoru může mít totiž za následek jejich separaci a izolaci, jako přirozenou obranu proti zesilující xenofobii v jejich okolí. V takové uzavřené skupině souvěrců se pak vytváří čím dál větší bariéra mezi jimi a většinovou společností, neochota participovat na veřejném dění mimo komunitu a nakonec i nepřátelské postoje vůči vnějšímu prostředí⁷¹. Výsledkem pak opravdu může být přesně to, co je médií předjímano. Radikalizace a následný extremismus. Ovšem nikoliv jako produkt islámu, ale jako produkt neinformovanosti a s ní spojené xenofobie.

⁶⁸ Kdo má na rukou krev. Rozhovor s poslancem za SPD Jiřím Kobzou. Parlamentní listy. [online]. 11.11.2020. [cit. 23.2.2023]. Dostupné z <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/rozhovory/Kdo-ma-na-rukou-krev-Pravda-o-islam-u-A-Evropu-Diplomat-a-politik-uz-naplno-643483>.

⁶⁹ MENDEL, M., OSTŘANSKÝ, B. a RATAJ, T. Islám v srdci Evropy. Praha: Academia, 2008, s. 438.

⁷⁰ TOPINKA, D., pozn. 39, s. 43.

⁷¹ ČERNÝ, K., (ed.). Nad Evropou pŕlměsíc I. Muslimové v Česku a západních společnostech. Praha: Karolinum, 2015, s. 11-12.

Nemůžeme médiím vyčítat to, že informují o případech terorismu a dalších celosvětových problémech a nutně se tak nemohou vyhnout ani islámskému extremismu, protože to je jedno z jejich základních poslání, ale dalším jejich posláním je informovat o novinkách ze světa umění, literatury, architektury, vědy a dalších společenských oblastí. Tyto zprávy se však již téměř výhradně orientují na evropský nebo severoamerický svět. Z ostatních kulturních oblastí přichází takových zpráv jen velmi málo a konkrétně z islámského světa chybí úplně. Není tedy divu, že si česká veřejnost přichází z těchto zemí nejčastěji spojuje s necivilizovaným a nekulturním světem⁷².

Další nezanedbatelný faktor hrající svou roli v pokřiveném mediálním obrazu o islámu je již zmíněné zaměňování nebo spíše synonymní užití výrazů „islámský“ a „arabský“.

Velmi zajímavý je způsob, jakým (nejen) česká média představují politické osobnosti a aktéry politických událostí. V případě západních politiků v drtivé většině případů uvádějí jejich plné jméno, funkci a mnohdy i akademický titul nebo jiné symboly jejich společenského statusu. U osobností z islámského nebo jiného nezápadního kulturního okruhu se mnohdy omezí pouze na pojmenování jejich profese, v lepším případě uvedou jejich příjmení. Běžně tak najdeme v tisku větu „...*iránské vyjednavače poskytli šéfovi vyjednávacího týmu Evropské unie Enriqueovi Morovi první reakci na text..*“ a v zápětí je uveden dodatek Morova iránského protějšku, okomentovaný pouze větou „*řekl zástupce iránského ministerstva zahraničí*“⁷³. I taková zdánlivá drobnost však vyvolává v čtenáři pocit nadřazenosti a vyššího společenského statusu západních představitelů, což nezápadní osobnosti zjednodušeně staví do role těch nepodstatných a přeneseně i podřadných⁷⁴.

3.2.2 Češi v očích muslimů

Ke komplexnímu pohledu na islamofobii a stereotypům vůči muslimům je přínosné alespoň krátce představit i postoje samotných muslimů k české společnosti. Takový výzkum představili Lenka Linhartová a Tomáš Janků, kteří oslovili celkem 85 respondentů. Téměř ze 70 % odpovědí muslimů vyplývalo, že Češi podle nich považují islám za hrozbu a bojí se ho. Jen o několik jednotek procent méně věří, že Češi si spojují islám jenom s terorismem a že islám považují za horší náboženství než všechna ostatní. Ze 70 % také uváděli, že Češi se podle nich domnívají, že islám nemá s českou kulturou nic společného⁷⁵. Jako nejčastější uváděli muslimové žijící v Česku problémy veřejně se hlásit k islámu a problémy se zapojením se do veřejného života, například do politiky⁷⁶.

⁷² SEDLÁČKOVÁ, L., pozn. 22, s. 53.

⁷³ HUBÁČKOVÁ, K. *Jednání o dohodě s Íránem ve Vídni skončila, Teherán má konečný návrh dohody*. Webový portál Euroskop. [online] 9.8.2022. [cit. 23.02.2023]. Dostupné z <https://euroskop.cz/2022/08/09/jednani-o-dohode-s-iranem-ve-vidni-skoncila-teheran-ma-konecny-navrh-dohody/>

⁷⁴ SEDLÁČKOVÁ L., pozn. 22, s. 67-71.

⁷⁵ LINHARTOVÁ, L. a JANKŮ, T. *Muslimové o Čechách: anketa mezi muslimy*. In: TOPINKA, D., (ed.). *Muslimové v Česku: etablování muslimů a islámu na veřejnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2016, s. 375.

⁷⁶ LINHARTOVÁ, L. a JANKŮ, T., pozn. 75, s. 380.

3.2.3 Islamofobie mezi studenty

Než přistoupíme k popisování samotné situace islamofobie mezi českou mládeží, která je kupodivu velmi málo zmapovaná, je namístě přiblížit, jak mezikulturní rozdíly vnímá objekt našeho zájmu, a sice žáci na základních školách. Ačkoliv je na téma vnímání mezikulturních rozdílů k dispozici celá řada výzkumů, na studenty základních škol se nezaměřuje prakticky žádný. Pravdou je, že děti si v období rané adolescence ještě nevytvořily vlastní postoj k těmto otázkám, a tak jejich projevy vesměs pouze odrážejí hodnoty a postoje kulturního prostředí, ve kterém vyrůstají. To z velké části bývá rodina⁷⁷, ale samozřejmě také škola. Zajímavý je v tomto ohledu výzkum provedený Š. Tlolkovou, který byl zaměřený na vnímání takzvaného národního charakteru Čechů. Výzkum spočíval v tom, že respondenti, mezi kterými byli žáci základních škol a gymnázií, měli vybrat nejtypičtější vlastnosti Čechů⁷⁸. Pro naši práci nejsou důležité konkrétní výsledky tohoto výzkumu, ale spíše fakt, že celkem věrně kopírovaly výsledky tehdejších výzkumů celospolečenských.

Mezi studenty vysokých škol prováděli relevantní výzkum vztahu české společnosti k islámu v roce 2011 Josef Novotný a Filip Polonský. Na jejich výzkumu je pro tuto práci přínosné zejména to, že výzkumníci nepředkládají jen holá data o vztahu české společnosti k islámu a k lidem muslimského vyznání, ale zohledňují i souvislost těchto výsledků se znalostmi respondentů v oblasti kulturních reálií muslimského náboženství a islámu obecně. Výzkum neodhaluje pouze poměrně vysokou míru islamofobie a množství stereotypů českých studentů vůči islámu, ale zejména to, že s větší mírou znalostí o islámu obavy z muslimů klesají, stejně tak jako četnost stereotypů. Nejvíce znatelný byl rozdíl mezi studenty, kteří měli přímé zkušenosti s kontaktem s muslimy. U takových byla četnost stereotypů naprosto minimální a islamofobní postoje se prakticky nevyskytovaly⁷⁹.

K podobným závěrům jsem došel při anonymním dotazníkovém šetření na dvou základních školách v Libereckém kraji, ve třídách, kde jsem prováděl výuku výchovy k občanství v letech 2021 a 2022. Ačkoliv toto dotazníkové šetření mi mělo posloužit pouze ke zjištění situace na konkrétní škole před začátkem mé pedagogické činnosti a rozhodně nemůže být bráno jako nějaký objektivní výzkum, svojí podobností s výsledky výše uvedeného výzkumu mě překvapilo a považuji za vhodné jej v této práci zmínit. U žáků jsem zjistil z více než dvou třetin silné antipatie k lidem muslimského vyznání, přičemž některé projevy byly vyloženě nenávistné. Žáci si islám spojují zejména s násilím, terorismem, utlačováním žen, fanatismem, rozpínavostí a kořistnictvím. U zjištěných stereotypů to až na malé výjimky byly stereotypy s negativní konotací. Výjimku tvořili žáci jednoho devátého ročníku, kam několik měsíců před dotazníkovým šetřením přistoupil žák ze smíšeného manželství, který doposud žil v Saudské Arábii, odkud pocházel jeho otec. Žák byl chlapec muslimského vyznání. V této třídě bylo předsudků vůči islámu mnohem méně a postoje žáků

⁷⁷ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011, s. 135.

⁷⁸ PRŮCHA, J., pozn. 77, s. 143-144.

⁷⁹ NOVOTNÝ, J. a POLONSKÝ, F. *Znalosti o islámu a subjektivní postoje k muslimům: dotazníkové šetření mezi českými a slovenskými vysokoškoláky*. In: ČERNÝ, K. (ed.). *Nad Evropou půlměsíc I. Muslimové v Česku a západních společnostech*. Praha: Karolinum, 2015, s. 222-226.

k islámu byly celkově mnohem pozitivnější. Toto zjištění v podstatě odpovídá často citované kontaktní hypotéze, kterou v padesátých letech dvacátého století formuloval G. W. Allport. Hypotéza spočívá v názoru, že pokud jsou příslušníci odlišných sociálních skupin vystavováni vzájemnému kontaktu, při kterém mají obě strany možnost vzájemně pochopit a ocenit různé názory související s jejich způsobem života, je možné úspěšně snižovat jejich rasové či etnické předsudky⁸⁰. Zajímavá byla i skutečnost, že pro žáky, jejichž postoje vůči muslimům byly nejvíce negativní, bylo příznačné, že v oblasti kulturních reálií měli minimální až žádné znalosti. Většina z nich neznala odpověď ani na nejzákladnější otázky typu „*co je to korán*“ a nebyli schopni vybrat správný symbol odpovídající islámu. To dokazuje jasnou souvislost islamofobie s mírou a typem informací, jaké se k dětem dostávají.

4 Výchova k toleranci ve školním prostředí

4.1 Dospívající v globalizovaném světě

Již v prvních letech jednadvacátého století významný sociolog a antropolog Thomas Hylland Eriksen upozorňoval na skutečnost, že stojíme na prahu úplně nové epochy, která by se dala nazvat globální věk. Moderní komunikační technologie v této změně hrají klíčovou roli, protože právě díky nim mohou lidé z různých částí světa sdílet nejen informace, nové technologie a zboží, ale i myšlenky, představy a životní styl. V celosvětovém měřítku tak zesílil i tok lidí migrujících z rozličných důvodů mezi jednotlivými regiony, doposud kulturně víceméně homogenními⁸¹.

Dnes, dvacet let poté, již bezesporu stojíme za oním pomyslným prahem a konfrontace s množstvím cizích světů a kultur je každodenní realitou mnoha lidí. Malé děti na svých mobilních telefonech běžně hrají online hry se spoluhráči, kteří jsou tisíce kilometrů vzdáleni. Na první pohled by se mohlo zdát, že všechny problémy spojené s touto konfrontací se postupně vyřeší a nová generace již bude globalizovaná, bez předsudků a xenofobie. Nicméně stále častěji jsme svědky projevů kulturní nesnášenlivosti a vzájemné nenávisti i mezi mladými lidmi. Jedna z teorií, vysvětlující tento fenomén spočívá v tom, že člověk není schopen se na tak rychlé změny adaptovat. Je spojena s další často uváděnou teorií ztráty hodnot, kdy staré hodnoty jsou vlivem nových podnětů zpochybněny, přičemž je žádné nové zatím nenahradily a základním problémem je pak absence řádu, na který by se dalo spolehnout⁸². Zdá se, jako by společnost vlivem překotné globalizace uvázla v pasti kulturního relativismu bez hranic, který je už pro většinu lidí neakceptovatelným nihilismem. Lidé, kteří nenašli ve svém světě řád, svému světu nerozumí a vnímají ho jako bezbřehý chaos.

Děti a mladí lidé, kteří jsou nuceni si utvářet svoji identitu ve světě, kterému nerozumí, pochopitelně hledají nějaké zakotvení. Pokud ho nenajdou v rodině ani ve škole,

⁸⁰ ALLPORT, C., W., pozn. 13, s.303.

⁸¹ ERIKSEN, T., H., pozn. 15, s. 356.

⁸² ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 177.

upínají se k dalšímu světu, který důvěrně znají, a to ke sdělovacím prostředkům a sociálním sítím. Identitu si tak neutvářejí ve světě reálném, ale v umělém světě plném pseudopotřeb vytvářených líbivou kulturou reklamy, kde jsou bohužel velmi často překračovány hranice morálních a mravních hodnot. Umělý svět navíc nabízí roušku anonymity, takže projevy nenávisti a násilí jsou vnímány jako neosobní a jsou poté přenášeny v nezměněné podobě i do světa reálného⁸³. Aby k takovým projevům docházelo co možná nejméně, je škola spolu s rodinou důležitou institucí, kde má být mladým lidem na jejich cestě k utváření identity podána pomocná ruka nejdříve. Mladí lidé mají navíc oproti starší generaci mnohem lepší schopnost přijímání nových informací, a proto se mohou mnohem rychleji naučit nabídnuté informace zpracovávat, kriticky na ně nahlížet a rozumět jim⁸⁴. Záleží jen na tom, jaké informace dětem nabídneme a do jaké míry je naučíme samostatnému kritickému myšlení.

4.2 Problematika dichotomie „my“ a „oni“

Na cestě k utváření tolerantní globalizované společnosti však můžeme narazit i na další překážky. Pokud se člověk stále častěji setkává s množstvím kulturních odlišností, tyto rozdíly opravdu začínají být méně nápadné a vytváří se jakési univerzální globální prostředí. Touha po vlastní identitě ho však tlačí k takzvanému paradoxu dnešní doby. Čím podobnější se lidé stávají, tím více lpí na zbývajících odlišnostech, čímž vzrůstá důležitost etnicity a etnického uvědomění⁸⁵. Etnická identita samozřejmě není sama o sobě žádnou hrozbou ani něčím nežádoucím, je však nezbytné udržet jí v hranicích tolerance k ostatním. Dostáváme se totiž opět na velmi tenký led přítomnosti dichotomie „my“ a „oni“, která může přerůst v nenávistné projevy stejně jako utváření identity v umělém světě.

Zmíněná dichotomie „my“ a „oni“ je v sociologickém a antropologickém prostředí velmi diskutovaným tématem, protože jde o něco tak samozřejmého, že se vnučuje myšlenka označit ji jako člověku přirozenou. Mnozí ji však vidí právě jako největší překážku ke kýžené tolerantní společnosti. O této problematice bylo napsáno množství odborných prací, nicméně ji lze srozumitelně představit i na myšlence publicisty Jana Moláčka, která se nedávno objevila v tisku. Ve svém článku píše, že každá věta, která začne „*Muslimové chtějí nebo nechtějí*“ je nesmysl, protože pochopitelně nemůže existovat něco, co by chtělo nebo nechtělo zhruba dvě miliardy lidí hlásících se k islámu a současně nikdo jiný⁸⁶. Je to jednoduché potvrzení neplatnosti konstruktů „muslimové“ a „my nemuslimové“, čili „my“ a „oni“.

Na této dichotomii je nebezpečný zejména aspekt nafukování našich předností v základních lidských hodnotách. Tím možná nevědomky budujeme jakousi nadřazenost, která může v kritických situacích přerůst ve zmíněné nenávistné projevy. Z psychologického

⁸³ ŠIŠKOVÁ, T., pozn. 82, s. 177.

⁸⁴ ŠIŠKOVÁ, T., pozn. 82, s. 176.

⁸⁵ ERIKSEN, T., H., pozn. 15, s. 317.

⁸⁶ MOLÁČEK, J. *Míč není na romské straně hřiště. S diskriminací musíme skoncovat my*. Deník N. [online] 19.8.2020. [cit. 3.3.2023]. Dostupné online z <https://denikn.cz/401613/mic-neni-na-romske-strane-hriste-s-diskriminaci-musime-skoncovat-my/>

hlediska je tato skutečnost celkem snadno vysvětlitelná. Když dojde ke vzájemné konfrontaci, „my“ se většinou ztotožňujeme s obětí, protože „oni“ jsou nemorální, zlí a nesnášenliví. „Oni“ jsou zkrátka hrozbou. Když je přesto z něčeho zlého usvědčen příslušník skupiny „my“, mnohem snadněji mu odpustíme, protože určitě jednal pod tlakem výjimečných okolností, či byl zkrátka již nesnesitelným tlakem vyprovokován a došlo k jeho selhání. Pokud je pachatelem zlého někdo ze skupiny „oni“, žádnou obhajobu ani nehledáme, protože „oni“ jsou zkrátka takoví⁸⁷.

Z uvedeného celkem jasně vyplývá, že s rozdělováním do skupin „my“ a „oni“ přijímáme, nebo si dokonce vytváříme představy o vlastnostech těch druhých. Pokud vytváříme nějakou skupinu oni, musíme najít něco, co je všem jejím příslušníkům společné. Pokud nic takového není po ruce, není nic snadnějšího než zobecňovat, dokud společného jmenovatele nenajdeme. Důsledkem je například skutečnost, že kterýkoliv člověk muslimského vyznání, tedy jeden z bezmála čtvrtiny obyvatel naší planety, má podle našich představ hned několik desítek stejných vlastností a povahových rysů, což je čistě logicky vzato naprostý nesmysl.

5 Multikulturní výchova

Ve školním prostředí i v odborné literatuře je často užíván pojem multikulturní výchova. Je tedy namísto nejdříve vymezit také tento pojem.

Termín je odvozen od anglického *multicultural education*, který se užívá převážně v anglosaském světě, čili v USA, Velké Británii, Kanadě a Austrálii⁸⁸. Podle Jana Průchy označujeme pojmem multikulturní výchova „*snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní*“⁸⁹. Podle obecnějších teorií se pod tímto pojmem rozumí příprava na společenské reality, které děti či dospívající prožívají ve styku s odlišnými kulturami⁹⁰. V českém prostředí se lze setkat i s pojmem interkulturní výchova. Tento výraz je používán v podstatě jako synonymum k termínu multikulturní výchova, vychází z anglického *intercultural education* a je užíván častěji v evropské vědecké komunikaci⁹¹. Multikulturní výchovu lze tedy také chápat jako výchovu ke kulturní a náboženské toleranci.

V rámci multikulturní výchovy lze rozlišit dva základní přístupy. Nejpoužívanějším přístupem je informování žáků o jiných etnických skupinách, zejména o jejich kultuře. Znalostí kulturních reálií a běžného života příslušníků jiného kulturního okruhu se snižuje riziko vzniku strachu z neznámého, čili xenofobie. Druhým přístupem je vedení žáků

⁸⁷ SAPOLSKY, M., R. Chování. *Biologie člověka v dobrém i ve zlém*. Praha: Dokořán, 2019, s. 340-342.

⁸⁸ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 39.

⁸⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 129.

⁹⁰ PRŮCHA, J., pozn. 88, s. 39.

⁹¹ PRŮCHA, J., pozn. 88, s. 40.

k porozumění tématům soužití s příslušníky jiného kulturního okruhu a reflexi tohoto soužití⁹².

5.1 Cíle multikulturní výchovy

Jako cíl multikulturní výchovy bývá nejčastěji uváděno zajištění stejného rozvoje všech dětí podle svých předpokladů a možností, bez ohledu na jejich rodinné kulturní nebo sociální prostředí. Ovšem důležitým cílem multikulturní výchovy je také osvojení si dovedností, jak se chovat v multikulturních situacích⁹³, což musíme chápat jako dovednost nekonfliktního a předsudky nezátíženého jednání v interakci s jedinci pocházejícími z odlišného kulturního prostředí, čili umění kulturní tolerance.

Obecný cíl multikulturní výchovy spočívá ve formování společnosti, která bude co možná nejlépe sloužit zájmům všech jejích sociálních skupin. Nejde tedy pouze o výchovu v multikulturním prostředí, ale o přípravu budoucích občanů na bezproblémovou multikulturní společnost⁹⁴. Jedná se o rozvíjení osobního a sociálního i rozumového růstu k nejvyššímu možnému potenciálu vychovávaných při zásadě smazávání všech předsudků a stereotypů⁹⁵.

Multikulturní výchova, která vychovává k toleranci, musí důsledně dodržovat pravidla rovnocennosti všech kulturních prvků. Cílem totiž není vytvoření rigidní homogenní společnosti, ale živé pluralistické společnosti postavené nikoliv na asimilaci, ale naopak na rozmanitosti za respektování demokratických hodnot⁹⁶.

5.2 Metoda kritického myšlení

Vyznat se v záplavě informací, umět si vybrat jen ty užitečné a posoudit jejich relevantnost je čím dál těžší. Jedním z nejdůležitějších nástrojů při získávání nových informací v současném světě je užití kritického myšlení. Právě pomocí této metody lze minimalizovat přijímání stereotypů z médií nebo rozpoznat dezinformace a zaujmout tak vlastní, co nejméně ovlivněný postoj.

Kritické myšlení spočívá v uchopení nějaké myšlenky nebo získané informace, její následné prozkoumání pomocí analýzy a syntézy a vyhodnocení za pomoci pozorování, zkušeností, reflexe, uvažování a komunikace. Jeho závěry poté slouží jako vodítko k přesvědčení a jednání⁹⁷. Při kritickém myšlení je nutné zapojit hledání alternativ k obvyklým postupům a zdravé zpochybňování hotových soudů. Důležitým postupem je i vyslechnutí a pečlivé zvážení argumentů druhých, prozkoumání jejich logiky a poté zaujetí

⁹² MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015, s. 176-177.

⁹³ PRŮCHA, J., pozn. 77, s. 118.

⁹⁴ GRANT, A., C. a LADSON-BILLINGS, G. *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix: Oryx Press, 1997, s. 26.

⁹⁵ GAY, G. *The Importance of Multicultural Education*. Educational Leadership, December 2003/ January 2004, vol. 61, no. 4, s. 31.

⁹⁶ BENETT, I., Ch. *Comprehensive Multicultural Education - Theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon, 2007. s. 14.

⁹⁷ NOVOTNÁ, J. a JURČÍKOVÁ, J. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012, s. 62.

vlastního stanoviska. Výsledkem kritického myšlení je jednání vycházející z názoru, který dotyčný dovede zcela srozumitelně vysvětlit a samozřejmě i obhájit⁹⁸.

Kritické myšlení uvádí odborník na interkulturní vzdělávání Jan Buriánek jako jeden ze čtyř základních pilířů, kterými popisuje ideová východiska a jim odpovídající didaktické nástroje multikulturní výchovy. Zdůvodňuje to stále nutnější potřebou třídění informací, kterých současná informační exploze nabízí nepřehledné množství. Bez selekce založené na pochybování, důkladném zvažování a analýze není možné si vytvořit vlastní objektivní názor⁹⁹.

5.2.1 Rozvíjení kritického myšlení

Než se přistoupí k samotné práci s jednotlivými tématy, je důležité připravit žactvo na styl výuky. Často se lze setkat s tím, že je žactvo navyklé pouze na výukové metody založené na pasivním příjmu informací, při kterých si pak osvojují informace bezmyšlenkovitě a bez hlubšího pochopení. Celé učení je postaveno na pouhém memorování¹⁰⁰. Ve výchově toleranci je však naprosto zásadní naučit se orientovat v záplavě názorů, které je nutno analyzovat, hodnotit a porovnávat s vlastními postoji a poté zaujmout a obhájit vlastní stanovisko. Jedině takový přístup k informacím umožňuje snižovat riziko přijímání informací z nedůvěryhodného zdroje či jednat na základě předsudků a stereotypů¹⁰¹. Kritické myšlení také rozvíjí schopnost nést odpovědnost za vlastní názory i postoje a samozřejmě také vytváří schopnost přijímat reakci ostatních¹⁰².

5.2.2 Třífázový model učení v učení ke kritickému myšlení

Výuka využívající kritického myšlení se obecně skládá ze tří fází, přičemž ani jednu ze tří fází nelze zkrátit nebo uspěchat. Nejčastější chybou při realizaci této metody bývá právě zkrácení nebo dokonce úplné vynechání poslední fáze z časových důvodů. Celá lekce tak ztrácí svůj smysl, protože žactvo nemá ujasněno, proč to celé vlastně dělalo a jaký užitek jim z práce přinesla¹⁰³. Z tohoto důvodu je lepší takto vedenou lekci raději rozložit do dvou vyučovacích hodin.

V první fázi jde o evokaci, při které jsou žáci vnitřně motivováni k samostatnému přemýšlení nad tématem. Žáci si v této fázi jen třídí informace, které již o nastoleném tématu mají a přemýšlí, jak se jich osobně dotýkají. Evokaci rozhodně nelze chápat pouze jako přípravu na učení, protože už v této fázi se žactvo učí¹⁰⁴. Je však nutné zabezpečit, aby

⁹⁸ GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 8.

⁹⁹ BURIÁNEK, J. *Interkulturní vzdělávání II*. Praha: Člověk v tísní, 2005, s. 11.

¹⁰⁰ PRŮCHA, J., pozn. 89, s. 120.

¹⁰¹ GAZDA, J., LIŠKA, V., MAREK, B. a NOVÁK, J. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Praha: Nakladatelství P3K, 2019, S. 39-41.

¹⁰² GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. a NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, s. 31.

¹⁰³ Metodická příručka programu VARIANTY. 2020. Člověk v tísní o.p.s. Dostupné z

<https://www.clovekvtsni.cz/projekt-respekt-neboli-8397gp>.

¹⁰⁴ GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. pozn. 98, s. 32.

nešlo o pouhou motivaci zaměřenou na odměnu v podobě dobré známky nebo nějaké výhody. Žactvo musí získat vnitřní touhu se nad problémem zamyslet¹⁰⁵.

Druhou fází je uvědomění. Jde o fázi, která je nejnáročnější na práci, a proto by na ni žactvo mělo mít nejvíce času. Obecně jde o syntézu již známých informací, utříděných v první fázi, s informacemi novými. Spočívá v hledání souvislostí, třídění podle osobní důležitosti, bádání a poznávaní si nejasností¹⁰⁶.

Poslední fáze není již tak kognitivně náročná, je však nejdůležitější k dosažení stanoveného cíle. Je to fáze reflexe, která má u žáků za cíl jakýsi úklid v hlavě, zjištění, co se v jejich pohledu na věc změnilo a kam se jako jednotlivci posunuli a jakým směrem by se mělo ubírat jejich další poznávání. Jde v podstatě o ohlížení se zpět procesem učení, při kterém žáci systematizují nové poznatky a propojují je se znalostmi, které mají z dřívějška. Touto syntézou si v podstatě dotvářejí novou představu o tématu. Třetí fáze obsahuje mimo samotné osvojení si nových informací i další cíle. Žactvo se učí vyjadřovat své myšlenky a získané informace vlastními slovy a učí se vést konstruktivní diskuzi, při které je každý nucen nejenom vyjádřit svůj postoj, ale také ho před ostatními obhájit doložením přesvědčivých argumentů¹⁰⁷.

5.2.3 Metoda I.N.S.E.R.T.

Jedním z velmi účinných nástrojů k rozvíjení kritického myšlení je metoda I.N.S.E.R.T. Ve své základní podobě je určena pro hloubkovou analýzu textu¹⁰⁸. Lze však v drobných úpravách přizpůsobit i k analýze zvukové nahrávky, filmu případně i rozhovoru. Výhodou je, že informace jsou nejen vnímány, ale také vyhodnocovány, tříděny a vsazovány do původního schématu vědomostí a zkušeností. Ve fázi reflexe tato metoda podporuje vzájemnou diskuzi a komunikační schopnosti¹⁰⁹.

Metoda se realizuje s následujícím postupem. Nejdříve žactvu předložíme zdroj informací, se kterým chceme pracovat. Žactvo ho pozorně sleduje a snaží se pochopit jeho hlavní sdělení a vzájemné vztahy jednotlivých předkládaných informací. Poté si děti na papír nebo do sešitu udělají čtyři kolonky (lze využít i předtištěný pracovní list rozdělený dvěma na sebe kolmými osami na čtyři části) označené symboly +, -, ? a zatrnutím (fajfkou). V následujících několika minutách tuto tabulku vyplní podle zadaného klíče. K fajfce jsou zapisovány informace, které již znali předem. Do pole s označením plus se obvykle zapisují informace nové, neznámé a právě nabyté. Pole s otazníkem slouží pro myšlenky, o kterých by se děti rádi dozvěděly ještě něco víc, případně pro informace, které jim nebyly jasné. Znaménko mínus je potom pro informace, které jsou v rozporu s dosavadními znalostmi a zkušenostmi nebo s nimi z nějakého důvodu nesouhlasí¹¹⁰. Symboliku lze však

¹⁰⁵ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. a NOVOTNÝ, P., pozn. 102, s. 26.

¹⁰⁶ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. a NOVOTNÝ, P., pozn. 102, s. 27-28.

¹⁰⁷ GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E., pozn. 98, s. 36.

¹⁰⁸ GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E., pozn. 98, s. 79.

¹⁰⁹ GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E., pozn. 98, s. 79.

¹¹⁰ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. a NOVOTNÝ, P., pozn. 102, s. 77.

podle potřeb upravit. Například ke znaménku plus zapisovat pozitivní momenty filmu, ke znaménku mínus momenty negativní, fajfka (která lze zaměnit například za vykřičník) může označovat emočně silné, šokující nebo překvapivé momenty a otazník otázky, které je v průběhu filmu napadaly¹¹¹. Ani počet znamének nemusí být závazný. Vyučující je může volit podle různých kritérií, například kognitivní vyspělosti dětí, typu učební látky nebo zkušeností¹¹². Výuka je opět zakončena reflexí, která je i této metody stěžejní. Ideálním způsobem reflexe je diskuze, při které se probírají jednotlivé poznámky v určitých polích a žáci nebo skupiny žáků na sebe reagují. Diskuze je vyučujícím usměrňována, aby směřovala k systematizaci nových informací a zasazování do starých vzorců. Vyučující může například vstupovat do diskuze pokládáním sokratovských otázek, které vedou ke vzpomínkám na dříve poznané, což lze využít k vytvoření nové kombinace, a děti tak mohou přijít k novým poznatkům. Ty jsou v diskuzi samozřejmě ještě vystaveny reakcím ostatních, čímž se kombinace ještě více obohatí¹¹³. V samém závěru je přínosné nechat děti porovnat znalosti a zkušenosti, které měly před realizací lekce se současnými znalostmi a postoji. Právě uvědomění si změny je velmi přínosným nástrojem k rozvíjení kritického myšlení¹¹⁴.

5.3 Mediální gramotnost

S učením kritickému myšlení úzce souvisí výuka mediální gramotnosti. Jedině člověk, který dokáže kriticky pohlížet na informace, které dostává ze sdělovacích prostředků, je schopný odlišit relevantní údaje od desinformací a rozpoznat účelové nebo populistické projevy extremistických uskupení. Stejně tak se dokáže povznést nad výše popsané drobné etnocentrické konotace a umí vnímat sdělení s potřebným nadhledem.

Jednou z nejdůležitějších součástí mediální gramotnosti, kterou je nutné učit žactvo již od základní školy, je kritická analýza mediálního textu. Za mediální text nelze považovat pouze novinový článek, jak se vnucuje, ale je jím veškeré sdělení, které nám zprostředkují média. Jedná se tedy o rozhlasové a televizní komentáře, rozhovory s politiky a vlivnými lidmi¹¹⁵, ale i zprávy šířené na internetu prostřednictvím různých sociálních sítí¹¹⁶.

Mediální zprávy mají ve své primární funkci za poslání přinášet věcné informace a zprávy. Mají také představovat osobnosti a názory z veřejného života. Autor zprávy by se měl snažit být objektivní, nestranný a nehodnotící. Vytvořit sdělení tak, aby na něm nebylo zanecháno nic z optiky jeho autora, je však velmi těžkou úlohou i pro zkušeného publicistu. Není proto v silách médií podávat jen čistý a nezkraslený obraz reality, nicméně by se o to měla snažit. V první řadě je nutné si uvědomit, že zprávy v médiích jsou konstruktem, který

¹¹¹ Metodika k projektu „Jeden svět na školách“. Praha: Člověk vtísni o.p.s. [online]. [cit. 2.6.2023]. Dostupné z https://www.jsns.cz/nove-aktivity/komensky-by-promital-31/aktivita_komensky-by-promital-31_04_i-n-s-e-r-t_merged.pdf.

¹¹² GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E., pozn. 98, s. 79.

¹¹³ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. a NOVOTNÝ, P., pozn. 102, s. 60.

¹¹⁴ GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E., pozn. s. 79.

¹¹⁵ BURIÁNEK, J., pozn. 99, s. 43.

¹¹⁶ KRÁLOVÁ, T., pozn. 28, s. 20.

je dokonale a ve všem všudy umělé, čili vytvářené¹¹⁷. Vzhledem k tomu, že autor může patřit k určitému názorovému proudu či dokonce k politické straně nebo určitý názorový proud podporuje majitel média, nelze v žádném případě považovat média v tomto směru za spolehlivá¹¹⁸. Média sice ve velké míře využívají placených služeb zpravodajských agentur, přesto jsou jejich zprávy podřízeny výběru vyhovujícímu konkrétnímu médiu. V první řadě hraje roli geografická blízkost události. Pochopitelně čtenáře českého deníku zajímá mnohem více mírné zdražení pohonných hmot v České republice nežli mnohem rapidnější nárůst cen pohonných hmot na Filipínách. Výběr zpráv, které budou zveřejňovány, probíhá také podle kulturního nastavení společnosti, pro kterou je zpráva určena. Naše kultura považuje zprávu za úplnou, jen když obsahuje odpovědi na několik základních otázek a sice „kdo udělal co?“, „kde, jak a s jakým výsledkem?“ a také „proč a za jakých okolností?“. Událost je pak ve zprávě konvencionálně zjednodušována¹¹⁹. Média také poměřují zpravodajskou přijatelnost podle zpravodajské vhodnosti a zpracování čili zpravodajských hodnot, odvíjejících se od kulturních hodnot společnosti, pro níž je zpravodajství určeno. Je to zcela pochopitelné a v případě sdílených demokratických hodnot dokonce žádoucí, ale díky tomu mohou vznikat i jistá zjednodušení a jejich výpovědi se jen těžko zbavují etnocentrického pohledu. Například i při sdělování složitých a nejednoznačných dějů mají tendence dodržovat zpravodajskou hodnotu jednoznačnosti, a tak obsah zprávy zjednodušit, přičemž samozřejmě vytvářejí stereotypy. Například stereotypní obraz Íránu nebo aktuálně Ruska v západoevropských a střeoevropských médiích. Od zásad zpravodajských hodnot se odvíjí i takzvaný sekundární kód zpravodajství a s ním spojené zpravodajské konvence. To jsou nepsaná pravidla pro publicisty, co se může v médiích objevit a jakým způsobem se má informace zpracovat¹²⁰.

Vedle médií, která se alespoň snaží o jistou objektivitu, existují v mediálním prostoru i taková, jejichž primární funkcí je přesvědčování. V jejich sděleních nejde ani tolik o kvalitu informací, ale zejména o manipulaci a vnucení svých názorů. Útočí na slabá a zranitelná místa příjemců, jako jsou podvědomé city (vlastenectví, rodičovství, strach či závist) nebo vzbuzují nepodložené naděje a obavy. Umí velmi dobře pracovat s lidskou potřebou sounáležitosti, potřebou seberealizace či potřebami důležitosti nebo úspěchu. Cílem bývá přesvědčit příjemce, aby něčemu uvěřili, něco hodnotili jinak než doposud nebo aby něco nového udělali či naopak přestali něco dělat¹²¹.

Masová média, jak už napovídá jejich název, mají schopnost oslovit tisíce či milióny lidí a autoři mediálních textů nebo mediálních sdělení pak formou jejich obsahu je tlačí k tomu, aby byli stejní. V tom však spočívá jejich nebezpečí, protože tímto tlakem utvářejí masu lidí stejných názorů, kteří ve vnucené stejnosti cítí vzájemnou pospolitost. Utvářejí z jinak naprosto rozdílných lidí „my“, společnost, která se je tady doma, má stejné ideály a bojí se stejných hrozeb. Pochopitelně se také staví do opozice proti „oni“, což jsou všichni

¹¹⁷ BURTON, G. a JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL, 2001, s. 238.

¹¹⁸ BURIÁNEK, pozn. 99, s. 46.

¹¹⁹ BURTON, G. a JIRÁK, J., pozn. 117, s. 239.

¹²⁰ BURTON, G. a JIRÁK, J., pozn. s. 117, 243-248.

¹²¹ BURIÁNEK, pozn. 99, s. 47.

ostatní. Svou nezávislost si může udržet jen příjemce, který je schopný kritické reflexe a dokáže se s nadhledem udržet tváří v tvář těmto tlakům¹²².

Zvláště mladší generace je neustále zasypávaná sdílenými informacemi na sociálních sítích a právě internet je pro svoji anonymitu a schopnost snadného šíření nejčastěji zneužívané médium k šíření dezinformací a falešných zpráv. Vedle různých podvodníků, snažících se prostřednictvím takových zpráv získat finanční zisk, tu jsou i šířitelé různých falešných zpráv, takzvaných hoaxů, kteří útočí na ovlivnění názorů a postojů co největšího počtu lidí. Za hoaxy mohou stát i radikální či extrémistické spolky, šířící tak svoji ideologii¹²³. Nezřídka se lze na sociálních sítích setkat i s šířením nenávistných projevů vůči některé kulturní nebo náboženské skupině. Takové zprávy jsou nazývány *hate*, v českém prostředí také *hejt* respektive *hejty*. Většinou za nimi nestojí žádné extrémistické spolky či organizace, ale obyčejní lidé, trpící většinou nespokojeností se sebou samým, kteří v reálném světě nedokážou obstát. Tímto způsobem jsou schopni změnit atmosféru ve společnosti i posouvat hranice společensky přijatelných norem. Autoři těchto zpráv se většinou rekrutují právě z lidí, kterým chybí kritické myšlení a nemají vlastní názor. Pak snadno podléhají demagogii a propagandě¹²⁴.

Metody výuky kritického myšlení a analýzy mediálního sdělení jsou pro děti vesměs zábavné, protože pracují v důvěrně známém prostředí. Cílem mediální gramotnosti je samozřejmě dovednost analyzovat mediální sdělení, kriticky je posuzovat a rozlišovat relevantní informace založené na faktech od manipulativních a lživých zpráv. Dalším cílem je naučit žactvo bezpečně využívat potenciál moderních technologií a znát rizika, která s sebou tyto technologie nesou, nepodléhat nenávistným nebo xenofobním projevům a nešířit je k dalším příjemcům¹²⁵.

5.4 Didaktické hry

Dalším účinným nástrojem multikulturní výchovy mohou být didaktické hry. Prostřednictvím hry si žactvo nejen osvojuje nové poznatky, ale jelikož hra vyžaduje také sociální interakci, slouží jako prostor k získávání prožitků a děti si tak mohou vše vyzkoušet v praxi. Pokud však plánujeme hru pro dosažení nějakých výchovných cílů, jejich dosažení závisí zejména na správném zvolení hry, ale také na jejím vedení a hodnocení¹²⁶.

Volba hry by se měla odvíjet zejména od správně cílené emoční působivosti, protože ta je pro vznik zkušenosti naprosto klíčová¹²⁷. Dostatečně působivý prožitek má schopnost pevně se zapsat do paměti, a pokud v budoucnu prožíváme událost podobnou té, která ho vyvolala, prožijeme ho znovu¹²⁸. Při hrách, které jsou jakkoliv založené na mezikulturní

¹²² BURIÁNEK, J., pozn. 99, s. 43.

¹²³ KRÁLOVÁ, T., pozn. 28, s. 20.

¹²⁴ KRÁLOVÁ, T., pozn. 28, s. 28.

¹²⁵ KRÁLOVÁ, T., pozn. 28, s. 3.

¹²⁶ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. vyd. 3. Praha: Portál, 2000, s. 19-20.

¹²⁷ HANUŠ, R. a CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, s. 88.

¹²⁸ NEUMAN, J., pozn. 126, s. 25.

sociální interakci, se aktéři často setkávají s jednáním ovlivněným stereotypy a mohou získat zkušenosti z obou stran. To znamená, že si mohou prožít situaci, kdy stereotypy ve svém jednání uplatňují, ale také se dostat do role někoho, kdo je díky stereotypům znevýhodněný, nebo dokonce ze společnosti vylučovaný.

Z toho však pochopitelně vyplývá, že taková hra potřebuje nutně bezchybné vedení, protože pracujeme s velmi citlivými prožitky a nezvládnutí organizace hry by mohlo mít v krajním případě i zcela opačný efekt, než požadujeme. Hra by měla probíhat v uvolněné atmosféře, a je tedy třeba zajistit i náležitou bezpečí a respekt pro všechny aktéry. K tomu může postačit ujištění, že účast ve hře je dobrovolná a kdokoliv se může připojit až při její závěrečné reflexi. Tímto zabezpečíme pohodu i pro děti, které jsou uzavřené, neumějí se dobře vyjadřovat nebo zažily nějaký konflikt v rodině a hra by pro ně mohla být stresující, což by se v celkové atmosféře samozřejmě odrazilo. Dále je nutné nechat žactvo zopakovat základní pravidla chování při vzájemné komunikaci, která jsou společná pro všechny aktivity. Samozřejmostí je zákaz užívání urážlivých nebo vulgárních výrazů a gest, stejně tak užívání jakékoliv formy slovní či dokonce fyzické agrese. Dalším důležitým pravidlem je respekt k názorům a postojům ostatních, a proto je vhodné nechat dětem prostor během hry zapisovat si všechny připomínky, nápady a návrhy, aby se případné názorové konflikty neřešily během hry, ale až při závěrečné diskuzi¹²⁹.

Hodnocení hry probíhá její reflexí. K tomuto účelu je velmi vhodná metoda diskuze. Do ní by se již měli zapojit všechny děti, včetně těch, které se samotné hry neúčastnily a jen jí přihlížely. Diskuze má sloužit nejen s prostým seznámením se s fakty, ale také probrání a podrobné analýze tématu. Žactvo má v této fázi možnost přehodnotit své dosavadní názory na téma a zaujmout doplněné nebo zcela nové postoje¹³⁰. Abychom pokračovali v uvolněné atmosféře, není vhodné jednotlivé příspěvky do diskuze hodnotit nebo kritizovat. Jednak tím navodíme u dětí pocit, že když promluví tak riskují, ale také můžeme přijít o velmi přínosné podněty, od kterých se může odvíjet další směr diskuze. Stejně tak je přínosné dát prostor k popisu pocitů a citových vyjádření, neboť by si měly uvědomit, že k životu neodmyslitelně patří a jejich prostřednictvím lze rozšířit reakce k pozitivní cestě a alternativě¹³¹.

5.5 Multikulturní výchova v České republice

5.5.1 Multikulturní výchova ve školském kurikulu

Ve školském kurikulu, čímž se rozumí veškerý obsah vzdělávání získávaný ve škole a v činnostech se školou souvisejících¹³², je multikulturní výchova pevně zakotvena. Hlavním kurikulárním dokumentem je rámcově vzdělávací program (dále jen RVP), vymezující cílové zaměření a očekávané výstupy vzdělávání¹³³. RVP je dále rozdělen podle vzdělávacích

¹²⁹ ŠIŠKOVÁ, T., pozn. 82, s. 224.

¹³⁰ BRANDEL, P. *Kompas: Manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Praha: Argo, 2006, s. 49.

¹³¹ ŠIŠKOVÁ, T., pozn. 82, s. 224.

¹³² PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 117.

¹³³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J., pozn. 89, s. 197.

zařízení, pro která jsou určena. Tato práce je zaměřena na výuku na základních školách, proto zde budeme zohledňovat pouze rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).

Součástí RVP ZV jsou mimo konkrétní výstupy také vzdělávací okruhy představující problémy současného světa, jejichž aplikací se má rozvíjet osobnost v oblasti postojů a hodnot. Tyto okruhy jsou nazvány průřezová témata¹³⁴. Okruh představující mezikulturní interakci je nazvaný přímo multikulturní výchova a stejně jako ostatní průřezová témata se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Má žactvu umožnit seznamování s rozmanitostmi různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Zároveň je ale naučit uvědomovat si vlastní kulturní identitu a rozvíjet smysl pro spravedlnost a toleranci. Samotné okruhy průřezového tématu multikulturní výchova se pak zabývají kulturní diferenciací, lidskými vztahy, etnickým původem a principy sociálního smíru a solidarity¹³⁵. S multikulturní výchovou přímo souvisí i průřezové téma výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Toto téma pomáhá překonávat stereotypy a předsudky a utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti¹³⁶.

5.5.2 Výchova ke kulturní a náboženské toleranci v RVP ZV

Jak již bylo uvedeno výše, základem výchovy ke kulturní a náboženské toleranci je mimo poznání kulturního základu vlastní společnosti také poznání odlišných kultur a odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, jak je psáno v přínosech průřezového tématu „multikulturní výchova“. K rozvoji osobnosti je nutné reflektovat tato témata i v samotném rámcově vzdělávacím plánu. Do jaké míry jsou ve vzdělávacím obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů zastoupena, může ukázat následující analýza.

Poznání kulturních základů české, respektive evropské kultury, je v RVP ZV věnován ve vzdělávací oblasti „člověk a společnost“ dostatečný prostor. Pokud však hledáme ve vzdělávacím obsahu zmínky o kulturách mimo západoevropský kulturní okruh, je už situace značně odlišná. Výjimku tvoří snad jen vzdělávací obor zeměpis, kde v očekávaných výstupech v části společenské a hospodářské prostředí najdeme, že žák „porovnává státy světa a zájmové integrace států světa na základě podobných a odlišných znaků“, čemuž odpovídá doporučené učivo „obyvatelstvo světa - základní kvantitativní a kvalitativní geografické, demografické, hospodářské a kulturní charakteristiky“ a „globalizační společenské, politické a hospodářské procesy – aktuální společenské, sídelní, politické a hospodářské poměry současného světa“¹³⁷.

¹³⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT. [online]. 2021, s. 124. [cit. 20.8.2022].

Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

¹³⁵ RVP ZV, pozn. 134, s. 131-133.

¹³⁶ RVP ZV, pozn. 134, s. 129-131.

¹³⁷ RVP ZV, pozn. 134, s. 77.

Podobné je to i s prostorem věnovaným výuce o náboženstvích. V první řadě je dobré upozornit na fakt, že v RVP je na tuto problematiku nahlíženo skrze hojně využívaný koncept paradigmatu světových náboženství. Všímá si tedy jen takzvaných světových náboženství, jejichž okruh ještě zužuje na pouhá tři. Křesťanství, islám a judaismus¹³⁸, tedy na náboženství nazývaná abrahámovská. Ostatní náboženské směry RVP ZV vynechává i přesto, že například buddhismus je v České republice podle údajů z posledního sčítání lidu zastoupen ve větší míře jak islám nebo judaismus. Pokud se však i na tyto doporučené vzdělávací okruhy podíváme blíže, najdeme zde hned několik nejasných formulací. Jako příklad lze uvést jeden z výstupů ze vzdělávací oblasti „člověk a společnost“, kterým je schopnost vymezit vztah křesťanství ke kacířství a jiným věroukám. Jak správně poznamenává ve své kritické práci Jakub Havlíček, takováto formulace může být značně zavádějící, neboť otevírá cestu ke vzniku manipulativní dichotomie existence nějakého pravého křesťanství. Stejně tak zde není zcela jasné, co znamená termín jiné věrouky¹³⁹. To, že výuka o náboženství je v RVP ZV zastoupena zcela okrajově, svědčí i počet odkazů k pojmu náboženství. Konkrétně je to pouze šestkrát, a to v pěti případech křesťanství¹⁴⁰, ve třech případech islám¹⁴¹ a pouze jednou judaismus¹⁴². Navíc se jedná o obor dějepis, za očekávaného výstupu schopnosti porovnat základní rysy byzantsko-slovanské, západoevropské a islámské kulturní oblasti v raně středověké Evropě¹⁴³. Problematika současné náboženské pestrosti společnosti je zde zcela opomenuta.

5.5.3 Problematika multikulturní výchovy v české společnosti

V první řadě je nutno uvést, že Česká republika, stejně jako některé další země bývalého východního bloku, je v oblasti multikulturní výchovy poněkud specifickým prostředím. Prakticky celou druhou polovinu 20. století byla společensky velmi uzavřenou a homogenní zemí, a proto nebylo nutné do výukových plánů problematiku multikulturního soužití zařazovat. Uzavřenost české (respektive československé) společnosti umocňovala i skutečnost, že bylo velmi omezené i cestování do zahraničí. Turistické cesty mimo socialistický blok byly téměř nemožné, takže i tento způsob interakce s příslušníky jiných kultur byl prakticky vyloučený. Mezi pedagogy a pedagogy tak v devadesátých letech 20. století a první dekádě 21. století bylo jen velmi málo osob, které by měly osobní zkušenosti s mezikulturní interakcí, o samotné multikulturní výchově ani nemluvě¹⁴⁴. Je namístě také poznamenat, že ti, kteří s mezikulturní interakcí měli nějaké zkušenosti (například kontakty se zahraničními studenty, studujícími na českých vysokých školách v rámci spolupráce socialisticky orientovaných zemí), je rozhodně nepovažovali za problematické, a protože navíc nebyli na pedagogických fakultách k žádné formě interkulturního vzdělávání vedeni,

¹³⁸ HAVLÍČEK, J. Rámcové vzdělávací programy a paradigma světových náboženství. *Orbis scholae* 12 (1). Praha: Karolinum, 2018, s. 59.

¹³⁹ HAVLÍČEK, J., pozn. 138, s. 60.

¹⁴⁰ RVP ZV, pozn. 134, s. 53 – 54.

¹⁴¹ RVP ZV, pozn. 134, s. 54.

¹⁴² RVP ZV, pozn. 134, s. 53.

¹⁴³ HAVLÍČEK, J., pozn. 138, s. 60.

¹⁴⁴ ŠIŠKOVÁ, T., pozn. 82, s. 88.

neměli ani představu, jak by multikulturní výchovu měli realizovat a někteří ani neviděli v její realizaci nějaký přínos.

Ačkoliv v současné době je mezi pedagogy již stále více lidí, kteří se pohybovali nebo pohybují v interkulturním prostředí, je situace ve výuce na českých školách stále odlišná od jiných, zejména západoevropských zemí. Tato odlišnost je dána zejména tím, že česká společnost je stále jednou z nejméně kulturně homogenních zemí v Evropě. Stejně jako se těžko učí principy demokracie v nedemokratickém prostředí, učí se velmi těžko výchova ke kulturní toleranci v kulturně homogenním prostředí. V prostředí, kde jsou děti v každodenním kontaktu s příslušníky různých kultur, je multikulturní výchova živá a reálná. Pro děti v kulturně homogenním prostředí je však mnohdy těžko uchopitelná a může být poněkud abstraktní. Vyžaduje proto zcela jiné postupy¹⁴⁵. Je nutné zejména podpořit motivaci žáků k multikulturní výchově, protože je z pochopitelných důvodů mnohem menší než u žáků z kulturně rozmanitějšího prostředí.

5.5.4 Obraz islámu ve školních učebnicích

Důležitou oporou žákům k výuce jsou učebnice. Jsou však současné učebnice používané k výuce na školách dostatečnou oporou i k průřezovým tématům týkajících se multikulturní výchovy a k výchově k náboženské a kulturní toleranci? Omezím se zde pouze na téma bezprostředně související s islámem a muslimy, protože jde o velmi široké téma.

Velmi obsáhlou analýzu školních učebnic v oblasti informací o islámu a muslimech podali Filip Polonský a Josef Novotný. Zaměřili se nejen na učebnice české, ale do svého výzkumu zařadili i učebnice slovenské. Prozkoumali více jak 40 titulů, které jsou v současnosti na trhu. Šlo však výhradně o učebnice středoškolské¹⁴⁶. Tento výzkum ukazuje, že ve středoškolských učebnicích lze najít poměrně dost informací o islámu, a to zejména v učebnicích zeměpisu a dějepisu. Učebnice základů společenských věd oproti očekávání v tomto směru mírně zaostávají. Tyto informace jsou však pouze deskriptivní a nereagují na současné otázky v oblasti mezikulturní interakce. Nevěnují se citlivým tématům a informace i doplňující obrazový materiál je v mnoha případech spojován spíše s negativními aspekty, takže se nedá říci, že by tyto učebnice vykreslovaly islám v nějakém příliš pozitivním světle. Referencím bohužel dominují informace týkající se „svaté války“ a „šíření islámu mečem“. O informacích týkajících se kulturních nebo společenských přínosech islámu učebnice zcela mlčí. Ve studii je kritizováno i občasné slučování muslimského s arabským. Učebnice tak dle autorů nejsou příliš uspokojivé a v mnohém se shodují s poněkud pokřiveným obrazem islámu, který podávají média¹⁴⁷.

¹⁴⁵ MOREE, D., pozn. 92, s. 181.

¹⁴⁶ NOVOTNÝ, J. a POLONSKÝ, F. *Znalosti o islámu a subjektivní postoje k muslimům: dotazníkové šetření mezi českými a slovenskými vysokoškoláky*. In: ČERNÝ, K. (ed.). *Nad Evropou půlměsíc I. Muslimové v Česku a západních společnostech*. Praha: Karolinum, 2015, s. 232.

¹⁴⁷ NOVOTNÝ, J. a POLONSKÝ, F., pozn. 146, s. 246.

Co se týká učebních textů pro základní školy, obsáhlou studii učebnic provedli Eva Čermáková a Daniel Topinka. Ti analyzovali 24 aktuálně používaných učebnic (v roce 2016), a to dějepisu, zeměpisu a občanské výchovy používaných k výuce na základních školách. Referencí o islámu a muslimech v těchto učebnicích zjistili již méně, nejvíce opět v učebnicích určených pro výuku zeměpisu. Konkrétně pro sedmý ročník, kde jsou probírána témata spojená s regionálním zeměpisem jednotlivých světadílů. Islám je zde popisován v souvislosti s regionálním zeměpisem Afriky a Asie. I zde však autoři zjistili, stejně jako jejich kolegové ve studii učebnic středoškolských, že převládají témata jako válečné konflikty nebo terorismus. Militantnímu islámskému terorismu je věnována dokonce celá stránka¹⁴⁸. Situace podle studie není lepší ani v učebnicích dějepisu. Zde je opět islám nejvíce spojovaný s termínem „džihád“ jako se svatou válkou mečem, jehož nepřesnost výkladu jsem již v této práci uváděl. V učebnicích výchovy k občanství není situace o mnoho lepší. Mimo faktické reference o kulturních realitách a symbolech jsou s islámem spojována zejména témata jako prodávání nevěst v Afghánistánu nebo vraždy ze cti a odlišnosti muslimské kultury jsou prezentovány nejčastěji špatným postavením ženy v islámu, doplněné obrázky zahalených žen jako nejtypičtější kulturní charakteristikou¹⁴⁹. Jak je tedy vidět, i učebnice určené pro základní školy bohužel odpovídají jednostranně zaměřenému mediálnímu obrazu islámu. Islám je zde vykreslován v podstatě pouze jako synonymum pro globální problém, což neodpovídá ani zmíněným průřezovým tématům RVP ZV.

6 Obecné zásady realizace multikulturní výchovy

6.1 Nároky na vyučujícího

Hlavními aktéry multikulturní výchovy na základní škole je pochopitelně žactvo a pedagog či pedagožka. Právě role pedagoga nebo pedagožky je naprosto klíčová, a přestože se drží jisté metodiky, záleží zejména na něm nebo na ní, zda a do jaké míry budou stanovené cíle naplněny.

Pokud pedagog nebo pedagožka pracují s citlivými tématy týkajícími se odlišných kultur, musí nejprve analyzovat své vlastní postoje a označit vlastní předsudky v těchto postojích. Nezřídka se totiž stává, že vyučující při předávání informací o nějaké kultuře nevědomky předává i vlastní stereotypy. Tato reprodukce stereotypů v globálním a rozvojovém vzdělávání je bohužel stále velmi rozšířená¹⁵⁰. Je důležité si také uvědomit, že i pozitivní stereotyp je stereotypem, a ačkoliv je možná reprodukován v dobrém úmyslu odbourání negativních postojů, je zkreslující a ve výuce nežádoucí. Jiří Kocourek uvádí kompetenci pedagoga k multikulturní výchově jako jednu ze zásadních podmínek takové výuky. Podle něj by pedagog či pedagožka neměli vůbec multikulturní výchovu vyučovat,

¹⁴⁸ ČERMÁKOVÁ, E. a TOPINKA, D. *Obraz islámu a muslimů v učebnicích pro základní školy*. in: TOPINKA, D., (ed.). *Muslimové v Česku: etablování muslimů a islámu na veřejnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2016., s. 204.

¹⁴⁹ ČERMÁKOVÁ, E. a TOPINKA, D., pozn. 148, s. 207-208.

¹⁵⁰ HRUBEŠ, M. a VÁVROVÁ, T. *Stereotypy ve výuce témat globálního a rozvojového vzdělávání*. Praha: Centrum občanského vzdělávání FHS UK, 2015, s. 4.

pokud nevědí, co je jejím obsahem, a nemají alespoň základní znalosti obecné sociologie a znalosti z oblasti konkrétního setkávání kultur¹⁵¹.

Jelikož je multikulturní výchova tématem průřezovým a není tedy omezeno pouze na jeden konkrétní vyučovací předmět, je nutné při jeho výuce zabezpečit návaznost mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Aby byla multikulturní výchova opravdu efektivní, je nutná úzká spolupráce pedagogických pracovníků při naplňování konkrétních cílů. Realizace multikulturní výchovy tedy vyžaduje jejich schopnost vzájemné spolupráce při stanovování sdílených cílů, které budou jasné a jednoznačné. Pokud při multikulturní výchově není dodrženo zaměření na sdílený cíl, nelze dosáhnout požadované efektivity a ani nelze zajistit minimalizaci přenášení dalších stereotypů¹⁵². Zmíněné se projevuje zejména při realizaci projektů a projektových dnů.

6.2 Struktura výuky

Při plánování struktury výuky multikulturních témat je prvním krokem zvolení výukové metody. Je možné tématu věnovat jednu nebo více vyučovacích hodin nebo využít metodu projektového vyučování. Ve všech případech by se však výuka měla držet jednotné struktury.

Nejdůležitějším předpokladem k efektivnímu průběhu vzdělávacího procesu a dosažení stanoveného vzdělávacího cíle je motivace žactva¹⁵³. Vzbuzení zájmu o téma by mělo být prvním bodem struktury. V případě multikulturních témat je nejlepší vycházet z dosavadních zkušeností žactva s konkrétní kulturou, které se chceme věnovat¹⁵⁴. Pokud s žactvem otevřeme téma jejich vlastní optikou, probudíme v nich zájem o téma mnohem snadněji. Využít k tomu lze zejména aktivity jako brainstorming, eventuálně dotazník s následnou veřejnou prezentací názorů. V této fázi je nutné udržet nehodnotící postoj vůči postojům ostatních a nechat zaznít všechny názory. Podstatou této fáze není jen samotné probuzení motivace, ale také ujasnění postojů a navození uvolněné atmosféry k svobodné prezentaci vlastních pocitů či názorů¹⁵⁵.

Druhou fází je samotné získávání nových informací. Nejedná se jen o nabývání informací o daném tématu, ale také o lidech kolem sebe a o sobě samém. V multikulturní výchově by nemělo jít pouze o získávání informací, ale z velké části také o poznání sebe sama¹⁵⁶. V této fázi je dobré směřovat žáky k porovnávání kulturních prvků dané kultury s kulturními prvky jejich kultury, které jsou jim důvěrně známé. Účelem je, aby si žactvo uvědomilo, že jejich kultura je založená na určitých zvycích, které z něčeho konkrétního vycházejí. Tím snáze pochopí, co pro příslušníky odlišné kultury jejich kulturní prvky

¹⁵¹ KOCOUREK, J. *O čem je multikulturní výchova? K metodě a obsahu*. In: ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 184.

¹⁵² HRUBEŠ, M. a VÁVROVÁ, T., pozn. 150, s. 15-16.

¹⁵³ SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009, s. 18.

¹⁵⁴ SEQUENSOVÁ, K. *Rok za rokem, krok za krokem s Ngongpem*. Praha: Multikulturní centrum, 2016, s. 7.

¹⁵⁵ ŠIŠKOVÁ, T., pozn. 82, s. 182.

¹⁵⁶ SEQUENSOVÁ, K., pozn. 154, s. 7.

znamenaají a jak jsou pro ně důležité. Žactvo také snáze dokáže přijmout pohled z jiné perspektivy¹⁵⁷.

Třetí fáze je potom fází závěrečnou a je tou nejdůležitější částí výuky, která by rozhodně neměla být opomenuta nebo pro nedostatek času krácena. V této fázi dochází k reflexi celého procesu, bez něhož by celá výuka prakticky neměla význam. Zde totiž u žactva dochází k zasazení nově nabytých informací do „starých“ základů¹⁵⁸.

7 Příklady konkrétních vyučovacích hodin

7.1.1 Lekce aktivující kritické myšlení

Cílem této vyučovací hodiny je, že je žactvo schopno vytvořit vlastní hypotézu či konspekt a po vyslechnutí postojů ostatních si vytvořit vlastní názor, který je každý schopen obhájit. Umění kritického myšlení je důležitou dovedností pro realizaci všech ostatních předkládaných aktivit a její osvojení je pro další práci s žactvem zcela klíčové. Z tohoto důvodu také doporučuji nepřistupovat k dalším aktivitám, pokud cíle této aktivity nejsou naplněny. V případě, že cíle nejsou naplněny, je žádoucí pokračovat s dalšími aktivitami rozvíjející kritické myšlení.

Příprava na lekci spočívá v zajištění pomůcek a podrobným seznámením se s tématem. Stěžejní je zde zvuková nahrávka, která je upravená stříhem z webových stránek Českého rozhlasu, zachycující životní příběh syrského uprchlíka Nimira Fehida, který od roku 2012 žije v České republice¹⁵⁹ (zvuková příloha č. 1). Dále pak vytištěné pracovní listy pro třídění nových informací (příloha č. 8).

V první části hodiny vyučující představí žactvu téma váleční uprchlíci a poté nechá každou žákyni či žáka říci první slovo, které ji nebo jeho v souvislosti s tímto tématem napadne. Jednotlivá slova vyučující píše na tabuli. Žactvo bude pravděpodobně uvádět souvislosti s aktuální situací, což je v případě vzniku této práce válečný konflikt na Ukrajině. Poté vyučující seznámí žactvo s válečným konfliktem, který započal již před desetiletím v oblasti Sýrie a s uprchlickou krizí, kterou tento konflikt způsobil. Pak je vyzve, aby prezentovali první myšlenku, která je napadne v souvislosti s válečnými uprchlíky z převážně muslimské Sýrie. Myšlenky opět píše na tabuli bez jakéhokoliv hodnocení či komentářů¹⁶⁰. Třetí položená otázka je zaměřená na to, jak se dané téma týká jich samotných. Vyučující zapisuje stejně jako u předchozích otázek. Pokud je lekce rozdělena do dvou vyučovacích hodin, je přínosné použít tabuli v některé online aplikaci, aby tyto poznámky mohly být v následující hodině použity pro reflexi.

¹⁵⁷ KOCOUREK, J., pozn. 151, s. 183-184.

¹⁵⁸ SEQUENSOVÁ, K., pozn. 154, s. 7.

¹⁵⁹ VRBOVÁ, D. Dva příběhy uprchlíků žijících v Česku. Český rozhlas. [online] 21.8.2015. [cit. 10.6.2023]. Dostupné z <https://plus.rozhlas.cz/dva-pribehy-uprchliku-zijících-v-cesku-7690233>

¹⁶⁰ ŠIŠKOVÁ, T., pozn. 82, s. 182.

V druhé fázi následuje poslech zvukové ukázky. Žactvo je rozděleno do skupin o třech nebo čtyřech členech a jednotlivým skupinám jsou rozdány pracovní listy (příloha č. 8). Vyučující nechá skupiny diskutovat o otázkách uvedených v pracovním listu a poté je vyzve k jejich vyplnění. Pracovní list je sestaven podle metody I.N.S.E.R.T., která byla podrobněji popsána v teoretické části práce. Žactvo může vyplňovat podle toho, jak se ve skupinách dohodlo nebo zapisovat myšlenky jednotlivých členů skupiny. Může se stát, že někteří mají tendence odbýt práci několika slovy, aniž by se zamysleli nad podstatou této práce. Je tedy nutné věnovat úsilí aktivizaci, nabádat k rozvinutí myšlenek a důkladné analýze. Proto je také výhodnější používat tuto metodu ve skupinové práci, kdy však skupiny vytvoří vyučující podle kognitivních schopností jednotlivých členů tak, aby skupiny byly vyvážené a žáci se v práci vzájemně aktivizovali.

Ve třetí fázi je vhodné pokračovat v další vyučovací hodině. Spočívá v reflexi jednotlivých informací a další syntéze informací. Vyučující nechá jednotlivé skupiny prezentovat své poznámky na pracovních listech, přičemž je mluvčí skupin komentují a snaží se popsat, proč je v daném kvadrantu uvedli. Po každé prezentaci by měla proběhnout diskuze nad otázkami v kvadrantu s otázníkem. Vyučující opět nehodnotí, dbá pouze na usměrňování diskuze, aby nedocházelo k odklonění od tématu nebo k urážlivým, vulgárním či jinak nevhodným komentářům. Po vyčerpání témat vyučující přistupuje k závěrečné aktivitě, kdy se každý z žactva zamyslí nad tím, co se u ní nebo u něj v pohledu na migranty z muslimských zemí změnilo a jaké další otázky jí nebo jeho k tématu napadají. V tuto chvíli je vhodné obnovit poznámky na tabuli ze začátku první vyučovací hodiny, aby žactvo mohlo snadněji porovnávat. Je vhodné, když někteří své závěry prezentují před třídou, ale rozhodně by vyučující neměl v tuto chvíli nikoho k veřejné prezentaci nutit, neboť proces ujasňování a upevňování nových postojů může trvat delší dobu.

7.2 Mediální gramotnost

Jak už bylo popsáno v teoretické části, jedním ze zásadních vlivů na utváření postojů a následně i stereotypů mají média. Média se významně podílejí i na upevňování hranic mezi „my“ a „oni“ a zásadně ovlivňují celé veřejné mínění¹⁶¹. Mediální gramotnost je tedy velmi důležitou součástí multikulturních kompetencí uvedených v RVP ZV a rozhodně její rozvíjení v hodinách občanské výchovy nelze vynechat. Mediální výchova je na některých školách vyučována jako samostatný volitelný předmět a bývá také součástí výuky informatiky. Zde se žactvo seznámí se základními výrazy a naučí se nejenom vnímat mediální sdělení v širší rovině a sledovat jejich vliv na příjemce, ale naučí se pozorovat také jejich stavbu a někdy si zkouší mediální sdělení sami vytvořit¹⁶². Modely vyučovacích hodin v této práci jsou tedy spíše jakousi nadstavbou, související s jejím zaměřením.

¹⁶¹ BURIÁNEK, J., pozn. 99, s. 43.

¹⁶² MIČENKA, M. a JIRÁK, J. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007, s. 12.

7.2.1 Kritická analýza mediálního textu

Tato vyučovací hodina sleduje v podstatě tři hlavní vzdělávací cíle. Jedním z nich je, že žactvo rozpozná relevantní sdělení podle jasných a snadno dohledatelných zdrojů. Dalším cílem je, že umí zprávu, která je zaujala ověřit dohledáním zdrojů a zaujmout vlastní stanovisko těmito zdroji podložené. Žactvo také umí vysvětlit význam slov, které zná z mediálního prostoru. Lekce je poněkud náročnější pro mladší děti, proto je spíše vhodnější pro osmé a deváté ročníky. Vyučovací hodina je také velmi náročná na přípravu, protože vyučující musí připravit zdroje z odborné literatury a vytvořit jasná vodítka k vyhledání potřebných informací. Zde je nezbytná i odbornost vyučujícího, neboť jeho znalost tématu je zcela zásadní.

Termíny, se kterými žactvo ve vyučovací hodině bude pracovat, by pro něj měly být zajímavé, aby bylo k této práci dostatečně motivováno. Pokud chci práci zaměřit na prevenci proti islamofobním projevům, lze použít termíny, které žactvo v dotazníku provedeném v některé z předešlých hodin uvádělo nejčastěji v souvislosti s islámem. V mém případě to bylo slovo džihád, proto jsem tento termín zvolil i pro modelovou vyučovací hodinu. Žactvo má ve vyučovací hodině k dispozici notebooky nebo tablety s připojením k internetu a odbornou literaturu.

Na začátku hodiny je žactvo seznámeno s vybraným kontroverzním mediálním sdělením, obsahujícím zmíněný termín. V tomto případě jde o článek předsedy politické strany SPD Tomia Okamury: *Hidžra, taqíya a džihád*¹⁶³ (příloha č. 9). Jde o typický příklad užití fenoménu strašáka, kdy autor vykresluje islám řadou negativních vlastností potvrzenou fakty vytrženými z kontextu. Nejen že tyto fakta nemají nic společného s tím, jak zmíněné termíny chápou samotní muslimové, ale ani nerozlišuje mezi různými podobami islámu¹⁶⁴.

Žactvo si nejprve přečte vybranou část článku. Poté je použita metoda brainstormingu pro zjištění, co si pod jednotlivými třemi termíny představuje a následuje diskuze o tom, jak lze správnost jejich definic ověřit. V této fázi hodiny by se mělo žactvo dopracovat k tomu, že představený text nenabízí jasné a konkrétní odkazy na ověření. V textu je jen vágně odkazováno na korán. Následujícím úkolem je dostupnými prostředky si pravdivost tohoto sdělení ověřit. Žactvo může začít své ověřování zadáním jednotlivých termínů do internetového vyhledávacího nástroje a vybrat relevantní definice, u kterých jsou uvedené odkazy na odbornou literaturu. Dále má k dispozici i odborné publikace našich předních odborníků na islám i český překlad koránu. Zde je určitě namístě se seznámit se strukturou koránu a způsoby vyhledávání jednotlivých „ájá“, čili veršů, podle odkazů. Takto lze velmi jednoduše zjistit, že Okamurova definice slova hidžra jako „*příkázání šířit islám prostřednictvím stěhování a usídlování se v neislámských zemích*“ je naprosto nepravdivá a

¹⁶³ OKAMURA, T. *Hidžra, taqíya, džihád*. Webové stránky politické strany SPD. [online]. [cit. 10.6.2023]. Dostupné z <https://www.spd.cz/tomio-okamura-hidzra-taqiya-a-dzihad/>.

¹⁶⁴ HESOVÁ, Z., pozn. 5, s. 4.

jeho spojování se současnou migrací je absolutně vytrženo z kontextu pravého významu. Termínem hidžra je totiž v islámu označován odchod proroka Muhammada do Medíny nebo také přesněji „*přerušeni kmenových vztahů a navázání nových*“, který je pro muslimy nesmírně důležitý, neboť došlo k přijetí Muhammeda jako proroka¹⁶⁵ a od tohoto data se počítá i islámský letopočet¹⁶⁶. Z toho také vyplývá, že jakékoliv zakotvení definice tohoto výrazu v koránu, jak uvádí Okamura, je vyloučené. Ověřit definici slova taquíya bude pro žactvo pravděpodobně těžším úkolem, protože se jedná o termín, který nebývá běžně užíván. Žactvo tedy při prostém zadání termínu do internetového vyhledávače pravděpodobně neuspěje a bude se muset obrátit na odbornou literaturu, kde termín lze najít podle abecedního rejstříku, například u autora Luboše Kropáčka nebo Bronislava Ostřanského. Termín vychází z několika zmínek v koránu (např. 16: 106)¹⁶⁷, že v krajním případě ohrožení života lze použít přetvářky a zapřít svou víru. Takto si však například větu „*Na toho, kdo zapře Boha poté, co již uvěřil – kromě toho, kdo byl donucen, zatímco srdce jeho klidné bylo ve víře ... dopadne hněv Boží a pro něj je připraven trest nesmírný.*“ vykládají pouze někteří šíitští muslimové, kteří jako menšina často čelili pronásledování¹⁶⁸, a ve většinovém sunnitském právu je takový výklad považován za nepřijatelnou úlevu¹⁶⁹. Tomio Okamura termín opět s odkazem na korán vysvětluje jako islámské pokrytectví použitelné k podvedení nevěřících při šíření islámu. Nic tomuto vysvětlení podobného však v koránu ani v odborné literatuře najít nelze. Posledním termínem je samotný džihád, slovo, které právě díky nepřesnému mediálnímu užívání budí hrůzu u většiny laické veřejnosti¹⁷⁰. Žactvo má za úkol porovnat internetové zdroje a odbornou literaturu a na základě těchto informací si utvořit vlastní definici termínu.

Následuje závěr vyučovací hodiny, kdy je žactvo vyzváno k porovnání definice termínu džihád na začátku hodiny s utvořenou definicí na jejím konci. Následuje vyučujícím moderovaná diskuze o rozporech mezi nově vytvořenými definicemi termínů podle odborné literatury a definicemi podanými v článku Tomia Okamury. Diskuzi je dále možné směřovat na účel těchto rozporů i na jejich možné důsledky.

7.2.2 Kritické nahlížení na mediální sdělení

Relevantnost mediálního sdělení lze ověřit i bez zdlouhavého studování odborné literatury. V mnoha případech lze odhalit nepravdivé sdělení podle zjevné nesrovnalosti v obsahu nebo doplňující fotografii. Jako oporu ve výuce této problematiky jsem využil zejména metodiku projektu neziskové organizace Člověk v tísni „Jeden svět na školách“, protože právě v tomto projektu jsou naplňována východiska obou nejdůležitějších koncepcí mediální výchovy spočívající v kritickém pohledu. Za prvé to, že mediální sdělení jen těžko mohou být nestranná a vždy jsou ovlivněna politickým smýšlením jejich autorů, a zadruhé, že

¹⁶⁵ KROPÁČEK, L., pozn. 31, s. 16.

¹⁶⁶ KROPÁČEK, L., pozn. 31, s. 220.

¹⁶⁷ Korán. Z arabského originálu přeložil 1972 Ivan Hrbek. Brno: Československý spisovatel, 2012. s. 300.

¹⁶⁸ OSTŘANSKÝ, B., pozn. 23, s. 160.

¹⁶⁹ KROPÁČEK, L., pozn. 31, s. 185.

¹⁷⁰ OSTŘANSKÝ, B., pozn. 23, s. 48.

ovlivňování mediálních sdělení je jedním z nejdůležitějších nástrojů manipulace politických aktérů¹⁷¹. Realizaci této aktivity jsem vzhledem k časové náročnosti rozdělil do dvou vyučovacích hodin. Ideální v tomto případě je upravit rozvrh tak, aby hodiny mohly na sebe navazovat. Jako cíl jsem si stanovil naučit žactvo kritickému nahlížení na mediální sdělení všímáním si jeho detailů, včetně obsažených fotografií. Pokud se žactvo naučí rozeznávat účel jednotlivých prvků mediálního sdělení, bude mnohem odolnější proti manipulacím v nich obsažených¹⁷². Digitální úprava fotografií je v současnosti velmi snadná a v mediálním prostoru je využívána poměrně často. Většinou jde jen o kosmetické úpravy z estetických důvodů, ale objevují se i fotografie, které jsou upravované s manipulativním záměrem. Upravené fotografie mají schopnost vyvolat nebo posílit vztek nebo strach, a podpořit tak nějakou manipulativní zprávu¹⁷³. Původ fotografie lze ověřit poměrně snadno zadáním celé fotografie do internetového vyhledávače, ale pravost fotografie lze často ověřit pouhým okem, bez použití dalších nástrojů.

Než přistoupíme k vlastní práci s konkrétními mediálními sděleními, je nutné si společně s žactvem vymezit nejdůležitější body, kterých si budeme na zprávě všímat. Lze je vystihnout pěti základními otázkami. První otázku, kterou bychom si měli položit je „kdo je autorem sdělení“, a zda o něm můžeme dohledat nějaké konkrétní informace. Je dobré znát profesní obor autora i jeho názory a osobní motivace k vytvoření mediální zprávy. Důležitá je pochopitelně i otázka „co je obsahem sdělení“. Jaké názory jsou ve sdělení přítomny a zda jsou u informací uvedené konkrétní zdroje, ze kterých bylo čerpáno. Zjevným znakem „férové“ zprávy je i snaha autora předložit na sdělení vícero pohledů a nezamlčování důležitých okolností. Dalšími otázkami je „komu je sdělení určeno“ a „jakým způsobem se snaží autor upoutat“. Odpovědi můžeme vyčíst například ze zvolené formy jazyka nebo v použití citově zabarvených výrazů. Neméně důležitou otázkou z celé pětice je pak samotná příčina vzniku mediálního sdělení, neboli „proč bylo sdělení vůbec vytvořeno“¹⁷⁴. Po ujasnění těchto bodů našeho zájmu je možné přikročit k samotné analýze konkrétních sdělení.

Žactvo je rozděleno do několika skupin nejlépe po třech osobách. Skupinám jsou představena dvě mediální sdělení a jeden facebookový profil (přílohy č. 2, 3, 4). Úkolem je pokusit se u každého obrázku odpovědět na výše uvedených pět otázek. V této fázi hodiny má žactvo k dispozici zařízení s připojením k internetu.

V prvním případě by děti měly ověřit osobu zmíněného profesora. Je pochopitelné, že osobnost s profesorským titulem a tolika oceněními bude mít svůj profil na internetu, minimálně na stránkách své domovské univerzity. Po zadání jména do vyhledávače však žádné informace nenaleznou. Pokud mají k dispozici fotoaparát, mohou si do internetového vyhledávače zadat i fotografii, přičemž zjistí, že stejná fotografie figuruje na mnoha dalších

¹⁷¹ KŘEČEK, J. *Mediální výchova a politická komunikace*. In.: JIRÁK, J. a WOLÁK, R. (eds.). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007, s. 78.

¹⁷² KRÁLOVÁ, T., pozn. 28, s. 56.

¹⁷³ KRÁLOVÁ, T., pozn. 28, s. 7.

¹⁷⁴ KRÁLOVÁ, T., pozn. 28, s. 54-56.

cizojazyčných reklamních stránkách a je pokaždé označena jiným jménem¹⁷⁵. Jako vodítko může posloužit i samotný obsah sdělení, který je na první pohled nereálný. Žactvo si také může povšimnout užité formy jazyka, kterým je text psán a naznačuje marketingový účel textu. Ze všech těchto indicií lze rozpoznat, že jde o klamavé obchodní sdělení, čili klamavou reklamu.

Druhý obrázek patří již smazanému profilu na facebooku. Žactvo tedy bude odkázáno pouze na obsah, který je na stránce viditelný. Z něj lze rozpoznat, že jde o stránky, které se ostře vymezují proti některým sociálním skupinám, zejména proti islámu a muslimským přistěhovalcům¹⁷⁶. Extrémně nacionalistické zaměření komunity je zřejmé i z použitého jazyka a emotivně zabarvených hesel. Důležité v tomto případě je i to, aby se děti pokusily odpovědět na otázku na koho je sdělení na těchto stránkách cíleno, a jaký je smysl takových sdělení.

S posledním třetím obrázkem pracuje žactvo již v druhé vyučovací hodině. Při jeho analýze by všichni měli dojít k závěru, že jde o dezinformační sdělení. Obsahuje hned několik znaků, které jsou pro dezinformační zprávy typické. Viditelné je vyvolávání emocí u čtenáře, hledání konkrétního univerzálního nepřítele, konspirace a v neposlední řadě užití hrubého a vulgárního jazyka¹⁷⁷. V případě samotného autora textu, Lukáše Lhořana, může žactvo zjistit více informací o jeho postojích a názorech i jeho kontroverzní publikační činnosti. Zjištěné informace jsou velmi dobrým tématem k vedení diskuze.

V druhé části hodiny lze pokračovat s kritickým nahlížením na obrazové sdělení. Podobně jako v předešlé části dostanou skupiny tři fotografie (přílohy č. 5, 6, 7). Tentokrát jsou však všichni předem upozorněni, že fotografie neodpovídají textu, ke kterému se vztahují. Jejich úkolem je rozpoznat, jaký nesoulad mezi fotografií a textem je. Vyhodnocení proběhne vzájemnou diskuzí mezi skupinami a poté se žactvo stále formou moderované diskuze pokusí opět odpovědět na základní pětici otázek kritického nahlížení.

7.3 Výuka pomocí multimediálních nástrojů

Velmi efektivní metoda, která navíc není příliš náročná na organizaci, je využití multimediálních nástrojů, zejména dokumentárních filmů nebo audio nahrávek, případně i blogů nebo internetových sociálních sítí. Podstatou této metody je seznámit žactvo s běžným životem lidí z odlišného kulturního okruhu. Ideální jsou materiály, popisující život jejich vrstevníků, protože mezi kulturními prvky mohou najít mnoho témat, která jim jsou blízká a mnohem snáze se pak vcítí do jejich role. Sledování filmů by však v žádném případě nemělo být pouhým pasivním sledováním. Videoprojekce musí být doplněna aktivitami, které projekci reflektují. Video je možné během projekce zastavovat a aktivity vkládat po určitých úsecích videa nebo nechat žactvo sledovat video celé a aktivity zařadit až na konec vyučovací

¹⁷⁵ MIKULCOVÁ, K. a KOPECKÝ, K. *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020, s. 66.

¹⁷⁶ MIKULCOVÁ, K. a KOPECKÝ, K., pozn. 175, s. 71.

¹⁷⁷ MIKULCOVÁ, K. a KOPECKÝ, K., pozn. 175, s. 74-75.

hodiny. Takový postup je vhodný v případě, že film je kratší a vyučující má jistotu, že celá lekce bude realizována v jedné vyučovací hodině. V případě, že film nebo aktivita bude časově náročnější, je vhodnější rozdělit projekci na dvě části.

7.3.1 Jeden svět na školách

Pro potřeby výuky touto metodou nabízí velmi vhodné filmové dokumenty organizace Člověk v tísni, v rámci projektu Jeden svět na školách. Velké množství nabízených filmů je však poněkud náročnějších, a tak je důležité při výběru sledovat, pro jakou věkovou kategorii je konkrétní dokument určen. Jedním z filmů, který odpovídá této práci jak věkovou kategorií, tak i zaměřením, je dokumentární film izraelských autorů Tomera a Baraka Heymann s názvem Most přes Wadi, natočený v roce 2006. U projektu Jeden svět na školách je velmi přínosné, že organizace Člověk v tísni poskytuje i metodické rady pro práci s filmem, včetně popisu několika aktivit zaměřených na různá témata vycházejících z filmu, a k dispozici dává i spoustu kvalitních pracovních listů. Veškeré výukové materiály jsou vypracovány v souladu s platným RVP ZV, a vyučujícím tak poskytují opravdu kompletní a profesionální podporu.

Pro potřeby druhého stupně základní školy lze velmi dobře použít aktivitu nazvanou „Poznejme je“, při které si žactvo osvojí základní znalosti o islámu a judaismu, o společných i rozdílných znacích těchto náboženských směrů a dozvědí se o životě svých vrstevníků z těchto kulturních okruhů. V neposlední řadě si rozvíjejí schopnost tolerance a respektování kulturních odlišností a jsou vedeni k potírání projevů intolerance a diskriminace¹⁷⁸. Pro tuto aktivitu není třeba zhlédnout celý film, ale pouze tři vybrané úseky. Při mé práci s tímto materiálem se osvědčilo, když jsem video nastříhal, aby nedocházelo k časovým prodlevám s hledáním nebo neočekávanému dlouhému načítání. V úsecích jsou představeny děti muslimského i židovského vyznání při společných náboženských obřadech.

Žactvo je po zhlédnutí ukázek vyzváno, aby podle svých dosavadních znalostí o náboženských směrech určilo, o jaká dvě náboženství se jedná. Názvy obou náboženství je dobré napsat na tabuli nebo flipchart, nejlépe na dvě oddělené strany. Žactvo rozdělíme do dvou skupin a ponecháme je v lavicích nejlépe tak, aby v první fázi pracovalo samostatně. Vyučující rozdává dva druhy pracovních listů (přílohy č. 10 a č. 11), přičemž jeden je věnovaný islámu, druhý judaismu. Každý dostane pracovní list podle toho, do které skupiny je zařazen. Když jsou všichni s prací hotovi, vytvoří se skupinky tak, jak byli rozdělení, a vzájemně si pracovní listy zkontrolují. Vzájemná kontrola je velmi efektivním nástrojem skupinového učení, pokud jsou dodrženy její zásady, které by mělo žactvo předem znát¹⁷⁹. Pokud se některé řešení u jednotlivců liší, je nutné provést diskuzi a dopracovat se k tomu, které z rozdílných řešení je správné. Pokud se někdo nedopracoval k žádnému řešení, úkolem ostatních je dotyčného nebo dotyčnou k řešení navést tak, aby odpověď jen mechanicky

¹⁷⁸ Lekce „Poznejme je“ k filmu Most přes Wadi. Projekt Jeden svět na školách. Člověk v tísni o.p.s. [online]. [cit. 11.6.2023]. Dostupné z <https://www.jsns.cz/download-lecture/material/8791?activityId=17949&lectureId=15672>.

¹⁷⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J., pozn. 89, s. 215.

neopsal či neopsala. V následující fázi si každá ze dvou skupin vybere svého mluvčího, který představí náboženství, které zpracovávali, druhé skupině. V závěrečné fázi metodou brainstormingu, která je pro tato témata velmi vhodná¹⁸⁰, všichni uvádějí pojmy, které je v souvislosti s oběma náboženstvími napadají a vyučující je zapisuje na tabuli nebo flipchart k nadepsaným náboženstvím. Pokud není některý z pojmů jasný všem, je důležité si ho společně vysvětlit. Je také nezbytně nutné kontrolovat čas, protože vyučovací hodina by nebyla efektivní bez závěrečné reflexe, na kterou si je třeba vyhradit minimálně pět minut. V reflexi žactvo porovnává znalosti, které mělo o obou náboženstvích na začátku vyučovací hodiny se znalostmi, které má po této lekci.

7.3.2 Dokumenty České televize

Pořady podporující výchovu k náboženské a kulturní toleranci má ve své nabídce i Česká televize. Video věnovaná této problematice většinou nabízí volně v archivu svého iVysílání, a jsou tak snadno dostupné i bez registrace. Jedním z velmi vhodných materiálů je dokumentární film *Rihla* z cyklu *Národnost v pubertě* režisérky Terezy Engelové, natočený v roce 2012. Film pojednává o české dívce, která se v době dospívání rozhodla přijmout islám. V dokumentu popisuje svoji cestu k islámu i kontakty s českou muslimskou komunitou. Video je dlouhé přibližně 25 minut, a proto je možné lekci realizovat v jedné vyučovací hodině. Pro následnou aktivitu lze použít stejný pracovní list pro metodu I.N.S.E.R.T., který byl již uveden v aktivitě výše (příloha č. 8) a diskuze může být vedena také stejným postupem. Přednost filmu *Rihla* spočívá v tom, že je natočen z pohledu obyčejné mladé dívky z malého českého městečka a žáci její příběh vnímají mnohem intenzivněji, protože je jim blízký.

7.4 Využití přímé zkušenosti

Velmi efektivní metodou je přímá zkušenost, což může být setkání či beseda s příslušníkem daného kulturního okruhu. Pokud školu navštěvuje žákyně nebo žák z daného kulturního prostředí lze ji nebo jeho samozřejmě využít. Žactvo má k takové osobě mnohem větší důvěru a pochopitelně jim je mnohem blíže, než člověk, kterého vidí poprvé v životě. V případě islámské kultury však má jen velmi málo škol takovou příležitost, proto je nutné využít jiné možnosti. Přímá zkušenost s člověkem z odlišného kulturního prostředí patří sice v multikulturní výchově k neefektivnějším metodám, má však také svá úskalí, na která je nutné brát zřetel. V první řadě je nutné seznámit žactvo s tím, že každý jedinec má svoje vlastní názory a svoji vlastní perspektivu, a není tak možné považovat jednoho člověka za exemplární příklad té dané kultury, ale rozhodně může pomoci tuto kulturu alespoň částečně pochopit¹⁸¹. Považovat například chlapce, který pochází ze Sýrie a jeho rodina je muslimského vyznání, za exemplární příklad muslima je stejně zavádějící jako ztotožňovat životní příběh dívky, která se narodila a vyrostla v Saudské Arábii smíšenému saúdsko-českému páru, s životem všech arabských dívek. Zdůrazňování faktu, že jedinec nikdy

¹⁸⁰ ŠIŠKOVÁ, T., pozn. 82, s. 182.

¹⁸¹ KOCOUREK, J., pozn. 151, s. 184.

nemůže reprezentovat celé etnikum nebo kulturu, by mělo být jedním ze základních pravidel multikulturní výchovy vůbec¹⁸².

7.4.1 Živá knihovna

Jednou z možností, jak žactvu zprostředkovat kontakt s konkrétním člověkem z odlišného kulturního prostředí, je využití projektu Živá knihovna. Jedná se o projekt, jehož původ je v Dánsku, kde vznikl v rámci prevence proti útokům z nenávisti. Pro svůj poměrně velký úspěch ho začaly realizovat další neziskové organizace v mnoha zemích včetně České republiky. Nejedná se jen o pasivní přijímání informací nebo o pouhé naslouchání životního příběhu, ale jde o konkrétní setkání, vzájemnou komunikaci a v nejlepším případě i vzájemné sdílení osobních příběhů.

Živá knihovna funguje v podstatě stejně jako knihovna klasická. Má svého knihovníka a samozřejmě i výpůjční řád. Místo klasických knih si však čtenáři/ky vypůjčí osobu se svým životním příběhem. Výhoda oproti klasické knize je zjevná. Živé knihy se čtenář může zeptat na řadu otázek, může sdílet s knihou emoce i vést dialog.

Využití Živé knihovny ve výuce se dá zařadit mezi konstruktivistické přístupy ke vzdělávání, a to zejména tím, že je postavena na osobní zkušenosti a kritickém myšlení¹⁸³. Ačkoliv je tato metoda poněkud náročnější na organizaci, je velmi efektivním nástrojem prevence proti xenofobním a nenávistným projevům, přičemž je realizovaná velmi atraktivní formou pro samotné žactvo.

7.4.2 Realizace výuky s využitím Živé knihovny

Využití Živé knihovny v hodinách občanské výchovy je podrobně popsáno v metodické příručce vydané neziskovou organizací Arpok¹⁸⁴. Ačkoliv je tato metodika zpracována velmi podrobně a odpovídá všem výše zmíněným zásadám a požadavkům, v následujícím modelovém příkladu ji doplním o několik drobností odpovídajících zaměření na islamofobii.

Celý výukový projekt je v mém podání rozdělen do pěti vyučovacích hodin, přičemž druhá a třetí vyučovací hodina je pokud možno spojená do jednoho bloku, po kterém následuje delší přestávka. Projekt lze realizovat buď v jednom projektovém dnu, nebo ho podle potřeby rozložit do tří dnů, nejlépe v rámci maximálně dvou týdnů.

První vyučovací hodina obsahuje úvodní motivační fázi projektu, která odpovídá výše uvedené struktuře a lze ji chápat jako motivační nadstavbu doporučené metodice. Potřeba zařadit tuto aktivitu vyplývá z věkové kategorie žactva, pro které je projekt realizován. V období dospívání dítě potřebuje mnohem více motivace k činnosti než v kterémkoliv jiném období a vzhledem k tomu, že v tomto období je citová složka osobnosti výrazně

¹⁸² ŠIŠKOVÁ, T., pozn. 82, s. 182.

¹⁸³ PLACHKÁ Z. *Živá knihovna jako metoda výuky vzdělávání příběhem*. Olomouc: Arpok, 2017, s. 7.

¹⁸⁴ PLACHKÁ, Z., pozn. 183, s. 7.

v popředí¹⁸⁵, je celkem nasnadě tohoto potenciálu ve výuce využít. Celý proces motivace k představovanému projektu Živé knihovny spočívá v navození potřeby pochopit stereotypy a s nimi spojené obavy z islámu. Pokud děti přivedeme k pocitu, že je jejich obavám a pocitům nasloucháno, můžeme k samotné práci vytvořit stav podobný efektu prožitku typu flow, popisovaným maďarským psychologem M. Csikszentmihalyim. Ten představuje stav plného zaujetí činností, protože je tato činnost uspokojuje a přináší jim potěšení¹⁸⁶. Pokud dosáhneme takové motivace, je jasné, že práce bude mnohonásobně efektivnější. V této vyučovací hodině lze využít metodu brainstormingu, a shrnout tak veškeré asociace žactva k osobám muslimského vyznání. Tím nejen vzbudíme zájem žactva zaobírat se tématem, ale provedeme tak zejména obecnou tematizaci předsudků, která je výchozím bodem při jejich korigování¹⁸⁷. Poté se vyučující moderovanou diskusí pokusí odhalit příčiny odhalených stereotypů, přičemž ctí pravidlo nehodnotícího postoje, pouze reguluje diskuzi tak, aby nedocházelo k nenávisným výrokům nebo jiným nežádoucím projevům. Označování někoho z žactva za nositele předsudků by však bylo velmi špatným východiskem¹⁸⁸.

Druhá vyučovací hodina, stejně jako všechny následující, je již inspirována uvedenou metodikou. Jejím cílem je, aby žactvo poznalo svoji vlastní identitu a aby si všichni zformulovali, kdo jsou a kam patří, a uvědomili si, že se to může v průběhu života měnit. Jako nástroj poslouží květina identity (příloha č. 1), kterou si všichni vyplní. Následně proběhne společný rozbor jednotlivých výsledků, čímž si každý může uvědomit nejen to, jak se cítí být vnímán okolím, ale také jak jím je skutečně vnímán. Dalším krokem v této vyučovací hodině bude vyplnění stejné květiny identity přidavnými jmény, která jako první napadnou při představě člověka muslimského vyznání. Nejenže se takto odhalí jednotlivé stereotypy¹⁸⁹, ale navíc lze z těchto stereotypů vybrat nejčastěji se opakující a na ně zaměřit téma vyprávění Živé knihy.

Blok tvořený následujícími vyučovacími hodinami tvoří vyprávění a dialog s postupně třemi osobami – Živými knihami. Živá kniha vypovídá o jednom vybraném tématu, okvětním lístku květiny identity. Před vlastním zahájením čtení Živých knih je nutné vymezit pravidla Živé knihovny, již zmíněný výpůjční řád. Ty spočívají zejména v zachování důstojnosti jak čtenářů a čtenářek, tak zejména samotných Živých knih, a na vzájemné ohleduplnosti a respektu. Samotné čtení probíhá tak, že žáci jsou rozděleni do skupin a každá dostane anotaci knihy, se kterou je čeká rozhovor. Žactvo si anotaci přečte a vytvoří si na Živou knihu otázku, která je zajímavá. Není však podmínkou, aby v následném rozhovoru byla tato otázka položena. Poté již následují samotné rozhovory s živými knihami.

Nejdůležitější fází je závěrečná fáze, odehrávající se v páté vyučovací hodině. Jde o reflexi rozhovorů. Je pochopitelné, že z časových důvodů není možné reflektovat všechny

¹⁸⁵ ŠIŠKOVÁ, T., pozn. 82, s. 178.

¹⁸⁶ MAREŠ, J. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013, s. 271-274.

¹⁸⁷ BURIÁNEK, J., pozn. 99, s. 38.

¹⁸⁸ BURIÁNEK, J., pozn. 99, s. 41.

¹⁸⁹ PLACHKÁ, Z., pozn. 183, s. 24.

rozhovory všemi žákyněmi a žáky. Žactvo si tedy vybere rozhovor, který byl podle nich nejzajímavější, a na osobu, se kterou rozhovor vedli, sestaví opět květinu identity. Ve dvojicích si popsané osoby vzájemně představují. Následně pracují se zjištěnými stereotypy, analyzují jejich příčiny a dopady. Poté vztahují pozornost ke svým zjištěným předsudkům a zkoumají, jak s nimi mohou pracovat a jak mohou na základě těchto zjištění pozměnit své chování k ostatním. V samotném závěru proběhne konečná sebereflexe, kdy žactvo odpovídá na jednoduché otázky typu „co jsem touto aktivitou zjistil o sobě“, „co jsem zjistil o druhých“ a „co pro mě bylo z celé aktivity nejdůležitější“.

Jelikož jde o velmi silný zážitek, doporučuje se vrátit se k aktivitě s odstupem času znovu a zpětně jí znovu reflektovat a to v horizontu týdnů či měsíců¹⁹⁰.

7.4.3 Internetové partnerství

Nezmínit v souvislosti s výukou v 21. století internet jako nástroj, kterým můžeme v jednom okamžiku propojit lidi z reálně velmi vzdálených míst a zprostředkovat tak žactvu přímý kontakt s jejich vrstevníky z odlišných kulturních prostředí, by bylo velmi hrubou chybou. Ačkoliv je však tento způsob multikulturní výchovy ve své podstatě velmi prostý, je až s podivem ponechán na aktivitě jednotlivých učitelů. Ti, pokud chtějí své žáky propojit s jejich vrstevníky v některé škole z muslimského prostředí, musí sami takovou školu a příslušné vyučující kontaktovat a organizaci setkání s nimi domluvit.

V české republice se v současnosti zprostředkováním takovýchto internetových partnerství zaměřených na vzájemném odbourávání předsudků a stereotypů mezi žáky základních škol zabývá pouze jedna nezisková organizace s projektem nazvaným La Ngonpo. Její aktivity jsou prozatím omezeny pouze na oblast severní Indie, Nepálu a afrického státu Keňa¹⁹¹. Do budoucna však plánuje rozšířit svoje aktivity i na další země, ze kterých je pro tuto práci zajímavá zejména Bosna a Hercegovina, kde se převážná část obyvatel hlásí k muslimskému vyznání. Škola, která se zapojí do projektu La Ngonpo, nejprve připraví své žactvo teoreticky, což spočívá v poznání kulturního prostředí partnerské školy ještě před samotným kontaktem. Děti vyhledávají z dostupných relevantních zdrojů informace v určitých oblastech, týkajících se právě problematických témat globálního a rozvojového vzdělávání jako například migrace nebo voda. V samotném kontaktu pak dochází k interakci, při které nejenom že se baví a poznávají život svých vrstevníků ve vzdálené a kulturně odlišné zemi, ale zároveň si ověřují své poznatky, které si o dané oblasti vyhledaly. Při realizaci se předpokládá projektová metoda výuky, přičemž projekt je dlouhodobý, trvající z pravidla jeden celý školní rok. Jedná se však o velmi efektivní metodu, s velmi pozitivními odezvami dětí na obou stranách projektu¹⁹².

¹⁹⁰ PLACHKÁ, Z., pozn. 183, s. 18.

¹⁹¹ SEQUENSOVÁ, K., pozn. 154, s. 5.

¹⁹² SEQUENSOVÁ, K., pozn. 154, s. 5.

7.5 Využití didaktických her

7.5.1 Babylonská věž

Tato hra je velmi jednoduchá a slouží zejména k tomu, aby si aktéři uvědomili „škatulkování“ lidí a z toho plynoucí problémy. Autorem hry je Jitka Jilemnická¹⁹³.

Hra je vhodná pro skupinu přibližně deseti dětí, lze však bez problému hrát i ve větším počtu. Je možné ji hrát ve třídě, ale vhodná je také jako venkovní aktivita. K přípravě postačí kartičky nebo proužky papíru v počtu shodujícím se s počtem hráčů a lepicí páska. Na lístečky napíšeme věty, které značí, jak s majitelem kartičky mají spoluhráči komunikovat. Příklady otázek uvádím v příloze (příloha č. 12).

Hra začíná tím, že všichni hráči dostanou svoji „nálepku“. To znamená, že každému je lepicí páskou přilepen na záda jeden lístek, jehož obsah nezná. Hráči jsou rozděleny do čtyř až šesti skupin a každá skupina pak vytvoří živý obraz scény, při které jsou lidé v situaci, kdy si lidé navzájem pomáhají. Například scénu, kdy několik dětí pomáhá přejít staré paní přes silnici nebo jak pomáhají rodičům s úklidem. Když se hráči musejí dohodnout, jak živý obraz secvičí, každý hráč s ostatními komunikuje pouze podle toho, co mají napsáno na lístku na zádech. To znamená, že pokud má jeden z hráčů na zádech „řekni mi, co mám dělat“, ostatní spoluhráči, kdykoliv ho potkají, říkají mu, co má dělat. Zhruba po dvaceti minutách jsou hráči vyzváni, aby se vrátili na svá místa, a skupiny postupně předvedou nacvičenou scénu. Každý hráč má přitom nadále na zádech lístek s nápisem, podle kterého s ním ostatní komunikují, ale on sám větu na něm napsanou stále nezná.

Po představení nacvičených scének následuje závěrečná fáze reflexe. Zde hráči formou diskuze hovoří o svých pocitech, když s nimi bylo zacházeno určitým způsobem a jak tato komunikace ztěžovala spolupráci při nacvičování scény. Je důležité, aby si všichni aktéři uvědomili, že nálepky odpovídají předsudkům, které o lidech máme, a jakou tyto předsudky představují překážku v konstruktivní spolupráci. Cílem pochopitelně je, aby si aktéři navíc uvědomili, že nálepky (předsudky) jsou zcela smyšlený konstrukt, který s vlastní osobou nemusí mít vůbec nic společného¹⁹⁴.

7.5.2 Reagujeme na rasismus

Tato hra je zaměřena na prevenci proti diskriminaci a xenofobii. Využívá analýzu jednoho choulostivého případu, při kterém by měli účastníci přehodnotit vlastní vnímání kulturních rozdílů. Stejně tak by měla tato hra naučit účastníky aktivně reagovat na xenofobní a rasistické projevy v jejich okolí. Rozvíjí u účastníků smysl pro spravedlnost a podporuje komunikační dovednosti a smysl pro spolupráci. Jedná se v podstatě o hru

¹⁹³ JILEMNICKÁ, J. Babylonská věž. in: ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 225.

¹⁹⁴ JILEMNICKÁ, J., pozn. 193, s. 225-226.

z mezinárodního projektu Kompas¹⁹⁵, u které jsem provedl pouze drobné úpravy, aby odpovídala potřebám školy, na které jsem tuto hru realizoval.

Je to další hra, která je nenáročná na přípravu. Jedinou pomůckou k její realizaci jsou vytištěné podkladové materiály, papíry, psací potřeby, tabule nebo flipchart, dále čtyři dobrovolníci, kteří zahrají průvodní scénku. Pokud chceme dosáhnout touto hrou vytyčeného výchovného cíle, je vhodné rozložit ji do dvou vyučovacích hodin, nejlépe navazujících na sebe.

První část hry je zaměřená na ujasnění samotných pojmů – rasismus a xenofobie. Nejlépe je začít metodou brainstormingu, kdy se účastníků ptáme, co si představují pod těmito pojmy a co si myslí o jejich projevech. Autor hry doporučuje „pošťouchnout“ účastníky vyřčením nějakého rasistického vtipu. Nápady a reakce zapisuje učitel heslovitě na tabuli nebo flipchart. Dalším vhodným námětem na brainstorming je otázka každodenních projevů rasismu a xenofobie, které vidí ve svém okolí. Vhodné je navést účastníky, aby neuváděli jen verbální projevy, ale aby se zamysleli i nad vzorci chování, které oni sami, jejich blízcí nebo spolužáci uplatňují vůči osobám odlišné kultury.

V tuto chvíli se již může přistoupit ke druhé části hry. Dobrovolníci podle vytištěných materiálů sehrají první scénku. Spočívá v rozhovoru učitelů ve sborovně, kteří probírají události z posledního měsíce, kdy došlo na škole k opakovaným krádežím. V daný den se opět ztratily jednomu žákovi peníze a ředitel školy se rozhodl celou věc vyřešit. Požádal tedy členy učitelského sboru, aby se pokusili zloděje odhalit. Učitelé jako podezřelého označili Abdulláha, jehož rodiče pocházejí ze severní Afriky. Po této scénce následuje první přestávka, ve které jsou účastníci vyzváni, aby na své papíry napsali několik slov, vystihujících jejich odpověď na otázku „co byste dělali, kdybyste byli ředitelem nebo ředitelkou školy?“. Pokud máme hru rozdělenou do dvou vyučovacích hodin, po zapsání slov by měla následovat krátká přestávka na občerstvení a relaxaci. Po přestávce nebo v druhé vyučovací hodině začínáme druhou scénkou, kterou dobrovolníci opět sehrají. Tato scénka je rozhovor mezi otcem Abdalláha a ředitelem školy, který si ho k pohovoru pozval. Abdalláhův otec v závěru pohovoru zaplatí celou ukradenou částku. Po této scénce jsou účastníci znovu vyzváni ke stručné odpovědi na otázku reagující na scénku. Tentokrát na otázku „myslíte si, že tímto byla celá záležitost uspokojivě vyřešena?“. Následuje třetí závěrečná scénka, při které členové učitelského sboru považují otcovo zaplacení částky za přiznání Abdalláhovy viny, ovšem později se ukáže, že je Abdalláh nevinný a s krádežemi neměl nic společného. Po třetí scénce jsou účastníci vyzváni k odpovědi na velmi stručnou otázku, a sice „co si myslíte nyní?“.

Na poslední fázi je nutné si ponechat dostatek času. Z vlastní zkušenosti mohu doporučit nejméně dvacet minut. Pokud se již tolik času nedostává, je rozhodně dobré, ponechat tuto část na další vyučovací hodinu, jelikož se jedná o reflexi, což je nejdůležitější

¹⁹⁵ BRANDER, P., pozn. 85, s. 201.

část celé hry pro naplnění očekávaných cílů. Začíná se analýzou a zhodnocením odpovědí. Necháme účastníky porovnat, co napsali v první a druhé přestávce a co po závěrečné scéně. Účastníci by se měli pokusit vysvětlit, co je k jednotlivým závěrům vedlo. Dále je vhodné zhodnotit, co během scének předpokládali, jak se jejich předpoklady měnily a co si na konci hry uvědomili. Poté pokračujeme zhodnocením aktivity jako celku. V moderované diskuzi se zaměřujeme na pocity všech účastníků. V následné diskuzi pak učitel navozuje otázky typu „jaké skupiny jsou rasismu nejvíce vystaveny?“, „změnili jste během hry svůj názor na to, co je rasistický projev?“, „co měli udělat jednotliví aktéři (učitelé, otec Abdalláha, ředitel školy), aby bylo dosaženo spravedlivého řešení?“¹⁹⁶.

Po realizaci této hry byla většina účastníků schopna srozumitelně definovat pojmy rasismus a rasistický projev. Dále uznali, že rasistické projevy není možné tolerovat. Všichni účastníci se také shodli na tom, že je důležité takové projevy odsuzovat a ve škole vytvořit jasná pravidla, aby k takovým projevům docházelo co možná nejméně, v ideálním případě vůbec.

¹⁹⁶ BRANDEL, P., pozn. 85, s. 201-205.

Seznam použitých zdrojů

Odborné publikace:

ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004. ISBN 80-7260-125-3.

BENETT, I., Ch. *Comprehensive Multicultural Education – Theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon, 2007. ISBN: 0-205-15024-1.

BRANDER, P. *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Praha: Argo, 2006, 422 s. ISBN 80-7203-827-3.

BURIÁNEK, J. (ed.). *Interkulturní vzdělávání II*. Praha: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-93510-5-0.

BURTON, G. a JIRSÁK, J. *Úvod do studia médií*. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL, 2001. ISBN 80-85947-67-6.

ČERNÝ, K. (ed.). *Nad Evropou půlměsíc I. Muslimové v Česku a západních společnostech*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3066-3.

ERIKSEN, T., H. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-465-6.

FLESSIG, J., BAHBOUH, CH. a BIČOVSKÁ, J. *Malá encyklopedie islámu*. Praha: Dar ibn Rushd, 1993. ISBN 80-900767-3-4.

FREDRICKSON, G. M. *Rasismus: stručná historie*. Praha: BB art, 2003. ISBN 80-7341-124-5.

GAY, G. *The Importance of Multicultural Education*. Educational Leadership, December 2003/January 2004, vol. 61, no. 4. Orlando: ASCD.

GAZDA, J., LIŠKA, V., MAREK, B. a NOVÁK, J. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Praha: Nakladatelství P3K, 2019. ISBN 978-80-87343-88-3.

GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2000. ISBN 80-85850-89-3.

GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.

GRANT, A., C.; LADSON-BILLINGS, G. *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix: Oryx Press, 1997. ISBN 0-89774-798-4.

GRECMANOVÁ, H a URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-8085783-73-5.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. a NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomous: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

- HANUŠ, R. a CHYTILOVÁ, L.** *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, P. a HARTLOVÁ, H.** *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍČEK, J.** Rámcové vzdělávací programy a paradigma světových náboženství. *Orbis scholae*, no. 12 (1), 2018, Praha: Karolinum.
- HESOVÁ, Z.** *Islamofobie, antiislamismus a negativní stereotypy*. Briefing Paper, no. 1, 2016. Praha: Asociace pro mezinárodní otázky.
- HRUBEŠ, M. a VÁVROVÁ, T.** *Stereotypy ve výuce témat globálního a rozvojového vzdělávání*. Výzkumná zpráva. Praha: Centrum občanského vzdělávání FHS UK, 2015.
- KRÁLOVÁ, T. et. al.** *O pravdu?*. Praha: Člověk v tísni, 2018. ISBN: 978-80-7591-004-2.
- KROPÁČEK, L.** *Duchovní cesty islámu*. Praha: Vyšehrad, 2003. ISBN 80-7021-613-1.
- KROPÁČEK, L.** *Islám a Západ: historická paměť a současná krize*. Praha: Vyšehrad, 2002. ISBN 80-7021-540-2.
- LAW, I., EASAT-DAAS, A., MERALI A. a SAYYID, D. (eds.)**. *Countering Islamophobia in Europe*. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. ISBN 978-3-030-16259-7.
- MALINA, J.** *Antropologický slovník*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. ISBN 978-80-7204-560-0.
- MAREŠ, J.** *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MENDEL, M., OSTŘANSKÝ, B. a RATAJ, T. (eds.)**. *Islám v srdci Evropy*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1554-9.
- MIČIENKA, M. a JIRÁK, J.** *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007, 295 s. ISBN 978-80-7367-315-4.
- MIKULCOVÁ, K. a KOPECKÝ, K.** *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5900-4.
- MOREE, D.** *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7.
- NEUMAN, J.** *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. vyd. 3. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-405-2.
- NOVOTNÁ, J. a JURČÍKOVÁ, J.** *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN: 978-80-7315-239-0.

OSTŘANSKÝ, B. *Atlas muslimských strašáků, aneb, Vybrané kapitoly z „mediálního islámu“*. Praha: Academia, 2014. ISBN 978-80-200-2428-2.

OSTŘANSKÝ, B. (ed.). *Islamofobie po česku: český odpor vůči islámu, jeho východiska, projevy, souvislosti, přesahy i paradoxy*. Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-903-2.

PLACHKÁ, Z. (ed.). *Živá knihovna jako metoda výuky vzdělávání příběhem*. Olomouc: Arpok, 2017. ISBN 978-80-906162-6-4.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SAPOLSKY, R., M. *Chování: biologie člověka v dobrém i ve zlém*. Přeložil Pecháček, P. Praha: Dokořán, 2019. ISBN 978-80-7363-947-1.

SEDLÁČKOVÁ, L. *Islám v médiích: Mediální reprezentace sporu o karikatury islámského proroka Mohameda v Mf dnes*. Liberec: Bor, 2010. ISBN 978-80-86807-65-2.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

ŠIŠKOVÁ, T., (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

TER WAL, J. (ed.). *Racism and Cultural Diversity in the Mass Media: An overview of research and examples of good practice in the EU Member States, 1995-2000*. 2002. Viena: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia. ISBN 0756730872.

TOPINKA, D., (ed.). *Muslimové v Česku: etablování muslimů a islámu na veřejnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2016. ISBN 978-80-7485-115-5.

WASTERLUND, D. a SVANBERG, I. *Islam Outside the Arab World*. 1999. London: Psychology Press. ISBN 0312226918.

ŽANTOVSKÝ, P., (ed.). *Česká xenofobie*. Praha: Votobia, 1998. ISBN 80-7220-044-5.

Další zdroje:

KORÁN. 2012. Z arabského originálu přeložil 1972 Ivan Hrbek. Brno: Československý spisovatel. ISBN 978-80-7459-080-1.

SLOVNÍK CIZÍCH SLOV. Kolektiv autorů. 2. doplněné vyd. Praha: Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-90-1647-8-1.

Internetové zdroje:

- HESOVÁ, Z.** Jak se z migrantů stali muslimové: „Islám“ a islamofobie v České republice po roce 2010. Podklady projektu OLIPOL. [online] [cit. 3.6.2023]. Dostupné z <https://upol.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/26/2022/11/HESOVA-Muslimove-islam-a-islamofobie.pdf>
- HUBÁČKOVÁ, K.** Jednání o dohodě s Íránem ve Vídni skončila, Teherán má konečný návrh dohody. webový portál Euroskop. [online] 9.8.2022. [cit. 23.02.2023]. Dostupné z <https://euroskop.cz/2022/08/09/jednani-o-dohode-s-iranem-ve-vidni-skoncila-teheran-ma-konecny-navrh-dohody/>.
- LEWANDOWSKY, S a COOK, J.** The Conspiracy Theory Handbook. [online]. 2020. [cit. 23.6.2023]. Dostupné z <http://sks.to/conspiracy>.
- MOLÁČEK, J.** Míč není na romské straně hřiště. S diskriminací musíme skoncovat my. Deník N. [online] 19.8.2020. [cit. 3.3.2023]. Dostupné online z <https://denikn.cz/401613/mic-neni-na-romske-strane-hriste-s-diskriminaci-musime-skoncovat-my/>.
- OKAMURA, T.** Hidžra, taqíya, džihád. Webové stránky politické strany SPD. [online]. [cit. 10.6.2023]. Dostupné z <https://www.spd.cz/tomio-okamura-hidzra-taqiya-a-dzihad/>
- NEŠPOR, Z.** Náboženství mezi fundamentalismem a tolerancí. SOCIOweb. Sociologický webzin. Vol. 1-6 2004. Praha: Sociologický ústav AV ČR. [online] 2014. [cit. 4.3.2023]. Dostupné z http://socioweb.cz/upl/editorial/download/118_SOCIOweb_1-6_2004.pdf
- NEŠPOR, Z.** Sociologická encyklopedie. Praha: Sociologický ústav AV ČR. [online] 2017. [cit. 4.3.2023]. Dostupné z <https://encyklopedie.soc.cas.cz>
- VRBOVÁ, D.** Dva příběhy uprchlíků žijících v Česku. Český rozhlas. [online] 21.8.2015. [cit. 10.6.2023]. Dostupné z <https://plus.rozhlas.cz/dva-pribehy-uprchliku-zijicich-v-cesku-7690233>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT. [online]. 2021.[cit. 20.8.2022]. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
- Report MVČR o boji proti extremismu. [online]. [cit. 15.8.2022]. Dostupné z <https://www.mvcr.cz/mvcren/article/documents-on-the-fight-against-extremism.aspx>
- Zpráva ECRI Česká republika, šestý monitorovací cyklus, 2020. [online]. [cit. 20.8.2022]. Dostupné z <https://rm.coe.int/sixth-report-on-the-czech-republic-czech-translation-/1680a0a2b6>
- Výsledky sčítání lidu z roku 2021. [online]. [cit. 20.6.2023]. Dostupné z <https://www.scitani.cz/nabozenska-vira#skupina-54318>.

Kdo má na rukou krev. Rozhovor s poslancem za SPD Jiřím Kobzou. Parlamentní listy. [online]. 11.11.2020. [cit. 23.2.2023]. Dostupné on-line z <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/rozhovory/Kdo-ma-na-rukou-krev-Pravda-o-islam-u-A-Ev-rope-Diplomat-a-politik-uz-naplno-643483>

Metodická příručka programu VARIANTY. Člověk v tísni o.p.s. [online]. 2020. [cit. 10.6.2023] dostupné z <https://www.clovekvtisni.cz/projekt-respekt-neboli-8397gp>

Lekce „Poznejme je“ k filmu Most přes Wadi. Projekt Jeden svět na školách. Člověk v tísni o.p.s. [online]. [cit. 11.6.2023]. Dostupné z <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/8791?activityId=17949&lectureId=15672>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Květina identity

Příloha č. 2: Webová stránka k analýze

Příloha č. 3: Facebookový profil analýze

Příloha č. 4: Webová stránka k analýze

Příloha č. 5: Mediální sdělení k analýze

Příloha č. 6: Mediální sdělení k analýze

Příloha č. 7: Fotografie k analýze

Příloha č. 8: Pracovní list k metodě I.N.S.E.R.T.

Příloha č. 9: Text článku Tomia Okamury pro analýzu mediálního textu

Příloha č. 10: Pracovní list Most přes Wadi – judaismus

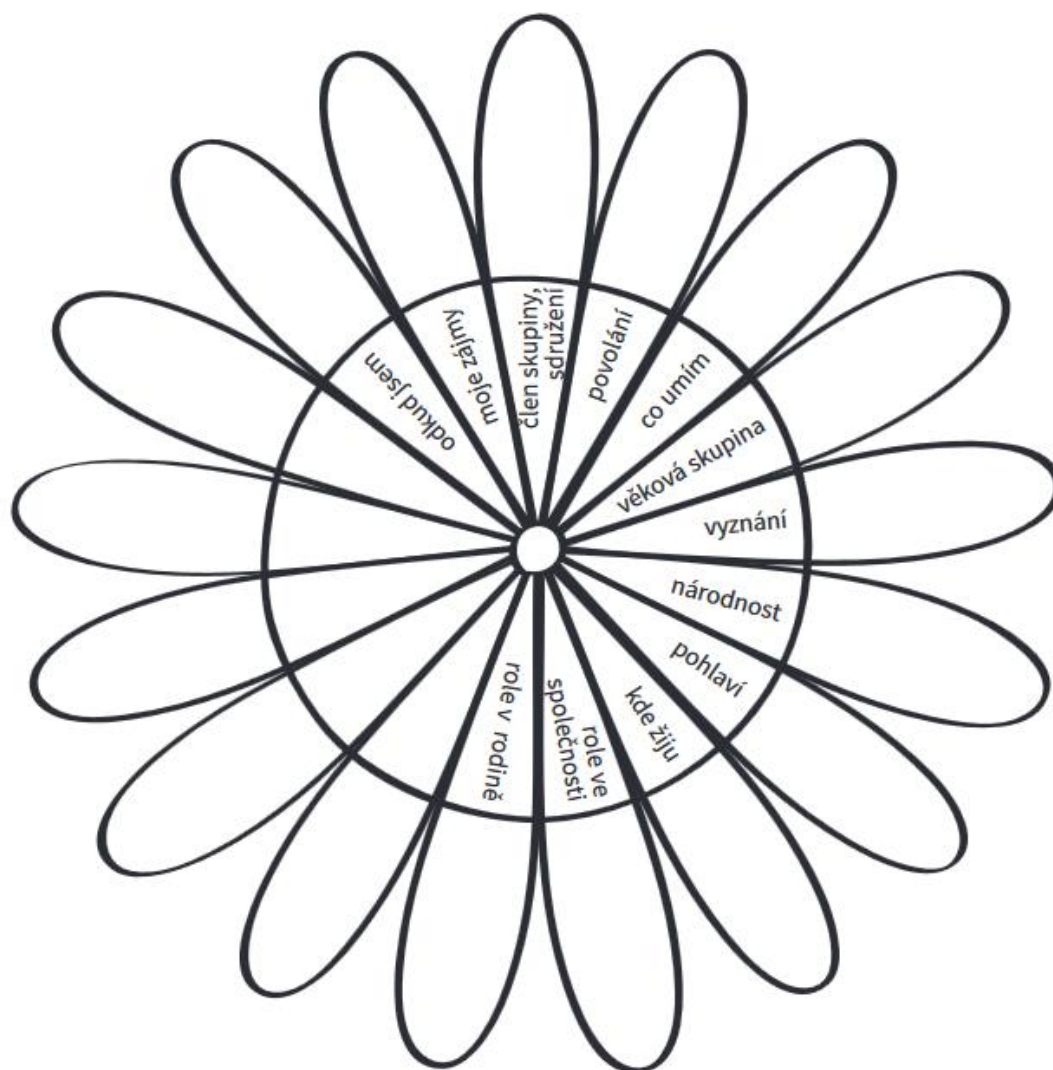
Příloha č. 11: Pracovní list Most přes Wadi – islám

Příloha č. 12: Příklady otázek ke hře Babylonská věž

Zvuková příloha č. 1: Příběh Nimira Fahida

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Květina identity¹⁹⁷.



¹⁹⁷ PLACHKÁ, Z., pozn. 48, s. 22.

Příloha č. 2 – Webová stránka k analýze¹⁹⁸



CENTRAL SLIMMING INSTITUTE

HEALTH INSTITUTE
INSTITUTE of well being

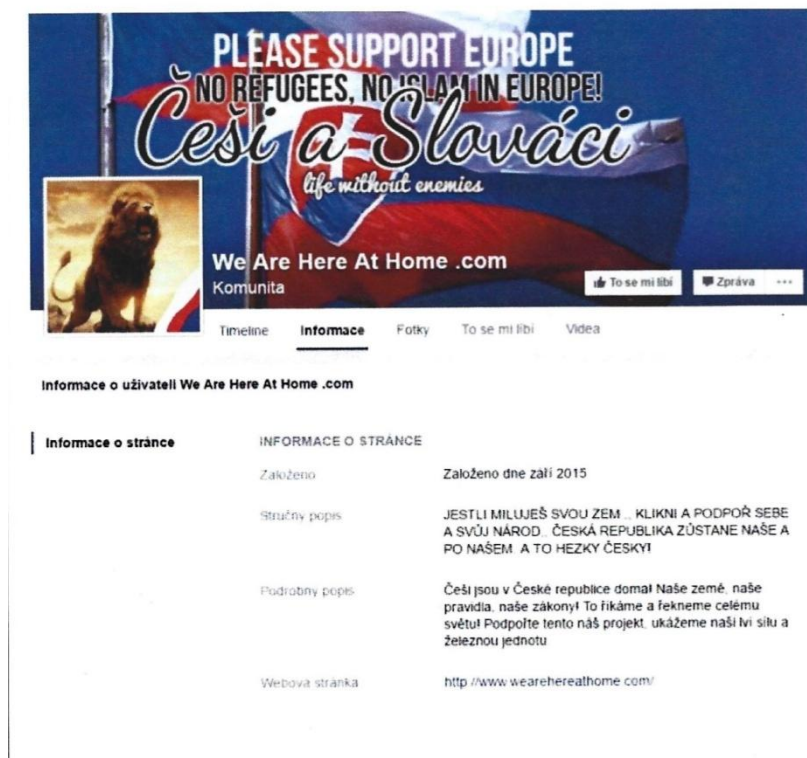
Za 28 dní zhubnete 14 kg – efekt potvrzený nezávislými lékařskými testy

Dobrý den,

Jmenuji se prof. Stefan Kubiček a jsem vědec, odborník na molekulární biologii. Na této stránce bych vám rád představil svůj životní úspěch, za který jsem již obdržel **přes deset prestižních ocenění**. Vyvinul jsem přírodní kúru, díky níž každý může zhubnout až 14 kg za 28 dní – automaticky, bez diety a bez námahy.



Příloha č. 3 – Facebookový profil k analýze¹⁹⁹



PLEASE SUPPORT EUROPE
NO REFUGEES, NO ISLAM IN EUROPE!
Češi a Slováci
life without enemies

We Are Here At Home .com
Komunita

To se mi líbí Zpráva

Timeline **Informace** Fotky To se mi líbí Video

Informace o uživateli We Are Here At Home .com

Informace o stránce	INFORMACE O STRÁNCE
Založeno	Založeno dne zaří 2015
Stručný popis	JESTLI MILUJEŠ SVOU ZEMĚ ... KLIKNI A PODPOŘ SEBE A SVŮJ NÁROD . ČESKÁ REPUBLIKA ZŮSTANE NAŠE A PO NAŠEM . A TO HEZKY ČESKY!
Podrobný popis	Češi jsou v České republice doma! Naše země, naše pravidla, naše zákony! To říkáme a řekneme celému světu! Podpořte tento náš projekt, ukážeme naši tví sílu a železnou jednotu
Webová stránka	http://www.wearehereathome.com/

¹⁹⁸ MIKULCOVÁ, K. a KOPECKÝ, K., pozn. 175, s. 66.

¹⁹⁹ MIKULCOVÁ, K. a KOPECKÝ, K., pozn. 175, s. 71.

Příloha Č. 4 – Webová stránka k analýze²⁰⁰



eurabia

Středa 18. března 2020. Svátek má Eduard. 9:54:38

Hledej

Kdo jsme Redakce Partneři Odkazy Podpořte nás Vydavatel Napište nám

eportál euportál freeGlobe euserver MOZDRÁVÍ PORTÁL

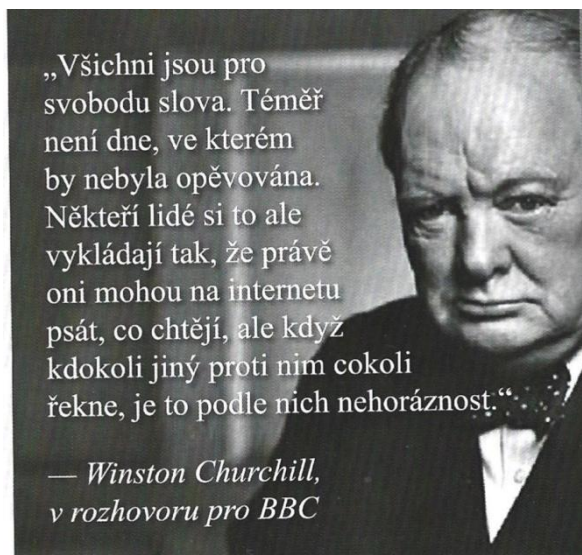
mučedníky má korán připraveny panenské hurisky nepomijivě krásy a mládí; po každém koitu znovu nabydou panenství. Pro Německá vláda ukradla respirátory ČR, SR, Švýcarsku a Maďarsku. Ať si všichni pochcípají, hlavně když přežijí Němci je politika Berlína

Autor: Lukáš Lhoťan | Publikováno: 15.3.2020 | Rubrika: Aktuality [Doporučit 6,9 tis.](#)

 **Německá vláda sprostě ukradla zásilku respirátoru a roušek, které přes její území převáželi do Rakouska, Švýcarska, Slovenska, Maďarska a také k nám do České republiky. Německá kancléřka Merkelová k tomu řekla, že: "Chceme (my Němci) jen zajistit, aby lékařské materiály byly ve správných rukou."**

Zásilky si v zahraničí objednaly a zaplatily vlády jmenovaných zemí. Od výrobců byly přepravovány přes německé území z důvodu logistiky. Ovšem německá vláda v zoufale situaci, kdy sama posrala co mohla a nemá roušky s respirátory pro své občany, se rozhodla, že okrade okolní země, protože ať si pochcípají Maďaři, Slováci či Češi, hlavně když přežijí Němci! Tohle je celá podstata EU, všichni jsme nuly a vládnou nám nadlidé z Německa ...

Příloha č. 5 – Mediální sdělení k analýze: Winston Churchill zemřel v roce 1965, kdy internet ještě neexistoval²⁰¹.



²⁰⁰ MIKULCOVÁ, K. a KOPECKÝ, K., pozn. 175, s. 74.

²⁰¹ KRÁLOVÁ, T., pozn. 28, s. 4-6.

Příloha č. 6 – Mediální sdělení k analýze: strom se zeleným listím neodpovídá únoru v pražských ulicích²⁰².



25. února, v den 70. výročí takzvaného vítězného února 1948, demonstrovali v pražských ulicích také vysokoškolští studenti.

Příloha č. 7 – Fotografie k analýze: musí jít o fotomontáž, protože majitel drží kočku jen v zadní části těla²⁰³



Kočka Snowball

²⁰² KRÁLOVÁ, T., pozn. 28, s. 4-6.

²⁰³ MIKULCOVÁ, K. a KOPECKÝ, K., pozn. 175, s. 85.

Příloha 8. – Pracovní list k práci metodou I.N.S.E.R.T.²⁰⁴

Pracovní list k audioukázce „Životní příběh Nimira Fehida ze Sýrie“

- 1) Ke znaménku + napište, co v ukázce vnímáte jako pozitivní.
- 2) Ke znaménku – napište, co vnímáte jako negativní.
- 3) Do pole s vykřičníkem запиšte, který moment z ukázky na vás nejsilněji zapůsobil.
- 4) Do pole s otazníkem napište otázky, které vás k tématu ukázky napadají.

+	-
?	!

²⁰⁴ Pracovní list pro metodu I.N.S.E.R.T. použitý z projektu Jeden svět na školách. Praha: Člověk v tísni. [online]. [cit. 2.6.2023]. Dostupné z https://www.jsns.cz/nove-aktivity/komensky-by-promital-31/aktivita_komensky-by-promital-31_04_i-n-s-e-r-t_merged.pdf.

Příloha č. 9 – Text z článku Tomia Okamury pro analýzu mediálního textu²⁰⁵.

Tomio Okamura: Hidžra, taqíya a džihád

Proti nám Evropanům stojí zatím nejsofistikovanější, nejjedovatější a nejzákladnější doktrína na dobývání neislámského Západu, která funguje již 1400 let. Ano, džihád, hidžra a taqíya vycházející z koránu jsou islámský starý, ale stále fungující recept proti nevěřícím v Alláha.

Hidžra znamená příkázání šířit islám prostřednictvím stěhování a usídlování se v neislámských zemích. K zajištění pobytu slouží islámské pokrytectví, tzv. taqíya, tedy islámský institut nařízení a odpuštění všeho, čeho se dopustí věřící vůči „nevěřícím“, aby mohli splnit cíl hidžry. Tedy čehokoliv, čeho se dopustí, aby muslimové nás nevěřící doběhli, ošidili či podvedli. Takže lež, křivá přísaha, vepřové, alkohol, hereze atd. Tedy cokoli muslimové podniknou a udělají pro to, aby křesťany oklamali a obelhali a aby jim křesťané uvěřili, jak jsou muslimové „umírnění“, „tolerantní“ a „ohrožení“ ve své vlastní zemi.

Když se toto oklamání muslimům povede, tak za nimi na získané území přijdou další a islámské hnízdo se začne rozrůstat. Jak to funguje vidíme dobře na příkladu současné Evropy.

A nyní nastupuje třetí fáze islamizace, takzvaný džihád. To znamená stále rostoucí muslimské požadavky, podpora neziskovek, které nájezdníkům zajišťují pozitivní propagaci, výstavba mešit za podivné prostředky ze zámoří, dovoz radikálních kazatelů atd.

Ruku v ruce s tím jde i růst politického vlivu islámských skupin, zejména pokud se jim podaří spojit se s některou z místních politických stran, která potřebuje peníze a tváří se dostatečně multikulturně – takovou typickou vhodnou stranou jsou například Zelení nebo jiné strany, které prosazují multikulturní svět.

Postupně se tak muslimové dostávají do samospráv, do parlamentu, do vlády. V tento moment už mají více než 5 % obyvatelstva a maska přívětivosti islámu padá jednou pro vždy. Nastupuje mašinérie vyvolávání strachu „v srdcích nevěřících“: terorismus, násilí na ulicích, násilná kriminalita a stále rostoucí požadavky spolu s dalšími migrujícími davy, které už vlády oslabené korupcí a přítomností muslimů nejsou schopny zastavit nebo jakkoliv kontrolovat.

Tady končí možnosti zvrátit tento vývoj demokratickými nástroji, jelikož protivníkem je v plné síle islám, který je zcela nekompatibilní se svobodou a demokracií. A oslabená rozhádaná a politicky korektní Evropa je velmi slabých soupeřem.

Stávající Evropa tak svou slepotou a tolerancí netolerantních ideologií zničí sama sebe. Islamisté využívají všech prvků současné evropské demokracie, aby se dostali k moci, a následně zneužijí svoji moc k postupnému zničení demokracie.

A jelikož tomuto vývoji tak ochotně napomáhá například Evropská komise a servilní vlády jako je ta česká Sobotkova, tak bude dílo vbrzku dokonáno, a další stará civilizace se propadne do chaosu a zkázy.

Umíte si představit situaci, kdy váš odvěký nepřítel tak ochotně zničí sama sebe, jako to páchá současná Evropa?

²⁰⁵ Okamura, Tomio. Hidžra, taqíya, džihád. Webové stránky politické strany SPD. [online]. [cit. 10.6.2023]. Dostupné z <https://www.spd.cz/tomio-okamura-hidzra-taqiya-a-dzihad/>.

Příloha č. 10 – Pracovní list Most přes Wadi – judaismus²⁰⁶.

	LIDSKÁ PRÁVA / RASISMUS, NÁBOŽENSTVÍ
FILM	MOST PŘES WADI
	PRACOVNÍ LIST 1

Nejstarší náboženství uctívající jednoho boha se nazývá

Vzniklo asi na území starověké

Vyznávají ho, potomci starověkých Hebrejců.

Jeho zakladatelem je, kterému Bůh předal pravidla,
kterými se Židé mají řídit

Symbolem judaismu je a

Posvátnou knihou Židů je hebrejská

K modlitbám se Židé setkávají v

Jejich dnem odpočinku je, k významným židovským svátkům patří například
..... a

Judaismus není pouze náboženství, ale je to i židovského národa. K rituálním
předmětům Židů patří, nebo

Židé	šesticípá hvězda	mezuza	1200 př. n. l.	Hospodin	synagoga
chanuka	Desatero přikázání	kultura	Palestina	Mojžíš	judaismus
sobota	sedmiramenný svícen (menora)	šofar	Starý zákon		pesach
jarmulka					

²⁰⁶ Lekce „Poznejme je“ k filmu Most přes Wadi. Projekt Jeden svět na školách. Člověk v tísni o.p.s. [online]. [cit. 11.6.2023]. Dostupné z <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/8791?activityId=17949&lectureId=15672>.

Příloha č. 11 – Pracovní list Most přes Wadi – islám²⁰⁷.

	LIDSKÁ PRÁVA / RASISMUS, NÁBOŽENSTVÍ
FILM	MOST PŘES WADI
	PRACOVNÍ LIST 2

Islám je nejpočetnější náboženství.

Vznikl v na

Vznik islámu je spojen s, který začal šířit učení o jediném bohu
.....

Symbolem islámu je

Vyznavači tohoto náboženství se nazývají

Kolem muslimských chrámů, jsou obvykle postaveny,

odkud jsou věřící svoláváni k modlitbám. Posvátnou knihou islámu je

Posvátný měsíc muslimů se nazývá, během kterého musí dodržovat od východu do západu

slunce přísný půst, dnem odpočinku je, Nejposvátnějším městem muslimů je,

ve které se narodil Mohamed a kam směřují muslimští

půlměsíc druhé pátek poutník 7. století Alláh minaret
korán prorok Mohamed Mekka Arabský poloostrov muslim mešita
ramadán

²⁰⁷ Lekce „Poznejme je“ k filmu Most přes Wadi. Projekt Jeden svět na školách. Člověk v tísní o.p.s. [online]. [cit. 11.6.2023]. Dostupné z <https://www.jsns.cz/download-lecture-material/8791?activityId=17949&lectureId=15672>

Příloha č. 12 – Příklady otázek ke hře Babylonská věž²⁰⁸.

Usměj se na mne!	Opakuj všechno po mně!
Zamrač se na mne!	Mluv stále o něčem jiném!
Udělej obličej a řekni mi, že nic nevím!	Neposlouchej nic z toho, co řeknu!
Poslouchej všechno, co řeknu!	Povídej si se mnou jako se čtyřletým

²⁰⁸ JILEMNICKÁ, J., pozn. 193, s. 225.