

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA HISTORIE

**SUEZSKÝ PRŮPLAV A MEZINÁRODNÍ  
POLITIKA Z HLEDISKA DIDAKTICKÉ  
APLIKACE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Bc. Veronika Straková**

*Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor OV- RJ*

Vedoucí práce: Mgr. Petr Tesař

**Plzeň, 2013**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 1. dubna 2013 .....

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své diplomové práce Mgr. Petru Tesařovi za konzultace a cenné připomínky, čímž mně dopomohl k hlubšímu pochopení dané problematiky a obohacení práce.

## OBSAH

<b>1.</b>	<b>ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>POLITICKO-GEOGRAFICKÁ ČÁST PRÁCE .....</b>	<b>9</b>
2.1	Základní informace o Suezském průplavu .....	9
2.2	Návrhy na vybudování Suezského průplavu a jeho následná realizace.....	11
2.3	Období let 1914 - 1952 .....	17
2.4	Éra válečných konfliktů v 2. polovině 20. století .....	20
2.4.1	Suezská krize .....	21
2.4.2	Šestidenní válka .....	27
2.4.3	Vyčerpávací válka .....	30
2.4.4	Válka Jom Kippur .....	32
2.4.5	Období tzv. ropných šoků v letech 1973 – 2003 .....	36
2.5	Světová ekonomická krize a současné problémy Suezského průplavu .....	39
<b>3.</b>	<b>DIDAKTICKÁ APLIKACE .....</b>	<b>42</b>
3.1	Výukové metody .....	44
3.1.1	Klasické výukové metody.....	47
3.1.1.1	Metody slovní.....	48
3.1.1.2	Metody názorně-demonstrační .....	52
3.1.1.3	Metody dovednostně-praktické.....	55
3.1.2	Aktivizující výukové metody .....	55
3.1.3	Komplexní výukové metody .....	59
3.2	Návrhy vyučovacích hodin.....	66
3.2.1	Náboženství a náboženské spory.....	68
3.2.2	Stát, řízení společnosti .....	75
3.2.3	Mezinárodní vztahy a bezpečnost.....	85
<b>4.</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>91</b>
<b>5.</b>	<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>98</b>
<b>6.</b>	<b>RESUMÉ .....</b>	<b>109</b>
<b>7.</b>	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>110</b>

## 1. ÚVOD

Suezský průplav měl již od svého otevření v roce 1869 značný geostrategický význam, čehož si byli Britové vědomi již v době jeho stavby. Té předcházelo dlouhé období, kdy se o realizaci takové stavby pouze uvažovalo. Návrhy na prokopání šíje v oblasti dnešního Suezského průplavu sahají dokonce až do doby starých faraonů. Průplav byl otevřen de facto jako francouzský projekt, ale nedlouho poté se Velká Británie zasadila o koupi balíků akcií, čímž tuto strategickou vodní cestu ovládla. Strategičnost spočívala ve výrazném zkrácení obchodních cest, konkrétně se jednalo především o trasu mezi Evropou a Indií. Suezský průplav hrál strategickou roli i nadále, zejména během velkých válečných konfliktů ve 20. století. Jednalo se o první a druhou světovou válku, kdy ovládnutí Suezského průplavu mohlo předznamenat vítězství v oblasti Blízkého východu. V první světové válce se o jeho dobytí marně snažila německá armáda, ve druhé světové válce se Britům díky Suezskému průplavu podařilo posílit své pozice ve Středozeří.

Další válečný konflikt 20. století, který hraje velký význam v moderních dějinách Egypta, je zajisté tzv. Suezská krize, která je spjata s vládou plukovníka Gamál Abd an-Násira, jenž se fakticky ujal moci roku 1954. Násir se stal respektovaným vůdcem a symbolem boje za skutečnou nezávislost země, jejíž překážkou byla stálá přítomnost britských vojsk na území Egypta. Tyto nacionalistické či vlastenecké cíle ovšem mocnosti jako Francie a Velká Británie chápaly jako snahu omezit či přímo odstranit jejich vliv v Egyptě. V polovině 50. let se také vyhroutil vztah Egypta s Izraelem, což se plně projevilo právě při Suezské krizi. Výsledkem Suezské krize bylo sice ohromné vojenské vítězství koalice Velké Británie, Francie a Izraele, ovšem politické důsledky byly zcela opačné. Jestliže cílem koalice bylo svržení prezidenta Násira, ve skutečnosti se stal Násir ikonou arabského lidu.

Další válečný konflikt na sebe nenechal dlouho čekat, neboť v roce 1967 vypukla tzv. šestidenní válka mezi Araby a Izraelci, jež skončila nejen uzavřením Suezského průplavu, ale také egyptskými územními ztrátami a omezením žádostivosti po postu pomyslného vůdce arabského nacionalismu a socialismu. I přes příměří mezi Izraelem a Egyptem konflikt pokračoval jako tzv. vyčerpávací válka. V roce 1973 naplno vypukl další arabsko-izraelský konflikt, a to válka Jom Kippur, po níž byl ještě další dva roky Suezský průplav uzavřen. To způsobilo mnoha zemím nemalé obchodní komplikace, zapříčiněné především prodloužením

trasy a celkovým zvýšením obchodních nákladů. Přestože se může zdát, že Suezský průplav tak byl po celé dvacáté století ohrožován pouze válečnými konflikty, není tomu tak. Suezský průplav tvoří námořní obchodní trasu, která je jedním z hlavních zdrojů příjmů do egyptské státní pokladny, čímž se stává závislý na míře přepravovaného zboží po moři. Značně ovlivněn byl nejen sérií ropných šoků započatých v 70. letech, ale také celosvětovou ekonomickou krizí, jež nastala v roce 2008. Dalším faktorem, jenž bezprostředně ohrožuje egyptskou ekonomiku, se stalo moderní pirátství, které naplno propuklo při pobřeží Somálska. Problematickou se jeví také topografická stránka věci, kterou je nedostatečná hloubka průplavu, jež nedovoluje proplutí největších ropných tankerů současnosti.

Má diplomová práce vychází z mé bakalářské práce, která se plně věnovala tématu Suezského průplavu a mezinárodní politiky s ním spjaté. Primárním důvodem pro zvolení tohoto tématu byl samotný region Blízkého východu, jelikož je to bezesporu oblast nesmírně pestrá, zajímavá a v současné době široce diskutovaná v domácích i světových médiích. Díky Suezskému průplavu jsem se na neklidný region mohla dívat v užším pohledu, neboť Suezský průplav, jakožto stavba sehrávající na Blízkém východě nemalou úlohu, poskytl mé práci určité mantinely, díky kterým jsem poznávala širší politické aspekty v rámci celého regionu. Suezský průplav je spjat s mnoha významnými historickými událostmi, což v sobě skýtalo možnost zabývat se průřezem egyptských i izraelských dějin především 20. století. Právě ne příliš velké povědomí o izraelsko-arabských válkách a zejména pak o samotné stavbě průplavu, se pro mě stalo hlavním důvodem, proč si vybrat toto téma. V této práci jsem viděla možnost získat nejen určitější obraz o historických skutečnostech, ale také si vytvořit názor na jednání států i konkrétních státníků, kteří měli vliv na veškeré dění v Egyptě a na Blízkém východě, a obohatit se tak o mnohé poznatky v mezinárodním kontextu. Navíc jsem zkoumání relativně nedávné historie vnímala jako určitou pomocnou ruku při snaze pochopit současnou politickou situaci na Blízkém východě, respektive se lépe orientovat v souvislostech a ve vztazích jednotlivých zemí. To poskytuje možnost zformování objektivnějšího a více komplexního pohledu v rámci daného tématu.

Pro svoji diplomovou práci jsem si zvolila téma „Suezský průplav a mezinárodní politika z hlediska didaktické aplikace“. Chtěla jsem tak propojit své bakalářské studium v oboru mezinárodních vztahů se současným studiem na Pedagogické fakultě, v rámci něhož se díky oboru „občanská výchova“ mohu částečně stále věnovat svému původnímu oboru. V práci se tak nebudu zabývat pouze politicko-geografickým tématem, ale především tématem pedagogickým, či přesněji řečeno didaktickým. Zastávám názor, že žádné z témat

mezinárodní politiky nelze označit za nevhodné pro žáky základních škol, neboť vždy záleží na tom, jakým způsobem je téma zpracováno, podáno a jaké cíle si pedagog vytyčí. Proto i na tématu arabsko-izraelských válek a egyptské historie lze najít mnoho stop, které jsou důležité pro každého občana jakéhokoliv státu. Hovořím tedy o všudypřítomných fenoménech, které je potřeba žákům objasnit a pomoci je pochopit. Je tedy možné různé jevy ukázat na konkrétním případě egyptské a světové politiky tak, aby se tyto jevy zobecnily a případně posléze zasadily do české historie a české politické kultury. Žáci tak mohou přemýšlet ve světovém kontextu a pokusit se sami analyzovat různé světové i domácí události.

Po stručném zdůvodnění, proč jsem si vybrala právě toto téma, mohu přistoupit k přiblížení cíle mé diplomové práce. Práce se skládá ze dvou základních částí. První část je teoretickou studií věnovanou Suezskému průplavu. Druhá část je zaměřena didakticky a skládá se ze dvou základních segmentů. Prvním z nich je popis výukových metod, druhým segmentem je didaktický návod, jakým způsobem zpracovat dané odborné téma tak, aby bylo zpřístupněno běžným žákům ZŠ. Především je nutné zdůraznit, že cílem první části není pouhé poskytnutí chronologického výčtu historických událostí. Tato část práce chce zejména poukázat na politické pozadí vybraného historického období, zmínit některé méně známé skutečnosti a vylíčit dění na Blízkém východě spjaté se Suezským průplavem tak, aby jasně vyplynul geostrategický význam Suezského průplavu nejen v minulosti, ale také dnes. Význam Suezského průplavu lze totiž jasně spatřovat prostřednictvím studia významných dějinných událostí na Blízkém východě, a to z perspektivy mezinárodní politiky, neboť v historii Suezského průplavu sehrály významnou roli státy ležící mimo region Blízký východ. Politika Velké Británie, Francie a později SSSR společně s USA je tedy primárním tématem v rámci líčení milníků v dějinách Suezského průplavu. Tyto historické milníky chápu jako naprosto stěžejní k pochopení významu Suezského průplavu, který se měnil v postupu let a v souladu se změnou politického vedení. Analýza jednotlivých dějinných okamžiků přispívá k pochopení zejména strategického významu Suezského průplavu, aniž by byla tato strategičnost neustále explicitně zdůrazňována. Cílem této části práce je objasnit význam Suezského průplavu a závěrem zhodnotit, jak moc se tento význam změnil od doby jeho vzniku. Druhou část práce lze považovat z určitého hlediska za důležitější, jelikož se jedná o část praktickou. Za nejvhodnější přístup pro psaní této práce se tedy jeví empiricko-analytická metoda.

Jak jsem již předesílala, samotný obsah práce je rozdělen na dvě základní části. První část se věnuje čistě Suezskému průplavu, druhá část je zasvěcena didaktické aplikaci. Toto

rozdělení považuji za nejpřehlednější a nejvhodnější variantu, neboť se čtenář nejprve do hloubky seznámí s tématem práce a až poté mu bude předložen návrh na didaktické zpracování látky. Základní premisou práce však není předání informací o Suezském průplavu žákům ZŠ. První část práce pouze otevírá zajímavá témata, která jsou součástí RVP a která osobně považuji v rámci občanské výuky za nejpoutavější. Látka Suezský průplav a mezinárodní politika pomyslně nabízí různá témata, která jsou následně didakticky zpracována. Samotný Suezský průplav a historicko-politické události s ním spjaté mohou vytvořit určitou nit mezi jednotlivými tématy, díky které žáci získají větší přehled o dění na Blízkém východě. Pokud bych měla určit hypotézu práce, nemohu se vyhnout dvojí hypotéze. První hypotézou je osobní přesvědčení, že se význam Suezského kanálu v období jeho existence příliš neměnil a v současné době stále zůstává velice důležitým strategickým bodem. Druhou hypotézou je smýšlení, že témata, která Suezský průplav a s ním spojené události nabízí, je možné zpracovat přijatelnou formou tak, aby odpovídala RVP.

První část práce je rozdělena na šest hlavních částí, tzn. šest dílčích kapitol. První kapitola nabízí seznámení se základními a obecnými informacemi o Suezském průplavu. Další kapitoly tvoří historický exkurs, jenž začíná zkoumáním různých návrhů na vybudování Suezského průplavu v průřezu dějin, a posléze jeho samotným vybudováním. Celý popis je zasazen do politického pozadí tehdejší doby s cílem ukázat strategický význam Egypta pro koloniální mocnosti. Následné líčení 1. a 2. světové války a čtyř arabsko-izraelských válek je opět doprovázen osvětlováním politických souvislostí. V každé kapitole je popsána role Suezského průplavu, ovšem bez neúčelného zdůrazňování jeho významu. Samotný popis událostí by měl být jakýmsi ukazatelem toho, jak moc velkou roli Suezský průplav sehrál. Pro lepší orientaci v textu je třetí kapitola v rámci historického exkursu rozdělena do pěti podkapitol. Tato část práce se zabývá obdobím 2. poloviny 20. století, a představuje tak nejvýznamnější události této etapy, jež byla z hlediska sledování proměňování významu Suezského průplavu bezesporu velice důležité. Tato obsáhlá část práce nabízí hned několik důležitých jevů a událostí, které je zapotřebí žákům a studentům objasnit či vysvětlit v širším kontextu. Jedná se o kolonialismus, náboženské konflikty, války, politické ideologie a náboženství.

Po krátké úvaze jsem se rozhodla vynechat část věnující se teorii škrtících bodů Alfreda Thayera Mahana, která původně představovala úvodní kapitolu mé bakalářské práce. Další kapitoly jsem však ponechala a lehce pozměnila tak, aby vznikl výtah obsahující stěžejní informace. Geopolitická část je tedy zkrácenou verzí mé bakalářské práce



s omezeným popisem politických aspektů, neboť svoji diplomovou práci již nevnímám jako politologickou studii, nýbrž jako zdroj nápadů pro pedagogickou praxi. V tomto ohledu je dostačující stručné nastínění daného tématu, jež je základem pro didaktickou aplikaci. Téma „Suezský průplav a mezinárodní politika“ je zajisté téma široké, avšak pro účely učitele je dostačující tento výtah, díky kterému učitel získá nové poznatky využitelné při uvádění konkrétních příkladů. Je nutné zdůraznit, že se v teoretické části práce nevěnuji současné politické situaci v Egyptě, jelikož mi rozsah práce nedovoluje věnovat se tématu hlouběji. Přesněji řečeno se domnívám, že toto téma si zaslouží samostatnou studii opírající se z důvodu větší objektivity o různorodé zdroje. V případě krátké zmínky by se tak jednalo o pouhé povrchní informace, které by narušily ráz celé práce. To ovšem neznamená, že by se učitel měl vyhýbat tématu revoluce a arabského jara. Toto téma je bezpochyby vhodné zmínit při výuce demokracie jako příklad vlny demonstrací za přechod k demokracii. Je ovšem nutné využívat relevantní zdroje a v rámci možností příliš nezjednodušovat danou látku.

Vzhledem k faktu, že si téma Suezského průplavu žádá vylíčení mnoha událostí, jejichž vliv přesáhl hranice Blízkého východu, bylo obtížné nerozepisovat všechny vybrané dílčí události příliš podrobně. Pokusila jsem se tedy vytvořit analýzu událostí spjatých se Suezským průplavem tak, aby vytvářela ucelený a stručný pohled na jeden z tzv. škrťících bodů. Přestože jsem byla nucena vytvořit pouhý výtah z původní práce, který zdaleka nemůže upozornit na všechny podrobnosti a souvislosti, neposkytuje politicko-geografická část pouhý výčet faktů. Čtenář si může díky podstatným zmíněným spojitostem utvořit celistvý obraz o Suezském průplavu jako o jednom z nejvýznamnějších geostrategických míst na světě. Vytvoření zkrácené verze pro účel diplomové práce si žádalo výrazné „oříznutí“ tématu, avšak domnívám se, že cílem práce není poskytnutí co největšího množství informací o Suezském průplavu, nýbrž vytvoření stručného přehledu, který plní funkci pomyslného odrazového můstku pro vytvoření druhé části práce, jež je didaktickou aplikací daného tématu. Jak jsem již psala, každá kapitola s sebou přináší několik jevů a skutečností, které je možné, a v některém případě dokonce nutné, žákům vysvětlit.

V druhé části práce se nejprve budu věnovat obecnému představení vyučovacích metod a forem ve vyučování, abych posléze přešla ke konkrétnímu a praktickému využití. Vyučovací metody tvoří jakýsi most mezi částí politicko-geografickou a mezi návrhy konkrétních vyučovacích hodin. V jednotlivých kapitolách vzpomenu některé jevy z teoretické části práce a zamyslím se nad možným didaktickým zpracováním tématu. Na základě toho navrhnou konkrétní řešení, kdy vysvětlím cíl dané činnosti, stanovím učební

pomůcky, zmíním časovou náročnost apod. Zjednodušeně řečeno vytvořím obsáhlý návod na to, jakým způsobem dané odborné téma převést do podoby, jež je přijatelná pro žáky ZŠ. Cílem práce je tedy vytvoření didaktické aplikace politicko-geografického tématu tak, aby vznikl skutečný návod na činnosti v rámci výuky občanské výchovy využitelné v praxi. Pro didaktickou část jsem si vybrala několik základních témat (náboženství a náboženské spory; stát, řízení společnosti; mezinárodní vztahy a bezpečnost), v rámci kterých jsem vytvořila šest konkrétních vyučovacích hodin. Jednotlivé aktivity mají za cíl osvojení vědomostí a dovedností, které jsou dány rámcovým vzdělávacím programem. Ovšem dané aktivity jsou zaměřené i na hlubší seznámení s regionem Blízkého východu, např. s arabsko-izraelskými konflikty. Z tohoto důvodu jsou v didaktické aplikaci vloženy poznámky pod čarou, v kterých konkrétně odkazují na jednotlivé kapitoly a úseky politicko-geografické části tak, aby pedagog získal informace potřebné k dané aktivitě. Text lze však využít i při práci s textem v hodině. V tom případě je nutné, aby učitel bral v potaz intelektuální úroveň žáků.

S přihlédnutím ke skutečnosti, že jsou v práci líčeny historické události, výchozí literaturou se pro mě staly knihy, jejichž tématem jsou dějiny Egypta či Izraele. Zásadní pro mé psaní byla kniha Dějiny Afriky 2 od Ivana Hrbka a kol., která se stala významným zdrojem informací o egyptském politickém a společenském vývoji do období 50. let 20. století. Tato kniha mi také sloužila jako pramen transkripce arabských slov. V případech, kdy jednotlivé prameny užívají různé transkripce, zvolila jsem jednotnou transkripci dle Ivana Hrbka. Jednalo se zejména o překlad cizojazyčného textu. Vzhledem k tomu, že kniha byla vydána roku 1966, pochopitelně nebyla dostačujícím zdrojem pro kapitoly pojednávající o pozdějším období. V tom případě jsem se řídila transkripcí knih v češtině, které jsou uvedeny jako zdroje za každým odstavcem. Nezanedbatelným pramenem informací o egyptské historii se také staly vybrané kapitoly knihy Dějiny Egypta od Eduarda Gombára. Další knihy v češtině, které se zabývají celkově dějinami Egypta či Izraele, tvořily spíše doplňující zdroje. Ve všech knihách jsem vyhledávala informace týkající se mocenských bojů v oblasti Blízkého východu, abych tak obsáhla téma mezinárodní politiky. V kapitolách, v nichž se pojednává o arabsko-izraelských konfliktech, mi posloužily některé česky psané knihy, jako např. Válka Jom Kippur od Simona Dunstana či Arabsko-izraelské války od Ivana Brože. Celkově jsem ale pro mou práci bohatě využívala knih zahraničních. Příkladem je A Brief History of Egypt od Arthura Goldschmidta či Nasser, the Cairo Documents a The Road to Ramadan od Mohameda Heikala, jenž byl osobním přítelem prezidenta Násira, díky čemuž knihy osvětlují počiny Násira z jiné perspektivy. Obecně lze říci, že v knihách zahraničních autorů jsem

nacházela více podrobností a zajímavých skutečností. Kromě historických knih mi při práci pomohly i publikace, které se v širší míře zabývají politickými a geopolitickými aspekty daného tématu. Takovou knihou je např. Dlouhá cesta k míru (Bill Clinton a Blízký východ) od autorky Lucie Hindlsové, Atlas mezinárodních vztahů od Šárky Waisové, The Political Geography of the Sea od Martina Iry Glassnera či The Influence of Sea Power upon History od Alfreda Thayera Mahana.

Při psaní didaktické části práce jsem využívala knih, které se věnují obecně didaktice- např. Obecná didaktika od Jarmily Skalkové či Školní didaktika od Zdeňka Kalhouse, Otty Obsta a kol., tak knih zabývajících se užším tématem, např. výukovými metodami. Za takové knihy lze považovat např. Výukové metody od Josefa Maňáka a Vlastimila Švece a Aktivizační metody ve výuce od Tomáše Kotrby a Lubora Laciny. Za velmi přínosnou považuji knihu Moderní vyučování od Geoffreyho Pettyho, která přináší psychologická východiska a moderní metody v současné didaktice a pedagogice osobitým způsobem. Autor přináší mnoho konkrétních příkladů, díky kterým si obzvláště začínající učitelé dokážou snadněji představit realitu školních tříd, týkajících se ať už metod učení, tak i učebních pomůcek a konkrétních příprav vyučovacích hodin.

Celkově mohu konstatovat, že získání relevantních zdrojů k realizaci této diplomové práce nečinilo zásadní potíže, neboť především tematikou arabsko-izraelských konfliktů se zabývá mnoho autorů. O něco obtížnější se jevilo pouze téma současného Suezského průplavu, pro které jsem- z důvodu téměř naprostého nedostatku knižních zdrojů- musela vyhledávat vhodné internetové zdroje. Z nich bylo zapotřebí vybrat takové informace, které se pro danou kapitolu jeví jako nejdůležitější, a z kterých bylo možné vytvořit stručný a ucelený pohled na události po válce Jom Kippur. Nejvíce jsem čerpala z egyptského deníku Al-Ahram, v němž lze nalézt kvalitní články o politické i ekonomické situaci Egypta. Při hledání dalších aktualit i základních informací mi nadále pomohly kupříkladu internetové portály BBC, Al Jazeera, agentury Reuters či Suez Canal Authority. To samé lze tvrdit i o kapitole, v které se věnuji současnému Egyptu. V rámci tohoto tématu je velice obtížné zjistit relevantnost zdrojů a jednotlivých informací. I z tohoto důvodu je kapitola spíše strohým výčtem některých faktů, které lze snad označit za věrohodné. I v didaktické části jsem využívala internetové zdroje. Za užitečné zdroje považuji online články Marie Homerové, v kterých se autorka zabývá alternativními formami ve výuce a rozvojem kritického myšlení ve výuce společenskovedních předmětů. Takové články totiž nelze najít v knižní podobě. Čerpala jsem také z některých statí metodického portálu RVP či odborných a novinových

článků pro vytvoření pracovních listů. Ani v didaktické části práce jsem se tedy neshledala s výraznými problémy při získávání relevantních zdrojů.

Seznam použitých zdrojů je rozdělen klasicky do dvou částí, kdy v první části jsou sepsány knihy a internetové články, za nimiž je uvedeno plné znění internetové stránky. Seznam je tvořen abecedně, a to podle příjmení autora. Druhou část tvoří seznam webových stránek. V českém prostředí existuje několik norem upravujících citace a odkazování ke zdrojům, což vyplývá z odlišností mezi jednotlivými vědními obory, ba dokonce uvnitř jednoho oboru. Zmíněné odlišnosti se týkají pouze pořadí uváděných údajů, případně formátu odkazů, citací a seznamu literatury. Nejvýznamnější je však skutečnost, že odkazování musí být v celé práci jednotné. Já jsem zvolila odkazování v textu, jelikož mi přijde nejvíce přehledné. Pokud je pramenem webová stránka, plné znění adresy je uvedeno v poznámce pod čarou spolu s datem náhledu. Poněkud problematické je pouze odkazování v přílohách. V první části je zdroj uveden pod obrázky či grafy. V druhé části příloh jsou však vloženy i pracovní listy pro žáky, v kterých není vhodné odkazovat pod každou poznámku či obrázek. V tomto případě je zdroj uveden v poznámce pod čarou. Striktně jsme také dodržovala odkazování na konkrétní články ve sborníku, tedy v publikaci, na které se podílelo více autorů. Z tohoto důvodu je v seznamu literatury odkazováno např. na několik kapitol Josefa Maňáka z knihy Výukové metody autorů Maňáka a Švece.

## 2. Politicko-geografická část práce

První část své práce jsem nazvala „politicko-geografická část“, jelikož vychází z mé bakalářské práce, jejíž téma bylo čistě politicko-geografické. Tato část není historickou studií, ovšem z důvodu úpravy bakalářské práce a zkrácení některých pasáží zaměřených na sledování politického pozadí popisovaných událostí, ji nelze považovat za výhradně politologickou stat'. Jde o stručné nastínění historie Suezského průplavu a s ním spojených událostí, a to s důrazem na politické aspekty, jelikož cílem je vyplynutí geostrategického významu kanálu.

V práci sleduji roli Velké Británie, Francie, SSSR a USA, neboť v historii Suezského průplavu sehrály důležitou roli právě tyto mocnosti. Způsobem nahlížení na daný region fakticky nezkoumám pouze okleštěný prostor, nýbrž celosvětovou politiku a dopad událostí na celý svět i na budoucí dění nejen na Blízkém východě. Analýza těchto dějinných okamžiků a politických kroků různých států pomáhá k pochopení geostrategického významu Suezského průplavu, aniž by byla tato důležitost explicitně zdůrazňována. Jak jsem již uvedla v úvodu své diplomové práce, cílem této části je objasnit význam Suezského průplavu a závěrem zhodnotit, jak moc se tento význam změnil od doby jeho vzniku.

### 2.1 Základní informace o Suezském průplavu

Suezský průplav<sup>1</sup>, jehož délka činí 163 km<sup>2</sup>, je uměle vytvořená vodní cesta, která spojuje Rudé a Středozemní moře, čímž odděluje africký kontinent od Asie. Vzhledem k tomu, že poskytuje lodím nejkratší možnou vodní cestu z Evropy do zemí ležících při pobřeží Indického oceánu, můžeme o Suezském průplavu hovořit jako o jedné z nejvýznamnějších námořních tras na světě<sup>3</sup>. Průplav se stal důležitým nejen díky své jedinečné poloze, ale také skutečností, že 80 % objemu světového obchodu se přepravuje po moři<sup>4</sup>. Nelze opomenout zkrácení námořní trasy<sup>5</sup>, které vede k úspoře času a přepravních nákladů<sup>6</sup>. Hladina vody v Suezském průplavu je zhruba v úrovni moře s mírnými rozdíly během přílivu a odlivu, které činí až 65 centimetrů na severu a 1,9 metru na jihu. Většina

---

<sup>1</sup> Viz příloha č. 2

<sup>2</sup>The Suez Canal – 13th Port of Call – Sunshine route, dostupné na: [http://www.solarnavigator.net/suez\\_canal.htm](http://www.solarnavigator.net/suez_canal.htm)

<sup>3</sup> Suez Canal Authority, dostupné na: <http://www.suezcanal.gov.eg/sc.aspx?show=17> 1. 3. 2011

<sup>4</sup> Viz příloha č. 3

<sup>5</sup> Viz příloha č. 4

<sup>6</sup> Suez Canal Authority, dostupné na: <http://www.suezcanal.gov.eg/sc.aspx?show=10> 1. 3. 2011

kanálu je omezena na jednosměrný provoz, ale na čtyřech místech jsou zdvojené zóny s šesti obchvaty v celkové délce 80,5 km, což dovoluje provoz v obou směrech<sup>7</sup>.

Dalším faktorem, který ohrožuje bezpečnost a prosperitu Suezského průplavu, je bezesporu moderní pirátství<sup>8</sup>, které jako takové vzniklo spolu s rozkvětem mezinárodního námořního obchodu, kdy se piráti snažili ukrást náklad obchodní lodě, popřípadě získat celou loď. Na konci 19. století a v první polovině dvacátého století se zdálo být pirátství minulostí, ovšem 70. léta ukázaly, že tomu tak není, neboť se opět začaly objevovat případy pirátských útoků. V 80. a 90. letech se jejich počet postupně zvyšoval, což souvisí s rozšířením námořního obchodu. Místem s největší koncentrací těchto útoků se stala jižní část Rudého moře, Adenský záliv, úžina Bab el-Mandab a pobřeží Somálska (Waisová a kol., 2007: 74-75)<sup>9</sup>.

S přihlédnutím k zeměpisné poloze a strategickému významu Suezského průplavu je zřejmé, že samotný Suezský průplav je potenciálně ceněným cílem pro teroristické útoky a velmi zranitelným místem v období války, jak už se několikrát ukázalo v minulosti. Obecně lze mezistátní perspektivu a integritu kanálu chápat jako bezpečnou, a to díky tomu, že průplav probíhá jedním suverénním státem. Nicméně i přesto zůstává faktem, že nejenže poskytuje obchodní trasu, která se stává de facto přístupnou lodím z celého světa, ale především leží v politicky nestabilním a křehkém regionu, což se jasně ukázalo v období izraelsko-arabských válek. V rámci pasivního sledování bezpečnosti jsou lodě povinné vydat prohlášení s podrobnými informacemi o plavidlu i celé posádce pět dní před plánovaným proplutím. Samotný kanál je pak hlídán šesti radary, třinácti signálními stanicemi a dalšími bezpečnostními systémy. Kolem celého pásu průplavu jsou navíc umístěny egyptské vojenské jednotky. Toto opatření ovšem nelze považovat za čistou reflexi minulých válek, ale spíše za důkaz o silném geostrategickém významu Suezského průplavu i v současné době (Herbert-Burns: 1-4).

---

<sup>7</sup> Suez Canal Authority, dostupné na: <http://www.suezcanal.gov.eg/sc.aspx?show=17> 4. 3. 2011

<sup>8</sup> Pojem pirátství s poprvé v mezinárodním právu objevuje v roce 1958, a to v ženevské Úmluvě o mořském právu. V roce 1982 se v Úmluvě o mořském právu objevilo vymezení pirátství a oprávnění států v boji proti němu (Waisová a kol., 2007: 74).

<sup>9</sup> Somálsko nemá žádnou efektivní ústřední vládu a ani námořnictvo, které by chránilo jeho teritoriální vody. V zemi se dlouhou dobu válčilo a pirátské útoky se tak staly jedním z významných zdrojů peněz (Rankin, 2008).

## 2.2 Návrhy na vybudování Suezského průplavu a jeho následná realizace

Suezský průplav má bohatou historii, neboť už od dob faraonů vznikaly plány na vybudování kanálu, který by usnadnil dopravu a obchod. První zmínky o plánech na stavbu kanálu mezi Rudým mořem a jezerem Timsáh se datují do dob faraóna Senusreta I., tedy do doby okolo roku 1960 př. n. l. Neexistuje ale žádný důkaz o realizaci tohoto plánu. Faraon Neko II. nechal vykopat nový kanál, a to zhruba v roce 600 př. n. l. Ten však byl i přes snahy jeho nástupců nevyužíván a nakonec zcela uzavřen<sup>10</sup>.

Pokud se zaměříme na novověké pokusy o vybudování průplavu, je nutné zmínit období vlády Sulejmána I.<sup>11</sup>, kdy se uvažovalo o prokopání šíje mezi Sinajským poloostrovem a Egyptem<sup>12</sup>, tedy zhruba v místě dnešního Suezského průplavu. V té souvislosti je třeba říci, že Egypt byl od roku 1517 významnou součástí ohromné Osmanské říše. Postupem času však začal ztrácet na významu, neboť istanbulští sultáni spatřovali problémy v evropské části impéria důležitějšími. V důsledku větší soustředěnosti na evropský kontinent nebyl plán na prokopání šíje realizován. Egypt se v 16. století potýkal nejen se ztrátou politické samostatnosti, ale také se ztrátou hospodářského postavení, jež bylo způsobeno náhlou aktivitou portugalských námořníků v Indickém oceáně. Osmané se sice několikrát pokoušeli zlomit portugalskou nadvládu, ovšem neúspěšně. Výnosný obchod s Indií a Dálným východem se postupně stal evropskou doménou a egyptské hospodářství se ocitlo v krizi. Nejenže Egypt přestal být určitou spojnicí mezi Východem a Evropou, ale i Středozemní moře ztratilo svoji důležitost v důsledku přesunu hlavních obchodních cest na Atlantský oceán. Když v 17. století začali hrát hlavní roli Angličané a Holanďané, Osmanská říše se již definitivně stáhla a ocitla se na cestě úpadku. Egypt tak zůstal jen jedním z mnoha článků kdysi prosperující říše (Hrbek et al., 1966: 27-28).

Paralelně s rozkladem Osmanské říše probíhaly v Evropě rozsáhlé změny, a to hospodářského, politického, sociálního i kulturního rázu. Rozkvět souvisel i s mezinárodní politikou, respektive s vytvářením koloniálních říší. Tato doba byla de facto ve znamení boje o koloniální nadvládu. Na konci 18. století měli největší koloniální moc Francouzi a Angličané, kteří mezi sebou urputně bojovali o převahu. Vývoj událostí měl veliký vliv na

---

<sup>10</sup> Association Lesseps, dostupné na: [http://www.associationlesseps.org/fr/suez\\_historique.html](http://www.associationlesseps.org/fr/suez_historique.html) 10. 1. 2011

<sup>11</sup> Sulejmán I. vládl od roku 1520 do roku 1566 (Hrbek et al., 1966: 27).

<sup>12</sup> Viz příloha č. 5

rozšíření koloniální říše na Východě. Zajisté nejvýznamnější anglickou kolonií na Východě byla Indie. Francie se ale rozhodla oslabit vliv Angličanů na tomto území a v roce 1798 poslala vojenskou expedici do Egypta<sup>13</sup>. Napoleon Bonaparte byl však Angličany poražen a Egypt se posléze stal předmět boje dvou koloniálních mocností (Hrbek et al., 1966: 165).

Právě období Napoleonovy výpravy do Egypta je důležité z hlediska historie Suezského průplavu, respektive v rámci zkoumání snah o jeho vybudování v průřezu dějin. Z popudu Napoleona vzešly první plány na vybudování moderního Suezského průplavu. Napoleon totiž doufal, že takový průplav by mohl způsobit značný problém pro Anglii v oblasti obchodu. Projekt byl zahájen v roce 1799 Charlesem Le Perem, ovšem chybné výpočty inženýrů způsobily jeho okamžité pozastavení. Francouzští odborníci se totiž domnívali, že hladina Středozemního moře je o deset metrů nižší, než hladina Rudého moře. V důsledku toho se opět na nějaký čas pohřbila naděje na realizaci stavby, jež by výrazně zkrátila obchodní cesty<sup>14</sup>.

Po odchodu francouzských vojsk byl egyptským místodržícím v roce 1805 jmenován Muhammad Alí, který chtěl chránit integritu říše ubránit se dalším potencionálním útokům ze strany evropských mocností<sup>15</sup>. V Egyptě se v tomto období událo mnoho změn, včetně opětovné účasti na přepravě zboží mezi Evropou a Východem a zdokonalení pozemní cesty mezi Alexandrií, Káhirou a Suezem. Francie i Velká Británie věnovala v tomto období Egyptu velkou pozornost (Hrbek et al., 1966: 167-168). Za dob Muhammada Alího byla navíc obnovena myšlenka na stavbu Suezského průplavu, přičemž se v této otázce opět utkala Francie a Velká Británie. V roce 1846 byla v Paříži založena asociace, díky které se začalo znova mluvit o možnosti stavby kanálu mezi Středozemním a Rudým mořem. Francouzský odborník Bourdaloue potvrdil, že hladiny obou moří se neliší a Linant de Bellefonds o tom vydal technickou zprávu. Bohužel britská opozice byla silná a nesouhlasil ani samotný

---

<sup>13</sup> Napoleonova expedice byla zahájena přesně 1. července 1798. Výpravy se účastnilo asi 53 000 mužů, kteří měli dispozici zhruba 40 000 lodí. Od počátku bylo jasné, že výprava do Egypta má být odlišná od poslední výpravy do Itálie. Napoleon totiž s sebou nechal pouze vojáky a námořníky, ale také vědce a akademické pracovníky, jejichž úkolem nebylo zmocnit se půdy, ale kulturní sféry. Oživení kulturního života se, na rozdíl od vojenské invaze, podařilo.

(Linda Hall Library of Science, dostupné na: [http://www.lindahall.org/events\\_exhib/exhibit/exhibits/napoleon/learn.shtml](http://www.lindahall.org/events_exhib/exhibit/exhibits/napoleon/learn.shtml) 12. 1. 2011)

<sup>14</sup> Suez Canal Authority, dostupné na <http://www.suezcanal.gov.eg/sc.aspx?show=8> 10. 1. 2011

<sup>15</sup> Právě na začátku 19. století bylo hlavním britským zájmem vypudit Francouze z Egypta a zabránit jejich návratu. Po svolení Muhameda Alího místodržícím se navíc Britové zaměřili na kontrolu svých cest do Indie. Přechod z Rudého do Středozemního moře přes Egypt a Sinaj byl totiž nebezpečný a drahý, a tak se rozhodli upevňovat svazek se sultánem a arabskými šejky podél Perského zálivu, kde se zdála být cesta schůdnější (Goldschmidt, 2008: 69).



Muhammad Alí<sup>16</sup>. Alí se především zdráhal půjčovat si peníze od evropských bank k realizaci svých reforem. Odmítl tedy i plán na vybudování průplavu, protože se domníval, že taková strategická vodní cesta by se stala pro evropské mocnosti velmi žádanou. Alí navíc věděl o britském zájmu kontrolovat cestu do Indie, a tak očekával, že by se Britové chopili jakékoliv příležitosti o vybudování Suezského kanálu. Lze tedy zjednodušeně říci, že se obával konfliktu evropských mocností na egyptském území (Goldschmidt, 2008: 72).

Nástupce Muhammada Alího Abbás<sup>17</sup> dal povolení ke zdokonalení komunikací mezi Káhirou a Suezem a rozšíření železnic mezi Káhirou a Alexandrií. Projekty na stavbu železnic byly střídavě podporovány Brity, a to se zřetelem k jejich zájmu o cestu do Indie (Vatikiotis, 1985: 71). Tyto stavby ji urychlily, čímž se dostal zahraniční kapitál do egyptského hospodářství. Za vlády Abbáse začala Francie uvažovat nad vybudováním vodní cesty prokopáním Suezské šíje, což bylo možnou reakcí na britskou převahu v pozemní dopravě. S konečnou platností totiž přestaly platit výpočty Napoleonových geometrů, kteří se domnívali, že hladiny Středozemního a Rudého moře nejsou ve stejné rovině. Abbás se ovšem postavil proti realizaci stavby, a to pravděpodobně z důvodu britského nátlaku. Nástupci úkladně zavražděného Abbáse Saíd a Ismáíl prováděli další reformy v sociální i hospodářské sféře (Hrbek et al., 1966: 170).

Když byl v roce 1854 Abbás zavražděn, stal se novým místokrálem Saíd, jenž byl nejstarším žijícím synem Muhammada Alího<sup>18</sup>. Saíd se vzdělával v Evropě, což bylo možná jedním z důvodů jeho podpory otcovo prozápadní politiky. Mimo jiné se přátelil s Ferdinandem de Lessepsem<sup>19</sup>, francouzským diplomatem, jenž po odstoupení z diplomatického sboru odešel do Egypta, aby přesvědčil Saída<sup>20</sup> o založení společnosti na stavbu Suezského kanálu<sup>21</sup>. Společnost měla být financována prodejem akcií jiným státům, přičemž Egypt měl poskytnout dělníky k práci na prokopání šíje. Mělo vzniknout i

<sup>16</sup> Suez Canal Authority, dostupné na: <http://www.suezcanal.gov.eg/sc.aspx?show=8> 10. 1. 2011

<sup>17</sup> Abbás vládl v letech 1849-1854 (Hrbek et al., 1966: 169).

<sup>18</sup> Viz příloha č. 6

<sup>19</sup> Ferdinand de Lesseps byl v roce 1832 jmenován vícekonzulem v Alexandrii za vlády Muhammada Alího a v roce 1835 se stal alexandrijským generálním konzulem. V roce 1849 jeho diplomatická kariéra skončila. V té době se začal usilovněji zabývat myšlenkou na prokopání Suezské šíje. (Association Lesseps, dostupné na: [http://www.associationlesseps.org/fr/fdl\\_biographie.html](http://www.associationlesseps.org/fr/fdl_biographie.html) 16. 1. 2011)

<sup>20</sup> Saíd od útlého dětství trpěl nadváhou, což se velmi nelíbilo jeho otci, který syna neustále napomínal, aby zhubl. Saída se ale záhy ujal francouzský konzul Ferdinand de Lesseps, u kterého našel porozumění. Říká se, že Lesseps Saídovi tajně dával jídlo, díky čemuž se mezi nimi vytvořilo ojedinělé pouto. Lesseps toho také později náležitě využil, když potřeboval získat koncesi na stavbu kanálu. Saíd se snadno nechal přesvědčit, že jedině tím se stane slavným po celém světě. Na nezměrnou důvěřivost vůči Lessepsovi později náležitě doplatil (Marsot, 2007: 79).

<sup>21</sup> Originální název mezinárodní společnosti zněl Compagnie Universelle du Canal Maritime de Suez (Galský, 1966: 65).

představenstvo, jehož předsedou se měl stát egyptský místokrál. Ferdinand de Lesseps<sup>22</sup> vykresloval Suezský kanál jako možný zdroj ohromných zisků nejen evropským podnikům, ale také Egyptu a v neposlední řadě samotnému Saïdovi, jemuž bude připisována sláva za to, že podpořil stavbu takového technologického zázraku, jakým měl kanál bezesporu být (Goldschmidt, 2008: 73).

V roce 1854 tak Saïd udělil Ferdinandu de Lessepsovi koncesi na stavbu průplavu a o dva roky později Společnost Suezského průplavu získala koncesi na 99 let od dokončení prací. Za poskytnutí koncese měl Saïd právo na 15 % ze zisku. Velká Británie stála tradičně proti francouzskému projektu<sup>23</sup>, a s úmyslem zmařit realizaci projektu se jim dokonce podařilo na čas pozastavit práci. Za zmínku stojí i fakt, že britští kapitalisté nezakoupili žádné akcie Společnosti Suezského průplavu (Hrbek et al., 1966: 170-171). Britové totiž nezapomněli na to, jak Muhammad Alí a Napoleon hrozili převzetím kontroly nad hlavní cestou do Indie a navíc se věnovali konkurenčnímu projektu, a to stavbou železnice mezi Alexandrií a Káhirou. Britští investoři se zdráhali zakoupit akcie i díky opozici ze strany premiéra, parlamentu i tisku. V konečném důsledku Lessepsovo společnosti chybělo zhruba 200 milionů franků k financování stavby (Goldschmidt, 2008: 74-75).

Práce na stavbě<sup>24</sup> byly započaty dne 25. dubna roku 1859 (Hrbek et al., 1966: 171)<sup>25</sup>. Logistika stavby kanálu přímo vzbuzovala hrůzu. Na stavbu bylo zapotřebí okolo 20 000 dělníků každý rok. Ty musela egyptská vláda odvádět z pětimilionové egyptské populace, přičemž je třeba zdůraznit, že nucené práce a otroctví byly od roku 1841 zakázány. Práci stěžovalo i nepříliš příznivé prostředí. Musel být vybudován kanál, který přiváděl vodu z Nilu potřebnou na stavbu a bylo nezbytné dopravovat velké množství materiálu, potravin a dalších zásob. Zajímavostí je, že Ferdinand de Lesseps nebyl inženýr, ovšem ani manažer<sup>26</sup>. Jednoduše to byl člověk, který se nezdráhal obcházet osmanské zákony a narušovat egyptské zájmy pro to, aby vznikla jeho vysněná stavba. Hlavním problémem stavby ovšem zůstávala

---

<sup>22</sup> Viz příloha č. 7

<sup>23</sup> Bylo tomu tak, přestože v nedávno proběhnuvší Krymské válce stála Francie a Velká Británie bok po boku proti Rusku (Goldschmidt, 2008: 74).

<sup>24</sup> Viz příloha č. 8 a příloha č. 9

<sup>25</sup> Stavba měla čtyři úseky, přičemž každý úsek byl veden jedním z inženýrů Společnosti. Jmenovaly se Berthoult, Givia, Larousse a Laroche. Hlavním inženýrem stavby Suezského průplavu se stal Sciame a funkcí generálního ředitele byl pověřen inženýr Voisin (Galský, 1966: 140).

<sup>26</sup> Pravděpodobně méně známou skutečností je fakt, že Ferdinand de Lesseps si pro realizaci stavby kanálu vybral projekt Negrelliho, stavitele dopravních cest italského původu, jenž je znám i stavbou pražského Negrelliho viaduktu. Tento významný inženýr tvrdil, že hladiny obou moří- tedy Rudého a Středozemního- jsou vyrovnány a ke stavbě tedy nebude zapotřebí budování zdymadel. Negrelli byl jmenován vedoucím technického oddělení, ale samotného zahájení stavby se bohužel nedožil.

(Archiweb, dostupné na: <http://www.archiweb.cz/news.php?action=show&type=1&id=5972> 19. 2. 2011)

samotná pracovní síla. Dělníci, kteří umírali v důsledku ošesných pracovních podmínek, byli totiž, po souhlasu místokrále Saída, rekrutováni z řad rolníků, což se záhy přestalo líbit osmanské vládě, která volala po ukončení takových praktik. Egyptská vláda pak Společnosti Suezského kanálu zaplatila náhradu, za kterou byly nakoupeny bagry, které měly práci dělníků alespoň trochu ulehčit (Goldschmidt, 2008: 75).

Nástupcem Saída byl Ismáíl<sup>27</sup>, za jehož vlády se sice značně rozvíjelo hospodářství a kultura, ale výdaje byly ohromné. Úvěry v zahraničí se staly běžnou záležitostí a evropské mocnosti si začaly být vědomé toho, že Egypt je na nich stále více závislý. Hospodářské ovládnutí jasně směřovalo k ovládnutí politickému. Země byla stále více vykořisťována a Francie a Velká Británie spolu nadále bojovaly o to, která z nich bude mít v Egyptě větší vliv. V listopadu roku 1875 proběhl tzv. finanční puč. Ismáíl tehdy žádal další půjčku a do zástavy nabízel všechny své akcie průplavu. Britský ministerský předseda Disraeli nečekal na vyjádření parlamentu a akcie se mu podařilo získat za pouhých 4 milióny liber. Právě toto byla ta chvíle, kdy Britové změnili svůj postoj k Suezskému průplavu, neboť viděli možnost k jeho ovládnutí. Egypt nakonec ztratil i poslední podíl na zisku, když Ismáíl musel sehnat prostředky na uhrazení dluhu francouzské bance. Průplav se tedy zcela ocitl v rukou zahraničního kapitálu a situace Egypta se stále zhoršovala. De facto vše bylo v rukou Francie a Velké Británie, založivší tzv. Pokladnu veřejného dluhu, jejímž úkolem bylo spravování egyptského státního dluhu. Celá doba vládnutí Ismáíla se odehrávala ve znamení dluhů a koloniálního boje mezi Velkou Británií a Francií, přičemž právě Suezský průplav se stal klíčovým nástrojem pro stále vzrůstající závislost země (Hrbek et al., 1966: 171-172).

V roce 1869 byl po deseti letech stavby s velikou slávou otevřen průplav dlouhý 160 kilometrů<sup>28</sup>. Na slavnostní zahájení provozu byly přizvány korunované hlavy států Evropy a evropští intelektuálové, neboť Ismáíl se chtěl pochlubit výsledkem egyptského úsilí. Proto stavba průplavu byla doprovázena i dalšími stavbami a opravami. Slavnost byla zahájena velkolepým ohňostrojem a plesem s okolo šesti tisíci návštěvníky. Oslavy se pak konaly ještě několik dalších týdnů<sup>29</sup>. Je třeba také poznamenat, že Ismáíl při příležitosti otevření průplavu nechal pro operu v Káhiře složit operu, která vypráví o egyptské historii. Giuseppe Verdi složil operu Aida, která ovšem souhrou náhod nebyla v onu slavnostní noc odehrána. Když měla poprvé zaznít, nebyly připraveny kostýmy. Nakonec tedy místo Aidy zaznělo Verdiho

---

<sup>27</sup> Ismáíl vládl od roku 1863 do roku 1879 (Vatikiotis, 1985: 74).

<sup>28</sup> Viz příloha č. 10

<sup>29</sup> Suez Canal Authority, dostupné na <http://www.suezcanal.gov.eg/sc.aspx?show=8> 17. 1. 2011

Rigoletto (Marsot, 2007: 81). Ismáíl investoval do celého projektu obrovské množství peněz, ovšem díky těmto výdajům získal Egypt alespoň částečně podobu evropské země (Goldschmidt, 2008: 78).

Pokud bychom sledovali další vývoj Egypta na konci 19. století, mohli bychom danou etapu označit za období vykořisťování egyptských obyvatel, v důsledku čehož Egyptané začali pocítovat výraznou nevráživost vůči cizincům a stále vzrůstající touhu po osvobození země. Sám chedív Ismáíl byl po pokusu o vytvoření ústavy sultánem sesazen a nahrazen chedívem Taufikem, za jehož vlády se situace ještě zhoršovala. V zemi se konaly neustálé demonstrace a boje za ústavu a zbavení se vlády cizinců. Změny nastaly po převratu v září 1881, který byl veden plukovníkem Ahmadem Arábím. Byly provedeny volby a svoláno Národní shromáždění<sup>30</sup>. To vše ale vyvolalo nevoli u evropských mocností, které žádaly chedíva, aby Arábího urychleně odstranil. To se ale nejprve nedařilo. Chedív Taufík tehdy uprchl do Alexandrie, kde se dostal pod ochranu loďstev imperialistů. Tam prohlásil všechny vůdce hnutí za vlastizrádce a Arábího zbavil moci. Egypt byl v této chvíli zrazen Francií a napaden Velkou Británií, která využila nechráněného pobřeží u Suezského průplavu. Arábí byl přinucen ke kapitulaci a Egypt byl zanedlouho okupován na celém svém území. Velká Británie si od okupace slibovala úplnou kontrolu nad Suezským průplavem a také upevnění pozic ve východním Středomoří a v severovýchodní Africe. Británie si tak zajistila významnou roli v dělení Afriky. Francie, jakožto dlouhodobý nepřítel Velké Británie, se s touto okupací nehodlala smířit a snažila se postavení Velké Británie různými způsoby stěžovat. Boj mezi těmito mocnostmi byl využíván i třetí stranou, a to především Německem, jež vykonávalo nátlak na Británii v Egyptě, a tím získalo ústupky v jiných částech Afriky. Británie pochopitelně v Egyptě zřídila svoji vlastní správu a de facto vše měla pod kontrolou. V důsledku tohoto dlouhodobého útlaku se Egyptané přesvědčili i o nutnosti politické organizovanosti. Vývoj Egypta po otevření Suezského průplavu se dá tedy krátce charakterizovat jako urputný boj evropských velmocí o mocenskou převahu, a tedy jako plynulé vyústění vztahů, které se začaly formovat ještě před stavbou samotného průplavu (Hrbek et al., 1966: 172-178).

---

<sup>30</sup> V Egyptě se začalo rozmáhat obrovské protiimperialistické hnutí, ke kterému se přidávaly masy běžných obyvatel země, především pak rolnictvo. Vládní činitelé ovšem tyto vrstvy obyvatel nechtěli zapojit do boje, a to z důvodu jejich zatím minimálního politického uvědomění (Hrbek et al., 1966: 174).

## 2.3 Období let 1914 - 1952

Jak již bylo zmíněno, konec 19. století a první polovina 20. století byla pro Egypt ve znamení boje s imperialismem, a to především britským a francouzským. V důsledku toho sílilo národní hnutí, které stále více toužilo po získání nezávislosti. Další zatěžkávací zkouškou pro Egypt byla první světová válka, během které se odehrálo mnoho změn. Ta nejvýznamnější se uskutečnila 18. prosince 1914, kdy se stal Egypt britským protektorátem. Osmanská říše bojovala na straně centrálních mocností, tedy proti Velké Británii. A tak zcela pochopitelně byl Egypt od protibritského tábora odtržen. Egypt se stal válečnou základnou britských vojsk na Blízkém východě. Během roku 1915 se turecko-německé vojsko několikrát pokusilo obsadit Suezský průplav<sup>31</sup>, tedy hlavní imperiální cestu, avšak neúspěšně. Britové na konci roku 1916 začali podnikat ofenzívu proti arabským provinciím Osmanské říše, ovšem turecké vojsko se úspěšně bránilo až do kapitulace v říjnu 1918. První světová válka měla veliký vliv na dění v Egyptě nejen v praktických odvětvích, ale především ovlivnila smýšlení lidí (Hrbek et al., 1966: 381)<sup>32</sup>.

Versailleské jednání po první světové válce potvrdilo britský protektorát. Toto prohlášení vyvolalo demonstrace a povstání. Započalo tedy nové jednání mezi Egyptem a Velkou Británií, která usilovala o zachování vlivu v Egyptě, a to zejména v ekonomické a vojenské rovině. Jednání se účastnil tehdejší ministr kolonií Milner, jenž chtěl zajistit i smlouvu pozice v Suezském průplavu. Tzv. Milnerův plán se stal základním pilířem politiky Velké Británie až do padesátých let. Podmínky vytvořené britskou vládou však byly pro egyptské politiky nepřijatelné. Nakonec se v roce 1922 dospělo k rozhodnutí, že protektorát bude zrušen a nahrazen konstituční monarchií. Deklarace ale obsahovala body, na základě kterých Egypt de facto stále zůstával protektorátem. Jedním z bodů byla i ochrana imperiálních cest, to znamená zejména ochranu Suezského průplavu. Od roku 1930 vládla v Egyptě diktatura, aby byl nakonec navrácen starý systém monarchie. Nové události ve světě i stále sílící domácí opozice dohnala Velkou Británii až k vytvoření návrhu dohody mezi ní a Egyptem, v které se o obou státech hovoří jako o spojencích. Smlouva byla podepsána v srpnu

---

<sup>31</sup> Je potřeba zdůraznit, že hlavním britským cílem bylo právě ubránění Suezského průplavu, a to především proti případné invazi z Palestiny (Daly, 2008: 246).

<sup>32</sup> Nový sociální i politický vývoj posílil národní uvědomění a osvobozenecský boj. I v Egyptě se projevil vliv Velké říjnové revoluce, která byla jakýmsi prostředkem k radikalizaci lidových mas, které vyvíjely natolik silný tlak, že se obnovilo jednání s Velkou Británií o budoucnosti Egypta. Jakýmsi opěrným pilířem Egyptanů se staly slavné Wilsonovy body, které hovoří o právu národů na sebeurčení (Hrbek et al. 1966: 381).

1936. Ve skutečnosti byl ale Egypt stále jen využíván pro britské cíle, dokonce by se dalo říci, že teprve tato dohoda dala okupaci právní základ (Hrbek et al., 1966: 382-384).

Z hlediska sledování historie Suezského průplavu je v období druhé světové války důležité, že Egypt, a především pak samotný Suezský průplav, byl ve vojenských plánech Německa, Itálie, Velké Británie a jejich spojenců, stejně důležitý. Nadvláda Velké Británie v Egyptě se za dob války často ocitla v přímém ohrožení<sup>33</sup>. Italská i německá armáda se několikrát snažila zaútočit ve směru na Suezský průplav s cílem uskutečnit Hitlerův plán o pomyslném sevření Blízkého východu vojáky postupujícími z Libye a z oblasti Kavkazu. Británie ovšem svoji pozici udržela. Po druhé světové válce se Egypt stal centrem soupeření Velké Británie a USA. Stoupl totiž především strategický význam Egypta, který chtěly obě velmoci využít zejména v boji proti socialistickému táboru. V Lize arabských států<sup>34</sup>, jež byla založena v roce 1944, se vytvořil americký i britský blok. Americký vliv však v Egyptě částečně poklesl v roce 1948, kdy byla arabská vojska (mezi nimi i egyptská) poražena ve válce s Izraelem<sup>35</sup>. Tehdy si nemohl nikdo dovolit otevřeně vystupovat na straně státu, který dopomohl ke vzniku Izraele<sup>36</sup>. USA se ale podařilo na Blízkém východě vybudovat relativně silnou základnu, která mohla ohrozit vliv Velké Británie (Hrbek et al., 1966: 384-386).

Po válce s Izraelem se začalo hnutí požadující nezávislost stále více rozšiřovat, a to i přes tvrdé represálie ze strany Velké Británie. Ta reagovala vysláním vojsk mimo jiné k Suezskému průplavu. Konkrétně od října roku 1951 tam probíhaly tvrdé boje mezi egyptským lidem a britskými vojáky. To vše vyvolalo solidaritu po celém světě, a tak se imperialismus v Egyptě začal hroutit. To mohlo být zažehnáno jen zničením národně

---

<sup>33</sup> Značná část obyvatel Egypta sympatizovala s fašisty. Velká Británie tak jmenovala Nahhase pašu ministerským předsedou a generálním guvernérem, jenž byl známý svoji nevraživostí vůči fašistům, a jenž měl pochopitelně za úkol zbavovat se všech fašistických živlů v Egyptě. Doufal, že se mu tak po válce lépe budou prosazovat požadavky na nezávislost (Hrbek et al., 1966: 384).

<sup>34</sup> Liga arabských států je dobrovolným sdružením zemí s převážně arabsky mluvícím obyvatelstvem. Cílem organizace je posilovat vazby mezi členskými státy, koordinovat jejich politiky a směřovat ke společnému dobru. Liga arabských států má 22 členů, a to včetně Palestiny, kterou považuje za samostatný stát. V době jejího vzniku se zaměřovala především na uvolňování koloniální nadvlády a na zabránění vzniku židovského státu na území Palestiny.

(BBC, dostupné na: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/middle\\_east/country\\_profiles/1550797.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/country_profiles/1550797.stm) 30. 1. 2011)

<sup>35</sup> V letech 1948-1949 proběhla tzv. první arabsko-izraelská válka, která byla reakcí na vyhlášení samostatného státu Izrael 14. května 1948. Proti Izraeli tehdy zaútočily armády Egypta, Jordánska, Sýrie, Libanonu a Iráku (Pojar, 2004: 54).

<sup>36</sup> USA byly první státem, který uznal nově vzniknuvší stát Izrael 14. května 1948. Tehdejší prezident Harry Truman otevřeně sympatizoval s židovským národním hnutím, a to i přes rozdílný názor jeho administrativy. Američtí politici se totiž obávali, že takto proklamované sympatie by mohly narušit budování amerických strategických a vojenských zájmů na Blízkém východě, nemluvě o možnosti ochlazení vztahů se západoevropskými státy. Je zřejmé, že Truman tak položil základy pro zvláštní vztah mezi Izraelem a USA, jenž se více rozvinul v období šedesátých let (Hindlsová, 2004: 16-18).

osvobozeneckého hnutí. Byl tak proveden kontrarevoluční puč, po kterém se v Egyptě střídaly probritské a proamerické vlády. Diktatura způsobila hlubokou vnitropolitickou krizi, která vytvořila vhodné podmínky pro revoluci, jejímž nástrojem se stal důstojnický sbor. V noci z 22. na 23. července 1952 byl proveden převrat organizovaný spolkem Svobodní důstojníci, v kterém hrál důležitou úlohu podplukovník Gamál Abd an- Násir. Tento převrat brzy přerostl ve skutečnou revoluci, která měla za cíl zbavit zemi imperialismu a nastavit demokratický systém (Hrbek et al., 1966: 386-391).

## 2.4 Éra válečných konfliktů v 2. polovině 20. století

Suezský průplav prošel značnými změnami v 2. polovině 20. století, kdy se v jeho blízkosti odehrálo několik válečných konfliktů. Následující podkapitoly mapují tyto války, které se do světových dějin zapsaly jako arabsko-izraelské konflikty. Jmenovitě se jedná o Suezskou krizi, šestidenní válku, vyčerpávací válku a válku Jom Kippur. V prvním z těchto jmenovaných sporů, v Suezské krizi, hrál Suezský průplav pravděpodobně nejvýznačnější roli, neboť důvodem rozepře bylo právě jeho vlastnictví. Poslední podkapitola posléze pojednává o ropných šocích, a to od 70. let až po americkou invazi do Iráku v souvislosti se změnami cen ropy. Ropné šoky výrazně ovlivnily výši příjmů do egyptské státní pokladny, neboť ropná embarga a proměňující se cena ropy měli vliv na objem lodní přepravy skrze Suezský průplav. Následující podkapitoly mají za cíl ukázat měnící se důležitost Suezského průplavu převážně v období 2. poloviny 20. století, a poukázat tak na jeho geostrategický význam v jednotlivých dějinných etapách.

Z pohledu geopolitiky je faktem, že Egypt a Suezský průplav jsou spolu neodmyslitelně spjaty. Důvodem je prostá skutečnost, že kdykoliv se děje něco v průplavu, má to vliv na Egypt, a naopak kdykoliv se děje něco v Egyptě, je pravděpodobné, že to ovlivní Suezský průplav. Od chvíle otevření kanálu platilo pravidlo, že Suezský průplav je mezinárodní vodní cestou, jež může být využívána v době míru i války, a to obchodními i vojenskými loděmi všech států. Ovšem vždy existovala mocnost (či aliance mocností), která průplav kontrolovala. Proti této mocnosti stála druhá mocnost usilující o převzetí kontroly nad kanálem či o vypuknutí problémů v okolí průplavu. Nejvýznamnější mocností byla zajiště Velká Británie, která s kanálem spojovala bezpečnostní i ekonomické zájmy. V historii proti Velké Británii v otázce Suezu vystupovalo Rusko, Německo i Itálie. Poté, co v Egyptě převzal moc Násir, stále mohly kanál využívat všechny státy, s výjimkou Izraele. V této době se začal prosazovat SSSR, který Suezský průplav využíval pro komunikaci s přístavy na Dálném východě. Po Karibské krizi se navíc rozšířilo přesvědčení, že neúspěch byl způsoben málo rozvinutými námořními kapacitami. Tehdy se stal Suezský průplav hlavní vstupní cestou SSSR do Indického oceánu. Přítomnost evropských mocností v Indickém oceánu se v historii stala důkazem globálního velmocenského postavení, neboť žádná z nich neležela u jeho břehů (Romancov, 2011).



### 2.4.1 Suezská krize

Jestliže máme sledovat události odehrávající se v Egyptě roku 1956, nejprve je třeba zmínit vývoj země po převratu v roce 1952, kdy se moci ujala revoluční vláda, jež navázala styky s USA, a to s cílem ubránit Egypt před intervencí Velké Británie<sup>37</sup>. Začaly se také uskutečňovat reformy, díky kterým se měl Egypt zbavit imperialismu a feudalismu. Tyto reformy ovšem nebyly úspěšné a generál Nagíb, jenž stál v čele armády za převratu, se stále jistěji dostával do role diktátora. Počiny Nagíba, které byly v souladu s proamerickou orientací, zapříčinily nejen nespokojenost lidu, ale i rozdělení Revoluční rady, kdy část členů začala sympatizovat s Gamálem Abd an-Násirem<sup>38</sup>. Ten se, po sesazení Nagíba, ocitl v čele Revoluční rady a egyptské vlády. V té době započaly obchodní styky se socialistickými zeměmi, přičemž hlavním krokem jeho politiky byla důkladnější realizace pozemkové reformy a především program industrializace země, v rámci něhož vznikl i projekt na vybudování přehrady<sup>39</sup>, jež se později de facto stala „spouštěcím mechanismem“ pro vypuknutí Suezské krize. Je také třeba zdůraznit, že Násir si vybral politiku tzv. aktivní neutrality, v souladu s níž se také rozhodl nevstoupit do Bagdádského paktu (Hrbek et al., 1966: 390-392)<sup>40</sup>.

Přestože mezi arabskými zeměmi panovaly neshody, v jedné záležitosti byly zajedno. Jednotným stanoviskem se stal vztah k Izraeli, který dokázal arabské země v roce 1948 porazit ve válce za nezávislost. V roce 1955 se nepokoje mezi těmito dvěma stranami stále stupňovaly. Jedním z důvodů bylo i znemožnění plavby skrze Suezský průplav lodím směřujícím k izraelským přístavům. Nic na tom nezměnila ani rezoluce OSN, která toto egyptské počínání odsoudila. V důsledku dalších roztržek byla nastartována změna Násirovy

---

<sup>37</sup> V říjnu roku 1954 byla Velká Británie přinucena podepsat smlouvu o stažení svých vojsk z egyptského území. Stalo se tomu tak po 74 letech, kdy Velká Británie kontrolovala ekonomický i politický život v Egyptě, přičemž nejzávažnějším důvodem sporu mezi těmito dvěma státy byl Suezský průplav, jakožto nejvýznamnější strategická vodní cesta. Provoz průplavu přinášel každodenně milion liber šterlinků, přičemž Egypt nezískal více než 5% ze zisku. Podél kanálu byly rozmístěny britské vojenské jednotky, které se často střetávaly s egyptskými partyzánskými oddíly. Tato situace nešla dále udržet, a tak byla vynucena jmenovaná smlouva. Velká Británie ještě přišla s návrhem uzavřít vojenskou alianci na dobu 25 let. Na to ovšem Egypt nepřistoupil (Fursenko, 2006: 101). Poslední britské jednotky odešly v roce 1956 (Hrbek et al., 1966: 393).

<sup>38</sup> Viz příloha č. 11

<sup>39</sup> Násir se snažil v egyptském lidu probouzet národní hrdost, čímž chtěl přispět ke své legitimitě. Dal tak podnět k zahájení několika projektů, mezi nimiž byl i plán na vybudování Vysoké přehrady u Asuánu, která měla symbolizovat rozkvět a především umožnit vznik vodní elektrárny, která by pokryla potřeby na energii v celém Egyptě. Inženýři předpovídali technické problémy, ovšem zásadními se staly problémy finanční (Goldschmidt, 2008: 157).

<sup>40</sup> Po odchodu britských vojsk chtěly USA vytvořit obrannou dohodu na Blízkém východě, Násir se ovšem rozhodl pro neutralitu. Američané se ale nevzdali, v důsledku čehož vznikla v únoru 1955 obranná a bezpečnostní dohoda mezi Tureckem a Irákem. K tzv. Bagdádské dohodě se později připojily státy: Velká Británie, Írán a Pákistán. Díky podpoře USA se zhoršily egyptsko-americké vztahy. Turecko navíc uznalo Izrael, což ze strany Násira způsobilo vnímání paktu jako protiarabské organizace (Jackson, 1997: 10-11).

politiky, v rámci níž Násir požádal o dodávky zbraní USA. Nebyl ovšem ochoten přistoupit na podmínky amerického ministerstva zahraničí a z poskytnutí půjčky tak sešlo. Násir se nakonec s požadavkem obrátil na země východního bloku, přičemž výsledkem následujících jednání byly dodávky zbraní z Československa<sup>41</sup>. Izrael byl díky tomu stále více znepokojen (Jackson, 1997: 11-14).

Násir totiž v tomtéž roce začal jednat s vládou USA a Velké Británie o půjčkách od Mezinárodní banky na obnovu a rozvoj v Egyptě. Dotace měly financovat především projekt na výstavbu přehrady na Nilu. Současně ale hledal peněžní podporu i u SSSR. To vzbudilo hněv ministra zahraničí USA, kterým byl v té době John Foster Dulles, jenž v důsledku předešlých událostí stáhl v červenci roku 1956 nabídku na financování přehrady (Troen - Shemesh, 1990: 3-4). Dalo by se říci, že Násirovo „koketování“ s komunistickými zeměmi zapříčinil nejen osobní boj mezi ním a čistě antikomunisticky smýšlejícím Dullesem, ale především se tím na Blízký východ přenesly tenze studené války (Alterman, 2002: 19)<sup>42</sup>. Za pomoc Velké Británie a USA by musel Násir podpořit západní politiku na Blízkém východě, na což se mu nechtělo přistoupit, neboť se obával opětovné kontroly egyptského hospodářství Západem. Ve Velké Británii a Francii vzešla úvaha o tom, že Násir<sup>43</sup> si se Západem pouze „pohrává“ a ve skutečnosti očekává výhodnější spolupráci s Východním blokem. V květnu téhož roku se již hovořilo o bezúročné půjčce ve výši padesáti miliónů liber, kterou Rusové nabídli Násirovi. Všechny zmíněné okolnosti vedlo rozhodnutí Velké Británie neúčastnit se projektu na stavbu přehrady. Násir takový postoj Západu očekával, ovšem zcela nepočítal se změnou politiky Východního bloku. Přesně 22. června 1956 tehdejší sovětský ministr zahraničí Dmitrij Šepilov odmítl tvrzení, že by někdy SSSR nabídl Egyptu finanční pomoc v rámci tzv. asuánského projektu. Jediným zbylým zdrojem příjmů se tak pochopitelně stal Suezský průplav (Jackson, 1997: 14-16).

---

<sup>41</sup> V září 1955 skončilo pražské jednání mezi egyptskými představiteli a československou vládou o dodávkách zbraní. Dne 16. listopadu téhož roku přijalo prezidium Ústředního výboru komunistické strany SSSR usnesení o poskytnutí speciálních dodávek vojenské techniky do Egypta přes Polsko (Fursenko, 2006:102).

<sup>42</sup> Jakýsi nesmiřitelný konflikt, jenž se dá připodobnit ke studené válce, se na Blízkém Východě odehrával mezi Velkou Británií a Egyptem. Diplomatické, politické i vojenské střety v letech 1955-1967 byly výsledkem odporu Velké Británie k arabskému nacionalismu, jehož hlavním představitelem byl právě prezident Násir, který zapříčinil odchod britských jednotek z regionu. Snad kromě SSSR se stal Egypt největším politickým soupeřem v tomto období. Britové chápali Násira jako naprosto protizápadního státníka, který se snaží zničit britskou pozici na Blízkém východě, což u nich logicky vyvolalo obavy o ekonomickou bezpečnost. Zatímco žádný s tehdejších britských premiérů nebyl schopen ustanovit přiměřený modus vivendi, USA vnímaly Násira v porovnání se SSSR jako nepřitele menšího měřítka (McNamara, 2005: 1).

<sup>43</sup> V roce 1956 byla přijata egyptská ústava a Abd an-Násir se stal prezidentem (Hrbek et al., 1966: 393).

Nevraživost USA a VB proti Egyptu neustále stoupala, např. i z důvodu uznání Čínské republiky ze strany Egypta. Jednání mezi Násirem a Selwynem Lloydem<sup>44</sup> se pak stalo jakýmsi impulsem k Násirovu rozhodnutí znárodnit Suezský průplav. Selwyn Lloyd zdůrazňoval důležitost Blízkého východu a především pak Suezského kanálu pro Velkou Británii. Podotýkal, že kanál chápe jako integrální část blízkovýchodního ropného komplexu, který je životně důležitý pro britskou ekonomiku. Násir ovšem odvětil, že státy produkující ropu získávají 50 % z příjmů z ropy, kdežto Egypt zdaleka nedostává 50 % příjmů plynoucích z provozu Suezského kanálu. Právě tento fakt se stal rozhodujícím. Když 20. června Násir připravoval řeč při příležitosti oslav k výročí revoluce, prohlásil, že Dulles i Eden<sup>45</sup> celou dobu Egypt jen klamali. Vyvíjeli tlak na to, aby Egypt uzavřel mír s Izraelem a prodloužil koncesi Suezského průplavu, ovšem vše tak bylo činěno jen s cílem zvýšení vlastního vlivu. Zdůraznil také touhu po vybudování přehrady na Nilu, ať už k tomu bude zapotřebí udělat cokoliv. Členové vlády byli znepokojeni tím, co se prezident chystá učinit, ovšem Násir se nenechal zviklat a přebral na sebe veškerou zodpovědnost s touhou prosadit právo Egypta na vlastnění Suezského průplavu. Deklaraci<sup>46</sup> o znárodnění průplavu připravoval právník, neboť Násir chtěl mít v rukou text legální deklarace (Heikal, 1972: 87-93). Brzy po jednání s vládou zahájil svůj tříhodinový projev směrem k davu, jenž se shromáždil na náměstí Osvobození v Alexandrii 26. června 1956. Informoval zde o znárodnění Společnosti Suezského průplavu, jež byla mezinárodní společností provozující průplav na základě souhlasu všech uživatelů. Kanceláře, fondy atd. byly převedeny do egyptských rukou a v oblasti průplavu začalo platit stanné právo. Současně všichni zaměstnanci museli pokračovat ve své práci, a to bez ohledu na Násirův počin. To všechno se pochopitelně setkalo s ohlasem Egyptanů (Jackson, 1997: 16).

Celá akce byla přísně tajná a promyšlená do posledního detailu. Násir prý dokonce během své řeči zmínil jméno Ferdinanda de Lessepse jakožto tajné znamení k zahájení akce

---

<sup>44</sup> Selwyn Lloyd byl tehdejším ministrem zahraničí Velké Británie.

(Bodleian Libraries, dostupné na: <http://www.bodleian.ox.ac.uk/dept/scwmss/projects/suez/suez.html> 9. 2. 2011)

<sup>45</sup> Anthony Eden byl britským premiérem v letech 1955 až 1957.

(BBC, dostupné na: [http://www.bbc.co.uk/history/historic\\_figures/eden\\_anthony.shtml](http://www.bbc.co.uk/history/historic_figures/eden_anthony.shtml) 9. 2. 2011)

<sup>46</sup> Zákon o znárodnění obsahuje šest článků, přičemž hned v první článku se hovoří o tom, že všechny práva, peníze a povinnosti společnosti jsou převedeny na stát, a že všechny výbory a organizace působící v dané chvíli ve společnosti budou rozpuštěny.

(Suez Canal Authority, dostupné na: <http://www.suezcanal.gov.eg/ShowTreaties.aspx?show=2> 9. 3. 2011)

(Heikal, 1972: 94)<sup>47</sup>. Samotný zákon o znárodnění Suezského průplavu zajistil, že veškerá práva, povinnosti i kapitál přešel na egyptskou vládu, přičemž akcionáři Společnosti Suezského průplavu měli dostat odškodné. Dle zákona měly být finance získané z provozu průplavu použity především na stavbu přehrady na Nilu, na opravy kanálu a na celkový rozvoj egyptského hospodářství. Reakce na to byly pochopitelně protichůdné. Arabské země a země Východního bloku přijaly Násirovo počínání s nadšením, Západ logicky zaujal zcela opačné stanovisko. Reagoval např. zablokováním egyptských pohledávek, snahou narušit provoz průplavu a koneckonců i diplomatickým nátlakem (Hrbek et al., 1966: 394).

Detailněji lze reakci Velké Británie a Francie popsat jako militantní. Zástupci Velké Británie prohlásili, že nelze tvrdit, že Násir jednal nezákonně<sup>48</sup>, a že je tedy potřeba odpor prezentovat jako touhu připsat Suezskému průplavu značnou důležitost v mezinárodním měřítku, a tudíž nedovolit Egyptu využívat zisky jen pro své vnitřní potřeby. Následující den bylo ovšem řečeno, že pokud nebude stačit politický nátlak, bude přistoupeno k nátlaku vojenskému. Cílem Velké Británie se stalo nejen převedení průplavu pod mezinárodní správu, ale také dosažení pádu egyptské vlády (Jackson, 1997: 17-18)<sup>49</sup>.

Dne 16. srpna 1956 se konala konference v Londýně, jež měla řešit otázku Suezského průplavu a které se mělo účastnit dvacet dva států. Nakonec se nedostavili zástupci ze dvou zemí, a to z Egypta a Řecka (Jackson, 1997: 25). Americký prezident Eisenhower prohlásil, že nebude podporovat jakoukoliv vojenskou akci, a že on i Dulles jsou zastánci diplomatického řešení konfliktu. Vzešel tak návrh na přechod průplavu pod mezinárodní správu, jenž byl v souladu s názory západoevropských zemí, které dováželi nejvíce ropy na lodích proplovajících právě Suezským průplavem. Násir však na tento návrh nepřistoupil. Francouzští, britští, američtí a egyptští diplomaté se shodli na setkání v Ženevě na konci října. Francouzská a britská vláda však stále hrozila získáním kanálu násilnou cestou, což se

---

<sup>47</sup> Vyřknutí jména Ferdinanda de Lessepse byl jasný signál pro plukovníka Mahmúda Junisa v Port Saidu. Jakmile v rozhlase zaslechl smluvený signál, věděl, že může zahájit akci spočívající v převzetí správní budovy i vojenské obsazení průplavu. Násir jméno stavitele průplavu zopakoval prý asi čtrnáctkrát, aby měl jistotu, že plukovník Junis signál zaregistroval (Brož, 2010: 128).

<sup>48</sup> Společnost Suezského průplavu byla totiž založena na základě egyptského práva jakožto egyptská společnost a prezident Násir vyjádřil svůj úmysl vyplatit akcionáře (Jackson, 1997: 17).

<sup>49</sup> Dne 31. července byl navrhnout plán, který v sobě obsahoval nashromáždění vojenských sil, ultimátum a samotný útok, který měl být zahájen v Alexandrii. Dne 15. srpna byl vydán oficiální plán s názvem Musketeer, v němž se počítalo s vytvořením převahy ve vzduchu, obsazením Alexandrie a následnou bitvou u Káhiry. Akce měla být ukončena postupem k samotnému Suezskému kanálu (Gombár, 2009: 578-579).

prohloubilo poté, co se ukázalo, že správa průplavu může fungovat i bez mezinárodní kontroly (Goldschmidt, 2008: 161)<sup>50</sup>.

V říjnu byly vojenské přípravy dokončeny a zbývalo jen najít vhodnou záminku k útoku. Tou se stalo odhodlání státu Izrael zapojit se do plánů Francie a Velké Británie (Hrbek et al., 1966: 394). Izraelské ozbrojené složky zaútočily proti Egyptu dne 29. října (McNamara, 2005: 55)<sup>51</sup>. Bylo to tedy v tentýž den, kdy probíhalo zasedání v Ženevě o kompromisním řešení celé situace. Samotný Egypt byl útokem vedeným přes pásmo Gazy a z hloubi Sinajského poloostrova šokován, přestože věděl o mobilizaci rezervních vojsk, neboť od Izraele očekával napadení Jordánska. Hned následující den Velká Británie vyzývala Egypt, aby stáhl své jednotky na vzdálenost 16 kilometrů západně od kanálu<sup>52</sup> tak, aby Britové mohli zabezpečit zónu Suezského průplavu<sup>53</sup>. To pochopitelně Egypt odmítl a britská letadla začala bombardovat cíle v Káhiře, Alexandrii, při pobřeží i v oblasti Suezského průplavu. Zatímco se obrovská britsko-francouzská armáda blížila do východního Středomoří, Násir sliboval lidu, že se Egypt nikdy nevzdá a horlivě se připravoval na evropskou invazi. Francie i Velká Británie špatně odhadly schopnost získat podporu proti Násirovi, jelikož americký prezident Eisenhower veřejně evropské útoky odsoudil (Goldschmidt, 2008: 163).

Boje pokračovaly až do 5. listopadu, kdy se Egypt obrátil na generálního tajemníka OSN. Výsledkem následného zasedání Rady bezpečnosti se stal návrh na rezoluci, která by Francii a Velkou Británii označila za imperialistické agresory<sup>54</sup>. V noci z 5. na 6. listopadu bylo všem třem stranám bojujícím proti Egyptu předloženo ultimátum, které obsahoval hrozbu intervence SSSR, pokud se útočníci nestáhnou. Tento návrh byl sovětským předsedou rady ministrů Bulganinem předán i americkému prezidentu Eisenhowerovi s očekáváním, že

---

<sup>50</sup> Po konferenci byl vytvořen plán s názvem Musketeer Revise. Tento plán rušil původní návrh na vylovení v Alexandrii a nahrazen operací v oblasti průplavu. Počítalo se se zničením nepřátelského letectva, s rezignací či svržením prezidenta Násira a následnou invazí, jež by vedla k ustanovení nové vlády. Musketeer Revise byl s konečnou platností schválen 2. října 1956 (Gombár, 2009: 579).

<sup>51</sup> Útok byl zahájen u sinajského průsmyku Mitla. Ještě na začátku akce se Násir stále domníval, že by Eden nekolaboval s Izraelem, přestože již kolovaly informace o jisté spolupráci mezi Izraelem a Francií (Heikal, 1972: 106).

<sup>52</sup> Viz příloha č. 12

<sup>53</sup> Tento krok byl domluven na jednání mezi Francií, Velkou Británií a Izraelem. Francii zastupoval Pineau, Velkou Británii Lloyd a Izrael Ben Gurion. Právě mezi Lloydem a Gurionem panovalo natolik velké napětí, že se Francie obávala ztroskotání celého jednání. Nakonec ale bylo dosaženo trojstranné spolupráce, která je známá jako „Protokol ze Sèvres“, podle něhož měl Izrael zahájit útok a Velká Británie spolu s Francií měly posléze zasáhnout jako mírotvůrci. Psaná verze dohody neměla být vytvořena z důvodu naprostého utajení. Proto byl Anthony Eden velmi znepokojen, když se dozvěděl, že přece jen psaná verze existuje. Nikdo se neměl dozvědět, že jde vlastně o komplot (Jackson, 1997: 42-43).

<sup>54</sup> Po konci Suezské války se vztahy mezi Francií a Velkou Británií daly označit za chladné. Francouzi litovali aliance s Brity, zatímco Britové hodnotili negativně své dočasné spojení s Izraelem (Wanner, 2006: 486).

se USA připojí k operaci na Blízkém východě pod vlajkou OSN s cílem obnovit mír v regionu. Násir s rozmístěním jednotek OSN předběžně souhlasil. Boje byly ovšem s konečnou platností ukončeny až v noci z 6. na 7. listopadu po telefonické dohodě Edena s francouzským premiérem Molletem. Následovalo rozhodnutí Valného shromáždění o vzniku jednotek United Nations Emergency Forces, odchod nepřátelských vojsk a také dohoda z května 1958, která potvrzovala egyptské vlastnění Suezského průplavu a určovala náhradu akcionářům (Gombár, 2009: 583-584). Závěrem je nutné poznamenat, že pro Násira znamenala Suezská válka sice vojenskou prohru, ale ohromný politický triumf, neboť se ukázalo, že je schopen odolávat britskému nátlaku. Pro ostatní arabské státy se tak stal symbolem odporu vůči imperialismu a sionismu (Goldschmidt, 2008: 163).

V rámci otázky dopadu Suezské krize na Egyptskou ekonomiku lze zmínit dva zásadní bezprostřední důsledky znárodnění Suezského kanálu. Prvním z nich bylo zmrazení státních devizových rezerv držených v Británii, Francii a USA, které bylo doprovázeno ukončením americké pomoci. Druhým dopadem bylo faktické obchodní embargo zahájené Velkou Británií, kdy také došlo k rapidnímu poklesu obchodní výměny s Francií a USA, nejdůležitějšími obchodními partnery Egypta. V listopadu 1956 bylo embargo následováno blokováním kanálu po dobu šesti měsíců. To způsobilo snížení zisků do státní pokladny a také obchodní komplikace se státy na východ od kanálu. Tento stav navíc znesnadnil import běžných potřeb ropy z oblasti Blízkého východu (Louis – Owen, 1989: 364-365).

Nicméně egyptská ekonomika stále rostla, a to zejména díky půjčkám poskytnutými Saudskou Arábií (půjčka ve výši 100 mil. amerických dolarů), Čínou, SSSR a dalšími zeměmi východního bloku. Důležitý je zajisté fakt, že Suezský průplav byl brzy otevřen a vyjednávání o znovunastolení standardních ekonomických vztahů s Francií, USA a Velkou Británií byla úspěšná relativně v krátké době. Po otevření průplavu 10. 4. 1957 se vyskytly problémy s úhradou poplatků. Americká vláda následně rozhodla, že všechna plavidla proplouvající kanálem jsou povinna zaplatit poplatky přímo egyptské vládě. Výsledkem opětovného využívání kanálu Francií a VB byl zisk 24, 5 milionů liber v roce 1957, který ostře kontrastoval s příjmem 2, 3 milionů liber, které Egyptu připadly za starých podmínek v roce 1955. V roce 1958 byla obnovena pomoc ze strany USA a také podepsána finanční dohoda s Francií. Celkově Egypt Suezskou válkou získal velkou výhodu, kterou bezesporu je vlastnění Suezského průplavu a získání příjmů z jeho fungování (Louis – Owen, 1989: 365-366).

### 2.4.2 Šestidenní válka

Po Suezské krizi Izrael přislíbil, že se stáhne ze Sinajského poloostrova, ovšem podmínkou byla jeho demilitarizace ze strany Egypta. Hráz na Sinaji mezi Izraelem a Egyptem vytvořily jednotky OSN. Tento akt ale neukončil teroristické akce vedené proti Izraeli (Johnson, 1995: 514). Bojůvky na hranicích vycházely především ze stále silícího napětí kvůli palestinské otázce. V roce 1964 vznikla Organizace pro osvobození Palestiny<sup>55</sup> a v roce 1965 Hnutí za národní osvobození Palestiny<sup>56</sup>. Především Sýrie se stala úhlavním izraelským nepřítelem, neboť střetnutí mezi členy Hnutí za národní osvobození Palestiny a izraelskými vojáky byla běžnou záležitostí (Brož, 2010: 184). Přestože napětí eskalovalo i při hranicích Izraele a Egypta, nestal se tento fakt jediným egyptským zájmem. Egypt spatřoval i útoky Izraele proti Sýrii za nepřipustné, a to i přes ne příliš vřelé vztahy mezi ním a Sýrií (Terner, 1991: 142). Přestože se střety mezi Izraelem a jeho arabskými sousedy množily, Násir se stále více vyhýbal vojenské konfrontaci (Brož, 2010: 185).

V květnu nastal v postoji Egypta obrat. Respektive Násir přestal jen tiše přihlížet a přistoupil k aktivním krokům, které bychom mohli rozdělit do dvou etap. V rámci první etapy je potřeba zmínit mobilizaci egyptských ozbrojených sil 14. května. Dne 16. května pak Násir požádal o stažení jednotek OSN ze Sinaje. Druhou etapu představuje uzavření Tiranské úžiny a také podepsání vojenského paktu mezi Egyptem a Jordánskem (Brož, 2010: 185-186)<sup>57</sup>. Vzhledem k faktu, že již předtím bylo znemožněno izraelským lodím proplutí Suezským průplavem, nezbývalo Izraeli nic jiného, než obchod s Dálným Východem realizovat obeplutím Mysu Dobré naděje či přes Atlantik (Brož, 2010: 186).

Izrael na dané události reagoval všeobecnou pohotovostí, mobilizací záloh a zformováním vlády národní jednoty. Faktem je, že z vojenského hlediska na tom Izrael nebyl příliš dobře. Když se totiž sečetl počet vojáků a vojenské techniky arabských nepřátel, bylo zřejmé, že Izrael výrazně zaostával. Po počátečních akcích Egypta byl Izrael stále zdrženlivý

---

<sup>55</sup> V lednu roku 1964 bylo na konferenci arabských zemí rozhodnuto o formálním oprávnění Palestinců usilovat o osvobození své vlasti, a to na základě syrského návrhu. Posléze vznikla, díky iniciativě jordánské vlády, Organizace pro osvobození Palestiny (OOP), jejímž cílem se stala přímo likvidace Izraele. Pomocnou rukou se stala Palestinská osvobozenecská armáda a také finanční příspěvky arabských vlád. Prezident Násir navíc Palestincům poskytl prostor Sinaje a Pásmo Gazy, což mělo omezit veliký vliv Sýrie na Palestince (Gilbetr, 2002: 349).

<sup>56</sup> Hnutí za národní osvobození Palestiny je známo spíše pod arabským názvem Al-Fatah, což lze do češtiny přeložit jako vítězství. Vůdcem organizace se stal Jásir Arafát. Její členové se obvykle seskupovali do malých skupinek, které se pak dostávaly na izraelské území, kde se uchylovaly k teroristické činnosti (Brož, 2010: 184).

<sup>57</sup> Smlouva uzavřená mezi egyptským prezidentem Násirem a jordánským králem Husajnem II. byl paktem o vzájemné obraně na dobu pěti let (Brož, 2010: 188).

a ministr zahraničí Abba Eban se vydal do Washingtonu<sup>58</sup>, aby dosáhl vyjádření Bílého domu o nesouhlasu s jakoukoliv válečnou akcí. Toho sice docílil, ale pakt uzavřený mezi Egyptem a Jordánskem o dva dny později, tedy 30. května, způsobil vyhocení celé situace. Dne 4. června schválila vojenskou akci proti arabskému nepříteli<sup>59</sup> a o den později byl zahájen vzdušný útok proti Egyptu. Je ovšem potřeba zdůraznit, že Izrael byl nucen bojovat celkem na třech frontách (Brož, 2010: 186-190)<sup>60</sup>.

Z hlediska sledování událostí, které jsou spjaty se Suezským průplavem, je samozřejmě nejvýznamnější fronta egyptská. První útok 5. června v 8:45 hodin byl zaměřen na zničení egyptského letectva a jeho základen. Tato akce byla pro Izraelské vojsko úspěšná, neboť se mu podařilo zlikvidovat většinu letadel na zemi. V 9:00 hodin pak Izrael zahájil na Sinajském poloostrově pozemní akce, na něž se Egyptané řádně připravovali. Nechali postavit nové komunikace ve směru k Suezskému průplavu a celý severozápad Sinajského poloostrova přeměnili v jednu velkou pomyslnou pevnost. Izraelci se však i přesto 7. června dostali na vzdálenost 15 km od kanálu. Přestože v tomto bodě narazili na odpor, hned druhý den ráno se jim podařilo úspěšně dosáhnout východního břehu. V důsledku dalších zdařilých akcí se tentýž den izraelskému vojsku podařilo obsadit celý východní břeh (Gombár, 2009: 609-611)<sup>61</sup>.

Jakmile izraelská armáda dosáhla východního břehu kanálu po celé délce, pochopitelně vyvstala otázka, jak se mohlo stát, že tak malý národ jakým je Izrael mohl porazit Egypt de facto během tří dnů. Egypt měl převahu jak z pohledu počtu vojáků, tak s pohledu množství vybavení. A když se ke všemu přidala hrdost a odhodlání vojáků, které pramenilo i z postavení Egypta jako představitele nové síly arabského světa, stala se otázka ještě naléhavější. Prezident Násir se nejprve domníval, že za tím vězí pomoc ze strany USA a VB. Tato domněnka byla ovšem nepravdivá. Pravděpodobně se tedy tento neúspěch může přičítat rozdílné vyspělosti států, jak co se týče způsobu uvažování obou národů, tak technologického a socioekonomického rozvoje (Hopwood, 1993: 76).

---

<sup>58</sup> Mezi Izraelem a USA se prohloubily vztahy už po roce 1962, kdy Izrael od Američanů přijal první dodávku vojenské techniky (Hindlsová, 2004: 20-22).

<sup>59</sup> Prezident Násir se zdráhal vydat nařízení k útoku, a to i přes opačný názor svých poradců. Netajil se tím, že je připraven vyjednat prostřednictvím USA a že nemíní být tím, kdo zahájí válku (Marsot, 2007: 147).

<sup>60</sup> Byla to fronta syrská, jordánská a egyptská (Terner, 1991: 150). Pokud bychom měli vyjmenovat všechny zúčastněné v konfliktu, tak kromě hlavních hráčů Egypta, Sýrie, Jordánska a Izraele, měly svůj vliv i některé další arabské státy. Důležitou roli však hrály i ty státy, které neleží na Blízkém východě. Jedná s především o velmoci SSSR a USA. (The Six-Day War, dostupné na: <http://www.sixdaywar.org/players.asp> 27. 1. 2011).

<sup>61</sup> Dne 8. června Egypt přijal výzvu Rady bezpečnosti OSN o zastavení bojů (Goldschmidt, 2008: 180).



Po obsazení levého břehu Suezského kanálu pokračovaly boje na zbývajících dvou frontách, a to až do 10. června, kdy byla válka ukončena. Izrael se stal konečným vítězem tzv. šestidenní války, což na Blízkém východě způsobilo obrovský šok. Důsledky nebyly pouze morálního charakteru, ale hlavním důvodem k pocitu totální prohry byly územní ztráty, mezi něž spadá pásmo Gazy, západní břeh Jordánu, Golanské výšiny a Sinajský poloostrov (Gombár, 2009: 612-613). V důsledku války byl Suezský průplav uzavřen a Egypt ztratil část příjmů. Byl tak nucen využívat finanční pomoc od států těžících ropu, jakými byly Saudská Arábie, Libye a Kuvajt (Hopwood, 1993: 79). Po válce začal být Egypt více závislý na SSSR, který do země posílal vojáky a poradce, působících především na okolí Suezského průplavu (Vatikiotis, 1985: 406).

### 2.4.3 Vyčerpávací válka

Přímá konfrontace mezi Izraelem a Egyptem ovšem pokračovala i po uzavření příměří. V diplomatické rovině lze zmínit konferenci v Chartúmu v září roku 1967, kdy arabské státy zaujaly vůči Izraeli natolik jednotný nepřátelský postoj, že vydaly společné prohlášení o kompletním odmítnutí Izraele. Zástupci jednotlivých arabských zemí nemínili s Izraelem jednat a kategoricky odmítli uznat státnost Izraele a nastolit mír. Naopak se zasazovali o zachování práv palestinského lidu. To vše ovšem bylo příliš odvážné vzhledem k situaci, v jaké se arabské státy nacházely, respektive s přihlédnutím na rozsah porážky. Nevraživost mezi izraelskou a arabskou stranou však nezůstávala jen v diplomatické rovině a přenášela se i na bojiště. Například města Suez a Ismáíla byla bombardována, na což Egypt zareagoval potopením izraelského torpédoborce Ejlat. Izrael pak nechal bombardovat ropná zařízení na Suez. Následovala nutná evakuace obyvatel z měst ležících podél Suezského kanálu, v důsledku čehož došlo k přelidnění v jiných oblastech. V listopadu 1967 byla přijata rezoluce OSN č. 242<sup>62</sup>. Násir v květnu následujícího roku sice prohlásil, že je ochoten rezoluci přijmout, ale za předpokladu, že se Izraelci stáhnou z okupovaných území. To Izrael, pravděpodobně i s přihlédnutím k podporování OOP ze strany Násira, odmítl. Tato vzájemná frustrace vedla k vypuknutí tzv. vyčerpávací války, která trvala od března roku 1969 do srpna 1970 (Hopwood, 1993: 81-82).

Již v září roku 1968 nastala reorganizace egyptské armády, a to za významné pomoci SSSR. Egypt nechal soustředit do oblasti Suezského průplavu obrovské množství vojenské techniky a až 150 000 vojáků. Dne 8. září Egyptané započali útok proti Izraeli odpalováním cílů na východním břehu kanálu. Izrael posléze odpověděl bombardováním mostů přes Nil, trafostanic a přehrad v Horním Egyptě. Izrael postupně přešel k vyčerpávací válce ve svém vlastním pojetí, které spočívalo v hloubkovém bombardování egyptského území. Násir byl nucen opět žádat o pomoc SSSR, neboť Egypt nebyl schopný se takovým útokům bránit. SSSR poskytl nejen vojáky, ale také nové typy zbraní. Dne 25. července 1970 došlo k leteckému souboji nad Suezským průplavem, při němž byly sestřeleny čtyři sovětské stíhačky. Teprve tato událost fakticky zahájila snahu o řešení konfliktu politickou cestou (Gombár, 2009: 616-617).

---

<sup>62</sup> Dne 22. listopadu 1967 byla přijata rezoluce OSN č. 242, v níž se jedná o nastolení trvalého míru na Blízkém východě, přičemž hlavním předpokladem se mělo stát stažení izraelských vojáků z okupovaných území a ukončení válečného stavu. Důležité bylo také zajištění svobodné plavby mezinárodními námořními cestami (Terner, 1991: 157-158).

Ke konečnému politickému řešení tohoto izraelsko-arabského konfliktu měla přispět i Jarringova mise probíhající od listopadu 1967 do konce roku 1969. Jarring se ovšem potýkal s jakousi neústupností obou států a s nepřesnou interpretací rezoluce OSN. Poté, co se izraelskou premiérkou stala Golda Maierová, byl izraelský postoj vůči Arabům stále více vyhraněný a dosažení společného konsenzu bylo ještě méně pravděpodobné. Po neúspěchu Jarringovy mise, se pokusil vytvořit podpůrný plán sovětský ministr zahraničí Gromyko. Na stále sílící závislost Egypta na SSSR reagoval americký prezident prohlášením, že Arabové zahájili vyčerpávací válku, a pokud bude SSSR pokračovat v dodávkách zbraní, USA také začnou dodávat zbraně spřáteleným zemím. Nixon dal také popud k zesílení diplomatických snah, které vyústily v tzv. Rogersův plán, který předpokládal zastavení válečných akcí, odchod izraelských vojáků z egyptsko-izraelské hranice a také demilitarizaci celého Sinajského poloostrova. Dne 23. července 1970 Násir tento plán přijal. O něco později se připojilo i Jordánsko a v noci ze 7. na 8. srpen téhož roku vstoupilo v platnost příměří v dané oblasti. Obě velmoci, tedy SSSR i USA, se zasadily o zastavení výstavby vojenských zařízení do vzdálenosti 50 km od obou břehů Suezského průplavu. Vzhledem k tomu, že Rogersův plán neřeší palestinskou otázku, Palestinci a Sýrie plán odmítli (Gombár, 2009: 618-619)<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Palestinci odmítli uznat příměří ze 7. srpna a pokračovali v boji na jiných frontách. Kritizovali Egypt, společně se Sýrií a Irákem, že na příměří přistoupil (Hopwood, 1993: 82).

#### 2.4.4 Válka Jom Kippur

Příčiny tzv. války Jom Kippur<sup>64</sup> lze hledat ve výsledcích šestidenní války z roku 1967. Představitelé poražených arabských států těžce nesly prohru, především pak prezident Násir, který vypracoval strategii, jež měla vést k znovudobytí ztracených území. Násir si byl vědom toho, že by Izrael na jakoukoliv vojenskou operaci reagoval velmi důrazně, a tak dospěl k závěru, že Egyptu nezbývá jiná možnost, než zdrcující ofenzíva v co největším možném rozsahu (Herzog, 2008: 283). Po smrti Násira 28. září 1970 se stal prezidentem Egypta Anvar Sadat, jehož první kroky v úřadu byly spjaty s obdobím nejistoty. To se změnilo po vítězství nad silnou prosovětskou frakcí, které ovšem neznamenalo úplný konec sovětsko-egyptského spojení, o čemž Sadat Moskvu předem ubezpečil. Posléze se Sověty podepsal smlouvu o přátelství a vzájemné pomoci na dobu patnáct let (Dunstan, 2009: 16).

Sovětský svaz při příležitosti návštěvy egyptského ministra války generála Ahmada Ismáíla Alího v Moskvě v únoru 1972 navrhl řešení, jak eliminovat izraelskou leteckou převahu. Plán tkvěl ve vytvoření ochranného deštníku kolem Suezského průplavu. Egyptu byly také věnovány rakety SCUD, které mohly konkurovat speciálním izraelským letadlům schopným zasazovat údery do hloubky nepřátelského území. Po jejich první dodávce do Egypta v dubnu 1973, prezident Sadat veřejně prohlásil, že je rozhodnutý zahájit válku (Herzog, 2008: 283-284)<sup>65</sup>. K tomuto kroku došlo 6. října 1973, tedy v den, kdy Židé slaví svátek Jom Kippur (Den smíření). Nepřátelé Izraele se shodli, že je to ideální čas na zahájení útoku, neboť Izraelci nebudou připraveni (Turner, 1991: 168). Válečná operace se jménem „Badr“, jež odstartovala přesně v 14:00, spočívala v leteckém útoku na základny izraelských vzdušných sil, které se nacházely za východním břehem Suezského průplavu, tedy až za obrannými postaveními Bar Levovy linie<sup>66</sup>. Kromě vzdušných sil zahájilo útok i egyptské dělostřelectvo a pěchota, která dokázala překročit Suezský průplav a začít dobývat izraelská postavení. Izraelské letectvo nebylo vzhledem k připravenosti egyptského vojska schopné útok okamžitě odvrátit<sup>67</sup>. Je třeba také zdůraznit, že velkou zásluhu na překonání průplavu mělo ženíjní vojsko, na jehož výcvik byl kladen obrovský důraz (Brož: 2010: 264-267).

---

<sup>64</sup> Válka Jom Kippur je také známá pod jménem ramadánová nebo říjnová (Vatikiotis, 1985: 481).

<sup>65</sup> Spojenectví Egypta a SSSR nebylo zcela idylické. Sovětský svaz sice do Egypta začal dodávat rakety SCUD, ovšem nechtěl zajistit dodávku nejmodernějších zbraní, které požadoval Sadat (Dunstan, 2009: 17).

<sup>66</sup> Bar Levova linie je izraelský obranný systém, jenž je pojmenován po náčelníkovi generálního štábu Izraelských obranných sil. Původně několik lehkých opevnění na východním břehu Suezského průplavu se přetransformovalo do linie dlouhé přibližně 160 km, která se táhla od průplavu kanálu až k pobřeží Středozemního moře (Dunstan, 2009: 9-12).

<sup>67</sup> Ministerská předsedkyně Golda Meirová údajně o plánovaném útoku věděla, ovšem úmyslně neučinila na pomoc Izraeli žádné kroky (Turner, 1991: 168). Dle přesnějších údajů tak učinila kvůli upozornění amerického

Náčelník egyptského generálního štábu Sa'd ad- Din Šazlí plánoval v rámci operace Badr postup do hloubky Sinajského poloostrova. Toho se podařilo dosáhnout pouze částečně. Těsně před Šazlího cílem totiž izraelští vojáci své egyptské nepřátele donutili k ústupu (Brož, 2010: 269-270). Ráno 7. října se izraelské vedení rozhodlo ignorovat syrskou ofenzívu na Golanských výšinách a plně se soustředit na egyptskou frontu. Úkolem leteckých jednotek bylo zničení systému protivzdušné obrany v oblasti mezi Suezským průplavem a Káhirou, ovládnout tak vzdušný prostor nad průplavem a vytvořit vhodné podmínky pro pěší vojsko<sup>68</sup>. Ale krátce po zahájení operace byl vydán rozkaz, dle něhož měl být útok znovu přesměřován na severní (syrskou) frontu, neboť byli ohroženi civilisté. V důsledku toho skončila bitva egyptským vítězstvím (Dunstan, 2009: 54-55). Je třeba říct, že operace Badr znamenala pro Egyptské vojsko skutečně nesporný úspěch, na což poukazoval i fakt relativně malých ztrát (Wanner, 2002: 175).

V Izraeli nastala kritická situace, která byla znatelná především na náladě ministra obrany Moše Dajana, kterému Golda Meirová dokonce zakázala z pochopitelných důvodů vystupovat před médii. V důsledku negativních událostí došlo i k výměně některých velitelských pozic a také k novému sestavování plánů na porážku Egypta. Bylo více než zřejmé, že Izrael nemá dostatek síly na to, aby vedl protiofenzívu na severní i jižní frontě zároveň. Bylo zapotřebí vytvořit novou strategii. Jakmile se izraelským vojákům podařilo stabilizovat oblast jižní fronty, začali plánovat překročení kanálu. Tento záměr však v sobě skrýval velké riziko. Zatímco izraelský kabinet řešil otázku překročení kanálu, v Egyptě se střetávaly názory jednotlivců nejvyššího vedení. Šazlí se nedokázal shodnout s generálem Ismáilem Alím, jenž jednal v souladu s názory prezidenta Sadata. Šazlí byl ale nucen uposlechnout v otázce dalšího postupu, a v následující bitvě dne 14. října se svým vojskem prohrál. V reakci na to Elazar prohlásil, že následující noc bude zahájena operace na překročení kanálu (Dunstan, 2009: 60-73)<sup>69</sup>.

Následný vývoj událostí byl ve znamení silné izraelské ofenzivy. Zlomovou událostí se měl stát právě přechod Suezského průplavu, který byl původně plánován ještě před

---

velvyslance, že podpora USA se bude odvíjet od toho, jakým způsobem se bude Izrael prezentovat- tedy zda jako agresor či oběť (Dunstan, 2009: 40).

<sup>68</sup> Sadat upozorňoval na to, že je potřeba vytyčit si skromnější cíle než pokus o ohrožení samotné existence Izraele (na rozdíl od Sýrie), neboť to by mohlo v krajním případě vyvolat jadernou odvetu. Zdůraznil, že je třeba především znovudobýt ztracená území, dosáhnout uznání palestinské entity a vyřešit uprchlickou otázku. K dosažení těchto cílů mělo mimo jiné dobytí východního břehu Suezského průplavu (Dunstan, 2009: 17-18).

<sup>69</sup> V souvislosti s tím se nesmí zapomínat také významnou úlohu Spojených států amerických, které 13. října 1973 zahájily tzv. operaci Nickel Grass. Jednalo se o dodávky zbraní, municí a vojenského materiálu přepravovaných leteckým mostem či po moři (Dunstan, 2009: 69).

tankovou bitvou proběhnuvší 14. října. V tu samou dobu Šazlí navrhoval stažení vojsk k Suezskému průplavu, kde by mohly zabránit izraelským vojákům postupu na západní břeh. To ale odmítal Ismáíl Alí. Generál Šaron se už od začátku války domníval, že tato operace je nutná pro celkové vítězství ve válce, jakmile tedy dostal rozkaz o její realizaci, získal pocit, že nadešla zlomová chvíle. Během operace, jež nesla krycí název Gazela, zemřelo mnoho izraelských vojáků, avšak Šaron svého rozhodnutí nelitoval (Dunstan, 2009: 76-80).

Následný vývoj byl ve znamení nedorozumění mezi vysokými představiteli, jak na izraelské, tak na egyptské straně. Pochopitelně se jednalo o zvolené strategii v oblasti Suezského průplavu a rozdílných názorech na další postup. Izraelcům se nakonec podařilo odvrátit další egyptský útok a dostat celou divizi na západní břeh (Herzog, 2008: 337-343). Izrael tak získával postupně převahu, což ovšem nevedlo k polevení egyptského vojska. Přestože byli Egyptané vývojem událostí zneklidněni, neztratili schopnost zasazovat protiúder. Při následném tankovém útoku ze strany Izraele byli schopni provést účinný letecký úder, díky němuž izraelské vojsko utrhlo poměrně velké ztráty. Další dny byly ve znamení postupu izraelských vojáků a snahy Egyptanů zabránit vítězství protivníka za každou cenu (Dunstan, 2009: 90).

Dne 20. října se v Moskvě mezi Brežněvem a Kissingerem začalo jednat o příměří<sup>70</sup>. V tu samou dobu se v oblasti průplavu stále bojovalo, neboť každá strana se snažila do zastavení palby utřít co nejvíce. I přes vydaná opatření boje stále pokračovaly<sup>71</sup>. Nakonec obě velmoci, tedy USA a SSSR, souhlasily s „kompromisem“, a to se vstupem jednotek OSN ze zemí, které nepatří mezi mocnosti (Brož, 2010: 310-315). Konečným vítězem války se stal Izrael, ovšem nejednalo se o vítězství jednoznačné, což se dostatečně projevilo i v důsledcích války Jom Kippur na obou stranách. V Izraeli se nespokojenost projevila změnou politické reprezentace (Dunstan, 2009: 92-93). V Egyptě pak politické výsledky války poskytly základ Sadatovo mírové politice. V listopadu 1977 Sadat navštívil Jeruzalém, kde v Knesetu pronesl slavný projev, jenž byl součástí snah o klidné soužití mezi Egyptem a Izraelem. Poté následovaly mírové rozhovory v Camp-Davidu, které vyústily v izraelsko-egyptskou mírovou

---

<sup>70</sup> Výsledkem bylo zasedání Rady bezpečnosti následujícího dne ráno, během níž byl schválen americko-sovětský návrh a vydána rezoluce č. 338, jež žádala klid zbraní na všech frontách (přesně 22. října v 18:50 hodin) a plnění rezoluce č. 242 z roku 1967, v níž se jedná především o stažení izraelských vojáků z okupovaných území za šestidenní války a také o uznání politické nezávislosti všech států v dané oblasti. Rezoluce obsahovala i další dva stěžejní body, prvním z nich bylo vyzvání Izraele k řešení otázky palestinských uprchlíků, druhým bodem bylo uvolnění Suezského průplavu ze strany Egypta (Brož, 2010: 311-312).

<sup>71</sup> Později byla vydána ještě rezoluce č. 339, jež vyzývala obě válčící strany k ukončení vojenských akcí a k navrácení se do prostoru, kde se nacházely 22. října. Ovšem ani tato rezoluce nedopomohla ke konečnému zastavení bojů (Brož, 2010: 314).

smlouvu v březnu roku 1979<sup>72</sup>. Po roce 1973 se primárním cílem stalo navrácení Sinajského poloostrova, čehož Egypt v dubnu 1982 skutečně dosáhl<sup>73</sup> (Vatikiotis, 1985: 412-413).

Celkově se válka Jom Kippur, jejíž stěžejní bitvy se odehrály v oblasti Suezského průplavu, stala jakousi válkou nového typu. Významným faktem se stala angažovanost velmocí, tedy SSSR a USA. Bez jejich účasti by válka de facto nemohla být vedena. Závislost na velmocích se pravděpodobně stala i důvodem, proč byla válka Jom Kippur válkou omezenou, a to hned v několika směrech. Zajisté to byla délka trvání, počet cílů, množství účastníků a především velikost plochy bojiště. Konkrétně na jižní frontě se nebojovalo dále než 20 kilometrů jak na východ, tak na západ od Suezského průplavu. To je jen krátký výčet toho, čím byla válka Jom Kippur natolik specifická, že se považuje za odlišnou od třech předešlých válek mezi Araby a Izraelci (Heikal, 1975: 256-257).

---

<sup>72</sup> Díky této iniciativě získal Sadat v roce 1978 Nobelovu cenu za mír (Wagner, 2007: 8).

<sup>73</sup> Egypt za navrácení Sinajského poloostrova přislíbil Izraeli volný průjezd izraelským lodím Suezským průplavem. Za novou mírovou politiku byl Sadat čím dál tím více kritizován a považován za zrádce, v důsledku čehož ve své zemi zahájil represivní kampaň proti extrémistům. To vše se mu ale tvrdě vymstilo, když na něho byl 6. října 1981 spáchán atentát, kterému následně podlehl (Brož, 2010: 342).

#### 2.4.5 Období tzv. ropných šoků v letech 1973 – 2003

Tato podkapitola se věnuje ropným šokům, neboť právě tyto historické momenty výrazně ovlivňující světový ropný průmysl a globální ekonomiku, měly silný dopad na dopravu v Suezském průplavu, respektive na množství tankerů přepravující ropu z Blízkého východu na Západ. Ropným šokům předcházelo uzavření Suezského průplavu v roce 1967, což způsobilo ztížení podmínek pro obchod mezi Východem a Západem. Díky zmíněným událostem lze jasně pozorovat negativní okamžiky v rámci dějin ropného průmyslu, v kterých je možné sledovat zasazování se západních naftařů projektu Suezského průplavu, kteří při snaze prosadit jeho stavbu zapojili i státní politiku svých zemí. Jak je již zmíněno v předchozích kapitolách, Suezský průplav byl volně otevřen až do vypuknutí Suezské krize v roce 1956, 60. a 70. léta pak byla ve znamení boje západních zemí o Suez. Dále uvedené informace mapují důsledky uzavření průplavu a ropných šoků, přesněji řečeno konkrétněji popisují události, které zcela logicky ovlivnily dopravu skrze Suezský průplav, tudíž příjmy z chodu Suezského průplavu do egyptské státní pokladny, a také podmínky námořního obchodu pro všechny státy světa.

Suezský kanál<sup>74</sup> byl Egyptem uzavřen 5. června 1967, to znamená na začátku šestidenní války. Znovu otevřen byl až dva roky po válce Jom Kippur, tedy v roce 1975. Toto náhlé uzavření Suezského průplavu přineslo mnoha zemím obchodní komplikace, způsobené mnohonásobným prodloužením námořní trasy<sup>75</sup>. Například cesta z Londýna do Bombaje činila při obeplutí Mysu Dobré naděje 10 800 námořních mil, zatímco při využití Suezského průplavu pouhých 6 200 námořních mil. Největší dopad pocítily země, které se spoléhaly na Suezský průplav ve většině svých obchodních aktivit. Jednalo se především o státy jižní Asie a východní Afriky (Feyrer, 2009).

V tomtéž období se hovoří i o tzv. ropných šocích<sup>76</sup>, které pochopitelně ovlivnily daný region<sup>77</sup>. Ropná krize vypukla v roce 1973 a poukázala na důležitou roli ropy ve světové ekonomice<sup>78</sup>. Primární příčinou bylo čtyřnásobné zvýšení cen ze strany organizace

---

<sup>74</sup> Suezským kanálem probíhá hlavní ropná trasa z Perského zálivu, čímž se Egypt stává klíčovým hráčem na světovém trhu s energiemi. Egypt Country Profile, dostupné na: <http://www.thomaswhite.com/explore-the-world/egypt.aspx>

<sup>75</sup> Viz příloha č. 13

<sup>76</sup> Viz příloha č. 14

<sup>77</sup> Viz příloha č. 15

<sup>78</sup> Viz příloha č. 16



OPEC<sup>79</sup>. To bylo způsobené zastavením dodávky ropy do USA a některých západních zemí v důsledku jejich podpory Izraele ve válce Jom Kippur. Členské státy OPEC si tehdy uvědomily svoji sílu, kterou mohou ovlivňovat světové dění prostřednictvím ropy, a tedy možnost použít své přírodní zdroje jako ekonomickou a politickou zbraň. Ceny strmě stouply ve všech západních zemích, zejména pak v USA. Poté, co arabské země ukončily embargo, nastavily ceny ropy rekordně vysoko. V této době se tak zastavil ekonomický růst, jenž prakticky započal po druhé světové válce<sup>80</sup>.

Po prvním ropném šoku nastalo několik dalších krizí. První postihla svět už v roce 1979 v souvislosti s islámskou revolucí v Íránu. (Hamilton, 2011: 16). Na Írán bylo tehdy uvaleno ropné embargo, které způsobilo značné hospodářské problémy nejen pro USA, ale také pro evropské státy a Japonsko, přestože závislost na ropě již nebyla tak velká jako v době prvního ropného šoku. Poté, co byl Írán napaden iráckou armádou, vzrostla cena barelu ropy ještě více (Zemánek, 2004). Dle dostupných informací v letech 1975 – 1980 HDP v Egyptě rostlo o více než 11 % ročně. Tohoto úspěchu bylo dosaženo otevřením průplavu, tedy zahájením vývozu ropy, a také převodem peněz, zahraniční pomocí a dotacemi. Od poloviny 80. let se růst HDP zpomalil, a to v důsledku snížení ceny ropy<sup>81</sup>.

Další období, v kterém se západní svět potýkal se zvýšením cen ropy, bylo období První války v Zálivu v roce 1991, kdy Irák napadl Kuvajt. Obě země tehdy produkovaly 9 % světové produkce ropy. Nakonec ovšem prudký nárůst cen neměl dlouhého trvání (Hamilton, 2011: 17)<sup>82</sup>. Při bližším pohledu do 90. let<sup>83</sup> je třeba poznamenat, že politické a hospodářské změny, které se tehdy udály, se znatelně podepsaly i na ziscích Suezského průplavu. Ty začaly klesat od roku 1995. Například asijská finanční krize v roce 1997 výrazně ovlivnila počet zásilek přepravovaných přes Suezský průplav. Navíc USA začaly více pokrývat své ropné potřeby v oblasti Karibského moře či v Nigérii. Tím pádem se snížil provoz tankerů, které přepravovaly ropu z arabských zemí. V důsledku těchto událostí zisky v roce 1998

---

<sup>79</sup> OPEC je organizace zemí vyvážejících ropu. Jedná se o mezivládní organizaci, která byla založena na konferenci v Bagdádu v září roku 1960. Mezi zakládající členy patří Írán, Irák, Kuvajt, Saudská Arábie a Venezuela. Později se připojily státy Katar, Indonésie, Libye, SAE, Alžírsko, Nigérie, Ekvádor, Angola a Gabon. Sídlem organizace se nejprve stala Ženeva, po pěti letech bylo ale přesunuto do Vídně. Cílem OPEC je koordinovat ropnou politiku členských států tak, aby byly zajištěny stabilní ceny pro ropné producenty a pravidelné dodávky ropy pro spotřebitele.

Organization of the Petroleum Exporting Countries, dostupné na: [http://www.opec.org/opec\\_web/en/about\\_us/24.htm](http://www.opec.org/opec_web/en/about_us/24.htm) 17. 3. 2011

<sup>80</sup> Recession.org, dostupné na: <http://recession.org/history/1970s-oil-crisis> 12. 3. 2011

<sup>81</sup> Egypt - Structure, Growth, and Development of the Economy, dostupné na: <http://countrystudies.us/egypt/74.htm>

<sup>82</sup> Viz příloha č. 17

<sup>83</sup> Viz příloha č. 18

poklesly o 5,3 %, tedy z 1,85 miliardy dolarů v roce 1997 na 1,78 miliardy dolarů. Dalším důvodem pokračujícího poklesu příjmů bylo bezesporu stále častější využívání supertankerů, které vzhledem k nedostatečné hloubce kanálu nemohou Suezský průplav užívat (Abdel-Razek, 2001).

K ropným šokům se řadí také období invaze USA do Iráku v roce 2003 (Hamilton, 2011: 17). Přestože se mnozí obávali, že v důsledku války budou příjmy ze Suezského průplavu nižší, paradoxně měla válka efekt zcela opačný. Ve fiskálním roce 2002/2003 přinesl kanál zisk 2,3 miliardy dolarů, zatímco rok předtím to bylo 1,8 miliardy dolarů (Wahish, 2003). I přes katastrofální předpovědi se průplav dokonce ani na jeden den během bojů v Iráku neuzavřel a jeho fungování nebylo nijak ohroženo. Objem přepravy se v této době ovšem nezvýšil pouze obrovským čínským exportem směřujícím do Evropy, ale také proplouváním amerických vojenských nákladních lodí plujících do Iráku. Co se týče obchodu mezi Asií a Evropou, zboží se začalo také o něco výrazněji dovážet z Indie a jižní Asie. Uvádí se, že v roce 2004 14 % světového obchodu procházelo Suezským průplavem, stejně tak 26 % vývozu ropy a 41 % zboží z arabského světa. Asociace Suezského kanálu nadále deklaruje, že Suezský kanál je nejlevnější alternativou námořní dopravy na světě. Navíc odmítá tvrzení, že by Izrael představoval reálnou hrozbu svým návrhem na stavbu kanálu v hodnotě 60 miliard amerických dolarů, jež by spojoval Mrtvé moře a Akabský záliv (Luxner, 2004).

## 2.5 Světová ekonomická krize a současné problémy Suezského průplavu

Po roce 2000 výrazněji Suezský průplav neovlivnila pouze invaze do Iráku a stále rostoucí přeprava zboží z Číny a dalších asijských zemí. Výrazný podíl na změnách zisků měla totiž také nepochybně světová ekonomická krize, jež vypukla v roce 2008. V důsledku hospodářské krize se snížily zisky kanálu natolik, že považuji za zcela nutné zmínit tuto událost v rámci analýzy změny významu průplavu. V souvislosti s ekonomickou krizí se rozpoutala debata o tom, jak velký podíl na změnách příjmů mají ekonomické problémy, a jak výrazně průplav ovlivňují další problematické faktory, jakými jsou moderní pirátství a také nedostatečná hloubka kanálu. V této kapitole popisují de facto současné negativní dopady na Suezský průplav a uvádím fakta, která jsou jasnými indikátory již existujících či potenciálních problémů Suezského průplavu.

V červenci roku 2009 se objevily zprávy o tom, že roční příjmy ze Suezského průplavu klesly o 7,2 %, tedy na 4,72 miliardy dolarů. Šéf Správy Suezského průplavu Ahmed Ali Fadel tehdy prohlásil, že příčinou tohoto poklesu je právě ekonomická krize, zatímco obavy z pirátů řádících u Afrického rohu hrály jen marginální roli. Za fiskální rok 2008/2009 využilo proplutí Suezským průplavem 19 354 lodí, ovšem v roce 2007/2008 to bylo 21 080 lodí. Tento údaj ukazuje na pokles o 8,2 %. Egypťská vláda na základě informací o poklesu příjmů vypočítala, že růst egyptské ekonomiky bude v následujícím roce zhruba 4,7 %, což kontrastuje se sedmiprocentním růstem v předešlých třech letech<sup>84</sup>. Tato finanční krize přišla poté, co Egypt zaznamenal ve fiskálním roce 2007/2008 zvýšení HDP o 3,3 %, neboť Suezský průplav vynesl přímo rekordní příjmy, a to pravděpodobně v důsledku problémů s kapacitou Panamského průplavu, nárůstem celosvětového obchodu s Čínou<sup>85</sup> a Indií, a v neposlední řadě zvýšením nákladů na dopravu a cen ropy, což lodní dopravce přinutilo využívat co nejkratší námořní trasy. Tyto okolnosti vedly k umožnění zvýšení poplatků za transit o 7,1 %. Někteří odborníci ale v úspěšném roce 2008 již předpovídali pokles příjmů až o 10 % ve fiskálním roce 2009/2010, a to zejména kvůli klesající poptávce ze strany evropských zemí, představující pro Egypt jakési možné protiinflační riziko. Následná globální ekonomická krize ukázala správnost těchto odhadů (Rasmussen, 2008). Kvůli následkům

---

<sup>84</sup> Aljazeera: 2009. Downturn hits Suez Canal revenues. Egypt's canal revenues hit their lowest levels in almost three years. 26. 7. 2009. Dostupné na: <http://english.aljazeera.net/news/middleeast/2009/07/2009726165333983998.html> 6. 3. 2011

<sup>85</sup> Čína dopravuje své zboží na největší spotřebitelský trh světa, kterým jsou bezesporu státy Evropské unie. Na hladkém průjezdu Suezským průplavem, kudy Čína zboží dopravuje, je dnes výrazně zainteresovaná. Žádná dnešní mocnost nemá zájem na destabilizaci v oblasti kanálu, neboť by se v důsledku toho potýkala s negativními ekonomickými i politickými ztrátami (Romancov, 2011).

světové finanční krize ponechalo vedení Suezského kanálu nezměněné poplatky za průjezd v letech 2009 a 2010 pro všechny druhy lodí<sup>86</sup>.

Úvěrová krize však není jediným problémem, který ohrožuje Suezský průplav<sup>87</sup>. Stále se množí obavy ohledně šíření již zmíněného moderního pirátství v Adenském zálivu, který tvoří přístupovou cestu k jižnímu vstupu do Suezského průplavu. Jen v roce 2008 bylo zaznamenáno více než 60 útoků v této oblasti, což je zhruba dvojnásobek oproti roku 2007 (Ibrahim, 2008). Právě nárůst pirátských útoků při pobřeží Somálska ohrožuje jeden z největších zdrojů příjmů do egyptské státní pokladny, kterým je Suezský průplav<sup>88</sup>. Ten se stává stále více nebezpečným, v důsledku čehož některé lodní společnosti volí delší trasu okolo Mysu Dobré naděje, než aby riskovaly možný útok pirátů<sup>89</sup>. Strategičnost Suezského průplavu tkví především v poskytování nejkratší cesty pro dovoz ropy z arabských států na evropský i americký trh, a relativně levné trasy pro přepravu evropských průmyslových výrobků proudících do Asie a Afriky. Suezský průplav má také nemalý strategický význam pro Izrael a USA. Je tedy zřejmé, že pirátství při pobřeží Somálska vyvolává právní i morální důvody pro internacionalizaci těchto významných vodních cest, což je způsobeno zejména neschopností arabských států řešit problém moderního pirátství, v důsledku čehož mohou lodní společnosti volit jinou námořní trasu (Nassar, 2008).

V červnu 2008 Rada bezpečnosti OSN schválila rezoluci 1816, jež byla společně sponzorována USA a Francií. Prohlášení opravňuje tyto dvě země spolupracovat s prozatímní somálskou vládou v otázce vstupu do somálských vod za účelem boje s pirátstvím. Ukázalo se ovšem, že implementace rezoluce není tak účinná, a to zejména z důvodu velké rozlohy území, na něž se rezoluce vztahuje. Somálské pobřeží je totiž 3 700 km dlouhé. Pokud bylo účelem usnesení, aby tehdejší somálský prezident Abdallah Youssef získal příležitost prokázat své schopnosti bojovat s pirátstvím, ani v tomto ohledu nebyl krok OSN zcela úspěšný (Nassar, 2008).

Jak již bylo zmíněno, celosvětová ekonomická krize i moderní pirátství nejsou jedinými faktory, které ohrožují fungování Suezského průplavu. Možná jeden z nejvážnějších

---

<sup>86</sup> Suez Canal Authority: 2011. The Suez Canal Authority announcement of the transit dues for 2011. 3. 3. 2011. Dostupné na: <http://www.suezcanal.gov.eg/SCnewsDetails.aspx?Show=55> 6. 3. 2011

<sup>87</sup> Viz příloha č. 19

<sup>88</sup> Výkupné, které piráti za egyptské unesené lodě požadují, je natolik vysoké, že pro Egypt představují velkou ekonomickou zátěž. Pirátství však neohrožuje jen příjmy do státní pokladny, ale také egyptskou národní bezpečnost (Rashed, 2009).

<sup>89</sup> African Manager. Suez Canal under threat from Somali piracy. Pana. Dostupné na: [http://www.africanmanager.com/site\\_eng/detail\\_article.php?art\\_id=12285](http://www.africanmanager.com/site_eng/detail_article.php?art_id=12285) 6. 3. 2011

důvodů poklesu zisků jsou nevyhovující parametry kanálu. Vzhledem k nedostatečné hloubce a šířce kanálu bylo v minulosti zaznamenáno několik plánů na jeho prohloubení. V letech 1976 až 1980 byl kanál rozšířen tak, aby jím mohly proplout i větší plavidla, konkrétně obří ropné tankery<sup>90</sup>, tzv. very large crude carriers (VLCC) o hmotnosti až 200 000 tun. Byl tak podpořen obchod s ropou mezi Evropou a Blízkým východem. Minimální šířka kanálu je v současné době 60m a proplout mohou lodě o ponoru až 18 m s nosností do 220 000 tun, průjezd proto není umožněn současným největším ropným tankerům, tzv. ultra large crude carriers (ULCC), které, plně naložené, dosahují hmotnosti až 300 000 tun. Po dalších prohlubovacích a rozšiřovacích projektech v roce 2001 dosáhla hloubka kanálu 22,5 metru<sup>91</sup>. Do roku 2010 se plánovalo rozšíření, které by umožnilo průjezd i největším současným tankerům, tedy ULCC (Abdel-Razek, 2001). Aby byla zachována konkurenceschopnost Suezského průplavu, rozhodla se v roce 1997 Společnost Suezského průplavu podepsat smlouvu se společností vlastníci potrubí SUMED<sup>92</sup>, které spojuje Středozemní a Rudé moře. To je společně vlastněno Egyptem (50% podíl), Saúdskou Arábií (15% podíl), Kuvajtem (15% podíl), Spojenými arabskými emiráty (15% podíl) a Katarom (5% podíl). Potrubí SUMED má délku 200 mil a představuje alternativní trasu přepravy ropy Suezským průplavem. Je tedy často využíváno při transportu ropy přečerpané z tankerů, které nemohou proplout průplavem z důvodu velkého ponoru. Lodě tak vyloží část nákladu ve městě Ain Sukhna v Suezském zálivu a vyzvednou si ho ve městě Sidi Krir u pobřeží Středozemního moře (Wahish, 2003).

---

<sup>90</sup> Viz příloha č. 21

<sup>91</sup> Anderson, William- Rodrigue, Jean-Paul. Transborder Transportation. The Geography of transport systems. Dostupné na: <http://www.people.hofstra.edu/geotrans/eng/ch5en/conc5en/ch5c1en.html> 6. 3. 2011

<sup>92</sup> Viz příloha č. 22 a příloha č. 23

### 3. Didaktická aplikace

V druhé části své diplomové práce se budu věnovat didaktické aplikaci tématu „Suezský průplav a mezinárodní politika“. Jak jsem uvedla již v úvodu, domnívám se, že žádné téma z oblasti politologie nemůže být považováno za nevhodné pro žáky druhého stupně ZŠ či studenty odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, pokud je podáno zjednodušenou a zajímavou formou tak, aby byla vyzdvihnuta podstata a jádro určitého problému či jevu. Samozřejmě objem informací musí odpovídat věku žáků a probíraná témata z oblasti politologie či mezinárodních vztahů musí být „okleštěná“ tak, aby byla srozumitelná. Navíc je třeba zdůraznit, že považuji za důležité, aby všechny teoretické znalosti z daného oboru byly opírány o konkrétní příklady ze světa i z ČR. Pokud daný jev nelze sledovat v domácím prostředí, je vhodná komparace českého prostředí a prostředí, v kterém daný jev zaznamenat lze. Vhodná je také komparace historie a současnosti. Takovým tématem mohou být např. volby, na kterých lze demonstrovat přechod k demokracii u nás.

Téma své práce považuji za vhodné začlenit do výuky občanské výchovy hned z několika důvodů. Klíčová je právě kontinuita teorie s konkrétními příklady, které žákům umožní snazší pochopení a zapamatování určitých mechanismů a skutečností. Žáci rovněž získají možnost blíže se seznámit s regionem Blízký východ, který zcela právem můžeme považovat za region, který je v dnešních médiích široce diskutovaný. Tento fakt s sebou nese možnost práce s hromadnými sdělovacími prostředky, které jsou neodmyslitelnou součástí života každého člověka. Je tedy na místě naučit žáky orientovat se v médiích a nenásilnou formou přimět žáky sledovat relevantní zdroje.

Samotný region Blízký východ vzbuzuje mnoho představ a pomyslných „podtémat“, které lze zahrnout do výuky občanské výchovy. Dokonce si troufám tvrdit, že jsou tato témata stěžejní a zcela nezbytná. Jedná se např. o téma náboženských a politických sporů, která jsou v první části práce stručně vykreslována díky historii Suezského průplavu. Náboženská nevráživost v sobě nese možnost představit žákům jednotlivé druhy náboženství. Náboženské spory ovšem nemusí vést pouze k výkladu základních faktů religionistiky, ale také k zdůraznění existence předsudků, a to nejen náboženských. Toto téma je tedy velice dobře využitelné v multikulturní výuce. Pokud se zaměřím na další fakta zmíněná v první části diplomové práce, za velice vhodné téma považuji státní převrat, jenž je vykreslován v kapitole o Suezské krizi. Popis nedemokratického režimu v sobě přímo vybízí k představení různých forem státu. Dalším vhodným tematickým celkem je tedy bezesporu demokracie. Vzhledem

k faktu, že první část diplomové práce není čistě historickou studií, nýbrž analýzou historických událostí z perspektivy politické geografie, je možné toto téma využít i při výuce mezinárodních vztahů, které lze zařadit do výuky o globálním světě. Tyto tematické celky přímo vyzývají k práci s médii a k využívání aktivit, které by žákům nevšední formou pomohly pochopit např. význam revoluce, demokracie, zákonů a v neposlední řadě i mechanismu voleb. To vše je nutné učit na konkrétních příkladech, neboť jedině tak lze žáky motivovat, zaktivovat a vyvolat u nich schopnost lépe vnímat a chápat svět kolem sebe.

Jak jsem již uvedla, v současnosti považuji za podstatné, aby se žáci učili toleranci a touze poznávat a skutečně chápat kulturní a náboženské rozdíly mezi lidmi. Pravděpodobně s největšími předsudky na celosvětové úrovni se dnes setkáváme s předsudky proti muslimům. Považuji tedy za vhodné do výuky zařadit takové aktivity, které by napomohly k rozšíření znalostí o islámské kultuře a o politickém dění na Blízkém východě, které jsou bezesporu potřeba k objektivnějšímu vnímání celé problematiky a ke stírání předsudků založených na zjednodušené zkušenosti či mylných informacích šířících se médii. Informace o aktuálních událostech z arabského světa proto mohou v tomto procesu sehrát významnou roli. Žáci díky setkávání se zprávami ze země Blízkého východu mohou být motivováni k dlouhodobějšímu pozorování dění na Blízkém východě i ve svém volném čase.

Je však nutné zdůraznit, že cílem není žáky seznámit pouze s událostmi, které se vztahují k Egyptu a dalším zemím patřícím do regionu Blízký východ. Daná látka je popisována z perspektivy mezinárodní politiky, čímž lze látku považovat za „globální“, neboť v sobě nese témata mezistátních konfliktů (válečných i diplomatických), světové spolupráce, ekonomické krize i revoluce, do které je pomyslně „vtažen“ celý svět. Blízký východ je jakýmsi pojítkem či základním tematickým kamenem, který dává další podněty. Všechna témata, která vycházejí z dané látky, lze na obecné rovině propojit s českou historií a českou politickou kulturou. Cílem je představení určitých jevů tak, aby žáci vnímali a chápali jejich podstatu obecně a ve světovém měřítku, nikoliv aby si pouze spojili určitý jev s konkrétní událostí v ČR bez pochopení jeho skutečného významu v obecné rovině. Důraz kladu na schopnost logické úvahy a analýzy. Posléze je žádané umět daný jev aplikovat nejen na dění v ČR. K pochopení všech fenoménů je zapotřebí více konkrétních příkladů z celého světa. Určité srovnání prostoru střední Evropy a Blízkého východu považuji za vhodné díky jejich vzájemné odlišnosti ve všech možných směrech. Žáci tím získají možnost vnímat předkládané fenomény s ohledem na kulturní odlišnosti a rozdílné politické pozadí jednotlivých států.

Po formální stránce považuji za důležité to, aby práce byla přehledná a aby nebyla příliš teoretická. Osobně se totiž domnívám, že větší význam mají praktické nápady a zpracování tématu, než příliš zdlouhavé teoretizování. Ovšem je zcela pochopitelné, že každá práce musí mít teoretický rámec, díky kterému jsou praktické nápady vsazeny do předem zvolené šablony. Rozhodla jsem se proto nejprve obecně představit výukové metody, abych posléze popsala a analyzovala jen ty, které budu chtít konkrétně využít. Proto nejprve předložím pouhý seznam metod podle knihy „Výukové metody“ od Josefa Maňáka a Vlastimila Švece. Poté, co popíši výukové metody obecně, předložím návrhy vyučovacích hodin občanské výchovy v rámci konkrétních témat (za pomoci ŠVP a RVP). Každou vyučovací hodinu konkrétně popíši- uvedu jednotlivé aktivity, jejich cíle, časovou náročnost a využití metody. Práce není analýzou výukových metod, ovšem didaktickou aplikací vybraného geopolitického tématu. Vyučující může využít moji diplomovou práci jako pomyslnou sbírku nápadů při výuce občanské výchovy. Návrhy vyučovacích hodin jsou založeny na mých vlastních nápadech.

### **3.1 Výukové metody**

V první polovině didaktické části diplomové práce se budu věnovat výukovým metodám. Kategorizovat vyučovací metody a vytvořit jejich klasifikaci, je však velice obtížné. Z tohoto důvodu v současnosti neexistuje žádné jednotné a obecně uznávané členění, které bych mohla ve své práci uvést jako jediné možné. Rozhodla jsem se proto využít dělení podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece, neboť jsou v rámci české pedagogiky uznávanými odborníky, jejichž publikace jsou často citovány. Dělení výukových metod dle Maňáka a Švece shledávám přehledným a logicky členěným. Většinu informací jsem z tohoto důvodu čerpala z knihy Výukové metody uvedených autorů. Kniha sloužila k vytvoření základní kostry části diplomové práce, v které se věnuji výukovým metodám. Další zdroje jsou doplňující, neboť jsem se chtěla vyvarovat možné zmatenosti, kterou by s sebou přineslo odlišné dělení metod podle různých autorů.

Vzhledem k faktu, že první část práce je teoretickou studií odborného tématu (tedy celkově je diplomová práce složena ze dvou diametrálně odlišných celků), domnívám se, že didaktická část práce vyžaduje jakýsi teoretický základ, který pro mě představuje právě popis výukových metod. Tento úvod vytváří pomyslný logický předěl mezi geopolitickým tématem



a praktickými ukázkami vyučovacích hodin. Výukové metody chápu jako jakési vodítka pro učitele, neboť každý učitel může díky přehledu výukových metod získat nové nápady, jakým způsobem učit tutéž látku. Zároveň se dočte, jaké jsou plusy a mínusy při používání jednotlivých metod, popř. co daná metoda vyžaduje. Mám na mysli např. vyučovací styl učitele a také styl učení žáků. Myslím, že je vhodné výukové metody volit v závislosti na studentech i na schopnostech pedagoga tak, aby byl výsledek co nejefektivnější.

Slovo metoda má původ v řeckém slově „methodos“, které znamená postup a cestu za něčím. Jedná se tedy o způsob dosažení určitého cíle, což můžeme považovat za důležitý prvek v každé uvědomělé činnosti. V didaktickém slova smyslu lze chápat metodu (Skalková, 2007: 181), jako „...způsoby záměrného uspořádání činností učitele a žáků, které směřují ke stanoveným cílům (Skalková, 1999: 166).“ Samozřejmě i výukové metody prošly dlouhým historickým vývojem, který vycházel z historicko-společenských podmínek školy a výuky. Obecně lze však říci, že důležitý je vztah mezi učitelem a žákem, kdy pouze jejich úzká spolupráce může vést k úspěšné výuce. Výuková metoda se tak stala komplexním edukačním fenoménem, jenž je ovlivňován různými cíly, podmínkami, organizačními formami a prostředky. Přestože základním cílem výukových metod je bezesporu zprostředkovávání vědomostí a dovedností, nelze opomenout ani funkci aktivizační (žáci se motivují, učí se různé úkony a operace) a komunikační (Maňák, 2003: 23-24). Josef Maňák a Vlastimil Švec dělí ve své knize<sup>93</sup> výukové metody na tři velké skupiny- klasické, aktivizující a komplexní. Ty se posléze dále dělí.

---

<sup>93</sup> Maňák, J., Švec V., *Výukové metody*. Paido, Praha: 2003.

1. Klasické výukové metody
  - 1.1. Metody slovní
    - 1.1.1. Vyprávění
    - 1.1.2. Vysvětlování
    - 1.1.3. Přednáška
    - 1.1.4. Práce s textem
    - 1.1.5. Rozhovor
  - 1.2. Metody názorně-demonstrační
    - 1.2.1. Předvádění a pozorování
    - 1.2.2. Práce s obrazem
    - 1.2.3. Instruktaž
  - 1.3. Metody dovednostně-praktické
    - 1.3.1. Vytváření dovedností
    - 1.3.2. Napodobování
    - 1.3.3. Manipulování, laborování, experimentování
    - 1.3.4. Produkční metody
2. Aktivizující výukové metody
  - 2.1. metody diskusní
  - 2.2. metody heuristické, řešení problémů
  - 2.3. metody situační
  - 2.4. metody inscenační
  - 2.5. didaktické hry
3. komplexní výukové metody
  - 3.1. frontální výuka
  - 3.2. skupinová a kooperativní výuka
  - 3.3. partnerská výuka
  - 3.4. individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
  - 3.5. kritické myšlení
  - 3.6. brainstorming
  - 3.7. projektová výuka
  - 3.8. výuka dramatem
  - 3.9. otevřené učení
  - 3.10. učení v životních situacích
  - 3.11. televizní výuka

- 3.12. výuka podporovaná počítačem
- 3.13. sugestopedie a superlearning
- 3.14. hypnopedie (Maňák, Švec, 2003: 5-6)

### **3.1.1 Klasické výukové metody**

Klasické výukové metody jsou součástí tzv. tradičního vyučování. Takové metody nabízejí možnost systematického vzdělávání. Z hlediska organizace je můžeme považovat za jednoduché, navíc nejsou ekonomicky i časově nákladné. Pozitivum těchto klasickým metod je zcela jistě skutečnost, že rodiče i žáci takovým metodám přivykli. Naopak negativní stránka věci tkví v nutnosti používání vnější náhradní motivace, kterou je např. klasifikace. Dalším negativem je fakt, že žáci nepropojují získané vědomosti a nerozvíjí schopnost spolupráce a komunikace mezi žáky ve třídě. Navíc je většinou opomíjena zásada individuálního přístupu (Zormanová, 2012:40). Dle mého názoru je tedy důležité, aby tyto klasické metody byly v průběhu vyučování vystřídány i inovativními výukovými metodami, aby se spojila pozitiva obou přístupů, a naopak se co nejvíce eliminovaly jejich negativní aspekty.

Jak již bylo řečeno, klasické výukové metody jsou metodami tradičního vyučování. Tradiční výuka je obecně vnímána jako direktivní, s výraznou mírou účasti učitele, jenž svoji činnost opírá zejména o vnější motivaci žáků (klasifikace, různé tresty). Tradiční výuka v sobě také zahrnuje představu téměř výhradně frontální výuky, tedy výuky, která je založena na výkladu učitele. Ovšem hromadná výuka, jež je dnes chápána jako tradiční, byla dříve považována za moderní, efektivní a výhodnou, na rozdíl od výuky individuální, která je nejstarší organizační formou vyučování, jež prakticky dominovala ve starověku i středověku. Individuální výuka však ztrácela na efektivitě spolu s rozvojem průmyslu, obchodu a vědy, neboť ve společnosti rostla potřeba masového vzdělávání. Postupně se objevovaly různé pokusy, jak zefektivnit výuku, přičemž nejpopulárnějším se stalo hromadné vyučování J. A. Komenského, které se de facto neliší od hromadného vyučování v dnešních školách. Je také možné konstatovat, že Komenského hromadné vyučování je i ve školách 21. století nejrozšířenější organizační formou vyučování (Zormanová, 2012: 36-37).

### 3.1.1.1 Metody slovní

Metody slovní hrají v dnešním vzdělávacím procesu významnou úlohu, což potvrzuje i historický význam slovních metod jako je vypravování, sdělování, napomínání, vysvětlování apod. Pojmenování či slovo můžeme chápat jako určitý symbol či signál, díky kterému komunikujeme. Řeč lze vnímat i jako základnu pro zobecňování a myšlení. Následné vytvoření hláskového písma, a tedy umožnění věrného uchování informace, se stalo základem rychlého rozvoje lidské civilizace. Vzhledem k faktu, že v dnešní době lidé komunikují písemně častěji než dříve, má i práce s textem a písemný projev žáka v moderní škole své místo. V současnosti si učitelé uvědomují význam jazykové komunikace žáků pro jejich budoucí uplatnění. Proto se klade důraz na schopnost vyjadřovat své myšlenky, diskutovat a argumentovat (Maňák, 2003: 53-54). Metody slovní můžeme považovat za nejvšestrannější metody, neboť slovo je pro učitele jistě velice efektivním a rychlým prostředkem pro přenos požadovaných informací (Kalhous, 2009: 317).

Osobně považuji slovní metody za určitý základ, neboť např. přednáška učitele je tradiční přístup, který žákům přináší základní rámec. Ze strany žáka je naopak důležité, aby každý kladl důraz na to, jakým způsobem je schopen se vyjadřovat, argumentovat a korigovat své názory. Ovšem domnívám se, že tyto tradiční metody je nutné doplňovat i dalšími aktivitami, aby výuka nebyla strohá, jednotvárná, a aby žáci získali možnost lépe si zapamatovat nové poznatky. Je totiž známé, že si zapamatujeme 10 % z toho, co čteme, 20 % z toho, co slyšíme, 30 % z toho, co vidíme, 50 % z toho, co slyšíme a vidíme, 70 % z toho, co sami říkáme, 90 % z toho, co sami děláme (Klein, 2012: 79). To jasně poukazuje na to, že je potřeba ve výuce využívat různých metod a aktivit, aby byla práce učitelů efektivnější.

Mezi metody slovní řadíme vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem a rozhovor (Maňák, 2003: 49).

## **Vyprávění**

Vyprávění zprostředkovává vědomosti výpravným a emotivním způsobem, je tedy vhodná zejména pro učivo historického charakteru. Důležité jsou osobní dispozice učitele. Přestože se vždy hovořilo o důležitosti této metody v primární škole, v současné době je zdůrazňován její význam dokonce i při výuce dospělých (Kalhous, 2009: 317). Důležitým prvkem vyprávění je skutečnost, že vypravěč předává své poznatky či zkušenosti epickou formou, a tak vyjadřuje své pocity, postoje a fantazie. Díky tomu získává „přednáška“ punc autenticity a dramatického napětí. Žáci snáze naslouchají a účinnost osvojení učiva bývá vysoká, přestože lze vyprávění považovat spíše za aktivitu vedoucí k uvolnění po dlouhodobé koncentraci žáků. Vyprávět však nemusí pouze učitel, nýbrž i žák. V tom případě se žáci učí reprodukovat své vlastní či osvojené příběhy. Nesmí se zapomínat na obrazy, fotografie a jiné pomůcky, které slouží k oživení vyprávění (Maňák, 2003: 54-56).

## **Vysvětlování**

Vysvětlování lze považovat za univerzálně funkční metodu, jež učitel může použít ve většině výukových situací. Logicky je metoda vysvětlování spojena spíše s frontální výukou, není to však podmínkou. Vysvětlování je založeno na logickém a systematickém postupu při zprostředkování učiva žákům. Neméně důležité je i respektování věku žáků a také jejich aktuálního stavu vědomostí a dovedností (Maňák, 2003: 57). Pokud učitel vykládá složitější jev, musí tento jev vysvětlovat postupně a neustále se ujišťovat, zda žák daný úsek učiva pochopil. Nejprve je důležité seznámit se s podstatnými problémy, posléze je možné učivo dále rozšiřovat (Zormanová, 2012: 42).

Pro každého pedagoga je důležité si uvědomit, že schopnost srozumitelně a výstižně vysvětlovat učivo je základní a stěžejní kompetence každého učitele, proto je nutné se v této oblasti neustále zdokonalovat. Je důležité pozorovat žáky, zda si z daných poznatků vytvářejí logický systém, propojený díky dřívějším poznatkům a zkušenostem. Cílem vysvětlování je skutečné pochopení látky, které mimo jiné vede žáka k vytváření dovednosti samostatně si pořizovat poznámky do sešitu. Pedagog je v tomto ohledu pomocníkem žáka, neboť zaznamenává klíčové věty na tabuli. Je také nutné zabránit přehnanému uplatňování odbornosti učitele, které vede k přetížení žáků zbytečnými podrobnostmi, které mohou znesnadnit pochopení jádra problému. Učitel by se však měl vyvarovat i přílišnému zjednodušení či použití nevhodných příkladů, které mohou vést ke zmatenosti žáka (Maňák, 2003: 58).

## **Přednáška**

Přednáška je de facto prezentace poznatků v souvislém a logicky utříděném jazykovém projevu, který se skládá ze tří částí- z úvodu, výkladové části a závěru (Kalhous, 2002: 317). Přednášku řadíme právem mezi nejnáročnější monologické výukové metody, a to jak z pohledu řečníka, tak z pohledu posluchačů, převážně starších žáků či vysokoškolských studentů. Přednáška navazuje na slavnou tradici v minulosti, ovšem dnes je často nahrazována masovými médii či jinými komunikačními prostředky. Otázkou je, zda existuje rozdíl mezi přednáškou a vysvětlováním. Tuto drobnou nuanci lze vysvětlit tím, že přednáška je delším uceleným projevem, díky němuž je skupině zainteresovaných žáků zprostředkováváno určité téma. Přednáška zajisté vyžaduje delší soustředění pozornosti a abstraktní myšlení. Od pedagoga je naopak žádané zvládnutí techniky řečového projevu, schopnost vyvolat a udržet pozornost, popř. zkvalitnit přednášku vizualizací obsahu (Maňák, 2003: 62-63).

Za zvláštní případ přednášky lze považovat žákovský referát, v rámci něhož žák zpracovává určitý úsek učební látky či obohacuje výuku o poznatky týkající se jeho zájmu. Učitel však musí s žákem spolupracovat- poradit žákovi s výběrem a vymezením tématu, stanovit rozsah referátu a také vyčlenit vhodná média. Učitel by si měl přečíst písemnou verzi referátu, aby tak zabránil případnému neúspěchu. Závěrečná korekce či rada je tedy pro žáka přínosem. Je více než jasné, že referát je prostředkem ke kultivaci mladého člověka, který může být referátem dále motivován ke studiu. Závěrem lze konstatovat, že přednáška by vždy měla být obsahově přístupná, přehledná, živá, poutavá a také přiměřeně vtipná (Maňák, 2003: 63).

## **Práce s textem**

Práce s textem je jedna z nejstarších výukových metod. Tato metoda je založena na práci s učebnicí, příručkami, encyklopediemi, odbornou i krásnou literaturou. V dnešní době se hojně využívají texty zprostředkované moderními médii. Samozřejmostí jsou i didaktické texty, tzn. texty vytvářené pro didaktické účely. Metoda práce s textem je založena na zpracovávání textových informací. Využití těchto informací vede k osvojení nových poznatků, jejich prohloubení a rozšíření, případně k jejich fixaci. V této metodě dominuje žákovské učení, které je podporováno učitelem (Zormanová, 2012: 46).

Cílem není pouhé zapamatování daných informací, nýbrž i vytváření dovedností využívat informace z textu při řešení různých úloh a problémů. Dalším cílem metody práce s textem je vytváření pozitivního vztahu ke knize (Zormanová, 2012: 46). Za zásadní lze tedy považovat porozumění textu, tedy schopnost vyhledat klíčové pojmy a poznatky. To lze ověřit na různých úkolech, které se vztahují k zadanému textu. Mezi takové úlohy můžeme zařadit podtržení hlavních myšlenek, stanovení vztahu mezi hlavními pojmy, uspořádání informací dle určitého kritéria, vyjádření informací graficky, prezentace obsahu textu vlastními slovy či formulace otázek k textu (Švec, 2003: 64-65).

## **Rozhovor**

Tato výuková metoda sice navazuje na klasický rozhovor z běžného života, avšak na druhou stranu se liší svojí cílevědomostí, zaměřeností a také náročností. Společným znakem zůstává dvoustranná komunikace, jež je založená na výměně zkušeností a hledání odpovědí na otázky. Rozhovor jakožto cestu k osvětlení smyslů jevů proslavil Sókratés, na jehož slávu později navázali i sofisté (Maňák, 2003: 69). Základním znakem je střídání otázek a odpovědí všech účastníků rozhovoru. Pochopitelně si tedy žádá aktivitu nejen ze strany učitele, ale také ze strany žáků. Rozhovor může probíhat mezi učitelem a žákem (či žáky) nebo pouze mezi žáky. Je velice důležité, aby učitel formuloval otázky stručně, srozumitelně a jazykově správně. Otázky by neměly směřovat pouze k mechanické reprodukci či jednoslovným odpovědím, ale měly by žáky přimět přemýšlet nad daným tématem. Cílem je schopnost žáka odpovědět obsahově i jazykově správně. Z pohledu pedagoga je nutné sledovat plnění stanovených výukových cílů. Obecně lze konstatovat, že smysluplný dialog předpokládá u všech zúčastněných společně akceptovatelné téma a vhodnou atmosféru (Kalhous, 2002: 321).

Základními prvky rozhovoru jsou oslovení a replika. Tím, že partneři rozhovoru mají stejná práva, vzniká dialog. Pokud však hovoříme o výukovém rozhovoru, učitel přejímá

vedoucí roli, neboť udává celkovou orientaci a průběh rozhovoru. Pedagog by však měl dbát na to, aby se jeho postavení v rozhovoru nezměnilo v rozkazování, neboť dílčím cílem této metody je také vzájemné porozumění. Existuje několik druhů rozhovoru- volnější druhy rozhovoru (debata, diskuse atd.) a vázanější druhy rozhovoru (řízený, katechetický, zkušební atd.). Empirické výzkumy však dokazují, že jednoznačně převládá tzv. výukový rozhovor (Maňák, 2003: 69).

Výukový rozhovor můžeme chápat jako prostředek k aktivizaci žáků a zároveň jako protiklad ke klasickému instruování, které většinou vede pouze k formalismu a pamětnímu učení. Výukový rozhovor se však snaží tyto prvky eliminovat a žáky naopak motivovat a přimět je k účasti na řešení problémů. Pedagog si také velice dobře může při rozhovoru zkontrolovat stav vědomostí žáků a poskytnout tak zpětnou vazbu při hodnocení a zkoušení. Je také důležité nezapomínat na sociálně-výchovný význam rozhovoru. Žák zaujímá postoje, vytváří si hodnoty, argumentuje a obhajuje své názory. Za žádoucí lze bezpochyby označit případ, kdy učitelova reakce vyvolá přímé odezvy od žáků, kteří se přirozeně zapojují do rozhovoru. Jak jsem již uvedla, důležitým prvkem rozhovoru je otázka. Existuje několik druhů otázek, je tedy nutné umět vybrat takové, které podnítky rozhovor ve třídě. Přesto že je zajisté metoda rozhovoru široce použitelná, nejedná se o metodu univerzální a za každých okolností nejefektivnější (Maňák, 2003: 69-74).

### **3.1.1.2 Metody názorně-demonstrační**

Metody názorně-demonstrační se opírají o přímý názor. Žáci často pasivně pozorují určité jevy, což je důležité zejména při počáteční fázi poznání, které je založeno na požitku a vjemu. Přílišné využívání těchto metod zejména ve vyšších ročnících proto není zcela vhodné. Je třeba si uvědomit, že proces poznání je spojen také s abstraktním myšlením, pojmovým učením a praktickou činností (Kalhous, 2002: 322-323). Metody názorně-demonstrační lze vnímat jako obranu proti verbalismu a intelektualismu, které s sebou přináší slovní metody. Řeč je zajisté prostředkem přímého a rychlého přenosu poznatků i zkušeností, ale je potřeba si uvědomit neméně důležitou úlohu smyslového vnímání a praktických aktivit v poznávacím procesu. Slovní výukové metody, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické pak představují komplexní systém interakce člověka s prostředím, v kterém žije, v edukační transformaci (Maňák, 2003: 76).

Důležitou roli při využívání názorně-demonstračních metod hraje vnímání a také názornost. Princip názornosti vychází z myšlenek Komenského, který poukazuje na to, že i



věci abstraktní a vzdálené, je možné vyjádřit názorně. Žáci pak látku snáze pochopí. Existují tzv. 4 stupně názornosti-

- a) předvádění reálných předmětů a jevů
- b) realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů
- c) jejich záměrně pozměněné zobrazování a
- d) postihování reality prostřednictvím schémat, grafů, znaků, symbolů, abstraktních modelů apod.

Pedagog by měl využívat celé škály těchto stupňů názornosti, neboť se v ní odráží proces poznání od konkrétního k abstraktnímu a od empirického kontaktu s realitou k teoretickému uchopení konkrétní látky. Je třeba si uvědomit, že člověk nepoznává smyslově izolovaně, nýbrž že toto smyslové poznání je vždy spojeno s představivostí, myšlením a slovem (Maňák, 2003: 76-77).

K metodám názorně-demonstračním patří metoda předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž.

## **Předvádění a pozorování**

Jedná se o metodu, při které žáci prostřednictvím smyslových receptorů poznávají různé předměty, jevy či obrazy podle návodu učitele. Získané vjemy a prožitky jsou základním stavebním materiálem pro další psychické procesy. Předvádění by nemělo být pouze pasivní metodou, žáci by měla naopak vybudit k aktivitě, vytváření představ a k myšlení. Nedílnou součástí předvádění je i pozorování. Při pozorování je nutné dbát na celkovou analýzu zkoumaného objektu, nikoliv na pouhé povrchní vnímání. Vhodný je také slovní komentář, díky kterému si mohou žáci povšimnout i nevýrazných prvků jevu. Také často používané pomůcky při využívání této metody ve vyučovacím procesu, prošly výrazným vývojem. Dříve byly používány tzv. předstrojové pomůcky (obrazy, kresby...), posléze knihy a pomůcky zefektivňující lidské smysly (např. dalekohled), v dnešní době převládá počítač a jiné moderní technologie. Nelze však ani v současnosti opomíjet tradiční a osvědčenou pomůcku- školní tabuli (Maňák, 2003: 78-81).

## **Práce s obrazem**

Práce s obrazem je zajisté jedna s nejstarších výukových metod, které byly známé již v antickém Řecku. O jeho přetrvávajícím významu svědčí i dílo J. A. Komenského Svět v obrazech. Didaktický obraz je zobrazením určitého jevu pro využití ve vzdělávacím procesu, a to v různých modifikacích. Pedagog by se měl zaměřit na vyčleňování informací z obrazu, a nepropadat tak jeho globálnímu vnímání bez pochopení jeho celého poselství. Proto je žádoucí žáky cvičit v pozorování a interpretaci obrazu, aby nepropadli rychlému a povrchnímu konzumu obrazového materiálu z masových médií. K didaktickým obrazům můžeme řadit schéma, ilustrace či pojmové a myšlenkové mapy. Pojmová mapa představuje schematické znázornění vazeb a souvislostí, které umožňuje zachytit strategii myšlení a úsudku. Její využití při vyučování je vhodné hned z několika důvodů. Žáci mohou uplatnit své vědomosti a zkušenosti, prohlubují své poznání, rozvíjí své intelektuální dovednosti, učí se srovnávat, hodnotit či interpretovat (Maňák, 2003: 82-85).

Koncept myšlenkových map lze pozorovat už v antickém Řecku, ovšem jejich popularitu rozšířil až britský autor Tony Buzan ve 20. století. Buzan upozornil na skutečnost, že myšlenkové mapy mohou usnadnit učení a pomoci analyzovat a pochopit určité jevy. Pro mnohé žáky je tímto způsobem výklad zkvalitněn a zpřehledněn. V současné době se navíc mohou pedagogové opírat i o nejrůznější počítačové programy, které nabízí tvorbu, editaci a prohlížení těchto myšlenkových map. Je třeba dodržovat několik pravidel, díky kterým jsou myšlenkové mapy přehlednější a efektivnější. Např. je dobré začínat ve středu pracovní

plochy s názvem tématu a za použití alespoň tří barev, vhodné je také využívat různé obrázky, symboly či kódy, které by měly být umístěné na vlastním řádku. Základním kamenem je tedy přehlednost a systematičnost. Pozitivum myšlenkových map spočívá především v širokém využití napříč všemi předměty (Černý, 2011).

### **Instruktaž**

Instruktaž je velice osvědčená výuková metoda, která je uplatňována především při vytváření různých druhů dovedností (např. pohybových, pracovních, sociálních). Tato metoda zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální a hmatové podněty k praktické činnosti (Maňák, Švec, 2003: 87). Nejčastější typ instruktaže je instruktaž slovní, která je založena na zprostředkovávání činnosti a postupu činnosti slovním popisem. Je také možné využívat písemnou instruktaž (Zormanová, 2012: 51). Slovní instruktaž má tři základní funkce. První funkce je de facto informativní- pedagog obvykle popisuje postup předpokládané činnosti. Druhá funkce spočívá v řízení pozornosti žáků („Nyní dej pozor..., Všimněte si...“). Třetí funkce je založena na aktualizaci dříve osvojených dovedností a zkušeností („Vzpomeň si na...“). Slovní instruktaž nemá tak pouze náboj informační, ale také apelativní (Švec, 2003: 87-88).

#### **3.1.1.3 Metody dovednostně-praktické**

Metody dovednostně-praktické kopírují koncepci činnostně orientované výuky. Ta na základě praktických úkolů v rámci vyučování překonává odtržení školy od života. Základními prvky těchto metod jsou aktivizace všech smyslů, kooperativní jednání a zejména orientace na život. Výuka zaměřená na praktické aktivity je de facto odpovědí na teoretický charakter dnešní výuky, nedostatek komplexních smyslových podnětů a příležitostí k vytváření vlastních zkušeností. Metody dovednostně-praktické jsou zaměřeny zejména na osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k tvorbě různých materiálních produktů (Maňák, 2003: 91).

K dovednostně-praktickým metodám řadíme: vytváření dovedností, napodobování, manipulování, laborování a experimentování či produkční metody.

#### **3.1.2 Aktivizující výukové metody**

Odpor k tradičnímu pojetí výuky dal vzniknout novým přístupům, které zdůrazňují aktivitu žáka. Tyto nové metody se označují jako alternativní nebo inovativní. Nová koncepce

edukačního procesu posléze přinesla metody, které nesou přívlastek aktivizující. Toto samotné pojmenování napovídá, že základ tvoří bezprostřední účast žáků ve výukovém procesu. To přináší nový pohled na pozici žáka ve výuce, neboť přístup žáka k učení se stává více individuálním. To neznamená, že by učitel přestal být aktivní, pouze je aktivní v jiném slova smyslu, neboť přebírá funkci rádce a průvodce, čímž přispívá k dosažení cíle každého žáka (Maňák, 2011).

Aktivizující výukové metody začaly být více populární až v období reformní pedagogiky na začátku 20. století, kdy se začala překonávat koncepce, jež stavila žáka do role pasivního příjemce informací. Současnost lze označit za renesanci aktivizujících metod, což souvisí s moderní společností, jejíž hnací silou jsou informace. Tento nárůst informací a touha po nových poznatcích vyvíjí pomyslný tlak na školy, aby žáci vstřebávali nové informace tradičním způsobem, tzn. ukládáním do paměti<sup>94</sup>. Je však potřeba si uvědomit, že tímto způsobem již nelze informace přijímat, navíc mnohé z nich jsou pro žáky zcela zbytečné a zatěžující. Je nutné hledat nové cesty, aktivizovat žáky a pomáhat jim třídit a využívat potřebné informace. V souvislosti s touto problematikou se hovoří o potřebě změnit kulturu vyučování a učení. Ta však vychází z již zmíněné aktivity žáků, tj. intenzivní činnosti, která vyplývá z emocionálních pohnutek i z životních potřeb. Zcela logicky je žádané vyhnout se pasivitě žáků, jež lze označit za brzdou sílu edukačního procesu (Maňák, 2011).

Samotná aktivita žáků není cílem edukačního procesu, ale prostředkem k trvalému růstu a důležitým procesem zdokonalování osobnosti. Aktivita se v rámci vyučovacího procesu mění v samostatnou práci žáka, který pod dohledem učitele zvládá výchovně-vzdělávací situace. Postupem času je však přímé vedení a ovlivňování eliminováno. Na rozvoj osobnosti má také podstatný vliv tvořivost, tedy tvořivé aktivity. Tvořivost je vlastnost člověka, jež se projevuje seberealizací při vzniku něčeho nového. Lze jí rozvíjet i ovlivňovat, neboť souvisí s úrovní poznávání, flexibility, fantazie atd., což je možné postupně zdokonalovat. Tak by měla působit každá výuka. Díky aktivizačním metodám by měli žáci lépe vnímat a poznávat, mít ostřejší myšlení a úspěšně řešit problémy i komunikovat s ostatními (Maňák, 2011). Žáci se také učí vyhledávat a zpracovávat informace,

---

<sup>94</sup> Znalosti studentů v ČR mají spíše encyklopedický charakter, který zabraňuje rozvinout schopnost poznatky analyzovat. Příčinou je statický styl předávání informací mezi učitelem a žákem. To bylo uvedeno i ve studii OECD a PISA (Kotrba, Lacina, 2011: 50).

spolupracovat s ostatními žáky či pracovat v týmu. Důležité je také učení se organizaci, kooperaci a komunikaci v daném kolektivu (Zormanová, 2012: 55)<sup>95</sup>.

Důležitost aktivizujících metod v edukačním procesu tkví v tom, že se nezaměřují pouze na kognitivní oblast, nýbrž spojují „hlavu, srdce a ruku“. Je však pravdou, že pro pedagoga jsou tyto metody poněkud náročnější, neboť aktivitu nelze u žáků vyvolat direktivně. Učitelé se musí naučit, jak žáky inspirovat, podněcovat a motivovat správným směrem. Je proto dobré propojit tradiční a osvědčené metody s metodami aktivizujícími. Aktivizující metody samozřejmě mají i své negativní stránky a úskalí. Neměly by vést např. k nezávaznému hraní, které nevede k žádnému cíli. Pedagogové by však neměli rezignovat na hledání nového stylu učení, neboť se určitá reforma ve vzdělávání stává stále potřebnější (Maňák, 2011). Navíc je faktem, že aktivizující metody jsou u žáků oblíbené, tudíž se mohou stát zdrojem motivace a snadnějšího zapamatování. Šetření mezi studenty ukázalo, že k nejoblíbenějším činnostem při výuce patří skupinové vyučování (diskuse, debaty...), využívání informačních a komunikačních technologií či pedagogické hry, soutěže, kvízy a křížovky (Kotrba, Lacina, 2011:52)

K aktivizačním metodám řadíme: metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, didaktické hry.

---

<sup>95</sup> Potřebné změny ve vzdělávání vychází z předpokladu, že nikdo neví, co budou dnešní žáci potřebovat např. za 30 let. Z toho důvodu se klade důraz na nadčasové dovednosti (schopnost spolupracovat, komunikace, řešení problémů). Klade se důraz na vhodný výběr učiva i metod, které zajišťují co největší trvalost poznání. Nová koncepce ve vzdělávání sice poskytuje pedagogům širší prostor, ovšem na druhou stranu vyžaduje i větší odpovědnost při přípravě vyučovacích hodin (Kotrba, Lacina, 2011: 47).

## **Metody heuristické, řešení problémů**

Heuristiku lze označit za způsob řešení problémů. Jedná se tedy o moderní termín pro zcela přirozený lidský rys poznávat a objevovat vše, co je důležité pro život jedince (Maňák, 2003: 113). Problémové vyučování je tedy možné chápat jako vyučovací metodu, která začleňuje řešení problémů samotnými žáky jako prostředek jejich intelektového rozvoje. Žáci řeší nějakou teoretickou či praktickou obtíž na základě vlastního zkoumání. Proto je možné konstatovat, že je tato metoda založena na samostatné činnosti žáka, jenž nepřijímá fakta a vědomosti od pedagoga, nýbrž k nim dospěje díky vlastnímu uvažování a pozorování. Kvůli vyžadované aktivní myšlenkové činnosti je bezesporu problémové vyučování náročnější a pomalejší než tradiční výuka, avšak je pravděpodobně mnohem více efektivní<sup>96</sup>.

Hlavním impulsem a základním kamenem problémového vyučování je problémová otázka. V edukačním procesu by měl pedagog hrát roli komunikačního partnera, který klade problémové otázky takovým způsobem, že okáže vyvolat dialog, výměnu názorů. Je důležité, aby prostředí nebylo autoritativní, neboť v takovém případě by nebylo možné dosáhnout požadovaných cílů. U žáků je v ideálním případě rozvíjena aktivita, samostatnost, tvořivost, divergentní myšlení, fantazie, flexibilita, sebereflexe či vytrvalost. Pedagog naopak musí umět nejen pokládat správné otázky, ale také motivovat a objektivně ocenit úspěchy žáků. Pedagog by si měl uvědomovat fáze řešení problémů. Hovoří se o šesti fázích- zjištění problému, orientace v problému, hledání jádra problému, stanovení hypotéz, ověřování hypotéz a vyslovení závěru. Pokusy, které se nezdaří, nejsou považovány za neúspěch, nýbrž jako impuls k novému pokusu o řešení<sup>97</sup>.

## **Didaktické hry**

Vzhledem k faktu, že se v současnosti učitelé pokouší zavádět alternativní přístup ve své pedagogické činnosti, stále více uplatňují hru jako vyučovací metodu. Prostřednictvím hry lze s žáky řešit také složitější úlohy, neboť v takové situaci jsou žáci zmobilizováni a motivováni. Příprava pro učitele je náročnější než v případě tradiční výuky, jelikož musí promyslet obsahovou i organizační náplň, materiální zajištění, přípravu žáků apod. Pro pedagoga je tak užitečné zavést si jakousi kartotéku her pro svůj předmět, který mu postupem času usnadní přípravu na vyučování. Hru lze bezpochyby využít v každém předmětu, je ovšem nutné se neustále ujistovat o významu použití her. Proto i osobní seznam her může být

<sup>96</sup> Infogram. Vyučovací metody- problémové vyučování. Dostupné na: <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1306> 21. 2. 2013

<sup>97</sup> Infogram. Vyučovací metody- problémové vyučování. Dostupné na: <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1306> 21. 2. 2013

řazen z hlediska vlivu hry (Kalhous, 2002: 323-324). Autor Geoffrey Petty vyděluje několik typů her, mezi nich patří např. rozhodovací hry, kvízy, soutěže, problémové úlohy či hry seznamovací (Petty, 1996: 188-192). Soutěž lze přitom pokládat za zvláštní druh hry, kdy se výsledek posuzuje s ohledem na umístění účastníků v daném pořadí. Díky soutěži se žáci učí smyslu pro fair play, toleranci, odpovědnosti za celek či vyvinutí maximálního úsilí (Skalková, 2007: 199).

### **3.1.3 Komplexní výukové metody**

Komplexní výukové metody v sobě zahrnují prvky organizačních forem výuky a didaktické prostředky. Také více reflektují celkové cíle vzdělávání, než tomu bylo u předchozích metod. Komplexní výukové metody lze označit za složité metodické útvary, které nesou kombinaci základních didaktických prvků, jako jsou např. metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky či životní situace. Předností tohoto typu metod je zahrnutí didaktické reality ve výuce v širším měřítku (Maňák, 2003: 131-132).

Ke komplexním výukovým metodám řadíme frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii a superlearning, hypnopedii.

#### **Frontální výuka**

System, kdy žáci plní ve stejném čase tytéž úkoly a cvičení, nazýváme frontální výukou. Pedagog řídí činnost žáků najednou, přičemž žáci postupují krok za krokem v pomyslné řadě. Ti, kteří vybočují mimo průměr, by se měli teoreticky přizpůsobit. Avšak realita je taková, že tito žáci často vyrušují nebo jinak komplikují práci pedagoga (Václavík, 2002: 295). Za hlavní znaky frontální výuky lze tedy považovat společnou práci žáků a dominantní postavení učitele, jenž usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity ve třídě. Výuka se obvykle koncentruje na kognitivní procesy. Primárním cílem je osvojení co největšího množství nových poznatků. Již základní charakteristika napovídá, že přímá spolupráce žáků je v podstatě omezována a zásadní se stává komunikace mezi učitelem a žáky. Frontální výuka nejenže vede k pasivitě žáků, ale navíc nepodporuje rozvoj samostatného myšlení a jednání.

Naopak se orientuje na zvládnutí rozsáhlého učiva a dodržování pořádku ve třídě (Maňák, 2003: 133)<sup>98</sup>.

### **Skupinová a kooperativní výuka**

Skupinové vyučování vychází z potřeby přizpůsobit výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků (Václavík, 2001: 303). Jak jsem již psala, pedagogická praxe i teorie poukazují na skutečnost, že frontální vyučování má své meze, neboť osvojování učiva lze považovat za akt individuálního poznávání, které probíhá v rámci vztahu učitel a žák. Žák je však zapojen do sítě sociálních vztahů ve třídě a učitel proto nepracuje pouze s izolovaným žákem, nýbrž se žákem začleněným do těchto vztahů. Tyto vztahy úspěšně využívá právě skupinové vyučování, které umožňuje vytvářet různé interaktivní situace a dobrou atmosféru ve třídě. Za skupinové vyučování lze považovat takovou formu výuky, při které jsou žáci rozdělení do 3-5členných skupinek, spolupracujících při řešení zadaného úkolu (Skalková, 2007: 224).

Znakem skupinové výuky však není pouhé rozdělení do skupin. Takové dělení se může stát pouhým vnějším rysem, avšak ve skutečnosti nejsou splněny podmínky, za kterých by bylo možné vyučování označit za skupinové<sup>99</sup>. Mezi základní znaky skupinové výuky řadíme:

- a) spolupráce žáků při řešení náročnějšího problému
- b) dělba práce žáků
- c) sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině
- d) vzájemná pomoc členů ve skupině
- e) odpovědnost žáků za výsledky společné práce (Švec, 2003: 138-139).

Pro pedagoga je zejména důležité si uvědomit, že každá činnost je pro žáka zábavnější, pokud je realizována ve skupinách, což vychází už ze samé podstaty člověka

---

<sup>98</sup>Při frontální výuce je nutné dodržovat normy počtu žáků ve třídě, neboť na základě výzkumů je možné konstatovat, že existují určité meze, kdy je pedagog ještě schopen usměrňovat poznávací procesy žáků ve třídě a zaujímat individuální postoj ke každému z nich. Při překročení této normy ztrácí výuka na efektivitě (Skalková, 2007: 221).

<sup>99</sup> V poslední době se v souvislosti se skupinovou výukou hovoří také o tzv. kooperativní výuce. Tu je možné označit za jakousi formu skupinové výuky. Již samotné označení této formy napovídá, že se jedná o komplexní výukovou metodu, jež je založena na vzájemné kooperaci žáků při řešení úloh či problémů. Znakem kooperativní výuky je také spolupráce žáků s učitelem. Hlavní rysy úspěšné kooperativní výuky jsou ocenění výsledků práce skupiny jako celku a individuální odpovědnost žáků (Švec, 2003: 138-139).



jakožto společenského tvora. Také vyvolává aktivitu žáků, a to i u nesmělých jedinců, kteří se běžně neradi zapojují. Práce ve skupině však není jen zábava, jelikož v sobě nese veliký učební potenciál (Petty, 1996: 174-175).

V poslední době se v souvislosti se skupinovou výukou hovoří také o tzv. kooperativní výuce. Tu je možné označit za jakousi formu skupinové výuky. Již samotné označení této formy napovídá, že se jedná o komplexní výukovou metodu, jež je založena na vzájemné kooperaci žáků při řešení úloh či problémů. Znakem kooperativní výuky je také spolupráce žáků s učitelem. Hlavní rysy úspěšné kooperativní výuky jsou ocenění výsledků práce skupiny jako celku a individuální odpovědnost žáků (Švec, 2003: 138-139)<sup>100</sup>.

### **Partnerská výuka**

Partnerskou výuku lze také nazvat prací ve dvojicích či párovou výukou. Definovat by se dala jednoduše jako spolupráce žáků při učení v dvoučlenných jednotkách. V rámci frontální výuky párová výuka představuje krátkodobou pracovní spolupráci dvou žáků, čímž se ráz frontální výuky pomyslně uvolní, aniž by však byl narušen typický řád a organizace. Základem práce ve dvojicích je vzájemná spolupráce při řešení problému, výměna názorů, konverzace, vzájemné opravování či kompenzace nedostatků. Tento druh činnosti v sobě nese určitý potenciál skupinové výuky, lze ho považovat i za přípravu k vlastní skupinové práci. Ze sousedství dvou žáků přirozeně vyplývají nápady na různé učební činnosti. Je to např. opakování, příprava otázek pro diskusi, kontrola správnosti úkolů, shromažďování informací, práce u PC, dialog či cizojazyčná konverzace (Maňák, 2003: 149-151).

### **Individuální a individualizovaná výuka**

Individuální výuka respektuje individualitu každého žáka velice omezeně, neboť žák je aktivní většinou pouze na učitelův pokyn. Z tohoto důvodu je do výuky zařazená i individuální práce žáků. Ve vztahu k frontální výuce představuje vyčlenění časového prostoru pro aktivní činnost jednotlivého žáka, jež je plánovaná i řízená pedagogem. V tomto případě je však žák stále součástí frontální výuky a nemá žádné kontakty se spolužáky. Individuální

---

<sup>100</sup> Pro pedagoga je zejména důležité si uvědomit, že každá činnost je pro žáka zábavnější, pokud je realizována ve skupinách, což vychází už ze samé podstaty člověka jakožto společenského tvora. Také vyvolává aktivitu žáků, a to i u nesmělých jedinců. Práce ve skupině však není jen zábava, jelikož v sobě nese veliký učební potenciál. Žáci se učí analyzovat, komunikovat, spolupracovat, hodnotit, tvořit, nést odpovědnost za učení atd. Díky získané důvěře ve společná rozhodnutí se žáci ochotněji účastní případné diskuse. Na druhou stranu je nutné uvědomit si i možná rizika. Ve skupině mohou panovat neshody a veškeré rozhodnutí jsou na bedrech jednoho dominantního žáka. Část skupiny se tak může stát pasivní. V některých případech je tedy vhodnější ponechat tvořivost osobní prostor (Petty, 1996: 174-175).

výuka se využívá např. při výuce čtení, psaní či při výtvarné a hudební výchově. Existuje však i individuální výuka jednoho žáka jedním učitelem, s kterou je možné se setkat při domácím doučování či při výuce na hudební nástroj (Maňák, 2003: 152).

Základním předpokladem této metody je aktivita žáka, kterou lze označit za prostředek k rozvoji samostatnosti a tvořivosti. Přínosem samostatné práce může být např. realizace vlastních nápadů, učení se odpovědnosti a plánování, volba vlastního tempa práce či respektování specifických předpokladů jednotlivých žáků. Pedagog také může kladně hodnotit možnost individuálně se věnovat některým žákům. Negativa této formy výuky jsou zřejmá: malá či žádná vzájemná spolupráce a komunikace, v důsledku čehož nejsou podporovány sociální vztahy a nerozvíjí se formy sociálního učení (Maňák, 2003: 153-156)<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> Jedním z prvních konceptů individualizované výuky byl tzv. daltonský laboratorní plán, který vytvořila americká učitelka H. Parkhurstová. Školu si představovala jako jakousi laboratoř, v které budou žáci experimentovat. Úkoly byly vždy předem připravené a obsahovaly látku, která byla zahrnutá v učebních osnovách. Žáci však nepracovali výhradně samostatně, neboť byl velký důraz kladen i na součinnost dětí (Václavík, 2002: 298-299).

## **Kritické myšlení**

Kritické myšlení je pomyslnou snahou zkvalitnit vyučování. Jedná se totiž o metodu, prostřednictvím které žáci přecházejí od povrchního k hloubkovému učení, odhalují souvislosti a docházejí k vlastním závěrům. Pokud žák myslí kriticky, je schopen uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, skepticky posoudit a porovnat s jinými názory, aby posléze v dané věci zaujal vlastní stanovisko. V průběhu učebního procesu se u žáků rozvíjejí kognitivní procesy. V rámci tohoto procesu by se měl klást důraz na otázky učitele, které nejenže vytvářejí atmosféru ve třídě, ale také stanovují určitou míru náročnosti. Tato metoda je velice dobře využitelná např. při práci s textem (Maňák, 2003: 159-162).

Dosažení kritického myšlení u žáků je zajisté chvályhodným cílem i dobrým motivačním faktorem, ovšem skutečnost je taková, že zatím se zůstává spíše i teoretických úvah, neboť ve školách chybí konkrétní materiály a cvičení, které by takový druh myšlení u žáků podporoval. Navíc příprava materiálů tohoto typu je zajisté velice náročná, stejně tak jako příprava samotných pedagogů, kteří jsou většinou zvyklí pohybovat se na poli tradičního vyučování. Je třeba si uvědomit, že by žáci neměli pouze shromažďovat fakta, nýbrž ověřené informace racionálně vyhodnotit a aplikovat v praxi, což pro ně může být výhodné při řešení různých životních situací v praktickém životě. Tento kreativní proces učení je obzvláště vhodný při výuce dějepisu či občanské výchovy (Homerová, 2009).

## **Brainstorming**

Doslovný překlad názvu této metody je „bouře mozku“, v českém prostředí je možné setkat se s termínem burza nápadů. Hlavní princip této metody tkví v produkci co největšího množství nápadů či návrhů řešení problému, a to za poměrně krátký časový úsek. Po sepsání těchto nápadů je nutné posoudit jejich užitečnost. Brainstorming je spíš výchozí metodou, jež je základním kamenem pro další metody a fáze řešení problému. Při využití této metody je nutné nejprve žáky seznámit s pravidly (nepřipouští se kritika nápadů, volnost v produkci nápadů, produkce co největšího množství nápadů, zapsání každého návrhu, inspirace již vyprodukovanými nápady), posléze- například na tabuli- napsat problém. Poté může začít produkce nápadů, při které žáci buď strukturovaně či nestrukturovaně produkují nápady, přičemž pedagog každý návrh napíše na tabuli. Po uběhnutí určitého časového úseku, kdy se nechají nápady tzv. „uležet“, žáci návrhy hodnotí. Právě při závěrečné fázi brainstormingu je možné využít kritického myšlení (Švec, 2003: 164-165).

Brainstorming je možné využít v každé fázi výuky, nejčastěji se však využívá na začátku vyučovací hodiny, kdy učitel zaznamenává různé spontánní myšlenky, které se mohou týkat např. určitého společenskovedního tématu. Tyto myšlenky, které jsou často ovlivněné médií, posléze pedagog nutí žáky podrobit analýze a hledat tzv. objektivní pravdu. Cílem je žáky přimět vyvrátit, korigovat či naopak potvrdit provokativní výroky i neověřená fakta. Výsledkem brainstormingu může být i diskuse, jež se opírá o promyšlenou argumentaci. Zásadní přínos této metody tkví v diverzifikaci a množství nových myšlenek či koncepcí. Žáci se učí kriticky hodnotit, nikoliv „papouškovat“ média, čímž se tříbí jejich úsudek, tvořivost a představivost (Homerová, 2009).

### **Projektová výuka**

Projektová výuka je úkol či celá řada úkolů, které mají plnit žáci samostatně nebo ve skupinách. Většinou záleží na žácích samotných, jak, kdy, kde a v jakém pořadí budou úkoly provádět. Pedagogové by si měli uvědomit, že projektová výuka v sobě nese velký potenciál, neboť umožňuje procvičení široké škály dovedností. Zároveň se však jedná o metodu, díky níž může učitel snadno promarnit mnoho času kvůli nesprávně řízené činnosti. Z tohoto důvodu je velice důležité vše předem řádně promyslet (Petty, 1996: 213). Projektová výuka<sup>102</sup> ze své podstaty navazuje na metodu řešení problémů, ovšem v případě projektů<sup>103</sup> jsou problémy komplexnější.

---

<sup>102</sup> Představitelé americké pragmatické pedagogiky J. Dewey a W. H. Kilpatrick rozvinuli ideu projektového vyučování na začátku 20. století. Projekt byl jimi představen jako prostředek pro demokratizaci a humanizaci vyučování a školy (Skalková, 2007: 234).

<sup>103</sup> Projekt však vyžaduje aktivitu od obou stran (žáci, učitel). Aby byl úspěšný a pro žáky užitečný, nesmí učitel opomenout několik zásadních kroků, mezi které řadíme: stanovení cíle, zvážení podmínek projektu, zvážení potřebných dovedností žáků a naplánování činnosti. Učitel by také měl brát úvahu motivaci žáků. Úkoly by měly být zajímavé, aktivní, dobře formulované a v neposlední řadě přiblížené praxi. Děti by také měly znát cíle projektu, které stojí za to splnit (Petty, 1996: 214-215).

Širší obsah mají i výukové cíle a plány. Projektová výuka<sup>104</sup> se také liší tím, že překračuje hranice školy. Žáci pracují taktéž např. v přírodě či ve společenské komunitě. Pokud však žáci na projektu pracují mimo školní budovu, nelze činnost označit např. za vycházku či exkurzi. Projekt se jasně rozlišuje angažovaným začleněním do životní praxe a přebíráním osobní odpovědnosti (Maňák, 2003: 168)<sup>105</sup>.

### **Učení v životních situacích**

Učení v životních situacích navazuje na metodu řešení problémů a na projektovou výuku. Jedná se o proud moderní pedagogiky, který prosazuje určitou kompenzaci školní činnosti v mimoškolních zážitcích ze skutečného života<sup>106</sup>, na jejichž základě se žáci stávají více aktivními. Navíc jsou posilovány žakovy zkušenosti, zájmy a potřeby. Tato výuková metoda se trvale zaměřuje na životní dění, prožívání autentických příběhů a řešení reálných problémů. Dalo by se říci, že učení v životních situacích přibližuje školu životu, či umožňuje pronikání života do školy. Pedagog musí vhodně vybírat témata výuky, která vycházejí spíše z životních souvislostí, nikoliv z vědeckých poznatků. Žáci získávají poznatky a dovednosti především díky vlastním zkušenostem, praktickým činnostem a zapojování se do organizování nejrůznějších aktivit. Důležitý je přitom hmatatelný cíl. Příkladem vhodné situace pro nenásilné učení je školní výlet, který žáci mohou zažít ve formě poznávacího projektu, při kterém zkoumají a sledují různé jevy ze skutečného života (Maňák, 2003: 178-179).

### **Televizní výuka**

Televizní výuka představuje specifické využití videa ve výchovně-vzdělávacím procesu. Žákům je příslušné učivo zprostředkováváno prostřednictvím obrazového a zvukového signálu tak, aby bylo dosaženo vytyčených výchovných výsledků. Při využití této metody žák zůstává většinou pasivním, jeho aktivizace je spíše vnitřní, v podobě zaujetí. Přestože byl nejprve fenomén televize určitou nadějí ve výchovné sféře, neboť zprostředkovával poznání novou formou, ovšem v dnešní době prvotní euforie upadá a

---

<sup>104</sup> Aby projekt byl úspěšný a pro žáky užitečný, nesmí učitel opomenout několik zásadních kroků, mezi které řadíme: stanovení cíle, zvážení podmínek projektu, zvážení potřebných dovedností žáků a naplánování činnosti. Učitel by také měl brát úvahu motivaci žáků. Úkoly by měly být zajímavé, aktivní, dobře formulované a v neposlední řadě přiblížené praxi. Děti by také měly znát cíle projektu, které stojí za to splnit (Petty, 1996: 214-215).

<sup>105</sup> Jedním ze znaků projektového vyučování je myšlenka, že od sebe nelze odtrhnout poznání a činnost, práci hlavy a práci rukou. Důraz na účast na společné činnosti, kterou žáci prožívají, je pravděpodobně nejdůležitějším prvkem tohoto druhu výuky (Skalková, 2007: 234).

<sup>106</sup> Do těchto mimoškolních aktivit lze zahrnout např. zájezdy, výlety, organizování soutěží, divadelních představení či návštěvy muzeí, výstav a slavností (Maňák, 2003: 178).

televize je nahrazována počítačovým displejem (Maňák, 2003: 181-182). Výzkumy ukazují, že dobře realizovaná televizní výuka vyvolává u žáků pozorovací, představovou a myšlenkovou aktivitu. Žáci jsou také prostřednictvím televizní výuky více motivováni a lépe se koncentrují. Televize ovlivňuje emoce žáků a způsobuje změny v jejich chování a postojích (Maňák, 2003: 184)<sup>107</sup>.

### **Výuka podporovaná počítačem**

Počítače postupem času získávají stále důležitější postavení v edukačním procesu, neboť připravují žáky pro život a práci v moderní společnosti, jež je charakteristická rychlým vývojem informačních technologií. Počítač jako pracovní nástroj slouží ke zkvalitnění procesu vyučování, a to konkrétně při procvičování látky, prezentaci látky či simulaci (případně při didaktických hrách). V současné době se v souvislosti se vzděláváním stále více hovoří o využívání hypermediálních prostředků. Postupně jsou vytvářeny systémy, které vedou k aktivnímu zapojení žáků. Při využívání počítačů by se mělo vytvářet otevřené prostředí, které reaguje na různorodé chování žáků. Stěžejním by tak neměla být učební látka, nýbrž žák jako takový, jenž by měl jít vlastní cestou objevování (Skalková, 2007: 253-254).

Obecně lze konstatovat, že v edukačním procesu je zdůrazňován význam interaktivity a hypermediální prezentace poznatků. Dnešní žáci budou žít ve stále více medializovaném světě, neboť již v současné době je počítač a internet nedílnou součástí života žáků. Využití informačních technologií ovšem neovlivňuje jen žáky, nýbrž i pedagogy, přesněji řečeno celkový pedagogický proces a učební prostředí. Moderní technologie tak s sebou přináší i další problémy, týkající se přípravy budoucích učitelů (Skalková, 2007: 255) Pokud si však učitel zvykne připravovat veškeré učební materiály (pracovní listy, testy, úkoly) v počítači, jistě si bude vědom nesporných výhod, mezi které patří např. snadná aktualizace informací a profesionální vzhled materiálů, který si mohou pedagogové předávat mezi sebou (Petty, 1996: 296).

## **3.2 Návrhy vyučovacích hodin**

V rámci didaktické aplikace jsem vybrala několik základních témat, která daná látka nabízí. První část diplomové práce lze bezesporu využít i jinými způsoby či při jiných

---

<sup>107</sup>Při samotné realizaci je nutné dbát na dodržování vhodných podmínek pro sledování videa. Například bývá vhodné ztlumit světlo. Učitel by také měl dávat najevo zájem o video, neboť v opačném případě nelze čekat, že vzbudí zájem u studentů. Pedagog by měl kontrolovat, zda se žáci dívají a případně zastavovat video a upozorňovat na konkrétní jevy sledovaného pořadu (Petty, 1996: 289).

příležitostech, mé návrhy jsou tedy pouze jakýmsi vodítkem či nápovědou. Jednotlivé aktivity lze aplikovat i na jiná témata či upravit tak, aby byly vhodné pro konkrétní třídu. Mám tím na mysli i intelektové schopnosti žáků. Je jasné, že např. při výuce na víceletém gymnáziu lze využít obtížnější variantu aktivit, než při výuce na ZŠ, kde je nutné schopnosti žáků velice pečlivě zohlednit. Každou aktivitu je však možné upravit tak, aby se snížila její časová či intelektová náročnost. Vždy záleží nejen na žácích, ale zejména na pedagogovi, jakým způsobem dokáže hodinu připravit, aby byla co nejvíce efektivní.

V následující části práce nepopisuji pouze oddělené aktivity, nýbrž předkládám návrh celých vyučovacích hodin, jelikož považuji takovou didaktickou aplikaci za smysluplnější a komplexnější. Abych vyučovací hodiny zasadila do současného vzdělávacího systému, tedy rámcového vzdělávacího programu, na začátku každé podkapitoly uvedu tabulku školního vzdělávacího programu. Při tvorbě tabulky jsem se inspirovala školním vzdělávacím programem Masarykova gymnázia v Plzni, konkrétně programem nižšího gymnázia, jež odpovídá 2. stupni ZŠ. Tabulka je složena ze čtyř složek- 1) školní výstupy- žák, 2) učivo, 3) průřezová témata, přesahy a 4) hodnocení, známky. Některé body jsem převzala z konkrétního ŠVP, některé jsem však formulovala pouze na základě předkládaných vyučovacích hodin. Aktivity jsem vymýšlela na základě své pedagogické praxe, proto není uveden žádný zdroj. Pokud jsem se inspirovala literaturou či internetovými zdroji, vždy je uveden odkaz.

Na základě první části své diplomové práce jsem vyčlenila tři zásadní témata: 1) náboženství, 2) stát, řízení společnosti, 3) mezinárodní vztahy a bezpečnost. Tato témata se shodují s tématy výše uvedeného ŠVP. Ke každému z těchto témat jsem vytvořila tabulku ŠVP, jež se skládá ze čtyř již mnou uvedených složek. Celkem jsem tedy vytvořila tři tabulky, které jsem využila při tvorbě více vyučovacích hodin, neboť jsem dané téma nechtěla limitovat pouze jednodinovou dotací. Pro větší přehlednost je vždy ke každému návrhu vyučovací hodiny nejprve seznam cílů a posléze jsou popisovány jednotlivé aktivity, u nichž je opět uveden cíl, ale také časová náročnost a využití výukové metody. Případné poznámky jsou uvedeny v závěru každé podkapitoly. Pokud se zmiňuji například o pracovních listech, jejich znění je vždy uvedeno v přílohách. Mým záměrem je vytvoření co nejpřehlednějšího návodu na využití daného geopolitického tématu při výuce na ZŠ či odpovídajícím ročníkům víceletého gymnázia v rámci mnou stanovených témat. Z důvodu omezeného rozsahu diplomové práce nemohu popisovat další nabízená témata, avšak každý pedagog může využít text první části práce k nejrůznějším činnostem na hodinách.

### 3.2.1 Náboženství a náboženské spory

Jak jsem již uvedla, náboženství a náboženské spory považuji za velice významné téma v rámci občanské výchovy. Toto téma se de facto prolíná celou politicko-geografickou částí mé diplomové práce, a proto může pedagog využít k práci s textem téměř jakýkoliv úryvek, který se týká arabsko-izraelských konfliktů, jelikož v souvislosti se všemi těmito válkami můžeme hovořit mimo jiné i o náboženském či etnickém pozadí konfliktu. K danému tématu jsem připravila jednu tabulku na základě ŠVP Masarykova gymnázia v Plzni. Ta však neobsahuje veškeré školní výstupy a učivo, týkající se daného tématu. Jedná se o pomyslný výťah, který se vztahuje pouze k dvěma předkládaným vyučovacím hodinám.

Školní výstupy - žák	Učivo	Průřezová témata, přesahy	Hodnocení, známky
<p>Rozliší světová náboženství a dokáže je charakterizovat</p> <p>Uvede příklady válečných konfliktů na Blízkém východě</p> <p>Popíše problémy politické (terorismus, války...)</p> <p>Na příkladech demonstuje kulturní a náboženské rozdíly v současném světě</p> <p>Uvede příklady pozitivních a negativních vztahů</p>	<p><b>Globální svět</b></p> <p>Globální a lokální problémy ve světě</p> <p>Mezinárodní vztahy a bezpečnost</p> <p>Vztahy mezi kulturami a náboženství ve světě</p> <p>Národní a náboženská nesnášenlivost</p>	<p><b>MKV - Lidské vztahy a multikulturalita</b></p>	<p>Práce s médii</p> <p>Diskuse</p> <p>Samostatná a skupinová práce</p> <p>Vyhledávání informací</p> <p>Promítání video-ukázek</p> <p>Práce s texty</p> <p>Práce s obrazem</p> <p>Brainstorming</p> <p>Domácí úkol</p>



mezi kulturami, náboženstvími a etnickými skupinami			
---	--	--	--

## **Téma 1. hodiny - Náboženství ve světě**

**Ročník:** 9. Ročník (kvarta)

**Cíle hodiny:**

### **Kognitivní**

- a) Studenti jsou seznámeni se znaky všech světových náboženství, dokážou je popsat a vysvětlit rozdíly mezi nimi
- b) Studenti přiřazují symboly k jednotlivým náboženstvím
- c) Studenti dokážou popsat rozšíření náboženství ve světě
- d) Studenti jsou seznámeni s náboženstvím typickým pro oblast Blízkého východu, jsou schopni blíže popsat kulturní a náboženské prostředí blízkovýchodních zemí

### **Afektivní**

- a) Studenti jsou motivováni k dalšímu studiu náboženství
- b) Je formulován postoj a vztah žáků k jednotlivým náboženským proudům

### **Psychomotorické**

- a) Studenti umí vyhledat stěžejní informace na internetu a stručně formulovat jejich obsah

### **Samotný průběh hodiny (45 minut, okolo 20 žáků ve třídě)**

**Pomůcky** (sešity, psací potřeby, pastelky, lepidlo, nůžky, pracovní listy, powerpointová prezentace)

**Brainstorming-** cíl: žáci se zamyslí nad tím, co pro ně znamená náboženství a co si představí, když se řekne náboženství

Na začátku hodiny učitel napíše na tabuli slovo „náboženství“. Po představení pravidel brainstormingu mohou žáci diktovat, co je napadne, když slyší slovo náboženství, ať už je to spojeno s vírou jako takovou, či s konkrétními náboženstvími. Poté, co je na tabuli napsáno dostatečné množství postřehů, žáci společně s učitelem nápady analyzují. Může vzniknout diskuse, která je bezesporu vhodným a motivujícím úvodem.

**Metody:** frontální vyučování, brainstorming

**Doba trvání aktivity-** 5 min.

**Základní charakteristika náboženství - cíl:** seznámení s nejrozšířenějšími náboženstvími ve světě, rozpoznání symbolů a typických znaků, schopnost popsat geografické rozšíření náboženství

Učitel žáky rozdělí do pěti skupin. Každá skupina obdrží sadu symbolů pěti náboženství (křesťanství- kříž, judaismus- Davidova hvězda, islám- hvězda a půlměsíc, buddhismus- svastika, hinduismus- óm), fotografie modliteben či chrámů typických pro každý náboženský směr, papírky se stručnou charakteristikou náboženství (doba vzniku, posvátný spis atd.), malou mapku světa a list s názvem náboženství. Úkolem žáků je k jim přidělenému náboženství správně vybrat a přiřadit jednotlivé kartičky<sup>108</sup>. Dalším úkolem je označit tužkou na mapě země s největším výskytem věřících (tyto země jsou uvedené v popisku). Nadstavbou jsou zvukové nahrávky (či videonahrávky) skladeb typických pro dané náboženství. Skupiny poté hádají, které nahrávky jsou typické právě pro „jejich“ náboženství. Po několika minutách učitel zkontroluje práci každé skupiny a opraví případné chyby. Poté, co bude mít skupina zkontrolovanou práci, bude mít za úkol vytvořit malou koláž na čtvrtku. Pomocí přidělených fotografií a popisků tak společně vytvoří malé „výtvarné dílo“, které poslouží celé třídě seznámit se s jednotlivými náboženstvími. Poté každá skupina představí svojí koláž před celou třídou, aby se i ostatní seznámili s tím, jaké symboly náležejí ke kterému náboženství. Koláže se pak mohou vystavit např. na třídní nástěnkou, aby je tak žáci měli déle na očích. Učitel může ke každému náboženství promítat správné vypracování v powerpointové prezentaci. Na závěr dá žákům stručně vypracované poznámky, které si každý vlepí do sešitu. Vzhledem ke skupinové práci takového charakteru považují výjimečné sepsání poznámek učitelem za vhodné.

---

<sup>108</sup> Viz příloha č. 24

**Metody:** skupinová práce, práce s obrazem, práce s textem, televizní výuka, vytváření dovedností, výuka podporovaná počítačem

**Doba trvání aktivity:** 25 min.

**Islám a Blízký východ-** cíl: bližší seznámení s Islámem, definice regionu Blízký východ

Učitel vytvoří kvíz v powerpointové prezentaci, jenž je doplněn ilustračními fotografiemi<sup>109</sup>. Otázky se týkají islámu i Blízkého východu. Žáci si zapisují správné odpovědi do sešitu. Posléze následuje společná kontrola, při níž učitel nejen prozrazuje správné odpovědi, ale také objasňuje, proč tomu tak je a doplňuje výklad o různé zajímavosti. Na základě kvízu a následného objasnění si žák rozšíří základní informace o Islámu. Na závěr může být vyhlášen vítěz kvízu.

**Metody:** frontální, individuální, didaktická hra

**Doba trvání aktivity:** 10 min.

**Rozhovor-** cíl: zamyšlení nad tím, co mohou způsobit náboženské rozdíly mezi lidmi

Učitel se zeptá třídy, zda si myslí, že různá náboženství ve světě mohou způsobovat nějaké problémy, či naopak vidí v této rozdílnosti nějaká pozitiva. Rozhovor se následně může vyvinout v diskusi. Učitel by měl žáky přimět zamyslet se nad tím, že různé válečné konflikty ve světě vypukly na základě náboženské či etnické nesnášenlivosti. Posléze zadá domácí úkol- vyhledat na internetu konkrétní příklady válečných konfliktů na Blízkém východě, které mohly mít náboženský charakter. Učitel také může zadat konkrétní konflikty (šestidenní válka, válka Jom Kippur atd.). Žák by měl na samostatný papír napsat několik vět o některém z konfliktů, případně připojit ilustrační fotografii. Učitel by měl žáka povzbudit v tom, aby byla jeho domácí práce kvalitní, např. aby imitovala novinový článek. Učitel vysvětlí žákům, že je důležité pečlivě vybírat zdroje informací a že je nutné, aby tento zdroj ve své práci uvedli. V tomto případě je vhodné promítnout žákům konkrétní příklad takové práce a případně doporučit vhodné zdroje.

**Metody:** frontální výuka, rozhovor, diskuse, vysvětlování

---

<sup>109</sup> Kvíz je možné z části vytvořit na základě informací, které jsou uvedeny v první části diplomové práce. V tomto případě se jedná pouze o některé poznatky týkající se Egypta, nikoliv islámu jako takového, neboť náboženství není tématem teoretické části práce. Kvíz lze přizpůsobit dovednostem žáků konkrétních tříd.

**Doba trvání aktivity:** 5 min.

## **Téma 2. hodiny- Náboženské a válečné konflikty ve světě**

**Ročník:** 9. Ročník (kvarta)

**Cíle hodiny:**

### **Kognitivní**

- a) Studenti jsou seznámeni s významnými konflikty na Blízkém východě, dokážou je časově zařadit, vyjmenovat možné příčiny a důsledky
- b) Studenti umí vysvětlit termíny válka, mezinárodní spolupráce, terorismus, náboženský fundamentalismus
- c) Studenti dokážou vyhledat informace o válečných konfliktech v tisku či na internetu

### **Afektivní**

- a) Studenti projevují zájem o seznámení se s dalšími válečnými konflikty
- b) Je formulován postoj žáků k možným řešením konfliktů
- c) Probíraná historická látka vede k hlubšímu pochopení situace na Blízkém východě v současnosti, žáci se sami zajímají o aktuální dění na Blízkém východě

### **Psychomotorické**

- a) Studenti umí vyhledat stěžejní informace na internetu a stručně formulovat jejich obsah

### **Samotný průběh hodiny (45 minut, okolo 20 žáků ve třídě)**

**Kontrola domácího úkolu-** cíl: kontrola domácího úkolu- zpětná vazba, schopnost prezentovat svoji práci před větším počtem posluchačů, osvojit si základní poznatky o vybraných konfliktech na Blízkém východě

Učitel vyzve žáky, aby si připravili svůj domácí úkol. Posléze se několik vybraných žáků vžije do role novináře a představí svůj článek o zvoleném válečném konfliktu. Žáci jsou vyvoláni tak, aby měl každý vybrané jiné téma. Žáci se tímto nejen učí prezentovat svoji práci

před třídou, ale také komunikovat s učitelem, který následně jeho práci opravuje, doplňuje, objasňuje. Učitel by měl využít různé zajímavosti a méně známe skutečnosti z první části diplomové práce<sup>110</sup>. Poté učitel napíše na tabuli do sloupce názvy probíraných konfliktů (šestidenní válka, Suezská krize, válka Jom Kippur atd.), přičemž žáci mají za úkol vytvořit si tuto tabulku do sešitu. Do řádků pak vpisují odpovědi na otázky- kdy probíhal konflikt, kde probíhal, mezi jakými stranami, jakou příčinu a důsledek válka měla. Učitel si tímto zkontroluje pozornost žáků. Po následné opravě, tedy vyplnění tabulky na tabuli, učitel celkově ohodnotí práci žáků. Vyzdvihne povedené práce a snahu žáků, naopak upozorní na chyby, kterých je třeba se vyvarovat.

**Metody:** frontální výuka, samostatná práce, rozhovor, práce s textem

**Doba trvání aktivity:** 25 min.

**Brainstorming-** cíl: zamyšlení nad tím, co je válka a co s válkou souvisí

Učitel se zeptá žáků, co si představí, když se řekne válka. Po sepsání dostatečného množství nápadů, učitel vybere ty, které dále rozvede. Společně se žáky bude o těchto bodech diskutovat a následně doplní nápady žáků i o některé své myšlenky.

**Metody:** frontální výuka, individuální výuka, brainstorming, rozhovor

**Doba trvání aktivity:** 5 min.

**Práce ve dvojicích-** cíl: seznámení se s novými pojmy

Každá dvojice dostane sadu lístků<sup>111</sup>. Na půlce z nich budou sepsány pojmy (např. válka, terorismus<sup>112</sup>, náboženský fundamentalismus, diplomacie<sup>113</sup>, kolonialismus<sup>114</sup>,

---

<sup>110</sup> Pedagog může využít jednotlivé kapitoly (šestidenní, válka, válka Jom Kippur, Suezská krize) k nastudování dané problematiky. Pro bližší seznámení s tématem je možné vyhledat další informace v publikacích uvedených v seznamu literatury. Ovšem osobně se domnívám, že výtah z první části diplomové práce je pro hodiny občanské výuky zcela dostačující.

<sup>111</sup> Viz příloha č. 25

<sup>112</sup> O terorismu se zmiňují na str. 10 v kapitole o Suezském průplavu a také na str. 31 v kapitole o Šestidenní válce. Učitel tak může žákům předložit jak nejznámější příklady z nedávné minulosti, tak teroristickou činnost, jež se týká určitého regionu a jež může mít odlišný charakter.

<sup>113</sup> Diplomacii lze velice snadno demonstrovat na konkrétních dohodách a smlouvách mezi státy. Takových příkladů lze v první části práce najít mnoho. Např. v kapitole o 1. a 2. světové válce („Období let 1914-1952“), se zmiňují o Milnerovo plánu a Wilsnových bodech (str. 17) či o Lize arabských států (str. 18). Kapitola „Suezská krize“ pojednává mimo jiné i rezolucích OSN (str. 21) či o Bagdádském paktu (str. 21). Zde je tedy několik konkrétních příkladů, díky kterým lze žákům vysvětlit praktické fungování diplomacie. V širším kontextu lze hovořit o mocenském soupeření Francie, VB, USA a SSSR, které se tematicky objevuje téměř v celé teoretické části diplomové práce.

xenofobie). Na druhé sérii lístků bude definice každého pojmu. Úkolem žáků je během chvíle pospojovat definice s pojmy. Následně se žáci střídají v čtení správně pospojovaných definic. Učitel vysvětluje každý z pojmů a udává konkrétní příklady. Na závěr rozdá žákům tabulku s danými definicemi, kterou si žáci vlepí do sešitu.

**Metody:** frontální výuka, práce ve dvojicích, práce s textem

**Doba trvání aktivity:** 10 min.

**Současné konflikty-** cíl: seznámení se současnými válečnými konflikty, seznámení s pojmem občanská válka

Učitel promítá fotografie a žáci hádají, z jaké části světa fotografie pocházejí (ukazují na mapě). Posléze se učitel zeptá žáků, co mají tyto fotografie (resp. tyto země) společného. Cíl je, aby žáci dospěli k závěru, že ve všech jmenovaných státech právě probíhá válečný konflikt. Posléze si napíší nějaké příklady do sešitu. Učitel zadá domácí úkol: žáci sestaví pro své spolužáky malý kvíz, který se bude skládat z otázek, týkajících se současných válečných konfliktů a teroristických útoků ve světě. Žáci se tak opět budou učit orientovat se v médiích. Na další hodině si žáci budou klást kvízové otázky vzájemně, či se může uspořádat soutěž. Učitel posléze shrne nejvýznamnější konflikty tak, aby žáci získali přehled o současném světovém dění.

**Metody:** frontální výuka, práce s obrazem, rozhovor

Osobně považuji téma náboženství za velice významnou látku občanské výuky, neboť se stále vyšší mírou imigrace vzrůstá i nutnost posílení schopnosti tolerance vůči lidem jiné národnosti a jiného vyznání. Pokud chce pedagog již na začátku hodiny upozornit na to, co je to předsudek, může žáky rozdělit do skupin a přidělit jim určitou skupinu lidí (např. nějakou etnickou či náboženskou menšinu), přičemž jejich úkolem bude sepsat to, „co se o nich říká“. Poté, co každá skupina sepiše své návrhy, přečte je nahlas všem skupinám ve třídě. Učitel následně vysvětlí, že mnohé z těchto nápadů jsou pouhými předsudky. Tato aktivita může vést k diskusi či hře na obhájce a právníky, kdy se jednotlivé skupiny hájí. To může vést i k různým scénkám, tedy hrou dramatem. Domnívám se, že takových aktivit je mnoho a každý

---

<sup>114</sup> Otázka kolonialismu se objevuje v kapitole „Návrhy na vybudování Suezského průplavu a jeho následná realizace“, v které popisují mocenský zápas mezi Francií a Velkou Británií na pozadí touhy ovládnout imperiální cesty. V kapitole „Období let 1914-1952“ je vylíčeno období britského protektorátu v Egyptě, které může sloužit také jako ukázka různé závislosti států (kolonie, protektorát atd.).

učitel zajisté dokáže vymyslet či přizpůsobit určitou aktivitu nejen intelektovým schopnostem žáků. V mnohých třídách ZŠ v ČR jsou totiž zastoupeny různé menšiny, a tudíž je nutné přistupovat k takovým otázkám velice obezřetně tak, aby celkový výsledek aktivit na posílení tolerance mezi žáky, byl pozitivní a efektivní.

### 3.2.2 Stát, řízení společnosti

Téma stát a podoby státu považují za velice důležité, neboť každý žák je zároveň občanem, tudíž by měl znát základní principy a mechanismy státu, včetně voleb, díky kterým se může participovat na jeho chodu. S tím souvisí výchova k demokracii a studium nedemokratických režimů, jež by mělo sloužit k většímu uvědomění si možné hrozby opětovného nastolení nedemokratických režimů, či aktuálního nebezpečí ze strany nedemokratických států. Je také nutné žáky upozornit na to, že demokracie je velice křehká forma vlády, která je výsledkem dlouhodobého procesu, tudíž nelze demokracii nastolit okamžitě a efektivně.

Geopolitická část práce slouží jako ukázka autoritativního režimu Gamála Abd an-Násira<sup>115</sup>. Je tedy možné opět vybrat úryvky z práce, jež poukazují na nedemokratické prvky vládnutí. V první části práce však také nalezneme popis kolonizace Egypta, jež může sloužit jako výchozí látka pro vysvětlení pojmů kolonizace, protektorát, okupace apod., tedy „procesy“, které narušují suverenitu státu. Tyto pojmy lze snadno propojit s domácím prostředím, např. s Protektorátem Čechy a Morava či s okupací Československa v roce 1968. Základní premisou mnou navrhovaných hodin je již probraná látka o tom, proč existuje stát a k čemu je užitečný. Žáci by tedy měli mít povědomí o státě jako takovém.

<b>Školní výstupy - žák</b>	<b>Učivo</b>	<b>Průřezová témata, přesahy</b>	<b>Hodnocení, poznámky</b>
Vysvětlí pojem stát,	<b>Stát, řízení</b>	<b>VDO- Principy demokracie jako</b>	diskuse

<sup>115</sup> Politiku Gamála Ab an-Násira lze sledovat v kapitole „Suezská krize“, kde je fakticky vyobrazen autoritativní typ vládnutí. Učitel tak může z této kapitoly čerpat inspiraci v rámci popisu konkrétních příkladů autoritativních států. Je však nutné tento typ režimu srovnat s režimem totalitním a dát do protikladu s demokratickým způsobem vládnutí.

<p>uvede znaky státu.</p> <p>Vysvětlí pojmy demokracie a autokracie a charakterizuje je.</p> <p>Rozliší různé formy státu.</p> <p>Uvede základní principy demokracie a vysvětlí je na příkladech.</p> <p>Rozliší demokracii přímou a nepřímou.</p> <p>Vysvětlí, co je volební právo, uvede jeho znaky a užití.</p>	<p><b>společnosti</b></p> <p>stát a jeho formy</p> <p>demokracie, autokracie</p> <p>formy demokracie, volby</p>	<p><b>formy vlády a způsobu rozhodování</b></p> <p>základní demokratické principy, jejich uplatnění ve společnosti, význam</p> <p>jednání v souladu s principy demokracie, řízení státu</p> <p><b>Formy participace občanů v politickém životě</b></p> <p>účast na veřejném životě</p> <p>využití volebního práva v praxi</p> <p>politická strana jako způsob zapojení člověka ve společnosti</p>	<p>samostatná práce</p> <p>práce ve skupinách</p> <p>brainstorming</p> <p>domácí úkol</p> <p>třídní volby</p>
--	---	---	---

**Téma 1. hodiny: Jak se pozná stát**

**Ročník:** 7. ročník (sekunda)

**Cíle hodiny:**



## **Kognitivní**

- a) Studenti jsou seznámeni s pojmem stát, dokážou vyjmenovat znaky státu.
- b) Studenti dokážou vyjmenovat příklady toho, kdy je ohrožena suverenita státu (tedy jeden ze znaků státu).

## **Afektivní**

- a) Studenti si uvědomují důležitost státu a státní moci.

## **Psychomotorické**

- a) Studenti umí porozumět textu a vyhledat stěžejní informace.

## **Samotný průběh hodiny (45 minut, okolo 20 žáků ve třídě)**

**Pomůcky** (tabule, projektor, pracovní listy)

**Brainstorming**- cíl: žáci se zamyslí nad tím, z čeho se sestává stát

Učitel žákům položí otázku, z čeho se skládá stát a co si vybaví pod pojmem stát. Poté, co napíše co nejvíce nápadů na tabuli, diskutuje s žáky nad jednotlivými pojmy. Učitel se pokusí žáky dovést k definici, která říká, že stát je jakýsi systém složený ze státních orgánů, úřadů apod. Žáci si posléze napíší definici do sešitu, přičemž se na základě dalšího rozvoru žáci pokusí vyjmenovat některé státní orgány a úřady.

**Metody:** frontální výuka, brainstorming, rozhovor

**Doba trvání aktivity:** 5. min.

**Skupinová práce- státní orgány a úřady**- cíl: získat přehled o některých státních orgánech, pokusit se vyjmenovat jednotlivé složky moci

Žáci se rozdělí do skupin zhruba po čtyřech. Každá skupina získá článek o některém státním orgánu či úřadu ČR (vláda, parlament, soudní systém, úřad práce)<sup>116</sup>. Ke každému textu se vztahuje několik otázek, které se váží na základní informace. Je však jasné, že učitel může text poupravit tak, aby byl srozumitelnější a kratší, či naopak podrobnější. Opět je hodnotícím kritériem intelektuální úroveň a schopnosti žáků konkrétní třídy. Jednotlivé

---

<sup>116</sup> Viz příloha č. 26

skupiny mají za úkol text přečíst a odpovědět na otázky. Posléze si každá skupina zvolí svého mluvčího, jenž řekne ostatním, o čem jeho skupina četla a nahlas zodpoví otázky. Učitel hodnotí jednotlivé výkony slovně či bodově, aby tak práce získala charakter soutěže. Závěrem se zeptá žáků, s názvy jakých složek moci se v textech setkali. Posléze si žáci napíší do sešitu tyto jednotlivé složky moci a orgány, které touto mocí disponují. Učitel by měl komentovat toto rozdělení. Proč je moc takto rozdělena, kdo je autorem této dělby moci. V powerpointové prezentaci může ukázat i podobizny Johna Locka a Charlese Louise de Montesquieu a fotografie popisovaných orgánů. U dělby moci je vhodné zmínit fakt, že v např. v autoritativních režimech tato dělba moci příliš (či zcela vůbec) nefunguje. Zde je opět možné využít konkrétního příkladu autoritativního režimu v Egyptě. Přestože je tato látka předmětem příští hodiny občanské výchovy, žáci mohou již postupně získávat představu o jednotlivých formách vlády.

**Metody:** skupinová práce, frontální výuka, práce s obrazem, práce s textem, vytváření dovedností, výuka podporovaná počítačem, kritické myšlení

**Časová náročnost:** 20 min.

**Základní principy státnosti-** cíl: určit tři základní principy státnosti

Učitel žákům promítne tři fotografie, které slouží jako nápověda a představují tři základní principy státnosti. Moc může být prezentována např. nějakým státním orgánem, obyvatelstvo fotografií lidí-občanů a teritorialita jakoukoli mapou. Žáci budou mít za úkol uhádnout tyto tři základní principy. Posléze si opíší správné znění do sešitu podle prezentace. Učitel může zmínit některé zajímavosti a ptát se žáků na informace, které se daného tématu týkají. Například v kterém státě žije nejméně a naopak nejvíce obyvatel, či jak a kdo získával v minulosti nová území.

**Metody:** frontální výuka, samostatná práce, práce s obrazem, výuka podporovaná počítačem

**Časová náročnost:** 5 min.

**Svrchovanost státu-** cíl: schopnost vysvětlit pojem svrchovanost státu a vyjmenovat případy, kdy byla tato svrchovanost státu narušena

Učitel se nejprve žáků zeptá, co si představí pod pojmem svrchovanost, tedy suverenita státu. Po krátkém rozhovoru a vysvětlení učitele si žáci napíší do sešitu definici

suverenity. Posléze jsou do dvojic rozdány dvojice kartiček (kolonie, protektorát, okupace + jejich krátké definice)<sup>117</sup>. Úkolem bude správně pospojovat tyto kartičky. Vzhledem k faktu, že s pojmem kolonie se žáci již setkali, bude mít aktivita i charakter opakování. Učitel posléze doplní tyto definice a zeptá se žáků, zda znají některé konkrétní příklady.

**Metody:** práce ve dvojicích, frontální výuka, práce s textem

**Časová náročnost:** 10 min.

**Kvíz-** cíl: seznámit se s některými konkrétními příklady narušení státní suverenity

Žáci se již seznámili s definicemi kolonie, okupace a protektorátu, ovšem je nutné, aby byli schopni říci některé konkrétní příklady. Nejprve si samostatně vyplní kvíz, jenž je promítán v prezentaci a doplňován tematickými fotografiemi<sup>118</sup>. Učitel posléze s žáky kontroluje správné odpovědi. Je nutné žáky předem upozornit, že některé otázky ještě nemohou znát, že jde pouze o kvíz. Kvíz se dotýká jak otázek zahraničních (Egypt atd.), tak domácích.

**Metody:** samostatná práce, frontální výuka, didaktická hra

**Časová náročnost:** 5 min.

## **Téma 2. hodiny: Různé podoby státu**

**Ročník:** 7. ročník (sekunda)

**Cíle hodiny:**

**Kognitivní**

- a) Studenti umí vysvětlit, co je to demokracie a autokracie.
- b) Studenti umí vysvětlit, co je to federace a unitární stát.

**Afektivní**

---

<sup>117</sup> Viz příloha č. 27

<sup>118</sup> Sestavení kvízu záleží zcela na pedagogovi, neboť je důležité brát ohled na schopnosti žáků, ale také na tom, jaké otázky by mohly vzbudit u žáků zájem o téma. Jedna z otázek se může týkat např. toho, které z předkládaných států byly protektorátem. Jednou z možností může být právě Egypt.

- a) Studenti si uvědomují důležitost státu a státní moci, vytváří si vlastní názory na různé podoby státu.

### **Psychomotorické**

- a) Studenti umí porozumět textu a vyhledat stěžejní informace.

### **Samotný průběh hodiny (45 minut, okolo 20 žáků ve třídě)**

**Pomůcky** (tabule, projektor, pracovní listy)

**Brainstorming-** cíl: žáci se zamyslí nad tím, jakou podobu může mít stát

Učitel se zeptá žáků, co si představí pod pojmem „podoby státu“. Posléze přejde k rozhovoru o tom, že státy můžeme dělit dle různých kritérií, ovšem že jedno z nejdůležitějších je právě forma státu a politický režim. Učitel následně řekne, že jedním z dělení je republika a monarchie. Opět následuje diskuse nad tím, co tato slova znamenají a zda znají některé konkrétní příklady. Žáci si zapíší poznámky do sešitu.

**Metody:** frontální výuka, brainstorming, diskuse

**Časová náročnost:** 5 min.

**Politické režimy-** cíl: rozpoznat druhy politických režimů a určit konkrétní příklady z historie i ze současnosti

Učitel nejprve vysvětlí, co obecně znamená pojem politický režim, přičemž žáci si tuto definici zapíší do sešitu. Poté, co si žáci zapíší do sešitu základní dělení na režimy demokratické a nedemokratické, je zahájena diskuse o tom, co jsou to politické systémy. Posléze se žáci rozdělí do 6 skupin, přičemž každá skupina musí „zpracovat“ jeden typ politického systému (demokratický, autoritativní a totalitní), tedy dvě skupiny mají stejné téma. Každý pracovní list<sup>119</sup> obsahuje definici daného politického systému a několik úkolů. Prvním úkolem je vytvořit velice stručnou definici daného systému, tedy zjednodušeně říci ostatním skupinám, co daný termín znamená. Dalším úkolem je z daných zemí vybrat ty, v které funguje či v minulosti fungoval konkrétní systém. Posledním úkolem je rozpoznat, kdo je na fotografiích (např. vůdce či prezident). Po vypracování úkolů zástupce každé skupiny řekne výsledky své práce ostatním žákům. Učitel upozorní na to, že se často zaměňují

---

<sup>119</sup> Viz příloha č. 28

termíny totalitarismus a autoritativní režim dokonce v médiích, a že je tedy potřeba rozeznat tyto dva odlišné druhy vládnutí. Bezesporu zmíní některé zajímavosti o konkrétních zemích, zejména o zemích Blízkého východu. V této fázi vyučování je vhodné zeptat se žáků, zda si pamatují z minulé hodiny příklad autoritativního režimu (Egypt) a v jaké souvislosti se tento příklad zmiňoval. Učitel se posléze zeptá žáků, zda si myslí, že je přechod k demokracii snadný či nikoliv. V tomto okamžiku se může rozpoutat diskuse na téma Arabské jaro a přechod k demokracii u nás. Učitel žákům přehled definic politických systémů s konkrétními příklady a zadá domácí úkol: každý napíše několik vět o tom, co je komunismus a fašismus, určí, o jaký typ politického systému se jedná. Tento popis může obohatit o fotografie apod.

**Metody:** skupinová práce, frontální výuka, práce s textem, práce s obrazem, diskuse, domácí úkol

**Časová náročnost:** 20 min.

**Samostatná práce-** cíl: přemýšlet nad danou problematikou

Učitel žákům položí otázku, zda se domnívají, že je možné, aby v některém z dnešních demokratických států západní Evropy mohla být opětovně nastolena totalitní či autoritativní forma vlády. Žáci budou mít chvíli na to, aby napsali ano či ne a pár slovy vysvětlili, proč se tak domnívají. Po odevzdání svých lístků učitel řekne o experimentu, který proběhl na střední škole v USA<sup>120</sup>. Na motivy tohoto skutečného příběhu byl natočen film *Náš vůdce*, který lze žákům doporučit<sup>121</sup>.

**Metody:** samostatná práce, frontální výuka, samostatná práce

**Časová náročnost:** 5 min.

**Federace a unitární stát-** cíl: seznámit se s dělením států na federativní a unitární

---

<sup>120</sup> V roce 1967 profesor historie Ron Jones na Cubberley High School v Kalifornii řeší se svými studenty otázku, zda by se nacismus mohl opakovat a zda by se holocaust mohl stát ve Spojených státech amerických. Rozhodne se pro projekt – experiment, který by mohl studentům objasnit příčiny nástupu nacismu v Německu. Vytvoří hnutí, které nazve Třetí vlna, a nastolí ve třídě diktaturu. Spojitost s vodou v názvu je zde velmi přesvědčivá – žáci se postupně coby samostatné drobné kapky vody spojí v silnou a zlověstnou vlnu, ve které již jednotlivé kapky přestávají rozhodovat o svém životě. Manipulování se stávají slepě poslušnými a mnohdy agresivními členy komunity. Členy Třetí vlny jsou nejprve studenti semináře, postupně se k nim připojují další. Kázeň, loajalita, sounáležitost, hesla a autoritativní vůdce – to vše probudilo ve většině studentů ochotu vzdát se svobody, snad s vyhlídkou na lepší život. Profesor například nařizuje přísnou disciplínu a chválí za ni. Duch nesvobody se rychle šíří školou (dostupné na: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-tipy/filmy-k-mv-1> 1. 3. 2013)

<sup>121</sup> Dostupné na: <http://www.csfd.cz/film/239674-nas-vudce/> 13. 3. 2013

Učitel v prezentaci promítne dvě skupiny států- unitárních a federativních (několik příkladů). Žáci budou mít za úkol přijít na to, co mají tyto státy společného. Učitel může nakreslit obrázky znázorňující členění států jakožto nápovědu. Na známých příkladech jako USA a ČR učitel posléze vysvětlí základní rozdíl mezi federací a unitárním státem. Příklady států ukazuje na mapě světa. Může říci i nějaké zajímavosti, jak federace vznikají, že může dojít k rozpadu atd. Posléze v prezentaci odkryje malý kvíz, kdy žáci budou samostatně určovat, zda je stát unitární či federace. Učitel by se měl také věnovat konkrétním státům, jejichž faktické fungování je rozdílné od právně ustanoveného pořádku v zemi<sup>122</sup>.

**Metody:** frontální výuka, samostatná práce, výuka podporovaná počítačem, práce s obrazem, didaktická hra

**Časová náročnost:** 15. min.

### **Téma 3. hodiny: Zásady demokracie**

**Ročník:** 7. ročník (sekunda)

**Cíle hodiny:**

#### **Kognitivní**

- a) Studenti umí vyjmenovat základní principy demokracie a dokážou uvést konkrétní příklady.
- b) Studenti umí rozlišit přímou a nepřímou demokracii.
- c) Studenti umí vysvětlit, co je to volební právo. Dokážou uvést jeho znaky a užití.

#### **Afektivní**

- a) U studentů je formulován postoj k demokracii.
- b) Studenti jsou schopni hodnotit formy vládnutí v jiných státech.

#### **Psychomotorické**

---

<sup>122</sup> Učitel může upozornit na to, že státy s autoritativní formou vlády, jako např. Egypt, jsou zpravidla státy unitárními, což logicky vyplývá z formy vládnutí. Opět je možné poukázat na vládu za prezidenta Násira, který rozhodoval o státních záležitostech vztahujících se k celému území Egypta, tudíž neexistovaly žádné instituce nezávislé na centrální vládě. O tom vypovídá především kapitola „suezská krize“.

- a) Studenti umí vyhledat stěžejní informace na internetu a stručně formulovat jejich obsah.
- b) Studenti dokážou aplikovat získané teoretické poznatky na konkrétní případy.

### **Samotný průběh hodiny (45 minut, okolo 20 žáků ve třídě)**

#### **Kontrola domácího úkolu-** cíl: seznámit se s komunismem a fašismem

Učitel vyvolá jednoho žáka, který prezentuje před celou třídou výsledky své práce. Učitel posléze doplní informace, které sepsali žáci. Všichni si napíší do sešitu základní charakteristiku těchto dvou systémů vládnutí. Na závěr položí otázku, zda spatřují nějaká pozitiva v těchto typech států a zda považují nějaký typ vládnutí za dokonalý. Učitel by měl dovést debatu k tématu demokracie a zjistit, co již o demokracii žáci znají. Domácí úkol se tak stává prostředkem pro zahájení diskuse.

**Metody:** samostatná práce, frontální výuka, práce s textem, diskuse

**Časová náročnost:** 10 min.

#### **Pustý ostrov-** cíl: uvědomit si důležitost existence státu a způsobu jeho řízení

Žáci jsou rozděleni do několika skupin. Každá skupina dostane list papíru s obrázkem pustého ostrova a s krátkým úvodním textem o tom, že se celá jejich třída ocitla na pustém ostrově. Úkolem je vymyslet, jakým způsobem na ostrově přežijí- tedy kdo o čem bude rozhodovat a jak. Po uplynutí daného časového limitu každá skupina představí své návrhy, přičemž se nakonec budou muset shodnout na jednom z nich. Posléze společně s učitelem určí, jaký typ vlády si zvolili.

**Metody:** skupinová práce, frontální výuka, vytváření dovedností, problémové vyučování

**Časová náročnost:** 10 min.

**Typy demokracie-** cíl: umět definovat, co je to demokracie; rozlišit dva základní druhy demokracie

Učitel napíše na tabuli slovo „demos“ a „kratos“. Společně s žáky přeloží tato slova a v prezentaci promítne tři definice, přičemž jen jedna z nich je správná definice demokracie. Nápořvedou mohou být smyšlené politické systémy žáků z předešlé aktivity. Učitel položí

žákům otázky: „Kdy vznikla první forma demokracie?“ a „Jak tato forma demokracie fungovala?“. Posléze učitel vykládá stručnou historii demokracie, aby žáci pochopili její základní principy, které se postupem času vyvíjely. Právě poukázání na tento vývoj je dobrým výchozím bodem pro vysvětlení pojmů přímá a nepřímá demokracie. Je samozřejmě vhodné tento výklad doprovázet různými obrázky a fotografiemi. Závěrem učitel promítne tabulku o dvou sloupcích. Jeden představuje přímou demokracii a druhý nepřímou demokracii. Žáci mají za úkol k pojmům správně přiřadit předkládané definice obou typů demokracie a konkrétní příklady.

**Metody:** frontální výuka, práce s textem, práce s obrazem, vyprávění

**Časová náročnost:** 10 min.

**Volby-** cíl: pochopení významu mechanismu voleb, schopnost vyjmenovat základní principy voleb

Učitel se začne ptát žáků na to, co musí ve státě existovat, aby mohl fungovat. Prostřednictvím poukázání na to, že vždy je někdo ve vedení státu (odkaz na přímou a nepřímou demokracii), se učitel snaží, aby si žáci uvědomili, že významnou roli ve státě hrají právě volby. Poté se žáci rozdělí do několika skupin. Každá skupina dostane list s několika sepsanými body- téma voleb (o čem se hlasuje), účastníci voleb (kdo může volit, kritéria), datum konání voleb, místo konání voleb, způsob sčítání hlasů (jakým způsobem) a podmínky voleb (co je dovoleno, co musí být splněno). Žáci mají za úkol doplnit tabulku, tedy vytvořit jakýsi návrh voleb. Volby se mohou týkat školních záležitostí. Příkladem může být i hlasování o tom, kam půjde třída v rámci občanské výchovy na exkursi (učitel předloží návrhy) apod. Každá skupina posléze před třídou přednese svůj návrh. Učitel zhodnotí práci každé skupiny a upozorní na to, co by mohlo být v jejich návrhu problematické apod. Samozřejmě vyzdvihne body, které jsou dobře promyšlené. Posléze se např. losem (ukázka dalšího druhu hlasování) vybere jedna ze skupin, jejíž volby se budou příští hodinu konat. Učitel poté shrne principy voleb v demokratickém státě a žáci si tyto principy opiší do sešitu. Za domácí úkol každý žák vyhledá informace o volbách v jakékoli zemi, které se odehrály nedávno, či ho nějakým způsobem zaujaly.

**Metody:** frontální výuka, skupinová práce, práce s textem, domácí úkol, výuka podporovaná počítačem



Tato vyučovací hodina nabádá k tomu, aby byly další hodiny realizovány třídní volby. Učitel by měl klást důraz na co největší autenticitu, neboť takové aktivity bývají vždy pro žáky největším přínosem do života. Učitel posléze získá prostor pro vysvětlení poměrného a většinového volebního systému na konkrétních příkladech. Konkrétními příklady oživí vyučovací hodinu i samotní žáci, kteří měli za úkol zjistit základní informace o některých konkrétních volbách. Na základě těchto příkladů se může ve třídě diskutovat o tom, že demokratické volby se nekonají ve všech státech a že v některých státech se dokonce volby nekonají vůbec. Žáci by také měli vědět, že zejména u rozkvětu demokracie v některých zemích funguje mezinárodní dohled nad volbami, který zajišťuje správný průběh voleb. Je nutné si uvědomit, že téma demokracie je velice obsáhlé a pro žáky důležité. Proto je zapotřebí věnovat tomuto tematickému celku značnou pozornost a pokusit se žáky co nejvíce zaktivovat a motivovat. Tři uvedené hodiny jsou pouhou ukázkou a návrhem některých aktivit, které si může každý pedagog přizpůsobit dle svých potřeb a dle možností žáků konkrétních tříd. Vzhledem k faktu, že toto téma může být probíráno v různých ročnících, je také možné upravovat náročnost jednotlivých činností.

### **3.2.3 Mezinárodní vztahy a bezpečnost**

Jedním z témat, které zasvěcuje žáky do politologie a věd příbuzných, je zajisté problematika mezinárodních či vnitrostátních sporů a mezinárodní spolupráce. Ukázková hodina je pouze úvodem do dané látky, kterou by měl učitel dále rozvíjet. Zastávám názor, že téma mezinárodních vztahů si žádá vysokou míru využívání médií. Proto je třeba žákům zadávat domácí úkoly, které slouží ke zvyšování mediální gramotnosti žáků. S tím souvisí i pomoc učitele při doporučování relevantních zdrojů. Učitel může být i rádcem v oblasti kinematografie<sup>123</sup>. Pokud se při hodině hovoří o některých světových konfliktech, je užitečné upozornit na kvalitní filmy, které by žákům zprostředkovaly informace přirozenou a zábavnou formou. Nemusí se však jednat vždy o filmy dokumentární, jelikož i běžná kinematografie je kulturní a společenský fenomén, jenž může plnit vzdělávací funkci stejně kvalitně jako filmy dokumentární. Pokud tedy učitel nemá prostor pro promítání filmů ve škole, může se film stát tématem eseje či diskuse mezi žáky.

Osobně kladu důraz na orientaci v médiích, zájem o aktuální informace ze světa, chápání chodu mezinárodního systému a znalost některých konkrétních příkladů významných

---

<sup>123</sup> Za velice podařený pořad považuji Historický magazín, v rámci kterého byl vysílán i díl o Suezské krizi. Dostupné na: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10095687448-historicky-magazin/206452801280037/> 23. 3. 2013

světových konfliktů v historii. Tyto schopnosti považuji za důležitější, než znalost dat a definic. Žáci by měli umět analyzovat, přemýšlet nad důležitými událostmi a hledat řešení. Pouze zajímavostmi a konkrétními příklady mohou být motivováni a zaktivizováni, přestože politologická témata obvykle nejsou mezi žáky příliš populární.

Školní výstupy	Učivo	Průřezová témata, přesahy	Hodnocení, poznámky
<p>uvede příklady světových konfliktů a jejich možná řešení</p> <p>vysvětlí možnou spolupráci států a uvede příklady</p>	<p>mezinárodní vztahy a bezpečnost</p> <p>mezinárodní organizace</p>	<p><b>VMEGS- Objevujeme Evropu a svět</b></p>	<p>Práce s médii</p> <p>Diskuse</p> <p>Samostatná práce</p> <p>Práce ve dvojicích</p> <p>Skupinová práce</p> <p>Práce s texty</p> <p>referát</p>

K danému tématu jsem připravila jednu ukázkovou hodinu. Jednotlivé aktivity jsou opět pružné jak z hlediska obtížnosti, tak z hlediska časové náročnosti. Každé téma je možné dále rozvíjet. Zajisté jsou to mezinárodní organizace, ale také světové konflikty. V tomto ohledu bych opětovně upozorňovala na arabsko-izraelské války<sup>124</sup> a jejich dopad na současnou situaci na Blízkém východě. Žáci by měli mít povědomí o současných konfliktech v tomto regionu, neboť právě tyto spory jsou řešeny nejen v rámci dané oblasti, nýbrž i na mezinárodní úrovni. První část mé diplomové práce může sloužit také jako praktická ukáзка činnosti některých organizací a efektivnosti mezinárodních smluv.

<sup>124</sup> V teoretické části práce o těchto konfliktech pojednávají kapitoly „suezská krize“, „šestidenní válka“, „vyčerpávací válka“ a „válka Jom Kippur“.

## **Téma 1. hodiny: Nutnost mezinárodní spolupráce, konflikty ve světě**

**Ročník:** 9. ročník (kvarta)

**Cíle hodiny:**

### **Kognitivní**

- a) Studenti jsou seznámeni s pojmem mezinárodní vztahy.
- b) Studenti dokážou vyjmenovat důvody, proč je nutné v rámci mezinárodního společenství spolupracovat.
- c) Studenti umí uvést historické (i současné) příklady spojeneckých svazků.

### **Afektivní**

- a) Studenti si uvědomují důležitost mezinárodní spolupráce.

### **Psychomotorické**

- a) Studenti umí porozumět textu a vyhledat stěžejní informace.

**Samotný průběh hodiny (45 minut, okolo 20 žáků ve třídě)**

**Pomůcky** (tabule, projektor, pracovní listy)

**Příběh pomeranče**<sup>125</sup>- cíl: žáci se zamyslí nad problematikou řešení problémů a s tím související existence mechanismu předcházení konfliktů

Učitel vybere dvojici žáků, kteří předstoupí před třídu. Učitel jim dá pomeranč, který se stává předmětem sporu, neboť zájem obou žáků je získat pomeranč pro vlastní účel. Žáci se mohou postavit k řešení sporu různým způsobem. Učitel může vyzvat i více dvojic, aby bylo případně prezentováno více způsobů řešení. V prezentaci je posléze promítán diagram<sup>126</sup>, jenž představuje vzorce chování při řešení sporů prostřednictvím metafory zvířat. Zvířata jsou v grafu umístěna podle jejich zaměření na zachování dobrých vztahů či na dosažení cíle bez ohledu na vzájemné vztahy. Žáci se tak díky této aktivitě dozvídají, jaká zvířata představují,

---

<sup>125</sup> Conflict resolution, dostupné na: <http://www.no-more-war.net/wp-content/uploads/2011/01/Conflict-Resolution-Pack-2.pdf> 11. 3. 2013

<sup>126</sup> Viz příloha č. 29

tedy jakým způsobem přistupují k řešení sporů, neboť pro každé zvíře jsou typické určité znaky. Učitel tyto znaky žákům vysvětlí, přičemž následuje diskuse, jaký způsob řešení je podle žáků nejlepší. Většina bude pravděpodobně zastávat názor, že nejlepší variantou je kompromis, tedy rozdělení pomeranče na dvě poloviny mezi oba žáky. Učitel může v této chvíli rozvést myšlenku, že jeden z účastníků sporu může chtít získat pomeranč pro sebe proto, aby ho snědl, kdežto jeho oponent může chtít pomeranč kvůli jeho kůře, kterou by použil při pečení koláče. Je tedy nezbytné upozornit žáky na to, že je vždy důležité získávat informace a ptát se „proč“, nikoliv slepě zastávat svůj postoj. Tato aktivita je úvodní činností, na základě které žáci mají poznat, jaké je téma hodiny. Řešení i drobných konfliktů mezi lidmi může být simulací sporů v mezinárodních vztazích.

**Metody:** frontální výuka, práce ve dvojicích, výuka dramatem, diskuse

**Časová náročnost:** 10 min.

**Návod:** (Žralok: „Já ho chci!“, „Ne, dej mi ho!“, „Ne, já ho chci!“; reakce: fyzický a psychický útok, kritika, ponižování, hádání, vyhrožování; plyšový medvěd: „Chci pomeranč!“, „Ale já bych ho taky potřeboval...“, „Ne, já ho chci!“, „Dobře, tak si ho nech...“; reakce: ustoupení, dohoda, omluva; želva: „To je ale hezký pomeranč!“, „Chceš ho?“ „Klidně si ho nech“, „Ne ne, tak si ho vezmi ty!“; reakce: ztráta zájmu, ignorace, změna tématu, vtípkování, liška: reakce: snaha ušetřit čas a energii, domluva na kompromisu, sova: „Na co ten pomeranč potřebuješ? K čemu Ti bude?“; reakce: analýza, snaha vyřešit problém, víra v uspokojení zájmu obou.)

**Rozhovor-** uvědomění si, jaké byly odjakživa důvody k válčení

Učitel se zeptá žáků, jaké byly podle jejich názoru důvody k válčení. Nápadů sepíše na tabuli, přičemž se posléze zeptá, jakým způsobem je možné tyto konflikty omezit. Učitel by měl žáky směřovat k odpovědi, že konflikt může být řešen buď násilnou cestou nebo vzájemnou spoluprací. Rozhovor se může obrátit v debatu, zda je mírumilovné řešení sporů vždy správné řešení a proč<sup>127</sup>. Žáci si napíší do sešitu dva základní druhy řešení sporů.

**Metody:** frontální výuka, rozhovor

**Časová náročnost:** 5 min.

---

<sup>127</sup> Učitel může upozornit na autory zastávající názor, že válka je věcí přirozenou.

**Konflikty ve světě-** cíl: dokázat vyjmenovat konkrétní příklady konfliktů a jejich základní příčinu; uvědomění si složitosti mezinárodního systému

Žáci se rozdělí do několika skupin. Každá skupina dostane mapu světa, kartičky s názvy válečných konfliktů a tabulku s vyjmenovanými příčinami války (či okolnosti, za kterých se začalo válčit). Úkolem žáků je přiřadit války do správné kategorie a na mapě barevně vyznačit, kde jednotlivé války probíhaly/probíhají (u celosvětových konfliktů může být vyznačené místo, kde válka vypukla). Jako nápověda jim poslouží krátký přehled válečných konfliktů, v kterém bude velice stručně nastíněn každý konflikt<sup>128</sup>. V příloze předkládám popis Suezské krize, šestidenní války, války Jom Kippur a první světové války. U každého konfliktu nastiňuji spíše příčiny, které jsou posléze v tabulce označeny obecným pojmem. Učitel by měl v následné kontrole zmínit i další skutečnosti a výsledky válek. Výběr válečných konfliktů záleží na učiteli. Je možné zohlednit i aktuální látku z dějepisu, aby tak bylo dosaženo mezipředmětových vztahů. Mezi významné konflikty jsou řazeny samozřejmě i konflikty na Blízkém východě, mezi které se řadí i arabsko-izraelské války, jejichž popis v první části diplomové práce může být vhodnou pomůckou pro učitele. Žáci díky této aktivitě získají větší přehled o mezinárodním dění a uvědomí si, že konflikty mají různou příčinu, tudíž je velice náročné těmto konfliktům zabránit a vytvořit takový systém, který by dokázal udržet mír ve světě. Žáci by navíc měli pochopit, že každý konflikt většinou nemá jasnou příčinu, nýbrž se jedná o soubor nejrůznějších důvodů. Učitel může správné odpovědi každé skupině obodovat, aby práce získala charakter soutěže. Bodování se přeneso i do další aktivity.

**Metody:** skupinová práce, práce s obrazem, práce s textem, didaktická hra

**Časová náročnost:** 15 min.

**Brainstorming-** cíl: uvědomit si, co pomáhá k udržení míru

Učitel položí žákům otázku, co musí ve světě existovat, aby byl garantován mír. Žáci by měli dospět k odpovědím jako mezinárodní smlouvy a mezinárodní organizace. Učitel v závěru okomentuje jednotlivé návrhy a snaží se přimět žáky k vytvoření definice mezinárodní organizace. Žáci si posléze zapíší definici do sešitu. Každá skupina má za úkol sepsat co nejvíce mezinárodních organizací, přičemž za každou správně napsanou organizaci získají bod. Na závěr se body sečtou a vyhlásí se vítěz. Poté učitel vybere takové organizace,

---

<sup>128</sup> Viz příloha č. 30

kteřé by měl žák znát. Zejména tedy EU, OSN či NATO<sup>129</sup>. Názvy některých organizací si žáci zapíší do sešitu. Učitel také zadá referáty na příští hodinu. Tématem může být např. II. Haagská mírová konference a Charta OSN.

**Metody:** frontální výuka, skupinová práce, brainstorming, domácí úkol

**Časová náročnost:** 10 min.

**Definice mezinárodních vztahů-** cíl: schopnost definovat mezinárodní vztahy

Učitel zadá krátký úkol- dvojice žáků napíše na papír krátkou definici mezinárodních vztahů, resp. co si představí, když se vysloví pojem mezinárodní vztahy, a to na základě aktivit a nových informací získaných v rámci dané vyučovací hodiny. Učitel posléze některé dvojice vyvolá, aby svoji definici přečetly. Poté jsou vybrány ty body, které se skutečně dají zahrnout do obecné definice mezinárodních vztahů. Na závěr učitel v prezentaci promítne odbornou definici, avšak s vynechanými slovy. Třída společným úsilím doplní definici a napíše si ji do sešitu.

**Metody:** práce ve dvojicích, frontální výuka, práce s textem

---

<sup>129</sup> V politicko-geografické části se hovoří např. o rezolucích OSN (str. 21), Lize arabských států (str. 18), Bagdádském paktu (str. 21) či o organizaci OPEC (str. 37).

## 4. ZÁVĚR

Vzhledem k faktu, že jsem si v úvodu stanovila dvojí hypotézu, je nutné, abych shrnula obě dvě části své diplomové práce a zamyslela se nad tím, zda mohu své hypotézy potvrdit, částečně s nimi souhlasit, či naopak zcela vyvrátit. Nejprve se tedy hlouběji zamyslím nad politicko-geografickou částí své práce, na kterou je v závěru nutné pohlížet obsáhleji, neboť jsem tento úsek práce fakticky neglosovala a nevyjadřovala tak svůj názor na vývoj významu Suezského průplavu v rámci popisu jednotlivých dějinných událostí. Důvodem je samotný ráz práce nevyžadující poznámky, které jsou tradičně shrnuty až v samotném závěru. Didaktická část práce je ovšem částečně autorská, a tudíž už samotný text vypovídá o mém přístupu k danému tématu. Shrnutí druhé části práce je tedy stručnější, jelikož samotná didaktická aplikace má vypovídající hodnotu. Navíc každou podkapitulu jsem uvedla vlastním pohledem na věc.

Primárním cílem první části mé práce bylo objasnit význam Suezského průplavu a posoudit, jak výrazně se tento význam proměňoval v historii v souladu s jednotlivými význačnými událostmi v dané oblasti, tedy jak moc se důležitost kanálu změnila od doby jeho vzniku. Již v úvodu mé práce jsem uvedla, že Suezský průplav představoval již od svého otevření v roce 1869 stavbu velice geostrategicky významnou, ovšem že tuto strategičnost potenciálně vybudovaného průplavu si uvědomovali mnozí ještě dávno před samotnou realizací stavby, neboť v sobě skýtala potenciální zkrácení námořní cesty, které by výrazně zrychlilo obchodování s Dálným východem.

Egypt se díky své poloze začal stávat stále více přitažlivým pro tehdejší koloniální mocnosti Velkou Británii a Francii, jejichž zájmy se na území Egypta střetávaly. Představitelé Egypta, jenž byl součástí Osmanské říše, se snažili ubránit integritu území a zamezit vměšování se evropských mocností do egyptských záležitostí. Toto období ovšem skončilo nástupem místokrále Saída, který v roce 1854 udělil francouzské Společnosti Suezského průplavu koncesi na stavbu kanálu. Od této chvíle se stala stavba Suezského průplavu pomyslným nástrojem stále se zvyšující závislosti země na evropských mocnostech, kterým po otevření kanálu padl do rukou v podstatě veškerý kapitál. Následná britská okupace Egypta vedla k zostření vztahů mezi Francií a Velkou Británií. Z toho jasně vyplývá, že Suezský průplav měl na konci 19. století nesporný geostrategický význam, na což jasně poukazuje urputný boj Francie a Velké Británie o mocenskou převahu a snahu získat pod kontrolu významnou imperiální cestu, kterou Suezský průplav zajisté byl.

Za další období historie Suezského průplavu lze označit období několika válek, v kterých hrál Suezský průplav významnou úlohu. Nejprve se jednalo o první a druhou světovou válku. V první světové válce se Němci několikrát snažili Suezský průplav získat, ovšem německé akce byly neúspěšné. Nejinak tomu bylo během druhé světové války, po níž průplav nadále zůstal v rukou Velké Británie. Po druhé světové válce se stále nedá hovořit o poklesu významu Suezského průplavu, neboť Egypt se stal důležitým i pro USA, které spolu s Velkou Británií mínily využít Egypt pro boj proti socialistickému táboru. Po odchodu britských vojsk z Egypta v roce 1954 a nástupu Násira k moci, se postupně začalo schylovat k Suezské krizi, v které byl význam Suezského průplavu nadevše zřetelný. Násir chtěl získat Suezský průplav především kvůli zdroji financí, a to prostřednictvím legální deklarace. Po skutečném znárodnění Suezského průplavu Velká Británie nemohla označit Násirův čin za nezákonný, a tak začala zdůrazňovat nutnost dostat průplav pod mezinárodní správu, což by vedlo k zabránění úmyslu Násira využívat průplav pouze za účelem zisků do egyptské státní pokladny. Právě moment, kdy se Velká Británie pokoušela vyzdvihnout důležitost Suezského průplavu v mezinárodním měřítku, mluví za vše. Zmezinárodnění Suezského průplavu podle britského návrhu se však nerealizovalo a po válce bylo potvrzeno jeho egyptské vlastnictví. Podle mého mínění bylo období Suezské krize nejvýznamnější etapou dějin Suezského průplavu, neboť došlo k politické porážce evropských mocností a také k převedení průplavu do rukou Egypta, tedy do rukou země, které průplav teritoriálně náleží.

V roce 1967 propukla další válka, tzv. šestidenní. V té době bylo Izraeli znemožněno proplouvat Suezským průplavem a navíc byla Násirem uzavřena Tíránská úžina, což přinutilo Izrael využívat při obchodování jiné námořní trasy. To se zároveň stalo jednou z příčin vypuknutí války, v které hrál Suezský průplav roli jakési hranice. Izrael ve válce dosáhl východního břehu a Egypt v konečném důsledku ztratil celý Sinajský poloostrov. Suezský průplav byl uzavřen, což znamenalo obrovské následky pro Egypt, jelikož ztratil část příjmů do státní pokladny. Po šestidenní válce proti sobě stál Egypt s Izraelem ještě ve vyčerpávací válce a ve válce Jom Kippur v roce 1973, kdy hrál Suezský průplav opět roli určité bariéry. Právě od vypuknutí šestidenní války byl Suezský průplav uzavřen, aby byl znovu otevřen až v roce 1975. Během těchto let se tedy de facto nedá hovořit o potenciálním růstu významu Suezského průplavu v mezinárodním měřítku, neboť lodím bylo znemožněno ho využívat. Pravděpodobně je tedy možné hovořit o pouhém pochopení závažnosti následků jeho uzavření pro mezinárodní obchod a námořní přepravu ropy, a uvědomění si důležitosti takové stavby. Na významu nabyl Suezský průplav znovu po svém otevření, kdy se státy zbavily obchodních



komplikací ve smyslu prodloužení námořní trasy. Dle mého mínění se význam Suezského průplavu od té doby příliš radikálně neměnil, i když je pravdou, že jeho zisky byly ovlivněny ropnými šoky, v 90. letech asijskou finanční krizí a také snahou USA pokrývat ropné potřeby nejen z oblasti Blízkého východu.

Radikálnější změnu ve významu Suezského průplavu však lze pozorovat spíše až několik posledních let, kdy svět postihla ekonomická krize, při pobřeží Somálska se objevují stále častěji případy pirátských útoků a samotný Suezský průplav je příliš mělký pro moderní supertankery. Ekonomická krize s sebou v roce 2009 přinesla velký pokles zisků, zatímco v roce 2008 Společnost Suezského průplavu zaznamenala výrazný úspěch. Posléze se rozhořela diskuse o tom, do jaké míry má na menší příjmy vliv hospodářská krize, a do jaké míry ovlivňují dopravu v průplavu moderní piráti. Stává se totiž skutečností, že některé lodní společnosti volí raději delší trasu okolo Mysu Dobré naděje, než aby vystavovaly loď riziku napadení piráty. Pravděpodobně je tedy potřeba vyčkat a na situaci pohlížet s větším časovým odstupem, aby se dalo lépe zhodnotit, který z těchto dvou faktorů má na příjmy Suezského průplavu větší vliv. Závažným problémem je bezesporu i nedostatečná hloubka kanálu, což způsobuje neprůchodnost průplavu pro největší ropné tankery současnosti.

Vzhledem k faktu, že ekonomika většiny států na Blízkém východě je závislá na vývozu ropy, je pochopitelné, že Suezský průplav, využívaný ropnými tankery, má nezanedbatelný význam jak pro vývozce ropy, tak pro spotřebitele. Proto se domnívám, že nepostačující parametry kanálu jsou dostatečně závažným důvodem k poklesu významu Suezského průplavu. Zastávám tak názor, že bude do budoucna nutné provést prohloubení průplavu tak, aby splňoval požadavky dnešní tankerové dopravy. V této úpravě spatřuji cestu k ponechání původní historické důležitosti kanálu. To znamená, že i přes současné problémy provázející Suezský průplav, se nedomnívám, že by byl nějakým způsobem narušen jeho geostrategický význam. To, zda se příjmy z chodu průplavu opět navýší, je pouze otázka času a snahy přizpůsobit průplav moderním tankerům ze strany Egypta. Důležitým aspektem v otázce prohloubení průplavu je bezesporu finanční stránka věci a ochota Egypta uzavřít Suezský průplav po dobu potenciální rekonstrukce, která by mohla silně ovlivnit zisky plynoucí z poplatků za průjezd. S tím pochopitelně souvisí i otázka současné situace v Egyptě, která se dá zajisté právem považovat za jeden z milníků egyptské historie. Vše bude záviset na tom, jak se bude stát nadále vyvíjet, a jakou politiku zvolí nové vedení státu v otázce Suezského průplavu. Domnívám se, že na základě tohoto shrnutí je možné konstatovat, že má hypotéza je pravdivá, jelikož význam Suezského průplavu se skutečně

výrazně neměnil, jelikož si po celou dobu jeho existence státy i obchodní společnosti uvědomují jeho důležitost, jež tkví ve zkrácení námořních cest.

Pokud přistoupím k druhé hypotéze, je v první řadě nutné shrnout didaktickou část diplomové práce, která nejprve čtenářům představuje vyučovací metody. Pro každého moderního pedagoga je přehled a znalost vyučovacích metod zajisté jedním ze stěžejních prvků jeho pedagogické praxe, neboť vyučovací metody ovlivňují dosažení konkrétního cíle. Zvolení určité metody má navíc vliv na motivaci žáků a získávání dalších kompetencí, které jsou důležité pro praktický život. To znamená, že ačkoli je základním cílem výukových metod zprostředkování vědomostí a dovedností, nelze opomenout ani funkci aktivizační, jež se týká právě zmíněné motivace, komunikace a získávání různých dovedností. Osobně shledávám vyučovací metody velice důležitými, neboť mohou zcela ovlivnit vztah žáků k dané látce či ke konkrétnímu předmětu. Vzhledem k faktu, že ve své diplomové práci předkládám návrhy vyučovacích hodin, důvod, proč exkurs do vyučovacích metod tvoří určitý most mezi dvěma odlišnými segmenty, je zcela jasný. Tento pomyslný předěl vnímám jako vodítko pro pedagogy, kteří návrh konkrétní aktivity mohou zasadit do teoretického rámce. Na základě obecného popisu metod posléze mohou zhodnotit, zda je tato metoda vhodná pro konkrétní třídy či nikoliv, a s jakými metodami je vhodné jednotlivé aktivity kombinovat tak, aby byly v rovnováze, tedy aby se stíraly nevýhody různých metod a naopak se co nejvíce těžilo z jejich kladných stránek. Domnívám se, že díky mnou předkládanému přehledu vyučovacích metod doplněných o krátký popis, mohou učitelé výše uvedeným způsobem pracovat. Lze si tedy přečíst návrhy vyučovacích hodin a posléze si prostudovat konkrétní použité metody v obecné rovině, na základě čehož je možné snáze pochopit význam jejich praktického využití.

Kategorizovat vyučovací metody a vytvořit jejich klasifikaci, je velice obtížné. Z tohoto důvodu v současnosti neexistuje žádné jednotné a obecně uznávané členění. Ve své práci jsem tak využívala dělení podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece, neboť jsou v rámci české pedagogiky uznávanými odborníky, jejichž publikace jsou často citovány. Dělení výukových metod dle Maňáka a Švece shledávám přehledným a logicky členěným. Metody jsou děleny do třech základních skupin- klasické, aktivizující a komplexní. Ty se nadále člení. Do klasických výukových metod řadíme např. metody slovní, které dle mého názoru často ve vyučovacích hodinách převládají. Mezi tyto metody řadíme např. vyprávění, rozhovor či práci s textem. Osobně jsem slovní metody ve své didaktické aplikaci hojně využívala, neboť se domnívám, že je v současnosti velice důležité umět vést rozhovor,

vyjadřovat své myšlenky, argumentovat a také se orientovat v médiích a snadno porozumět obsahu textu. Slovní metody považuji za metody všestranné a často nenáročné na přípravu. Toto považuji za zásadní důvod, proč jsem zejména na těchto metodách vystavila didaktickou aplikaci daného tématu. Zároveň jsem si však vědoma nutnosti motivovat žáky i inovativními metodami, které propojují získané vědomosti a rozvíjí schopnost spolupráce a komunikace mezi jednotlivými žáky. Slovní metody jsou základním kamenem tradičního vyučování, a tak by se měl pedagog vyvarovat příliš zastaralému způsobu zprostředkovávání informací, neboť v současné době takové metody nejsou pro žáky příliš motivující a v konečném důsledku ani efektivní. Hodina by se tak např. neměla stát pouhou přednáškou učitele bez zapojení žáka, či naopak samostatnou četbou žáků bez zásahu učitele. Z tohoto důvodu je každá navrhovaná hodina kombinací různých metod a stylů vyučování, aby se co nejvíce spojila pozitiva jednotlivých vyučovacích metod. Domnívám se, že takový přístup má výrazný vliv na celkovou efektivitu vzdělávání.

Mezi další klasické výukové metody řadíme metody názorně-demonstrační, mezi které patří i práce s obrazem. Právě práce s obrazem je další často využívanou metodou, a to jak obecně, tak konkrétně v mnou navrhovaných hodinách. Učitel by měl žáky směřovat ke vnímání celého poselství obrazu a cvičit je v pozorování a interpretaci obrazu tak, aby žáci nepropadli povrchnímu konzumu obrazu z masových médií. Přestože k této tradiční metodě náleží klasické obrazy, ilustrace, fotografie a schémata, můžeme se v souvislosti s touto metodou setkat také s pojmovými a myšlenkovými mapami, které lze- dle mého názoru- využít např. i místo metody brainstormingu. V tomto případě je nutné brát v potaz dostatečnou aktivitu žáků, neboť myšlenková mapa umožňuje zachytit strategii myšlení a úsudku. Považuji ji tedy za náročnější než brainstorming. V navrhovaných hodinách často doporučuji různé aktivity doplňovat fotografiemi a obrazy, neboť žáci si daný jev či událost mohou snáze zapamatovat, pokud se jim dostane i obrazového materiálu. Pedagog by však měl s tímto vhodně vybraným obrazovým materiálem pracovat, nikoliv ho využívat jen jako pomyslnou „ozdobu“.

Další velkou skupinu vyučovacích metod tvoří aktivizující vyučovací metody, které jsou často vnímány jako protipól tradičních metod, typických primárním postavením učitele. Tyto inovativní metody však předpokládají bezprostřední účast žáků ve výukovém procesu, a to ve smyslu více individuálního přístupu žáka k učení. Učitel se stává spíše rádcem a průvodcem. K aktivizujícím metodám řadíme např. řešení problémů či didaktické hry. Právě didaktické hry považuji za velice vhodnou metodu při aktivaci a motivaci žáků. Z tohoto

důvodu jsem v navrhovaných hodinách využila např. kvízy či soutěže. Problémové vyučování začleňuje řešení problémů samotnými žáky jako prostředek jejich intelektového rozvoje, což vnímám velmi pozitivně z pohledu užitečnosti pro praktický život žáků.

Další výraznou skupinu vyučovacích metod tvoří komplexní výukové metody, mezi které řadí autoři Švec a Maňák také frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku a individuální a individualizovanou výuku. Toto dělení může být rozdílné od dělení některých jiných autorů, kteří tyto metody označují za organizační formu výuky. V navržených hodinách jsem využívala zejména frontální výuku kombinovanou s učením ve skupinách. Některé úkoly jsou však zadány i samostatně či do dvojic. V navrhovaných hodinách je pokaždé začleněna skupinová práce, neboť osobně považuji skupinovou výuku za metodu, která vytváří dobrou atmosféru ve třídě, jelikož žáci mohou při řešení problému spolupracovat a sdílet názory, prožitky a zkušenosti. Vzájemná pomoc však přináší i společnou odpovědnost za práci. Mezi komplexní výukové metody se řadí také kritické myšlení, díky kterému se žáci učí odhalovat souvislosti a docházet k vlastním závěrům. Další metodou je brainstorming, při němž se žáci snaží vyprodukovat co nejvíce myšlenek či návrhů na řešení určitého problému. Tuto metodu považuji za užitečný nástroj při aktivaci žáků na začátku hodiny. Z tohoto důvodu je i brainstorming zahrnut v mé didaktické aplikaci. Za významné komplexní výukové metody autoři označují i televizní výuku a výuku podporovanou počítačem. Jedná se o relativně moderní metody, které by se dle mého názoru měly v edukačním procesu často využívat, neboť připravují žáky pro život a práci v moderní společnosti, jež je charakteristická rychlým vývojem informačních technologií.

Pro didaktickou aplikaci jsem vybrala tři zásadní tematické okruhy, v rámci kterých jsem navrhla několik konkrétních vyučovacích hodin. Jedná se o témata- náboženství a náboženské spory (vyučovací hodiny: 1. náboženství ve světě, 2. náboženské a válečné konflikty ve světě), stát, řízení společnosti (vyučovací hodiny: jak se pozná stát, různé podoby státu, zásady demokracie) a mezinárodní vztahy a bezpečnost (vyučovací hodiny: nutnost mezinárodní spolupráce, konflikty ve světě). Téma Suezský průplav a mezinárodní politika je využíván jakožto prostředek k obohacení výkladu konkrétními příklady, tedy jako pomyslná pomocná ruka pro učitele. Je také inspirací pro skupinovou práci či jako nástroj pro kontrolu domácích úkolů apod. Obecně lze konstatovat, že toto geopolitické téma slouží jako opora nejen pro učitele, ale také pro žáky, kteří díky neotřelému tématu získávají nové poznatky. Didaktická aplikace daného tématu však nebyla zaměřena na výklad o Suezském průplavu, jelikož tato problematika není předmětem RVP základních škol či odpovídajících ročníků

víceletých gymnázií, nýbrž na osvětlení témat, které Suezský průplav a mezinárodní politika nabízí, a kterým je možné v rámci občanské výuky přisuzovat nemalou důležitost. Druhou hypotézu tedy mohu také potvrdit, neboť na základě připravených vyučovacích hodin lze konstatovat, že politologická témata je možné aplikovat přijatelným způsobem i s obohacením o poznatky z politicko-geografické části diplomové práce.

## 5. Seznam literatury

Abdel-Razek, Sherine: 2001. *Rites of passage*. Al-Ahram Weekly Online 26. 7. – 1. 8. 2001, Dostupné na: <http://weekly.ahram.org.eg/2001/544/fe1.htm> 12. 3. 2011

Alterman, John B.: 2002. *Egypt and American Foreign Assistance, 1952-1956. Hopes Dashed*. Palgrave Macmillan: New York.

Azzam, Henry T.: 2002: *The Arab World Facing the Challenge of the New Millennium*. Palgrave Macmillan: New York.

Boelle, Cathy a kol.: 2006. *Klíč k náboženství. Co mají společného judaismus, křesťanství, islám a buddhismus?* Albatros: Praha.

Brož, Ivan: 2010. *Arabsko-izraelské války*. Epoque: Praha.

Cabada, Ladislav – Kubát, Michal a kol.: 2007. *Úvod do studia politické vědy*. Aleš Čeněk: Plzeň.

Cole, Juan: 2007. *Napoleon's Egypt: Invading the Middle East*. Palgrave Macmillan: New York.

Cull, Brian- Nicolle, David- Aloni, Šlomo: 2006. *Křídla nad Suezem. Historie leteckých operací během sinajské a suezské války v roce 1956*. Plejáda: Plzeň.

Čejka, Marek: 2005. *Izrael a Palestina: Minulost, současnost a směřování blízkovýchodního konfliktu*. Centrum strategických studií: Brno.

Černý, Michal: 2011. *Myšlenkové mapy v edukačním procesu*. Metodický portál RVP. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/12797/MYSLENKOVE-MAPY-V-EDUKACNIM-PROCESU.html>/ 9. 2. 2013

Daly, M.W. (ed.): 2008: *The Cambridge History of Egypt. Modern Egypt, from 1517 to the end of the twentieth century*. Cambridge University Press: London.

Dodds, Klaus: 2007. *Geopolitics. A Very Short Introduction*. Oxford University Press: New York.

Dunstan, Simon: 2009. *Válka Jom Kipur 1973. Sinaj*. Grada Publishing: Praha.

- Feyrer, James: 2009. *The 1967-75 Suez Canal closure: Lessons for trade and the trade-income link*. VOX 23. 12. 2009, Dostupné na: <http://www.voxeu.org/index.php?q=node/4428> 10. 3. 2011
- Fursenko, A. A. 2006. *Rossija i meždunarodnye krizisy. Serednina XX. veka. (Россия и международные кризисы. Середина XX. Века)*. Moskva nauka: Moskva.
- Galský, Desider: 1966. *Hazard pana Lessepse*. Svoboda: Praha.
- Gilbert, Martin: 2002. *Izrael: Dějiny*. BB Art: Praha.
- Glassner, Martin Ira – Fahrer, Chuck: 2004. *The Political Geography*. John Wiley & Sons: Hoboken
- Glassner, Martin Ira: 1990. *Neptunes Domain. The Political Geography of the Sea*. University Press: Cambridge.
- Goldschmidt, Arthur: 2008. *A Brief History of Egypt*. Infobase Publishing: New York.
- Gombár, Eduard: 2009. *Moderní Egypt*. In: Bareš, Ladislav- Veselý, Rudolf- Gombár, Eduard: 2009. *Dějiny Egypta*. Lidové noviny: Praha, 381-690.
- Hamilton, Jamec D.: 1. 2. 2011. *Historical Oil Shocks*. University of California: San Diego, Dostupné na: [http://dss.ucsd.edu/~jhamilto/oil\\_history.pdf](http://dss.ucsd.edu/~jhamilto/oil_history.pdf) 12. 3. 2011
- Heikal, Mohamed: 1972. *Nasser, the Cairo Documents*. New English Library: London.
- Heikal, Mohamed: 1976. *The Road to Ramadan*. Fontana: Glasgow.
- Herbert-Burns, Rupert: 2009. *The Suez Canal: Strategic & Operational Security Realities-Past, Present, & Future*, dostupné na: <http://www.sldinfo.com/wp-content/uploads/2009/11/Securing-the-Suez-Canal-October-20091.pdf> 17. 3. 2011
- Herzog, Chaim: 2008. *Arabsko-izraelské války*. Lidové noviny: Praha.
- Hindlsová, Lucie: 2004. *Dlouhá cesta k míru. Bill Clinton a Blízký východ*. Professional publishing: Praha.
- Homerová, Marie: 2009. *Alternativní formy ve výuce*. Učitelské noviny. Dostupné na: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1695> 12. 2. 2013

Homerová, Marie: 2009. *Rozvoj kritického myšlení ve výuce společenských vědních předmětů*. Učitelství noviny. Dostupné na: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1841&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7> 12. 2. 2013

Hopwood, Derek: 1991. *Egypt: Politics and Society 1945-1990*. Mackays of Chatham PLC: London, New York.

Hrbek, Ivan et al.: 1966. *Dějiny Afriky. Kniha druhá*. Svoboda: Praha.

Churchill, Robin Rolf – Lowe, Alan Vaughan: 1988. *The Law of The Sea*. Manchester University Press: Manchester.

Ibrahim, Amira: 2004. *Canal traffic jam*. Al-Ahram Weekly Online 11. 11. – 17. 11. 2004, Dostupné na: <http://weekly.ahram.org.eg/2004/716/eg7.htm> 17. 3. 2011

Ibrahim, Amira: 2008. *Double challenge for Suez Canal*. Al-Ahram Weekly Online 16. 10. – 22. 10. 2008, Dostupné na: <http://weekly.ahram.org.eg/2008/918/ec3.htm> 12. 3. 2011

Jackson, Robert: 1997. *Suez. Zapomenutá invaze*. Jota: Brno.

Johnson, Paul: 2007. *Dějiny židovského národa*. Rozmluvy: Praha.

Kalhous, Zdeněk: 2002. *Výukové metody*. In: Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto: 2002. *Školní didaktika*. Portál: Praha, 307-327.

Kennedy, Greg (ed.): 2005. *British Naval Strategy East of Suez 1900-2000. Influences and actions*. Frank Cass: London, New York.

Khoury, Jack: 2010. Report: U.S., *Israeli warships cross Suez Canal toward Red Sea*. HAARETZ. com 19. 6. 2010, Dostupné na: <http://www.haaretz.com/news/diplomacy-defense/report-u-s-israeli-warships-cross-suez-canal-toward-red-sea-1.297068> 18. 3. 2011

Klein, Zamyat M.: 2012. *100 kreativních metod a her na semináře a workshopy*. Grada: Praha.

Kotrba, Tomáš; Lacina, Lubor: 2011. *Aktivizační metody ve výuce- příručka moderního pedagoga*. Barrister a Principal: Praha.



Kubát, Michal: 2007. Autoritativní a totalitní politické systémy. In: Cabada, Ladislav – Kubát, Michal a kol.: 2007. *Úvod do studia politické vědy*. Aleš Čeněk: Plzeň, 331-345.

Linhart, Jiří a kol.: 2004. *Slovník cizích slov pro nové století*. Dialog: Litvínov.

Louis, Roger WM. – Owen, Roger: 1989. *Suez 1956 The Crisis and its Consequences*. Oxford University Press: New York.

Luxner, Larry: 2004. *Suez Canal is raking in the revenues: before the US invasion of Iraq last year, Egypt's Suez Canal Authority predicted that a fully-fledged war in the Middle East would disrupt regional maritime traffic, slashing canal revenues by 10% or more. In reality, exactly the opposite has happened.* BNET 10/2004, Dostupné na: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m2742/is\\_349/ai\\_n25102436/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m2742/is_349/ai_n25102436/) 17. 7. 2011

Mahan, Alfred Thayer: 1914. *The Influence of Sea Power upon History, 1660 – 1783*. Little, Brown, and Company: Boston.

Maňák, Josef: 2003. *Frontální výuka*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 133-136.

Maňák, Josef: 2003. *Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 152-159.

Maňák, Josef: 2003. *Klasifikace metod*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 46-49.

Maňák, Josef: 2003. *Komplexní výukové metody*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 131-132.

Maňák, Josef: 2003. *Kritické myšlení*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 159-163.

Maňák, Josef: 2003. *Metody dovednostně-praktické*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 91.

Maňák, Josef: 2003. *Metody heuristické, řešení problémů*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 113-118.

Maňák, Josef: 2003. *Metody názorně-demonstrační*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 76-78.

Maňák, Josef: 2003. *Metody slovní*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 53-54.

Maňák, Josef: 2003. *Partnerská výuka*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 149-151.

Maňák, Josef: 2003. *Pojetí výukové metody*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 21-26.

Maňák, Josef: 2003. *Práce s obrazem*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 82-87.

Maňák, Josef: 2003. *Projektová výuka*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 168-171.

Maňák, Josef: 2003. *Přednáška*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 60-64.

Maňák, Josef: 2003. *Předvádění a pozorování*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 78-82.

Maňák, Josef: 2003. *Rozhovor*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 69-75.

Maňák, Josef: 2003. *Televizní výuka*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 181-185.

Maňák, Josef: 2003. *Učení v životních situacích*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 178-180.

Maňák, Josef: 2003. *Vyprávění*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 54-57.

Maňák, Josef: 2003. *Vysvětlování*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 57-60.

- Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2011. *Aktivizující výukové metody*. RVP. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html/> 10. 2. 2013
- Marsot, Afaf Lutfi Al-Sayyid: 2007. *A history of Egypt. From the Arab Conquest to the Present*. Cambridge University Press: New York.
- McNamara, Robert: 2003. *Britain Nasser and the Balance of Power in the Middle East 1952-1967. From the Egyptian Revolution to the Six Day War*. Frank Cass: London.
- Nassar, Galal: 2008. *Israel, piracy and the Red Sea*. Al-Ahram Weekly Online 18. – 24. 12. 2008, Dostupné na: <http://weekly.ahram.org.eg/2008/926/focus.htm> 7. 3. 2011
- Pearson, Jonathan: 2003. *Sir Anthony Eden and the Suez Crisis*. Palgrave Macmillian: New York.
- Petty, Geoffrey: 1996. *Moderní vyučování*. Portál: Praha.
- Pojar, Miloš: 2004: *Izrael*. Libri: Praha.
- Rankin, Nick: 2008. *No vessel is safe from modern pirates*. BBC 11. 3. 2008, dostupné na: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/7280042.stm> 7. 3. 2011
- Rashed, Sameh: 2009. *Egypt's position against Somali piracy*. *Al-Ahram Center for Political and Strategic Studies* 12. 1. 2009, Dostupné na: <http://acpss.ahram.org.eg/eng/ahram/2004/7/5/egyp139.htm> 13. 3. 2011
- Rasmussen, Will: 2008. *Financial crisis may end boom for Suez Canal*. Reuters 19. 10. 2008, Dostupné na: <http://www.reuters.com/article/2008/10/20/us-egypt-canal-idUSTRE49J00B20081020> 6. 3. 2011
- Romancov, Michael: 2011. *Egyptská krize a geopolitika*. Natoaktual.cz 7. 2. 2011, Dostupné na: [http://www.natoaktual.cz/egyptska-krize-a-geopolitika-diw-na\\_analyzy.asp?c=A110207\\_095702\\_na\\_analyzy\\_m02](http://www.natoaktual.cz/egyptska-krize-a-geopolitika-diw-na_analyzy.asp?c=A110207_095702_na_analyzy_m02) 20. 7. 2011
- Romancov, Michael: 2007. Politická geografie a geopolitika. In: Cabada, Ladislav – Kubát, Michal a kol.: 2007. *Úvod do studia politické vědy*. Aleš Čeněk: Plzeň, 407-454.

Shafik, Nemat: 11/1994. *Multiple Trade Shocks and Partial Liberalization: Dutch Disease and the Egyptian Economy*. The World Bank: Washington, D.C., Dostupné na: <http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/34270/1/126337.pdf> 17. 7. 2011

Schulze, Reinhard: 2007. *Dějiny islámského světa ve 20. století*. Atlantis: Praha.

Skalková, Jarmila: 1999. *Obecná didaktika*. ISV: Praha.

Skalková, Jarmila: 2007. *Obecná didaktika*. Grada: Praha.

Švec, Vlastimil: 2003. *Brainstorming*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 164-167.

Švec, Vlastimil: 2003. *Instruktaž*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 87-90.

Švec, Vlastimil: 2003. *Práce s textem*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 64-65.

Švec, Vlastimil: 2003. *Skupinová a kooperativní výuka*. In: Maňák, Josef; Švec, Vlastimil: 2003. *Výukové metody*. Paido: Brno, 137-149.

Terner, Erich: 1991. *Dějiny Státu Izrael*. Kora: Pardubice.

Troen, P. I. (ed.) - Shemesh, M. (ed.). 2005. *The Suez-Sinai Crisis 1956. Retrospective and Reappraisal*. Frank Cass & Co. Ltd: London.

Václavík, Vladimír: 2002. *Organizační formy výuky*. In: Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto: 2002. *Školní didaktika*. Portál: Praha, 293-306.

Vais, M – Narinskij, M. M.: 2005. *Sovetskij sojuz, Francija i meždunarodnye krizisy pjatidesjatyx godov XX. veka. (Советский союз, Франция и международные кризисы пятидесятих годов XX века)*. MGIMO- Universitet : Moskva.

Vatikiotis, P. J.: 1985. *The History of Egypt. From Muhammad Ali to Mubarak*. Weidenfeld and Nicolson: London.

Vodička, Karel: 2003. *Ústavní instituce a jejich funkce v politickém procesu*. In: Vodička, Karel – Cabada, Ladislav: 2003. *Politický systém České republiky*. Portál: Praha, 239-276.

Wagner, Lehr Leather: 2007. *Anwar Sadat And Menachem Begin (Modern Peacemakers)*. Chelsea House Publications: New York.

Wahish, Niveen: 2003. *A twist of fate*. Al-Ahram Weekly Online 31. 7. - 6. 8. 2003, dostupné na: <http://weekly.ahram.org.eg/2003/649/ec2.htm> 12. 3. 2011

Waisová a kol.: 2007. *Atlas mezinárodních vztahů. Prostor a politika po skončení studené války*. Aleš Čeněk: Plzeň.

Wanner, Jan: 2002. *Krvavý Jom Kippur. Čtvrtá a pátá arabsko-izraelská válka ve světové politice*. Libri: Praha.

Whetten, Lawrence L.: 1974. *The Canal War: Four-Power Conflict in the Middle East*. The MIT Press: Cambridge, London.

Zemánek, Josef: 2004. *Hospodářské fenomény 21. století- 1. část. Ropa a její budoucnost*. Euroekonom.cz 6. 12. 2004, Dostupné na: <http://www.euroekonom.cz/analyzy-clanky.php?type=jz-ropa04> 12. 3. 2011

Zormanová, Lucie: 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Grada: Praha.

## **Internetové zdroje**

About.com, dostupné na: <http://judaism.about.com>

African Manager, dostupné na: <http://www.africanmanager.com>

Al-Ahram Weekly, dostupné na: <http://weekly.ahram.org.eg>

Aljazeera, dostupné na: <http://english.aljazeera.net>

Answers, dostupné na: <http://wiki.answers.com>

Archiweb, dostupné na: <http://www.archiweb.cz>

Association Lesseps, dostupné na: <http://www.associationlesseps.org>

BBC news, dostupné na: <http://www.bbc.co.uk>

Bodleian Libraries, dostupné na: <http://www.bodley.ox.ac.uk>

Business Insider, dostupné na: <http://www.businessinsider.com>

Česká televize, dostupné na: <http://www.ceskatelevize.cz>

Český rozhlas, dostupné na: <http://www.rozhlas.cz>

Česko-Slovenská filmová databáze, dostupné na: <http://www.csfd.cz>

ČT 24, dostupné na: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování, dostupné na: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova>

Egypt - Structure, Growth, and Development of the Economy, dostupné na: <http://countrystudies.us/egypt/74.htm>

Encyclopedia of Earth, dostupné na: <http://www.eoearth.org/>

Fronta.cz, dostupné na: <http://www.fronta.cz>

Global politics, dostupné na: <http://www.globalpolitics.cz>

GlObserver, dostupné na: <http://www.globserver.com>

History and geography of Egypt, dostupné na: <http://histo-geog-egy.blogspot.com>

Hofstra People, dostupné na: <http://www.people.hofstra.edu>

Linda Hall Library of Science, dostupné na: <http://www.lindahall.org>

Metodický portál RVP, dostupné na: [www.clanky.rvp.cz](http://www.clanky.rvp.cz)

Novinky.cz, dostupné na: <http://tema.novinky.cz>

Infogram, dostupné na: <http://www.infogram.cz>

Informační centrum pro mládež, dostupné na: <http://www.nicm.cz>

Mapa světa, dostupné na: <http://www.svetamapa.cz>

No more wars, dostupné na: <http://www.no-more-war.net>

Open buildings, dostupné na: <http://openbuildings.com>

Organization of the Petroleum Exporting Countries, dostupné na: <http://www.opec.org>

Pražský hrad, dostupné na: <http://www.hrad.cz>

Recession.org, dostupné na: <http://recession.org>

Religion facts, dostupné na: <http://www.religionfacts.com>

Res Claritatis, dostupné na: <http://res.claritatis.cz>

Scribd, dostupné na: <http://www.scribd.com>

Six-Day War, dostupné na: <http://www.sixdaywar.org>

Slovník cizích slov, dostupné na: <http://slovník-cizich-slov.info>

Solar navigator, dostupné na: <http://www.solarnavigator.net>

Stanford Encyclopedia of Philosophy, dostupné na: <http://plato.stanford.edu>

Suez Canal Authority, dostupné na: <http://www.suezcanal.gov.eg>

Světová náboženství, dostupné na: <http://www.svetova-nabozenstvi.cz>

Světové války, dostupné na: <http://www.svetovevalky.estranky.cz>

Školský servis, dostupné na: [www.skolskyservis.cz](http://www.skolskyservis.cz)

Thomas White- Global Investing, dostupné na: <http://www.thomaswhite.com>

Touropia, dostupné na: <http://www.touropia.com>

Travel Blog, dostupné na: <http://www.travelpod.com>

United Nations, dostupné na: <http://www.un.org>

U.S. Energy Information Administration, dostupné na: <http://www.eia.gov>

Ústav státu a práva. Akademie věd ČR, dostupné na: <http://www.ilaw.cas.cz>

Válka.cz, dostupné na: <http://www.valka.cz>

Vláda České republiky, dostupné na: <http://www.vlada.cz>

Vox, dostupné na: <http://www.voxeu.org>

World information, dostupné na: <http://worldinfo.blogspot.cz>



## 6. Resumé

My thesis consists of two main parts: political-geographical part and didactic part. The first part focuses on the Suez Canal in the view of international politics. The work deals with plans for building the Suez Canal across the history followed by its realization, as well as the description of the political background in the late 19th century. The goal of this thesis is to clarify the geostrategic importance of Suez Canal and to decide whether and how much the importance changed in the past in accordance with the main events in that area. The importance of Suez Canal is not emphasized explicitly because the description of the events alone can lead a reader to create an image of how important the Suez Canal is. This work describes these important periods: The First and The Second World War, Suez Crisis in the light of Nasser's policy, Six-Day War, War of Attrition and Yom Kippur War. It also partially describes current situation of Suez Canal (modern piracy, oil shocks, global economic crisis). The aim is to create a complete view of the situation and to understand the importance of Suez Canal.

The second part of this thesis consists of two segments. Firstly I describe some teaching methods (for example classical methods, word methods, etc.), in the second part I present six specific lessons. The section about teaching methods is supposed to be an imaginary bridge between the politico-geographical part and the didactic part, because every practical work needs some theoretical basis. Some specific lessons relate to religion, the state and international relations, these are topics I consider most important and these are also topics that are offered by the Suez Canal and international politics. The didactic application refers to certain phenomena from the first part of my work which makes the work more linked and complex. It is therefore possible to say that I have created a comprehensive guide on how to convert the specialized topic into a form that is acceptable for primary school pupils.

## 7. Přílohy

Příloha 1: Tabulka hlavních škrťicích bodů pro mezinárodní přepravu

**Table 32-1 Major Chokepoints for International Shipping**

Strait	Water Bodies Separated	Countries Separated
Kattegat	Baltic Sea from North Sea	Denmark from Sweden
Strait of Malacca	Andaman Sea from South China Sea and Java Sea	Indonesia from Malaysia and Singapore
Strait of Hormuz	Gulf of Oman from Persian Gulf	Iran from Oman and UAE
Bab al-Mandeb	Gulf of Aden from Red Sea	Djibouti and Eritrea from Yemen
Turkish Straits: Bosphorus	Aegean Sea from Sea of Marmara	Turkey (Asia from Europe)
Turkish Straits: Dardanelles	Black Sea from Sea of Marmara	Turkey (Asia from Europe)
Strait of Gibraltar	Atlantic Ocean from Mediterranean Sea	Morocco from Spain

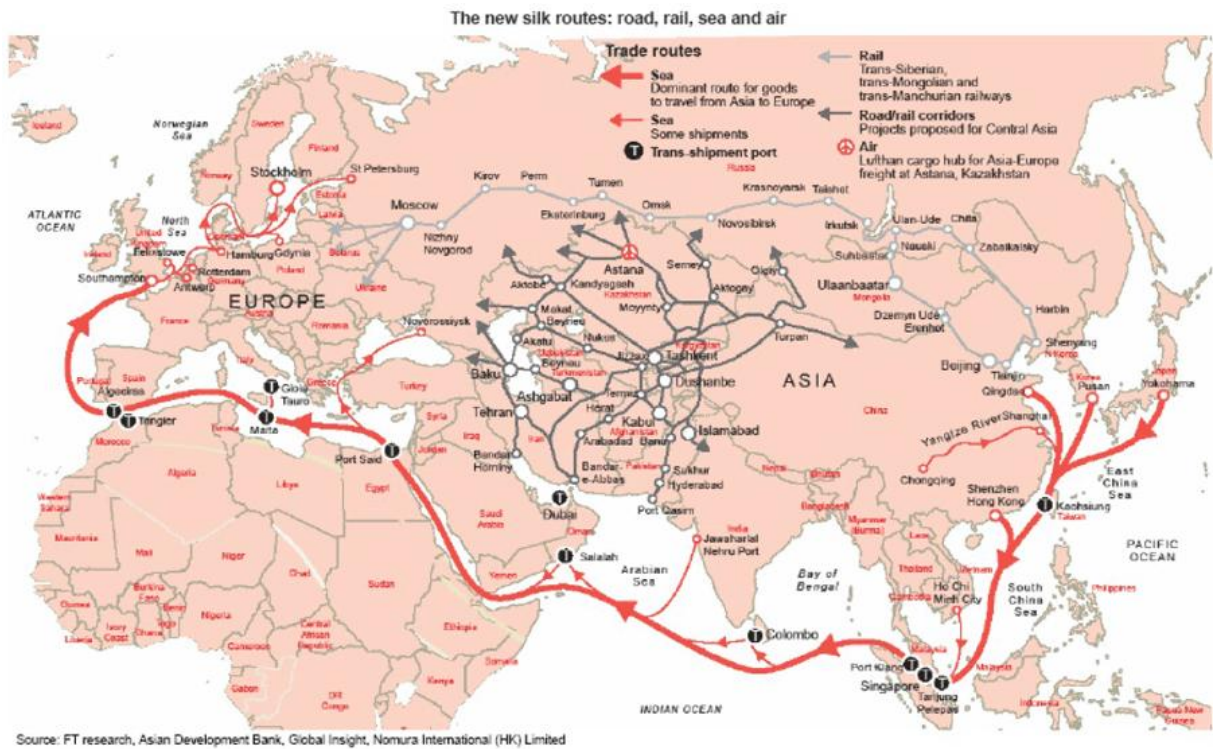
Zdroj: Glassner, Martin Ira – Fahrner, Chuck: 2004. *The Political Geography*. John Wiley & Sons: Hoboken, 450.

Příloha 2: Mapa Suezského průplavu



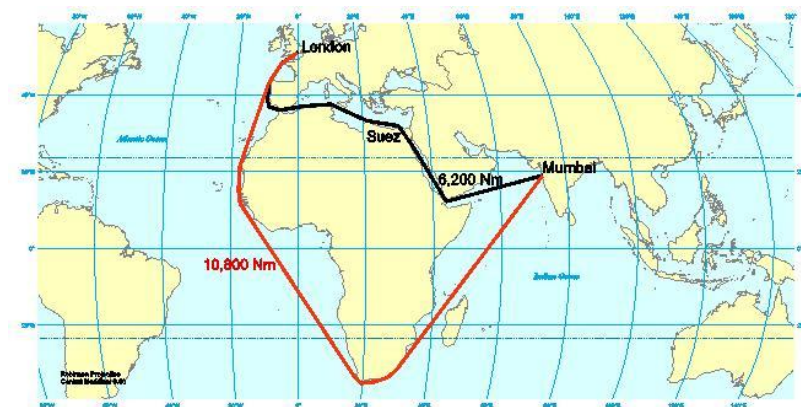
Dostupné na: Dostupné na: <http://histo-geog-egy.blogspot.com/2010/10/suez-canalkey-of-egypt.html> 27. 3. 2011

Příloha 3: Mapa silničních, železničních, námořních i vzdušných tras



Dostupné na: <http://www.businessinsider.com/suez-canal-shipping-asian-europe-2011-2> 16. 7. 2011

Příloha 4: Námořní trasa skrze Suezský průplav a kolem Mysu Dobré naděje



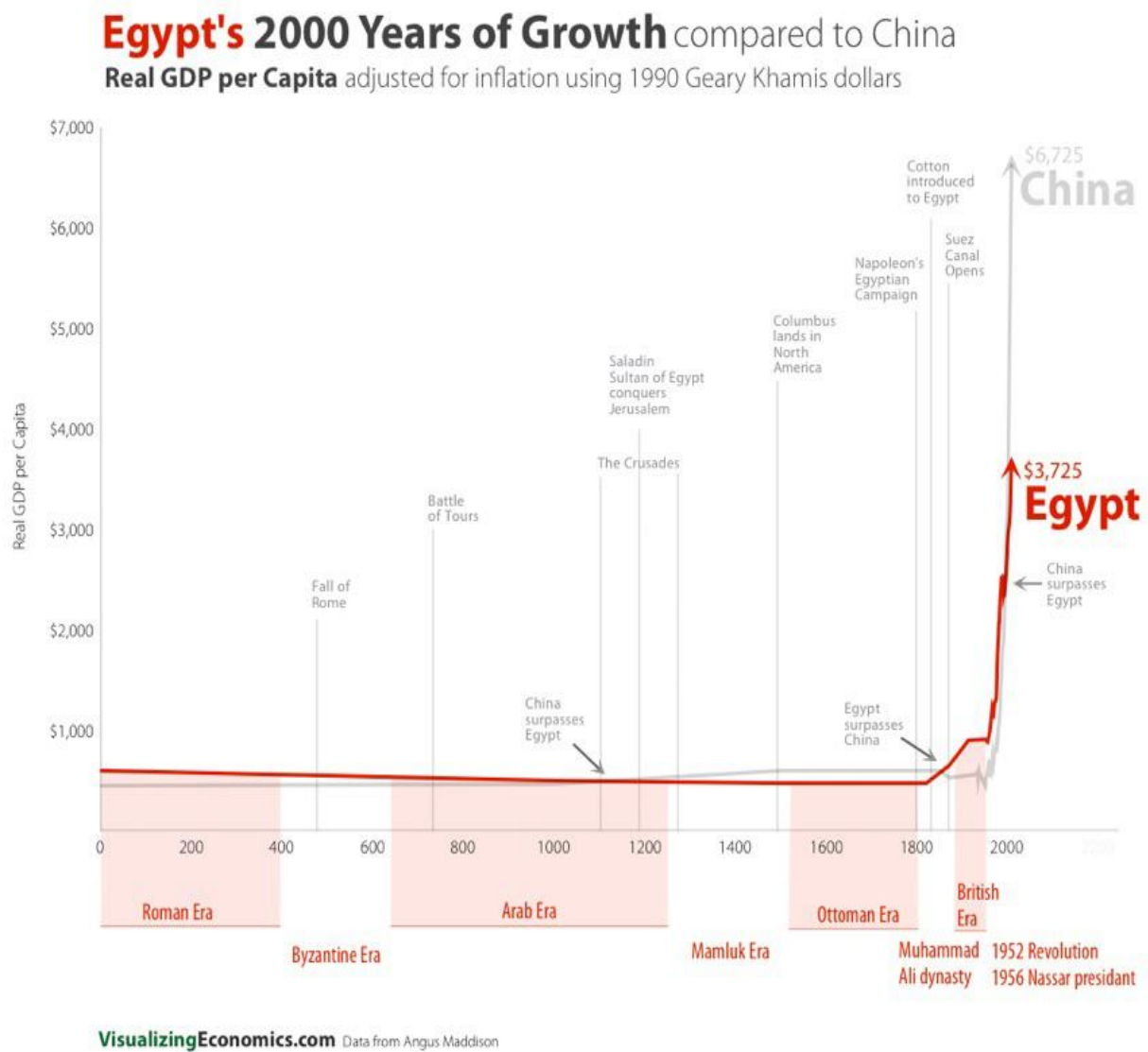
Dostupné na: <http://www.voxeu.org/index.php?q=node/4428> 27. 3. 2011

Příloha 5: Mapa Egypta



Dostupné na: <http://www.globserver.com/en/press/suez-canal-strategic-route-oil-shipments>  
26. 3. 2011

Příloha 6: Graf ukazující ekonomický růst Egypta ve srovnání s Čínou



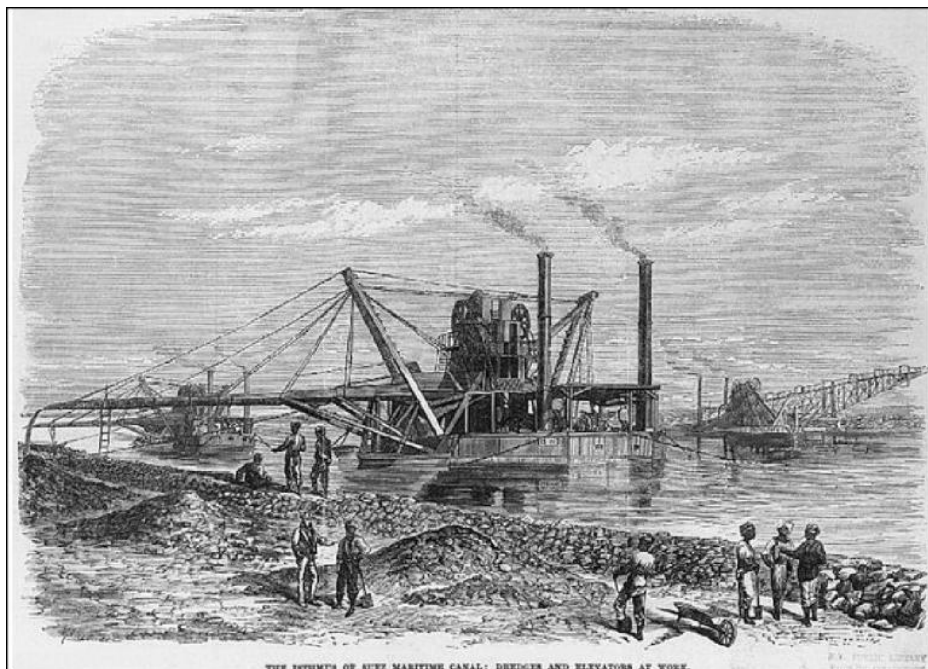
Dostupné na: <http://www.businessinsider.com/china-egypt-gdp-2011-2> 17. 7. 2011

Příloha 7: Ferdinand de Lessepes



Dostupné na: <http://www.scribd.com/doc/279831/Construction-of-the-Suez-Canal> 27. 3. 2011

Příloha 8: Stavba Suezského průplavu



Dostupné na: <http://www.scribd.com/doc/279831/Construction-of-the-Suez-Canal> 27. 3. 2011

Příloha 9: Práce na rozšiřování kanálu



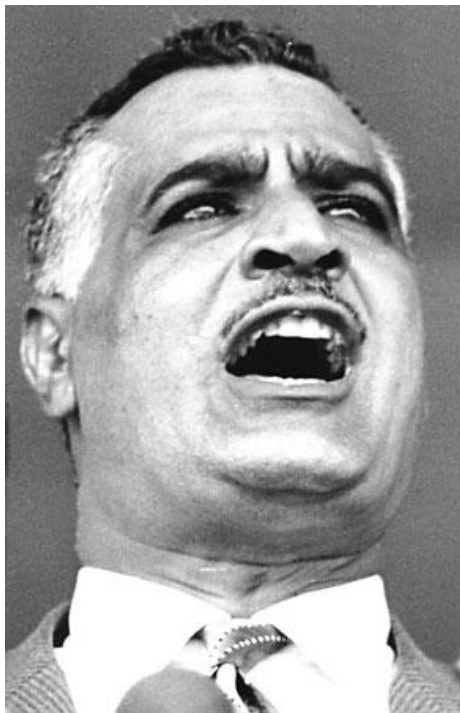
Dostupné na: <http://www.scribd.com/doc/279831/Construction-of-the-Suez-Canal> 27. 3. 2011

Příloha 10: Slavnostní otevření Suezského průplavu



Dostupné na: <http://www.scribd.com/doc/279831/Construction-of-the-Suez-Canal> 17. 4. 2011

Příloha 11: Egyptský prezident Gamál Abd an-Násir



Dostupné na: <http://weekly.ahram.org.eg/gallery/nasser/index.htm> 17. 4. 2011

Příloha 12: Suezský průplav během Suezské krize



Dostupné na: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/6045808.stm> 27. 3. 2011



Příloha 13: Prodloužení námořní trasy v době uzavření průplavu (v procentech)

Country	Increase	Country	Increase
Pakistan	31.4	Singapore	10.6
India	30.6	Thailand	10.0
Kenya	23.6	China	9.4
Sri Lanka	20.4	Bulgaria	7.2
Malaysia	13.7	Indonesia	6.2
Madagascar	13.4	Cyprus	6.0
Mauritius	11.2	Greece	5.9
Romania	10.6	Philippines	5.0
Vietnam	10.6		

Source: IMF Direction of trade database, author's calculations.

Dostupné na: <http://www.voxeu.org/index.php?q=node/4428> 27. 3. 2011

Příloha 14: Tabulka ukazující rozsah obchodních šoků v Egyptě

**TABLE 1**

Table 1: Egypt - Magnitude of Trade Shocks - Levels and Growth Rates (in millions of US Dollars)

Shock	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84
Oil	187	289	644	720	802	1878	3179	3329	2807	2957
Growth Rate		0.55	1.23	0.12	0.11	1.34	0.69	0.05	-0.16	0.05
Remittances	189	366	755	897	1761	2445	2855	1935	3165	3931
Growth Rate		0.94	1.06	0.19	0.96	0.39	0.17	-0.32	0.64	0.24
Aid	140	361	598	931	1202	997	1402	1464	1172	1428
Growth Rate		1.58	0.66	0.56	0.29	-0.17	0.41	0.04	-0.20	0.22
Suez Canal	0	85	311	428	514	589	780	909	957	974
Growth Rate			2.66	0.38	0.20	0.15	0.32	0.17	-0.05	0.02
Tourism	265	332	464	728	702	601	712	611	304	288
Growth Rate		0.25	0.40	0.57	-0.04	-0.14	0.18	-0.14	-0.50	-0.05

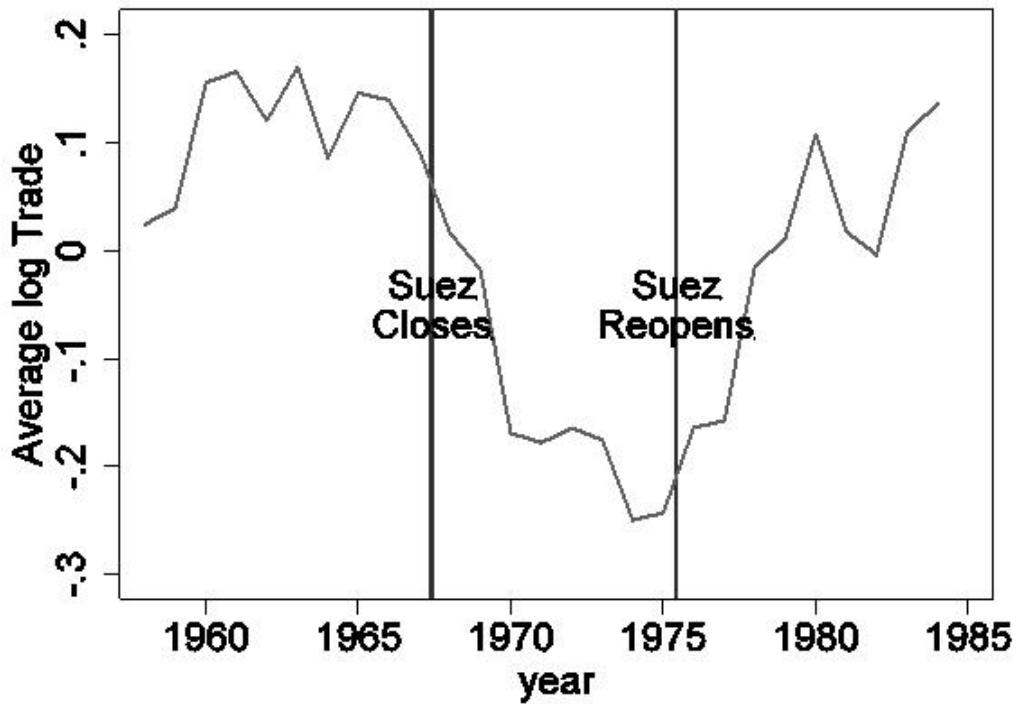
Notes:

Oil export revenues only reflect Egypt's share, not that of foreign companies.  
The category "aid" reflects official loans and grants.

Source: World Bank

Zdroj: Shafik, Nemat: 11/1994. *Multiple Trade Shocks and Partial Liberalization: Dutch Disease and the Egyptian Economy*. The World Bank: Washington, D. C., Dostupné na: <http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/34270/1/126337.pdf> 17. 7. 2011, 25.

Příloha 15: Propad obchodu v době uzavření Suezského průplavu



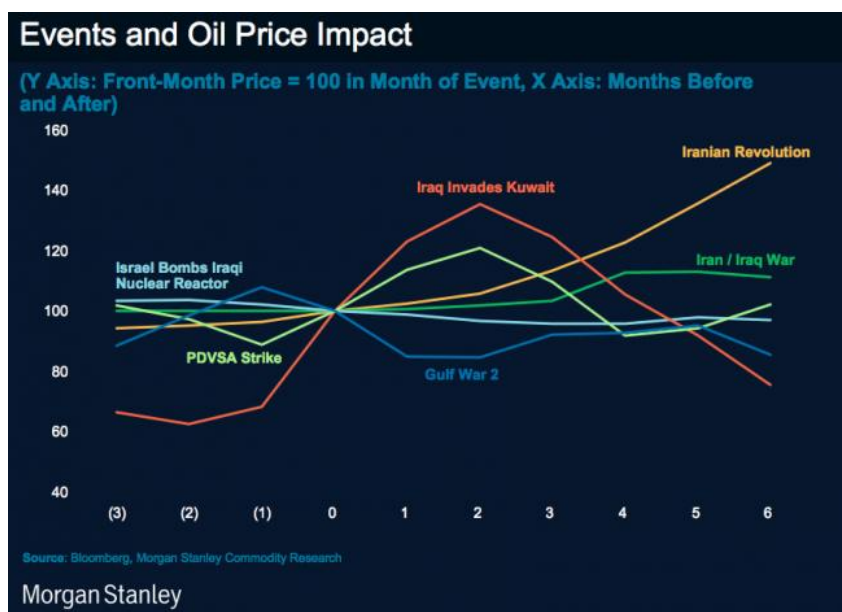
Dostupné na: <http://www.voxeu.org/index.php?q=node/4428> 27. 3. 2011

Příloha 16: Hormúzský průliv



Dostupné na: <http://www.businessinsider.com/mideast-oil-crises-morgan-stanley-2011-2#first-these-are-the-key-chokepoints-1> 17. 7. 2011

Příloha 17: Události ovlivňující cenu ropy



Dostupné na: <http://www.businessinsider.com/mideast-oil-crises-morgan-stanley-2011-2> 17. 7. 2011

Příloha 18: Egypt: balance plateb

Table 8.5  
 Egypt: balance of payments (\$ million)

	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000*	1999/2000* Jul./Dec.	2000/01* Jul./ Dec.
Trade balance	-10,219	-11,771	-12,562	-11,474	-5889	-4814
Export	5345	5128	4445	6388	2759	3450
Petroleum	2578	1728	1000	2273	937	1272
Other export	2768	3400	3445	4115	1822	2178
Import	-15,565	-16,899	-17,008	-17,861	-8648	-8264
Services (net)	6193	4692	5969	5624	3012	2802
Receipts	11,241	10,455	11,025	11,420	5831	6080
Suez Canal	1849	1776	1771	1781	885	894
Travel	3646	2941	3235	4314	2219	2250
Investment income	2052	2081	1923	1833	896	934
Other	3693	3657	4086	3493	1831	2002
Payments, of which	5048	5764	5056	5796	2819	3278
Interest	995	716	789	770	-391	-367
Transfers (net)	4146	4601	4869	4680	2245	1743
Current account	119	-2479	-1724	-1171	-631	-269
(as percentage of GDP)	0.2	-3.4	-1.9	-1.2	-	-
Capital account	2041	3387	919	-1281	-1205	-1121
Errors and omissions	-247	-1043	-1312	-573	-594	678
Overall BOP	1913	-135	-2117	-3025	-2430	-712
(as percentage of GDP)	2.5	-0.2	-2.4	-3.1	-	-

\* preliminary figures

Source: Central Bank of Egypt

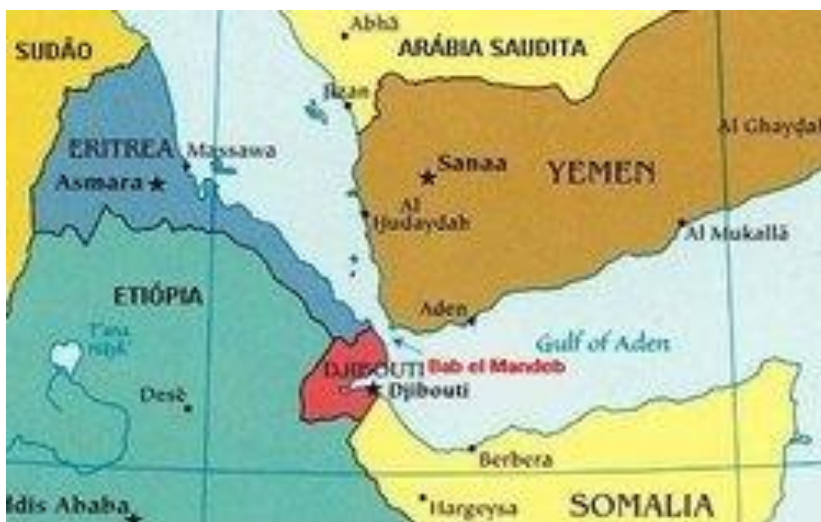
Zdroj: Azzam, Henry T.: 2002: *The Arab World Facing the Challenge of the New Millennium*. Palgrave Macmillan: New York, 106.

## Příloha 19: Suezský průplav v současnosti



Dostupné na: <http://www.travelpod.com/travel-blog-entries/ldanroy/2/1299242370/tpod.html>  
27. 3. 2011

## Příloha 20: Úžina Bab el-Mandab



Dostupné na: [http://www.eoearth.org/article/Bab\\_el-Mandeb](http://www.eoearth.org/article/Bab_el-Mandeb) 17. 7. 2011

## Příloha 21: Tanker v Suezském průplavu



Dostupné na: <http://www.businessinsider.com/a-deep-look-at-oil-tankers-and-the-suez-canal-in-the-wake-of-the-egyptian-crisis-2011-2> 27. 3. 2011

## Příloha 22: Potrubí SUMED



Dostupné na: <http://www.globserver.com/node/8468> 17. 7. 2011

Příloha 23: Uhlovodíková přeprava Suezským průplavem

<b>Suez Canal Hydrocarbon Traffic (2008 - November 2010)</b>			
	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010*</b>
<b>NORTHBOUND</b>			
Crude Oil (bbl/d)	940	314	428
Gasoline	429	379	413
Middle Distillate	150	261	250
Fuel Oil	6	19	6
Naptha	45	1	13
LPG	49	14	24
Other	2	7	20
<b>Total Oil (bbl/d)</b>	<b>1,621</b>	<b>994</b>	<b>1,153</b>
<b>LNG (Bcf)</b>	<b>316</b>	<b>803</b>	<b>1,320</b>
<b>Number of ships</b>			
Tankers	2,089	1,867	1,768
LNG	229	283	393
<b>SOUTHBOUND</b>			
Crude Oil (bbl/d)	211	271	307
Gasoline	165	173	108
Middle Distillate	22	50	27
Fuel Oil	291	188	250
Naptha	63	103	78
LPG	27	38	24
Other	39	27	19
<b>Total Oil (bbl/d)</b>	<b>818</b>	<b>850</b>	<b>813</b>
<b>LNG (Bcf)</b>	<b>281</b>	<b>48</b>	<b>97</b>
<b>Number of ships</b>			
Tankers	1,706	1,612	1,451
LNG	200	242	370
<b>TOTAL</b>			
<b>TOTAL OIL (bbl/d)</b>	<b>2,440</b>	<b>1,843</b>	<b>1,966</b>
<b>Crude</b>	<b>1,151</b>	<b>585</b>	<b>735</b>
<b>Product</b>	<b>1,288</b>	<b>1,258</b>	<b>1,232</b>
<b>LNG (Bcf)</b>	<b>596</b>	<b>852</b>	<b>1,416</b>
<b>TOTAL SHIPS</b>			
<b>Tankers</b>	<b>3,795</b>	<b>3,479</b>	<b>3,219</b>
<b>LNG</b>	<b>429</b>	<b>525</b>	<b>763</b>
<b>SUMED flows (bbl/d)</b>	<b>2,100</b>	<b>1,100</b>	<b>1,150</b>

Dostupné na: <http://www.globserver.com/node/8468> 17. 7. 2011

Příloha 24: Materiál k pracovním listům „náboženství ve světě“



Mapa světa<sup>130</sup>



křesťanský symbol: kříž<sup>131</sup>



křesťanská modlitebna: kostel<sup>132</sup>

<sup>130</sup> Školský servis, dostupné na: [www.skolskyservis.cz/shop/images/Pol\\_map-1ddddddd.jpg](http://www.skolskyservis.cz/shop/images/Pol_map-1ddddddd.jpg) 18. 3. 2013

<sup>131</sup> Religion facts, dostupné na: <http://www.religionfacts.com/christianity/symbols/cross.htm> 18. 3. 2013

<sup>132</sup> Pražský hrad, dostupné na: <http://www.hrad.cz/cs/prazsky-hrad/turisticky-rozcestnik/katedrala-sv-vita.shtml>

Popis křesťanství:

Křesťanství je monoteistické náboženství založené na učení Ježíše Krista. Křesťanství vzniklo z judaismu. Křesťané se oddělili ve chvíli, kdy uviděli v Ježíši mesiáše. Křesťané věří v Trojici, tedy v jediného Boha ve třech podobách- Otec, Syn a Duch svatý (Boelle a kol., 2004: 65)<sup>133</sup>. Posvátným spisem je Bible, jež je tvořena Starým a Novým zákonem. Křesťanskou institucí je církev, tedy společenství všech křesťanů. Nejvýznamnějšími svátky jsou Velikonoce a Vánoce<sup>134</sup>. Nejvíce křesťanů žije v Brazílii, Itálii, Španělsku a Francii<sup>135</sup>.



symbol islámu: měsíc a hvězda<sup>136</sup>



modlitebna muslimů: mešita<sup>137</sup>

Popis islámu:

---

<sup>133</sup> Zdroj: Boelle, Cathy a kol.: 2006. Klíč k náboženství. Co mají společného judaismus, křesťanství, islám a buddhismus? Albatros: Praha.

<sup>134</sup> Světová náboženství, dostupné na: <http://www.svetova-nabozenstvi.cz/krestanstvi/> 18. 3. 2013

<sup>135</sup> Res Claritatis, dostupné na: <http://res.claritatis.cz/zpravy/vatikan/krestanstvo-v-cislech-/5200> 18. 3. 2013

<sup>136</sup> Religion facts, Dostupné na: <http://www.religionfacts.com/islam/symbols.htm> 18. 3. 2013

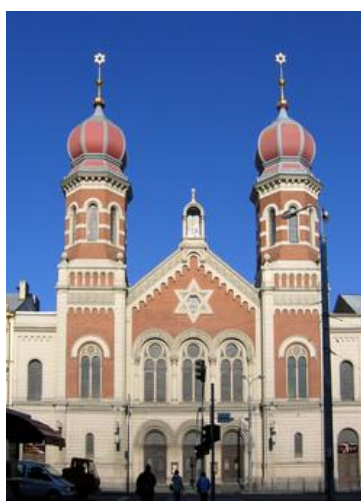
<sup>137</sup> Dostupné na: <http://www.archiweb.cz/news.php?action=show&type=2&id=4892> 18. 3. 2013



Islám je monoteistické náboženství, jež je založeno na kázání proroka Muhammada v 7. století. Ten díky andělu Gabrielovi přijal slovo Boží a přepsal ho do posvátné knihy muslimů (stoupenců Islámu), Koránu. Základem Islámu je zákon zvaný Šaría, podle něhož je řízen nejen náboženský život, ale i systém vlády ve státě. Muslimové musí dodržovat pět pilířů víry, mezi které patří např. salát, tedy modlitba (Boelle a kol., 2004: 46)<sup>138</sup>. Bůh je nazýván Alláh. Nejvíce muslimů žije v Indonésii a Pákistánu<sup>139</sup>.



symbol judaismu: Davidova hvězda<sup>140</sup>



židovská modlitebna: synagoga<sup>141</sup>

Popis judaismu:

---

<sup>138</sup> Zdroj: Boelle, Cathy a kol.: 2006. Klíč k náboženství. Co mají společného judaismus, křesťanství, islám a buddhismus? Albatros: Praha.

<sup>139</sup> ČT 24, dostupné na: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/svet/69092-temer-ctvrtina-svetove-populace-jsou-muslimove/> 18. 3. 2013

<sup>140</sup> About.com, dostupné na: <http://judaism.about.com/od/judaismbasics/a/starofdavid.htm> 18. 3. 2013

<sup>141</sup> Open buildings, dostupné na: <http://openbuildings.com/buildings/great-synagogue-plze--profile-13757> 18. 3. 2013

Židovství je jedno z nejstarších náboženství lidstva, jehož základem je víra v jednoho Boha. Oproti muslimům či křesťanům je židů velice málo, a to okolo 13 milionů. Převážná většina z nich žije v Izraeli, významná část pak v USA<sup>142</sup>. Judaismus, je náboženství židovského národa, jehož představitele lze nazývat i Izraelity. Tomuto národu přinesl Bohem vyvolený Mojžíš Zákon, tedy Tóru. Mojžíše lze tak považovat za zakladatele židovské víry (Boelle a kol., 2004: 54)<sup>143</sup>. Nejvýznamnější židovský svátek je Šabat, tedy den odpočinku, jenž symbolizuje odpočinek Boha<sup>144</sup>.



znak hinduismu: óm<sup>145</sup>



modlitebna hinduistů: mandir<sup>146</sup>

#### Popis hinduismu:

<sup>142</sup> Česká televize, dostupné na: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10077100525-nabozenstvi-sveta/205562230380004-judaismus/> 18. 3. 2013

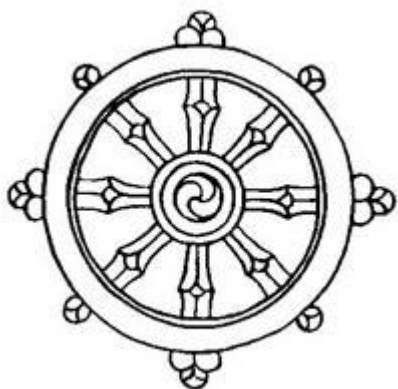
<sup>143</sup> Zdroj: Boelle, Cathy a kol.: 2006. *Klíč k náboženství. Co mají společného judaismus, křesťanství, islám a buddhismus?* Albatros: Praha.

<sup>144</sup> Český rozhlas, dostupné na: [http://www.rozhlas.cz/nabozenstvi/judaismus/\\_zprava/370057](http://www.rozhlas.cz/nabozenstvi/judaismus/_zprava/370057) 18. 3. 2013

<sup>145</sup> Religion facts, dostupné na: <http://www.religionfacts.com/hinduism/symbols/aum.htm> 18. 3. 2013

<sup>146</sup> World information, dostupné na: <http://worldinfo.blogspot.cz/2012/01/amazing-and-indian-hindu-temples-around.html> 18. 3. 2013

Hinduismus vznikl v Indii okolo 5. stol. př. n. l. Základem náboženství je společenské rozdělení na kněží, úředníky, zemědělce a nejhudší vrstvu. Toto rozdělení stále přetrvává v Indii, přestože bylo oficiálně zrušeno. Hinduismus nemá svého zakladatele, ani stálé svaté písmo. Za posvátné spisy však lze považovat tzv. Vědy („vědění“). Základem hinduistického vyznání jsou obřady, modlitby a obětiny. Existují tři hlavní Bohové- Višnu, Brahma a Šiva<sup>147</sup>. Nejvíce hinduistů žije v Indii<sup>148</sup>.



znak buddhismu: Dharmačakra<sup>149</sup>



buddhistický chrám<sup>150</sup>

---

<sup>147</sup> Světová náboženství, dostupné na: <http://www.svetova-nabozenstvi.cz/hinduismus/> 18. 3. 2013

<sup>148</sup> Česká televize, dostupné na: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10077100525-nabozenstvi-sveta/205562230380001-hinduismus/> 18. 3. 2013

<sup>149</sup> Religion facts, dostupné na: <http://www.religionfacts.com/buddhism/symbols/wheel.htm> 18. 3. 2013

<sup>150</sup> Touropia, dostupné na: <http://www.touropia.com/famous-buddhist-temples/> 18. 3. 2013

## Popis buddhismu:

Buddhismus je filosofická doktrína, které dal základ Siddhárta Gautama, zvaný Buddha. Buddhisté nevyznávají žádného Boha, pouze si předávají výroky prvního Buddha. Každý věřící musí aplikovat buddhistickou doktrínu (Dharmu), která spočívá v poznání čtyř ušlechtilých pravd a osmidílné cesty. Buddhismus je založen na myšlence znovuzrození a touze dosáhnout nirvány, tedy vysvobození se z tohoto koloběhu. Konkrétní prostředky k dosažení tohoto cíle poskytuje osmidílná stezka (Boelle, 2004: 27-29)<sup>151</sup>. Nejvíce věřících žije v Indii, Číně, Koreji a Japonsku<sup>152</sup>.

## Příloha 25: materiál k aktivitě „nové pojmy- válečné konflikty“

válka	Skutečný, úmyslný a rozšířený ozbrojený konflikt mezi politickými aktéry <sup>153</sup>
terorismus	Skupina metod hrubého zastrašování s využitím násilí; často má politický podtext <sup>154</sup>
náboženský fundamentalismus	Návrat k původním zásadám a jejich striktnímu dodržování; častým znakem je netolerance vůči jiným názorům <sup>155</sup>
diplomacie	Oficiální činnost státu v rámci zahraniční politiky; umění vyjednávat <sup>156</sup>
xenofobie	Projev odporu a nepřátelství ke všemu cizímu <sup>157</sup>

<sup>151</sup> Zdroj: Boelle, Cathy a kol.: 2006. Klíč k náboženství. Co mají společného judaismus, křesťanství, islám a buddhismus? Albatros: Praha.

<sup>152</sup> Česká televize, dostupné na: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10077100525-nabozenstvi-sveta/205562230380002-buddhismus/> 18. 3. 2013

<sup>153</sup> Stanford Encyclopedia of Philosophy, dostupné na: <http://plato.stanford.edu/entries/war/> 25. 3. 2013

<sup>154</sup> Zdroj: Linhart, Jiří a kol.: 2004. Slovník cizích slov pro nové století. Dialog: Litvínov.

<sup>155</sup> Answers, dostupné na: [http://wiki.answers.com/Q/What\\_is\\_religious\\_fundamentalism](http://wiki.answers.com/Q/What_is_religious_fundamentalism) 25. 3. 2013

<sup>156</sup> Zdroj: Linhart, Jiří a kol.: 2004. Slovník cizích slov pro nové století. Dialog: Litvínov.

<sup>157</sup> Národní informační centrum pro mládež, dostupné na: <http://www.nicm.cz/xenofobie-a-rasismus-charakteristika> 25. 3. 2013

## Příloha 26: pracovní listy k tématu „státní orgány a úřady“

### Parlament

Parlamentu ČR republiky náleží moc zákonodárná. Parlament se skládá ze dvou komor, a to z Poslanecké sněmovny (dolní komora) a Senátu (horní komora). Poslanecká sněmovna má 200 poslanců, kteří jsou voleni každé čtyři roky. Senát má 81 členů, přičemž každé dva roky je volena jedna třetina senátorů. Senát byl poprvé zvolen v roce 1996, neboť do té doby neměla Poslanecká sněmovna zájem přijmout zákon, který by jeho zvolení dovoľoval. Není dovoleno současné členství v obou komorách. Žádný senátor ani poslanec zároveň nemůže vykonávat funkci prezidenta republiky či soudce. Člen Parlamentu však může být členem vlády. Tato skutečnost je téměř pravidlem. Obě komory zřizují výbory a komise, volí si svého předsedu a místopředsedu (Vodička, 2003: 245-246)<sup>158</sup>.

Obě komory mohou rozhodovat, pokud je na schůzi přítomna alespoň 1/3 jejich členů, přičemž k přijetí usnesení je nutný souhlas nadpoloviční většiny přítomných poslanců a senátorů. Nejvýznamnější funkcí parlamentu je zajisté schvalování ústavních i jiných zákonů. Souhlas musí dát také v případě mezinárodních smluv o lidských právech a základních svobodách či v případě vyhlášení válečného stavu. Poslanecká sněmovna kontroluje vládu prostřednictvím vyslovení důvěry. V ČR může Poslanecká sněmovna dokonce svrhnout vládu prostřednictvím vyslovení nedůvěry. Některá rozhodnutí vyžadují souhlas obou komor Parlamentu. Jedná se např. o volbu prezidenta republiky či o schvalování ústavních zákonů (Vodička, 2003: 247-253).

- 1) Jaká moc náleží parlamentu?
- 2) Může parlament zapříčinit zánik vlády?
- 3) Text není aktualizován, tudíž v něm můžete najít chybu. Jakou?
- 4) Z kolika komor se parlament skládá? Kolik mají členů?
- 5) Vytvořte krátkou definici parlamentu<sup>159</sup>.

<sup>158</sup> Zdroj: Vodička, Karel: 2003. *Ústavní instituce a jejich funkce v politickém procesu*. In: Vodička, Karel – Cabada, Ladislav: 2003. *Politický systém České republiky*. Portál: Praha, 239-276.

<sup>159</sup> Správné odpovědi: 1) zákonodárná, 2) ano- vyslovením nedůvěry, 3) volba prezidenta nenáleží Parlamentu, 4) ze dvou (PS-200 členů, Senát- 81 členů), 5) Parlament ČR je zákonodárný orgán, jenž se skládá ze dvou komor.

#### a. Vláda

Vláda ČR je nejvyšším orgánem výkonné moci. Tento orgán se skládá z předsedy vlády, místopředsedů vlády a ministrů. Pozice vlády je vůči Parlamentu relativně silná. Prezident ČR jmenuje předsedu vlády a na jeho návrh posléze i ostatní členy vlády. Vláda je však závislá na většině Poslanecké sněmovny, což prakticky znamená, že Poslanecká sněmovna musí vládě vyslovit důvěru (Vodička, 2003: 262). Vláda je povinná do třiceti dnů od svého jmenování předstoupit před Poslaneckou sněmovnu a požádat ji o vyslovení důvěry. V případě, že důvěru nezíská, prezident musí jmenovat nového předsedu vlády. Pokud ani tato vláda nezíská důvěru, prezident jmenuje předsedu na návrh předsedy Poslanecké sněmovny<sup>160</sup>. Poslanecká sněmovna může vyslovit i nedůvěru, avšak pouze vládě jako celku, nikoliv jejím jednotlivým členům. S návrhem na vyslovení nedůvěry musí souhlasit nadpoloviční většina všech poslanců (Vodička, 2003: 262).

Sídlem české vlády je Strakova akademie na Malé Straně. Tradičními resorty jsou ministerstva financí, zahraničí, obrany, vnitra, dopravy, kultury, životního prostředí, práce a sociálních věcí, průmyslu a obchodu, spravedlnosti, pro místní rozvoj, zemědělství, zdravotnictví, školství a tělovýchovy atd. V čele historicky první vlády ČR stál Václav Klaus (1992-1996)<sup>161</sup>. V současné době je předsedou vlády, tedy premiérem, Petr Nečas. Prvním místopředsedou je Karel Schwarzenberg a místopředsedkyní Karolína Peake<sup>162</sup>.

- 1) Jaká moc náleží vládě?
- 2) Jaký mechanismus je pro fungování vlády důležitý?
- 3) Jaké existují resorty?
- 4) Kdo je předsedou dnešní vlády? Znáte 1. místopředsedu současné vlády?
- 5) Vytvořte krátkou definici vlády<sup>163</sup>.

---

<sup>160</sup> Novinky.cz, dostupné na: <http://tema.novinky.cz/vlada-ceske-republiky> 28. 3. 2013

<sup>161</sup> Novinky.cz, dostupné na: <http://tema.novinky.cz/vlada-ceske-republiky> 28. 3. 2013

<sup>162</sup> Vláda České republiky, dostupné na: <http://www.vlada.cz/cz/vlada/> 28. 3. 2013

<sup>163</sup> Správné odpovědi: 1) moc výkonná, 2) mechanismus vyslovení důvěry, 3) např. ministerstvo zdravotnictví či financí, 4) Petr Nečas a Karel Schwarzenberg, 5) Vláda je orgán, jemuž náleží výkonná moc a jenž je odpovědný Poslanecké sněmovně.

## b. Soudy

Soudní systém ČR je tvořen Ústavním soudem a soustavou tzv. obecných soudů. Dle Ústavy ČR je Ústavní soud zvláštní soudní orgán, který má za úkol zejména kontrolovat dodržování ústavy. Obecné soudy pak poskytují ochranu právům a rozhodují o vině a trestu za trestné činy. Soustava těchto soudů (soudy okresní, krajské, vrchní, Nejvyšší soud, Nejvyšší správní soud) se rozpadá na tři větve dle typu sporů, které řeší. Jedná se o větev soudnictví civilního, trestního a správního. Základní pravidla, která stanovují fungování celého systému, stanovuje hlava čtvrtá Ústavy ČR. Významné jsou také ustanovení hlavy páté Listiny základních práv a svobod, v které je zahrnuto právo na soudní a jinou právní ochranu. Běžný zákon o soudech a soudcích definuje všechna pravidla, která se týkají např. jmenování soudců či laické účasti na výkonu soudní moci<sup>164</sup>.

Soudnictví je profesionální, existují tedy zákonné podmínky, které musí soudci splnit pro výkon svého povolání. Jedná se o požadavek pětiletého magisterského vzdělání v oboru práva spojený s požadavkem složením odborné justiční zkoušky. Kariérní podmínkou je věková hranice 30 let pro jmenování do funkce soudce. Kvůli přetíženosti soudů se začínají rozvíjet i mimosoudní metody řešení sporů, např. rozhodčí řízení<sup>165</sup>.

- 1) Jaká moc náleží soudům?
- 2) Čím je tvořen právní systém ČR?
- 3) Jaké požadavky na soudce jsou zákonem dané?
- 4) Existuje i nějaké mimosoudní řešení sporů?
- 5) Vytvořte krátkou definici soudního systému ČR<sup>166</sup>.

---

<sup>164</sup> Zdroj: Ústav státu a práva. Akademie věd ČR, dostupné na: <http://www.ilaw.cas.cz/index.php?page=50> 28. 3. 2013

<sup>165</sup> Zdroj: Ústav státu a práva. Akademie věd ČR, dostupné na: <http://www.ilaw.cas.cz/index.php?page=50> 28. 3. 2013

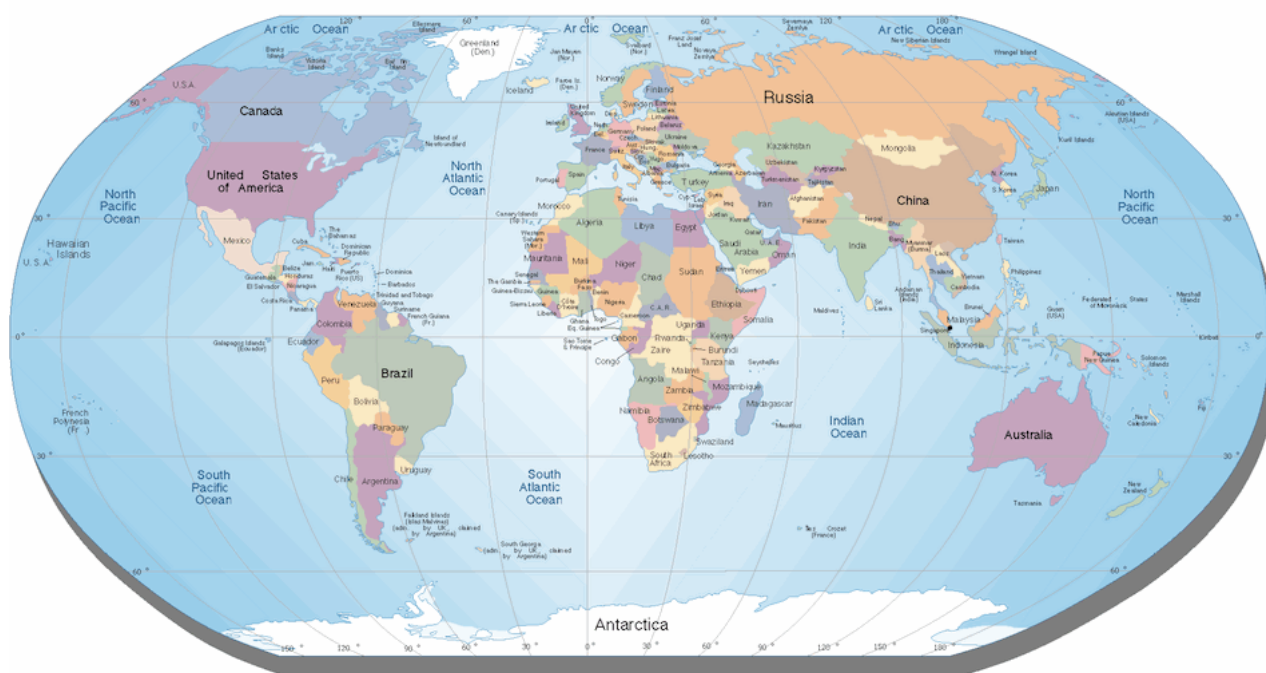
<sup>166</sup> Správné odpovědi: 1) soudní, 2) Ústavním soudem a soustavou tzv. obecných soudů, 3) magisterské vzdělání, justiční zkouška, věková hranice 30 let, 4) rozhodčí řízení, 5) Soudní systém se skládá z Ústavního soudu a obecných soudů. Jejich úkolem je zejména ochrana práv a rozhodování o vině a trestu.

Příloha 27: materiál k aktivitě „narušení suverenity“

kolonie	politicky a hospodářsky závislé území <sup>167</sup>
protektorát	smluvní ochrana slabšího státu státem silnějším <sup>168</sup>
okupace	obsazení či přivlastnění cizího území <sup>169</sup>

Příloha 28: pracovní listy k tématu „typy politických režimů“

Mapa světa<sup>170</sup>



<sup>167</sup> Zdroj: Linhart, Jiří a kol.: 2004. *Slovník cizích slov pro nové století*. Dialog: Litvínov.

<sup>168</sup> Fronta.cz, dostupné na: <http://www.fronta.cz/dotaz/co-to-je-protektorat> 25. 3. 2013

<sup>169</sup> Slovník cizích slov, dostupné na: <http://slovník-cizich-slov.info/okupace> 25. 3. 2013

<sup>170</sup> Mapa světa, dostupné na: <http://www.svetamapa.cz/> 25. 3. 2013



a. Autoritativní režimy

Linz charakterizuje autoritativní režimy jako politické systémy s limitovaným politickým pluralismem, bez vedoucí ideologie, bez extenzivní či intenzivní politické mobilizace (kromě některých etap), ve kterých vůdce či zřídka malá skupina uplatňuje moc uvnitř formálně špatně definovaných hranic<sup>171</sup>.

- Mohou existovat odlišné politické postoje, ale ty jsou spíš tolerované než uznávané.
- Mohou existovat na státě nezávislé instituce jako university, církve, kulturní subjekty apod.
- Ideologie neexistuje, či je omezována a není vnucována občanům.
- Občané nejsou nuceni neustále demonstrovat oddanost režimu.
- Neusiluje o absolutní ovládnutí společnosti.
- Vládne jedna osoba (diktátor), skupina osob (junta), neexistuje masová strana.
- V autoritativním režimu je politika ponechána vládci a vše ostatní je relativně svobodné<sup>172</sup>.

1. Který bod, dle Vašeho názoru, nejvíce charakterizuje autoritativní režimy?
2. V jakých z těchto zemí se můžeme v současnosti setkat s autoritativním režimem? Označte na mapě<sup>173</sup>.

a) Itálie

b) Německo

c) Čína

d) Kuba

---

<sup>171</sup> Global politics, dostupné na: <http://www.globalpolitics.cz/studie/jihokorejsky-rezim> 25. 3. 2013

<sup>172</sup> Zdroj: Kubát, Michal: 2007. Autoritativní a totalitní politické systémy. In: Cabada, Ladislav – Kubát, Michal a kol.: 2007. *Úvod do studia politické vědy*. Aleš Čeněk: Plzeň, 331-345.

<sup>173</sup> Správná odpověď: Čína, Kuba.

Kdo je na fotografii?<sup>174</sup>



175

## b. Demokracie

Přestože se názory na ideální demokracii často rozcházejí, za společný znak teoretici uvádějí fakt, že lid je vnímán jako svrchovaná autorita, což znamená, že demokracie je vládou lidu. Jean-Jacques Rousseau je autorem moderní teorie přímé demokracie, jež klade důraz na zapojení občanů do rozhodovacích procesů, včetně vytváření zákonů. Zvolené zástupce v tomto případě můžeme vnímat jako pouhé vykonavatele vůle. Současní politologové obohacují tradiční definice o konkrétnější struktury. Např. Robert A. Dahl dodává, že tři složky moci se nesmí hromadit v rukou jedince a že existuje politická rovnost, což znamená, že všechny hlasy mají při rozhodování stejnou váhu.

K základním principům demokracie se řadí např.:

- dělba moci
- dodržování lidských práv a svobod
- pluralismus
- rovnost<sup>176</sup>

1. Co je, podle Vašeho názoru, pro demokracii nejtypičtější?
2. V jakých z těchto zemí se můžeme v současnosti setkat s demokratickým režimem?  
Označte na mapě<sup>177</sup>.

<sup>174</sup> Na fotografii je Gamál Abd an-Násir.

<sup>175</sup> BBC, dostupné na: <http://www.bbc.co.uk/news/world-middle-east-20027919> 25. 3. 2013

<sup>176</sup> Válka.cz, dostupné na: [http://www.valka.cz/clanek\\_13622.html](http://www.valka.cz/clanek_13622.html) 25. 3. 2013

- a) Rusko
- b) Německo
- c) Itálie
- d) Vietnam

Kdo je na fotografii?<sup>178</sup>



c. Totalita

Totalitní režim je obvykle spojován s omezováním osobních svobod všech občanů. Američtí politologové C. J. Friedrich a Z. Brezinski definovali základní rysy totalitních režimů, mezi které patří:

- přijetí oficiální ideologie vládnoucích vrstev občany (která v některých případech ospravedlňuje zločiny proti lidskosti)
- veškerý politický a společenský život je kontrolován státem
- úplná kontrola nad ozbrojenými silami ze strany vládce či strany,
- kontrola nad prostředky masové komunikace
- hospodářství je řízeno centrálním plánováním

---

<sup>177</sup> Správná odpověď: Německo, Itálie.

<sup>178</sup> Na fotografii je Václav Havel.

<sup>179</sup> BBC, dostupné na: <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-16237209> 25. 3. 2013

- existence tajné policie kontrolující chování občanů

K totalitním režimům řadíme komunismus a režimy fašistického typu. Totalitní režim je opakem demokracie, kdy všemi složkami moci disponuje jedinec či úzká skupina lidí<sup>180</sup>.

1. Co je, podle Vašeho názoru, pro totalitní režimy nejtypičtější?
2. O jakých z těchto zemí můžeme hovořit v souvislosti s totalitním režimem? Označte na mapě<sup>181</sup>.

a) SSSR

b) KLDR

c) Itálie

d) Německo

Kdo je na fotografii?<sup>182</sup>



183

---

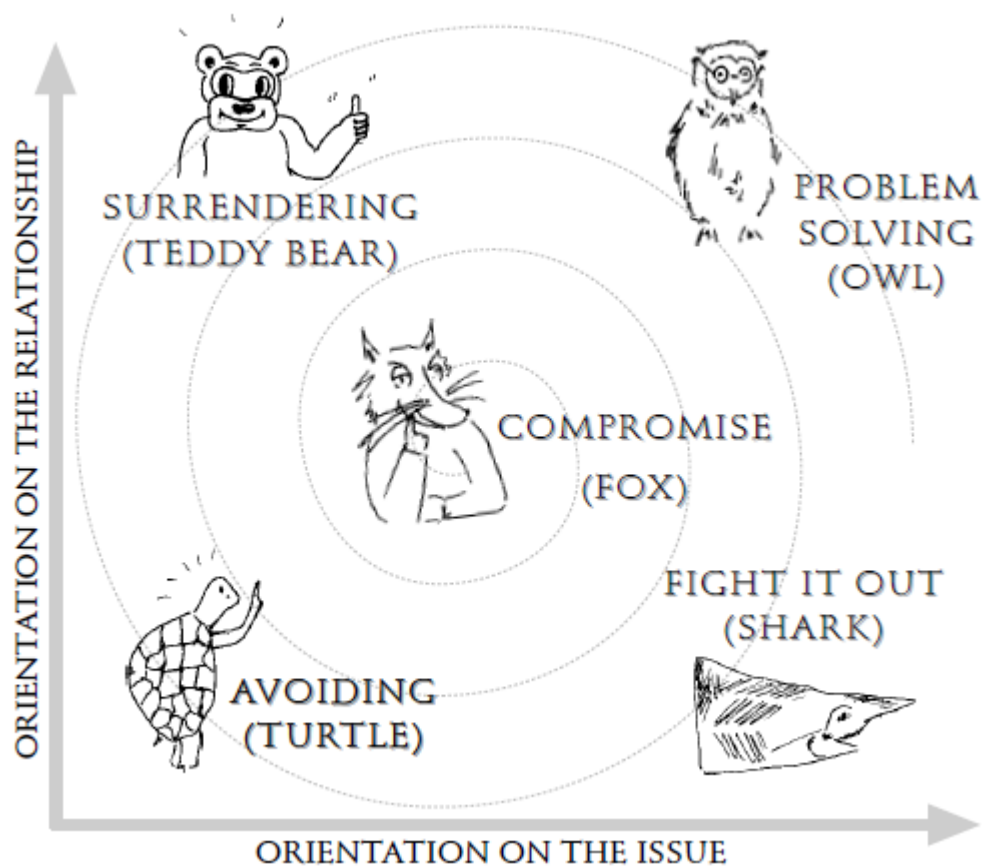
<sup>180</sup> Válka.cz, dostupné na: [http://www.valka.cz/clanek\\_13622.html](http://www.valka.cz/clanek_13622.html) 25. 3. 2013

<sup>181</sup> Správné odpovědi: SSSR, KLDR, Německo.

<sup>182</sup> Na fotografii je Adolf Hitler.

<sup>183</sup> BBC, dostupné na: [http://www.bbc.co.uk/history/people/adolf\\_hitler](http://www.bbc.co.uk/history/people/adolf_hitler) 25. 3. 2013

Příloha 29: diagram k aktivitě „řešení konfliktů“



Dostupné na: <http://www.no-more-war.net/wp-content/uploads/2011/01/Conflict-Resolution-Pack-2.pdf> 11. 3. 2013

Příloha 30: pracovní list k aktivitě „konflikty ve světě“

Válečné konflikty	Příčiny, okolnosti
Suezská krize	boj o kontrolu nad strategicky důležitým místem
Šestidenní válka	politické napětí; nevraživost mezi arabským a židovským národem
Válka Jom Kippur	navrácení území
První světová válka	Napětí mezi evropskými mocnostmi;

Suezská krize: válečný konflikt, který propukl v roce 1956 mezi Egyptem na jedné straně a aliancí Velké Británie, Francie a Izraele na straně druhé. Na pozadí konfliktu stála nemožnost proplutí Suezským průplavem pro lodě směřující do izraelských přístavů a touha tehdejšího prezidenta Násira získat finance od světových mocností na vybudování nové přehrady. To se Násirovi nezdařilo, a tak se rozhodl znárodnit Suezský průplav, tedy získávat veškeré poplatky z proplutí pouze do egyptské státní pokladny.

Šestidenní válka: Po Suezské krizi Izrael přislíbil, že se stáhne ze Sinajského poloostrova, ovšem podmínkou byla nepřítomnost egyptských vojáků. Tuto pomyslnou hráz mezi oběma státy tvořily jednotky OSN. Tento akt ale neukončil teroristické akce vedené proti Izraeli. Bojůvky na syrských i egyptských hranicích vedly v roce 1967 až k vypuknutí války mezi Izraelem na jedné straně a Egyptem, Sýrií a Jordánskem na straně druhé. Významným činitelem bylo napětí kvůli Palestině (území státu Izrael, kde žijí zejména muslimové).

Válka Jom Kippur: arabské státy těžko snášely prohru v šestidenní válce, v které Egypt ztratil některá svá území. Egyptský prezident Násir tak vypracoval strategii, která měla vést k navrácení těchto území. V roce 1973 Egypt, v jejímž čele stál již Anvar Sadat, napadl Izrael v den svátku smíření, jež se nazývá Jom Kippur. Bojovalo se na dvou frontách- na egyptské a syrské<sup>184</sup>.

První světová válka: před první světovou válkou bylo možné spatřovat hospodářskou rivalitu mezi průmyslovými národy, boj o suroviny, snahu o získání kolonií, rostoucí nacionalismus atd. Vzrůstající nacionalistické smýšlení bylo viditelné zejména v Německu, jehož představitelé spatřovali ve válce možnost uspořádání Evropy dle vlastních představ. Jasným podnětem k zahájení válce byla až situace na Balkáně, kde se odehrál známý atentát na rakouského následníka trůnu Františka Ferdinanda d'Este<sup>185</sup>.

<sup>184</sup> Informace o Suezské krizi, šestidenní válce a válce Jom Kippur jsou převzaty z odpovídajících kapitol politicko-geografické části diplomové práce.

<sup>185</sup> Světové války, dostupné na: <http://www.svetovevalky.estranky.cz/clanky/1-svetova-valka/1svetova-valka.html> 29. 3. 2013