



Diplomová práce

Válka v Afghánistánu 2001 až 2021 jako výukové téma ve vyšším sekundárním vzdělávání

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2.
stupeň základních škol

Studijní obory:

Dějepis
Základy společenských věd

Autor práce:

Bc. Šárka Jakoubková

Vedoucí práce:

PhDr. Michal Ulvr, Ph.D.
Katedra historie

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Válka v Afghánistánu 2001 až 2021 jako výukové téma ve vyšším sekundárním vzdělávání

<i>Jméno a příjmení:</i>	Bc. Šárka Jakoubková
<i>Osobní číslo:</i>	P21000921
<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Dějepis Základy společenských věd
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra historie
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cílem diplomové práce je analyzovat proveditelnost výuky konfliktu v Afghánistánu mezi lety 2001 a 2021 a téma terorismu, který je s touto válkou spojen, ve vyšším sekundárním vzdělávání s maturitním zakončením.

Dalším cílem práce je vytvořit výukový materiál pro středoškolské obory zakončené maturitní zkouškou, čtyřletá gymnázia a vyšší stupně osmiletých gymnázií. Vycházet se bude převážně z RVP pro gymnázia. U každého materiálu bude navržena možnost převodu do digitálního prostředí pro distanční výuku, pokud to bude vhodné a vzhledem k povaze materiálu možné. Navržený výukový materiál bude cílit na splnění zásady interdisciplinarity. Propojení bude hlavně mezi předměty dějepis, základy společenských věd a zeměpis.

Součástí práce bude i výkladová část, která by měla umožnit vyučujícímu práci s materiálem a poskytnout mu základní přehled v dané problematice.

Práce bude vytvořena na základě analýzy odborné historické literatury a dobových pramenů multimediálního charakteru. Taktéž budou použity materiály zabývající se problematikou výuky současných historických témat nejen v hodinách dějepisu a metodami, které jsou pro ni vhodné.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

Čeština

Seznam odborné literatury:

DEMJEANČUK, Nikolaj, DROTÁROVÁ, Lucie. *Vzdělání a extremismus*. Praha: Epoque, 2005. ISBN 80-86328-83-X.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. Studium, 2. ISBN 80-7178-154-1.

HOBSBAWM, E. J. *Globalizace, demokracie a terorismus*. Praha: Academia, 2009. XXI. století, sv. 5. ISBN 978-80-200-1725-3.

HUDDLESTON, Ted, KERR, David. *Jak vyučovat kontroverzní témata: Výuka kontroverzních témat prostřednictvím výchovy k demokratickému občanství a lidským právům*. Centrum občanského vzdělávání FHS UK, 2017.

JAKL, Ladislav, LOUŽEK, Marek, ed. *11. září 2001: deset let poté: sborník textů*. Praha: CEP – Centrum pro ekonomiku a politiku, 2011. ISBN 978-80-87460-06-1.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vydání 2. Praha: Grada Publishing a.s., 2018. ISBN 80-247-1284-9.

MAREK, Jan. *Dějiny Afghánistánu*. Vydání druhé. Praha: NLN, 2021. Dějiny států. ISBN 978-80-7422-821-6.

MAREŠ, Miroslav. *Terorismus v ČR*. Brno: Centrum strategických studií, 2005. ISBN 80-903333-8-9.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6. rozš. a přepr. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

SOULEIMANOV, Emil. *Terorismus: válka proti státu*. Praha: Eurolex Bohemia, 2006. ISBN 80-86861-76-7.

Vedoucí práce:

PhDr. Michal Ulvr, Ph.D.

Katedra historie

Datum zadání práce:

23. března 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 28. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

doc. PhDr. Jaroslav Pažout, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

Abstrakt

Práce se věnuje výukovému tématu války v Afghánistánu mezi lety 2001 až 2021 a jeho možné aplikaci na středních školách, čtyřletých gymnáziích nebo vyšším stupni osmiletých gymnázií. Cílem práce bylo zjistit, zda je možné toto komplexní téma soudobých dějin vyučovat na vybraném typu škol. Při sestavování modelových hodin bylo zohledněno nejen didaktické hledisko a výstupy z RVP, ale byl kladen důraz i na kultivaci samostatnosti, kreativity a kritické práce práci se zdroji. Pro odborné zpracování byly hlavními dokumenty zprávy poskytnuté NATO a monografie o Afghánistánu. Na základě analýzy byl sestaven výukový program, který byl vyzkoušen na vyšším stupni gymnázia.

Z práce vyplynulo několik přínosných poznatků. Celkově je v kurikulárních dokumentech podhodnoceno téma smrti a soudobé dějiny jsou velice vágně vymezeny. Žáci nejsou zvyklí na badatelskou formu výuky a zároveň nejsou schopni pracovat s chybou, takže se raději ani o nic nepokusí, než aby chybovali. Práce s obrazovým materiálem a sociálními sítěmi se ovšem osvědčila. Do budoucna je možné téma přizpůsobit žákům základních škol nebo ho převést do online prostředí.

Klíčová slova: badatelská výuka, Afghánistán 2001 až 2021, válka ve výuce, střední školy, gymnázia

Abstract

This thesis examines the Afghanistan War from 2001 to 2021 as an educational topic and its potential application in high schools, four-year grammar schools, and senior grades of eight-year grammar schools. It attempts to assess whether it is possible to teach this complex subject of contemporary history in second level education. Four experimental classes were created with emphasis on didactics, “expected outcomes” defined in Czech Framework Educational Programme, as well as independency, creativity a critical thinking during tasks involving provided resources. The main credible sources were reports of NATO and a monograph on Afghanistan. Based on an analysis, an educational programme was drafted and tested in a senior grade of local grammar school.

The paper provided several contributions. In curricular documents, the topic of death is insufficiently represented, and contemporary history is only vaguely defined. The pupils are not used to enquiry-based learning and learning from mistakes, and their fear of failure negatively affects overall participation in class. Working with visual materials and social media, however, proved successful. In the future, it might be possible to adapt this subject for elementary schools or online teaching.

Keywords: Enquiry-based learning, Afghanistan from 2001 to 2021, Teaching about war, High schools, Grammar schools

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce PhDr. Michalu Ulvrovi PhD. za pomoc s odbornou a formální stránkou práce a za jeho čas a trpělivost. Dále bych ráda poděkovala PhDr. Milanu Ducháčkovi Ph.D. za odborné rady ohledně didaktické části práce. V neposlední řadě bych ráda poděkovala pedagogům a žákům Gymnázia Frýdlant, jenž mi umožnili realizaci praktické části diplomové práce.

Obsah

1	Úvod	11
2	Práce s třídním kolektivem	13
2.1	Charakteristika žáků	13
2.1.1	Psychologický vývoj	13
2.1.2	Morální vývoj	14
2.2	Kontroverzní témata ve výuce	15
2.2.1	Styl výuky	15
2.2.2	Třídní kolektiv	16
2.3	Proč téma zařadit spíše na středoškolskou úroveň vzdělávání	17
2.3.1	Smrt jako vzdělávací téma	18
2.3.2	Psychologicko-sociologicky náročné období	19
2.4	Učebnice pro ZŠ	19
2.4.1	Bádání v dějepisu jako strašák pro učitele	20
3	Kurikulární dokumenty	21
3.1	Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+	21
3.2	Rámcový a školní vzdělávací program	21
4	Nové uchopení výuky dějepisu	23
4.1	Problémy výuky dějepisu a „nejnovější dějiny“	23
4.2	Teorie historického myšlení „Big six“	24
4.2.1	Důležitost tématu či události	25
4.2.2	Zdroje poznání minulého	25
4.2.3	Kontinuita a změna	26
4.2.4	Následky našich činů	27
4.2.5	Společnost a historie	27
4.2.6	Etický rozměr historie	28
5	Výklad pro pedagoga	29
5.1	Geografie	29
5.2	Obyvatelstvo	30
5.2.1	Důležitost kapitoly	31
5.3	Historie Afghánistánu ve 20. století až do počátku 21. století	32
5.3.1	Vyhlášení nezávislosti a reformy	32
5.3.2	Afghánské království	33
5.3.3	Země během a po druhé světové válce	34
5.3.4	Republika Afghánistán	35
5.3.5	Sovětská okupace v Afghánistánu	37
5.3.6	Afghánistán po okupaci	39

5.3.7	Nová frakce Tálibán	39
5.3.8	Důležitost kapitoly.....	40
5.4	Terorismus spojovaný s válkou v Afghánistánu (2001 až 2021)	41
5.4.1	Důležitost kapitoly.....	42
5.5	Válka v Afghánistánu mezi léty 2001 až 2021.....	42
5.5.1	11. září 2001 jako katalyzátor	43
5.5.2	Válka po útocích na „dvojčata“	45
5.5.3	Makovice jako základ státu nebo teroristického hnutí	48
5.5.4	Důležitost kapitoly.....	49
5.6	Dopady války v Afghánistánu na mezinárodní sféru	50
5.6.1	Důležitost kapitoly.....	50
5.7	Dopady války v Afghánistánu na samotný stát a jeho obyvatelstvo	50
5.7.1	Důležitost kapitoly.....	52
5.8	Závěrem k historické části.....	52
6	První modelová hodina.....	53
6.1	Pomůcky.....	53
6.2	Časová dotace.....	53
6.3	Příprava před hodinou	53
6.3.1	Problém s počtem žáků.....	54
6.4	Cíle hodiny	55
6.5	Struktura hodiny	56
6.5.1	Tajný agent v první hodině.....	57
6.6	Sebereflexe	57
6.7	Didaktické ukotvení první hodiny	57
6.7.1	Analýza obrazového materiálu	57
6.7.2	Brainstorming.....	58
6.7.3	Časová přímka.....	58
6.7.4	Historická karikatura	59
6.7.5	Rozbor pracovního listu	59
6.8	Digitální podoba hodiny	60
7	Druhá a třetí modelová hodina	60
7.1	Pomůcky.....	60
7.2	Časová dotace.....	61
7.3	Příprava před hodinou	61
7.4	Cíle hodiny	61
7.5	Struktura hodiny	62
7.5.1	Tajný agent.....	63

7.6	Vrstevníkové hodnocení	64
7.7	Didaktické ukotvení druhé a třetí hodiny	64
7.7.1	Skupinová práce	64
7.7.2	Dějepisná mapa	65
7.8	Rozbor pracovních listů.....	65
7.9	Digitální podoba.....	66
8	Čtvrtá modelová hodina	66
8.1	Pomůcky	67
8.2	Časová dotace.....	67
8.3	Příprava před hodinou	68
8.4	Cíle hodiny	68
8.5	Struktura závěrečné hodiny	68
8.5.1	Tajný agent v poslední hodině.....	69
8.6	Reflexe.....	69
8.7	Didaktické ukotvení závěrečné hodiny	70
8.7.1	Generátor otázek.....	70
8.7.2	Instagram, Twitter a Facebook: Moderní zpracování skupinové práce ve výuce dějepisu..	70
8.8	Digitální podoba.....	70
9	Reflexe všech hodin	71
9.1	Škálování	72
9.2	Hodnoticí formulář.....	72
9.3	Semafor	72
9.4	Skládané hodnocení.....	72
10	Realizace	73
10.1	Realizace: problémy	73
10.2	Realizace: průběh	74
10.3	Hodnocení ze strany žáků.....	75
10.4	Hodnocení ze strany autorky	76
10.5	Doporučení k realizaci a navržené změny	77
10.5.1	Striktní nastavení rolí a jejich dodržování	77
10.5.2	Náročnost a pauzy	78
11	Závěr.....	79
	Bibliografie.....	81
	Monografie.....	81
	Přílohy	87

1 Úvod

Je vhodné válku zařazovat do výuky?

Tato diplomová práce se zabývá tématem války v Afghánistánu jakožto výukového obsahu na středních školách zakončených maturitou a gymnáziích. Z rámcových vzdělávacích programů pro tyto stupně vzdělávání vyplývá, že podle Ministerstva školství, mládeže a výchovy se terorismu a novodobým konfliktům nemusí věnovat tolik pozornosti. Zahrnutý jsou pouze ve výstupech týkajících se globálních problémů. Přitom je globální terorismus jedním z rizik, kterým společnost čelí a pravděpodobně čelit bude. V dnešní bouřlivé době je navíc také dosti problematickým jevem vojenská angažovanost na území cizího státu. Je proto nutné žáky připravovat na možné budoucí následky válečných činů, a historie jim v tomto ohledu může nabídnout mnohé.

Cílem této diplomové práce je prozkoumat možnosti výuky tématu moderního válečného konfliktu na středních školách zakončených maturitou nebo na gymnáziích. Vybraným konfliktem je válka v Afghánistánu probíhající mezi roky 2001 a 2021, ke které došlo v reakci na teroristické útoky z 11. září v New Yorku. Lze najít hned několik klíčových důvodů, jenž vedly autorku k sepsání této práce. Prvním z nich byla přímá účast jednoho z rodinných příslušníků v konfliktu. Druhým byla snaha nabídnout možnosti pro výuku tématu, které na většině škol není dostatečně reflektováno. Globální terorismus je fenoménem 21. století a s jistotou se bude vyskytovat i v budoucnu. Žáci se musí naučit vnímat problematiku akce a reakce. Rozpoznat událost nejen jako neaktivní příjemci, ale i jako ti, kteří na ni mohou reagovat.

Práce vychází z nejnovějších didaktických poznatků, kurikulárních dokumentů a odborné literatury, která je k tématu dostupná. Využívá dokumenty oficiálních organizací, které se na válečném konfliktu podílejí, ať už v roli přímého účastníka, nebo pozorovatele. Moderní válečné konflikty z hlediska dostupnosti materiálů skýtají spousty výhod, ale nedostatek dostatečného časového odstupu a nadhledu od událostí přináší i nevýhody. Jednou z těch hlavních je neobjektivnost některých předkládaných informací, s nimiž je pak třeba pracovat pozorně a kriticky.

Autorka v celé práci používá pro označení konfliktu slovo „válka“ a nikoli „operace“. K tomuto rozhodnutí vedly především dva důvody. Prvním z nich je problematické vymezení termínu operace. Vojenských operací je mnoho druhů (například Operation Sumatra Assist byla pomocnou operací australské armády v Thajsku po ničivém zemětřesení) a podle některých

zdrojů součástí války jsou, a podle jiných naopak nejsou (například druhá světová válka a operace Overlord, ale Operation Urgent Fury v Grenadě nebyla součástí války)¹. Druhým důvodem jsou momentální změny ve vnímání slova vojenská operace po událostech na území Ukrajiny. Autorka si je vědoma této odchylky od některých oficiálních dokumentů.

Vzniklý výukový materiál se všemi náležitostmi prověřili žáci vyššího stupně gymnázia ve Frýdlantě. Výukový materiál obsahuje nejen provedení, ale i didaktické opodstatnění, přípravu před hodinou a digitální podobu, pokud je možné aktivitu provést v online prostředí. V závěru materiál zhodnotili žáci i jejich autorka.

Práce by měla zpřístupnit téma války v Afghánistánu i vyučujícím, kteří tuto součást soudobých dějin zatím nevyučují.

¹ *Doktrína Armády České republiky* [online]. Správa doktrín ŘeVD, Vyškov, 2004 [vid. 7. 5. 2023].
Dostupné z: <https://mocr.army.cz/images/Bilakniha/CSD/2004%20Doktrina%20ACR.pdf>.

2 Práce s třídním kolektivem

2.1 Charakteristika žáků

Navrhovaný materiál je určen pro žáky ve věkové kategorii 15 až 19 let. S touto věkovou skupinou se pojí spousta psychologických aspektů, jež se výukový materiál snaží zohlednit. Na tyto aspekty by však měl být brán ohled i během samotné realizace aktivit na školách nebo v jiných zařízeních, kde ho v budoucnu využijí.

Cílem této kapitoly je snaha prozkoumat různé psychologicko-sociální roviny žáků, pro něž je daný materiál vytvořen. Vyučující by měl brát v potaz i konkrétní situaci ve třídě, v níž chce hodiny realizovat, a podle své odbornosti posoudit náročnost daných materiálů nejen po stránce kognitivní, ale i po stránce emocionální. První část je věnována specifickým psychologického vývoje stádia adolescence, které odpovídá zhruba věku patnáct až dvacet dva let.² Další část pojednává o morálním vývoji žáků v této věkové skupině a o možných problémech, které se mohou objevovat při výuce kontroverzních témat, mezi něž válka v Afganistánu může snadno patřit. V závěru kapitoly jsou zmíněná okrajová témata, například čeho se výukové téma ještě dotýká a proč byl materiál tvořen pro žáky středních a nikoli základních škol.

2.1.1 Psychologický vývoj

Jako období adolescence člověka je podle odborné literatury označován věk patnácti až dvaadvaceti let. Z biologického hlediska dochází k plné pohlavní zralosti a dokončuje se růst fyzické stavby těla jedince. S těmito biologickými změnami souvisí i psychologická proměna, kterou žáci v tomto období prožívají. Nevnímají se už jako děti, ale zároveň ještě plně nezapadají do skupiny dospělých, což s sebou přináší jisté projevy odlišného vyjadřování sebe sama, a to jak v rámci oblečení a úprav vzhledu, tak v názorovém spektru a rozhodování.³

Pro oblast vnímání a rozvoje motoriky je toto období jedním z nejpřínosnějších. Žáci získávají nové možnosti nahlížení na realitu díky abstraktnímu myšlení. Zároveň se také rozvíjí práce s mateřským jazykem (například v podobě větší slovní zásoby, lepší stavby vět, zlepšení formulace závěrů atd.).⁴ Navržené výukové materiály pracují i s abstraktními pojmy, které by žáci měli již znát (například různé emoce). Může být ovšem nutné, aby byla formulace zadání

² LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vydání 2. Praha: Grada Publishing a.s., 2018. ISBN 80-247-1284-9, s. 143.

³ LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2018, pozn. 2, s. 142–166.

⁴ LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2018, pozn. 2, s. 143.

upravena pro konkrétní třídu, například pokud znalost mateřského jazyka u žáků ještě není na potřebné úrovni.

Žáci v období adolescence dosahují pomyslného myšlenkového vrcholu, kdy se nezlepšuje jen jejich rychlost a úspěšnost při plnění různých úloh, ale i myšlenkové operace dosahují nových kvalit. Podle Jeana Piageta se právě v tomto období života jedince objevuje takzvané stádium formálních operací. Žák by měl být v tomto stádiu schopen pracovat s konkrétní operací jakožto objektem pro další formy operování.⁵ Tato „přeměna myšlení, která umožňuje pracovat s hypotézami a usuzovat o výrocích bez přímé souvislosti s konkrétními reálnými konstatováními,“⁶ je pro období adolescence typická, a proto se na toto kognitivní stádium myšlenkových operací částečně zaměřuje i výukový materiál.

2.1.2 Morální vývoj

Výuka kontroverzních témat, kterým válečný konflikt může být, je poměrně náročná nejen pro pedagoga či pedagogického pracovníka, ale i pro samotné žáky. Práce s materiály spojenými s válečným konfliktem může vést k jisté zátěži a zpochybňování vlastních morálních zásad. Válečný konflikt sám o sobě může vyvolat celé spektrum problémů, které budou určitým způsobem cílit na morální prožívání žáků. Je proto nutné, aby si vyučující uvědomoval, na jakém stupni morálního vývoje se žáci v jeho třídě nacházejí.

Celkově se navrhované materiály nezaměřují na moralizování žáků a určování dobré nebo špatné strany. Je ovšem důležité, aby se pedagog připravil na morální otázky, které žáci vzhledem k probíranému tématu mohou vznést. Nejlepší obranou proti možným neúspěchům při práci s navrhovaným materiálem je v tomto případě odborná příprava. Z tohoto důvodu se v závěru této práce nachází strukturovaný výklad o dějinách země i konfliktu pro pedagogy s odkazy na doplňkovou literaturu.

Důležité je také brát v potaz morální vývoj samotných žáků. Jednu z hlavních morálních teorií vytvořil Lawrence Kohlberg, který identifikoval tři hlavní sekce morálního vývoje (prekonvenční, konvenční a postkonvenční)⁷ a ty dále rozdělil na šest základních stupňů

⁵ PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-146-0, s.117–118.

⁶ PIAGET, Jena, INHELDER, Bärbel, 1997, pozn. 5, s. 177.

⁷ V prekonvenčním stádiu morálky se zaměřuje jedinec hlavně na odměnu či trest. V konvenčním stádiu se morálka vztahuje na autoritu nebo právní řád. V postkonvenčním stádiu se jedinec opírá hlavně o univerzální společenské smlouvy. Více viz poznámku 8.

morálního vývoje jedince. V rámci vlastního výzkumu pak šestý stupeň opustil a v pozdějších pracích publikoval jen pět morálních stupňů. Žáci, pro které je výukový materiál navržen, by měli dosahovat alespoň konvenční úrovně morálky. V rámci tohoto stádia by se žáci měli orientovat na řád a zákon.⁸ V posledních ročnících SŠ se samozřejmě mohou objevit i žáci, kteří již vstoupili do postkonvenčního stádia morálky, primárně na ně však navrhované úlohy v rámci daných výukových jednotek necílí.

2.2 Kontroverzní témata ve výuce

„Témata, která vyvolávají silné emoce a názorově rozdělují komunitu a společnost“⁹ – tak jsou definována kontroverzní témata v příručce věnující se jejich vyučování v rámci základních a středních škol. Válka jako taková nejen vzbuzuje silné emoce, ale může názorově rozdělovat komunitu a společnost, a tím pádem i školní kolektiv, pokud učitel s tématem pracuje neprofesionálně či neobjektivně. Riziko předpojatosti samotného pedagoga k danému tématu je u kontroverzních témat ještě mnohem vyšší než u témat „obyčejných“. Je proto důležité zvolit si správný styl výuky, jenž bude danému pedagogovi vyhovovat.¹⁰ Důležitá je také práce s třídním kolektivem. Ten by měl vyučující dostatečně znát již předtím, než se do probírání kontroverzního tématu pustí. V neposlední řadě je důležitá osobnost samotného učitele, a to jak z hlediska profesní způsobilosti, tak z hlediska charakteru. Učitel by měl být flexibilní, ale během výuky kontroverzních témat do jisté míry zároveň autentický.

2.2.1 Styl výuky

Odborná literatura definuje několik základních výukových stylů, které si vyučující může vybrat. Každý z těchto stylů ovšem skrývá jistá rizika a pedagogický pracovník by s nimi měl před započítím samotné výuky počítat.

Neutrální moderátor k problému zaujímá neutrální postoj a pouze moderuje diskuzi. V tomto stylu výuky ovšem vyučující nemůže opravovat názory žáků založené na mylných nebo chybných argumentech či informacích. Přiznání vlastního postoje pak učiteli může napomoci s uváděním příkladů nebo osobních zkušeností, jež se k danému kontroverznímu

⁸ HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-154-1, s. 68–93.

⁹ HUDDLESTON, Ted, KERR David a kol. *Jak vyučovat kontroverzní témata: Výuka kontroverzních témat prostřednictvím výchovy k demokratickému občanství a lidským právům*. Centrum občanského vzdělávání FHS UK, 2017, s. 10.

¹⁰ HUDDLESTON, Ted, KERR David, 2007, pozn. 9, s. 10.

tématu pojí. Negativním jevem tohoto přístupu může však být nekritické přijetí názoru autority, kterou vyučující ve třídě ve větší či menší míře je. V rámci výukového stylu vyvážený postoj vyučující žákům nabídne celou škálu různých postojů. To u žáků může způsobit uvědomění, že na danou problematiku neexistuje jen jeden pohled, hrozí však také určité zmatení v případě, že jsou všechny názory dobře podloženy a zargumentovány. Je proto důležité nevzbuzovat u žáků pocit, že každý názor je z pohledu faktografie validní. Opak tohoto výukového stylu pak představuje styl oficiální linie, kdy učitel zaujímá veřejně přijímanou a úřady podporovanou linii názorů. Tento přístup může vést k tomu, že si žáci budou myslet, že existuje jen jediný platný názor, a to ten předávaný institucemi daného státu. Zajímavými styly jsou také d'áblův advokát, kdy učitel zaujímá opozici vůči názoru většiny žáků, nebo spojenec, tedy styl, při kterém se učitel přidá na jednu stranu konfliktu a pomáhá dané skupině žáků argumentačně proti ostatním. Oba tyto styly ovšem mohou u žáků vzbudit odpor k učiteli nebo ke skupině žáků, jejíž součástí je i učitel. Je proto na místě vždy dobře promyslet, zda je daný styl vhodný a zda namísto usnadnění práce s tématem nezpůsobuje rozkol třídního kolektivu.¹¹

Tato práce nemůže nabídnout jednoznačnou odpověď na to, jaký výukový styl by si měl vyučující v rámci diskuzí, které se v některých navržených materiálech objevují, vybrat. Učitel by měl ke každé diskusi přistupovat jako k něčemu novému a vybírat nový výukový styl na základě tématu a vlastní odbornosti či osobnostních možností.¹²

2.2.2 Třídní kolektiv

Jak již bylo zmíněno výše, důležitým bodem pro práci s navrhovaným materiálem je odborná příprava učitele. Kontroverzní témata jsou komplexní a vyžadují znalost nejen historického pozadí situace, ale také politických, sociologických, ekonomických a dalších sfér, které danou situaci ovlivnily. Žáci snadno poznají, pokud je vyučující ve svém výkladu nejistý. Zároveň také mohou klást otázky, na které vyučující nebude znát odpověď, nebo otázky způsobující následné problémy v samotném třídním kolektivu.¹³ Učitel by se měl na takovou možnost připravit, a to nejen vlastní přípravou v získávání informací o konkrétní oblasti vědění, ale i přípravou třídního kolektivu na práci s kontroverzní tematikou.

¹¹ STRANGLING, Robert, NOCTOR, M., BAINES, B. *Teaching Controversial Issues*. London: Edward Arnold, 1984.

¹² HUDDLESTON, Ted, KERR David, 2007, pozn. 9.

¹³ HUDDLESTON, Ted, KERR David, 2007, pozn. 9, str. 15–31.

Zároveň by se mělo během práce s navrhovaným materiálem dbát na samotný třídní kolektiv. Vyučující by měl podporovat příjemnou atmosféru, která bude pro žáky přívětivá a bude je nabádat k vytváření vlastních názorů založených na pravdivých informacích. Vhodné je například stanovit pravidla diskuse předem, aby každý žák věděl, co je v rámci diskuse přípustné.¹⁴ Práci s diskusí a její pravidla by si žáci měli vyzkoušet předem na méně náročném tématu. Navrhované materiály předpokládají, že žáci zvládají základní náležitosti diskuse a že se vše nezvrhne v hádku plnou argumentačních faulů. Z tohoto důvodu je důležité, aby byl samotný vyučující v pravidlech vedení diskuse zběhlý.

2.3 Proč téma zařadit spíše na středoškolskou úroveň vzdělávání

Jak již bylo nastíněno v kapitolách výše, válka v Afghánistánu a terorismus s ní spojovaný představují kontroverzní téma a mohou přinášet určité problémy. Žáci základních škol nedosahují potřebných kognitivních a morálních kvalit, aby z hlediska psychologie mohli dané téma probírat na odpovídající úrovni. Práce s žáky základních škol by musela být pro pochopení komplexnosti celého tématu úplně jiná, než jak ji popisují navržené modelové hodiny. Současně by bylo nutné zhodnotit vhodnost vybraných výukových materiálů (například fotografií).

Problémem ovšem není jen psychologická vyspělost žáků, ale i celková závažnost tématu, které by žáci v rané pubertě nemuseli chápat nebo vnímat s dostatečným respektem.¹⁵ Dále by žákům mohl chybět kontext, jelikož se moderní dějiny většinou řadí až do devátého ročníku, kdy se žáci buď připravují na přijímací zkoušky na střední školy, nebo už mají uzavřené známky, a tím pádem probírané látce mnohdy nevěnují dostatečnou pozornost. Zařazení tématu na vyšší stupeň vzdělávání pedagogům umožňuje umístit jej do libovolného ročníku a předmětu či skupiny předmětů s tím, že žáci již určitý obecný přehled o dějinách získali během předchozího vzdělávání.

V následujících podkapitolách jsou nastíněny i další okrajové problémy, jejichž relevance k tématu může být překážkou pro uskutečnění výuky zaměřené na válku v Afghánistánu na základní škole.

¹⁴ HUDDLESTON, Ted, KERR David, 2007, pozn. 9, str. 15–31.

¹⁵ Více o problematice prepubertálního a pubertálního věku například CENKOVÁ, Tamara, LANGROVÁ, Monika. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2913-8.

2.3.1 Smrt jako vzdělávací téma

Rámcové vzdělávací programy¹⁶ pro příslušný stupeň škol ve svém obsahu nezahrnují téma smrti, a to ani ve spojitosti s historickými událostmi, ani jako součásti lidského života. Pokud si v těchto dokumentech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) zkusíme smrt nebo úmrtí vyhledat, nenalezneme o tomto jevu jedinou zmínku. Přitom je pro všechny z nás nevyhnutelný, a tím pádem by se mohl zdát velice podstatný. Téma smrti je ve společnosti tabuizováno, protože nás přibližuje vlastní pomíjivosti a uvádí do nepříjemných situací (například jak pomoci truchlícím)¹⁷, takže někteří žáci či studenti jsou s tímto tématem poprvé konfrontováni přímou zkušeností (například smrt příbuzného či kamaráda). Takovýto způsob zjištění informací o novém „tématu“ je nepříjemný a podporuje další tabuizaci smrti v kontaktu s okolím.¹⁸

Smrti je v dějepisných učebnicích věnována jen malá pozornost. Nejnovější učebnice se ovšem snaží s touto tematikou více pracovat¹⁹. Konec života nemusel být do RVP zařazen z důvodu, že se jedná o konkrétní téma. RVP je ve svých požadavcích vágní a nechává prostor škole, respektive vyučujícím daného předmětu, aby si témata uzpůsobili a sami konkretizovali. Autorka práce ovšem vidí problém v tom, že pokud si RVP může dovolit konkretizovat začátek života jedince²⁰, může si dovolit konkretizovat i jeho závěr. Ve spojitosti s předmětem dějepis a občanská výchova či základy společenských věd by tématu smrti měla být věnována větší pozornost i ze strany MŠMT.

Tato diplomová práce se smrtí ve vzdělávání nezabývá, její spojitost se smrtí a umíráním je však zjevná. Válka nebývá bez obětí na životech. Je proto ponecháno na pedagogovi nebo pedagogickém pracovníkovi, aby zvážil situaci ve třídě, v níž chce téma této

¹⁶ Více o rámcových vzdělávacích programech naleznete v kapitole *Kurikulární dokumenty*. V této části textu jde především o rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a rámcový vzdělávací program pro gymnázia.

¹⁷ ŠPATENKOVÁ, N. *Poradenství pro pozůstalé. Principy, proces, metody*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3736-2, s. 12.

¹⁸ PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea, ŠPATENKOVÁ, Naděžda. Detabuizace problematiky v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě. *Paidagogos*, 2013(2), s. 230–245.

¹⁹ Například v učebnici *Soudobé dějiny: pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus ve spolupráci s Ústavem pro studium totalitních režimů, 2022. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-617-0.

²⁰ V RVP pro ZV se jedná hlavně o formulaci „od početí až do stáří“ (str. 79) ve výstupech pro předmět biologie. Začátek vývoje jedince je jasně stanoven, ale konec je velice vágně označen jako stáří.

diplomové práce otevřít, a aby zhodnotil, do jaké míry jsou jeho žáci připraveni toto téma uchopit. Samozřejmě je možné některé části navrhovaných materiálů vynechat, a tím se tématu smrti částečně vyhnout, to však není vhodnou strategií, neboť by mohlo dojít ke zkreslení celého tématu či vypuštění kontextu akcí a jejich důsledků.²¹

2.3.2 Psychologicko-sociologicky náročné období

Žáci v devátém ročníku ZŠ se nacházejí v období života, v němž je psychologický a sociologický vývoj poměrně turbulentní. Dochází k velkým změnám, které mohou být pro některé z žáků značně stresující a náročné. Téma války v Afghánistánu by se pak v rámci těchto změn mohlo ztratit.

2.4 Učebnice pro ZŠ

Na většině základních škol dominuje výuka podle zvolených učebnic. Vyučující až přehnaně striktně dodržují strukturu v nich uspořádaných učebních textů a témat. Málomocná škola má v předmětu dějepis jiné než chronologické řazení témat, a ještě mnohem méně z nich tato témata propojuje s výukou v jiných předmětech (například občanská výchova nebo zeměpis). Pokud se vyučující nerozhodne přenést toto téma i takzvaně mimo učebnice, nemají žáci šanci do problematiky válečných konfliktů na východě proniknout. Nejnovější učebnice od nakladatelství FRAUS²², která se zaměřuje na soudobé dějiny, nevěnuje válce v Afghánistánu ani jednu zmínku a konfliktům na východě je věnována jedna dvoustrana. Jedná se sice o jednu z nejlepších učebnic pro ZŠ, která v posledních letech vyšla, i ona je však silně ovlivněna eurocentrismem.

Střední škola podle MŠMT musí žákům bezplatně zajistit učebnice, pokud vycházejí z předem schváleného seznamu. Školský zákon tak udává k soudobým dějinám pro střední školy jen jednu možnost povinné učebnice dějpisu: *Moderní dějiny pro střední školy* od nakladatelství Didaktis²³. Učitelé na středních školách jsou proto často odkázáni na vyhledávání externích materiálů, navíc není striktně stanovena učebnice, které by se museli držet, a ze

²¹ ŠORMOVÁ, Ruth. Je smrt školou povinná?. *Cesta domů* [online]. 2021 [vid. 20. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinna>.

²² *Soudobé dějiny: pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus ve spolupráci s Ústavem pro studium totalitních režimů, 2022. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-617-0.

²³ ČURDA, Jan, DVOŘÁK, Jan. *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*. Brno: Didaktis, c2014-c2015. ISBN 978-80-7358-223-4.

zákona nemají ani možnost po žácích vyžadovat, aby si učebnici pořizovali, pokud není součástí schváleného seznamu MŠMT.

2.4.1 Bádání v dějepisu jako strašák pro učitele

Do výukového procesu vstupují tři složky. Učivo, žák a učitel. Pokud nastíníme problém v případě prvních dvou složek, je nutné se zaměřit i na složku poslední. Učitelé mají s badatelským přístupem k dějepisu problém. Z testování badatelské učebnice nakladatelství FRAUS vyplynulo, že pro učitele byla badatelská forma výuky časově náročná a problematičtěji hodnotitelná. Často z motivačních důvodů hodnotili spíše formu než obsah žakovských závěrů. Badatelský přístup ovšem přinášel velkou míru zájmu ze strany žáků. Pro další podložení těchto závěrů by ovšem bylo nutné testování s větším reprezentativním vzorkem a v běžném školním prostředí, neboť testování probíhalo během distanční výuky.²⁴

²⁴ PINKAS, Jaroslav. Učitelé dějepisu a badatelská výuka na příkladu testování učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ. *Historie - otázky - problémy* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2021, **13**(2), 97- [vid. 9. 2. 2023]. ISSN 2336–6672. Dostupné z: https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/11/2021/12/Jaroslav_Pinkas_97-112.pdf.

3 Kurikulární dokumenty

Vzdělávání v České republice probíhá na základě několika kurikulárních dokumentů. Tyto kurikulární dokumenty na různých úrovních specifikují průběh a cíle vzdělávacího procesu na všech typech škol. Z tohoto důvodu jsou základní informace o těchto dokumentech nedílnou součástí této práce, neboť navrhované materiály vycházejí právě z nich, aby bylo docíleno náplně cílů stanovených MŠMT.

3.1 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Jedná se o jeden ze základních kurikulárních dokumentů uplatňovaných jako vize pro vzdělávání v České republice. Tento dokument udává hlavní směr, kterým by se vzdělávací proces žáků a studentů měl do budoucna ubírat, aby bylo dosaženo stanovených cílů. Strategie stanovuje jako jeden ze dvou hlavních cílů snahu „zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.“²⁵ Důraz na kompetence je zde zřejmý. Dokument se dále zaměřuje na občanské kompetence, kde klade důraz na mediální gramotnost a rozvoj kritického myšlení a upozorňuje na kontext světového dění a nutnost spolupráce. Zmíněny jsou také argumentační kompetence, kterých by žáci měli během vzdělávání dosahovat, a schopnost vyhledávání relevantních informací.²⁶ Je ovšem nutné podotknout, že strategie je dosti vágní a nenabízí jasný návod, jak rozvoje daných kompetencí dosáhnout.

3.2 Rámcový a školní vzdělávací program

Kurikulární dokumenty, které se již více dotýkají vzdělávání na institucích ve vzdělávací soustavě České republiky, jsou v základu dva. Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) závazně a detailněji popisuje učivo a kompetence osvojené žákem během devítileté povinné školní docházky. Druhým dokumentem je školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který si každá škola stanovuje sama na základě ministerstvem předloženého RVP. Z výše uvedeného textu vyplývá, že jednotlivých ŠVP může být nepřeberné množství, tato práce proto vychází převážně z RVP sestaveného MŠMT pro vybraný stupeň vzdělávání.

RVP pro gymnázia (dále jen RVP G) uvádí terorismus jako součást průřezových témat Osobnostní a sociální výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Obě průřezová témata poukazují na terorismus jako na vyústění globálních problémů.

²⁵ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [vid. 20. 2. 2023]. ISBN 978-80-87601-47-1, s. 5.
Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.

²⁶ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, 2020, pozn. 25.

S tématem této diplomové práce je pak spojováno několik výstupů. Všechny výstupy jsou v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost, pod kterou se řadí školní předměty dějepis a základy společenských věd. V rámci výuky základu společenských věd je jako výstup v tématu *Mezinárodní vztahy, globální svět* uváděno, že žák „posoudí projevy globalizace, uvede příklady globálních problémů současnosti, analyzuje jejich příčiny a domýšlí jejich možné důsledky“²⁷. U předmětu dějepis je pak uváděn výstup v tématu *Moderní doba II. – soudobé dějiny*, který stanovuje, že žák na konci vzdělávacího procesu „vymezí základní problémy soudobého světa a možnosti jeho dalšího vývoje“.²⁸

Pro střední odborné školy se RVP dělí podle daného typu školy. S ohledem na náročnost modelových hodin bylo vycházeno hlavně z RVP pro obory L0 a M, tedy pro obory zakončené maturitní zkouškou. Modelové hodiny mohou být využity i v průběhu nástavbového vzdělávání. RVP se dělí na výstupy a učiva, kdy se v rámci učiva objevují pojmy jako terorismus, bezpečnost na počátku 21. století, konflikty v soudobém světě, globální problémy atd. Výstupy jsou psány podobně jako v RVP G, a to dosti obecně.

²⁷BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3, s. 42.

²⁸BALADA, Jan, c2007, pozn. 27, s. 46.

4 Nové uchopení výuky dějepisu

Výuka jakéhokoli předmětu může být pojata nepřeborným množstvím způsobů. Každý učitel má svůj styl a metody. Předložený výukový materiál vychází z poznatků teorie Big six²⁹. V této kapitole nastíní autorka nejen samotnou teorii, ale i její propojení s vytvořeným materiálem. Každá z aktivit byla zamýšlena tak, aby ve finálním celku odpovídala nejmodernějším poznatkům ohledně výuky dějepisu. Dohromady by navržený výukový čtyřhodinový blok měl splňovat všechny náležitosti. I když se hodiny dají rozdělit a je možné nevyučovat všechny, není v takovém případě možné zaručit, že jednotlivé segmenty dosáhnou kýžených výsledků, které si stanovuje celý plán výuky. Každá z hodin sama o sobě rozvíjí určitou část přemýšlení o minulém a s ním spojené kompetence. Je zde tedy možnost zaměřit se jen na ty aktivity, které vyučujícího nejvíce zaujmou, je však nutné počítat s opomenutím části aspektů teorie Big six.

Výuka dějepisu a kontrola dosažených cílů vzdělávacích plánů se většinou upíná jenom k čisté faktografii. Jména a data nám ovšem neřeknou nic o tom, zda žáci mají historické myšlení, zda si uvědomují kontexty a zda umí se získanými vědomostmi dále pracovat. Faktograficky zaměřené testy nám neřeknou nic ani o tom, co si žáci z výuky dějepisu odnesli pro svůj vlastní život.³⁰ S ohledem na události dvacátého a jednadvacátého století by ovšem cílem pedagoga mělo být právě přenesení hodnot a postojů získaných během práce s historickými materiály do žákova běžného života.

4.1 Problémy výuky dějepisu a „nejnovější dějiny“

Výukový obsah, který by měl být v průběhu hodin dějepisu předáván, má několik specifíků, z nichž každý má svá úskalí. Zprvu se žáci dozvídají o něčem, co jim je nejen místně, ale i časově vzdálené. Zadruhé se žáci mají kromě základní faktografie naučit také zastávání všelidských hodnot. Problémem ovšem je, že se nedá dostatečně prokázat, zda u žáka došlo k jejich osvojení. Míra osvojení se navíc nedá testovat obvyklým způsobem. Z těchto důvodů

²⁹ SEIXAS, Peter C., MORTON, Tom. *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson education, 2013. ISBN 978-0-17-654154-5.

³⁰ VANSLEDRIGHT, Bruce. Assessing for Learning in the History Classroom. In: ERICKAN, Kadriye a Peter SEIXAS, ed. *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, 2015. ISBN 978-1-138-01827-3, s. 75–88.

výuka dějepisu mnohdy stojí před velice náročným úkolem: jak žáky zaujmout, jak jim předat vše potřebné a jak dokázat, že jim to bylo předáno.³¹

Nejnovější dějiny, tedy dějiny od první světové války až po dnešní dobu, se prvnímu problému vyhýbají. Z oblasti historie jsou žákům časově nejbliže. Materiálů na přípravu hodin je tedy hodně a většina z nich je i snadno dohledatelná. Problémem tak může být spíše velké množství informací než jejich nedostatek. Válka v Afghánistánu je dějinná událost, která byla „ukončena“ teprve před pár lety, a proto je možné ji vnímat spíše jako něco přítomného než minulého. Problémem ovšem je, že žáci středních a základních škol se narodili až po zahájení samotné války v Afghánistánu, proto pro ně mohou být některé důvody vedoucí k tomuto válečnému konfliktu vzdálené.

Nejnovějším dějinám se nevyhne ani druhá námitka, která se zaměřuje na formování hodnotového systému žáků v hodinách dějepisu. Ať vyučující chce nebo nechce, dopady výuky dějepisu na hodnotový rámec žáka jsou nevyhnutelné, zejména pokud jde o kontroverznější témata, jako je holocaust, odsun Němců z pohraničí nebo války 21. století. Hlavní problém, který se u těchto nejnovějších válečných konfliktů objevuje, je skutečnost, že ještě není společensky ukotvené, jak se k nim máme stavět. Pokud padne při výuce o druhé světové válce dotaz „a kdo vyhrál?“, odpověď je pro vyučujícího jednodušší, než když se na stejnou otázku zeptá žák při výuce o válce v Iráku nebo Afghánistánu.

4.2 Teorie historického myšlení „Big six“

Základem práce každého badatele je posbírat co největší množství informací, které poté pomocí vlastního kreativního uvažování poskládá do jednotného uceleného obrazu. Tento obraz je ovlivněný nejen tím, jaké informace badatel sesbírá, ale také tím, jaký sám je. Historické myšlení je konceptem, který se zaměřuje právě na onen kreativní proces skládání informací do jednotného historického vyprávění, a to nejen na základě kontextu samotné historické události nebo éry, ale i na základě kultury nebo zkušeností badatele. Zásadním problémem výuky dějepisu na základních a střední školách je nedostatečný rozvoj žákovy zkušenosti s prací s historickým materiálem, a tím pádem jeho nedostatečné osvojení historického myšlení. Na rozdíl od jiných předmětů (například matematika) je výuka dějepisu založena více na zapamatování než na rozvíjení myšlení.³² Učitel má při výběru metody volnost, přemíra

³¹ JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3495-5, s. 146–149.

³² SEIXAS, Peter C., MORTON, Tom, 2013, pozn. 29.

možností ho však může dohnat do slepé uličky učení jen tak, jak to sám zažil ve svých školních letech. Výuka dějepisu je pak mnohdy omezena jen na reinterpretaci toho, co řekl vyučující, což nemá se samotnou prací historika nic společného.

Teorie „Big six“ se skládá z odpovídání na šest základních problémů. Tyto problémové otázky by si měl každý historicky smýšlející člověk položit, přistupuje-li k nějakému historickému poznání (Co je důležité? Jak víme, co víme? Co a jak události (ne)mění? Proč k nějaké události došlo a jaké měla dopady? Jak lépe porozumět životu lidí v minulosti? Jak nám znalost události pomáhá žít dnes?). Na základě těchto otázek později volíme postupy, jak s danou událostí pracovat. Každá otázka se navíc pojí s jinou oblastí lidského nahlížení na minulé. Významný je proto nejen historický obraz, ale i etická perspektiva nebo aplikace poznatků v souvislosti k dnešku a hledání ponaučení.³³

4.2.1 Důležitost tématu či události

První otázka se zabývá samotnou vybranou událostí a proč je vlastně důležitá. Žák by se neměl spokojit s argumentem autority (učitel nebo učebnice), ale měl by chápat, proč je pro něj osobně důležité, aby se o dané události dozvěděl více, nebo proč se on sám více dozvědět chce. Tato otázka je zároveň i motivačním prvkem, který nám dává důvod „proč“ nad daným tématem bádát i nadále. Žáci by také měli odhalit, jak se důležitost určité události mění v čase.³⁴

Válka v Afghánistánu mezi roky 2001 a 2021 je jistě zlomovou událostí, ať už vycházíme z rozsahu celého válečného konfliktu (například zapojení NATO), nebo z jeho dopadů (například nový přístup ke globálnímu terorismu ze strany EU a OSN). Aktivita v modelových hodinách žákům přibližují dopady nejen v měřítku jednoho státu, ale i v měřítku celosvětovém a celospolečenském. Žáci mohou samozřejmě přijít i na další důvody, proč by se o této události měli chtít dozvědět více.

4.2.2 Zdroje poznání minulého

Jak vlastně víme to, co o historických událostech nebo tématech víme? Žáci by si měli z hodin dějepisu odnést nejen informaci, že je důležité pracovat hlavně s primárními zdroji, ale měli by se také naučit, jak s nimi pracovat. Schopnost klást si správné otázky a porovnávat různé zdroje je jedním z předpokladů historického myšlení. Zásadní také je, aby žáci zdroje vnímali jako historickou památku, je tedy dobré zaměřit se i na osobu tvůrce daného primárního

³³ SEIXAS, Peter C., MORTON, Tom, 2013, pozn. 29.

³⁴ SEIXAS, Peter C., MORTON, Tom, 2013, pozn. 29, s. 14–24.

zdroje (například novinového článku).³⁵ Pokud budeme přesně vědět, v jakém kontextu se nacházel tvůrce (například bitevní pole³⁶), můžeme snadno stanovit důvěryhodnost daného pramene a zaměřit se na hledání mezer nebo nepřesností.³⁷

V navrhovaných aktivitách žáci pracují nejen s primárními, ale i se sekundárními prameny. Ve druhé a třetí hodině žáci získávají informace z předložených pramenů, ale mohou si je i sami dohledávat na internetu. Tyto úkoly mají v žácích podnítit samostatnost a hledání relevantních zdrojů k tématu, kterému se věnují. Zároveň je taky tato aktivita má naučit, jak si správně vybrat z přehršle informací, které mohou sami najít. Například v úkolu pro reportéry (viz kapitolu 7) je kladen důraz i na samotného autora daného pramene (práce s novinovými články). Úlohy mají žákům přiblížit, že i autor může svým zásahem pozměnit realitu podle svého vlastního přesvědčení a následně ji prezentovat jako neochvějný fakt. To samé si pak žáci zkusí v závěrečném úkolu poslední hodiny, kdy se pokusí sestavit pohled určitých lidí na celou situaci pomocí fiktivních příspěvků na sociálních sítích.

4.2.3 Kontinuita a změna

Jednou ze zvláštností výkladu historie, na rozdíl od exaktních věd, je to, že se mnohdy mění v závislosti na tom, jak si ji vykládá daná společnost. Žáci by měli být schopni interpretace z vícero úhlů pohledu, měli by však také chápat, proč někdo může mít na totožnou historickou situaci úplně odlišný názor. Práce pomocí teorie „Big six“ by je měla navést k možnostem mimo standardní časovou osu a ukázat jim, že se vše v historii děje s nějakou návazností, a že rozdílné jsou nejen samotné události, ale i období, po která ke změnám docházelo, a jejich vliv na společnost.³⁸

K této části se nejvíce pojí úlohy z první hodiny. Žáci sice sestavují časovou osu, ale během hodiny i v následujících hodinách a aktivitách ji doplňují o další informace, čímž si vytvářejí kontext celého tématu. V první hodině jsou navíc naváděni, aby se na otázky ptali sami, respektive aby se sami dotazovali na oblasti, které je zajímají. Některé obrazové materiály

³⁵ SEIXAS, Peter C., MORTON, Tom, 2013, pozn. 29, s. 42–49.

³⁶ Pakliže se autor svědectví o bitvě nacházel přímo na bitevním poli, můžeme usuzovat, že jeho informace nebudou ucelené (například neví, co se děje ve vrchním velení nebo v zázemí vojenské bitvy), a zároveň může mít některé kusy informací přeházené (například z důvodu stresové zátěže).

³⁷ VANSLEDRIGHT, Bruce, 2015, pozn. 30, s. 75–88.

³⁸ SEIXAS, Peter C., MORTON, Tom, 2013, pozn. 29, s. 76–86.

z první aktivity na časovou osu nelze zařadit přesně, protože mohou zachycovat více různých momentů.

Jako pomůcka může v tomto případě sloužit takzvaná badatelská otázka, kterou můžeme použít i v rámci evokace. Otázka by zprvu pro žáky neměla mít jednoduchou odpověď, po práci během hodiny by však odpověď měli nalézt všichni.³⁹ Badatelská otázka může být například „proč terorismus ovlivnil leteckou dopravu?“.

4.2.4 Následky našich činů

Žáci by se v hodinách dějepisu měli naučit i kompetence přesahující do roviny morální. Žádná událost není čistě dána bez příčin. Po každé akci následuje reakce a v historii tomu není jinak. Měli by vnímat následky určitých činů, a to jak v krátkodobém, tak v dlouhodobém horizontu dějin.⁴⁰ Historie navíc ukazuje, že většina následků nevychází z jednoho primárního zdroje. Žáci by si během hodin dějepisu měli vyzkoušet i to, že na položenou otázku může být více správných odpovědí. Některé sice mohou mít větší váhu, faktograficky však může být správně vícero informací. Proto je dobré například používat různé váhy odpovědí při testování znalostí žáků apod.⁴¹

Celé téma války v Afghánistánu je v podstatě sérií následků. Navrhovaný materiál se ovšem žákům snaží ukázat, že ne vše začalo 11. zářím 2001. Před samotným teroristickým útokem tu byla spousta dalších událostí, které ovlivnily historický vývoj a vyústily až ve válečný stav proti terorismu. Zároveň také samotná válka přinesla určité následky, jejichž dopady budeme rozkrývat v bližší či vzdálenější budoucnosti. Žáci by měli ke každému tématu přistupovat s tímto vědomím. Všechno, co se někdy stalo, má dopad na to, jak žijeme dnes.

4.2.5 Společnost a historie

Neexistuje historická postava, která by neměla důvod k tomu, co udělala. Žáci by si měli být vědomi toho, že se někdo může stát takzvanou obětí své doby. Každá společnost se mění a vyvíjí, a tedy i celosvětové narativy procházejí proměnou. Žáci by měli dojít k poznání, že pohled na svět neovlivňuje jen to, jak budeme žít v přítomnosti my, ale i to, jakou historii budeme pro budoucnost tvořit. Společnosti v různých fázích dějin nám mohou připadat zaostalé. Je proto nutné neporovnávat je s naším vnímáním, ale porovnávat je s jinými lidskými

³⁹ PINKAS, Jaroslav, 2021, pozn. 24.

⁴⁰ SEIXAS, Peter C., MORTON, Tom, 2013, pozn. 29, s. 104–115.

⁴¹ VANSLEDRIGHT, Bruce, 2015, pozn. 30, s. 75–88.

uskupeními dané doby. Historický kontext společnosti je pro pochopení minulého velice důležitý.⁴²

Modelové úlohy se zaměřují na různé uchopení války v Afghánistánu, a to nejen ze strany odborníků, ale i ze strany samotných aktérů. Žáci mají v posledních aktivitách za úkol stanovit různé úhly pohledu u různých osob. Cílem je uvědomit si, že ani na válku neexistuje jednotný pohled, jelikož se může lišit podle okolností, ze kterých daný člověk vychází. Zároveň žáky vybízí ke konfrontaci vlastních názorů a hodnotových rámců, když musejí sepisovat událost z pohledu někoho, s kým nesouhlasí.

4.2.6 Etický rozměr historie

Velice oblíbenou otázkou žáků je „a k čemu nám to bude“, proto je důležité, aby si uvědomili, že historie není jenom příběhem o tom, jak se žilo a co se stalo dříve, ale že nám dává „návod“ na to, jak se chovat či nechovat. Pokud budou žáci schopni rozpoznat určité prvky konkrétních jevů v historii, budou schopni si těchto prvků všimnout i ve své přítomnosti a vyvozovat závěry o možné budoucnosti. Žáci by si měli uvědomit, že nemohou měřítkem dnešní etiky používat k hodnocení minulých událostí.⁴³

Téma války samo o sobě má etický rozměr, jenž může na žáky zapůsobit. Navrhovaný materiál si neklade za cíl v tomto konkrétním případě ukazovat, které strana je v právu. Obě strany zde vytvářejí eticky problematické otázky, kterými vyučující mohou žáky zaujmout. Závěrečná aktivita má žákům nejen ukázat, jak odlišné mohou být určité pohledy na válku, ale i to, jak snadné je manipulovat určitým fotografickým materiálem a jak snadno se může stát, že se v dnešním světě sociálních bublin sami nechají ovlivnit určitým narativem.

⁴² SEIXAS, Peter C., MORTON, Tom, 2013, pozn. 29, s. 136–148.

⁴³ SEIXAS, Peter C., MORTON, Tom, 2013, pozn. 29, s. 170–184.

5 Výklad pro pedagoga

Tato kapitola nabízí shrnutí základních informací o Afghánistánu, které by měl vyučující znát, pokud chce s žáky využít navržený výukový materiál. Kapitola se nezaměřuje jen na samotnou válku probíhající mezi roky 2001 a 2021, ale i na historický kontext, politickou situaci a geografická specifika země a nastiňuje základní rozhled v problematice novodobých válek a terorismu. Tento výklad může být poskytnut žákům jako pomůcka během práce na aktivitách v modelových hodinách dvě a tři. Inspirací byl například během pilotního testování se třídou na gymnáziu Frýdlant, kde sloužil nejen skupině historiků, ale i ostatním skupinám. Žáci využívali aktivně nejen samotný text, ale i poznámky pod čarou, jako návod k hledání zdrojů informací.

5.1 Geografie

Afghánistán se rozkládá na hornatém území na pomezí jižní a západní Asie. Nejvýznamnějším horským masivem je Hindúkuš, v doslovném překladu Ničitel Indů⁴⁴. Toto horstvo má za následek hned několik negativních vlivů převážně na afghánskou ekonomiku. Zaprvé zde není kvůli pohoří možné budovat jakoukoli formu železniční sítě, neboť takovýto záměr by byl neproveditelný jak z důvodu nebezpečného terénu, tak z důvodu nestabilní politické situace v horských oblastech. Veškerá doprava je tak odkázána na silniční okruh, který kolem horského masivu propojuje největší Afghánská města.⁴⁵ Druhým problémem je celková neúrodnost hornaté půdy. Nevhodné podloží tak limituje nejen zemědělskou, ale i pasteveckou činnost obyvatelstva. Mohlo by se zdát, že horský masiv umožňuje alespoň obohacení státu z nerostného bohatství, není tomu ovšem zcela tak. Hory jsou bohaté na naleziště kamenného uhlí, železných rud a dalších barevných kovů. Problémem ovšem zůstává nedostupnost ložisek a nákladnost těžby, což odrazuje většinu zájemců o těžbu a investorů.⁴⁶

Afghánistán je velice paradoxním místem, co se týče hydrologie a podnebí. Díky vysokým horám je jihozápadní a severní část státu převážně suchá a horká, východní a jihovýchodní část země je pak na srážky bohatá. Problém s vodou není její nedostatek, ale

⁴⁴ ALLAN, Nigel J. R. Defining Place and People in Afghanistan. *Post-Soviet Geography and Economics* [online]. 2013, **42**(8), 545-560 [vid. 7. 5. 2023]. ISSN 1088-9388. Dostupné z: doi:10.1080/10889388.2001.10641186.

⁴⁵ MAREK, Jan. Dějiny Afghánistánu. Vydání druhé. Praha: NLN, 2021. Dějiny států. ISBN 978-80-7422-821-6, s. 5–15.

⁴⁶ SHRODER, John F. *Natural resources in Afghanistan: geographic and geologic perspectives on centuries of conflict*. Boston: Elsevier, [2014]. ISBN 978-0-12-800135-6.

nerovnoměrné rozdělení nejen v jednotlivých částech území, ale i v rámci časového rozmezí jednoho roku. Průměrný stav vody by měl napomoci rozvoji zemědělství a zavlažování i neobdělávané půdy, problémem ovšem je, že většina této vody se během jara po tání sněhu z hor bez užítku vsakuje do pouště. Na podzim je pak vody nedostatek, za což může převážně nevhodně postavený systém zavlažovacích kanálů.⁴⁷

Z výše nastíněných informací vyplývá, že nerovnoměrně budou rozmístěné i fauna a flora. Zalesněným porostem se vyznačuje jediná východní horská oblast, zbytek území pokrývají spíše traviny nebo křoviny. Zvířecí říše je tu rozmanitá podle nadmořské výšky. Ve vysokých horách se nacházejí například leopard sněžný nebo tygr sibiřský, v nížinných stepích se naopak vyskytují gazely a antilopy.⁴⁸ Z geografického pohledu je Afghánistán místem, které spojuje hned několik podnebních pásů na poměrně malém území. Geografické dispozice navíc mají velký vliv na politickou, ekonomickou a sociologickou strukturu státu.⁴⁹

5.2 Obyvatelstvo

Jak již bylo stanoveno v geografické části, Afghánistán je státem hornatým. Tento fakt dal vzniknout mnohým horským kmenům, které si do jisté míry udržují vlastní autonomii na svrchovaném státu. Čtyřicet dva procent obyvatelstva tvoří tzv. Paštuni (horalé). Tato skupina obyvatel se dále dělí do mnoha rodových a kmenových podskupin.⁵⁰ Po roce 2001 ztratili Paštuni na politické významnosti, neboť podporovali tálibánský režim, a tak po jeho porážce udrželi jen velice těsnou většinu ve vládě i přes početné zastoupení v řadách obyvatelstva. Druhou nejpočetnější skupinou jsou Tádžici, kteří tvoří zhruba dvacet sedm procent obyvatelstva. Tato skupina podporovala protitálibánské uskupení a po roce 2001 tuto skutečnost politicky využila.⁵¹

V dnešní době se většina obyvatel Afghánistánu věnuje zemědělství nebo se uplatňuje v řemeslné výrobě předávané z otce na syna. V průmyslu pracuje jen malé procento všech obyvatel. Zhruba jedna desetina obyvatel se věnuje kočovnému způsobu života, převážně

⁴⁷ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 5–15.

⁴⁸ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 5–15.

⁴⁹ SHRODER, John F. pozn. 46.

⁵⁰ BANTING, Erinn. *Afghanistan*. New York: Crabtree Pub. Co., c2003. ISBN 9780778793366, s. 14.

⁵¹ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 15–24.

spojeného s pasením stád ovcí, koz nebo velbloudů.⁵² Těsně před začátkem války v Afghánistánu v letech 2001 až 2021 žilo zhruba sedmdesát pět procent obyvatel na venkově v těžko přístupných horských oblastech.⁵³

Se životem místního obyvatelstva jsou neodmyslitelně spojeny náboženské předpisy a praktiky. Většina Afghánců se hlásí k jedné z hlavních větví islámů (sunna nebo šía) a jejich náboženská tradice se řídí posvátnou knihou Koránem. Náboženské praktiky zasahují i do řízení sporů, pro někoho působících jako nenáboženského charakteru, skrze zvykové právo islámu (šaría).⁵⁴ Islámské právo by ze svého základu mělo být neměnné, ale stejně jako u jiných náboženských právních předpisů je zde ponechán jistý prostor pro interpretaci ze strany učenců zkoumajících posvátný text i ze strany samotného věřícího. Přestože jsou součástí islámského práva některé věci nařízeny, mnoho z nich je jen doporučením nebo výzvou, není za ně tedy vymáhána žádná sankce ze strany Boha (mimo jeho nelibosti).⁵⁵ Rada kmenů má navíc i vlastní zákony. Paštuni mají například i vlastní tradiční zákoník, takzvaný paštunváli, který bývá v horských oblastech nadřazován náboženskému zákonu, ale i to jen v určitých případech.⁵⁶

Problémem Afghánistánu je nesourodost obyvatelstva. Nedochází zde ke ztotožnění s jednotným státem založeným na národnostním principu. Větší vazby mají obyvatelé na vlastní rody, kde dochází i k různým sporům a vendetám. Z tohoto důvodu je národnostní cítění u většiny Afghánců poměrně nízké, což brání vytvoření státu západního typu, který je silně postaven na jednotném národnostním cítění obyvatelstva.⁵⁷

5.2.1 Důležitost kapitoly

Geografie Afghánistánu a složení obyvatelstva je velice zajímavým, ale zároveň i důležitým aspektem pro porozumění historickému vývoji země a fungování státu. Hornatost terénu bránící vybudování železniční sítě skrze většinu státu silně omezuje rozšiřování obchodu

⁵² MAREK, Jan, pozn. 45, s. 15–24.

⁵³ EICHLER, Jan. *Terorismus a války na počátku 21. století*. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1317-8, s. 245.

⁵⁴ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 299–327.

⁵⁵ POTMĚŠIL, Jan. Charakteristické rysy islámského práva. In: POTMĚŠIL, Jan. *Šarī'a: úvod do islámského práva*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024743790, s. 17–32

⁵⁶ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 299–327.

⁵⁷ 90'ČT24 [online]. ČT24, 2021. Dostupné také z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/11412378947-90-ct24/221411058130831/>.

a zároveň izoluje horské vesnice od hlavních měst. Dochází tak k tvorbě menších komunitních center, která nejsou stavěna na základě ideologických směrů velkých měst. V těchto odlehlejších místech se udržují nejen nezákonné praktiky (například pěstování opia), ale i tradiční způsob života, který zamezuje přenos liberálních a demokratických principů. Je důležité, aby si žáci uvědomili spojitost mezi demografií, geografii a historií státu. V modelových hodinách je využíváno například právě pěstování opia jako spojovníku mezi neúrodnou půdou, nedostatkem zaměstnání v odlehlých oblastech a vyšší radikalizací ve vesnicích oproti městům. Důraz by měl být v hodinách kladen nejen na neměnná geografický a demografická fakta státu, ale na propojení těchto informací s historickým kontextem. Tímto dochází ke vzniku historického myšlení podle teorie Big six.⁵⁸

5.3 Historie Afghánistánu ve 20. století až do počátku 21. století

Již v 19. století byl Afghánistán místem, které si pod svou sféru vlivu nárokovalo britské impérium, ale zároveň i ruské carství. Během století se zde umocnil převážně britský vliv. Vše se ovšem změnilo s nástupem 20. století a vyhlášením nezávislosti Afghánistánu v roce 1919. Počátky nezávislého Afghánistánu jsou tak spojovány hlavně s vyhlášením nezávislosti na Velké Británii a politickým příklonem k Rusku.⁵⁹

5.3.1 Vyhlášení nezávislosti a reformy

Nezávislost Afghánistánu se začala formovat po úspěšném atentátu na emíra. Moci se chopil jeho druhorozený syn. Ten zastával liberálnější postoje než jeho otec a 23. února 1919 vyhlásil nezávislost Afghánistánu. V zahraniční politice následoval poměrně rychlý obrat na spojenectví s Ruskem. To také jako první uznalo nezávislost afghánského státu.⁶⁰ Britské impérium reagovalo na tuto situaci vyhlášením v pořadí již třetí britsko-afghánské války. Tato válka i přes nedostatečné vybavení a početně menší afghánskou armádu skončila mírovou smlouvou. Velká Británie v ní uznala Afghánistán jako nezávislý stát a stáhla své požadavky na vytvoření Afghánského protektorátu.⁶¹ Jedním z důvodů tohoto zvratu byla nutnost přesunu

⁵⁸ SEIXAS, Peter C., MORTON, Tom, 2013, pozn. 29.

⁵⁹ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 229–230.

⁶⁰ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 229–230.

⁶¹ LEE, Jonathan. *Afghanistan A History from 1260 to the Present*. Reaktion Book, 2022. ISBN 9781789140194, s. 412–450.

britských vojsk do Indie, kde hrozilo vypuknutí nepokojů. Indie byla pro Velkou Británii v mnoha ohledech důležitějším územím než Afghánistán.⁶²

Uznání nezávislosti napomohlo Afghánistánu k upevnění vlastní pozice, a to nejen v mezinárodní politice. V roce 1923 došlo k vyhlášení nové ústavy, kterou schválilo nejvyšší shromáždění kmenových náčelníků (tzv. Velká Džigra). Toto uskupení sloužilo ve státě jako pomyslná náhrada parlamentu. Afghánistán se tak stal nezávislou konstituční monarchií v čele s emírem. Vnitřní politika přinesla i mnohé reformy (rozprodání státní půdy, zavedení celních poplatků, rušení škol náboženských a zavádění škol světských, státních a soukromých atd.), jejichž cílem bylo napomoci modernizaci země. Bohužel tyto snahy o modernizaci Afghánistánu nakonec skončily povstáním paštunských kmenů a většina reforem musela být odvolána. Ani další vlna reforem nebyla úspěšná. Politická situace ve státě se stala velice nepřehlednou a pro představitele státu i nejistou. Následné povstání vedlo k bojům o moc a trůn, ze kterých vyšel nejúspěšněji Nádír Šáh.⁶³

5.3.2 Afghánské království

Dlouholeté spory o moc zpusťily Afghánistán nejen politicky, ale i finančně. Nový stát se stal královstvím, jehož představitel svou moc silně opíral o kmenové náčelníky, velkostatkáře a vlivné duchovní. Reformy, které uvrhly zemi do bojů, se pokoušel král Nádír Šáh provádět ve velice umírněné podobě. Tato metoda měla uklidnit nepokoje rolníků, ale postupné zavádění reforem se časově vleklo.⁶⁴

V letech 1929 a 1930 došlo k několika rolnickým povstáním. Ta byla za pomoci britské armády potlačena. Popravení nebo uvězněni byli v těchto a následujících letech všichni odpůrci režimu z řad bývalých politických špiček.⁶⁵ Posílena byla moc duchovenstva, které mělo možnost skrze takzvanou Radu teologů ovlivňovat rozhodnutí vlády. Teologové v radě nakonec docílili také toho, že „žádný paragraf civilního nebo trestního práva nesměl odporovat zásadám islámského náboženského práva (šaríjy)“⁶⁶. Vyhlášena byla druhá ústava. Ta sice zaručovala některá práva převážně v oblasti obchodu, ale upevnila moc krále a muslimského náboženství,

⁶² MAREK, Jan, pozn. 45, s. 230–243.

⁶³ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 230–243.

⁶⁴ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 243–246.

⁶⁵ LEE, Jonathan, pozn. 61, s. 502–529.

⁶⁶ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 245.

islámu. Ústava také stanovovala neutralitu země, i když samotný král se otevřeně v zahraniční politice obracel na západní mocnosti, především na Velkou Británii.⁶⁷

Království Afghánistán fungovalo až do sovětské okupace ke konci sedmdesátých let dvacátého století. Pro výukový materiál se tato část může zdát jako nepotřebná, ale není tomu tak. Pedagog by si měl uvědomit, že dnešní stát Afghánistán, vychází právě z afghánského království. Hlavní důraz byl měl být kladen na významnou moc islámu, který je nejen religiózní složkou kultury místních obyvatel, ale dává svým učencům i velkou politickou moc a převahu nad jinými náboženskými skupinami. Bezvěrci by z hlediska Koránu, posvátného textu islámu, neměli existovat, proto v afghánské společnosti oficiálně nefigurují. Je tedy dobré žákům sdělit, z čeho vychází Afghánská náboženská praxe v propojení s oficiální vládní složkou, a že k tomuto těsnému svazku došlo právě v době království.

5.3.3 Země během a po druhé světové válce

Pronásledování odpůrců převážně z řad mladoafghánského hnutí vedlo k nelibosti mezi místní obyvatelstvem, a nakonec i úspěšnému atentátu na krále. Nástupcem se stal králův syn Záhír Šáh, který pokračoval v zahraniční spolupráci nejen s Velkou Británií, ale i Spojenými státy či předválečným Československem. Během druhé světové války země potvrdila svou neutralitu. Po napadení Sovětského svazu vojsky německé Třetí říše vypověděl Afghánistán ze země všechny občany Německa a Itálie mimo diplomatů.⁶⁸

I když se představitelé Afghánistánu snažili být během války neutrální, následky konfliktu se ani tomuto státu nevyhnuly. Skokový nárůst cen, který byl navíc doprovázen neúrodou, vyvolal nepokoje v řadách pašunských kmenů. Vláda se snažila s tímto problémem bojovat nabídnutím úrodné půdy pro příslušníky kmenů. Aby ovšem mohla dostatečně nasýtit poptávku, musel být vybudován nový zavlažovací systém. Ten měla postavit americká firma. Bohužel byl projekt z řady důvodů nejen finančně, ale i časově náročnější, než se čekalo. Afghánistán byl proto nucen v rámci Trumanovy doktríny žádat o finanční pomoc a zpřístupnit svůj trh více americkým firmám. Ani to ovšem neuklidnilo hospodářskou a politickou situaci v Afghánistánu a pro drobné řemeslníky, rolníky nebo horské kmeny se životní situace zhoršovala.⁶⁹

⁶⁷ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 243–246.

⁶⁸ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 249–259.

⁶⁹ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 249–259.

5.3.4 Republika Afghánistán

Poválečné období bylo ve znamení umírněné demokratizace a reformace státu. Třetí afghánská ústava byla sice stále v duchu konstitučního monarchismu, ale už neslibovala některé výhody členům královské rodiny a více omezovala moc panovníka. Poprvé byla moc ve státě rozdělena na tři základní složky (zákonodárnou, výkonnou a soudní). Obyvatelům se také dostalo více svobod, například zakládání spolků a politických stran, soukromé vlastnictví nebo zaručení nedotknutelnosti obydlí.⁷⁰ Přesto byla afghánská společnost stále většinově negramotná a sociálně-kulturní kapitál byl velice nízký.⁷¹

Hospodářský vývoj země se v padesátých a šedesátých letech řídil pětiletými plány. Hlavním důvodem pro jejich zavedení byla důvěra v rychlou modernizaci státu docílenou právě pomocí řízeného plánování. Některé projekty byly budovány s pomocí Sovětského svazu. V sedmdesátých letech pak došlo ke zpomalení ekonomického rozvoje, neboť třetí pětiletý plán neprošel parlamentem a investice v něm musely být sníženy. Hospodářská situace se postupně začala zhoršovat, což se projevilo i na vyhroceném boji mezi pravicovými a levicovými politickými stranami. Tento spor vedl až k armádnímu puči. Ten ukončil konstituční monarchii a Afghánistán byl prohlášen za republiku.⁷²

Moci se ujala Lidová demokratická strana Afghánistán, která zrušila ústavu, rozpustila parlament a začala rozdělení moci ve státě přebudovávat podle sovětského typu. V rychlosti proběhla i pozemková reforma. Ta měla zvýšit produkci a tím zabezpečit obyvatelstvo před hladem.⁷³ Otevřeny byly i světské školy, což umožnilo bezplatné studium i těm nejchudším žákům. Tiskoviny měly vycházet i v jazycích menšin, nejen v úředně uznávaných jazycích.⁷⁴

Překotné společenské a hospodářské reformy ovšem vyvolaly rozpor uvnitř samotné Lidové demokratické strany Afghánistán. I zde začala „revoluce požírat své děti“, stejně jako tomu bylo v jiných státech sovětského typu. Člen ústředního výboru Amín se postupně chopil moci a nechal likvidovat své oponenty a odpůrce. Snaha přivést stát k socialismu co nejrychleji bez ohledu na problémy s tím spojené vedla k nárůstu odporu vůči Amínovi nejen mezi

⁷⁰ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 259–266.

⁷¹ ŠIŠKA, Jiří F. *Bojiště Afghánistán: sovětsko-afghánský válečný konflikt 1979-1989*. Cheb: Svět křídel, 2004. ISBN 80-86808-07-6, s. 8-18.

⁷² MAREK, Jan, pozn. 45, s. 259–266.

⁷³ LEE, Jonathan, pozn. 61, s. 530–580.

⁷⁴ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 259–266.

politickými funkcionáři, ale i mezi obyvatelstvem. Amín několikrát zažádal Sovětský svaz o vojenskou intervenci, ale nikdy mu nebylo vyhověno, neboť SSSR si nemohl dovolit otevřeně podporovat neoblíbeného politika a jeho vládu.⁷⁵ V Afghánistánu se ovšem v této době již pohybovalo několik tisíc sovětských poradců a sovětská technika.⁷⁶

Vše se změnilo po roce 1978, kdy byla uzavřena smlouva o přátelství, dobrém sousedství a spolupráci, jejíž součástí bylo i umožnění vojenského zásahu ze strany Sovětského svazu na území Afghánistánu.⁷⁷ Bohužel Amínův plán na pomoc ze zahraničí se začal rozpadat. Opozice uspořádala vlastní převrat a dopravila na území Afghánistánu Amínova největšího oponenta Babraka Karmala, který se nacházel v československém exilu. Jako paralela se situací v Československu o pár let dříve se může zdát i dopis, ve kterém Babrak Karmal po započatém převratu v Afghánistánu žádá o vojenskou pomoc proti Amínovi Sovětský svaz.⁷⁸ Zajímavé jistě je, že vojenská akce Sovětského svazu byla spuštěna ještě téhož dne, kdy započal převrat v Afghánistánu a kdy byl odeslán Karmalův dopis, tedy 27. prosince 1979. Sovětský svaz svůj vstup na afghánské území opíral o smlouvu z roku 1978.⁷⁹ Je nutné si uvědomit, že o politické situaci v Afghánistánu a důvodu, proč SSSR do této situace zasáhl, vědělo jen vyšší velení ozbrojených složek. Většina nižších velitelů a vojáků základní služby o situaci nic nevěděla.⁸⁰

Důležitou informací také je, že před vypuknutím samotné invaze v prosinci měl Amín schůzku se zástupcem vojenského vedení armády SSSR. Během této schůzky se domluvili na případných podmínkách, za kterých by měl Sovětský svaz zasáhnout do dění v Afghánistánu. Jednou z těchto podmínek bylo to, že nebude docházet k žádné samostatné vojenské aktivitě Sovětského svazu na území Afghánistánu. Další bylo, že vojska opustí území do jara roku 1980. Základním posláním vojsk SSSR měla být ochrana hranic s Pákistánem a díky tomu mělo dojít k uklidnění vnitřní situace v zemi. Podmínky měly také zamezit mezinárodnímu napětí, jelikož by příchod vojsk SSSR do Afghánistánu mohl být vnímán jako vměšování cizí velmoci do pravomocí suverénního státu. Bohužel se vojska při pozdějším vstupu do země nedržela

⁷⁵ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 259–266.

⁷⁶ ŠIŠKA, Jiří F., pozn. 71, s. 8–18.

⁷⁷ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 259–266.

⁷⁸ MALEY, William. *The Afghanistan Wars*. Bloomsbury Publishing, 2020. ISBN 9781352011012, s. 70–75.

⁷⁹ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 259–266.

⁸⁰ ŠIŠKA, Jiří F., pozn. 71, s. 8–18.

žádných opatření, která měla zabránit vnímání příchodu vojsk jako invaze, a tím změnila možný vývoj afghánské občanské války. Amín zemřel na následky atentátu, který byl proti němu v této době spáchán.⁸¹

5.3.5 Sovětská okupace v Afghánistánu

Novým vůdcem Afghánistánu se stal bývalý místopředseda Revoluční rady Babrak Karmal. Nechal složit novou Revoluční radu, kterou odsouhlasil Sovětský svaz, a nechal vyhlásit nové závazky této rady vůči státu.⁸² Mezi některé cíle rady patřilo například vyvedení státu ze špatné hospodářské situace, zvýšení životní úrovně obyvatelstva a zachování důrazu na národní tradice. Opoziční pravice se v únoru roku 1980 pokusila o povstání v Kábulu. Toto povstání ovšem nemělo proti dobře vycvičené a vyzbrojené sovětské armádě žádnou šanci.⁸³

Skupiny bojující proti nástupu komunismu v Afghánistánu byly podporovány například z Pákistánu, ale i z Iráku, který podporoval hlavně šíitské povstalce v naději, že se jim podaří vyhrát a nastolit v Afghánistánu šíitský vládní systém.⁸⁴ Od roku 1980 také začíná finanční pomoc ze strany Spojených států amerických pro Pákistán, který skrze tyto fondy podporoval povstalecké afghánské rebely.⁸⁵ Důvodů, proč se obyvatelstvo Afghánistánu, ať již šíitští nebo sunnitští muslimové, obrátilo proti komunismu, bylo několik. Primárním důvodem byl fakt, že se představitelé sovětského svazu chovali na území Afghánistánu spíše jako vládcí než jako osvoboditelé. Mezi další problémy ovšem patřil i rozpor mezi ideologií komunismu a náboženskou věroukou uznávanou afghánským obyvatelstvem. To navíc vnímalo sovětská vojska jako bezvěrce a jako k takovým se k nim i chovalo. Boj proti komunismu se tedy pro Afghánce stal bojem hlavně za víru. Nebylo proto neobvyklé, že v těchto letech docházelo k partyzánským útokům na sovětská vojska a dezercím z afghánské vládní armády, které podle některých odhadů dosáhly až čtyřiceti procent. Většině partyzánů se začalo říkat mudžáhidové neboli bojovníci za víru.⁸⁶

⁸¹ ŠIŠKA, Jiří F., pozn. 71, s. 8–18.

⁸² MALEY, William, pozn. 78, s. 75–79.

⁸³ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 266–285.

⁸⁴ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 266–285.

⁸⁵ ŠIŠKA, Jiří F., pozn. 71, s. 8–18.

⁸⁶ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 266–285.

Osmdesátá léta pro Afghánistán znamenala postupný přerod na státem řízené hospodářství. Jelikož země byla vždy více zemědělsky zaměřená, udržel si tento sektor nejvíce svobody a soukromého vlastnictví. Průmysl se stal až na pár výjimek státním. Volební reforma z roku 1984 měla přimět širší vrstvu obyvatelstva vyslovit podporu komunistickému zřízení státu. Strana také začala aktivně podněcovat obyvatele k přijetí komunistických myšlenek, neboť sílil aktivní i pasivní odpor vůči komunistické vládě. Bohužel všechny snahy o získání veřejného mínění na stranu Revoluční rady selhávaly. Posledním pokusem o usmíření byl tzv. Program národního usmíření, který přinášel šestiměsíční příměří mezi vládními a sovětskými vojsky na jedné straně a partyzány a bojovníky za víru na druhé straně. Navíc program přinášel rozsáhlou amnestii pro všechny odpůrce režimu. I přes značnou otevřenost Revoluční rady se ovšem nepodařilo program prosadit mezi odpůrci vlády. Další pokus o mírové řešení konfliktu uvnitř státu z tohoto důvodu selhal.⁸⁷

Sovětská armáda se snažila o posílení svých pozic výcvikem oficiální afghánské armády. Bohužel tento výcvik se mnohdy nedařil tak, jak by si vrchní velení představovalo. Armáda SSSR se měla postupně přesunout jen do pozice zálohy a všechna přímá bojová činnost měla zůstat jako úkol vládní armády.⁸⁸ O podobný postup se v roce 2015 pokusila i vojska NATO (viz níže), ale v podstatě s podobným, ne-li stejným výsledkem jako vojska SSSR.⁸⁹

Napjatá situace uvnitř země vyvolávala i velkou vlnu emigrace, která mířila hlavně do sousedních států, převážně pak do Pákistánu. Zde začala vznikat uprchlická střediska. Ta se postupem času začala měnit na výcvikové tábory bojovníků za víru. V těchto táborech získali lidé nejen výstroj a zbraně, ale i nutný výcvik pro partyzánský způsob boje. Podporu do těchto táborů, ať už materiální nebo finanční, zasílaly například Spojené státy americké, Francie, Čínská lidová republika, Velká Británie, Izrael a další státy. Konflikt se tak z vnitřních bojů uvnitř státu stal skrytě mezinárodním.⁹⁰

Situaci nakonec vyřešila až mírová konference v Ženevě. Stanovila nové podmínky vztahů mezi Afghánistánem a Pákistánem, datum, do kterého sovětská vojska definitivně

⁸⁷ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 266–285.

⁸⁸ ŠIŠKA, Jiří F., pozn. 71, s. 190–192.

⁸⁹ HELLMICH, Wolfgang. *NATO'S RESOLUTE SUPPORT MISSION IN AFGHANISTAN* [online]. 2016 [vid. 4. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.nato-pa.int/document/2016-164-dsc-16-e-bis-special-report-afghanistan-hellmich>.

⁹⁰ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 266–285.

ukončí operaci na území Afghánistánu, a urovnání mezinárodních sporů ohledně situace v Afghánistánu.⁹¹ V únoru 1989 došlo ke stažení vojsk SSSR z Afghánistánu. Obyvatelstvo tento jev vítalo, neboť většina z nich brala sovětské vojáky jako okupanty. Pár dní po stažení posledních částí vojsk z území došlo k postupu mudžáhidů proti vládní armádě.⁹²

5.3.6 Afghánistán po okupaci

Byla ustanovena afghánská exilová vláda, která si svou moc musela ještě vojensky vymoci ve vlastním státě. Koncem dubna 1992 došlo ke konečnému ukončení prokomunistické vlády v Afghánistánu, kdy prezident Nažibulláh odstoupil ze své funkce. Problémem ovšem bylo, že partyzánské skupiny a skupiny bojovníků za víru neměly společný politický záměr. Během bojů bylo jejich společnou snahou zbavit se komunistického vedení, ale po jeho odstranění chyběla společná vize, co by se mělo s Afghánským státem stát dál. Nakonec byla ustanovena prozatímní vláda mudžáhidů. V této vládě ovšem chtěli být zástupci všech bojujících skupin, což vyvolalo boje v hlavním městě Afghánistánu, Kábulu, a vedlo ke zničení města dělostřeleckou palbou. Situaci se rozhodla v roce 1995 řešit Organizace spojených národů, jenž vyslala do Afghánistánu své vyjednavče. Nakonec došlo k mírnému zlepšení situace a mělo dojít k předání politické moci do rukou nově sestavené vlády. Ta se měla skládat ze zástupců většiny organizací. K naplnění mírových dohod ovšem nikdy nedošlo, protože se objevila nová politicko-vojenská organizace Tálibán.⁹³

5.3.7 Nová frakce Tálibán

Myšlenka stojící za zapojením Tálibánu do bojů byla poměrně jednoduchá. Hlavní představitelé tohoto sunnitského hnutí chtěli vojensky potlačit všechny menší ozbrojené skupiny v Afghánistánu, tím eliminovat roztržičnost politických názorů a sestavit jednotnou vládu. Ta by pak vedla stát po jedné společné politické linii. V zemi měl být zaveden klid a pořádek. Takového stavu ovšem mělo být dosaženo za pomoci vymáhání dodržování ortodoxních zásad islámu.⁹⁴

Původní velitelé Tálibánu byli vysídlení afghánští studenti ortodoxních náboženských škol, odtud také pochází název jejich organizace. Tálibáne ilm znamená v doslovném překladu hledači vědění, studenti. Postupně se k hnutí začali přidávat i mladí Pákistánci. V roce 1994

⁹¹ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 266–285.

⁹² ŠIŠKA, Jiří F., pozn. 71, s. 188–189.

⁹³ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 266–285.

⁹⁴ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 285–291.

toto hnutí vtrhlo do Afghánistánu s veškerou vojenskou technikou, kterou disponovalo (například dělostřelectvo či vrtulníky). Z počátku byl boj Tálibánu přijímán mezi všemi obyvateli kladně. V místech ovládaných hnutím vymizela loupežná přepadení na cestách, krádeže majetku a únosy dívek, byl obnoven obchod, trestána korupce a tak dále. Po několika letech chaosu byl nově zjednaný řád a pořádek vítanou změnou alespoň mezi obyvatelstvem.⁹⁵

Po upevnění moci se do čela vlády dostal náboženský vůdce Tálibánu Muhammad Umar, jenž začal zavádět zákony v souladu s islámským učením. Tyto zákony ale zároveň porušovaly občanská práva a svobody⁹⁶. Tento postoj Tálibánu odsoudili nejen někteří Afghánci, ale i mezinárodní společenství. V roce 1999 Organizace spojených národů zavedla proti Afghánistánu sankce. Až do roku 2001 ovšem Umar nikdy veřejně neprohlašoval úmysl exportovat tento svůj nový systém vlády založený na náboženských textech do zahraničí ani nevyhrožoval takzvanou svatou válkou proti kacířskému světu. Afghánistán jako takový se spíše dostával do diplomatické a politické izolace od zbytku světa a o jeho podmanění nejevil zájem.⁹⁷

5.3.8 Důležitost kapitoly

Historická část výkladu pro učitele má umožnit lepší orientaci v poměrně spleťtém příběhu dějin 20. století v Afghánistánu. Období světových válek jednoznačně ukazuje, že tento stát byl rozpolcen mezi většími mocenskými hráči, a že tehdejší sovětský svaz měl velký vliv na dění v zemi. Pro učitele je tato část historie Afghánistánu spíše odrazovým můstkem, který má napomoci pochopit mentalitu afghánského obyvatelstva při následné okupaci vojsky sovětského svazu koncem sedmdesátých let.

Pro žáky je důležité, aby si uvědomili, jak sedmdesátá léta a prvotní uvolnění následované poměrně silným zhoršením politické situace během sovětské okupace ovlivnily způsob, jakým obyvatelstvo vnímalo vstup spojeneckých vojsk do Afghánistánu v roce 2001. Sovětská okupace jim tu může také posloužit jako jakási paralela k porovnání se situací z roku 2021.

Závěrečná část kapitoly poukazuje na spojitost mezi vznikem Tálibánu a vnitřním napětím, které vyvolal odchod okupačních vojsk. Problém je jednoznačně vidět v občanské

⁹⁵ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 285–291.

⁹⁶ Například zahalování žen, zákaz ženám navštěvovat školy nebo chodit do zaměstnání a zákaz zpěvu, hry na hudební nástroje a tance. Hinduisté museli nosit žluté odznaky jakožto kacíři.

⁹⁷ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 285–291.

válce, jejímž katalyzátorem bylo uvolnění politické moci do rukou místních. Tálibán tedy nevzniká jako teroristická organizace, ale jako organizace, jejímž úkolem je uklidnit vnitřní konflikt v Afghánistánu. K tomuto závěru by měli dojít i samotní žáci během plnění některých úkolů, proto je nesmírně podstatné, aby se učitel seznámil se situací v tomto období a chápal motivaci všech aktérů.

5.4 Terorismus spojovaný s válkou v Afghánistánu (2001 až 2021)

Co je to terorismus? A co terorismus není? Tyto dvě otázky jsou základním problémem, který se pojí s většinou hnutí, které jsou označovány za teroristická. Nemůžeme-li pojem snadno definovat, je nepoužitelný. Hlavní problém je spojován se samotným popisem teroristy. Používaný popis by totiž ve většině případů seděl i pro označení bojovníka za svobodu.⁹⁸

Aby bylo možné hovořit o terorismu, musí být splněn jeho základní cíl, kterým je oslabit morálku nepřítele a vyděsit jeho obyvatelstvo. Útoky z 11. září 2001 v USA tento předpoklad jednoznačně splňují. Do této doby nebyl samotný terorismus brán jako velké riziko, po útocích je jednou z největších bezpečnostních hrozeb pro kterýkoli stát.⁹⁹

Dalším z hlavních znaků terorismu je vedení útoku převážně na civilní cíle. Teroristické útoky se nezaměřují na nejdůležitější strategický bod, ale na nejdůležitější společenský cíl. Kritérií pro výběr vhodného společensky významného objektu pro teroristický útok může být mnoho, ale vždy jde převážně o místo, jenž zaručuje způsobení co největší paniky a vyvolání atmosféry strachu.¹⁰⁰ Tím, že je obyvatelstvo státu rozrušené, dochází k tlaku na vedení státu, který se pak může dopouštět chyb. „Pokud se zabijí bezbranné civilní obyvatelstvo, jde vždy o terorismus, nikdy to nelze zdůvodnit, natož ospravedlnit žádnými politickými cíli.“¹⁰¹

Terorismus posouvá naše vnímání bezpečnosti. Historicky bylo hlavním ohrožením skupiny lidí ohrožení politicko-vojenské, které přicházelo od předem definovaného agresora. Konflikt vznikal hlavně mezi politickými subjekty s přesně definovaným teritoriem. K dosažení cílů zainteresovaných stran se využívala hlavně oficiální vojenská síla. Terorismus toto mění. Základním prvkem terorismu je skupina spolupracujících jedinců, kteří nejsou

⁹⁸ SOULEIMANOV, Emil. Terorismus ve světle geneze ideologie a technologie asymetrických konfliktů. In: *Terorismus: válka proti státu*. Praha: Eurolex Bohemia, 2006. ISBN 80-86861-76-7, s. 13–64.

⁹⁹ EICHLER, Jan, pozn. 53, s. 143–233.

¹⁰⁰ EICHLER, Jan, pozn. 53, s. 143–233.

¹⁰¹ EICHLER, Jan, pozn. 53, s. 150.

omezení teritoriálním územím, a proto se mohou poměrně snadno přesouvat. Z tohoto důvodu se nemusí ani obávat vojensky silnějšího soupeře, protože pro něj bude nejproblematictější je najít.¹⁰² Ze států se už nestávají aktivní subjekty konfliktu, neboť díky organizaci teroristických skupin (například nepoužívání uniforem a nevyhlášení války) jejich útoky nejsou předvídatelné.¹⁰³ Státy tak musí čekat na to, co přijde, a tato pozice není dobře politicky obhajitelná před obyvatelstvem.

Teroristickým útokem je záměrně vedený čin násilí proti civilnímu cíli a obyvatelstvu ze strany nepřítele, který předem nedeklaroval válečný stav, ve snaze vzbudit strach. Z toho vyplývá, že za teroristický útok nemůže být považován například atentát na zastupujícího říšského protektora R. Heydricha (šlo o útok na člena armády během válečného stavu) ani bombardování měst za druhé světové války (šlo o „totální válku“ během vyhlášeného válečného stavu).

5.4.1 Důležitost kapitoly

V RVP je terorismus uveden jako téma a je tedy nepostradatelnou součástí modelových hodin. Teroristickým útokem celá válka v Afghánistánu mezi léty 2001 a 2021 oficiálně začala. Pro žáky může být terorismus poměrně zmatečným termínem, pro který nesnadno hledají definici.¹⁰⁴ Vyučující by se měl proto zaměřit hlavně na tu část terorismu, jež poukazuje na neurčitost agresora, který může být kdekoli. Tento fakt je možné využít jako odrazové téma pro následnou práci s aktivitami. Také by měl žákům umožnit pohled na to, proč války proti terorismu nejsou snadné a proč i v Afghánistánu došlo ve válce proti terorismu jen k částečným úspěchům.

5.5 Válka v Afghánistánu mezi léty 2001 až 2021

I když politicko-náboženským vůdcem Afghánistánu byl Muhammad Umar, vojenským vůdcem se postupně začal stávat Usáma bin Ládín. Umar i Ládín byli spolubojovníky ve válce proti sovětské okupaci z let 1979 až 1989, kde se mimo jiné naučili zacházet se západní vojenskou technikou a získali i základní přehled o vojenských taktikách západních států. Jejich pohled na budoucnost Afghánistánu se ovšem lišil. Zatím co Umar byl umírněnější a chtěl

¹⁰² SOULEIMANOV, Emil, pozn. 98, s. 13–64.

¹⁰³ EICHLER, Jan, pozn. 53, s. 143–233.

¹⁰⁴ Tento fakt vyplynul i z realizace hodin, kdy žáci byli schopni říct, že terorismus je veden hlavně na civilní obyvatelstvo, ale už nedokázali říct, kdo je vlastně terorista a jak se terorismus liší od války.

dosáhnout zavedení perfektní společnosti podle měřítek islámu jen v Afghánistánu, Ládín chtěl s touto myšlenkou expandovat do celého světa. I když se oba rozcházel v pohledu na další směřování Afghánistánu, Umarova moc se stala závislou na Ládínově vojenské podpoře a na podpoře Pákistánu. Po útocích na Spojené státy Americké v září 2001 se ovšem Pákistán rozhodl z jakékoli pomoci Umarovi stáhnout. Tálibánské vládě tak nezbylo nic jiného, než se spojit s Ládínovou Al-Káidou, aby si udržela politickou moc na vlastním území.¹⁰⁵

5.5.1 11. září 2001 jako katalyzátor

Tato práce nepojednává o teroristických útocích na světové obchodní centrum v New Yorku, je ovšem důležité si uvědomit, že tento čin byl oficiálně označován za důvod následné invaze do Afghánistánu a potažmo Iráku. V říjnu 2001 došlo ze strany Spojených států a Velké Británie k vyhlášení operace Trvalá svoboda (Operation Enduring Freedom), která měla pomocí bombardování výcvikových středisek v Afghánistánu úspěšně zlikvidovat teroristické základny Tálibánu. Tato operace byla vyhlášena jako přímá reakce na teroristický útok spáchaný na území Spojených států amerických. Současně s touto operací zahájila Severní aliance pozemní postup.¹⁰⁶ I když je následná akce označována oficiálně jako operace, autorka práce se rozhodla užívat termín válka. Důvody, které ji k tomuto vedly, naleznete v úvodu celé práce.

Autorka nehodlá polemizovat nad důvody, které vedly k samotnému konfliktu, ani hodnotit různé konspirační teorie (například že se jednalo o plánované odstřelení budov, že o útocích vláda USA věděla předem atd.). Jelikož je ovšem možné, že s nějakou teorií přijdou žáci, je vhodné se na tyto případy připravit.¹⁰⁷ V následujících podkapitolách jsou stručně zodpovězeny některé relevantní otázky. Nástin by měl vyučujícím umožnit odpovědět ve třídě, případně poskytnout žákům důvěryhodné zdroje informací k tématu.

¹⁰⁵ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 292–299.

¹⁰⁶ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 291–299.

¹⁰⁷ Doporučujeme se podívat na videa na youtube.com, která celkem pěkně shrnují a zároveň vyvrací konspirační teorie spojené s jedenáctým zářím. Poměrně povedené, i když delší, je například video *Was 9/11 an Inside Job?* z kanálu Decoding the Unknown. Existuje samozřejmě i spousta dalších zajímavých a dobře zpracovaných materiálů, které může vyučující použít. Pokud žáci přijdou s nějakou konspirační teorií, můžeme ji využít i jako samostatnou aktivitu, kdy žáci budou hledat podporující a vyvracející informace sami.

5.5.1.1 Proč je 11. září celosvětově významné, když se útok odehrál jen na území jednoho státu?

Z pohledu studia terorismu je až od tohoto data možné mluvit o terorismu globálním. Předěšlé teroristické útoky se omezovaly buď na národní nebo mezinárodní sféru, ale nikdy neexistovala organizovaná síť členů teroristické skupiny nebo skupin, kteří by byli rozprostřeni do buněk po celém světě. Cílem útoku nebylo jen zasáhnout globálně významného geopolitického hráče, ale zasáhnout celý svět. Z tohoto důvodu se globální terorismus zaměřuje na co největší počet obětí.¹⁰⁸

5.5.1.2 Jak se po 11. září změnilo jednání Evropské unie a Organizace spojených národů?

Zajímavé je, že Evropská unie (dále jen EU) neměla až do teroristických útoků jasně stanovený rámec toho, co vlastně terorismus je a není. V návaznosti na útoky tak došlo ke změnám v protiteroristické politice EU. Posílena měla být pravomoc Europolu, ke které bohužel došlo jen na papíře. Europol se místo vyšetřování stále zaměřuje jen na kancelářskou a podpůrnou činnost. Během následných teroristických útoků v Madridu (2004) a Londýně (2005) se ukázala naprostá neschopnost států koordinovat postup jednotně a sdílet informace.¹⁰⁹ EU na rozdíl od vlády Spojených států amerických klade větší důraz na ekonomické a politické důvody, které ke globálním teroristickým činům vedou, a zastává postoj řešení problému hlouběji než jen na vojenské úrovni. Základem by měla být prevence a posílení pozice vlád ve slabších státech, ve kterých hrozí vzniknutí nových teroristických skupin nebo posílení moci těch stávajících.¹¹⁰

Taktika Organizace spojených národů (dále jen OSN) po 11. září se odráží v několika rezolucích, z nichž nejdůležitějším dokumentem je text publikovaný v roce 2004 pod názvem *Bezpečnější svět: naše sdílená zodpovědnost*. OSN se zavazuje k dlouhodobému řešení problému globálního terorismu. Stejně jako EU se chce zaměřovat spíše na prevenci a zamezení získávání humánního nebo finančního kapitálu organizacím, které jsou nebo mohou být teroristické.¹¹¹

¹⁰⁸ EICHLER, Jan, pozn. 53, s. 143–233.

¹⁰⁹ BUREŠ, Oldřich. Protiteroristická politika EU - papírový tygr?. In: JAKL, Ladislav a Marek LOUŽEK. *11. září 2001: deset let poté: sborník textů*. Praha: CEP - Centrum pro ekonomiku a politiku, 2011. ISBN 978-80-87460-06-1, s. 37–44.

¹¹⁰ EICHLER, Jan, pozn. 53, s. 143–233.

¹¹¹ *A more secure world: Our shared responsibility* [online]. United Nations, 2004 [vid. 6. 1. 2023]. ISBN 92-1-100958-8. Dostupné z: https://www.un.org/peacebuilding/sites/www.un.org/peacebuilding/files/documents/hlp_more_secure_world.pdf.

5.5.1.3 Bylo jedenácté září osamocenou teroristickou akcí?

I když je 11. září vnímáno jako hlavní teroristický útok, není jedinou akcí proti Spojeným státům americkým. Předcházely mu útoky ze strany Al-Káidy například na americké vojenské základny v Egyptě a Saudské Arábii nebo útoky na velvyslanectví v Keni a Tanzánii. Všechny tyto útoky ovšem směřovaly na vojenské nebo politické cíle a nikoli na civilní objekty. Po 11. září byla Al-Káida zapojena i do útoků v již zmíněném Madridu v roce 2004.¹¹²

5.5.2 Válka po útocích na „dvojčata“

Do poloviny listopadu 2001 se vojska Aliance dostala až do hlavního města Kábulu a v horách byla zničena jedna z největších základen Tálibánu. Umar i Ládín však uprchli a jejich lokalizace byla nemožná. Tálibán byl poražen, ale ne zničen. Organizace spojených národů posloužila jako mediátor pro všechny protitálibánské skupiny v Afghánistánu, aby mohly vyjednávat o nové vládě. Ta byla nakonec koncem roku 2001 složena pod názvem Vláda široké jednoty. Této vládě vyslovila podporu i kmenová rada. Aby se zabránilo možným problémům, bylo rozhodnuto, že v zemi zůstanou mírové sbory, které budou dohlížet na situaci.¹¹³ Postupně došlo k založení Mezinárodních podpůrných bezpečnostních sil (International Security Assistance Force, dále jen ISAF), jejichž působení započalo v Kábulu a přilehlém okolí, ale postupně bylo po roce 2003 rozšířeno i na zbytek afghánského území. Základním úkolem ISAF, do kterých byli zapojováni i vojáci států mimo NATO, bylo zabezpečit oblast a umožnit legitimní politické síle, aby převzala moc v Afghánistánu.¹¹⁴ Skrze spojenecké smlouvy se tak do války v Afghánistánu zapojila i Česká republika, a to nejen materiálně, ale i personálně.

Postupné rozšiřování ISAF ovšem nebylo tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. V horských oblastech nadále zůstávala početná skupina ozbrojených bojovníků Tálibánu a Al-Káidy, která měla podporu místních obyvatel a kmenových náčelníků.

¹¹² Zabíli jsme bin Ládina, oznámil světu před pěti lety Obama. *ČT24* [online]. 2. 5. 2016 [vid. 14. 1. 2023]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/svet/1772833-zabili-jsme-bin-ladina-oznamil-svetu-pred-peti-lety-obama>.

¹¹³ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 292–299.

¹¹⁴ YILDIZ, Ahmed. *Development in Afghanistan: Causes, consequences, and lessons learned* [online]. 2022 [vid. 4. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.nato-pa.int/download-file?filename=/sites/default/files/2022-12/022%20PCTR%2022%20E%20rev.2%20fin%20-AFGHANISTAN%20-%20YILDIZ%20REPORT.pdf>.

V roce 2002 se navíc ukázalo, že ani jiné kriminální organizace nejsou s novým pořádkem ve státě spokojeny, když došlo k vraždám několika představitelů nové vlády.¹¹⁵

Válka v Iráku vypukla v roce 2003. Tento konflikt zapříčinil zhoršení situace v Afghánistánu. Většina kmenových náčelníků se již otevřeně začala hlásit k podpoře Tálibánských bojovníků. V květnu došlo k protivládní demonstraci v Kábulu. Vláda na tyto protesty reagovala novou ústavou. Ta zaručovala moc prezidentovi a poradnímu shromáždění představitelů kmenových svazů, zaváděla nezávislé světské soudy a změnila název Afghánistánu na Islámskou republiku.¹¹⁶ Na rok 2004 byly naplánovány prezidentské volby, kterých se i přes výhrůžky účastnila nadpoloviční většina voličů. Úspěšně také proběhly volby do parlamentu v roce 2005. Postupnými kroky se začínalo ukazovat, že křehký mír v Afghánistánu pod novou vládou funguje.¹¹⁷

Roku 2004 odstartovala i největší válečná operace, která měla za hlavní úkol dopadnout Umara a Ládina. I přes rozsáhlost celé operace se ovšem nepodařilo ani jednoho z těchto mužů dopadnout.¹¹⁸

V roce 2006 došlo ke zvýšené aktivitě členů hnutí Tálibán. Ti se pomocí záškodnických akcí snažili o destabilizaci politické situace v Afghánistánu. Stejně tak začala v této době růst produkce makovic na afghánském území, z jejichž pěstování silně profitovalo hnutí Tálibán (viz kapitolu zaměřenou na opium níže).¹¹⁹ ISAF se v reakci na tyto fakty rozhodly podpořit a vybudovat Afghánské národní bezpečnostní síly (Afghan National Security Forces, zkráceně ANSF, později ANDSF). Cílem výcviku vlastní Afghánských bezpečnostních sil mělo být zabezpečení situace v zemi bez bezpečnostní intervence NATO nebo jiného státu. S postupným rozvojem ANSF došlo i k převedení většiny činnosti ISAF právě na tyto národní bezpečnostní síly a jejich odnože.¹²⁰

Druhého května 2011 došlo k významné události, jež vedla k posílení morálky členů Operace trvalá svoboda. Elitní vojenská skupina Navy Seals armády Spojených států

¹¹⁵ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 285–291.

¹¹⁶ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 292–299.

¹¹⁷ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 292–299.

¹¹⁸ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 292–299.

¹¹⁹ MAREK, Jan, pozn. 45, s. 292–299.

¹²⁰ YILDIZ, Ahmed, pozn. 114.

amerických úspěšně dopadla a zabila vůdce Al-Káidy Usámu bin Ládina. Pro obyvatele Spojených států to bylo novou vzpruhou pro válečné úsilí za oceánem. Tělo nejhledanějšího teroristy té doby bylo spuštěno do oceánu, aby se z místa jeho pohřbení nemohlo stát poutní místo pro teroristy. Zároveň nebyly zveřejněny žádné fotky jeho mrtvého těla nebo věci nalezených na místě jeho pobytu. V rámci Al-Káidy způsobil tento akt otřes, který v roce 2013 vedl k odštěpení iránské části hnutí v samostatnou teroristickou skupinu Islámský stát.¹²¹ Al-Káida byla postupně zatlačena více do pozadí, ale pořád zůstává jednou z nejnebezpečnějších teroristických skupin. Tomuto faktu napovídá i odstranění nového velitele této skupiny v roce 2022.¹²²

V roce 2013 začala poslední část převádění hlavních vojenských úkolů na ANSF. K úplnému převodu pak došlo v roce 2015. Společně s tímto krokem byla vyhlášena operace Rozhodná podpora (Resolute Support Mission, zkráceně RSM). Cílem této nové operace bylo pokračovat v zabezpečování Afghánistánu jen skrze výcvik a podporu ANSF, ale ne skrze vlastní útočné aktivity.¹²³

Roku 2016 došlo k poměrně silné ofenzivě Tálibánu. Ta si vyžádala nejvíce obětí hlavně v řadách ANDSF, které již tak nebyly moc početné. Problémem byly také takzvaní „ghost-soldiers“, tedy fiktivní jména vojáků, kteří údajně mají být členy ANDSF, aby za ně jednotka mohla dostat peníze od mezinárodních dárců, kteří celou ANDSF financovali. Nedostatek vojáků ANDSF ještě posílil fakt, že některé jednotky z náboženských a kulturních důvodů odmítaly ve svých řadách ženy nebo jim nedovolovaly nosit zbraň či řídit vozidla.¹²⁴ ANDSF se navíc i v následujících letech potýkala s poměrně rozsáhlou korupční sítí. Zároveň se po celou dobu mise museli vojáci ANDSF i alianční vojáci v rámci RSM potýkat

¹²¹ ČT24, pozn. 112.

¹²² GLASSEROVÁ, Dominika, POŽÁR, Rudolf. CIA v Afghánistánu zabila lídra al-Káidy, potvrdil Biden. ČT24 [online]. 2. 5. 2016 [vid. 14. 1. 2023]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/svet/3519498-pri-operaci-cia-byl-v-afghanistanu-zabit-lidr-al-kaidy>.

¹²³ YILDIZ, Ahmed, pozn. 114.

¹²⁴ HELLMICH, Wolfgang. *NATO'S RESOLUTE SUPPORT MISSION IN AFGHANISTAN* [online]. 2016 [vid. 4. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.nato-pa.int/document/2016-164-dsc-16-e-bis-special-report-afghanistan-hellmich>.

s problematikou útoků zevnitř zvaných „green-on-blue“¹²⁵, kdy docházelo nejen k velkým ztrátám na životech, ale i k podlomení morálky.¹²⁶

V roce 2020 došlo k uzavření dohody mezi zástupci USA a Tálibánu o postupném stažení vojsk z oblasti Afghánistánu. Následující rok ke stejné dohodě dospěli i zástupci NATO. Původní plán byl stáhnout všechny vojenské síly účastníci se operace RSM z Afghánistánu ke dni 11. září 2021. Bohužel Tálibán díky silné ofenzivě převzal moc nad Kábulem od postupně se rozkládající ANDSF rychleji, než se původně očekávalo. Z tohoto důvodu muselo dojít k největší letecké evakuaci v dějinách.¹²⁷

5.5.3 Makovice jako základ státu nebo teroristického hnutí

Jedním z hlavních problémů v socioekonomické sféře je produkce makovic, které jsou využívány k výrobě opia nebo heroinu. Nelegální export v Afghánistánu je nejvíce spojen právě s produkcí a prodejem makovic na výrobu drog. Podle průzkumů Úřadu OSN pro drogy a kriminalitu produkce makovic sloužících k výrobě opia v roce 2001 poklesla díky zákazu pěstování makovic, od té doby však strmě stoupá. Nejvíce vyprodukovaného opia bylo v roce 2017.¹²⁸ Poslední průzkum vychází z roku 2022 a ukazuje nestabilní situaci v produkci makovic v Afghánistánu v posledních letech. Přestože byl v roce 2021 zaznamenán propad v produkci, pěstování máku zůstává výhodnější než pěstování jiných plodin. V roce 2022 tvořilo pěstování makovic 29 % celkové zemědělské produkce Afghánistánu. Cena na kilogram opia byla v roce 2022 jednou z nejvyšších poté, co strmě vzrostla v dubnu, kdy byl vyhlášen zákaz pěstování opia na území Afghánistánu.¹²⁹

Během války v letech 2001 až 2021 bylo zastoupení makových polí na výrobu opia větší v provinciích převážně v jihovýchodní části Afghánistánu. Tyto provincie nebyly ovládány

¹²⁵ Green on blue attack je termín používaný během války v Afghánistánu vojáky NATO. Termín označuje útok z pozice přátelské nebo neutrální strany. Během války v Afghánistánu označoval útok Afghánského vojáka či civilisty na vojáka Aliance.

¹²⁶ HELLMICH, Wolfgang, pozn. 89.

¹²⁷ YILDIZ, Ahmed, pozn. 114.

¹²⁸ *Afghanistan Opium Survey 2021: Cultivation and Production* [online]. UNODC Research, 2022 [vid 2. 1. 2023]. Dostupné z: https://www.unodc.org/documents/crop-monitoring/Afghanistan/Afghanistan_Opium_Survey_2021.pdf.

¹²⁹ *Opium cultivation in afghanistan: Latest findings and emerging threats* [online]. UNODC Research, 2022 [vid. 2. 1. 2023]. Dostupné z: https://www.unodc.org/documents/crop-monitoring/Afghanistan/Opium_cultivation_Afghanistan_2022.pdf.

státem, ale hnutím Tálibán. Místní terén na pěstování většiny plodin není vhodný, ale na pěstování makovic je dostačující. Produkce je zde nejenom snadná, ale i velmi výnosná. Pěstování makovic je rentabilní pro vlastníka polí a makovic a současně pro obyvatele Afghánistánu nabízí velký počet stabilních pracovních pozic. Pandemie covidu-19 způsobila růst cen za životně důležité produkty, jako jsou například potraviny nebo základní zdravotnický materiál. Současně silně vzrostla míra nezaměstnanosti. Tyto faktory ovlivnily nárůst počtu pracovníků v odvětví spojeném s pěstováním makovic, neboť se i přes zaznamenaný pokles ceny za kilogram makovic stále jednalo o výhodné zaměstnání. Do produkce makovic se tak začínají ve větší míře zapojovat i ženy a děti.¹³⁰

Mohlo by se zdát, že produkce opia s válkou v Afghánistánu nesouvisí, ale není tomu tak. Mezi léty 2002 a 2021 vybírali členové Tálibánu takzvanou daň z opia, která činila zhruba 6 % z produkce. Navíc docházelo k vymáhání daně ze zemědělské výroby, která byla v mnohých případech odváděna také hnutí Tálibán.¹³¹

Vzhledem k problematické sociální, politické a ekonomické situaci v zemi je otázkou, jaký vliv bude mít zákaz pěstování makovic v nově vzniklém Afghánském islámském emirátu. Podle odhadů UNODC bude záležet i na tom, jak bude porušení zákazu vymáháno a zda nebude samotný zákaz nakonec zrušen z důvodu finanční neúnosnosti situace v zemi.¹³²

5.5.4 Důležitost kapitoly

Kapitola je hlavním souhrnem informací o válce v Afghánistánu. Primárními zdroji jsou informace vycházející z dokumentů NATO a OSN, tedy organizací, jež se do válečného konfliktu přímo i výzkumně zapojili ve značné míře. Zdroje pocházející právě od zmíněných organizací jsou veřejně přístupné, ovšem některé z nich jsou na webových stránkách organizací obtížně dohledatelné. Zprávy NATO z roku 2017 a mladší jsou navíc v poměrně „špatném stavu“ (uložené ve formátu .docx a dosti redukované).

Učiteli dává tato kapitola hlavní ucelený obraz o souvislostech ovlivňujících válku v Afghánistánu, tedy například nevhodný přístup Afghánské armády, problémy pro vojska

¹³⁰ *Afghanistan Opium Survey 2019: Socio-economic survey report: Drivers, causes and consequences of opium poppy cultivation* [online]. UNODC Research, 2021 [vid 2. 1. 2023]. Dostupné z: https://www.unodc.org/documents/crop-monitoring/Afghanistan/20210217_report_with_cover_for_web_small.pdf.

¹³¹ UNODC, pozn. 130.

¹³² UNODC, pozn. 130.

NATO plynoucí ze sociálně-kulturních rozdílů nebo problematická opodstatnitelnost konfliktu v jiném státu. Zároveň kapitola na problému opia ukazuje, jak i ekonomická sféra může ovlivnit válečný konflikt. Omezená zaměstnatelnost a pozdější zákazy pěstování způsobily radikalizaci obyvatelstva a posílení Tálíbanu.

5.6 Dopady války v Afghánistánu na mezinárodní sféru

I když se může operace Trvalá svoboda a následná RSM zdát jako neúspěch, podařilo se NATO splnit alespoň jeden z vytyčených cílů. Hlavním důvodem, proč k celé válce v Afghánistánu došlo, byla snaha zamezit možným teroristickým útokům na členské státy NATO, což se splnit podařilo.¹³³ Díky válce v Afghánistánu došlo k přerušení možnosti, že by se z Afghánistánu stalo centrum globální sítě teroristických skupin, a došlo ke snížení nebezpečnosti mezinárodního terorismu.¹³⁴ Závěr války v Afghánistánu přinesl i nové zkušenosti s přepravou velkého počtu lidí a materiálu při krizové situaci. I když evakuace nebyla přímo podle plánu, proběhla podle většiny odborníků dobře a s minimálními ztrátami na životech, což u stahování vojsk není úplně standardní.¹³⁵

5.6.1 Důležitost kapitoly

Učíme-li o válečném konfliktu, který byl již zakončen, je rozhodně na místě si položit otázku, jak dopadl a k čemu vlastně celý byl. V této kapitole je nastíněno, proč je válka v Afghánistánu ze strany hlavních zapojených organizací vnímána jako úspěšná, i když se rychlá evakuace spojeneckých vojsk může na první pohled zdát jako debakl. Kapitola poskytuje vhled do situace a objektivní zhodnocení nejen dosažení cílů, ale také přínosu samotného závěru války.

5.7 Dopady války v Afghánistánu na samotný stát a jeho obyvatelstvo

Podle zjištění OSN, která momentálně vede v zemi misi pod oficiálním názvem UN Assistance Mission in Afghanistan (zkráceně UNAMA), je situace v Afghánistánu velmi špatná. Z posledních zjištění vyplývá, že se Tálíban není schopen vypořádat s ohrožením pro místní obyvatelstvo i cizince ze strany různých teroristických skupin. Zároveň stoupl počet lidí ve stavu chudoby nebo na hranici chudoby. Zavedení zákazu pěstování opia může mít velký

¹³³ LARSONNEUR, Jean-Charles. *The Evolving Terrorist Threat: Adapting the Allied Response*. 11. 1. 2023. [vid. 11. 2. 2023] Dostupné z: <https://www.nato-pa.int/document/2022-evolving-threat-terrorism-adapting-allied-response-report-larsonneur-014-dsctc-22>.

¹³⁴ EICHLER, Jan, pozn. 53, s. 249.

¹³⁵ 90'ČT24, pozn. 57.

vliv na životní úroveň farmářů. Ti budou nuceni svá maková pole zničit nebo se přeorientovat na jiné druhy plodin, jejichž pěstování v horských oblastech není jednoduché.¹³⁶

Výrazně se zhoršila situace žen žijících v Afghánistánu. Ty se dostávají do pozice občanů druhé kategorie. Tálibán zavedl restriktce platící pro ženy (například zahalování se a omezení vstupu do škol, vlastnění obchodu nebo účasti v politickém životě). Ty jsou v přímém rozporu s tím, co zástupci hnutí slíbili OSN při přebírání moci v Afghánistánu.¹³⁷ Zároveň po posledním uzákonění zákazu práce žen v nevládních organizacích se většina těchto organizací potýká s problémem, že není schopna dodávat pomoc ženám v určitých oblastech. Mužský personál totiž do spousty míst nesmí a tím pádem není schopen zajišťovat potřebnou pomoc. Ženy jsou tak nejen připraveny o pracovní příležitosti, ale zároveň o zabezpečení vlastních potřeb. Z tohoto důvodu se bude ekonomická i společenská situace žen a dívek v Afghánistánu zhoršovat.¹³⁸

Tálibán ovšem přinesl do Afghánistánu i některé pozitivní jevy. Celkově došlo k poklesu korupce ve složkách vyšší státní správy. Na lokálních úrovních je ovšem korupce stále častým jevem. Došlo také ke zlepšení ekonomické situace země, která podle dat Tálibánu měla historicky nejvyšší výdělek z exportu. K tomuto faktu přispělo nejen vymizení již zmíněné korupce, ale i snížení výdajů na vládu v zemi.¹³⁹

I přes ekonomické zlepšení státu jako takového nedochází ke zlepšení životní situace obyvatel. V Afghánistánu dochází k hladomorům a nedostatku zdravotní péče, a to hlavně ve venkovských oblastech, v nichž momentálně žije většina afghánského obyvatelstva. Zima v roce 2022 byla pro většinu obyvatel tragickou, zejména kvůli úmrtí na podchlazení v horských oblastech a kvůli smrti z vyhladovění z důvodu nedostatečných zásob. Za vše mluví fakt, že OSN si pro budoucnost Afghánistánu stanovila sedmnáct cílů z tabulky Cíle udržitelného rozvoje, která obsahuje právě sedmnáct cílů. OSN proto prognostikuje, že pokud

¹³⁶ *Afghanistan: UN envoy highlights need to continue dialogue with Taliban* [online]. UNAMA, 20. 12. 2022 [vid. 11. 1. 2023]. Dostupné z: <https://news.un.org/en/story/2022/12/1131892>.

¹³⁷ *In Afghanistan, women take their lives out of desperation, Human Rights Council hears* [online]. Human Rights Council, 1. 7. 2022 [vid. 11. 1. 2023]. Dostupné z: <https://news.un.org/en/story/2022/07/1121852>.

¹³⁸ *UN and top aid officials slam Afghan rulers' NGO ban for women* [online]. 29. 12. 2022 [vid. 11. 1. 2023]. <https://news.un.org/en/story/2022/12/1132082>.

¹³⁹ UNAMA, pozn. 136.

nebude zajištěna dostatečná pomoc Afghánistánu, dojde ke kolapsu státu a všechn posun vybudovaný za posledních dvacet let bude ztracen.¹⁴⁰

5.7.1 Důležitost kapitoly

Je nesmírně důležité, aby si žáci uvědomili, že i když konflikt skončil, pro obyvatelstvo to neznamena náhlé zvýšení životní úrovně ani zlepšení ekonomicko-politické situace v zemi. Důraz by měl být kladený na pochopení faktu, že ať už vyhrál kdokoli, dopadem válečného konfliktu budou nejvíce zasaženi lidé na daném území. Tato část vychází hlavně ze zpráv dostupných k situaci v Afghánistánu po srpnu 2021. Vzhledem k poměrně omezenému přístupu cizinců do země a pravděpodobnému zkreslení informací prezentovaných hnutím Tálibán je ovšem velice těžké udělat si obrázek o reálné situaci v zemi.

5.8 Závěrem k historické části

Tato kapitola si klade za cíl stručně seznámit čtenáře s historií Afghánistánu a geografickými a demografickými jevy v této oblasti. V poznámkách pod čarou naleznete zdroje, které tyto základní informace rozšiřují. Afghánistán je velice zajímavým státem, a to nejen z pohledu historie. V žácích by tak tento stát neměl vzbuzovat jen představu hlavního sídla teroristický skupin. Měl by se jim také vybavit kontext, proč zrovna v tomto státě mají různé radikální skupiny tak široké pole působnosti, co se týče politické a vojenské moci. Jaké jsou problémy státu? Proč nedošlo k nastolení trvalého příměří? Na tyto otázky, a nejen na ně, by měli žáci během výuky hledat odpovědi.

Pedagog by se měl snažit využít kapitolu jako opěrný bod, pokud bude chtít pracovat s navrženým materiálem k výuce, ale neměl by své poznání opírat jen o něj. Autorka práce důrazně doporučuje navštívit oficiální stránku OSN k Afghánistánu¹⁴¹, která nabízí základní přehled o dnešní situaci v Afghánistánu a navíc může poskytnout i výhledy o budoucnosti celého státu. Zároveň je dobré se podívat na společensko-kulturní kontext oblasti, která je převážně muslimská. Dobrým a velice čtivým zdrojem pro žáky i pro pedagoga může být například *Kniha náboženství* od Marcuse Weekse a kolektivu.¹⁴² Kniha nabízí poměrně solidní přehled o základních principech islámu a dalších náboženství.

¹⁴⁰ *United Nations Afghanistan* [online]. United Nations, 2023 [vid. 11. 1. 2023]. Dostupné z: <https://afghanistan.un.org/en>.

¹⁴¹ *United Nations Afghanistan*. Dostupné z: <https://afghanistan.un.org/en>.

¹⁴² *Kniha náboženství*. Přeložil Jaroslav HOFMANN. Praha: Knižní klub, 2015. Universum (Knižní klub). ISBN 978-80-242-5179-0.

6 První modelová hodina

První hodina je obecným úvodem do tématu války v Afghánistánu. Pracuje převážně se znalostmi, které už žáci mají. Pro pedagoga je jejím hlavním účelem zjištění rozsahu vědomostí samotných žáků, ale také jejich kompetencí v oblasti vyvozování závěrů z obrazového materiálu. Veškerá aktivita je směřována k otevření tématu a objevení otázek. Takto vyučující zjistí, co žáky o daném tématu nejvíce zajímá.

Hlavním cílem této hodiny je ukotvení navazujících aktivit a modelových hodin na časové ose a vymezení hlavních opěrných bodů. Ty posléze mohou žáci využívat v následujících úkolech. Je vhodné počítat s tím, že výsledky této hodiny bude nutné přenést do hodin následujících, proto, pokud nejsou následující hodiny bezprostředně po hodině první, mělo by dojít k uchování časové osy, která je výstupem této hodiny. Uchování je možné provést tak, že celá osa bude digitální (například pomocí aplikace Padlet), nebo tak, že ji vyučující na závěr hodiny vyfotí a žákům nasdílí do společného online prostředí, kde se na ni mohou kdykoli podívat.

6.1 Pomůcky

Primární pomůckou jsou pracovní listy (viz přílohu Pracovní list 1. hodina), které žáci vypracovávají ve skupinách. Pro co nejlepší výsledky je dobré využít elektronickou verzi nebo vytisknout pracovní listy barevně, ale i v černobílém rozlišení by měl být hlavní motiv obrázků rozpoznatelný.

Dále je nutné zajistit tabuli, na kterou je možné připevnit samotné obrázky ve větším formátu (nejlépe A3) nebo projektor. Důležitou součástí jsou pak také fixy na tabuli a psací pomůcky, popřípadě zajištění výpočetní techniky nebo interaktivní tabule, odkud bude záznam rovnou ukládán do sdíleného online prostředí, ke kterému budou mít žáci přístup.

6.2 Časová dotace

Na provedení všech úkolů z modelové hodiny by měla postačit jedna vyučovací jednotka. Tento čas ovšem nezahrnuje samotnou přípravu před hodinou, pokud tedy vyučující ví, že na přípravu potřebuje více času, bude nutné, aby využil čas před hodinou.

6.3 Příprava před hodinou

Před začátkem samotné výuky tématu je důležité žáky rozdělit do čtyřčlenných skupin. Pokud máte v plánu ponechat stejné rozdělení i v následujících hodinách, doporučujeme se žáků nejprve zeptat, kdo chce být jakým expertem (vybíráme ze čtyř možných okruhů:

historický, žurnalistický, geografický a sociologický). Podle tohoto rozdělení pak sestavíme skupiny, aby v každé z nich byl umístěn jeden expert z každé kategorie.

Nastane-li situace, že budeme mít více expertů jednoho typu, ale méně jiných, můžeme využít rozdělení podle preferencí. Každý žák vybere dva expertní typy, které by si chtěl vyzkoušet. Rozdělení do skupin by pak mělo být jednodušší. Tento způsob ovšem vyžaduje větší časový prostor a doporučujeme jej připravit v dostatečném předstihu.

Pakliže skupiny nechceme nechávat po první hodině ve stejném složení, můžeme vybrat jakoukoli metodu rozdělení žáků. Vhodné metody pro rozdělení žáků navrhuje v knize *Moderní vyučování* Petty¹⁴³. Podle autora můžeme žáky rozdělit buď na základě náhody (například losování či rozpočítání), kamarádství, záměrného promíchání (například rozdílné povahy či zkušenosti), podle zasedacího pořádku atd.¹⁴⁴

Důležitou součástí přípravy je i změna zasedacího pořádku uvnitř samotné třídy. Frontální rozmístění lavic, kdy jsou žáci po dvojicích směrem k tabuli, není vhodný pro provádění skupinové práce. Doporučujeme rozmístit třídu tak, aby vždy jedna skupina seděla u jednoho stolu. Pokud nám to podmínky uvnitř třídy dovolí, je nejvhodnější rozmístit stoly do tvaru písmene „U“, aby všichni žáci dobře viděli na tabuli a mohli se tak zapojovat do pozdější práce s časovou osou. Toto rozmístění lavic také usnadňuje meziskupinovou spolupráci a případnou kontrolu, zda se všichni žáci aktivně zapojují do plnění úkolů.

6.3.1 Problém s počtem žáků

Jelikož navrhované materiály pracují v základu s přesně čtyřčlennou skupinou, můžeme narazit na problém, že počet žáků ve třídě není dělitelný čtyřmi. V tomto případě můžeme volit jeden z několika postupů.

Nejsnadnějším by se mohl zdát výběr jednoho typu experta, jenž by se z následujících úkolů vynechal, aby se dal počet žáků dělit třemi. Tento postup ovšem zásadně nedoporučujeme. Je důležité, aby se zahrnuly všechny čtyři expertní skupiny – jediné tak můžeme žákům předat problematiku ze všech úhlů pohledu a jediné tak budou schopni splnit navazující úkoly.

¹⁴³ PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. 6. aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

¹⁴⁴ PETTY, Geoff, pozn. 143, s. 239–240.

Vhodnějším řešením, byť ne nejlepším, je duplikace experta. Nastane-li situace, že nám jeden, dva, nebo dokonce tři žáci „přebývají“, jednoduše je rozdělíme do již vytvořených čtveřic, jejichž počet rozšíříme na pět členů. Tyto skupiny pak budou mít od jednoho typu dva zástupce. Výběr, které skupiny budou obsahovat duplicitní experty, nebo kteří žáci budou v páru, se odvíjí od třídní dynamiky, povahy žáků i zkušenosti učitele. Můžeme volit stejné postupy, jako při rozdělování žáků do skupin (viz výše). Současně je vhodné předem zjistit, jaké duplicitní experty žáci budou pravděpodobně potřebovat s ohledem na povahu následujících úkolů (například pokud je většina žáků zbláhá v práci se slepou mapou, není nutné duplikovat expertní typ geograf). Problémem tohoto rozdělení může být již velký počet členů jedné skupiny. To může vést k nepřehlednosti nebo zneužívání práce skupiny jedním žákem (například nezapojováním se do práce skupiny).

Jako nejvhodnější přístup se jeví přidělit přebývajícím žákům samostatnější způsob práce. Tito žáci budou plnit po zbytek hodiny odlišné úkoly od zbytku třídy (viz kapitoly „Tajný agent“ příslušných hodin, konkrétně kapitoly 6.5.1, 7.5.1 a 8.5.1). Tento postup je nejprínosnější, protože dává všem žákům možnost se zapojit, a ještě jim dává pocit jisté výjimečnosti. Předcházíme tak možnému znechucení hodiny ještě před samotným začátkem, kdy by se zbývající žák nebo žáci mohli cítit ostrčení, a proto by nechtěli na úkolech pracovat.

6.4 Cíle hodiny

Cíle všech navržených hodin vychází z Taxonomie výchovných cílů, kterou v původním znění navrhl B. Bloom. Při navrhování cílů v této diplomové práci autorka vycházela z revidované taxonomie od L. W. Andersona, která je obohacena o moderní poznatky z vývojové psychologie.¹⁴⁵

Po absolvování první hodiny by měl být žák schopen znázornit základní údaje týkající se problematiky války v Afghánistánu na časové ose (oblast aplikace). Žák by měl být také schopen provést rozbor obrazového materiálu (oblast analýzy). V závěrečné části hodiny by měl být žák schopen uspořádat poznatky z analýzy obrazového materiálu a schopnosti orientace na časové ose v jednotný výstup (oblast syntézy).¹⁴⁶

¹⁴⁵ ANDERSON, Lorin W. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Abridged ed. New York: Longman, 2001. ISBN 0-8013-1903-X.

¹⁴⁶ ANDERSON, Lorin W., pozn. 145.

6.5 Struktura hodiny

Po rozdělení žáků a jejich rozmístění ve skupinách po třídě přichází na řadu samotná práce na zadaných úkolech. Hodinu začneme evokačním „otvírákem“¹⁴⁷, na jehož základě budou mít žáci za úkol konkretizovat téma hodin pomocí metody brainstormingu. Otvírák volí vyučující podle kolektivu, zájmů žáků a vlastních schopností.

Na začátku je nutné žákům připomenout pravidla brainstormingu (viz kapitolu Didaktické ukotvení první hodiny), aby nedocházelo ke zbytečným dohadům nebo nejasnostem. Všechny návrhy zapisujeme na tabuli, aby je žáci viděli. Pravděpodobně bude alespoň jeden správný nebo se bude tématu hodiny hodně blížit. Tato úvodní část by neměla přesáhnout 5 minut.

Po sepsání všech návrhů a odhalení tématu hodiny použijeme brainstormingovou metodu *generátor otázek*, která by měla žákům napomoci konkretizovat to, co by se o hodině chtěli dozvědět nebo co je jen k tématu napadá. Učitel tak získá povědomí o tom, čemu by mohl věnovat větší prostor při následných hodinách. Otázky zapisujeme na tabuli do čtyř sloupců. Každý sloupec by měl odpovídat budoucím typům expertů (historické otázky, sociální otázky, geografické otázky a mýty versus fakta). Tato část by neměla přesáhnout 10 minut.

Následně rozdáme žákům do skupin pracovní list, který budou mít za úkol vypracovat na základě analýzy obrazového materiálu. Pracovní list obsahuje předem stanovené otázky, které mohou žáci zodpovídat, ale necháme i na nich, aby si některé otázky vymysleli a odpovědi na ně doplnili, pokud budou chtít. Žáky předem informujeme o tom, že není nutné se přesně trefit, stačí jen nastínit, co o tématu vědí nebo co z obrázku vyčtou. Práce ve skupinách by měla zabrat nanejvýš 10 minut.

Závěrečnou část hodiny věnujeme společné práci ve třídě. Na tabuli nakreslíme časovou osu, na kterou buď promítneme, nebo umístíme obrázky tak, jak budou žáci říkat, že si je zařadili v rámci pracovních listů. Pokud v některé části nastane rozpor, necháme žáky odhlasovat, kam by danou fotografii umístili. K fotografiím můžeme doplňovat informace, které žákům přijdou podstatné. Tato aktivita by měla zabrat přibližně 15 minut. Pokud vyučujeme všechny hodiny v jednom bloku, můžeme tuto část prodloužit podle zájmu žáků.

¹⁴⁷ Doporučujeme využít karikaturu nebo video (například Databrake, *Afghanistan Civil war 1978–2021 Countryballs*, YouTube video, 2021. [vid. 30. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=R8yEwrUsb80>).

6.5.1 Tajný agent v první hodině

Žáci, kteří jsou nad počet členů skupiny, mohou vytvořit dvojice nebo trojice a na prvním úkolu pracovat paralelně s ostatními skupinami. V prvním úkolu nejsou nutné čtveřice, takže je zde možnost žáky spojit do menšího útvaru.

6.6 Sebereflexe

První hodina by měla být zakončena stručnou sebereflexí, která by měla být vodítkem pro další práci. Nejedná se tedy o reflexi hodiny, která by měla nějakým způsobem shrnout naučené poznatky nebo se jinak opírat o faktografii. Sebereflexe by měla v následujících hodinách umožnit žákům pracovat jako tým. K sebereflexi můžete využít různých metod, například sebereflexní formulář nebo metodu *jedno slovo*.¹⁴⁸

6.7 Didaktické ukotvení první hodiny

Hodina se opírá převážně o skupinovou práci. Učitel by měl tedy zhodnotit všechny klady a zápory skupinových prací. Opět doporučujeme knihu *Moderní vyučování*, která všechny výhody i nevýhody dobře sumarizuje a nabízí i možná řešení některých nedostatků.

6.7.1 Analýza obrazového materiálu

Hlavním úkolem, před kterým žáci budou stát, je analýza vybraného obrazového materiálu. Pokud žáci nikdy nezkoušeli analýzu obrazového materiálu, je dobré s nimi rozebrat jeden obraz kolektivně, aby věděli, na co se zaměřovat, a jak analýza probíhá.

Fotografie jsou mnohvrstevným zdrojem informací, které žákům určitou dobu nemusejí být zřejmé. Pro některého žáka může být snadné spojování informací do kontextů s již známým učivem, ale pro jiného se tato možnost objeví až po prozkoumání určitých detailů. Práce s fotografiemi tak může být velice snadným způsobem, jak žákům pomoci s uvědoměním, že určité situace mohou být vnímány různě. To využijí nejen v dalším historickém bádání, ale i ve vlastním životě.¹⁴⁹ Analýza fotografie by se neměla zaměřovat na přesné a správné odpovědi. Žáci se v rámci analýz často rozcházejí ve svých závěrech, neboť

¹⁴⁸ V této metodě žáci pouze jedním slovem zhodnotí, co zažili. Mohou používat slova, která se jim s prožitou aktivitou asociují, nebo slova odpovídající jejich emocím po splnění úkolů z první hodiny (*např. zmatení, pochopení atd.*).

¹⁴⁹ HAVLŮJOVÁ, Hana, NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6, s. 82–88.

každý vnímá určité prvky obrazového materiálu jako více či méně podstatné. Pracovní list také žáky povzbuzuje k domýšlení kontextů, jež si každý tvoří sám.¹⁵⁰

6.7.2 Brainstorming

Metoda brainstormingu je napříč vyučovanými předměty poměrně oblíbená. Jako každá metoda má i brainstorming svá vlastní pravidla, která je nutné žákům sdělit před tím, než jej začneme používat. Nejzásadnějším pravidlem je prvotní nekritičnost nápadů. Žáci mohou sdělit jakýkoli nápad a mohou rozvíjet nápady, které před nimi uvedl jiný spolužák. V brainstormingu jde v prvotní části o kvantitu sdělení, nikoli o kvalitu.¹⁵¹

Jednou ze speciálních podskupin brainstormingu je metoda *generátor otázek* (více viz didaktické uchopení čtvrté modelové hodiny). Jeho využití v evokační části hodiny by mělo vzbudit mezi žáky větší zájem. Vhodné také je otázky rovnou třídit do předem stanovených kategorií.¹⁵²

6.7.3 Časová přímka

Časová přímka (někdy označována jako časová osa) slouží k ukotvení informací v rámci časového úseku, který může být krátký a zaměřený na konkrétní událost, nebo může zachycovat chronologii vývoje jednoho prvku či jevu.

Základním problémem časových přímek je nutnost základních geometrických znalostí a zkušeností. Časová přímka by měla být rozdělována ve stále stejném měřítku, aby nedocházelo u žáků ke zkreslení časové posloupnosti. Zajímavým prvkem mezi časovými přímkami jsou ty, které jdou „proti proudu času“, u nichž se začíná v přítomnosti, a na přímku se postupně přidávají informace z minulosti. Obrácenou chronologii je vhodné zvolit u obecnějších témat jako například vývoj školství, změny v průmyslové výrobě atd.¹⁵³

Časová přímka může být doplněna i „bublinami“ s kratším textem, pojmy nebo vysvětlením konkrétních údajů, které jsou na ní zanesené. Je ovšem dobré si uvědomit, že

¹⁵⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 88–89.

¹⁵¹ PETTY, Geoff, pozn. 143, s. 234–235.

¹⁵² ČAPEK, Robert, pozn. 150, s. 48.

¹⁵³ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3, s. 126.

přímka má chronologii zjednodušit, takže by s přidáváním informací mělo být nakládáno opatrně.

6.7.4 Historická karikatura

Karikatura je už ze své podstaty provokující. Neměla by sloužit jenom jako prostředek pro zasmání, ale i jako ukazatel nálad ve společnosti nebo skupině. V pozorovateli má vzbuzovat otázky, na které mu nebude příjemné hledat odpovědi. Karikatura ve třídě by u žáků měla vyvolat diskuzi a argumentaci. Pokud pracujeme již s hotovou karikaturou, je pro dobrou didaktickou práci nutné jisté “předporozumění” době, ve níž vznikla. Pokud po žácích požadujeme, aby karikaturu vytvářeli sami, je nutné jim nabídnout co možná nejlepší informace o dané situaci nebo osobnosti, kterou chtějí do své karikatury zpracovat.¹⁵⁴

Karikatura ve výuce nemusí být využívána jen jako pomůcka pro otevření tématu nebo materiál k rozboru. Žáci se mohou zaměřit také na tvorbu vlastní karikatury, pokud už mají dostatečný historický přehled o dané společnosti nebo události. Tvorba karikatur se zaměřuje nejen na základní kognitivní úroveň myšlení žáků, ale opírá se také o úroveň syntézy a hodnocení, tedy o vyšší myšlenkové operace. Může tak být složitá i pro mnohé žáky středních škol.

6.7.5 Rozbor pracovního listu

Pracovní list k této hodině naleznete v přílohách. Jedná se o pěti obrázků. Obrázek jedna, tři a pět pochází z osobního archivu autorky. Byly pořízeny v Afghánistánu mezi roky 2003 a 2004. Pořizoval je příslušník ISAF. Na první fotografii je medvídek zapletený do drátů na Kábulském letišti. Obrázek číslo tři zaznamenává přelet vrtulníku nad stavenišťem.¹⁵⁵ Fotografie pět sleduje výměnu vojenského personálu na letišti. Jedná se o letadlo C130 Hercules. Všechny snímky jsou neupravené.

Fotografie dvě zachycuje část z videa, které pořídil neznámý autor během nárazu druhého letadla do věže obchodního centra. Druhé letadlo je těsně před nárazem vidět jako šmouha na snímku. Jedná se o neupravený snímek, čemuž napovídá i jeho zhoršená kvalita.¹⁵⁶

¹⁵⁴ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena, pozn. 153, s. 105.

¹⁵⁵ Zde můžete žáky upozornit například na listy vrtule, které jsou na snímku vidět rozmazaně, nebo na hlaveň zbraně.

¹⁵⁶ MOORE, Michael. *Bowling for Columbine*. [online]. YouTube, čas 3:05. [vid. 27. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=AF1Da6MCUC4>.

Na snímku číslo čtyři jsou vidět reportéři při rozhovorech se zástupci hnutí Tálibán. Žákům může napovědět nejen oblečení přítomných, ale například mikrofon nebo notes, který drží reportéři, nebo vlajka v pozadí. Snímek pochází ze záznamu události ČT24.¹⁵⁷

6.8 Digitální podoba hodiny

Tuto hodinu lze velice jednoduše provést i během distanční výuky. Bezplatnou možností je využití aplikace Mentimeter¹⁵⁸, která umožní žákům skládat lístečky se svými odpověďmi na pomyslnou tabuli. Obrázky může vyučující promítat v rámci chatovací místnosti, aby si žáci mohli obrázek prohlédnout a sepsat k němu analýzu. Poté do aplikace mohou společně vkládat své odpovědi jako jednotlivé lístky. Pro práci s časovou osou ji postačí v aplikaci nakreslit a nechat žáky, aby přiřazovali své lístečky se svými odpověďmi na časovou osu. Vše pak může třída společně vyhodnotit a vyučující může lístečky libovolně přesouvat.

Hodina může probíhat buď jako samostatná práce, nebo můžeme využít možnosti rozdělit žáky do skupin v rámci chatovacího softwaru, jenž používá škola (například Zoom, Google Meet nebo MS Teams). V obou variantách může každý žák nebo jednotlivé skupiny dostat jinou barvu lístečku. Tu pak budou v aplikaci využívat, a tím od sebe můžeme jednotlivé odpovědi snadno vizuálně odlišit.

7 Druhá a třetí modelová hodina

Jádrem celého tematického bloku aktivit jsou hodiny dvě a tři. Návaznost těchto hodin je daná už ze samotné práce žáků, která na sebe mezi hodinami navazuje, a je tedy nutné nejprve s žáky absolvovat úkoly z modelové hodiny dvě, aby bylo možné realizovat modelovou hodinu tři a všechny úkoly v ní obsažené. Pro účely této diplomové práce jsou hodiny spojeny do jedné kapitoly, aby nedocházelo k opakování částí textu.

7.1 Pomůcky

Hlavní pomůcky se liší podle dané skupiny expertů. Je vhodné zajistit dostatečné množství atlasů, knih¹⁵⁹ a jiného materiálu (například novinové články). Důležité je také do

¹⁵⁷ *Události ČT24. Taliban postupuje na Kábul.* [online] 14. 8. 2021, čas 6:55. [vid. 27. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1097181328-udalosti/221411000100814/cast/857685/>.

¹⁵⁸ Aplikaci naleznete zde: www.mentimeter.com.

¹⁵⁹ Doporučujeme využít odborné citované knihy z této diplomové práce, ale vyučující může zvolit i jinou relevantní literaturu podle vlastního uvážení.

každé skupiny vytisknout pracovní listy (viz přílohu pracovní listy pro expertní skupiny) nebo zajistit možnost vyplňování pracovních listů digitálně.

7.2 Časová dotace

Z důvodu náročnosti obou hodin je nutné je odučít v jednom hodinu a půl dlouhém bloku. Hodiny jsou navrženy tak, aby na sebe logicky navazovaly, ale aby mohl vyučující upravit časovou dotaci podle samotné rychlosti práce žáků. Z tohoto důvodu jsou časové dotace u dílčích úkolů jen orientační a rozhodně by měly být upraveny pedagogem podle dané skupiny žáků.

7.3 Příprava před hodinou

Pokud má vyučující tu možnost a může využít prostor knihovny nebo počítačové učebny, rozhodně si tím zjednoduší hledání vhodných pomůcek pro samostatnou práci žáků. Jestliže vyučující takovou možnost nemá, měl by upravit podmínky ve třídě tak, aby se vytvořila čtyři velká „hnízda“, která budou sloužit jako pracovní místo pro jednu skupinu expertů.¹⁶⁰

Pokud došlo k rozdělení žáků již během první modelové hodiny, necháme žáky se shodnou expertízou, aby se sesedli dohromady a začali pracovat rovnou na přidělených úkolech. V případě, že k rozdělení v první hodině nedošlo, je nutné žáky rozdělit do čtveřic a přidělit každému jednotlivci expertní zaměření tak, aby v každé skupině byl alespoň jeden zástupce každé expertízy. Hodiny by měly navazovat na hodinu první, úvodní. Může se stát, že hodiny na sebe nebudou navazovat časově, tedy že v jeden den neproběhnou všechny hodiny. V tomto případě je důležité, aby učitel replikoval na tabuli časovou osu, kterou žáci sestavovali už během první hodiny.

7.4 Cíle hodiny

Žák by měl být schopen rozpoznat důležité a nedůležité poznatky z materiálu, který má k dispozici (analýza). Žák by měl být schopen na základě získaných informací z materiálů formulovat závěry a zapsat je srozumitelně do pracovního listu (syntéza).¹⁶¹

Následně se cíle hodiny liší podle expertní skupiny. V každé expertní skupině je jeden cíl stanoven na úrovni aplikace a jeden na úrovni hodnocení. Pokud hodina bude probíhat v nižších ročnících SŠ, měli by všichni žáci ve skupině dosáhnout úrovně aplikace. Bude-li

¹⁶⁰ ČAPEK, Robert, pozn. 150, s. 399–400.

¹⁶¹ ANDERSON, Lorin W., pozn. 145.

hodina probíhat ve třetím nebo závěrečném ročníku, měli by všichni žáci dosáhnout i na úroveň hodnocení.

Žáci zařazení do geografické skupiny by měli být schopni znázornit a interpretovat údaje z map (aplikace) a na základě této interpretace stanovit klady a zápory geografického rozložení Afghánistánu (hodnocení).¹⁶²

Žáci zařazení do žurnalistické skupiny by měli být schopni na základě novinových článků porovnat různé pohledy tisku na situaci v Afghánistánu (aplikace). Zároveň by tito žáci měli být schopni posoudit objektivnost daných článků (hodnocení).¹⁶³

Žáci zařazení do historické skupiny by měli být schopni uspořádat informace, které získají z textu (aplikace). Měli by být schopni zdůvodnit, proč jsou některé informace důležitější než jiné (hodnocení).¹⁶⁴

Žáci zařazení do sociologické skupiny by měli být schopni znázornit různé prvky kulturního života v Afghánistánu (aplikace) a na základě získaných informací zhodnotit jejich vzájemné propojení (zhodnocení).¹⁶⁵

7.5 Struktura hodiny

Na úvod hodiny rozdělíme žáky do skupin na základě jimi vybrané expertízy. Z předešlého bloku by žáci měli znát základní časovou osu. Vhodné je mít časovou osu umístěnou, narýsovanou nebo promítnutou na tabuli, aby si žáci mohli informace z ní kdykoli připomenout nebo je podrobit vlastní kritice při práci s materiálem.

Každý žák v dané skupině dostane pracovní list odpovídající jeho zaměření. Tento pracovní list budou žáci ve skupinách vyplňovat. Na vyplnění se mohou podílet všichni žáci z dané expertní skupiny. Je dokonce žádoucí, aby každý z žáků vyplňoval něco jiného než ostatní. Žáci si také musí sami najít relevantní zdroje informací. Necháváme proto na nich, aby zhodnotili, co z nabízených materiálů využijí, a co nikoli. Tato část hodiny má odhadovaný čas dokončení 30 minut.

¹⁶²ANDERSON, Lorin W., pozn 145.

¹⁶³ANDERSON, Lorin W., pozn 145.

¹⁶⁴ANDERSON, Lorin W., pozn 145.

¹⁶⁵ ANDERSON, Lorin W., pozn 145.

V následujících 20 minutách dostanou žáci z expertních skupin za úkol zaneš na časovou osu to, co jako experti považují za důležité. Je vhodné každou skupinu rozlišit barvou jiného fixu nebo křídly. Žáci by měli vycházet z poznatků, které si zanesli do svých pracovních listů, a z informací, na nichž se ve skupině shodli.

V této fázi hodiny můžeme využít například modifikovanou metodu *poslední slovo patří mně*. Žáci z dané expertní skupiny přednesou informaci a navrhnou její umístění na časové ose¹⁶⁶. Po zanesení informace může kdokoli ze třídy reagovat. Expertní skupina se pak poradí a rozhodne se, zda svoje zařazení přehodnotí, nebo zda vše ponechá tak, jak zakreslila napoprvé. Poslední slovo patří vždy expertní skupině, která důležitou informaci vybrala a zapsala na tabuli.¹⁶⁷

Hodina je zakončena, pokud všechny expertní skupiny podaly své vyjádření k časové ose. Na závěr můžeme provést hodnocení práce ve skupinách, kdy si každá skupina zhodnotí svou vlastní práci.

7.5.1 Tajný agent

V této části vstupují na scénu tajní agenti. Jedná se o žáky, kteří byli nad počet a už nemohou vytvořit skupinu o čtyřech členech. Tajní agenti tedy nemusí být součástí projektu, pokud je počet žáků dělitelný čtyřmi.

Úkolem tajných agentů je obcházet skupiny a zaznamenávat si jejich postup. Mohou do jejich činnosti zasáhnout, ale vždy formou „něco za něco“. Pokud tedy chce jedné skupině poradit, musí od nich zároveň získat nějakou informaci tak, aby ji mohl doplnit do svého vlastního pracovního listu. Zároveň může informace přenášet mezi skupinami (například když nějaká skupina narazí na dobrý zdroj informací). Cílem tajného agenta není škodit, ale ani přímo pomáhat.

¹⁶⁶ Ne všechny informace půjde zadat na konkrétní místo v časové ose. Například skupiny geografů a sociologů s tím mohou mít problém. Autorka diplomové práce na základě vlastní zkušenosti doporučuje žákům ukázat, že některé sociologické fenomény se mění v průběhu času. Geografické prvky mají vliv většinou neměnný, ale i to je důležité si při badatelské práci uvědomovat.

¹⁶⁷ ČAPEK, Robert, pozn. 150, s. 275.

7.6 Vrstevnické hodnocení

Jednou z nejsložitějších forem hodnocení je vrstevnické hodnocení.¹⁶⁸ Žáci mají za úkol ohodnotit nejenom práci svého spolužáka, ale také mu musí nabídnout možnosti, jak jeho vlastní práci vylepšit. Toto hodnocení je jedno z nejsložitějších na realizaci ve třídě. Je nutné znát kolektiv, aby nedocházelo ke sporům mezi žáky nebo aby se jednoduše nezačali překřikovat.¹⁶⁹

Hodnocení můžeme provést libovolným způsobem, například metodou SWOT¹⁷⁰ nebo jinou metodou vrstevnického hodnocení. V příloze se nachází hodnoticí formulář, který může pedagog s žáky využít. U tohoto typu hodnocení je nutné dbát na základní pravidla vrstevnické reflexe. Učitel by nikdy neměl hodnotit práci po žácích – může nabídnout své poznatky k samotnému procesu tvorby nebo přednesu výsledku, ale neměl by hodnotit výsledek práce jako takový. Zároveň by měl vyučující sloužit jako moderátor, který navede žáka k tomu, aby si z kritiky vzal to, co mu pomůže. Také je nutné zamezit tomu, aby si žáci mezi sebou „vyrovnávali účty“ pomocí přehnaně kritického hodnocení.¹⁷¹

7.7 Didaktické ukotvení druhé a třetí hodiny

7.7.1 Skupinová práce

Hlavním těžištěm obou vyučovacích jednotek je skupinová práce, ať už v početnější skupině nebo ve skupině s menším počtem žáků. Skupinová práce je jedním z prvků, který by neměl ve třídním kolektivu chybět. Učitelé mnohdy zapomínají na fakt, že vzájemné učení žáka žákem má hned několik přínosů. Žáci se zdokonalují v komunikaci a spolupráci a dochází ke zlepšení vztahů ve třídě, pokud je metoda skupinové práce použita dobře. Jednou z hlavních skupinových metod využitých v navržených modelových jednotkách jsou expertní skupiny. Žáci jsou v nich nejprve vytaženi ze své „domovské“ skupiny do skupiny expertní, kde získávají všechny potřebné znalosti a pak je přináší zpátky do „domovské“ skupiny, kde se svými poznatky pomohou spolužákům splnit společný úkol. Každý žák tak má pocit, že se na

¹⁶⁸ RAKOUŠOVÁ, A. Vzájemné hodnocení žáků málotřídní [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2008 [cit. 14. 8. 2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1960/VZAJEMNE-HODNOCENI-ZAKU-MALOTRIDNI-SKOLY.html>.

¹⁶⁹ Vychází ze zkušenosti autorky.

¹⁷⁰ Žáci v této metodě určují silné a slabé stránky týmu. Více například: ČAPEK, Robert, *Moderní didaktika* s. 572.

¹⁷¹ ČAPEK, Robert, pozn. 136, s. 567–572.

společné práci podílel. Slabší žáci navíc nejsou odkázáni jen sami na sebe, ale můžou jim pomoci ostatní.¹⁷²

7.7.2 Dějepisná mapa

Hovoříme-li o dějepisné mapě, máme na mysli schématické znázornění obrazu geopolitického vývoje určité oblasti, které vzniklo v současnosti a vrací se k jednomu konkrétnímu bodu historii. Zásadní je doba vzniku, protože existují i takzvané historické mapy. Ty byly v minulosti používány ke kartografickým účelům, ale momentálně jsou samy o sobě pramenem pro poznávání minulého.¹⁷³

V navržených hodinách se dějepisná mapa jako taková nevyskytuje, ale jedná se o jednu z možností, jak pozměnit navrhovanou hodinu, pokud například nemáme čas na realizaci aktivit z poslední hodiny. Pokud vyučující chce, může žákům zadat, aby společnými silami ve své „domovské“ skupině navrhli dějepisnou mapu k určitému období v dějinách Afghánistánu. Tato aktivita je ovšem velice náročná a doporučujeme ji realizovat jen s vyššími ročníky SŠ.

7.8 Rozbor pracovních listů

V těchto hodinách se využívají různé druhy pracovních listů s ohledem na skupinu žáků, která s nimi pracuje. V této podkapitole je stručně nastíněný obsah jednotlivých pracovních listů (viz přílohy).

Expertní skupina geografů pracuje se slepou mapou¹⁷⁴, která znázorňuje hlavní město a hranice okolních států Afghánistánu. Na žácích je, aby zakreslili všechny potřebné informace. V této části žáci pracují nejen s mapami geografickými, ale i demografickými (například rozvržení vzdělanosti, náboženství atd.).

Zpravodajská skupina má v rámci pracovního listu tři skutečné novinové články. První¹⁷⁵ se zaměřuje na počet obětí, ale zároveň je zde i naznačeno, jak mohou být informace v článku zřetelné. Žáci se tak mohou zaměřit nejen na jeden z argumentů, že válka si vyžádala

¹⁷² ČAPEK, Robert, pozn. 136, s.399–400.

¹⁷³ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena, pozn. 153, s. 128.

¹⁷⁴ Mapa byla vytvořena autorkou práce.

¹⁷⁵ ŠAJTAR, Jaroslav. V bezmála dvacetileté válce v Afghánistánu ztratili USA a jejich spojenci víc vojáků než Tálibán. In: *Reflex* [online]. 18. 9. 2021 [vid. 13. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.reflex.cz/clanek/zajimavosti/109280/v-bezmala-dvacetilete-valce-v-afghanistanu-ztratili-usa-a-jejich-spojenci-vic-vojaku-nez-taliban.html>.

spousty životů, ale také na problémy ohledně získávání relevantních informací. Druhý článek¹⁷⁶ se zaměřuje na jeden z mnoha pohledů na válku v Afghánistánu. Součástí nadpisu je i termín, kterým bývá Afghánistán označován, což může pedagogovi napomoci k propojení jednotlivých skupin, kdy si žáci navzájem vysvětlí, co to znamená „hřbitov impérií“. Třetí článek¹⁷⁷ nabízí krátkou sondu do vnímání jedenáctého září mezi muslimskými celebrity. Žákům by měl pomoci pochopit, že každý konflikt má své zastánce, ale i odpůrce napříč jednou společenskou skupinou.

7.9 Digitální podoba

Hodiny dvě a tři jsou na převedení do online prostředí ze všech navrhovaných aktivit nejnáročnější. K rozdělení žáků do expertních skupin můžeme opět využívat možnosti vybraného komunikačního softwaru. Základní problém je ovšem v tom, že digitální prostředí nemůže dostatečně simulovat skupinovou práci, kdy mluví několik žáků najednou, každý pracuje na něčem jiném a v závěru se všichni musí shodnout na jednom platném řešení.¹⁷⁸

Pokud by hodiny probíhaly celé v digitálním prostředí, pravděpodobně by hlavním zdrojem pro žáky byl internet. Zaniká zde proto možnost využití textového materiálu, neboť uvedené knihy nejsou volně dostupné. Jestliže má ovšem škola možnosti získat licence do digitálních knihoven, je možné využít textové zdroje z nich.

8 Čtvrtá modelová hodina

Čtvrtá hodina je zároveň zakončením celého programu. Úkoly jsou zaměřené na zkoumání různých úhlů pohledů, které se s tématem války pojí. Hodina má za hlavní cíl ukázat žákům, že žádná situace není černobílá. Úkoly v sobě odrážejí i kulturu 21. století a částečně poukazují i na problematiku přijímání různých mediálních obsahů na různých platformách. Žákům by měla hodina přiblížit nejen různost pohledů mezi osobami, jež jsou nějakým

¹⁷⁶ PATROVSKÝ, Ondřej. Vojska NATO na podzim opustí „hřbitov impérií“. Afghánistán se změnil, tvrdí generál Pavel. In: *ČT24* [online]. 19. 4. 2021 [vid. 13. 12. 2022]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/svet/3298909-vojska-nato-na-podzim-opusti-hrbitov-imperii-afghanistan-se-zmenil-tvrdi-general-pavel>.

¹⁷⁷ ČERNÝ, Karel. Analytik: Džihád neměl po 11. září podporu, do hry ho vrátila až přehnaná reakce USA. In: *ČT24* [online]. 9. 9. 2021 [vid. 13. 12. 2022]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/nazory/3362494-analytik-dzihad-nemel-po-11-zari-podporu-do-hry-ho-vratila-az-prehnana-reakce-usa>.

¹⁷⁸ Vychází z osobní zkušenosti autorky z doby epidemie covidu-19.

způsobem s válečným konfliktem spojeny, ale i problematiku omezení předávaných informací skrze moderní sdělovací prostředky (například počet slov na „tweet“).

8.1 Pomůcky

Hodinu ve třídě můžeme realizovat dvěma způsoby. Z tohoto důvodu se pomůcky liší podle toho, jaký způsob zpracování vybereme.

První možnou variantou je nedigitální podoba úkolů. Je nutné zajistit psací potřeby, fotografie a papír do každé skupiny. Také je vhodné připravit žákům nějaké referenční ukázky, aby přesně věděli, co po nich vyučující chce. Nedigitální podoba je vhodná, pokud se chceme u žáků zaměřit na senzomotorické dovednosti, nebo pokud není v možnostech školy zajistit dostatek výpočetní techniky.

Pokud se vyučující rozhodne pro digitální podobu hodiny, je nutné zajistit výpočetní techniku (notebook, tablet apod.) pro každou skupinu. Také je vhodné zajistit na internetu vhodné šablony, se nimiž mohou žáci pracovat (více viz digitální podobu hodiny).

Učitel se také musí rozhodnout, zda žákům poskytne jen šablony, nebo zda jim poskytne obrazový materiál a žáci doplní jen text. Obě podoby mají svá pro a proti.

Práce s obrazovým materiálem umožňuje určitý obraz duplikovat (například pro práci v aplikaci Instagram), ale rozdílné bude zpracování, neboť každá skupina bude mít jiné zadání. V tomto ohledu pak můžeme žáky nechat výsledek komparovat a hledat odpověď na otázku, v čem se daný pohled na stejnou věc liší a proč. Tento postup má navíc nespornou výhodu, že může žáky navést, aniž by jim vyučující přímo sděloval, co po nich chce. Kromě toho tato varianta i méně kreativním žákům poskytuje prostor něco vymyslet. Na druhou stranu volnost ve volbě vizuálního materiálu rozvíjí v žácích kreativní stránku a umožňuje jim přijít na některé zajímavé kombinace obrazu a textu, které by samotného učitele nemusely napadnout. Nevýhodou je rozhodně větší časová náročnost pro žáky. Je proto velice důležité promyslet si tuto část a postup předem. V přílohách nabízíme předpřipravenou variantu s doplněným obrazovým materiálem.

8.2 Časová dotace

Čtvrtá hodina odpovídá jedné vyučovací jednotce. Je důležité nezapomenout na reflexi, která je podstatnou a nedílnou součástí poslední hodiny. Pokud by mělo dojít k tomu, že na závěrečnou reflexi nezbude čas, je vhodné zajistit čas v následující hodině. Reflexe zabírá z poslední hodiny nejvíce času, neboť by nemělo jít o hodnocení pouze samotné čtvrté hodiny, nýbrž i všech hodin k tématu války, které jí předcházely.

8.3 Příprava před hodinou

Kromě zajištění pomůcek není nutné dělat žádnou jinou přípravu. Je však vhodné změnit zasedací pořádek do menších „hnízd“ pro skupiny, aby mohla spolupráce mezi žáky probíhat hladce. Pokud to prostor třídy umožňuje, je možné žáky rozmístit i na zemi.

Pokud hodina nenavazuje na předchozí, měl by pedagog připravit na tabuli časovou osu se všemi informacemi, které už na ni žáci doplnili během předcházejících úkolů. Časová osa je důležitá pro uvědomění si všeho, co lidem pomáhalo utvářet si vlastní úhel pohledu na danou situaci.

8.4 Cíle hodiny

Žáci by se během skupinové práce měli seznámit s různými úhly pohledů, které lidé při válečných konfliktech mohou zaujímat. Aktivity by rozhodně neměly vystupovat jako morální arbitr dělící pohledy na správné nebo špatné. Celé úsilí by mělo být směřováno k pochopení, nikoli polemice nad validností různých postojů osob zainteresovaných ve válečném konfliktu.

Žák by měl být po splnění všech úkolů schopen uvést vztah mezi událostmi a úhlem pohledu (aplikace).

Žák by měl být schopen navrhnout mediální sdělení vycházející ze získaných informací (syntéza).

8.5 Struktura závěrečné hodiny

Úvodní část hodiny, pokud nenavazuje přímo na předcházející modelové úkoly, by opět měla být započata evokační aktivitou. Zde nám můžou jako evokace posloužit návodné otázky (například *jak přijímáte informace, má sociální bublina vliv na náš názor*).

Hodina je postavená na práci v menších skupinách. V každé z nich by měl být minimálně jeden zástupce každé expertní kategorie. Pro správné splnění úkolu je nutné mít znalosti ze všech expertních oblastí. Můžeme tedy zachovat původní „domovské“ skupiny z hodin dvě a tři, ale můžeme také vytvořit úplně nové. Tajné agenty pro tuto část můžeme přiřadit náhodně. Maximální počet členů bude tedy pět. Tajné agenty můžeme ovšem použít i samostatně, více viz kapitolu o tajných agentech v této hodině.

Každá skupina obdrží lísteček s informacemi k tomu, jaké médium a jaký úhel pohledu mají zpracovat (viz přílohu úhel pohledu). Výsledek práce se proto bude u jednotlivých žáků lišit v závislosti na zadání. Vyučující samozřejmě může nechat žáky, aby si vybrali, ale pro úsporu času je nejrychlejším řešením všechna zadání rozlosovat náhodně.

Časová dotace záleží na tom, zda byla zvolena digitální podoba vypracování, nebo žáci dostali papír a psací potřeby. Čas na splnění úkolu by neměl výrazně překročit 25 minut.

Jelikož každá skupina pracuje na jiném úkolu, bude i jejich vypracování jiné. V následující části hodiny necháme vždy jednu skupinu představit svůj návrh a ostatní žáci budou mít za úkol vygenerovat otázky, které je při pohledu na dané dílo napadají. Zprvu pracují ve své původní skupině, kde si napíší na papír otázky, které je napadnou, a pak je kriticky zhodnotí. Každá skupina na závěr vybere jednu otázku, která je podle nich nejvíce relevantní k představenému obrázku. Na generování otázek dáme přesně jednu minutu, protože chceme zaznamenat to, co žáky při pohledu na danou věc napadne okamžitě. Po uplynutí minuty skupinu necháme, aby otázku zodpověděla. V této části hodiny záleží na tom, jak velkou časovou dotaci máme. Můžeme náhodně vybírat skupiny, které se zeptají, nebo můžeme každé skupině dát prostor na jednu otázku. Pokud by vyučující chtěl, může tuto aktivitu zaměřit i jako snahu přijít na to, z jakého pohledu je úkol zpracován. Pro žáky se tak může celá tvorba materiálů i otázek stát zábavnou hrou na to, kdo zadání k představenému vypracování uhodne jako první.

Pořadí, v němž budou skupiny představovat své zpracované úkoly ostatním spolužákům, můžeme nechat na žácích, nebo si určit vlastní mechanismus (například podle třídního seznamu, podle zasedacího pořádku, podle dobrovolnosti...). Vhodné ovšem je zařazovat stejné médium za sebe (například všechny skupiny pracující s Instagramem první, po nich skupiny pracující s Twitterem atd.). Pokud se učitel rozhodne některé obrazové materiály například zdvojit jen s tím, že se bude jednat o jiný úhel pohledu, je vhodné mít toto zdvojení vždy v návaznosti za sebou.

8.5.1 Tajný agent v poslední hodině

Žáci označení jako „tajní agenti“ během poslední hodiny zpracovávají své výsledky. Mohou si vybrat médium, kterým hodlají své závěry sdělit (Instagram, Twitter či Facebook), a pokouší se stanovit, jak by se jejich „postava“ na situaci dívala nyní. Ke správnému splnění zadání jim mají posloužit hlavně informace nasbírané během poslouchání ostatních skupin v hodinách dvě a tři.

8.6 Reflexe

Reflexe této hodiny je zahrnuta v rámci vrstevnického hodnocení vybraných úkolů. Žáci mezi sebou díky vygenerovaným otázkám hodnotí práci ostatních. Pokud by učitel chtěl nějakou další formu reflexe, může použít dotazník z přílohy nebo jinou metodu (například *škálování*, *nedokončené věty* atd.).

8.7 Didaktické ukotvení závěrečné hodiny

8.7.1 Generátor otázek

Časově a materiálně je tato metoda poměrně nenáročná. Žáci se nejprve ve vlastních skupinkách v předem vyměřeném čase pustí do generování otázek. Na základě určitého rozdělení se pak věnují třídění otázek (například *co s tématem souvisí přímo/nepřímo, na co víme odpověď / na co nevíme odpověď, je otázka relevantní/irelevantní, zajímá nás odpověď / nezajímá nás odpověď* atd.). Jakmile žáci mají otázky rozdělené, může probíhat brainstorming ke všem nebo jen k vybraným otázkám.¹⁷⁹

V navržených modelových hodinách mají žáci pomocí vlastních znalostí o tématu dospět jen k jedné otázce, na kterou se zeptají, ale metoda sama o sobě se dá využívat i v mnoha jiných aktivitách. Žáci během generování otázek mohou pracovat i samostatně nebo ve dvojicích, záleží na povaze zadaného úkolu.

8.7.2 Instagram, Twitter a Facebook: Moderní zpracování skupinové práce ve výuce dějepisu

Nově vzniklé platformy umožňují mnohé, a přitom je jejich potenciál ve výuce prakticky nevyužíván. Žáci jsou zvyklí se sociálními sítěmi pracovat a většinu z nich práce v tomto online rozhraní baví.

Existuje spousta možností, jak využít falešné profily nebo vytvářet příspěvky na zeď. Některé jsou využity i v navrhovaných hodinách, ale možností je celá řada. Některé z nich stručně, ale velmi dobře zpracoval Tajný učitel na svém webu tajnyucitel.wordpress.com.¹⁸⁰

8.8 Digitální podoba

Závěrečná hodina je jedinou, která je ve své podstatě přenositelná do digitálního prostředí tak, jak je navržena. Stačí využít prostředí, které umožňuje sdílení dokumentů a práci na nich v reálném čase (například Disk Google). Žáci pak mohou dostat přidělené osoby a platformy, kterým se budou věnovat. Na závěrečné představení prací můžeme žáky spojit.

Digitální podoba hodiny však může být využita i přímo ve třídě a není tedy vhodná jen pro distanční výuku. Pokud by vyučující chtěl, může využít volně dostupných webových stránek nebo aplikací, s nimiž žáci mohou vytvářet poměrně zajímavé „falešné“ profily či příspěvky (například aplikace Fakebook) nebo přímo konverzace v libovolné aplikaci

¹⁷⁹ ČAPEK, Robert, pozn. 136, s. 48–49

¹⁸⁰ Instagram ve výuce. *Tajný učitel* [online]. 2019 [vid. 10. 1. 2023]. Dostupné z: <https://tajnyucitel.wordpress.com/2019/02/17/instagram-ve-vyuce/>.

(například webová stránka Textingstory.com). Žáci tak mohou využít svých dovedností z digitálního prostředí a zároveň je propojovat s informacemi, které se dozvěděli v předchozích hodinách.

V digitální podobě by bylo nejvhodnější formou představení finálních vypracování jednotlivých skupin sdílení obrazovky učitele, na kterou budou jednotlivě promítány soubory žáků, kteří je budou moci komentovat. Zároveň můžeme použít například aplikaci sli.do, která umožňuje online vytváření otázek a zobrazování odpovědí respondentů v reálném čase. Aplikace je v základním balíčku bezplatná a nevyžaduje po žácích registraci. Zde žáci mohou odesílat anonymní hodnocení nebo dotazy pro své spolužáky, a ti mohou po představení svého návrhu na dotazy odpovídat nebo se k hodnocení vyjadřovat.

9 Reflexe všech hodin

Přestože můžeme provádět reflexi po jednotlivých hodinách, je vhodné na závěr celého programu připravit i jeho reflexi. Jelikož časová dotace nemusí být dostačující na reflektování každé hodiny zvlášť, měla by se uskutečnit minimálně reflexe všech hodin jako celku. Získání zpětné vazby od žáků je stejně důležité jako práce samotná. Každá třída je jiná a vyžaduje jinou metodu závěrečné reflexe. V následujících podkapitolách je shrnuto několik možných variant reflektování celkové práce žáků i učitele.

Pokud hovoříme o reflexi, nehovoříme jen a pouze o hodnocení. Reflexe je totiž mnohem širší a zahrnuje více aspektů, které do prostého zhodnocení nezahrneme. Důležitá je zde osobnost učitele, který v reflexi vystupuje v roli moderátora a měl by ji řídit. Na začátku je dobré zrekapitulovat, co vše se událo a v jakém pořadí (například připomenutím všech úkolů, které žáci plnili), a k čemu chceme reflexí dojít (například zlepšení spolupráce). Reflexe by se měla kromě otázek typu: co jsem dělal/a a jak bych se ohodnotil/a, zaměřit i na otázky typu co mi nešlo, co bych udělal/a jinak, jaké pocity a myšlenky jsem během úkolů měl/a anebo jaký smysl pro mě/nás aktivity měly.¹⁸¹

¹⁸¹ NEHYBA, Jan, KOLÁŘ, Jan, HAK, Martin. Reflexe a její podoba v procesu učení a osobnostně sociálním rozvoji. In: JANÍK, T., et al. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 356–361

Reflexe by neměla být zaměřena jen na práci žáků, ale také na to, jak je téma a aktivity oslovily, aby vyučující do budoucna věděl, co danou třídu více baví a které aspekty pro ni jsou nejprínosnější.

9.1 Škálování

Jednou z diskuzních metod reflexe je *škálování*. Žákům položíme jednoduchou otázku (například *změnil se nějak váš názor na problematiku po absolvování aktivit*), podle níž se žáci fyzicky rozvrství mezi dva opačné póly (například ano/ne), které mohou symbolizovat dvě opačné zdi třídy. Na základě toho, jak se žáci rozestaví na spojnici těchto dvou pólů, pak může probíhat diskuze. Vybraní žáci v ní zdůvodňují, proč se postavili právě tam, kde stojí. Tato aktivita má své výhody v tom, že hned vidíme názory žáků a můžeme odhadnout i většinový názor třídy, podle toho zda stojí více žáků blíže k jednomu či druhému extrému. Velkou nevýhodou je, že není většinou možné mluvit se všemi žáky. Někdy navíc může dojít k tomu, že se žáci prostě postaví tam, kde stojí většina, aniž by nad otázkou přemýšleli.¹⁸²

9.2 Hodnoticí formulář

Metoda hodnoticího formuláře umožňuje sběr velkého počtu dat od žáků v poměrně krátkém čase. Formulář můžeme využít buď jeden pro danou skupinu, nebo jeden pro každého člena skupiny. Některé hodnoticí formuláře naleznete v příloze této diplomové práce.

9.3 Semafor

Žákům rozdáme barevné papírky podle barev na semaforu, a pak jim pokládáme otázky. Podle toho, jakou barvu lístečku zvednou nad hlavu, můžeme zjistit jejich názor (zelená – dobré, žlutá – mírné výhrady, červená – špatné). Po ukázání lístečků můžeme s žáky diskutovat nad návodnými otázkami (například *proč tě tahle aktivita nebavila, co bys udělal/a jinak, aby tě bavila*).

9.4 Skládané hodnocení

Rozdáme žákům hodnoticí papíry (viz přílohu skládané hodnocení), každý žák napíše do daného rámečku jednoslovnou odpověď na otázku, která se nachází na okraji papíru. Svou odpověď pak přeloží a papír pošle dál. Jakmile se každému žákovi vrátí jeho původní otázka, skupina postupně papírky rozbalí a probere, co se dozvěděla. Učitel v této fázi prochází všechny skupiny a zjišťuje jejich hodnocení, popřípadě pomáhá moderovat debatu ve skupině.

¹⁸² S touto metodou má autorka práce pozitivní zkušenosti. Jedná se o vhodnou metodu použitelnou ve všech ročnících.

10 Realizace

Všechny modelové úlohy byly realizovány v únoru 2023 na Gymnáziu Frýdlant v jedné z tříd vyššího gymnázia. Z důvodu ochrany osobních údajů žáků není nikde v práci zmíněna třída a všechny práce v přílohách jsou anonymizovány. Tato kapitola se zaměřuje nejen na samotnou přípravu a realizaci hodiny, ale i na informace pozorované autorkou práce a informace vycházející ze slovního hodnocení žáků. Žáci byli předem informováni, že jde o součást diplomové práce autorky, a že je důležitá i jejich zpětná vazba. Žáci zvolili debatní formu zpětné vazby, protože jim tento formát vyhovoval nejvíce, což autorka práce umožnila. Kapitola tak obsahuje doporučení k případné realizaci výukového materiálu založená na postřezích autorky i žáků ze zkušební třídy.

10.1 Realizace: problémy

Během realizace vyvstalo hned několik problémů. Prvotním byl nedostatek časového prostoru na vyzkoušení všech navržených hodin a aktivit. Původně bylo zamýšleno, že by došlo k rozdělení všech aktivit do tří různých sekvencí (dvou jednohodinových a jedné dvouhodinové), jejichž realizace by proběhla v různých týdnech. Nakonec se ovšem podařilo najít shodu na jediném datu, kdy mohly proběhnout všechny čtyři hodiny za sebou v jedné třídě. Program tak bylo možné vyzkoušet jako celek, což usnadnilo práci autorce a umožnilo dosáhnout optimálních výsledků u žáků.

Dalším problémem byla technická stránka věci. Pomineme-li nekompatibilitnost notebooku s možnostmi připojení k projektoru ve třídě,¹⁸³ vyvstal hlavní problém v možnosti sdílet informace se žáky pomocí odkazů. Bohužel se předem nepodařilo zajistit emailové adresy žáků, takže nakonec byla o pomoc požádána jedna z dohlížejících vyučujících, aby žákům rozeslala odkaz na sdílené úložiště, z něhož následně čerpali. Z tohoto důvodu také nebylo využito žádné online prostředí (například aplikace Padlet), protože jejich použití by si vyžádalo v takovýchto podmínkách zbytečnou časovou prodlevu.

Jiné problémy zaznamenány nebyly, a to ani s technikou či jinými náležitostmi pracovního prostředí. Žáci měli zajištěno jedno výpočetní zařízení do skupiny, což bylo vyhovující. Vše probíhalo poměrně standardním způsobem. Na úvod hodiny byla stanovena

¹⁸³ Notebook autorky používá hlavně rozhraní HDMI, ve škole však byl dostupný pouze kabel standardu VGA. Naštěstí se od jednoho z vyučujících podařilo zapůjčit redukci, aby se zařízení mohlo propojit s projektorem.

pravidla průběhu celého bloku hodin,¹⁸⁴ která samotní žáci schválili a následně i všichni dodržovali. Z hlediska kázně nebyl po celou dobu výuky zaznamenán jediný problém.

Místnost byla poměrně velká s uspořádáním lavic frontálně a velkým prostorem na konci třídy. Z důvodu vhodnějšího uspořádání došlo nejprve k přesunutí lavic do lepší pozice. Žáci se rozsadili do stran, jedna skupina dokonce zvolila měkké židle ze zadní části třídy a sedli si do kruhu k oknu. Jiná skupina si srazila více lavic dohromady, aby vytvořila provizorní větší stůl pro všechny, což jim umožňovalo lepší rozvrstvení materiálů po stole, aby byly v dosahu všech členů skupiny. Do organizace práce autorka zasahovala minimálně a vše bylo ponecháno v režii žáků. Ovlivnila pouze náplň jednotlivých rolí v mateřských skupinách. Žáci mezi sebou nejprve vybrali zapisovatele, poté mluvčího a poradce a žák, jehož do žádné pozice nejmenovali, se stal velitelem týmu s právem veta. V případě nedorozumění nebo neshodného počtu hlasů při rozhodování mohl velitel rozhodnout, které řešení bude nakonec použito. Do rozdělení podobných rolí v expertních skupinách se rovněž vůbec nezasáhlo. Žáci dostali doporučení, aby si role rozdali, ale nemuseli se touto radou řídit. Pro zjištění, jak expertní skupiny pracují, byla využita jedna studentka, která dorazila pozdě a stala se tak pro tuto část „tajným agentem“, jenž dostal za úkol zkoumat spolupráci uvnitř skupin a následně o ní referovat. Díky této možnosti se zjistily poznatky nejen o dynamice ve skupinách, ale i o používaných zdrojích, a bylo možné se k nim na konci vrátit a zhodnotit jejich vhodnost.¹⁸⁵

10.2 Realizace: průběh

První hodina s pracovním listem probíhala nadmíru dobře. Žáci se celkem bavili. Měli zajímavé komentáře k obrázkům z pracovních listů. Ty jsem ve zvětšené formě promítala na tabuli. Žáci si je mohli přijít lépe prohlédnout. Před samotným zahájením aktivity jsem s žáky probrala, jak správně přistupovat k fotografii, například co na ní hledat. Žáci pak zaznamenávali své informace do pracovních listů. Výsledné informace jsme pak zapisovali na časovou osu. Zde se objevila spousta zajímavých interpretací.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Stanoveno bylo, že nebudou přestávky, ale že žáci mohou jíst a pít, kdy chtějí. Pokud opouštěli třídu kvůli toaletě, konzultaci nebo setkání s kamarády na chodbě, stačilo, aby autorku na svůj odchod upozornili mávnutím nebo jiným gestem. Tento systém fungoval výborně.

¹⁸⁵ Žáci se například shodli, že používat jako zdroj stránky bulvárních časopisů typu *Blesk* není nejvhodnější.

¹⁸⁶ Například že fotografie s medvídkem může pocházet z uprchlického tábora nebo že snímek zachycující reportéry je snímkem z poprav. Zde mnohým uniklo, že se na snímku nachází logo ČT.

Druhá a třetí hodina se nesly v duchu práce v expertních skupinách. Práce probíhala v pořádku, materiál žákům vyhovoval a nacházeli i další vhodné zdroje pro svou práci. Samozřejmě našli i pár nevhodných, ty však společně podrobovali kritice. Některé finální výstupy se nacházejí v přílohách. Žáci přidělený čas využívali, ale když některá skupina skončila dříve, i nadále se bavila o tom, na co přišla nebo co vypracovala. Nejvíce problémů měla skupina reportérů. Ta sice měla za úkol vymyslet jen šest otázek, kvůli špatné vzájemné domluvě však ztrácela čas.

Závěrečná aktivita žáky bavila nejvíce. Dokonce se snažili přijít s nejvíce kreativním řešením, takže na některá zadání udělali více výstupů. Největší problém byl u facebookových profilů, které skoro žádná skupina nedokončila. Zde by bylo nejspíše nejvhodnější dát větší časovou dotaci, nebo facebookové profily do aktivity nezařazovat vůbec. Některé z výsledných výstupů naleznete v příloze.

10.3 Hodnocení ze strany žáků

Žáci materiál celkově hodnotili jako dobrý, i když uváděli, že jako známku by si odnesl dvojku. Líbilo se jim, že v rámci jedné z aktivit mohli využívat moderní média jako Instagram, Facebook a Twitter. Kladně také hodnotili rozdělení rolí v „mateřských“ skupinách a nezasahování vyučujícího do skupin expertních. Úkoly byly podle nich formulovány zajímavě a srozumitelně, takže každý chápal, co má v každé části úkolu dělat. Všichni se k získávání nových informací touto formou vyjádřili kladně. O válce v Afghánistánu kromě událostí kolem jedenáctého září 2001 a srpna 2021 mnoho nevěděli, a aktivity jim nabídly nová zjištění a prameny. Pozitivně hodnotili i některé zdroje, z nichž mohli čerpat, protože je neznali, a mohli by je používat i v jiných předmětech.

Spíše záporně žáci hodnotili absenci výkladu. Vyjádřili se, že ztráceli přehled o časové ose, a že by nejprve uvítali buď video, které by je stručně seznámilo s celou historií války v Afghánistánu, nebo výklad od učitele, ze kterého by si mohli udělat poznámky a na nich dále stavět v rámci aktivit. Tento diskomfort byl znatelný hlavně v momentech, kdy měli informace na časovou osu zaznamenávat poprvé. Žáci se báli udělat chybu a zakreslit něco nesprávně, přestože jim bylo na začátku aktivity řečeno, že mohou zanášet věci tak, jak si sami myslí, že na osu patří, a následně je zpřesnit. Problém nastal i v nedostatečném pochopení jednotlivých rolí, které žáci zapomínali, a tím pádem nevyužívali, nebo se neuměli v dané roli „chovat“.¹⁸⁷

¹⁸⁷ Vedoucí týmu například vůbec nevyužíval vetování a spíše nechával rozhodnutí na nejhlasitějším či nejprůbojnějším členovi týmu.

10.4 Hodnocení ze strany autorky

Do realizace jsem vstupovala s tím, že bude náročná. Aktivity jsou sice rozmanité, ale vyžadují po žácích neustálou práci a přemýšlení. Některé úkoly byly mírně nad jejich kognitivní možnosti. I když byly aktivity prokládány občasným „odpočinkem“, ke konci hodiny žáci očividně vykazovali známky únavy. Mělo mě ovšem překvapilo, že jsem nezaznamenala nudu nebo nezájem. Žáci skutečně pracovali celou dobu s výjimkou vlastních přestávek, které si dělali podle potřeby dané skupiny.

Problémem, který jsem pozorovala, byla už zmíněná nedostatečná práce s chybou. Žáci se chybám snažili vyhnout, což se projevovalo i ve chvílích, kdy si mezi sebou něco špitali, ale své poznatky nepřednesli zbytku třídy, přestože v mnohých případech byly jejich připomínky relevantní nebo správné. Žáci chybu vnímali jako něco špatného. Jejich verbální i neverbální komunikace jasně značila nejistotu a vyhýbavost v oblasti chybování. Jedním z možných důvodů je fakt, že realizace probíhala na osmiletém gymnáziu, kde jsou žáci uvyklí spíše na úspěch a mají s chybou špatné zkušenosti (například že chyba automaticky snižuje hodnocení). Pokud žáci s chybou neumějí pracovat, jeden čtyřhodinový blok výuky to nenapraví. S chybou by bylo nutné pracovat konzistentně a dlouhodobě, aby v žácích vymizel pocit strachu, a aby spíše přistoupili na aktivní učení se z chyb. Zajímavě o práci s chybou píše Věra Kosíková v knize *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*.¹⁸⁸

Zároveň jsem si uvědomila, že žáci nejsou zvyklí na badatelský princip výuky, což sami dali najevo v závěrečné diskusi, kdy aktivity vnímali spíše jako něco, co rozšiřuje výklad, a ne jako náhradní způsob získávání informací. Samotné hledání odpovědí ve zdrojích, které měli k dispozici, pro ně problematičtější nebylo. Ani se závěrečnou aktivitou žáci neměli problém (viz přílohu realizace) a zvládali ji s přehledem. Důvodem jejich negativního vnímání badatelského přístupu byl nejspíše nezvyk na takovou formu výuky a možná i její náročnost, jednalo-li se o první setkání s badatelskou výukou ve třídě.

Posledním pozorovaným jevem, který žáci sami popsali při závěrečné reflexi, byla nedostatečná změna názoru. Ve skládaném hodnocení v závěru výuky žáci poměrně často uváděli, že se jejich názor nezměnil, což mě zaskočilo. Rozhodla jsem se proto zjistit, zda byl problém ve výukovém materiálu, nebo v předání informací. Zjistila jsem dvě zajímavé věci: žáci z pohledu faktografie na válku v Afghánistánu názor neměli. Většina z nich mi sdělila, že

¹⁸⁸ KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

netušili, že vůbec nějaká válka byla, natož aby znali její příčiny. Neměli tak na danou situaci historický názor, který by museli měnit, neboť jejich názor se během aktivit teprve utvářel. Co se týče rozměru různých úhlů pohledu na válku, žáci měli už před samotným zahájením aktivit nastaveno, že ne všichni jsou špatní a zlí, a ne všichni jsou dobří. Jejich vnímání válek tedy nebylo polarizováno a ke korekci pohledu na válečný konflikt došlo jenom v malé míře.

10.5 Doporučení k realizaci a navržené změny

V této podkapitole je věnován prostor možným vylepšením a upravením navrhovaného materiálu. Žádné ze zjištění nebylo natolik závažné, aby vedlo k přemodelování úloh nebo změně aktivit. Jedná se spíše o drobné úpravy, které mohou napomoci žákům v práci s úkoly. Opomenuty jsou závěry vyplývající jasně z realizace, ale nesoucí znaky obecnějšího problému výuky než nedostatkem navrženého materiálu. Problematická byla hlavně práce s chybou, technická vybavenost a nedostatečná zkušenost žáků pro zvolený typ výuky. Vypořádat se s takovými problémy v průběhu jednoho výukového celku není v silách jednoho vyučujícího, a jak již bylo řečeno výše, je nutná dlouhodobá práce na zlepšení postoje a zvýšení pozitivní zkušenosti žáků s prací s chybou.

10.5.1 Striktní nastavení rolí a jejich dodržování

Nejvíce zmatků nastávalo během přesunu mezi mateřskou a expertní skupinou. Žáci nevěděli, zda si role přenášet z mateřské skupiny do expertní, či nikoli. Na úvod je tedy velice vhodné zmínit, že rozvržení rolí (mluvčí, zapisovatel či zapisovatelka, poradce či poradkyně a vedoucí) je dáno jen pro mateřskou skupinu. Expertní skupiny se musí na rolích domluvit znovu, pokud je vůbec budou chtít využívat. Během realizace se ovšem žákům osvědčilo nezadávat v expertních skupinách striktně dané role, ale nechat je, aby si hierarchii ve skupině určovali sami. Zároveň je dobré žáky upozornit, že v expertní skupině vycházejí z popisu vlastní osoby na základě pracovních listů, a že by se podle toho měli chovat. Během realizace k pochopení RPG¹⁸⁹ stylu pracovních listů moc nedošlo, což nebylo na škodu, ale zmizel jeden z možných zábavných prvků navržených hodin (například otázka, kdo je ona osoba, která pracuje sama, a proč se nás ptá na to, jak pracujeme). V závěrečné části, kdy se žáci vrací do mateřských skupin, je nutné opět zopakovat role a toto rozdělení dodržovat. Během realizace

¹⁸⁹ Zkratka RPG z anglického *Role-playing game* znamená v překladu „hra na hrdiny“, tedy hraní určité role, která je odlišná od reálného světa (například v materiálech hra žáků na historiky pracujících na referátu pro konferenci).

byla autorka práce v tomto ohledu benevolentní až laxní, což v některých skupinkách vedlo k problémům.

10.5.2 Náročnost a pauzy

Materiály jsou aktivizační a kladou velké nároky na žáky v oblasti pozornosti a samostatné či skupinové práce. Je důležité, aby žáci měli možnost si odpočinout a u některých úloh se soustředit spíše na formu než na obsah. Takovou tvůrčí aktivitou je závěrečný úkol se sociálními sítěmi, ale pokud výuka bude probíhat nepřerušeně ve čtyřech blocích za sebou, možná by bylo vhodné zařadit nějakou menší aktivitu i doprostřed. Zřejmě by stačilo vyhrazení patnácti minut, kdy se žáci jen projdou po třídě, protáhnou se, napijí a změní polohu těla, například ze sedu do stoje a naopak. Nechat žákům prostor na vlastní přestávky byl rozhodně dobrý nápad – žáci mohli jíst a pít kdy potřebovali a nemuseli čekat na zvonění a přestávku. Na druhou stranu žáci nemají zvládnuté řízení a rozvržení práce. Nebyli schopni si dělat přestávky na protažení nebo změnu polohy. K výuce patří i naučení správných pracovních návyků, a tak by se případný vyučující pracující s navrženým výukovým materiálem měl zaměřit i na předání těchto zkušeností.

11 Závěr

Tato diplomová práce měla dva cíle. Prvním bylo analyzovat téma moderního válečného konfliktu se zaměřením na jeho proveditelnost v rámci výuky. Druhým bylo sestavit výukový materiál použitelný v hodinách dějepisu, zeměpisu a základů společenských věd na vyšším stupni osmiletého gymnázia, čtyřletém gymnáziu nebo na střední škole s maturitním zakončením. Oba cíle se podařilo splnit.

Analýza tématu obnášela práci s kurikulárními dokumenty náležící k danému stupni vzdělávání. V rámci těchto dokumentů byly nalezeny výstupy pro globální problémy a terorismus, do kterých se téma války v Afghánistánu může zařadit. Autorka narazila na několik nedostatků, které se objevují převážně v RVP. Během vypracování práce došlo ke zjištění, že kromě válečných konfliktů po roce 2000 nejsou kurikulárními dokumenty či učebnicemi ošetřena ani další témata. Hlavní nedostatek vidí autorka v nedostatečném prostoru věnovanému tématu smrti. Smrt je v RVP ať už pro ZV nebo pro G bráno spíše jako samozřejmost, na kterou by měl učitel narazit. Tento problém ovšem ještě více podtrhává fakt, že v RVP pro ZV je jediná zmínka o případném úmrtí spojena s tématem biologie a výstupem popsání vývoje jedince „od početí až po stáří“. V oblastech dějepisu a občanská výchova nebo základy společenských věd toto téma chybí. Umírání je tématem, jenž je nedílnou součástí historie, a to nejen v rámci válečných konfliktů (například mor nebo právo hrdelní), ale i v životech žáků. Autorka proto vidí prostor pro další zkoumání tohoto fenoménu v učebnicích dějepisu, občanské výchovy nebo základů společenských věd pro ZŠ a SŠ, a také při práci s tímto tématem přímo ve školách.

Učebnice pro práci nebyly relevantní, jelikož na středních školách a gymnáziích nejsou učebnice ze strany MŠMT povinné. Každá škola tak může využívat jiných učebnic, nebo naopak žádných. Vzhledem k množství informací, které jsou volně dostupné a pojí se k soudobým dějinám, ovšem učebnice není nutná, jak autorka prokazuje i v navržených výukových materiálech. Je zde ovšem o to větší důraz na profesní kompetence učitele, aby pro didaktickou transformaci vybral vhodné zdroje, a to nejen textové, ale i obrazové. Učitelé by se měli opírat při práci nejen o dokumenty poskytnuté oficiálními zdroji (například NATO), ale i s dokumenty, ke kterým se dostane běžný člen veřejnosti (například novinové zprávy).

Autorka se v práci snažila vycházet hlavně z nejnovějších poznatků k didaktické transformaci učiva. Výukový materiál tak zaměřila na praktickou činnost a na učení skrze badatelské aktivity. Snažila se vybrat nejvhodnější pedagogické zdroje a nabídnout tak i přehled možností pro vyučující nejen dějepisu. Zároveň se v historické části práce zaměřovala na

dostupné zdroje od předních organizací zapojených v konfliktu (NATO a OSN) a od odborníků na danou problematiku.

Přenést do škol výuku kontroverzního tématu, například právě válka v Afghánistánu mezi roky 2001 a 2021, je složitý úkol. Autorce se podařilo navrhnout čtyřhodinový výukový segment, který je možné rozdělit do tří menších celků. První hodina se zaměřovala na základní informace, které žáci o válečném konfliktu mají. Zároveň se v první hodině pracuje s odhadem z obrazového materiálu a s „domýšlením“ informací. Tento prvek je důležitý, jelikož v žácích podporuje badatelské myšlení tím, že ukazuje, že ne všechny hypotézy jsou správné. Informace se pak během druhé a třetí hodiny upravují a doplňují pomocí poznatků získaných plněním úkolů v oblasti geografie, historie, sociologie a žurnalistiky. Závěrečná hodina slouží ke konfrontaci různých pohledů na válečný konflikt a k reflexi úkolů i celého programu.

Projekt se se podařilo realizovat na gymnáziu ve Frýdlantě. Autorka zjistila, že sledovaná skupina žáků měla problém s definováním terorismu, s popsáním válečného konfliktu a celkově s badatelsky pojatou formou výuky. Žákům chyběla zkušenost s prací s chybou a fotografickým materiálem a vhodné pracovní návyky. Autorka proto na základě zjištění z realizace navrhla možné úpravy navrženého materiálu. Jako takový byl ovšem výukový celek úspěšně realizován. Časové rozvržení bylo dodrženo přesně, dokonce zbyl dostatek času i na prodloužení některých dotací pro jednotlivé úkoly. Žáci si chválili metody spojené se sociálními sítěmi, protože se v jejich prostředí vyznají a související úkoly pro ně byly zábavnější. Oceňovali také možnost dozvědět se něco o novém tématu, které s nimi vyučující neprobírají, ale o kterém se toho hodně dozvídali v médiích. Úkoly byly pro žáky srozumitelné a celkově jednoduché na pochopení, i když vypracování bylo složitější. Badatelská forma výuky jim přišla zábavná, ale z jejich hodnocení vyplynul i fakt, že jsou až příliš zvyklí na klasickou výuku dějepisu, a s badatelským přístupem si nevěděli rady. Z hlediska teoretických poznatků však žáci měli poměrně dobré znalosti.

Práce tak ukazuje, že válka je didakticky náročné, ale zároveň přínosné téma, pokud je uchopeno holisticky.

Bibliografie

Monografie

ANDERSON, Lorin W. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Abridged ed. New York: Longman, 2001. ISBN 0-8013-1903-X.

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

BANTING, Erinn. *Afghanistan*. New York: Crabtree Pub. Co., c2003. ISBN 9780778793366.

BUREŠ, Oldřich. Protiteroristická politka EU - papírový tygr?. In: JAKL, Ladislav a Marek LOUŽEK. *11. září 2001: deset let poté: sborník textů*. Praha: CEP - Centrum pro ekonomiku a politiku, 2011. ISBN 978-80-87460-06-1.

CENKOVÁ, Tamara, LANGROVÁ, Monika. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2913-8.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČURDA, Jan, DVOŘÁK, Jan. *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*. Brno: Didaktis, c2014-c2015. ISBN 978-80-7358-223-4.

EICHLER, Jan. *Terorismus a války na počátku 21. století*. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1317-8.

HAVLŮJOVÁ, Hana, NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-154-1.

HUDDLESTON, Ted, KERR David a kol. *Jak vyučovat kontroverzní témata: Výuka kontroverzních témat prostřednictvím výchovy k demokratickému občanství a lidským právům*. Centrum občanského vzdělávání FHS UK, 2017.

JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3495-5.

Kniha náboženství. Přeložil Jaroslav HOFMANN. Praha: Knižní klub, 2015. Universum (Knižní klub). ISBN 978-80-242-5179-0.

LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vydání 2. Praha: Grada Publishing a.s., 2018. ISBN 80-247-1284-9.

LEE, Jonathan. *Afghanistan A History from 1260 to the Present*. Reaktion Book, 2022. ISBN 9781789140194.

MALEY, William. *The Afghanistan Wars*. Bloomsbury Publishing, 2020. ISBN 9781352011012, s. 70–75.

MAREK, Jan. *Dějiny Afghánistánu*. Vydání druhé. Praha: NLN, 2021. Dějiny států. ISBN 978-80-7422-821-6.

NEHYBA, Jan, KOLÁŘ, Jan, HAK, Martin. Reflexe a její podoba v procesu učení a osobnostně sociálním rozvoji. In: JANÍK, T., et al. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 356–361

PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. 6. aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-146-0.

POTMĚŠIL, Jan. Charakteristické rysy islámského práva. In: POTMĚŠIL, Jan. *Šarī'a: úvod do islámského práva*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024743790

SEIXAS, Peter C., MORTON, Tom. *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson education, 2013. ISBN 978-0-17-654154-5.

SHRODER, John F. *Natural resources in Afghanistan: geographic and geologic perspectives on centuries of conflict*. Boston: Elsevier, [2014]. ISBN 978-0-12-800135-6.

Soudobé dějiny: pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus ve spolupráci s Ústavem pro studium totalitních režimů, 2022. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-617-0.

SOULEIMANOV, Emil. Terorismus ve světle geneze ideologie a technologie asymetrických konfliktů. In: *Terorismus: válka proti státu*. Praha: Eurolex Bohemia, 2006. ISBN 80-86861-76-7.

STRANGLING, Robert, NOCTOR, M., BAINES, B. *Teaching Controversial Issues*. London: Edward Arnold, 1984.

ŠIŠKA, Jiří F. *Bojiště Afghánistán: sovětsko-afghánský válečný konflikt 1979-1989*. Cheb: Svět křidel, 2004. ISBN 80-86808-07-6.

ŠPATENKOVÁ, N. *Poradenství pro pozůstalé. Principy, proces, metody*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3736-2

VANSLEDRIGHT, Bruce. Assessing for Learning in the History Classroom. In: ERICKAN, Kadriye a Peter SEIXAS, ed. *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, 2015. ISBN 978-1-138-01827-3.

Odborná periodika

ALLAN, Nigel J. R. Defining Place and People in Afghanistan. *Post-Soviet Geography and Economics* [online]. 2013, **42**(8), 545-560 [vid. 7. 5. 2023]. ISSN 1088-9388. Dostupné z: doi:10.1080/10889388.2001.10641186.

PINKAS, Jaroslav. Učitelé dějepisu a badatelská výuka na příkladu testování učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ. *Historie - otázky - problémy* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2021, **13**(2), 97- [vid. 9. 2. 2023]. ISSN 2336-6672. Dostupné z: https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/11/2021/12/Jaroslav_Pinkas_97-112.pdf.

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea, ŠPATENKOVÁ, Naděžda. Detabuizace problematiky v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě. *Paidagogos*, 2013(2), s. 230–245.

Webové zdroje

90'ČT24 [online]. ČT24, 2021. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1141237894/7-90-ct24/221411058130831/>.

A more secure world: Our shared responsibility [online]. United Nations, 2004 [vid. 6. 1. 2023]. ISBN 92-1-100958-8. Dostupné z: https://www.un.org/peacebuilding/sites/www.un.org.peacebuilding/files/documents/hlp_more_secure_world.pdf.

Afghanistan Opium Survey 2019: Socio-economic survey report: Drivers, causes and consequences of opium poppy cultivation [online]. UNODC Research, 2021 [vid 2. 1. 2023]. Dostupné z: https://www.unodc.org/documents/crop-monitoring/Afghanistan/20210217_report_with_cover_for_web_small.pdf.

Afghanistan Opium Survey 2021: Cultivation and Production [online]. UNODC Research, 2022 [vid 2. 1. 2023]. Dostupné z: [https://www.unodc.org/documents/crop-monitoring/Afghanistan/Afghanistan Opium Survey 2021.pdf](https://www.unodc.org/documents/crop-monitoring/Afghanistan/Afghanistan%20Opium%20Survey%202021.pdf).

Afghanistan: UN envoy highlights need to continue dialogue with Taliban [online]. UNAMA, 20. 12. 2022 [vid. 11. 1. 2023]. Dostupné z: <https://news.un.org/en/story/2022/12/1131892>.

ČERNÝ, Karel. Analytik: Džihád neměl po 11. září podporu, do hry ho vrátila až přehnaná reakce USA. In: *ČT24* [online]. 9. 9. 2021 [vid. 13. 12. 2022]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/nazory/3362494-analytik-dzihad-nemel-po-11-zari-podporu-do-hry-ho-vratila-az-prehnana-reakce-usa>.

Databrake, *Afghanistan Civil war 1978–2021 Countryballs*, YouTube video, 2021. [vid. 30. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=R8yEwrUsb80>.

Databrake, *Afghanistan Civil war 1978–2021 Countryballs*, YouTube video, 2021. [vid. 30. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=R8yEwrUsb80>

Doktrína Armády České republiky [online]. Správa doktrín ŘeVD, Vyškov, 2004 [vid. 7. 5. 2023]. Dostupné z: <https://mocr.army.cz/images/Bilakniha/CSD/2004%20Doktrina%20ACR.pdf>.

GLASSEROVÁ, Dominika, POŽÁR, Rudolf. CIA v Afghánistánu zabila lídra al-Káidy, potvrdil Biden. *ČT24* [online]. 2. 5. 2016 [vid. 14. 1. 2023]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/svet/3519498-pri-operaci-cia-byl-v-afghanistanu-zabit-lidr-al-kaidy>.

HELLMICH, Wolfgang. *NATO'S RESOLUTE SUPPORT MISSION IN AFGHANISTAN* [online]. 2016 [vid. 4. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.nato-pa.int/document/2016-164-dsc-16-e-bis-special-report-afghanistan-hellmich>.

In Afghanistan, women take their lives out of desperation, Human Rights Council hears [online]. Human Rights Council, 1. 7. 2022 [vid. 11. 1. 2023]. Dostupné z: <https://news.un.org/en/story/2022/07/1121852>.

LARSONNEUR, Jean-Charles. *The Evolving Terrorist Threat: Adapting the Allied Response*. 11. 1. 2023. [vid. 11. 2. 2023] Dostupné z: <https://www.nato-pa.int/document/2022-evolving-threat-terrorism-adapting-allied-response-report-larsonneur-014-dsctc-22>.

MOORE, Michael. *Bowling for Columbine*. [online]. YouTube, čas 3:05. [vid. 27. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=AF1Da6MCUC4>.

Opium cultivation in afghanistan: Latest findings and emerging threats [online]. UNODC Research, 2022 [vid. 2. 1. 2023]. Dostupné z: https://www.unodc.org/documents/crop-monitoring/Afghanistan/Opium_cultivation_Afghanistan_2022.pdf.

PATROVSKÝ, Ondřej. Vojska NATO na podzim opustí „hřbitov impérií“. Afghánistán se změnil, tvrdí generál Pavel. In: *ČT24* [online]. 19. 4. 2021 [vid. 13. 12. 2022]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/svet/3298909-vojska-nato-na-podzim-opusti-hrbitov-imperii-afghanistan-se-zmenil-tvrdi-general-pavel>.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]. Praha: MŠMT, 2020 [vid. 20. 2. 2023]. ISBN 978-80-87601-47-1, s. 5. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.

ŠAJTAR, Jaroslav. V bezmála dvacetileté válce v Afghánistánu ztratili USA a jejich spojenci víc vojáků než Tálibán. In: *Reflex* [online]. 18. 9. 2021 [vid. 13. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.reflex.cz/clanek/zajimavosti/109280/v-bezmala-dvacetilete-valce-v-afghanistanu-ztratili-usa-a-jejich-spojenci-vic-vojaku-nez-taliban.html>.

ŠORMOVÁ, Ruth. Je smrt školou povinná?. Cesta domů [online]. 2021 [vid. 20. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinna>.

Tajný učitel [online]. 2019 [vid. 10. 1. 2023]. Dostupné z: <https://tajnyucitel.wordpress.com/2019/02/17/instagram-ve-vyuce/>.

Události ČT24. Taliban postupuje na Kábul. [online] 14. 8. 2021, čas 6:55. [vid. 27. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1097181328-udalosti/221411000100814/cast/857685/>.

UN and top aid officials slam Afghan rulers' NGO ban for women [online]. 29. 12. 2022 [vid. 11. 1. 2023]. <https://news.un.org/en/story/2022/12/1132082>.

United Nations Afghanistan [online]. United Nations, 2023 [vid. 11. 1. 2023]. Dostupné z: <https://afghanistan.un.org/en>.

YILDIZ, Ahmed. *Development in Afghanistan: Causes, consequences, and lessons learned* [online]. 2022 [vid. 4. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.nato-pa.int/download-file?filename=/sites/default/files/2022-12/022%20PCTR%2022%20E%20rev.2%20fin%20-AFGHANISTAN%20-%20YILDIZ%20REPORT.pdf>.

Zabili jsme bin Ládina, oznámil světu před pěti lety Obama. ČT24 [online]. 2. 5. 2016 [vid. 14. 1. 2023]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/svet/1772833-zabili-jsme-bin-ladina-oznamil-svetu-pred-peti-lety-obama>.

Přílohy

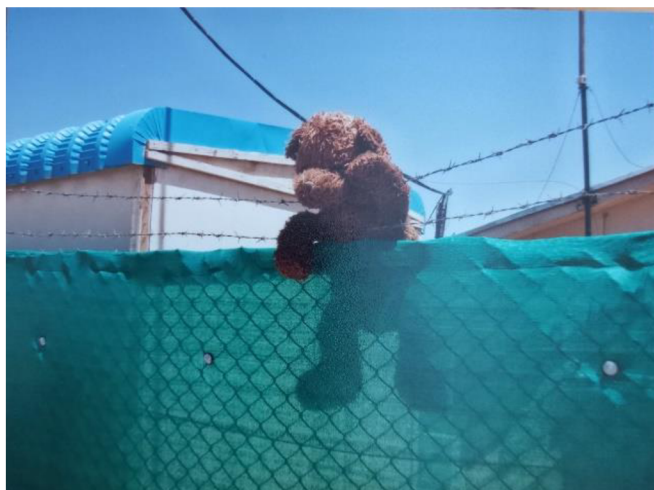
Pracovní list 1. hodina

Zadání: Zkuste u každého obrázku rozebrat následující prvky:



1. **Vzhled** (*co je na snímku, jak na vás snímek působí, je snímek nějak upravený...*)
2. **Vznik** (*kdy snímek vznikl, kdo ho pořídil, za jakým účelem, pro koho je snímek vyroben...*)
3. **Přesah** (*jaký mohl mít snímek dopad po vydání, na jakou událost snímek reagoval...*)

Pokud vás k obrázkům napadá nějaký detail nebo otázka, napište si je a pak se k nim společně vrátíme na konci hodiny.





Zadání 2: Pokuste se očíslovat obrázky v pořadí, v jakém podle vás vznikly. Zdůvodněte si ve skupině, proč si to myslíte.

Pracovní listy 2. a 3. hodina

GEOGRAFICKÁ SKUPINA

Představitelé Afghánského islámského emirátu, vás jako přední experty a expertky na geografii Afghánistánu poprosili, abyste popsali situaci na jejich území.

Na základě svých zjištění pak stanovte umístění budov (*zakreslete do mapy pomocí čísel*), které naleznete v seznamu pod mapou. Vámi navržené řešení musí být opodstatněné, aby přesvědčilo investory.



Do mapy vyznačte

- základní geografické ukazatele (*hory, řeky, silnice*)
- minimálně dvě střediska obchodu
- minimálně dvě střediska těžby (*co se v nich těží*)
- minimálně dvě střediska zemědělské činnosti (*co se v nich pěstuje nebo chová*)
- okolní státy

Na základě dostupných informací umístěte následující budovy

1. Univerzita
2. Farma na výrobu angorské ovčí vlny
3. Ocelárna
4. Kostel ortodoxní větve křesťanství

ŽURNALISTICKÁ SKUPINA

Pracujete na pozicích analytiků a analytiček pro pořad HydePark civilizace ČT24. Následující díl pořadu se bude věnovat válce v Afghánistánu. Hosty pořadu jsou přední odpůrkyně války v Afghánistánu v ČR a hlavní podporovatel války v Afghánistánu, jakožto jediného řešení proti terorismu. Vaším úkolem bude stanovit pro oba hosty alespoň tři otázky, na které byste se jich zeptali a záměr, proč byste se na tyto otázky ptali. Využijte dostupné materiály.

Analyzujte předložené články

1. V bezmála dvacetileté válce v Afghánistánu ztratili USA a jejich spojenci víc vojáků než Tálibán

Včetně třinácti Američanů zabitých při sebevražedném atentátu Islámského státu-Chorásán (ISIS-K) na kábulském letišti 26. srpna 2021 (nejvíce mrtvých amerických vojáků při jednorázové akci za posledních deset let) přišlo o život od zahájení kampaně 7. října 2001 2455 vojáků USA. Zahynulo rovněž 3846 amerických kontraktorů. Koaliční partneři přišli o 1144 mrtvých včetně 14 českých vojáků. (Hlavní kaplan Armády České republiky Jaroslav Knichal však při pietní akci konané letos 3. září na pražském Vítkově připomněl, že další dva podlehl těžkým zraněním.)

Afghánské ozbrojené a bezpečnostní složky odepsaly 66 000 mrtvých. Naproti tomu Tálibán a další opoziční uskupení ztratily 51 191 bojovníků. Pokud je tento údaj pravdivý (není totiž úplně jasné, jak se podařilo dospět k tak záviděníhodně přesnému číslu; totéž platilo ve zvýšené míře i o vietnamské válce), pak Tálibán dopadl lépe než koalice vedená nejsilnější velmocí světa a jí cvičení, vyzbrojování a štědrě podporovaní vládní vojáci. Uvážíme-li, že navíc čtyřicet procent americké vojenské pomoci bylo rozkradeno, to po dvacetiletém válčení opravdu není radostný výsledek. (Jaroslav Šajtar, 18. 9. 2021, *Reflex*)

2. Vojska NATO na podzim opustí „hřbitov impérií“. Afghánistán se změnil, tvrdí generál Pavel

„Afghánistán by nebyl ‚normální‘ zemí v našem pojetí, ani kdyby nebylo válek. Je to rozvojová země bez přístupu k moři s velmi nevlídnými klimatickými podmínkami, bez možnosti využívat omezené nerostné bohatství, které má k dispozici. Na rozdíl od okolních států se neví o významnějších nalezištích ropy ani plynu, natož aby se tyto suroviny těžily,“ popisuje expert na Blízký východ Břetislav Tureček z Metropolitní univerzity Praha...

Situace v zemi je dnes ale díky intervenci jiná, a to alespoň podle bývalého náčelníka českého generálního štábu a expředsedy vojenského výboru NATO Petra Pavla. Ten v pátečních **Událostech, komentářích** řekl, že dnešní Afghánistán se výrazně liší od toho, na který začátkem tisíciletí útočily alianční síly.

„Koalice odchází za stavu, kdy je země víceméně stabilizovaná. Úspěšně tam proběhly organizované volby, má vládu a bezpečnostní složky, které plní svou roli. Je také schopna vykonávat státní správu na podstatné části svého území,“ uvedl Pavel. Podotkl, že odchod aliančních sil z Afghánistánu neznamená, že zemi nadobro opustí. Podle něho bude NATO podporovat stát i nadále, a to jak finančně nebo materiálně, tak i poskytováním know how a zkušeností...“

V současné době není vůbec jisté, zda se Taliban po odchodu koaličních sil pokusí znovu ujmout moci. I kdyby se tak stalo, nemuselo by to nutně znamenat návrat ke starým pořádkům, tvrdí BBC. Hnutí se totiž nechalo slyšet, že bude v otázce vzdělávání žen flexibilnější, než tomu bylo dříve. V roce 1990 ženám zakázalo zúčastnit se výuky ve školách. Situace se změnila až s příchodem NATO... (Ondřej Patrovský, 19. 4. 2021, ČT24).

3. Džihád neměl po 11. září podporu, do hry ho vrátila až přehnaná reakce USA

Teroristické útoky na newyorské Světové obchodní centrum nebyly úspěšné, protože nemobilizovaly řadové muslimy a celebrity arabského světa je odsoudily. Prostor pro radikální politický islám poskytla až přehnaná reakce Spojených států a jejich invaze do Iráku...

Celebrity arabského světa útoky odsoudily: veterán odboje proti izraelské okupaci Jásir Arafat daroval spolu s dalšími osobnostmi solidárně krev určenou Američanům, přední šejchové i těžké intelektuální váhy islamistů v čele s Júsufem Karadávím odmítli, že by snad šlo z hlediska islámu o legitimní mučednickou misi, protože Spojené státy nejsou jak známo na rozdíl od Palestiny okupovaným muslimským územím... (Karel Černý, 9. 9. 2021, ČT24)

Na základě článků vypracujte Otázky na, které byste se zeptali hostů

1. Otázka:

Záměr:

2. Otázka:

Záměr:

3. Otázka:

Záměr:

4. Otázka:

Záměr:

5. Otázka:

Záměr:

6. Otázka:

Záměr:

SOCIOLOGICKÁ SKUPINA

V rámci řešení situace v Afghánistánu potřebuje OSN zprávu ohledně dvou ožehavých témat. Jedním je postavení žen v Afghánistánu a druhým je vliv pěstování opia na místní obyvatelstvo. Jakožto výzkumníci a výzkumnice OSN pro tuto oblast, máte za úkol napsat dvě krátké zprávy k oběma tématům a případně najít nějaké propojení obou témat, pokud takové existuje. Využijte dostupné materiály.

Například: ČT24 Rok vlády Talibanu: Afghánské dívky nemohou studovat, ekonomika je na dně; UNODOC, Opium cultivation in Afghanistan

Zprávy

1. Postavení žen v Afghánistánu

2. Vliv pěstování opia

HISTORICKÁ SKUPINA

Pro konferenci světových historiků a historiček, máte za úkol připravit si stručný referát na nejvýznamnější události, které se v Afghánistánu udály mezi lety 1980 až 2021 a jejich souvislosti. Je jenom na vás, jakožto na předních odbornících, které události budete považovat za ty nejvýznamnější. Vaším úkolem je sestavit myšlenkovou mapu těch nejdůležitějších událostí (*myšlenková mapa může vypadat jakkoli*). Vycházejte z dostupných materiálů.

Práce na základě materiálů

TAJNÝ AGENT

Narodili jste se na venkově, kde se vaše rodina věnovala převážně pěstování opia. Když v roce 2001 přišla do Afghánistánu válka, museli jste s pěstováním přestat. Jelikož práce není na venkově mnoho, přidali jste se k Tálibánu, který jako jediný nabízel nějaké jistoty. Navíc jste tak mohli ochránit svou rodinu. Nejste plně přesvědčeni o ideologii hnutí. Jakožto mladý člověk jste byli vybráni pro infiltraci Afghánské armády. Váš úkol je jasný, získat co nejvíce informací, ale nebýt při tom v podezření. S ostatními skupinami můžete komunikovat jen tak, že za každou jim položenou otázku jim dáte nějakou nápovědu o sobě nebo o jiných skupinách.

Zjistěte: kdo jsou ostatní skupiny?

jaké zdroje používají ostatní skupiny?

jaké je rozdělení skupin (kdo je vůdce, kdo nejvíc pomáhá, ...)?

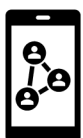
Pracovní list 4. hodina



Vaším úkolem je zpracovat pohled **ženy** pocházející z Kábulu, která do roku 2021 studovala na univerzitě matematiku, pomocí aplikace **Instagram**.



Vaším úkolem je zpracovat pohled **ženy**, která se účastnila operace Trvalá svoboda jako členka ISAF, pomocí postu v aplikaci **Instagram** po stažení vojsk.



Vaším úkolem je zpracovat pohled **ženy** pocházející z horské vesnice v Afghánistánu, pomocí aplikace **Instagram**.



Vaším úkolem je zpracovat profil **vojáka**, který se účastnil v roce 2004 mise v Afghánistánu, pomocí aplikace **Facebook** tak, jak by asi jeho profil vypadal po odchodu vojsk z Afghánistánu.



Vaším úkolem je zpracovat profil afghánského **imáma**, který je zastáncem ortodoxního islámského práva, pomocí aplikace **Facebook** tak, jak by asi jeho profil vypadal po odchodu vojsk z Afghánistánu.



Vaším úkolem je zpracovat tweet **bojovníka organizace Tálibánu**, který se nyní nachází v Kábulu, pomocí aplikace **Twitter** (*mějte na paměti, že omezení pro Twitter je 140 slov na tweet*).



Vaším úkolem je zpracovat tweet **prezidenta USA**, po odchodu vojsk z Afghánistánu, pomocí aplikace **Twitter** (*mějte na paměti, že omezení pro Twitter je 140 slov na tweet*).



Vaším úkolem je zpracovat profil **odpůrce islámu**, který se neúčastnil bojů v Afghánistánu a momentálně se nachází v ČR, pomocí aplikace **Facebook** tak, jak by asi jeho profil vypadal po odchodu vojsk z Afghánistánu.



Vaším úkolem je zpracovat pohled **pěstitele opia v Afghánistánu**, který je muslimského vyznání a platil daň Tálibánu z prodaného opia, po odchodu vojsk z Afghánistánu a nastolení nového režimu pomocí aplikace **Instagram**.



Vaším úkolem je zpracovat pohled **dítěte pěstitele opia v Afghánistánu**, který je muslimského vyznání, po odchodu vojsk z Afghánistánu a nastolení nového režimu pomocí aplikace **Instagram**.

Vypracování

GEOGRAFICKÁ SKUPINA

Představitelé Afghánského islámského emirátu, vás jako přední experty a expertky na geografii Afghánistánu poprosili, abyste popsali situaci na jejich území. Využijte např. atlas, mapy.cz.

Na základě svých zjištění pak stanovte umístění budov (zakreslete do mapy pomocí čísel), které naleznete v seznamu pod mapou. Vámi navržené řešení musí být opodstatněné, aby přesvědčilo investory.

DO MAPY VYZNAČTE

- základní geografické ukazatele (hory, řeky, silnice)
- minimálně dvě střediska obchodu
- minimálně dvě střediska těžby (co se v nich těží)
- minimálně dvě střediska zemědělské činnosti (co se v nich pěstuje nebo chová)
- okolní státy

SOCIOLOGICKÁ SKUPINA

V rámci řešení situace v Afghánistánu potřebuje OSN zprávu ohledně dvou ožehavých témat. Jedním je postavení žen v Afghánistánu a druhým je vliv pěstování opia na místní obyvatele. Jakožto výzkumníci a výzkumnice OSN pro tuto oblast, máte za úkol napsat dvě kritické zprávy k oběma tématům a případně najít nějaké propojení obou témat, pokud takové existuje. Využijte dostupné materiály.

Např.: CT24 Rok vlády Talibanu: Afghánské dívky nemohou studovat, ekonomika je na dně; UNODOC, Opium cultivation in Afghanistan, atlas.mapy.cz

ZPRÁVY

1. Postavení žen v Afghánistánu

Po příchodu Talibanu se situace změnila směrem k většímu omezení. Předtím zde byly poměrně dobré podmínky, do značné míry ženy pracovaly např. v textilním průmyslu. Ženy přišly o jakékoli postavení - práce v polích a bylo změno mínění společnosti pro volání žen. Někdy další rozvíjení zavedení Talibanu, je pozice ženských zavedení žen. Ženy byly odepřány možnosti pracovat vnitřní a vnější svět. Je zavedeno vnitřní obchodu. Taliban zavazuje uzavření z domů → práce v práci nemohou, práce nemohou domov je dovolen pouze s doprovodem.

Přesto předpokládá se, že se situace žen bude nadále zhoršovat. Tohle opatření jsou v rozporu s tím, co Taliban slibuje.

2. Vliv pěstování opia

Pro pěstování opia je využíváno dělní práce, jelikož zde většina obyvatel Afghánistánu je z nich nejvíce. Jediné dělní práce kompenzovat na situaci neprospívající žen. Ženy nemohou pracovat doma, tedy nemají žádný vliv. Místní obyvatelé a forma zaměstnání by rádi pracovali s pěstováním opia, ale je to pro ně nevyhnutelnější činností a i vzhledem k největším podmínkám je opium nejvíce výhodné - nejlevnější. Takoví lidé obvykle v Afghánistánu jsou nejvíce zasaženi, protože pěstování opia má velký vliv na životní podmínky obyvatel. Ženy pracují v opiu, jelikož se zde velmi jednoduše a rychle šíří virus HIV. Ženy zavedení opia mají nemocnou úroveň své upravenosti práce a celkově. Takem, co Afghánistán obsadí Taliban se produkce opia zvýšila o 32%.

14:33 70%

lara_bay

To se líbí brynychova_naty a dalším

Today was the last day of our mission Operation Enduring Freedom in Afghanistan.

I am glad i could be a part of this endeavour to help these helpless people. I wish less people would believe and spread false informations. If people would only know what is it like there. Please believe me when i say Afghanistan is not full of bad people, but also loving and caring ones that only want safe place for their families.

I wish more humans would open their eyes and see the truth.

#seethetruth #ISAF #OEF #freedom

14:33 70%

To se líbí

I just got kicked out of my university in Kabul. I was supposed to get my degree in two weeks... All my hard work is now worthless. I feel like the whole thing was such a waste of time.

#stoptaliban #givewomenrights

← Thread

Abdul-salám Muhammad · 20h
ایا تاسو واقعا پر مور باور لری چې د ډیموکراتیک حکومت ساتنه وکړو؟ لول

171 481 8,765

Donald Trump
Já to říkal už od začátku. Za všechno můžou liberálové, já bych to udělal líp. Volte mě.

10:29 pm · 08 Mar 22 · Twitter

82 Retweets 121 Quote Tweets 3,218 Likes

Hodnoticí formuláře

Hodnoticí formulář pro jednotlivce

1. Jakým jedním slovem bys popsal/a svou skupinu?
2. Účastnil se každý skupinové aktivity (*odpověď zakroužkuj*)? ANO NE
3. Skupina rozhodovala o výsledcích společně (*odpověď zakroužkuj*)? ANO NE
4. Můj názor na téma se po aktivitách změnil (*odpověď zakroužkuj*)? ANO NE
5. K postavám doplň jméno jednoho spolužáka ze skupiny, který nejvíce odpovídá postavě (*jména se mohou opakovat*)
 - a. Han Solo (*vymýšlel/a kreativní řešení problémů*)
 - b. Princezna Leia (*pečlivě vypracovával/a úkoly*)
 - c. Mistr Yoda (*radil/a ostatním, když nevěděli*)
 - d. Darth Vader (*celou skupinu vedl/a*)
 - e. Chubaka (*nejméně se zapojoval/a*)
 - f. Jar Jar binks (*nejvíce rušil/a*)
6. Napiš písmeno postavy z otázky 5, se kterou se nejvíce ztotožňuješ ty sám/sama.....
7. Napiš písmeno postavy z otázky 5, kterou bys chtěl/a být ty sám/sama.....
8. Chtěl bych být v téhle skupině i na nějaké další aktivitě? ANO NE

Druhou stranu můžeš použít pro poznámky.

Hodnoticí formulář pro skupinu

1. Jakým jedním slovem byste popsali svou skupinu?
2. Účastnil se každý skupinové aktivity (*odpověď zakroužkujte*)? ANO NE
3. Skupina rozhodovala o výsledcích společně (*odpověď zakroužkujte*)? ANO NE
4. Mluvil někdo z vás výrazně více, než ostatní (*odpověď zakroužkujte*)? ANO NE
5. Na začátku jsme si dobře rozvrhli role a funkce (*odpověď zakroužkuj*)? ANO NE
6. Oznámkujte jako ve škole, jak se vám ve skupině pracovalo (*1 až 5*)?
7. K postavám doplňte jméno alespoň jednoho spolužáka ze skupiny, který nejvíce odpovídá postavě (*jména se mohou opakovat*)
 - a. Han Solo (*vymýšlel/a kreativní řešení problémů*)
 - b. Princezna Leia (*pečlivě vypracovával/a úkoly*)
 - c. Mistr Yoda (*radil/a ostatním, když nevěděli*)
 - d. Darth Vader (*celou skupinu vedl/a*)

Druhou stranu můžete použít pro poznámky.

Skládané hodnocení

Vystřihněte nebo vyrobte následující hodnotící papírky, které rozdáte žákům, pro hodnocení práce ve skupině. Je důležité, aby každý žák přesně věděl, co má dělat. Přerušované čáry slouží pro lepší skládání „harmoniky“.

					Jakým slovem bys popsal/a vaši skupinu?
					Účastnil se každý člen skupinové aktivity?
					Skupina rozhodovala o výsledcích společně?
					Můj názor na téma se po aktivitách změnil.