



UNIVERZITA KARLOVA
Přírodovědecká fakulta



Program **Éta**

REGPOL

POLITICKÁ GEOGRAFIE

METODIKA VÝUKY POLITICKÉ GEOGRAFIE
VE VŠEOBECNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

PROJEKT TAČR Č. TL02000195: „APLIKACE POZNATKŮ SOUČASNÉHO VÝZKUMU POLITICKÉ GEOGRAFIE VE VÝUCE GEOGRAFIE A SOCIÁLNĚ-VĚDNÍCH PŘEDMĚTŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH”



METODIKA VÝUKY POLITICKÉ GEOGRAFIE

VE VŠEOBECNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Dana Řezníčková, Lenka Pavelková (eds.)



Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova

Praha 2021

Metodika výuky politické geografie ve všeobecném vzdělávání

Metodika vznikla za finanční podpory Technologické agentury České republiky v projektu č. TL02000195 „Aplikace poznatků současného výzkumu politické geografie ve výuce geografie a sociálně-vědních předmětů na středních školách“.

Metodika byla v souladu s podmínkami „Metodiky hodnocení výsledků výzkumu a vývoje“ certifikována Národním pedagogickým institutem České republiky dne 19. 11. 2021 pod č. j. NPICR-182/2021/32-12.

Editorky: Dana Řezníčková, Lenka Pavelková

Autoři: Dana Řezníčková, Lenka Pavelková, David Hána, Lenka Hellebrandová, Kristýna Janurová, Libor Jelen, Michala Kafková, Alexandra Seidlová, David Vogt

Grafická úprava: Alexandra Seidlová

Aplikační garanti: Roman Veselský, Václav Černík (Gymnázium Žďár nad Sázavou), Jan Pravda (Gymnázium Chomutov), Lukáš Boček (Gymnázium prof. Jana Patočky, Praha)

Recenzenti:

Prof. RNDr. Robert Ištók, Ph.D.
RNDr. Barbara Baarová, Ph.D.

Rádi bychom také poděkovali všem učitelům a kolegům, kteří testovali aktivity obsažené v této metodice a komentovali první verze samotného textu.

Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova

Praha 2021

ISBN 978-80-7444-091-5

Metodika je volně ke stažení na regpol.natur.cuni.cz.

Obsah

Předmluva	1
1. Výuka politické geografie	2
1.1 Politická geografie: funkční část celkové koncepce výuky	2
1.2 Vzdělávací strategie a doporučení národního i mezinárodního významu	3
1.2.1 Hlavní zaměření výuky politické geografie	5
2. Příklady metod výuky politické geografie	6
2.1 Promyšlené poznávání a řešení problémů	6
2.1.1 Zdroje dat relevantních pro výuku politické geografie	8
2.2 Aktivní oborové čtení	10
2.2.1 Metody aktivního čtení	14
2.2.2 Čtení a interpretace nelineárních textů	21
2.3 Metody podporující písemný projev žáků	25
2.3.1 Nelineární texty	25
2.3.2 Lineární texty	32
2.4 Metody procvičující vzájemnou komunikaci	33
3. Ukázky výukových aktivit	36
3.1 Migrační situace Česka	38
3.2 Film: Persepolis	42
3.3 Evropská integrace	44
3.4 Náhorní Karabach a vliv (nejen) Ruska	45
3.5 Politická aktivita žen	47
3.6 Analýza politických projevů	49
3.7 Separatismus a nacionalismus v umělecké tvorbě	53
3.8 Analýza textu legislativy	55
3.9 Členství v mezinárodních organizacích	58
3.10 Lidská práva	60
3.11 Novináři ve válečných oblastech	62
3.12 Události brexitu	64
3.13 Konflikt v Jemenu	67
3.14 Život obyvatel indiánské rezervace	70
3.15 Zahraniční politika Česka	73
3.16 Politická a ekonomická moc ve světě	76
3.17 Daňové ráje	78
3.18 Občané Evropské unie	80
3.19 Terénní výzkum: mapování graffiti	81
3.20 Politické konflikty ve městě	85
4. Vybraná témata politické geografie	87
4.1 Geopolitické problémy	87
4.1.1 Model geopolitického vidění světa z počátku 20. století	87
4.1.2 Geopolitické soupeření velmocí ve 21. století	88
4.1.3 Geopolitické velmoci podle velikosti armády a výdajů do zbrojení	89
4.1.4 Ruské blízké zahraničí	91
4.1.5 Geopolitika konfliktu v Sýrii	91
4.2 Evropská integrace	94

4.2.10	čem míra integrovanosti vypovídá? Jaký je vztah mezi délkou členství a integrovaností?	96
4.2.2	Význam integrovanosti – příklad Spojeného království.....	97
4.2.3	Integrovanost Česka.....	100
4.3	Mezinárodní integrace	102
4.4	Ohniska napětí a konflikty.....	107
4.5	Migrace	110
4.5.1	Terminologie	111
4.5.2	Migrace ve statistikách	111
4.5.3	Děti a migrace	113
4.6	Nerovnoměrný ekonomický a sociální rozvoj	114
4.7	Lidská práva	122
4.7.1	(Ne)uznávání lidských práv	122
4.7.2	Ratifikace lidskoprávních smluv.....	124
4.7.3	Role velmocí (na příkladu Číny) v otázce lidských práv	124
4.7.4	Práva žen, dětí a novodobé otroctví.....	126
4.7.5	Vývoj lidských práv ve střední Evropě v mezinárodním kontextu	126
4.7.6	Rada Evropy.....	128
4.8	Politické rozhodování.....	128
4.8.1	Referenda	129
4.8.2	Parlamentní volby v kontextu střední Evropy.....	130
4.8.3	Lokální demokracie v zemích EU 28.....	131
Literatura.....		134
Přílohy		140

Seznam exkurzů

Exkurz 1 – Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání	3
Exkurz 2 – Úryvek z rozhovoru politologa a novináře na téma	12
Exkurz 3 – Jednotlivé fáze metody SQ3R	15
Exkurz 4 – Chybějící otázky z rozhovoru o problémech Severní Ameriky	17
Exkurz 5 – Značky metody I. N. S. E. R. T	18
Exkurz 6 – Krátké úryvky z Hovorů s Janem Masarykem	20
Exkurz 7 – Demokracie skončí, protože lidé na ni nemají hlavu	21
Exkurz 8 – Příklady otázek a úkolů spojených s četbou a interpretací karikatur	24
Exkurz 9 – Úryvek z článku Sedm klíčů	30
Exkurz 10 – Příklady hodnotících kritérií písemných prací	33
Exkurz 11 – Správné, resp. možné odpovědi pracovního listu Migrace	40
Exkurz 12 – Příklad vyplněného pracovního listu	51
Exkurz 13 – Za oponou války, první úryvek	67
Exkurz 14 – Za oponou války, druhý úryvek	69
Exkurz 15 – Proces evropské integrace	95
Exkurz 16 – Brexit: náměty otázek a zdroje ke studiu	100
Exkurz 17 – Integrovanost Česka: náměty otázek a zdroje ke studiu	101
Exkurz 18 – Proč používat název Czechia?	106
Exkurz 19 – Migrace: příklady dalších zdrojů ke studiu	114
Exkurz 20 – Dodržování lidských práv: náměty otázek a zdroje ke studiu	123
Exkurz 21 – Čína a její vliv: náměty otázek a zdroje ke studiu	125
Exkurz 22 – Dodržování lidských práv ve světě: doporučená literatura	127
Exkurz 23 – Platnost a závaznost referenda podle zákona	129
Exkurz 24 – Lokální demokracie: doporučená literatura	132

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Sternbergův cyklus řešení problémů	7
Obrázek 2 – Příklad karikatury týkající se brexitu	24
Obrázek 3 – Kolo kvality života	28
Obrázek 4 – Myšlenková mapa na téma zahraniční politika Česka	29
Obrázek 5 – Myšlenková mapa na téma migrace	30
Obrázek 6 – Příklad struktury myšlenkové mapy	61
Obrázek 7 – Státy a jejich zařazení do databází daňových rájů	79
Obrázek 8 – Daňové ráje podle vybraných oblastí (výřez z mapového listu)	79
Obrázek 9 – Politické graffiti na Karlově mostě v Praze z roku 1989	83
Obrázek 10 – Koncentrace graffiti v zanedbané lokalitě pražských Holešovic	83
Obrázek 11 – Politické graffiti na směrovce k Pražskému hradu na Letné	84
Obrázek 12 – Mapa světa dle Mackinderovy teorie Heartland	88
Obrázek 13 – Geopolitické vztahy ve světě (2019)	89
Obrázek 14 – Výdaje na zbrojení: a) absolutně v mld. USD, b) relativně v % HDP	90
Obrázek 15 – Geopolitické vztahy v postsovětském prostoru	91

Obrázek 16 – Evropská mezinárodní integrační uskupení a vztahy mezi nimi.....	94
Obrázek 17 – Ekonomická, institucionální a občanská integrovanost států EU (a Spojeného království).....	98
Obrázek 18 – Vývoj počtu ozbrojených konfliktů ve světě dle regionů mezi roky 1946–2019.....	108
Obrázek 19 – Vymezení evropského jádra označované jako tzv. modrý banán.....	117
Obrázek 20 – Územní cíle Strategie regionálního rozvoje 2021+.....	118
Obrázek 21 – Globální strůjci úpadku lidských práv?	127

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Sedm sluhů aneb sedm základních otázek.....	26
Tabulka 2 – Hodnotící arch vybraných diskusních dovedností.....	34
Tabulka 3 – Přehled navržených výukových aktivit.....	36
Tabulka 4 – Výhody a nevýhody dat poskytovaných ČSÚ	39
Tabulka 5 – Možné odpovědi na otázky o konfliktu v Náhorním Karabachu	46
Tabulka 6 – Podkladové články pro aktivitu Události brexitu	64
Tabulka 7 – Jedna z variant alfa boxu.....	71
Tabulka 8 – Geopolitická matice konfliktu v Sýrii.....	92
Tabulka 9 – Institucionální, ekonomická a občanská integrovanost členských států v EU do roku 2020.....	99
Tabulka 10 – Základní pojmy tématu mezinárodní integrace.....	102
Tabulka 11 – Typy a příklady mezinárodních organizací.....	103
Tabulka 12 – Aspekty zahraniční politiky	105
Tabulka 13 – Příklad vyplnění explanačního schématu konfliktu: ukrajinsko-ruský konflikt.....	110
Tabulka 14 – Příklady dovedností potřebných pro interpretaci dat.....	112
Tabulka 15 – Data Českého statistického úřadu o imigrantech v Česku	113
Tabulka 16 – Základní pojmy tématu nerovnoměrného rozvoje.....	115
Tabulka 18 – Příklady regionů různých typů na různých hierarchických úrovních	116
Tabulka 19 – Daňové ráje podle kontinentů a počtu zdrojů, ve kterých jsou uvedeny...	119

Předmluva

Hlavním záměrem této metodiky je kvalifikovaným způsobem podpořit výuku politické geografie na všeobecně vzdělávacích školách. Jedná se o velmi živou, proměnlivou a mezioborovou problematiku, která má značný vzdělávací potenciál. Ambicí autorů je nabídnout širokou škálu možností výuky politické geografie, ze které si mohou učitelé vybírat podněty vhodné pro svoji osobní koncepci výuky.

Publikace je adresována nejen učitelům zeměpisu na středních a popřípadě i základních školách. Naší snahou je oslovit širší komunitu odborníků zabývajících se geografickým vzděláváním i na dalších pozicích, tj. akademické pracovníky působící na fakultách připravující budoucí učitele, pracovníky odborných organizací a ústavů připravujících vzdělávací standardy, testy či kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v neposlední řadě vysokoškolské studenty zapojené ve sledované problematice.

Hlavnímu záměru metodiky odpovídá její struktura. V první kapitole diskutujeme vzdělávací potenciál výuky politické geografie a různé způsoby jejího zacílení a obsahového pojetí na pozadí vybraných strategických a kurikulárních dokumentů. Obsahem druhé vnitřně strukturované kapitoly je přehled možných metod výuky (nejen) politické geografie. Jsou vybrány a tříděny podle vzdělávacích cílů, resp. procvičovaných dovedností žáků. Třetí kapitola nabízí dvacet ukázek výukových aktivit koncipovaných pro starší žáky. Tematicky jsou zaměřeny na osm vybraných okruhů: evropská integrace, mezinárodní integrace, migrace, nerovnoměrný rozvoj, lidská práva, ohniska napětí a konflikty, geopolitické problémy a politické rozhodování. Tato témata jsou zpracována i formou osmi mapových listů. Čtvrtá kapitola podrobněji rozvádí jednotlivé tematické celky a poskytuje hlubší vhled do problematiky pro ty čtenáře, kteří mají čas a chuť se dále vzdělávat a věnovat se jednotlivým tématům politické geografie.

Mapové listy k jednotlivým tématům, stejně jako text této metodiky, jsou dostupné na stránkách Centra pro výzkum otázek regionální a politické geografie Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy (REGPOL; <https://regpol.natur.cuni.cz/>).

Tato certifikovaná metodika je výstupem projektu č. TL02000195 Aplikace poznatků současného výzkumu politické geografie ve výuce geografie a sociálně-vědních předmětů na středních školách podpořeného Technologickou agenturou České republiky. Autoři děkují za finanční podporu agentury TAČR i za projevený zájem čtenářů o problematiku výuky politické geografie.

Autoři

1. Výuka politické geografie

Politická geografie je subdisciplína vědního oboru geografie zabývající se jak vlivem politiky a z ní vyplývajících konfliktů na prostor v různých vzájemně provázaných měřítkových úrovních, tak tím, jak tento prostor a jeho prostředí podmiňují politiku a konflikty (Gregory a kol. 2009).

Politika je v podstatě všude kolem nás a denně jsme jejími aktivními či pasivními účastníky. Tradičními tématy politické geografie jsou geopolitika, ohniska napětí, stát a jeho instituce a politické režimy (Jehlička a kol. 2000; Fňukal 2013; Flint, Taylor 2018), která můžeme doplnit také o světový systém (Jehlička a kol. 2000; Flint, Taylor 2018), lokální politiku (Fňukal 2013; Flint, Taylor 2018), evropskou a mezinárodní integraci (Jehlička a kol. 2000).

Příklady některých konkrétních otázek, které politická geografie řeší, obsahuje webová stránka Centra pro výzkum otázek regionální a politické geografie (REGPOL; <https://regpol.natur.cuni.cz/>). Na lokální úrovni se zabývá například územní správou, symbolickým prostorem měst, prezentací politických institucí a tématy komunálních voleb. Regionální úroveň bývá nejčastěji spojena s regionalismem, separatismem a etnickými konflikty, státní úroveň pak směřuje především k volbám, radikálním a nacionalistickým politickým stranám, fantomovým hranicím, ale také k občanské společnosti nebo vzdělávací politice. Nadnárodní a globální úroveň zahrnuje významné téma Evropské unie, jejích institucí, vývoje a postojů obyvatel či témata ozbrojených konfliktů a geopolitiky.

Výuka politické geografie ve všeobecném vzdělávání se dá pojmout více způsoby. Podněty ovlivňující způsob jejího uchopení jsou diskutovány v následující kapitole.

1.1 Politická geografie: funkční část celkové koncepce výuky

D. Řezníčková

Do jaké míry a jakým způsobem je vzdělávací potenciál politické geografie ve výuce využit záleží mimo jiné na širším víceúrovňovém kontextu. Nejvyšší jeho úroveň zastupuje celková koncepce výuky geografie v rámcových vzdělávacích programech. Tato metodika vznikala v období probíhající revize rámcových vzdělávacích programů, výsledná podoba tzv. velké revize nebyla dosud zveřejněna. Vycházeli jsme proto z předpokladu, že výuka politické geografie by měla probíhat v rámci stanovených stávajícím závazným kurikulárním dokumentem s tím, že způsob jejího uchopení by měl reflektovat vzdělávací potřeby a požadavky společnosti i učícího se jedince v první třetině 21. století (podrobněji kapitola 1.3).

Druhou úroveň představuje školní vzdělávací program, resp. profilace konkrétní školy a podmínky (ne)podporující výuku politické geografie například v podobě celkové hodinové dotace geografie, (ne)rozlišení úhlu pohledu oborů/předmětů na jednotlivá témata aj.

Třetí úroveň kontextu lze ztotožnit s osobním pojetím výuky každého učitele zeměpisu. Tím myslíme nejen to, do jaké míry preferuje politickogeografická témata, ale rovněž také které aktivity žáků prostřednictvím studia geografických témat podporuje.

1.2 Vzdělávací strategie a doporučení národního i mezinárodního významu

D. Řezníčková

Při zvažování osobní koncepce výuky (nejen) politické geografie mohou učitelům do jisté míry napomoci určité dokumenty národního či mezinárodního významu. A to mimo jiné tím, že umožňují porovnat osobní vzdělávací priority učitele s prioritami odborníků – autorů daných studií.

Jednou takovou studií je Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech na období 2018–2030. Tento dokument připravilo Ministerstvo zahraničních věcí ve spolupráci s dotčenými aktéry z veřejné, akademické, neziskové soukromé sféry. Plné jeho znění je dostupné na webové adrese [https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie GRV 2018 2030.pdf](https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf). Za hlavní cíl globálního rozvojového vzdělávání (dále GRV) je považována podpora schopnosti „lidí kvalifikovaně a objektivně porozumět globálním, regionálním i lokálním politickým, ekonomickým, sociálním, environmentálním a kulturním procesům, včetně jejich vzájemných souvislostí a propojenosti jejich dopadů“ (s. 2). Mezi základní principy GRV, které by měly přispívat k dosahování hlavního i dílčích cílů GRV a k posilování globální dimenze vzdělávacích témat, patří holistický pohled na svět; globální odpovědnost; solidarita a sociální spravedlnost; otevřenost a kritické myšlení; participace a partnerství. Obsahem strategie jsou i hlavní tematické oblasti GRV (viz Exkurz 1), které jsou následně konkretizovány přehledem dílčích témat.

Exkurz 1 – Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání

Propojenost světa a vzájemná závislost: Porozumění světu jako celku a vnímání toho, jak jsou lidé, místa a prostředí neoddělitelně propojeny a vzájemně závislé. Porozumění skutečnosti, že události a rozhodnutí na úrovni jednotlivce, komunity i státu mají následky globálních rozměrů.

Rozmanitost světa: Porozumění rozdílům a podobnostem mezi lidmi, prostředními a přírodou ve způsobech života lidí ve světě a respekt k odlišnostem.

Životní prostředí: Porozumění potřebě zachovat a zlepšit kvalitu současného života a prostředí na všech místech planety s ohledem na lidi i ekosystémy.

Chudoba a nerovnost: Porozumění příčinám a důsledkům chudoby a principům, které vytváří základní nerovnosti ve společnosti.

Lidská práva: Porozumění významu univerzálních lidských práv a usilování o jejich respektování a zachování lidské důstojnosti, chápání práv a odpovědností a jejich vlivu na rozvoj v globálním kontextu.

Mír a řešení konfliktů: Porozumění podstatě konfliktů, jejich vlivu na rozvoj a životy lidí, potřebě jejich řešení a tomu, jak jsou otázky míru a konfliktu spjaté s otázkami sociální spravedlnosti, rovnosti a práv.

Zdroj: Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech, s. 6, [https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie GRV 2018 2030.pdf](https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf) (cit. dne 18. 7. 2019)

Z výše uvedeného je zřejmé, že hlavní cíl globálního rozvojového vzdělávání, principy jeho naplnění i některé tematické oblasti se více či méně mohou překrývat¹ se vzdělávacími cíli, principy i tématy výuky politické geografie.

Východiskem výše zmíněné Strategie GRV se stala Agenda pro udržitelný rozvoj 2030 (https://www.mzp.cz/cz/agenda_2030). K naplňování celosvětově platné a uznávané Agendy 2030 (v různých sférách života společnosti) a cílů udržitelného rozvoje se zavázala i vláda Česka. Je zřejmé, že principy konceptu trvale udržitelného života na Zemi by se měly důsledněji promítnout i do všeobecného vzdělávání – jakým konkrétním způsobem do výuky geografie pak navrhuje více prací². V koncepční rovině může být inspirativní například tzv. lucernská deklarace (Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development). I když byla zveřejněna Komisí geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie (International Geographical Union Commission on Geographical Education, dále IGU-CGE) již v roce 2007, její klíčové myšlenky jsou stále platné. Zdůrazňují kromě vzájemné kombinace a „respektu“ sociálních, environmentálních a ekonomických hledisek také globální odpovědnost za vytváření světa a s ní spojenou angažovanost každého občana Země ve věcech veřejných (včetně politiky). Proto koncept trvale udržitelného života, resp. zmiňované dokumenty jsou svým způsobem východiskem i pro koncepci školní politické geografie.

Webová stránka komise IGU-CGE (<http://www.igu-cge.org/charters/>) kromě lucernské deklarace obsahuje dalších pět deklarací (charters). Všechny mají doporučující charakter a jsou výsledkem odborné debaty členů této mezinárodní komise (včetně zástupců z Česka, resp. Sekce geografického vzdělávání České geografické společnosti) nad různými aktuálními výzvami, jež souvisejí s koncepcí či realizací všeobecného geografického vzdělávání napříč všemi státy světa.

V souvislosti s výukou politické geografie stojí za pozornost i deklarace IGU-CGE, která prostřednictvím výuky geografie podporuje citlivý přístup ke kulturní diverzitě obyvatel světa (podrobněji příloha 1). Výrazy „kultura“ a „kulturní“ jsou zde vnímány v širším vymezení. Zahrnují nejen dimenzi kulturní, ale i sociální, hospodářskou a environmentální. Přínos geografického vzdělávání v této problematice je dokumentován mimo jiné výčtem dovedností žáků, které geografie může rozvíjet. Konkrétně předpokládá, že žák dokáže být vnímavý vůči lidským právům a bránit je; porozumět, přijmout a ocenit kulturní rozmanitost; být empatický při posuzování alternativních názorů na lidi a jejich sociální podmínky; a mnohé další (volný překlad).

¹ Strategie globálního rozvojového vzdělávání se průběžně aktualizuje. Z porovnání verze pro období 2018–2030 s verzí pro období 2011–2015 vyplývá, že se rozšiřuje její zacílení a tím i obsahový záběr. V důsledku toho překryv se vzdělávacím potenciálem geografie je nyní větší. Ve zmíněné starší verzi mělo GRV přispívat k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadnit porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rovněž také rozvíjet dovednosti a podporovat vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů.

² Na stránkách Komise geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie najdete např. soubor prací na toto téma shrnutých v Geographical Views on Education for Sustainable Development.

1.2.1 Hlavní zaměření výuky politické geografie

D. Řezníčková, L. Pavelková

Na základě posouzení širších východisek, včetně vzdělávacího potenciálu mateřského vědního oboru, pojetí výuky politické geografie prezentované v této metodice klade důraz na to, aby žáci měli možnost získat a rozvíjet prostřednictvím studia politicko-geografických témat vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty potřebné:

- ▶ k porozumění ekonomického, politického, sociálního, environmentálního a kulturního fungování světa; zvláště pak vědomosti týkající se vlivu politiky a z ní vyplývající konflikty v prostoru (prostředí, území) různých měřítkových úrovních, a rovněž vědomosti o tom, jak tento prostor a jeho prostředí podmiňují politiku a konflikty různého územního řádu a významu;
- ▶ systémově a kriticky uvažovat o světě, tj. dílčí informace vnímat a dokázat zařadit do širšího kontextu; identifikovat vzájemné interakce a řetězení příčin a důsledků ovlivňující i) různé sféry života společnosti včetně politiky, ii) územní rozložení, iii) vývoj v čase (včetně zvažování scénářů budoucnosti), iv) osobní vývoj jedince;
- ▶ k porovnávání různých pohledů na konkrétní výzvy a problémy, porozumění jejich příčinám, důsledkům a možným způsobům řešení;
- ▶ rozlišovat subjektivní a nepodložené názory, předsudky a stereotypy; uvědomovat si jejich důvody a dopady. Zvláště pak rozlišovat (ne)pravdy, hodnoty a přesvědčení autorů různých mediálních sdělení, rozpoznat účelové využití nejen faktů, ale i vizuálních materiálů (např. ilustrační fotografie, výběr a forma titulku);
- ▶ vyhledat relevantní zdroje informací; rozlišovat mezi primárními a sekundárními zdroji dat; znát omezenou vypovídací schopnost jednotlivých zdrojů dat a statistických ukazatelů;
- ▶ číst a věcně správně interpretovat informace obsažené v tematických mapách, tabulkách, grafech, v souvislých textech různého charakteru, fotografiích a obrázcích (zejména v karikaturách) aj.;
- ▶ kultivovaně komunikovat, prezentovat písemným i ústním způsobem argumentačně podložené názory na sledované politickogeografické problémy; spolupracovat s ostatními a využívat různé strategie při řešení konfliktů;
- ▶ respektovat každého člověka, oceňovat sociální a kulturní rozmanitost a podporovat rovné příležitosti a sociální spravedlnost;
- ▶ činit informovaná a odpovědná rozhodnutí; uvědomit si dopady svého způsobu chování a životního stylu na společnost i přírodu včetně „nic nedělání“ (pasivního přístupu), přijmout odpovědnost za svá jednání a chování.

Politickou geografii reprezentuje škála různých a vzájemně propojených tematických okruhů. V tomto projektu jsme se zaměřili na osm z nich: geopolitické problémy, evropská integrace, mezinárodní integrace, ohniska napětí a konflikty, migrace, nerovnoměrný ekonomický a sociální rozvoj, lidská práva a politické rozhodování. Jejich věcná stránka je shrnuta prostřednictvím mapových listů (<https://regpol.natur.cuni.cz/>).

2. Příklady metod výuky politické geografie

Tato kapitola na konkrétních tématech popisuje aplikaci výukových metod a technik, pomocí kterých lze naplnit vzdělávací cíle výuky politické geografie. Protože při studiu každého tématu můžeme sledovat různé vzdělávací cíle, způsobů uchopení výuky (a tím i využití různých metod) je mnohem více, uvádíme příklady z řady možných. Výukové metody jsou zde strukturovány podle vzdělávacích cílů, resp. okruhů dovedností žáků, které se danou metodou zejména procvičují.

Zaměřujeme se na příklady možných metod (technik) výuky zeměpisu, neboť toto poznání je jedním z předpokladů jejich účinného využití. Neznamená to však, že upřednostňujeme metody nad obsahem výuky. Ve shodě s Maňákem a Švecem (2003) zastáváme názor, že výukové metody představují jen jeden z prvků procesu vyučování, a nemohou proto nahradit chybějící obsah nebo kompenzovat mlhavý nejasný vzdělávací cíl. I u níže popsanych výukových metod platí, že jsou úzce propojeny s celkovou koncepcí výuky učitele a jen v jejím rámci jsou či nejsou plně funkční a efektivní.

2.1 Promyšlené poznávání a řešení problémů

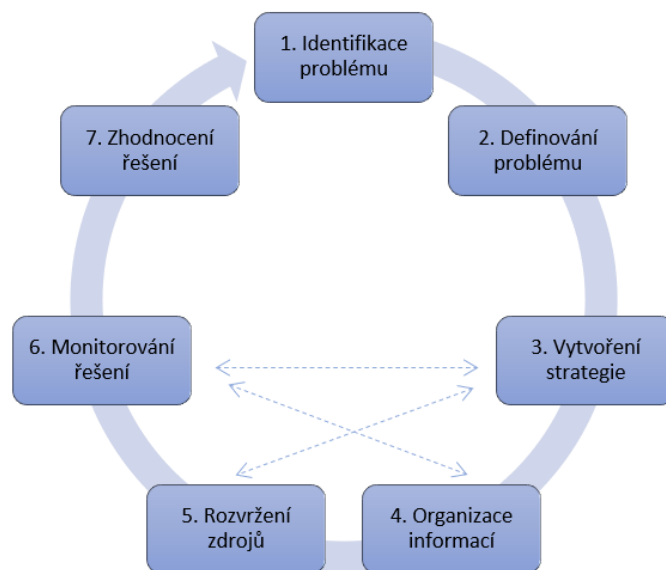
D. Řezníčková

Smyslem studia politické geografie je obohatit osobnost žáků nejen o určité poznání, ale i o způsob poznávání a uvažování typický pro mateřskou vědní disciplínu (podrobněji viz kapitola 1.3). Zaměření na základní znaky metodologie oboru neznamená, že všechny žáky připravujeme na vědeckou dráhu, nýbrž k tomu, aby se dokázali objektivně a promyšleně vypořádávat s problémy, se kterými se budou setkávat v běžném životě.

Procvičování této způsobilosti bývá spojováno s tzv. badatelsky orientovanou výukou, která má různou podobu podle toho, na co a jakým způsobem se především zaměříme (podrobněji např. Papáček 2010, Stuchlíková 2010)³. Společným jejich rysem je zacílení na procesuální znalosti a dovednosti, spojené s jednotlivými fázemi obecného cyklu řešení problémů (podrobněji Řezníčková 2013). Výčet a pořadí těchto fází se přizpůsobuje konkrétní situaci. Vyžaduje-li zapojit velkou dávku fantazie a intuice, můžeme sledovat pouze dva kroky (problém, řešení). Potřeba poodhalit zejména podstatu problému vyvolá třífázový postup (1. porozumět problému, 2. zvolit strategii řešení, 3. implementovat řešení). Příkladem vícečetného přístupu k řešení problémů může být Sternbergovo členění (2002). Z obrázku 1 vyplývá, že tento autor rozlišuje sedm po sobě následujících kroků a zároveň některé z nich interagují, resp. mohou se vynechat. Důležité je si uvědomit, že „neexistuje žádná jediná ideální strategie řešení, která by se vztahovala ke každému problému. Optimální strategie řešení problémů závisí jak na úloze, tak i preferencích řešitele“ (Sternberg 2002, s. 386).

³ Obsahová i metodická pestrost tohoto konceptu se promítá i do nejednotného názvosloví. V angličtině se obvykle označuje výrazy *inquiry-based education*, *inquiry-based learning*, popř. pouhé *inquiry*. Akcent na badatelský přístup je zřejmý i v tzv. *investigating geography* (např. Roberts 2009).

Obrázek 1 – Sternbergův cyklus řešení problémů



Zdroj: upraveno podle Sternberg (2002, s. 386)

Takto zaměřené vyučování může probíhat jednu či několik hodin např. během terénní výuky zacílené na dopady lokální politiky, kdy se procvičí jednotlivé fáze cyklu řešení problémů.

Druhou možností je, aby principy badatelsky orientované výuky, resp. objektivního a promyšleného řešení problémů představovaly koncepční přístup k učení a vyučování, který prochází napříč tématy (nejen) politické geografie. Znamená to, že výuka je problémově pojatá takovým způsobem, že při studiu určitého tématu umožňuje získávat bohatší zkušenosti jen z jedné či několika fází zmiňovaného cyklu. Například se zaměří na identifikaci podstaty problému a odhalení skutečných příčin, jindy pak na návrhy variant řešení v závislosti na typu priorit aj.

Obsahem každé fáze cyklu řešení problémů je škála konkrétních dovedností, které můžeme procvičovat různými způsoby a volit k tomu tak i různé metody výuky. Například v první fázi, tzv. identifikaci problémů, je možné procvičovat dovednost vystihnout podstatu problému otázkami, které je žádoucí řešit; problém logicky strukturovat; rozlišovat důležité od nevýznamného; vyhledat potřebné informace; spojovat nové informace se známými; rozlišit příčiny a následky; hledat analogie; zakomponovat problém do širších souvislostí; zaznamenávat a systematicky shrnovat své myšlenky aj.

Zmíněné dovednosti napomáhají procvičovat různé metody výuky, často jsou spojeny s oborovým čtením, psaním či diskuzí problémově pojatého tématu⁴. Mnohé z nich jsou podrobněji představeny v dalších kapitolách.

⁴ Odborná (zejména ekonomická) literatura nabízí i další metody zacílené na osvojení způsobilosti řešit problém. Záměrně je vynecháváme, protože výuka politické geografie nemá ambice vychovávat manažery, kteří dokážou řídit kolektiv lidí obvykle při řešení problémů v obchodním prostředí.

V následujícím odstavci připomeneme alespoň metody výuky zacílené na získávání dat. Jejich využití ve výuce zeměpisu by mělo rezonovat se skutečností, že úspěšné řešení problému je úzce spojené s relevantními informacemi, které dokážeme získat z vhodných zdrojů a nezkresleně interpretovat.

Tyto metody/techniky výuky jsou totožné s geografickými metodami sběru a zpracování dat. Jejich využíváním se procvičuje škála procesuálních dovedností (např. rozlišovat mezi primárními a sekundárními zdroji dat; vyhledat relevantní zdroje informací; provádět záměrné pozorování; realizovat vlastní jednoduché dotazníkové šetření; věcně správně interpretovat informace obsažené v tematických mapách, tabulkách, grafech, v souvislých textech, fotografiích a obrázcích). Zmiňované činnosti jsou syceny určitými procedurálními znalostmi. Nejen žáci gymnázií by měli mj. znát a umět s porozuměním používat základní odborné pojmy spojené s politickogeografickými tématy, relevantní zdroje dat, vypovídací schopnost základních ukazatelů, základní metody sběru dat i způsoby jejich zpracování a prezentace. Konkrétní výběr potřebných znalostí napovídají ukázky aktivit (2. a 3. kapitola) a mapové listy včetně komentářů (4. kapitola) vybraných politickogeografických témat.

2.1.1 Zdroje dat relevantních pro výuku politické geografie

D. Hána, D. Řezníčková, L. Pavelková

Informace, s nimiž geografové pracují, jsou získávány buď na základě prvotního terénního průzkumu, nebo převzetím z jiných zdrojů. V nich jsou informace již určitým způsobem (textově, tabulkově, mapově či jinak graficky) zpracovány. Nejen političtí geografové tedy pracují s daty, které pocházejí buď z prvotních nebo sekundárních zdrojů dat. Tato data se mohou dále upravovat (například se převádějí na stejně vymezené územní celky nebo se z nich vypočítají určité statistické ukazatele).

Sběr prvotních dat prostřednictvím terénního šetření neprobíhá v politické geografii tak často jako například v geografii fyzické, přesto některé jevy (určité názory či postoje obyvatelstva nebo dopady politického rozhodnutí na život obyvatel v určitém území aj.) jsou monitorovány i tímto způsobem. Jde o skutečnosti, které nejsou sledovány pravidelně určitými institucemi. Tato data jsou obvykle získávána dotazováním vybraného vzorku osob nebo záměrným pozorováním chování lidí či příčin nebo důsledků jejich aktivit v předem vymezené lokalitě. Kvalita získaných dat je závislá mj. na tom, zda se jedná o reprezentativní vzorek (tj. dostatečně zastupující většinu), v jakých podmínkách sběr dat probíhal a jakým způsobem. V neposlední řadě důležitá je i kvalita nástroje sběru dat jako například pozorovacího archu (pro zapisování získaných dat záměrným pozorováním) či dotazníku. Specifickým druhem terénního šetření, který je spojen zpravidla s procesy odehrávajícími se v prostoru měst, je sběr dat o fyzických objektech ve veřejném prostoru. Může jít například o mapování koncentrace a témat politického graffiti ve větších městech (viz kapitola 3.19), případně o mapování lokalit spojených s politickými kauzami lokální politiky v městech menší populační velikosti (viz kapitola 3.20).

Doporučujeme umožnit žákům získat zkušenosti zaprvé se sběrem primárních dat prostřednictvím osobně vytvořeného dotazníku (například prostřednictvím Kola kvality života – podrobněji kapitola 2.3.1.2), aby si žáci mohli uvědomit, jak nesnadná je tvorba dotazníku, resp. volba vhodných otázek a rovněž i jeho realizace a vyhodnocení (podrobněji kapitola 3.9). Zadruhé zkušenosti s tím, jak primární data vyhodnocují a interpretují jiní – odborníci z řad různých oborů či politici nebo novináři.

Druhotné zdroje dat politické geografie jsou pestré svým obsahem i formální podobou. Jde většinou o zdroje dat, která shrnují data přímo získaná z primárního šetření nebo jsou nějakým způsobem upravená, například generalizací do vyšších celků či výpočtem agregátních (tj. souhrnných) ukazatelů (např. míra svobody společnosti od organizace Freedom House či index demokracie od Economist Intelligence Unit).

Zdroje dat můžeme dělit podle mnoha charakteristik do mnoha různých kategorií. Zde představíme alespoň některé z nich. Podle množství a typů ukazatelů obsažených v databázi můžeme odlišit obecnější a konkrétnější zdroje dat. Obecnější databáze budou obsahovat více různých ukazatelů (například Sčítání lidu, domů a bytů prováděné u nás od roku 1869 přibližně každých 10 let, databáze Eurostat zaměřená na různé ukazatele států Evropské unie nebo základní informace o státech světa v CIA Factbook). Konkrétní databáze se zaměřuje na omezenou škálu ukazatelů, může jít například o světové konflikty (např. HIIK: Heidelberg Institute for International Conflict Research) nebo o využití evropských dotací (např. Ministerstvo pro místní rozvoj 2016).

Odlišit můžeme také obecnější a konkrétnější databáze z pohledu jejich územního rozsahu. Existují tak obecnější databáze, které zahrnují celý svět (např. databáze Světové banky), potažmo celý světadíl (např. Eurostat) nebo konkrétnější databáze jednotlivých států (např. Český statistický úřad – ČSÚ).

Konkrétnost databáze můžeme sledovat také v ohledu hierarchické úrovně, za kterou jsou data zveřejňována. Setkat se tak můžeme s databázemi, které zveřejňují statistická data primárně na úrovni států (např. Eurostat). Tato data však mohou být až příliš generalizovaná a zakrývat rozdíly v rámci jednotlivých zemí. Ke konkrétnějšímu pohledu ve větším prostorovém detailu slouží databáze, které zveřejňují data za regionální či dokonce obecní úroveň (např. Monitor, který poskytuje data o veřejných financích⁵). Je vhodné se na tyto rozdíly a „zakrývání“ regionálních rozdílů zaměřit i ve výuce politické geografie – rozdíly v rámci jednotlivých zemí (např. z hlediska demografických ukazatelů, zaměstnanosti) jsou totiž často značné a významnější než rozdíly mezi údaji na úrovni států.

Rozdíly můžeme spatřovat také mezi zdroji dat z aktualizovaných databází (např. Eurostat, ČSÚ, Monitor) a různými výročními zprávami, koncepcemi nebo jinými oficiálními dokumenty (např. Ministerstvo průmyslu a obchodu 2012), které také obsahují důležitá data, ale je nutné je hledat na stránkách příslušných organizací (po každé aktualizaci) a jsou často uživatelsky méně přívětivé, protože je nutné je pro další práci z daných zdrojů přepisovat.

Cennou informační základnu představují rovněž různé mapy, zejména tematické, které prezentují prostorové rozložení určitých geografických prvků (bodových, liniových, plošných) a jejich základní charakteristiky. Zajímavé může být například porovnání zobrazení určitého jevu (např. průběh státních hranic, kontrola území, rozložení vojenské techniky) dvou různých stran konfliktu.

Mapy podrobných měřítek jsou sestavovány na základě terénního mapování (např. koncentrace politického graffiti v prostoru města, lokalizace demonstrací, mapování politiky kontroverzních staveb), případně jeho doplňováním a opravami po určitém období. Přesné informace o skutečném stavu určitých jevů v území (např. umístění uprchlických táborů) pak poskytují letecké či družicové snímky. Zajímavým trendem poslední doby

⁵ <https://monitor.statnipokladna.cz/>

jsou také mapy vytvářené samotnými uživateli – díky online nástrojům (zejména Mapotic.com) je tak možné pracovat s velmi detailními tematickými mapami například na úrovni obce či okresu (například rozmístění komunitních zahrad, kontejnerů na tříděný odpad). I zde je vhodné s žáky prodiskutovat výhody a nevýhody uživatelských map. Nabízí se i vytvoření mapy vlastní (např. mapy voličských preferencí nebo pocitové mapy – podrobněji Novotná, Havelková 2018) nebo k tématu, které si žáci sami zvolí.

Informace mohou žáci získat také z odborných publikací a časopisů. Mezi české časopisy zabývající se tématy politické geografie (či politologie) například patří Mezinárodní vztahy, Politologická revue, Politologický časopis, Acta Politologica nebo Regionální rozvoj mezi teorií a praxí. Příslušně oborově zaměřené články můžeme nalézt také v obecněji zaměřených geografických časopisech Geografické rozhledy, Geografie, Moravian Geographical Reports nebo Informace ČGS a v sociologických časopisech Naše společnost, Sociologický časopis a Sociální studia. Ve výuce politické geografie se zároveň nabízí pracovat i s méně odbornými či dokonce dezinformačními deníky, videi a filmy tak, aby se žáci naučili dané zdroje rozlišovat a naučili se být vůči nim obezřetní.

V neposlední řadě data z druhotných zdrojů mohou žáci získat i během výuky v terénu, resp. prostřednictvím aktivní účasti (usměrňované například pracovním listem či pozorovacím archem v rámci řešení vybraného lokálního problému) v různých institucích. Například muzea umožňují vyhledat příčiny sledovaného jevu, návštěva u starosty nebo na určitém odboru městského úřadu napomůže hlouběji proniknout do problematiky politického rozhodování. Hlubší poznání např. o integraci migrantů či o aktivitách podporující občanskou společnost může přinést žákům i beseda se zástupci neziskových organizací. Nabízí se rovněž využít již hotové programy, které pořádají pro školy organizace jako je Paměť národa, Knihovna Václava Havla a mnohé další (viz také příloha 32). Specifický vzdělávací potenciál mají také naučné vycházky, které připomínají události výrazně ovlivňující současnost (např. v Praze cesta demonstrantů ze 17. listopadu 1989).

2.2 Aktivní oborové čtení

D. Řezníčková

Čtení, i když je to běžně používaný výraz, není pokaždé vnímáno ve stejném obsahovém vymezení. Odborná literatura operuje s různými slovními spojeními, resp. koncepty čtení: racionální čtení, čtení s porozuměním, funkční čtení, kritické čtení apod. Všechny tyto přístupy mají společné to, že vyžadují aktivního a přemýšlivého čtenáře. Výsledkem čtení je pak určitá úroveň čtenářské gramotnosti.

V této metodice pod výrazem oborové čtení (popř. čtení) proto považujeme aktivní čtení s porozuměním oborově relevantních textů, které napomáhá učení se předmětu zeměpis/geografie. Podstata čtení proto nespočívá pouze v dekodování textu. Při čtení bychom měli nad textem přemýšlet, tj. analyzovat ho, kriticky posuzovat (včetně záměru autora), informace z textu vkládat do širšího kontextu a v neposlední řadě myšlenky v něm obsažené dále používat⁶. Teprve tím, že prostřednictvím četby o poznatcích přemýšlíme, přeměňujeme je ve své vlastní vědění (Harvey, Goudvis 2012).

⁶ Podrobnější přehled dílčích čtenářských dovedností uvádí např. First Steps Reading Map of Development (2004) anebo Čtenářské kontinuum vzniklé v projektu Pomáháme školám k úspěchu (podrobněji <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/podpora-ctenarstvi/co-pomaha->

Z řečeného vyplývá úzké propojení mezi čtením a učením. Doplněno slovy Blüm (2002, s. 11): „Bez čtení neexistuje žádné učení provázející nás celým životem a bez tohoto učení jedinec nemá šanci na plnohodnotný profesní i osobní život.“

Problematika čtení ve výuce zeměpisu byla diskutována zejména na stránkách časopisu *Geografické rozhledy* již v předchozích letech⁷ (např. Řezníčková 2004a, b, c, 2005, 2007, 2008a, b; Kafková, Rosocha 2017; Kafková 2020). Máme tak na co navázat, relevantní myšlenky a přístupy z těchto prací uvádíme i v této metodice⁸.

Aktivní čtení je vhodné procvičovat různým způsobem a v rozmanitém obsahovém kontextu. V běžném životě nečteme pouze krásnou literaturu či texty v denním tisku, v populárně naučných či odborných publikacích, ale i četné písemné pokyny, žádosti, dopisy, sdělení, návody, formuláře, komentáře, stejně jako informace z nelineárních textů čili z grafů, tabulek, obrázků, fotografií (včetně družicových a leteckých snímků), různých druhů a typů map apod. Výukou politické geografie, resp. zeměpisu, díky charakteru předmětu jejich studia, lze procvičovat čtení informací ze všech zmíněných zdrojů.

Z výše uvedené definice čtení nepřímo vyplývá, že můžeme číst aktivně nebo pasivně. Aktivní čtení, zvláště týká-li se odborného textu, není snadno získatelná dovednost. Mnozí studenti prvních ročníků vysokoškolského studia geografie tuto dovednost osvojenou nemají. Je to dáno mimo jiné i tím, že nemají zkušenosti s četbou odborných textů v pravém slova smyslu, natožpak s jejich aktivním čtením. Hlavním zdrojem jejich dosavadního odborného poznání jsou učebnice, stručné poznámky ze sešitů či powerpointových prezentací, popř. z přehledových textů stažených z internetu. Studenti tento text čtou většinou proto, aby si zapamatovali, popř. vyhledali určitá fakta. Četbou odborných textů, zejména humanitního zaměření, pak bývají zaskočeni, protože tyto texty mnohdy nebývají souborem fakt k mechanickému zapamatování, nýbrž námětem k promýšlení. Jde o to pochopit, jak autor uvažuje, které otázky a proč si klade a jak na ně odpovídá. A že kdyby si kladl jiné otázky či vycházel z jiných východisek, studovaná problematika by mohla mít zcela či částečně jinou podobu. Odborné texty proto nemusíme číst pouze kvůli faktům, ale také kvůli tomu, abychom si osvojili způsob uvažování specifický pro geografii (viz např. ukázky textů v příloze metodiky).

Navíc učíme-li se aktivně číst, zároveň tím získáváme zkušenosti pro vlastní písemný projev. A naopak, snažíme-li se jasně a logicky strukturovaně vyjádřit svoje myšlenky písemně, tříbíme si myšlení, což nám pomáhá pochopit a kriticky posoudit texty druhých. Jinými slovy řečeno, dovednost aktivně číst, srozumitelně psát a kriticky uvažovat se vzájemně doplňují a posilují (podrobněji www.kritickemysleni.cz).

Zkušenosti s aktivním čtením textů, které čtenáře provokují k přemýšlení a někdy třeba i nabourávají ustálené přístupy, by měli získávat žáci nejpozději na střední škole. Středoškolák s maturitou bez ohledu na to, zda půjde studovat vysokou školu, potřebuje umět aktivně číst alespoň odborně laděné články publikované v denním tisku. Příkladem tohoto typu textu je článek deníku SME, který formou rozhovoru s novinářem prezentuje názory slovenského politologa A. Findora na téma národ a nacionalismus. Článek byl

ucitelum/ctenarske-kontinuum). Strukturovaný přehled dovedností spojených s oborovým čtením ve výuce zeměpisu rovněž uvádí Řezníčková (2007, s. 16).

⁷ Starší články jsou volně dostupné na <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv>.

⁸ Tato vstupní kapitola k oborovému čtení je převzata a mírně upravena z článku Řezníčkové (2008a).

autorkou (Řezníčková 2008a) přeložen do českého jazyka a zkrácen. Z tohoto článku je převzat text, který je uveden v příloze (příloha 2). Níže uvedený exkurz 2 obsahuje pro ilustraci textu pouze jeho úryvek.

Exkurz 2 – Úryvek z rozhovoru politologa a novináře na téma národ a nacionalismus

Proč používáte v souvislosti s národem slovo kategorie?

Uvažuji jako sociolog. Kategorie národ totiž nehovoří o národě jako o skupině lidí, kteří mají společnou historii, kulturu, hovoří společným jazykem, obývají většinou stejné území a nebo mají i vlastní společný stát, ale vyjadřuje specifický druh sociální praxe. Zkoumám, jak lidé tuto kategorii národa používají, jak s její pomocí dávají smysl tomu, co dělají anebo co by chtěli dělat.

Jak jsou na tom Slováci?

Je známý výrok historika Lubomíra Liptáka, že Slováci na rozdíl od Čechů, Maďarů nebo Poláků nikdy netrpěli obsesí, co se týká vlastních dějin. S Liptákem souhlasím, i když se najdou historici, historičky a politici, kteří si myslí, že i my bychom měli být také „nemocní z dějin“. V jiných zemích stačí, když se podíváte na ulici, a národ objevíte hned. Od zástav, které jen tak v bezvětrí visí, až po plamenné řeči některých slovenských politiků, kteří se snaží vystupovat ve jménu národa a živit představu, že národ existuje jako kolektivní individuum.

Neexistuje?

Národ jako kolektivní individuum je nesmysl. Já jsem národ jako nějaké individuum nikdy nepotkal, neviděl, nikdy jsem si s ním nepovídal. A přesto o národě hovoříme jako o něčem, co se narodilo, co se vyvíjí, co je možné zaklínat na tisíc let, aby se potom znovu zrodilo.

Ale není to přeci prázdný pojem.

Je to stejné, jako by mi někdo povídal, abych zkoumal Boha. Já jako sociolog nebudu pátrat po tom, zda má opravdu bílou bradu a kde sídlí, ale co lidé dělají jeho jménem. Jak ovlivňuje lidské jednání. Národ není kolektivní jedinec, který stojí nad všemi. Ale většina lidí věří, že takovýto národ existuje a podle toho hovoří a žijí. Lidé věří, že národ má povahu jako člověk a ta je neměnná po celých tisíc let. Nezpochybňuji jejich víru. To, co zpochybňuji, je, že mají pravdu a realita je taková, jak si ji představují. Netvrdím, že pojem národ nemá obsah. Naopak je to kategorie, která je často velmi užitečná, ale prostřednictvím ní se stupňují mnohé konflikty. Když někde proti sobě bojují národy nebo etnika, ve skutečnosti proti sobě stojí různé organizace, které hovoří jménem některého národa nebo etnika. Jsou to zpravidla nevelké skupiny lidí, kterým jde o moc.

Zdroj: úryvek z rozhovoru Findor (2008)

Předpokládáme, že článek si nejprve přečte každý žák samostatně. Po přečtení rozhovoru pak budou žáci společně ve třídě diskutovat otázky vyvolané zaměřením článku, tři příklady z nich uvádíme níže.

Dříve než učitel vyzve žáky k četbě, je vhodné poradit jim, jak si osvojit aktivní čtení s porozuměním. Odborná literatura často doporučuje postupy, které vycházejí z metody čtení zvané SQ3R, která je podrobněji popsána v následující kapitole. Ve zkratce řečeno, první rada zní: základním předpokladem aktivního čtení je naučit se ve své mysli vést pomyslný rozhovor s autorem textu: klást mu otázky a odpovědi si v textu hledat sám.

Neexistuje však univerzální návod, které konkrétní otázky autorovi pokládat, protože volba otázek by měla korespondovat s cíli, které při čtení sledujeme. Druhá rada by proto mohla znít: před každým čtením je důležité si ujasnit, proč daný text vlastně čteme. Je-

li účelem čtení porozumění hlavním myšlenkám odborného textu, položit si můžeme, obdobně jako Šanderová (2007, s. 24), tyto základní otázky: 1. Jakým problémem se autor zabývá (jaké otázky si klade)? 2. K jakým závěrům dospěl (jak na otázky odpověděl)? 3. O co své závěry opírá (jaké argumenty na jejich oporu uvádí)?

Velmi důležitou roli při čtení hraje také kontext. Každý zkušený čtenář ví, že je-li bohatší o nové poznání a zkušenosti (dochází ke změně kontextu), a i když sleduje stejné cíle jako dříve, nachází v textu často něco nového než při předchozím čtení. Mohli bychom proto formulovat i třetí radu: málokdy stačí přečíst si odborný text jen jednou, chceme-li porozumět jeho poslání. K opravdu hodnotným textům se navíc vracíme i několikrát za život, tím, jak všichni „dozráváme“, pokaždé nás mohou něčím novým překvapit.

Záměrem prvního čtení by mělo být získání základní představy o textu jako celku. Ve školní výuce bývá z důvodu ušetření času tato fáze často nahrazena stručným výkladem učitele o tom, co je obsahem článku. Toto úvodní „motivační“ slovo učitele ale nemůže nahradit funkci prvního čtení. Jde mimo jiné o to, aby si žáci navykli přečíst text do konce, i když třeba hned v prvních odstavcích něčemu nerozumí. Mnohdy se stává, že se ke klíčovým myšlenkám autor odborného textu několikrát vrací, a proto může „aha efekt“ přijít i později.

Doporučme proto žákům (obdobně Šanderová 2007), aby při prvním čtení nesrozumitelné věty vynechávali a pátrali po jádru textu, tj. po pasážích, v nichž tuší odpovědi na své, resp. výše uvedené otázky.

Většinou se žákům nepodaří hned při prvním čtení odhalit klíčové pasáže, a proto musí text číst znovu. Jakmile vyhledají odstavce, které skrývají odpovědi na položené otázky, měli by je číst důkladněji. Pokud myšlenkám uvedeným v těchto pasážích nerozumí, měli by pátrat po tom, co tomu brání a poté se snažit překážky překonat. Vedle komplikované větné stavby to nejčastěji bývají odborné výrazy či naopak pojmy z běžné mluvy, které má čtenář již „obsazené“ jiným významem.

Mezi odborné pojmy, které by mohly bránit porozumění určitým Findorovým myšlenkám (příloha 2), patří *etnicita*, *obsese* a *oxymóron*⁹. Příkladem druhého typu překážek může být běžně používaný pojem *národ*, resp. jeho nezvyklé spojení s výrazem „kategorie“ anebo výraz „sociální praxe“. Překážky prvního druhu se snadno odhalí a vyřeší, ale ty druhé, protože jsou v podstatě skryté a individuální (některému čtenáři problémy dělají, jinému nikoli) jsou zrádnější. Proto je vhodné procvičovat čtení odborných textů přímo ve vyučování, aby mohlo dojít k bezprostřední analýze textů (k tzv. myšlení nahlas) za účelem identifikace bariér porozumění.

Společná diskuze nad bariérami v textu pravděpodobně bude spojena i s výměnou názorů nad tím, čím se autor zabývá a k čemu došel (tj. první dvě otázky). Neméně důležitá je i odpověď na třetí položenou otázku, kdy zvažujeme, jak kvalitně jsou tvrzení podložena, zda by nebylo možné na základě daných argumentů formulovat i jiné závěry apod. Každá případná polemika s textem by měla být opřena o důkladnou analýzu a věcně správnou

⁹ Podle Akademického slovníku cizích slov (2000) je:

etnicita etnický souhrn znaků charakterizujících etnikum. Etikum = soubor nebo skupina lidí stejné etnické příslušnosti (s. 206)

obsese vtíravé myšlenky rušící normální myšlení postiženého a spojené s nutkáním k jednání (s. 537)

oxymóron liter. přívlastek, který je svým významem v rozporu s významem podstatného jména, které určuje (např. živá mrtvola) (s. 554)

interpretaci textu, proto odpověď na třetí otázku často vyžaduje číst text znovu a při četbě se vrátit k pasážím, které jsme i v předchozím čtení přešli. Pokud jsme pochopili základní sdělení celého textu, je pravděpodobné, že začneme chápat i věty, které byly pro nás dříve nesrozumitelné. Slovy Šanderové (2007, s. 30): „Nejdříve musíme rozumět textu jako celku a odhlédnout od detailů; ty nám později pomůžou pochopit znalost textu jako celku. Pochopení detailů pak podporuje důkladnější porozumění základnímu sdělení. Pohybujeme se tak v jakýchsi soustředných kruzích, jimiž se stále více přibližujeme pochopení toho, co text sděluje. Každý z těchto pomyslných kruhů samozřejmě nemusí znamenat nové čtení celého textu – často se odehrávají v naší mysli již při prvním a druhém čtení. Někdy je ovšem skutečně třeba text (či spíše podstatné pasáže) číst třikrát i vícekrát. Každý z nás myslí, a tudíž i čte jiným způsobem, a nelze proto dávat v tomto směru podrobné návody.“

Je ověřeno, že se čtením odbornějšího textu si poradí i žáci mladšího věku. Dokladem může být stat' Kafkové (2019), která popisuje, jak žáci sedmé třídy základní školy četli o životě obyvatel na Korejském poloostrově. Důležité je, aby mladší žáky upoutalo téma čtení. V tomto případě nejde tak o výsledek¹⁰ čtení jako o samotný proces, resp. o to, že žáci mají možnost získávat zkušenosti se čtením odbornějších textů. Při jejich četbě se mladší žáci dostávají do stejné situace, jako když čtou například anglický text, v kterém neznají všechna slovíčka. I v tomto případě jde o to naučit se vnímat hlavní myšlenky článku a jeho celkový charakter. Navíc můžeme usnadnit porozumění mladším žákům různými způsoby např. zkrácením textu, obsahovým přiblížením některých odborných či nezvyklých výrazů anebo tím, že prostřednictvím položených otázek zacílíme jejich pozornost jen na určité myšlenky v textu či četbu souvislého textu kombinujeme se získáváním informací z obrázků.

2.2.1 Metody aktivního čtení

Existuje poměrně bohatá škála metod, které aktivní čtení ve výuce zeměpisu mohou podporovat. Uvedeme jen příklady některých z nich. Není-li zmíněno jinak, jejich popis je převzat z práce Steelová, Meredith, Temple, Walter (1997) a z článků Řezníčkové (2004a, b, c, 2005, 2007, 2008a, b).

2.2.1.1 Metoda SQ3R

Název této metody vystihuje podstatu přístupu k aktivnímu čtení, neboť je zkratkou anglických výrazů pro pět dílčích fází tohoto procesu (Exkurz 3).

Pozornému čtenáři neunikne, že prostřednictvím těchto pěti kroků se žáci procvičují nejen aktivní čtení ale rovněž i základní postupy dovednosti učit se.

Cílem první fáze (*Survey*) je vytvořit si prvotní orientační přehled o daném článku či publikaci. Místo toho, abychom hned začali číst stránku po stránce, doporučuje se zběžně prostudovat text s úmyslem vytvořit si názor na účel, smysl, poznatkovou hodnotu textu, a to nejen ve srovnání s naší představou, nýbrž i s naším záměrem (očekáváním). Smyslem této fáze je ujasnit si do jaké míry text podrobněji studovat, proto se doporučuje zaměřit se na části, kde by mohl být shrnut obsah (úvod a závěr článku, struktura kapitoly, záložka a obsah publikace).

¹⁰ Ve srovnání se staršími žáky bude výsledek čtení jednodušší, neboť odpovídá věkové a intelektuální úrovni žáků.

Exkurz 3 – Jednotlivé fáze metody SQ3R

- ▶ **Survey** – udělej si ucelenou představu
- ▶ **Question** – ptej se, pokládej si otázky
- ▶ **Read** – přečti si
- ▶ **Recite** – zopakuj si přečtené
- ▶ **Review** – proveřuj si osvojené vědomosti opakováním

Zdroj: upraveno podle Papík (1992)

Cílem druhé fáze (*Question*) je konkretizace účelu četby a soustředění pozornosti na vyhledávání tezí či klíčových pojmů, které mají pro čtenáře očekávané použití a odpovídají jeho zájmu. Doporučuje se napsat si na papír hlavní otázky, na které chceme dostat čtením odpověď a o nichž víme, či předpokládáme, že jsou v textu obsaženy. Tím dochází k vybavení si prekonceptů, k uvědomování si návaznosti na již osvojené poznání.

Tato fáze je spojena s dovednostmi klást výstižné otázky. Nejjednodušší, ale obvykle značně povrchní vytváření otázek, může vycházet např. z přeformulovaných názvů kapitol či tučně vyznačených pojmů. Podstatně lepší, ale pracnější, je formulace otázek opírajících se nejen o hrubou orientaci v textu, ale i o vlastní již osvojené vědomosti, zájem a potřebu.

Ve třetí fázi (*Read*) probíhá vlastní čtení celého, popřípadě zvoleného úseku textu (např. odstavce, kapitoly). Čtenář se seznamuje s jeho obsahem především vyhledáváním odpovědí na dříve stanovené otázky (viz druhá fáze).

Snahou čtenáře ve čtvrté fázi čtení (*Recite*) by měla být aktivizace získaných poznatků a prověření míry jejich osvojení. Proto je vhodné pokusit se z paměti odpovědět na dříve položené otázky. U složitějších textů se doporučuje k napsaným otázkám poznamenat si podstatu odpovědi (klíčová slova).

Pokud je text obecněji zaměřen, osvědčuje se konfrontovat si myšlenkové postupy na konkrétním či ilustrativně zobrazeném příkladu. Přehlížet by se neměly tabulky, schémata, obrázky.

V poslední páté fázi čtení (*Review*) jde o ucelené shrnutí a zopakování textu. Vychází se opět ze souboru zvolených otázek, popř. se využívá i vyznačených odpovědí (např. klíčových pojmů), pokud byl tento postup zvolen.

Tuto metodu si mohou žáci vyzkoušet při čtení textů uvedených v příloze (číslo 5, 6, 10, 23 a další).

Jako každá metoda, i metoda SQ3R má řadu modifikací. Jednak si ji každý čtenář může „doladit“ podle individuálního stylu čtení, resp. učení, jednak se stává inspirací pro další výukové metody, pomocí kterých vedeme žáky k aktivnímu a efektivnímu čtení (viz např. doporučení v předchozí kapitole). Jak si ukážeme níže, některé z těchto metod představují obměnu celého postupu, jiné se zaměřují na procvičování dovedností spojených pouze s určitou fází aktivního čtení (např. kladení otázek).

2.2.1.2 Metoda V-CH-D

Podstata SQ3R se promítá například do výukové metody **Víme – Chceme vědět – Dozvěděli jsme se** (V-CH-D), kterou lze použít pro řízené čtení (popř. naslouchání), jak v průběhu jedné, tak i více vyučovacích hodin. Účinnost této metody závisí mimo jiné na „kvalitě“ textu, tj. zda obsah textu navazuje na cíle hodiny a zda text je problémově a poutavě napsán a zároveň nasycený informacemi. Nabízí se využít například některé články z Geografických rozhledů (Bendl, Bořil, Suchánek 2020; Jelen 2016a, b, 2013 aj.).

Níže popsany postup metody V-CH-D vychází z publikace Steelová a kol. (1997) a je částečně upraven na základě osobních zkušeností autorky tohoto textu (Řezníčková 2004c).

Nejprve učitel navrhne hlavní otázku, na kterou mohou žáci najít odpověď četbou daného textu (např. Lze tvrdit, že Rusko je obr na hliněných nohou?). Poté vytvoří na tabuli, stejně jako žáci do sešitu, tabulku se třemi sloupci, které označí slovy *Víme – Chceme vědět – Dozvěděli jsme se*. V dalším kroku jsou žáci vyzváni k tomu, aby se pokusili na danou otázku odpovědět a dali tak najevo, co o dané problematice již vědí¹¹.

Záměrem je získat od žáků informace, s kterými jsou si dostatečně jisti. V případě, že odpovědi žáků jsou tematicky pestré, žáci za pomoci učitele navrhnou třídění poznatků do určitých kategorií. Pak jsou žáci vyzváni, aby se pokusili doplnit ke každé kategorii další informace. Souběžně jsou známé poznatky zapisovány podle zvoleného třídění do sloupečku *Víme* jak na tabuli, tak i do sešitu žáků.

Během pátrání po poznatcích v mysli žáků se objeví informace, se kterými si žáci nejsou jisti nebo je někteří považují za nepřesné, popř. nepravdivé. Zapišeme je do sloupce *Chceme vědět* stejně jako podněty (otázky), které vyvstanou ze zájmu žáků.

Po fázi individuálního čtení připraveného textu se zaměříme na třetí sloupec tabulky – *Co jsme se dozvěděli?* Žáci jsou vyzváni odpovědět na základě nově získaných informací na jimi zapsané podněty. Stručné odpovědi píšou do svých tabulek tak, aby na stejném řádku byla otázka a k ní příslušná odpověď. Další informace, které předem nepředpokládali a na které se neptali, zapíší do spodní části sloupečku.

Poslední fáze je věnována společné reflexi a sebereflexi. Celá třída se podílí o nově získané informace. Jejich stručný přehled je společně zapsán na tabuli do třetího sloupce tabulky. Žáci tak mají možnost společně porovnávat jejich původní poznání s novým, srovnávat získané odpovědi s položenými otázkami. Nakonec je zapotřebí se rozhodnout, jak naložit s nezodpovězenými otázkami (čím obecnější a širší je téma hodiny, resp. daného textu, tím více zůstává otázek bez odpovědí!). Minimálně je vhodné navést žáky na zdroje, kde mohou nalézt odpovědi na tyto nezodpovězené otázky. Je také možné zadat jejich zodpovězení za domácí úkol.

2.2.1.3 Metoda Odpověď – otázka

Druhá fáze metody SQ3R je spojena s dovedností klást výstižné a relevantní otázky. Existuje více způsobů, jak tuto dovednost během čtení procvičovat. Zde popisujeme techniku **Odpověď – otázka**, jejíž princip je poměrně jednoduchý. Žáci pracují s textem, který má formu rozhovoru. Některé otázky položené redaktorem v textu chybí, jsou uvedeny pou-

¹¹ Sledování odpovědi na klíčovou otázku, která koresponduje se zaměřením článku, umožňuje lépe zjistit, co vše žáci o daném problému již vědí (viz první fáze metody). Kdybychom se ptali, „co vše víte o daném tématu?“ (podle vzorového příkladu „o Rusku“), mnohé odpovědi žáků by se s obsahem článku mohly míjet.

ze odpovědi. Úkolem žáků je na základě těchto odpovědí doplnit vhodné otázky. Není to tak snadné, jak se na první pohled zdá. Žák musí shrnout, o čem především odpověď je, a teprve pak jednu či více otázek formulovat.

Příloha 3 uvádí rozhovor profesora Worstera a redaktora Lidových novin M. Uhlíře (2003). Text článku byl zkrácen a pro účely techniky Odpověď – otázka upraven. Exkurz 4 obsahuje přehled původně položených otázek.

Exkurz 4 – Chybějící otázky z rozhovoru o problémech Severní Ameriky

1. Kolonizace Severní Ameriky nenávratně změnila přírodu. V čem se to projevilo nejvíc?
2. Pociťujeme důsledky těchto změn i dnes?
3. Může se něco takového opakovat?
4. Nedávno jste v jednom článku napsal, že Spojené státy vděčí za postavení supervelmoci svým přírodním zdrojům. Varoval jste zároveň, že mnoho impérií v minulosti zaniklo, protože své zdroje vyčerpaly. Hrozí to i USA?
5. Američtí zemědělci velmi intenzivně používají pesticidy. Je to závažný problém?
6. Kolik půdy už zmizelo od doby, kdy byly rozorány prerie?
7. V budoucnu tedy tenhle problém zřejmě začne být „sexy“
8. Jaké změny přinesla civilizace do nejzápadnějších částí země, do zdejších hor a pouští? Změnily se hodně?
9. Kdyby farmáři prodali práva a zemědělství upadlo, budou mít bobtnající města co jíst?
10. Pojem „udržitelný rozvoj“ je stále populárnější. Žijeme dnes „udržitelněji“ než v minulosti?
11. Existuje síla, která by změnila chování lidí? Experti často hovoří o ekonomických nástrojích, například o poplatcích za znečišťování, ekologických daních a podobně.

Zdroj: upraveno podle Uhlíř (2003)

Věcná stránka uvedeného článku má potenciál na vícere využití v hodinách zeměpisu. Bylo by ke škodě věci „projít“ ji jen za účelem formulování otázek, aniž bychom se hlouběji zabývali názory profesora Worstera. Text umožňuje potvrdit nebo vyvrátit dřívější názory a poznatky žáků týkající se důsledků větrné a půdní eroze, vybízí diskutovat, zda některé z uvedených myšlenek jsou zastaralé, protože článek vyšel před 16 lety, nebo vyzvat žáky, aby vyjádřili svůj názor na budoucí vývoj na Zemi, na koncept trvale udržitelného rozvoje a další. Za zmínku stojí i otázka, do jaké míry v článku uvedené trendy mohou ovlivnit politický vývoj v USA, resp. i v dalších částech světa; politické rozhodování a voličské preference (podpora zelených ano či ne), environmentální migraci a další oblasti.

Metoda Odpověď – otázka vyvolává aktivní výukové prostředí. Záleží na učiteli, které zkušenosti žáků v průběhu hodiny i v závěrečné reflexi zdůrazní, resp. které výukové cíle sleduje. Jako každá dílčí metoda i tato má minimální účinnost v okamžiku, kdy je jen náhodným prvkem celkové koncepce výuky zeměpisu.

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

Metoda I. N. S. E. R. T. je převzata z prací Steelová, Meredith, Temple, Walter (1997) a představuje určitou modifikaci výše uvedené metody SQ3R. Příklady její aplikace do výuky zeměpisu uvádí Řezníčková (2008b). Z tohoto článku je převzat její popis.

Stejně jako u jakékoli jiné metody čtení, i zde je vhodné dříve, než rozdáte žákům text ke čtení, vysvětlit, proč by ho měli číst způsobem, kterým navrhuje. Podstata této metody vychází z poznání, že jedinec se učí aktivně číst text tím, že uvažuje o tom, co již ví anebo tuší, které teze jsou v rozporu s jeho názorem, co je pro něj zcela nové, čemu nerozumí.

Během četby proto vpisujeme určité značky například po pravé straně textu, popřípadě podtrháváme konkrétní slova, ke kterým se značka vztahuje. Známé myšlenky můžeme zatrhávat fajfkou, k neznámým, novým informacím přidáme plus, k myšlenkám, se kterými nesouhlasíme, napíšeme mínus a u tezí, kterým nerozumíme nebo o kterých bychom se chtěli dovědět něco více, přepíšeme otazník (exkurz 5).

Obměnou tohoto značení textu může být používání různých barev. Například červeně se podtrhávají myšlenky, kterým čtenář nerozumí, modře pak pojmy či myšlenky, které považuje za důležité, a proto si je chce zapamatovat aj. Časem by každý čtenář měl přijít na svůj způsob, který odpovídá jeho stylu učení a který dokáže využívat samostatně po celý život k efektivnímu sebevzdělávání.

Exkurz 5 – Značky metody I. N. S. E. R. T.

Značky na okraji textu:

- ✓ (fajfka) text obsahuje informace, které známe či s nimi souhlasíme;
- (minus) informace, které čteme, jsou v rozporu s tím, co víme nebo co jsme slyšeli;
- + (plus) informace, které se dozvíme, jsou pro nás nové;
- ? (otazník) uvedeným informacím nerozumíme, popřípadě nás matou nebo se o nich chceme dozvědět více.

Zdroj: Řezníčková (2008b)

Znaménka uvedená výše zastupují třídící hlediska, pomocí kterých čtenář daný text analyzuje. Informace nejen vnímá, ale také vyhodnocuje, systematizuje a porovnává si je se svými původními představami (prekoncepty).

Počet a typ používaných značek není závazný. Jejich výběr je vhodné upravit podle věku žáků, cíle hodiny a zaměření textu. Chceme-li, aby žáci analyzovali text podle všech hledisek, resp. znamének, měl by text obsahovat informace, které pravděpodobně žáci znají i informace nové, problematické, provokující. Upozorněte žáky, že nemusí označit každou informaci, kterou text obsahuje. Postačí jedna či dvě značky na odstavec. Neměli by označovat celé „shluky“ až odstavce, protože ty obvykle obsahují více než jednu informaci.

Chceme-li dovést žáky k tomu, aby si ještě více uvědomili, co si díky článku ujasnili, co zůstalo nezodpovězeno, které informace je zapotřebí ještě doplnit, je užitečné, aby si do sešitu napsali odpovědi právě na tyto otázky. Mohou je zapisovat do tabulky, kde v prvním řádku shrnou, co vše vědí, druhý řádek bude obsahovat informace, se kterými polemizují atd.

Po takovémto osobním rozboru čtenáře s textem může následovat učitelova diskuze s celou třídou, aby zjistil, kterým tezí žáci nerozumí a je potřeba se jim více věnovat.

2.2.1.5 Učíme se navzájem

Další metoda vhodná pro naučné a informativní texty, je metoda zvaná Učíme se navzájem (převzato Steelová, Meredith, Temple, Walter 1997). Práce probíhá ve skupinách, které tvoří tolik členů, na kolik logických a zhruba stejně rozsáhlých celků můžeme čtený text rozdělit.

Každý ve skupině má k dispozici kopii téhož textu a všichni se vystřídají v roli učitele. Ta vyžaduje, aby se vypořádali s pěti následujícími požadavky. Jakmile si žáci přečtou text (obvykle potichu), musí ten, kdo je právě učitelem:

- ▶ shrnout, co se v textu dočetli
- ▶ vymyslet otázku, která se vztahuje k textu, a požádat ostatní, aby na ni odpověděli
- ▶ objasnit místa v textu, kterým někdo ze skupiny neporozuměl
- ▶ předvídat, jak bude text pokračovat v následující části
- ▶ vymežit, která část textu se bude dál číst.

Uvedený přehled požadavků představují dílčí dovednosti, které se prostřednictvím této metody procvičují. Je pravděpodobné, že někteří mladší žáci hned napoprvé všechny kroky nezvládnou na dobré úrovni, neboť nedokážou shrnout podstatu odstavce, pokládat relevantní otázky aj. V tomto případě je vhodné zaměřit se nejprve na procvičování jednotlivých dílčích dovedností.

Shrnutí hlavních myšlenek jednotlivých odstavců může být doplněno požadavkem navrhnout klíčová slova (marginálie) anebo pokládat otázky, které vystihují, resp. cílí na jejich podstatu.

2.2.1.6 Podvojný zápis

Stane-li se oborové čtení dlouhodobou přirozenou součástí výuky zeměpisu, doporučuje Řezníčková (2005) zavést čtenářský deník, resp. portfolio. Obsahoval by jednotlivé „zdroje čtení“ (texty naučného, informativního nebo uměleckého charakteru, mapy, fotografie, tabulky), zadání úkolů prostřednictvím různých technik a výsledky aktivit čtenáře. V případě, že tento záměr budou sdílet i další kolegové (nejen vyučující zeměpisu), společný čtenářský deník umožní mimo jiné sledovat, která témata a jakým způsobem jsou v různých předmětech nahlížena. Může tak napomoci i k obsahové integraci výukových předmětů.

Některé stránky čtenářského deníku mohou mít charakter tzv. **podvojného zápisu** (podvojného deníku). Název techniky je odvozen od formy zápisu, neboť svislá čára uprostřed stránky připomíná vedení podvojného účetnictví. Úkolem žáka je, aby po přečtení určitého textu vypsál na levou část stránky nějakou myšlenku (větu, krátký odstavec), která na něj zapůsobila, je zajímavá a stojí za to ji nějak komentovat. Napravo od svislé čáry by měl napsat poznámky ke zvolené myšlence: Může zdůvodnit, proč si tento citát vybral, co ho k tomu přimělo, jaké otázky, osobní zkušenosti či asociace v něm vyvolává. Může vyjádřit i nesouhlas s daným tvrzením či jiným způsobem ho podle svého rozvést.

Popisovaná aktivita vyžaduje žákovo soustředěné čtení, hlubší rozvahu nad daným textem a dovednost písemným způsobem stručně vyjádřit důvody výběru konkrétní teze.

Obvykle bývá kombinována s technikou zvanou **Poslední slovo patří mně**, která napomáhá reflektovat přečtený text. Poté, co mají všichni žáci vypracovaný podvojný zápis, učitel vyzve jednoho žáka, aby přečetl vybranou tezi. Aby mohla celá třída text sledovat, je vhodné, aby žák předem oznámil stranu (odstavec), ze které úryvek pochází. Po jeho přečtení spolužáci uvažují, proč si daný žák tento citát vybral. Tři až čtyři spolužáci svůj názor ostatním vysvětlí. Pozor, jde o procvičování empatie žáků. Neměli by tedy říkat, proč by si danou myšlenku vybrali oni, ale proč asi si ji vybral daný žák. Když zazní několik zdůvodnění, žák, který četl vybranou tezi, přečte svůj komentář a určí, který ze spolužáků se nejvíce přiblížil jeho názoru. Poslední slovo má tak ten, kdo četl vybraný citát. Tento postup se pak ještě několikrát zopakuje. Učitel vybere dalšího žáka, který přečte svoji tezi, ostatní zvažují důvody výběru, a nakonec daný žák prozradí svoji myšlenkovou rozvahu.

Popsaným způsobem vzniká situace, kdy žáci mají možnost pochopit, že nesdílíme všichni stejné hodnoty, že jedna myšlenka může být interpretována rozmanitým způsobem, neboť záleží na širším kontextu, do kterého ji jedinec zasadí. Současně mají žáci možnost naučit se neskákat si do řeči, poslouchat se navzájem, reagovat výstižně a poměrně rychle, respektovat mínění druhých atd.

Volba určité metody čtení se odvíjí od vzdělávacího potenciálu konkrétního textu. Využití Podvojného deníku spolu s technikou Poslední slovo patří mně vyžaduje text s podnětnými myšlenkami a provokujícími názory. Takový „náboj“ mají například úryvky z knihy Hovory s Janem Masarykem (Fischl 1991). Upoutávkou na tento text je Exkurz 6 – Krátké úryvky z Hovorů s Janem Masarykem. Více úryvků pak obsahuje příloha 4.

Je zřejmé, že v hodinách zeměpisu budeme pracovat i s věcnou stránkou použitého textu, a to v průběhu realizace daného postupu a zejména pak na závěr ve fázi reflexe získaných zkušeností. Záleží na tom, která témata předcházela a která budou následovat po této hodině, resp. jaký vzdělávací cíl sledujeme, na co chceme navázat. Můžeme se například ptát: Který národ/stát je malý a který už velký? Podle kterých statistických ukazatelů lze velikost státu posuzovat? Co považujete za nejdůležitější poselství textu? Jsou uvedené myšlenky platné i dnes? a další.

Exkurz 6 – Krátké úryvky z Hovorů s Janem Masarykem

(1) S tátou jsme často mluvili o malých národech. Já byl ovšem skeptik ve familii. Ale starý pán nikdy nepřestal věřit, že mrňousové mají na světě zrovna tak své poslání jako ti velcí. A když někdo hodil flintu do žita jenom proto, že se narodil jako Čech nebo Dán a ne jako Rus nebo Američan, táta se vždycky rozčilil. Takovým lidem říkal vul. On rozlišoval mezi vůl s kroužkem a vul bez kroužku. Ti bez kroužku byli nebezpečnější. V jedné věci jsme se neshodli. On věřil, že malé národy, jako třeba my Češi, by měly být mosty mezi těmi velkými. Mně se tahle myšlenka nikdy moc nezamlouvala. Po mostech se šlape. Já vždycky říkal, že když se velký kobyly od Schenkra plašejí, mají se malí poníci držet pěkně tiše stranou. Ale v tom jsem souhlasil se starým pánem, že člověk může být zrovna tak hrdý na to, že je Čech, jako kdyby se narodil v Moskvě nebo v Cedar Rapids. A taky jsem souhlasil s tím, že máme ve světě nosit na trh výsledky našeho politického myšlení a vyložit je pěkně vedle zboží z Washingtonu, Paříže, Londýna a Moskvy, a že se sice mrňousové mohou moc věcem naučit od těch velkých, ale taky je můžou ledačemu naučit. To se ví, že se máme učit od těch velkých. Ale ne se po nich opičit a papouškovat. Naši lidi si myslí, že musíme v Praze nosit odpoledne, co se nosilo v Paříži ráno. Tohle já říkal vždycky našim malířům. On zná jenom ty kobyly, co u nás táhnou mébláky, ale protože Picasso včera

namaloval divokého hřebce, tak on dneska maluje celé stádo divokých hřebců. Folk, ať je malý nebo velký, nesmí nikdy ztratit svou původnost. Jinak to přestane být folk.

(2) Víte, to máte jako ve familii. Když se táta s mámou mají rádi a neházejí po sobě hrnce, děcka jsou šťastný a mají růžové tváře. Ale když se táta vrací domů opilý a máma ho mlátí po hlavě válečkem na nudle, tak to nakonec odnesou i ty děti. Kdyby ti velcí dokázali žít vedle sebe v pokoji, nemuseli bychom se my mrňousi bát, že nám nějaký ten hrnec spadne na hlavu. Jenže tohle naše zatracené století se moc málo podobá spořádané familii. Začalo docela pěkně. Po líbáncích v osmnáctém roce to vypadalo, jako že malé národy budou moct hezky pokojně a ve zdraví růst. Táta a máma je dokonce vzali k rodinnému kulatému stolu v Ženevě a jako pořádní pokrokoví rodiče se jich i ptali, co si o tomhle nebo tamhle o tom myslí, a někdy si dokonce dali od nich i poradit. Jenže pak se jeden z těch velkých zase opil a víte, co se stalo. Bohužel toho slanečka, který by pomohl světu vystřízlivět, jak se zdá, ještě nikdo nevylovil.

(3) Člověk může věřit buď na násilí, nebo na ideu. Když má rozhodovat násilí, tak můžou všechny malé národy spakovat a zavřít krám. Těch pár velkých monopolů a trustů je určitě všechny sežere. Nejvýš se můžou utěšovat vědomím, že nakonec se ti velcí sežerou navzájem. Ale když věříte, že člověk je opravdu, jak nás učili ve škole, homo sapiens, a že se velikost nesmí měřit tím, kolik kdo má tanků a kanónů, ale na tom, jak původně a hluboce umí myslet, tak vám můžu dát tisíc příkladů, které dokazují, že se velké myšlenky můžou narodit zrovna tak dobře v poslední řecké vesnici jako v nějaké té metropoli s milióny obyvatel. Jenže na neštěstí, no však víte.

Zdroj: Fischl (1991, s. 39–45)

Dalším příkladem textu, při jehož četbě se nabízí využít kombinaci Podvojného deníku a Poslední slovo patří mně, je článek řešící budoucnost demokracie. Exkurz 7 obsahuje jeho úryvek, celý text článku uvádí příloha 6.

Exkurz 7 – Demokracie skončí, protože lidé na ni nemají hlavu

... Rosenberg tvrdí, že demokracie padne, protože to je především tvrdá práce, která klade na aktéry tak vysoké nároky, že jim nyní nejsou schopni lidé dostát. Jaké nároky to jsou? První podmínkou fungování demokracie je podle Rosenberga respekt k odlišným názorům. Může nám to připomenout staré Masarykovo „demokracie je diskuse“. Zní to sice banálně, ovšem banální to vůbec není. Když diskuse skončí a je nahrazena napadáním a paralelními monology, jak to vidíme dnes, může skončit demokracie jako taková. Druhá Rosenbergova podmínka fungování demokracie je dnes ještě obtížněji splnitelná: Lidé se musí umět probrat obrovským množstvím informací, rozlišit dobré od zlého, pravdu od lži. Vyžaduje to přemýšlivost, mentální disciplínu, schopnost logického myšlení. A podle Rosenberga se ukazuje, že intelektuální a emocionální výbava většinové populace na to nestačí. Snazší – a útěšnější – je uchýlit se k jednoduchým receptům populistů. Funkční demokracie tak v podstatě nelze udržet pohromadě. ...

Zdroj: Honzejek (2019)

2.2.2 Čtení a interpretace nelineárních textů

Nelineárními texty označujeme různé typy a druhy map, grafů, tabulek, obrázků, karikatur, fotografií, leteckých i družicových snímků. Každý tento zdroj prezentuje informace svým specifickým způsobem. Společné mají to, že jejich čtení s porozuměním vyžaduje

- dekódovat jednotlivé izolované informace. K tomu je zapotřebí mít osvojené určité znalosti (např. co znamenají jednotlivé symboly či zkratky; jak se vymezují použité statistické ukazatele; jakou míru podrobnosti, zjednodušení či zkreslení lze očekávat) a

dovednosti (např. nemonitorovat vše, ale podle účelu čtení informace vybírat; při výběru informací ale postupovat systematicky; číst informace nepřímo sdělené – odhalené např. prostřednictvím použitých formálních technik či pomocí určitých indikátorů/důkazů odhadované skutečnosti),

► informace interpretovat, tj. získané dílčí informace propojit a zakomponovat do širšího významového kontextu.

Pro výuku zeměpisu je typické využívání různých typů a druhů map, čím dál více pak i leteckých a družicových snímků či různých statistických podkladů prezentovaných v tabulkách či grafech. Využití těchto zdrojů ve výuce zeměpisu je poměrně dobře prezentované v odborné literatuře (např. Hanus, Fikarová 2014; Hanus, Oubrechtová 2014; Havelková, Hanus 2014, 2015a, b, c; Janurová, Pavelková 2018 a další články z archivu Geografických rozhledů), proto se jimi v této kapitole nebudeme podrobněji zabývat. Pozornost čtenáře zaměříme na zdroje informací, které jsou relevantní pro výuku politické geografie, ale dosud se ve výuce zeměpisu příliš nevyužívají.

2.2.2.1 Karikatury, komiksy

Zadáme-li do internetového prohlížeče slova *karikatura*, *komiksy*, *výuka zeměpisu* a následně jejich anglické ekvivalenty (*cartoons*, *comics*, *school geography*), získáme podrobnější informace o jejich využití ve výuce geografie v zahraničí (např. Lambert, Balderstone 2010), nikoli však v Česku. Tyto ikonické texty (tj. obrazový materiál, jehož základem je grafický symbol) se začínají u nás prosazovat spíše ve výuce dějepisu¹² či výtvarné výchovy. Následující odstavce shrnují možnosti využití karikatur zejména ve výuce politické a regionální geografie.

Karikatury můžeme používat v různých fázích hodiny. V jejím úvodu mohou probouzet zájem žáků o dané téma nebo během osvojování nových poznatků prezentovat určitý detail sledované problematiky. Zařazení karikatur na konec hodiny umožňuje například její shrnutí prostřednictvím diskuze nad relevantností problému „vypíchnutého“ na obrázku,

Tyto a další nejmenované příklady využití karikatur mají společné to, že umožňují procvičovat čtení a interpretaci jejich obsahu. Tím rozumíme, jednoduše řečeno, vidět a dekodovat obsah sdělení (v případě karikatur prezentované obrázkem a popřípadě i stručným textem ve formě titulu obrázku, komentářů aj.) a následně získané dílčí informace propojit s relevantním významovým kontextem. Stejně jako u jiných vizuálních zdrojů nejen interpretace, ale i samotné čtení (vidění a dekodování informací) je úzce spojeno s věděním daného jedince. Toto vědění¹³ se týká věcné stránky dané problematiky a rovněž i specifik karikatur.

Žáci by měli (mimo jiné) vědět, že karikatury:

► Vypovídají o určitých událostech, situacích či jsou zacíleny na nějakou známou osobnost a její chování. Jejich autoři tímto veřejnosti předkládají své subjektivně laděné názory a přesvědčení, spíše než faktické informace. Obvykle se nesnaží nabízet vyvážený pohled nebo více perspektiv na danou problematiku. Situace, která je zobrazena, bývá obvykle mnohem složitější, než jak ji karikaturista zachycuje. Sledovaný problém (udá-

¹² Napomáhají tomu mj. i volně dostupné archivy s historickými karikaturami politického zaměření, např. www.archives.gov/education/lessons/election-cartoons/

¹³ Tím rozumíme zapamatování, porozumění a využívání určitých znalostí.

lost, jev) a způsob jeho prezentace může fixovat či nově utvářet určité předsudky a stereotypy v mysli jedinců.

► Zastupují i smýšlení a postoje určité části veřejnosti, neboť karikaturista – profesionál dodržuje určité společenské konvence, tj. která témata a jakým způsobem v karikatuře a satíře přijatelně prezentovat pro svou cílovou skupinu čtenářů. Znamená to, že hranice mezi tím, co je a co již není férové, se v různých kulturách, ba dokonce společenství lidí může lišit. Prestižní deníky a časopisy mají po mnoho let své kreslíře, kteří spoluvytvářejí podobu a charakter daných novin. Informace o tom, kde, kdy a kým byla karikatura vydána, jsou proto důležité pro zasazení jejího sdělení do širšího kontextu.

► Prezентují kresbou spolu s textem (v podobě nadpisu či stručného komentáře) něco nebo někoho tak, aby nápadně, více než ve skutečnosti, vynikly určité charakteristiky či rysy, a aby byl tento pohled vtipný a zábavný. Karikaturisté k tomu často používají nejrůznější druhy symbolů, nadsázku, narážky, humor, ironii, zesměšnění¹⁴. Tyto prostředky mohou vyznít pozitivně, nebo negativně. Například určitá osoba může být nakreslena tak, že se zdá agresivní, nebo mírná, hloupá, nebo chytrá, sebevědomá, nebo nerozhodná atd. Situace, která je zobrazena, nemusí být reálná či podávat objektivní pravdu. Třeba proto, že posláním dané karikatury je politická propaganda.

► Neovlivní pohled na nejrůznější události, situace a osobnosti u všech čtenářů stejným způsobem, resp. ne všichni si z karikatury vezmou stejná sdělení. Záleží kromě jiného na tom, čeho jsou schopni si všimnout (celku i drobných detailů), jak interpretují jednotlivé grafické prvky, které mohou symbolizovat určité země, lidi, osobnosti a hodnoty¹⁵, jaký význam odvozují z celé kresby a co více o nastíněné problematice vědí a jak (ne)dokážou informace z karikatury zasadit do širšího kontextu.

Vlastní procvičování čtení a interpretace obsahu karikatur (samostatně či ve skupině) je ovlivněno otázkami, které si nad nimi klademe. Příklady možných otázek či úkolů uvádí exkurz 8. Do jaké hloubky a šíře ovlivňují čtení a interpretaci karikatur si může čtenář ověřit u této konkrétní karikatury (obrázek 2), která byla publikována v době bouřlivých debat o tom, za jakých podmínek by mělo Spojené království opustit Evropskou unii.

¹⁴ Původ slova karikatura pochází z italského slova *caricare*, což znamená mimo jiné přehánět, zveličovat.

¹⁵ Pro Spojené království je to např. Britannia – žena vypadající jako královna, která je oděná v římském rouchu a drží trojzubec; nebo britský buldok představující Spojené království. Pro Spojené státy americké je typický např. strýček Sam, hubený člověk s bílým plnovousem, v klobouku se vzorem odpovídajícím americké vlajce a v obleku. Používají se i symbolická zobrazení asociující určité aspekty života společnosti (např. černá bouřková mračna, holubice míru).

Obrázek 2 – Příklad karikatury týkající se brexitu



Zdroj: Deník N, 26. 7. 2019

Exkurz 8 – Příklady otázek a úkolů spojených s četbou a interpretací karikatur

- ▶ Proč karikatura vznikla? Na jakou situaci (událost, jednání osobnosti) autor poukazuje? Podle čeho tak soudíte?
- ▶ Kde si můžete ověřit, že tato událost proběhla?
- ▶ Opominul autor zmínit (nakreslit) nějakou důležitou informaci?
- ▶ Zaujala vás karikatura na první pohled? Pokud ano, čím přilákala vaší pozornosti? Pokud ne, proč tomu tak je?
- ▶ Je něco v této karikatuře přehnané? Pokud ano, k jakému účelu to má sloužit?
- ▶ V některých karikaturách bývají použity symboly k vizuálnímu ztvárnění určité myšlenkové zkratky. Jsou použity i zde? Jaké konkrétně?
- ▶ Vnímáte sdělení karikatury jako pozitivní či negativní (ironické, zesměšňující aj.)? Z jakého důvodu?
- ▶ Posuďte autorův postoj k dané věci (události, osobnosti) a svůj názor vysvětlete.
- ▶ Změnila tato karikatura vaši vlastní interpretaci dané události, problematiky nebo osoby, ke které se vztahuje?
- ▶ Jak mohou jiní lidé chápat smysl sdělení?
- ▶ Jaké otázky vás napadají nad touto karikaturou?

Zdroj: upraveno a doplněno podle Stradling (2003), Boněk (2020)

Většinu otázek, které nabízí exkurz 8, můžeme klást i nad jinými médii, tj. novinovým článkem, fotografií, graffiti (viz kapitola 3.19), obrázky, uměleckými díly, televizními zprávami, videi, filmem a dalšími materiály. Podstatné je, aby:

- ▶ tato média obsahovala vzdělávací potenciál, ze kterého se dají vyčíst optikou politické geografie určité informace. Nejsou tedy pouze kulisou (ilustrací), nýbrž i zdrojem informací. Výběr vhodných médií napomáhají klíčové pojmy geografie. Zhutněným způsobem reprezentují skutečnosti, na které se zaměřuje pozornost geografa. Jejich výčet

není jednotný, záleží na míře detailu pohledu. Například v australských kurikulárních dokumentech operují s devatenácti, v Konceptu geografického vzdělávání (Marada, Řezníčková, Hanus a kol. 2017) se šesti a v irských kurikulárních dokumentech si vystačí se třemi klíčovými pojmy. Jsou to procesy, prostorové vzorce (charakter rozmístění a umístění), systém. Již jen tyto tři pojmy mohou napomoci vybrat médium s obsahem vhodným pro výuku politické geografie. Měl by splňovat alespoň dvě z těchto tří požadavků:

- ▶ týkat se určitého politickogeografického procesu (či procesů), alespoň některých jeho příčin a důsledků;
- ▶ poukazovat na umístění či rozmístění procesů včetně jejich příčin nebo/a dopadů v území;
- ▶ nahlížet na popisovanou situaci jako na systém, tj. sledovat vzájemné vztahy a interakce procesu/ů na různých významových i řádovostních (územních) úrovních a jejich změny v čase.
- ▶ žáci byli vedeni k cílenému aktivnímu čtení. Obvykle se používá pracovní list (či záznamový arch), který obsahuje otázky zaměřené na vyhledání určitých informací, popřípadě indicií a jejich zakomponování do širších významových souvislostí. Nabízí se rovněž zapojit žáky do tvorby záznamového archu, tj. vyzvat je, aby sami předem navrhli vhodné otázky či tematické okruhy indicií.

2.3 Metody podporující písemný projev žáků

D. Řezníčková

Procvičování písemného projevu žáků je spojeno s oborovým čtením, resp. učením se prostřednictvím geografických témat. Písemný projev má při tom různou podobu, která je ovlivněna účelem psaní.

2.3.1 Nelineární texty

Častým záměrem psaní je prezentace obsahového rozboru určitého tématu. Výsledkem je nelineární písemný projev žáků formou heslovitých poznámek, pojmové mapy, tabulek, grafů; počítačové prezentace aj. Obsahový rozbor tématu je při tom ovlivněn zadáním učitele anebo (ne)vyslovenými otázkami žáka.

2.3.1.1 Myšlenky uspořádané do tabulek

Mezi metody, které napomáhají žákům osvojit si dovednost klást otázky nad jakýmkoliv tématem politické či regionální geografie, a podle těchto otázek pak strukturovat svůj písemný projev, patří metoda výuky vycházející z principů Metody šesti sluhů. Jejím cílem je zachytit určitou realitu (událost, situaci, problém) z šesti perspektiv. Každou z nich zastupuje jedna základní otázka, kdo, co, kde, kdy, jak a proč (Sieglová 2019). Mezi základní otázky, které řeší politická geografie, patří i otázka „s jakými důsledky?“. Tabulka 1 proto shrnuje obsahové zaměření sedmi základních otázek a metodu jsme přejmenovali na **Sedm sluhů**.

Tabulka 1 – Sedm sluhů aneb sedm základních otázek

Základní otázka	Identifikace, pojmenování, charakteristika
KDO	hlavní činitele (subjekty)
CO	klíčové jevy, procesy, problémy
KDE	lokalita, regiony
KDY	časové údaje
JAK	metody, principy, mechanismy, způsoby fungování či realizace
PROČ	příčiny, důvody, účel, faktory
S jakými důsledky	důsledky přímé, zprostředkované; do všech sfér života společnosti i přírody; na různé územní řády

Zdroj: vlastní návrh autorky

Žáci by měli pochopit, že uvedené základní otázky se mohou používat v plné rozsahu nebo některé z nich vynechat¹⁶ či nahradit jinými¹⁷. Můžeme se například ptát, pro koho je daná situace výhodná a pro koho nevýhodná? Existují různé varianty řešení dané situace? Které otázky zůstaly nezodpovězeny? Výběr otázek vždy záleží na zaměření dané problematiky.

Hlavním smyslem užití výše načrtnutého myšlenkového schématu ve výuce zeměpisu/geografie je dosažení návyku žáků prostřednictvím vlastních relevantních otázek analyzovat problémovou situaci z více hledisek. Stejný záměr sleduje i metoda **Kolo kvality života** uvedená v následující kapitole. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že u metody Sedmi sluhů jsou otázky a odpovědi uspořádány do tabulky¹⁸, zatímco u níže popsane metody do terčového grafu.

Vzhled tabulek, stejně jako grafů, je ovlivněn účelem, pro který se vytvářejí. Jestliže je například našim cílem analýza určité problematiky ze dvou protichůdných perspektiv (pro x proti; staré x nové; dobré x špatné; pozitivní x negativní; výhodné x nevýhodné), pak se výsledky této analýzy obvykle prezentují v tzv. **T-Grafu** (tj. v tabulce, která má dva sloupce zastupující proti sobě stojící pohledy). Budeme-li sledovat výhody a nevýhody určitého procesu na lokální a národní úrovni, pak se podoba tabulky změní.

Dalším příkladem grafického organizování myšlenek pomocí tabulky je metoda **alfa box**. Žáci pracují samostatně či ve skupinách s tabulkou, která má například podobu 6 x 4

¹⁶ Například autoři Leat (1998) a Nichols, Kinninment, Leat (2001) ve svých pracích podporujících rozvoj geografického myšlení žáků popisují metodu pěti W (angl. Five W's). Její název je odvozen od pěti základních otázek: What? Where? Who? When? Why? čili CO? KDE? KDO? KDY? PROČ?

¹⁷ Předlohou úprav otázek, resp. úhlů pohledu se může stát i strategie programu *CoRT Thinking* Edwarda de Bono (1985). Tento autor se záměrem podpořit rozvíjení laterálního myšlení dětí i dospělých navrhl strategii, která je vhodná pro soustavné systematické procvičování dovednosti řešit problémy z širší perspektivy. Navrhl sedm pohledů, resp. myšlenkových nástrojů. Jejich konkrétní využití ve výuce zeměpisu uvádí Řezníčková a kol. (2012).

¹⁸ Tabulky mohou mít různou podobu. U metody Sedmi sluhů mají obvykle dva sloupce a tolik řádků, kolik položíme otázek.

políček. V každém políčku je uvedeno jedno písmeno abecedy. Úkolem žáků je připsat ke každému písmenu právě jeden pojem, který se vztahuje k zadanému tématu (např. Evropská unie či globalizace) a začíná stejným písmenem. Žáci mohou použít i tzv. žolík, který zastupuje jakékoli písmeno abecedy. Používá se pro zapsání důležitého pojmu, pro který v tabulce již není vhodné písmeno. Jako každá jiná metoda, i tato má různé obměny. Například žáci nemusí k písmenkům abecedy psát jen stručná hesla (pojem či sou-sloví), nýbrž i poznámky komentující výběr, pochybnosti atd. V případě použití struč-ných hesel je vhodné následně jejich výběr společně komentovat v další části hodiny. Lišit se může i stav, kdy se úkol považuje za splněný (tj., kolik políček může zůstat nevy-plněných). Tato metoda se používá v úvodu hodiny se záměrem odkrýt vstupní stav po-znání (i miskoncepce) dané tematiky anebo na závěr výuky tematického bloku jako pro-středek reflexe a sebereflexe žáků. Konkrétní příklad využití této metody při skupinové práci popisuje Kyncl (2013) nebo Kafková v této metodice (viz kapitola 3.14). Zde žáci používají alfa box pro zápis myšlenek zhuťněných do pojmů, které vyčetli z předloženého textu.

2.3.1.2 Názory a myšlenky formou grafů

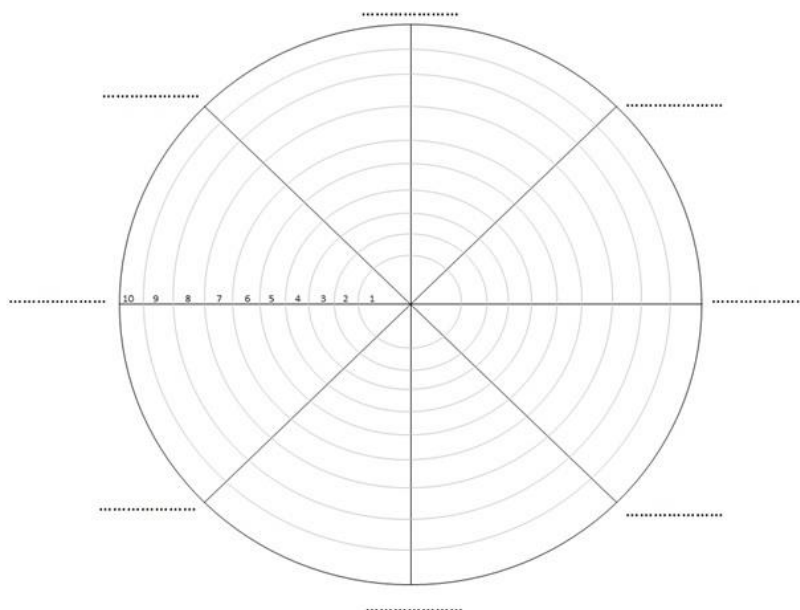
Písemné vyjádření názorů, pocitů či konkrétních faktů můžeme strukturovat do různých typů grafů. Příkladem jsou tzv. Vennovy diagramy, které tvoří nejméně dva překrývající se kruhy. Jejich počet závisí na počtu jevů (témat), které tímto grafickým vyjádřením mezi sebou porovnáváme, abychom zjistili, co mají společného a v čem se naopak liší. Můžeme například porovnávat příčiny politického konfliktu ve dvou lokalitách s tím, že do průniku dvou kruhů, jež zastupují dané lokality, se napíší heslovitě faktory společné pro obě lokality, mimo průnik (do zbylé části kruhu) pak faktory specifické pro dané místo.

Výhodou všech typů grafů je, stejně jako u tabulek, že mají v sobě „zabudovanou“ for-mální podporu (jakousi kostru) pro logicky strukturovaný písemný projev žáků. Nejen na následujícím příkladu by měli žáci pochopit, že forma grafu (rovněž i tabulky) nepo-může, není-li jejich obsah logicky vybraný a věcně správný.

V této ukázce výukové aktivity používáme techniku nazvanou **Kolo kvality života**¹⁹. Úkolem žáků je provést jednoduché anketní šetření zaměřené na kvalitu života v určitém státě. Žáci ve třídě se rozdělí do čtveřic a každá navrhne svých osm otázek, které kvalitu života zjišťují. Jednotlivé otázky přiřadí ke Kolu kvality tak, aby měl každý díl kola svou otázku (téma).

¹⁹ Inspirováni jsme byli tzv. kolem života, které používají pomáhající profese (např. učitelé, trenéři, terapeuti) se záměrem pomoci klientovi získat ucelenější pohled na svůj život. Podrobněji webové stránky Christine Haskell <https://www.christinehaskell.co/blog/best-practice-series-wheel-of-life>

Obrázek 3 – Kolo kvality života



Zdroj: <https://www.christinehaskell.co/blog/best-practice-series-wheel-of-life>

Jakmile mají žáci ve čtveřici vymyšlené otázky, začnou zjišťovat odpovědi u ostatních spolužáků a zaznamenávat je do zmíněného terčového grafu, který se skládá z osmi dílů a osmi os s hodnotami od nuly do deseti. Prostředek kruhu má hodnotu nula a bod u obvodu kruhu hodnotu 10. Podle této bodové škály respondenti odpovídají na jednotlivé otázky (čím vyšší číslo, tím kladnější názor). Tázající zapisuje do grafu odpovědi spolužáka tak, že body za jednotlivé otázky vyznačí na příslušné ose grafu a poté všechny body propojí. Chceme-li v závěrečné fázi hodiny diskutovat názorové rozdíly konkrétních žáků, je zapotřebí jejich odpovědi v grafu barevně rozlišit²⁰. Ještě před tím je však důležité podat žákům zpětnou vazbu na relevantnost jimi použitých otázek – zda otázky vystihují různé aspekty kvality života, zda se nedublují či neopomíjí důležité hledisko kvality. Vhodné je také řešit, zda alespoň na některé z položených otázek dokážeme odpovědět s oporou „tvrdých“ dat (nikoliv pouze na základě našich pocitů a představ) a zda jsou formulovány tak, aby mohl odpovídající vyjádřit větší či menší míru (ne)souhlasu.

Popsaná výuková aktivita může mít různé varianty. Nabízí se analyzovat a v grafu porovnávat nejen názory spolužáků ale i vlastní názor na dvě a více oblastí či různých procesů a událostí. Aktivitu lze použít na úvod hodiny jako evokaci k určitému tématu anebo na závěr jako prostředek shrnující dané téma.

Jestliže je hlavním záměrem procvičovat kvalitu položených otázek, pak může učitel sám navrhnout takové otázky, aby na nich demonstroval jejich polemická místa. Zaměříme-li se například na posouzení kvality života v určitém státě, můžeme se ptát například takto: 1) Chtěl/a bys zde trvale bydlet? 2) Je jeho území náchylnější na přírodní katastrofy? 3) Je bohatý na přírodní zdroje? 4) Je zde kvalitní životní prostředí? 5) Má dobrou dopravní polohu? 6) Má dobrou strategickou polohu vůči světovým centrům? 7) Je politicky

²⁰ Odpovědi (body) jednotlivých žáků lze v grafu propojit různými barvami nebo různými typy čar (plná, tečkovaná, čerchovaná).

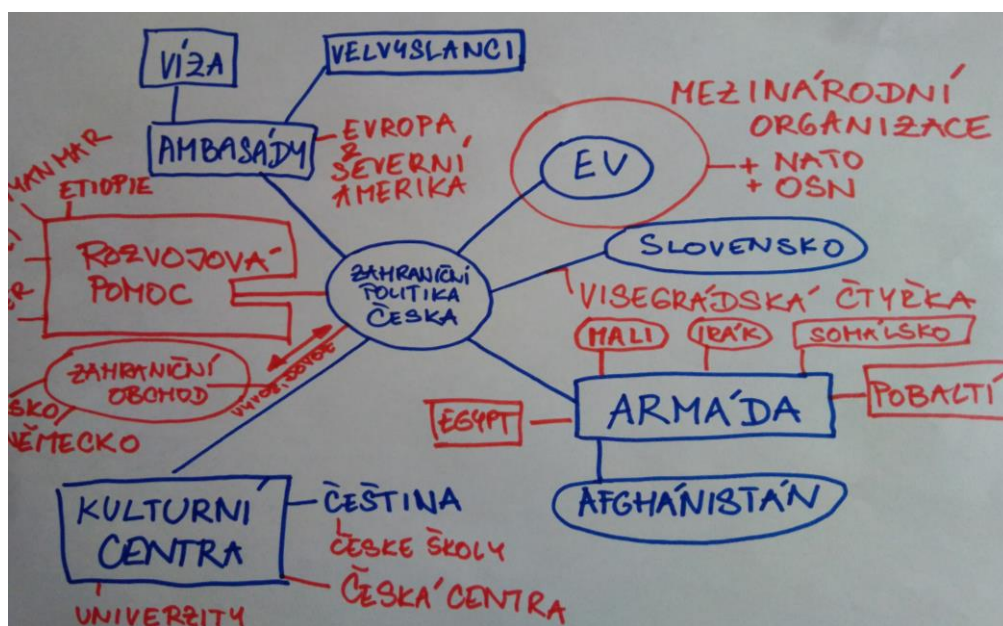
stabilní? 8) Má dobrou demografickou strukturu obyvatel? Na slabá místa těchto otázek můžeme poukázat dalšími otázkami jako: Lze v dnešní době rozlišovat oblasti podle toho, zda jsou více či méně náchylné na přírodní katastrofy? Jak hodnotit dopravní polohu státu jako celku? Podle kterých ukazatelů můžeme posoudit bohatost na přírodní zdroje, kvalitní životní prostředí či politickou stabilitu státu? Podle čeho se pozná „dobrá“ demografická struktura?

2.3.1.3 Písemný projev formou pojmové mapy

Na dalších řádcích této práce jsou uvedeny příklady výukových aktivit, ve kterých má písemný projev žáků podobu pojmové mapy.

Je to jeden z typů myšlenkových (mentálních) map, jejichž podstatou je grafické uspořádání informací (pojmu, tezí, symbolů, obrázků, čísel aj.) a jejich vzájemných vztahů²¹ (podrobněji například Buzan 2007). Obrázek 4 a obrázek 5 prezentují ukázky myšlenkových (pojmových) map z výuky politické geografie. Tato grafická schémata mohou být navržena s pomocí tomu určených elektronických programů. Obrázek 5 byl například vytvořen na serveru mindmup.com.

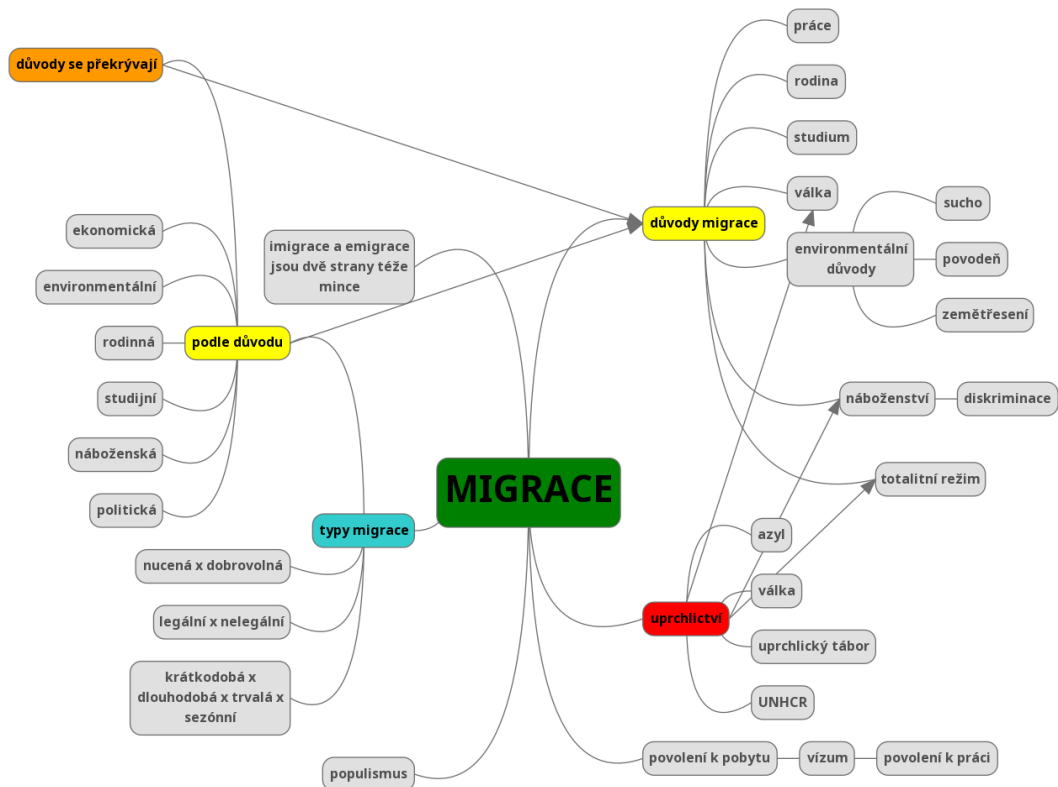
Obrázek 4 – Myšlenková mapa na téma zahraniční politika Česka



Zdroj: L. Pavelková, navrženo pro účely této metodiky

²¹ Autoři pojmenovávají grafické prezentace vzájemných vztahů myšlenek či pojmů různým způsobem. Kromě sousloví mentální mapy se například používají mapy mysli, kognitivní mapy, sémantické mapy, vědomostní mapy, pojmové mapy, strukturované přehledy, grafická znázornění, schémata různých typů (lineární síť, pavučina, rybí kostra apod.). Podle Řezníčkové (1997) se jednotlivé typy mentálních map liší předmětem zájmu (účelem zobrazení) a poměrem zastoupení objektivních znalostí a subjektivních vjemů autora.

Obrázek 5 – Myšlenková mapa na téma migrace



Zdroj: L. Pavelková, navrženo pro účely této metodiky (zpracováno na serveru mindmap.com)

Velmi účinným prostředkem pro nácvik tvorby grafických schémat, zejména pojmových map, je metoda nazvaná kartičky. Procvičuje myšlení, zvláště pak třídění, kategorizaci a zobecňování informací v mysli jedinců. Četné ukázky jejího uplatnění ve výuce zeměpisu obsahují články Řezníčkové (1997, 1999).

Podstatou níže uvedeného příkladu je grafické uspořádání pojmů, které žáci vytvořili na základě četby informačně nasyceného článku. Exkurz 9 ilustruje jeho zaměření, celý text prezentuje příloha 5.

Exkurz 9 – Úryvek z článku Sedm klíčů

Jaký bude svět v prvních třiceti letech našeho století? Co bude hnacími silami změn? Jakými směry se vývoj může ubírat? Do jaké míry a s jakou pravděpodobností lze budoucích třicet let vyvodit z minulého třicetiletí?

Mnoho lidí řekne, že z minulosti budoucnost neplyne. I malé odchylky výchozího stavu mají důsledky, které se dají odhadnout s tím menší pravděpodobností, čím je odhad časově delší. „Jediné poučení, které plyne z dějin, je, že z nich žádné poučení neplyne,“ by v tomto směru byl možný výklad známého výroku.

Nebo nám nedávná minulost našeho světa přece jen naznačuje, jak by mohly vypadat jeho pravděpodobné budoucnosti?

Přibližně 1000 odborníků ze 40 různých světových institucí vychází ve Třetím výhledu na stav globálního životního prostředí vypracovaném v roce 2003 pro OSN (Global Environment Outlook 3) z minulých třiceti let. Co se dá z jejich zprávy odhadnout?

Asi málokoho překvapí, že hlavními hnacími silami, které promění svět, bude sedm klíčových veličin: vývoj lidské populace neboli demografické změny, hospodářský vývoj, dále vývoj, který OSN označuje jako humánní - ten je v rozvojových a rozvinutých zemích vymezen odlišně a patří do něj například očekávaná délka života, podíl lidí, kteří umějí číst a psát, ale i podíl funkčně negramotných lidí i dlouhodobá nezaměstnanost. Kromě nich věda s technologií, dále typ vládnutí neboli správy světa, kultura a nakonec životní prostředí. Těchto sedm klíčů světa se bude vyvíjet ve vzájemných vztazích, nadto čtyřmi možnými způsoby, které byly nazvány scénáři. Tři z nich vycházejí spíše z praxe, čtvrtý spíše z teorie, chce se mi říci, že ze zbožných přání.

Zdroj: Koukolík (2003)

Citovaný článek Františka Koukolíka (2003) shrnuje názory přibližně jednoho tisíce odborníků ze čtyřiceti různých světových institucí na budoucí vývoj společnosti i životního prostředí na Zemi. Jeho četbu můžeme použít pro dvě vzájemně propojené aktivity (podrobněji Řezníčková 2007).

První sleduje převedení souvislého textu do grafické podoby. Splnění tohoto zadání vyžaduje mimo jiné důkladné čtení textu, porozumění významu hlavních myšlenek, zvažování výběru podstatných (relevantních) slov a jejich logické utřídění. V případě zpracování úkolu na počítači procvičují žáci i dovednosti spojené s využíváním počítačové grafiky. V rámci reflexe úkolu se nabízí porovnat výsledné pojmové mapy žáků. Ze srovnání by mělo vyplynout, jaký má volba několika odlišných slov, stejně jako volba formy zpracování (velikosti, barvy, rozmístění pojmů apod.), vliv na celkové vyznění prezentace po stránce grafické i obsahové.

Druhá neméně důležitá výuková aktivita se týká věcné (obsahové) stránky článku, resp. doby jeho vydání (rok 2003). Nabízí se zabývat otázkou, zda se některý ze čtyř uvedených scénářů naplnil a který z nich je relevantní pro budoucnost a proč.

Ve výuce politické geografie můžeme využít nejen různé typy pojmových map, ale i mentální mapy, které zobrazují představy jedince o určitém prostoru, vyjádřené jednoduchou mapkou, resp. náčrtem území. Jsou obvykle výsledkem jeho objektivních znalostí a subjektivních vjemů. Obsahují tedy kromě objektivních a přesných znalostí i subjektivnější a méně přesné informace, které odrážejí dosažené poznání jedince, jeho vlastní preference, osobní zkušenosti, vztah k danému místu, ale i různé dovednosti jako např. vnímat detaily i celek či dovednost pozorovat a přemýšlet o světě v prostorových souvislostech.

Vyzveme-li žáky, aby do mapy určitého území (např. jednoho kontinentu) vyznačili místa/oblasti, kde by chtěli strávit letní prázdniny, pracovat v diplomatických službách či trvale bydlet, vytvoří mentální mapu, jež je obrazem jejich prostorových preferencí²². Pro tento typ mentálních map je užíván termín mentální mapy gouldovského typu. Postupujeme například tak, že na položenou otázku žáci odpovídají pomocí čtyřstupňové škály (určitě ano, ano, ne, určitě ne, resp. každému státu přidělí od 4 do 0 bodů). Zjistí-

²² Mentální mapy mohou identifikovat i místa spojená s negativními pocity. Žáci pak odpovídají na otázku, kde by nikdy nechtěli bydlet, kam by nikdy nejeli na dovolenou, kde se necítí příjemně atd.

me-li průměr bodů, které získaly jednotlivé státy, vznikne mentální mapa za celou třídu. Konkrétní příklad využití tohoto typu je popsán v kapitole 3.15.

Vyzveme-li žáky, aby načrtli plánec (mapku) určité oblasti, zhotoví mentální mapu lynchovského typu. Při její interpretaci si všímáme, jak se žáci orientují v daném území, které prvky zde umístili, jak vnímají vzájemné působení prvků v prostoru apod.²³

Tímto územím může být například Evropská unie²⁴. Poté co každý žák si načrtne svoji mapu EU, nabízí se diskutovat, které státy žáci opomenuli a proč²⁵ (pravděpodobně půjde o periferní státy). Z pohledu přesnosti mapy lze předpokládat, že jádrové oblasti a oblasti blízké Česku budou přesněji lokalizovány než oblasti vzdálenější a periferní. Zároveň se můžeme ptát, kdo zakreslil mapu celé Evropy a v ní vymezil hranice EU a kdo zakreslil jen Evropskou unii. První přístup pravděpodobně reprezentuje jedince, který vnímá EU jako součást širší integrace Evropy, druhý přístup naznačuje autorův bližší vztah k EU (může být součástí jeho vlastní identity). Vyzveme-li žáky, aby zakreslili hlavní sídla EU, v následné reflexi se zaměříme na to, zda zakreslili pouze Brusel či rovněž Štrasburk a/nebo Lucemburk a z jakého důvodu. I zde lze sledovat přesnost umístění těchto měst a diskutovat příčiny případných výrazných odchylek.

2.3.2 Lineární texty

Hlubší studium politickogeografických témat umožňuje psaní souvislých (lineárních) textů, tzv. seminárních prací či odborných esejí. Rozdíl mezi nimi spočívá zaprvé v prezentované míře autora subjektivního názoru. V eseji, na rozdíl od seminární práce, autor cíleně předkládá vlastní stanovisko ke sledovanému tématu či otázce. Zadruhé v jejich zacílení (účelu psaní), které ovlivňuje žákovo uchopení politickogeografického obsahu a následně i hodnocení jeho písemného projevu. Podle zacílení (zadání) můžeme rozlišit různé typy písemných prací. Podrobněji je přibližuje například Siegllová (2019). Pro ilustraci škály možných zadání uvádíme alespoň 3 okruhy prací:

- a) popisný, shrnující: Úkolem je stručně shrnout obsah a důležité myšlenky jedné (výtah) nebo několika statí (rešerše), vlastní názor na popisovanou problematiku se neuvádí;
- b) analytický: analýza problematiky se provádí za určitým účelem, podle kterého lze práce členit na srovnávací (sledují se rozdíly, podobnosti nebo průniky); argumentační (řeší se binární otázky pro a proti); kauzální (analyzují se příčiny a následky); a další;
- c) rozhodovací: cílem je navrhnout konečné rozhodnutí, tj. obvykle vybrat jednu z více možných variant na základě předchozích dílčích analýz, kde výběr varianty bývá více či méně zatížen hodnotovými soudy a dosaženým poznáním autora textu.

Cíle písemné práce se promítají do jejich zadání i do způsobu hodnocení výkonů žáků. Exkurz 10 uvádí možná hodnotící kritéria písemných prací.

²³ Podrobnější informace o jednotlivých typech mentálních map, včetně jejich interpretace nabízí odborná geografická literatura, která je shrnuta např. na: http://geoinovace.data.quonia.cz/materialy/Z3090_Humanní_geografie_MU/Manual_tvorby_mentální_mapy.pdf

²⁴ Autorem tohoto námětu je David Hána.

²⁵ Nelze bez autora mentální mapy říci, z jakého důvodu byly jednotlivé prvky zkráceny ani automaticky interpretovat nezakreslené části území jako neznámé.

Exkurz 10 – Příklady hodnotících kritérií písemných prací

Koncepce práce

Dokáže žák sledovat a naplnit cíl práce, resp. její zadání? Konkrétně například dané téma popsat, když ho má popsat; uvést analogické situace či proces aplikovat nebo daný problém vysvětlit? Zadání může být zacíleno i na identifikaci klíčových aktérů nebo stanovení určitého počtu příčin a důsledků určité události nebo/i formulování pozitivních a negativních dopadů či výhod a nevýhod daného rozhodnutí. Jiné zadání, resp. cíl práce, může sledovat identifikaci trendů a jejich zasazení do širšího kontextu, vyžadovat zhodnocení situace na základě vlastních kritérií hodnocení apod.

Má písemná práce logickou strukturu (např. úvod, jádro práce, závěr)? Mají jednotlivé části logickou návaznost na cíle práce a plní svoji funkci? (např. v úvodu je problematika představena, závěr je logickým vyústěním předchozí argumentace). Mají jednotlivé odstavce a pasáže i jasnou a srozumitelnou návaznost mezi sebou?

Kvalita myšlenek

Jestliže je to žádoucí, jsou formulovány dílčí otázky a obsahově vymezeny klíčové pojmy?

Odpovídá autor na zadání, resp. položené otázky, věcně správně a přesvědčivě? Využívá autor práce dostatečný počet vhodných zdrojů informací? Jsou tvrzení podložena přesvědčivými důkazy (odkazy)?

Styl, gramatika a pravopis

Je práce celkově napsána kultivovaným způsobem? Neobsahuje hrubé pravopisné chyby?

Formální stránka práce

Jsou použity vhodné grafické prostředky? Má práce požadovaný rozsah?

Zdroj: vlastní návrh autorky

2.4 Metody procvičující vzájemnou komunikaci

D. Řezníčková

Řešení mnohých otázek politické geografie vyžaduje kultivovanou vzájemnou komunikaci, která sleduje různé úhly pohledu a při tom je logicky strukturovaná a založená na věcně správných argumentech.

Efektivita diskuze, resp. debaty²⁶, je ovlivněna výběrem tématu i způsobem její organizace. Žáci by měli mít o tématu, které je autentické a do jisté míry kontroverzní, určité povědomí (fakta, názory, přesvědčení) nebo by měli mít k dispozici podklady (texty, statistické přehledy, mapy aj.), nad jejichž obsahem mohou diskuzi vést. Jakým způsobem je diskuze organizována, vyplývá ze vzdělávacího záměru učitele, popř. ze vzdělávacího potenciálu diskutovaných materiálů. Buď sleduje a v rámci zpětné vazby se zaměřuje na obsahovou stránku diskuze (tj. např. na objektivitu informací a na kognitivní dovednosti

²⁶ V této práci diskuzi a debatu považujeme za synonyma, vědomi si toho, že v některých pracích tomu tak není. Zdůrazňovány jsou obvykle rozdíly v jejich cílech. Podle Staré (2020, s. 1) „u diskuse cílem není obvykle přesvědčit ostatní o svém názoru, ale poučit se z procesu diskuse a případně nalézt shodu mezi diskutujícími. ... Do debaty vstupuje jedinec už s určitým názorem, který se pak snaží před ostatními obhájit. Při debatě nejde tolik o vyjasnění problematiky jako u diskuse, ale o to přesvědčit ostatní o svém názoru“.

žáků jako nestraně popsat problém; rozlišovat mezi příčinami a důsledky; uvést analogie; vystihnout trendy; přiřadit konkrétní příklad k určitému typu; zasadit problém do širších souvislostí) a/nebo na škálu dílčích „diskuzních“ dovedností. Tabulka 2 uvádí mnohé z nich a zároveň je příkladem hodnotícího archu, který učitel vyplní na základě pozorování konkrétního jedince během diskuze. Drobnou stylistickou úpravou (přeměnou na 1. osobu jednotného čísla, např. vyjadřuji se, dokážu vysvětlit aj.) lze tuto tabulku proměnit na autoevaluační arch žáka reflektující vlastní výkony.

Formální podobu diskuze, tj. zda žáci diskutují ve dvojicích či v různých početných skupinách, případně zda se v průběhu aktivity mění složení skupin i role žáků (nemusí vždy zastávat vlastní názor), ovlivňuje volba diskuzní metody či techniky. S odkazem na odbornou literaturu (Čapek 2015; Lambert, Balderstone 2010; Siegllová 2019 a další) uvedeme jen příklady z nich.

Při technice zvané **akvárium** se třída rozdělí na dvě skupiny – aktéry a pozorovatele. Aktéři jsou jakoby v akváriu, kde vedou mezi sebou diskuzi na předem zvolené téma (např. zda proces globalizace zanechává zřejmé stopy na území Česka) a ostatní žáci, pozorovatelé, je pozorně sledují, do diskuze nevstupují. Úkolem pozorovatelů je po ukončení diskuze podat zpětnou vazbu spolužákům – aktérům. Pozorovatelé si tak procvičují dovednost hodnotit výkony jiných. Jejich hodnotící soudy by měly být založeny na záměrném pozorování zaznamenávané do hodnotícího archu (viz například tabulka 2).

Tabulka 2 – Hodnotící arch vybraných diskuzních dovedností

Hledisko	Dovednosti žáka:	Hodnotící škála			
		+++	++	--	---
Způsob vyjadřování a věcná správnost	- vyjadřuje se věcně správně (vč. použití vhodné odborné terminologie); - vyjadřuje se srozumitelně a kultivovaně (používá výstižná pojmenování; myšlenky uvádí v logickém sledu, jeho projev je plynulý); - pokud je to třeba, dokáže ostatním lépe vysvětlit, co měl/a na mysli;				
Obhajoba názoru a jeho rozvíjení	- své myšlenky a názory logicky zdůvodní; - dokáže je podrobovat sebereflexi; - případně je vědomě pozmění vlivem nových skutečností;				
Naslouchání a interakce	- při diskuzi zbytečně neodbíhá od tématu; - naslouchá promluvám druhých lidí s porozuměním (udržuje oční kontakt, mimikou dává najevo porozumění); - odkazuje se a porovnává názory či fakta, která se v diskuzi objevila; - shrnuje argumenty své i jiných; - při výměně názorů neskáče druhým do				

	řeči; - v případě, že si není jistý, že mluvčímu porozuměl/a, klade mu doplňující otázky po smyslu sdělení; - dokáže popsat, co se mu nelíbí na názoru druhé osoby, nikoliv na osobě samotné; - ocení spolužáka za dobrý nápad či přístup.				
--	---	--	--	--	--

Zdroj: návrh autorky

Technika **sněhové koule** umožňuje zapojit do diskuze všechny žáky ve třídě. Je založena na principu slučování (nabalování informací) z menších skupin přes větší až do doby, kdy se prezentují a diskutují názory od všech zúčastněných před celou třídou. Konkrétně může se použít takto: Nejprve žáci pracují ve dvojicích. Každá dvojice dostane 7 lístečků a na každý z nich napíše zaměření jednoho ministerstva (např. zahraničí, místního rozvoje, průmyslu, dopravy, životního prostředí, vnitra, školství). Ke každému ministerstvu pak každá dvojice připsá alespoň 3 priority, které by dané ministerstvo mělo řešit a zároveň k jejich řešení mohou přispět geografové. V dalším kroku se třída rozdělí do 7 skupin, každá z nich reprezentuje jedno ministerstvo. Od spolužáků si vybere příslušné lístečky (s názvem daného ministerstva) a provede jejich obsahový rozbor (vyškrtá duplicitu, uspořádá priority tematicky). Poté každá skupina přes celý papír (nejlépe z flipchartu) vytvoří tabulku se dvěma sloupci. Tabulku pojmenuje názvem svého ministerstva. Do prvního sloupce tabulky napíše pod sebe všechny zjištěné priority (každá priorita má svůj řádek). V záhlaví druhého sloupce tabulky bude hodnotící škála ++, +, -, --. (určitě ano, ano, ne, určitě ne). Ve třetí fázi této výukové aktivity každý žák na každém plakátu pomocí čtyřstupňové škály zaškrtně, do jaké míry považuje každou z uvedených priorit za důležitou. V poslední fázi hodiny zástupci jednotlivých skupin, resp. ministerstev zhodnotí odpovědi spolužáků a pokusí se zdůvodnit, proč byly určité priority více preferovány než jiné. Může se stát, že takto rozehraná situace podnítl diskusi napříč ministerstvy, resp. mezi žáky.

Vzájemnou diskusi mezi žáky podporuje i tzv. **skládankové učení** (podrobněji kapitola 3.5) nebo metoda **rohy**. Ta je vhodná pro skupinové hledání argumentů u témat binárního charakteru (např. Je žádoucí, aby se výrazně navýšil rozpočet ministerstva obrany? Je zapotřebí, aby se v Česku změnil systém volby prezidenta?), kde se předpokládá, že na začátku diskuze většina žáků na danou problematiku nemá vyhraněný názor. Žáci mají možnost v průběhu debaty zrát, tj. na základě zvážení nových argumentů, jež v diskusi zazněly, vyjádřit aktuální míru svého (ne)souhlasu tak, že zůstanou na původním místě v určitém rohu místnosti (každý roh zastupuje jednu odpověď: souhlasím, částečně souhlasím, částečně nesouhlasím, nesouhlasím) či přejdou do jiného rohu. Závěr diskuze je vhodné zacílit i na důvody případných přesunů.

Diskuze, resp. otevřená výměna myšlenek a informací, bývá plnohodnotnou součástí i u metod výuky, které kladou akcent na procvičování jiných než diskuzních dovedností. Příkladem jsou metody podporující aktivní oborové čtení (podrobněji kapitola 2.2) nebo psaní, kde určitý písemný úkol (např. shrnutí pro a proti argumentů formou T-grafu či formou souvislého argumentačního textu) je prezentován a obhajován před spolužáky.

3. Ukázky výukových aktivit

Obsahem třetí kapitoly jsou ukázky výukových aktivit obsahově zaměřené na politicko-geografická témata. Tabulka 3 shrnuje základní informace o navržených aktivitách.

Tabulka 3 – Přehled navržených výukových aktivit

Číslo	Název	Klíčové pojmy	Čas (min.)	Příloha
1	Migrační situace Česka	migrace, statistika, Česko, obyvatelstvo	90	7, 8
2	Film: Persepolis	migrace, Írán, Evropa, revoluce	90	9, 10, 11
3	Evropská integrace	Evropská unie, integrace, Evropa	30	12, 13, 14
4	Náhorní Karabach a vliv (nejen) Ruska	Náhorní Karabach, vliv Ruska, zpravodajství, válečný konflikt	45	15
5	Politická aktivita žen	politika, role žen, občanská angažovanost	45–90	16
6	Analýza politických projevů	státní správa, finanční správa, finanční úřad, úsporná opatření	45	17
7	Separatismus a nacionalismus v umělecké tvorbě	separatismus, nacionalismus, výtvarné umění, konflikty	45	18
8	Analýza textu legislativy	legislativa, analýza textu	45–90	
9	Členství v mezinárodních organizacích	zahraniční politika, Česko, rozvojová pomoc, vojenské mise, ekonomická integrace, postoje	90	19
10	Lidská práva	lidská práva, myšlenková mapa, terminologie	35	20, 29, 30
11	Novináři ve válečných oblastech	konfliktní oblasti, novináři, lidská práva, bezpečnost	45–90	21
12	Brexit	brexit, média, Evropská unie, evropská integrace, Spojené království	45	14, 22
13	Jemen	Jemen, konflikt, příčiny konfliktu, zpravodajství	45–90	23
14	Život obyvatel indiánské rezervace	nerovnost, indiánské rezervace, Amerika	45–90	24

15	Zahraniční politika Česka	zahraniční politika, mentální mapy, prostorové preference, Česko	45–90	
16	Politická a ekonomická moc ve světě	jádro, periferie, semiperiferie, rozdělení moci, nerovnost, teorie světových systémů	45	25
17	Daňové ráje	daňové ráje, bohatství, nerovnoměrný rozvoj, periferie	20	26
18	Občané Evropské unie	Evropská unie, integrace, občanství, identita	90	
19	Terénní výzkum: mapování graffiti	graffiti, město, terénní výzkum	90	27, 28
20	Politické konflikty ve městě	politický konflikt, územní rozvoj, město, terénní výzkum	135	

3.1 Migrační situace Česka

K. Janurová, L. Pavelková

Klíčové pojmy: migrace, statistika, Česko, obyvatelstvo

Vzdělávací cíl: procvičovat dovednost žáků vyhledat relevantní data z databanky Českého statistického úřadu (ČSÚ) a využít je při řešení konkrétních otázek

Potřebný čas: 2 vyučovací hodiny

Aktivitu lze samozřejmě zkrátit vybráním pouze některých úloh v pracovním listu, či naopak prodloužit doplňujícími otázkami a důkladnější diskuzí.

Zdroj dat: Český statistický úřad – ročenka Cizinci v ČR 2019, dostupné na www.czso.cz (výběr potřebných tabulek také příloha 8)

Struktura a organizace hodiny:

V úvodní evokační části, abychom zjistili míru poznání žáků v dané problematice, se nabízí položit některé z těchto otázek:

► V poslední době se často mluví o migraci, migrantech, uprchlících. Kde si můžete ověřit, zda jsou používané údaje nejen o jejich počtech správné? Jakou mají tato data vypovídací schopnost, tj. co z nich vyčteme a co již ne? Jak často si ověřujete informace, které uvádějí různá média a pak s nimi operují třeba i vaši kamarádi a známí?

► Žáci tak mají příležitost dát najevo svoji zkušenost ve sledované problematice. Pokud žádnou nemají (což je možné zejména u mladších žáků), mohou logicky vymyslet, kde informace hledat.

V další části hodiny doporučujeme, aby učitel či sami žáci (záleží na dostupnosti technického vybavení) shrnuli poslání a obsahové zaměření Českého statistického úřadu s využitím jeho internetové stránky.

► Vhodné je rovněž obrátit pozornost žáků na výhody a nevýhody dat poskytovaných ČSÚ (viz tabulka 4). Žáci na mnohé z nich pravděpodobně sami přijdou.

Dříve než žáci začnou sami zpracovávat úkoly v pracovním listu (viz příloha 7), je vhodné s nimi zopakovat obsahové vymezení odborných pojmů, aby dokázali používat relevantní pojmový aparát.

► Jde zejména o tyto pojmy: migrace; migrant; cizinec; státní občanství; mezinárodní ochrana; azyl; doplňková ochrana; třetí země (země mimo EU); povolení k pobytu a jeho základní druhy (trvalý pobyt, dlouhodobý pobyt). S definicí těchto pojmů může pomoci článek Pavelkové, Valenty (2021).

► Ve vztahu k ČSÚ je také vhodné upozornit na fakt, že je v tabulkách a grafech používán pojem *cizinec* ve smyslu migrant, ačkoliv slovo cizinec má širší význam (zahrnuje i turisty atd.). Pro žáky může být tato situace ukázkou toho, že je třeba být opatrný v užití pojmů nejen ze strany různých institucí, ale i jednotlivců apod.

Tabulka 4 – Výhody a nevýhody dat poskytovaných ČSÚ

Výhody	Nevýhody
dobrá dostupnost	oficiální statistiky, které ne vždy postihují realitu (lidé se neregistrují, neodregistrují apod.)
obsáhlá data	nezahrnují všechny informace, případně nejsou všechny informace veřejné
data dostupná pro poměrně dlouhé časové období	zpoždění ve zpracování dat
dostupné v češtině i v angličtině	nezahrnuje neregistrované aktivity – například práci bez pracovní smlouvy
	občané EU nemají povinnost (a často ani motivaci) si registrovat trvalé bydliště v Česku (případně tato povinnost není vymáhána) – pokud to neudělají, nejsou zahrnuti ve statistikách

Zdroj: vlastní návrh autorek

Další část hodiny je věnována samostatné práci žáků – ta může probíhat individuálně, nebo ve skupině (skupinová práce může ušetřit čas tím, že každý člen skupiny zpracovává část zadání).

► Na základě zdrojových materiálů (podrobněji níže) žáci odpovídají na otázky v pracovním listu (příloha 8).

► Za zdrojový materiál považujeme grafy a tabulky z ročenky Cizinci v České republice 2019 (případně lze z ročenky okopírovat/tisknout strany 45, 46, 47, 55, 56, 57, 78, 79, 96 a 176). Publikace Cizinci v České republice je k dispozici zde: <https://www.czso.cz/csu/czso/cizinci-v-cr-xf62lf2yaw>, publikace je také možné zdarma objednat.

► Zdrojové materiály budou obsahovat větší množství listů, protože statistická ročenka obsahuje poměrně obsáhlé tabulky. Toto může být z počátku matoucí, je ale užitečné, pokud si žáci umí s takovým materiálem poradit a najít informace, které aktuálně potřebují.

Na závěr hodiny učitel společně s žáky porovná a posoudí jejich odpovědi, popř. odpovědi jednotlivých skupin (viz exkurz 11).

► Například každá skupinka zodpoví jednu otázku a zdůvodní výběr použitých dat. I při správné odpovědi je důležité upozornit na typické desinterpretace některých typů dat (např. podíl vs. počet u otázky číslo 4).

► Zcela na závěr je vhodné podnítit sebereflexi žáků například těmito otázkami: Co vás překvapilo? Znali jste nějakou odpověď i bez použití dat? Napadají vás k tomuto tématu nějaké další otázky?

Exkurz 11 – Správné, resp. možné odpovědi pracovního listu Migrace

1. Jaká je současná migrační situace Česka? Konkrétně zjisti, kolik migrantů zde žije, odkud (z jakých světových regionů/skupin zemí) jsou, kde především žijí, jaké změny nastaly v posledních letech.

K 31. 12. 2018 žilo v Česku 566 931 migrantů = osob s cizím státním občanstvím (564 345 bez držitelů mezinárodní ochrany), tj. zhruba 5 % celkového počtu obyvatel. Největší koncentrace migrantů je v Praze, dále ve Středočeském kraji a městských oblastech (zejména Brno, Ostrava, Plzeň). V posledních letech počet migrantů mírně narůstal.

Nejvíce migrantů má trvalý pobyt nebo přechodný pobyt občana EU. Držitelé azylů jsou ve výrazné menšině (pouze 2 586 lidí v roce 2018).

Podíl lidí z EU a ze zemí mimo EU je relativně vyrovnaný, mírně ale převládají migranti ze zemí mimo EU (tzv. třetích zemí). Nejvíce zastoupené země jsou: Ukrajina, Slovensko, Vietnam, Rusko.

Největší počet žádostí o azyl byl v roce 2018 od občanů Ukrajiny (418 žádostí) – v souvislosti s válečným konfliktem na východní Ukrajině. Na toto je dobré žáky upozornit – vzhledem ke kulturní i geografické blízkosti a historické migraci do Česka je pro Ukrajince utíkající z válečné zóny Česko logickým cílem. Naopak pro žadatele ze zemí Blízkého východu není Česko příliš atraktivní a známé.

2. Jaká je věková struktura migrantů v Česku? Liší se pro muže a pro ženy?

Mezi migranty převládají lidé v tzv. produktivním věku, konkrétně ve věku od 30 do 45 let. To je výrazný rozdíl oproti věkové struktuře všech obyvatel Česka. Věková struktura je podobná pro muže i ženy.

Rozdíl ve věkové struktuře migrantů je dán zejména tím, že migrace je proces náročný a rozhodují se pro něj tedy spíše lidé, kteří ho mohou zvládnout, zároveň musí například živit rodinu. Méně starších lidí mezi migranty může být ale také tím, že s postupem času migranti mohou žádat o české občanství a ze statistik o počtu migrantů tedy „zmizí“ (pozn. takto to funguje v Česku, v některých zemích je ale ve statistických zdrojích evidován počet lidí narozených mimo území daného státu).

3. Na jakém stupni vzdělávání/škol najdeme nejvíce migrantů? Proč tomu tak je?

Nejvíce migrantů najdeme na vysokých školách (44 846) a na základních školách (24 026).

Vysokou školu si častěji vybírají studenti mimo své bydliště a tedy někdy i mimo svoji zemi – rozhoduje obor a kvalita vzdělání. Na českých vysokých školách studuje poměrně dost slovenských studentů – díky studiu v češtině nemusí za studium platit. Přibývá ale také studentů z dalších zemí, stejně jako přibývá oborů, které je možné studovat v angličtině.

Na základních školách sledujeme vyšší počty migrantů vzhledem k povinnému základnímu vzdělávání – bez ohledu na typ pobytu jsou děti v příslušném věku povinné navštěvovat základní školu. Základní školy jsou zároveň povinné tyto děti přijmout. To už neplatí u středních škol, kde proto může být překážkou studia i jazyková bariéra (čeština jako součást přijímací zkoušky) atd.

4. Přečti si následující tvrzení. Jsou pravdivá? Proč ano/ne?

a. Nejvíce migrantů žije ve Středočeském kraji.

NE, toto tvrzení není pravdivé. V roce 2018 žilo ve Středočeském kraji 76 tisíc migrantů. Je nicméně pravda, že po Praze je ve Středočeském kraji nejvyšší koncentrace migrantů.

b. V Česku žije více migrantů než na Slovensku.

ANO, toto tvrzení je pravdivé. Je ale podstatné upozornit na to, že pravdivost tvrzení neposoudíme pouze na základě dodaných dat: Slovensko figuruje pouze v grafu znázorňujícím podíl migrantů na celkovém počtu obyvatel – nejsou zde žádné absolutní hodnoty. Pro zodpovězení je tedy nutné vědět, že Slovensko má méně obyvatel než Česko – procenta se tedy počítají z nižšího celkového počtu obyvatel. ŽÁKY JE NA TOTO NUTNÉ UPOZORNIT.

c. Počet žádostí o azyl se od roku 2001 nemění.

NE, toto tvrzení není pravdivé. V letech 2001 a 2003 sledujeme velký nárůst žádostí o azyl (8 788 žádostí v roce 2000, 18 094 v roce 2001, 8 484 v roce 2002, 11 400 v roce 2003), poté následuje trvalý pokles k minimu v roce 2013 (707 žádostí), poté došlo k mírnému nárůstu žádostí v důsledku větší migrační vlny do Evropy (1 478 žádostí v roce 2016), poté už sledujeme mírný pokles (1 701 žádostí v roce 2018).

d. Většina migrantů v Česku je ze zemí mimo Evropskou unii (tzv. třetí země).

Ano, toto tvrzení je pravdivé. V roce 2018 bylo migrantů ze zemí mimo EU 331 852, migrantů ze zemí EU 232 493.

e. V Česku žije méně migrantů s dlouhodobým pobytem než migrantů s azylem.

NE, toto tvrzení není pravdivé. V roce 2018 bylo migrantů s dlouhodobým pobytem 113 793, lidí s azylem pouze 2 586.

Zdroj: vlastní návrh autorek

3.2 Film: Persepolis

K. Janurová, L. Jelen, L. Pavelková

Klíčové pojmy: migrace, Írán, Evropa, revoluce

Vzdělávací cíl: procvičovat dovednost žáků vystihnout klíčové myšlenky z dílčích témat politické geografie, které jsou zachyceny ve filmu a následně dané téma (problém) vhodně prezentovat prostřednictvím posteru

Potřebný čas: 2 vyučovací hodiny (jedna před a druhá po filmu, film trvá 100 minut)

Zkrátit čas potřebný k realizaci výukové aktivity lze několika způsoby. Žáci mohou zhlédnout film za domácí úkol, stejně tak mimo výuku mohou vyhledat informace o Íránu a jeho nedávné historii, případně nastudovat připravený materiál (příloha 10).

Podkladový materiál: film Persepolis (2007)

Pro práci s filmem lze také využít uživatelskou mapu v ARCGIS Mapping Journal – Mapping Persepolis dostupnou na <https://arcgis.com/journal/1Gm9uq0>.

Pomůcky: flipchartové papíry, fixy, lepidlo, nůžky, obrázky – vytištěné či vystříhané z časopisů (nebo časopisy k rozstříhání), případně obrázky vytištěné přímo z filmu/komiksu (viz příloha 11) či mapu Íránu, Evropy, světa (pro zachycení migrace hlavní hrdinky)

Film existuje i v knižní podobě jako komiks, je tak možné pracovat i s touto formou. Jeho obsah není úplně shodný s filmem.

Struktura a organizace hodiny:

Úvodem požádejte žáky, aby charakterizovali geopolitickou situaci v Íránu v posledním desetiletí.

► Popřípadě zjistěte počáteční představy žáků konkrétními otázkami jako: Patří Írán mezi politicky nestabilní státy? S jakými celospolečenskými problémy se potýkají místní obyvatelé? A jak je řeší? Jakou roli hraje v Íránu náboženství? Během této části je vhodné s žáky Írán najít na mapě – buď ukázat na nástěnné, nebo zadat, aby si každý žák vyhledal v atlase. Mapy najdete také v příloze 9.

► V další fázi učitel shrne situaci v Íránu. Může k tomu použít popis v příloze 10. Ještě předtím, než žáci budou sledovat film, je zapotřebí sdělit zadání úkolu. Úkolem je po zhlédnutí filmu ve skupinách/dvojicích vypracovat poster na určité téma.

► Ve filmu se prolínají tři větší tematické okruhy politické geografie: migrace, geopolitické problémy a politické rozhodování. Skupiny žáků tak mohou vytvořit poster na jeden z těchto okruhů anebo se zaměřit na užší problém reprezentovaný konkrétní otázkou či dílčím tématem. Skupinám můžeme zadat například tyto otázky/témata:

a) Migrace: Proč lidé migrují? Co je k tomu vede? Kdo o migraci rozhoduje? Kde se hlavní hrdinka Marjane cítí doma? Jak by vypadala cesta Marjane dnes?

b) Politické rozhodování: Jaký typ politických událostí film zachycuje? Co může jednotlivec dělat, aby ovlivnil politické dění? Vidíte rozdíly mezi Českem a Íránem? Jaké?

c) Geopolitické problémy: Jak ovlivňují politické dění v Íránu zahraniční velmoci? Které státy zde mají největší vliv? Proč tyto státy dění v Íránu zajímá?

Poté učitel žáky rozdělí do skupin/dvojic. Každá skupina dostane tematický okruh či konkrétní otázku, na kterou by měl poster upozornit. Učitel by se měl ujistit, že všichni zadání úkolu chápou.

Následně žáci sledují film – buď společně v hodině, nebo za domácí úkol.

Na tvorbu posterů je dobré nechat alespoň dvacet minut. Tvorba posterů může popřípadě probíhat i mimo výuku zeměpisu například ve spolupráci s učiteli výtvarné výchovy.

Na závěr této aktivity skupiny/dvojice žáků prezentují své postery – stručně vysvětlí, na které téma (otázku, problém) chtějí touto grafickou formou upozornit.

► Učitel a spolužáci pak posoudí, do jaké míry se jim to podařilo. Žáci mají možnost se také ptát na další aspekty sledovaného tématu či na dané téma vyjádřit vlastní názor.

► Postery by měly být vyvěšeny nějakou dobu ve třídě či jinde ve škole – žáci tak vidí svoji práci a může je těšit, když si ji prohlédnou i další spolužáci.

Další možnosti práce s filmem:

Tvorba posteru je samozřejmě pouze jedna z možností, jak zpracovat obsah filmu. Zde jsou některé z dalších možností, které mohou učitelé využít:

a) Skupinová diskuze (otázky zadané podobně jako pro tvorbu posterů)

b) Napsat krátkou upoutávku na film, jejímž cílem je vystihnout hlavní sdělení filmu

c) Napsat recenzi filmu

d) Tvorba grafického schématu, které zachycuje život v Íránu a problémy, kterým jeho obyvatelé čelí (včetně příčin a důsledků). Grafické schéma je možné vytvořit i pro jednotlivé postavy z filmu, zejména pak pro hlavní hrdinku.

Jelikož popisuje dění v 80. a 90. letech 20. století, je možné a vhodné situaci srovnat s aktuálním děním. Změny za posledních 30 až 40 let lze zaznamenávat do tabulky o dvou sloupcích, z nichž první bude zachycovat situaci z filmu, druhý pak současné dění. Tabulka by měla obsahovat geopolitické dění (např. státy, které do situace v Íránu zasahují), ale i širší společenské a technologické změny – například to, že ve filmu hlavní hrdinka domů telefonuje z pevné linky, dnes by pravděpodobně využívala internet, chytrý telefon atd.

3.3 Evropská integrace

L. Pavelková, A. Seidlová

Klíčové pojmy: Evropská unie, integrace, Evropa, terminologie

Vzdělávací cíl: procvičovat dovednost žáků používat adekvátní pojmový aparát v problematice evropská integrace

Potřebný čas: 30 minut

Aktivitu lze samozřejmě zkrátit vybráním pouze některých úloh v pracovním listu, či naopak prodloužit doplňujícími otázkami a důkladnější diskuzí.

Podkladový materiál: sada kartiček v příloze 12 (základní sada) a 13 (rozšiřující sada)

Struktura a organizace hodiny:

Evropská integrace je mezioborové téma, ke kterému se vrací výuka různých předmětů několikrát v průběhu všeobecného vzdělávání žáků. Tato aktivita ověřuje, do jaké míry mají žáci osvojený pojmový aparát potřebný pro vyjádření myšlenek a názorů.

Žáci pracují ve dvojicích.

- ▶ Každá dvojice dostane sadu rozstříhaných kartiček (příloha 12, případně příloha 13 – rozšiřující sada). Jejich úkolem je pojmy přiřadit ke správným definicím. Poté výsledek zkontroluje celá třída společně – buď ústně nebo například spárováním pojmů a definic na interaktivní tabuli (žáci mohou postupně chodit pojmy párovat).
 - ▶ Je možné použít základní sadu či sadu rozšiřující (nebo obě) podle znalostí žáků a také samozřejmě podle času, který je k dispozici. Z časových důvodů lze počet kartiček také zredukovat.
 - ▶ Nabízí se i jiné možnosti využití těchto kartiček (podrobněji kapitola 2.3.1.3). Například žáci budou mít k dispozici jen kartičky s definicemi a sadu prázdných kartiček, na které hledané pojmy doplní a následně je přiřadí k definicím.
 - ▶ V případě menší skupiny mohou žáci pracovat i individuálně, ve dvojicích ale mají možnost o pojmech diskutovat a navzájem sdílet svoje znalosti.
- Po společném ověření správných odpovědí je vhodné s žáky probrat, které pojmy pro ně byly nové či nad kterými museli nejvíce přemýšlet a se kterými pojmy si nebyli jisti.
- ▶ Učitel by měl žáky mimo jiné upozornit na rozdíl mezi Radou Evropské unie a Evropskou radou.
 - ▶ Touto aktivitou získá učitel přehled o dosaženém poznání žáků a možnost přispůsobit tomu následnou výuku o Evropské unii.

3.4 Náhorní Karabach a vliv (nejen) Ruska

L. Pavelková

Klíčové pojmy: Náhorní Karabach, vliv Ruska, zpravodajství, válečný konflikt

Vzdělávací cíl: procvičovat dovednost žáků vystihnout klíčové teze z filmu a odborného článku; vnímat názorové rozdíly spolužáků; podložit svůj názor věcnými argumenty

Potřebný čas: 1 vyučovací hodina

Podkladový materiál:

JÍCHOVÁ, D. (2017) Role Ruska v konfliktu o Náhorní Karabach. Geografické rozhledy, 26(4), 8–9.

Video Objektiv (2009): <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096911352-objektiv/209411030400628/obsah/81829-azerbajdzan-nahorni-karabach> (odkaz přímo na reportáž o Náhorním Karabachu)

DURAJOVÁ, M. (2019): Život v zemi, která neexistuje. Náhorní Karabach je i po třiceti letech obestřen zamrzlou válkou. Dostupné zde: <https://denikn.cz/214045/zivot-v-zemi-ktera-neexistuje-nahorni-karabach-je-i-po-triceti-letech-obestren-zamrzlou-vaalkou/> (20. 3. 2021)

Struktura a organizace hodiny:

Tato hodina je tematicky zaměřena na Národní Karabach – jedno z vážných ohnisek napětí ve světě. Žákům je přiblíženo prostřednictvím videa z roku 2009, které poměrně dobře shrnuje zdejší situaci. Informace o dalším vývoje podává článek z roku 2017. V roce 2020 se konflikt rozhořel znovu, je tedy vhodné situaci rozebrat i z hlediska aktuálního dění.

Úvodní otázky učitele by měly poodkrýt dosažené poznání a zájem žáků o Národní Karabach.

► Můžeme se například ptát: Jak se v posledních letech žije obyvatelům Národního Karabachu? Které problémy musí především řešit a co je toho příčinou? Proč bychom měli sledovat situaci v Národním Karabachu? Může ovlivnit i život obyvatel v Česku? Během této úvodní části hodiny je důležité se ujistit, že všichni žáci vědí, kde Národní Karabach leží a rovněž zmínit, v jakém vztahu k Arménii a Ázerbájdžánu Náhorní Karabach je (obýváno zejména Armény, ale obklopen ázerbájdžánským územím).

Následně učitel pustí video, které shrnuje situaci v Náhorním Karabachu před více než deseti lety (Objektiv 2009, 8 minut).

► Po jeho zhlédnutí se učitel žáků zeptá, co je z videa nejvíce zaujalo a které otázky vyvolalo v jejich mysli. Upozorní rovněž, že video popisuje situaci před více než 10 lety a vyzve žáky k odpovědi, do jaké míry se zde pravděpodobně situace změnila.

V další fázi hodiny žáci čtou ve dvojicích články o roli Ruska v konfliktu v Náhorním Karabachu z roku 2017 (příloha 15, cca 10 minut).

Poté dostanou k zodpovězení pět otázek (tabulka 5, příloha 15).

► Odpovědi je možné zpracovávat ve dvojicích či individuálně (podle času, který je k dispozici). Odpovědi by měli žáci napsat do tabulky během deseti minut. Následuje

společné sdílení odpovědí. Je vhodné je diskutovat najednou v celé třídě, protože odpovědi nemusí být jednoznačné, žáci mohou zapojovat své domněnky či znalosti z jiných zdrojů.

Tabulka 5 – Možné odpovědi na otázky o konfliktu v Náhorním Karabachu

Otázka	Možné odpovědi/témata
Text pojednává o vlivu Ruska v Náhorním Karabachu. Jak se tento vliv projevuje?	dodavatel zbraní (Arménie i Ázerbájdžán), dodávka zemního plynu a elektrické energie do Arménie, kontrola železniční sítě v Arménii
Proč Rusko do konfliktu mezi Arménií a Ázerbájdžánem zasahuje?	region považuje za svou sféru vlivu, snaha zabránit většímu konfliktu, nechce narušit ekonomické vztahy s Ázerbájdžánem
Jaký další vliv ze zahraničí můžeme v regionu sledovat?	Turecko podporuje Ázerbájdžán, mezinárodní uskupení EEU a OSKB, setkání prezidentů v roce 2016 v zahraničí (neutrální půda) – Vídeň, Petrohrad
Jaký je hlavní přístup Arménie ke konfliktu v Náhorním Karabachu?	právo na sebeurčení (arménské obyvatelstvo)
Jaký je hlavní přístup Ázerbájdžánu ke konfliktu v Náhorním Karabachu?	územní integrita (nenarušit územní celistvost Ázerbájdžánu)

Zdroj: vlastní návrh autorky

Na závěr je vhodné shrnout obsah tématu a zároveň umožnit žákům uvědomit si případné změny ve svém poznání.

► Nabízí se tyto otázky: Jak byste situaci v Náhorním Karabachu stručně shrnuli? Co je podle vás největší překážkou k řešení problému? Jaká je role Ruska v konfliktu? Víte, jaká je aktuální situace v Náhorním Karabachu? Co vám z nových informací přišlo nejdůležitější? Změnil se váš názor na události v Náhorním Karabachu? V čem konkrétně?

3.5 Politická aktivita žen

M. Kafková

Klíčové pojmy: politika, role žen, občanská angažovanost

Vzdělávací cíl: žáci s oporou o reálné příběhy žen v politice vyvodí, proč se může významně lišit deklarovaný a skutečný vliv těchto žen na politické dění daného státu

Potřebný čas: 1 až 2 vyučovací hodiny (větší časová dotace umožňuje text hlouběji prozkoumat a umožnit žákům déle debatovat ve dvojicích/skupinách či celé třídě)

Podkladový materiál: zkrácený text z časopisu National Geographic, červen 2020, str. 70–93 (příloha 16)

Struktura a organizace hodiny:

Lekce je zaměřena na konkrétní aktuální situaci v současné době, kdy se liší smluvně deklarovaná a skutečná míra dodržování vlivu a moci žen působících v politice.

► Na úvod²⁷ učitel položí do skupin (cca 4 žáci) fotky 3 žen se zadáním: Tyto ženy něco spojuje. Co by to mohlo být? Z jaké části světa asi jsou? Proč si to myslíte? Co dalšího vás nad fotkami napadá?

Po uplynutí cca 5 minut doplní fotky tím, že pocházejí z jednoho článku, jehož název je „Vzít věci do rukou.“ Žáci porovnávají své odhady s tímto titulkem a pokoušejí se předvídat, co ženy spojuje a o čem tedy článek patrně bude.

Poté učitel přečte perex článku (viz příloha 16) a žáci porovnávají své odhady.

► Učitel může vyzvat žáky ke sdílení jejich návrhů a postupu, jak pracovali. Důležité je ptát se, jak na určitý návrh přišli, proč si to myslí.

Nabízí se číst o ženách ve vybraných státech odděleně v samostatných skupinách (texty viz příloha 16). Učitel může využít tzv. **skládankové učení**. To spočívá ve vytvoření dvou typů skupin, domovských a expertních. Učitel žáky nejprve rozdělí do domovských skupin tak, aby jejich počet byl ideálně čtyři²⁸. V této domovské skupině vznese otázky/úkoly vybízející k prozkoumávání. V případě článku o politickém vlivu žen např. Článek přináší zkušenosti čtyř žen z vysoké politiky. O čem hovoří? Byla pro ně cesta do politiky snadná? Proč ano, proč ne? Čeho se snaží dosáhnout?

► Dodá, že textu ke čtení je dostatek (nabízené úryvky jsou zkrácené, pokud učitel posoudí, že jeho žáci zvládnou učít více, je samozřejmě možné využít i delší části z příspěvku v časopise), a proto si jeho čtení ve skupinách rozdělí. K tomu je třeba dodat do skupin úryvky na samostatných papírech. Buď si mohou žáci sami vybrat jeden z nich, nebo je možné je na rubové straně v rohu odlišit i značkou, barvou a ponechat tak výběr konkrétního textu náhodě. Žákům pomůže upozornění, že po pečlivém pročítání

²⁷ Tato aktivita ještě neevokuje dosažený stav poznání korespondující s cílem hodiny, nýbrž má funkci motivační. Snahou je rozproudit přemýšlení žáků a postupně jejich pozornost zaměřit na postavení žen v politice.

²⁸ Nejlépe se princip dělení do skupin vysvětluje na ideální situaci 16 žáků. Počet domovských skupin by pak byl 4 a počet žáků v jedné domovské skupině také 4. Každý z nich pak odchází do jiné expertní skupiny (např. podle náhodně zvolených čísel od 1 do 4). Expertní skupiny pak budou také 4. Po dokončení práce se každý žák z expertní skupiny vrací do své původní domovské a přispívá ke skupinové práci poznatky, které získal v expertní skupině.

textů bude následovat sdílení s celou třídou. Je tedy dobré, aby si žáci již na začátku práce určili, kdo bude závěry z jejich práce prezentovat.

Poté učitel žáky vyzve k vytvoření expertních skupin.

Ty vzniknou kolem shodných textů (Irák, Afghánistán, Bolívie a Nový Zéland). Počet žáků v jednotlivých skupinách se odvíjí od počtu skupin, tj. například v situaci, kdy je ve třídě 24 žáků, je vytvořeno 6 domovských skupin po 4 žácích. Expertní skupiny pak budou 4 po 6 žácích. Reálně bývá situace složitější. Důležité je, aby se v každé domovské skupině vyskytly všechny čtyři texty. Pokud budou mít dva členové text shodný, nevadí. V případě vyššího počtu žáků ve třídě se také učitel může rozhodnout k dělení i expertních skupin (1 velká skupina se rozdělí na dvě). Vše záleží na kontextu dané třídy.

► V rámci expertní skupiny se její členové věnují otázkám, úkolům. V případě článku to jsou již citované (případně si učitel zvolí další): Článek přináší zkušenosti 4 žen z vysoké politiky. O čem hovoří? Byla pro ně cesta do politiky snadná? Proč ano, proč ne? Čeho se snaží dosáhnout?

► Členové expertních skupin si během společného čtení a debaty vytvářejí poznámky tak, aby byli schopni závěry z expertní skupiny přenést do skupiny domovské.

Po předem domluvené době se žáci vracejí do svých původních domovských skupin a sdílejí si závěry o daných otázkách. Učitel může poskytnout návodný pracovní list nebo vyzvat žáky k zapsání do sešitu/portfolia apod.

► Asi 5 minut před společným sdílením do třídy učitel vyzve jednotlivé skupiny k dokončení a domluvě o tom, co bude z jejich práce prezentováno.

► Poté následuje sdílení ve třídě. Osvědčuje se například zadání: Vyberte si jednu otázku, na kterou chcete odpovídat. To proto, aby se ke slovu dostaly všechny skupiny a byl i prostor na reakci ostatních. Samotná metoda skládkové učení společným sdílením být završena nemusí, může jít například o vytvoření záznamu, plakátu apod. Záleží na cíli, který učitel se svými žáky sleduje.

► Jednou z možností, jak ukončit hodinu, je vybídnout žáky k přemýšlení nad následující otázkou: V čem se výpovědi žen z jednotlivých států podobají? V čem se naopak liší? Čím je to patrně způsobeno?

Další možností je vrátit se s žáky k úvodní části hodiny a znovu si pročíst několik vět, kterými je název článku doprovázen. Žáci by mohli uvažovat nad tím, jaký alternativní název by se pro článek hodil, případně zda a jak by upravili využitě věty. Popřípadě by mohli uvažovat nad tím, jaký závěr by se pro článek hodil. V případě této závěrečné aktivity hodně záleží na tom, zda byly v hodině využity jen nabízené zkrácené úryvky či delší úseky z původního článku, který má mnohem větší rozsah.

3.6 Analýza politických projevů

L. Hellebrandová, L. Pavelková

Klíčové pojmy: státní správa, finanční správa, finanční úřad, úsporná opatření

Vzdělávací cíl: žáci na základě obsahového rozboru textu a videí vyvodí dopad politických rozhodnutí (přínosy i ztráty) na obyvatele

Potřebný čas: 1 vyučovací hodina

Podkladový materiál:

Video ČT 24 – Schillerová šetří na finančních úřadech. Zeštíhlit mají minimálně v jedenácti městech (16. 6. 2019):

<https://ct24.ceskatelevize.cz/ekonomika/2844239-schillerova-setri-na-financnich-uradech-zestihlit-maji-minimalne-v-jedenacti>

Video Události v regionech – Brno (18. 9. 2019): <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10122427178-udalosti-v-regionech-brno/319281381990918-udalosti-v-regionech/video/720018>

Video Události (17. 9. 2019): <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/219411000100917/obsah/719867-ruseni-pobocek-financnich-uradu>

Tisková konference po jednání rady Libereckého kraje (18. 9. 2019): <https://kancelar-hejtmana.kraj-lbc.cz/page810/tiskove-zpravy-2019/s-rusenim-pobocek-financnich-uradu-v-mensich-mestech-kraj-nesouhlasi-n847789.htm>

Mezi podkladové materiály pro žáky lze zařadit i další texty, podle uvážení učitele a konkrétní probírané látky a časových možnostech. (např. rozhovor s předsedou Odborového sdružení zaměstnanců finančních orgánů (OSZFO) Liborem Sykáčkem. Záleží na časových možnostech.

Pomůcky: projektor se zvukem

Struktura a organizace hodiny:

V této hodině žáci analyzují konkrétní návrh úsporných opatření v roce 2019. Šablonu/návrh lze aplikovat na novější události podobného typu, ale lze využít i tyto starší podklady, protože smyslem je identifikovat postoje a přístupy politiků a dalších veřejných činitelů a jejich rozdílný dopad na jednotlivé obyvatele a skupiny obyvatel. V rámci aktivity je také prostor zamyslet se nad postojem jednotlivých obyvatel právě v důsledku dopadů politických rozhodnutí na jejich život.

V úvodu učitel žákům sdělí zaměření hodiny, tedy to, jak politická rozhodnutí ovlivňují organizaci určitých aktivit společnosti, v našem případě vázaných na finanční úřady.

► Následné otázky učitele zjišťují představy žáků o funkcích finančních úřadů. Mohou být položeny některé z těchto otázek: Jaká je činnost finančních úřadů? Kvůli čemu potřebují lidé chodit na finanční úřad? Jak často vaši rodiče potřebují komunikovat s finančním úřadem? Jakým způsobem lze s finančním úřadem komunikovat? Musí se na tento úřad dojet vždy osobně? Byli jste už vy sami někdy na finančním úřadě? Víte, kde je nejbližší pracoviště finančního úřadu?

► Na závěr této diskuze učitel shrne a zdůrazní hlavní situace, kdy občan potřebuje služby finančního úřadu. Pokud žáci nevědí, informuje je, kde je jejich spádový finanční úřad.

Každý žák dostane svoji kopii pracovního listu (příloha 19).

► Jako první učitel zadá četbu úvodního textu, který žákům představuje problematiku – návrh úsporných opatření v oblasti organizace finančních úřadů. Po přečtení požádá některého z žáků, aby text shrnul. Text je převzat z oficiálního webu finanční správy, je tedy přirozené, že výrazům a formálním obrátům nemusí někteří žáci rozumět. Nejasné termíny a výrazy by měl proto učitel žákům vysvětlit.

Poté učitel žáky informuje, že uvidí čtyři videa, kde se různí lidé k navrhované změně vyjadřují (videa trvají dohromady asi 10 minut).

► Úkolem žáků je vyplnit pracovní list – je nutné jim dát před sledováním videí chvíli čas na projití požadovaných položek. Učitel by měl žáky upozornit, že nevdí, když nestihnou vyplnit vše, zároveň je vhodné zdůraznit, že u otázky *Kdo se k návrhu vyjadřuje?* jde o funkce daných osob (např. ministryně), nikoliv o jména. Učitel může také nechat po skončení videí žákům čas na diskuzi ve dvojici. Poté pracovní list projde celá třída společně a žáci si doplňují informace, které sami nestihli zaznamenat. V závěru se učitel zeptá žáků na jejich názor na dané opatření – ten si mohou žáci také vyplnit do posledního pole pracovního listu.

Součástí reflexe by měla být diskuze nad jazykem, který je použit v úvodním textu a který používají jednotliví mluvčí (ne/formální, strohý, terminologie, celková prezentace).

► S žáky je dobré se zastavit u využívání konkrétních slov – v tomto případě jednotlivé strany „bojují“ o užití slova rušení: zastánci opatření tvrdí, že o rušení nejde, odpůrci tvrdí, že ano. Pro žáky to může být dobrým příkladem toho, jak konkrétní slova ovlivňují naše vnímání sdělované informace (= terminologie je tedy důležitá, a proto se o ní takto různí činitelé a mluvčí přou, zde optimalizace versus rušení).

Exkurz 12 – Příklad vyplněného pracovního listu

Pracovní list – optimalizace Finanční správy	
Finanční správa, stejně jako ostatní orgány státní správy, plánuje od roku 2020 snižování počtu pracovníků a provozních nákladů. V souvislosti s tímto úkolem musí hledat úspory jak v personální, tak v provozní oblasti. Finanční správa proto analyzovala i oblast řízených územních pracovišť a potenciální úspory, které by plynuly z jejich efektivnějšího fungování. Na základě této analýzy byla navržena transformace některých územních pracovišť na optimalizovaný režim 2+2. Základním požadavkem však zůstalo zachování dosahu i rozsahu služeb, které územní pracoviště doposud zajišťují. Tzv. režim 2+2 znamená zajištění činnosti územních pracovišť pro veřejnost v úředních dnech minimálně dvěma pracovníky, v případě potřeby i v rozšířené kapacitě jak personální, tak časové (např. v obdobích kampaní podávání daňových přiznání k dani z nemovitých věcí nebo k daním z příjmů), a to vše při plnohodnotném připojení do informační sítě Finanční správy. První vlna optimalizace finančních úřadů proběhla již v roce 2016 a v režimu 2+2 již 3 roky úspěšně pracuje 23 územních pracovišť. Optimalizací těchto pracovišť došlo ke zvýšení efektivity činnosti Finanční správy a nedošlo ke snížení dostupnosti a rozsahu poskytovaných služeb. V současnosti má Finanční správa 201 územních pracovišť. Česko má v porovnání se sousedními zeměmi jednoznačně nejhustší síť územních pracovišť, a to 20,5 na 1 milion obyvatel. Slovensko má na 1 milion obyvatel 14,8 kontaktních míst, Polsko 10,8, Rakousko a Bavorsko 8. Zdroj: Web Finanční správy, https://www.financnisprava.cz/cs/financni-sprava/media-a-verejnost/tiskove-zpravy/tz-2019/optimalizace-fu-povede-ke-snizeni-nakladu-a-zvyseni-efektivita-fs-9944	
Videa	
Kdo se k návrhu vyjadřuje? (zaznamenejte funkci)	ministryně financí hejtman Libereckého kraje generální ředitelka finanční správy starostové předseda Sdružení místních samospráv ČR automechanik předseda Svazu měst a obcí ČR
Klady navrhovaného opatření	Zápory navrhovaného opatření
úspora peněz méně úředníků zachování standardu služeb online spojení s databází	nedostupnost úřadů a jejich služeb daleké dojíždění = čas a peníze obtížná komunikace s úřady nemožnost poradit se

návaznost na elektronizaci možnost posílení úřadů v exponovaných obdobích	rozdíly mezi občany v dostupnosti úřadu
Další návrhy a komentáře	
hejtman Libereckého kraje navrhuje v rámci úsporných opatření spíše lepší management budov (úspory na nájmu) otázka elektronizace systému předseda Sdružení místních samospráv ČR plánuje petiční akci plány setkání s ministryní apod. otázka výběru konkrétních obcí, kde k opatření dojde ještě není hotová analýza úspor již proběhla jedna vlna tohoto omezení = podle předsedy Sdružení místních samospráv ČR nefunguje	
Můj názor	

Zdroj: vlastní návrh autorů

3.7 Separatismus a nacionalismus v umělecké tvorbě

D. Hána, L. Pavelková

Klíčové pojmy: separatismus, nacionalismus, výtvarné umění, konflikty

Vzdělávací cíl: procvičovat dovednost žáků analyzovat vizuální materiál a na základě indicií určit, jakého tématu/místa/regionu se týkají, rozvíjet schopnost identifikovat politické symboly (v tomto případě ve výtvarném umění)

Potřebný čas: 45 minut

Podkladový materiál: fotografie a karikatury (příloha 18), možno obměnit podle aktuálního záměru učitele – například vybrat jen obrázky týkající se Evropy

Struktura a organizace hodiny:

Mnoho společenských témat se odráží i v umělecké tvorbě – ve výtvarném umění, hudbě či literatuře. Pro žáky může být práce s takovými typy podkladů zdrojem motivace se o určité téma zajímat. V této aktivitě je využito výtvarné umění, včetně graffiti, které může být mnohým žákům blízké – ať už proto, že se jim líbí (či ho dokonce tvoří), nebo prostě proto, že ho vidí po cestě do školy.

Při realizaci lekce tohoto typu může učitel zeměpisu spolupracovat s učitelem výtvarné výchovy a využít tak dostupný čas efektivněji.

Učitel promítne slide se všemi fotkami z přílohy (příloha 18).

▶ Zeptá se žáků na to, co fotky spojuje a o čem si myslí, že bude následující hodina. Žáci mají zhruba pět minut na to, aby fotografie okomentovali a vyjádřili tak svůj názor. Žáci pravděpodobně dojdou k tomu, že na snímcích (nebo některých z nich) rozpoznávají nějaký konflikt, odboj. To jim také poslouží jako výchozí informace pro samotnou aktivitu.

Poté učitel žáky rozdělí do skupin.

▶ Skupin je tolik, kolik je snímků – v našem případě tedy sedm. Každá skupina dostane jeden snímek bez dalších informací. Úkolem žáků je snímek rozebrat a určit, o jaký region či stát se jedná, měli by si také všimnout případně dalších detailů. Na tuto část mají žáci 10 minut.

▶ Následně každá skupina představí ostatním svůj obrázek (ideální je zároveň promítnutí na projektoru, aby ho všichni žáci dobře viděli). Řekne, jakého území se týká a vysvětlí, jak k tomu závěru došli. Ostatní žáci mají možnost obrázek také komentovat, případně pokládat otázky. Tato část trvá zhruba 10 minut (podle přesného počtu skupin).

Poté učitel projde jednotlivé území/konflikty, které se na obrázcích objevují (ideálně s použitím prezentace, kde může snadno přidat další obrázky, mapy atd. – záleží ale na stylu učitele).

▶ U každého území učitel vždy začne tím, že žáky vyzve, aby řekli, co o situaci ve státě/regionu vědí – zpětně jim k tomu mohou pomoci obrázky, které diskutovali ve skupinách. Po brainstormingu žáků pak učitel vždy situaci shrne a vysvětlí hlavní problémy a otázky – nejlépe je opět vztahovat k obrázkům z diskuze, případně přidat další podobné obrázky a žákům je ukázat. Tímto propojením s vizuálním materiálem

bude pro žáky snazší si situaci v regionech/státech zapamatovat. Zároveň se učí o těchto vizuálních materiálech kriticky uvažovat a interpretovat je na základě svých znalostí. Tato shrnující část by měla trvat zhruba deset minut. Detailnější informace k jednotlivým územím mohou žáci dostat za domácí úkol (například napsat krátkou esej, připravit referát, prezentaci).

► Plán lekce je určen pro žáky, u kterých již lze nějakou znalost tématu předpokládat. Pokud učitel tuto znalost nečeká, může žákům ke snímkům v zadání aktivity přidat informace – např. název státu/regionu, kterého se týkají.

Na závěr dostanou žáci prostor pro sebereflexi práce s obrázky i vlastního poznání.

► Mohou být položeny například tyto otázky: 1) Jak se vám pracovalo se snímky? Byly pro vás srozumitelné? Bylo pro vás snadné najít odpovědi? 2) Znáte situaci v daných státech a regionech? Co pro vás bylo nové? Překvapilo vás něco?

3.8 Analýza textu legislativy

D. Hána, M. Kafková, L. Pavelková

Klíčové pojmy: legislativa, analýza textu, vyhláška, politické rozhodování

Vzdělávací cíl: Žáci na příkladu konkrétní vyhlášky uvažují o tom, jakým adresátům je určena a co jim sděluje, jaký je její účel. Přemýšlejí o tom, jak je text vyhlášky strukturován. Uvažují o tom, jak se obsah vyhlášky dotýká různých skupin obyvatel Prahy.

Potřebný čas: 1–2 vyučovací hodiny (větší časová dotace umožňuje text hlouběji prozkoumat a umožnit žákům déle debatovat ve dvojicích/skupinách či celé třídě)

Podkladový materiál: text vyhlášky volně dostupný z webu: http://www.praha.eu/public/77/46/d/2566257_1033372_vyhlaska_c.1_2016.pdf

Struktura a organizace hodiny:

Lekce nemá přímou návaznost na zpracované mapové listy, ale využitým textem (vyhláškou) otevírá uvažování žáků o tom, že se politické kroky (schválení vyhlášky) dotýkají života občanů. Vzhledem k tomu, že text vyhlášky je specifický a nepatří mezi texty snadné k přečtení, nabízí se ho více prozkoumávat. I přesto ale není cílem lekce pouze odhalovat a dále pracovat s konkrétními informacemi z využití vyhlášky, ale nabídnout žákům takovou práci s textem, která je přenositelná na další, pomáhá jim si s tímto typem textu poradit. Je pak na učiteli, jakou konkrétní vyhlášku zvolí – s ohledem na místo školy, zájmy žáků, své vlastní zájmy apod.

Učitel položí před žáky název vyhlášky rozstříhaný na pět částí.

► Ve dvojici/skupině žáci text složí tak, aby jim dával smysl. Poté učitel přečte/promítne název vyhlášky a žáci si sami porovnávají své návrhy. Učitel může vyzvat žáky, zda se chtějí s ostatními podělit o to, jak se jim text skládal, co se jim podařilo, co ne a proč.

► Tato aktivita má sloužit k podrobnému prozkoumání vět vyhlášky, které jsou „těžkopádné“ k porozumění. Nevadí, pokud žáci text nesloží zcela správně, zásadní však je, aby se nad posloupností vět zamýšleli a odhadovali jejich pořadí podle toho, co sdělují a jak jsou vystavěny.

Poté mají žáci ve stejné dvojici/ skupině přemýšlet nad tím, jaké body bude pravděpodobně vyhláška obsahovat. Každý bod by žáci měli mít podložený nějakou úvahou.

► Učitel by mohl tento postup žákům na jednom příkladu modelovat. Pokud by učitel nechtěl hovořit o této vyhlášce, může si zvolit jinou a modelovat analogický postup. Tím se vyloučí možnost, že někteří žáci budou mít pocit, že zrovna jejich příklad už učitel řekl. Při modelování je důležité zviditelňovat myšlenkové pochody a hovořit za sebe tak, aby žáci měli možnost sledovat postup přemýšlení, který je jim jinak skryt. Např. „Ve vyhlášce bude asi určeno, kdy se mohou vystoupení konat. Myslím si to proto, že možná bude navrženo, aby jisté druhy produkcí končily ještě před nočním klidem, aby nerušily místní obyvatele.“

Následuje sdílení v celé třídě. Učitel zapisuje návrhy na tabuli.

► Záleží na tom, jak se situace ve třídě vyvine, ale pokud bude od žáků dostatek nápadů, nabízí se nalezené návrhy zobecňovat. Tento postup by také šlo využít i v opačné situaci, tedy když toho žáky tolik nenapadá. Učitel může pojmenovávat to, co již

žáci označili, které se již nabízejí a ptát se žáků, zda by je napadla třeba další kategorie, ke které zatím nemají žádný příklad. Můžeme předpokládat, že žáci přijdou například na: místa, časy, co všechno je veřejná produkce, formální náležitosti vyhlášky, podpisy – autory, datum vyhlášení, povinnosti provozovatelů, odkazy na jiné paragrafy.

Učitel žákům nyní rozdává celý text vyhlášky a ponechá jim čas na samostatné přečtení.

- ▶ Mají za úkol sledovat:
 - a) Co skutečně vyhláška obsahuje a porovnávat nalezené s tím, co bylo navrženo (a ideálně je zapsáno na tabuli).
 - b) Označit slova, sousloví nebo celé věty, které jim nejsou zcela jasné, potřebovali by další informace nebo je nad nimi napadá nějaká otázka.
- ▶ Může pomoci žáky vybídnout k tomu, aby si v textu podle svého uvážení podtrhávali, psali na okraj, barevně značili a bylo tak jednodušší se v textu vyznat. Žáci se tím učí pracovat s textem a hledat způsoby vyznačení, které jim samotným pomáhají.
- ▶ Je na učiteli, zda se v tuto chvíli rozhodne pro samostatnou práci žáků nebo práci ve skupině.

Následuje sdílení v celé třídě a učitel se ptá nejprve na otázku a). Žáci společně s učitelem prověřují zápisy na tabuli – doplňují, upravují. Poté se věnují otázce b).

- ▶ V této fázi hodiny se těžko odhaduje, jaké všechny postřehy od žáků zazní. Může jít například o neznalost paragrafů, na něž se ve vyhlášce odkazuje; kde je v Praze památková rezervace. Je pravděpodobné, že se objeví otázky typu: Proč narušuje estetický vzhled města vystoupení v převlecích? Další debata by zrovna v tomto případě mohla poskytnout příležitost k uvažování nad vlivy pro různé skupiny obyvatel – jinou zkušenost budou mít lidé z centra města, jinou lidé na sídlišti, v přízemí a v posledním patře, rodiny s dětmi nebo mladí lidé atd.

Pokud vznikne již během předchozí části hodnotná debata, je buď možné v ní pokračovat, protože se jedná o přirozeně vzniklou situaci, kdy se žáci věnují tomu, co je zaujalo a hodina tak může sledovat více směrů.

V případě, že má učitel pocit, že debata spíše „sklouzává po povrchu“, tak zkusí pozornost žáků cíleně zaměřit na prozkoumávání toho, na jaké různé skupiny obyvatel může mít vyhláška vliv.

- ▶ Učitel vybere jedno či více tvrzení (například vyhláškou vymezená místa se zákazem pouliční umělecké veřejné produkce). Položí žákům otázku: a) Proč vyhláška vymezuje zrovna tato místa? b) Zkuste uvažovat, jakých různých skupin obyvatel a jakým způsobem se text vyhlášky může týkat.
- ▶ Žáci mohou pracovat ve skupinách a společně odpovídají na obě otázky.

Pro práci ve skupině může učitel využít metodu kritického myšlení **kolem dokola**, která podporuje zapojování každého člena skupiny.

- ▶ Postup spočívá v tom, že žáci mají na papíru zapsanou otázku (v našem případě by šlo o dva papíry – viz otázka a) a b) – a k dispozici mají buď jednu tužku nebo tolik fixek různých barev, kolik je členů skupiny. Jeden člen skupiny svou fixou napíše svůj názor a pošle dál. Ten připiše svou fixou svůj nápad.

Následuje sdílení v celé třídě.

► Nebo se učitel může rozhodnout pro postupnou prezentaci závěrů každé skupiny. V tomto případě je důležité sdělit žákům tento požadavek hned na začátku a vybídnout je, aby se i předem dohodli, kdo bude za jejich skupinu prezentovat.

3.9 Členství v mezinárodních organizacích

D. Hána, L. Pavelková

Klíčové pojmy: zahraniční politika, Česko, rozvojová pomoc, vojenské mise, ekonomická integrace, postoje

Vzdělávací cíl: procvičovat dovednost žáků formulovat relevantní otázky pro dotazníkové šetření na téma mezinárodní integrace

Potřebný čas: 90 minut (2 vyučovací hodiny)

Tato aktivita je poměrně časově náročná a je vhodné ji zařadit po prostudování tématu mezinárodní integrace (ideálně za použití mapového listu mezinárodní integrace a textu v této metodice).

Pomůcky: Ideální je realizovat výuku v počítačové učebně, aby žáci mohli své výstupy hned zpracovat.

Struktura a organizace hodiny:

V úvodní části hodiny se učitel poptá žáků na jejich zkušenosti s vyplňováním dotazníků:

► Zda již nějaký dotazník vyplňovali, na jaké téma byl dotazník zaměřen, zda přemýšleli o účelu dotazníku a rozuměli všem položeným otázkám, zda otázky nabízely možné odpovědi apod. Smyslem úvodní diskuze je žáky naladit na úkol, který je čeká (tvorba vlastního dotazníku) a zároveň zjistit jejich znalosti o formální podobě různých typů otázek.

Učitel sdělí žákům úkol dne: vytvořit dotazník, jehož cílem je zjistit míru povědomí (znalostí) respondentů o poslání (funkcích, zaměření) mezinárodních organizací a jaký mají názor na jejich působení.

► Nejprve si všichni společně ujasní, jak by tento dotazník mohl vypadat. Učitel pokládá tyto a podobné otázky: Máme-li stanovený cíl šetření, jaké konkrétní otázky by dotazník mohl obsahovat? Kterých mezinárodních organizací by se mohl týkat (EU, NATO, ...)?

► Po zaznění několika názorů je učitel shrne a upřesní zadání úkolu. Dotazník bude zahrnovat otázky tří okruhů: a) sociodemografické (týkají se osobních charakteristik respondenta), faktické (zaměřují se na znalosti respondenta o mezinárodních organizacích), postojové (zjišťují postoje a názory). Vhodné je také žákům zdůvodnit volbu těchto okruhů otázek (pro srovnání různých skupin obyvatel a pro ověření souvislosti povědomí o mezinárodních organizacích s postojem vůči nim) a připomenout možnost použít různou formální podobu (typy) otázek: uzavřené s nabídkami odpovědí či otevřené, kde respondenti sami na otázku odpovídají.

Poté učitel rozdělí žáky do skupin a každé zadá k vypracování jeden okruh a)–c) otázek (každý okruh by měl být zastoupen alespoň dvakrát).

► Žáci pak ve skupinách navrhnou příslušné otázky. Ideální je, když je mohou rovnou psát na počítači do Wordu. Po uplynutí cca 15 minut se sesednou k sobě skupiny, které navrhovaly stejný okruh otázek. Jejich úkolem je vybrat a popřípadě upravit znění maximálně 5 otázek.

► Na příští vyučovací hodinu pak učitel či některý vybraný žák z těchto otázek vytvoří dotazník o 15 otázkách prostřednictvím Google Forms (nebo jiné platformy), kde

se odpovědi rovnou uspořádají do excelové tabulky a jednoduchých grafů. Možná podoba dotazníku je uvedena v příloze 19. Úkolem všech žáků je pak tento dotazník vyplnit.

V následné hodině je dotazník a jeho výsledky, prezentované online, podroben společné reflexi.

► Pozornost žáků je vhodné zaměřit na kvalitu dotazníku po stránce obsahové (např. zda všechny otázky sledovaly cíl šetření) i formální (do jaké míry může formulace otázky ovlivnit respondenta – například svou nejasností, užitím záporu) i na dosažené výsledky (např. na rozdíly v postojích respondentů). Data se zobrazují anonymně, nehrozí tedy, že by šlo identifikovat žáka, který odpověděl úplně jinak než zbytek třídy.

► Nabízí se i řešit otázku, co výsledky skutečně dokládají, zda na základě daných otázek můžeme získat věrohodné závěry. Cílem této debaty je, aby si žáci uvědomili, že 1) tvorba dotazníků je velmi obtížná 2) výsledky se musí vždy interpretovat opatrně, zejména zjišťování postojů může být ovlivněno formulací otázky, pořadím otázek (a odpověďmi respondenta na předchozí otázky) apod., ale i třeba tím, co si respondent myslí, že je očekávaná odpověď. Pokud si toto žáci uvědomí, budou nad interpretací výsledků i jiných dotazníkových šetření více přemýšlet.

► Zda se tento předpoklad naplní naznačí odpovědi na závěrečné otázky, sledující sebereflexi žáků – např. O jaké zkušenosti jste bohatší? Kdybyste měli na začátku úkolu zkušenosti, které jste při jeho zpracování získali, postupovali byste jinak? Až jednou budete vyplňovat nějaký dotazník, na co především se zaměříte?

3.10 Lidská práva

D. Hána, L. Pavelková

Klíčové pojmy: lidská práva, myšlenková mapa, terminologie

Vzdělávací cíl: procvičovat dovednost žáků logicky uspořádat pojmy do grafického schématu tzv. myšlenkové mapy, svůj výběr pojmů a jejich uspořádání obhájit před ostatními spolužáky

Potřebný čas: 20 minut + případně 15 minut při opakování k tématu

Struktura a organizace hodiny:

Myšlenkové mapy mají ve výuce zeměpisu různá uplatnění (podrobněji kapitola 2.3.1.3). Pokud žáci s jejich tvorbou zatím nemají zkušenosti, je vhodné, aby jim učitel tento nástroj vysvětlil a ukázal, jak může myšlenková mapa vypadat. Je také možné žákům rozdat papíry s navrženou strukturou myšlenkové mapy – ta může být nápomocná, ale může také svazovat (příklad na obrázku 6). V případě předem dané „kostry“ grafického uspořádání myšlenek nelze hodnotit, zda žáci do jednotlivých buněk zapsali to samé jako učitel, nýbrž zda dokážou zvolit si různá hlediska (větve) a v těchto směrech logicky řetězit další pojmy a své schéma ostatním popsat, případně i zdůvodnit, co a proč kam umístili.

Zde uvádíme příklad využití myšlenkové mapy v evokační fázi hodiny tematicky zaměřené na lidská práva (v další části hodiny lze pracovat s mapovým listem stejného zaměření).

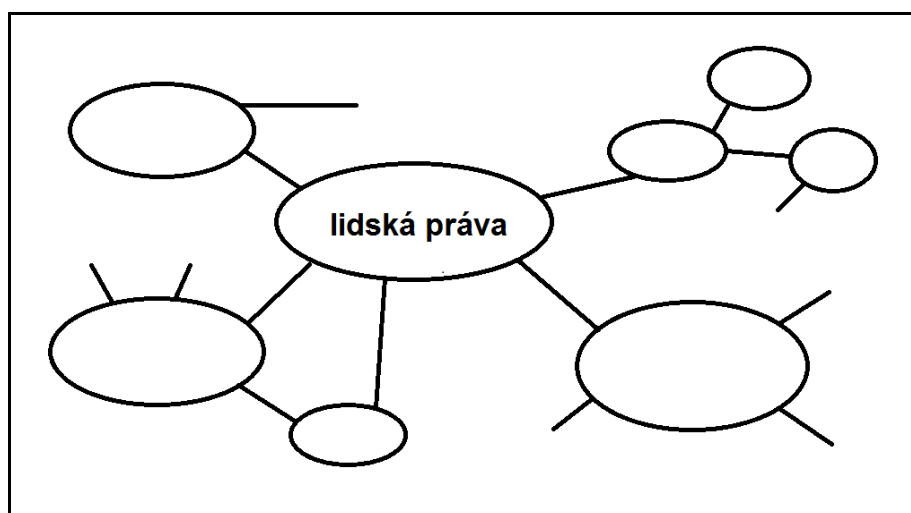
► Každý žák dostane papír (nejlépe A3, ale poslouží i A4), v jehož středu je v hlavní bublině napsáno sousloví „lidská práva“. Úkolem žáků je během cca 10 minut vytvořit pomocí dalších bublin schéma, které znázorní, co vše o daném tématu vědí a jak tyto znalosti (popř. asociace) dokážou logicky uspořádat. Žáci při tom mohou používat různé barvy, šipky a další grafické prvky (pro vizuální typy žáků může být tato aktivita dobrým typem na samostudium). Ukázka možného výstupu je v příloze 20.

► Po daném čase žáci porovnají své mapy ve dvojici – hledají podobnosti a rozdíly ve svém uvažování (5 minut). Aktivita je zakončena sdílením rozdílů či podobností – několik dvojic popíše, jak vypadají jejich myšlenkové mapy.

► Z diskuze a jednotlivých map se učitel dozví, co žáci (ne)vědí, ale také které otevřené otázky v souvislosti s tématem vyvstávají. Učitel může mít připravenou vlastní myšlenkovou mapu (na skryté části tabule, v prezentaci) a použít ji jako základ sdílení některých myšlenek a pojmů (např. Já mám tady vyjmenovaná některá lidská práva, máte je ve vašich mapách také?).

Pokud chce učitel použít myšlenkové mapy i pro opakování na konci probíraného tématu, musí zajistit, aby si je žáci uschovali (nebo je může vybrat, naskenovat atd.). Při opakování pak žáci do svých map vepisují nové informace, opravují případné chyby, mají také možnost se doptat na chybějící informace. Hotové myšlenkové mapy si pak mohou například vlepít do sešitu a použít při studiu.

Obrázek 6 – Příklad struktury myšlenkové mapy



Zdroj: vlastní návrh autorů

3.11 Novináři ve válečných oblastech

M. Kafková

Klíčové pojmy: konfliktní oblasti, novináři, lidská práva, bezpečnost

Vzdělávací cíl: Žáci uvažují o práci novináře, který přináší zprávy z válečných oblastí současného světa. Vyjádří svůj vlastní názor na charakter jeho práce (co přináší, jaká rizika podstupuje, proč apod.). Žáci propojí dva texty a doloží obecné tvrzení konkrétním.

Potřebný čas: 1–2 vyučovací hodiny (větší časová dotace umožňuje text hlouběji prozkoumat a umožnit žákům déle debatovat ve dvojicích/skupinách či celé třídě)

Podkladový materiál: Szántó, J. (2018). Za oponou války. Praha, Argo. ISBN 978-80-257-2651-8 (vybrané kapitoly v příloze 21)

Struktura a organizace hodiny:

Učitel může v úvodní části hodiny využít metodu RWCT **křídové mluvení**.

▶ Její podstatou je formování vlastního stanoviska k tvrzení, které vzbuzuje nejednoznačnou odpověď.

▶ Učitel napíše na tabuli následující tvrzení (jedná se o úvodní věty v kapitole 1): „Zvědavost. Novináře na válečných konfliktech přitahuje právě ta.“

▶ Poté vybídne žáky, aby kuvedenému připsali svůj názor, ale bez dalšího doprovodného slovního komentáře. V průběhu tohoto tichého „křídového“ psaní mohou žáci připisovat nejen komentáře ke tvrzení, ale také komentovat názory svých spolužáků.

▶ Poté, co již nikdo nechce připisovat, učitel uvede text, ze kterého jsou obě věty vybrány. Tedy že jde o vyprávění zahraničního zpravodaje, který v textu popisuje jeden ze svých zážitků. Poodhalí nám více o tom, co se skrývá za prací novináře, který se pohybuje v místech válečného konfliktu.

Učitel žákům rozdá text a žáci ho mohou číst s využitím metody **podvojného deníku** (viz kapitola 2.2.1.6).

▶ Její přínos je v tom, že umožňuje propojování znalostí a zkušeností každého žáka se čteným textem. Při čtení mají žáci sledovat, která část jim připadá něčím zajímavá, připomíná jim něco z jejich života, vzbuzuje v nich nějaké otázky.

▶ Učitel pro každého žáka připraví list papíru rozdělený na dvě poloviny. Na jednu žáci vypíší doslovné tvrzení z textu a na druhou pak k němu připsou komentář podle výběru: Čím mě úryvek zaujal? Proč jsem si ho zapsal/a? Jaké otázky ve mně vyvolal? Je na učiteli, kolik tvrzení mají žáci vypsát (např. 2–3).

Následuje sdílení záznamů ve dvojicích či menších skupinách.

▶ Pokud žáka zaujme něčí vybrané tvrzení, může si ho připsat ke svým. V dostatku času je možné zařadit i sdílení v celé třídě.

Učitel rozdá žákům zkrácený úvod ke kapitole, z níž je autorovo vyprávění o jeho působení v Gruzii. Žáci zkusí ve dvojicích či menších skupinách navrhnout, zda a čím je možné nahradit některé ze zájmen TO nebo TAM, která autor v textu hojně používá. Opírají

se přitom primárně o text z Gruzie, ale pokud je spontánně napadne i jiná paralela, je možné se jí věnovat v následné diskuzi také.

Pro následnou reflexi se nabízí využít metody **poslední slovo patří mě** (viz kapitola 2.2.1.6).

► Každý žák si vybere z prvního či druhého textu pasáž o několika větách, která ho zvláště zaujala a která stojí za další okomentování. Může jít o stejný úsek, jaký již má v podvojném deníku, o úsek, který si zaznamenal od spolužáků, nebo o nový úsek z jednoho či druhého textu.

► Tento úsek pak v plném znění zapíše na jednu stranu kartičky a na druhou stranu pak připsí svůj komentář (co je na něm zajímavého, zda a proč s ním souhlasí nebo ne, co dalšího ho k tomu napadá apod.).

► Učitel poté žáky vyzve, aby některý z nich přečetl svou vybranou pasáž, a vybídne ostatní, aby zkoušeli odhadnout, proč si jejich spolužák vybral právě tuto část textu. Své názory objasňují. Pro posílení bezpečného prostředí pro všechny zúčastněné je velmi přínosné dodržovat tato pravidla²⁹:

► Ten, kdo komentuje, proč si spolužák vybral určitý citát, hovoří přímo k němu a dívá se mu při tom do očí („Pavle, já si myslím, že sis tento citát vybral proto, že ...“). Tímto komentářem něčí výběr nezesměšňuje a neříká, co si on o citátu myslím, nýbrž hledá důvody, pro které si mohl citát vybrat daný spolužák.

► Sdílení je uzavřeno tak, že poslední vyjádření je vždy na tom, kdo pasáž vybral – ten má poslední slovo a může navázat další žák s novým výběrem. Záleží pak na ochotě žáků a časových možnostech, kolik žáků se dostane ke slovu.

²⁹ Upraveno podle Příručky III – Další strategie kritického myšlení, Kritické myšlení, o. s., 2007, s. 40

3.12 Události brexitu

D. Hána, L. Pavelková, A. Seidlová

Klíčové pojmy: brexit, média, Evropská unie, integrace, Spojené království

Vzdělávací cíl: procvičovat a rozvíjet schopnost vyhodnotit informace přijímané z médií, kriticky hodnotit náležitosti novinových článků i jejich původ

Potřebný čas: 1 vyučovací hodina

Podkladový materiál: Internetové články v tabulce 6

Námi doporučené články jsou i v angličtině, podporujeme tím práci žáků se zahraničními zdroji. Učitel samozřejmě může zvolit jiné (i z tištěných novin), zejména kvůli sledování aktuální situace.

V příloze 14 najdete shrnutí situace k brexitu.

Tabulka 6 – Podkladové články pro aktivitu Události brexitu

Název článku	Zdroj	Datum publikace	Odkaz
Poslední týden existence staré EU. Brexit. Naděje pro polovinu Evropy	Parlamentní listy	26. ledna 2020	https://www.parlamentnilisty.cz/profil/Jan-Matejka-127483/clanek/Posledni-tyden-existence-stare-EU-Brexit-Nadeje-pro-polovinu-Evropy-101182
Brexit: People voted to leave EU because they feared immigration, major survey finds	Independent	28. června 2017	https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/brexit-latest-news-leave-eu-immigration-main-reason-european-union-survey-a7811651.html
Rozhovory mezi EU a Británií drhnou. Brexit bez dohody je stále ve hře	Lidovky.cz	22. května 2020	https://www.lidovky.cz/svet/rozhovory-mezi-eu-a-britanii-drhnou-brexit-bez-dohody-je-stale-ve-hre.A200521_163809_ln_zahranici_mha
Čeští studenti trnou. Konec zlaté éry Erasmu v Británii a školné vyšší i o 200 tisíc?	Blesk	6. února 2020	https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-udalosti/633180/cesti-studenti-trnou-konec-zlate-ery-erasmu-v-britanii-a-skolne-vyssi-i-o-200-tisic.html
Británie naléhavě shání sběrače ovoce, chybí síly z východní Evropy	Novinky.cz	30. března 2020	https://www.novinky.cz/koronavirus/clanek/britanie-nalehave-shani-sberace-ovoce-chybi-sily-z-vychodni-evropy-40318571
Podle KS Irska je brexit teprve začátek, nikoli konec	Haló noviny	18. února 2020	http://www.halonoviny.cz/article/s/view/53191261

Struktura a organizace hodiny:

Učitel promítne přiložené fotografie (příloha 22) a zeptá se žáků, co zachycují.

▶ Z fotografií by měli být žáci schopni určit, že se pravděpodobně jedná o demonstraci spojenou s brexitem (lze i odvodit, že je za setrvání Spojeného království v EU). Učitel diskuzi koriguje, na závěr uvede přesný zdroj (demonstrace v Londýně v říjnu 2018). Poté se učitel žáků zeptá na to, co o brexitu vědí. Nejdůležitější informace zapisuje na tabuli, případně myšlenky a fakta koriguje (doplnění kontextu viz níže).

▶ Přemostěním do další části hodiny může být učitelova otázka, kde žáci hledají (nebo by hledali) informace o brexitu. Pravděpodobně zazní několik nápadů, včetně internetu a/nebo novin. Na to lze navázat uvedením práce s novinovými články.

Učitel rozdělí žáky do skupin podle počtu vybraných článků – zde uvádíme šest článků, bude tedy šest skupin.

▶ Každá skupina dostane za úkol nastudovat si jeden z článků (učitel musí vytisknout dostatečný počet kopií pro všechny). Po přečtení žáci ve skupině nejprve shrnou, které myšlenky je v článku zaujaly a jak na ně článek působí jako celek. Dále posoudí kvalitu článku podle hledisek (prvků), které učitel napíše na tabuli: obsah; grafika a fotografie; titulek; zdroj informací, konkrétní název novin či serveru.

Poté učitel žáky rozdělí do nových skupin, kdy v každé skupině budou zastoupeny všechny přečtené články (jedním či dvěma žáky, ideální je dělení pomocí čísel v rámci prvních skupin).

▶ V nových skupinách mají žáci za úkol představit ostatním, který článek četli – odkud je, o čem je, co je na něm zaujalo. Úkolem žáků je srovnat články mezi sebou. Ke srovnání opět využijí body, které učitel napsal na tabuli.

Na závěr celá třída shrne kvalitu všech článků. Učitel se doptává tak, aby byly posuzovány, pokud možno ze všech těchto hledisek³⁰:

- ▶ samotný obsah článku, uvedená fakta (či jejich nedostatky)
- ▶ styl psaní (zejména rozlišit názorový článek od faktického, seriózní text od bulvárního)
- ▶ práce se zdroji, (ne)uvádění zdrojů
- ▶ volba titulku
- ▶ volba vizuálního materiálu, zejména fotografií, (ne)uvádění jejich zdroje
- ▶ zdroj – typ média, jeho styl, politické zařazení, majitel
- ▶ datum publikování (nemusí se nutně diskutovat, ale je dobré si této informace všimnout)
- ▶ autor – zda je uveden, kdo to je

I v případě, že žáci nemají konkrétní odpověď, je důležité je vést k tomu, aby si těchto prvků při četbě novin a dalších textů všímali.

Je také dobré s žáky probrat, které aspekty se jim lépe posuzovaly (a proč) a které články byly na četbu a shrnutí snazší.

³⁰ Tyto kategorie může mít i učitel připravené na proužcích papíru a rozdat je skupinám, které by si s porovnáváním článků příliš nevěděly rady.

V závěru učitel umožní žákům reflektovat změnu svého poznání. Zeptá se například, kolika body ze škály od 1 do 10 (deset bodů je nejvíce) hodnotí přínos hodiny pro ně samotné a proč.

Vhodné je také shrnout aktuální situaci (tato metodika vyšla krátce po ukončení procesu brexitu, jeho dopady se tedy teprve ukážou).

3.13 Konflikt v Jemenu

L. Jelen, M. Kafková

Klíčové pojmy: Jemen, konflikt, příčiny konfliktu, zpravodajství

Vzdělávací cíl: Žáci uvedou na základě práce s textem příčiny napjaté situace v Jemenu. Budou klást otázky k textu a porovnávat čtené informace s informacemi z mapy.

Potřebný čas: 1–2 vyučovací hodiny (větší časová dotace umožňuje text hlouběji prozkoumat a umožnit žákům déle debatovat ve dvojicích/skupinách či celé třídě)

Podkladový materiál: Szántó, J. (2018), mapový list Ohniska napětí a konflikty (viz Soubor specializovaných map pro střední školy, s. 34)

V příloze 23 je pro učitele (a případně i pro žáky) připraveno shrnutí situace v Jemenu.

Struktura a organizace hodiny:

Učitel žákům nesdělí přesný cíl lekce, pouze skutečnost, že se budou společně věnovat jedné zemi, kterou sužují válečné spory.

Zároveň seznámí žáky s knihou, ze které budou číst dva úryvky. Je možné říct i něco o autorovi³¹. V úvodu lekce si žáci samostatně přečtou první úryvek (exkurz 13):

Exkurz 13 – Za oponou války, první úryvek

Dávka z kulometu. A teď ještě jedna. Odpovídají jednotlivé rány. To byl nejspíš kalašnikov nebo jedna z tisíce jeho mezinárodních verzí. (...).

V Jemenu není omezeno právo nosit zbraň. Žádná povolení, žádné testy, žádný regulační zákon. Nikdo by ho stejně nedokázal vynutit.

Tvrdý nezávislý národ zažil už tolik otřesů, že by si drsní jemenští muži nechali raději uříznout ruku než si nechat vzít své milované otřískané pušky.

Zdroj: Szántó (2018) s. 77–78, kráceno

- Z tohoto úryvku je patrné, že v zemi jsou nějaké spory a není v ní bezpečno. Zároveň je velmi pravděpodobné, že většina žáků o situaci v Jemenu ví velice málo. Nabízí se začít s prozkoumáním toho, co v textu je. Tedy ptát se: Jaká otázka vás po přečtení úryvku napadá? Která část úryvku vás k otázce inspirovala?

Pokud žáci nejsou zvyklí na kladení otázek, je užitečné je upozornit na to, aby zkusili vytvořit otázku, na kterou nelze odpovědět ano/ne.

³¹ Jakub Szántó vystudoval moderní dějiny na Univerzitě Karlově. Sedm let pracoval v Nově, kde se dostal až na pozici vedoucího zahraničního zpravodajství. V roce 2006 přešel do České televize. V letech 2013 až 2018 žil i s rodinou v izraelském Tel Avivu a byl tak stálým zahraničním zpravodajem České televize pro oblast Blízkého východu. Za svou knihu *Za oponou války* obdržel v roce 2019 cenu Magnesia Litera. Snaží se v ní podat co nejvěrnější obraz skutečné válečné situace. Ondřej Neff o něm píše (v úvodu výše zmíněné knihy), že je představitelem tzv. objektivní žurnalistiky. Zaznamenává fakta, která se snaží dál předávat bez hodnocení, bez příklonu k té či oné straně.

► Žáci přemýšlejí (a případně zapisují) nejprve samostatně, následně je na učiteli, zda se rozhodne pro sdílení ve dvojicích či ve větší skupině.

► Poté probíhá sdílení otázek v celé třídě – hovoří, kdo má zájem, a učitel zapisuje na tabuli/flipy.

► Je důležité nezapomínat ani na druhý pokyn – tj. ptát se žáků, jakou oporu v textu má jejich otázka – např. se může objevit: Čí jsou ty rány? /Kdo střílí? – v textu jsou věty „Dávka z kulometu. A teď ještě jedna: Odpovídají jednotlivé rány.“, ze kterých není patrné, kdo a proti komu střílí. Další možné otázky: Co je to kalašnikov? Proč se píše o mezinárodních verzích? Co to znamená? Proč není v Jemenu omezeno právo nosit zbraň? Proč jsou Jemenci tvrdým, nezávislým národem? Jaké otřesy stát zažil? Proč se o puškách píše, že jsou pro jemenské muže „milované“? Proč jsou otráskané?

V této fázi je důležité otázky nehodnotit, návrhy žáků zaznamenávat a nechávat otevřené. Po čtení delší části textu se k otázkám žáci znovu vrátí a prověří je.

Učitel naváže na otázky žáků a uvede další část textu (exkurz 14).

► Text sice není zas až tak dlouhý, ale je poměrně náročný. Obsahuje několik cizích jmen, dat a žákům může činit potíže se zorientovat v kontextu situace (např. zahraniční podpora). Je proto důležité zvolit takový typ práce s textem, který zvýší pravděpodobnost, že mu žáci porozumí. Zde se nabízí více variant práce s textem. Vše hodně závisí i na tom, jaká je situace ve třídě, jací jsou samotní žáci.

Je možné dát žákům pokyn, ať v textu označují místa, která přinášejí odpovědi nebo rozšiřující pohled na otázky, které si v úvodu lekce položili. Pokud v úvodu vzniklo otázek více, mohou si je žáci ve skupinách rozdělit nebo se společně dohodnout na zodpovídání jen jedné z nich.

Dále je možné využít metodu **řízeného čtení** (metoda RWCT) a číst text s žáky postupně. To je vhodné zejména v případě, že žáci vyvodili málo otázek nebo jsou čtenářsky méně zdatní.

► Postupujeme takto:

a) Text čteme po částech (přizpůsobíme tomuto požadavku rozložení textu na stránce, aby bylo možné ho přeložit, nebo očíslováme odstavce, které mají text rozdělovat).

b) Před čtením každé části dostanou žáci pokyn, na co se mají při čtení zaměřit.

c) Každý si samostatně čte a pak odpovídá na otázky učitele (ve dvojici, skupině) – žáci si dělají poznámky.

d) Po čtení a práci s otázkami následuje společné sdílení ve třídě.

Učitel se může také rozhodnout žákům dopomoci prostřednictvím otázek, které nasměrují jejich pozornost. Například: Jaké dvě strany/uskupení proti sobě v Jemenu stojí a kdo je v jejich čele? Pro některé žáky by také mohl pomoci grafický organizér, s jehož pomocí by text lépe rozklíčovali. Opět si žáci zapisují a probíhá debata ve skupině/případně v celé třídě (pro vytvoření bezpečného prostředí funguje, pokud žáci mají nejprve možnost si odpovědi na otázky promyslet samostatně).

► Vyzveme žáky k prostudování mapového listu na téma ohniska napětí a konflikty ve světě, a to například pomocí těchto otázek: Jaké informace o Jemenu vyčteme z mapy? Jak tyto informace souvisejí s tím, co jsme se dočetli?

► Vrátime se s žáky k otázkám, které formulovali v úvodu a pátráme po tom, co se vyjasnilo, co nám ještě není jasné. Jak teď rozumíme situaci v Jemenu? Připomíná nám to situaci i v jiných státech nebo regionech?

V případě, že zůstanou nedořešené otázky, a žáky budou zajímat, nabízí se na ně navázat v příští hodině.

Exkurz 14 – Za oponou války, druhý úryvek

Už druhá bitva o prastaré přístavní město Aden za poslední tři roky proběhla během tří dnů na konci ledna 2018. Týden dopředu dala Jižní prozatímní rada ultimátum jemenské vládě, aby se rozpustila a prezident Hádí aby jmenoval jinou, rozhodně bez účasti premiéra bin Daghra. Vláda podle jižních separatistů neudělala v čase od té poslední, kdy se podařilo odrazit prudký nápor severských povstalců, nic pro to, aby se město začalo vracet k normálu. Rozbité silnice nebo rozstřílené a vybombardované domy komplikovaly život v jihojemenské metropoli dál. Navzdory námořnímu obchodu i nalezištím ropy a zemního plynu v pobřežních vodách.

Separatisté v čele s generálem Aidarusem al Zubaidím argumentovali nenaplněnými tužbami jižanů. Ti se s centrální vládou, které od sjednocení dominovali severani, utkali celkem třikrát. Během občanské války v roce 1994 a během série nepokojů v letech 2009 až 2015. Vždy neúspěšně. Hlavními stížnostmi jižanů bylo údajné plundrování bohatších zdrojů jihu ve prospěch chudého severu.

Jižní přechodná rada v čele s al Zubaidím, ustavená v květnu 2017, splnila slovo a týden po vyhlášení ultimáta svolala do centra Adenu velké protesty. Centrální vláda ale odmítla ustoupit a na místo vyslala pořádkové jednotky. Demonstrace se brzy zvrhla v ozbrojené střety a krátce nato v regulérní válku mezi armádou a jižanskými milicemi. Během tří dnů, kdy obě strany nasadily i tanky a děla, zemřelo skoro třicet lidí a desítky dalších byly zraněny. „Šlo o pokus o převrat, který podporovaly nejmenované země z našeho regionu,“ řekl nám později na své základně Abdalláh As Subajhej, nejvlivnější vládní generál ve městě. Lev Adenu, jak mu místní přezdívali díky jeho účinné obraně města proti hútijským rebelům o tři roky dříve, naznačoval účast Spojených arabských emirátů.

Ty se totiž po svém zapojení do války proti severským hútijům nespolehly – oproti Saúdské Arábii – na jemenskou vládu, ale právě na jižní síly. Do jejich výzbroje a výcviku od roku 2015 investovaly desítky milionů dolarů a podle některých zdrojů je během lednových dní logisticky podpořily z vojenské základny emirátských vojáků přímo v Adenu. Vláda nakonec ustoupila a zřejmě i pod tlakem Saúdské Arábie nařídil prezident Hádí ze svého rijádského exilu stažení vládních sil zpět do kasáren.

Vůdce separatistů Ajdarús al Zubaidí nechal vzápětí obsadit zbytek města a vládní síly obklíčit v kasárnách a rozlehlém komplexu prezidentského paláce. Skutečné vlády ve městě a taky ostatních jižních provinciích Jemenu se ujala Jižní přechodná rada s tichou podporou Spojených arabských emirátů za zády.

Nejspíš pod jejich tlakem jižanský generál al Zubaidí prohlásil, že jižní síly budou dál pokračovat po boku armády v boji proti severským povstalcům, dokud nebudou hútijové poraženi a hlavní město Saná osvobozeno. Pak bude následovat plán na odtržení jižního Jemenu a vzkříšení státu Jižní Jemen.

Zdroj: Szántó (2018) s. 80–82

3.14 Život obyvatel indiánské rezervace

M. Kařková

Klíčové pojmy: nerovnost, indiánské rezervace, Amerika

Vzdělávací cíl: Žáci uvedou několik charakteristických rysů způsobu života indiánských obyvatel rezervace Pine Ridge; odliší i nerovnosti mezi nimi a většinovou americkou společností. Odhalí, že článek obsahuje výpovědi obyvatel, jejichž stanoviska se odlišují. Uvedou, v čem a svůj názor podpoří důkazem v textu.

Potřebný čas: 1–2 vyučovací hodiny (větší časová dotace umožňuje text hlouběji prozkoumat a umožnit žákům déle debatovat ve dvojicích/skupinách či celé třídě)

Podkladový materiál: článek z webu: <http://lideazeme.reflex.cz/clanek/kmen-siouxu-je-statecny#>

Shrnující článek o historii Siouxů je možné využít i pro další práci s žáky. Zkrácená verze článku je zahrnuta v příloze 24.

Struktura a organizace hodiny:

První část cíle je možné žákům představit, druhou pak až během lekce. Lekce otevírá uvažování o nerovnostech mezi skupinami obyvatel jednoho státu (proč je jejich možnost zapojení do ekonomických procesů jiná) a proč se jedná o dlouhodobý a složitě řešitelný problém. Zároveň poskytuje žákům příležitost zkoumat stanoviska různých osob a propojovat je s pasážemi textu. Tato dovednost podporuje kritické myšlení žáků a nabízí příležitost vnímat určitý jev v širších souvislostech.

Učitel položí žákům následující otázku: Co vás napadne, když si představíte život dnešních obyvatel USA, kteří jsou indiánského původu?

► Je také možné otevřít hodinu i širší otázkou, zaměřenou na představu o skladbě obyvatel USA. Tj. o jaké skupiny a jak jsou početné? A teprve postupně zúžit úhel pohledu na skupinu indiánů. Zaleží na kontextu situace, návaznostech lekce, předpokládaných znalostech žáků apod.

► Žáci mohou přemýšlet nejprve samostatně, poté ve dvojici či menší skupině.

► Poté se učitel ptá v rámci celé třídy, postřehy zapisuje na tabuli/flip a v této fázi hodiny je nehodnotí.

Učitel žákům rozdá text, ti si ho sami nejprve potichu bez zadání přečtou.

Pro další práci s textem je možné využít metodu **alfa box** (viz kapitola 2.3.1.1).

► S pomocí této metody žáci pozorně čtou text a snaží se odhalit pro každé písmeno abecedy buď přímo citovaný pojem/název vztahující se k sledované otázce/jevu nebo pojem na dané písmeno vytvoří (např. propojením informací, vytvořením nadřazeného pojmu). Tyto pojmy pak píšou do tabulky 7, ve které je pro každé písmeno abecedy (popř. pro dvojice „náročných“ písmen, např. f + g) ponechána jedna buňka. Úkolem žáků je napsat do okénka slovo, sousloví či krátkou větu, která začíná na dané písmenko. Důležité je zapisovat takové informace/pojmy/tvrzení, které dávají smysl, nejedná se jen o osamocené pojmy, kterému chybí souvislosti. Žáci by měli být schopni informaci/pojem/tvrzení vysvětlit. Seskupení písmen abecedy i jejich počet závisí na kontextu třídy, záměru učitele a cíli hodiny. Učitel se například může rozhodnout tak, že vždy dvě dvojice žáků dostanou shodná cca 4 písmena. Nejprve pojmy vyhledávají sami,

poté se propojí s druhou dvojicí a svá zjištění si porovnávají. Je vhodné, aby si učitel zkusil alfa box vyplnit a zjistil tak, co by mohlo žákům dělat potíže nebo jaké pojmy by byly vhodné, aby se ve výsledném alfa boxu objevily a tomu pak přizpůsobí práci s alfa boxem.

Tabulka 7 – Jedna z variant alfa boxu

A	B	C, Č	D
E, F	G, H	Ch	I, J
K	L	M	N
O	P (Q)	R, Ř	S, Š
T	U	V, W (X, Y)	Z, Ž

Zdroj: vlastní návrh autorky

Jednou z možností tedy je, že žáci pracují ve dvojicích. Do dvojic učitel rozdává několik okének (tj. několik písmen či dvojic písmen) s následujícím zadáním:

- ▶ Vyberte do každého okénka tabulky takovou informaci/pojem či tvrzení, která má vztah k životu obyvatel Pine Ridge a začíná zvoleným písmenem.
- ▶ Žáci čtou text znovu a společně navrhuji, jaké pojmy by bylo možné do jednotlivých buněk tabulky dosadit.

▶ Tuto práci je možné různě uzpůsobit, jak již bylo zmíněno, v závislosti na počtu žáků nebo jejich ochotě spolupracovat. Např. dvojic žáků se stejnými písmenky je více, před společným sdílením se ještě radí ve větší skupině o vhodnosti jednotlivých pojmů.

Učitel připraví velký flip, na kterém jsou zaznačeny buňky alfa boxu. Žáci doplňují své návrhy a vysvětlují je. Společným sdílením a debatou by měl vzniknout alfa box, který obsahuje pojmy pro zvolená písmena související se životem obyvatel Pine Ridge.

- ▶ V závislosti na průběhu hodiny a rozhodnutí učitele je možné vyzvat žáky, aby si vybrali a zapsali určitý počet informací/pojmů/tvrzení z alfa boxu do sešitu.

Reflexivní části hodiny zahrnuje jak návrat k úvodu, tak prozkoumání toho, jaká stanoviska jsou v článku přítomna.

- ▶ Je možné se s pokročilejší skupinou žáků věnovat i tomu, jaká další stanoviska by v článku mohla být přítomna, aby text přinášel ještě komplexnější pohled na život obyvatel rezervace Pine Ridge. Nebo také, zda je v textu přítomno (a jaké) stanovisko autora článku. Co on si o situaci asi myslí? Jak to víme?

Učitel nejprve zaměří pozornost žáků k úvodním předpokladům o životě dnešních indiánů.

- ▶ Položí například tyto otázky: Co jsme se dozvěděli nového? Je něco v rozporu s tím, co jsme se dočetli? Co vás překvapilo? Co zůstává nejasné? Co bychom se rádi dozvěděli?

► Důkladným čtením článku zjistíme, že podává svědectví těch obyvatel rezervace Pine Ridge, kteří jsou nějakým způsobem aktivní a/nebo snaží se o změnu. Zaujímají do značné míry bipolární stanovisko k tomu, zda si za současnou situaci Siouxové mohou sami, nebo ne. Žáci by měli mít příležitost na toto přijít a dokládat svůj názor důkazy y textu. Jak bylo výše zmíněno, situace může být i složitější, stejně jako v případě jiných oblastí světa. Pokud čteme nebo slyšíme výpovědi určité skupiny obyvatel, měli bychom zůstat obezřetní a zkoumat, zda pohled na danou oblast není možné rozšířit o vnímání někoho jiného. Chceme-li, aby si žáci toto uvědomovali, je důležité jim k tomu dávat prostor a zpočátku i podporu.

Poté učitel připraví dle počtu žáků ve třídě lístečky, na nichž je zhruba ve stejném počtu zapsáno 5 osob, které v článku podávají svědectví o životě v rezervaci Pine Ridge.

► Jedná se o tyto osoby: Theresa High Horse, Jerome High Horse, Tim Curns, Her Many Horses a Karlene Hunterová.

► Každý žák si jednu vybere. Vráť se do textu a odhaluje, jak vnímá situaci indiánů v rezervaci, jaké stanovisko zaujímá.

► Je možné například žáky vyzvat, aby si nejprve v textu označili jejich výpověď a zejména ty části, ze kterých je jejich stanovisko zřejmé. Následně si ho žáci mohou zestručnit a zaznamenat.

Následuje vytvoření skupin ideálně po 5, v kterých je zastoupen každý, kdo v článku promluvil (kromě autora článku).

► Nejprve si představí svou postavu a sdělí ostatním, jak vnímá situaci indiánů v Pine Ridge.

► Společně zkusí odhalit, v čem se stanoviska oslovených lidí liší. Při svých výpovědích se opírají o údaje v textu.

Pokud je čas, je velmi přínosné sdílet v rámci celé třídy. Žáci si dle pokynů učitele vytvářejí výstupy z lekce. Je možné například i využít fotografií, které jsou k článku připojeny – žáci k vybrané fotografii mohou vytvářet titulek, popis, komentář. Nebo je možné nabídnout vytvoření Vennova diagramu (viz kapitola 2.3.1.2) pro 2–3 vybrané postavy.

► Žáci s pomocí dvou propojených kruhů rozlišují společné a odlišné charakteristiky zkoumaného jevu, v tomto případě „Způsob života obyvatel rezervace Pine Ridge“. Zvolí si 2 postavy a následně do jednoho volného kruhu vepíše charakteristiky typické pro jednu, resp. druhou sledovanou postavu a do společného průniku obou kruhů pak to, co jejich jednání spojuje. Pro učení žáků a jejich sebeřízení při učení je přínosnější nechat je vybrat, jaké dvě postavy budou porovnávat. Učitel může žákům pomoci při výběru tím, že je vybídne k tomu, aby svoji volbu zdůvodnili, případně pak i to, jak se jim úkol plnil. Co jim šlo dobře a proč, co jim činilo potíže, jak si poradili. Nevadí, pokud si vyberou dvě postavy se shodnějšími pohledy, ale dovedou popsat proč, jak postupovali a na co přišli.

3.15 Zahraniční politika Česka

D. Hána, L. Pavelková

Klíčové pojmy: zahraniční politika, mentální mapy, prostorové preference, Česko

Vzdělávací cíl: Žáci vytvoří mentální mapu, která je obrazem jejich percepce prostoru z pohledu významu států světa v české zahraniční politice.

Potřebný čas: 45 minut pro zpracování mentální mapy

Pomůcky: pro každého žáka tužky či pastelky pro tvorbu kartogramu se škálovou legendou a slepou mapu světa (nejlépe v kartografickém zobrazení s důrazem na evropské státy, které budou zřejmě u žáků v preferencích dominovat)

Struktura a organizace hodiny:

Celá aktivita má evokační charakter – slouží jako vstup do tématu zahraniční politiky a mezinárodní integrace. Zjišťuje představy (často prekoncepty) žáků o sledované problematice, nikoli jejich znalosti.

Jádrem hodiny je tvorba mentální mapy. V odborné literatuře se vymezují různé jejich typy (podrobněji kapitola 2.3.1.3), zde žáci tvoří mapu gouldovského typu. Ten je založen na předpokladu, že představy o prostoru u každého člověka ovlivňují jeho prostorové preference. Jsou syceny nejen ověřenými fakty, ale i různými dojmy, pocity a neověřenými zprávami, které nemusí odpovídat skutečnosti. Subjektivně vytvořené představy o kvalitě života v různých regionech mohou pak ovlivnit například výběr lokalit při stěhování za prací či bydlením.

Prostorové preference se zjišťují například zákresem preferovaných regionů do podkladové mapy. V této aktivitě žáci tvoří mentální mapu podle jimi předpokládaného významu států světa v české zahraniční politice.

Pro správný průběh a hodnotné výsledky mentálních map žáků je nezbytně vyžadováno zadání aktivity jasným, stručným způsobem bez informací o tom, co budou žáci s výsledkem dále dělat.

► Učitel žákům sdělí pouze téma hodiny (zahraniční politika Česka) a její cíl, tj. každý žák vytvoří svoji mapu světa, která bude sloužit k reflexi jeho dosavadního poznání (nejde o test znalostí). Vyzve žáky, aby ve slepé mapě světa, kterou obdrželi, označili státy, které považují za důležité pro českou zahraniční politiku.

► Vhodné je rovněž poznamenat, že zahraniční politiku vymezujeme v širším slova smyslu. Zařazujeme do ní tak i aktivity týkající se například prosazování zájmů Česka, budování dobrého jména státu, zajištění stability a bezpečnosti, zahraniční obchod.

► Více informací by učitel žákům neměl sdělit. Rovnou může zmínit, že záleží pouze na jejich uvážení, a proto nebude odpovídat na další otázky. Důvodem je to, aby otázky jednotlivých žáků neovlivnily uvažování ostatních. Je sice pravděpodobné, že se nějaký dotaz či hlasitý komentář stejně objeví, snahou je ale tyto vlivy na práci jednotlivých žáků omezit na minimum.

V další části hodiny jsou žáci rozděleni do několika skupin po 5 až 10 žácích (větší počet je důležitý pro tvorbu kartogramu i závěrečnou prezentaci a diskuzi).

► Každá skupina obdrží novou slepou mapu, do které formou kartogramu znázorní rozdíly prostorových preferencí členů skupiny. Dopředu je vhodné učitelem stanovit

kategorie legendy, aby byly mapy všech skupin vzájemně srovnatelné. Například v případě skupin o 10 žácích mohou být zvoleny tyto kategorie četnosti preferencí: 1–3, 4–7, 8–10; 0 je vždy kategorií bez zákresu do mapy, daný stát tak zůstane prázdný. Vhodné je rovněž určit jednotnou škálu odstínů, která odpovídá těmto kategoriím (tj. počtu zakreslení jednotlivých států v individuálních mapách). Nutné je, aby žáci žádný stát z mapy nevyřazovali a zakreslili vše, co mají v individuálních mapách. Po dokončení kartogramů skupina prodiskutuje z obecnějšího hlediska své prostorové preference, například proč volili především daný typ států.

Následně by měly jednotlivé skupiny prezentovat své mapy s kartogramem a ve společné diskuzi ostatním zdůvodnit, proč určité státy získaly vyšší preference než jiné. Diskuze by měla končit výslednou úvahou, jaké by byly důsledky představené orientace zahraniční politiky Česka.

► Tuto závěrečnou část lze pojmout i jako obhajobu prezentace koncepce zahraniční politiky Česka jednotlivých skupin. Při obhajování vizí jednotlivých skupin by ostatní žáci měli uvádět argumenty, které by mohly danou koncepci zpochybnit. Diskuze by měla končit úvahou, který politický směr by bylo možné dané skupině přiřadit. Žákům tak vytváříme podmínky k tomu, aby získali představu o složitém procesu utváření zahraniční politiky a tvorby státních koncepcí.

Na závěr aktivity učitel sdělí žákům základní fakta o české zahraniční politice. Míra detailu závisí na čase – lze například na tomto místě prezentovat pouze základní údaje a v následující vyučovací hodině se k tématu vrátit a probrat detailněji. Následně učitel promítne mapu se zakreslenými státy, které jsou pro českou zahraniční politiku důležité (doporučujeme využít specializovanou mapu na téma mezinárodní integrace ze souboru map tohoto projektu). Tuto mapu pak jednotlivé skupiny porovnají se svými kartogramy a odpoví na otázku, jaké jsou největší rozdíly mezi učitelem prezentovanou mapou a jejich kartogramem, rozdíly se také pokusí zdůvodnit.

- Důvody mohou být následující (objevit se ale mohou i další aspekty):
- **známost států:** preference mediálně známých států (jsou často ve zprávách), případně států, o kterých se žáci nedávno učili v geografii
- **rozdíl mezi jádrem a periferií:** rozdíl jak v Evropě, tak ve světě (viz mapový list zachycující nerovnoměrný ekonomický a sociální rozvoj); preference spíše významnějších jádrových zemí; rozdíl by tak mohl být například mezi Francií a Španělskem, mezi Evropou a Blízkým východem
- **prostorovou blízkost:** preference země Evropy oproti jiným kontinentům (např. Německo vs. Japonsko); častější zastoupení sousedních států než vzdálenějších (např. Německo vs. Francie, Rakousko vs. Švýcarsko); rozdíl mezi četností zákresu USA (případně Spojeného království, Kanady) na jedné straně a Austrálie na druhé straně (zemí stejného kulturního okruhu a stejné míry rozvoje, ale zcela odlišné vzdálenosti od Česka)
- **společenská či historická blízkost,** která je určitou podskupinou prostorové blízkosti: žáci zřejmě vždy zaznačí Slovensko, které bude možné porovnat s četností zákresu sousedního Polska.

Na úplný závěr učitel seznámí žáky s konceptem mentálních map³² a jejich možným využitím nejen v politické geografii. Žáci by také měli dostat prostor vyjádřit se k tomu, jak se jim s mapou pracovalo, jaké otázky jim při tom vytanuly na mysli, zda je něco zaujalo v rozdílech mezi jejich mapou a mapou promítnutou učitelem atd.

Pro učitele je tato diskuze i celá aktivita zdrojem poznání o představách i znalostech žáků čili východiskem pro plánování následných hodin.

³² Seznámení žáků s tím, co jsou mentální mapy a k čemu slouží, by mělo následovat až po provedení aktivity v rámci její reflexe, aby tyto znalosti žáky při práci neovlivňovaly.

3.16 Politická a ekonomická moc ve světě

L. Pavelková

Klíčové pojmy: jádro, periferie, semiperiferie, rozdělení moci, nerovnost, teorie světových systémů

Vzdělávací cíl: Žáci vytváří s pomocí kartiček schéma světového systému založeného na politické a ekonomické moci, čímž si uvědomí různé řádovostní (významové) postavení vybraných států a jeho příčiny.

Potřebný čas: 45 minut

Podkladový materiál: kartičky z přílohy 25

Struktura a organizace hodiny:

Se záměrem naladit žáky na sledovanou problematiku a zároveň poodkrýt jejich dosavadní poznání se nabízí položit úvodem tyto a jim podobné otázky: Proč některé státy mají menší a jiné větší politickou moc? A dá se vůbec politická moc států měřit? Mohou mít státy politickou moc, aniž by byly ekonomicky silné?

Na evokační část navazuje stručný výklad učitele, ve kterém představí myšlenku rozdělení světa podle jejich politické a ekonomické moci na JÁDRO – SEMIPERIFERII – PERIFERII (podrobněji kapitola 4.6).

► Zejména u starších žáků je vhodné zmínit Immanuela Wallersteina jako autora teorie světových systémů. Důležité je koncept uvést jasně a stručně, aby zbyl prostor pro následující aktivitu, resp. vlastní přemýšlení žáků.

Učitel rozdělí žáky do skupin (popř. dvojic). Každá z nich dostane sadu kartiček (viz příloha 25). Úkolem je vytvořit s pomocí kartiček schéma světového systému politické a ekonomické moci.

► Základem jsou tři karty (jádro, semiperiferie a periferie), ke kterým žáci umístí kartičky s názvy států, podle toho, kam patří. Zbylé kartičky obsahují jevy a procesy, které žáci mají za pomoci kartiček s šipkami umístit mezi jádro, semiperiferii a periferii. Vytvoří tak schéma světového systému, které zobrazuje, jakým směrem putuje zboží, kam a odkud lidé migrují apod. Sada obsahuje také prázdné kartičky, aby mohli žáci doplňovat svoje nápady.

► Po uplynutí času jednotlivé skupiny žáků prezentují svůj výsledek – v ideálním případě se ostatní žáci přijdou na jejich schéma podívat. Zcela zásadní je diskutovat PROČ dané schéma vypadá, jak vypadá – neexistuje jedno jediné správné řešení. Rozdělení států do jádra, semiperiferie a periferie také nemusí být jednoznačné (ne všichni vědci se v tomto směru shodují) – tedy i zde záleží hlavně na zdůvodnění.

► Autoři této metodiky by nicméně rozdělili státy takto:

► Jádro: USA, Německo, Spojené království, Japonsko

► Semiperiferie: Česko, JAR, Španělsko, Taiwan

► Periferie: Mexiko, Čad, Jemen, Laos

► Variantou je také vytvoření schémat nalepením kartiček na papír A3. Taková schémata je pak možné vyvěsit ve třídě a pracovat s nimi dále.

Na závěr je vhodné ověřit porozumění teorie světových systémů například těmito a dalšími otázkami: Do jaké kategorie by náleželo Mexiko, kdybychom porovnávali jeho postavení v rámci zemí Latinské Ameriky? Dokážete ze zemí uvedených na kartičkách vybrat příklad, na kterém lze dokumentovat změnu postavení (moci) v průběhu času?

3.17 Daňové ráje

L. Pavelková, A. Seidlová

Klíčové pojmy: daňové ráje, bohatství, nerovnoměrný rozvoj, periferie

Vzdělávací cíl: Žáci korigují a rozšiřují své poznání o daňových rájích na základě porovnání svých představ a statistických přehledů.

Potřebný čas: 20 minut

Podkladový materiál: kartičky s názvy států (příloha 26)

Struktura a organizace hodiny:

Tato aktivita má charakter evokace k tématu daňových rájů, které považujeme za součást problematiky nerovnoměrného rozvoje. Během aktivity žáci využijí své existující povědomí o daňových rájích (zejména z médií) a následně ho konfrontují s oficiálním zařazením zemí mezi daňové ráje (dle čtyř databází, viz obrázek 7).

Učitel žákům rozdá připravené kartičky s názvy států – ty jsou poskládané tak, aby žáci viděli pouze název státu, nikoliv řešení.

► Učitel se žáků zeptá, zda si myslí, že je daný stát daňovým rájem. Kdo si myslí, že ano, zvedne ruku. Poté učitel žákům řekne, aby kartičky rozbalili a našli odpověď. V tuto chvíli se učitel žáků zeptá, jakým způsobem na otázku odpovídali (pravděpodobně se například objeví to, že o některých státech se často mluví v televizi) a zda je správná odpověď překvapila a proč.

Poté učitel promítne správné řešení pro všechny státy (např. obrázek 7).

► Je vhodné tabulku okomentovat, zejména pak překvapivé odpovědi – tj. Francii, Německo (jsou součástí jedné databáze, přestože jde o země, které proti daňovým rájům vystupují) nebo Panama, Seychely (mediálně známé daňové ráje, které však nejsou zařazeny do všech databází). Vhodné je také diskutovat důsledky řazení některých daňových rájů mezi nejvyspělejší země světa či mezi jejich zámořská území.

Dále se nabízí promítnout mapu daňových rájů (viz obrázek 8 a příslušný mapový list) a pozornost žáků nasměrovat na rozmístění daňových rájů těmito otázkami: Jaké faktory ovlivňují geografické rozmístění daňových rájů? Jaké státy jsou nejčastěji daňovými ráji?

► Jde ve velké míře o země světové periferie. S žáky je možné diskutovat význam zvolení této cesty pro tyto země i pro světovou ekonomiku. Zajímavá může být také diskuze nad možnostmi těchto zemí jiným způsobem participovat na globální ekonomice (viz kapitola 4.6).

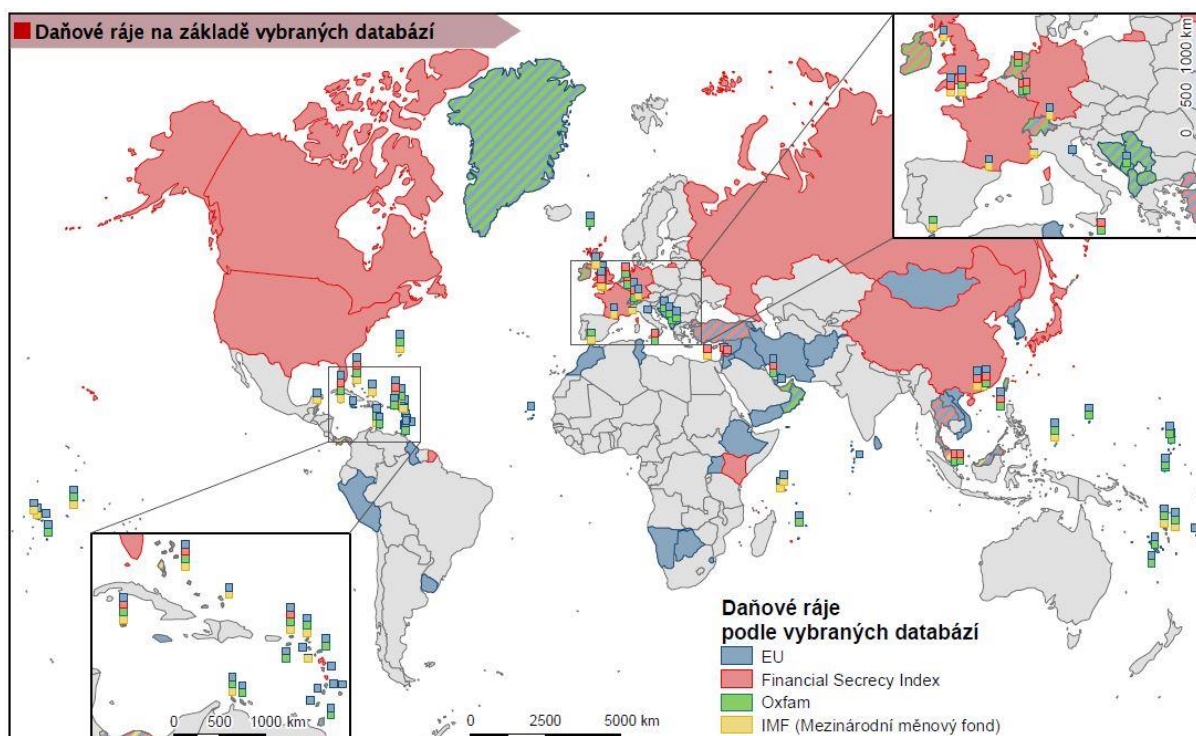
► Druhá otázka vede k tomu, že daňové ráje jsou často státy, které jsou v rámci planety znevýhodněné (politicky, ekonomicky) a snaží se takto získat alespoň nějaké výhody. Na tomto místě je vhodné rozebrat fungování daňových rájů a následně se věnovat nerovnoměrnému rozvoji obecně.

Obrázek 7 – Státy a jejich zařazení do databází daňových rájů

ANO	EU	FSI	Oxfam	IMF	NE
Bahamy					Filipíny
Francie					Madagaskar
Grónsko					Mexiko
Hong Kong					Portugalsko
Kajmanské ostrovy					Venezuela
Kypr					
Lucembursko					
Německo					
Panama					
Seychely					
Spojené království					

Zdroj: vlastní zpracování autorek

Obrázek 8 – Daňové ráje podle vybraných oblastí (výřez z mapového listu)



Zdroj: Mapový list Nerovnoměrný ekonomický a sociální rozvoj, Soubor specializovaných map pro střední školy, s. 50

3.18 Občané Evropské unie

L. Pavelková

Klíčové pojmy: Evropská unie, integrace, občanství, identita

Vzdělávací cíl: Žáci si uvědomí svůj vztah k Evropské unii a vyjádří ho vizuální formou, uvědomí si, jaké dopady má členství Česka v EU na jejich život (jaké přináší možnosti, výhody, nevýhody, práva a povinnosti).

Potřebný čas: zadání ve výuce – 15 minut, vlastní práce žáků, 45 minut na prezentace a reflexi videí

Pomůcky: Všichni žáci by měli mít k dispozici mobil, případně fotoaparát. Ideální by bylo, kdyby někteří žáci měli možnost video také sestříhat (například v počítačové učebně).

Struktura a organizace hodiny:

V této aktivitě se žáci snaží zhmotnit do vizuální podoby svůj vztah k Evropské unii. Již v evokační fázi je vhodné položit a zároveň na tabuli napsat otázku, ke které se žáci budou vracet v průběhu celé hodiny. Otázka zní: Co pro vás znamená být občanem Evropské unie?

► Odpovědi žáků učitel zapisuje na tabuli, protože představují inspiraci pro následný úkol. Žáci ho budou zpracovávat ve skupině, popřípadě ve dvojicích. Rozdělení do skupin je možné nechat na žácích vzhledem k tomu, že jde o tvůrčí aktivitu.

► Úkol mají všechny skupiny stejný, a to pomocí videa odpovědět na výchozí otázku napsanou na tabuli. Co bude obsahem videa, je na žácích. Může se jednat o rozhovor nebo o zachycení míst, která mají vztah k tématu, nebo komentář žáků k vybraným fotografiím či video lekce s prezentací apod.

► Dopředu je vhodné žákům sdělit a popřípadě s nimi doladit hodnotící kritéria videí, například: a) splnění zadání úkolu, b) délka videa v rozmezí 4 až 8 min, c) nápaditost, tvořivost, d) objektivní nezkreslený názor, e) uvedení zdrojů informací, f) video je výsledkem skupinové práce, a další (technickou stránku videa nedoporučujeme hodnotit, může být ovlivněna možnostmi žáků – např. kvalitou mobilu).

Vlastní práci vykonají žáci za domácí úkol, případně v hodině zeměpisu či informatiky, kdy učitel informatiky žákům pomůže s technickou stránkou věci.

► Video mohou žáci prezentovat přímo v hodině – spolužáci z jiných skupin pak práci skupiny hodnotí na základě předem stanovených kritérií (za každé kritérium lze získat např. 1–3 body). Video mohou jednotlivé skupiny nahrát i na nějakou online platformu a spolužáci na ně pak reagují svými dotazy, komentáři a hodnotícími soudy (záleží, jak aktivní žáci budou – učitel může zvážit povinnou účast alespoň jedním komentářem atd.).

Ve třídě je pak vhodné aktivitu uzavřít společnou reflexí. Položena může být například otázka, o jaké zkušenosti jsou žáci bohatší. Zaměřit se mohou při tom na samotnou tvorbu videa ale i na způsob práce skupiny a na poznání sebe sama během tvůrčího procesu. Dobré je při tom vyzdvihnout, co by se příště dalo udělat lépe.

3.19 Terénní výzkum: mapování graffiti

D. Hána

Klíčové pojmy: graffiti, město, terénní výzkum

Vzdělávací cíl: Žáci získají zkušenosti s mapováním a lokalizací politického graffiti a na pozadí prostorového kontextu i hlubší poznání specifik jednotlivých částí města.

Potřebný čas: 1 vyučovací hodina zadání, individuální práce v terénu, 1 vyučovací hodina vyhodnocení

Struktura a organizace hodiny:

Graffiti se častěji vyskytuje ve větších městech. Tato aktivita je tedy vhodná spíše pro školy ve městech nad zhruba 50 tisíc obyvatel, tedy pro Prahu, Brno, Ostravu či další krajská města. V případě menších měst záleží na konkrétní situaci a posouzení učitele. Mapování politického graffiti ve městě může být dlouhodobým cílem výuky v terénu. Jednorázově či průběžně mohou žáci mapováním v terénu získat přehled o politických názorech skrytých v subkulturních řadách obyvatel města, ale také přehled o politickém dění v jejich městě za předpokladu, že si nastudují, na co graffiti odkazují. Vysvětlení získaných výsledků na pozadí prostorového kontextu (struktura zástavby i osídlení, problematická místa) umožňuje rovněž hlubší poznání specifik jednotlivých částí města.

► Před provedením samotného terénního šetření proběhne úvodní vyučovací hodina, v rámci které učitel naladí žáky na sledovanou problematiku (pro inspiraci je možné použít například článek Šel, Hána 2021) a vysvětlí jim, co bude jejich úkolem.

► Na úplný začátek je dobré se žáků zeptat, co si pod pojmem graffiti představí, zda mohou uvést příklady z okolí školy, bydliště apod. (využít je možné typologii graffiti z přílohy 27). Po této úvodní diskuzi učitel seznámí žáky s úkolem, který je čeká: mapování graffiti ve městě (resp. jinak vymezeném území, např. městské části). Území vybrané pro výzkum by mělo být ideálně s heterogenní strukturou zástavby, se zanedbanými i udržovanými (hlídanými či luxusními) lokalitami, ve kterém jsou významné komunikační trasy i politické instituce. Zároveň by měl učitel ověřit, zda žáci nebudou pracovat v lokalitě, která je nějakým způsobem nebezpečná (ač by právě taková lokalita byla pravděpodobně na graffiti bohatá).

Učitel žáky rozdělí do čtyř až šestičlenných skupin. Každá skupina dostane mapu s vyznačeným územím, které bude mapovat. Zároveň každá skupina obdrží vytištěné výzkumné otázky, které určují, co mají v daném území zjišťovat.

► Příklady otázek: Kde je největší a naopak nejmenší koncentrace graffiti? Co je specifické pro polohu místa, na kterých se graffiti vyskytují? Jaké typy graffiti převažují v určitých lokalitách? Jaká jsou specifika v koncentraci různých typů graffiti?³³

³³ Graffiti by měla být dobře vidět co největšímu počtu lidí, často se proto nachází na hlavních komunikačních trasách, určité typy graffiti v blízkosti politických institucí, památníků či politicky významného veřejného prostoru (Hána, Šel 2020; Šel, Hána 2021, viz obrázek 9, který ukazuje politické graffiti s existenciálním přesahem na Karlově mostě z roku 1989, které reagovalo na příchod zásadních politických změn).

► Každá skupina také dostane záznamové archy (příloha 28). Jeden člen skupiny bude mít na starosti fotodokumentaci (stačí na mobilní telefon), která pomůže s následným vyhodnocením získaných dat. Žáci jsou informováni, že budou výsledky svého šetření prezentovat ve výuce (metodu prezentace lze nechat volnou, nebo zadat kritéria typu využití powerpointové prezentace apod.).

Poté učitel zadá časový rámec pro vypracování úkolu. Časový úsek by neměl být příliš dlouhý, protože graffiti se často mění. Sledovat by měli žáci pouze graffiti na veřejně přístupných prostranstvích (vynechat soukromé pozemky a nepřístupná místa jako jsou železniční tunely apod.) kvůli dodržování zákonů a vlastní bezpečnosti. Zahrnout by měli pouze graffiti na objektech pevně spojených se zemí, u kterých je možné předpokládat, že graffiti vzniklo přímo na daném místě (nikoliv tedy vozy MHD, mobilní oplocení apod.).

► Nalezené graffiti žáci zakreslí do mapy (oblast většího výskytu je možné označit kruhem), označí ho číslem a pod stejným číslem zapíší do záznamového archu. Do něj zároveň doplní obsah graffiti (např. politické heslo, karikatura) a případně doplní další popis.

► Po dokončení mapování dostanou žáci za úkol také prozkoumat danou lokalitu z hlediska prostorového kontextu, sledovat zanedbanost lokalit, lokalizaci hlavních komunikačních tras (koncentraci jednoduchých typů graffiti v zanedbané lokalitě, kolem které prochází hlavní komunikační trasa s tramvajovou tratí, ukazuje obrázek 10) nebo politických institucí a jejich detašovaných pracovišť, památníků či politicky významného veřejného prostoru, který je pro obyvatele města přirozeným centrem všeho dění, včetně politických akcí (viz obrázek 11 ilustrující politické graffiti reagující na politika v politické instituci, jejíž směrovka se nachází ve významném veřejném prostoru).

Po skončení terénního šetření a utřídění výsledků následuje druhá vyučovací hodina, v rámci které proběhne prezentace zjištěných poznatků jednotlivých skupin.

► Následnou diskuzi výsledků je vhodné zaměřit na rozdíly mezi politickým graffiti a ostatními typy v jejich četnosti i v lokalizaci jejich koncentrace. Lokalizaci politického graffiti pak mohou žáci diskutovat více do hloubky, u každé větší koncentrace by mělo být jasné, proč se objevuje právě zde. Existující výzkum naznačuje, že se bude koncentrovat především do míst veřejných prostranství s velkým symbolickým významem a do jejich okolí (v případě pražských Holešovic do prostoru Letenské pláně, viz Hána, Šel 2020).

Závěrečná reflexe by měla být zaměřena na dva aspekty: vlastní proces mapování a práce v terénu obecně; téma graffiti a interpretace jeho obsahu.

► První aspekt je důležitý proto, aby žáci vyhodnotili samotný proces sběru dat: zvážili smysl tohoto šetření, posoudili získané zkušenosti včetně toho, do jaké míry je považují přínosné pro ně samotné, na jaké narazili překážky aj. Je vhodné také reflektovat organizaci práce ve skupině. Druhý aspekt se pak věnuje obsahové stránce terénního cvičení. Nabízí se společně ve třídě řešit například tyto otázky: Jak se změnila vypovídací hodnota graffiti, známe-li charakter místa, na kterém se nachází? Do jaké míry graffiti dokládají některé vzorce organizace města?

Obrázek 9 – Politické graffiti na Karlově mostě v Praze z roku 1989



Zdroj: Bohdan Holomíček, Národní galerie (výstava 1989)

Obrázek 10 – Koncentrace graffiti v zanedbané lokalitě pražských Holešovic



Foto: Klára Baštářová

Obrázek 11 – Politické graffiti na směrovce k Pražskému hradu na Letné



Foto: Jan Šel

3.20 Politické konflikty ve městě

D. Hána

Klíčové pojmy: politický konflikt, územní rozvoj, město, terénní výzkum

Vzdělávací cíl: Žáci získají informace o politických konfliktech v daných lokalitách včetně rozdílných zájmů zapojených aktérů. Rozšíří si přehled o politickém dění ve svém městě a o názorech jednotlivých politických subjektů. Aktivita podporuje formování vlastního postoje k daným konfliktům i pochopení složitosti politického rozhodování, ve kterém je potřeba hledat kompromis mezi různými zájmy, které obvykle nelze označit jednoduše za pozitivní či negativní, resp. vyhovující všem možným funkcím dané lokality.

Potřebný čas: 1 vyučovací hodina pro zadání a individuální studium, 1 vyučovací hodina na konkrétní kauzy, individuální práce v terénu, 1 vyučovací hodina vyhodnocení

Struktura a organizace hodiny:

Politické konflikty spojené s územním rozvojem, které jsou nedílnou a pozitivní součástí demokratické politické diskuze, se vyskytují takřka ve všech obcích. Různé politické subjekty mají odlišné názory na to, jak by měl vypadat další vývoj nějaké lokality, a soupeří v politickém boji o to, který z pohledů zvítězí. Tato aktivita je vhodná spíše pro školy v menších městech s méně než 50 tisíci obyvateli. Ve velkých městech můžeme předpokládat takové množství politických konfliktů, které by nebylo reálně možné během šetření podchytit, vhodné je proto zaměřit pozornost žáků jen na konkrétní menší čtvrt'.

Terénní šetření by mělo být zacílené na mapování politických konfliktů spojených přímo s územním rozvojem a doplněno analýzou dokumentů ze zastupitelstev, zpráv z místních médií aj. Další konflikty, i když rozvoj města mohou ovlivňovat nepřímo (např. jmenování ředitelů určitých institucí, schvalování rozpočtu či městských vyhlášek, volby celkové politické koncepce vládnutí ve městě), v terénním geografickém šetření nezohledňujeme.

► Před samotným terénním šetřením proběhne úvodní vyučovací hodina, v rámci které učitel naladí žáky na sledovanou problematiku (pro inspiraci je možné použít například článek Hána 2020) a vysvětlí jim, co bude jejich úkolem.

Na úplný začátek je dobré se žáků zeptat, zda si vzpomenu na nějaký politický konflikt ve svém městě, který se týkal územního rozvoje. Žáci by měli popsat podstatu problému a stanovisko jednotlivých aktérů daného sporu.

Následuje popis zadání úkolu, který má dvě části: a) identifikace politických konfliktů v dokumentech a médiích a b) mapování lokalit konfliktů a souvisejících prostorových vztahů v prostoru města (resp. městské části). Společným pojítkem obou částí úkolu je hledání odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky.

► Můžeme se například ptát: Koncentrují se konflikty do některých lokalit a proč? Ovlivňuje okolí lokality samotný konflikt? Jaké jsou zájmy zainteresovaných aktérů?

Pro první část úkolu učitel určí časové období, případně i konkrétní část města, pro které budou žáci individuálně hledat konkrétní politické konflikty týkající se územního rozvoje.

► Pro zdroj prvotních informací mohou žákům sloužit zápisy ze zasedání zastupitelstev, které by měly být zveřejněny na webu obce, a obecní nebo místní tisk. Úkolem žáků bude zjistit, čeho se konflikt týkal, s jakou lokalitou je spojen, jaké zaznívaly názory a jací aktéři byli do sporu zapojeni.

Poznatky zjištěné z obsahové analýzy relevantních dokumentů budou žáci prezentovat ve druhé vyučovací hodině. Vhodné je při tom jednotlivé politické konflikty vyznačit do mapy města (k tomu může sloužit například nástroj ArcGIS Online).

Další část úkolu je ve skupinách. Učitel proto musí rozhodnout, do kolika skupin žáky rozdělí a kolik politických konfliktů bude každá skupina zkoumat v terénu. Doporučujeme tří až čtyřčlenné skupiny, pro každou z nich dva konflikty, které budou porovnávat.

► Žáci v jednotlivých skupinách pak musí vyřešit, které konkrétní konflikty budou v terénu sledovat, resp. zvážit indicie jejich územních projevů. Vhodné je, aby si skupina vybrala politický konflikt, který má již některý z jejich členů nastudovaný z první části.

► Ještě před tím se nabízí podnítit diskuzi nad příčinami případné koncentrace politických konfliktů v určité části města i nad důvody výběru konkrétního konfliktu do „portfolia“ skupiny. Kvůli možnosti porovnání dopadů politických konfliktů na různá území by měl učitel žákům doporučit vybírat politické konflikty s nižší i vyšší koncentrací a které se projevují v území s různou strukturou zástavby či různého funkčního využití (např. obytná, výrobní, rekreační funkce).

► Učitel zároveň připomene žákům výzkumné otázky, které se pokusí terénním šetřením zodpovědět. Sdělí jim také, jakým způsobem budou výsledky svého šetření prezentovat ve výuce (např. formou powerpointové prezentace).

► Každá skupina by si měla v terénu dělat poznámky, vhodné je také pořizování fotodokumentace (stačí na mobilní telefon), která pomůže s následným vyhodnocením a prezentací zjištěných výsledků. Sledovat by měli především samotnou lokalitu politického sporu, její stav, případně vhodnost plánů na její přestavbu, pozornost by měli také zaměřit na okolí stavby a zamyslet se nad tím, jak může daná lokalita ovlivňovat zájmy aktérů, kteří byli zmíněni v dokumentech nebo mediálních zprávách studovaných v první části aktivity.

Po skončení terénního šetření a utřídění výsledků následuje třetí vyučovací hodina, ve které proběhne prezentace zjištěných poznatků jednotlivých skupin.

► Následnou diskuzi výsledků je vhodné zaměřit na škálu aktérů, kteří vstupují do politických konfliktů a porozumění jejich zájmům. Žáci se mohou vyjádřit i k tomu, jaký postoj by zastávali vzhledem ke zjištěným skutečnostem v lokalitě konfliktu oni sami a jakým způsobem by se pokusili s protistranou najít kompromis.

Závěrečná reflexe může být vedena z těchto aspektů: téma politických konfliktů; kvalita informací získaných obsahovou analýzou dokumentů a mapováním v terénu; vlastní přínos.

► První hledisko cílí pozornost na samotné téma, resp. na shrnutí odpovědí na předem položené výzkumné otázky. Druhý aspekt je důležitý proto, aby si žáci uvědomili limity sběru informací (obsahová analýza – např. (ne)dostupnost materiálů, problematičnost těchto zdrojů; terénní šetření), na základě kterých odpovídají na výzkumné otázky a formulují závěrečné soudy. Třetí aspekt sleduje přínos úkolu pro žáky samotné. Může například zaznít otázka, do jaké míry realizovaná aktivita ovlivnila náhled žáků na fungování politického rozhodování na úrovni jejich města.

► Je vhodné také reflektovat kvalitu vlastní práce i práci ve skupině.

4. Vybraná témata politické geografie

Tento projekt podpořený grantovou agenturou TAČR je v rámci politické geografie zaměřen na osm konkrétních témat. Ke každému tématu byl zpracován mapový list a doprovodný text – ty jsou dostupné na webu Centra pro výzkum otázek regionální a politické geografie (REGPOL; <https://regpol.natur.cuni.cz/REGPOL-1.html>).

V této kapitole jsou připraveny texty k jednotlivým tématům. Jejich cílem je poskytnout učitelům širší oporu při výuce daných témat a poskytnout jim další typy do výuky.

Příloha 31 obsahuje souhrnný přehled odborných pojmů ze všech sledovaných témat.

4.1 Geopolitické problémy

L. Jelen

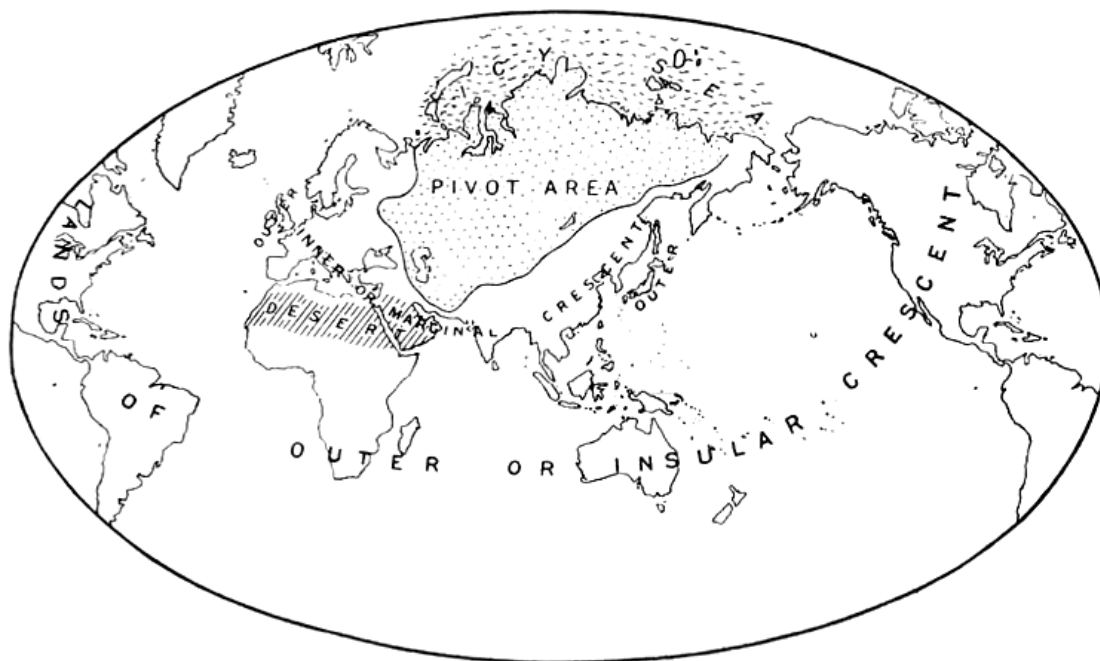
Téma geopolitiky patří k nejtradičnějším tématům studia politické geografie, nicméně v rámci středoškolské výuky se příliš často neobjevuje, nebo je omezeno na diskuzi o aktuálním politickém dění. V rámci RVP pro střední školy spadá do průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, má přitom potenciál zasahovat jak do předmětu geografie, tak dějepisu (moderní dějiny) a částečně též do základů společenských věd (politologie). Zásadním problémem ale zůstává nevyjasněné teoretické vymezení samotného pojmu geopolitika, a s tím také související absence didaktických či metodických materiálů k výuce. Prakticky v žádné současné učebnici geografie se s pojmem geopolitika přímo neoperuje, byť implicitně je obsažen v kapitolách věnujících se mezinárodnímu politickému či ekonomickému systému a politickému uspořádání světa.

Proto bychom specializovanou mapou a metodickým textem rádi podpořili učitele, kteří téma geopolitika do svých hodin zařazují. Jak bylo zmíněno v odborném textu k mapě, geopolitika má mnoho významů, z nichž pro zjednodušení pracujeme s klasickým pojetím jakožto politickou aktivitou států či jiných aktérů, jež má za následek změny v politickém uspořádání regionů, států či světa (Tomeš 2000). Do tohoto vymezení lze zahrnout například geopolitické analýzy sfér zájmů geopolitických globálních i regionálních velmocí, jejich motivaci zapojení v rámci ozbrojených konfliktů nebo diskuze nad rolí hegemonů ve světové politice, geopolitickým uspořádáním světa a jeho proměně.

4.1.1 Model geopolitického vidění světa z počátku 20. století

Posledně zmíněné téma stálo na počátku rozvoje samotné geografie na konci 19. století. Za jednoho ze zakladatelů moderní geografie a politické geografie je považován britský geograf a politik sir Halford Mackinder. Jeho stěžejní práce nese název *Heartland* (Pivot) teorie a její podstatou byla zjednodušená regionalizace světa dle geopolitického významu geografické polohy (obrázek 12). Zemi rozdělil na *světový ostrov* (Eurasie), který obepíná *vnitřní* (okraj Eurasie) a *vnější půlměsíc* (Spojené království, Japonsko, Amerika). Pro něj nejdůležitější oblastí byla Eurasie, respektive její vnitrozemí (*Heartland*), které disponovalo polovinou světového nerostného bohatství, navíc bylo pro dobyvatele nedostupné.

Obrázek 12 – Mapa světa dle Mackinderovy teorie Heartland



Zdroj: Ó Tuathail, Dalby, Routledge 2006

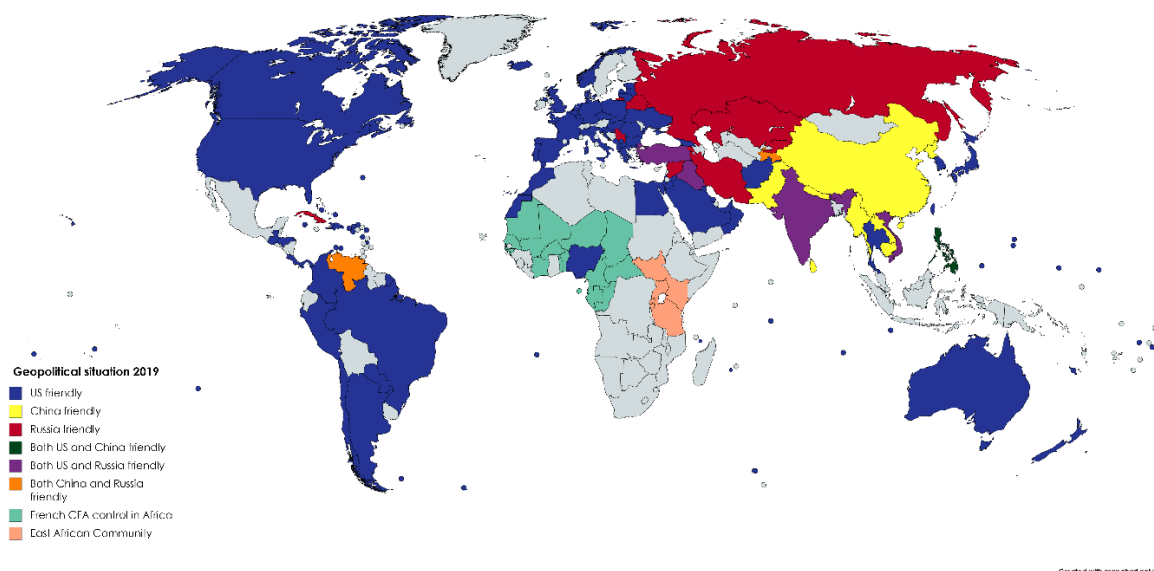
Z Mackinderovy práce je dodnes nejznámější teze: kdo ovládá východní Evropu, ovládá Heartland, kdo ovládá Heartland, ovládá světový ostrov, kdo ovládá světový ostrov, ovládá svět (Ó Tuathail et al. 2006). Právě soustředění se na geografický význam východní Evropy činí z jeho díla (zvláště pro nás) cenný zdroj inspirace pro diskuze. Jaký geopolitický význam měly v roce 1918 nově vzniklé státy střední a východní Evropy? Jak se naplnila Mackinderova vize po roce 1945? Je v tomto regionu patrné soupeření mezi politicko-kulturními vizemi Západu a Východu i dnes? Když odhlédneme od poněkud zjednodušující interpretace této teorie pro současné události, můžeme se ještě také zaměřit na diskuzi významu geografie a kartografie pro politické myšlení. Například, co je na původní Mackinderově mapě zvláštní? Použité zobrazení umísťuje Heartland uprostřed zorného pole čtenáře, a naopak Ameriku úplně vytěsňuje, či plošně zmenšuje oblasti kolem rovníku, takže Afrika je téměř velká jako Evropa. Chce nám tím autor něco říct?

4.1.2 Geopolitické soupeření velmocí ve 21. století

Z výše popsaného je potřeba si uvědomit, že každá geopolitická teorie je poplatná politickým názorům a cílům autora, respektive země odkud pochází, a také že kartografie a mapy mají za úkol prezentovat politické postoje jejich tvůrců. Proto se politická geografie po druhé světové válce na čas vzdálila tématu geopolitiky, aby se až v 70. letech vrátila s jinou interpretací tohoto pojmu, a sice jako politiky hledání a nastolování mocenské rovnováhy (Tomeš 2000). Zjednodušeně řečeno, světové velmoci si stanovují a hlídají svou geografickou sféru zájmu a vedou o ní případně konflikty. Následující mapka (obrázek 13) znázorňuje situaci na konci druhé dekády 21. století. Při jejím čtení vynikne hlavní myšlenka jejího autora, a to sice, že v současném světě jsou významné tři geopolitické velmoci, které spolu soupeří: USA, Rusko a Čína. Ostatní státy k nim určitým způsobem inklinují, ale ne vždy kategoricky. Mohou vytvářet spojení i s více velmocemi najednou. Samozřejmě to připomíná situaci během studené války, akorát zde není svět

bipolární, ale multipolární. Kromě kritické diskuze nad geopolitickou pozicí jednotlivých států či regionů a jejich časovou proměnou, se tu ale nabízí pár diskurzivních otázek. Proč zrovna ty tři velmoci a ne další? Proč zde kupříkladu chybí Indie? Proč je zde naopak zdůrazněno společenství frankofonních zemí v Africe či Východoafrické společenství? Opět je potřeba si uvědomit, že mapka nenápadně podsunuje názor autora a jeho politicko-kulturní pozadí.

Obrázek 13 – Geopolitické vztahy ve světě (2019)

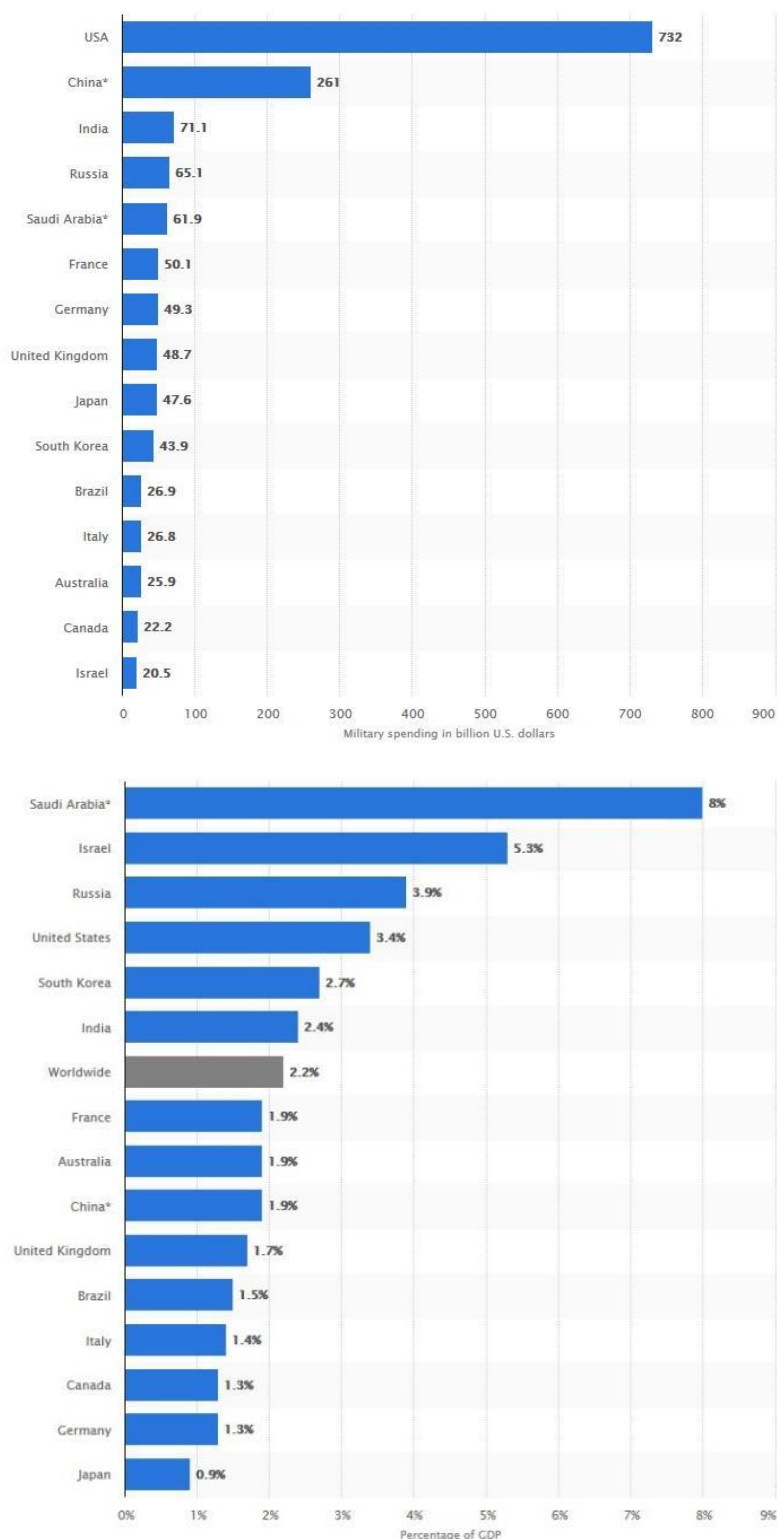


Zdroj: https://www.reddit.com/r/MapPorn/comments/cjhe6j/global_geopolitical_situation_2019/

4.1.3 Geopolitické velmoci podle velikosti armády a výdajů do zbrojení

Jak tedy uniknout subjektivnímu hodnocení geopolitické situace? Postmoderní přístupy v geografii říkají, že těžko, ale přesto není politická geografie postavena pouze na interpretaci tezí autora. Statistická data pro geopolitická témata sice nejsou vždy dostupná ve všech místech světa, ale zavedené výzkumné instituce či nevládní organizace jsou dlouhodobým monitoringem schopny generovat poměrně spolehlivé údaje týkající se zejména geopolitické či vojenské kapacity. Následující grafy (obrázek 14) předkládají pořadí zemí podle jejich vojenského potenciálu, který je nejčastěji měřen absolutními a relativními výdaji na zbrojení. Asi nikoho nepřekvapí, že nejvyšší obranný rozpočet mají USA (což je ale také dáno vysokým podílem výdajů na výsluhy veteránů), možná však zarazí, s jakým náskokem oproti Číně na druhém místě. A pro změnu asi překvapí i náskok Číny před dalšími státy. Jiný úhel pohledu nabídne přepočtení vojenských výdajů těchto států na počet obyvatel. Na první místo se dostala Saúdská Arábie, na druhé Izrael, oba státy z politicky velmi nestabilního regionu, kde se odehrává mnoho ozbrojených konfliktů. Vyšších pozic dosahuje také Rusko, které dokonce vynakládá na zbrojení v relativním vyjádření více než USA.

Obrázek 14 – Výdaje na zbrojení: a) absolutně v mld. USD, b) relativně v % HDP



Zdroj: Statista 2020

Přestože jsou velikost armády a výdaje na zbrojení zásadními indikátory geopolitické moci, je pro její objektivnější posouzení nutno brát v ohled i další ekonomické a demografické ukazatele (viz geopolitický potenciál moci v příslušném mapovém listu). Disku-

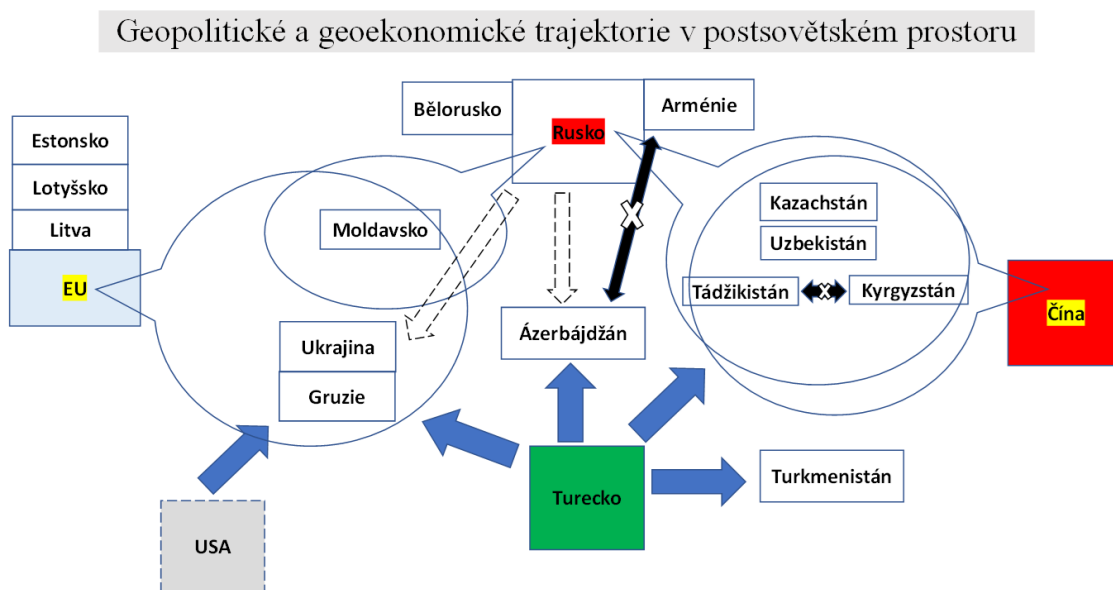
ze by tak rozhodně měla vést k širší definici geopolitické velmoci, včetně přidání dimenze kontextu geografické polohy státu.

4.1.4 Ruské blízké zahraničí

Jestliže geopolitiku definujeme jako vymezování sfér zájmu regionálních či globálních velmocí, je pak jedním z analytických nástrojů geopolitická matice. V jejím rámci je posuzován vztah vybrané velmoci k jednotlivým státům daného regionu a naopak. Tento postup samozřejmě vyžaduje poměrně dobré znalosti regionálních komplexů, pedagog či žák je musí sledovat pokud možno systematicky, případně to lze zadat jako kolektivní výukový projekt. Není však důležité zachytit úplně veškeré nuance vztahů mezi státy, hlavním smyslem je vystihnout trendy, které povedou k širší zobecňující diskuzi nad jednotlivými událostmi vybraného regionu.

Dobrým příkladem použití je geopolitická matice ruského „blízkého zahraničí“. Tento pojem je obecně dobře znám již od 90. let 20. století jako definice ruského geopolitického zájmu (např. Brzezinski 1999). Ten se soustředí primárně na státy bývalého Sovětského svazu. Jak je z diagramu v obrázku 15 patrné, jednotlivé státy jsou v různém vztahu k Rusku a zároveň i k dalším regionální či světovým velmocem (EU, USA, Turecko, Čína). V některých případech není geopolitická orientace zemí zcela jasná a dochází k překryvům geopolitických zájmů a případným ozbrojeným i neozbrojeným konfliktům. Právě v takovém kontextu je nutno následně interpretovat řadu událostí mezinárodní politiky v rámci daného regionu.

Obrázek 15 – Geopolitické vztahy v postsovětském prostoru



Zdroj: vlastní zpracování autora

4.1.5 Geopolitika konfliktu v Sýrii

Obdobně jako v případě geopolitické matice regionálních vztahů lze postupovat při analýze geopolitických vlivů velmocí ve vybraném konfliktu, tzv. dekódováním geopolitických aktérů. V tomto případě jsme vybrali příklad občanského konfliktu v Sýrii (tabulka 8). Ačkoliv konflikt začal jako občanské protesty proti režimu Bašára Asada v roce 2011, poměrně brzy se změnil v nepřehlednou válku různých seskupení prozápadními po-

vstalci počínaje, radikálními islamisty konče. Zároveň se ozbrojený konflikt internacionalizoval (vstoupily do něj cizí velmoci), výsledkem čehož je situace, kdy konflikt nelze ukončit bez souhlasu třetích zemí. Situaci lze jednoduše vyjádřit v následující tabulce níže. K motivaci jednotlivých velmocí je opět možné v rámci studentského projektu přidávat argumenty postupným dohledáváním aktualit či analýz konfliktu. Opět není důležité nalézt úplně všechny detaily války, ale cílem je dekodovat vztahy hlavních aktérů, což ve výsledku vede k pochopení nejen trendů tohoto konkrétního konfliktu, ale obecně i vztahů velmocí.

Tabulka 8 – Geopolitická matice konfliktu v Sýrii

Velmoc	Motivace
Rusko	Posilovat tradiční zájmy v Sýrii, a tím i vliv na Blízkém východě
	podpora režimu Bašára Asada
	Odvrátit pozornost od tématu Krym a východní Ukrajina – otázka sankcí
	Odvrátit pozornost od domácích problémů (důraz na vlastenectví a „vyšší principy“)
	Zesilovat tlak na EU a přispívat k jejímu oslabování a rozklížení
	Ekonomické zájmy – prodej zbraní
USA, EU	Podpora protiasadovské koalice a Kurdů
 	Boj proti džihádistům
	Podpora regionálních spřátelených režimů a jejich zájmů (Irák, Saúdská Arábie)
	Snaha o rekonstrukci původní mapy regionu
Turecko	Svržení režimu Bašára Asada (?)
	Nedopustit vznik kurdské autonomie na severovýchodě Sýrie
	Tlak na EU a získávání výhod
Írán	Podpora režimu Bašára Asada a posilování pozice přes šíitskou populaci v regionu
	Snaha o omezení vlivu Saúdské Arábie v regionu
	Zamezit vzniku kurdské autonomie
Saúdská Arábie	Podpora všech sunnitských islamistických skupin v regionu (oficiálně protiasadovská koalice)
	Omezit posilování vlivu šíitů a Íránu v regionu
Izrael	Omezit vliv Íránu v regionu

	Boj proti džihádistickým a antisionistickým organizacím
	Zachování geopolitického statusu quo – vyhovuje mu slabá Sýrie

Zdroj: vlastní návrh autora

v EU nejen z politického a ekonomického hlediska na úrovni států, ale i z hlediska každodenního života občanů. Výuková kombinace všech těchto tří okruhů umožňuje žákům proniknout do podstaty evropské integrace a zasadit tak téma EU do širších souvislostí, procesů a problémů současné Evropy a světa.

Na základě naší analýzy vybraných ŠVP lze však konstatovat, že třetímu jmenovanému okruhu, vnitřní integrovanosti EU, je paradoxně věnováno nejméně pozornosti. Mapový list Evropská integrace se proto zaměřuje právě na integrovanost států uvnitř EU a v jejím blízkém okolí a zohledňuje její jednotlivé dimenze: a) institucionální, b) ekonomickou a c) občanskou integrovanost. Odpovídá tak na otázky, jak je členství v EU jednotlivým členům prospěšné, jak je žádané a jaké jsou jeho další možnosti a perspektivy. Zároveň vypovídá o tom, že integrovanost, a tedy míra zapojení států, není vždy úměrná délce členství. Procesu evropské integrace se kromě členských a kandidátských zemí ale účastní i ty, které se s nejvyšší pravděpodobností nikdy členy nestanou, přesto ale figurují jako partnerské země EU. Řeč je o státech spadajících pod Evropskou sousedskou politiku (ENP), kde má EU význam zejména pro migrační a ekonomické toky. Proces evropské integrace je proto nutné chápat nejen jako součást vnitřního území EU, ale i jejího blízkého okolí.

Exkurz 15 – Proces evropské integrace

Poválečné nastartování procesu evropské integrace mělo za cíl jednak zajistit mír a stabilitu na kontinentu, ale i přiblížit jádrové evropské státy z ekonomického hlediska a vytvořit společný trh, v rámci něž bude zajištěn volný pohyb občanů a hospodářský blahobyt. V 50. letech tak v oblasti tzv. vnitřní šestky vzniklo několik integračních uskupení, které byly později v roce 1967 sloučeny v rámci Evropského hospodářského společenství (ES). Jeho obdobou bylo také Evropské sdružení volného obchodu (ESVO), které v roce 1960 založily Dánsko, Norsko, Portugalsko, Rakousko, Švédsko, Švýcarsko a Spojené království. Později do něj vstoupily další státy, některé naopak vyměnily členství v ESVO za vstup do EU. Ve spolupráci s EU funguje ESVO dodnes a zahrnuje čtveřici států: Island, Lichtenštejnsko, Norsko a Švýcarsko (viz EFTA v Obrázku 16).

V kontextu ekonomické krize 70. a 80. let však začal proces integrace částečně stagnovat. Nedostatek surovinových zdrojů, zejména ropy, a rostoucí nezaměstnanost byly hlavními důvody neschopnosti států shodnout se na některých nových společných politikách. Podobně i odlišnosti v socioekonomickém vývoji jednotlivých států, i napříč vnitřními regiony, „brzdily“ společný postup naplňování integračních kritérií. I z hlediska přistoupení dalších států do ES (Dánsko, Irsko a Spojené království v roce 1973, posléze Řecko a Španělsko spolu s Portugalskem v letech 1981 a 1986) tak vznikla napříč členskými státy výrazná politická i socioekonomická diferenciací. Pád železné opony v roce 1989 navíc nasměroval proces evropské integrace východním směrem a obecně posílil nejen ekonomický, ale i geopolitický význam integrace. Některé státy proto začaly požadovat hlubší a intenzivnější integraci, jiné naopak jistou možnost výběru procedur, do kterých se budou (či nebudou) zapojovat. Objevila se proto vize modelu diferenciované integrace, který by státům umožnil větší flexibilitu a suverenitu v rozhodování o participaci v jednotlivých evropských politikách a režimech. Principy diferenciované integrace byly formálně představeny v rámci evropského práva až v roce 1997 v rámci Amsterdamské smlouvy. Současné členské státy proto mohou nejen získat trvalou výjimku z evropského práva, ale mají možnost i dočasně „odložit“ některé procedury či právní závazky (Dostál 2010).

Napříč EU tak vznikla situace, kdy jsou jednotlivé členské státy různou mírou zapojeny do evropských režimů spolupráce, což se je příčinou vzniku tzv. vícerychlostní či víceúrovňové Evropy. Tento termín označuje metodu rozdílné integrace, kdy určitých společných cílů nejprve dosáhnou tzv. pionýrské státy (část členských států, která má politickou vůli cíl naplnit a je toho

zároveň schopna), přičemž se předpokládá, že je ostatní budou následovat později (Euroskop 2020a). Cílem tohoto modelu je lépe reflektovat potřeby a problémy jednotlivých členských států, a umožnit tak překonat situace, kdy je např. určitý návrh blokován jedním či malou skupinou států, které nechtějí být jeho součástí. Mezi členskými státy tak vzniká víceúrovňová struktura integrace, ale i diferenciace zároveň.

Náměty otázek k diskuzi s žáky: Co nastartovalo proces evropské integrace? Jaký je význam těchto integračních uskupení v současnosti? Proč mají další státy zájem do EU vstoupit?

Zdroje ke studiu a diskuzi s žáky:

EUR-Lex (2020): Glossary of summaries. <https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary.html#A>

Euroskop (2020): Fakta o EU. Encyklopedie EU. EU od A do Z. <https://www.euroskop.cz/292/sekce/v-w/>

Evropská komise (2020): European Neighbourhood Policy. https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/neighbourhood/european-neighbourhood-policy_en

Havlíček, T. (2009): Regiony v Evropské unii. Geografické rozhledy, 18, 3, 6–7.

YouTube: Politika Z (2018): Evropská integrace | #18 Politika Z. <https://www.youtube.com/watch?v=BbfP7LV2H14>

Zdroj: vlastní návrh autorky

4.2.1 O čem míra integrovanosti vypovídá? Jaký je vztah mezi délkou členství a integrovaností?

Evropská integrace zahrnuje dva paralelně probíhající procesy, které lze označit jako a) proces rozšiřování (z angl. widening) a za b) proces prohlubování (z angl. deepening) EU. První z procesů čili proces rozšiřování, označuje akt vstupu nového státu mezi členy EU. Zahrnuje v sobě tedy celou vstupní proceduru. V rámci ní EU nejprve přidělí státu žádajícímu o členství statut kandidátské země. Ta pak postupně splňuje podmínky pro vstup do EU, především tzv. kodaňská či přístupová kritéria (viz slovníček pojmů v příloze 31). Uznání o splnění těchto kritérií všemi členskými státy je vrcholem vstupního procesu. Na základě něj se kandidátská země stává novým členem a dochází tak k rozšíření EU.

Proces prohlubování se, na druhé straně, týká výhradně stávajících členských států EU. Jedná se o iniciativy podporující větší integraci států v rámci EU, tedy budování ještě těsnějšího svazku jednotlivých států a pocitu sounáležitosti mezi jednotlivými národy. Nejvýznamnějším krokem bylo v tomto ohledu bezpochyby vytvoření ekonomické a měnové unie (EMU) a zavedení jednotné měny eura (EUR-Lex 2020). Mezi další iniciativy významně prohlubující evropskou integraci je třeba zařadit např. participaci v schengenském prostoru, která umožňuje cestování bez pasových kontrol, či řadu politik zaměřených na oblast zemědělství, ochranu životního prostředí či vnitřní bezpečnost (Evropská komise 2020a).

Z hlediska integrovanosti tak proces rozšiřování vypovídá zejména o naplnění základních kritérií, které jsou výchozí podmínkou pro členství jakéhokoliv státu. Naopak proces prohlubování charakterizuje samotnou míru zapojení se jednotlivých států v rámci EU, tedy jejich integrovanost.

Vysvětlení odlišností mezi procesem rozšiřování a procesem prohlubování EU umožňuje žákům pochopit základní principy evropské integrace. Vede tak k uvědomění, že nikoli délka členství, ale převážně politická vůle a možnosti členského státu dané zejména jeho

socioekonomickým rozvojem, rozhodují o míře jeho zapojení se do evropských struktur. Délka členství proto sice může být, ale zpravidla není přímo úměrná integrovanosti.

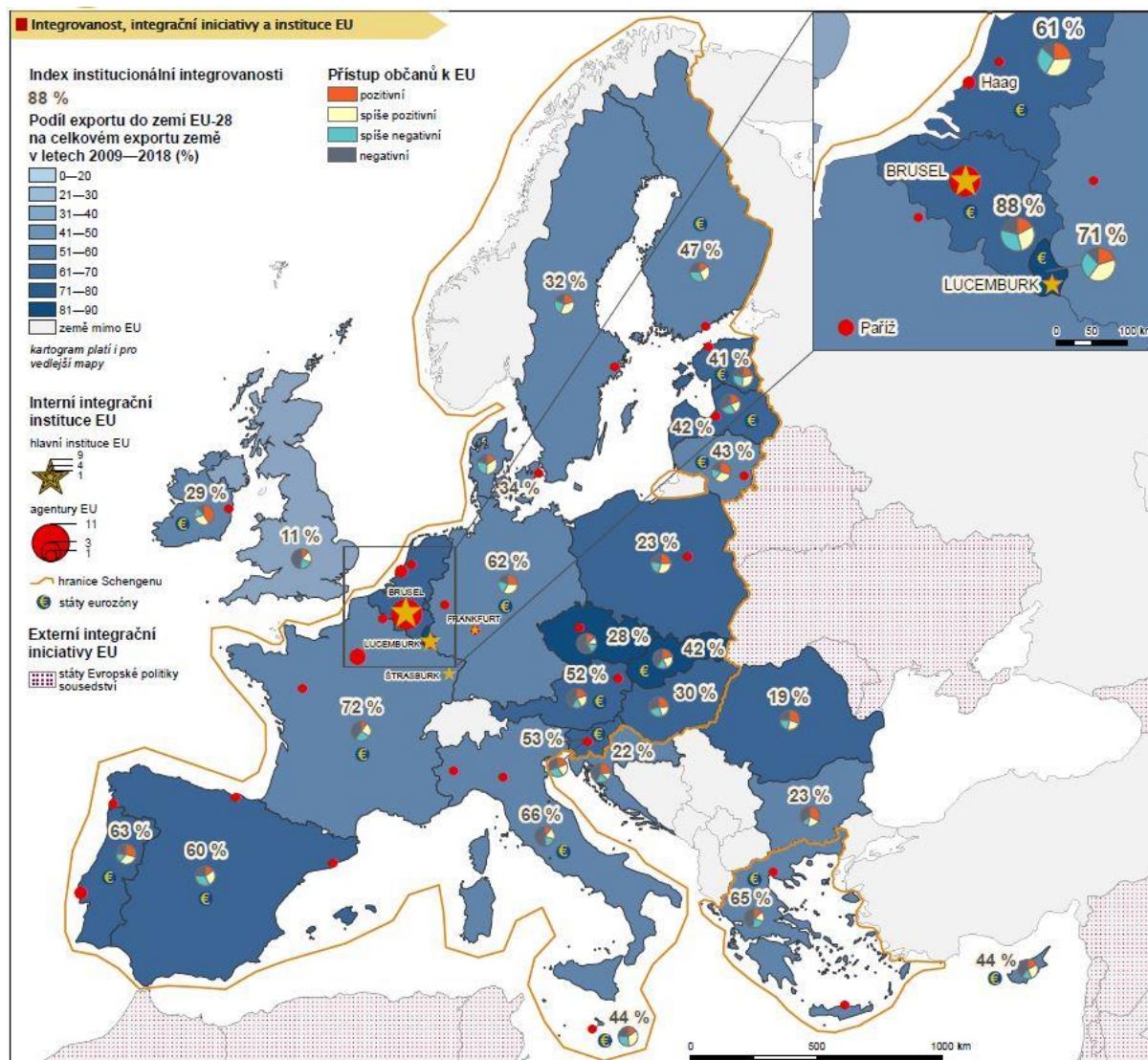
4.2.2 Význam integrovanosti – příklad Spojeného království

Ideálním příkladem, na němž může být tato zdánlivě paradoxní situace reprezentována, je případ Spojeného království. Přestože Spojené království vstoupilo do EU již v druhé vlně jejího rozšiřování (v roce 1973 spolu s Irskem a Dánskem) a bylo tedy dlouhodobým a relativně stabilním členem EU, na základě referenda z června 2016 se rozhodlo, jako historicky zcela první členský stát, EU opustit. Jednání o brexitu, jak je odchod Spojeného království z EU nazýván (zkratka slov British exit), započal v březnu roku 2017 a byl dovršen oficiálním odchodem Spojeného království z EU na konci ledna 2020.

Navzdory brzkému vstupu do EHS (předchůdce EU), vykazovalo Spojené království nízkou míru integrovanosti po celou dobu svého členství. Obdobné referendum o setrvání v EHS se konalo již v roce 1975, kdy Britové rozhodli o zachování členství. Spojené království bylo zároveň státem s největším počtem tzv. opt-outs, tedy výjimek z evropského práva (celkem čtyři, další státy s opt-outs jsou Dánsko se třemi, Irsko se dvěma a Polsko s jedním). Zároveň neparticipovalo ve významných integračních uskupeních – jako jedna z pouhých čtyř zemí EU nebylo součástí schengenského prostoru ani eurozóny zároveň. Spojené království dlouhodobě vyvíjelo snahu stát na okraji procesu evropské integrace a nestála o užší propojování národů napříč EU. Naopak vyžadovalo větší flexibilitu a nezávislost. To vygradovalo v událostech předcházejícím referendu o setrvání v EU v roce 2016. Pod vedením premiéra Davida Camerona Spojené království navrhovalo reformu vztahů s EU. Konzervativní Cameron se domáhal návratu více rozhodovacích pravomocí z ústředí EU zpět na národní úroveň, dále požadoval omezení volného pohybu z nových členských zemí, snížení sociálních dávek pro přistěhovalce a omezení ekonomických regulací či např. rozšíření jednotného trhu. Dohodu o reformě vztahů v EU Cameron spolu se zástupci ostatních členských států podepsali na začátku roku 2016. Dohoda byla podmíněna setrváním Spojeného království v EU, což mělo být potvrzeno referendem. Jeho těsné výsledky ale rozhodly o odchodu Spojeného království z EU a jednání tak pozbyla významu.

Příklad Spojeného království se proto jeví jako zcela ideální pro vysvětlení významu integrovanosti a zejména pak faktu, že integrovanost státu v rámci EU nutně nezávisí na délce jeho členství. Zároveň ukazuje, k čemu může nízká integrovanost státu vést. Právě z tohoto důvodu je nutné žákům téma evropské integrace představit jako dlouhodobý proces a nikoli jen jako aktuální situaci politické mapy Evropy. I v rámci tohoto projektu je proto Spojené království ponecháno v mapovém listu Evropská integrace (viz obrázek 17), a to i přestože mapa vznikala již v průběhu jednání o brexitu, a bylo proto jasné, že v době jejího vydání již Spojené království nebude členem EU.

Obrázek 17 – Ekonomická, institucionální a občanská integrovanost států EU (a Spojeného království)



Zdroj: Mapový list Evropská integrace, Soubor specializovaných map pro střední školy, s. 17.

Spojené království je v rámci mapy (obrázek 17) zcela nejméně integrovanou zemí EU, a to jak institucionálně, tak ekonomicky, ale i občansky. Jeho index integrovanosti je 11 %, tedy o 33 % nižší, než je průměr EU. Ekonomické zapojení, resp. podíl exportu do ostatních států EU byl v letech 2009–2018 hned druhý nejnižší (na posledním 27. místě je Malta s 47 %, 26. Spojené království s 49 %, naopak největší exportní napojení na EU vykazuje Slovensko s 85 %). Zároveň patří Spojené království ke státům s převážně negativním přístupem k EU, hůře je EU vnímána už jen v Česku, podobně pak v Itálii či Řecku (viz tabulka 9).

Tabulka 9 – Institucionální, ekonomická a občanská integrovanost členských států v EU do roku 2020

Stát	Rok vstupu	Institucionální integrovanost	Ekonomická integrovanost	Občanská integrovanost
Belgie	1957	88 %	72 %	46 %
Bulharsko	2007	23 %	63 %	54 %
Česko	2004	28 %	83 %	26 %
Dánsko	1973	34 %	64 %	51 %
Estonsko	2004	41 %	70 %	51 %
Finsko	1995	47 %	57 %	43 %
Francie	1957	72 %	60 %	34 %
Chorvatsko	2013	22 %	63 %	38 %
Irsko	1995	29 %	55 %	70 %
Itálie	1957	66 %	56 %	30 %
Kypr	2004	44 %	53 %	45 %
Litva	2004	43 %	60 %	61 %
Lotyšsko	2004	42 %	67 %	41 %
Lucembursko	1957	71 %	83 %	60 %
Maďarsko	2004	30 %	80 %	44 %
Malta	2004	44 %	46 %	48 %
Německo	1957	62 %	59 %	58 %
Nizozemsko	1957	61 %	76 %	58 %
Polsko	2004	23 %	79 %	54 %
Portugalsko	1986	63 %	74 %	61 %
Rakousko	1995	52 %	71 %	42 %
Rumunsko	2007	19 %	73 %	54 %
Řecko	1981	65 %	52 %	31 %
Slovensko	2004	32 %	76 %	43 %
Slovinsko	2004	33 %	85 %	41 %
Sp. království ³⁴	1973	11 %	49 %	31 %

³⁴ Spojené království není členem EU od roku 2020.

Španělsko	1986	57 %	66 %	43 %
Švédsko	1995	26 %	58 %	57 %
Průměr EU		44 %	66 %	47 %

Zdroj: vlastní výpočet autorů. Pozn. Barevné zvýraznění označuje (zeleně) pět nejvyšších hodnot a (červeně) pět nejnižších hodnot integrovanosti.

Exkurz 16 – Brexit: náměty otázek a zdroje ke studiu

Náměty otázek k diskuzi s žáky: Proč se Spojené království rozhodlo odejít z EU? Proč je brexit problém pro celou EU? Co brexit pro EU znamená?

Zdroje ke studiu a diskuzi s žáky:

Brexitinfo.cz (2020): Co je brexit? <https://www.brexitinfo.cz/vystoupeni-velke-britanie-z-eu/>

YouTube: Kovy (2019): Brexit. <https://www.youtube.com/watch?v=TmDcHlivqHU&t=250s>

► influencer Kovy zábavnou formou vysvětluje, proč a jak došlo k brexitu. (Na YouTube dostupná také druhá část videa věnovaná událostem, které předcházely samotnému vystoupení Spojeného království z EU.)

Zdroj: vlastní návrh autorky

4.2.3 Integrovanost Česka

Snaha o intenzivní integraci se západní Evropou se stala součástí politických vizí nové vlády vzniklé po sametové revoluci, kterou vyjadřovalo i heslo Občanského fóra „Zpátky do Evropy“. V roce 1990 se proto Československo začalo aktivně ucházet o členství v ES. Přestože Československo podepsalo s ES asociační dohodu již v nadcházejícím roce, ratifikační proces byl pozastaven z důvodu jeho rozpadu. Na základě nové asociační dohody, uzavřené mezi EU a Českem jako samostatnou republikou, podalo v roce 1996 Česko v čele s předsedou vlády Václavem Klausem přihlášku ke členství. Bylo tak rozhodnuto o tom, že jakmile Česko splní veškerá kritéria, která vstup podmiňují, stane se novým členským státem EU. Tato přístupová jednání o podmínkách členství byla úspěšně zakončena vstupem Česka do EU ke dni 1. května 2004 (Euroskop 2020b).

Česko v rámci EU těží z integrace zejména díky své centrální poloze. Od vstupu do EU vykazuje Česko stabilní přírůstek exportu. Vývoz do států EU se v posledních letech pohybuje okolo 84 %, přičemž nejsilnějším cílovým státem českého exportu je Německo, kam směřuje okolo 39 % vývozu. Mezi další tradiční obchodní partnery Česka patří i všechny ostatní sousední země, a to jak z hlediska vývozu, tak i dovozu. Hlavní položkou českého vývozu na unijní trh jsou silniční vozidla, dále pak i jiné dopravní prostředky a stroje (ČSÚ 2018). Jelikož je Česko jednou z nejvíce závislých zemí na exportu na unijní trh, představuje jeho jednostranné exportní zaměření zároveň i značné riziko. V případě krizového vývoje v EU (a obzvláště pak v Německu) tak Česku mohou hrozit problémy; stejně tak i rostoucí konkurence levnějších asijských automobilek reprezentuje hrozbu pro český export (Tomeš 2009).

Ekonomické výhody členství jsou pro Čechy hnacím motorem podpory EU. Dle výsledků Eurobarometru (viz slovníček pojmů v příloze 31) vydaného na počátku 2020, patří Češi mezi „nejpozitivněji naladěné Evropany“. To vyplývá zejména z jejich spokojenosti jak

s ekonomickou situací v tuzemsku, tak se stavem ekonomiky evropské. Na druhou stranu jsou ale národem s nejnižší důvěrou v EU. V EU si Češi nejvíce váží volného pohybu (66 %) a míru (61 %), poměrně vysoká je i jejich podpora výměnného studijního programu Erasmus (37 %). Okolo 40 % Čechů ale EU negativně spojuje s byrokracií, plýtváním peněz a nedostatečnou kontrolou hranic. Dle výsledků Eurobarometru požadují Češi od EU větší investice do: zaměstnanosti a sociálních věcí, obrany a bezpečnosti a ochrany životního prostředí a klimatu. Stabilní EU a hlubší integrace je proto v českém národním zájmu nejen z ekonomického hlediska (Evropská komise 2020b).

Exkurz 17 – Integrovanost Česka: náměty otázek a zdroje ke studiu

Náměty otázek k diskuzi s žáky:

Jak by na tom bylo Česko, kdyby do EU nevstoupilo? Příklady odpovědí:

- ▶ Pravděpodobně bychom se ocitli uprostřed schengenského prostoru, aniž bychom k němu měli přístup. Například bychom se tak museli podrobovat hraniční kontrole při jakémkoli překročení našich hranic. Stali bychom se třetí zemí (viz slovníček pojmů v přílohách 12 a 31).
- ▶ Nemohli bychom politicky rozhodovat o dění v EU.
- ▶ Studenti českých škol by měli omezené možnosti pro studium v zahraničí.

Co by se stalo, kdyby Česko z EU vystoupilo podobně jako Spojené království? Příklady odpovědí:

- ▶ Ztratili bychom možnost volného pohybu osob, zboží i kapitálu směrem do/z Česka.
- ▶ Přišli bychom o mnohé dotace a investice EU, které pomáhají zvyšovat nejen celkový (sociální a ekonomický) rozvoj Česka, ale především i kvalitu života našich obyvatel.
- ▶ Přišli bychom o mnohé ekonomické výhody, např. bychom ztratili možnost neomezeně vyvážet zboží do států EU, jistě bychom také přišli o značnou část investorů a zahraničních společností, zkrachovala by spousta českých firem. Kleslo by tak mimo jiné naše HDP a zvýšila by se nezaměstnanost.

Zdroje ke studiu a k diskuzi s žáky:

Kurzgesagt – In a Nutshell (2017): Má Evropská unie smysl, nebo bychom ji měli zrušit? <https://www.youtube.com/watch?v=XxutY7ss1v4> (v přehrávači je možnost zapnout české titulky).

Video upozorňuje kromě pozitivních i na negativní aspekty EU, které je vhodné, aby žáci při diskuzi o významu EU taktéž zvažili. Mohou také přijít na faktickou chybu ve videu (chybná data vstupu do EU několika států, čas 1:38).

ČTK (2018): V případě opuštění EU by téměř třetina firem z Česka odešla, další třetina by musela propouštět, ukázala studie. <https://byznys.ihned.cz/c1-66087050-v-pripade-opusteni-eu-by-temer-tretina-firem-z-ceska-odesla-dalsi-tretina-by-musela-propoustet-ukazala-studie>

ČSÚ (2018): Do EU vyvážíme stále více zboží. <https://www.czso.cz/csu/czso/do-eu-vyvazime-stale-vice-zbozi>

Euractiv (2018): Evropané chtějí aktivnější EU, ukazuje průzkum. Češi požadují více v oblasti bezpečnosti. <https://euractiv.cz/section/budoucnost-eu/news/evropane-chteji-aktivnejsi-eu-ukazuje-pruzkum-cesi-pozaduji-vice-v-oblasti-bezpecnosti/>

Eurobarometr (2020): Standard Eurobarometer 92. https://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2255_92_3_STD92_ENG

Euroskop (2020): Vstup ČR do EU. <https://www.euroskop.cz/803/sekce/vstup-cr-do-eu/>

Tomeš (2009): Evropská unie: výsledky, úspěchy a problémy aneb Quo vadis, evropská integrace? Geografické rozhledy, 18, 3, 2–5.

Eurocentra <https://praha.eurocentra.cz/9264/informace-o-eurocentrech/> pravidelně pořádají bezplatné odborné a informační akce pro veřejnost zaměřené na evropská témata a aspekty členství v EU. Zdarma nabízejí přednášky pro žáky o Evropské unii a české evropské politice i osobní konzultace a informační materiály.

Zdroj: vlastní návrh autorky

4.3 Mezinárodní integrace

D. Hána

Mezinárodní integrace je tématem přímo uvedeným v RVP pro gymnázia. Od žáků se očekává, že budou schopni rozlišit a porovnat státy světa a jejich mezinárodní integrační uskupení a organizace podle kritérií vzájemné podobnosti a odlišnosti. V mnoha zdrojích je možné nalézt výborně zpracované přehledy nejvýznamnějších mezinárodních organizací a jejich členských států (např. Chromý, Šifta 2018), proto se mapový list Mezinárodní integrace pokouší na tuto problematiku podívat z jiného pohledu a ilustrovat téma mezinárodní integrace na zapojení konkrétního státu (Česko).

Téma mezinárodní integrace je možné rozdělit na tři okruhy: 1) zvyšující se intenzita mezinárodní integrace globalizací světa, 2) typy mezinárodních organizací a 3) mezinárodní integrace konkrétního státu.

Pozornost zaměříme nejprve na používanou terminologii. Tabulka 10 obsahově přibližuje tři základní pojmy.

Tabulka 10 – Základní pojmy tématu mezinárodní integrace

Mezinárodní integrace	Širší pojem zahrnující: 1) rostoucí význam mezinárodní politiky, výrobních sítí, obchodu, komunikace a dopravy globalizací světa a 2) růst významu mezinárodních norem, organizací a úmluv.
Globalizace	Propojování světa. Globalizace není novým fenoménem, naopak provází lidstvo prakticky od jeho počátků. Mluvíme ale o několika obdobích její intenzifikace. Poslední zintenzivnění globalizace zapříčiněné zjednodušením a zlevněním komunikace a dopravy začalo v 60. letech 20. století a pokračuje dodnes.
Mezinárodní organizace	Dlouhodobě existující instituce, které jsou založeny na formální smlouvě, mají určitou byrokratickou strukturu a jsou zaměřeny na určitou specifickou oblast mezinárodních vztahů

Zdroj: Harvey 1990; Karlas 2007; Stearns 2016; upraveno autorem

Pro lepší pochopení pojmu mezinárodní organizace, se kterým se dále u tohoto tématu pracuje, je vhodné ve větším detailu rozlišit několik typů mezinárodních organizací podle dvou hledisek: prostorového a statutárního (tabulka 11).

V případě prostorového hlediska můžeme jednoduše rozlišit organizace, které integrují většinu států světa a organizace, které jsou územně jasně ohraničeny. Mezi druhý typ organizací patří také Evropská unie, proto se nabízí diskutovat v tomto bodě s žáky, které státy vidí jako budoucí členy Evropské unie, kde by se měla zastavit evropská integrace a z jakých důvodů. Jako podklad může sloužit široká škála různých článků (např. Tomeš 2009).

Tabulka 11 – Typy a příklady mezinárodních organizací

Prostorové hledisko	univerzální organizace	zahrnují většinu států světa	Organizace spojených národů (OSN), Mezinárodní měnový fond (MMF)
	regionální organizace	prostorově omezený přístup	Evropská unie (EU), Severoatlantická aliance (NATO), Visegrádská skupina (V4)
Statutární hledisko	obecné organizace	nemají konkrétní oblast zájmu	Organizace spojených národů (OSN), Visegrádská skupina (V4)
	speciální organizace	hospodářské organizace	Evropské sdružení volného obchodu (ESVO), Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)
		vojenské organizace	Severoatlantická aliance (NATO)
		politické organizace	Rada Evropy (RE), Evropská unie (EU)
		správní organizace	Světová zdravotnická organizace (WHO)

Zdroj: Fedorko, Baňouch 2000, upraveno autorem

Statutární hledisko popisuje odlišné zaměření jednotlivých organizací. V tomto ohledu je vhodné zmínit, že právě statut organizace řeší pravomoci jednotlivých členských států. V případě hospodářských, vojenských a politických organizací se členské státy vzdávají části své suverenity v přesně vymezených otázkách ve prospěch úrovně nadnárodní. Správní organizace hrají servisní roli při zdolávání různých problémů (například role Světové zdravotnické organizace (WHO) při řešení světové pandemie SARS-COV-2), proto v nich stát participuje bez ztráty své suverenity. Podobně také obecné organizace tvoří rámec pro diplomatická jednání a prosazování zájmů celé skupiny států, proto se státy nevzdávají své suverenity. Také v tomto případě je vhodné s žáky diskutovat otázku státní suverenity, výhody a nevýhody jejího přesunu na nadnárodní úroveň.

Státy zapojené do mezinárodních organizací mají vůči nim určité závazky, mohou však také využívat výhod, které z členství plynou, například ve své zahraniční politice. Velké státy prostřednictvím mezinárodní integrace uplatňují svou moc ve světě (Karlás 2007),

pro malé státy je pak aktivní působení v mezinárodních organizacích takřka jedinou možností k prosazování svých zájmů a zajištění bezpečnosti, prosperity a stability, jak také uvádí Koncepce zahraniční politiky Ministerstva zahraničních věcí (2015).

Tuto koncepci doporučujeme pro rozsáhlejší práci s žáky, kteří v ní mohou hledat, jaké jsou výchozí myšlenky české zahraniční politiky a její hlavní cíle, případně informace o mezinárodních organizacích, které jsou pro Česko důležité, a z jakých hledisek. Zajímavou stránkou práce s dokumentem může být diskuze nad tím, co v dané koncepci chybí, co by žáci doplnili (ať už v cílech zahraniční politiky nebo i ve zmíněných organizacích a proč).

Stručně můžeme uvést, že významné mezinárodní organizace, které hrají v české zahraniční politice důležitou roli, jsou v Koncepci zahraniční politiky popsány následujícími body:

- ▶ univerzální rámec pro multilaterální působení Česka je členství v OSN
- ▶ základní rámec pro uskutečňování české zahraniční politiky je členství v EU
- ▶ hlavní nástroj pro zajištění bezpečnosti a obrany Česka je členství v NATO

Z toho by mělo žákům vyplynout, jaké jsou pro Česko nejdůležitější organizace a které státy jsou nejvýznamnějšími českými partnery. Na základě zmíněných bodů je vhodné poukázat i na fakt, že zapojení konkrétního státu do mezinárodní integrace má několik aspektů, které je vhodné odlišovat (tabulka 12). Nejčastěji je spojována s diplomatickou zahraniční politikou, nesmíme však zapomínat ani na několik dalších neméně významných aspektů zahrnujících například ekonomickou integraci a ekonomickou diplomacii, tvorbu dobrého jména státu například prostřednictvím rozvojové spolupráce a humanitární pomoci nebo zajištění stability a vazeb na určitý stát skrze vojenskou pomoc.

K následné diskuzi o tom, které státy a mezinárodní organizace mají pro Česko důležitou roli v jednotlivých aspektech zapojení do mezinárodní integrace, je vhodné využít jak Koncepci zahraniční politiky, tak mapový list s odborným textem.

Stručně můžeme uvést, že dlouhodobě jsou pro zapojení Česka do mezinárodní integrace zásadní vztahy se Slovenskem a dalšími státy Visegrádské skupiny (V4) a s Německem. Nejsilnější diplomatické vazby má Česko na státy, které jsou členy některé z nejvýznamnějších organizací pro českou zahraniční politiku (EU, NATO, V4), proto se Česko nejvíce integruje se státy z oblasti střední, západní a jižní Evropy, v širším pohledu z Evropy a Severní Ameriky. V jižní části světa je Česko diplomaticky aktivní pouze v omezené míře, avšak diplomatické aktivity (prostřednictvím velvyslanectví) zde zachovává. Důležité je však zmínit, že každý člen EU může pro své diplomatické aktivity využívat také diplomatických zastoupení jiných členských států EU.

Tabulka 12 – Aspekty zahraniční politiky

Diplomatická zahraniční politika	diplomatická jednání a zastoupení, aktivity v mezinárodních organizacích
Ekonomická integrace	mezinárodní obchod a tzv. ekonomická diplomacie, tedy diplomatické prosazování ekonomických zájmů a propagace národních ekonomických subjektů
Zahraniční rozvojová spolupráce a humanitární pomoc	přispívá ke stabilizaci a rozvoji partnerských zemí a jejich směřování k udržitelnému ekonomickému a sociálnímu rozvoji a prosperitě
Zahraniční vojenské mise	udržení bezpečnosti a stability

Zdroj: Ministerstvo zahraničních věcí 2015; upraveno autorem

S žáky je možné diskutovat, proč se Česko ve své zahraniční politice orientuje na Německo a Slovensko a na organizace EU, NATO a V4 a jaké výhody a nevýhody to Česku přináší. Zajímavou otázkou by pro žáky také mohlo být, proč ponechává Česko svá diplomatická zastoupení na jižní polokouli, přestože zde není ve své zahraniční politice ani dalších aspektech mezinárodní integrace příliš aktivní a může v nezbytném případě využít diplomatických zastoupení jiných států EU.

V ohledu české ekonomické integrace hrají podle hodnot českého zahraničního obchodu hlavní roli země EU, především pak Německo, Polsko a Slovensko. Na vyspělé trhy (např. Německo, Spojené království, Rakousko) přitom Česko především exportuje (vzhledem k nižším nákladům na českou pracovní sílu, a tedy i levnějším konečným výrobkům), z trhů méně vyspělých ze stejných důvodů naopak výrobky importuje (především Čína). Pro cíle tzv. ekonomické diplomacie (potenciální rozšiřování českého exportu) bylo vytipováno několik prioritních zemí, které nejsou součástí aktuální skupiny zemí s největšími ekonomickými vazbami na Česko. Jde především o země s velkým pracovním i obchodním trhem, výjimečně také o země menší, se kterými má Česko historicky nadstandardní vztahy (Vietnam, Srbsko) nebo se podílí na jejich obnově po vojenské misi (Irák).

Diskuzi s žáky je možné zacílit na otázku, jaký je důvod prostorové orientace diplomatické zahraniční politiky i ekonomické integrace shodně na Evropu a Severní Ameriku. Zajímavým námětem pro diskuzi je také otázka, na které země by se měla zaměřit tzv. ekonomická diplomacie, proč a jaké důsledky lze očekávat.

Méně rozsáhlá je česká zahraniční rozvojová spolupráce a humanitární pomoc, která se koncentruje do nejproblematictějších oblastí světa, konkrétně do zemí světové periferie zahrnující většinu Afriky, Blízký východ, jižní a jihovýchodní Asii a rozhraní Severní a Jižní Ameriky. Rozvojová spolupráce je přitom stabilnější a orientuje se na investice do programů s dlouhodobým efektem (případně na navázání dlouhodobého partnerství), humanitární pomoc bývá nárazová a do určité míry náhodná v závislosti na výskytu nějaké přírodní nebo společenské katastrofy. Cíle rozvojové spolupráce a humanitární pomoci však můžeme v menší míře najít také v periferii Evropy u zemí, na které má Česko dlouhodobé vazby. Světová (a do značné míry i evropská) periferie je také nejproblematictější oblastí světové politiky, do které se koncentrují ohniska napětí a ozbrojené konflikty. Z tohoto důvodu se do stejné oblasti koncentrují také zahraniční mise Armády České republiky.

S žáky doporučujeme diskutovat, proč se liší prostorové zaměření diplomatické zahraniční politiky a evropské integrace na jedné straně a zahraniční rozvojové spolupráce, humanitární politiky a zahraničních vojenských misí na straně druhé a co to vypovídá o světovém systému (jádro-periferie). Vhodnou otázkou je také, jaká pozitiva a negativa může přinášet orientace zahraniční rozvojové spolupráce, humanitární pomoci a zahraničních vojenských misí na státy světové periferie.

Navázat je také možné širší diskuzí o tom, jakými způsoby a čím by se mělo Česko propagovat v zahraničí, čím se pokusí spojit do jediné úvahy všechny představené aspekty zapojení Česka do mezinárodní integrace. Inspirací může být také exkurz 18 o tzv. place branding a využívání oficiálního krátkého názvu Czechia pro šíření dobrého jména země. Žákům je možné k tomuto tématu představit publikaci (Čižmárová 2016), internetové stránky (Občanské sdružení Česko/Czechia 2011; Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky 2020) či YouTube videa (Dream Prague 2020; Česká geografická společnost 2021; Zachraň zeměpis 2021a, b), kde najdou více informací.

Exkurz 18 – Proč používat název Czechia?

Specifickou součástí zahraniční politiky je také otázka (place) branding, tedy budování značky nebo dobrého jména státu, které slouží k posilování povědomí, politické pozice, obchodního postavení státu, k přilákání turistů, investorů nebo i pracovních sil. V případě Česka tomu pomáhají Česká centra, agentury CzechTourism, CzechInvest a CzechTrade nebo spolupráce s krajany. Nezanedbatelnou roli však hraje také samotná „značka“, která by měla být krátká a dobře zapamatovatelná, k čemu přispívá oficiální přijetí anglického geografického jména Czechia, které je vedle politického názvu Czech Republic zapsané v seznamu OSN stejně jako u takřka všech ostatních států světa.

Pro používání politického (formálního) a geografického (krátkého) názvu platí jednoduchá pravidla, která všichni bezděčně používáme pro většinu zemí světa. Politický název Česká republika by se měl užívat ve jménech státních institucí (např. Parlament České republiky) a ve formálních státních a mezinárodních diplomatických dokumentech (i tam by se ale podle mezinárodních doporučení mělo používat střídmo, nejlépe jen v názvu). Ani jeho užívání v běžném kontextu nemusí být nesprávné, ale často bývá (nelze ho použít pro vývoj před rokem 1993, kdy Česká republika vznikla). V běžném kontextu je však přehnaně formální (podobně se pro Německo běžně nepoužívá Spolková republika Německo). Slovo „republika“ poukazuje pouze na státní zřízení, tedy že máme v čele státu prezidenta voleného z lidu, většinou tedy nejde o zásadní informaci, kterou by bylo nutné zdůrazňovat. Oficiální geografický název Česko, který zahrnuje Čechy, Moravu i Slezsko a nelze ho zaměňovat s prostorově omezenými Čechami, je možné užívat pro běžný popis států (např. Česko sousedí se Slovenskem, Polskem, Německem a Rakouskem) a je vhodný i pro popis dlouhodobého vývoje před rokem 1993 (např. vývoj samosprávy v Česku od roku 1848).

Zdroj: Občanské sdružení Česko/Czechia 2011; Čižmárová 2016; Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky 2020; Česká geografická společnost 2021, upraveno autorem

Závěrem představujeme krátké shrnutí hlavních myšlenek tématu. Pro Česko je nejvýznamnějším regionem zapojení do mezinárodní integrace Evropa a Severní Amerika. Státy těchto regionů světového jádra jsou členy EU a NATO, tedy organizací, které hrají z hlediska české zahraniční politiky nejvýznamnější roli. Svá diplomatická zastoupení má však Česko v menší míře po celém světě a své ekonomické aktivity se pokouší rozšířit také do dalších zemí s velkým obchodním potenciálem. Oproti tomu zahraniční rozvojo-

vou spolupráci, humanitární pomoc a prostorově (nikoli smyslem!) podobné zahraniční vojenské mise Česko zaměřuje především na státy v nejproblémovějších částech světa i Evropy, ve světové i evropské periferii (více v kapitole 4.6). Tyto aspekty zapojení Česka do mezinárodní integrace tak jsou už ze své podstaty orientovány jinak než diplomatická zahraniční politika a ekonomická integrace. Obě skupiny aspektů tak vytvářejí komplexnější souhrn aktivit Česka po celém světě, vycházejí z různých mezinárodních vazeb a aktivit různých mezinárodních organizací a pomáhají různými způsoby s posilováním české pozice a budováním dobrého jména našeho státu v zahraničí.

4.4 Ohniska napětí a konflikty

L. Jelen

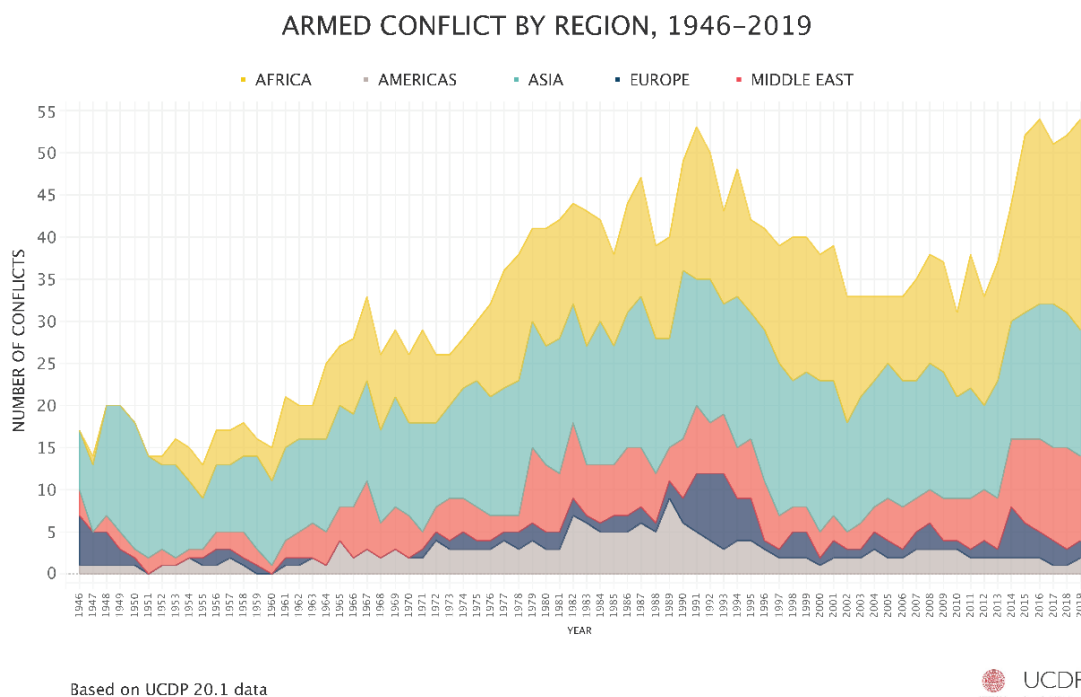
Téma ozbrojených konfliktů patří tradičně mezi nejoblíbenější v rámci diskuzí mezi žáky středních škol. Je to dáno jejich častou prezentací v rámci médií i v populární kultuře, takže lze s jistým sarkasmem hovořit o „romantizaci“ válek. Realita ozbrojených konfliktů je samozřejmě jiná, což si žáci uvědomují, otázkou však je, zda jim výuka ve školách je schopna rozšířit, či lépe systematizovat pohled na tento společenský fenomén. Z hlediska školských kurikul spadá téma ozbrojených konfliktů spíše do oblasti společenských věd, konkrétně politologie, a zcela určitě též dějepisu. Nicméně ani jeden z těchto předmětů nemá ucelenější základy pro komplexnější pojetí ozbrojených konfliktů. S jistou dávkou sebevědomí můžeme navrhnout, že tímto disponuje politická geografie. Kámen úrazu však spočívá v jejím zanedbání v rámci výuky geografie, a to již od počátku, tedy vzdělávání učitelů a tvorby učebnic a dalších učebních materiálů. Tato metodika by měla alespoň drobně napomoci učitelům v přípravě na výuku o ozbrojených konfliktech v hodinách geografie, ať již pro teoretickou výuku, či diskuze o aktuálním dění.

V první řadě je vhodné si ujasnit, v kterých částech světa se odehrávají nějaké politické problémy, které můžeme nazvat ohniska napětí a konfliktů. Zdrojem k takové rešerši by měla být média, nicméně problém české mediální scény je přílišná koncentrace na domácí, v lepším případě evropská témata, a zanedbávání událostí ve světových regionech. Stačí si jen letmo zavzpomínat, kdy jsme naposledy četli nějakou zprávu o dění v Africe či v Jižní Americe. To že si nemůžeme vzpomenout, neznamena, že se tam nic neděje. V první řadě je tedy zapotřebí rozšířit seznam zdrojů, které světové události pokrývala. Mezi osvědčená média s všeobecným zaměřením rozhodně patří britská veřejnoprávní BBC (<https://www.bbc.com/>) a co se týče specializace na ozbrojené konflikty lze doporučit web nevládní organizace International Crisis Group (<https://www.crisisgroup.org/>). Organizace Freedom house (<https://freedomhouse.org/>) a Fund for Peace (<https://fundforpeace.org/>) se sice více zaměřují na kvalitu vládnutí a politických režimů jednotlivých států světa, ale právě tyto dvě veličiny často stojí za zhroucenými státy a konflikty z nich vyplývajících. A možná překvapivě lze doporučit informace z Wikipedie, avšak pouze anglickojazyčné verze. Články o konfliktech jsou zde vyvážené a dobře zdrojované (příklad hesla o konfliktu v Jemenu).

Další, pokročilejší možností je zaměřit se přímo na specializované kvantitativní datasety, které již několik desetiletí shromažďují údaje o konfliktech. Mezi nejznámější instituce a jejich užitečné databáze je možné zmínit The Armed Conflict Location & Event Data Project (ACLED), Heidelberg Institute for International Conflict Research (HIIC), nebo Uppsala Conflict Data Program (UCDP) (adresy v seznamu zdrojů). Jejich výstupy jsou

jednak dlouhodobé statistiky vývoje ozbrojených konfliktů ve světě (obrázek 18), dále aktuální přehled konfliktních či problémových oblastí ve světě a v neposlední řadě také detailní informace o jednotlivých konfliktech.

Obrázek 18 – Vývoj počtu ozbrojených konfliktů ve světě dle regionů mezi roky 1946–2019



Zdroj: UCDP

Náš mapový výstup Ohniska napětí a konflikty je syntézou několika metodik a znázorňuje ozbrojené konflikty a ohniska napětí jak kvantitativně (intenzita konfliktu měřená počtem obětí a podílem zasaženého území), tak kvalitativně (příčiny a formy konfliktů). Práce žáky (či práce žáků) s takovými výstupy může spočívat v několika rovinách:

► Geografický aspekt konfliktů

Na základě mapy v příslušném mapovém listu lze diskutovat geografické rozložení ozbrojených konfliktů a ohnisek napětí. Nelze si například nevšimnout, že drtivá většina všech konfliktů se koncentruje v oblastech mezi rovníkem a 40° severní šířky. Diskuzi o příčinách rozložení lze rozvinout:

- (a) historickou podmíněností (vliv kolonialismu a vnucených hranic, historickými křivdami a dávnými válkami);
- (b) geografickou podmíněností (vliv klimatu a jeho změn, strategickou polohou);
- (c) socioekonomickou podmíněností (ekonomickou vyspělostí, respektive ekonomickými problémy, výskytem nerostných surovin).

► Historicko-geografický aspekt konfliktů

Z příloženého obrázku 18 z databáze UCDP lze komentovat vývoj počtu a regionální rozložení konfliktů od druhé světové války. Opět lze diskuzi směřovat na:

(a) komentování důvodů vývoje jednotlivých křivek (zde je jistě nutné zapojit znalosti z dějin 20. století);

(b) komentování celkového aritmetického vývoje konfliktů, resp. diskuze, proč v některých dekádách počet klesal, jindy rostl.

► **Intenzita ozbrojených konfliktů**

Z kartogramu příslušného mapového listu je patrné, že v současné době se odehrává několik vážných konfliktů, což lze vyjádřit počtem obětí za rok. Některé jsou poměrně dobře zpracovány i českými médii, jiné jsou možná překvapivé. Případy zemí s intenzivním konfliktem se mohou stát vhodným základem pro seminární práci či projekt.

Dobré je si všimnout určitého shlukování intenzivních konfliktů a diskutovat efekt „přelévání“ (spillover effect). Zajímavé je také územní vymezení konfliktů. V některých případech se konflikty týkají pouze malé části teritoria daného státu, jindy překračují hranice a představují regionální konflikty.

► **Formy konfliktů**

Každý konflikt je jiný, ale přesto je možné se pokusit o určitou generalizaci na základě několika kategorií. V přiložené tabulce (tabulka 13) je kostra členění konfliktů dle různých aspektů a forem. U vybraných konfliktů je pak možné ve výše uvedených databázích dohledat další informace a vytvořit přibližné klasifikační schéma konfliktu. Je to užitečné pro vysvětlení a správné pochopení daných událostí.

► **Příčiny konfliktů**

V neposlední řadě je atraktivní téma diskuze o příčinách konfliktů. Zde je potřeba ihned zkraje zdůraznit, že u drtivé většiny konfliktů není možné určit jednu příčinu, respektive, toto hledisko je do velké míry subjektivní. Platí tedy, že konflikty mívají více příčin, které se navzájem doplňují a jejich určení není jednoduché ani pro odborníky znalé prostředí. Přesto existují obecné kategorie (viz odborný text k mapovému listu) a z nich bylo pro účely mapy definováno sedm základních faktorů.

Při práci s mapou se lze zaměřit:

a) Na unikátnosti výskytu nefrekventovaných faktorů, např. levicový terorismus či ideologických válek – dohledat historické souvislosti a okolnosti současného trvání těchto konfliktů.

b) Na shlukování určitých faktorů. Například výskyt islamistického terorismu je v určitých oblastech častější. K dohledání příčin je vhodné se zaměřit jak na společenské struktury dotčených států, tak na kvalitu jejich vlád.

Tabulka 13 – Příklad vyplnění explanačního schématu konfliktu: ukrajinsko-ruský konflikt

Prostorový aspekt: kde a mezi kým?	Forma konfliktu: kdo proti sobě?	Časový aspekt: jak často?	Intenzita konfliktu: jaké prostředky?	Metody: jakým způsobem?
Mezistátní konflikt	Symetrický	Pravidelný ozbrojený k.	Totální válka	Konvenční konflikt
Vnitrostátní konflikt	Asymetrický	Nepravidelný ozbrojený k.	Omezená válka	Guerillový konflikt/ maskirovka
Internacionalizovaný k.		Studený konflikt	Mezistátní/vnitrostátní politická krize	Terorismus
Extrasystémový konflikt		Zamrzlý konflikt		Informační konflikt
				Kybernetické útoky
				Pouliční násilí/nepokoje, protesty
		Hybridní konflikt		

Zdroj: vlastní zpracování na základě informací z ICG a Wikipedie

4.5 Migrace

L. Pavelková

Přestože se v posledních letech o migraci hovoří jako o aktuálním tématu, jde o jev, který je s lidstvem spjatý od jeho samého počátku – v průběhu historie lidstva se lidé vždy stěhovali za obživou, za rodinou, utíkali před válkami i nepřízní počasí. V současnosti je téma viditelné v důsledku rozšíření médií a sociálních sítí, ale také kvůli jeho využívání ze strany populistických stran, které se migraci snaží využít k vyvolání strachu. Je také pravdou, že v posledních dvaceti letech stoupá počet uprchlíků, tedy lidí utíkajících před válkou, totalitními režimy či přírodními katastrofami. Uprchlíci se často ocitají v náročnějších situacích, podstupují nebezpečnější cesty, žijí kratší či delší dobu v uprchlických táborech – jejich osudy jsou tedy více vidět (i vzhledem k osvětě a činnosti různých humanitárních organizací). Tato „viditelnost“ uprchlíků je pravděpodobně také jedním z důvodů, proč je migrace vnímána jako aktuální téma a mnoho lidí má pocit, že migrace v současnosti dosahuje obrovských rozměrů. Cílem výuky na toto téma by mělo být zejména žáky seznámit s procesy migrace a jejich zákonitostmi, se základními fakty týkajícími se migrace ve světě a v Česku (tak, aby měli rámcovou představu tom, jaké jsou počty migrantů, kde žijí apod.) a také je naučit vyhledávat si primární informace k tématu (tak, aby byli schopni vyhodnotit zprávy z médií a od politiků a případně jejich tvrzení ověřovat).

4.5.1 Terminologie

Vzhledem k tomu, že je migrace často využívána emotivně, k zastrašování, k vytvoření senzačních zpráv, dochází k nesprávnému používání terminologie s migrací spojené (často z nedbalosti, ale mnohdy i záměrně). V rámci výuky je tedy zcela zásadní žáky seznámit se správnou terminologií a podpořit je v její využívání (tento zvyk je pak samozřejmě dobré udržovat i v dalších oblastech – v tomto pomůže také slovníček pojmů v příloze 31). Typickým příkladem je zaměňování pojmu *migrant* a *uprchlík*, a negativní nálepka *ekonomický migrant*, což je pojem, který označuje někoho, kdo se přestěhoval za prací. Ekonomičtí migranti jsou pak často očerňováni, ačkoliv se stejně jako každý z nás snaží zajistit živobytí pro sebe a svoji rodinu, mnohdy navíc mohou zastávat profese, které potřebujeme (ať už kvalifikované nebo manuální), i když někdy například za cenu snížení hodnoty práce dané profese (což následně ovlivňuje všechny zaměstnance v daném oboru). Toto označení také zahrnuje lidi, kteří odcházejí z míst, kde žádná práce prostě není, nebo je tak málo placená, že zde nelze žít.

Často se také mluví o nelegální migraci, tedy situaci, kdy migranti nesplňují legislativní požadavky cílové země (např. povolení k pobytu). Legální migrace je naopak taková migrace, která splňuje všechny požadavky dané cílové země (zde je také třeba zdůraznit, že legalita čehokoliv se odvíjí od konkrétního státu a jeho zákonů, případně mezinárodního práva). Nelegálním způsobem mohou hranici překračovat lidé z různých důvodů – ať už cestují za prací či například za rodinnými příslušníky, označení se naopak nevyužívá u uprchlictví, u kterého je pochopitelné nesplnění všech požadavků (uprchlíci často odcházejí narychlo, ze zemí, které nevydávají cestovní pasy apod.). Velmi časté jsou určité pololegální situace a praktiky – mnoho migrantů splňuje část požadavků, ale ne všechny. Do nelegální situace se migranti v celém světě typicky dostávají tak, že v cílové zemi zůstanou i po tom, co jim vyprší povolení k pobytu.

4.5.2 Migrace ve statistikách

Ve výuce je vhodné se zaměřit na to, aby si žáci uvědomili a pochopili postavení Česka, potažmo Evropy, ve světě z hlediska migrace, může být doplněna také migrační situace regionu/města, kde žáci bydlí (rozdíl bude například mezi Prahou, Brnem, Mostem a Strakonícemi). K pochopení tohoto kontextu je připraven mapový list na téma migrace, který zachycuje migrační proudy ve světě. (Nejen) díky tomuto mapovému listu si mohou žáci uvědomit, jaké jsou hlavní destinace migrantů a jaké jsou hlavní zdrojové země (konkrétně i v obecné rovině).

Nabízí se položit žákům například tyto otázky:

- ▶ Z jakých zemí/regionů nejčastěji lidé emigrují? Proč?
- ▶ Jaké země/regiony jsou nejčastějším cílem migrantů? Proč?
- ▶ Které státy v Evropě mají nejvyšší migrační saldo? A které nejnižší? Proč?
- ▶ Je Česko atraktivní země pro migranty? Proč?
- ▶ Žijí imigranti rovnoměrně ve všech regionech Česka? Které regiony jsou pro imigranty zajímavější? Z jakých důvodů?

Migrace je také velmi dobré téma k procvičení práce se statistickými zdroji – v této metodice jsme pro vás připravili plán lekce (kapitola 3.1), který pracuje s daty za Česko (Český statistický úřad), ale lze samozřejmě analyzovat data pro jakoukoliv jinou zemi, Evropu, Evropskou unii či celý svět.

- ▶ Obvyklé zdroje statistik týkajících se migrace jsou:
- ▶ statistické úřady jednotlivých států (tedy například Český statistický úřad)
- ▶ Eurostat
- ▶ Světová banka
- ▶ OECD
- ▶ OSN a jeho jednotlivé agentury, zejména UNHCR, UN DESA, IOM

Práce s primárními zdroji dat je v dnešní době zcela zásadní – informace na nás proudí ze všech stran a velké množství informací si můžeme i vyhledat sami (všechny výše uvedené organizace mají statistická data k dispozici na svých stránkách), musíme ale umět se v nich orientovat. V rámci tématu migrace lze procvičit různé dovednosti spojené s využíváním statistických dat. Příklady některých z nich jsou uvedeny v tabulce 14.

Tabulka 14 – Příklady dovedností potřebných pro interpretaci dat

Dovednost	Příklad
vyhledání určitého údaje	počet imigrantů v Česku
určit, co se za daným údajem skrývá	pochopit, jak je definován imigrant v daném zdroji – ČSÚ definuje imigranta na základě občanství (jiné než české), v některých státech se sleduje místo narození
porovnání dvou údajů	zjistit, zda je více imigrantů v Česku, nebo v Německu
rozlišení absolutních a relativních údajů	uvědomit si, že v Lucembursku či Spojených arabských emirátech je vysoký podíl imigrantů na celkovém počtu obyvatel také proto, že jde o státy s malým počtem obyvatel, naproti tomu nejvyšší absolutní počet imigrantů je ve Spojených státech, protože je to stát velký (populačně i rozlohou)

Zdroj: vlastní návrh autorky

Je žádoucí s žáky také rozvíjet kritický přístup ke zdrojům dat, mimo jiné posuzováním jejich výhod a slabin (tabulka 15).

Tabulka 15 – Data Českého statistického úřadu o imigrantech v Česku

Výhody	Nevýhody
▶ zdarma dostupné online ▶ obsáhlé ▶ dlouhodobě sledované údaje (možnost srovnání v čase) ▶ doplňující grafy ▶ údaje za jednotlivé kraje (ale ne u všeho) ▶ česko-anglické tabulky i jejich popisy ▶ právní vysvětlivky ▶ možnost si některá další data zdarma vyžádat	▶ v některých případech nejsou dost detailní ▶ nemůžeme ovlivnit zvolené kategorie ▶ chyby v kartogramech (absolutní hodnoty v kartogramu) ▶ oficiální registry - nemusí odpovídat tomu, kde lidé skutečně žijí ▶ nezachycuje migranty, kteří již získali české občanství

Zdroj: vlastní přehled

4.5.3 Děti a migrace

Specifickým tématem migrace a zároveň tématem, které může migraci přiblížit žákům ve školách je téma migrace dětí. Migrace se dětí týká mnoha způsoby – část dětí migruje zároveň s rodiči, ne málo dětí či nezletilých také migruje bez doprovodu nebo o rodiče/dospělý doprovod přijde v průběhu migrace. V některých zemích je také běžné, že rodiče migrují za prací a své děti nechávají u prarodičů či dalších příbuzných – často se to děje například na Ukrajině či v Moldavsku, odkud rodiče odcházejí i do Česka, aby pro svoji rodinu vydělali peníze. Za dětmi se buď po čase vrátí, nebo je přestěhují k sobě ve chvíli, kdy je jejich situace v cílové zemi stabilnější (z právního a ekonomického hlediska).

Každý z těchto aspektů lze ve výuce rozvést, pro porozumění migraci a také rozvoji empatie je například možné vytvořit příběh dítěte, které se stěhuje do nové země (s rodiči či bez nich), a s žáky probírat, jak by se v dané situaci cítili, co by chtěli řešit apod. Samozřejmě je nutné zvážit celkové klima ve třídě a jednat citlivě zejména vůči žákům migrantům. Výborným pomocníkem v tomto směru může být organizace META o.p.s., která pracuje s migranty, ale i českou veřejností. META organizuje i workshopy pro učitele a žáky, ve spolupráci s UNHCR také do češtiny adaptovala skvělý výukový materiál Hello Czech Republic – Doma v nové zemi, který se věnuje tématu uprchlictví. Materiál je volně ke stažení zde: <https://meta-ops.eu/publikace/hello-czech-republic/>.

Příklady dalších článků využitelných ve výuce na téma migrace obsahuje exkurz 19.

Exkurz 19 – Migrace: příklady dalších zdrojů ke studiu

ČERMÁKOVÁ, D., JANSKÁ, E. (2014): Vnitřní stěhování cizinců v Česku – koncentrační či difuzní směry? *Geografické rozhledy*, 23, 4, 26–27.

DRBOHLAV, D. (2013): Kolik vydělávají migranti v cizině a komu to prospívá? Migrace – rozvoj – remitence a Ukrajinci v Česku. *Geografické rozhledy*, 23, 1, 1–4.

JANSKÁ, E., ČERMÁKOVÁ, D. (2016): Nejdřív práce a potom zase práce aneb jak žijí Ukrajinci v Česku. *Geografické rozhledy*, 26, 1, 22–23.

JANUROVÁ, K., PAVELKOVÁ, L. (2018): Česko jako malá laboratoř mezinárodní migrace. *Geografické rozhledy*, 27, 4, 20–23.

KŘÍŽ, J. (2016): Česká emigrace do USA – česká Amerika. *Geografické rozhledy*, 25, 4, 8–9.

HASMAN, J., LUPTÁK, M. (2016): Faktory ovlivňující volbu cílové země uprchlíků. *Geografické rozhledy*, 25, 3, 2–4.

PAVELKOVÁ, L. (2019): Moldavsko a sociální remitence: dopady emigrace na společnost. *Geografické rozhledy*, 28, 3, 30–33.

PAVELKOVÁ, L., MUSILOVÁ, M. (2020): Integrace imigrantů na lokální úrovni: případová studie Kolínsko. *Geografické rozhledy*, 29, 4, 26–29.

PAVELKOVÁ, L., VALENTA, O. (2021): Problematika zdrojů dat v oblasti migrace. *Geografické rozhledy*, 30, 3, 30–33.

Zdroj: výběr autorky

4.6 Nerovnoměrný ekonomický a sociální rozvoj

D. Hána

Téma prostorových nerovností odpovídá očekávaným výstupům geografie v gymnaziálním RVP. Mapový list s názvem *Nerovnoměrný ekonomický a sociální rozvoj* by měla na základě představených skrytých nebo méně známých toků financí, které mohou přispívat k prostorovým ekonomickým a sociálním nerovnostem ve světě, Evropě a v Česku, pomoci žákům s vymezením jádrových, semiperiferních a periferních oblastí světa, Evropy i Česka, pochopením jejich vztahu, vývoje a relativnosti pozice regionů na různých hierarchických úrovních. Důležitou součástí z hlediska politické geografie je důraz na odlišné postavení jader a periferií a na jejich odlišnou ekonomickou a politickou moc. Žáci by měli být schopni na základě mapy a dalších připojených informací posoudit postavení Evropy ve světě a Česka v Evropě a ekonomické a politické důsledky, které z toho vyplývají.

V první řadě je nutné sjednotit obsahové vymezení pojmů (tabulka 16). Jak uvádí autor konceptu světových systémů Immanuel Wallerstein (2011), systém založený na dělbě práce určuje vztahy mezi různými regiony s různými zdroji, pracovními podmínkami a v neposlední řadě i s různou politickou silou na příslušné úrovni rozhodování. Tyto regiony označujeme jako jádro, semiperiferie a periferie. Periferní oblasti konkrétního státu pak můžeme rozlišovat do dvou kategorií: vnější a vnitřní periferie.

Tabulka 16 – Základní pojmy tématu nerovnoměrného rozvoje

Jádro	Regiony s nejvyspělejšími ekonomikami, nejvyššími příjmy obyvatel, nejsilnějšími ekonomickými aktéry a s nejsilnější politickou pozicí. Mohou ekonomicky i politicky ovládat rozsáhlejší území periferních regionů. Jádrové oblasti jsou rozlohou menší, ale ekonomicky i politicky silnější než zbylé dva typy oblastí.
Semiperiferie	Přechodná oblast, která může být vnitřně velmi heterogenní (část se blíží jádru, část periferii).
Periferie	Regiony s nejméně vyspělými ekonomikami, nejnižšími příjmy obyvatel, nejslabšími ekonomickými aktéry a s nejslabší politickou pozicí. Periferie může ekonomicky prosperovat, zpravidla je však podřízena ekonomickému a politickému rozhodování jádra (např. může jít o rozhodování centrály nadnárodní korporace, které jsou zpravidla v jádře, o budoucnosti závodu s nižší přidanou hodnotou, tzv. montovny, nacházející se v periferii).
Vnější periferie	Označení periferní oblasti ležící na hranicích státu. Typickým příkladem je Jesenicko. Vnější periferie je daleko od všech center a omezena státní hranicí. Ta i v dnešní době schengenského prostoru vytváří bariéru v komunikaci už proto, že lidé na druhé straně mluví jiným jazykem, mají jiné zvyky, jinou měnu a jiné instituce. Jejich pohled je spíše směřován do vnitrozemí vlastního státu než k sousedům. S přispěním přeshraniční politiky Interreg Evropské unie (Evropská komise 2020) a vymezení tzv. euroregionů Rady Evropy (ČSÚ 2020) se pokouší tuto bariéru omezit.
Vnitřní periferie	Oblasti na hranicích krajů vzdálené od krajských měst, která jsou v kontextu krajů největšími ekonomickými, kulturními a institucionálními centry. Vnitřní periferie se podobně jako periferie vnější potýká s ekonomickými problémy, nedostatkem pracovních míst i s odchodem mladých lidí. Příkladem jsou jižní hranice Středočeského kraje.
Nerovnosti	Vyjadřuje rozdíly převážně v ekonomických ukazatelích mezi státy, regiony nebo jednotlivci, které jsou z ideového/morálního hlediska hodnoceny jako negativní (bez tohoto hodnocení mluvíme spíše o nerovnoměrnosti). Termín však zahrnuje také důsledky takových rozdílů, které se promítají do odlišné úrovně moci na různých úrovních rozhodování (např. evropské státy mají větší globální moc než africké státy).
Konvergence/divergence	Snížování/zvyšování rozdílů ve vymezené skupině států či regionů (můžeme například sledovat, zda dochází ke konvergenci států EU nebo regionů Česka).

Zdroj: Musil, Müller 2008; Wallerstein 2011; upraveno autorem

Obsahové vymezení těchto pojmů je možné nejprve nechat na samotných žácích, popřípadě jim je zadat pro samostudium. Tématem světových systémů se zabývá celé číslo Geografických rozhledů, ze kterého doporučujeme především článek Chromého a Šifty (2018). Ten v jedné z online příloh uvádí seznam dalších článků z Geografických rozhledů, které jsou zaměřeny na toto téma.

Jádrové, semiperiferní a periferní oblasti můžeme identifikovat v jakémkoli regionu na všech hierarchických úrovních (Tabulka 17). Nejčastěji jsou tyto termíny používány v souvislosti se světovým systémem. Podobně ale můžeme rozčlenit i jednotlivé kontinenty nebo státy. Například západní Evropa je jádrem světového systému, Cornwall v jádrovém Spojeném království je však z hlediska evropské úrovně periferií. Pokud naopak označíme některé regiony Česka za periferní, musíme si uvědomit, že z globálního pohledu jde o relativně dobře si stojící semiperiferie. Podobně můžeme i z globálního pohledu převážně periferní Afriku vidět ve větším detailu na kontinentální úrovni jako plnou rozdílu mezi státy s poměrně dobrou pozicí (Jižní Afrika, Keňa, Maroko) a státy s horším vývojem (Súdán, Kongo, Zimbabwe).

Tabulka 17 – Příklady regionů různých typů na různých hierarchických úrovních

	Globální úroveň	Evropská úroveň	Česko
Jádro	USA, západní Evropa	západní Evropa	Praha, Brno
Semiperiferie	střední a východní Evropa	střední Evropa (včetně Česka)	Vysočina
Periferie	Afrika (mimo semiperiferní Jižní Afriku)	východní Evropa, jižní Itálie	pohraničí (tzv. vnější periferie), hranice krajů (tzv. vnitřní periferie)

Zdroj: návrh autora

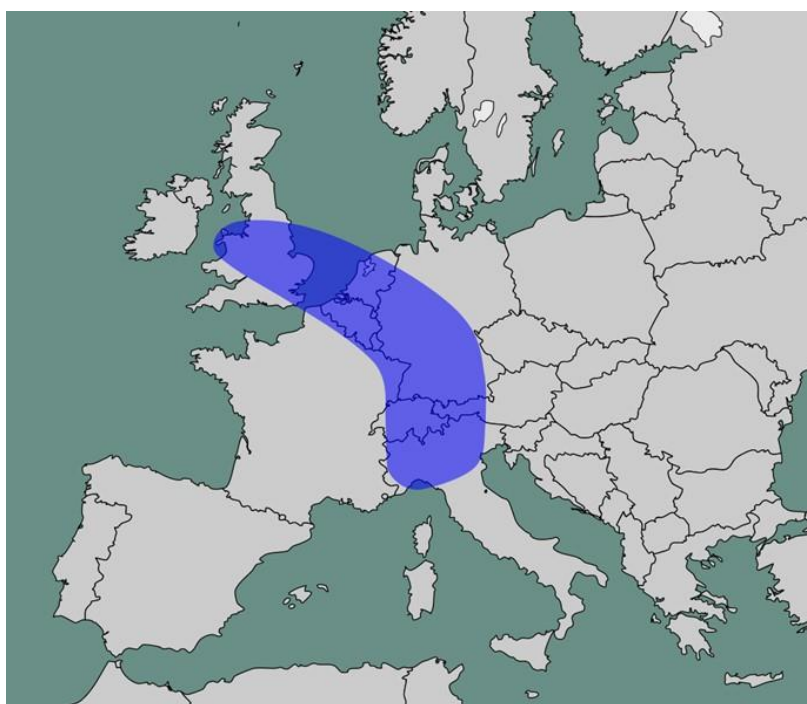
Už na základě těchto informací je možné vyvodit některé závěry o důsledcích pro Evropu i pro Česko. Diskuzi může podpořit také mapa s vyznačením evropského jádra v odborných kruzích běžně označovaného jako tzv. modrý banán (

Obrázek 19) a mapa evropských nerovností v mapovém listu Nerovnoměrný ekonomický a sociální rozvoj.

Co to znamená pro Evropu?

- ▶ v Evropě je světové jádro, její postavení ve světě je tak stále oproti jiným regionům ekonomicky i politicky silné
- ▶ většina kontinentu je ale z globálního pohledu semiperiferní (
- ▶ Obrázek 19)
- ▶ přerozdělování v rámci EU může pomoci semiperiferiím participovat na globálních ziscích jádra, způsob rozhodování v rámci EU může do určité míry zvýšit i globální politické postavení semiperiferních států (které by bez jádra nebyly tolik slyšet)
- ▶ je však nutné si uvědomit, že evropské periferie a semiperiferie jsou oproti západní Evropě ekonomicky znevýhodněné a existují procesy, které toto znevýhodnění replikují či prohlubují (viz toky dividend a zisků firem do evropského jádra v mapovém listu)
- ▶ i politické rozhodování v EU je do určité míry ovlivněno odlišnou silou jádrových, semiperiferních a periferních států (procesy rozhodování jsou však nastaveny tak, aby tuto odlišnou pozici států zmírnil)
- ▶ ukazatel hrubého domácího produktu (HDP) není pro sledování vývoje nerovností vhodný, protože zahrnuje výdaje na obnovu opotřebovaného kapitálu (které nejsou příjmem) a nereflektuje mezistátní či meziregionální toky kapitálu (kdy může být část vytvořeného HDP odváděna do zahraničí)

Obrázek 19 – Vymezení evropského jádra označované jako tzv. modrý banán



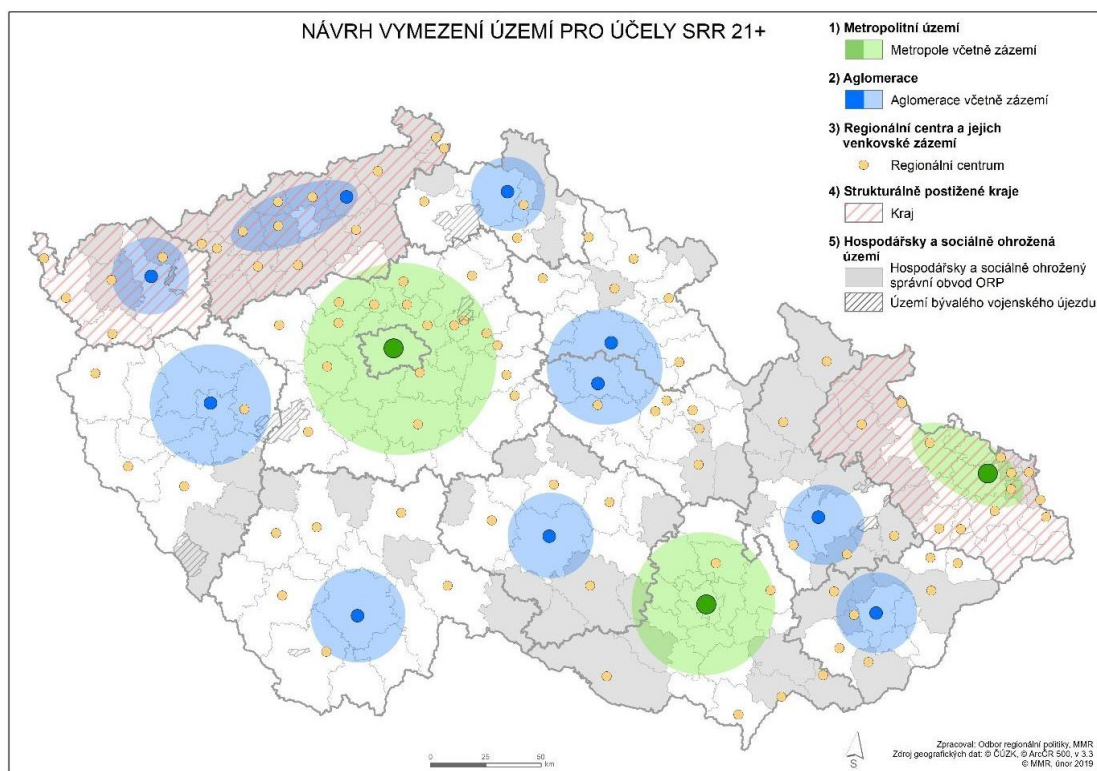
Zdroj: Wikipedia 2020

Co to znamená pro Česko?

- ▶ globální jádro může pomoci nastartovat ekonomickou aktivitu s vyšší přidanou hodnotou v blízkém semiperiferním sousedství
- ▶ Česko je prostorově dost blízké evropskému jádru (obrázek 19), z prostorového hlediska tak má velký ekonomický potenciál (větší než například Skandinávie), který by se mělo pokusit využít
- ▶ z této blízkosti však budou opět nejvíce těžit oblasti, které tvoří jádro v rámci Česka (obrázek 20)
- ▶ české periferie a semiperiferie mohou spíše těžit z případného rozvoje českých jader či z přesunu některých aktivit z jádrových oblastí do semiperiferií (viz dotace high-tech firmám z EU fondů v mapovém listu)
- ▶ takový ekonomický rozvoj však neznamená přesun ze skupiny semiperiferií do jádra. Sami vědci nemají v této otázce jasno. Podle jednoho krajního přístupu jde o daný stav, který mohou změnit jen velké společensko-politické otřesy narušující samotný ekonomický systém, podle druhého je možné pozici regionu změnit cílenou snahou místních lidí, firem a politiků.

K diskuzi s žáky o postavení Česka v Evropě a vztahu Česka k evropskému jádru či globální ekonomice je možné využít několik článků (např. Hospodářské noviny 2015; Vlčková 2018). Pro rozlišení jader a periferií v Česku doporučujeme především koncepční materiál Strategie regionálního rozvoje ČR 2021+ Ministerstva pro místní rozvoj (2020), odkud byla převzata mapa zobrazující jádrové a problémové oblasti (Obrázek 20). Samotný text pak obsahuje metodiku vymezení těchto oblastí a jejich další charakteristiky.

Obrázek 20 – Územní cíle Strategie regionálního rozvoje 2021+



Zdroj: Ministerstvo pro místní rozvoj 2020

Mapa vymezuje jádrové oblasti Česka (v mapě označeno jako metropole) i jádra jednotlivých krajů (v mapě aglomerace). Šedě zbarvená území na hranicích krajů jsou vnitřními periferiemi, u hranic států vnějšími periferiemi. Periferní pás po celé délce jižní hranice Středočeského kraje není tak patrný. V důsledku generalizace na úrovni správních jednotek obcí s rozšířenou působností jsou zřejmě tato území „zakryta“ zbytkem dobře si vedoucího území jednotky. Odlišné postavení mají tzv. strukturálně postižené regiony. Jde o lokality, které byly dříve centry těžebního, zpracovatelského a chemického průmyslu. Ukončení činnosti mnoha zdejších závodů však vedlo k omezení ekonomického růstu, nárůstu nezaměstnanosti a k nízké atraktivitě pro další život či podnikání (Ministerstvo pro místní rozvoj 2020).

Vědci se sice neshodnou, zda je možný přesun regionu z níže postavené do vyšší skupiny (např. ze semiperiferie do jádra), nebo zda je představený prostorový vzorec časově stabilní, můžeme však tvrdit, že ekonomický rozvoj nemusí být nutně následován tímto přesunem a také níže postavené regiony mohou ekonomicky prosperovat. Příkladem z globální úrovně jsou daňové ráje, ve kterých jsou mimořádně daňově zvýhodněny zahraniční firmy (tabulka 18). Země tak těží z daňových úniků ze zisků globálního jádra a ekonomicky prosperují. Některé z nich jsou však stále periferními státy, které často ani nemají jinou šanci participovat na globální ekonomice. Bez zavedení tohoto typu daňového systému by tak měly značné ekonomické problémy.

Existenci daňových rájů je možné jednoduše vysvětlit následujícím způsobem. Pro firmy je vykazování zisků v těchto lokalitách výhodné, protože díky tomu odvádějí méně na daních a zůstává jim větší podíl zisků. Pro dané země je výhodné, že hostí obrovské množství firem, které by se jim jinak v globální ekonomice vyhnuly. I malý daňový příjem násobený mnoha stovkami či tisíci firem je slušný příjem do rozpočtu. Navíc si firmy v těchto místech platí další služby (zahrnující jistě i finanční a daňové poradce), z jejichž ekonomické činnosti daná země také profituje. Poskytování služeb může být také určitou zástěrkou pro přesun sídla firmy do země s příznivějšími daňovými podmínkami daňového ráje. Obecně známá a mnoha firmami často opakovaná je například informace o dobrém podnikatelském a právním prostředí v Nizozemsku. V tomto světle však již zapadá informace, že jde především o daňový ráj, která zmíněné tvrzení firem již zasazuje do zcela jiného kontextu.

Pro představení tohoto problému doporučujeme realizovat navrženou výukovou aktivitu (kapitola 3.17) a rovněž žákům představit mapu daňových rájů z mapového listu doplněnou následující tabulkou, která shrnuje státy označené v některém z uvedených zdrojů jako daňové ráje.

Tabulka 18 – Daňové ráje podle kontinentů a počtu zdrojů, ve kterých jsou uvedeny

Světadíl	Počet zdrojů	Daňové ráje
Afrika	2	Mauricius, Seychely
	1	Botswana, Etiopie, Kapverdy, Keňa, Maroko, Namibie, Svazijsko, Tunisko, Uganda
Asie	3	Bahrajn, Hongkong (CN), Macao (CN), Malajsie, Spojené arabské emiráty, Taiwan

	2	Omán, Singapur, Thajsko, Turecko
	1	Afghánistán, Arménie, Čína, Irák, Írán, Japonsko, Jižní Korea, Jemen, Jordánsko, Katar, Laos, Libanon, Maledivy, Mongolsko, Severní Korea, Sýrie, Šrí Lanka, Vietnam
Evropa	4	Jersey (UK)
	3	Guernsey (UK), Švýcarsko
	2	Albánie, Andorra, Bosna a Hercegovina, Černá Hora, Faerské ostrovy (DK), Gibraltar (UK), Irsko, Kypr, Lichtenštejnsko, Lucembursko, Malta, Man (UK), Nizozemsko, Severní Makedonie, Srbsko
	1	Francie, Monako, Německo, Rusko, San Marino, Spojené království
Jižní Amerika	3	Aruba (NL), Curaçao (NL)
	2	Trinidad a Tobago
	1	Bonaire (NL), Guyana, Peru, Uruguay
Oceánie	3	Cookovy ostrovy, Palau, Vanuatu
	2	Guam (US), Marshallovy ostrovy, Nauru, Nová Kaledonie (FR), Niue (NZ), Samoa
	1	Americká Samoa (US), Fidži
Severní Amerika	4	Bahamy, Britské Panenské ostrovy (UK), Kajmanské ostrovy (UK)
	3	Anguilla (UK), Bermudské ostrovy (UK), Panama
	2	Antigua a Barbuda, Belize, Grónsko (DK), Panenské ostrovy (US), Turks a Caicos (UK)
	1	Barbados, Dominika, Grenada, Jamajka, Kanada, Montserrat (UK), Saba (NL), Spojené státy, Svatá Lucie, Svatý Eustach (NL), Svatý Kryštof a Nevis, Svatý Martin (NL), Svatý Vincenc a Grenadiny
Poznámka: U závislých území je v závorce uvedeno, pod správu které země patří: CN – Čína, DK – Dánsko, FR – Francie, NL – Nizozemsko, NZ – Nový Zéland, UK – Spojené království, US – Spojené státy.		

Zdroj: Mezinárodní měnový fond 2014; Oxfam 2017; Evropský parlament 2018; Tax Justice Network 2018

Co z tabulky a mapového listu vyplývá?

- ▶ nejvíce daňových rájů je lokalizováno v oblasti Karibiku, Asie a Evropy
- ▶ neexistuje však jeden ustálený seznam daňových rájů, jejich definice je poměrně složitá a často bývá řešena hodnocením transparentnosti daňových systémů (což je sice charakteristikou daňových rájů, ale nikoli výlučně jen jejich)
- ▶ hodnocení transparentnosti daňových systémů zařadilo mezi daňové ráje například i Severní Koreu, na které jsou přitom uvaleny sankce OSN, které oficiálně neumožňují s touto zemí obchodovat

- ▶ je jen velmi málo daňových rájů, které jsou uvedeny ve všech nebo alespoň ve třech zdrojích, shoda na definici je tedy malá
- ▶ vliv na odlišnosti mají také politické zájmy, některé zdroje tak nezahrnují země, u kterých není z politických důvodů vhodné mluvit o jejich neférovém daňovém jednání
- ▶ v seznamu daňových rájů Evropského parlamentu tak například zcela chybí členské státy Evropské unie
- ▶ často jsou uvedena různá zámořská území států světového jádra, které tak participují na praxi, kterou samy kritizují
- ▶ pro periferní daňové ráje jde často o jedinou možnost, jak participovat na globální ekonomice, pokud však na této praxi participují také jádrové země, může díky tomu docházet k dalšímu prohlubování globálních nerovností
- ▶ právě kvůli tomu, že na této praxi participuje hodně evropských států, je možné předpokládat, že nebude i přes prohlášení nejsilnějších evropských hráčů jen tak lehce a rychle omezena. Pro tyto země, které z tohoto systému profitují, by šlo o krok proti vlastním zájmům.

Toto téma nastoluje mnoho otázek, které je možné dále s žáky diskutovat. Níže nabízíme několik námětů i se souhrnem informací a různých argumentů, které by mohly v diskuzi zaznít.

4.6.1.1 Jsou ekonomické a sociální nerovnosti mezi jádry a periferiemi problémem?

Pravicově orientovaní vědci nepovažují nerovnosti za palčivý problém, naopak je hodnotí pozitivně jako prostředek k motivaci lidí a regionů s horším postavením. Podle jejich názoru není nutné nerovnosti zmírňovat zásahy státu, protože předpokládají směřování regionů k rovnováze, tzv. konvergenci.

Levicoví vědci oproti tomu vnímají nerovnosti jako vážný ekonomický a sociální problém znevýhodňující lidi a regiony s horším postavením, který navíc postupem času eskaluje. Důvodem je podle nich přelévání kapitálu z periferií do jader pomocí nerovné směny, které způsobuje další nárůst prostorových nerovností, tzv. divergenci. Proto musí zasáhnout stát nebo mezinárodní organizace a přerozdělováním rozdílů snižovat. Evropská unie má tento cíl zakotven ve Smlouvě o založení Evropského společenství, v tzv. římských smlouvách z roku 1957. Nástrojem je politika soudržnosti prováděná strukturálními fondy, které jsou často v médiích označovány zkráceně jako evropské fondy.

4.6.1.2 Jak je na tom Česko z hlediska vývoje evropských nerovností?

Mediální zprávy a oficiální evropské i vládní dokumenty prezentují správnou, ale neúplnou informaci (Evropská komise 2017; ČTK 2020; Ministerstvo financí 2020), že Česko je čistým příjemcem z evropského rozpočtu, a to s poměrně vysokým pozitivním saldem (rozdíl mezi platbami do evropského rozpočtu a příjmy z evropských fondů), a přibližuje se průměru HDP Evropské unie.

Celkový obraz pozice Česka však získáme až po započtení všech finančních toků, které jsou podmíněny členstvím v evropském hospodářském prostoru odstraňujícím obchodní bariéry. Vedle institucionalizovaných toků evropských fondů a plateb do unijního rozpočtu tak je nutné brát v úvahu také toky dividend a zisků firem (Chmelař a kol. 2016; Kučera 2016; Ded'ová, Hána 2020). V případě Česka odtok financí touto cestou výrazně převyšuje příjmy z evropských fondů, což může vést k prohlubování stávajících nerovností. Kořeny jsou zřejmě už v poměrně divokém způsobu privatizace po rozpadu

Československa (která nekladla novým zahraničním vlastníkům žádné podmínky), pobídkách přímých zahraničních investic na přelomu tisíciletí (které mohou toky dividend a zisků ve větším množství umožňovat, podobně nastavený systém mají Irsko nebo Lucembursko) i v daňovém systému, který nepočítá se zdaněním těchto toků, přestože by šlo o legitimní cestu, jak část těchto zisků ponechat v české ekonomice, kde vznikly.

4.6.1.3 Pomáhají evropské fondy zmírňování rozdílů mezi českými regiony?

S určitou mírou nadsázky můžeme říct, že jakékoli finance, které se dostanou do české ekonomiky, působí pozitivně na její rozvoj. Přesto je vhodné pozornost zaměřit také na efektivitu vynaložených prostředků a typy projektů, na které se finance vynakládají. Z hlediska vztahu jádra a periferie je nutné upozornit na omezenou vypovídací schopnost dat o finančním objemu dotací sledovaných podle místa realizace dotačních projektů (Hána, Hellebrandová 2018). Například high-tech firmy, které většinou sídlí v ekonomickém jádře, si žádají o dotace na projekty mimo Prahu, která kvůli nadprůměrně vysokému HDP (způsobenému do značné míry lokalizací sídel firem s ekonomickými aktivitami po celém Česku) nemůže čerpat na své projekty v plné výši. Periferie tak získají novou příležitost, otázkou je ale zajištění udržitelnosti dané investice v místech s méně kvalifikovanou pracovní silou, nedostatečnou infrastrukturou a technickou podporou. Firmy navíc mohou část dotace použít pro technickou pomoc z jádra, případné úspory pak může investovat do jiných projektů, které již mohou být lokalizovány v jádře. Jde v důsledku o skrytý tok financí, který může přispívat k dalšímu prohlubování regionálních nerovností.

4.7 Lidská práva

D. Vogt

Dodržování základních lidských práv a svobod je považováno za významnou podmínku skutečného fungování demokratického politického systému a občanské společnosti, poťazmo tzv. liberální, nikoli jen formální či dokonce imitované či „řízené“ demokracie (srov. s Bičík 2000). Již roku 1948 přijalo Valné shromáždění OSN Všeobecnou deklaraci lidských práv, kterou lze dodnes považovat za popis univerzálního, všeobecně přijímaného minima v lidskoprávní oblasti (United Nations 2015).

4.7.1 (Ne)uznávání lidských práv

Uznávají ale všechny kultury na planetě Zemi skutečně stejná univerzální, tedy všeobecná základní lidská práva?

Ve veřejné debatě i praxi na globální, evropské i národní (české) úrovni můžeme pozorovat rozdílné přístupy k lidským právům.

- ▶ Zastánci kulturního relativismu razí názor, který vystihuje rčení „Jiný kraj, jiný mrav“.
- ▶ Tímto argumentují představitelé zemí, často nedemokratických, které samy dodržování lidských práv, alespoň těch v „západním“ univerzálním pojetí, porušují. Hájí tím právo své odlišné kultury pojímat lidská práva jinak než v zemích tzv. Západu, zejména v Evropě a USA.
- ▶ Zastánci kulturního relativismu se však objevují nejen v řadách představitelů a podporovatelů autoritářských a totalitářských (někdy tzv. totalitních) režimů, ale i přímo ve vyspělých demokraciích, přičemž se mnozí nesnaží omlouvat diktatury, nýbrž

spíše kritizovat vlastní demokratické „západní“ vlády jako nehodné ostatní poučovat např. vzhledem ke křivdám minulosti.

► Objevuje se též hledisko ekonomické – snaha o obchod i se zeměmi s problematickými režimy, ale lukrativním trhem. V české politice je příkladem vyostřená debata o pojetí lidských práv a odklonu od „havlismu“ v souvislosti s výroky bývalého ředitele Ústavu mezinárodních vztahů a náměstka ministra zahraničních věcí Petra Druláka (Bílková 2015).

Exkurz 20 obsahuje příklady možných otázek do diskuze s žáky a doporučenou literaturu ke studiu.

Exkurz 20 – Dodržování lidských práv: náměty otázek a zdroje ke studiu

Náměty otázek k diskuzi s žáky:

Měly by demokratické státy prosazovat ve světě dodržování lidských práv, nebo raději upřednostnit hospodářské vztahy, resp. měkký způsob ovlivnění partnerů tzv. ekonomickou diplomacií?

Jak by se mělo zachovat Česko, relativně malá země, ale zároveň člen EU? Znáte nějaké sporné výjimky, kdy by lidstvo nemělo zasahovat do místních společností, ačkoli tamní práva nemusí dosahovat dnešních globálních standardů? Jak přistupovat k izolovaným domorodým kmenům?

Zdroje ke studiu a k diskuzi s žáky:

BARŠA, P. (2020): Dobývat se do otevřených dveří. Spustí vydání Michéovy knihy konzervativní revoluci na české levici? SALON, Právo, 24. 3. 2020 <https://www.novinky.cz/kultura/salon/clanek/esej-pavla-barsi-dobyvat-se-do-otevrenych-dveri-spusti-vydani-micheovy-knihy-konzervativni-revoluci-na-ceske-levici-40317234> (30. 9. 2020)

ČERNÝ, K. (2011): Arabské revoluce. Geografické rozhledy, 21, 2, 24–27.

DRULÁK, P. (2014): Lidská práva v zahraniční politice aneb od snění k naivitě. A zpět? Deník Referendum, 13. 1. 2014. <https://denikreferendum.cz/clanek/17205-lidska-prava-v-zahranicni-politice-aneb-od-sneni-k-naivite-a-zpet> (30. 9. 2020).

SLAČÁLEK, O. (2016): Ondřej Slačálek: Lidská práva? Proti komu? SALON, Právo, 10. 3. 2016 <https://www.novinky.cz/kultura/salon/clanek/ondrej-slacalek-lidska-prava-proti-komu-343817> (30. 9. 2020)

ŠAFAŘÍKOVÁ, K. (2014): Havlovská politika byla chybná a škodlivá, tvrdí český diplomat. Lidové noviny, 30. 5. 2014. https://www.lidovky.cz/domov/havlova-politika-byla-chybna-a-skodлива.A140530_111312_ln_domov_jzl (30. 9. 2020).

Zdroj: vlastní výběr autora

4.7.2 Ratifikace lidskoprávních smluv

Jak se liší skutečné dodržování lidských práv od formální ratifikace lidskoprávních smluv? Lze i podle smluv najít jisté geografické rozdíly?

- ▶ Mnohé státy se i přes jisté proklamace v duchu kulturního relativismu zavázaly k dodržování lidských práv i smluvně. Smluvní závazky svého času využívala ke kritice nedemokratického režimu i Charta 77 (Císařová, Prečan 2007).
- ▶ Některé velmoci s ambicí zasahovat do mezinárodního dění i vojenskou silou se však ratifikaci některých mezinárodních smluv vyhýbají – např. USA vs. Mezinárodní trestní tribunál, viz Human Rights Watch (2020). Nemusí tedy jít jen o státy hodnocené jako nedemokratické.
- ▶ Úřad vysokého komisaře OSN pro lidská práva (United Nations — Office of the High Commissioner for Human Rights 2019; zkratka UN OHCHR) sleduje ratifikace základních smluv: 18 smluv a jejich dodatkových protokolů týkajících se potlačení všech forem rasové diskriminace; ochrany občanských a politických práv; zrušení trestu smrti; oblasti ekonomických, sociálních a kulturních práv; ukončení všech forem diskriminace žen; zákazu mučení a dalšího krutého, nelidského či ponižujícího zacházení či trestání; práv dítěte; ochrany dětí před zapojením do válečných konfliktů; práva dítěte na ochranu proti obchodu s dětmi, dětské prostituci a pornografii; práva dítěte na komunikační proceduru (možnost dovolat se svých práv u mezinárodní organizace, pokud stát selhává); ochrany všech osob proti násilnému zmizení (únosu); práv všech migrujících pracovníků a členů jejich rodin a práv hendikepovaných osob (UN OHCHR 2019).
- ▶ Žáci mohou vidět rozdíly mezi podpisy mezinárodních smluv a aktuální mírou porušování lidských práv v hlavní mapě mapového listu Lidská práva. Ratifikace konkrétních smluv však mohou srovnávat na webu UN OHCHR 2019 (<https://indicators.ohchr.org/>).

4.7.3 Role velmocí (na příkladu Číny) v otázce lidských práv

Jaká je role některých nově se prosazujících velmocí v otázce lidských práv, například Číny?

- ▶ Čína (ČLR) je známa represivním komunistickým režimem dnes paradoxně spojujícím některé, byť omezené, občanské, zejména ekonomické, svobody (možnost podnikat) s tvrdým potlačováním politických a kulturních práv odpůrců režimu, ale i některých náboženských a etnických menšin.
- ▶ Přesto jsou i uvnitř Číny geografické rozdíly, byť za vlády současného prezidenta se poněkud stírají. Nabízí se proto pokládat ve výuce tyto a jim podobné otázky: Jak se liší situace v Hongkongu, Macau, zvláštních ekonomických zónách? Jaký je současný vývoj např. v Hongkongu od tzv. deštníkového hnutí (Umbrella Movement, viz Horálek 2015) po dění v posledním cca roce (od 2020) v souvislosti s podřizováním hongkongského práva pevninské Číně (Jakš 2020)? Jaká je situace etnických a náboženských menšin (Tibeťané, Ujguři a další muslimové, křesťané, vyznavači Fa-lun-kung)?

Jaký vliv má Čína na přístup k lidským právům ve světě?

- ▶ Vzhledem ke svému značnému a dále sílícímu ekonomickému postavení se vliv Číny prosazuje např. v rozvojových zemích Afriky, kde někdy Čína začíná v konkurenčním boji hospodářské pomoci a investic vytlačovat ekonomickou přítomnost západních zemí. Vedle vlastního posilování a odporu některých zemí k někdejšími koloniálními utla-

čovatelům má Čína (do jisté míry podobně, avšak s omezenými prostředky postupuje např. Rusko, navazující na dřívější africkou spolupráci) ještě jednu výhodu, proč je často zkorumpovanými nebo i diktátorskými vládami přijímána lépe než Západ, resp. proč je i z jejího pohledu angažmá v mnoha zemích snazší: Nepožaduje totiž na rozdíl od mnoha západních zemí a organizací od daných rozvojových zemí na oplátku za pomoc dodržování lidských práv (Ženková Rudincová 2018). Eroze ochrany lidských práv vlivem absence tlaku na ni pak hrozí i v dalších zemích orientovaných na Čínu. „Darem ČLR“ je podle Ženkové Rudincové (2018) mimo jiné i budova sídla Africké unie v etiopské Addis Abebě.

► Čína však využívá svého ekonomického vlivu také přímo ve vyspělých zemích, které se snaží v rámci obchodní spolupráce přimět k uznání politiky jedné Číny bez ohledu na utlačované menšiny. Jedním z nástrojů je také cestovní ruch, kdy Čína např. diktuje zahraničním leteckým společnostem způsob informování o Taiwanu. Čínská politika bezvízového cestovního styku pro hromadné zájezdy přímo vyžaduje, aby se stát, kterému je udělen status tzv. schválené destinace, zřekl kritiky dodržování lidských práv v Číně a přistoupil na další ústupky (vydávání disidentů), viz např. Krajňák (2019).

► Při nedávné návštěvě čínského prezidenta v Česku se někteří čínští občané aktivně účastnili potlačování protestních demonstrací přímo v naší zemi, ačkoli soud jejich aktivity neuznal jako trestné (ČTK 2019).

Náměty na otázky do diskuze a přehled doporučené literatury, zaměřené na Čínu a její vliv, uvádí exkurz 21.

Exkurz 21 – Čína a její vliv: náměty otázek a zdroje ke studiu

Náměty otázek k diskuzi s žáky:

Znáte případy čínského hospodářského a politického tlaku jinými prostředky, např. na poli internetu? Jak může Čína využít svůj vliv na Africkou unii?

Zdroje ke studiu a k diskuzi s žáky:

ČTK (2019): Číňané, kteří demonstrantce hodili tibetskou vlajku do Vltavy, nespáchali trestný čin. 18. 10. 2019. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cinane-kteri-demonstrantce-hodili-tibetskou-vlajku-do-vltavy/r~b136979af18111e9926e0cc47ab5f122/> (30. 10. 2020).

HORÁLEK, A. (2015): Umbrella Movement: Hongkongské hnutí v širším čínském kontextu. Geografické rozhledy, 24, 3, 10–11.

JAKŠ, D. (2020): V Hongkongu začal platit nový zákon o národní bezpečnosti, který měl nastolit klid. Situace je opačná. iRozhlas, 2. 7. 2020. https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/hongkong-zakon-o-narodni-bezpecnosti-cina_2007021413_zit (30. 10. 2020).

KRAJŇÁK, T. (2019): Cestovní ruch jako nástroj zahraniční politiky: příklad Číny. Geografické rozhledy, 28, 3, 26–29.

ŽENKOVÁ RUDINCOVÁ, K. (2018): Africká unie v konfliktech: od principu nevměšování k odpovědnosti za ochranu. Geografické rozhledy, 27, 3, 12–15.

Zdroj: vlastní výběr autora

4.7.4 Práva žen, dětí a novodobé otroctví

Jak je výše vidět i na příkladu mezinárodních smluv zabývajících se jednotlivými aspekty lidských práv, velká pozornost je věnována právům žen, dětí, ale také obchodu s lidmi, potažmo otrokářství, které se může právě často sociálně a fyzicky slabších dětí i žen týkat, ačkoli jeho formy mohou být různé.

Jaké jsou nejčastější formy porušování dětských práv?

- ▶ Stále dochází ke zneužívání dětí a mladistvých jako dětských vojáků, zejména v Africe.
- ▶ Mladé dívky jsou podrobovány ženské obřízce (obřízka se jinak praktikuje u muslimských a židovských chlapců, avšak ve vyspělejších zemích relativně bezpečně, humánně a bez vážných zdravotních rizik).
- ▶ Dívky a děti obecně jsou nuceny k sňatkům proti své vůli. Roli hraje i finanční stránka, mnohdy nákladné věno, kvůli kterému se rodiče musí zadlužit (Mahel 2015).
- ▶ V řadě rozvojových zemí dochází ke zneužívání dětské práce. Někdy jde vzhledem k absenci sociálního systému o nutnost zajistit si holou obživu.
- ▶ Dětské pracující a dětské vojáci (Šifta 2018) se nemohou účastnit školní docházky, což má nutně další negativními dopady pro ně samotné i celou společnost.

Výše zmíněné praktiky mohou být uskutečňovány i formou zotročení. Extrémním příkladem z nedávné doby byly aktivity Islámského státu na území Iráku a Sýrie (Černý 2016), kdy docházelo k brutálnímu zotročování žen a dívek, zejména z řad stoupenců jezidského náboženství, ale i využívání dětských vojáků. Únosy dětí spojené s psychickou manipulací, vymýváním mozků dosud provádí též např. organizace Boko Haram na severovýchodě Nigérie či Aš-Šabáb v Somálsku, rovněž napojené na Al-Káidu či Islámský stát (odraz v českých médiích viz např. Šťovíček, Rudincová 2016).

Zmíněné extrémní případy zotročení se mohou týkat i dospělých osob. Ve vyspělých zemích mohou probíhat i skrytě před státními úřady, např. v případech spojených s problematikou ilegální či pololegální migrace, kdy jsou pracovníci a pracovníci drženi v zajetí pod pohrůžkou zabít či jen prozrazení úřadům.

Masovější je podobný jev v některých bohatých, ale nedemokratických, státech Perského zálivu. Zmiňováni jsou i dělníci v rámci příprav na Mistrovství světa ve fotbale v Kataru roku 2022 (Janská 2015).

4.7.5 Vývoj lidských práv ve střední Evropě v mezinárodním kontextu

Jaký je současný celkový vývoj lidských práv ve střední Evropě? Dochází (nejen) ve střední Evropě k neliberálnímu obratu?

- ▶ Vzhledem ke stále relativně nedávné nedemokratické minulosti a některým globálním tendencím směřujícím k oslabování liberální demokracie a nástupu demokracie neliberální, jak pozoroval v některých postkomunistických zemích po předchozí liberalizaci již Zakaria (1997), je důležité sledovat dodržování lidských práv i v Česku a jeho bezprostředním okolí.
- ▶ V posledních letech se i někteří středoevropští politici k neliberální demokracii přímo hlásí jako ke svému programu, zejména maďarský premiér Viktor Orbán (2014), srov. s pravicově-konzervativní kritikou Jocha (2014).

► Kritizován je však i vývoj v Polsku pod vládou strany Právo a spravedlnost (např. změny v justici).

► Vývoj může v jistých rysech připomínat trajektorii některých postsovětských zemí, později včetně Ruska, z 90. let 20. století, kdy pokusy o demokracii vystřídal autoritářské režimy, jakkoli ty jsou mnohem extrémnější (Baar 2010).

Probuzení hlubšího zájmu žáků o tuto problematiku může napomoci promyšlené „čtení“ obsahu karikatury (podrobně kapitola 2.2.2.1) ze zprávy Freedom in the World 2019, popřípadě novější infografiky a textů této organizace. Nad uvedenou karikaturou (obrázek 21) mohou v souvislosti s tématem lidských práv zaznít například tyto otázky: Jste schopni identifikovat osoby, resp. země na obrázku? V čem konkrétně spočívá jejich napomáhání potlačování lidských práv? Liší se aktivity/problémy spojené s jednotlivými vyobrazenými zeměmi? Můžete na základě mapového listu Lidská práva či aktuálních dat (příloha 30) najít i problémovější země? Jak si stojí z hlediska svobody tisku a bezpečnosti novinářů?

Obrázek 21 – Globální strůjci úpadku lidských práv?



Zdroj: Freedom House (2019)

Poznámka: Obrázek doplňuje vysvětlení k jednotlivým karikovaným státům v příloze 29.

Exkurz 22 – Dodržování lidských práv ve světě: doporučená literatura

BAAR, V. (2010): Postsovětský prostor po dvaceti letech. Geografické rozhledy, 19, 5, 2–3.

Freedom House (2019): Freedom in the world 2019.

<https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2019/democracy-retreat> titulní obrázek

https://freedomhouse.org/sites/default/files/FIW_Landing_Page_Illustration_1100px_RGB.jpg
(10. 9. 2019).

JOCH, J. (2014): Viktor Orbán: Fašismus a levicoví liberálové. Česká pozice, 22. 8. 2014.

https://ceskapozice.lidovky.cz/tema/viktor-orban-fasismus-a-levicovi-liberalove.A140821_170241_pozice-tema_kasa (30. 9. 2020).

HVÍŽĎALA, K., RUPNIK, J. (2020): Ve střední Evropě bují hybridní režimy. A Unie si s tím neví rady, říká Rupnik. Aktuálně.cz, 28. 10. 2020. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ve-stredni-evrope-buji-hybridni-rezimy-a-unie-si-s-tim-nevi/r~5743610418b411eb9d74ac1f6b220ee8/> (30. 10. 2020).

KRAUS, J., MAREŠ, M. (2014): Balúčistán: ohnisko napětí v Íránu. Geografické rozhledy, 23, 3, 31–32.

ORBÁN, V. (2014): Slavný Orbánův projev k Maďarům poprvé česky. Echo24.cz. <https://echo24.cz/a/w4S8Q/slavny-orbanuv-projev-k-madarum-poprve-cesky> (30. 9. 2020).

ZAKARIA, F. (1997): The Rise of Illiberal Democracy. Foreign Affairs, 76, 6, 22–43.

Aktuální data viz též v příloze 30 a mapovém listu k tématu Lidská práva v souboru specializovaných map.

Zdroj: vlastní výběr autora

4.7.6 Rada Evropy

Významnou organizací ovlivňující míru dodržování lidských práv v Evropě je Rada Evropy (RE). Její členské státy uznávají Evropský soud pro lidská práva (ESLP).

▶ Všechny státy, které jsou členem RE a ratifikovaly Úmluvu o ochraně lidských práv a základních svobod a na ni navazující protokoly (Council of Europe 1950, 2020b), dále „Úmluva“, respektují pravomoc Evropského soudu pro lidská práva (ESLP, anglicky ECHR) se sídlem ve francouzském Štrasburku, který může posoudit, zda byla úřady dané země dodržována základní lidská práva garantovaná Úmluvou (Council of Europe 1950; European Court of Human Rights 2020).

▶ Členy Rady Evropy, na které se vztahuje jurisdikce ESLP jsou téměř všechny státy Evropy, včetně Spojeného království či Ruska, i přes občasné zpochybňování jurisdikce soudu nad jejich zákony. Mezi členy nepatří Bělorusko, jehož režim je v příkrém rozporu se zásadami Rady Evropy, či Kosovo, které je některými členy bojkotováno. Členem je však např. v otázce lidských práv problematické Turecko.

▶ Evropská vlajka používaná jinak též Evropskou unií je původně symbolem Rady Evropy, ale součástí EU jinak tato organizace není, byť s EU spolupracuje (Council of Europe 2020a).

▶ Členské státy Rady Evropy i přes různá porušování lidských práv oficiálně nevykonávají trest smrti (Council of Europe 2014).

Probudit zájem některých žáků by mohla například otázka, zda se v rozsudích ESLP obecně projevuje horší hodnocení dodržování lidských práv v některých zemích (je však nutno zohlednit i jejich odlišnou populační velikost a délku členství v Radě Evropy). Tomuto tématu se též věnuje pravá horní mapa v mapovém listě Lidská práva.

Zdroje aktuálních dat k problematice lidských práv v pojetí mapového listu, umožňující hlubší studium problematiky, uvádíme v příloze 30.

4.8 Politické rozhodování

L. Hellebrandová

Politické rozhodování je tématem na pomezí politické geografie a společenskovedních předmětů. Nabízí tak ideální mezipředmětové propojení a možnost sdílet a uplatnit poznatky z více předmětů vyučovaných na základních i středních školách. V rámci průře-

zového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech může přispět k rozvoji demokratického myšlení, toleranci a solidaritě. Celý tematický okruh je rozdělen do třech dílčích oblastí – místní referenda v Česku, volební účast ve státech střední Evropy a lokální demokracie v zemích EU. První dvě témata (místní referenda a volební účast) představují asi nejčastěji využívanou formu participace občanů na politickém rozhodování. Žáci se tak v průběhu svého života dostávají do role aktivních voličů, kteří budou svými hlasy utvářet základ politického rozhodování. Z tohoto důvodu by měla být tato témata součástí výuky (nejenom v rámci zeměpisu) na středních (i základních) školách, tak aby žáci měli teoretický základ, který jim umožní realizovat promyšlená jednání v roli občana Česka i celého světa. Třetí téma zasazuje politické rozhodování v Česku do širšího kontextu, konkrétně nabízí srovnání Česka s ostatními státy EU. Zároveň umožní žákům porozumět jiným systémům veřejné správy a tím zčásti i kulturně-politickým rozdílům v chování voličů (občanů).

Cílem tohoto tematického okruhu je seznámit žáky s různými aspekty lokální demokracie a možnostmi, jak se jako občané mohou zapojit do procesu politického rozhodování (vládnutí). Podpora a obecně snaha zvýšit participaci občanů na politickém rozhodování je ústředním tématem řady (neziskových) organizací (např. aktivity Nadace OSF) i samotné veřejné správy (např. pořádání kulatých stolů k různým tématům).

4.8.1 Referenda

Jedním z nástrojů přímé demokracie jsou místní referenda, prostřednictvím kterým mají občané možnost rozhodovat o různých oblastech spadajících do kompetencí samosprávy. V praxi se rozhoduje např. o výstavbě větrných elektráren, prodeji obecních pozemků, o sloučení s jinou obcí či výstavbě sportoviště. Podmínky pro konání místního referenda a jeho platnosti jsou určeny v zákoně č. 22/2004 Sb. Aby se zajistila dostatečná volební účast, koná se v některých obcích hlasování souběžně s dalšími celostátními volbami (např. s volbami do zastupitelstva kraje). Konání místního referenda je vždy nutné nahlásit Ministerstvu vnitra, které pak na svých stránkách zveřejní téma referenda, volební účast i to, zda bylo platné a závazné (exkurz 23).

Exkurz 23 – Platnost a závaznost referenda podle zákona

Hlava VIII, Platnost a závaznost místního referenda

§ 48

1) K platnosti rozhodnutí v místním referendu je třeba účasti alespoň 35 % oprávněných osob zapsaných v seznamech oprávněných osob.

2) Rozhodnutí v místním referendu je závazné, hlasovala-li pro ně nadpoloviční většina oprávněných osob, které se místního referenda zúčastnily, a alespoň 25 % oprávněných osob zapsaných v seznamech oprávněných osob.

3) Jde-li o místní referendum, v němž se rozhoduje o oddělení části obce nebo o sloučení obcí, anebo o připojení obce k jiné obci, je rozhodnutí přijato, jestliže pro ně hlasovala nadpoloviční většina oprávněných osob zapsaných v seznamu oprávněných osob,

a) v případě oddělení, v té části obce, popřípadě částech obce, která se má oddělit,

b) v případě sloučení obcí nebo připojení obce v té obci, ve které byl návrh přípravného výboru podán.

1) Rozhodnutí v místním referendu je pro zastupitelstvo obce, zastupitelstvo statutárního města a orgány obce a statutárního města závazné.

Zdroj: Zákon o místním referendu (č. 22/2004 Sb.)

Kromě běžných lokálních témat jako je např. výstavba sportoviště či prodej pozemků developerům se mezi referendy vyskytují i témata vyjadřující nesouhlas s národní politikou. Příkladem mohou být referenda proti výstavbě uložisti jaderného odpadu či vyjádření nesouhlasu s výstavbou radaru. V prvním jmenovaném případě se bohužel v praxi uplatňují i dezinformace podporující strach obyvatel z jaderné energie. Na jedné straně se v médiích prezentují oficiální stanoviska vládních představitelů i odborníků, na druhé straně se pořádají demonstrace a podepisují petice využívající opačných argumentů a podporující obavy občanů (ukázka konkrétní petice zde: <https://www.nechcemeuloziste.cz/cs/aktuality/petice-proti-priprave-hlubinneho-uloziste-jaderneho-odpadu-v-lokalite-janoch.html>).

Mezi nejčastější témata referend v Česku dosud patří: územní rozvoj a plánování, výstavba, energetika (hlavně obnovitelné zdroje energie), dopravní infrastruktura a občanská vybavenost.

Diskuze s žáky může být zacílena na tyto otázky: Jaká pozitiva a negativa přináší místní referenda pro lokální vládu? Která lokální/obecní témata jsou dle vás v referendech opomíjena? Napadají vás důvody? Kde můžete zjistit aktuální informace o činnosti lokální vlády ve vaší obci (městě)?

4.8.2 Parlamentní volby v kontextu střední Evropy

Volební účast je jednou z dalších forem participace na politickém rozhodování. V Česku mohou volit občané starší 18 let, přesto je obecně volební účast mladých dospělých relativně nízká. Volební data jsou shromažďována v rámci vybraného úřadu (v případě Česka je to Český statistický úřad), vyhodnocovány a následně i zveřejněny na webových stránkách.

Rozdíly ve volební účasti v parlamentních volbách mezi jednotlivými státy i jejich vnitřní diferenciace jsou důsledkem dlouhodobého socioekonomického i politického vývoje. V Česku se oblasti s nízkou mírou volební účasti shodují s oblastí dosídleného pohraničí, které se do současnosti potýká s řadou ekonomických (vyšší míra nezaměstnanosti v rámci Česka) i sociálních problémů (větší výskyt sociálně vyloučených lokalit). Podobně i na Slovensku a v Polsku je nižší míra volební účasti ve venkovských regionech na východě a severovýchodě (Polsko), a také v oblastech s vyšším zastoupením obyvatel s maďarskou národností (jižní část Slovenska). Rakousko, které prošlo v 2. polovině 20. století odlišným ekonomickým i politickým vývojem, vykazuje stabilně vyšší volební účast na celém svém území (nejvyšší je ve spolkových zemích Niederösterreich, Oberösterreich a Burgenland)³⁵. Zajímavá je skutečnost, že Česko i Slovensko vykazovaly na počátku 90. let 20. st. volební účast přes 90 %, od té doby docházelo k postupnému

³⁵ Zdroje dat: Česko <https://volby.cz/>; Slovensko <https://volby.statistics.sk/>; Polsko <https://pkw.gov.pl/wybory-i-referenda/wybory-prezydenta-rzeczypospolitej-polskiej/wybory-prezydenta-rp-w-2020ampnbspr>; Rakousko <https://bmi.gv.at/412/Nationalratswahlen/>

poklesu až na současnou úroveň. Nenaplnil se tak předpoklad shodného volebního chování jako v zemích západní Evropy.

Diskuzi nad touto širokou problematikou mohou vyvolat například tyto otázky: Jakým způsobem by se dalo v Česku docílit vyšší volební účasti? Proč je na volební mapě Česka stále patrná historická hranice Sudet?

4.8.3 Lokální demokracie v zemích EU 28

Existence lokální demokracie je podmíněna převedením rozhodovacích pravomocí z ústřední (národní) úrovně na regionální a lokální úroveň (v podmínkách Česka reprezentovanou obcemi). Množství takto delegovaných pravomocí se mezi jednotlivými státy EU liší v závislosti na jejich systému veřejné správy. Jednotlivé státy se liší i v počtu administrativních úrovní. Zatímco malé státy jako je Lucembursko, Irsko, Lotyšsko mají jen dvě administrativně-správní úrovně, Španělsko, Itálie a Polsko mají čtyři úrovně. Vlády na jednotlivých úrovních (zvláště té regionální a lokální) by měly mít koordinační roli, která se v praxi projevuje schopností propojit všechny aktéry, a navzdory jejich rozdílným zájmům snahou společně dosáhnout kompromisu. Samotný proces vládnutí prošel v posledních desetiletích velkou změnou, kdy se do rozhodování zapojují další aktéři včetně občanů a občanské společnosti. Právě toto „zesložnění“ procesu vládnutí klade čím dál větší nároky právě na koordinační roli vlády. Lepšího hodnocení dosahují v oblasti koordinace vlády ve skandinávských zemích, ale např. i v Nizozemsku a ve Francii. Francie je státem, který má podobně jako Česko rozdrobenou sídelní strukturu a namísto slučování obcí se tam více podporovala meziobecní spolupráce.

Jak si vede Česko? Česko je se svými třemi úrovněmi (národní, krajská, obecní) administrativně-správního členění v pomyslném středu EU. V Česku zároveň funguje spojený model výkonu veřejné správy, kdy na regionální (krajské) i lokální (obecní) úrovni je vykonávána jak státní správa (např. vydávání občanských průkazů), tak i samospráva (např. rozvojové aktivity typu výstavby dětských hřišť a sportovišť). Příjmy těchto regionálních i lokálních samospráv v sobě tedy zahrnují i transfery ze státního rozpočtu určené na fungování úřadů (tj. výkon státní správy). Příkladem mohou být finanční prostředky na mzdy zaměstnanců obecních (městských) úřadů a magistrátů, podobně proudí přes rozpočty samospráv i finanční prostředky na sociální dávky. Proto je důležité rozlišovat rozpočtové výdaje a příjmy, které přímo ovlivňují samosprávy a které jsou dané zákonem či jsou výsledkem přerozdělování financí ze státního rozpočtu. Z pohledu rozpočtových příjmů pochází skoro polovina příjmů obcí ze sdílených daní přerozdělovaných ze státního rozpočtu. Výše těchto příjmů je do velké míry vypočítaná na základě počtu obyvatel dané obce, proto je fakticky nelze nijak ovlivnit. Obce však prostřednictvím svých zájmových svazů (Svaz měst a obcí ČR, Sdružení místních samospráv ČR) lobbují za změnu v rozpočtovém určení daní s cílem navýšit příjmy hlavně menších obcí. Obecně lze říci, že větší města mají k dispozici více „volných“ finančních prostředků, o jejichž využití mohou rozhodovat lokální vlády. Hlubší poznání o této problematice nabízí literatura v exkurzu 24.

Exkurz 24 – Lokální demokracie: doporučená literatura

JAROŠ, V., SVOBODA, P. (2020): Nové administrativní členění Česka, jak jej (ne)známe. Geografické rozhledy, 29, 4, 10–13.

Ministerstvo financí: Monitor – kompletní přehled veřejných financí (2020). Dostupné z: <https://monitor.statnipokladna.cz/> (25. 8. 2020).

PERLÍN, R., BEDNÁŘOVÁ, H. (2020): Jak na rozvoj českých obcí? Geografické rozhledy, 29, 4, 4–5.

Sdružení místních samospráv v ČR: Vývoj RUD v ČR (2020). Dostupné z: <https://www.smscr.cz/cz/kalkulacky/vyvoj-rud-v-cr> (25. 8. 2020).

Zdroj: vlastní výběr autorky

Občané v Česku mohou na politickém rozhodování participovat těmito způsoby:

- ▶ aktivní i pasivní účast ve volbách do zastupitelstev obcí a zastupitelstev samosprávných krajů
- ▶ hlasování v místních referendech
- ▶ podepisování petic či přímo iniciace jejich vzniku (účast v petičním výboru)
- ▶ účast na jednání zastupitelstva obce či kraje (podobně se lze účastnit i jednání Poslanecké sněmovny ČR a Senátu ČR)
- ▶ účast na veřejném setkání se starostou obce (primátorem města)
- ▶ hlasování v různých anketách pořádaných obcemi (městy) – např. vyjádření (ne)spokojenost na obecním (městském) úřadě (magistrátě)
- ▶ přímé oslovení zvolených politických zástupců – např. v rámci předvolebních kampaní, zprávy na facebookovém profilu apod.
- ▶ účast ve školních parlamentech a následné přednesení požadavků na řádném jednání zastupitelstva obce (města)
- ▶ účast na projednávání územního plánu a uplatnění připomínek (námětů) k jeho podobě
- ▶ zapojení se do participativního rozpočtování – návrh či hlasování o projektech

Posledně jmenovaná forma tzv. participativní rozpočtování, tj. vyčlenění určité finanční částky (řádově statisíce či miliony Kč) na projekty navržené občany, se v posledních letech uplatňuje v řadě měst a obcí. Jde o ideální nástroj např. pro revitalizace veřejného prostoru, protože kdo, když ne jeho přímí uživatelé, by měl navrhovat jeho zlepšení.

Existuje více způsobů, jak toto téma uchopit ve výuce. Žáky můžeme například vyzvat k tomu, aby z oficiální webové stránky svého města zjistili, zda se v něm uplatňuje participativní rozpočet³⁶. Mohli by navrhnout vlastní projekty, které by se v daném měs-

³⁶ Příklady participativních rozpočtů v Česku:

<https://damenavas.brno.cz/>

<https://www.novyjicin.cz/participativni-rozpocet/>

<https://www.zdarns.cz/aktivne-pro-zdar/participativni-rozpocet/>

<https://www.usti-nad-labem.cz/cz/uredni-portal/obcan/granty-dotace/participativni-rozpocet.html>

<https://vote.d21.me/cs/info/Praha5ParticipativniRozpocet>

tě/obci mohly realizovat a následně zvažovat odpovědi na tyto otázky: V jakých lokalitách se navržené projekty vyskytují? A proč zrovna tam? Jaké je očekávaná finanční výše dané investice (projektu)? Jaký je účel vámi navrženého projektu? Pro jakou cílovou skupinu je určený?

Literatura

- AKIN, M. (2019): A Self-Defeating War: Regional Powers And Local Actors In Yemen. TRT World Research Centre. https://www.academia.edu/39983914/A_Self-Defeating_War_Regional_Powers_and_Local_Actors_in_Yemen (21. 4. 2021).
- AXWORTHY, M. (2014): Dějiny Íránu (orig. Iran: Empire of the Mind: A History from Zoroaster to the Present Day). Nakladatelství LN, Praha.
- BAAR, V. (2010): Postsovětský prostor po dvaceti letech. Geografické rozhledy, 19, 5, 2–3. <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/576> (2. 11. 2020).
- BENDL, T., BOŘIL, V., SUCHÁNEK, J. (2020): Populismus, migrace a virtuální svět. Geografické rozhledy, 29, 5, 8–11.
- BIČÍK, I. (2000): Úvodník. Geografické rozhledy, 9, 3, 57.
- BÍLKOVÁ, V. (2015): Lidskoprávní rozměr české zahraniční politiky. In: Kořan, Michal a kol. (ed.): Česká zahraniční politika v roce 2014. Ústav mezinárodních vztahů, Praha, 383–404. <https://www.dokumenty-ir.cz/CZP/2015/Kapitola%2021%20Lidskopra%20C3%A1vn%C3%AD%20rozm%C4%9Br.pdf> (30. 9. 2020).
- BLÜM, K. (2002): Lesen ist die erste Bürger-/Schülerpflicht oder PISA sei Dank. In: Jugend und Medien 4/2001, s. 11.
- BONĚK, J. (2020): Jak pracovat s historickou karikaturou ve výuce dějepisu. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1038/JAK-PRACOVAT-S-HISTORICKOU-KARIKATUROU-VE-VYUCE-DEJEPISU.html/> (1. 6. 2020)
- BRZEZINSKI, Z. (1999): Velká šachovnice. K čemu Ameriku zavazuje její globální převaha. Mladá fronta, Praha.
- BUZAN, T. (2007): Mentální mapování, Portál, Praha.
- CÍSAŘOVÁ, B., PREČAN, V. (2007): Charta 77: Dokumenty 1977–1989, 1977–1983. Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Praha.
- Council of Europe (1950): Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms. Rome, 11. 4. 1950. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/005> (30. 8. 2020).
- Council of Europe (2014): Factsheet – Death Penalty. <https://rm.coe.int/168008b914> (30. 8. 2020).
- Council of Europe (2020a): The European flag. <https://www.coe.int/en/web/about-us/the-european-flag> (30. 9. 2020).
- Council of Europe (2020b): Chart of signatures and ratifications of Treaty 005: Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, https://www.coe.int/en/web/conventions/search-on-treaties/-/conventions/treaty/005/signatures?p_auth=39pG2hdc (7. 10. 2019).
- ČAPEK, R. (2015): Moderní didaktika. Grada, Praha.
- ČERNÝ, K. (2016): Islámský stát. Geografické rozhledy, 25, 3, 8–10.
- Česká geografická společnost (2021): prof. RNDr. Petr Pavlínek, Ph.D.: Krátké jméno naší země: podceňovaná součást české státnosti. <https://youtu.be/DTDuCY1CHYU> (9. 3. 2021).
- ČIŽMÁROVÁ, L. (2016): Jak se jmenuje naše vlast. Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, Praha. http://www.vedakolemnas.cz/miranda2/m2/sys/galerie-download/VKN_54WEB.pdf?0.09493710426613688 (27. 7. 2020).
- ČSÚ (2018): Do EU vyvážíme stále více zboží. <https://www.czso.cz/csu/czso/do-eu-vyvazime-stale-vice-zbozi> (1. 11. 2020)
- ČTK (2019): Číňané, kteří demonstrantce hodili tibetskou vlajku do Vltavy, nespáchali trestný čin. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cinane-keri-demonstrantce-hodili-tibetskou-vlajku-do-vltavy/r~b136979af18111e9926e0cc47ab5f122/> (18. 10. 2019).

- ČTK (2020): Česko loni čerpalo z EU o 68,5 miliardy více, než zaplatilo. Aktuálně.cz, <https://zpravy.aktualne.cz/ekonomika/cesko-loni-čerpalo-z-eu-o-68-5-miliardy-více-nez-kolik-do-ro/r~d836061241ce11ea88f50cc47ab5f122/> (27. 7. 2020).
- DE BONO, E. (1985): The Cort Thinking program. In: Segal, J. W., Chipman, S. F. (eds): Thinking and Learning Skills. Lawrence Erlbaum Associates, London, s. 363–388.
- DEĐO, P., HÁNA, D. (2020): Economic Inequalities in the EU: Capital Flows between the Core and the Periphery. Moravian Geographical Reports (nabídnuo k publikaci).
- DOSTÁL, P. (2010): Multi-speed European Union: A Differentiated Integration and Spatial Development in Public Opinion. 1. vydání. Česká geografická společnost, Praha.
- Dream Prague (2020): Czechia nebo Czech Republic: (Co říkají cizinci?). <https://youtu.be/CYFIttSQXYI> (27. 7. 2020).
- EUR-Lex (2020): Glossary of Summaries. Deepening and Widening. https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/deepening_european_integration.html (25. 8. 2020).
- European Court of Human Rights (2020): Court in Brief. https://echr.coe.int/Documents/Court_in_brief_ENG.pdf (30. 9. 2020).
- Euroskop (2020a): Fakta o EU. Encyklopedie EU. EU od A do Z. V-W. <https://www.euroskop.cz/292/sekce/v-w/> (27. 7. 2020).
- Euroskop (2020b): Vstup ČR do EU. <https://www.euroskop.cz/803/sekce/vstup-cr-do-eu/> (27. 7. 2020).
- Evropská komise (2017): Rozpočet EU: ČR bude do roku 2028 čistým příjemcem. https://ec.europa.eu/czech-republic/news/171009_rozpocet_eu_debata_cs (27. 7. 2020).
- Evropská komise (2020a): Evropská integrace a rozšiřování Evropské unie. Poznámky k výukovým materiálům. https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/eu_trek_teaching_notes_cs.pdf (27. 7. 2020).
- Evropská komise (2020b): Eurobarometr 92 – Češi kralují optimismu v Evropě, mírně u nich stoupla důvěra v EU a ochrana klimatu pro ně představuje prioritu číslo tři. https://ec.europa.eu/czech-republic/news/200225_eurobarometer_cs (27. 7. 2020).
- FEDORKO, M., BAŇOUCH, H. (2000): Mezinárodní organizace. Mezinárodní politologický ústav, Masarykova univerzita, Brno.
- Finanční správa (2019): Optimalizace finančních úřadů povede ke snížení nákladů a zvýšení efektivity Finanční správy. <https://www.financnisprava.cz/cs/financni-sprava/media-a-verejnost/tiskove-zpravy/tz-2019/optimalizace-fu-povede-ke-snizeni-nakladu-a-zvyseni-efektivty-fs-9944> (21. 4. 2021).
- FINDOR, A. (2008): Aký rozumný historizmus? Nalejme si konečně čistého vína! Rozhovor vedený redaktorkou T. Čorná. SME, 31. 5. 2008, 34–35.
- FISCHL, V. (1991): Hovory s Janem Masarykem. Mladá fronta, Praha.
- FLINT, C. (2012): Introduction to Geopolitics. Routledge, New York.
- FLINT, C., TAYLOR, P. J. (2018): Political Geography: World-Economy, Nation-State and Locality. Routledge, Londýn.
- FŇUKAL, M. (2013): Politická geografie. Univerzita Palackého, Olomouc.
- Freedom House (2019): Freedom in the world 2019. https://freedomhouse.org/sites/default/files/FIW_Landing_Page_Illustration_1100px_RBG.jpg (10. 9. 2019).
- Freedom House (2020): Freedom in the world – Data resources – Country and Territory Ratings and Statuses, 1973-2020. https://freedomhouse.org/sites/default/files/2020-02/2020_Country_and_Territory_Ratings_and_Statuses_FIW1973-2020.xlsx (30. 10. 2020).
- GREGORY, D., JOHNSTON, R., PRATT, G., WATTS, M. J., WHATMORE, S. (2009): The Dictionary of Human Geography. 5th edition. Wiley-Blackwell, Chichester.
- HÁNA, D., HELLEBRANDOVÁ, L. (2018): Spatial and Sectoral Differentiation of Support to Innovative Companies from EU Funds in Czechia. European Planning Studies, 26, 8, 1598–1615.

- HANUS, M., FIKAROVÁ, V. (2014): Rozvíjíme žákovské dovednosti práce s mapou II. Geografické rozhledy, 24, 2, 14–16.
- HANUS, M., OUBRECHTOVÁ, V. (2014): Rozvíjíme žákovské dovednosti práce s mapou I. Geografické rozhledy, 24, 1, 14–16.
- HARVEY, D. (1990): The Condition of Postmodernity. Blackwell, Cambridge.
- HARVEY, S., GOUDVIS, A. (2000). Strategies that Works. Stenhouse Publisher, Maine.
- HAVELKOVÁ, L. (2017): Rozumějí žáci kartogramu a kartodiagramu? Geografické rozhledy, 27, 2, 24–27.
- HAVELKOVÁ, L., HANUS, M. (2014): Význam rozvoje mapových dovedností ve výuce. Geografické rozhledy, 24, 3, 14.
- HAVELKOVÁ, L., HANUS, M. (2015a): Rozvoj mapových dovedností ve výuce dějepisu. Geografické rozhledy, 24, 5, 14–15.
- HAVELKOVÁ, L., HANUS, M. (2015b): Rozvoj mapových dovedností ve výuce biologie. Geografické rozhledy, 24, 4, 14–16.
- HAVELKOVÁ, L., HANUS, M. (2015c): Rozvoj mapových dovedností ve výuce matematiky. Geografické rozhledy, 24, 3, 15–17.
- HONZEJK, P. (2019): Demokracie skončí, protože lidé na ni nemají hlavu. Hospodářské noviny, 11. 9. 2019, s. 10.
- HORÁLEK, A. (2015): Umbrella Movement: Hongkongské hnutí v širším čínském kontextu. Geografické rozhledy, 24, 3, 10–11.
- Hospodářské noviny (2015): Průmyslové centrum Evropy, tzv. Modrý banán, se přesouvá do středu kontinentu. Logistika, 17. 3. 2015. <https://logistika.ihned.cz/c1-63696970-prumyslove-centrum-evropy-tzv-modry-banan-se-presouva-do-stredu-kontinentu> (27. 7. 2020).
- Human Rights Watch (2020): Q&A: The International Criminal Court and the United States, 2. 9. 2020, <https://www.hrw.org/news/2020/09/02/qa-international-criminal-court-and-united-states#5> (30. 9. 2020).
- CHMELÁŘ, A., PÍCL, M., BITTNER, J., VOLČÍK, S., NECHUTA, A. (2016): Analýza odlivu zisků: Důsledky pro českou ekonomiku a návrhy opatření. Úřad vlády České republiky, Praha.
- CHROMÝ, P., ŠIFTA, M. (2018): Kdo vládne globálním systémům? Geografické rozhledy, 27, 4, 4–7.
- ICG (2020): Crisiswatch: Yemen. <https://www.crisisgroup.org/middle-east-north-africa/gulf-and-arabian-peninsula/yemen> (21. 4. 2021).
- JAKŠ, D. (2020): V Hongkongu začal platit nový zákon o národní bezpečnosti, který měl nastolit klid. Situace je opačná. iRozhlas, 2. 7. 2020. https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/hongkong-zakon-o-narodni-bezpecnosti-cina_2007021413_zit (30. 10. 2020).
- JANSKÁ, E. (2015): Novodobé otroctví. Geografické rozhledy, 24, 5, 22–23.
- JANUROVÁ, K., PAVELKOVÁ, L. (2018): Česko jako malá laboratoř mezinárodní migrace. Geografické rozhledy, 27, 4, 20–23.
- JEHLIČKA, P., TOMEŠ, J., DANĚK, P. (2000): Stát, prostor, politika. Vybrané otázky politické geografie. Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha.
- JELEN, L. (2013): Rusko – obr na hliněných nohou. Geografické rozhledy, 23, 2, 10–11.
- JELEN, L. (2016a): Nestabilní Ukrajina: kulturní, ekonomická a politická rozhraní. Geografické rozhledy, 25(3), 11–13.
- JELEN, L. (2016b): Sýrie – hlavní zdrojová země uprchlické krize. Geografické rozhledy, 25, 3, 5–7.
- JOCH, J. (2014): Viktor Orbán: fašismus a levicoví liberálové. Česká pozice, 22. 8. 2014. https://ceskapozice.lidovky.cz/tema/viktor-orban-fasismus-a-levicovi-liberalove.a140821_170241_pozice-tema_kasa (30. 9. 2020).
- KAFKOVÁ, M. (2020): Život obyvatel Korejského poloostrova jako téma pro oborové čtení. Geografické rozhledy, 29, 3, 20–23.
- KAFKOVÁ, M., ROSOCHA, M. (2017): Beletrie ve výuce geografie. Geografické rozhledy, 26, 3, 12–13.
- KARLAS, J. (2007): Současné teorie mezinárodních institucí. Mezinárodní vztahy, 42, 1, 66–85.

- KOLEKTIV (2000): Akademický slovník cizích slov, Academia, Praha.
- KOUKOLÍK, F. (2003): Sedm klíčů. Hospodářské noviny – Víkend, č. 47.
- KRAJŇÁK, T. (2019): Cestovní ruch jako nástroj zahraniční politiky: příklad Číny. Geografické rozhledy, 28, 3, 26–29.
- KUČERA, L. (2016): Odliv peněz z ČR je jeden z nejsilnějších v Unii. Statistika & my, 2. <https://www.statistikaamy.cz/2016/02/odliv-penez-z-cr-je-jeden-z-nejsilnejsich-v-unii> (23. 3. 2019).
- KYNCL, L. (2013): Úvod: Metody RWCT: Alfa box. <https://liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/alfa-box.html> (3. 2. 2020).
- LAMBERT, D., BALDERSTONE, D. (2010): Learning to Teach Geography in the Secondary School. Druhé vydání. Routledge, Londýn and New York.
- LEAT, D. (1998): Thinking Through Geography. Chris Kington Publishing, Cambridge..
- MAHEL, D. (2015): Dětské nevěsty. Geografické rozhledy, 24, 3, 24–25, příloha.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, VL. (2003): Výukové metody. Paido, Brno.
- MARADA, M., ŘEZNÍČKOVÁ, D., HANUS, M., MATĚJČEK, T., HOFMANN, E., SVATOŇOVÁ, H., KNECHT, P. (2017): Koncepce geografického vzdělávání. Certifikovaná metodika, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha.
- MIKLÍN, J., DUŠEK, R., KRTIČKA, L., KALÁB, O. (2018): Tvorba map. Učebnice kartografie v teorii i praxi. Ostravská univerzita. <https://tvorbamap.osu.cz/> (21. 4. 2021).
- Ministerstvo financí (2020): Pozice ČR vůči rozpočtu EU. <https://www.mfcr.cz/cs/zahranicni-sektor/hospodareni-eu/pozice-cr-vuci-rozpocetu-eu> (27. 7. 2020).
- Ministerstvo pro místní rozvoj (2016): Přehled projektů za programové období 2007–2013. <https://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Informace-o-cerpani/Seznamy-prijemcu> (25. 11. 2016).
- Ministerstvo pro místní rozvoj (2020): Strategie regionálního rozvoje ČR 2021+. <https://www.mmr.cz/cs/microsites/uzemni-dimenze/strategie-regionalniho-rozvoje-cr-2021/> (27. 7. 2020).
- Ministerstvo průmyslu a obchodu (2012): Prioritní země Exportní strategie 2012–2020. <https://www.mpo.cz/cz/rozcestnik/ministerstvo/ministr/prioritni-zeme-exportnistrategie-2012-2020-105592/> (26. 3. 2020).
- Ministerstvo zahraničních věcí (2015): Koncepce zahraniční politiky ČR. <https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni-vztahy/analyzy-a-koncepce/koncepce-zahranicni-politiky-cr.html> (25. 3. 2020).
- MUSIL, J., MÜLLER, J. (2008): Vnitřní periferie v České republice jako mechanismus sociální exkluze. Sociologický časopis, 44, 2, 321–348.
- NÍDR, T. (2016): Kmen Siouxů je statečný. Reflex, 14. 1. 2016.
- NICHOLS, A., KINNINMENT, D., LEAT, D. (2001): More Thinking Through Geography. Chris Kington Publishing, Cambridge.
- NOVOTNÁ, K., HAVELKOVÁ, L. (2018): Mapování pocitů v okolí naší školy. Geografické rozhledy, 28, 2, 24–27.
- Ó TUATHAIL, G., DALBY, S., ROUTLEDGE, P. (2006): The Geopolitics Reader, 2. vydání. Routledge, New York.
- Občanské sdružení Česko/Czechia (2011): Czechia. <https://czechia-initiative.com/> (27. 7. 2020).
- ORBÁN, V. (2014): Slavný Orbánův projev k Maďarům poprvé česky. Echo24.cz. <https://echo24.cz/a/w4S8Q/slavy-orbanuv-projev-k-madarum-poprve-cesky> (30. 9. 2020).
- PAPÁČEK, M. (2010A). Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? Scientia in educatione, 1, 1, 33–50.
- PAVELKOVÁ, L., VALENTA, O. (2021): Problematika zdrojů dat v oblasti migrace. Geografické rozhledy, 30, 3, 30–33.
- ROBERTS, M. (2009): Investigating Geography. Geography, 94, 3, 181–188.

- ŘEZNÍČKOVÁ a kol. (2012): Zeměpis aktivně, aktuálně a s aplikacemi. Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovi, Nakladatelství P3K, Praha.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (1997): Jak přispět k samostatnému myšlení žáků. Geografické rozhledy, 7, 2, 57–58.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (1999): O čem je vlastně zeměpis? Geografické rozhledy, 9, 2, I–III.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2004a): Čtení v hodinách zeměpisu (1. díl). Geografické rozhledy, 13, 4, 98–99.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2004b): Čtení v hodinách zeměpisu (2. díl). Geografické rozhledy, 13, 5, I–IV.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2004c): Čtení v hodinách zeměpisu (3. díl). Geografické rozhledy, 14, 1, 14–15 a IV.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2005): Čtení v hodinách zeměpisu (4. díl). Geografické rozhledy, 15, 1, 14–15.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2007): Čtení v hodinách zeměpisu (5. díl). Geografické rozhledy, 16, 4, 14–17.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2008a): Čtení v hodinách zeměpisu (6. díl). Geografické rozhledy, 18, 1, 14, 19–20.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2008b): Čtení v hodinách zeměpisu (7. díl). Geografické rozhledy, 18, 2, 14, 19.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2013): Badatelsky orientovaná výuka geografie. Geografické rozhledy, 23, 1, 12–15.
- SAIKAL, A. (2019): Iran Rising: The Survival and Future of the Islamic Republic. Princeton University Press.
- SIEGLOVÁ, D. (2019): Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století. Grada, Praha.
- STARÁ, J.: Diskusní metoda. Metodický portál RVP. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Diskusni_metoda (24. 7. 2020).
- Statista (2020): The 15 countries with the highest military spending worldwide in 2019. <https://www.statista.com/statistics/262742/countries-with-the-highest-military-spending/> (2. 7. 2020).
- STEARNS, P. N. (2016): Globalization in World History. Routledge, New York, London.
- STEELOVÁ, J., L., MEREDITH, J., S., TEMPLE, CH., WALTER, S. (1997): Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. III. PAU, kurz RWCT.
- STERNBERG, R. J. (2002). Kognitivní psychologie. Portál, Praha.
- STRADLING, R. (2003): Jak učit evropské dějiny 20. století. MŠMT, Praha.
- STUHLÍKOVÁ, I. (2010): O badatelsky orientovaném vyučování. In: Papáček, M. (ed.): Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, České Budějovice, 129–135.
- SZÁNTÓ, J. (2018): Za oponou války. Argo, Praha.
- ŠANDEROVÁ, J., (2007): Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách. Několik zásad pro začátečníky. Slon, Praha.
- ŠEL, J. HÁNA, D. (2021): Graffiti jako součást prostoru města: příklad pražské čtvrti Bubeneč. Geografické rozhledy, 30, 4, 14–17.
- ŠIFTA, M. (2018): Život v subsaharské Africe. Geografické rozhledy, 27, 3, fotostrana 1.
- ŠŤOVÍČEK, P., RUDINOVÁ, K. (2016): Obraz Afriky očima českých médií a jeho využití ve výuce zeměpisu. Geografické rozhledy, 26, 1, 10–11, příloha.
- TOMEŠ, J. (2000): Geopolitika: nástroj a proces politické organizace prostoru. In: Jehlička, P., Tomeš, J., Daněk, P. (eds.): Stát, prostor, politika. Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy, Praha, 151–179.
- TOMEŠ, J. (2009): Evropská unie: výsledky, úspěchy a problémy aneb Quo vadis, evropská integrace? Geografické rozhledy, 18, 3, 2–5.
- UHLÍŘ, M. (2003): Úrodná půda v USA mizí. Lidové noviny, 13. 9. 2003.
- United Nations – Office of the High Commissioner for Human Rights (2019): Ratification of 18 International Human Rights Treaties. (data za jednotlivé smlouvy) <https://indicators.ohchr.org/> (6. 10. 2019).
- United Nations (2015): Všeobecná deklarace lidských práv. Ilustrované vydání. Informační centrum OSN, Praha, https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf (30. 9. 2020).
- Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky (2020): Internetová jazyková příručka. Česko. <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=725> (27. 7. 2020).

- VLČKOVÁ, J. (2018): Zapojení Česka do globálních produkčních sítí. *Geografické rozhledy*, 27, 4, 14–17.
- WALLERSTEIN, I. (2011): *The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. University of California Press, San Francisco.
- Zachraň zeměpis (2021a): Zachraň Zeměpis podcast #3 – prof. RNDr. Petr Pavlínek, Ph.D. – Krátké jméno naší země. <https://youtu.be/-pNvwt9QKoU> (29. 3. 2021).
- Zachraň zeměpis (2021b): Zeměpis – Jaké je jméno naší země? Česká republika/Česko. https://youtu.be/MNRFL_I7-jc (29. 3. 2021).
- ZAKARIA, F. (1997): The Rise of Illiberal Democracy. *Foreign Affairs*, 76, 6, 22–43.
- ŽENKOVÁ RUDINCOVÁ, K. (2018): Africká unie v konfliktech: od principu nevměšování k odpovědnosti za ochranu. *Geografické rozhledy*, 27, 3, 12–15.

Přílohy

Příloha 1 – International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity

Zdroj: IGU CGE 2000 (<http://www.igu-cge.org/charters/> cit dne 18. 7. 2019),

Preamble:

Aware that the status of geographical education varies from nation to nation and that our understanding of people – environment relationships is being influenced by rapid developments in communications technologies and changes in social, political and economic attitudes at local, national and international levels; we, the participants to the 29th Geographical Congress held in Seoul, South Korea in August 2000, commit ourselves and our discipline to enhance the ability of all citizens to contribute to creating a just, sustainable and pleasant world for all and proclaim that:

1. Geographical education offers foundations for people of the world to develop:

- the ability to be sensitive toward and defend human rights;
- an ability to understand, accept, and appreciate cultural diversity;
- an ability to understand empathies and critique alternative viewpoints about people and their social conditions;
- a willingness to be aware of the impact of their own lifestyles on their local and broader social contexts;
- an appreciation of the urgent need to protect our environment and bring about environmental justice to local communities and regions that have experienced environmental devastation; and
- an ability to act as an informed and active member of their own and the global society.

2. Geographical research and teaching makes a major contribution to our understanding of the cultural, social and industrial environments of the world

Geography plays a major role in identifying cultural diversity of people around the world and their potential communality of Earth through the study of place, space, territory, natural resources and people's livelihoods. In so doing, geography acts as an important "bridge" between the physical and social sciences. Geographers have a long history of significant contributions to decision making at local, regional and global scales for a variety of issues including resources management, health, environmental assessment, transportation, climate changes and hazard management. Since humanity's common concern at the start of the 21st Century is about its natural and human – created environment, Geography's main contribution to the future of the planet now lies in its pedagogical and scientific efforts to explicate further our understanding of spatial aspects of the human – nature interface.

3. Geographical education contributes to understanding the need to protect the natural environment at local, regional, national and international scales

Geographical education enables people critically to evaluate their taken-for-granted ways of living and understand the implications and impacts of these practices for the development of other people, places and regions. Geographical education promotes an environmental-friendly culture at all scales of interaction.

4. Geography curricula develop individuals at various educational levels to protect our planet as a global heritage

At all levels of education from kindergarten to higher education and beyond, the development of a geographic perspective on the world develops the abilities needed for individuals to face the challenges of the 21st Century in the following dimensions:

- the personal dimension that involves the awareness of one's own contributions and stake in environmental protection;
- the social dimension that involves the ability and willingness to work with other citizens with a variety of cultural identities, in public settings to create common ground; and
- the spatial dimension that refers to the need for individuals to see themselves as members of multiple overlapping cultures at local, regional and global scales.

5. We therefore declare that:

- Geography as a field of study is an essential aspect of understanding our place in the world and how people interact with each other and their environments.
- Geographical research and education promotes and enhances cultural understanding, interaction, equality and justice at local, regional or global scales.
- All students are entitled to the opportunity to develop social, cultural and environmental values through geographical education that will promote their development as geographically informed people.
- We as professional geographers and geographical educators commit ourselves to promoting global geographical education to face the future challenges of the natural environment and development.

Příloha 2 – Úryvek z rozhovoru politologa a novináře na téma národ a nacionalismus

Zdroj: zkrácený a do českého jazyka přeložený rozhovor Findor (2008, s. 34–35).

Proč používáte v souvislosti s národem slovo kategorie?

Uvažuji jako sociolog. Kategorie národ totiž nehovoří o národě jako o skupině lidí, kteří mají společnou historii, kulturu, hovoří společným jazykem, obývají většinou stejné území anebo mají i vlastní společný stát, ale vyjadřuje specifický druh sociální praxe. Zkoumám, jak lidé tuto kategorii národa používají, jak s její pomocí dávají smysl tomu, co dělají anebo co by chtěli dělat.

Jak jsou na tom Slováci?

Je známý výrok historika Lubomíra Liptáka, že Slováci na rozdíl od Čechů, Maďarů nebo Poláků nikdy netrpěli obsesí, co se týká vlastních dějin. S Liptákem souhlasím, i když se najdou historici a politici, kteří si myslí, že i my bychom měli být také „nemocní z dějin“. V jiných zemích stačí, když se podíváte na ulici, a národ objevíte hned. Od zástav, které jen tak v bezvětrí visí, až po plamenné řeči některých slovenských politiků, kteří se snaží vystupovat ve jménu národa a živit představu, že národ existuje jako kolektivní individuum.

Neexistuje?

Národ jako kolektivní individuum je nesmysl. Já jsem národ jako nějaké individuum nikdy nepotkal, neviděl, nikdy jsem si s ním nepovídal. A přesto o národě hovoříme jako o něčem, co se narodilo, co se vyvíjí, co je možné zaklínat na tisíc let, aby se potom znovu zrodilo.

Ale není to přeci prázdný pojem.

Je to stejné, jako by mi někdo povídal, abych zkoumal boha. Já jako sociolog nebudu pátrat po tom, zda má opravdu bílou bradu a kde sídlí, ale co lidé dělají jeho jménem. Jak ovlivňuje lidské jednání. Národ není kolektivní jedinec, který stojí nad všemi. Ale většina lidí věří, že takovýto národ existuje, a podle toho hovoří a žijí. Lidé věří, že národ má povahu jako člověk a ta je neměnná po celých tisíc let. Nezpochybňuji jejich víru. To, co zpochybňuji, je, že mají pravdu a realita je taková, jak si ji představují. Netvrdím, že pojem národ nemá obsah. Naopak je to kategorie, která je často velmi užitečná, ale prostřednictvím ní se stupňují mnohé konflikty. Když někde proti sobě bojují národy nebo etnika, ve skutečnosti proti sobě stojí různé organizace, které hovoří jménem některého národa nebo etnika. Jsou to zpravidla nevelké skupiny lidí, kterým jde o moc.

Jak v této souvislosti máme chápat například pojmenování Slovenské národní povstání?

Ale vždyť SNP je do velké míry oxymóron. Když někdo hovoří o národním povstání z pohledu, že velké skupiny obyvatelstva se podílely na národním odporu, musí dodat, že nejen proti třetí říši, ale i proti vlastním lidem, kteří reprezentovali slovenský stát. Někteří historici dokonce hovoří o občanské válce. Národ je jedna z nejsilnějších a nejefektivnějších mobilizačních kategorií. Prostřednictvím národa se dá velmi účinně vytvářet dojem jednoty a nedělitelnosti.

Proč je právě etnicita takový životaschopný fenomén?

V posledních deseti letech začali antropologové a psychologové při studiu ras, etnicity a nacionalismu zdůrazňovat takzvaný kognitivní obrat, který odpovídá na otázku, proč tak mnoho lidí ochotně používá rasové, etnické či nacionální pojmy oproti jiným, jako je například třída nebo vrstva. Ukázalo se totiž, že prostřednictvím kategorií rasa, etnicita, národ lidská mysl klasifikuje sociální zkušenost rychleji a lehčeji než s pomocí jiných.

Znamená to, že jsou v nás zakódované?

Znamená to jen to, že lidská mysl s nimi lehce operuje a s jejich pomocí rychleji shromažďuje a organizuje sociální zkušenosti. Kognitivní antropologové a psychologové nezkoumají, jak funguje lidský mozek z medicínského hlediska, ale způsob, jakým funguje naše mysl. Netvrdí, že je to nějaká hlubší úroveň – biologická, přírodní, přirozená. Tyto kategorie totiž fungují

v symbióze s danými okolnostmi – vždy a všude kulturní a sociální podněty vytvářejí podmínky, se kterými mysl pracuje, protože je založená na adaptaci.

V čem je volné používání pojmů zrádné pro jejich pochopení?

Pojmy jako takové nemají nějaký význam. Ten jim přidělují až sociální konvence. Rozumíme určitým slovům v nějakém významu na základě toho, že existují i jiní lidé, kteří jim tento význam přidělují. Já zkoumám, jakým konvenčním způsobem se u nás chápe slovo národ. Lidé, kteří nemají nejmenší důvod analyzovat pojem národ, ho používají v metaforickém smyslu, protože jim to šetří čas a zjednodušuje komunikaci. Vytváří to dojem, že tu je něco, pro co se vyplatí udělat určité věci. Tento pojem je u nás velmi nízko nastavený oproti tomu, že se dá dosáhnout dojem mnohem širšího společenského, masového skupinového konsensu. Opakuji dojem.

Proč?

Protože je to jen představa. Na druhé straně my všichni žijeme v dojmech, které jsou velmi důležité pro sociální život. Kdybychom neměli představy, sociální život by vypadal jinak v případě, že by nějaký vůbec byl. Když říkám, že neexistuje národ jako jednolitá homogenní skupina, která má přesně stanovené hranice, tím nezpochybňuji, že jsou lidé, kteří věří, že národ sám o sobě existuje. A že jim pomáhá v jejich sociálním životě. Ale jsou i lidé, kteří to umí zneužít, a dokonce s tím podnikají. Jsou to nejenom politici, ale i novináři, spisovatelé, historici, sociální vědci, kteří využívají, že jde o kategorii, jejíž konvenčnost může určit a vnutit lidem. Na druhé straně stále nám zůstává prostor na to, abychom s touto sociální kategorií operovali kultivovaně. Benedict Anderson se v knize *Představovaná společenství* zamýšlí nad tím, jak je možné, že jsou lidé pro něco tak abstraktního, jako je národ, schopní položit život. A tvrdí, že národní pouta a představa národa jako taková v moderní době nahradily určité náboženské přežitky. I proto je velmi důležité uvědomit si, jaká idea to vlastně je.

Co z toho vyplývá pro obyčejného člověka? Jak to má dešifrovat, když má tyto kategorie na stole každý den?

Když se člověk střetne s názvy institucí jako je Národní banka či Národní rada, jen málokdo si vzpomene na Ludovíta Štúra. Důležité je, aby si lidé uvědomovali, že kategorie národ je jeden z prostředků, který politici používají na to, aby jich přiměli k podpoře něčeho, co s tím nemusí nevyhnutelně souviset. A nemyslím tím nyní na nějaký zakrývací manévr, ale na zjednodušení a vytvoření dojmu jednoty a jednolitosti. To může vést k tomu, že nevěnujeme dostatečnou pozornost jemným rozdílům, které jsou často velmi důležité až rozhodující.

S tímto pojmem svět úplně legitimně operuje. Máme organizaci OSN a USA pravidelně informují celý svět o svých zájmech. Jak má takový malý stát, jako jsme my, uchopit tuto problematiku?

Když americký prezident chce podniknout nějakou konkrétní akci, a přitom hovoří o národním zájmu USA, neznamená to, že si všichni Američané myslí, že je to skutečně správné. Prezident národním zájmem jen podporuje to, o čem si z jakýchkoliv důvodů myslí, že je to důležité. A spojení „národní zájem“ se tváří, jako by šlo o zájem všech, a navíc vytváří dojem, že s tím všichni lidé souhlasí a podporují to. Je to tak také na Slovensku i v jiných zemích, kde se národ používá na to, aby se zakryla nejednotnost a různorodost. Naproti tomu stále žijeme ve světě národů a kdokoli, kdo by tvrdil, že národ není důležitý, by se mýlil.

Nechci, abychom prostřednictvím dějin jen bičovali sami sebe, ale nějaká rovnováha mezi tím, co bylo pozitivní, pěkné, lidské, kulturní a mezi tím druhým, které právě takové nebylo, by určitě měla existovat.

Příloha 3 – Úrodná půda v USA mizí

Zdroj: Upraveno podle článku Martina Uhlíře, Lidové noviny 13. 9. 2003

Lidé změnili tvář Ameriky, příroda si to ale nemusí nechat líbit, varuje profesor Worster.

Během posledních 160 let zmizela polovina nejúrodnější půdy amerického Středozápadu, říká historik Donald Worster z Univerzity of Kansas, který se zabývá dějinami soužití člověka a přírody a historií amerického Západu.

LN (1): Kolonizace Severní Ameriky nenávratně změnila přírodu.

Na východě kontinentu především obrovským odlesňováním. Na západě pak rozoráním přírodních travnatých pastvin a zachycováním vody, kterou zadržely hlavně přehrady v polopouštních a pouštních oblastech. Přehrady a zavlažovací systémy dramaticky změnily přirozené podmínky řek a umožnily rozvoj měst, například Los Angeles nebo Las Vegas.

LN (2):?

Z přirozených pastvin, především z prérií porostlých vysokou trávou, nezůstalo skoro nic. Zbylo tak jedno až dvě procenta. Z volné přírody téměř zmizela velká zvířata, například bizoni. Přírodní krajina se změnila v krajinu zemědělskou. Jedeme-li z Kansas City do Denveru, nevidíme nic než pole.

S tím souvisí závažná otázka: nastanou v době velkého sucha nesmírné problémy s větrnou erozí půdy? Známe je ze 30. let minulého století. Kvůli živelnému rozorání Velkých planin a dlouhotrvajícímu suchu tehdy došlo k obrovským prašným bouřím, které se po několik let opakovaly. Prach ničil obchody, domy a úřady – představte si, že by se jím naplnila celá tato místnost, tak to vypadalo. Způsoboval velké zdravotní potíže nejen lidem, ale i zvířatům a dobytku. Prašné bouře zasáhly tisíce čtverečních mil od území Texasu až na sever ke Kanadě (hlavně v západní Nebrasce, Kansasu, Oklahomě a severozápadním Texasu). Vyvolaly ekonomickou katastrofu, protože ničily úrodu. Farmáři se změnili v uprchlíky, dnes bychom je nazvali uprchlíky ekologickými.

LN (3): Může?

To je velmi kontroverzní otázka. V některých částech světa se podobné problémy objevují i dnes. Například v Číně. A ve Spojených státech? Většina Američanů si myslí, že už se to stát nemůže. Jsme supervelmoc, říkají, máme moderní technologie, nedovolíme, aby se něco podobného opakovalo. Ale já si myslím, že prašné bouře hrozí i v budoucnu. Může nastat dlouhotrvající sucho; a bouře se pak třeba vrátí. Suché období zažíváme právě teď. I když to není tak vážné, máme za sebou několik suchých let. Měl byste se mě tedy zeptat za dva roky; třeba budeme vědět víc.

LN (4): Nedávno jste v jednom článku napsal, že Spojené státy vděčí za postavení supervelmoci svým přírodním zdrojům. Varoval jste zároveň, že mnoho impérií v minulosti zaniklo, protože své zdroje vyčerpaly. Hrozí to i USA?

Jistě. Tvrdil jsem v tom článku, že vybudování impéria je drahé a nestojí jen peníze. Římská říše spočívala na využívání přírody, a nejen ona. Také britské impérium či impérium ovládané Rusy. Týká se to i Američanů. Jak to, že si můžeme dovolit udržovat takové síly v oblasti Perského zálivu? Odkud bereme prostředky? Tvrdím, že z půdy. Není to ale zadarmo a má to ekologické důsledky. Ale jestli se kvůli tomu dostaneme třeba za 50 let do problémů, to neumím předpovědět.

LN (5): Američtí zemědělci velmi intenzivně používají pesticidy.?

Ano, hlavně kvůli kontaminaci vody. V Mexickém zálivu, kam ústí Mississippi, vznikla obrovská zóna smrti, kde hynou prakticky všechny živé organismy. Není to ani tak kvůli pesticidům, jako spíš kvůli umělým hnojivům. Jsou splachována do vodních toků z polí v Illinois, Iowě, Kansasu a dalších státech. Pro mě je nejzávažnější právě eroze půdy. Nikdo jí nevěnuje pozornost – je to

něco nenápadného, pomalého... Není to problém, který by byl „sexy“. Přitom přicházíme o miliony tun půdy ročně.

LN (6): Kolik půdy

Vezměme si Iowu. Je jedním z nejúrodnějších regionů na světě. Zemědělskou oblastí se stala asi ve 30. a 40. letech 19. století. Od té doby přišla vniveč polovina nejúrodnější vrstvy půdy. Ta půda tu byla od konce poslední ledové doby, tedy 10 tisíc let. A teď jí polovina vzala za své během pouhých 160 roků. Především kvůli vodní erozi. Jestli bude tohle tempo pokračovat, za dalších 160 let už nezbude nic.

LN (7):

Lidé důvěřují vědě, myslí si, že vrátíme do půdy nějaké chemikálie a bude to. Možná odborníci skutečně na něco geniálního přijdou. Jenže mluvíme o komplexním půdním ekosystému, který byl nenávratně odplaven. Nemyslím si, že by mysl jakékoliv lidské bytosti plně rozuměla tomu, o co přicházíme.

LN (8): Jaké změny přinesla civilizace do nejzápadnějších částí země, do zdejších hor a pouští? Změnily se hodně?

Jistě, jsou to většinou pouště, hnědá nikoliv zelená země. Do míst, kde něco zeleného roste, jsme přivedli dobytek. Pastviny jsou využívány přes míru. Ale nechci mluvit jako svědek apokalypsy. Někdo, kdo zvěstuje zánik. Nedávno jsem byl v Kalifornii v horách jsou tam nádherné lesy. Polovina půdy Kalifornie je ve státních nikoliv soukromých rukou. V některých z těchto lesů se silně kácelo, zachránili jsme ale lesní porosty v obrovských národních parcích. Obnovování lesů probíhá velmi dobře. Největším problémem západních států USA je nedostatek vody. Většinu vody, která je k dispozici, asi 80 až 90 procent, čerpají zemědělci, kteří z právního hlediska kontrolují zdroje této životodárné tekutiny. O vodu ale svádějí s farmáři urputný boj velká města. Jestliže bychom odebrali vodu zemědělcům a dali ji městům; budou města dále růst a růst. Městské aglomerace mají peníze, a farmáři tedy mohou svoje práva na vodu prodat. Pak by vydělali všichni. Musíme se ale ptát, jestli chceme, aby třeba Los Angeles mělo dvacet milionů obyvatel místo současných patnácti.

LN (9): Kdyby farmáři prodali práva a zemědělství upadlo, budou mít

V USA existuje obrovská nadprodukce potravin. Vyrábíme dvakrát více, než kolik můžeme sníst. Jídla je tak mnoho a je levné, proto se také Američané stávají nejtlustšími lidmi na světě. Kdyby produkce poklesla, jen by to prospělo našemu zdraví. Většina přebytečných potravin míří na export. Kalifornie dokonce vyváží rýži do Japonska. Proč? Aby mohla nakupovat Toyoty. Nedokážu si představit, že by Američané někdy hladověli.

LN (10): Pojem „udržitelný rozvoj“ je stále populárnější.?

Především chci říci, že nevím, co udržitelný rozvoj znamená. Je to slogan, který nemá absolutně žádný význam. To nemusí být špatně. Co znamená slovo „spravedlnost“? Nic. Každý chápe spravedlnost jinak. Právě tak je tomu s udržitelným rozvojem, každý si pod tím může představovat něco jiného. Ptáte-li se, jestli současná společnost pečuje o Zemi lépe než třeba před 50 lety, pak musím odpovědět ano i ne. Věda pokročila, lépe chápeme ekologické problémy. Přesto si však někdy počínáme mnohem hůře. Lépe třeba rozumíme zemědělství, víme, jak je udržet v chodu. Ale často se tím neřídíme. Podle mě však nejde o udržitelný rozvoj. Příliš se neobávám o budoucnost zemědělství, nebojím se, že by nebylo dost vody a podobně. Největší otázky tak nestojí, zda na této planetě přežijí lidé. Ti si poradí. V tom jsem optimista. Ale co ostatní živočišné a rostlinné druhy? V příštích 30 až 40 letech budeme čelit nejdramatičtější hrozbě biologické rozmanitosti na Zemi za posledních 60 milionů let. Bude to největší katastrofa, jakou jsme zavinili. Nemyslím si přitom; že by tomu nějaký politik kdekoliv na světě věnoval pozornost. Ani zástupce podnikatelských kruhů či spotřebitel. Lidé se starají o to, jestli jsou zdraví, zda mají dost jídla a podobně. Můžeme se ale všichni těšit nejlepšímu zdraví, být šťastní, užívat si sexu, chodit do kina a dívat se na skvělé pořady v televizi... A přitom rostlinné a živočišné druhy této planety mizí po desítkách milionů a nikdo se o to nestará. Snad kromě několika vědců.

LN (11): Existuje síla, která by změnila chování lidí? Experti často hovoří o ekonomických nástrojích, například o poplatcích za znečišťování, ekologických daních a podobně.

Lidské chování se mění pořád. Hodnoty se měnily během historie a mění se i dnes. Existují ekonomické nástroje, které by tyto změny podpořily? Několik snad, já ale nejsem velkým příznivcem tržních řešení. ...

... Myslím si ale, že to, co skutečně potřebujeme, jsou environmentální dějiny. Měli bychom vědět, jak probíhalo soužití lidí se Zemí. Měli bychom v tomto kontextu studovat dějiny, humanitní vědy, poezii, umění. Pro mě jsou to nejdůležitější oblasti, právě ony mohou změnit chování lidí. Základní je, aby lidé pochopili, že nemohou přemýšlet o dějinách bez znalosti ekologických souvislostí...

... Nemusíte měnit každého. Stačí, když změníte jádro těch, kteří jsou dost odpovědní a kteří o těchto věcech přemýšlejí například stovku studentů na celé univerzitě. V tom spočívá tajemství změn ve světě...

Příloha 4 – Hovory s Janem Masarykem: úryvky z textu

Zdroj: Fischl (1991, s. 39–45)

Velmoci a malé národy

(1) Bylo málo věcí, jež zaměstnávaly mysl Jana Masaryka tak intenzívně jako vztahy mezi velkými a malými národy, a je přirozené, že v mých záznamech o rozhovorech s ním je o tomto námětu víc poznámek než o mnoha jiných. Velmocem říkal „ty velký“ a malým národům „mrňousi“. Jednou, hned na začátku války, mi řekl:

„To máte národy, co nesnesou, že vedle nich jsou mrňousi. Uvidíme, jak je budou polykat jednoho po druhém. Ale nakonec je z toho bude hrozně bolet břicho. Všichni mrňousi, všichni malí musejí spolupracovat. ... Když nám poroste na Staroměstském rynku žito, tak nemusíme chtít prodávat mašiny do Rumunska, které nám zase může zaplatit jenom žitem. Proto mě naši agrárníci tak nenáviděli. Hloupí lidi. Malé národy se můžou udržet, jen když budou plánovitě hospodářsky spolupracovat.“

(2) „Já vám povím: já jsem, čemu lidi říkají státník. Ne že bych se bral moc vážně. Já se vám přiznám, že se moc směju, když se ráno holím a vidím tu svou pitomou palici v zrcadle. Nejuctivější dobrýtro, pane náměstku předsedy vlády. Ale když už teda jsem státník, musím přemýšlet o dnešku, o tom, co je před námi dnes. Ale někdy večer, když zrovna nemusím jít na nějakou tu zatracenou záležitost ve fraku a můžu si uvařit sám svůj guláš a obout si bačkory místo lakýrek, tak si dopřeju, že nemyslím na dny, ale na staletí. Tohle já doporučuju každému, kdo se narodil jako člen malého národa, a kdo pro tohle má mind'áška. To jsem se naučil od táty. Pozor, já nebyl zrovna moc dobrý žák, ale tohle jsem se naučil. Vidět věci, jak on říkal, sub specie aeternitatis. Z téhle perspektivy malé národy nevypadají tak malé. Jen si vemte Plato. Řecko, to byl mrňous mezi národy. Anebo Ježíš. Já si myslím, že Češi nemají taky tak špatný rekord. Hus, Komenský, Dvořák, Masaryk – jestli ráčíte dovolit -, to není tak špatné. Koneckonců, jste Žid, tak co vám mám vykládat. Já vám ochotně prodám všechny velmoci a přidám vám ještě pár těch středních nádavkem za Mojžíše, Izaiáše a Einsteina.“

(3) „Velký kluk může malého buď chránit, nebo týrat. Pánbůh pomoz malému národu, který by chtěl jít jenom s jedním velkým. To je taková kooperace, jakou nabídl ten vlk Červené Karkulce. Ale velká demokracie může být dobrá kvočna pro malá demokratická kuřata. Velká demokracie, když je to opravdu demokracie, nebude nikdy vlk. Víte, taková velmoc, kde muži nekřičí na své ženy, a ti, co jsou u moci, nekřičí na ty, co jsou bez moci, nebude nikdy týrat malý národ.“

„To máte tak. Ono je dobře, že jsou mezi národy sloni i poníci. A je dobře, když ti mrňousi dostanou čas od času trochu na frak, když zapomenou, že musejí jít do houfu. Jenže přitom nikdy nesmí zařvat žádný z těch malých. Protože mrňousové mají zrovna tak nesmrtelnou duši jako ti velcí.“

(4) „S tátou jsme často mluvili o malých národech. Já byl ovšem skeptik ve famílii. Ale starý pán nikdy nepřestal věřit, že mrňousové mají na světě zrovna tak své poslání jako ti velcí. A když někdo hodil flintu do žita jenom proto, že se narodil jako Čech nebo Dán a ne jako Rus nebo Američan, táta se vždycky rozčilil. Takovým lidem říkal vul. On rozlišoval mezi vůl s kroužkem a vul bez kroužku. Ti bez kroužku byli nebezpečnější. V jedné věci jsme se neshodli. On věřil, že malé národy, jako třeba my Češi, by měly být mosty mezi těmi velkými. Mně se tahle myšlenka nikdy moc nezamlouvala. Po mostech se šlape. Já vždycky říkal, že když se velký kobyly od Schenkra plašejí, mají se malí poníci držet pěkně tiše stranou. Ale v tom jsem souhlasil se starým pánem, že člověk může být zrovna tak hrdý na to, že je Čech, jako kdyby se narodil v Moskvě nebo v Cedar Rapids. A taky jsem souhlasil s tím, že máme ve světě nosit na trh výsledky našeho politického myšlení a vyložit je pěkně vedle zboží z Washingtonu, Paříže, Londýna a Moskvy, a že se sice mrňousové mohou moc věcem naučit od těch velkých, ale taky je můžou ledačemu naučit. To se ví, že se máme učit od těch velkých. Ale ne se po nich opičit a papouškovat. Naši lidi si myslí, že musíme v Praze nosit odpoledne, co se nosilo v Paříži ráno. Tohle já říkal vždycky našim malířům. On zná jenom ty kobyly, co u nás táhnou mébláky, ale protože Picasso včera

namaloval divokého hřebce, tak on dneska maluje celé stádo divokých hřebců. Folk, ať je malý nebo velký, nesmí nikdy ztratit svou původnost. Jinak to přestane být folk."

(5) „S Karlem Čapkem jsme si také mockrát povídali o malých národech a o těch velkých. Velký básník. A velký zahradník před Hospodinem. Jednou, když jsme zas mluvili o těchhle věcech, řekl: Podívej se na tamhleten strom. Jsou na něm velké větve a malé větve. Ty velké podpírají ty malé. Jde z nich míza do těch malých. A neberou těm malým větvím mízu. Kdyby se takhle chtěly chovat velmoci jako ty větve na tom stromě."

„Oni ti velcí mají také starosti, kterých mrňousi jsou ušetřeni. Oni se náramně bojí, že se v nějaké jiné velmoci budou lidi množit rychleji než v nich. Tak říkají mladým manželům: Tadyhle máte zadarmo postel, za každého pátého syna dostanete ledničku, za každého desátého automobil, za každého dvacátého aeroplán. On Pánbůh taky řekl: Množte se jako ryby v moři a jako písek na zemi nebo něco takového. Já nejsem moc dobrý na citáty. Jenže Pánbůh chtěl nadělat co nejvíc šťastných lidí na světě, kdežto populační politikové velkých národů chtějí nadělat co nejvíce vojáků do kanonenfutu. To je, pěkně prosím, rozdíl. Hrozný rozdíl. To mi připomíná, že jeden z našich chytráků tady v Londýně – (tato rozmluva je z konce roku 1944) – tuhle přišel ke mně s nápadem, že po téhle válce budeme jako muset propagovat nějakou tu populační politiku s premii rodinám s moc dětmi, něco a la Hitler a Mussolini. Tak jsem mu řekl: Podívej se, kamaráde, po každé válce bylo moc pohlavních nemocí. Tak my budeme muset především vychovávat naše lidi, aby užívali tyhleto ochranné prostředky. Ty mi jdeš s tím, že máme produkovat co nejvíc dětí. Tak já navrhuji, abychom postavili továrnu na prezervativy s dírkou. A pak jsem ho poslal ke všem čertům. Copak familie je nějaká fabrika na vojáky? Tak se na to dívají některé velké národy. U malého národa nezáleží tolik na tom, jestli může postavit osm nebo devět divizí. Tak aspoň v téhle nemravnosti se po těch velkých nepotřebujeme opičit."

(6) „Víte, to máte jako ve familii. Když se táta s mámou mají rádi a neházejí po sobě hrnce, děcka jsou šťastný a mají růžové tváře. Ale když se táta vrací domů opilý a máma ho mlátí po hlavě válečkem na nudle, tak to nakonec odnesou i ty děti. Kdyby ti velcí dokázali žít vedle sebe v pokoji, nemuseli bychom se my mrňousi bát, že nám nějaký ten hrnec spadne na hlavu. Jenže tohle naše zatracené století se moc málo podobá spořádané familii. Začalo docela pěkně. Po líbáčkách v osmnáctém roce to vypadalo, jako že malé národy budou moct hezky pokojně a ve zdraví růst. Táta a máma je dokonce vzali k rodinnému kulatému stolu v Ženevě a jako pořádní pokrokoví rodiče se jich i ptali, co si o tomhle nebo tamhle o tom myslí, a někdy si dokonce dali od nich i poradit. Jenže pak se jeden z těch velkých zase opil a víte, co se stalo. Bohužel toho slanečka, který by pomohl světu vystřízlivět, jak se zdá, ještě nikdo nevylovil."

„Člověk může věřit buď na násilí, nebo na ideu. Když má rozhodovat násilí, tak můžou všechny malé národy spakovat a zavřít krám. Těch pár velkých monopolů a trustů je určitě všechny sežere. Nejvýš se můžou utěšovat vědomím, že nakonec se ti velcí sežerou navzájem. Ale když věříte, že člověk je opravdu, jak nás učili ve škole, homo sapiens, a že se velikost nesmí měřit tím, kolik kdo má tanků a kanónů, ale na tom, jak původně a hluboce umí myslet, tak vám můžu dát tisíc příkladů, které dokazují, že se velké myšlenky můžou narodit zrovna tak dobře v poslední řecké vesnici jako v nějaké té metropoli s milióny obyvatel. Jenže na neštěstí, no však víte."

Příloha 5 – Sedm klíčů

Zdroj: Koukolík (2003)

Jaký bude svět v prvních třiceti letech našeho století? Co bude hnacími silami změn? Jakými směry se vývoj může ubírat? Do jaké míry a s jakou pravděpodobností lze budoucích třicet let vyvodit z minulého třicetiletí?

Mnoho lidí řekne, že z minulosti budoucnost neplyne. I malé odchylky výchozího stavu mají důsledky, které se dají odhadnout s tím menší pravděpodobností, čím je odhad časově delší. „Jediné poučení, které plyne z dějin, je, že z nich žádné poučení neplyne,“ by v tomto směru byl možný výklad známého výroku.

Nebo nám nedávná minulost našeho světa přece jen naznačuje, jak by mohly vypadat jeho pravděpodobné budoucnosti?

Přibližně 1000 odborníků ze 40 různých světových institucí vychází ve Třetím výhledu na stav globálního životního prostředí vypracovaném v roce 2003 pro OSN (Global Environment Outlook 3) z minulých třiceti let. Co se dá z jejich zprávy odhadnout?

Asi málokoho překvapí, že hlavními hnacími silami, které promění svět, bude sedm klíčových veličin: vývoj lidské populace neboli demografické změny, hospodářský vývoj, dále vývoj, který OSN označuje jako humánní – ten je v rozvojových a rozvinutých zemích vymezen odlišně a patří do něj například očekávaná délka života, podíl lidí, kteří umějí číst a psát, ale i podíl funkčně negramotných lidí i dlouhodobá nezaměstnanost. Kromě nich věda s technologií, dále typ vládnutí neboli správy světa, kultura a nakonec životní prostředí. Těchto sedm klíčů světa se bude vyvíjet ve vzájemných vztazích, nadto čtyřmi možnými způsoby, které byly nazvány scénáři. Tři z nich vycházejí spíše z praxe, čtvrtý spíše z teorie, chce se mi říci, že ze zbožných přání.

Dostane-li se na první místo „trh“, převáží ve světě hodnoty dnešní průmyslově rozvinuté společnosti. Sociální i politické vztahy budou sloužit rozmnožování bohatství, „růstu“. Bude se prohlubovat globalizace a liberalizace. Bohatí a mocní se budou jistit proti problémům plynoucím ze sociálních vztahů a stavu životního prostředí. Některé nevládní organizace a lidé chovající se jako občané se budou pokoušet o usměrnění vývoje, leč, jak se často můžeme dozvědět, na čem se nedokážou dohodnout politici, odborné společnosti, ani ministerstva, provede za nás všechny svým drtivým dopadem ekonomika. Státy a zákonodárci, politická moc, společnost i ekonomika tedy budou kontrolováni „trhem“, to znamená interakcemi malých skupin lidí kontrolujících nejmocnější nadnárodní společnosti. Ze zkušenosti minulých let je možné soudit, že míra korupce převyší prostředky měření. Jedním z nejefektivnějších byznysů bude organizovaný zločin. Církve a sekty pokvetou úměrně míře skupinové úzkosti, nejistoty, pocitu rozvratu a nespravedlnosti.

Dostanou-li se na první místo politická opatření, vztah mezi vládami a šéfy korporací se obrátí. Se všemi důsledky a riziky převáží regulace, plánování, zdaňování, byrokratizace. Lze si představit předení nějak husté sociální sítě i rozhodnutí ve prospěch ochrany životního prostředí. Trh bude sloužit politické moci. Svět budou kontrolovat interakce malých skupin politických byrokratů. Přesněji řečeno, stejně jako v předchozím případě interakcemi toho, co nosí ve svých hlavách. Ze zkušenosti minulých let je možné soudit, že míra korupce převyší prostředky měření. Jedním z nejefektivnějších byznysů bude organizovaný zločin. Církve a sekty pokvetou úměrně míře skupinové úzkosti, nejistoty, pocitu rozvratu a nespravedlnosti.

Do třetice se může stát, že na první místo se dostane potřeba bezpečí. Socioekonomický a ekologický stres povede ve velmi neklidném světě k vlnám násilí. Mocní a bohatí budou uvažovat o ochraně. Ve velkém vzniknou chráněné a opevněné, vzájemně propojené enklávy – ghetta? – v moři bídy. Tam bude nadále živý „trh“. Svět budou kontrolovat interakce malých skupin politických byrokratů propojené s malými skupinami kontrolujícími korporace. Ze zkušenosti minulých let je možné soudit, že míra korupce převyší prostředky měření. Jedním z nejefektivnějších

byznysů bude organizovaný zločin. Církve a sekty pokvetou úměrně míře skupinové úzkosti, nejistoty, pocitu rozvratu a nespravedlnosti.

Nakonec možnost čtvrtá, sen – udržitelný svět. Převládne úcta k životu, hodnotám, tolerance, spolupráce mezi vládami, korporacemi, občany, svět bude souborem dynamických rovnováh. Sníží se míra bídy, zadlužení a oplzlého bohatnutí, moc přestane být botou v lidském obličejí. Církve buď začnou pro lidi dělat, o čem od svého vzniku mluví, nebo zjistí, že je lidé nepotřebují, což lidé o sektách budou vědět už delší dobu.

Co dodat? Každodenní život s cháskou lidskou nás ubezpečuje, že debilizace společnosti je pro naplnění prvních tří scénářů nebo jejich libovolné kombinace podmínkou postačující. Nutná podmínka pro úspěch čtvrtého scénáře: lidé přestanou být lidmi ...

Příloha 6 – Demokracie skončí, protože lidé na ni nemají hlavu

Zdroj: Honzejk (2019)

Katastrofické předpovědi je dobré brát vždy s rezervou. Což platí i pro předpovědi konce demokracie. Na druhou stranu to neznamena, že na nich nemůže nic být. Zejména, když s nimi přicházejí uznávaní experti v oboru politické psychologie, jakým je profesor kalifornské univerzity Shawn Rosenberg. Jeho teze je originální: Demokracie, jak ji dnes známe, v dohledné době skončí. Ovšem nikoli proto, že by ji napadl nějaký zákeřný nepřítel – ale prostě proto, že na ni lidé nemají hlavu.

Na nedávném kongresu expertů na politickou psychologii vyvolalo Resenbergovo vystoupení takový rozruch, že mu věnoval obsáhlý referát časopis *Politico*. V kostce Rosenberg tvrdí, že demokracie padne, protože to je především tvrdá práce, která klade na aktéry tak vysoké nároky, že jim nyní nejsou schopni lidé dostát. Jaké nároky to jsou? První podmínkou fungování demokracie je podle Rosenberga respekt k odlišným názorům. Může nám to připomenout staré Masarykovo „demokracie je diskuze“. Zní to sice banálně, ovšem banální to vůbec není. Když diskuze skončí a je nahrazena napadáním a paralelními monology, jak to vidíme dnes, může skončit demokracie jako taková. Druhá Rosenbergova podmínka fungování demokracie je dnes ještě obtížněji splnitelná: Lidé se musí umět probrat obrovským množstvím informací, rozlišit dobré od zlého, pravdu od lži. Vyžaduje to přemýšlivost, mentální disciplínu, schopnost logického myšlení. A podle Rosenberga se ukazuje, že intelektuální a emocionální výbava většinové populace na to nestačí. Snazší – a útěšnější – je uchýlit se k jednoduchým receptům populistů. Funkční demokracie tak v podstatě nelze udržet pohromadě.

Proč tomu tak je? Resenberg tvrdí, že za to může evoluce. Ta nás sice vybavila skvěle pro souboje pravěkých kmenů, ale už méně pro potřeby demokratické diskuse. Psychologové popsali řadu kognitivních zkreslení, která nám ve smysluplné debatě brání. Na jedné straně máme sklon vytěšňovat důkazy, které popírají naše přesvědčení, na straně druhé nadsazujeme význam informací, které podporují naše předsudky. Už jen to, že nám oponent řekne, že se mýlíme, nás utvrzuje, že máme pravdu s velkým P. „Ustrojení našich mozků je pro moderní demokracii smrtící. Prostě na ni nejsme stavěni,“ cituje Rosenberga *Politico*.

Proč ale donedávna demokracie kvetla a až nyní je na ústupu? Rosenberg má prosté vysvětlení: klesá vliv elit ve společnosti. Donedávna měly elity zásadní vliv na politickou debatu a pomáhaly tak veřejnosti pochopit důležitost demokratických hodnot.

Ted' se vše změnilo. Kvůli rozvoji sociálních sítí stále méně lidí bere elity vážně. Každý může získat masové publikum a je jedno, že publikuje konspirační teorie nebo texty založené na nesmyslech a lžích. Elity je už nemohou efektivně vyvracet, protože lidé žijí uzavřeni ve svých bublinách a zprávy berou spíše ze sociálních sítí než ze seriózních médií. Nesmysly se radostně šíří. Toho využívají populisté, kteří bubliny a falešné zprávy vytvářejí.

Populisté to mají dnes snadné. Ve srovnání s náročnými požadavky demokracie (tolerance, schopnost kompromisu) jim stačí hladit lidi po srsti. „Zapomeňte na politickou korektnost! Můžete se v pohodě vrhnout na ty, kteří nepatří k vašemu kmeni!“ charakterizuje populistický postoj *Politico*. Rezignace na toleranci a kritické myšlení se skrývá pod různými zástěrkami. U nás se třeba říká, že je potřeba „nazývat věci pravými jmény“ nebo „bránit normální poměry“. Nakonec to vůbec nemusí dávat smysl, populisté mohou současně tvrdit, že migranti jsou líní a zároveň, že nám berou práci. A stejně se jim bude kývat. Proč? Podle Rosenberga je důvodem pohodlnost. Na rozdíl od demokracie, která na nás klade spoustu nároků, populisté směřující k autoritářství vyžadují jen jedno – loajalitu. A je jednodušší odevzdat se silnému vůdci než promýšlet své vlastní postoje, pochybovat. Proto mají populisté navrch.

Shawn Rosenberg není žádný nazdárek. Je jedním ze zakladatelů politické psychologie, v 80. letech rozbil mýtus o racionálním rozhodování voličů, když prokázal, že řada z nich si vybírá kandidáta podle toho, jak vypadá, aniž by řešili, co říká. Dnes se tedy tvrdí, že během několika

desetiletí nahradí plnohodnotné demokracie populistické režimy nabízející jednoduché odpovědi na složité otázky – vládnout bude mix xenofobie, rasismu a autoritářství. Snad se bude tentokrát mýlit.

Příloha 7 – Migrační situace Česka – pracovní list

K zodpovězení následujících otázek budete potřebovat data ve formě tabulek, grafů a kartogramů na dalších stránkách tohoto pracovního listu. Pro některé otázky využijete pouze jeden z těchto datových zdrojů, pro jiné se vám jich bude hodit víc.

1. Jaká je současná migrační situace Česka? Popište stručně celou situaci: kolik migrantů zde žije, odkud (z jakých světových regionů/skupin zemí) jsou, kde především žijí, jaké změny nastaly v posledních letech.

.....

2. Jaká je věková struktura migrantů v Česku? Je jiná pro muže a pro ženy? Jak se liší věková struktura obyvatel Česka jako celku a věková struktura migrantů? Kde v Česku je nižší věkový průměr migrantů? Proč tomu tak je?

.....

3. Na jakém stupni vzdělávání (škol) najdeme nejvíce migrantů? Proč tomu tak je?

.....

4. Přečtěte si následující tvrzení. Jsou pravdivá? Proč ano/ne?

- a. Nejvíce migrantů žije ve Středočeském kraji.
- b. V Česku žije více migrantů než na Slovensku.
- c. Počet žádostí o azyl se od roku 2001 nemění.
- d. Většina migrantů v Česku je ze zemí mimo Evropskou unii (také se jim říká třetí země).
- e. V Česku žije méně migrantů s dlouhodobým pobytem než migrantů s azylem.

Příloha 8 – Statistická data pro aktivitu Migrační situace Česka (Český statistický úřad)

Citizens of the Czech Republic
Foreigners in the Czech Republic

1-3. 5 nejčastějších státních občanství cizinců podle regionu soudržnosti, kraje a okresu (stav k 31. 12.)¹⁾

Foreigners - 5 most frequent citizenships by cohesion region, region, and district (as at 31 December)¹⁾

Přeměr: Ředitelství služby cizinecké policie

Source: Directorate of the Alien Police Service

Region soudržnosti, kraj, okres Cohesion Region, Region, District	31. 12. 2017 31 December 2017					31. 12. 2018 31 December 2018				
	Ukrajina Ukraine	Slovensko Slovakia	Vietnam Viet Nam	Rusko Russian Fed.	Německo Germany	Ukrajina Ukraine	Slovensko Slovakia	Vietnam Viet Nam	Rusko Russian Fed.	Polsko Poland
ČESKÁ REPUBLIKA CZECH REPUBLIC	117 061	111 804	59 761	36 642	21 291	131 302	116 817	61 097	38 033	21 279
PRAHA (NUTS2)	48 731	30 291	12 611	22 966	3 906	50 877	31 594	13 031	23 904	3 506
Hlavní město Praha (NUTS3)	48 731	30 291	12 611	22 966	3 906	50 877	31 594	13 031	23 904	3 506
Praha 1	418	522	391	494	262	410	533	405	486	83
Praha 2	1 501	1 297	434	1 285	470	1 378	1 324	436	1 298	197
Praha 3	3 485	2 223	548	2 050	349	3 504	2 318	557	2 121	247
Praha 4	9 834	5 996	6 156	3 033	502	10 547	6 311	6 405	3 357	720
Praha 5	8 089	4 548	984	5 107	787	8 507	4 732	1 045	5 208	707
Praha 6	3 428	2 557	507	3 029	537	3 472	2 641	547	3 017	351
Praha 7	1 462	1 265	544	896	213	1 427	1 347	566	920	94
Praha 8	4 188	2 434	546	1 544	226	4 234	2 544	550	1 637	252
Praha 9	9 848	4 905	1 105	2 825	255	10 582	5 113	1 127	3 070	385
Praha 10	6 467	4 368	1 389	2 694	294	6 807	4 555	1 396	2 783	457
Praha 11	11	186	7	9	11	9	176	7	7	13
STŘEDNÍ ČECHY (NUTS2)	18 396	20 090	5 872	4 458	1 193	21 336	21 055	6 332	4 532	2 946
Středočeský kraj (NUTS3)	18 396	20 090	5 872	4 458	1 193	21 336	21 055	6 332	4 532	2 946
Benešov	666	638	253	78	36	847	681	305	79	126
Beroun	1 086	1 246	483	238	96	1 297	1 315	540	253	54
Kladno	2 104	2 195	869	645	98	2 568	2 269	938	695	193
Kolín	1 002	1 281	366	117	47	1 290	1 361	380	120	147
Kutná Hora	638	671	380	35	28	676	702	367	39	92
Mělník	1 690	1 120	389	188	66	1 911	1 214	408	181	104
Mladá Boleslav	1 739	4 679	863	217	128	2 203	4 794	964	229	1 514
Nymburk	1 487	1 107	336	301	41	1 732	1 166	371	288	102
Praha - východ	4 217	3 632	542	990	206	4 745	3 839	615	1 013	233
Praha - západ	2 475	2 446	694	1 492	286	2 629	2 623	716	1 482	227
Příbram	793	700	315	110	84	912	740	366	105	58
Rakovník	499	345	382	47	97	526	351	382	48	96
JIHOZÁPAD (NUTS2)	11 992	11 605	8 755	1030	2 854	14 487	12 253	8 920	1 081	1 333
Jihočeský kraj (NUTS3)	4 898	3 834	3 105	563	809	5 636	4 025	3 252	600	373
České Budějovice	1 748	1 340	655	332	289	1 922	1 410	682	355	50
Český Krumlov	590	429	606	84	138	645	447	654	79	72
Jindřichův Hradec	292	356	562	42	96	369	359	594	39	49
Písek	634	509	423	23	47	695	544	412	35	78
Prácheň	272	196	384	23	115	389	204	392	19	24
Strakonice	691	492	221	18	95	758	511	242	31	45
Tábor	671	512	254	41	47	858	550	276	42	55
Plzeňský kraj (NUTS3)	7 094	7 771	5 650	467	2 045	8 851	8 228	5 968	481	960
Domažlice	371	652	1 136	31	382	537	692	1 157	25	42
Klatovy	440	712	451	23	319	500	749	421	26	64
Plzeň - město	4 251	3 807	2 149	335	395	5 216	3 981	2 137	354	495
Plzeň - jih	427	503	248	18	289	538	522	215	17	64
Plzeň - sever	415	736	270	11	117	521	809	313	13	101
Rokycany	589	510	177	26	95	767	556	190	24	58
Tachov	601	851	1 219	23	486	772	919	1 235	22	136
SEVEROZÁPAD (NUTS2)	7 478	7 199	14 537	3 682	10 353	8 811	7 450	14 964	3 618	1 303
Karlovarský kraj (NUTS3)	2 634	2 186	6 588	2 190	2 733	3 149	2 268	6 590	2 134	253
Cheb	845	815	3 413	348	805	1 021	860	3 381	348	105
Karlovy Vary	1 500	768	2 439	1 712	1 236	1 790	775	2 461	1 654	93
Sokolov	289	603	736	130	689	338	633	748	132	55
Ústecký kraj (NUTS3)	4 844	5 013	7 949	1 492	7 620	5 662	5 182	7 974	1 484	1 050
Děčín	368	493	1 655	100	582	374	517	1 620	92	333
Chomutov	978	905	1 534	109	1 313	1 127	939	1 568	118	193
Ústí nad Labem	913	558	573	85	374	1 087	586	587	79	110
Louny	440	673	449	97	147	522	671	472	93	80
Most	455	726	1 050	70	1 883	508	740	1 032	70	126
Teplá	817	719	1 487	775	2 765	1 071	760	1 487	793	77
Ústí nad Labem	883	939	1 201	256	556	973	969	1 208	239	131

1-3. 5 nejčastějších státních občanství cizinců podle regionu soudržnosti, kraje a okresu (stav k 31. 12.)⁹

Foreigners - 5 most frequent citizenships by cohesion region, region, and district (as at 31 December)¹⁰

Příměr: Řaditelní služby cizinecké policie

Source: Directorate of the Alien Police Service

Region soudržnosti, kraj, okres Cohesion Region, Region, District	31. 12. 2017 31 December 2017					31. 12. 2018 31 December 2018				
	Ukrajina Ukraine	Slovensko Slovakia	Vietnam Viet Nam	Rusko Russian Fed.	Německo Germany	Ukrajina Ukraine	Slovensko Slovakia	Vietnam Viet Nam	Rusko Russian Fed.	Polsko Poland
SEVEROVÝCHOD (NUTS2)	12 795	11 658	5 123	1 074	1 117	15 070	12 075	5 277	1 140	4 538
Liberecký kraj (NUTS3)	5 053	4 758	2 036	528	598	5 601	4 888	2 046	569	1 491
Česká Lípa	461	663	519	107	116	494	684	509	113	249
Jablonec nad Nisou	1 144	1 248	417	65	110	1 287	1 299	433	72	396
Liberec	2 843	2 411	896	312	298	3 172	2 463	893	327	657
Semily	605	436	204	44	44	648	442	211	57	189
Královéhradecký kraj (NUTS3)	4 189	2 998	1 675	322	379	4 809	3 090	1 730	309	1 796
Hradec Králové	1 762	985	478	144	115	2 001	1 036	493	130	185
Jičín	669	599	254	53	67	810	605	272	56	123
Náchod	676	408	413	46	71	710	425	426	44	570
Rychnov nad Kněžnou	462	424	211	26	27	564	437	220	27	286
Trutnov	620	582	319	53	99	724	587	319	52	632
Pardubický kraj (NUTS3)	3 553	3 902	1 412	224	170	4 669	4 097	1 501	262	1 251
Chrudim	474	421	375	29	29	603	436	406	28	43
Pardubice	1 666	2 279	597	137	64	2 000	2 386	647	174	313
Střelice	525	357	187	23	28	726	375	184	24	87
Ústí nad Orlicí	888	845	253	35	49	1 331	900	264	36	808
JIHOVÝCHOD (NUTS2)	12 981	14 479	5 965	2 375	811	14 973	15 263	6 089	2 620	1 154
Kraj Vysočina (NUTS3)	2 562	2 304	1 201	175	196	3 212	2 376	1 227	167	234
Havlíčkův Brod	275	526	207	60	27	438	554	212	54	67
Jihlava	825	680	317	41	82	1 004	709	335	49	49
Pelhřimov	758	438	225	25	23	906	443	226	22	36
Třebíč	315	285	311	28	34	343	288	299	22	32
Žďár nad Sázavou	389	374	141	21	30	521	382	155	20	50
Jihomoravský kraj (NUTS3)	10 419	12 175	4 784	2 200	615	11 761	12 887	4 812	2 453	920
Blansko	450	649	127	67	30	536	679	133	69	66
Brno - město	6 861	6 191	2 769	1 824	294	7 596	6 578	2 749	2 058	521
Brno - venkov	1 635	1 750	478	111	85	1 835	1 874	499	124	130
Břeclav	419	1 195	352	41	58	533	1 233	364	45	50
Hažlov	207	1 305	271	41	31	353	1 366	281	44	49
Vyškov	575	547	132	35	35	600	597	137	32	39
Znojmo	272	536	635	81	82	308	560	649	81	65
STŘEDNÍ MORAVA (NUTS2)	3 134	7 532	2 475	531	615	3 935	7 775	2 533	584	929
Olomoucký kraj (NUTS3)	1 935	3 380	1 660	291	398	2 327	3 467	1 700	308	593
Jeseník	38	191	143	13	160	33	194	142	13	152
Olomouc	858	1 548	636	189	120	1 123	1 557	664	196	163
Prostějov	445	577	179	22	29	461	617	184	29	46
Přerov	356	716	453	49	45	399	765	450	51	89
Šumperk	238	328	249	18	44	311	334	260	19	143
Zlínský kraj (NUTS3)	1 199	4 172	815	240	217	1 608	4 308	833	256	336
Kroměříž	209	443	163	37	20	258	464	167	39	48
Uherské Hradiště	255	1 295	208	51	88	321	1 325	212	60	53
Vsetín	274	810	140	29	45	412	838	159	31	125
Zlín	461	1 624	304	123	64	617	1 681	295	126	110
MORAVSKOSLEZSKO (NUTS2)	1 397	8 811	4 378	481	398	1 687	9 193	4 360	533	5 551
Moravskoslezský kraj (NUTS3)	1 397	8 811	4 378	481	398	1 687	9 193	4 360	533	5 551
Bruntál	56	347	144	10	33	72	363	148	13	168
Frýdek-Místek	138	1 505	304	53	53	204	1 576	294	50	846
Karviná	173	2 011	384	63	57	217	2 096	438	67	3 448
Nový Jičín	179	838	332	29	51	208	859	333	29	152
Opava	127	547	319	46	94	164	563	332	53	240
Ostrava - město	724	3 562	2 895	280	105	822	3 736	2 815	321	697
Nejčastěji / Not identified	157	189	45	45	19	126	159	41	41	19

⁹ Údaje nezahrnují cizince s platným azylem na území ČR.

¹⁰ Data do not include foreigners with valid asylum status on the territory of the CR.

1.7. 10 nejčastějších státních občanstvích cizinců - občané EU a občané třetích zemí v krajích ČR k 31. 12. 2018¹⁾
Foreigners - 10 most frequent citizenships: EU-citizens and third-country nationals by region of the CR as at 31 December 2018¹⁾

Pramen: Ředitelství služby cizinecké policie Source: Directorate of the Alien Police Service

Kraj Region	Celkem Total	Ukrajina Ukraine	Slovensko Slovakia	Vietnam Viet Nam	Rusko Russian Federation	Polsko Poland	Německo Germany	Bulharsko Bulgaria	Rumunsko Romania	Spojené státy United States of America	Mongolsko Mongolia	EU28	mimo EU non-EU
Celkem / Total	564 345	131 302	116 817	81 097	38 033	21 279	21 267	15 593	14 684	9 510	9 075	232 463	331 882
Praha	206 595	50 877	31 504	13 031	23 904	3 506	4 047	4 782	4 177	6 584	853	69 132	136 463
Středočeský	76 393	21 336	21 055	6 332	4 532	2 646	1 234	2 535	1 910	696	1 072	33 789	42 604
Jihočeský	21 225	5 636	4 025	3 252	600	373	821	555	625	186	297	8 431	12 794
Pasířský	36 381	8 851	8 228	5 668	481	960	2 048	2 417	2 276	136	252	17 563	17 788
Karlovarský	20 663	3 149	2 268	6 590	2 134	253	2 598	418	364	88	391	6 746	13 917
Ústecký	37 017	5 662	5 182	7 974	1 484	1 050	7 546	644	994	142	1 021	17 150	19 867
Liberecký	21 364	5 601	4 868	2 046	569	1 491	573	777	570	96	1 161	9 361	12 003
Královéhradecký	16 654	4 809	3 000	1 730	309	1 766	368	245	353	162	541	7 039	9 615
Paroubický	17 575	4 660	4 067	1 501	262	1 251	1 172	1 012	1 080	116	896	8 331	9 244
Vysočina	10 648	3 212	2 376	1 227	167	234	192	376	345	55	606	4 183	6 465
Jihomoravský	50 351	11 761	12 867	4 812	2 453	920	6 412	999	1 275	647	824	21 234	29 117
Olomoucký	12 302	2 327	3 467	1 700	308	593	391	216	283	186	144	5 864	6 438
Zlínský	10 255	1 608	4 308	2 838	256	336	218	92	266	108	422	5 960	4 305
Moravskoslezský	27 987	1 687	9 193	4 360	533	6 551	394	503	150	281	29	17 379	10 608
Nepřiznání	935	126	159	41	41	19	23	22	16	27	11	311	634

Země / Foreigners

Celkem / Total	243 628	60 111	53 869	27 776	21 804	10 315	4 176	5 816	4 850	4 203	4 890	91 286	152 342
Praha	94 499	24 841	14 919	6 365	13 745	1 666	1 284	1 976	1 763	3 118	520	28 173	66 326
Středočeský	32 531	9 343	9 527	2 842	2 488	1 131	360	967	553	257	530	13 731	18 500
Jihočeský	8 746	2 483	1 883	1 480	339	233	224	196	156	66	171	3 188	5 558
Pasířský	15 147	4 188	4 036	2 536	300	466	312	869	694	42	141	6 915	8 232
Karlovarský	9 036	1 598	1 763	2 971	1 178	125	447	183	136	39	211	2 344	6 692
Ústecký	13 225	2 446	2 415	3 578	836	639	765	206	263	46	548	4 087	8 538
Liberecký	9 696	2 560	2 360	892	324	1 071	128	289	189	32	877	4 346	5 350
Královéhradecký	7 062	1 854	1 429	770	195	1 117	87	90	79	60	297	3 087	3 975
Paroubický	7 226	1 913	1 818	629	134	749	61	321	283	40	461	3 417	3 609
Vysočina	4 448	1 338	1 020	564	106	138	52	120	78	11	341	1 953	2 856
Jihomoravský	21 668	5 263	5 969	2 157	1 468	410	181	355	451	276	458	8 470	13 198
Olomoucký	5 133	978	1 594	741	191	338	74	61	87	71	87	2 376	2 757
Zlínský	4 155	540	1 904	362	168	203	45	25	86	41	223	2 362	1 763
Moravskoslezský	10 665	675	3 762	1 812	313	2 023	99	151	47	96	18	6 444	4 221
Nepřiznání	391	51	60	17	19	6	5	7	5	8	7	103	288

¹⁾ Údaje nezahrnují cizince s platným azylem na území ČR. ¹⁾ Data do not include foreigners with valid asylum status on the territory of the CR.

1-8. Cizinci podle pohlaví a věku k 31. 12. 2018¹⁾
 Foreigners by sex and age as at 31 December 2018¹⁾

Pramen: Ředitelství služby cizinecké policie

Source: Directorate of the Alien Police Service

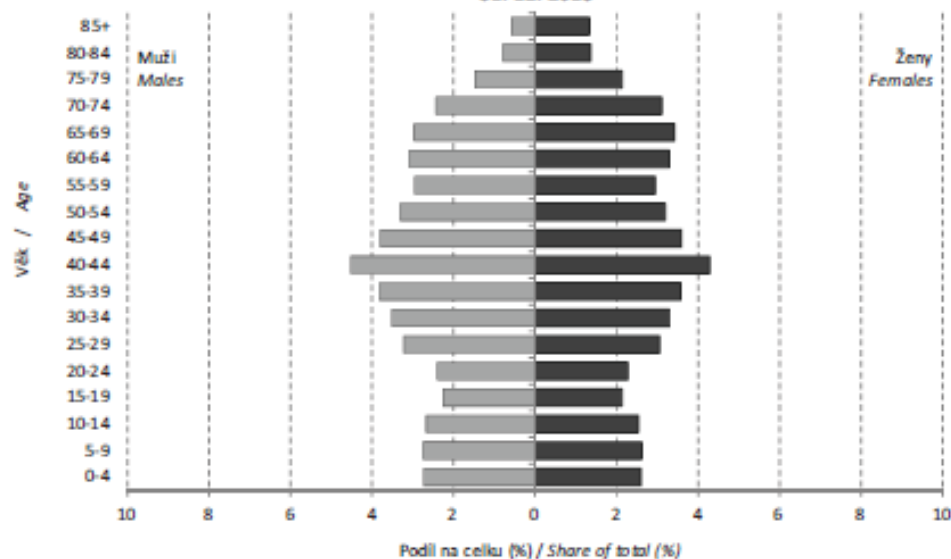
Věk Age	Cizinci celkem Foreigners total	z toho ženy Females	Pobyt nad 12 měsíců Residence for 12+ months	z toho ženy Females
Celkem / Total	564 345	243 628	548 429	234 901
0-4	19 081	9 256	18 565	8 990
5-9	21 584	10 550	20 974	10 251
10-14	17 532	8 497	17 141	8 301
15-19	20 929	10 342	17 069	8 256
20-24	39 243	19 360	33 595	16 221
25-29	52 355	23 596	50 232	22 488
30-34	71 842	32 054	70 804	31 428
35-39	73 387	31 803	72 765	31 417
40-44	64 973	26 962	64 596	26 736
45-49	53 883	20 806	53 652	20 686
50-54	42 043	15 153	41 882	15 059
55-59	34 026	12 455	33 920	12 407
60-64	22 874	8 857	22 777	8 807
65-69	13 982	5 998	13 916	5 957
70-74	7 603	3 326	7 567	3 302
75-79	4 248	1 894	4 228	1 884
80-84	2 530	1 369	2 522	1 364
85-89	1 252	735	1 247	732
90-94	661	413	661	413
95+	317	202	316	202

¹⁾ Údaje nezahrnují cizince s platným azylům na území ČR.

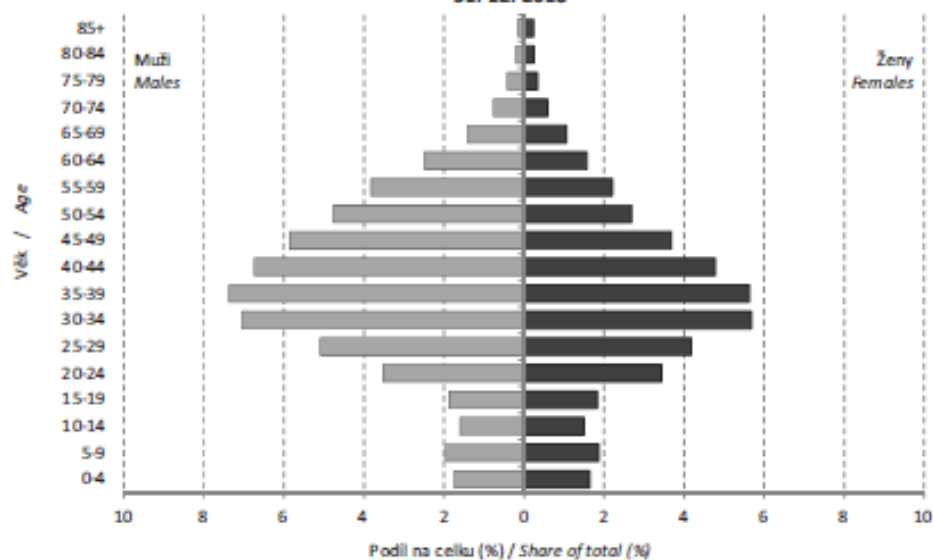
¹⁾ Data do not include foreigners with valid asylum status on the territory of the CR.



VĚKOVÁ STRUKTURA OBYVATELSTVA V ČR
AGE DISTRIBUTION OF POPULATION IN THE CR
31. 12. 2018



VĚKOVÁ STRUKTURA CIZINCŮ V ČR
AGE DISTRIBUTION OF FOREIGNERS IN THE CR
31. 12. 2018



2-1. Řízení o mezinárodní ochraně v roce 2018

Proceedings on granting of international protection in 2018

Date platná k 23. 8. 2019 / Date valid as at 23 August 2019

Přímec: Odbor azylové a migrační politiky
 Ministerstva vnitra

Source: Department for Asylum and Migration Policy
 Ministry of the Interior

Státní příslušnost	Počet nových žádostí New applications	Azyl udělen Asylum granted	Doplňková ochrana udělena Subsidiary protection granted	Negativní rozhodnutí Negative decision ¹⁾	Rozhodnutí zastaveno Proceedings discontinued	Přeložené rozhodnutí Decisions issued with legal effect ²⁾	Nevyřízené případy na další období Cases pending on 31 December	Citizenship
Celkem	1 701	47	118	749	816	1 730	873	Total
Afgánistán	27	1	-	1	16	18	14	Afghanistan
Albánie	4	-	-	1	2	3	1	Albania
Alžírsko	19	-	-	8	7	15	8	Algeria
Angola	2	-	1	-	1	2	2	Angola
Arménie	117	2	1	45	75	123	73	Armenia
Azerbájdžán	46	1	-	56	35	92	34	Azerbaijan
Bangladéš	2	-	-	-	-	-	2	Bangladesh
Bělorusko	13	1	2	3	5	11	15	Belarus
Bosna a Hercegovina	1	-	-	1	-	1	-	Bosnia and Herzegovina
Botswana	-	-	-	1	-	1	-	Botswana
Bulharsko	2	-	-	-	1	1	1	Bulgaria
Česká republika	-	-	-	-	1	1	-	Czech republic
Čína	6	8	-	71	6	85	3	China
Egypt	5	1	1	-	1	3	7	Egypt
Ekvádor	1	-	-	-	1	1	-	Ecuador
Eritrea	3	1	-	-	1	2	1	Eritrea
Etiopie	2	-	-	2	2	4	2	Ethiopia
Gambie	-	-	-	-	-	-	1	Gambia
Ghana	1	-	-	2	1	3	1	Ghana
Gruzie	169	2	-	47	114	163	44	Georgia
Guinea	1	-	-	-	1	1	-	Guinea
Guinea-Bissau	1	-	-	-	1	1	-	Guinea-Bissau
Chile	1	-	-	1	-	1	-	Chile
Chorvatsko	1	-	-	-	1	1	-	Croatia
Indie	11	-	-	-	6	6	5	India
Irák	65	2	32	13	33	80	21	Iraq
Írán	22	-	-	1	15	16	8	Iran (Islamic Republic of)
Jemen	5	-	-	-	1	1	4	Yemen
Jordánsko	6	-	-	-	2	2	4	Jordan
Kamerun	4	-	-	4	2	6	3	Cameroon
Kazachstán	31	-	2	14	6	22	24	Kazakhstan
Keňa	1	-	-	-	-	-	1	Kenya
Kolumbie	-	-	-	-	1	1	1	Colombia
Kongská demokratická republika	4	-	1	3	4	8	1	Congo (the Democratic Republic of the)
Kosovo	8	1	-	5	1	7	1	Kosovo
Kuba	154	2	-	31	148	181	26	Cuba
Kuvajt	1	-	-	-	1	1	-	Kuwait
Kyrgyzstán	15	-	-	1	3	4	22	Kyrgyzstan
Libanon	1	-	1	-	-	1	2	Lebanon
Libye	11	-	-	1	4	5	14	Libya
Lotyšsko	2	-	-	-	2	2	-	Latvia
Mali	-	-	-	-	1	1	-	Mali
Moroko	3	-	-	1	3	4	2	Morocco
Mauritánie	1	-	-	-	1	1	-	Mauritania
Mexiko	1	-	-	-	-	-	1	Mexico
Moldavsko	14	-	-	15	6	21	7	Moldova (the Republic of)
Mongolsko	23	1	-	12	9	22	6	Mongolia
Myanmar	3	5	-	-	-	5	1	Myanmar
Nepál	1	-	-	-	-	-	2	Nepal
Niger	1	-	-	-	-	-	1	Niger

2-1. Řízení o mezinárodní ochraně v roce 2018

Proceedings on granting of international protection in 2018

Date platná k 23. 8. 2019 / Date valid as at 23 August 2019

Pramen: Odbor azylové a migrační politiky
Ministerstva vnitra

Source: Department for Asylum and Migration Policy
Ministry of the Interior

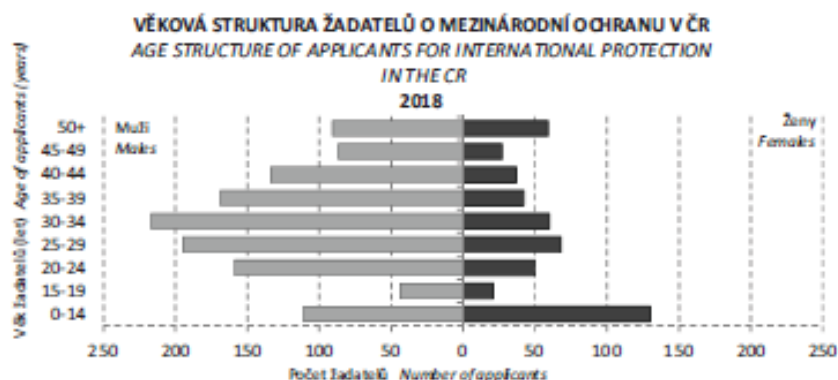
Státní příslušnost	Počet nových žádostí New applications	Azyl udělen Asylum granted	Doplňková ochrana udělena Subsidiary protection granted	Negativní rozhodnutí ¹⁾ Negative decision ¹⁾	Řízení zastaveno Proceedings discontinued	Přidáná rozhodnutí ²⁾ Decisions issued with legal effect ²⁾	Nevyřízené případy na další období Cases pending on 31 December	Citizenship
Nigérie	19	-	-	5	13	18	17	Nigeria
Pákistán	20	-	-	2	3	5	23	Pakistan
Palestina	3	-	-	-	3	3	-	Palestine, State of
Rusko	89	2	2	27	39	70	56	Russian Federation
Saúdská Arábie	1	-	-	-	1	1	-	Saudi Arabia
Senegal	1	-	-	-	1	1	1	Senegal
Severní Makedonie	1	-	1	1	-	2	-	North Macedonia
Slovensko	6	-	-	-	6	6	-	Slovakia
Somálsko	4	-	-	-	-	-	4	Somalia
Srbsko	5	-	-	3	2	5	-	Serbia
Súdán	4	-	-	-	2	2	2	Sudan
Sýrie	37	6	52	-	8	66	10	Syrian Arab Republic
Šrí Lanka	2	1	2	1	1	5	-	Sri Lanka
Tádžikistán	1	1	-	-	1	2	-	Tajikistan
Thajsko	-	-	-	1	-	1	-	Thailand
Togo	1	-	-	-	-	-	1	Togo
Tunisko	11	-	-	8	2	10	8	Tunisia
Turecko	39	-	-	24	19	43	20	Turkey
Turkmenistán	2	2	-	-	-	2	-	Turkmenistan
Uganda	2	-	-	-	1	1	1	Uganda
Ukrajina	418	6	12	222	137	377	251	Ukraine
Uzbekistán	98	-	-	38	20	58	52	Uzbekistan
Venezuela	6	-	-	2	-	2	4	Venezuela (Bolivarian Republic of)
Vietnam	100	-	1	72	29	102	46	Viet Nam
Bez státní příslušnosti	19	1	7	3	7	18	11	Stateless

¹⁾ Kategorie negativní rozhodnutí v sobě obsahuje rozhodnutí: mezinárodní ochrana neudělena a žádost zamítnuta jako zjevně nedůvodná

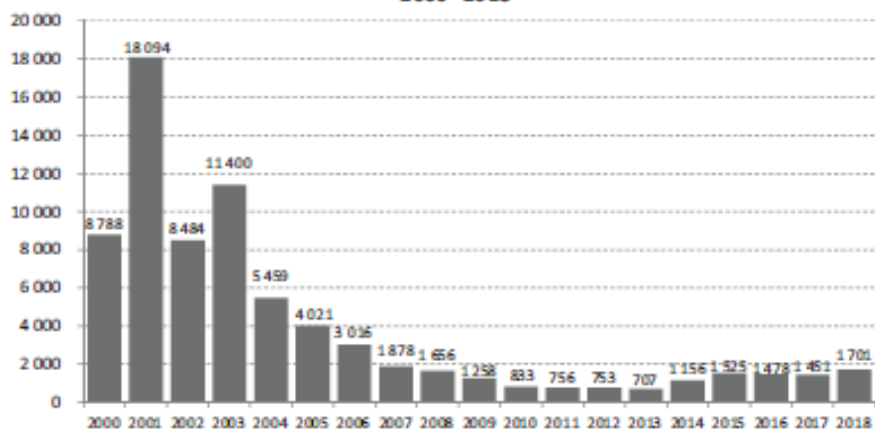
¹⁾ The negative decision category includes the following decisions: international protection not granted and application declared manifestly unfounded.

²⁾ počet předaných rozhodnutí = zahrnuje i starší rozhodnutí předaná žadateli během sledovaného období. Předáním rozhodnutí přestává být osoba žadatelem řízení o mezinárodní ochraně

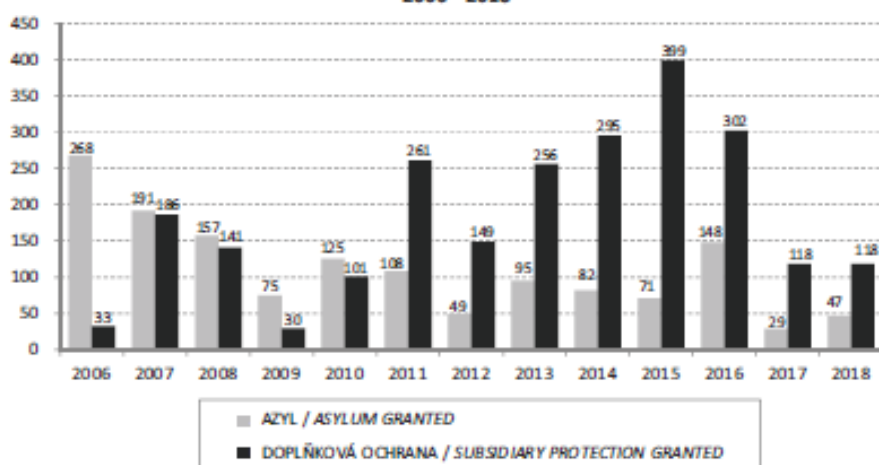
²⁾ Decisions issued with legal effect = this column also contains decisions on cases filed in previous periods that were processed during the reference period. After being issued a decision the person stops being an applicant for international protection.



VÝVOJ POČTU ŽADATELŮ O MEZINÁRODNÍ OCHRANU V ČR
DEVELOPMENT OF THE NUMBER OF APPLICANTS FOR INTERNATIONAL
PROTECTION IN THE CR
2000 - 2018



POČTY UDĚLENÝCH AZYLŮ A UDĚLENÉ DOPLŇKOVÉ OCHRANY
NUMBER OF ASYLUM GRANTED AND SUBSIDIARY PROTECTION GRANTED
2006 - 2018



4-2. Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy - studující cizinci
Nursery, basic, and secondary schools, conservatoires, higher professional schools, and universities - foreign students

Pramen: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Source: Ministry of Education, Youth, and Sports

Ukazatel	2003/04	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	Indicator
Mateřské školy	3 252	6 307	7 214	8 302	9 484	10 469	11 343	Nursery schools
Základní školy	12 973	15 109	16 477	18 281	20 237	21 992	24 026	Basic schools
Střední školy	3 584	9 147	8 837	8 763	9 063	9 195	9 305	Secondary schools
Konzervatoře	74	185	217	212	214	208	209	Conservatoires
Vyšší odborné školy	385	547	552	587	611	647	705	Higher professional schools
Vysoké školy ¹⁾	13 065	40 342	40 929	42 044	43 479	43 713	44 846	Universities ²⁾

¹⁾ Údaje za studenty VŠ k 31. 12. 2018. Data se nemusí shodovat s informacemi publikovanými v minulých letech, neboť data v matrikách vysokých škol se mohou aktualizovat i zpětně.

²⁾ Data on university students as at 31 December 2018. The data may not be the same as those published in previous years, because data in students' registers of universities can be updated also backwards.

4-3. Střední školy a konzervatoře - cizinci podle regionů soudržnosti a krajů ve školním roce 2018/19
Secondary schools and conservatoires - foreign pupils by cohesion region / region in the 2018/2019 school year

Pramen: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Source: Ministry of Education, Youth, and Sports

Region soudržnosti, kraj Cohesion Region, Region	Celkem Total	v tom studium Studies	
		denní Full-time	ostatní formy studia Other
Česká republika Czech Republic	9 514	9 150	364
Praha Hl. m. Praha	4 224	4 025	199
Střední Čechy Středočeský kraj	700	667	33
Jihozápad Jihočeský kraj	700	667	33
Jihovýchod Jihomoravský kraj	913	880	33
Severozápad Karlovarský kraj	349	334	15
Severovýchod Liberecký kraj	564	546	18
Středomoraví Středomoravský kraj	912	897	15
Severovýchod Ústecký kraj	385	383	2
Středomoraví Ústecký kraj	527	514	13
Severovýchod Severovýchod	831	801	30
Středomoraví Liberecký kraj	314	312	2
Středomoraví Královéhradecký kraj	283	278	5
Středomoraví Pardubický kraj	234	211	23
Jihovýchod Jihovýchod	1 099	1 078	21
Středomoraví Vysočina	183	176	7
Středomoraví Jihomoravský kraj	916	902	14
Středomoraví Střední Morava	474	451	23
Středomoraví Olomoucký kraj	211	210	1
Středomoraví Zlínský kraj	263	241	22
Moravskoslezsko Moravskoslezský kraj	361	351	10
	361	351	10

Příloha 9 – Mapa Íránu a sousedních států



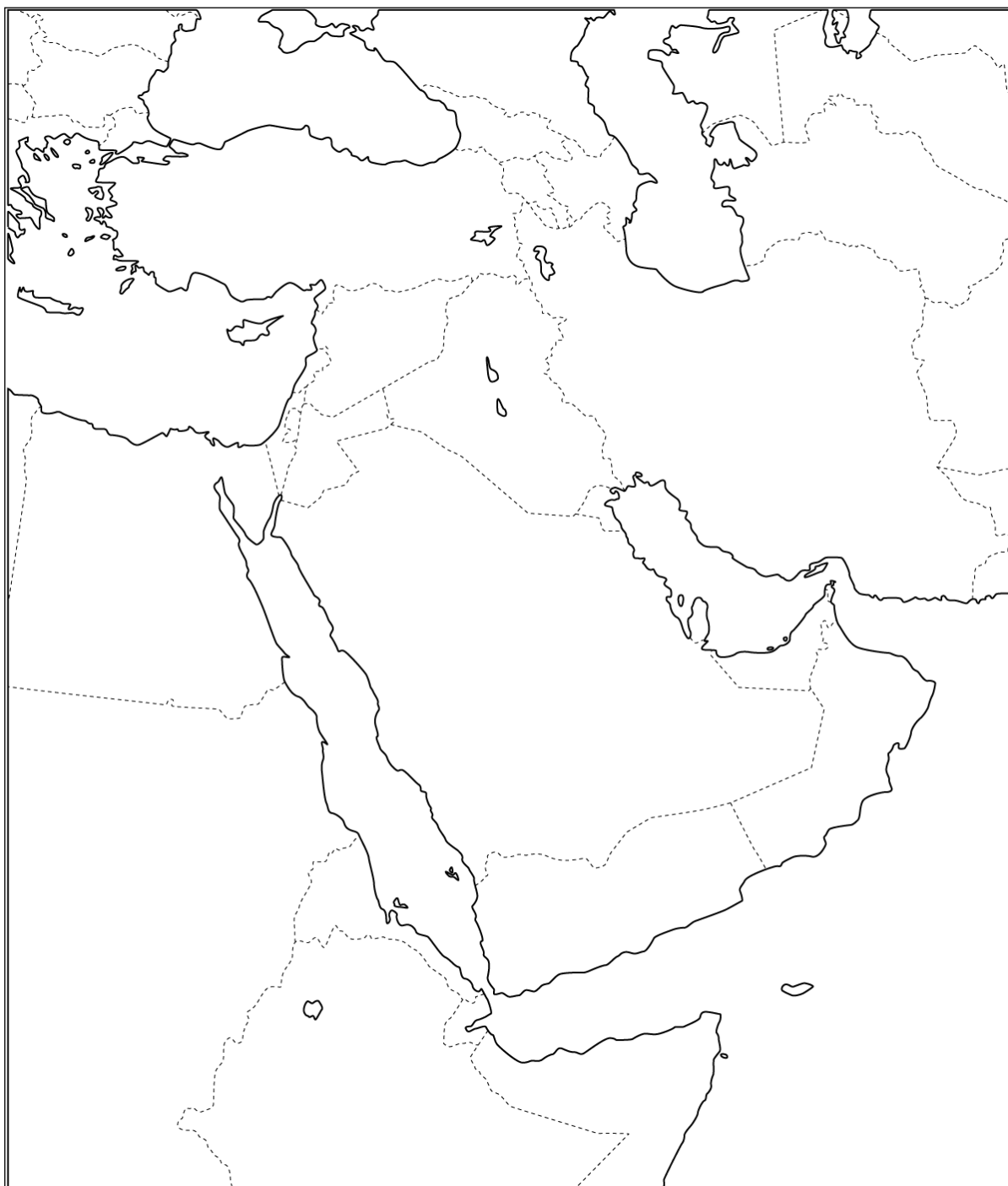
Zdroj: The World Factbook: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/iran/map>

Příloha 10 – Mapa Íránu a sousedních států



Zdroj: Wikipedia Commons

Příloha 11 – Politická situace v Íránu



Zdroj: <http://www.slepamapa.cz/slepa-mapa-stredniho-vychodu-hranice.html>

Příloha 12 – Politická situace v Íránu

Zdroje: Axworthy (2014), Saikal (2019)

Írán – prastará kultura v turbulentní době

Málokterá země světa vzbuzuje v posledních dekádách tolik kontroverzí a málokterá se stabilně drží na prvních stránkách všech médií jako Írán: počínaje íránskou islámskou revolucí, přes íránsko-iráckou válku, intervenci v občanské válce v Libanonu, permanentními bezpečnostními výhrůžkami Izraeli, snahou vyvinout vlastní jadernou zbraň, až po současné vojenské a politické angažmá v Sýrii, Iráku a Jemenu. Od konce 70. let 20. století se Írán prakticky neustále objevuje v politických komentářích týkajících se vývoje regionu jihozápadní Asie, avšak přesah íránské politiky v podstatě dosahuje až globálních měřítek. Na stranu druhou se také jedná o zemi, jejíž kultura rozvíjená Perskou říší sahá do 7. století před Kristem a jejíž obyvatelstvo je na svoji historii a kulturu velmi hrdé. A také se jedná o moderní stát, jehož obyvatelé řeší úplně stejné problémy a mají úplně stejná přání, jako třeba u nás. Jen se musejí potýkat s nesvobodou v totalitním politickém režimu a zhoršenou ekonomickou situací. Také proto jich odhadem 5 milionů za posledních 40 let uteklo za lepším životem, hlavně do USA a západní Evropy. Jak tedy rozumět této komplikované zemi a jaké byly hlavní milníky jejího vývoje od zmiňované revoluce v roce 1979?

Předně je nutné si uvědomit, že Írán je společensky velmi heterogenní zemí. Mírnou většinu (asi 60 %) představují Peršané, tedy národ, který se odkazuje na kulturu starověkých říší. Jazykově jim příbuzní, ale národnostně se vymezující, jsou pak Kurdové, Lúrové a Balúčové. Ostatní národnostní skupiny jsou samotnými Peršany vnímány jako „nedomáci“, byť do Íránu přišli již před několika staletími. Jednak jsou to turkičtí Azerové a Turkmeni, a pak Arabové, kteří v 7. století Persii dobyli a islamizovali. Nicméně v důsledku vzdoru proti svému dobyvateli přijali Peršané islám šíitského směru, čímž vznikl základní náboženský vzorec současného Íránu. Přes 90 % obyvatel jsou proto šíité, menší část muslimů představují sunité a stále jsou přítomny komunity křesťanů, židů a vyznavačů zoroastrismu (původního náboženství starověké Persie). I přes islamistický charakter současného politického režimu existuje v Íránu náboženská tolerance, náboženské menšiny mají dokonce vymezena místa v parlamentu.

Tímto však veškerá politická tolerance končí. V roce 1979 došlo v Íránu k politickému převratu, který je znám jako islámská revoluce. Vše začalo protesty proti sice prozápadní, ale zkorumpované a represivní vládě perského šáha Rézy Pahlavího a skončilo nástupem teokratické vlády islámských duchovních (ajatolláhů) v čele s Rúholláhem Chomejním. Zpočátku se jednalo o lidovou revoluci, které se účastnily všechny společenské vrstvy. V čele stáli islamisté a komunisté, tedy dva proudy, které předchozí šáhův režim nejvíce perzekvoval, ale podpora proti nepopulárnímu vládci byla ve společnosti všeobecná. Monarcha koncem ledna 1979 uprchl ze země do Egypta, kde následující rok zemřel a revoluce vyvrcholila návratem Chomejního z exilu. Moc tak nakonec pro sebe uzurpovali islamisté. Jimi nastolený politický režim, který trvá dodnes, nese prvky totality, tedy absolutní kontroly obyvatel včetně jejich přesvědčení. Od počátku se režim zaměřil proti monarchistům, liberálním i levicovým silám, byly vytvořeny represivní složky jako mravnostní policie či revoluční gardy, které měly za úkol zcela eliminovat jakoukoliv opozici. Začala kulturní revoluce, veškerý život se musel přizpůsobit pravidlům islámského práva šaría. Byla zakázána západní hudba či film, na tři roky byly uzavřeny univerzity, ženy ztratily osobní práva. Dříve prozápadní země se zcela otočila proti svým spojencům, hlavním nepřítelem se staly USA a Izrael.

Následující dekáda byla pro Írán a jeho obyvatelstvo naprosto devastující. Nejprve v roce 1980 byla země napadena Irákem, jehož vůdce Saddám Husajn si zvolil za cíl anexi jihozápadních (arabských a na ropu bohatých) regionů. Ozbrojený konflikt trval až do roku 1988, přinesl statisíce obětí a skončil tím, že se obě armády stáhly do původních hranic. Válka však také způsobila obrovské materiální škody a vleklou ekonomickou krizi. Ta byla zesílena v důsledku dlouhodobě nízkých cen ropy, tedy hlavního příjmu íránské ekonomiky, které se v druhé polovině 80. let

držely kolem 10 dolarů za barel. Ze země potom jak z politických, tak ekonomických důvodů uprchly miliony zejména mladých a vzdělaných občanů. Aby toho nebylo málo, Írán se stal útočištěm odhadem dvou milionů uprchlíků ze sousedního Afghánistánu, kde pro změnu probíhal krvavý sovětsko-afghánský konflikt.

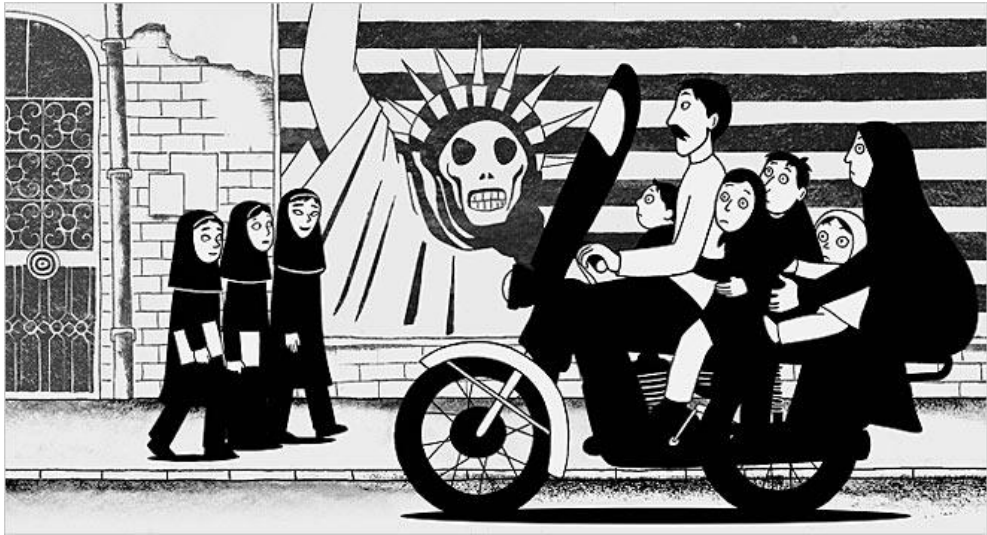
Přestože Írán čelil obrovským ekonomickým a politickým výzvám, sám se stal aktivním geopolitickým hráčem v regionu. Začátkem 80. let minulého století stál za zrodem teroristické organizace Hizballáh, kterou materiálně, finančně i organizačně podporují Íránské revoluční gardy. Hizballáh jakožto šíitská milice sehrál významnou úlohu v libanonské občanské válce (1975–1990), ale největší věhlas si získal v izraelsko-libanonském konfliktu v roce 1982. Později se stal vykonavatelem íránské geopolitiky v oblasti, když jako svůj hlavní cíl deklaruje zničení Izraele. V současné syrské občanské válce (od roku 2011) se také výrazně zasazuje v podpoře syrského prezidenta Bašára Asada (pocházejícího z šíitské alavitské menšiny). Írán se tak stal geopolitickou regionální velmocí, jejíž hlavním cílem je podpora šíitů v regionu. Kromě zmíněné Sýrie je podporovatelem a má největší vliv na současnou šíitskou vládu v Iráku (šíité zde tvoří většinu populace) a nepřímo se angažuje v občanské válce v Jemenu (kde bojují šíitští Hútiové proti sunnitské vládě). Zde se také odehrává zástupná válka mezi Íránem a jeho hlavním regionálním rivalem – sunnitskou Saúdskou Arábií. Napětí mezi těmito státy se v posledních letech stupňuje a v ekonomicky strategickém Perském zálivu často dochází ke vzájemným potyčkám.

Tento vztah má ale ještě širší, globálně geopolitické pozadí. Saúdská Arábie je nejdůležitějším spojencem USA v regionu jihozápadní Asie a druhým nejvýznamnějším světovým producentem ropy. Spojené státy mají již od islámské revoluce s Íránem velice špatné vztahy, které lze nazvat studenou válkou. Zásadním bodem sporu je v poslední dekádě íránský jaderný program. Představa, že íránské ájatolláhové vlastní jaderné zbraně, vyvolává obavy nejen Izraele a Saúdské Arábie, ale většiny civilizovaného světa. Na Írán proto bylo uvaleno ekonomické embargo, v jehož důsledku s ním nesmí obchodovat žádná země světa. To je velmi citlivé téma, protože Írán tak nesmí vyvázet ropu nebo dovážet technologie, mezi které se řadí také náhradní díly do letadel.

Ekonomická situace země se tak po určitém uvolnění situace v první dekádě tohoto století opět začala vážně zhoršovat. Írán trápí obrovská inflace a nezaměstnanost, sociální problémy dolehly na všechny vrstvy obyvatelstva. Tomu již dochází s vládou ájatolláhů trpělivost a již několikrát propukly obrovské nepokoje. Poprvé v roce 2009 po prezidentských volbách, kdy zvítězil konzervativní kandidát a opozice jej obvinila z manipulací, vzniklo „zelené hnutí“ a organizovalo protesty tzv. perského jara. Podruhé v roce 2017 v důsledku rychle se zhoršující ekonomiky a v určitých periodách trvají dodnes. Oproti předchozímu se do nich zapojují také obyvatelé chudších regionů a dá se říct, že se již jedná o celonárodní protesty, kterých se účastní miliony občanů. Islamistický režim je však stále schopen je násilně potlačovat, velmi se v tom angažují již několikrát zmíněné Revoluční gardy. Výsledkem jsou tisíce zatčených, a ačkoliv to režim popírá, jsou důkazy o stovkách mrtvých. Bohužel to má také za následek další vlnu emigrace. I přesto že má Írán volený parlament a prezidenta (v současnosti Hasan Rouhání) a ve volbách může vyhrát umírněný kandidát (avšak po předchozím přísném výběru), jsou možnosti jakékoliv hlubší politické změny bez svržení vlády ájatolláhů prakticky nemožné. A to se týká také jakýchkoliv změn v zahraniční politice a tím pádem politické stability celého regionu.

Příloha 13 – Obrázky z filmu Persepolis





Příloha 14 – Evropská integrace – terminologie (základní sada)

schengenský prostor	Území některých členských či sousedních států Evropské unie, účastníků schengenské dohody platné od roku 1985, které se rozhodly odstranit hraniční kontroly na vnitřních hranicích, posílit kontrolu na vnějších hranicích a zavést právo volného pohybu pro všechny občany těchto států.
třetí země	Stát, který není členem Evropské unie nebo jiného teritoria, na které se nevztahuje unijní právo volného pohybu.
členská země	Stát, který je členem Evropské unie. Za účelem dosažení společných cílů členské země přenechávají Evropské unii část své rozhodovací pravomoci, mají vůči ní své povinnosti, ale zároveň získávají mnoho výhod.
kandidátská země	Země ucházející se o členství v Evropské unii. Zemi bude vstup umožněn až po splnění určitých podmínek pro vstup, tzv. kodaňských kritérií.
přístupové jednání	Jednání mezi vládami členských států a vládou kandidátské země o vstupu dané země do Evropské unie. Jeho cílem je především kontrola splnění veškerých podmínek pro vstup (tzv. kodaňských kritérií) a převzetí unijního právního řádu.
Evropský hospodářský prostor	Prostor, v rámci kterého je zaručen volný pohyb zboží, služeb, kapitálu a osob. Zahrnuje území všech členských států Evropské unie a území Islandu, Lichtenštejnska a Norska.
Evropský parlament	Je zákonodárný orgán Evropské unie. Má funkci legislativní, dozorcí a rozpočtovou. Je složen z 705 poslanců a předsedy. Každý členský stát je zastoupen poslanci v počtu úměrném počtu obyvatel dané země (s posílenou pozicí menších států). Česko zastupuje 21 poslanců. Poslanci jsou voleni přímo občany, a to každých 5 let. Sídly jsou města Štrasburk, Brusel a Lucemburk.
Evropská komise	Je politicky nezávislý, výkonný orgán EU. Předkládá návrhy nové evropské legislativy, prosazuje unijní právo a vymáhá jeho dodržování, navrhuje rozpočet a dohlíží na jeho plnění. Reprezentuje Evropskou unii v zahraničí a další. Každý komisař zastupuje jednu členskou zemi. Sídlí v Bruselu.
Evropská rada	Je jedním z vrcholných orgánů Evropské unie. Stará se o politické směřování Unie a definuje podněty pro její rozvoj. Výsledkem zasedání bývají zásadní politická rozhodnutí, jako je například zavedení eura či rozšíření Evropské unie. Skládá se ze zástupců vlád všech zemí Unie a v jejím čele stojí volený předseda s 2,5letým funkčním obdobím. Sídlí v Bruselu.

Rada Evropské unie	Společně s Evropským parlamentem je hlavním rozhodovacím orgánem Evropské unie. Spolu s Parlamentem schvaluje právní předpisy Unie a koordinuje politiky jednotlivých zemí. Stará se o zahraniční a bezpečnostní politiku a uzavírá dohody s dalšími zeměmi či mezinárodními organizacemi. Skládá se z ministrů vlád všech zemí Unie, kteří řeší problémy ve své gesci. Předsednictví se střídá mezi všemi zeměmi každých 6 měsíců. Sídlí v Bruselu.
euro	Je oficiální měna Evropské unie, kterou v současnosti používá 19 ze 27 členských států. Bylo zavedeno v roce 2002 s cílem posílit jednotný trh a ekonomickou spolupráci členských států.
eurozóna	Je území států, jež přijaly euro jako svou oficiální měnu.
vnější hranice Evropské unie	Hranice mezi členskými státy a tzv. třetími zeměmi, lze je překračovat pouze na hraničních přechodech, kde lidé vstupující do EU procházejí kontrolou.

Příloha 15 – Evropská integrace – terminologie (rozšiřující sada)

Evropské společenství	Je nástupce Evropského hospodářského společenství a předchůdce Evropské unie.
Maastrichtská smlouva	Je nazývána také Smlouva o Evropské unii. Vstoupila v platnost v roce 1993 a dala tak jméno Evropské unii (které nahradilo název Evropské společenství). Zavedla zároveň nový hospodářský a politický systém sestávající z tzv. tří pilířů. K původním principům Evropského společenství, které se staly prvním pilířem, nově přibyl ještě druhý pilíř společné zahraniční a bezpečnostní politiky a třetí pilíř týkající se rozhodovacích pravomocí v oblasti spravedlnosti a vnitřních věcí. Systém tří pilířů zanikl spolu s ratifikací Lisabonské smlouvy.
Lisabonská smlouva	Smlouva, která reformovala institucionální uspořádání Evropské unie a zrušila systém tzv. tří pilířů. Změnila princip jejího fungování tak, aby byl efektivnější, více transparentní a umožňoval větší zapojení občanů. Unie se díky této smlouvě stala samostatným politickým tělesem, které má vlastní politickou subjektivitu a může např. podepisovat mezinárodní smlouvy či se stát členem mezinárodní organizace. V platnost vstoupila v roce 2009.
Římské smlouvy	Smlouvy podepsané šesti státy v Římě v roce 1957, které založily organizace Evropského hospodářského společenství a Evropského společenství pro atomovou energii. Jsou považovány za základ integračního procesu Evropské unie, která dodnes vztahuje k roku 1958, kdy vstoupily v platnost, svůj počátek.
Eurostat	Je statistický úřad Evropské unie. Vytváří vlastní statistická data, sjednocuje národní statistiky a zpracovává rozličné analýzy a prognózy, které pravidelně publikuje. Poskytuje tak orgánům Evropské unie informace důležité pro jejich rozhodování.
Eurobarometr	Průzkum veřejného mínění organizovaný Evropskou komisí. Zpracovává názory veřejnosti na různá témata týkající se EU, které jsou pravidelně publikovány.
Společná zemědělská politika	Je jednou z hlavních politik Evropské unie, která umožňuje společnou organizaci zemědělského trhu. Zaměřuje se mimo jiné na zajištění životaschopnosti, posílení konkurenceschopnosti a nastolení rovnováhy v zemědělské výrobě. Je jednou z nejnákladnějších unijních politik, každoročně tvoří až 40 % unijního rozpočtu. I z tohoto důvodu je často předmětem sporů a již byla mnohokrát reformována. V současné době cílí i na „ozelenění“ čili boj proti změně klimatu, prosazování udržitelného využívání přírodních zdrojů, ochranu biologické rozmanitosti apod.

asociační dohoda	Je bilaterální dohoda mezi Evropskou unií a třetí zemí. Definuje základní práva a povinnosti, které jsou předpokladem pro vzájemnou spolupráci. Je základním kamenem procesu vstupu nové členské země (např. Turecko), zároveň ale může být uzavřena i se státy, u nichž se vstup do Evropské unie nepředpokládá (např. některé africké země).
kodaňská kritéria	Jsou vstupní kritéria, které musí kandidátské země před vstupem do EU bezpodmínečně splnit. Jedná se o stabilní instituce zaručující demokratické principy, fungující a konkurenceschopné tržní hospodářství a schopnost plnit závazky vyplývající z členství, včetně podpory cílů Unie.
ratifikace	Je souhlas s mezinárodní dohodou, např. podepsáním či jinou formou schválení.
referendum	Je všelidové hlasování, tedy hlasování, jehož se mohou účastnit všichni občané či obyvatelé. Stát tak nechá prostřednictvím referenda občany demokraticky rozhodovat ve státních či jiných otázkách (u nás např. v červnu 2003 o vstupu do Evropské unie).
bilaterální dohoda	Dohoda, která určuje obchodní, politické či jiné vztahy mezi dvěma stranami, nejčastěji dvěma státy. Evropská unie může uzavírat bilaterální dohody se státy, ale i s mezinárodními organizacemi.
Frontex	Agentura Evropské unie, která má za úkol koordinovat spolupráci nejen členských států v otázce zabezpečení vnějších hranic. V bezpečnostních opatřeních spolupracuje také s nečlenskými státy, se kterými hranice sdílí.
brexit	Je zkratka anglických slov British exit označující ukončení členství Spojeného království v Evropské unii. K tomu došlo 31. ledna 2020 o téměř čtyřletém vyjednávání mezi vládami Spojeného království a zástupci Evropské unie.

Příloha 16 – Brexit

Pojem **brexit** je složeninou dvou anglických slov **British exit** a označuje proces vystoupení Spojeného království z Evropské unie (EU). O tomto kroku rozhodlo referendum konané dne 23. 6. 2016, v rámci něž se při volební účasti 72,2 % rozhodlo 51,9 % Britů v EU dále nesetrvávat. Britská vláda o svém záměru informovala Evropskou radu dne 29. 3. 2017, čímž spustila dvouletou lhůtu pro dojednání podmínek odchodu, vypořádání vzájemných vztahů, nalezení dohody o vztazích budoucích i pro definitivní ukončení členství. Jednání o brexitu bylo v rámci EU zcela první svého druhu, žádný jiný stát se doposud odejít z EU nerozhodl. I z tohoto důvodu byl celý proces odstoupení Spojeného království značně komplikovaný a navzdory původním termínům byl dovršen až dne 31. 1. 2020. Od nadcházejícího dne Spojené království oficiálně přestalo být členem EU. Do konce ledna 2021 trvalo přechodné období, během kterého se na Spojené království stále vztahovalo právo EU.

Co brexitu předcházelo? Referendum o setrvání Spojeného království v EU bylo iniciováno konzervativci v čele s premiérem Davidem Cameronem. Cameron zastával názor, že je nutné redefinovat vztah Spojeného království a EU, přičemž pro Británii požadoval větší nezávislost a návrat více rozhodovacích schopností na národní úroveň. Od EU naopak očekával flexibilnější přístup, a to zejména v otázkách týkajících se role Spojeného království v procesu evropské integrace. Spojené království totiž dlouhodobě vyvíjelo snahu stát na okraji procesu evropské integrace a nestála o tzv. ever closer union, tedy závazek stále úžeji propojovat státy Unie, který je vymezen základními smlouvami EU. Konkrétně nesouhlasila mimo jiné s výší sociálních dávek, které byla povinna poskytovat imigrantům zde pracujícím. Dále premiér požadoval například zvýšení ekonomické konkurenceschopnosti v Evropě prostřednictvím omezení regulací a rozšíření jednotného trhu. Přestože si Cameron kladl za cíl pouze změnu pozice Spojeného království v EU a nikoliv přímé ukončení členství, těsné výsledky referenda o jeho odchodu rozhodly.

Více na: https://www.brexitinfo.cz/cs_cz/vystoupeni-velke-britanie-z-eu/.

Příloha 17 – Text článku: Dominika Jíchová – Role Ruska v konfliktu o Náhorní Karabach (Geografické rozhledy, 2017)

Otázky k textu:

1. Text pojednává o vlivu Ruska v Náhorním Karabachu. Jak se tento vliv projevuje?
2. Proč Rusko do konfliktu mezi Arménií a Ázerbájdžánem zasahuje?
3. Jaký další vliv ze zahraničí můžeme v regionu sledovat?
4. Jaký je hlavní přístup Arménie ke konfliktu v Náhorním Karabachu?
5. Jaký je hlavní přístup Ázerbájdžánu ke konfliktu v Náhorním Karabachu?

Dominika Jíchová: Role Ruska v konfliktu o Náhorní Karabach

(Geografické rozhledy, 2017)

Konflikt mezi Arménií a Ázerbájdžánem, byť se na první pohled jeví jako regionální, ovlivňují síly významně přesahující tyto dva státy. Strany konfliktu se během let uchýlily ke hře s nulovým součtem a přiklání se tak k variantě „vše nebo nic“. Pro tuto variantu však potřebují rozhodného partnera a tím by mohlo být Rusko. Jižní Kavkaz, takzvané „blízké zahraničí“, vnímá Rusko jako svou sféru vlivu. Tento vliv se zde snaží dlouhodobě udržet a reaguje podrážděně na přítomnost jiných mocností v regionu. Snaha o udržení status quo má zabránit rozsáhlejšímu regionálnímu konfliktu, který by mohl ovlivnit i vývoj nestabilního Severního Kavkazu. Tato ruská strategie je jedním z důvodů, proč ani po více než 20 letech nebyl konflikt o Náhorní Karabach vyřešen. I když Rusko není primární stranou konfliktu, skrze Arménii uplatňuje svůj vliv a snaží se sledovat své vlastní cíle.

Po rozpadu SSSR zůstalo Rusko přirozeně nejvlivnějším aktérem v regionu, ale již si nedokázalo udržet své monopolní postavení. Po propuknutí otevřeného válečného konfliktu v roce 1992 se do regionu soustředila pozornost i dalších mocností, které zde promítaly své zájmy. Počáteční fáze konfliktu o Náhorní Karabach se dá označit jako boj arménské části karabašské populace za nezávislost, avšak jeho pokračování po roce 1991 už musí být vnímáno jako mezinárodní konflikt dvou suverénních států Arménie a Ázerbájdžánu. Zpětně se dá říci, že podepsané příměří z roku 1994 nebylo nikdy plně dodržováno a spíše vedlo k přeskupení sil a změně strategií. Arménskou okupaci přišel Ázerbájdžán o značnou část svého teritoria a nejedná se jen o samotný Náhorní Karabach, ale také o sedm oblastí k němu přiléhajících. Obnovení územní celistvosti se stalo prioritou ázerbájdžánské zahraniční politiky a v případě neúspěchu diplomacie se nebrání ani použití vojenské síly. Ázerbájdžán se snaží Arménii sankcionovat izolací, a to nejen uzavřením vzájemných hranic, ale také jejím vyloučením z regionálních ekonomických projektů. Podobný postoj zaujalo k Arménii i Turecko, které má naopak nadstandardní vztahy s Ázerbájdžánem. Vzhledem k této izolaci se Arménie stala ekonomicky i bezpečnostně závislá na Rusku. Rusko je pro Arménii jediným poskytovatelem zemního plynu, kontroluje železniční síť a distribuci elektrické energie. Arménské hranice jsou pod společnou ochranou a v Arménii sídlí ruská vojenská základna. Od roku 2015 se Arménie stala členem Euroasijské ekonomické unie (EEU) vedené Ruskem.

Řízená nestabilita

Rusko je hlavním dodavatelem zbraní do obou zemí. Nižší absolutní výdaje Arménie v porovnání s Ázerbájdžánem jsou diskutabilní, Arménie totiž nakupuje výzbroj za nižší ceny, určené pro členy Organizace Smlouvy o kolektivní bezpečnosti (OSKB). Srovnání arménské a ázerbájdžánské vojenské kapacity komplikuje i existence Karabašské obranné armády, tedy vládních ozbrojených sil Náhorně-karabašské republiky (NKR), o jejíž výzbroji neexistují oficiální informace a která je úzce integrovaná s arménskými ozbrojenými silami. Prostřednictvím říze-

né ambivalence a symetrického vyzbrojování kontroluje Rusko dynamiku zastrašování, zabraňující propuknutí otevřené války navzdory rostoucím schopnostem a záměrům primárních aktérů konfliktu.

Podle Ruska by změna hlavního dodavatele vojenské techniky v jednom ze států negativně narušila rovnováhu sil. Přítomnost ruské vojenské základny má Arménii garantovat bezpečnost v případě ázerbájdžánské agrese. Tato bezpečnostní garance ze strany Ruska byla důvodem pro odmítnutí asociační dohody s EU ze strany Arménie. Moskva snažící se oficiálně balancovat mezi stranami konfliktu je ve složité situaci. Na jedné straně by měla dostát očekáváním svého partnera a člena EEU a OSKB, na druhou stranu je pro něj především ekonomicky nevýhodné zkomplikovat si vztahy s Ázerbájdžánem. Po zavedení protiruských sankcí v reakci na ukrajinskou krizi Rusko výrazně posílilo obchodní vazby s Ázerbájdžánem a objevují se hlasy, že by byl Ázerbájdžán výhodnějším partnerem v EEU, než tomu je v případě Arménie. I když je pro Arménii primární bezpečnostní zárukou bilaterální dohoda s Ruskem, členství v OSKB bylo kalkulováno stejně.

Zde je však jen málo pravděpodobné, že by se členské státy odhodlaly k pomoci nejmenšímu a nejperifernějšímu státu Smlouvy. Není příliš pravděpodobné ani aktivní zapojení Ruska do případné války a tedy to, že by Rusko dostalo svým aliančním závazkům. Členové OSKB důrazně hájí územní celistvost a nedotknutelnost hranic a staví se proti podpoře separatistických entit, což se shoduje s postojem Ázerbájdžánu. Pochybnosti o ruské loajalitě k Arménii tak mohou v budoucnu povzbudit Ázerbájdžán, aby jejich vzájemný vztah otestoval.

„No war, no peace“

Zatím nejzávažnější eskalace konfliktu z dubna 2016 byla pro mnohé překvapivá, ale nebyla nepředvídatelná. Konflikt o Náhorní Karabach je totiž mylně označován jako „zamrzlý“, což ale neodpovídá skutečnému stavu věci. Od uzavření příměří v roce 1994 kontinuálně dochází k jeho porušování. Střety na linii kontaktu mezi oběma státy nejsou ničím výjimečným, stejně tak jako oběti na životech. Situaci tak lépe vystihuje označení „no war, no peace“. Po uzavření příměří se Arménie s pomocí Ruska stala garantem bezpečnosti NKR, poskytující mu diplomatickou, vojenskou, ekonomickou i politickou asistenci, bez níž by území nebylo životaschopné. Ázerbájdžán, stejně jako ostatní státy, naopak neakceptuje legitimitu NKR a s územím nemá žádné styky. Eskalace konfliktu trvající několik dní byla utlumena 5. dubna, kdy se náčelníci obou generálních štábů dohodli za mediace Ruska v Moskvě na příměří. Boje ve velkém měřítku utichly, i když menší nepřátelské akce se objevují neustále. Je pravděpodobné, že i přes toleranci vojenských aktivit menšího rozsahu bude Rusko i v budoucnu aktivně bránit vypuknutí totální války. Ruská ambivalence a kontrolovaná nestabilita je tak významným brzdícím mechanismem před rozpoutáním nové regionální války. Po dubnové eskalaci následovala setkání prezidentů Arménie a Ázerbájdžánu nejdříve ve Vídni a následně v Petrohradě. Naděje na efektivnější řešení konfliktu se ale brzy rozplynuly. Budoucí podoba statusu Náhorního Karabachu je totiž stále hlavní překážkou k průlomu ve vyjednávání. Jediné, na čem se strany konfliktu překvapivě shodnou, je odmítnutí unilaterální ruské mírové mise. Od konce léta 2016 se zvyšuje úsilí v oblasti vojenského zastrašování. Neprodleně po dubnové eskalaci byla do Arménie dodána sofistikovaná vojenská zařízení z Ruska, mezi nimi balistické střely Iskander, protiletadlový raketový systém Buk nebo nové bitevní tanky. O vlastnictví střel Iskander existují pochybnosti a spekuluje se, že by mohly pocházet z ruské vojenské základny a nepatřit Arménii, která by obtížně hledala finanční prostředky na jejich pořízení. Platí také, že Rusko není ochotno dodávat tak pokročilé vojenské technologie ani svým nejbližším spojencům. Prezentování zbraní na zářijové vojenské přehlídce v Jerevanu sloužilo především k zastrašení nepřítele a k usmíření si arménské veřejnosti, která Rusku vyčítá, že dodává výzbroj i druhé straně konfliktu. Ázerbájdžánské ozbrojené síly reagovaly zvýšeným monitoringem arménských vojenských zařízení a nákupem raketometů z Turecka. Baku přišlo také s dodatkem ke státnímu rozpočtu, který přináší navýšení vojenských výdajů pro rok 2017 o 63 % oproti původnímu plánu. Oba státy mají v poměru ke svému HDP nejvyšší vojen-

ské výdaje z celého postsovětského regionu. Podzim 2016 byl v obou zemích ve znamení rozsáhlých armádních cvičení s použitím těžké vojenské techniky. Od možných mírových jednání se tak situace vyvinula spíše v soutěž ve zbrojení.

Závěr

K vyřešení konfliktu a dosažení míru je v současnosti stejně daleko, jako tomu bylo v roce 1994. Jednání mezi zúčastněnými státy nepřinesla žádné pokroky a strany konfliktu nehodlají ustoupit ze svých požadavků: Ázerbájdžán trvá na teritoriální integritě, na druhou stranu Arménie prosazuje právo na sebeurčení. Rusko se snaží strategií řízené nestability udržovat status quo a tak i přetrvávající vliv v regionu. V současnosti se dá předpokládat, že Rusko bude stupňovat své úsilí k docílení mírového ujednání, což je pro něj i přes částečnou ztrátu vlivu stále přijatelnější než vypuknutí války. Udržovat dlouhodobě tento konflikt ve stavu „no war, no peace“ nemůže být v zájmu žádné strany konfliktu. Situace totiž výrazně narušuje jak rozvoj jednotlivých států a budování vzájemných vztahů, tak stabilitu celého regionu. Pokud se Rusku nepodaří zabránit vypuknutí otevřené války, bude muset vyřešit dilema, zda podpořit Arménii a ztratit tak vše, čeho dosáhlo ve vztahu k Ázerbájdžánu, nebo zda zachovat neutralitu a porušit tak bezpečnostní závazek ke svému spojenci. Obě varianty mohou mít dalekosáhlé důsledky. Je tedy nutné na konflikty nahlížet v širším kontextu a brát v potaz všechny potenciální aktéry a možné scénáře.

Příloha 18 – Politická aktivita žen

Perex článku

Ženy v Bolívii, na Novém Zélandu, v Iráku a v Afghánistánu ušly velký kus na cestě k získání politické moci. Jejich vliv roste, ale mnohé stále ještě čelí kulturnímu odporu, a dokonce i násilí.

Zdroj: National Geographic, červen 2020, s. 70

TEXT 1: Vzít věci do rukou – Bolívie

Bylo 6. listopadu 2019 a budova radnice hořela. Zapálili ji rozhořčení lidé při protestech, které propukly po sporné říjnové prezidentské volbě, a kdy kvůli nepokojům odstoupil socialistický prezident Evo Morales. Maríá Patricia Arceová Guzmánová, starostka a členka Moralesovy strany, unikla před kouřem a pokusila se vyhnout nepřátelskému davu venku. (...) Trápilo ji nemocné koleno a ztratila boty, ale nezastavila se. „Potom mě popadli a začali na mě křičet, že jsem vrah,“ vyprávěla mi později. A tak začalo její několikahodinové utrpení. Rozlícení výtržníci ji polili benzínem. Páchla močí a bělidlem. Kopali ji, tloukli ji holemi a házeli po ní kamení. (...) Nějaký muž ji polil červenou barvou, jedna žena ji ustříhla medově zbarvené vlasy, které jí sahaly až do pasu. „Připadalo mi, jako by mi rvala vlasy i s kůží na hlavě.“ (...) Útok na ni odráží hloubku a závažnost sporů v bolivijské politice. Ale současně vrhá světlo na jeden zásadní rozpor: Bolívie je známá tím, že podporuje zastoupení žen v místních i celostátních zastupitelských sborech. Ale zároveň je v Jižní Americe jen málo oblastí, kde ženám hrozí větší nebezpečí než právě zde. Bolívie má nejvyšší míru femicidy – zabíjení žen jen proto, že jsou ženy – na celém kontinentu. (...) Právě proto Maríá Arceová a mnoho dalších žen činných v bolivijské politice říká, že útok částečně pramenil z machistické kultury – z vyhozené podoby předsudku, který zpochybňuje ženy ve vedoucích postaveních na celém světě. (...) V době, kdy se Maríá Arceová stala terčem útoku, působily v departementu Cochabamba ještě tři další starostky – všechny jsou členkami Moralesovy strany. Avšak jen Maríu Arceovou fyzicky napadli. Ona sama se domnívá, že to bylo kvůli emancipačním programům, které prosazovala. Organizovala výukové kurzy zaměřené na získání praktických dovedností, například kurzy pletení košíků a kurzy vaření, jež měly posílit finanční nezávislost žen. „Ty programy nebyly u některých mužů oblíbené,“ říká Maríá. (...) Starostka se vrátila do úřadu několik týdnů po útoku, aby završila své funkční období, které končí 30. květnem 2020. (...) „Strach mě neopustil,“ řekla mi. „Necítím se tady bezpečně.“ (...) My ženy jsme usilovaly o to, abychom získaly /politický/ prostor, a nemůžeme to vzdát,“ řekla Maríá Arceová v slzách a měla na mysli své postavení starostky. „Kdybych odstoupila a nechala je vyhrát, jaké sdělné bych tím vyslala lidem a ženám, jimž říkám, aby nepolevily a šly dál?“

TEXT 2: Vzít věci do rukou – Nový Zéland

Nový Zéland je první zemí na světě, která přiznala ženám volební právo – bylo to v roce 1893. Pokud se týká počtu žen v parlamentu, zaujímá Nový Zéland dvacáté místo na světě. (...). Šestadvacetiletou Kiritapu Allanovou jmenovala její Novozélandská strana práce jako jednu z 29 občanů maorského původu do stodvacetičlenného parlamentu. (...) „Když je člověk mladý a patří k původním obyvatelům, když je mladý a je příslušníkem etnické menšiny, když je mladý a ještě k tomu je žena, a když nepochází z privilegované vrstvy,“ říká Kiritapu Allanová, „musí překonávat zásadní překážky.“ Při svém dojemném prvním proslovu v parlamentu si Kiritapu Allanová vzala památný rodinný plášť *korowai* zhotovený z peří ptáků kiwi a vzpomínala, jak její babičku kdysi ve škole trestali za to, že mluvila rodnou řečí, a jak jí změnili jméno a místo Kiritapu jí říkali Kitty. „V té škole vzali mé babičce její kulturní identitu a někteří by mohli říci, že jí sebrali i její hlas. Babičko, stojím tady v této sněmovně, abych vzdala čest tvému jménu a abych dala hlas těm, kdo z nejrůznějších důvodů nemohou mluvit sami za sebe,“ řekla Kiritapu Allanová ve svém projevu. Je to působivý odkaz a Kiritapu jej považuje za klíčovou součást svého poslání. Otázky související s legislativou, lidskými právy, výkonem veřejné moci a dopadem na původní obyvatele inspirovaly Kiritapu k tomu, aby se stala právničkou a později i političkou. „Chtěla jsem zjistit, jak může právo sloužit jako nástroj – nejen nástroj útlaču, ale také jako nástroj osvobození, nebo alespoň nástroj omezující tlak.“

TEXT 3: Vzít věci do rukou – Irák

V irácké ústavě, která vznikla po roce 2003, je zakotveno, že čtvrtina křesel v národním parlamentu je vyhrazená ženám, ale jak vědí ženy všude na světě, být v sále nemusí nutně znamenat, že je někdo vyslechne. Nura al-Badžárová z Mosulu byla do parlamentu poprvé zvolena v roce 2010 a říká, že náboženské strany a bloky, které v parlamentu převládají, „se domnívají, že ženy jsou tam jen do počtu a při důležitém rozhodování jejich přítomnost nehraje žádnou roli.“ V irácké vládě a v dalších vysokých funkcích nejsou ženy a Noora al-Bajjariová říká, že členky parlamentu nejsou spojenkyněmi. „Musím být upřímná, vzájemně se nepodporujeme. Je mezi námi určitá řevnivost, sobeckost a soutěživost.“ Kdyby se čtyřiaosmdesát iráckých zákonodárkyň semklo, vytvořily by v parlamentu se 329 členy významný blok, říká Haná Edwáryová. (...) Snaží se změnit postoje parlamentu a organizuje semináře pro zákonodárce i zákonodárkyně specializující se na ženské otázky a posílení politických možností. „Nesnažíme se o konfrontaci. Zkoušíme najít možnosti spolupráce dokonce i s těmi, kteří jsou proti záležitostem, které chceme otevřít,“ říká.

TEXT 4: Vzít věci do rukou – Afghánistán

Afghánské ženy stejně jako ty irácké, čelily desítky let trvající válce, zahraničním vojenským intervencím, vzestupu, pádu a opakovanému vzestupu nekompromisních islamistů, jaké sdružuje například Tálibán, a stupňující se politické nestabilitě a nejistotě. V dolní komoře afghánského parlamentu je sedmadvacet procent, tedy 68 z celkových 249 křesel, vyhrazeno ženám. Šinkai Karochajlová byla poprvé zvolena do parlamentu v roce 2005, aby tam zastupovala hlavní město Kábul. Podílela se na vzniku ženské frakce a popudem k jejímu vzniku byl návrh zákona o právním postavení šiítů. (...) „Bylo to něco strašného,“ říká Šinkai Karochajlová o člancích navrhovaného zákona. „Problém byl v tom, že rozhodující slovo mají muži, a nikoliv ženy. I když vstoupíme do politiky, první a poslední slovo mají muži,“ říká Šinkai Karochajlová, které hrozili smrtí za to, že se vyjadřovala proti zákonu. „Byla jsem pod obrovským tlakem. Prakticky jsem přestala vycházet ven a měla jsem osobní strážce, kteří na mě dávali pozor. Byla to hrozná doba.“ Ženský názorový proud, k němuž se hlásí ženy působící v občanské společnosti, v soudnictví a v médiích, má asi 150 členek a poslankyň parlamentu je jen něco málo přes dvacet. „Nejdůležitější je, že jsme se semkly a položily si otázku: Jaká je naše priorita?“ říká Šinkai Karochajlová. „Pokud je člověk v parlamentu a dostal se tam díky systému kvót, má určité závazky a musí je splnit. Musíme pracovat pro afghánské ženy.“

Příloha 19 Analýza projevů na politická témata (pracovní list)

Pracovní list – optimalizace finanční správy	
Finanční správa, stejně jako ostatní orgány státní správy, plánuje od roku 2020 snižování počtu pracovníků a provozních nákladů. V souvislosti s tímto úkolem musí hledat úspory jak v personální, tak v provozní oblasti. Finanční správa proto analyzovala i oblast řízených územních pracovišť a potenciální úspory, které by plynuly z jejich efektivnějšího fungování. Na základě této analýzy byla navržena transformace některých územních pracovišť na optimalizovaný režim 2+2. Základním požadavkem však zůstalo zachování dosahu i rozsahu služeb, které územní pracoviště doposud zajišťují. Tzv. režim 2+2 znamená zajištění činnosti územních pracovišť pro veřejnost v úředních dnech minimálně dvěma pracovníky, v případě potřeby i v rozšířené kapacitě jak personální, tak časové (např. v obdobích kampaní podávání daňových přiznání k dani z nemovitých věcí nebo k daním z příjmů), a to vše při plnohodnotném připojení do informační sítě Finanční správy. První vlna optimalizace finančních úřadů proběhla již v roce 2016 a v režimu 2+2 již 3 roky úspěšně pracuje 23 územních pracovišť. Optimalizací těchto pracovišť došlo ke zvýšení efektivity činnosti Finanční správy a nedošlo ke snížení dostupnosti a rozsahu poskytovaných služeb. V současnosti má Finanční správa 201 územních pracovišť. Česko má v porovnání se sousedními zeměmi jednoznačně nejhustší síť územních pracovišť, a to 20,5 na 1 milion obyvatel. Slovensko má na 1 milion obyvatel 14,8 kontaktních míst, Polsko 10,8, Rakousko a Bavorsko 8. <i>Zdroj: Finanční správa 2019</i>	
Videa	
Kdo se k návrhu vyjadřuje? (zaznamenejte funkci)	
Klady navrhovaného opatření	Zápory navrhovaného opatření
Další návrhy a komentáře	
Můj názor	

Příloha 20 Separatismus a nacionalismus v umělecké tvorbě



Zdroj:

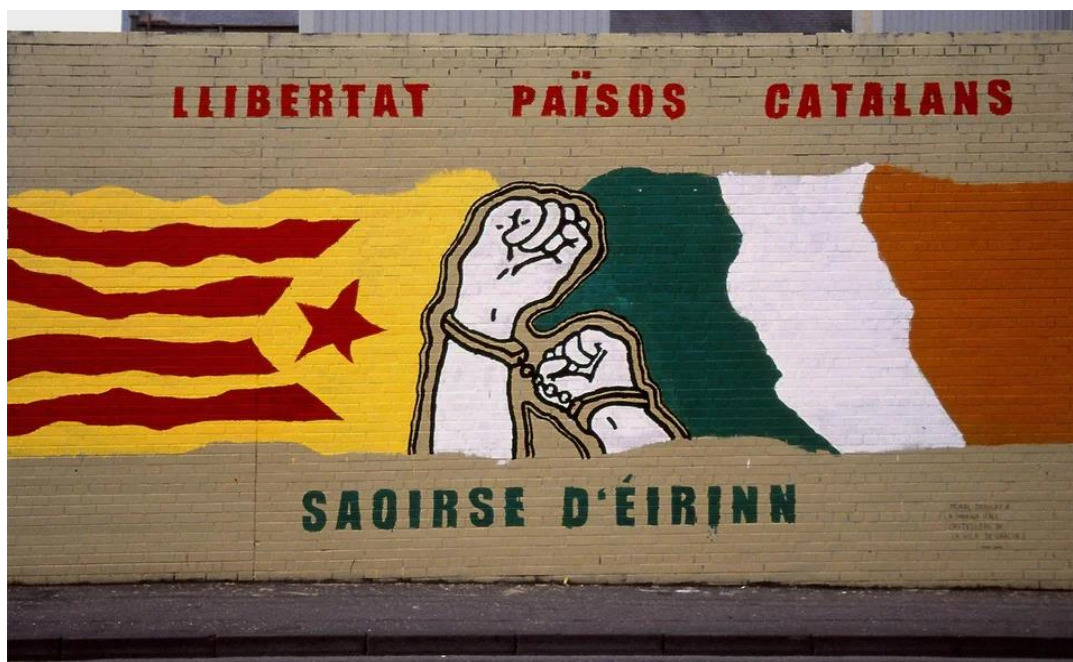
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/6c/Mural_Pa%C3%AFsos_Catalans.JPG/1200px-Mural_Pa%C3%AFsos_Catalans.JPG

Katalánsko



Zdroj: <https://theulsterfry.com/featured/banksy-mural-of-jim-allister-appears-on-belfast-peace-wall/>

Severní Irsko



Zdroj:

https://www.reddit.com/r/vexillology/comments/3b4e9i/a_mural_in_belfast_northern_ireland_showing_the/

Katalánsko & Irsko



Zdroj: <https://blog.xcaret.com/en/3-mexican-artists-that-make-us-feel-proud/>

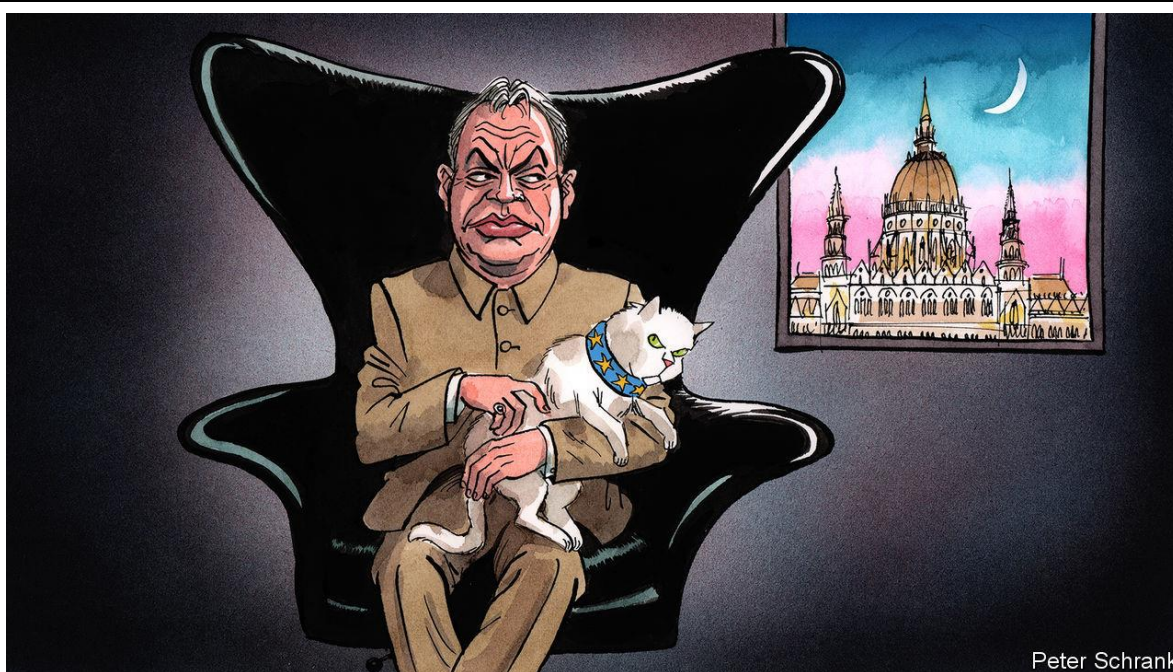
Mexiko

<http://latinflyer.com/guadalajaras-eye-catching-political-art-by-jose-clemente-orozco/>



Zdroj: <https://www.cagle.com/tag/separatist/>

Baskicko



Peter Schrank

Zdroj: <https://www.economist.com/europe/2020/04/02/how-hungarys-leader-viktor-orban-gets-away-with-it>

Mađarsko



Zdroj:

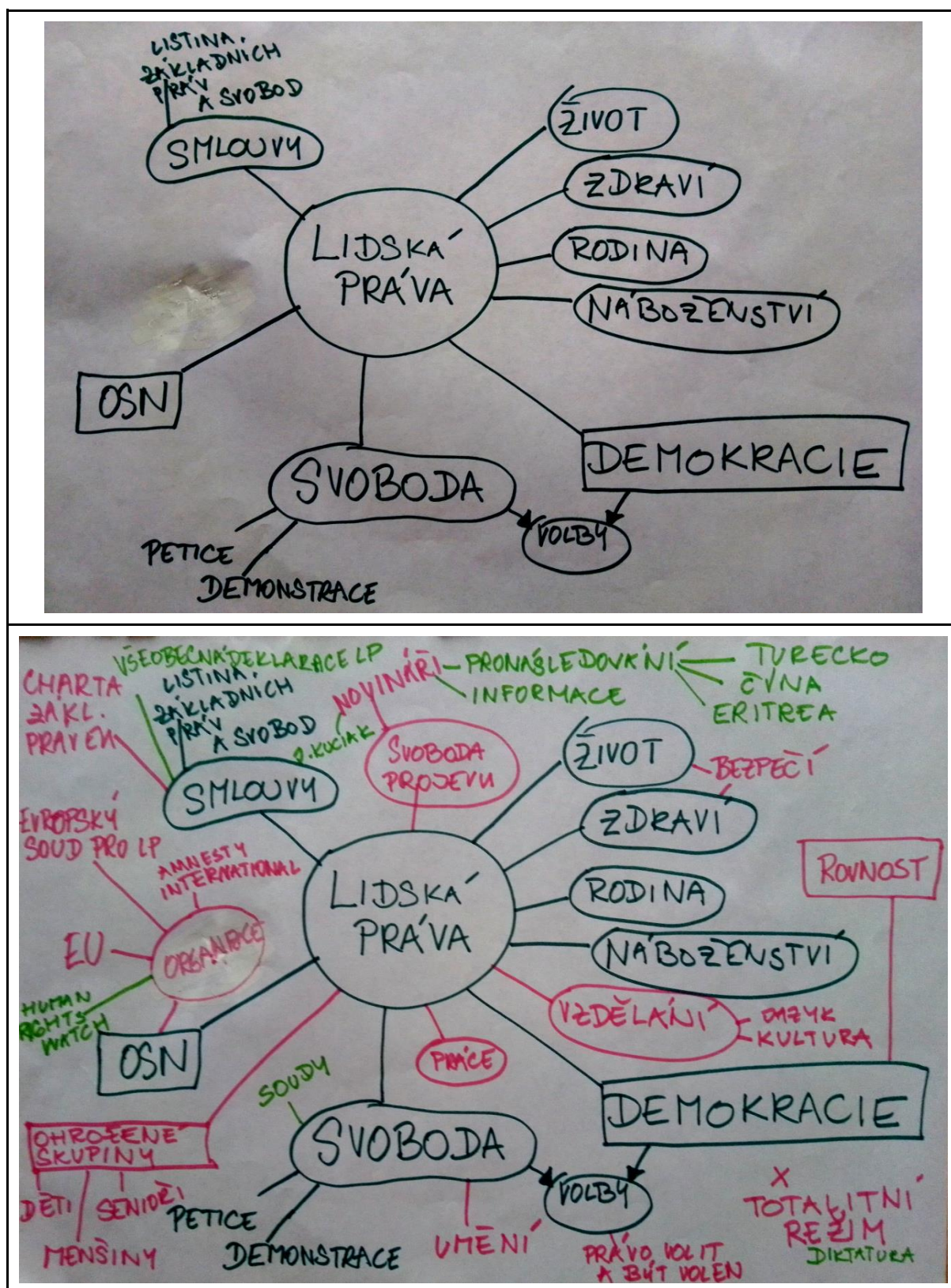
[https://cs.wikipedia.org/wiki/Deklarace_nez%C3%A1vislosti_\(obraz\)#/media/Soubor:Declaration_of_Independence_\(1819\),_by_John_Trumbull.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Deklarace_nez%C3%A1vislosti_(obraz)#/media/Soubor:Declaration_of_Independence_(1819),_by_John_Trumbull.jpg)

USA – Deklarace nezávislosti

Příloha 21 – Mezinárodní integrace a česká zahraniční politika: Možná podoba dotazníku

1. Demografické údaje	
gender	muž/žena
věk	
dosažené vzdělání	
místo bydliště	může být název místa, část města, velikost obce, vesnice/město
2. Faktografické znalosti	
Je Česko členem následujících mezinárodních organizací?	EU, NATO, OSN, OECD, NAFTA,
Kolik států je členem EU?	(27)
Od kdy je Česko členem NATO?	(1999)
3. Postoje	
Jaké státy by mělo Česko ve své zahraniční politice brát jako prioritní?	
Jsou podle vás následující zahraniční aktivity Česka důležité? ano/ne/nevím škála	- rozvojová pomoc - ekonomické aktivity - vojenské aktivity/intervence - diplomatické aktivity - kulturní aktivity
Myslíte si, že členství Česka v následujících organizacích je pro Česko prospěšné?	EU – ANO/NE/NEVÍM NATO – ANO/NE/NEVÍM OSN – ANO/NE/NEVÍM

Příloha 22 – Myšlenková mapa: Lidská práva – Ukázka možné podoby myšlenkové mapy – po evokační fázi a po doplnění během opakování



Duben 2002, Ramallah, Západní břeh

„Kurva, jeď plynule! Nechci, aby si mysleli, že máš důvod na nás střílet!“ Ihu ze sedadla spolujízdců na technika Michala Rydvala. „Jestli si chceš vystoupit, tak já ti zaslaviním! Vždyť na nás střílejí.“ Plesk, plesk, vzum. Jde to zprava, z mé strany. Kulky trefují asfalt a bzučí kolem auta. Jednotlivé rány. Nejspíš smajpr, takže asi izraelský voják. Katata, tatata. Tohle jde zleva, od Michala. To musí být kalashnikov, takže Palestinec.

Uloha a vnlmání novináře uprostřed konfliktu se v historii značně proměnilo. V dobách Williama Howarda Russella, irského novináře *The Times* a jednoho z prvních válečných zpravodajů, který svou kariéru začal v roce 1850, byla gentlemanským posláním úspěšných vzdělaných mužů. V pozdějších dobách se vyvinul mezinárodně uznávaný status novináře jako nezávislého pozorovatele se zvláštní ochranou. V řadě konfliktů 21. století se ale novináři sami stávají terčem, který je třeba umlčet. Někdo dokonce kováří použitelnou jako zdroj výkupného, nebo v případě Islámského státu jako prostředek britální propagandy. Globální hlad po informacích, dostupnost technologií i deprofesionalizace zpravodajství navyšují – navzdory nebezpečí – počty zvědavých odvětví vrtajících se do vlnu světových politických otřesů a nekončícího koloběhu chaosu regionálních konfliktů. A na místě pak každý z nich riskuje a jde ještě o jednu ulici dál, jen aby se dostal *tam* a zjistil *to*.

Novinářina z konfliktních zón se snaží podat co nejvěrnější obraz skutečné válečné situace někomu, kdo ji konzumuje z naprostého klidu a bezpečí domova nebo práce. Reportér jde blíž a ještě blíž, dokud není *tam*. Kvůli svému vnitřnímu putování *tam* musí být. Kvůli čtenářům, posluchačům, divákovi. Otázka ale je, kde přesně to *tam* je. Tady u toho domu, nebo až za rohem? Tady, nebo o ulici dál, blíž k odhadovaným pozicím jedné z bojujících stran?

KAPITOLA 1 O JEDNU ULICI DÁL

Zvědavost. Novináře na válečných konfliktech přitahuje právě ta. Je to stejné jako u tiskové konference vlády, lesního požáru nebo rozhovoru s finančním analytikem, který kritizuje státní rozpočet. Ten základní pud, který dělá reportéra reportérem, instinktivní snaha být tam, kde se to zrovna děje, kde jeden může předržovat prst na tepu dějin, kde je u zdroje. Souvisí s adrenalinem, ale ten není hlavním cílem. Hlavním cílem je vědět jako první, vědět co nejvíc – ideálně všechno – a pak to jako první správně interpretovat. Ať už jde o výši státního rozpočtu na další rok, změny v hromadné dopravě velkého města, nebo aktuální stav frontových linií.

Jak daleko jít, kam až strkat nos, je v případě válečného zpravodajství otázka ryze pragmatická. Frontové linie moderních konfliktů jsou vzdáleny zákonům první světové války. Jsou nepostupné, často neviditelné a rychle se mění. Může to být okraj města, řeka, nespočetná linie opevněných bodů. Může to ale také být ulice nebo osamělý dům. Válka je myriáda mikroskopických dějů a bodů. Kde v jednu chvíli hrozí akutní nebezpečí, rozhostí se za pět minut naprostý klid. Tankový granát výbuchne na plácku mezi domy, zatímco o padesát metrů dál za rohem je relativně bezpečno.

Růžine se mezi tuskami po úzké silnici vinoucí se podél kopce v palestinském Nábulusu. Kolem právě probíhá izraelská operace Ochranný štít. Jedna z kapitol druhého celopalestinského povstání *intifády*. Malá válka uprostřed velké. Izraelská armáda obsadila palestinská města, která mají za sebou devět let samosprávy dohodnuté během mírové konference v Oslu.

Ted jsou tanky a vojáci zpátky a pořádají lov na ozbrojence palestinských radikálních frakcí. A taky na policisty, kteří se zapojili do boje proti Izraelcům. „Hlavně aby nám nedošla páška,“ přerušuje naši hlasitou výměnu názorů stoická poznámka kamčarmana Pavla Šubůrky na zadním sedadle.

O tři minuty později vystupují z auta s rukama třímajícíma naše pasy vysoko nad hlavou. Vypěchu klečí na zemi dva vojáci s útočnými puškami M-16. Míří na mě. Zprava i zleva další dva. „Křížová palba,“ ozve se mi v hlavě. Křčovitě se usmívám, jdu pomalu a hlasitě anglicky vysvětluji, kdo jsem. Na auto si nápis „TV“ může lepicí páskou nalepit každý. I terorista z Hamásu nebo Islámského džihádu. Ti ale nevypadají jako vysoky zelenáč s dlouhými vlasy z Evropy; co se právě blíží k prvnímu vojákovi. Vím, že mě Pavel zezadu točí přes sklo auta. A taky je mi jasné, že mě to neochrání.

„Vím, že tohle je uzavřená zóna,“ ohloubávám se nahlas do občasné střelby někde vzadu. „A že tu nemáme co dělat.“ Skláňejí zbraně. Odtahují zátkas z osmátného drátu a ukazují, jak se dostat ven. Směrem k checkpointu neboli kontrolnímu stanovišti, kudy nás před přídmem odmítli jiní vojáci vypustit domů.

Něvrou, jsou napjatí, přísni, ale nehroží zbraněmi nebo začíním. V ten den jsem získal tuhle zkušenost s izraelskými vojáky – podle věku evidentně branci – poprvé. A v následujících letech ještě mnohokrát. Nějak to souvisí s jejich věkem, s rovnostářskou atmosférou jejich armády, a kdoví s čím ještě. Ale na rozdíl od jiných vojáků ve válčných zónách se s těmito dá celkem normálně mluvit. Neplatí to ovšem vždy o jejich důstojnících.

Ti, které jsem se ráno snažil přemluvit, byli taky milí. Ale neoblohmí. Nábulus a ostatní palestinská města byly už tři týdny

přísně obleženou válčnou zónou. Dovnitř se nedostal ani jeden z desítek novinářů z celého světa. Arabská média rozpoutala zprávu o masakru ve městě Džanin. Izraelci údajně zabili až 500 lidí. Dovnitř se ale dostat nedá. Všude jsou checkpointy, vojáci nás nepustí ani nikam pobížit. Vyšetřování později ukázalo, že mrtvých nebylo pět set, ale zhruba padesát, a většinou ozbrojenici. Zhruba stovka mrtvých, včetně mnoha civilistů, ale byla právě tady v Nábulusu.

Zamířili jsme sem, protože do Džaninu se nedalo dostat. Ale, sakra, kudy dovnitř? Nemůžeme se dnes vrátit s prázdnou. Teprve v následujících letech jsem pochopil, že výslací relace v daleké klidné Praze nezávisejí každý den na mých reportážích z místa. Že dramaturgie i divácká pozornost si nečádnají nutné každý den jednu reportáž, byť by byla z jakkoli horkého místa. V tu chvíli mě kromě vlastních ambic tlačil smysl pro povinnost vůči televizním šéfům. Naštěstí. Jen díky němu a taky díky *chupe*, tradicnímu židovsko-izraelskému uměcní drzosti, které jsem si tu záhy osvojil, se mi nakonec podařilo nalézt polní cestu do obleženého města. Být to nebylo bez ztráty bodů...

— — —

Tahle byla moje první. Moje první válka. Na rozdíl od zkušenějších kolegů jsem se jako ročník 1977, a navíc absolvent mezinárodních teritoriálních studií, nikoli vystudovaný žurnalista, dostal k novinářině pozdě na to, abych stihl Bosnu. Tahle válka, která v letech 1992 až 1995 soupeřila o pozornost světa s euforií po pádu železné opony, dělala na evropském území vše, aby svou krvavou lázní a bezuzdným vražděním souseda sousedem usvědčila z naivity Francise Fukuyamu a jeho dílo *Konec dějin a poslední člověk*. A pak taky přichystala drsnou válčnou školu celé generaci českých novinářů.

Reparát, který o čtyři roky později poskytl válka v Kosovu, jsem minul o měsíc. Do žurnalistického exprsu jsem nastoupil v létě 1999. Po třech letech strávených ve francouzské společnosti,

Šéfovi v Praze zkrátka přišlo – dosadte si: zbytečné/hloupé/chvátavé použít v reportáži samu trest válečného zpravodajství: živou střelbu natočenou z bezprostřední blízkosti. Navíc namí-
řenou na vlastní zpravodajský štáb.

O rok později – po zahájení americké invaze do Iráku – jsme takřka navlas podobnou reportáž nadšeně převzali ze CNN a odvysílali. Úrady mocných ve vzdálené mateřské redakci ne vždy dávají v terénu smysl, jak jsem měl možnost v následujících dnech zjistit. V tu chvíli bylo ale velmi těžké probudit v sobě nadšení k dalšímu nasazování krku. A ještě těžší bylo o tom přesvědčit kolegy z týmu.

Je tu ale výzva – dostat se do Betléma, kam právě zírá celý svět. O pár set metrů dál na kopci přelézáme kamenný plot mezi poli. Tady začínají první betlémské domy, je to ale ještě daleko.

Všimneme si skupiny cizinců, kteří se ulicí před námi plíží podél stěny domů. V Betlémě plaší přísný zákaz vycházení. Popošpíme si za nimi a vkrouzneme do jedné budovy. Ukazuje se, že jedná o bojové centrum. Ně palestinských ozbrojenců, nýbrž palestinských a zahraničních levicových aktivistů. Právě se vymýšlejí hesla na cedule pro demonstraci. Chťejí ji svolat na poledne. To izraelská armáda na dvě hodiny zruší úplný zákaz vycházení.

„Sweden against Israel!“ nabízí poněkud nejpapné heslo mladík vedle mě. Ukáže se, že jde o reportéra švédských novin.

„Nepřijde ti trochu divný vymyšlet hesla, když tu jsi jako novinář? Jsi tu jako reportér, ne jako aktivista“, namítám na kolegu v horlivost.

„A ty jsi odkud? Ty jako podporuješ ty tanky, kterými tu vraždíš děti?“

Him, na tenhle typ „logiky“ argumenty nemám. Ne, nepodporuju, jen se snažím čtít zásady řemesla tak, jak k nám po roce 1989 dorazily ze Západu. Objektivitu, nestrannost. Nejlepší nedrazili zvládnout Světska. Po instrukcích, co dělat, když za nás budou padat slizné a ohlušující granáty – ty s tuým průzkum zabodit nazpátku, než z nich unikne plyn, ty s bílým příkřem zabodit nazpátku, než vybuchnou –, odcházíme zadními dveřmi do dvora.

Příloha 24 – Evropská integrace: Brexit

Část 1 – Evokace



Demonstrace za setrvání Spojeného království v Evropské unii, 27. 10. 2018, Londýn

Foto: Lenka Pavelková

Příloha 25 – Ohniska napětí: Jemen – největší humanitární katastrofa dnešní doby

Zdroje: Akın (2019), ICG (2020)

Konflikt v Jemenu má bezprostřední souvislost s politickými událostmi na přelomu 80. a 90. let 20. století, ale jeho kořeny jsou ještě o pár dekád hlubší. Jedná se totiž o nepřímé důsledky dekolonizace spojené se složitým etno-kulturním složením jemenské společnosti. Na prvním místě je vhodné zdůraznit výjimečnou geografickou polohu země u průlivu Bab al-Mandab, který je klíčovým „choke pointem“ (geostrategickým bodem) na námořní cestě z Asie do Evropy. Z toho důvodu měli Britové jakožto bývalá světová velmoc vážný zájem o kontrolu území na jihu Arabského poloostrova, což se jim částečně podařilo ovládnutím Adenu (dnes druhého největšího jemenského města) a vytvořením Adenského protektorátu, který se v roce 1967 osamostatnil jako Jemenská lidově demokratická republika (přijala marxistickou ideologii a orientovala se na Sovětský svaz). Hornaté vnitrozemí bylo až do konce 1. světové války kontrolováno Osmanskou říší, a pak zde vzniklo nezávislé Jemenské království (tzv. Severní Jemen).

Nicméně politický vývoj Jemenu je mnohem složitější než jen náčrt v geopolitických obrysech. Jeho území obývá několik desítek arabských kmenů, což je v místní kultuře základní společenská jednotka, se kterou se identifikuje místní populace. Jemenské kmene lze z nejširšího pohledu rozdělit dle převažující víry, a to na šiitské (zajídové či ismailité) obývající hlavně vnitrozemí přibližně v hranicích bývalého Severního Jemenu a sunitské, které převažují ve zbytku Jemenu a tvoří většinu jeho obyvatelstva (asi 60 %). Kmeny mezi sebou vždy válčily o území, půdu, vodu, majetek i z krevní msty. Vše navíc komplikovaly zájmy královské dynastie (na severu) a islámských duchovních. Pro Jemence je proto společná identita velmi neurčitý pojem a jejich štěpení proto úspěšně využívaly a využívají koloniální i regionální velmoci i autoritářští vládci.

Od vzniku Jižního Jemenu na konci 60. let zde tedy existovaly dva státy, mezi kterými probíhaly v následujících dekádách konflikty ovlivněné studenou válkou, ale přesto zde existovaly i snahy o sjednocení ze strany jemenských nacionalistů (zejména z komunistického Jižního Jemenu). Ačkoliv první návrh sjednocení byl přijat v roce 1972, další o deset let později, cíle bylo dosaženo až v roce 1990. Prezidentem se stal Ali Abdullah Saleh pocházející ze Severního Jemenu, post předsedy vlády získal představitel z jihu, ale klid zemi to nepřineslo. Obrovské ekonomické problémy doprovázené demografickou explozí (Jemen má jednu z nejmladších populací světa) i pokračující rivalitou mezi severem a jihem (například nedošlo ke sjednocení armády) vedly v roce 1994 k občanské válce. Tu se podařilo Salehovi vyhrát, v roce 1998 pak obhájit ve zjevně zmanipulovaných volbách prezidentský post a následně úpravou ústavy posílit své pravomoci. Jeho autoritářskou vládu od počátku doprovázela obrovská korupce a klanový nepotismus, což vzhledem k tradičnímu klanovému uspořádání země představovalo nebezpečí dalšího konfliktu.

Ten vypukl v roce 2004 povstáním šiitských zajídů, konkrétně kmene Hútiů ze severu Jemenu. Zpočátku šlo o konflikt spíše omezeného rozsahu, když se aktivity soustředily na území povstalců zmíněného kmene, kterým se vzhledem k hornatému území dařilo bránit své pozice. Další výzvou pro prezidenta Saleha i celý Jemen se stalo zformování organizace Ansar al Sharia, což je místní odnož globální džihádistické organizace Al Kaida. Ta si od roku 2008 získala podporu a tím i pozice mezi sunitskou populací ve střední části země. Pomyslný hřebíček do rakve režimu Ali Saleha přineslo arabské jaro, které se ze severní Afriky rozšířilo do celého arabského světa. Prezident pod obrovským tlakem demonstrací rezignoval, avšak klid do jemenské společnosti to nepřineslo, právě naopak. Vypukla občanská válka, která se však podobně jako v Sýrii záhy stala válkou vícestrannou a zástupnou. Jednu stranu představuje mezinárodně uznávaná vláda Abdrabruha Mansura Hádího, kterou velmi intenzivně podporuje sousední Saúdská Arábie, ale i další sunitské státy z regionu (například Egypt, Kuvajt či Súdán). Druhou stranu tvoří Hútiové a obecně šiité, mocně podporovaní Íránem, k nimž se paradoxně přidali také přívrženci svrženého prezidenta Saleha. Třetí stranou jsou jihojemenští separatisté organizovaní pod hlavičkou Jižní přechodové rady, za kterou stojí Spojené arabské emiráty, a kteří mají za cíl znovuoobnovení Jižního Jemenu. A nakonec, čtvrtou stranu konfliktu jsou globální džihádistické organizace v čele se

zmíněnou Ansar al Shariou a nověji také Islámským státem, které navíc bojují také proti sobě navzájem.

Ačkoliv byl ex-prezident Saleh později zavražděn, Hútiové a jejich převážně šíitští spojenci dobyli a v tuto chvíli ovládají nejen hlavní město Saná, ale většinu dalších oblastí bývalého Severního Jemenu. Jihojemenští separatisté pro změnu obsadili nejdůležitější přístav a obchodní centrum země Aden a další části jižního jemenského pobřeží. Znovu se tak objevily staré koloniální hranice a dva politické celky s odlišným kulturně-náboženským vymezením a odlišnou geopolitickou orientací. Tato situace bohužel vede k patové situaci a prodlužování konfliktu, který si již vyžádal přes 100 tisíc obětí v důsledku bojů jak v samotném Jemenu, tak v Saúdské Arábii, kam se boje příležitostně také přenáší. V důsledku uzavření hranic a důsledného embarga severní části Jemenu zde vznikla pravděpodobně největší humanitární katastrofa současnosti. Přes 3 miliony lidí se staly uprchlíky, v zemi chybí léky a jakékoliv hygienické prostředky, což již několikrát vyvolalo epidemii cholery, a podle organizace Save the Children zemřelo v důsledku strádání a hladomoru přes 80 tisíc dětí. Bohužel, vzhledem k rozmanitosti identit a geopolitických zájmů bojujících stran, není v dohledné době příměří reálné a lze očekávat další zhoršování humanitární katastrofy.

Příloha 26 – Kmen Siouxů je statečný...

Zdroj: Nídr (2016)

Právě tak se notuje v jedné trampské písničce s odkazem na odvahu prérijních kočovníků při marných bojích s Američany v předminulém století. Dnes by se však v souvislosti se Siouxy zpívalo spíše o chudobě, nezaměstnanosti, alkoholismu a cukrovce.

Rezervace Pine Ridge v Jižní Dakotě, ve které žijí Siouxové Oglalové, je nejchudším koutem USA. (...) Před cestou do Pine Ridge, kde na ploše téměř 9 000 km² žije zhruba 30 000 Siouxů, často slyším, že je to třetí svět uprostřed USA. Připomíná ho jen pár vychrtlých pouličních psů, jinak to jsou přehnané zkazky. Liduprázdnými prériemi, kde obzor tu a tam ozvláštňují jen válce usušeného sena, vedou kvalitní silnice. V supermarketech nevidím na pultech nijak horší potraviny než v nejbližším velkém městě Rapid City navzdory zprávám, že se Siouxům vozí jen to, co by se u „bledých tváří“ neprodalo.

Ale výběr je tu pravda omezený, protože do vzdálených oblastí s nepočetným obyvatelstvem s malou kupní silou se nevyplatí vozit kompletní nabídku. Všechny osady, kterými projedu, jsou pořádné zapadákovy, ale od běžných amerických děr se liší hlavně neupraveností zahrad. Staré haraburdí na dvorech nevypovídá ani tak o chudobě jako spíše o rozdílném postoji k pořádku mezi původními a „přistěhovalými“ Američany. Stavební boom tu rozhodně nemají, nejnověji působí budovy pro školu a administrativu.

Zmíním se o těchto postřezích před šedesátnicí Theresou High Horse z vesnice Wanblee. „Naše bída je vidět až uvnitř domů nebo karavanů. Někdy v nich žije v hrozných podmínkách klidně i třicet lidí, kteří nemají pořádně co jíst. Když pak přivedu dítě z takové domácnosti k sobě a otevřu před ním spíž, vidím mu v očích, že se ocitlo v ráji,“ vysvětluje učitelka a sociální pracovnice, která sama prožila těžké mládí. Oba její rodiče byli alkoholici, takže ji vychovávali pěstouni. Jako nezletilá otěhotněla, partner přišel o život při šarvátce, dceru jí odebrali a sama skončila na ulici. Z problémů ji dostal až její současný manžel, který ji tehdy jako neznámé dívce v nouzi poskytl ubytování. „Já byla požehnána, tak se to nyní snažím všem v nouzi vracet. Je tu tolik žen, které mají klidně i deset dětí a každé s jiným chlapem. Ty se o ně dál nezajímají, jen chlastají a dělají zas jiné děti,“ líčí neutěšenou realitu žena v šedivém triku a džínách, která se pokouší lidi pozvednout drobnými projekty. „Nejde jen stát a čekat s nataženou dlaní,“ objasňuje, proč učí zájemce zahrádkářit, aby si vypěstovali vlastní jídlo. „Snažím se vysvětlovat, že potraviny, které dostávají z vládní pomoci anebo od neziskovek, jsou většinou ty nejlevnější a že je pomalu zabíjí diabetes, protože naše těla nejsou na tolik cukru stavěná,“ dodává v obývacím pokoji plném seřepeticek včetně lebky krávy, na které je vyryt indián u ohně. Její manžel, rozložitý holohlavý muž s velkýma rukama, debatu jen tiše sleduje. Ale tady se zapojí: „Cukrovka je pokračování genocidy, kterou proti nám vedou od příchodu prvních Evropanů. Je to stejné, jak když nám v 19. století dávali deky nakažené neštovicemi. Tím, že pro naše utlačovatele sloužíme ve vojsku, chráníme náš lid před vyhubením,“ rozhorluje se veterán z vietnamské války Jerome High Horse. V kritice bílého muže se nedá zastavit. „Vláda vždy slibovala vzdělání a zdravotnictví výměnou za půdu. Ale splnila jen to první: vzala si půdu. My jsme na tom dnes stejně jako jakýkoli jiný chudý Američan, byť si lidi myslí, že jsme flákači blahobytně žijící ze sociálních dávek. Navíc tady v Pine Ridge je všechno kvůli odlehlosti dražší: elektřina i jídlo. Ani už nemáme jako dříve právo lovit. Odstřel jednoho srnce vyjde na 32 dolarů, tak se pak div, že lidé pytláčí,“ stěžuje si.

Tim Curns, který jako vedoucí zaměstnanec neziskovky NAHA (Native Americans Heritage Association) rozděljuje nezletilým a starým obyvatelům rezervací jídlo a oblečení, pro podobné stížnosti nemá pochopení. „Se Siouxy je to složitější než s jinými kmeny. Třeba vedle ve Wyomingu situace tak zoufalá není. Ale Siouxové jsou zarputilejší. Třeba mnohem více odmítají vzdělání. Děti propadají ve školách a rodiče to nechávají být, protože oni udělali to samé. Pak se nijak nesnaží shánět si místo,“ říká ve skladu organizace, kde se skladují konzervy, těstoviny a další potraviny před distribucí do jednotlivých vesnic a osad. „Stále žijí minulostí a přemítáním, kdo jim jak ublížil. Vždycky jim říkám: „Mojí předci byli Irové a byli tu tvrdě diskriminováni. Jenže život

jde dál. Pro dobro svých dětí se adaptovali.' Každá země má své historické vítěze a poražené. Indiáni jsou očividně těmi poraženými, ale nemusejí jimi zůstat navždy. Stačí jen chtít," argumentuje.

Jerome High Horse, který se živil jako stavař a jeho šest dětí studovalo, mu na dálku odporuje: „Kdyby tě někdo odvedl do prerie a řekl, že ode dneška budeš žít v týpí a živit se lovem jako indián, myslíš, že by ses hned adaptoval na to, že ti ze dne na den sebrali způsob tvého života?" Nucené usazení sice proběhlo už před více než stoletím, ale Siouxové se s ním úplně nesžili. Nové generace by se už k životu předků neuměly vrátit, zároveň se z nich nestali typičtí Američané snící o domku se zastřiženým trávníkem na pěkném předměstí. Z dávných zvyků zbylo jen pár rituálů, které k užitku přijdou jen na slavnostech zvaných pow wow. High Horse kulturní destrukci ukazuje na příkladu své sestry. „Nikdy nebyla ani v Nebrasce, která je od Wanblee méně než sto mil. Takových lidí, co se bojí rezervaci opustit, je spousta. Z nás nomádů udělali ty nejusedlejší Američany," směje se kysele. On sám své dospělé potomky naopak k vystěhování z rezervace ponoukal, protože mimo ni lze snadněji najít práci. Čtyři z nich ho poslechli. „Radím jim, aby šli co nejdál. Tady v Dakotě vládne vůči indiánům velká diskriminace. Našinců vidíš třeba spoustu pracovat ve fastfoodech, ale nikdy ne na vedoucím místě," říká High Horse. „Když jsem byl u dcery v Texasu, nikdo si mě ani nevšiml. Ale je to tím, že tam zas utiskují Latinoameričany. Tenhle národ si totiž hraje na kovboje: na severu dodnes bojují proti indiánům a na jihu proti Mexičanům," předkládá svůj kritický názor na Američany.

Jeho skuhrání začíná být poněkud monotónní. Nemohou si za své dnešní problémy i sami indiáni? Vždyť přece mají autonomii, která vyčleňuje rezervace ze správy jednotlivých států. Řídí je kmenové rady, kam si obyvatelé volí zástupce z vlastních řad. „O těch mi ani nemluv. Jakmile je zvolíš, začnou se chovat jako kongresmani ve Washingtonu. Myslí jen na své výplatnice a na to, jak do funkcí natlačit co nejvíce svých příbuzných. Ale stejně je to jen zástěrka. Žádnou autonomii nemáme, vše je podřízeno federálním zákonům. Místo rady všechno řídí zástupce Úřadu pro indiánské záležitosti," pokračuje dál v litaniích Jerome High Horse.

Vydávám se tedy do městečka Pine Ridge, po němž se celá rezervace jmenuje, abych se na její problémy podíval z pohledu federace. Mám tam schůzku s šéfem tamní pobočky Úřadu pro indiánské záležitosti (BIA). V čekárně leží lokální noviny, z jejichž titulní stránky to vypadá, že postavení domorodé menšiny hýbe celým Washingtonem. I když tam ho ve skutečnosti berou spíše jako folklórní záležitost. Příznačné je, že texty jsou v angličtině, nikoli v místním jazyce. (...) „Mnozí lidé si nechtějí uvědomit, že doba, kdy BIA v čele s bělochem diktátorsky rozhodovala o dění v rezervaci, skončila v 60. letech. Stále na nás házejí veškeré své problémy. Dnes je vedení v rukou kmenové rady, my jsme tu hlavně proto, abychom dohlíželi na rozdělování peněz z federální pomoci," vysvětluje Her Many Horses. (...) Stížnosti, že všechno tu stojí za pendrek mu očividně vadí. „Třeba já kromě zanotování pár písniček nic neumím v naší řeči. Když jsem byl ve škole, museli jsme mluvit jen anglicky, ale moje vnučka mluví siouxsky plynule, protože při vyučování v našem jazyce pracují i na počítačích," říká s tím, že indiánská kultura je zase na vzestupu. Ostatně lepší postavení domorodých etnik v umění se odráží i v tom nejmasovějším. Westerny, v nichž „zlí" divoši sloužili jen jako terče bělošským nástupcům Johna Waynea, už se netočí.

Her Many Horses doufá, že také dojde k sociálnímu vzestupu indiánů, kteří jsou v americkém srovnání na společenském chvostu, je potřeba rozjet podnikání. Nelze spoléhat na investory zvenku, kteří kvůli speciálnímu právnímu statusu rezervací mají obavy posílat do nich pobočky svých firem. Oblíbená kasina, která indiáni v celých USA staví kvůli tomu, že se v rezervacích nemusejí řídit pravidly států o regulaci hazardu, v případě Pine Ridge kvůli jeho odlehlosti od velkých měst nemají šanci. Musí se přijít s jinými nápady. Takovými, jako měla Karlene Hunterová z Kyle. Ta díky starému receptu po babičkách dobývá trh s energetickými tyčinkami, v nichž míchá sušené bizoní maso s brusinkami.

„Zboží konkurence chutná jako starý karton. Naše Tankabar ruší představu, že co je zdravé, musí být bez chuti," oprávněně chválí kvalitu svého produktu Karlene Hunterová. Začala ji vyrábět teprve v roce 2007 a nyní už ji dobře prodává po celých USA. Že se jí daří, dosvědčuje i fakt, že

Tankabar je ke koupi u všech velkých turistických atrakcí v Jižní Dakotě. „Kdybych začala s byznysem v Rapid City, bylo všechno mnohem jednodušší,“ odkazuje na nejbližší větší město, které leží 150 kilometrů od její domovské osady Kyle. „Ale chtěli jsme udělat něco, abychom to tu pozvedli,“ dodává budovatelsky. „Problémem byly vždy vzdálenosti, ale ty přestávají hrát roli díky internetu. V Kyle máme ženu, která po síti dělá účetnictví, nebo muže, který nabízí grafické práce,“ vypočítává další úspěšné, kteří nechtějí čekat na pomoc státu nebo neziskovek. „Potíž je, že banky mají strach půjčovat těm, kteří mají bydliště v rezervaci. Kromě předsudků je v tom i fakt, že mnoho lidí bydlí na komunitní půdě, takže nemůže ručit svou nemovitostí. Já půjčku dostala jen díky své předchozí bezproblémové podnikatelské minulosti, když jsem žila mimo rezervaci,“ říká s tím, že těžké je vycházet i s představiteli kmene, které si jeho členové volí každé dva roky. „Trvalo rok a půl, než jsem si u nich vymohla povolení na užívání pozemku, kde mám nyní centrálu,“ říká Karlene Hunterová s tím, že oproti obviněním konkurence platí stejné daně jako jakýkoli spoluobčan bez genů prvotních obyvatel.

Někteří Siouxové ji ale neberou za svou a její úspěch připisují tomu, že je míšenkou s minimem indiánských rysů ve tváři. Hunterová nad tím mává rukou. „Pro mě je důležité, že dávám zaměstnání čtrnácti lidem, kteří jsou dobře vzdělaní, ale za prací by se jinak museli odstěhovat. Jsou vděční za příležitost a dělají s ohromným nasazením a loajalitou,“ říká spokojeně. „Všem v rezervaci jsem ukázala, že když tu mohu uspět já, zvládne to i kdokoli jiný,“ tvrdí a číší z ní přitom typické americké sebevědomí.

Příloha 27 – Politická a ekonomická moc ve světě: kartičky k rozstříhání

?		?		P E R I F E R I E
?		?		
?		?		S E M I P E R I F E R I E
?		?		
?		?		J Á D R O
?		?		

USA	Německo	Spojené království	Japonsko
Česko	JAR	Španělsko	Taiwan
Mexiko	Čad	Jemen	Laos

MIGRACE	TOK PENĚŽ	ODPAD
NEROSTNÉ SUROVINY	POTRAVINY	ROZHODOVÁNÍ
DOVEDNOSTI A ZNALOSTI	DOVEDNOSTI A ZNALOSTI	DOVEDNOSTI A ZNALOSTI
MIGRACE	TOK PENĚŽ	ODPAD
NEROSTNÉ SUROVINY	POTRAVINY	ROZHODOVÁNÍ
MIGRACE	TOK PENĚŽ	ODPAD
NEROSTNÉ SUROVINY	POTRAVINY	ROZHODOVÁNÍ

Příloha 28 – Daňové ráje: kartičky

Madagaskar	Filipíny
NE Není daňovým rájem.	NE Nejsou daňovým rájem.
Mexiko	Portugalsko
NE Není daňovým rájem.	NE Není daňovým rájem.
Venezuela	Grónsko
NE Není daňovým rájem.	ANO Je daňovým rájem. Mezi daňové ráje ho řadí: EU, Oxfam

Bahamy	Hongkong
ANO Jsou daňovým rájem. Mezi daňové ráje je řadí: EU, Financial Secrecy Index, Oxfam, IMF	ANO Je daňovým rájem. Mezi daňové ráje ho řadí: EU, Financial Secrecy Index, Oxfam
Kajmanské ostrovy	Kypr
ANO Jsou daňovým rájem. Mezi daňové ráje je řadí: EU, Financial Secrecy Index, Oxfam, IMF	ANO Je daňovým rájem. Mezi daňové ráje ho řadí: Financial Secrecy Index
Lucembursko	Německo
ANO Je daňovým rájem. Mezi daňové ráje ho řadí: Financial Secrecy Index Oxfam	ANO Je daňovým rájem. Mezi daňové ráje ho řadí: Financial Secrecy Index

Panama	Seychely
ANO Je daňovým rájem. Mezi daňové ráje ji řadí: EU, Financial Secrecy Index, IMF	ANO Jsou daňovým rájem. Mezi daňové ráje je řadí: EU, IMF
Spojené království	Francie
ANO Je daňovým rájem. Mezi daňové ráje ho řadí: Financial Secrecy Index	ANO Je daňovým rájem. Mezi daňové ráje ji řadí: Financial Secrecy Index

Příloha 29 – Příklady uvedených typů graffiti

EXISTENCIÁLNÍ GRAFFITI (Boston 1975, Praha 2019)



Poznámka: Sdělení obsahující existenciální informaci

Zdroj: Jan Svoboda, <https://trending.com/images/2016-12-29/history-in-pictures-dump>

TAGGING (Praha 2019)



Poznámka: Podpis tvůrce či skupiny tvůrců graffiti

Autoři: Klára Baštářová, Petr Janoš

PIECING (Praha 2019) a GANG GRAFFITI (Lafayette, IN, USA 2018)

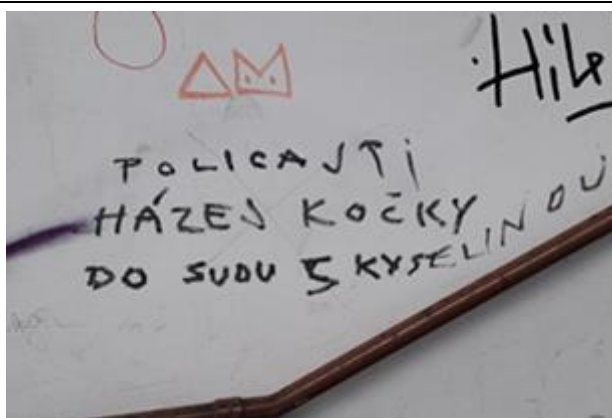
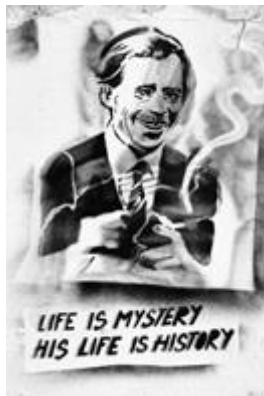


Poznámka: Podobně jako u taggingu jde v případě picingu o podpisy tvůrců či jejich skupin, jsou ale obrazově složitější. Gang graffiti zahrnuje navíc aspekt násilného vymezování teritoria, které je spojeno s kriminálními gangy a není v Česku obvyklé (podobný charakter však mají graffiti fanoušků znepřátelených

fotbalových klubů jako jsou pražská Slavia a Sparta).

Zdroj: Jan Šel, <https://eu.jonline.com/story/news/2018/03/01/lafayette-police-gang-activity-graffiti/384879002/>

POLITICKÉ GRAFFITI (Praha 2012, 2018, 2019)



Poznámka: Politické graffiti může mít obsah obecného politického postoje a ideologie (např. anarchismus, nacionalismus, komunismus, antikomunismus), vzpomínkového projevu (např. 17. listopad 1989, Jan Palach, Václav Havel, boj proti komunismu), vyjádření odporu (nebo podpory) vůči konkrétním politickým a státním institucím či současným (nebo bývalým, ale stále aktivním) osobám na těchto postech (např. policie, parlament, politická strana, prezident, Andrej Babiš, Václav Klaus) nebo vyjádření nesouhlasu vůči konkrétnímu politickému rozhodnutí a postupu na všech hierarchických úrovních (např. výstavba v parku, snížení dávek v hmotné nouzi, dohoda TTIP o volném obchodu mezi USA a EU, aktivita Česka v EU a NATO, aktivity USA a Ruska ve světě).

Zdroj: Martin Schlichter, Marek Neumann, Alexandr Torgalo, <https://www.audrey.cz/CZ/clanek/341/praha-historicka-cernobila-unor-2012>, Martin Hána, David Hána

hip hop graffiti (Praha 2019)



Poznámka: Graffiti s důrazem na estetickou stránku a dynamiku, často s mnoha výraznými barvami a pozadím. Obsah ve velké míře odkazuje k hiphopové subkultuře.

Autoři fotografií: Klára Baštářová, Jan Šel

STREET ART (New York 2017, Olomouc 2018)



Poznámka: Street art vlevo od světznámého umělce Banksyho obsahuje sociálně-politické sdělení, vpravo street art od českého tvůrce ChemiSe k výročí založení republiky s kriticky politickou tematikou.

Zdroj: <https://www.collater.al/en/banksy-new-murales-brooklyn/>,
<https://ct24.ceskatelevize.cz/kultura/2630729-taticek-place-nad-tim-kam-jeho-deti-dotahly-vysvetluje-graffiti-s-masarykem-jeho>

Příloha 30 – Mapování graffiti: záznamový arch

Číslo	Foto	Datum záznamu	Typ graffiti	Popis lokality			

Příloha 31 – Globální strůjci úpadku lidských práv? (ke kapitole 4.7.5)

Barma (Myanmar): Šéfka vlády Aun Schan Su Ťij, dříve uznávaná jako disidentka a bojovnice za demokracii proti vojenské juntě, se podílela na mezinárodně odsuzované vládní politice potlačující muslimskou menšinu Rohingů, jimž byla dokonce upírána občanská práva s odkazem na to, že jde o etnikum pocházející původně ze sousedního Bangladéše. (Začátkem roku 2021 však byla vláda Su Ťij odstavena od moci armádním pučem.)

Čína: Jako stále sílící hospodářská i vojenská velmoc pokračuje v asertivní politice na mezinárodním poli, kdy se snaží ovlivňovat jiné státy, aby přehlížely její porušování lidských práv, podporuje spřátelené režimy např. v Africe bez ohledu na lidská práva a zároveň v posledních letech více potlačuje práva menšin i dosud autonomních území (Hongkong, Ujguři).

Írán: Tento teokratický stát je někdy označován jako hybridní, jelikož umožňuje v omezené míře svobodné volby, a to na poměry mnoha muslimských zemí překvapivě i ženám. Na druhou stranu jsou kandidáti předvybírání tzv. radou dohlížitelů a reálně má větší moc než prezident, nyní relativně umírněný duchovní Hasan Rúhání, nejvyšší vůdce (ajatolláh Alí Chameneí, nástupce Rúholláha Chomejního). Přitom pokračuje agresivní rétorika proti USA a Izraeli, spojená zřejmě i s podporou některých militantních skupin. Po vypovězení jaderné smlouvy (ovšem ze strany Trumpových USA) panují obavy, že může Írán vyvinout jadernou zbraň, kterou již vlastní jiné státy porušující lidská práva včetně např. Severní Korey.

Maďarsko: Vláda premiéra Orbána, v 90. letech podporovatele liberálních, byť zejména ekonomických reforem, vykazuje jisté tendence ohrožující liberální demokracii, když se premiér otevřeně přihlásil k demokracii neliberální a kritizuje až potlačuje některé organizace občanské společnosti, zejména ty spojované oprávněně či domněle s Georgem Sorem, miliardářem maďarského původu. Zároveň sílí kontrola médií.

Rusko se snaží i přes hospodářské potíže udržet moc prezidenta Putina i za cenu tvrdého potlačování opozice. Zároveň je podezříváno z podpory neliberálních až extremistických politických sil v Evropě i v USA a vedení tzv. hybridní války nevojenskými prostředky (ačkoli na části území Ukrajiny již ze strany Ruska či jemu spřátelených sil pokračuje vojenská intervence).

Saúdská Arábie a další státy Perského zálivu: Mnohé země Perského zálivu dosud vyznávají zásady radikální formy sunnitského islámu a jen pomalu uvolňují např. práva žen jako řízení automobilů či možnost cestovat či podnikat bez kontroly manžela či jiného mužského příbuzného. Jedná se často o absolutistické monarchie, podporované Západem pro svou strategickou polohu (ropa, blízkost Íránu, se kterým Saúdská Arábie soupeří o moc v regionu, ačkoli je zřejmá podpora radikálních islamistů např. v Sýrii či Jemenu i z její strany).

Turecko: Dlouhodobě mělo za cíl vstup do EU a pod jejím vlivem provedlo některé reformy v oblasti lidských práv, např. omezující moc armády, tradičně dohlížející na sekulární směřování země od dob zakladatele republiky Atatürka. Pod vládou prezidenta Erdogana z původně relativně umírněné islámské strany AKP, která bývala přirovnávána k evropským křesťansko-demokratickým stranám a původně podporovala vstup do EU, dochází postupně k protizápadnímu obratu, částečně i spolupráci s Ruskem a upevňování autoritářství, ještě posílenému po pokusu o puč roku 2016. Navíc prezident projevuje sympatie ke koloniální minulosti Osmanské říše, a to i reálnými kroky (vojenské angažmá v Sýrii, podpora Ázerbájdžánu ve válce s Arménií o Náhorní Karabach (formálně ovšem patřící Ázerbájdžánu)).

USA pod vedením prezidenta Trumpa opustily všeobecnou univerzalistickou podporu liberální demokracie ve světě a upřednostnily v některých případech i jednání s nedemokratickými vládci (např. s vůdcem Severní Korey), omezily či přerušily angažmá

v některých mezinárodních organizacích a uvolnily tak pole působnosti autoritářským režimům.

Venezuela: Autoritářský prezident Maduro, pokračovatel radikálně socialistického prezidenta Cháveze, se snaží i přes špatnou ekonomickou situaci, částečně vyvolanou i mezinárodními sankcemi, udržet moc i přes protesty podporovatelů opozice vedené předsedou parlamentu Juanem Guaidó, uznaným USA i jejich dalšími spojenci včetně Česka za úřadujícího prezidenta Venezuely (přinejmenším částečně s odkazem na venezuelskou ústavu dávající předsedovi parlamentu tyto pravomoci). Madurův režim však nejprve vytvořil alternativní legislativní orgán a později i za pochybných okolností zbavil Guaidá předsednictví parlamentu.

Zdroj: vlastní návrh autora na základě zpráv Freedom House (2019, 2020)

Příloha 32 – Zdroje aktuálních dat ke kapitole 4.7 Lidská práva, resp. stejnojmennému mapovému listu ze Souboru specializovaných map pro střední školy

Data o ratifikacích mezinárodních lidskoprávních smluv jsou volně dostupná na webu Úřadu vysokého komisaře OSN pro lidská práva a jsou průběžně aktualizována. U mapy za všechny smlouvy data stáhnout nelze, avšak při výběru konkrétní smlouvy se objeví pod mapou vpravo dole odkaz ke stažení dat:

- ▶ UNITED NATIONS — OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (2019): Ratification of 18 International Human Rights Treaties. <https://indicators.ohchr.org/> (6. 10. 2019).

Data indexů dodržování lidských práv, ze kterých byl vypočítán agregátní ukazatel, jsou dvojí. Údaje o hodnocení míry svobody jsou volně dostupné a nejméně ročně aktualizované na webu organizace Freedom House:

- ▶ FREEDOM HOUSE (2020): Freedom in the world – Data resources – Country and Territory Ratings and Statuses, 1973–2020. https://freedomhouse.org/sites/default/files/2020-02/2020_Country_and_Territory_Ratings_and_Statuses_FIW1973-2020.xlsx (30. 10. 2020).
- ▶ FREEDOM HOUSE (2018): Freedom in the world data resources – All Data, FIW 2013–2018. <https://freedomhouse.org/content/freedom-world-data-and-resources> (19. 8. 2019).

V současnosti lze aktuální údaje získat konkrétně na adrese nové zprávy Freedom In the World <https://freedomhouse.org/report/freedom-world> dole pod nadpisem „Data Resources“.

Údaje o indexu demokracie Economist Intelligence Unit jsou volně dostupné v souhrnných interaktivních grafech z výročních zpráv:

- ▶ ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT (2018): The Economist Intelligence Unit's Democracy Index 2018. <https://infographics.economist.com/2019/DemocracyIndex/> (19. 8. 2019).

V uživatelsky přístupnější tabulkové podobě lze data získat prostřednictvím volně dostupné sdílené tabulky databáze Gapminder:

- ▶ GAPMINDER (2019): EIU-Democracy Indices Dataset – v2 via Gapminder. https://docs.google.com/spreadsheets/d/1d0noZrwAWxNBTDsfDgG06_aLGWUz4R6fgDhRaUZbDzE/edit#gid=935776888 (19. 8. 2019).

Důležitým dílčím ukazatelem skutečné míry dodržování lidských práv z hlediska svobody slova i práva na život jsou data z map týkajících se svobody tisku a novinářů. Pro vyjádření počtu pohřešovaných a vězněných novinářů byla v mapovém listu Lidská práva souboru specializovaných map použita metoda plošné anamorfózy³⁷ s použitím programu ScapeToad, konkrétně multiplatformní verze pro Java Runtime Environment:

- ▶ ANDRIEU, D., KAISER, CH., OUREDNIK, A. (2008): ScapeToad: Not Just One Metric. <http://scapetoad.choros.place/index.php> (1. 1. 2020).

Podkladová data za ukazatel svobody tisku organizace Freedom House jsou volně dostupná za období 1980–2017 (bohužel již neaktualizovaná):

- ▶ FREEDOM HOUSE (2017): Publication Archives – Freedom of the Press – Download Freedom of the Press Excel Data. FOTP Public Data, 1980–2017. https://freedomhouse.org/sites/default/files/2020-02/FOTP1980-FOTP2017_Public-Data.xlsx (6. 10. 2019).

³⁷ Pozor, v anglojazyčné terminologii se anamorfní mapa označuje z českého úhlu pohledu matoucím výrazem „cartogram“, zatímco v angličtině se český kartogram označuje jako „choropleth map“ neboli mapa s „graduated colours“, viz např. Miklín, Dušek, Krtička a Kaláb (2018).

Podkladová data za světový index svobody slova jsou dostupná a ročně aktualizována v databázi Reportérů bez hranic, v sekci „Index details“ lze stáhnout tabulku:

- REPORTERS SANS FRONTIÈRES (2017): 2017 World Press Freedom Index, <https://rsf.org/en/ranking/2017> (6. 10. 2019).

Podkladová data za počty zavražděných, pohřešovaných a vězněných novinářů jsou volně dostupná a průběžně aktualizovaná na webu Komise na ochranu novinářů:

- COMMITTEE TO PROTECT JOURNALISTS (2015–2020): Explore CPJ's Database of Attacks on the Press, <https://cpj.org/data/> (29. 6. 2020).

Podkladová data za počty zavražděných a vězněných novinářů jsou volně dostupná (věznění jen aktuální stav) a průběžně aktualizovaná na webu Reportérů bez hranic:

- REPORTERS SANS FRONTIÈRES (2015–2020): Violations of Press Freedom Barometer, <https://rsf.org/en/barometer> (29. 6. 2020).

Údaje o počtu a výsledcích rozsudků Evropského soudu pro lidská práva (ESLP) jsou volně dostupné a ročně aktualizované na webu soudu (ve webové adrese stačí změnit koncový rok, jinak jsou tyto dokumenty dostupné z sekce statistických zpráv <https://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=reports&c=>):

- EUROPEAN COURT OF HUMAN RIGHTS (2019): Violations by Article and by State. https://www.echr.coe.int/Documents/Stats_violation_1959_2018_ENG.pdf (6. 10. 2020).

Údaje o počtu let působnosti ESLP pro danou zemi jsou vypočítány na základě volně dostupného a průběžně aktualizovaného seznamu smluvních stran Úmluvy na ochranu lidských práva a základních svobod:

- COUNCIL OF EUROPE (2020b): Chart of Signatures and Ratifications of Treaty 005: Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, https://www.coe.int/en/web/conventions/search-on-treaties/-/conventions/treaty/005/signatures?p_auth=39pG2hdc (7. 10. 2019).

Údaje o počtu obyvatel států světa jsou volně dostupné a aktualizované v databázi ECOSOC OSN (odkaz na aktuální data je na adrese <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>):

- UNITED NATIONS DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS (2019): World Population Prospects 2019 [https://population.un.org/wpp/Download/Files/3_Indicators%20\(Special%20Aggregates\)/EXCEL_FILES/1_EconomicTrading/Interpolated/WPP2019_SA1_INT_F02A_1_ANNUAL_POPULATION_INDICATORS_BOTH_SEXES.xlsx](https://population.un.org/wpp/Download/Files/3_Indicators%20(Special%20Aggregates)/EXCEL_FILES/1_EconomicTrading/Interpolated/WPP2019_SA1_INT_F02A_1_ANNUAL_POPULATION_INDICATORS_BOTH_SEXES.xlsx) (6. 10. 2019).

Příloha 33 – Slovníček pojmů

asociační dohoda	Je bilaterální dohoda mezi Evropskou unií a třetí zemí. Definuje základní práva a povinnosti, které jsou předpokladem pro vzájemnou spolupráci. Je základním kamenem procesu vstupu nové členské země (např. Turecko), zároveň ale může být uzavřena i se státy, u nichž se vstup do Evropské unie nepředpokládá (např. některé africké země).
autoritářský režim	Je režim tzv. pevné ruky se silným vůdcem vládnoucím do jisté míry diktátorsky, potlačujícím politická práva a často i občanské svobody.
azyl	Je právní ochrana, kterou stát poskytne uprchlíkovi na základě žádosti (před tímto rozhodnutím je uprchlík žadatelem o azyl, v případě kladného rozhodnutí se stává azylantem/držitelem azylu), uděluje se lidem, kterým v zemi původu hrozí nebezpečí či dokonce smrt v důsledku válečných konfliktů, na základě diskriminace kvůli etnicitě, náboženství, politickým názorům, sexuální orientaci. Každá žádost se vyhodnocuje individuálně.
bilaterální dohoda	Dohoda, která určuje obchodní, politické či jiné vztahy mezi dvěma stranami, nejčastěji dvěma státy. Evropská unie může uzavírat bilaterální dohody se státy, ale i s mezinárodními organizacemi.
členská země	Stát, který je členem Evropské unie. Za účelem dosažení společných cílů členské země přenechávají Evropské unii část své rozhodovací pravomoci, mají vůči ní své povinnosti, ale zároveň získávají mnoho výhod.
doplňková ochrana	Je ochrana udělená ze strany státu těm cizincům, kterým není uznán nárok na azyl, ale je stále obava, že jim v zemi původu hrozí nebezpečí. Narozdíl od azylu je udělována na kratší období (obvykle rok).
emigrant	Je osoba, která se z daného státu odstěhovala.
euro	Je oficiální měna Evropské unie, kterou v současnosti používá 19 ze 27 členských států. Bylo zavedeno v roce 2002 s cílem posílit jednotný trh a ekonomickou spolupráci členských států.
Eurobarometr	Průzkum veřejného mínění organizovaný Evropskou komisí. Zpracovává názory veřejnosti na různá témata týkající se EU, které jsou pravidelně publikovány.
Eurostat	Je statistický úřad Evropské unie. Vytváří vlastní statistická data, sjednocuje národní statistiky a zpracovává rozličné analýzy a prognózy, které pravidelně publikuje. Poskytuje tak orgánům Evropské unie informace důležité pro jejich rozhodování.
eurozóna	Je území států, jež přijaly euro jako svou oficiální měnu.
Evropská integrace	Je širší pojem zahrnující nejen integraci v rámci EU, ale i dalších organizací (Evropské sdružení volného obchodu, Rada Evropy, Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě atd.).

Evropská komise	Je politicky nezávislý, výkonný orgán EU. Předkládá návrhy nové evropské legislativy, prosazuje unijní právo a vymáhá jeho dodržování, navrhuje rozpočet a dohlíží na jeho plnění. Reprezentuje Evropskou unii v zahraničí a další. Je složen z kolegia komisařů, přičemž každý z nich zastupuje jeden členský stát. Sídli v Bruselu.
Evropská rada	Je jedním z vrcholných orgánů Evropské unie. Stará se o politické směřování Unie a definuje podněty pro její rozvoj. Výsledkem jejího zasedání bývají zásadní politická rozhodnutí jako je například zavedení eura či rozšíření Evropské unie. Skládá se ze zástupců vlád všech zemí Unie a v jejím čele stojí volený předseda s 2,5letým funkčním obdobím. Sídli v Bruselu.
Evropské společenství	Je nástupce Evropského hospodářského společenství a předchůdce Evropské unie.
Evropský hospodářský prostor	Prostor, v rámci kterého je zaručen volný pohyb zboží, služeb, kapitálu a osob. Zahrnuje území všech členských států Evropské unie a území Islandu, Lichtenštejnska a Norska.
Evropský parlament	Je zákonodárný orgán Evropské unie. Má funkci legislativní, dozorčí a rozpočtovou. Parlament je složen z 705 poslanců a předsedy. Každý členský stát je zastoupen poslanci v počtu úměrném počtu obyvatel dané země (s posílenou pozicí menších států). Česko zastupuje 21 poslanců. Poslanci jsou voleni přímo občany, a to každých 5 let. Sídly parlamentu jsou města Štrasburk, Brusel a Lucemburk.
hrubá míra migračního salda	Je migrační saldo na 1 000 obyvatel (bere tedy v úvahu populační velikost státu/regionu).
hybridní režim, pseudodemokracie	Je forma vlády na pomezí mezi demokracií a autoritářským, diktátorským režimem, kdy postupně demokratické instituce fungují pouze čistě formálně, ale opozice fakticky nemá možnost se demokraticky chopit vlády.
kandidátská země	Země ucházející se o členství v Evropské unii. Zemi bude vstup umožněn až po splnění určitých podmínek pro vstup, tzv. kodaňských kritérií.
kodaňská kritéria	Jsou vstupní kritéria, které musí kandidátské země před vstupem do EU bezpodmínečně splnit. Jedná se o stabilní instituce zaručující demokratické principy, fungující a konkurenceschopné tržní hospodářství a schopnost plnit závazky vyplývající z členství, včetně podpory cílů Unie.
kulturní relativismus	Je směr hájící relativní pojetí hodnot (např. lidských práv), kdy každá kultura má právo je definovat vlastním způsobem. Jedná se o opak univerzalizmu.
liberální demokracie	Je demokratický režim aktivně podporující politická práva a občanské svobody, otevřenou občanskou společnost a jejich další rozvoj.
Lisabonská smlouva	Smlouva, která reformovala institucionální uspořádání Evropské unie a zrušila systém tzv. tří pilířů. Změnila princip jejího fungování tak, aby byl efektivnější, více transparentní a umožňoval větší zapojení občanů. Unie se díky této smlouvě stala samostatným politickým

	tělesem, které má vlastní politickou subjektivitu a může např. podepisovat mezinárodní smlouvy či se stát členem mezinárodní organizace. V platnost vstoupila v roce 2009.
Maastrichtská smlouva	Je nazývána také Smlouva o Evropské unii. Vstoupila v platnost v roce 1993 a dala tak jméno Evropské unii (které nahradilo název Evropské společenství). Zavedla zároveň nový hospodářský a politický systém sestávající z tzv. tří pilířů. K původním principům Evropského společenství, které se staly prvním pilířem, nově přibyl ještě druhý pilíř Společné zahraniční a bezpečnostní politiky a třetí pilíř týkající se rozhodovacích pravomocí v oblasti spravedlnosti a vnitřních věcí. Systém tří pilířů zanikl spolu s ratifikací Lisabonské smlouvy.
migrace	Je stěhování lidí z jednoho místa na druhé za účelem delšího pobytu (v rámci jednoho státu či mezi státy).
migrační saldo	Je rozdíl počtu imigrantů a emigrantů. Kladné migrační saldo znamená převládající imigraci, záporné značí převládající emigraci.
migrant	Je osoba, která migruje.
neliberální (iliberální) demokracie	Je formálně demokratický režim vůči některým občanským právům a občanské společnosti se vymezující, někdy směřující k hybridním formám vlády mezi demokracií a autoritářstvím.
občanské svobody	Jsou další lidská práva mimo svobod politických (svoboda projevu, ekonomické svobody). Lze rozlišit svobodu k něčemu (aktivní) a od něčeho (pasivní).
občanství	Je právní svazek osoby a státu, z kterého vyplývají práva a povinnosti pro danou osobu, občanství nejčastěji získáme při narození, migranti o něj ale po nějaké době pobytu v novém státě mohou také požádat – podmínky k získání jsou upraveny zákony daného státu, většinou zahrnují určitou délku pobytu, ekonomickou soběstačnost, znalost jazyka a trestní bezúhonnost; žáci (i dospělí) někdy zaměňují občanství a národnost, je tedy vhodné na tento rozdíl ve výuce upozornit.
politická práva	Jsou práva aktivní a pasivní účasti na politickém procesu.
politika jedné Číny	Je oficiální politika Čínské lidové republiky (dosud ale přímo nezpochybněna ani Taiwanem) zdůrazňující jednotu a nedělitelnost celé čínské země včetně např. Tibetu a Taiwanu.
povolení k pobytu	Při delším pobytu v zemi, kde daná osoba nemá občanství, je zpravidla potřeba povolení k pobytu – jeho konkrétní druhy a podmínky k získání upravují zákony příslušného státu.
přístupové jednání	Jednání mezi vládami členských států a vládou kandidátské země o vstupu dané země do Evropské unie. Jeho cílem je především kontrola splnění veškerých podmínek pro vstup (tzv. kodaňských kritérií) a převzetí unijního právního řádu.

Rada Evropské unie	Společně s Evropským parlamentem je hlavním rozhodovacím orgánem Evropské unie. Spolu s Parlamentem schvaluje právní předpisy Unie a koordinuje politiky jednotlivých zemí. Stará se o zahraniční a bezpečnostní politiku a uzavírá dohody s dalšími zeměmi či mezinárodními organizacemi. Skládá se z ministrů vlád všech zemí Unie, kteří řeší problémy ve své gesci. Předsednictví se střídá mezi všemi zeměmi každých 6 měsíců. Sídlí v Bruselu.
referendum	Je všelidové hlasování, tedy hlasování, jehož se mohou účastnit všichni občané či obyvatelé. Stát tak nechá prostřednictvím referenda občany demokraticky rozhodovat ve státních či jiných otázkách (u nás např. v červnu 2003 o vstupu do Evropské unie).
remitence	Jsou peníze či zboží, které migranti posílají domů – nejčastěji svým rodinám, ale také církvím, školám a dalším organizacím.
Římské smlouvy	Smlouvy podepsané šesti státy v Římě v roce 1957, které založily organizace Evropského hospodářského společenství a Evropského společenství pro atomovou energii. Jsou považovány za základ integračního procesu Evropské unie, která dodnes vztahuje k roku 1958, kdy vstoupily v platnost, svůj počátek.
schengenský prostor	Území některých členských či sousedních států Evropské unie, účastníků schengenské dohody platné od roku 1985, které se rozhodly odstranit hraniční kontroly na vnitřních hranicích a posílit kontrolu na vnějších hranicích a zavést právo volného pohybu pro všechny občany těchto států.
totalitářský režim	Je režim snažící se získat úplnou kontrolu nad politickým, veřejným a často i soukromým životem dané země (někdy nepřesně označován jako totalitní, ale v praxi ani nejtvrdší režim nemůže získat úplnou kontrolu nad všemi aspekty života, viz např. černý trh v Severní Koreji).
třetí země	Stát, který není členem Evropské unie nebo jiného teritoria, na které se nevztahuje unijní právo volného pohybu.
uprchlík	Je osoba, která utíká za účelem ochrany zdraví a života svého či své rodiny, obvykle z důvodu války, diskriminace, přírodních katastrof.
univerzalismus	Je směr prosazující některé hodnoty (např. lidská práva) jako univerzálně platné bez ohledu na kulturní kontext.
základní lidská práva a svobody	Jedná se o základní nezczitelná práva každého člověka založena na jeho důstojnosti (právo na život, soukromí, svoboda pohybu, slova, právo na spravedlivý soudní proces atd.).
Západ	V tomto textu je vnímán ne čistě geografickou polohou, ale politicko-kulturně geograficky, tedy jako země tzv. západního bloku, resp. mimo země s komunistickou minulostí.

Příloha 34 – Tipy na terénní výuku a existující vzdělávací programy pro školy

Instituce	Místo	Odkaz	Stručný popis
Evropský dům	Praha	https://evropskydum.cz/	Má za cíl informovat o fungování Evropské unie, poskytuje informační materiály, organizuje diskuzní a další pořady, promítají se zde filmy. Organizuje také různé soutěže.
Eurocentra	všechna krajská města	https://www.euroskop.cz/ecms/	Pravidelně pořádají bezplatné odborné a informační akce pro veřejnost zaměřené na evropská témata.
Ministerstvo zahraničních věcí ČR	Praha	https://www.mzv.cz	Možnost využití dnů otevřených dveří a prohlídky reprezentativních a historických interiérů ministerstva, které rozhoduje o zahraniční politice Česka. Informace o aktuálních akcích jsou uvedeny na stránkách ministerstva. Na webu je také možnost virtuální prohlídky.
Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR	Praha	https://www.mpo.cz/	V rámci dnů otevřených dveří je možné navštívit také reprezentativní prostory historické budovy Ministerstva průmyslu a obchodu, které významně promlouvá do ekonomické zahraniční politiky. Informace o aktuálních akcích jsou uvedeny na stránkách ministerstva.
META o.p.s.	Praha, po domluvě i jinde	https://www.inkluzivniskola.cz/workshopy-pro-zaky-zs-ss	Poskytuje workshopy pro žáky ZŠ a SŠ s názvem JAKO TY. Cílem je přiblížit dětem téma migrace a integrace a rozvíjet jejich empatii. Na vedení workshopů se zpravidla podílí migranti, tj. děti mají možnost se jich přímo zeptat na jejich zkušenost.
Organizace pro pomoc uprchlíkům	Praha	https://www.opu.cz/cs/codelame/vzdelavaci-aktivity/ a https://www.lidejednezeme.cz/	Organizace zajišťuje různé workshopy a přednášky pro ZŠ a SŠ na téma migrace.
InBáze	Praha	https://inbaze.cz/pro-pedagogicke-pracovniky/	Organizace zajišťuje různé programy zaměřené na multikulturní výuku pro ZŠ i SŠ.

Multikulturní centrum	Praha	https://mkc.cz/cz/projekty	Centrum organizuje workshopy v oblasti multikulturní a globální výchovy, se speciálním zaměřením na migraci, a to včetně emigrace z Česka/Československa.
Člověk v tísni	celé Česko	https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/migrace-v-souvislostech/nabidka-pro-skoly	Organizace nabízí řadu workshopů a přednášek na téma migrace, zejména ve vztahu k mediálnímu obrazu migrace.
Muzeum romské kultury	Brno	https://www.rommuz.cz	Muzeum seznamuje s životem a kulturou významného etnika v Česku s nerovným postavením vůči většinové společnosti.
Památník Terezín	Terezín	https://www.pamatnik-terezin.cz/	Památník připomíná oběti druhé světové války, zajišťuje také různé programy a přednášky, včetně projektu zaměřeného na přiblížení školního prostředí v době války.
Ústav pro studium totalitních režimů	Praha	https://www.ustrcr.cz/pro-skoly/	Vzdělávání je jednou z hlavních náplní činnosti ústavu. Ten nabízí řadu výstav, programů pro školy a metodické materiály pro učitele.
Památky obětí komunistického režimu	celé Česko	http://www.pametnimista.usd.cas.cz/	Řadu pamětních míst připomínajících ve veřejném prostoru komunistický režim eviduje Ústav pro soudobé dějiny Akademie věd ČR.
Historická naučná stezka Jáchymovské peklo	Jáchymov	http://www.taggmanager.cz/reference/trail/256 http://www.pametnimista.usd.cas.cz/jachymov-historicka-naucna-stezka-%e2%80%9ejachymovske-peklo%e2%80%9c/	V Jáchymově, historicky spjatém s těžbou uranové rudy včetně zneužití politických vězňů komunistického režimu k této činnosti, lze projít 8,5 km dlouhou historickou naučnou stezku Jáchymovské peklo se 17 informačními tabulemi, značenou žlutou turistickou značkou.
Rudá věž smrti	Ostrov	https://www.vezsmrti.cz/ https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalos-ti/221411000100515/obsah/840351-ruda-vez-smrti	V areálu, spravovaném Konfederací politických vězňů ČR, kde v 50. letech političtí vězni zpracovávali bez ochranných prostředků radioaktivní uranovou rudu, lze provést po rezervaci prohlídku.

Památník obětem násilí	Ostrov	http://www.pametnimista.usd.cas.cz/ostrov-pamatnik-obetem-nasili/	Památník v jihozápadní části města, západně od zámeckého parku, u kláštera piaristů návštěvníkům připomíná, že poválečná sídliště vybudovali v 50. letech političtí vězni spojení i s těžbou uranové rudy.
Muzeum třetího odboje	Příbram	http://www.pametnimista.usd.cas.cz/pribram-muzeum-tretiho-odboje/ https://pribram.eu/volny-cas/muzea-a-galerie/muzeum-iii-odboje.html	Muzeum spravované Konfederací politických vězňů ČR, z. s., se nachází v budově zámku Ernestinum. Expozice se zaměřují na politické vězně v uranových dolech, politické vězeňkyně a únosy ruských emigrantů, občanů Československa po 2. světové válce do sovětských gulagů.
Památník Vojna Lešetice	Laszko, Lešetice, Příbram	https://www.muzeum-pribram.cz/cz/pamatnik-vojna-lesetice/z-historie/	Lokalita se nachází v blízkosti Příbrami. Jde o část Historického muzea Příbram, konkrétně Muzea obětí komunismu a dějin uranového hornictví, unikátně zachovalé pozůstatky někdejšího tábora Vojna Lešetice, který sloužil nejprve k internaci německých válečných zajatců a posléze k věznění politických vězňů komunismu v uranových dolech. Jedna z nabízených prohlídkových tras vede táborem.
Český helsinský výbor	Praha, celé Česko (školení)	http://www.helcom.cz/cs/onas/ http://www.helcom.cz/dokumenty/chv/CHV_letak_CZ.pdf	Organizace nabízí mj. výchovu k lidským právům, diskuze a semináře na toto téma, školící programy pro školy. Nabízí služby poradenského centra. Organizace vzešla roku 1988 z Konference o bezpečnosti a spolupráci v Evropě konané v Helsinkách roku 1975. Zaměřuje se zejména na dodržování lidských práv v ČR, boj proti rasismu a nesnášenlivosti a výchovu k lidským právům.
(S)tisk doby – Centrum současného umění DOX	Praha, online po celém Česku	https://www.dox.cz	Každou poslední středu v měsíci se zde od 18.30 pravidelně konají debaty novinových komentátorů a dalších hostů pod názvem (S)tisk doby, přenášené též online na Facebooku.

			ku. Často se dotýkají otázek svobody médií i lidských práv vůbec v Česku i ve světě. Debáty bývají volně přístupné zdarma (větší skupinu by je vhodné domluvit předem).
Kancelář veřejného ochránce práv	Brno, online po celém Česku	https://www.ochrance.cz/ https://test.ochrance.cz/rezervace/	Kancelář ombudsmana pořádá mj. i vzdělávací akce, na které se lze předem registrovat.
Vyloučené lokality	celé Česko	https://www.esfcr.cz/mapa/int-CR.html https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analiza-socialne-vyloucenych-lokalit-gac.pdf	S využitím dostupných studií a map a znalosti oblasti lze identifikovat blízkou sociálně vyloučenou oblast a po domluvě se sociálními pracovníky je možné naplánovat její návštěvu, resp. návštěvu blízkého okolí. Toto téma spojuje otázky lidských práv i sociálních nerovností, politického rozhodování a další.
Sdružení Romea	Praha	http://www.sduzeniromea.cz/	V souvislosti s romskou menšinou je možné kontaktovat odborníky ze sdružení Romea a uspořádat s nimi debatu.
Památník holokaustu Romů a Sintů v Čechách	Lety (u Písku), virtuální realita v celém Česku (v přípravě)	https://www.rommuz.cz/cs/lety-u-pisku/kontakt/ http://www.sduzeniromea.cz/index.php/co-delame/vr-tabora-v-letech-u-pisku	Volně přístupná je památka Lety (pomník Zdeňka Hůly, replika baráku a amfiteátr) společně s novou naučnou stezkou věnovanou dějinám tábora. Ta vede kolem bývalého tzv. cikánského tábora až ke kulturní památce Lety. Připravuje se též ve spolupráci Romey a ČVUT 3D prohlídka někdejšího tábora ve virtuální realitě.
Jeden svět – Mezinárodní festival dokumentárních filmů o lidských právech	celé Česko	https://www.jedensvet.cz	Ve všech regionech Česka se pravidelně koná festival dokumentárních filmů Jeden svět, který se zaměřuje především na otázku lidských práv v různých zemích světa a umožňuje i diskuze o této problematice.
Magistrát města Brna (dále jakýkoliv jiný magistrát či městský úřad)	Brno	https://metropolitni.brno.cz/	Odbor strategického rozvoje a spolupráce se věnuje metropolitní spolupráci. Nabízí i stáže pro studenty a pořádali studentskou metropolitní

			soutěž. V případě jiných městských úřadů lze domluvit návštěvu na určitém odboru a žákům ukázat, jak to na úřadě funguje.
Svaz měst a obcí ČR (SMO ČR)	Praha	https://www.smocr.cz/cs/kontakty	SMO ČR je zájmová organizace sdružující obce a města v Česku. V rámci své činnosti pořádají pro starosty a úředníky různá školení a semináře. Zároveň jde o důležitého politického aktéra lobbujícího za zájmy samospráv.
CAMP – Centrum architektury a městského plánování	Praha	https://praha.camp/	CAMP ve svých prostorách pořádá výstavy, workshopy, semináře apod., které se týkají urbanistického rozvoje Prahy.
Procházka po stopách Pražského povstání od budovy Českého rozhlasu na Vinohradské třídě na Staroměstské náměstí	Praha	Možnost exkurze v budově Českého rozhlasu: https://informace.rozhlas.cz/exkurze-v-ceskem-rozhlase-7752598 .	Staroměstské náměstí – plán kde sídlila Česká národní rada, a kde bylo sídlo NSDAP, kde byly barikády, odkud docházelo k ostřelování náměstí je zde: https://dml.cz/PokrokyMFA-58-2013-3-11
Po stopách 17. listopadu 1989 z Albertova přes hřbitov Slavín na Vyšehradě a dále na Národní třídu (cca 3-4 hodiny dle šíře aktivit).	Praha	Celý časový scénář s reálnými událostmi naleznete zde: https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/17-listopad-1989-minuta-po-minute-online-ceskoslovensky-rozhlas-1911170600-ako	Pro evokaci možno pustit video: https://www.youtube.com/watch?v=ICObhsG4mOo&t=3s Důležité texty: petice Několik vět (http://www.totalita.cz/txt/txt_nvett.php) a reakce komunistického tisku „kdo se je vítě“ (zde: http://www.totalita.cz/1989/1989_0600_cst.php).

Příloha 35 – Politická geografie v krásné literatuře a filmu

Následující knihy a filmy mohou být využity k přiblížení politickogeografických témat žákům (podobně jako je využit film Persepolis v kapitole 3.2).

Téma	Knihy	Filmy
Geopolitické problémy	Jonas Jonasson: Stoletý stařík, který vylezl z okna a zmizel (2009, česky 2014, Panteon) Richard Hooker: M*A*S*H aneb Jak to bylo doopravdy (1968, česky 1995, Ivo Železný)	Stoletý stařík, který vylezl z okna a zmizel (Hundraåringen som klev ut genom fönstret och försvann, 2013, režie Felix Herngren) M*A*S*H (1972–1983, režie Larry Gelbart) Forrest Gump (1994, režie Robert Zemeckis)
Evropská integrace	Ladislav Zibura: Prázdniny v Evropě (2019, BizBooks) Rob Grant: Neschopnost (2003, česky 2005, Argo) Peter Mayle: Dobrý ročník (2004, česky 2006, Olympia)	Nová Evropa očima Michaela Palina (Michael Palin's New Europe, 2007, režie John-Paul Davidson) Brexit (2019, režie Toby Haines) Erasmus a spol. (L'auberge espagnole, 2002, režie Cédric Klapisch)
Mezinárodní integrace	Michal Ajvaz: Města (2019, Druhé město) Franz Kafka: Nezvěstný/Amerika (1927, česky 2003, Labyrint) Jonathan Lynn, Antony Jay: Jistě, pane premiére (1989, česky 2004, Aurora)	Hry prachu (2001, režie Martin Mareček) Jistě, pane premiére (Yes, Prime Minister, 1986, autoři Peter Whitmore, Sydney Lotterby)
Ohniska napětí a konflikty	Salman Rushdie: Děti půlnoci (1981, česky 2012, Paseka) Ladislav Zibura: 40 dní pěšky do Jeruzaléma (2015, BizBooks)	Země nikoho (No Man's Land, 2001, režie Danis Tanović)
Migrace	Petra Hůlová: Čechy, země zaslíbená (2012, Torst) Meta o.p.s.: Jinde (2016, Meta/Baobab) Shaun Tan: Nový svět (2012, Labyrint) Marek Vandas: Na útěku (2017, Labyrint) Petr Sís: Zed'/Jak jsem vyrůstal za železnou oponou (2008, Labyrint)	Persepolis (2007, režie Marjane Satrapi a Vincent Paronnaud) Všude dobře, doma nevím (Un divan à Tunis, 2019, režie Manele Labidi) Roma (2018, režie Alfonso Cuarón) Casablanca (1942, režie Michael Curtiz)

Nerovnoměrný ekonomický a sociální rozvoj	John Steinbeck: Hrozný hněvu (1939, česky 2019, Alpress) Émile Zola: Germinal (1885, česky 2015, Omega) Orhan Pamuk: Sníh (2002, česky 2009, Argo) Ahmadou Kourouma: Až bude volit divá zvěř (1998, česky 2004, Dauphin) Michael Palin: Cesta kolem světa za 80 dní (1989, česky 2001, Metafora) Petr Bezruč: Slezské písně (2003, Doplněk)	Hype! (1996, režie Doug Pray) Občanská výchova (Die Fetten Jahre sind vorbei, 2004, režie Hans Weingartner) Noc na Zemi (Night on Earth, 1991, režie Jim Jarmusch) Milionář z chatrče (Slumdog Millionaire, 2008, režie Danny Boyle) Banáni (Bananas, 1971, režie Woody Allen) Zažij USA (2019, režie Michal Šopor)
Lidská práva	Timur Vermes: Už je tady zas (2012, česky 2013, Argo) George Orwell: Farma zvířat (1945, česky 2015, Argo) Václav Havel: Moc bezmocných a jiné eseje (2012, Knihovna Václava Havla) Alexandr Isajevič Solženicyn: Jeden den Ivana Děnisoviče (1962, česky 2011, Leda) Adina Mandlová: Dneska už se tomu směju (2015, XYZ) Michael Palin: Zápisky ze Severní Koreje (2019, česky 2020, Pangea) Ivan Martin Jirous: Magorovy labutí písně (2006, Torst) Jiří Stránský: Zdivočelá země, Aukce (2006, Hejkal) Ray Bradbury: 451 stupňů Fahrenheita (1953, česky 2015, Albatros)	Ruka (1965, Jiří Trnka) Náš vůdce (Die Welle, 2008, režie Dennis Gansel) Ztratili jsme Stalina (The Death of Stalin, 2017, režie Armando Iannucci) 1984 (1984, 1984, režie Michael Radford) Ucho (1970, režie Karel Kachyňa) Jen o rodinných záležitostech (1990, režie Jiří Svoboda) Milada (2017, režie David Mrnka) Bumerang (1996, režie Hynek Bočan) Zapomenuté světlo (1996, režie Vladimír Michálek) Převrat (No Escape, 2015, režie John Erick Dowdle)
Politické rozhodování	Jonathan Lynn, Antony Jay: Jistě, pane ministře (1981, česky 2002, Aurora)	Jistě, pane ministře (Yes, Minister, 1980, autoři Peter Whitmore, Sydney Lotterby) Plán (2014, režie Benjamin Tuček) Mečiar (2017, režie Tereza Nvotová)