

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Potenciál i limity metod zážitkové pedagogiky a výuka studené války na
základních školách**

**The potential and limits of experiential pedagogy methods and the teaching
of the Cold War in elementary schools**

Bc. Petr Hladký

Vedoucí práce: Mgr. David Venclík, Ph.D.

Studijní program: Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy a střední školy se sdruženým studiem Učitelství základů společenských věd pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Potenciál i limity metod zážitkové pedagogiky a výuka studené války na základních školách* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 10. července 2025

Bc. Petr Hladký

Tímto bych chtěl poděkovat vedoucímu práce, Mgr. Davidu Venclíkovi, Ph.D. za vstřícný přístup, trpělivost a mnoho užitečných rad, které mi při psaní diplomové práce předal.

Dále bych na tomto místě rád poděkoval své kolegyni Mgr. Elišce Hájkové za podporu a výpomoc s jazykovou korekturou.

Mé poděkování patří mým podporujícím kolegům, přátelům, rodině, jejichž trpělivost mi pomohla dokončit tuto práci.

V neposlední řadě bych rád poděkoval také mým žákům, kteří mě inspirovali k vytvoření diplomové práce a jsou mi i nadále motivací pro pedagogický seberozvoj.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je podrobná historická a didaktická analýza tématu studená válka. Téma je dále metodicky rozvíjeno na základě metody zážitkové pedagogiky, jejíž historii, definici, metody, potenciál pro výuku a případné limity práce také představuje. Práce se rovněž věnuje vhodnému používání reflexe jako jedné z klíčových metod zkušenostního učení.

Pro ilustraci metodických postupů zážitkové pedagogiky je představena dramaturgie konkrétního výukového celku využívajícího téma studená válka určeného pro aplikaci do vyučovacích lekcí na základní škole. Tento scénář obsahuje celkem 4 vyučovací lekce, které jsou připraveny pro použití ve výuce moderních dějin a používají zážitkovou pedagogiku jako prostředek pro žáky k pochopení jednotlivých událostí studené války.

Téma studená válka je v práci také analyzováno ve vybraných učebnicích dějepisu. Důraz je kladen hlavně na potenciál výukového materiálu pro použití metody zážitkové pedagogiky a vhodnost rozvíjení klíčových kompetencí dle aktuální úpravy Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání.

V závěru diplomové práce jsou uváděny výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na žáky a učitele dějepisu zkoumající využívání metod zážitkové pedagogiky a výuku studené války na základních školách.

KLÍČOVÁ SLOVA

studená válka, bipolární svět, didaktika, reflektivní učení, zážitková pedagogika

ABSTRACT

The aim of the thesis is a detailed historical and didactic analysis of the Cold War topic. The topic is further methodologically developed based on the method of experiential pedagogy, whose history, definition, methods, potential for teaching and possible limits the thesis also presents. The thesis also focuses on the appropriate use of reflection as one of the key methods of experiential learning

To illustrate the methodological procedures of experiential pedagogy, the dramaturgy of a specific teaching unit using the Cold War topic intended for application in elementary school lessons is presented. This scenario contains a total of 4 teaching lessons, which are prepared for use in teaching modern history and use experiential pedagogy as a means for students to understand individual events of the Cold War.

The topic of the Cold War is also analyzed in selected history textbooks in the thesis. The emphasis is mainly on the potential of teaching material for the use of the experiential pedagogy method and the suitability of developing key competencies according to the current amendment of the framework educational plan for basic education.

The conclusion of the thesis presents the results of a questionnaire survey aimed at students and history teachers investigating the use of experiential pedagogy methods and teaching the Cold War in elementary schools.

KEY WORDS

The Cold War, bipolar world, didactics, reflective learning, experiential pedagogy

Obsah

Úvod.....	10
1 Studená válka.....	13
1.1 Studená válka v Evropě	13
1.1.1. Příčiny a počátky studené války	14
1.1.2. Jugoslávská cesta	16
1.1.3. Marshallův plán a jeho důsledky	17
1.1.4. První berlínská krize a rozdělení Německa	19
1.1.5. Berlínská zeď jako symbol železné opony	20
1.2 Studená válka ve světě	22
1.2.1 Korejská válka	22
1.2.2 Suezská krize	24
1.2.3 Závody ve zbrojení	27
1.2.4 Kubánská raketová krize.....	29
1.2.5 Indočína a válka ve Vietnamu	32
1.2.6 Politika détente	35
1.2.7 Invaze v Afghánistánu	37
1.3 Okolnosti závěru studené války	39
1.3.1 Polská Solidarita	40
1.3.2 Reaganova politika a Hvězdné války.....	42
1.3.3 Glasnosť a Perestrojka	44
1.3.4 Pád Berlínské zdi a sjednocení Německa	47
1.3.5 Rozpad východního bloku a demokratizace	50
2 Didaktická analýza studené války.....	53
2.1 Obsahová analýza	53
2.1.1 Klíčové pojmy.....	53

2.1.2	Klíčová fakta.....	53
2.1.3	Generalizace.....	54
2.2	Žákovská analýza.....	54
2.3	Průřezová témata a studená válka	55
2.3.1	Environmentální výchova	55
2.3.2	Osobnostní a sociální výchova	55
2.3.3	Multikulturní výchova	55
2.3.4	Mediální výchova	55
2.3.5	Výchova demokratického občana	55
2.3.6	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.....	56
2.4	Klíčové kompetence rozvíjené v tématu.....	56
3	Zážitková pedagogika	57
3.1	Stručné dějiny zážitkových projektů ve světě i u nás	58
3.1.1	Outward Bound – Terapie prožitkem	58
3.1.2	Project Adventure	59
3.1.3	Prázdninová škola Lipnice.....	59
3.2	Modely zkušenostního učení	60
3.2.1	Deweyho model	60
3.2.2	Lewinův model	61
3.2.3	Kolbův model	62
3.3	Metody zážitkové pedagogiky	64
3.3.1	Metoda tvorby záměru a stanovování cíle	64
3.3.2	Metoda dramaturgie	64
3.3.3	Metoda hry /aktivity.....	65
3.4	Reflexe a její různé formy	68
3.4.1	Definice a význam reflexe	68

3.4.2	Jak vést reflexi?	68
3.4.3	Čemu se při reflexi vyvarovat?	69
3.4.4	Druhy reflexe	69
3.5	Aplikace zážitkové pedagogiky ve výuce	71
3.5.1	Didaktické zásady užití zážitkové pedagogiky	71
3.5.2	Potenciál zážitkové pedagogiky ve školním prostředí	71
3.5.3	Limity a rizika zážitkové pedagogiky ve školním prostředí	72
3.6	Potenciál zážitkové pedagogiky ve výuce dějepisu	73
3.6.1	Historické vědomí a zážitek	73
3.6.2	Příklady zážitkových metod v dějepisné výuce využité v osobní školské praxi	73
3.6.3	Exkurze	74
3.6.4	Mezioborové projektové dny	75
3.7	Limity zážitkové pedagogiky ve výuce dějepisu	75
3.7.1	Organizační překážky	76
3.7.2	Pedagogicko-psychologické limity	77
3.7.3	Etické a historicko-odborné problémy	78
3.7.4	Institucionální a kulturní limity	78
4	Metodická analýza výukového bloku Studená válka	80
4.1	Záměr	80
4.2	Cíle	80
4.3	Příprava a realizace výuky	81
4.3.1	Vyučovací hodina č. 1	81
4.3.2	Vyučovací hodina č. 2	84
4.3.3	Vyučovací hodina č. 3	86
4.3.4	Vyučovací hodina č. 4	88

4.4	Reflexe realizované výuky.....	89
5	Studená válka v učebnicích dějepisu	90
5.1	Dějepis 9: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia	90
5.2	Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu: pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia.	91
5.3	Hravý dějepis 9: nejnovější dějiny: pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia	92
5.4	Dějepis 9: moderní dějiny: pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií.	93
5.5	Dějepis 9 pro základní školy: nejnovější dějiny	94
6	Dotazníkové šetření	96
6.1	Specifikace použitých metod	96
6.2	Klíčové otázky a jejich analýza	99
6.2.1	Klíčové otázky dotazníku pro žáky	99
6.2.2	Klíčové otázky dotazníku pro pedagogy.	102
6.3	Závěry výzkumu	108
	Závěr	109
	Seznam obrázků.....	111
	Seznam grafů	112
	Seznam použité literatury a informační zdroje	113

Úvod

Počátkem 90. let 20. století došlo k přelomové události, která změnila dosavadní geopolitické vztahy nastavené od konce 2. světové války. Hovoříme o zániku Sovětského svazu, východního bloku a rozšíření globalizované společnosti. Komunistická ideologie a centrální plánování socialistických republik dospěly k svému úpadku, čtyřicetiletý konflikt mezi Západem a Východem, trefně nazvaný studená válka, definitivně dosáhl svého konce. Přišla doba odzbrojování, evropské integrace, revolucí a změn ve společnosti.

Nyní po více než třiceti letech se však setkáváme s relativizováním výsledků studené války. Opět čelíme vytváření mocenských struktur, jež svět rozdělují podle kritéria my versus oni. Znovu se rozdmýchává konflikt, který nám stejně jako v nedávné době hrozí nukleární válkou. Z médií se dokonce můžeme dočíst, že stojíme na prahu další světové války. V několika periferních oblastech se již válečný konflikt plně rozhořel. Ruská invaze na Ukrajinu či série konfliktů na Blízkém východě státům Evropské unie v nedávné době připomněly, že je potřeba se probudit z letargie a více se starat o vlastní bezpečnost. Po necelých 35 letech nedobrovolně vstupujeme do nové studené války.

Mezitím již dospěly dvě generace, které nemají s původní studenou válkou přímou zkušenost. K první generaci patřím i já a moji vrstevníci vychovávaní již své dospívající ratolesti. S druhou generací jsem se setkával a setkávám ve školním prostředí jako učitel dějepisu a společenských věd. Má osobní zkušenost s 90. lety a přelomem milénia je často konfrontována s realitou žáků, pro které sice studená válka je již dávnou historií, přesto určité paralely správně nacházejí v aktuálním globálním dění a reflektují je v hodinách dějepisu.

Za posledních třicet let prošlo i české školství dynamickým vývojem. Obecně by se dalo říct, že česká pedagogika se postupně vyvíjí od strnulé dogmatiky a memorování k pokrokovějším metodám výuky, které kladou důraz na vyšší participaci žáků na výuce. Symbolickou změnou je pokrok od učebních osnov k Rámcovému vzdělávacímu programu, jež osobně hodnotím jako uvolnění od rigidního systému směrem k větší míře flexibility. Sám jsem do jisté míry produktem tohoto pozvolného vývoje a nyní jako učitel dějepisu nahlížím na reformní změny ve školství optikou didaktika a musím nesouhlasit

s názory, že české školství je zkosnatělé, nepružné a zaostalé. Nechci se dopouštět nepatřičné komparace, přesto však soudím, že dnešní doba nabízí učitelům možnosti, které by na počátku milénia, kdy jsem se poprvé setkal s výukou dějepisu, byly nemyslitelné. Jednou z těchto nových možností je aplikace metod zážitkové pedagogiky.

Se zážitkovou pedagogikou jsem se poprvé setkal ještě v neformálním vzdělávání jako instruktor letních táborů již před 13 lety. Těmto aktivitám se věnuji doposud a během své 7leté pedagogické praxe se metody zážitkové pedagogiky snažím uplatňovat i ve výuce. Dalo by se říct, že je to právě zážitková pedagogika, která mě osobně motivovala ve studiu i kariéře kantora. Logickým vyústěním je vytvoření diplomové práce, která propojuje mé poznatky ze zážitkové pedagogiky, studia a výuky historie a její didaktiky. S ohledem na aktuální dění a potřeby dospívající generace žáků se zaměřuji na metodické uplatnění těchto poznatků v praxi ve výuce soudobých dějin.

Záměrem mé diplomové práce je v teoretické rovině nastínit téma studená válka jako úvodní matici, ze které se dá čerpat pro porozumění tématu, využít historické a didaktické analýzy tohoto tematického celku. Dále bych rád představil zážitkovou pedagogiku, a to zejména z pohledu na její historii, definici a metodiku. Hlavní intence spočívá především v rozšíření povědomí o potenciálu zážitkové pedagogiky a aplikaci jejích metod do výuky moderních dějin, zejména studené války.

Jelikož metodám zážitkové pedagogiky není vhodné podřídít celou výuku dějepisu na základních školách, je do teoretické části diplomové práce začleněna kapitola zabývající se případnými riziky a limitací, kterou využití metod zážitkové pedagogiky může nést.

V praktické části diplomové práce představím autentický metodický materiál studená válka. Cílem tohoto materiálu je plné využití v přímé výuce.

Dále se zaměřím na analýzu didaktického materiálu, vybraných učebnic pro devátý ročník. Budu zkoumat, jak je téma studená válka zobrazováno a jakým způsobem se odráží v klíčových kompetencích RVP ZV i v jeho novém znění. Přidanou hodnotou bude nalezení možnosti použití vybraných učebnic pro výuku zážitkovou metodou.

Jedním z posledních praktických témat diplomové práce je výzkum metodou dotazníkového šetření mezi žáky a pedagogy zabývající se zážitkovou pedagogikou

a studenou válkou ve výuce dějepisu. Závěry výzkumu jsou publikovány v poslední kapitole.

1 Studená válka

Diplomová práce se tematicky opírá o využití bipolárního světa v 2. polovině 20. století v soudobých dějinách. Smyslem této kapitoly je obsahově zanalyzovat pojem studená válka a představit několik dílčích konfliktů, s nimiž je možné pracovat v hodinách motivovaných zážitkovou pedagogikou.

1.1 Studená válka v Evropě

Poválečné rozdělení Evropy na sféry vlivu, na nichž se v Jaltě dohodli Churchill se Stalinem, nedávalo příliš možností osvobozeným státům rozhodovat o své budoucí geopolitické orientaci. Ve východní Evropě panovala jednostranná dominance Sovětského svazu, čemuž vypomohly i nové územní zisky Stalina bezprostředně před válkou a v průběhu války.¹ Pro Brity bylo stěžejním tématem nastolit rovnováhu sil v Evropě a požadovat po Stalinovi možnost vypsání svobodných voleb na osvobozeném území. Stalin tento požadavek v Jaltě přislíbil, ale neměl sebemenší zájem na jeho dodržení.² Například v pobaltských státech bylo pro Stalina nemyslitelné tento slib dodržet. Pobaltí považoval za integrovanou součást Sovětského svazu a rozhodně neměl v plánu riskovat novou politickou reprezentaci v této oblasti, jež by nebyla loajální SSSR. Jiná situace po válce vyvstala například ve Finsku a Československu, kde se podařilo do voleb prosadit takové reprezentanty, kteří Stalinovi vyhovovali a po usednutí ve vládě svou zemi postupně více odevzdávali Kremlu.³

Komplikovanější situaci čelil Stalin v Polsku. Při začátku 2. světové války to byl Sovětský svaz, který díky tajnému dodatku paktu Molotov – Ribbentrop participoval na obsazování Polska, a to bez formálního vyhlášení válečného stavu. Dalším válečným zločinem přičítaným Sovětům byl masakr v Katyňském lese, kdy bez viny a soudu zmizelo v masových hrobech 4000 popravených polských důstojníků a 11 000 příslušníků polské inteligence. Stalin navíc odmítal jednat s polskou exilovou vládou a Varšavské povstání z roku 1944 nechal prakticky utopit v krvi a srovnat se zemí nacisty, ačkoliv Rudá armáda již stála na Varšavském předměstí. Uplatnit svobodné volby v zemi,

¹ MASTNÝ, Vojtěch. Studená válka a sovětský pocit nejistoty: 1947-53: Stalinova léta. Přeložil Milan DVOŘÁK, přeložil Daria DVOŘÁKOVÁ. Praha: Aurora, 2001, str. 24.

² GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Slovart, 2006, str.30.

³ Tamtéž, str. 31

kteřou v průběhu války opakovaně Sověti trýznili, by určité pro vliv SSSR na Polsko neznamenal naději na vítězství. Tím spíše, když si Stalin v důsledku poválečného uspořádání navíc nárokoval třetinu polského území na východě země, kterou chtěl velkoryse vynahradit územím poraženého Německa. Polsko zkrátka nemělo sebemenší důvod si prosovětsky orientovanou vládu dobrovolně zvolit, a tak jim ji Stalin vnutil. Stálo ho to definitivní nenávisť polské veřejnosti ke všemu ruskému a ztrátu důvěry válečných spojenců Británie a USA.⁴ Roosevelt se krátce před svou smrtí o Stalinovi vyjádřil následovně: „*Všechny sliby, které nám Stalin v Jaltě dal, porušil.*“⁵

Vytvoření sfér vlivu v Evropě a vzájemná nedůvěra Západu a Východu se pro 2. polovinu 20. století staly pro evropské státy denní realitou, jež nazývaly studenou válkou.

1.1.1. Příčiny a počátky studené války

Kořeny konfliktu zvaného studená válka můžeme hledat již v průběhu 2. světové války. Zatímco střední a západní Evropa trpěla v područí nacistické třetí říše, Sovětský svaz až do léta roku 1941 postupně těžil z paktu o neútočení Molotov – Ribbentrop, který Sovětům vymezil sféru vlivu ve východní Evropě.⁶ Pro Stalina byl tento status quo výhodný. Rusko již od dob carského impéria směřovalo svou zahraniční politiku zejména k ovládnutí východní Evropy. Ačkoliv sovětská propaganda ideologicky mířila proti carskému imperialismu, v geopolitickém měřítku Sověti rozhodně nehodlali směr zahraniční politiky SSSR měnit. Jistou paralelu můžeme vidět v aktuálním jednání ruské zahraniční politiky jakožto nástupnického státu.

Operací Barbarossa byl však Stalinův plán sovětské expanze zmařen domnělým spojencem. Nacistická ideologie Lebensraum, tedy životní prostor pro německé obyvatelstvo ve střední, ale hlavně východní Evropě, přímo kolidovala s dosavadními Stalinovými plány. Když byla navíc podpořena z části úspěšnou ofenzívou proti SSSR a z části značnou nepřípraveností a podceněním Hitlera Stalinem, stala se otázka východní Evropy pro Sověty klíčovou, až téměř existenční. Ostatně proto dodnes v Rusku pojem 2. světová válka není používán a nahradil jej propagandisticky motivovaný pojem

⁴ GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Slovart, 2006, str. 31.

⁵ Tamtéž, str. 31

⁶ MASTNÝ, Vojtěch. Studená válka a sovětský pocit nejistoty: 1947-53: Stalinova léta. Přeložil Milan DVOŘÁK, přeložil Daria DVOŘÁKOVÁ. Praha: Aurora, 2001, str. 32.

Velká vlastenecká válka.⁷ Pro Sověty znamenala nově otevřená východní fronta zpočátku ostentativní otázku přežití a díky podpoře Spojenců a zákonu o půjčce a pronájmu, tedy „ekonomické injekci“, postupně vítězství a možnost prezentovat sebe samotné jako pokořitele nacistů a osvoboditele slovanských států východní Evropy po porážce nacistů. Svou okupační zónu a střední Evropu vnímali jako oprávněnou válečnou kořist.⁸

Oproti tomu Spojené státy, které se díky New Dealu sotva zotavily z velké hospodářské krize, neměly zájem nechat se opět přímo zatáhnout do konfliktu v Evropě. Otázka izolacionismu a ohlas Monroeovy doktríny z 19. století visely stále ve vzduchu. (Ostatně dnes více než kdy dříve můžeme spatřovat v zahraniční politice USA, a to především přičiněním prezidenta Trumpa, návrat k izolacionistickým myšlenkám.) I přesto se Spojené státy zapojily do otevření západní fronty v Evropě a postupnému osvobození Evropy po demarkační linii stanovenou na Jaltské konferenci. Po atomovém útoku na Hirošimu a Nagasaki to byly Spojené státy, které disponovaly nejsilnější vyjednávací kartou, jadernou zbraní, jejíž demonstrace síly děsila i Stalina.

Pro USA po osvobození od nacismu starý kontinent představoval spíše starost navíc než potenciální užitek. Jejich hlavní zájem byl v politické a ekonomické stabilitě kontinentu, který v krátkém období prodělal dvě světové války. Ačkoliv bylo Německo rozděleno do okupačních zón a Američané jednu z nich spravovali, jejich cílem rozhodně nebyla teritoriální expanze do Evropy. Pro USA představoval ideální stav vytvoření silného ale hlavně demokratizovaného evropské partnera, který povede evropskou integraci směrem k Spojeným státům evropským, ideálně ekonomicky podřízeným USA. Takovým partnerem se měla stát Velká Británie, jež sotva zvládala obnovovat svou vlastní zemi po náletech nacistů, natož starat se o okupační zónu Německa. Když George F. Kennan prezentoval své závěry o SSSR a Stalinovi ve svém dlouhém telegramu⁹ a krátce na to hovořil Winston Churchill o spouštění železné opony od Štětína po Terst napříč Evropou¹⁰, Spojené státy vystřízlivěly z představy demokratického Stalina a zaměřily se

⁷ MASTNÝ, Vojtěch. *Studená válka a sovětský pocit nejistoty: 1947-53: Stalinova léta*. Přeložil Milan DVOŘÁK, přeložil Daria DVOŘÁKOVÁ. Praha: Aurora, 2001, str. 31.

⁸ GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. *Studená válka*. Praha: Sloart, 2006, str. 33.

⁹ George Kennan, *The Long Telegram*. Online. Dostupné z: <https://www.trumanlibraryinstitute.org/kennan/>. [cit. 2025-07-06].

¹⁰ *International Cold War Military Records and History: Proceedings of the International Conference on Cold War Military Records and History Held in Washington, D.C. 21-26 March 1994*. Online. Dostupné z:

na budoucí doktrínu, která měla zamezit šíření komunismu v poválečné Evropě a ve světě, na Trumanovu doktrínu.

1.1.2. Jugoslávská cesta

Ačkoliv byl Stalin poměrně úspěšný ve vytváření východního bloku ze států za pomyslnou železnou oponou, jeden komunistický stát přeci jen odmítl sovětský vliv a nadřazenost skrze novou mezinárodní organizaci sloužící k plnému řízení komunistických satelitních států v Evropě, Kominformu. Tím státem byla Jugoslávie řízená Josipem Brozem Titem.¹¹ Tito získal na Balkáně prestiž při úspěšném partyzánském tažení proti nacistům a kolaborantům za 2. světové války. Po válce nebylo pochyb, že komunistická strana Jugoslávie vedená Titem získá převahu. Tito se na domácím poli rychle vypořádal se všemi konkurenty, antikomunisty a přívrženci exilové monarchie. Jeho ambice však rostly rychleji, než Stalin hodlal tolerovat. Tito se pro Stalina stal hrozbou zejména poté, co v Řecku vypukla po druhé světové válce občanská válka mezi konzervativní řeckou vládou podporovanou Brity a řeckými komunisty, kteří však během 2. světové války zaznamenali značný podíl na partyzánském boji proti nacistům. Titova Jugoslávie společně s Albánií a Bulharskem tvořili zázemí řeckým komunistickým uprchlíkům.¹² Tita Stalin nedokázal kontrolovat a na Balkáně byl vedoucí osobou komunistické ideologie.

Stalin si s Titem vyměnili několik osobních výhrůžek, jejichž interpretace se lišila v závislosti na tom, v jaké zemi východního bloku se čtenář tehdejšího tisku nacházel. Nicméně roztržka mezi Titem a Stalinem v přímém důsledku vedla k samostatnému vývoji Jugoslávie jako komunistické země s autonomní zahraniční politikou více orientovanou na spolupráci se Západem.¹³ Nepřímo pak zapříčinila první prohru Sovětů ve studené válce, a sice ztrátu kontroly nad dominantními balkánskými státy Jugoslávií

https://history.army.mil/Portals/143/Images/Publications/Publication%20By%20Title%20Images/I%20Pd%20f/cmhPub_70-49.pdf?ver=QGbh1Zp9ZXr8rtcA7ROBow%3d%3d. [cit. 2025-05-02] str. 401.

¹¹ MASTNÝ, Vojtěch. Studená válka a sovětský pocit nejistoty: 1947-53: Stalinova léta. Přeložil Milan DVOŘÁK, přeložil Daria DVOŘÁKOVÁ. Praha: Aurora, 2001, str. 47.

¹² Tamtéž, str. 47

¹³ Tamtéž, str. 48

a Řeckem, kde byla obnovena demokratická vláda po konci občanské války ve prospěch prozápadně orientovaných konzervativních Řeků.¹⁴

Doktrína o zadržování komunismu amerického prezidenta Harry S. Trumana slavila první velký úspěch. Ve zbytku Evropy musela ale čelit dalším výzvám.

1.1.3. Marshallův plán a jeho důsledky

Určitou snahou zvrátit rozdělení Evropy nepropustnou železnou oponou byl plán evropské obnovy známý též jako Marshallův plán. Spojené státy zde nabídly ekonomickou a materiální pomoc evropským státům, které zasáhla 2. světová válka.

Nutno podotknout, že evropské státy již poválečnou pomoc při obnově čerpaly. Hlavním iniciátorem byla UNRRA čili Správa Spojených národů pro pomoc a obnovu (United Nations Relief and Rehabilitation Administration), mezinárodní organizace vzniklá již v roce 1943 jako humanitární výpomoc spojeneckých států, jejichž území nezasáhla 2. světová válka, spojeneckým státům válkou postižených. Po válce se její působnost rozšířila i na území německých okupačních zón a nově osvobozených států od nacismu v Evropě a Asii, včetně například Československa. Ačkoliv v průběhu války a bezprostředně po válce UNRRA představovala klíčovou roli v humanitární obnově Evropy, rozsah její pomoci byl limitován na nejnnutnější akutní hospodářskou výpomoc a repatriaci uprchlíků. Její kompetence postupně začaly přebírat jiné humanitární organizace fungující pod nově vzniklou OSN. Nicméně hospodářský úpadek evropských států a snižující se kvalita života v Evropě byla jednou z příčin, proč se v poválečných volbách evropských států dařilo komunistickým stranám nabízejícím rychlá, jednoduchá a často nereálná řešení a orientující se na nižší a střední vrstvu obyvatel, jichž se dopady hospodářského poválečného úpadku dotýkaly nejvíce.

USA v duchu Trumanovy doktríny tedy musely rychle přijít s návrhem, jak nastartovat ekonomiky států západní a střední Evropy, aby nabídly alternativu demokratickým státům, která se vyrovná komunistickému populismu. Návrh plánu hospodářské obnovy pojmenovaný po americkém generálovi a nově nastoupivším ministrovi zahraniční USA

¹⁴ LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 72.

Georgovi C. Marshallovi byl připraven již v červnu 1947, jednání o přijetí návrhu bylo naplánováno na konferenci v Paříži 23. června 1947 a 12. července 1947.¹⁵

Zástupci evropských států zde postupně vyjadřovali svou vůli přistoupit k plánu obnovy. Pro většinu států západní Evropy se jednalo o vítanou hospodářskou vzpruhu. Poněkud kuriózní však byla účast sovětské delegace v čele s ministrem zahraničí V. M. Molotovem, která přijela pouze, aby obvinila USA z protisovětského záměru Marshallova plánu a z manipulace s demokratickými volbami v zemích, kde komunistické strany nezískaly většinu.¹⁶ Zajímavá byla i pozice Československa k Marshallově plánu. Kabinet komunistického předsedy vlády Klementa Gottwalda nejprve uvítal pozitivně návrhy plánu k obnově a byl odhodlán smlouvu 7. července 1947 podepsat a plán přijmout. 9. července 1947 však odletěla delegace Gottwalda s ministrem zahraničí Janem Masarykem do Moskvy, odkud se vrátili s definitivním požadavkem na odvolání podpisu účasti na Marshallově plánu. Masarykova skepse již ukazovala, kterým směrem se vyvíjí zahraniční politika a suverenita Československa.¹⁷

I přes nesouhlasné stanovisko Sovětského svazu byl Marshallův plán následně schválen americkým kongresem a od dubna 1948 realizován. Sovětský svaz pro své satelitní státy připravil konkurenční projekt spolupráce, a tak již 5. ledna 1949 začala svoji činnost Rada vzájemné hospodářské pomoci (RVHP), jejíž hlavním cílem byl dohled a správa Sovětského svazu nad ekonomikami satelitních států východního bloku, ač fakticky měla působit jako protiváha Marshallovu plánu.¹⁸

Spojené státy na rozhýbání ekonomik západoevropských států vyčlenily částku přesahující 13 miliard dolarů, z níž nejvíce čerpaly Velká Británie, Francie a jejich okupační zóny Německa spojené do takzvané trizonie. Dohledem nad realizací Marshallova plánu byla pověřena Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OEEC – Organisation for European Economic Cooperation),¹⁹ která od jara 1948 započala svoji činnost. Marshallův plán nejen pomohl evropským státům s nastartováním

¹⁵ GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. *Studená válka*. Praha: Slovart, 2006, str. 39

¹⁶ DURMAN, Karel. *Popely ještě žhavé: velká politika 1938-1991*. [Díl I., Světová válka a nukleární mír 1934-1964]. Praha: Karolinum, 2004, str. 183.

¹⁷ Tamtéž, str. 183

¹⁸ LAFEBER, Walter. *America, Russia, and the Cold War, 1945-2002*. Updated 9th ed. Boston: McGraw-Hill, c2004, str. 61.

¹⁹ LUŇÁK, Petr. *Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce*. Praha: Libri, 1997, str. 86.

poválečných ekonomik, ale stal se i nepřímo iniciátorem evropských integračních procesů, neboť realizace Marshallova plánu inspirovala vznik Evropského společenství uhlí a oceli (ESUO) v roce 1952,²⁰ tedy historickým základem dnešní Evropské unie.

1.1.4. První berlínská krize a rozdělení Německa

Odpověď Sovětského svazu na spolupráci zejména západní Evropy Marshallově plánu na sebe nenechala dlouho čekat. Podobně jako celé Německo, tak i hlavní město Berlín bylo po válce rozděleno do okupačních zón. Po vzniku trizónie z americko-britské a francouzské okupační zóny počátkem roku 1948 se i Berlín rozdělil na dvě oblasti, západní a východní. Problém pro západní část Berlína představovala sovětská okupační zóna, v níž se nacházel. Pro Stalina by byl zisk celého Berlína důkazem geopolitické legitimacy na sféru vlivu celého Německa. Po zapojení a fungování Marshallova plánu byl Stalin konfrontován s realitou, že může dojít k vzniku demokratického Německa jako spojence Západu. Tím by sovětské úsilí při porážce nacistů přišlo vniveč, neboť sovětský nárok na Německo by byl zpochybněn. Záminkou se stala měnová reforma německé Marky, která po neúspěšných jednáních mezi spojenci a Sovětským svazem vytvořila dvě odlišné měny.

V přímé reakci Sověti přerušili v noci z 23. na 24. června zásobování elektrickými energiemi západního Berlína, následně přerušili veškeré pozemní a vodní způsoby dopravy.²¹ Cílem Stalina v první berlínské krizi bylo získat Berlín celý za každou cenu, i třeba vyhladovělý. Předpokládal, že Západ se blokovaných berlínských oblastí vzdá, neboť nemá šanci jej dlouhodobě zásobovat. Západní spojenci ale v návaznosti na blokádu zřídili letecký most využívající letiště Tempelhof a Gatow. Zde se v krátkých intervalech střídala letadla dovážející zásoby uhlí, potravin, léků a materiálu na provizorní stavbu dalšího letiště Tegel.²²

Letecký most i za cenu mnoha leteckých havárií vydržel až do podzimu 1949. Sověti po neúspěšném tlaku na západní Berlín blokádu 12. května 1949 uvolnili a pozemní a vodní cesty do Berlína se staly opět průchodné.

²⁰ LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 119.

²¹ GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Slovart, 2006, str. 41.

²² DURMAN, Karel. Popely ještě žhavé: velká politika 1938-1991. [Díl I., Světová válka a nukleární mír 1934-1964]. Praha: Karolinum, 2004, str.287.

První berlínská krize byla úvodním konfliktem studené války. V jejím průběhu již nemohlo být pochyb, že 2. polovina 20. století bude ve znamení bipolárního rozdělení moci a že hlavními oponenty budou USA a SSSR. Berlínská blokáda také ukázala charakter budoucího konfliktu nazývaného studená válka. Nešlo již o otevřený boj velmocí proti sobě, hlavním aspektem studené války bylo uplatňování nátlaku na sféry vlivu a případná podpora lokálních zástupných konfliktů. Symbolickým počátkem studené války i v pozdějším ohledu jejím symbolickým koncem je vytvoření západního a východního Německa a jeho pozdější sjednocování. Spolková republika Německo vzniká formálně 23. května 1949.²³ Východní Německo, tedy Německá demokratická republika, svůj vznik datuje o pár měsíců později 7. října téhož roku.²⁴

V nutnosti obrany západních evropských států před možnou sovětskou agresí dochází 4. dubna 1949 k podpisu severoatlantické smlouvy později známé jako NATO, které o 5 let později do svých struktur začlení i Německou spolkovou republiku. Sovětská odpověď na možnost vyzbrojování západního Německa přichází o pouhý rok později vytvořením tzv. Varšavské smlouvy jako vojenského odrazu NATO ve východním bloku.

1.1.5. Berlínská zeď jako symbol železné opony

V Evropě od počátku 50. let panoval status quo ostražitě střežící železnou oponu a nedovolující ani jedné straně zasahovat do domácích záležitostí druhého bloku. V satelitních státech východního bloku došlo k několika povstáním, ovšem všechna byla tvrdě potlačena buď místní vládou nebo přímou intervencí vojsk Varšavské smlouvy bez toho, aniž by se Západ, jakkoliv zapojil na podporu protestujících. Z uvedených povstání je nutné připomenout maďarské povstání z podzimu roku 1956, polské poznaňské povstání z roku léta až podzimu 1956 a v neposlední řadě události Pražského jara z roku 1968, které vyvrcholily okupací Československa vojsky Varšavské smlouvy v noci z 20. na 21. srpna 1968.

Největší symbol uzavřené železné opony, mimo téměř nepropustně strážných hranic bloků, představovala Berlínská zeď. Nový sovětský vůdce N. Chruščov reagoval na enormní míru útěků obyvatel východního bloku na západ právě přes hůře stráženu

²³ MASTNÝ, Vojtěch. Studená válka a sovětský pocit nejistoty: 1947-53: Stalinova léta. Přeložil Milan DVOŘÁK, přeložil Daria DVOŘÁKOVÁ. Praha: Aurora, 2001, str. 78.

²⁴ LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 105.

hranici Západního a Východního Berlína.²⁵ V noci z 12. na 13. srpna 1961 začaly ozbrojené složky Německé demokratické republiky obsazovat hranici Západního Berlína, uzavřely veškeré přístupové cesty mezi oběma částmi Berlína a hranici obehaly ostnatým drátem. O 3 dny později, se začalo se samotnou stavbou zdi, která definitivně rozdělila sousedy, známé, přátele i rodiny. Situace se do historie zapsala jako druhá berlínská krize. Pádu zdi a konce krize se dočkala až 9. listopadu 1989, což předznamenalo samotný konec východního bloku a studené války. I přes téměř 36 let propojování jsou následky rozdělení berlínské společnosti ve městě stále patrné.

Na podporu rozděleného města přiletěl do západního Berlína 26. června 1963 populární americký demokratický prezident John Fitzgerald Kennedy a svou ikonickou větou „*Ich bin ein Berliner*“;²⁶ zakončil projev o svobodném světě hrdých občanech, čímž vyjádřil podporu Berličanům, kteří se obávali, že přijde východoněmecká či sovětská okupace blokováne enklávy západoněmeckého Berlína. Vyjádřil tím stanovisko, že spojené státy nemíní ustoupit a odevzdat Berlín do sovětské sféry vlivu. Kennedyho projev se stal historickým gestem, na něhož svou parafrázi odkazují všichni, kdo projevují sounáležitost s obětí útlaku. Z nedávné doby můžeme vysledovat odkaz Kennedyho projevu ve fenoménu „*Je suis Charlie*“, čím uživatelé sociálních sítí a novináři projevovali podporu a sounáležitost obětem útoku na francouzský satirický plátek Charlie Hebdo z ledna 2015. Dalším příkladem parafráze slavné Kennedyho věty je věta „*Já jsem Tchajwanec*“;²⁷ pronesená v češtině a následně v čínštině předsedou senátu ČR Milošem Vystrčillem počátkem září 2020 při návštěvě ostrovního státu Tchaj-wan, který si Čínská lidová republika nárokuje a považuje jej za své území. Tchaj-wan od roku 1949 odolává vlivu pevninské komunistické Číny. Postupně si ostrovní stát prošel přerodem od autoritářského režimu Kuomitangu, k demokracii a dnes je 12 státy uznáván jako samostatný nezávislý stát s oficiálním názvem Republika Čína. Komunistický režim

²⁵ LAFEBER, Walter. *America, Russia, and the Cold War, 1945-2002*. Updated 9th ed. Boston: McGraw-Hill, c2004, str. 224.

²⁶ International Cold War Military Records and History: Proceedings of the International Conference on Cold War Military Records and History Held in Washington, D.C. 21-26 March 1994. Online. Dostupné z: https://history.army.mil/Portals/143/Images/Publications/Publication%20By%20Title%20Images/I%20Pd%20f/cmhPub_70-49.pdf?ver=QGbH1Zp9ZXr8rtcA7ROBow%3d%3d. [cit. 2025-07-06]. str 47.

²⁷ Já jsem Tchajwanec, řekl Vystrčil v tamním parlamentu, když dostal medaili. Online. Dostupné z: https://www.senat.cz/zpravodajstvi/napsali_item.php?id=1240&from=V. [cit. 2025-05-07].

Čínské lidové republiky však dlouhodobě zpochybňuje suverenitu tchajwanské vlády a po svých obchodních partnerech žádá uznávání principu jedné Číny.

1.2 Studená válka ve světě

Studená válka bývá definicemi vykreslována jako konflikt dvou velmocí, Spojených států a Sovětského svazu. Ačkoliv k otevřenému střetu mezi nimi nikdy nedošlo, dílčí konflikty ve světě, kterých se tyto velmoci účastnily, dodávají studené válce charakteristiku globálního konfliktu, který se štěstím nepřerostl v třetí světovou válku. I přesto se odehrálo několik podstatných střetů, které představovaly riziko případné nukleární katastrofy.

1.2.1 Korejská válka

Od roku 1910 do konce druhé světové války byl korejský poloostrov okupován japonskou nadvládou. Sovětský svaz v srpnu 1945 oficiálně vypověděl válku Japonsku a začal postupovat přes Mandžusko směrem k poloostrovu. Z druhé strany americká armáda osvobozovala jih Koreje. Za demarkační linii byla stanovena 38. rovnoběžka a poloostrov byl rozdělen na dvě okupační zóny americkou a sovětskou. Původním záměrem bylo směřovat k jednotné vládě, ale ideologické rozdíly v obou okupačních zónách byly neřešitelnou překážkou pro vznik jednotné Koreje.²⁸ A tak postupně vznikly dva nové státy, Korejská lidově demokratická republika v čele s komunistickým vůdcem Kim Ir-senem a na jihu Korejská republika s antikomunistickým proamericky orientovaným prezidentem I Sung-manem. Sovětská vojska opustila severní Koreu již v roce 1948, americká vojska ustoupila z jižní Koreji o rok později. Představa, že by odchodem zahraničních vojsk došlo k definitivnímu uzavření otázky identity korejského poloostrova, by však byla lichá.

Vedoucí představitelé obou zemí se nemínili vzdát představy o sjednocení poloostrova pod svou nadvládou. Stalin se ke Kim Ir-senově iniciativě zpočátku stavěl zdrženlivě.²⁹ Spojené státy disponovaly atomovou zbraní, do toho si v Evropě úspěšně poradili

²⁸ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 56.

²⁹ MASTNÝ, Vojtěch. Studená válka a sovětský pocit nejistoty: 1947-53: Stalinova léta. Přeložil Milan DVOŘÁK, přeložil Daria DVOŘÁKOVÁ. Praha: Aurora, 2001, str. 111.

s blokadou západního Berlína leteckým mostem, a navíc americké základny i nadále pozorovaly Koreu z Tchajwanu a Japonska.³⁰

Situace se změnila v roce 1950, kdy Sověti provedli úspěšný test atomové zbraně, čímž pomyslně dostihli Američany v závodech ve zbrojení. Dalším obratem bylo nepochybně vítězství komunistů v čínské občanské válce, kterému nedokázaly zabránit ani Spojené státy. Ve světle nových událostí Stalin svolil k invazi a nabídl Kim Ir-senovi vojenské poradcce a materiální podporu. Přímé zapojení Sovětského svazu ale podmiňoval formální účastí Číny v konfliktu.³¹ Severokorejské jednotky 25. června 1950 překročily 38. rovnoběžku, čímž zaskočily jihokorejskou armádu i americké jednotky sloužící v Japonsku. Během několika dní se jim podařilo dobýt hlavní město Jižní Koreje Soul a poslední odpor jihokorejské armády držel již jen obranný perimetr kolem přístavu Pusan na jihovýchodě poloostrova.³²

Pro Spojené státy znamenal náhlý vývoj v Koreji nebezpečný precedens v geopolitické hře. Dosud veškeré ohnisko konfliktu s komunisty probíhalo v Evropě a ani tam se nerozhořela přímá válka. Nyní musí vstoupit do otevřeného boje s komunisty, a to na dálném východě, v Asii, do poměrně neznámé oblasti, která jim rozhodně není tak nakloněna jako Evropa. Bylo jasné, že pokud Jižní Korea padne, Trumanova doktrína o zadržování komunismu budou jen prázdná slova, která možná fungují v diplomatickém prostředí, ale stěží obstojí v přímém konfliktu.

Spojené státy zahájily intervenci na Korejském poloostrově 5. července pod mandátem mírových sborů OSN, tedy za participace dalších 22 států, které také vyslaly své jednotky na ukončení války.. Až 90 % intervenujících vojáků byli Američané.³³ Karta se začala obracet po smělém plánu generála MacArthura, který rozhodl o vylodění jednotek v týlu nepřítele u přístavu Inčchon a osvobozením Soulu ze severu, čímž severokorejské jednotky sevřel v pasti.³⁴ Severokorejci se rozhodli k ústupu zpět k 38. rovnoběžce, MacArthurova vojska je však zahнала k čínským hranicím na severu poloostrova.

³⁰ KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str. 97.

³¹ Tamtéž, str. 98

³² Tamtéž, str. 99

³³ MASTNÝ, Vojtěch. Studená válka a sovětský pocit nejistoty: 1947-53: Stalinova léta. Přeložil Milan DVOŘÁK, přeložil Daria DVOŘÁKOVÁ. Praha: Aurora, 2001, str. 111.

³⁴ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 64.

Komunistická Čína nehodlala jen přihlížet. Třebaže přímé zapojení do konfliktu popírala, na straně severokorejských vojsk se náhle objevila ofenziva půl milionu „dobrovolníků“ přicházejících z Číny.³⁵ Tato ofenziva zahнала mírové složky OSN zpět k 38. rovnoběžce, kde se charakter bojů proměnil v zákopovou válku a fronta se nehnula následující dva roky. Za cenu ohromných ztrát pokračovala vysilující válka až do vyčerpání obou válčících stran, které 27. července 1953 podepsaly příměří.³⁶

Fakticky ale válka neskončila. Obě země ještě dodnes očekávají vypuknutí útoku ze strany svého souseda. Severní Korea se navíc díky autoritativnímu režimu dynastie Kimů dokonale zakonzervovala ve stavu nejvíce podobné komunistické země stalinismu 50. let. Jižní Korea šla cestou demokratizace, která ji pomohla nastartovat ekonomický vývoj a svého severního souseda mnoha v hospodářských a technologických kritériích předčít.

1.2.2 Suezská krize

Jedním z dílčích světových konfliktů studené války, ve kterém se faktickým vítězem stal Sovětský svaz, ačkoliv jeho zapojení bylo spíše okrajové, byla bezesporu Suezská krize z podzimu 1956. Přestože Suezský kanál zbudovali v polovině 19. století francouzští inženýři, průplav od konce 19. století vlastnila a provozovala s Francií i Británie jako největší akcionář Společnosti Suezského průplavu, pro níž byl průplav strategickým místem pro přístup do svých kolonií.

Po svržení monarchie a vojenském převratu v Egyptě v roce 1952 se do čela nové republiky postavil ambiciózní prezident Gamal Abdal Násir. V souvislosti s tím nová egyptská republika změnila svou dosavadní orientaci v zahraniční politice. Dosud byla významně závislá na Velké Británii, ovšem britská podpora nově vzniklého státu Izrael a bývalý koloniální charakter britské správy v Egyptě, vedl Egyptskou republiku k cestě nezávislosti.³⁷ Sousedský stát Izrael v muslimském regionu Arabského poloostrova a severní Afriky vytvářel konfliktní prostředí už od svého vzniku v květnu 1948. I přes nesouhlas OSN, egyptsko-izraelské nepřátelství v regionu vedlo k omezení využívání Suezského průplavu pro izraelské lodě. Egypt také svými vojenskými aktivitami

³⁵ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 65.

³⁶ Tamtéž, str. 69

³⁷ LAFEBER, Walter. America, Russia, and the Cold War, 1945-2002. Updated 9th ed. Boston: McGraw-Hill, c2004, str. 191.

zablokoval pro Izrael jedinou cestu do Rudého moře přes Tiranskou úžinu. Formální podpora palestinského osvobozenického hnutí namířeného proti Izraeli jen dokreslovala Násirův obraz v arabském světě jako hlavního odpůrce Izraele.

Hlavním Násirovým projektem však byla výstavba nové vyšší Asuánské přehrady, která měla regulovat vysychání a rozvodňování Nilu a zásobovat dostupnou elektrickou energií celý Egypt. Projekt nové přehrady byl finančně velmi nákladný a Egypt si nemohl dovolit jej zafinancovat. Zpočátku se počítalo se zapojením světové mezinárodní banky pro obnovu a rozvoj, avšak ta následně z financování ustoupila poté, co Násir začal jednat o spolupráci s východním blokem a SSSR. Zastavené financování rozběhlého projektu vedlo Násira k činu, jenž odstartoval Suezskou krizi. Ve večerním projevu 26. července 1956 prohlásil, že Suezský průplav bude znárodněn a veškeré zisky z jeho provozu připadnou Egyptu. Francie a Británie situaci s nelibostí přihlížely a pokusily se přesvědčit Spojené státy k vojenskému řešení situace.³⁸

Americký prezident Dwight D. Eisenhower odmítal souhlasit s vojenským zapojením a svržením Násirova režimu silou, což víc obě země od vojenského útoku odrazilo odkazem na OSN. Francie a Británie byly nuceny obrátit se na jiného spojence. Zástupci Británie, Francie a Izraele se setkali 22. října 1956 na tajné schůzce v Sevrés, kde byl dohodnut plán postupu proti Egyptu.³⁹ Izrael měl vyhlásit otevřenou válku Egyptu a postupně si podmanit Sinajský poloostrov až k Suezmu, který by zbavil Egyptské kontroly. Francie a Británie zasáhnu jako neutrální velmoci snažící se konflikt uklidnit a demilitarizovat suezskou oblast. Plán byl realizován již 29. října, kdy vojska Izraele začala s obsazováním Sinaje.

Násir byl zaskočen a egyptská vojska neměla proti rychlému překvapivému útoku Izraele prakticky žádnou šanci. Francie a Británie vstupující do konfliktu nejprve jako mediátoři. Intervenovaly 31. října poté, co Egypt odmítl vytvořit demilitarizované pásmo v oblasti Suezského průplavu.⁴⁰ Francouzská a britská intervence se na půdě OSN setkala s odsouzením ze strany Sovětského svazu. Nikita Chruščov jejich počínání označoval za

³⁸ GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. *Studená válka*. Praha: Slovart, 2006, str. 117.

³⁹ Tamtéž, str. 117

⁴⁰ DURMAN, Karel. *Popely ještě žhavé: velká politika 1938-1991*. [Díl I., Světová válka a nukleární mír 1934-1964]. Praha: Karolinum, 2004, str. 432.

ukázkou neoimperialistické agrese Západu⁴¹, což pomáhalo sovětské propagandě vykreslující Západ jako hrozbu pro svobodný a demokratický svět. Zároveň Chruščov vyhrožoval raketovým nukleárním útokem na britská a francouzská města, pokud okamžitě nestáhnou svá vojska ze Sinaje. Pokud by k eskalaci konfliktu došlo směrem k jadernému útoku, svět by se téměř ihned ocitl v třetí světové válce, a to na vrcholu závodů ve zbrojení v polovině 50. let. Výhružky tedy nebylo vhodné brát pouze na lehkou váhu. Zejména i poté, co nelibost s britským a francouzským postupem vyjádřily i OSN a USA.

S nepochopením se však francouzská a britská intervence setkala i u svých spojenců z NATO. Americká administrativa odsoudila britské a francouzské kroky a hrozila Británii devalvací britské libry, pokud nebude konflikt okamžitě ukončen a na Suezský průplav nebudou dohlížet mírové sbory OSN. Eisenhower nemohl přehlížet britsko-francouzské zapojení do Suezské krize, pokud chtěl na půdě OSN odsuzovat sovětské násilné potlačení maďarského povstání.⁴² Vojenská mise spojenců z NATO v Egyptě mu komplikovala vyjednávací pozici a pomáhala sovětské propagandě očerňovat Západ.

Pod nátlakem mezinárodní situace vojska Británie a Francie k 6. listopadu 1956 vyklidila spornou oblast Suezského průplavu a ukončila intervenci.⁴³

Suezská krize sice byla zástupným konfliktem studené války, nicméně jejím závěrem se ukázala nejednotnost Západu, což oslabovalo zejména společný postup NATO. Dále se projevila ztráta významu Velké Británie a Francie jako světových koloniálních velmocí, jež bez podpory Spojených států nemají šanci na prosazení svých požadavků. Spojené státy a SSSR z krize vycházejí jako dvě supervelmoci, bez nichž se jednání neobejde. K nelibosti USA vzrostl vliv Sovětského svazu na blízkém východě, kde Násir dosáhl politického vítězství a uhájil kontrolu nad znárodněným Suezským průplavem, i když dozíraným mírovými sbory OSN. SSSR navíc ve východním bloku v Evropě potlačil všechny revoluční hnutí, aniž by čelil jakýmkoliv následkům.⁴⁴

⁴¹ DURMAN, Karel. Popely ještě žhavé: velká politika 1938-1991. [Díl I., Světová válka a nukleární mír 1934-1964]. Praha: Karolinum, 2004, str. 437.

⁴² GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Slovart, 2006, str. 118.

⁴³ DURMAN, Karel. Popely ještě žhavé: velká politika 1938-1991. [Díl I., Světová válka a nukleární mír 1934-1964]. Praha: Karolinum, 2004, str. 441.

⁴⁴ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 107.

1.2.3 Závody ve zbrojení

Spojené státy Americké svržením atomových zbraní na japonská města Hirošimu a Nagasaki počátkem srpna 1945 demonstrovaly světu sílu, se kterou se prozatím žádná konvenční technologie ani armáda nemohla měřit. Světová veřejnost se sice radovala z konce 2. světové války, ale zůstala zde po ní hořká zkušenost s dominancí USA v ničivém teroru. Sovětská propaganda téma atomového strašáka ze Západu používala od konce války, a to i přesto, že se Sověti ze všech sil snažili získat vlastní jadernou zbraň.

To se jim podařilo díky špionáži, neboť Rooseveltova administrativa hrubě podcenila efektivitu sovětské NKVD, jež již od roku 1941 působila v New Yorku a své informátory získávala hlavně z řad mladých komunistů židovského původu.

Již 29. srpna 1949 se karta v geopolitické situaci obrátila, když Sovětský svaz úspěšně otestoval svou první atomovou bombu RDS-1 na dnešním území Kazachstánu.⁴⁵ Americký prezident Truman 23. září téhož roku potvrdil veřejnosti úspěšný sovětský test jaderné zbraně a pouze dodal, že americký atomový monopol právě končí. Konec převahy USA ovšem odstartoval závody ve zbrojení, jejichž hlavním záměrem bylo disponovat větším množstvím atomových zbraní. Američané si uvědomovali, že v případě vypuknutí třetí světové války nemají proti početné rudé armádě šanci uhájit Evropu, a proto sázeli na své vítězství v nových technologiích a převahu v nukleárním soupeření. Celá 50. léta 20. století se nesla v duchu překonávání Sovětů v násobném počtu jaderných zbraní a defacto až do konce 80. let 20. století obě supervelmoci disponovaly jaderným arzenálem v řádu desítek tisíc jaderných náloží.

Americká odpověď na první úspěšný sovětský jaderný test také znamenala pokrok síly jaderných náloží, neboť v listopadu 1952 USA ohlásily úspěšný test první vodíkové bomby poblíž tichomořského atolu Eniwetok.⁴⁶ Vodíková bomba využívající energii termonukleární fúze představila tisíckrát větší sílu než standartní jaderné zbraně testované do té doby.

⁴⁵ KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str. 131.

⁴⁶ Tamtéž, str. 132

Sověti v nukleárním závodě nehodlali dlouho zaostávat, a proto již v srpnu následujícího roku provedli vlastní test vodíkové bomby. USA pak v roce 1954 odpálila dosud nejsilnější americkou vodíkovou pumu na Marshallových ostrovech poblíž atolu Bikini. Test vstoupil do historie pod označením Castle Bravo a chybou při přípravě v laboratoři v Los Alamos překonal očekávanou sílu výbuchu.⁴⁷ Reakce SSSR vedla k vývoji dosud nejsilnější odpálené nukleární zbraně, Tsar bomby v říjnu 1961, jejíž použití v přímém boji by z důvodu jejích enormních rozměrů bylo neefektivní. Stala se ale důležitým nástrojem k odstrašení.

V padesátých letech se nevyvíjely ale jen jaderné hlavice. Závod ve zbrojení odstartoval také v technologiích, jak jadernou hlavici dopravit na případný cíl. Docházelo tedy k vývoji stále schopnějších mezikontinentálních balistických raket a strategických bombardérů.⁴⁸ Mezi supervelmocemi, disponujícími jaderným arsenálem, začala platit doktrína tzv. vzájemně zaručeného zničení⁴⁹, jejímž hlavním cílem bylo odstrašit oponenta v použití jaderného útoku pod hrozbou použití vlastního jaderného arsenálu. Díky strachu z toho, co použije nepřítel, naštěstí nebyla rozpoutána jaderná apokalypsa a žádná ze supervelmocí se neodvážila jaderný útok proti druhé straně použít. I přesto, že v několika situacích, se případný jaderný konflikt bral v úvahu, po dobu zbytku studené války a dodnes tak paradoxně panuje nukleární mír.⁵⁰

Závody ve zbrojení však pokračovaly po celou dobu studené války a dostupnost jaderným arsenálem se používala podobně jako dříve držení kolonií jako symbol členství mezi úzkým okruhem mocných států.

Vývoj jaderných zbraní vyvolal také otázky týkající se etických a ekologických dopadů.. Jak jsem již dříve zmínil, lokality jako je kazachstánská poušť či Marshallovi ostrovy zůstaly po jaderných testech supervelmocí dlouho zamořenou oblastí, v nichž došlo ke zničení celých ekosystémů.⁵¹ Podobně na tom byla i část Nevadské pouště, nemluvě o

⁴⁷ KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str. 133.

⁴⁸ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 120.

⁴⁹ Tamtéž, str. 120

⁵⁰ Tamtéž, str.121

⁵¹ KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str. 133.

arktické oblasti Novija Zemija, kde testovaná Tsar bomba zničila vše v okruhu 35 kilometrů a atomový hřib dosáhl až do výšky stratosféry.

Jaderné závody ve zbrojení zanechávaly nejen ekologický, ale i psychologický efekt na několika lidských generacích, které vyrůstaly v permanentním strachu z možného atomového útoku, což se promítlo i do kulturního obrazu doby. Studenou válku tak máme dodnes spojenou s jaderným zbrojením.

1.2.4 Kubánská raketová krize

V předchozí podkapitole jsem představil závody v jaderném zbrojení a doktrínu vzájemně zaručeného zničení. Pokud bych měl vyzdvihnout jeden zástupný konflikt studené války, v němž se eskalace hrozby jaderného útoku nejvíce přiblížila skutečnému naplnění, nevybral bych jinak než Kubánskou raketovou krizi.

Kuba byla po vojenském převratu mezi lety 1952 a 1959 držena režimem prezidenta Fulgencia Batisty, jehož geopolitická orientace směřovala k USA.⁵² Bohatí Američané tak jezdili na dovolené na Kubu. Americké společnosti získávaly na Kubě výhodné kontrakty na stavbu svých továren, ale v pozadí této idylické spolupráce plánovali mladí levicově orientovaní Kubánci z Hnutí mládeže století v čele s Fidelem Castrem odpor proti diktatuře. Povstalci 26. července 1953 provedli ozbrojený útok v Santiagu de Cuba, který Batistův režim dokázal odvrátit. Castro byl zajat a postaven před soud, při němž se obhajoval pěti revolučními zákony, které vyzývaly k návratu ke staré ústavě, demokratizaci Kuby a agrární reformou, zajišťující značný podíl na zisku domácím zemědělcům na úkor Američanů. I přes odsouzení si získal značné sympatie a po propuštění z vězení díky amnestii v roce 1955 odešel i s bratrem Raulem do krátkého mexického exilu. Zde v čele reformovaného hnutí 26. července v prosinci 1956 otevřeně vystupuje proti Batistovi a od roku 1957 vede partyzánskou válku proti prozápadnímu diktátorovi. Fidel Castro s bratrem Raulem a marxistickým revolucionářem Ernestem Che Guevarou jsou nakonec v lednu 1959 úspěšní a Batistův režim na Kubě padá.⁵³

Kuba se formálně připojuje k internacionální komunistické ideologii a Castro začíná se znárodňováním soukromých, hlavně amerických, firem a pronásledováním politických

⁵² NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str.126.

⁵³ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str.127.

odpůrců. Přívrženci Batistova režimu rychle prchají ze země na Floridu, kde si s nimi Americká administrativa neví moc rady.

Tyto Kubánce v exilu využila v roce 1961 CIA k pokusu svrhnout Castrův režim na Kubě invazí v Zátocě svíní. Ta však dopadne neúspěchem a Castro v obavách o další pokusy o převrat navazuje užší spolupráci s Chruščovem a Sovětským svazem. Nikita Chruščov využil příležitosti, jež se mu naskytl. Od konce 50. let musel SSSR na svých hranicích trpět strategické americké rakety Jupiter rozmístěné v Turecku, které bylo členem NATO, a Kuba byla příležitost „*hodit Američanům ježka do kalhot*.“⁵⁴

Celé léto 1962 připlouvaly a odplouvaly na Kubu sovětské lodě pod záminkou hospodářské výpomoci. Výškový špionážní přelet Kuby amerického letounu U-2 14. října odhalil a pořídil fotografické důkazy o stavbě raketových základen na Kubě pro rakety schopné nést jaderné hlavičky.⁵⁵ Celé východní pobřeží USA až po americký středozápad byly nyní v bezprostředním nebezpečí. Jediné výhody mohla americká administrativa prezidenta Kennedyho spatřovat ve skutečnostech, že síla ještě nebyla dostavěna a že Sověti netuší, že Američané mají přímé důkazy.

Jednání Národní bezpečnostní rady USA nabízelo pouhá dvě řešení situace. Prezident Kennedy musel volit mezi vojenskými generály označovanými jako jestřáby, kteří chtěli provést preventivní úder na Kubu, čím by Západ riskoval sovětskou invazí do západního Berlína, a diplomaty přezdívanými holubicemi, kteří navrhovali diplomatické řešení na půdě OSN, jež by však mohlo trvat příliš dlouho a Sověti by v promeškaném čase mohli dostavět zbraňové systémy. Byla zvolena kompromisní varianta okamžité námořní blokády Kuby, účelově označovaná jako „*karanténa*“.⁵⁶

Prezident USA 22. října v televizním projevu informoval veřejnost o přítomnosti sovětských raket na Kubě a vyhlásil bezprostřední karanténu. Západní svět se ocitl na pokraji války. Mezinárodní napětí dosáhlo vrcholu 24.–27. října. Docházelo ke konfrontacím mezi americkým a sovětským loďstvem, sovětské lodě byly odkloněny těsně před vstupem do zóny karantény. Současně probíhala intenzivní diplomatická komunikace mezi Washingtonem a Moskvou, částečně prostřednictvím soukromých

⁵⁴ GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Sloart, 2006, str. 75.

⁵⁵ Tamtéž, str.74

⁵⁶ GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Sloart, 2006, str.79.

kanálů a částečně na mimořádném zasedání OSN. Zde se sovětský velvyslanec Zorin bránil nařčení, že by na Kubě Sovětský svaz instaloval jakákoliv vojenská zařízení, naopak obviňoval Spojené státy, že jejich „karanténa“ Kuby je porušováním mezinárodní úmluvy o svobodě světových moří a vykresloval USA jako agresora dopouštějícího se pirátských praktik. Americký velvyslanec Stevenson brilantně zareagoval přistižením Zorina při lži poté, co nechal na zasedání přinést zvětšené snímky pořízené špionážními letadly.⁵⁷

O pouhé dva dny později 27. října nastal rozhodující zvrát, kdy byl nad Kubou sestřelen americký letoun U-2 a USA připravovaly invazi. Po vyčkávání a krátké odmlce ten samý den Chruščov nabídl veřejně odstranění raket z Kuby výměnou za americký slib, že na Kubu nezaútočí, a zároveň v tajné dodatkové podmínce požadoval stažení amerických raket z Turecka.⁵⁸ Kennedy se svým týmem na tuto podmínku přistoupili mimo jiné také proto, že již disponovali novým typem strategických raket Pershing, s nimiž bylo možné zaútočit i z ponorky.

Kubánská raketová krize měla hluboký dopad na další vývoj studené války i na mezinárodní bezpečnostní architekturu. Krize odhalila nebezpečí přímé konfrontace jaderných mocností a vedla tak ke zvýšené potřebě komunikačních kanálů. V roce 1963 byl zaveden tzv. „horký telefon“ mezi Bílým domem a Kremlem.

Obě mocnosti si dále uvědomovaly, že přímý konflikt může vést k vzájemnému zničení. Došlo k posunu ve vyjednávání o kontrole zbrojení, což následujícího roku vedlo k uzavření Smlouvy o částečném zákazu dalších jaderných zbraňových testů.⁵⁹

Z Kubánské krize mohli všichni zapojení aktéři vyhodnotit i politické důsledky. Mladý a podceňovaný prezident Kennedy si upevnil svou pozici v domácí politice i v NATO jako rozhodný vůdce Západu. Bohužel byl na něho v listopadu následujícího roku spáchán atentát. Naopak Chruščov byl v roce 1964 částečně i z důvodu výsledku krize

⁵⁷ DURMAN, Karel. Popely ještě žhavé: velká politika 1938-1991. [Díl I., Světová válka a nukleární mír 1934-1964]. Praha: Karolinum, 2004, str. 557.

⁵⁸ Tamtéž, str. 559

⁵⁹ DURMAN, Karel. Popely ještě žhavé: velká politika 1938-1991. [Díl I., Světová válka a nukleární mír 1934-1964]. Praha: Karolinum, 2004, str. 559.

sesazen a nahrazen Leonidem Brežněvem, ačkoliv formálně ji Sovětský svaz prezentoval jako diplomatický úspěch.

Pro Kubu samotnou měla krize dvojí důsledek. Na jedné straně si zachovala suverenitu a nově získala bezpečnostní záruky, na druhé straně se však Castro cítil být zrazen, neboť o výsledné dohodě Chruščova s Kennedym nebyl ani plně informován. Kuba posílila svůj izolacionismus vůči USA a přátelské vztahy se Sovětským svazem ochladly.⁶⁰

Kubánská raketová krize tak zůstává symbolem mezní situace, kdy se svět ocitl nejbližší jaderné katastrofě.

1.2.5 Indočína a válka ve Vietnamu

Tak jako Kubánská raketová krize znamenala pro Sovětský svaz faktickou prohru na poli mezinárodní politiky, pro Spojené státy se podobným milníkem stala účast v druhé válce v Indočíně známější pod pojmem Válka ve Vietnamu.

Francouzská Indočína, jak byla oblast od 19. století nazývána, se podobně jako Korea během 2. světové války vypořádávala s okupací Japonskem. Počátkem září 1945 vyhlásil Ho Či Min, levicový vůdce organizace Viet Minh, nezávislost Vietnamské demokratické republiky. Ta však vydržela pouhých devět dní.⁶¹ Francie si nárokovala zpět své koloniální území a Británie, která pomáhala s osvobozením země od Japonské nadvlády, území jižně od 16. rovnoběžky pomalu předávala pod odpovědnost francouzské správy. Viet Minh nebyl schopen situaci zabránit. Ani USA ani SSSR na jeho stížnosti nereagovaly. V lednu 1946 proběhly ve Vietnamu za přítomnosti amerických pozorovatelů volby, které drtivě vyhrál Ho či Min. Na situaci se ale nic významně nezměnilo. Francouzi nadále spravovali jihovietnamská centra jako například Saigon, a tak se Ho či min soustředil na konsolidaci moci v severním Vietnamu.⁶²

I přesto, že 6. března 1946 Francie formálně uznala nezávislost Vietnamské demokratické republiky na severu, o tři měsíce později ji odmítala respektovat a francouzský generál Leclerc zahájil postup na severovietnamská města Hanoj a Haiphong. Tím fakticky začala

⁶⁰ DURMAN, Karel. Popely ještě žhavé: velká politika 1938-1991. [Díl I., Světová válka a nukleární mír 1934-1964]. Praha: Karolinum, 2004, str. 560.

⁶¹ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 150.

⁶² Tamtéž, str. 151

první válka v Indočíně, během níž původní spojenec Francouzů, čínský Kuomitang, postupně ztratil moc v pevninské Číně a na Ho Či Minovu stranu se připojila Čínská lidová republika v čele s Mao Ce Tungem.⁶³

Stalin rovněž po prvotním nezájmu navázal diplomatické styky se severním Vietnamem. Ač byl zpočátku války Viet Minh v strategické nevýhodě zahrán do hor, přelomová bitva na počátku roku 1954 u Dien-bien-phu v blízkosti Laosu znamenala pro Francii překvapivou porážku.⁶⁴ Po švýcarském mírovém summitu v Ženevě za účasti představitelů velmocí, ale také států v jihovýchodní Asii, kteří na indočínské válce participovaly, došlo k definitivnímu prohlášení nezávislosti Laosu, Kambodže, Vietnamské demokratické republiky a Vietnamské republiky. Vietnam tak byl podobně jako Korea rozdělen na severní komunistický a jižní demokratický stát. Problematickou se ale stala vláda jižního prezidenta Ngo Dinh Diema, která směřovala k autoritářskému režimu spíše než k demokratizaci.⁶⁵

Ho Či Minův severní Vietnam navíc od konce 50. let aktivně podporoval levicové hnutí odporu Národní frontu osvobození jižního Vietnamu, později nazývanou Vietkong.

Jihovietnamská armáda nezvládala sama čelit úderným oddílům Vietkongu, podporovaných komunistickými státy v okolí. Navíc Ngo Dinh Diem se rozhodně netěšil oblibě ani u vojenského vedení země. V souladu s doktrínou zadržování komunismu ve světě vypomáhala v bojích proti Vietkongu americká armáda, ovšem až do roku 1964 pouze v roli vojenských poradců a instruktorů.⁶⁶

Počátkem srpna 1964 došlo k incidentu v Tonkinském zálivu, kdy byl americký výzvědný torpédoborec USS Maddox údajně napaden severovietnamskými torpédovými čluny. Ačkoliv USA nezaznamenala žádné ztráty na životech, označila agresi severního Vietnamu za nepřijatelnou. Americký Kongres schválil tzv. Tonkinskou rezoluci, a prezident Lyndon B. Johnson mohl vyhlásit formální vstup do války.⁶⁷

⁶³ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 154.

⁶⁴ Tamtéž, str. 160.

⁶⁵ LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 202.

⁶⁶ LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 204.

⁶⁷ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 168.

V listopadu téhož roku probíhalo jednání mezi severním Vietnamem a Sovětským svazem. Vietnamci zde vytykali Sovětům nedostatečnou míru zapojení. Tvrdili, že jsou součástí socialistického tábora a útok na ně, měl být pokládán za úder proti socialistickému táboru jako celku. Sověti se v následném roce pokusili zprostředkovat mírové jednání mezi Vietnamskou demokratickou republikou a Spojenými státy, nicméně severovietnamci jejich iniciativu odmítli.⁶⁸

Válka pokračovala, a i přes masivní bombardování severního Vietnamu a nasazení amerických jednotek do bojů proti Vietkongu v jižním Vietnamu se Američanům nedařilo dosáhnout žádného ze strategických cílů. Američtí vojáci dopláceli na neznalost terénu a také neochotu místních spolupracovat s cizinci. Vietkong využíval partyzánské roviny bojů, což vedlo Američany k nasazení nekonvenčních zbraní, zápalných pum na bázi fosforu, známých jako napalm či agent Orange. Tím však docházelo k enormním ekologickým pohromám a zásahům do krajiny. Navíc díky hojnému rozšíření televizorů v 60. letech se válka stala prvním přímo medializovaným konfliktem přenášeným do domácností po celém světě.

Veřejné mínění bylo čím dál více proti válce a požadovalo ukončení bojů. I na domácí půdě čelila administrativa prezidenta Johnsona odporu mladé levicově smýšlející generace známé jako hnutí Hippies, která požadovala mír.

Nový americký prezident Richard Nixon vyhrál volby v roce 1968 s programem stažení amerických vojsk z Vietnamu. Nixonova doktrína předpokládala větší zapojení amerických spojenců v jihovýchodní Asii na přinucení severního Vietnamu zasednout u jednacího stolu. Tahle představa však ztroskotala po převratu v Kambodže v roce 1970.⁶⁹

Přelomovým bodem války se staly takzvané Pařížské dohody z ledna 1973, kde se všechny zainteresované strany zavázaly k ukončení války a obnovení míru ve Vietnamu.⁷⁰

⁶⁸ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 170.

⁶⁹ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 172.

⁷⁰ Tamtéž, str. 173

Pro Američany to znamenalo konečnou možnost stáhnout se z války, ve které ničeho nedosáhli, ale naopak ztratili mnoho vojáků, financí a prestiže postavení světového mediátora konfliktů. Vietkong ale i nadále působil na území jižního Vietnamu a severovietnamská podpora, nezaměstnávaná válkou s Američany, dopomohla k obsazení Saigonu. Jižní Vietnam tak byl po odchodu amerických sil de facto obětován.

1.2.6 Politika détente

Dynamická 60. léta přinesla obzvláště ve svém závěru změnu nálad ve společnosti v obou blocích. Veřejnost byla již vyčerpaná soustavným militarismem a nekončícím zápasem mezi Západem a Východem. Mladí vojáci se angažovali v zahraničních problémech, od kterých již byli odosobněni. A nad vším stále visel strašák jaderného konfliktu, který o sobě na počátku 60. let dal opět vědět Kubánskou krizí.

Ve studené válce dospěla mladá generace, která již nezažila 2. světovou válku. Generace, která se orientovala na problémy stále globalizovanějšího světa a kterou dosud populární ideologie kapitalismu a komunismu neoslovovaly. Mladí lidé ve východním bloku obdivovali výdobytky a svobodu Západu a pokoušeli se je napodobovat, paradoxně mladí lidé ze Západu více tíhli k představám společného vlastnictví a sdílení. Generování zisku, zastávání tradic a dřívějších hodnot je přestávalo zajímat. Mladí lidé se zkrátka liberalizovali nehledě na to odkud pocházeli v kontrastu s poměrně konzervativním vedením obou bloků.

S mladou generací přicházela i koncem 60. let éra uvolňování, kterou v Československém prostředí symbolizovalo pražské jaro, ve světovém měřítku pak hnutí Hippiies, ale také sexuální revoluce a vzestup popkultury.

Ač bylo v sovětském bloku toto uvolňování formálně potlačeno událostmi roku 1968 a nástupem normalizace, i přesto se ekonomicky vyčerpaný východní blok pokusil o smířlivější jednání se Západem. Západ dění v Československu přijímal s rozpaky. Levice sice aplaudovala Dubčekovu pokusu o socialismus s lidskou tváří. Velká Británie a Spolková republika Německo se obávaly, jak krize mezi Moskvou a Prahou ovlivní americko-sovětské vztahy.⁷¹ Francouzský prezident de Gaulle události ažského jara

⁷¹ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 181.

vnímal jako potvrzení svých představ o ukončení bipolárního rozvržení světa a za invazi vojsk Varšavské smlouvy Brežněva otevřeně kritizoval.⁷²

Nicméně pro Američany bylo mnohem důležitější pokračovat v uvolňování napětí mezi bloky, na což navázal i nový americký prezident Richardem Nixonem, ale především jeho ministr zahraničí Henry Kissinger přicházející s otevíráním zahraniční politiky směrem ke spolupráci s Čínou. Západ tedy nepřímou akceptoval Brežněvovu doktrínu omezené suverenity východoevropských satelitních zemí za cenu jaderného odzbrojování a uvolňování geopolitických vztahů mezi zeměmi.⁷³

Termínem politika détente čili uvolnění můžeme označit pomyslné tání ledů ve studené válce v letech 1969–1979. Cílem Západu bylo přimět Sověty k jednání o odzbrojování, vedlejším produktem politiky détente se stala podpora lidskoprávních hnutí, se kterými si východní blok nevěděl příliš rady, které podceňoval a které nakonec vedly k jeho zániku.⁷⁴

Východ vítal politiku détente zejména kvůli materiálnímu a ekonomickému vyčerpání v době jaderných závodů ve zbrojení. I přesto technologicky za Západem zaostával.

Klíčovým tématem détente byla dohoda SALT I podepsaná 26. května 1972, s platností na 5 let omezovala vývoj interkontinentálních balistických střel schopných nést jaderné hlavice. SALT I měla později nahradit SALT II, podepsaná v únoru 1979, ale po sovětské invazi do Afghánistánu ji odmítla americká strana ratifikovat.⁷⁵

Paralelně k americko-sovětské politice détente organizoval západoněmecký kancléř Willy Brandt svou Ostpolitik, která představovala uvolnění a spolupráci SRN a NDR. Smlouva o zásadách vztahů SRN a NDR byla podepsána 21. prosince 1972.

Vrcholem evropské části politiky détente byla helsinská Konference o bezpečnosti a spolupráci v Evropě.⁷⁶ Výsledek konference deklaroval zásady nedotknutelnosti hranic, nezasahování do vnitřních záležitostí a respektování lidských práv. I když její dopad byl

⁷² GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Slovart, 2006, str. 162.

⁷³ LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 224.

⁷⁴ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 188.

⁷⁵ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 192.

⁷⁶ KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str. 366.

zpočátku spíše symbolický, do budoucna se stala důležitým bodem pro rozvoj disentu ve východní Evropě.

Konec politiky détente přišel se sovětskou invazí do Afghánistánu, po níž vztahy mezi velmocemi opět ochladly.

1.2.7 Invaze v Afghánistánu

Zlomovým okamžikem vrcholné fáze politiky détente a ostatně i tím, co nakonec předznamenalo konec studené války, byla Sovětská invaze do Afghánistánu roku 1979. SSSR však mohl již dopředu počítat s podobným vývojem situace, jakým bylo americké fiasko v Indočíně.⁷⁷

V roce 1973 došlo v Afghánistánu k vojenskému převratu generála Muhammada Daúda. I přes vojenský autoritativní charakter se pokoušel modernizovat Afghánistán a hledal podporu jak u Spojených států, tak u Sovětského svazu. Daúdovi reformy, ač byly sebeumírněněji prosazovány, vyvolaly v zaostalém Afghánistánu hospodářskou krizi.⁷⁸

V dubnu 1978 byl Daúd svržen levicově orientovanou stranou Chalk, čili lid. Jednalo se o komunistickou strukturu v čele s Nur Muhammadem Tarakím a jeho pobočníkem Hafízulláh Amínem. Druhý převrat překvapil i SSSR, ale i tak neměl problém uznat nový režim a podepsat spojeneckou smlouvu. USA na nové změny v Afghánistánu reagovala chladně, neboť rozvědka CIA nepotvrdila zapojení sovětské špionáže do převratu.⁷⁹

Tarakí s Amínem krátce po převratu upevňovali moc společně se socialistickým zřízením, na což jim Moskva ochotně vyslala stovku poradců, nicméně vyšší zapojení s ohledem na dosud probíhající politiku détente ani Sověti neplánovali.

Proti socialistickým reformám se v červnu 1978 v Afghánistánu zvedla vlna nevole většinové muslimské populace. Dosud na vládě participující levicová strana Parčam, Prapor, přešla do ilegality a zformovala s ostatními povstanci Frontu národní spásy obsahující jak levicové myšlenky, tak islámský fundamentalismus.⁸⁰ Povstalci postupně zabírali jednotlivé regiony Afghánistánu a afghánská armáda nedokázala situaci řešit.

⁷⁷ LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 292.

⁷⁸ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 199.

⁷⁹ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 193.

⁸⁰ Tamtéž, str. 200

Islámský fundamentalismus začínal být trnem v oku i Moskvě poté, co v březnu 1979 povstalci ve městě Herat brutálně povraždili přívržence režimu v Kábulu a s nimi i 50 místních sovětských poradců, jejichž uřezané hlavy veřejně vystavili. Sověti požadovali po Amínovi okamžité vojenské řešení.⁸¹ Herat po 5 dnech padl, ale během bojů zemřelo dalších 5000 lidí. Islámští mudžáhidové však stupňovali i nadále odpor proti Kábulu a ten žádal Sovětský svaz o intervenci.⁸²

Sovětské politbyro bylo ale v otázce zásahu v Afghánistánu nejednotné. V říjnu 1979 se situace zkomplikovala, neboť byl dosavadní vůdce kábulu Tarakí uškrcen a jeho vypočítavý a těžko odhadnutelný druhý muž ve státě Hafízulláh Amín získal absolutní moc. Otevřeně vystupoval proti bývalým příslušníkům Parčamu a navíc se pokusil navázat spolupráci s USA.

Sověti opět zvažovali vojenský zásah. Armádní důstojníci byli proti, ale vůdčí osobnosti tajné služby KGB, zejména pak Jurij Andropov, si nakonec invazi prosadili. 25. prosince 1979 sovětské jednotky překročily hranice Afghánistánu a pustili se do bojů s islamisty. Speciální výsadkový oddíl dostal za cíl zlikvidovat Amína a jeho nejbližší spolupracovníky.⁸³ Do vedení země měl být dosazen z exilu dovezený vůdce Parčamu, Babrak Karmal, ten však neměl v zemi absolutně žádnou oporu vyjma invazivních vojsk. Brežněv předpokládal, že události v Afghánistánu budou záležitostí pouze několika málo dní a situace se rychle normalizuje. Přesto se naplnil vietnamský scénář a islamističtí mudžahedíni válčili se Sovětským svazem až do konce studené války, čím Sovětský svaz extrémně vyčerpávali.⁸⁴

USA invazi do Afghánistánu rázně odsoudili. Prezident Jimmy Carter ihned zrušil probíhající hovory o ratifikaci dohody SALT II a odmítl účast amerických sportovců na letních olympijských hrách v Moskvě roku 1980. K bojkotu olympiády se přidaly některé další země Západu. Jiné sice bojkot formálně podpořily, ale účast na olympiádě nechaly

⁸¹ Tamtéž, str. 201

⁸² Tamtéž, str. 202

⁸³ Tamtéž, str. 204

⁸⁴ LAFEBER, Walter. *America, Russia, and the Cold War, 1945-2002*. Updated 9th ed. Boston: McGraw-Hill, c2004, str. 176.

na rozhodnutí sportovců.⁸⁵ Jako odpověď na bojkot letních olympijských her se státy východního bloku odmítly účastnit her následujících v Los Angeles v roce 1984.

Tvrdý postup vůči SSSR Američané zaujali nejspíše z obav z expanzivního postupu Ruska směrem k indickému oceánu. Sousední Írán, který byl dříve veden proamerickým režimem Rézi Páhlavího upadl v témže roce do chaosu po islámské revoluci Ajatolláha Chomejního. Američané tak v regionu ztráceli kontrolu a obávali se sovětského vlivu.⁸⁶

Vojenská invaze do Afghánistánu znamenala počátek konce sovětské dominance východního regionu ve studené válce a znovu otevřené závody ve zbrojení. Tlak na východní blok spolu s nekončící válkou proti mudžahedínům vedl k definitivnímu rozpadu východního bloku a Sovětského svazu. Stárnoucí a zkosnatělý sovětský režim nebyl schopen držet krok s dynamicky se vyvíjející dobou 80. let.

1.3 Okolnosti závěru studené války

Poslední desetiletí studené války se neslo ve znamení upadajícího vlivu Sovětského státu na své satelitní státy, což demonstroval například vývoj událostí v Polsku od roku 1980. Dalším problémem byla pokračující afghánská anabáze, ve které se nedařilo dospět ke zdárnému konci, a SSSR již tak se ocitající v hospodářské krizi stěží dokázal uvolňovat další a další prostředky na vedení války v afghánských horách. Přesto se nemínil smířit s představou, že by z války odešel.

Ukázat slabost před novým rázným Americkým prezidentem Reaganem by znamenalo vystavit se riziku prohry celé studené války, která se znovu naplno rozhořela.

Nestabilitu Sovětského svazu prozrazovalo několik signifikantních pochybení. Zakrývacím manévrem u černobylské jaderné katastrofy počínaje a zmatečnými instrukcemi o Gorbačovově vizi přestavby konče.

Na jistotě také nepřidávaly poměrně časté změny představitelů nejvyšší sovětské pozice generálního tajemníka ÚV KSSS. Po Brežněvově smrti v úřadě 10. listopadu 1982 nastoupil do funkce na 15 měsíců Jurij Andropov, než sám 9. února 1984 zemřel. Jeho

⁸⁵ LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 294.

⁸⁶ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 203.

nástupce Konstantin Černěnko držel nejvyšší funkci Sovětského svazu pouhých 13 měsíců do 10. března 1985, kdy náhle zemřel.⁸⁷

Sovětskému vedení se díky vysokému věku a vysoké četnosti úmrtí nejvyšších státních představitelů začalo právem přezdívat gerontokracie.

V závěru desetiletí padl komunistický režim v Maďarsku a krátce po něm největší symbol studené války, skutečná opona, Berlínská zeď. Následovaly je bouřlivé události pražské sametové revoluce a postupně se hroutily komunistické režimy po celém východním bloku.

Pomyslnou tečkou za studenou válkou je vánoční dárek prezidenta SSSR Michaila Gorbačova 25. prosince 1991, který oznámil svou rezignaci a k 31. prosinci 1991 byl definitivně zrušen Sovětský svaz.

1.3.1 Polská Solidarita

Když se 16. října 1978 objevil Karol Wojtyła před zaplněným náměstím ve Vatikánu jako nový papež Jan Pavel II., nikdo nejásal více než Poláci. Historicky první papež slovanského původu, historicky první papež z pocházející z komunisty ovládané země a navíc Polák.⁸⁸ Polsko sice bylo od roku 1947 součástí zemí východního bloku a patřilo tedy do zemí ovládaných komunistickou ideologií, jenže historické okolnosti polsko-sovětských vztahů před studenou válkou i během ní rozhodně neslibovaly strategické partnerství. Tím spíše se větší popularitě v zemi těšila katolická církev než komunistická ideologie, ač se komunisté snažili církev vykořenit sebevíc.

Následujícího roku si Jan Pavel II. vybral jako zemi pro svou první návštěvu právě Polsko. Při návštěvě Polska kázal o lidských právech o svobodě slova a vyznání víry. Vyzýval Poláky, aby se upomněli na to, že patří k evropské křesťanské kultuře a marxisticko-leninské učení přirovnával k pohanským modlám z východu, kvůli imž byl umučen sv. Vojtěch.⁸⁹ Bezpochyby inspiroval polskou společnost a lidé mu naslouchali. Polští komunisté si nevěděli rady, jak papeže umlčet. Stal se symbolem odporu.

⁸⁷ KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str. 453.

⁸⁸ KALVODA, Josef. Studená válka 1946-1989: svoboda znamená odpovědnost. Paměť. Kladno: Dílo, 2001, str. 163.

⁸⁹ Tamtéž, 157

O pouhý rok později se v Polsku rozhořelo odborářské hnutí Solidarita vedené charismatickým Lechem Wałęsou.

Polská vláda nezvládala ohromný zahraniční dluh, který chtěla řešit zvýšením cen potravin, zejména masa a cukru.⁹⁰ Hospodářská krize odstartovala sérii stávkových vln dělníků. V Leninových loděnicích v Gdaňsku vznikl stávkový výbor, který již sledoval politické cíle. Mezi jeho požadavky patřilo právo na stávku, právo na nezávislé odbory či zrušení cenzury. Od 17. srpna 1980 již vystupoval pod názvem Solidarita. Ta postupně oslabovala státní moc nenásilnou cestou. Dokonce dosáhla 10. listopadu 1980 oficiální registrace jako dělnické odborové hnutí. Nový generální tajemník polské komunistické strany Stanislaw Kania se pokoušel o kompromisní jednání. Kreml však jeho kompromisní cestu odmítal.⁹¹

Sovětský svaz byl zaměstnán v Afghánistánu a finančně vyčerpán po nákladných olympijských hrách v Moskvě, které si sotva mohl dovolit pořádat. Neměl zájem otevřít téma vojenského řešení polské otázky. Navíc v USA proběhly prezidentské volby a jejich favorit Ronald Reagan při odpovědi na otázku, jak by reagoval v případě, že by byl prezidentem místo Jimmyho Cartera, odpovídal na každý projev agresivní politiky Sovětského svazu bloádou či dokonce invazí na Kubu.⁹² Sověti si nemohli dovolit přijít o předsunutou základnu komunismu na západní polokouli a Reagan rozhodně nepůsobil jako vtipálek.

Polskou záležitost si museli vyřešit polští komunisté sami. Nebyl už rok 1968 ani rok 1956, aby si stárnoucí Brežněv mohl dovolit další intervenci, u níž hrozilo vysoké riziko nezdaru a vyššího odporu Poláků proti SSSR.

V únoru 1981 převzal vedení v Polsku do svých rukou generál Wojciech Jaruzelski, navzdory tomu hnutí Solidarita rostlo a do léta 1981 již obsáhlo přes 9 milionů členů.⁹³ Jaruzelski a celé polské vedení komunistů čelilo ostré kritice ÚV KSSS, v níž byli obviňováni z kapitulace před kontrarevolučním hnutím.⁹⁴

⁹⁰ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 207.

⁹¹ Tamtéž, str. 208

⁹² GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Slovart, 2006, str. 198.

⁹³ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 208.

⁹⁴ KALVODA, Josef. Studená válka 1946-1989: svoboda znamená odpovědnost. Paměť. Kladno: Dílo, 2001, str. 158.

Na podzim 1981 převládla v sílící Solidaritě vliv radikálů vyhrožujících generální stávkou a všeobecným plebiscitem o setrvání v komunistickém režimu. Tyto odvážná vyjádření pobouřili Jaruzelského administrativu a ten se rozhodl jednat. Armáda obsadila 13. prosince všechny státní instituce a vyhlásila v zemi stanné právo.⁹⁵ Lech Wałęsa a vedení Solidarity bylo pozatýkáno a situace v zemi se na krátkou chvíli uklidnila. Nicméně myšlenka Solidarity v polské společnosti přetrvala a Jaruzelski neměl nic, čím by ji mohl přebít. Jakmile se začal hroutit režim ve východním bloku a SSSR, Jaruzelski neměl o koho se opřít, a tak se za několik let opakoval scénář, který skončil demokratizačním procesem.

1.3.2 Reaganova politika a Hvězdné války

V listopadu 1980 zvítězil v prezidentských volbách bývalý herec, guvernér Kalifornie a kandidát republikánské strany Ronald Reagan. Již během své volební kampaně působil nekompromisně ve vztahu vůči SSSR a východnímu bloku. Otevřeně označil SSSR za „říši zla“ a trvající sovětská vojenská invaze do Afghánistánu mu směle pomohla odklonit svou zahraniční politiku mimo kurs nastavený détente. Ačkoliv krátce po nástupu do funkce prezidenta čelil atentátu, který jej málem zabil, podařilo se mu vyléčit a na své horlivosti proti komunistickým režimům neslevil. V prvních letech své vlády ostře odsuzoval komunistické minirevoluční hnutí ve střední Americe. CIA měla od Reagana schválené operace tyto levicové experimenty postupně potlačovat v Nikaragui, Salvadoru, Hondurasu a Grenadě.⁹⁶

Osobně disponoval schopností pronášet trefné a působivé projevy, jako například na půdě univerzity Notre Dame 17. května 1981: *„Západ nebude komunismus zadržovat, ale překoná ho. Nebude se namáhat s jeho odsuzováním, jednoduše ho odvrhne jako jednu z bizarních kapitol lidských dějin, jejíž poslední stránky se píšou už teď.“*⁹⁷

Tím jasně definoval svou strategii neustupovat komunismu, nesmiřovat se s ním za žádnou cenu, ale překonat jej. Mimo to parafrázoval text Trumanovi doktríny o zadržování komunismu.

⁹⁵ KALVODA, Josef. Studená válka 1946-1989: svoboda znamená odpovědnost. Paměť. Kladno: Dílo, 2001, str. 158.

⁹⁶ GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Sloart, 2006, str.198.

⁹⁷ GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Sloart, 2006, str.196.

V parafrázích slavných projevů Reagan vynikal. Při návštěvě britského parlamentu v červnu 1982 za přítomnosti premiérky Margaret Thatcherové Reagan zmiňoval nedávné události v Polsku. Při té příležitosti k přítomným pronesl následující:

„Od Štětína na Baltu po Varnu v Černém moři měly režimy vnucené totalitní moci více než třicet let na to, aby potvrdili svou legitimitu. Ale žádný z nich – ani jeden jediný – se dosud neodvážil podstoupit riziko svobodných voleb. Režimy vnucené bajonety nikdy nezapustí kořeny.“⁹⁸

Odkaz na slavný Churchillův projev z Fultonu z března 1946 rozpoznal každý v sále, tím trefnější bylo, že upomínal na aktuální dění.

Reaganova administrativa měla na poli mezinárodní politiky jeden hlavní cíl, ekonomicky a technologicky vyčerpat Sovětský svaz. Reagan disponoval schopností vytušit ze složité situace jednoduché řešení⁹⁹, a právě k takovým jednoduchým řešením se uchýlil. Nejtypičtější ukázkou byl projekt Strategické obranné iniciativy (Strategic Defense Initiative = SDI), přezdívaný podle nedávno zveřejněného filmového hitu „projekt hvězdné války“. Jeho hlavním smyslem bylo představit světu technologie, díky kterým USA budou schopny zasáhnout nepřátelské cíle ze země, ze vzduchu, z vody, dokonce i z vesmíru a namísto strategie vzájemně zaručeného zničení měly vytvářet jaderný štít, z balistických protivzdušných střel schopných sestřelit mezikontinentální střely.¹⁰⁰ Ve skutečnosti byla technologie útoku z vesmíru pouze blafování v rovině sci-fi, ale na Sovětský svaz to mělo očekávaný efekt. Dílčích úspěchů se ale podařilo dosáhnout při úspěšných testech s raketou Minuteman a s protisatelitním komplexem ASAT. Na summitech, zejména při jednáních v Reykjavíku v roce 1986, byla právě otázka SDI hlavním bodem sporu mezi Reaganem a Gorbačovem.¹⁰¹

Reaganova doktrína měla za úkol podporovat antikomunistické povstalce a opozici v různých částech světa Afghánistánu.

⁹⁸ Tamtéž, str. 197

⁹⁹ Tamtéž, str. 198

¹⁰⁰ KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str. 436.

¹⁰¹ LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 306.

Zásadním nástrojem Reaganovy politiky bylo masivní zvýšení výdajů na obranu. Americký rozpočet na zbrojení se prudce navýšil, byly modernizovány jaderné i konvenční síly, došlo k rozmístění nových střel středního doletu v západní Evropě, zejména v Spolkové republice Německo.¹⁰² Nově rozmístěnými zbraněmi byly rakety Pershing II a Tomahawk. Tím se stupňoval tlak na SSSR, který podléhal Reaganově hrozbě a přesně podle zamýšleného plánu investoval nemalé zdroje do technologického zbraňového pokroku, aby se vyrovnal USA, přestože se ocital v hospodářské krizi a vyčerpávající válce. Tím se však v krizi stále více prohluboval.

Přesto nabízel Reagan zastavit připravované další rozmístování raket pod podmínkou tzv. nulové varianty tedy povinnosti Sovětského svazu zničit veškeré pojízdné odpalovací a balistické střely typu SS-20. Na tuto variantu odmítl Andropov přistoupit a nechal do NDR, ČSSR a Polska rozmístit nové generace mobilních raket krátkého a středního doletu SS-21, SS-22 a SS-23. Reagan reagoval novou propagací svého plánu SDI.¹⁰³

Reaganův postoj na mezinárodní scéně byl ze začátku vnímán jako nebezpečně konfrontační. Nicméně s nástupem Michaila Gorbačova v SSSR v roce 1985 došlo k zásadnímu obratu ve vzájemných vztazích. Gorbačovova ochota k reformám a dialogu, v kombinaci s neschopností Sovětského svazu konkurovat americkému tempu zbrojení, vedla k diplomatickému sblížení.

Reagan díky svému úspěšnému prvnímu prezidentskému mandátu vyhrál volby i podruhé a během svého druhého mandátu se posunul od konfrontace k politice vyjednávání a odzbrojení. V roce 1987 byla podepsána Smlouva o likvidaci raket středního a kratšího doletu, která vedla k historickému odstranění celé třídy jaderných zbraní.¹⁰⁴

Reaganova neústupná a tvrdá politika vůči SSSR nakonec dosáhla očekávatelného. Koncem Reaganova druhého mandátu došlo i ke konci studené války.

1.3.3 Glasnost' a Perestrojka

Stárnoucí gerontokracie Sovětského svazu vystřídala v krátkém sledu měsíců po Brežněvově smrti hned 3 generální tajemníky ÚV KSSS.

¹⁰² NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 212.

¹⁰³ Tamtéž, str. 212

¹⁰⁴ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 213.

Sovětský svaz se již déle než desetiletí ocital ve spirálovém propadu hospodářské krize a vlády posledních vůdců nijak nenapomáhaly tento stav zlepšit, ba naopak. 11. března 1985 byl ve večerních hodinách novým vůdcem Kremlu zvolen Michail Gorbačov. Ihned po svém nástupu do funkce přišel s reformním programem restrukturalizace komunistického režimu známý pod pojmem perestrojka čili přestavba, jehož hlavní smysl byl v zrychlení hospodářského vývoje a založením drobných družstev a podniků se společnou majetkovou účastí. Ač by se mohlo zdát, že šlo o úrok směrem ke kapitálovému trhu, soukromé podnikání i nadále bylo zakázané. Jediným stálým vlastníkem všech podniků měl být stát.¹⁰⁵

Program perestrojky měl platit pro všechny státy východního bloku. Ač jej přijímaly s rozporuplnými pocity, neboť si někteří komunističtí státníci nevěděli zcela rady s tím, jak mají program uskutečňovat, hospodářský reformní program byl přijat poměrně kladně.

Problematický ale byl následující reformní plán Gorbačova glasnost' neboli otevřenost, který zpočátku měl být jen propagace perestrojky, ale postupně se více vymezoval proti cenzuře. Zásadní změnou ve významovém pojetí glasnosti byla špatně zvládnutá informovanost o zkáze jaderné elektrárny Černobyl z dubna 1986.

Glasnost' dávala zelenou svobodě slova a v pojetí Gorbačova bylo nutné hovořit i o tématech, která dosud byla tabuizována. Političtí vězni byli propouštěni z gulagů. To se týkalo i nejslavnějšího sovětského disidenta Andreje Sacharova. Knihy, které dříve vycházely pouze v samizdatu v ručně pořizovaných opisech, se nyní mohly opět vracet do tisku. Otvírala se témata zločinů éry Stalinismu. Lidé měli opět právo se veřejně sdružovat, diskutovat a protestovat.¹⁰⁶

Glasnost' byla však u komunistů ve vedení satelitních států kamenem úrazu. Přislíbili velice neochotně tuto reformu zavádět, ale každé ústřední vedení si ji vykládalo po svém. Zatímco se v Maďarsku otvíraly hranice, v Československu veřejná bezpečnost rozháněla obušky poklidnou demonstraci na Národní třídě.

¹⁰⁵ KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str. 454.

¹⁰⁶ KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str. 454.

Gorbačovův reformní přístup pomohl nalézt společnou řeč s americkým prezidentem Reaganem již v roce 1987 v otázce odzbrojování jaderných arsenálů. Následujícího roku Reagan Gorbačova navštívil přímo v Moskvě na Rudém náměstí, kde si prezident, jenž před několika lety Moskvu označoval za říši zla s Gorbačovem potykal.¹⁰⁷

Gorbačov svými reformami vytvářel kontroverzi. Na jedné straně se vytvářelo antireformní hnutí v čele s Jegorem Ligačovem, které kritizovalo rozsah reform. Na straně druhé se objevily národnostní otázky jednotlivých republik sovětského svazu, které začaly požadovat něco do té doby nemyslitelného, nezávislost a samostatnost.

Tyto kritiky Gorbačov nechával diskutovat mezi sebou v živě přenášených často ostře vyhrocených debatách a sám do nich vstupoval jako nezávislý rozhodčí. Sám využíval pozici generálního tajemníka tak, aby reformy shora mohl lépe prosazovat. Paradoxně si svými reformami otevíral cestu kritizování jeho vedení. K tomu jen dodal: „*Nikdo, dokonce ani generální tajemník komunistické strany, není nad kritikou.*“¹⁰⁸

Další reformou v březnu 1990 zavedl funkci prezidenta Sovětského svazu, což mělo posílit jeho autoritu, nicméně funkce byla volená nepřímou volbou skrze kongres lidových zástupců.¹⁰⁹

Ekonomická perestrojka nepřinášela kýžený efekt, i přes období uvolňování se prohlubovala hospodářská krize Sovětského svazu.

Pomyslným koncem studené války bylo Gorbačovovo rozhodnutí stáhnout vojska z Afghánistánu a z bývalých států východního bloku, který se postupně začínal drobit.

Ačkoliv byl Gorbačov Západem zbožňován a obdivován, na domácí půdě svými reformami zase tak oblíbený nebyl. Na počátku roku 1991 byl Gorbačov nucen vládnout s protireformními komunisty, jen aby se udržel u moci.¹¹⁰ Dokonce to působilo tak, že se chystá převrat směřující zpět k diktatuře. To se ale již nenaplnilo, neboť 25. prosince Gorbačov oznámil svou rezignaci a k silvestru zanikl i Sovětský svaz.¹¹¹

¹⁰⁷ Tamtéž, str. 455

¹⁰⁸ Tamtéž, str. 455

¹⁰⁹ KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str 456.

¹¹⁰ KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str 457.

¹¹¹ GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Slovart, 2006, str. 224.

1.3.4 Pád Berlínské zdi a sjednocení Německa

Nespokojenost v komunistické diktatuře Německé demokratické republiky byla zřejmá z voleb do obecních zastupitelstev z května 1989. Ačkoliv je většina obyvatel bojkotovala, v médiích se režim prezentoval 99,99 % účastí.¹¹² Východoněmecký vůdce Erich Honecker v reakci na Gorbačovovu glasnost pronášel, že NDR žádné reformní změny nepotřebuje a ještě téhož léta podpořil brutální zásah Číny proti protestujícím studentům na náměstí Nebeského klidu. V reakci na Honeckerovy rigidní názory mladí Němci žádali o politický azyl v okolních zemích východního bloku.¹¹³

11. září 1989 se emigrace ještě uspíšila, kdy Maďarsko oficiálně otevřelo své hranice s Rakouskem. Na 3500 východních Němců hromadně emigrovalo. NDR navíc stále častěji čelilo domácím nepokojům a nesouhlasu s vládou Honeckera. Ten byl následně vyměněn Egonem Krenzem. Nová vláda s představitelem reformního hnutí Hansem Modrow 9. listopadu dala nečekaný pokyn k otevření hranic se západním Německem, což vedlo k poboření částí Berlínské zdi.¹¹⁴

Pád komunistického režimu ve východním Německu otevřel kromě hranic také otázku sjednocení, která byla překvapivě složitá. Oba státy se po 40 let vyvíjely odděleně, oba státy měly jiné ekonomické zázemí. Východní Němci působili jako chudí příbuzní, na které budou muset v západním Německu doplácet. Východní Německo ale nyní ovládalo sjednocující se Berlín, Bonn tak začínal přecházet do pozadí zájmu. Hlavním rozhodovacím arbitrem německého sjednocování se staly Spojené státy nyní v čele s prezidentem Bushem.¹¹⁵

Otázka sjednocení Německů ale netrápila jen Němce samotné. Sovětský svaz nebyl pro sjednocování, ale to se dalo očekávat. Obavy ze sjednoceného Německa však vyjádřili i představitelé Velké Británie a Francie. Obě země nesouhlasily s případným posílením pozice Německa, pokud by došlo k sjednocení. Západní Německo navíc bylo samo o sobě hospodářsky úspěšnější než Francie a také pro USA důvěryhodnější partner pro

¹¹² KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str. 467.

¹¹³ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 217.

¹¹⁴ KENDALL, Bridget. Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018, str. 468.

¹¹⁵ LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 338.

spolupráci v Severoatlantické alianci. Ačkoliv se Francouzský prezident Mitterand snažil na setkání hlav států v Paříži 18. listopadu 1989 přesvědčit k pomalejšímu přístupu v otázce sjednocování, západoněmecký kancléř Helmut Kohl mu oponoval právem Německa na sebeurčení. Britská premiérka Margaret Thatcherová pak na schůzce v Camp Davidu přesvědčovala prezidenta USA Bushe o střízlivějším pohledu na otázku německé jednoty, ten však nemínil své stanovisko podpory sjednocení měnit.¹¹⁶

K uklidnění bouřlivých názorů předstoupil 28. listopadu 1989 západoněmecký kancléř Kohl před Bundestag a představil svůj plán na humanitární a kulturní spolupráci SRN s NDR. Společný stát nyní na krátko nebyl prioritou a měl případně vzniknout až v budoucnu. Zachováním struktur NDR se tak snažil uklidnit své alianční spojence z NATO, ale také dát jisté záruky slábnoucímu sovětskému režimu.¹¹⁷

Gorbačov se na počátku prosince 1989 účastnil summitu na Maltě. V jednání s prezidentem Bushem projednával, že žádná Evropská země si aktuálně nepřeje znovusjednocení Německa a aktuálně to není prioritní otázka mezinárodní politiky. Připustil, že by v budoucnu k vzniku sjednoceného neutrálního Německa dojít mohlo. Bush se po maltském summitu setkal s kancléřem Kohlem, jehož formálně podpořil ve snahách Německo sjednotit, ale pod podmínkami, že nový stát rozhodně nebude neutrální, ale zachová si své členství v Severoatlantické alianci a v Evropském společenství.¹¹⁸

S uvolňováním politické reprezentace ve Východním Německu sílila i demokratická opozice proti vládě reformních komunistů vedených Modrowem. Ten se sice na krátko pokusil obnovit fungování tajné policie Stazi, ale narazil na zásadní odpor. Západoněmecká vláda získávala ke svému plánu sjednocení stále více spojenců v NDR a Modrow v únoru 1990 stavěl Gorbačova téměř před hotovou věc. Gorbačov souhlasil s vytvořením konfederace či federace obou německých republik, nicméně zopakoval nesplnitelnou podmínku o neutralitě takového soustátí.¹¹⁹

¹¹⁶ Tamtéž, str. 339

¹¹⁷ Tamtéž, str. 339

¹¹⁸ LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 340.

¹¹⁹ Tamtéž, str. 341

Americká administrativa převzala iniciativu a navrhla, aby se jednání o znovusjednocení Německa účastnili zástupci obou německých států a zástupci čtyř velmocí. Tím byl znemožněn plán Británie, aby se o osudu Německa rozhodlo pouze v kruhu vítězů 2. světové války.¹²⁰ Američané také požadovali, aby k jednání o znovusjednocení dostalo prostor vyjádřit se i Polsko, které znepokojovaly některé výroky kancléře Kohla o hranici na řece Odře.

V březnu 1990 navíc proběhly svobodné volby v NDR a k moci se dostala křesťanská CDU, která zastávala nejrychlejší možné jednání o sjednocení.¹²¹

Americký návrh 2+4 byl odsouhlasen a jednání o znovusjednocení začala v Bonnu 5. května 1990.

Pro sovětskou pozici bylo nejpálčivějším tématem rozšiřování území NATO, ke kterému by logicky sjednocením Německa došlo. Klíčovou roli hrála také otázka jaderných zbraní **Západu** rozmístěných v Německu a v neposlední řadě bylo nutné řešit přítomnost amerických a sovětských vojsk na území SRN a NDR. Na přelomu května a června navrhl prezident Bush na setkání s Gorbačovem v Camp Davidu, že sjednocené Německo nebude usilovat o vlastní jaderné zbraně a aktuální doktrína NATO o jaderných zbraních bude přepracována na zbraň posledního zásahu.¹²² Navíc souhlasil, že sovětské jednotky budou moci v nově sjednoceném Německu zůstat po dobu přechodného období 3 let. Těmito zárukami se snažil zajistit Gorbačovův postoj proti členství Německa v NATO. Sovětský svaz již nadále neměl být aliancí vnímán jako nepřítel.

Po třetím kole rozhovorů velmocí o znovusjednocení byla vyřešena i záruka polsko-německých hranic. 23. srpna 1990 východoněmecký parlament odhlasoval zákon o přikojení k SRN a 3. října byl proces sjednocení dokonán.¹²³

Sjednocené Německo si ale s sebou neslo úkol do dalších let narovnat životní úroveň obyvatel západní a východní části, což se zcela nepodařilo ještě ani dnes po následujících 35 letech společného vývoje.

¹²⁰ Tamtéž, str. 342

¹²¹ Tamtéž, str. 342

¹²² LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 344.

¹²³ LUŇÁK, Petr. Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce. Praha: Libri, 1997, str. 345.

1.3.5 Rozpad východního bloku a demokratizace

V souvislosti s Gorbačovovou perestrojkou ale hlavně glasností se v průběhu let 1988 a 1989 postupně začaly hroutit komunistické vládní monopoly v satelitních zemích východního bloku.

K prvním výrazným změnám došlo v Polsku, kde již od léta 1988 docházelo k masivním společenským protestům. Jaruzelského režim slíbil zasednout k jednání s opozicí u kulatého stolu. K tomu také došlo již počátkem února 1989. Klíčovou otázkou se stala opětovná legalizace zakázaného odborového hnutí Solidarita a vyhlášení svobodných voleb.¹²⁴ K částečně svobodným volbám došlo již v červnu téhož roku. Solidarita v nich získala jednoznačnou většinu i díky osobnosti Lecha Wałęsy, který jako zakladatel Solidarity, později vězněný disident a od roku 1983 držitel Nobelovy ceny míru se těšil u polské společnosti snad i větší popularity než před 9 lety.

Solidarita sestavovala 24. srpna novou vládu, v jejímž čele stanul Tadeusz Mazowiecki.¹²⁵ Jaruzelski následujícího roku rezignoval na prezidentský post a Wałęsa se od prosince 1990 stal novým prezidentem již zcela demokratického Polska.

Obdobná situace panovala i v Maďarsku. Zde byl již v průběhu roku 1988 režim Jánose Kádára na ústupu. Do vlády se dostávali reformní komunisté požadující Gorbačovovu glasnost'. Na jaře 1989 byl Kádár zbaven všech funkcí a nic již nebránilo obnově politického pluralismu. Symbolickou tečkou za komunistickým režimem se stal dodatečný pietní akt za popraveného reformního komunistu z revoluce 1956 Imre Nagyho.¹²⁶ Protikomunistická opozice zde otevřeně kritizovala události násilně potlačeného povstání v roce 1956 a požadovala svobodné volby. Maďarské demokratické fórum zasedlo s vládní komunistickou stranou v září ke kulatému stolu a jednalo o podmínkách demokratizace a sepsání prozatímní ústavy, která byla již koncem října přijata. Příмым důsledkem zářijového jednání byly otevřené hranice na Západ v noci z 9. na 10. září 1989. V březnu 1990 se konaly svobodné volby v nichž Maďarské

¹²⁴ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 216.

¹²⁵ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 216.

¹²⁶ GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Slovart, 2006, str.210.

demokratické fórum získalo 43 % všech hlasů a nová vláda Józsefa Antala již byla zcela nekomunistická.¹²⁷

V Československu se komunisté ke Gorbačovovým reformám stavěli váhavě. Na oko je sice přijali, ale nikdy je nemínili realizovat. Generální tajemník ÚV KSČ Milouš Jakeš i prezident Gustav Husák představovali ukázkou starého režimu Brežněvova typu a československou společnost motivovanou změnami ve východním bloku urážela míra nekompetentnosti této vládnoucí normalizační garnitury. V polovině ledna 1989 odstartoval Palachův týden protestů upozorňující na nedostatečnou míru demokracie v zemi. Veřejná bezpečnost jej rozháněla vodními děly. Následně se tisíce občanů a slavných osobností podepisovaly pod petici disidentů „Několik vět“, která upozorňovala na porušování lidských a občanských práv režimem. Československý scénář akceleroval v listopadu 1989 po represích proti neozbrojeným studentům na Národní třídě.¹²⁸ Pobouřená československá veřejnost organizovala masivní demonstrace a došlo i na generální stávkou. Toto období vstoupilo do dějin pod pojmem sametová revoluce. Do čela opozice proti režimu se postavilo hnutí Václava Havla Občanské fórum, které začalo jednat s komunistickou vládou o změnách v jejím složení. Byla vytvořena nová vláda premiéra Mariana Čalfy, do níž usedli i lidé z disentu. 29. prosince byl novým prezidentem zvolen Václav Havel a pro následující rok byly vypsány svobodné volby, které potvrdily vítězství Občanského fóra.¹²⁹

V Rumunsku oproti tomu události nabraly hrozivý krvavý průběh poté, co rumunský prezident Nicolae Ceauescu nařídil v prosinci 1989 zmasakrovat odbojné Maďary v Temešváru.¹³⁰ Odpůrci režimu vyvolaly občanskou válku, v níž se jim podařilo získat na svou stranu i většinu rumunské armády. Ceauescu byl zatčen, odsouzen k trestu smrti a následně i se svými věrnými popraven zastřelením. Na konci prosince vládu v zemi převzala Fronta národní spásy, která zorganizovala v květnu 1990 první svobodné volby.¹³¹

¹²⁷ Tamtéž, str. 211

¹²⁸ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 218.

¹²⁹ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 216.

¹³⁰ NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003, str. 218.

¹³¹ Tamtéž, str. 219.

V Bulharsku došlo k převratu 10. listopadu 1989, kdy byl nucen odstoupit Todor Živkov. Liberální komunist Petr Mladenov se pokusil zavést reformy v Gorbačovově duchu, ale v zemi již působilo demokratické hnutí Svaz demokratických sil v čele s Željku Želevem. Ten odmítal pouhé reformy státního aparátu a požadoval svobodné volby. V srpnu 1990 Želevem byl zvolen prezidentem Bulharska a v prosinci jmenoval novou demokratickou vládu bez účasti komunistů, kteří mezitím změnili název na socialistickou stranu.¹³²

Počátkem 90. let 20. století se začala rozpadat i Jugoslávie, kterou pohromadě držel pouze Titův režim. Když 4. května 1980 zemřel, v Jugoslávii začaly na povrch vyplouvat léta dušené národnostní konflikty mezi Srby, Slovinci, Bosňáky, Chorvaty a Černohorci. Komunistický režim bez Tita přežíval již jen ze setrvačnosti a vedl zemi k hluboké ekonomické krizi. Určitým dědictvím studené války byly válečné konflikty v Jugoslávii táhnoucí se od počátku 90. let až do přelomu tisíciletí.

¹³² Tamtéž, str. 219

2 Didaktická analýza studené války

2.1 Obsahová analýza

Téma: Studená válka

2.1.1 Klíčové pojmy

Korejská válka, Berlínská zeď, Marshallův plán, Kubánská raketová krize, závody ve zbrojení, pražské jaro, bipolární svět, Suezská krize, politika détente, válka ve Vietnamu, invaze do Afghánistánu, glasnost' a perestrojka

2.1.2 Klíčová fakta

- Marshallův plán – americký program hospodářské pomoci válkou zničené Evropě po roce 1948, přímý produkt Trumanovy doktríny, jejíž cílem bylo zabránit šíření komunismu
- bipolární svět – rozdělený svět na dva soupeřící bloky po 2. světové válce, západní blok v čele s USA a východní blok v čele se SSSR
- Korejská válka – zástupný konflikt studené války na Korejském poloostrově, počátek 50. let, demokratická Jižní Korea proti severní KLDK
- závody ve zbrojení – soupeření USA a SSSR v arzenálu jaderných zbraní, rozvoj technologií, strategie vzájemně zaručeného zničení
- Suezská krize – konflikt z roku 1956 po znárodnění Suezského průplavu egyptským prezidentem Násirem, vojenský zásah Francie, Británie a Izraele, mezinárodní zásah USA a SSSR ukončuje krizi
- Berlínská zeď – hraniční stavba rozdělující Západní a Východní Berlín z léta 1961, symbol železné opony
- Kubánská raketová krize – napětí mezi USA a SSSR v roce 1962, kdy Sověti rozmístili jaderné rakety na Kubě, reálná hrozba jaderné války
- pražské jaro – politické uvolnění v ČSSR, socialismus s lidskou tváří, ukončen invazí vojsk Varšavské smlouvy 21. srpna 1968
- válka ve Vietnamu – zástupný konflikt studené války v 60. a 70. letech mezi komunistickým severním Vietnamem a USA podporovaným jižním

Vietnamem, masivní protesty proti válce, severní Vietnam zvítězil a sjednotil zemi

- politika détente – politika uvolňování napětí a rozvíjení spolupráce mezi Západem a Východem, 70. léta, ukončena R. Reaganem
- invaze do Afghánistánu – sovětská intervence do Afghánistánu v roce 1979, prohloubení ekonomické krize SSSR, konec détente
- glasnost' a perestrojka – přestavba a otevřenost, reformy Michaila Gorbačova, vedly k pádu východního bloku a později k zániku SSSR

2.1.3 Generalizace

Žák v rámci tématu studená válka zvažuje různé pohledy na oba bloky studené války. Z hlediska Big 6 v historickém myšlení směřuje k dimenzi zvažování historické perspektivy.¹³³

2.2 Žákovská analýza

Žáci se setkávají s tématem studená válka určený především 9. ročníku ZŠ a jemu odpovídající ročníky víceletého gymnázia (tedy v období 14–15 let). Pro tuto věkovou skupinu jsou témata primárně připravena. Studená válka může být rozvíjena i ve vyšším ročníku na základě gymnaziálního kurikula. Zasahuje tedy do období oktávy (18–19 let).

V rámci aktuálně platného RVP ZV se téma studená válka dotýká následujících výstupů:

- D-9-8-01 vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků
- D-9-8-02 vysvětlí a na příkladech doloží mocenské a politické důvody euroatlantické hospodářské a vojenské spolupráce
- D-9-8-03 posoudí postavení rozvojových zemí
- D-9-8-04 Žák prokáže základní orientaci v problémech současného světa.¹³⁴

¹³³ P. SEIXAS, T. MORTON. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Dostupné z: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/historical-thinking-concepts#AnalyzeCauseandConsequence>. [cit. 2025-05-10].

¹³⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Online. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf. [cit. 2025-05-19].

2.3 Průřezová témata a studená válka¹³⁵

2.3.1 Environmentální výchova

Průřezové téma environmentální výchovy akceleruje v tématu studená válka zejména v pojmu závody ve zbrojení, neboť ty měly nesporný dopad na konkrétní životní prostředí oblastí, kde byly testovány jaderné zbraně. Smysluplné využití průřezového tématu můžeme nalézt také v pojmu industrializace rozvojových zemí a její dopad na životní prostředí.

2.3.2 Osobnostní a sociální výchova

Toto průřezové téma může využít v tématu studená válka s vnímáním propagandy, manipulace potažmo využívání strachu například z jaderného konfliktu. Zajímavou oblastí k využití osobnostní a sociální výchovy by mohlo být i pojetí rozvoje osobnosti v totalitním režimu.

2.3.3 Multikulturní výchova

Multikulturalismus je o střetávání a poznávání se s cizím prostředím. Téma studená válka předpokládá poznávání odlišných kulturních hodnot. Průřezové téma by mohlo například srovnávat kulturní aspekty života v jednotlivých blocích participujících na studené válce.

2.3.4 Mediální výchova

Téma studené války patří do oblasti moderních dějin. Do období, kdy jsou média na vzestupu a představují klíčový nástroj k ovlivňování veřejného mínění. Mimo to je téma studené války mediálně zajímavé i dnes. Je tedy možné například skrze mediální výchovu zkoumat, jak byl a je prezentován konkrétní konflikt studené války v různých médiích.

2.3.5 Výchova demokratického občana

Průřezové téma Výchova demokratického občana má možnost studenou válku pojímat optikou lidskoprávních a občanských proměn v demokratických a totalitních uskupeních.

¹³⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Online. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf. [cit. 2025-05-19].

Zajímavou oblastí pro studenou válku je téma občanské angažovanosti například v pojmu Charta 77, politické procesy s disidenty či pád Berlínské zdi.

2.3.6 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

V otázce evropských a globálních souvislostí je toto téma ve spojení s tématem studená válka využito zejména v utváření evropských institucí a v globálním vlivu mocenských bloků na jednotlivé státy třetího světa.

2.4 Klíčové kompetence rozvíjené v tématu¹³⁶

Téma studené války může pedagog pojmout různými způsoby výuky. Je možné zaměřovat se na faktografickou stránku, což by vedlo k omezenému rozvíjení klíčových kompetencí, které RVP nabízí. Popřípadě můžeme studenou válku pojímat jako platformu k diskusi a rozvíjet tak komunikativní kompetence, k rozvoji osobnostních a etických hodnot, vést ke kritické analýze pramenů či využít metod zkušenostního a zážitkového učení. Studená válka tedy nabízí prostor k rozvíjení všech klíčových kompetencí a je jen na učiteli, jakým způsobem připraví výuku tohoto tématu, aby klíčové kompetence rozvíjel v největším možném rozsahu.

¹³⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Online. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf. [cit. 2025-05-19].

3 Zážitková pedagogika

Se zážitkovou pedagogikou se běžně můžeme setkávat jako aplikovanou pedagogickou metodou v neformálním vzdělávání, zejména letních či zimních kurzů, adaptačních kurzů, táborů a kroužků.¹³⁷ Nicméně metody, které zážitková pedagogika využívá, pronikají poslední dobou i do formálního vzdělávání v rámci výukových programů, projektů, blokové či staniční výuce nebo tandemové výuce. Uplatňování zásad zážitkové pedagogiky ovšem najde své místo i v jakékoliv běžné hodině. Nemůžeme tedy tvrdit, že zážitková pedagogika je koncept použitelný pouze pro potřeby pedagogiky volného času, ač bezesporu své kořeny ve volnočasových aktivitách a spolcích jistě má. Zážitkovou pedagogiku můžeme chápat jako hraniční disciplínu pedagogických věd řazenou často mezi výkonnostně orientovanou pedagogiku, sociokulturní pedagogiku a humanistickou pedagogiku.¹³⁸

Smyslem metod zážitkové pedagogiky je především důraz na proces učení. V něm hraje nedílnou součást práce s emocemi a postoji. Klíčovým pojmem pro zážitkovou pedagogiku je autentická zkušenost a její reflexe.¹³⁹ Proto také v zahraniční literatuře převládá pojem zkušenostní učení. Obsáhle vysvětluje práci s osobní zkušeností jako holistickým procesem celostní výchovy Petr Hudlička:

„Základním faktorem vývoje a formování osobnosti je zkušenost. Zkušenost není pasivní sklad, nýbrž aktivní dynamický činitel, zdrojem osobní zkušenosti je zážitek. Zážitek propojuje zkušenost s prožíváním. Zážitek je produkt našeho prožívání a forma zkušenosti. Je-li pro nás prožívání neustálým tokem duševní činnosti, tak zážitek je určitý smysluplný celek našeho prožívání. Touto smysluplnou uzavřeností se vyděluje z celkového toku našeho prožívání a získává tak svůj vlastní významový rámeček. Zážitek je vlastně takový časový úsek, kdy jsme ve spojení s naším prožíváním. Prožívání dává životu

¹³⁷ HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; HANUŠ, Radek; KLUSÁČEK, Martin et al. Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2021, str. 58.

¹³⁸ Tamtéž, str. 58

¹³⁹ DRAHANSKÁ, Petra. Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku. Gymnasion. Račice: Petra Drahanská, 2020, str. 3.

hloubku. Jedině prožívání umožňuje propojit v zážitku emotivní, racionální i behaviorální vrstvy a vztáhnou je k proudu duševního života. ¹⁴⁰

Zážitková pedagogika propojuje různé styly učení a dává tak možnost učivo uchopit snadněji každému žákovi. Klade nároky na osobní zapojení jednotlivce i třeba celé skupiny nebo společnosti.

3.1 Stručné dějiny zážitkových projektů ve světě i u nás

3.1.1 Outward Bound – Terapie prožitkem

Hlavním myslitelem projektu Outward Bound, vzniklém v 20. letech 20.století, byl německý pedagog Kurt Hanh. V důsledku vzestupu nacismu opustil vlast a dále působil ve Velké Británii. Během života založil několik institucí věnujících se pedagogice prožitku. První z nich byla soukromá škola na zámku Salem v Německu z roku 1925. Tato takzvaná Kurzschule se opírala o experimentální kurzy pro studenty, jejichž základem byl tělesný trénink, expedice, projekt a poskytování pomoci. Svého pokračování se dočkala ve 30. a 40 letech na školách v Gordonstounu ve Skotku a na Anavrytě v Řecku. V zahraničí se začal místo termínu Kurzschule používat termín Outward bound a model byl používán v námořnické škole v Aberdovey ve Walesu.¹⁴¹ Hlavním smyslem Outward bound bylo řešení krizových situací a přežití. Naplňovala tedy jedno ze základních kritérií zážitkové pedagogiky, a sice překonávání komfortní zóny. Dalším přínosem projektu byla podpora vzájemné týmové spolupráce.

Hanh se také podílel na fungování mezinárodní Atlantic Collage ve Walesu, Britské kolumbii, triestu a Singapuru, jejichž smyslem byla výchova ke globalizaci a světovému občanství.¹⁴²

¹⁴⁰ HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; HANUŠ, Radek; KLUSÁČEK, Martin et al. Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2021, str. 64.

¹⁴¹ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitkově pedagogické učení. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, str. 23.

¹⁴² Tamtéž, str. 25

Hanhovy metody cílily na otevírání prožitků spíše než uchovávání vědomostí. Skrze osobní prožitek nabízel žákům možnost odhalovat vlastní skryté dovednosti a schopnosti. Poprvé se více zaměřuje na osobní zkušenost a poprvé také pracuje s reflexí.¹⁴³

Metody Outward bound mají jasnou koncepci a jsou dodnes využívány jako jeden z komplexních programů zážitkového učení.¹⁴⁴

3.1.2 Project Adventure

V USA v roce 1971 vzniká nezisková organizace vycházející z metodik hnutí Outward bound, které postupně upravovali pro potřeby amerického vzdělávacího systému. Project Adventure, jak si organizace říká, cílil zejména na pedagogické pracovníky, které školil ve využívání zkušenostních modelů ve výuce a práci se školním kolektivem. Pracuje s tématem dobrodružství ve třídě, jehož cílem je vytvářet spolupracující třídu žáků zodpovídajících za vlastní učení v bezpečném a sebehodnotícím prostředí. Dále využívá zkušenostní učení jako základ pro rozvoj dobrodružně laděných učebních plánů a celků či vytváření dobrodružných aktivit povzbuzujících vlastní studium. Cílem Project Adventure je zejména osobnostní růst dítěte v kolektivu a rozvoj jeho osobnostních a sociálních kompetencí. V projektu Adventure je velký důraz kladen na práci s vlastní sebereflexí.¹⁴⁵

3.1.3 Prázdninová škola Lipnice

Český zážitkový program se začal samostatně tvořit již počátkem 60. let 20. století. Jeho ojedinělá specifika čerpají hlavně z dřívějších turistických programů a výchovy v přírodě jako byly organizace Lesní moudrosti, Junák a tramské hnutí.¹⁴⁶ Česká zážitková pedagogika se orientovala na použití hry v různých podobách a její cíle směřovaly především k dlouhodobému rozvoji osobnosti jedince. V uvolněných letech 1964–1970 dochází k nárůstu zájmu o tábornictví.

¹⁴³ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitkově pedagogické učení. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, str. 25.

¹⁴⁴ PELÁNEK, Radek. Zážitkové výukové programy. Praha: Portál, 2010, str.13.

¹⁴⁵ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitkově pedagogické učení. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, str. 34.

¹⁴⁶ JIRÁSEK, Ivo. Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Gymnasion. Praha: Portál, 2019, str. 21

V roce 1971 se na základě této společenské objednávky vytváří projekt Gymnasion odkazující na antický ideál harmonie duše a těla kalokagathia pracující s intenzivními prožitkovými programy v přírodě. V jeho programové složce je možné vypočítat dnešní okruhy zážitkové pedagogiky, tedy důraz na sport, kreativitu, osobnostní rozvoj, strategii, hru a činnosti v přírodě.¹⁴⁷

Na tomto základě vznikla v roce 1977 Prázdninová škola Lipnice zaměřující se na adolescentní účastníky. Projekt prázdninové školy byl veden psychologem Allanem Gintelem, který pod sebou shromáždil tým pedagogů, kteří dnes jsou předními autory a teoretiky metod zážitkové pedagogiky.¹⁴⁸

Cílem Prázdninové školy Lipnice bylo neformálně připravit účastníky na budoucí společenské a profesní působení. V Československu, kde v osobnostní a profesní přípravě se aplikovala metoda povinnosti a získávání funkcí, nabízela Prázdninová škola alternativu vlastního sebepojetí a rozvoje dovedností metodou zážitku a zkušenosti.¹⁴⁹ Po sametové revoluci se z Prázdninové školy stává občanské sdružení nadále působící a tvořící v oblasti zážitkové pedagogiky. Mezi specifika českého pojetí zážitkové pedagogiky patří cílená dramaturgie programu, jejímž cílem je obsáhnout emoční rovinu účastníků posouvající se mimo komfortní zónu.¹⁵⁰

3.2 Modely zkušenostního učení

Angloamerický svět se od 30. let 20. století zaměřoval na zkoumání zážitkového učení prostřednictvím cyklických modelů zpracovávání zážitkové zkušenosti.

3.2.1 Deweyho model

Průkopníkem zkoumání zážitkových cyklů učení byl americký psycholog John Dewey. Jeho model pracuje zejména s pozorováním a s minulou zkušeností, čímž vytváří nový úsudek. Deweyho model byl nazýván progresivní metodou a v roce 1938, kdy jej

¹⁴⁷ JIRÁSEK, Ivo. Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Gymnasion. Praha: Portál, 2019, str. 21.

¹⁴⁸ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitkově pedagogické učení. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, str. 15.

¹⁴⁹ Tamtéž, str. 15

¹⁵⁰ JIRÁSEK, Ivo. Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Gymnasion. Praha: Portál, 2019, str. 34.

publikoval, znamenal zcela nový přístup k učení. Vše je postaveno na zážitku a ten může být jak výchovně pozitivní x výchovně negativní . Dewey předpokládá, že nevhodný zážitek přináší také zkušenost, ale může omezit její budoucí prohlubování. Záleží na kvalitě zážitku. Tu můžeme posoudit z hlediska vlivu na aktuální prožívání a z hlediska vlivu na pozdější zkušenost. Z propojení aktuálního prožívání a pozdější zkušenosti podle Deweyho vyplývá osobní fyzický, intelektuální a morální růst.¹⁵¹

Pro školní prostředí tedy Deweyho model znamená upozornění pro pedagogy, že pokud budeme vyučovat jakýkoliv předmět metodou zážitkové pedagogiky, nestačí samotné pozorování, je nutná přímá zkušenost a nezbytné volit materiály a témata, která souvisejí se zážitky žáků ze života.



Obrázek 1 Deweyho model zkušenostního učení

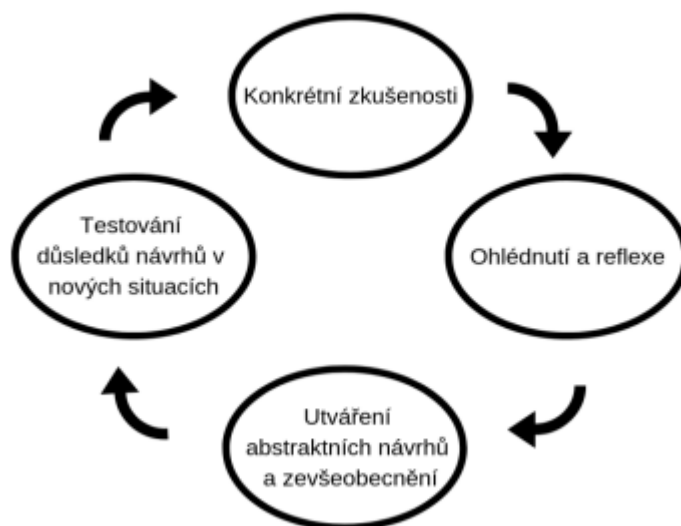
3.2.2 Lewinův model

Dalším metodikem zážitkových cyklů učení byl americký sociální psycholog Kurt Lewin. Lewinův model z roku 1939 pracuje se čtyřmi fázemi. Začíná od konkrétního zážitku účastníka, který podrobí ohlédnutí a reflexi, čím dojde k formování abstraktního pojetí a zevšeobecnění poznatků. Následně své poznatky testuje v nových situacích, aby si z nich odnesl novou konkrétní zkušenost. Tím je dosaženo podstaty zážitkového učení.

¹⁵¹ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitkově pedagogické učení. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, str. 36.

Lewin obohacuje Deweyho metodu o nezbytnost reflexe. Mimořádný je také vztah mezi abstraktním pojmem a jeho ověřením bezprostřední konkrétní zkušeností.¹⁵²

Lewin si svůj model ověřil během kurzu se svými kolegy v roce 1946. Společně podnikli pozorování skupinových aktivit. Po každém dni hodnotili získané údaje. Nejprve se hodnocení obešlo bez přítomnosti účastníků kurzu, později diskutovali přímo s účastníky, kteří se podíleli na hodnocení. Podařilo se ověřit rozdílné názory na hodnocení těch, kteří se aktivit přímo účastnili a těch, kteří pouze pozorovali. Lewin tak ověřil, že subjektivní bezprostřední zážitek v rozporu s objektivním pozorováním přináší nejsnadnější způsob zážitkového učení.¹⁵³



Obrázek 2 Lewinův model zkušenostního učení

3.2.3 Kolbův model

Na Deweyho a Lewina navázal v roce 1984 americký psycholog David A. Kolb, jehož model zážitkového cyklu je aktuálně nejznámější a nejpoužívanější.

Jeho model pracuje s konkrétní zkušeností, ohlédnutím a reflexí, zobecněním a následným aktivním zkoušením. Během konkrétní aktivity se účastníci přímo podílí na

¹⁵² HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitkově pedagogické učení. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, str. 38.

¹⁵³ Tamtéž, str. 40

zadaném úkolu. Po dokončení aktivity probíhá ohlédnutí čili připomenutí konkrétních momentů průběhu aktivity jako takové a následně dochází k hodnocení a reflektování subjektivního pohledu na aktivitu. Následuje zobecnění, tedy hledání stěžejních bodů aktivity, které je nutné si zobecnit. Důležité jsou otázky, jak postupovat příště, co je vhodné opakovat a čemu se naopak vyvarovat. Poslední složkou je aktivní zkoušení, kdy se ověřuje, zda zobecněný plán fungoval, či nikoliv.¹⁵⁴

Kolbův model se hojně využívá v programech české zážitkové pedagogiky, neboť předpokládá flexibilní aktivní zapojení a zpracovávání aktivity s možností obsáhlé reflexe bezprostředně po aktivitě, která nahlíží na dimenzi objektivního i subjektivního hodnocení aktivity a umožňuje minulou zkušenost konfrontovat s novou zkušeností. Tím propojuje jak model Deweyho, tak model Lewina.



Obrázek 3 Kolbův model zkušenostního učení

¹⁵⁴ KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Second edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, [2015]. str. 37.

3.3 Metody zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika využívá metody, které se mohou odlišovat od tradičních výukových stylů. Klíčovým prvkem je aktivní účast jedince v procesu učení.¹⁵⁵ Nezbytnou složkou každého bloku aktivit by měl být přímý zážitek a jeho následná reflexe. Pokud nedojde k reflektování zážitku nedochází k zobecnění poznatků, nejedná se pak o zkušenostní učení.

3.3.1 Metoda tvorby záměru a stanovování cíle

Pokud plánujeme zážitkový program, je nezbytné vybrat vhodné téma, ze kterého budeme vycházet při stanovování cílů, kterých se pokusíme dosáhnout a které by mělo jako červená nit procházet skrze každou aktivitu až do závěru programu. Při neformálním vzdělávání postačí pozastavit se nad aktuálními myšlenkami a vybrat alespoň tři, o nichž bychom mohli vytvořit krátkou anotaci o záměru. V záměru by mělo zaznít, co je hlavním tématem a pro koho je téma určeno. Z nich pak je nejlepší variantou vybrat tu, o níž víme nejvíce, či jsme schopni zpracovat nejvíce informací.¹⁵⁶

Ve školním prostředí nám téma i cílovou skupinu může snadněji určovat rámcový vzdělávací program, přesto i zde máme volnější pole působnosti.

Pokud se nám podaří vybrat téma a zvolit příhodný záměr zážitkového programu, je nezbytné připravit cíle. Úspěšný zážitkový program by se měl dotýkat alespoň tří stanovených cílů. Pro stanovování cílů je vhodné jak ve formálním, tak neformálním vzdělávání použít Bloomovu taxonomii výukových cílů a držet se pomocných sloves v ní obsažených. Použité cíle by měly být schopné naplňovat záměr zážitkového programu a každý cíl by měl rozšiřovat zamýšlené téma.

3.3.2 Metoda dramaturgie

Celistvost učebního programu zážitkem zajišťuje dramaturgie. Slovo, vypůjčené z divadelního prostředí vypomáhá nastínit linii, jakým způsobem za sebe skládat konkrétní aktivity, aby smysluplně docházelo k naplňování výchovných cílů. Jedná se o

¹⁵⁵ SIEGLOVÁ, Dagmar. Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století. Grada, 2019, str. 242

¹⁵⁶ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta (ed.). Benefity využití sportovních a prožitkových aktivit v edukačních souvislostech: kolektivní monografie. Vydání: první. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., 2016, str. 198.

přesný časový harmonogram s rozvrstvením konkrétních aktivit. Ideální dramaturgická linie by měla kopírovat emocionální křivku.¹⁵⁷

Tím zážitkový program pracuje s předpokládanými, ale i konkrétními, emocionálními naladěními účastníků. Dramaturgická linie by se měla přizpůsobovat délce programu a měla by rovnoměrně rozdělovat fyzickou, sociální i emocionální zátěž na účastníky.¹⁵⁸

Ve školním prostředí vyvstává otázka, zda dramaturgickou linii plánovat skrze jedné vyučovací hodiny, či napříč celým tematickým celkem. Při první variantě bychom měli volit takové aktivity, které dramaturgickou linku obsáhnou během jedné vyučované jednotky. To může být určitým limitem v používání zážitkové pedagogiky, a proto se osobně přikláním k druhé variantě, kde dramaturgickou linii můžeme plánovat na více dní. I zde je možné spatřovat riziko v měnících a neplánovaných emocionálních naladěních žáků v průběhu celého vyučovacího bloku.

3.3.3 Metoda hry /aktivity

To, čím je zážitkové učení bezesporu atraktivní v neformálním i formálním vzdělávání je používání aktivit, které mohou působit jako hra. Hraní a uvádění her je určité specifikum české zážitkové pedagogiky, které ve světě nemá obdoby. Myšlenka schola ludus, tedy škola hrou je původní koncept už od dob Jana Ámose Komenského.¹⁵⁹ Pomocí hry máme možnost navodit konkrétní situace, příběhy, děje, role, ale také máme jejím prostřednictvím možnost ověřovat vědomosti, dovednosti i kompetence. Hra plní základní kritérium zážitkové pedagogiky, a sice aktivní zapojení účastníka do procesu učení. Hra napomáhá nejrychleji získávat přímé zkušenosti a díky ní dochází k aktivnímu seberozvoji hráčů.¹⁶⁰

V zážitkovém programu by hra měla mít jasně uvedenou strukturu, měla by naplňovat záměr a dotýkat se cílů. Hry můžeme dělit podle několika kritérií.

¹⁵⁷ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitkově pedagogické učení. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, str.154.

¹⁵⁸ HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; HANUŠ, Radek; KLUSÁČEK, Martin et al. Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2021, str. 94.

¹⁵⁹ JIRÁSEK, Ivo. Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Gymnasion. Praha: Portál, 2019, str.179.

¹⁶⁰ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitkově pedagogické učení. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, str. 114.

Podle délky na hry:

- krátké
- středně dlouhé
- dlouhé

Podle záměru na hry:

- pomocné – smyslem je doplňovat program, navozovat atmosféru, evokovat, pobavit a uvolnit
- kombinované – drží se záměru a dotýkají se cílů¹⁶¹

Podle zátěže na hry:

- s převažující fyzickou zátěží
- s převažující sociální zátěží
- s převažující emocionální zátěží

Podle náročnosti na hry:

- snadné
- středně těžké
- těžké

Podle dramaturgie na hry:

- seznamovací (ice-breakry)
- na vytváření vztahu k týmu či skupině (team spiryty)
- zahřívací (warm-up aktivity)
- hry na důvěru
- kreativní (kreativy), hry na pozadí
- na řešení problémů (problem-solvingy)
- reflektivní hry na závěr (rituály)¹⁶²

Podle charakteru pravidel na:

¹⁶¹ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitkově pedagogické učení. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, str. 115.

¹⁶² HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; HANUŠ, Radek; KLUSÁČEK, Martin et al. Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2021, str. 35.

- strukturované hry
- málo strukturované hry
- nestrukturované hry

Podle zapojení jedince či skupiny ve hře na:¹⁶³

- iniciativní hry – jejich úkolem je se zapojením všech členů splnit daný úkol
- simulační hry – využívají simulaci jistých sociálních rolí či simulovaného prostředí, jejich úkolem je hledat řešení simulované situace
- inscenační hry – staví účastníky do situací, kde soupeří sami se sebou, nejde v nich o reálné řešení či výhru, ale o samotný proces řešení
- dramatické hry – jsou založeny na konkrétním hraní konkrétních rolí, kde je smyslem účastníků přejímat role i stanoviska, případně i charakter postavy, kterou reprezentují; účastník je často s postavou vržen do konkrétní situace a musí se s ní vypořádat.
- psychodrama – hra s prvky dramatizace, účastníkovi navíc přidává hloubku osobní psychické zátěže; určitým rizikem u této hry je vnitřní vztahová dynamika účastníka a hra by tedy měla být zařazována pouze zkušenějším dramaturgem zážitkové pedagogiky
- sociodrama – místo individuální psychologické zátěže směřuje na rovinu sociální dynamiky ve skupině a může řešit určitý hodnotový, postojoový či mravní problém, umožňuje rozvíjet empatii a komunikativní kompetence
- test
- závod, soutěž, turnaj
- dílna
- výstava
- přednáška či beseda
- výprava či exkurze¹⁶⁴

¹⁶³ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitkově pedagogické učení. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, str. 116.

¹⁶⁴ HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. Zážitkově pedagogické učení. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, str. 116.

3.4 Reflexe a její různé formy

Reflexe je klíčovou součástí zážitkové pedagogiky. Zatímco zážitek vytváří „materiál“ pro učení, reflexe tento materiál zpracovává, analyzuje, interpretuje a integruje do osobního i společného poznání. Bez reflexe by se zážitek mohl stát pouhou zábavou nebo zůstat izolovanou zkušeností bez hlubšího vzdělávacího dopadu.¹⁶⁵

3.4.1 Definice a význam reflexe

Říká se, že bez reflexe není zážitková pedagogika pedagogikou, ale pouze zážitkem.

Zatímco z aktivity si každý může odnést zážitek, reflexe jej zpracovává a díky ní si účastník analyzuje dílčí momenty, fakta a odnáší si osobní poznatky do dalších aktivit ať už o tématu daným záměrem zážitkového programu, nebo o sobě samém, o svých schopnostech, hodnotách a postojích, či o své roli ve skupině.

Reflexe v širším slova smyslu není jen metoda zážitkové pedagogiky, ale patří k běžným mentálním procesům člověka. Každý reflektuje, aniž by zamýšlel zážitkové učení. Když přemítáme v myšlenkách nad situacemi emočně pozitivně či negativně hodnocenými, přemýšlíme nad tím, co příště za každou cenu opakovat a čemu se raději chceme vyhnout.¹⁶⁶ Zážitková pedagogika tento přirozený nástroj používá a dává mu jasná pravidla, co si z reflexe odnést.

3.4.2 Jak vést reflexi?

David A. Kolb ve svém modelu cyklického učení identifikuje reflexi jako nezbytnou fázi mezi konkrétní zkušeností a abstraktním zobecněním. Kolbův systém reflexe probíhá následovně: Účastníci se zúčastnili aktivity. Zadavatel aktivity nechá všechny posadit do kruhu či půlkruhu. Vyzve účastníky, aby popsali bez emocí průběh aktivity. Poté dá prostor na zhodnocení individuálních pocitů během aktivity. Doptává se, jak by

¹⁶⁵ DRAHANSKÁ, Petra. Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku. Gymnasion. Račice: Petra Drahanská, 2020, str. 85.

¹⁶⁶ HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; HANUŠ, Radek; KLUSÁČEK, Martin et al. Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2021, str. 213.

zhodnotili průběh celé aktivity. Závěrem se ptá, co se v aktivitě povedlo a co by příště udělali jinak.¹⁶⁷ Závěrem může padnout i výzva k opakování aktivity.

Důležité je nechat po aktivitě vyvětrat emoce, k čemuž je reflexe nejlepším prostředkem. Není nezbytné, aby reflexe následovala po každé aktivitě. Měla by být zařazována pouze v okamžiku, kdy má smysl aktivitu reflektovat, například pokud se jedná o zvlášť zátěžovou hru nebo složitě řešené téma. Reflexe by neměla zahlcovat zážitkový program, aby se nestala samoúčelnou, naopak nedostatek reflexe snižuje učební potenciál akce.¹⁶⁸ Hlavním cílem procesu reflexe je získání nové zkušenosti.

3.4.3 Čemu se při reflexi vyvarovat?

Z reflexe by se nemělo stát rozebírání technického provedení aktivity. Aktivita je organizátorem jasně nastavena a měla by být respektována její pravidla. Reflexe po aktivitě by neměla být reflexí o aktivitě či **zpětnou** vazbou k autorovi. Skupinová reflexe by se rozhodně neměla stát pouze dialogem mezi jedním účastníkem a uvaděčem zážitkového programu. Ideální stav nastává v okamžiku, kdy na sebe jednotliví účastníci s reflexí reagují a navazují. Neměla by se ale strhnout hádka, uvaděč reflexe by měl být schopen emotivní výměnu názorů bez emocí usadit zpět na koleje. Reflexe by také neměla směřovat k vysvětlování uvaděče aktivity, jak měla aktivita dopadnout a jaké by mělo být její nejlepší řešení. S tím souvisí zásada pro vedoucího reflexe nic a nikoho nehodnotit. V neposlední řadě by se z reflexe neměla stát psychoterapeutická skupina účastníků aktivity.¹⁶⁹

3.4.4 Druhy reflexe

Reflexe má různé druhy a způsoby realizace podléhající celkové povaze a záměru činností či programů. Prvním druhem je přímá reflexe aktivity probíhající bezprostředně po jejím ukončení. Jejím cílem je zobecňování nových zkušeností z aktivity. Měla by být provedena v zásadě verbálně, ale je možné využít kreativní techniky k podpoře

¹⁶⁷ HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; HANUŠ, Radek; KLUSÁČEK, Martin et al. Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2021, str. 218.

¹⁶⁸ Tamtéž, str. 199

¹⁶⁹ Tamtéž, str. 199

zpracování prožitku.¹⁷⁰ Ve školním prostředí tato metoda reflexe postupně nalezla své místo a popularitu. Neměla by ale mít podobu opakovacího testu.

Reflexe dne či výukového bloku by měla obsáhnout veškeré aktivity, které proběhly v rámci jednoho bloku či dne. Často se k těmto reflexím využívá večerní rituál nebo tvorba deníku, možné je ale pojmout tuto reflexi scénicky například formou denního zpravodajství. Možné je využití také artefaktů použitých v jednotlivých aktivitách. Určitou komplikací, se kterou je nutné počítat, je zajištění dostatku času na reflektování a příprava účastníků na její realizaci. Pokud budete chtít po někom reflektovat celý den, měl by mít možnost promyslet si odpověď.¹⁷¹ Ve škole je možné si představit reflexi používanou na konci výukového bloku, která by měla být spíše zpětnou vazbou než klasifikací.

Reflexe programu by neměla být opomíjena. Na konci každého zážitkového programu dochází k přehlcení emocemi ať už pozitivními či negativními. Zážitková pedagogika si klade za cíl překračování komfortní zóny, ve které se to „hemží“ eustresem a distresem. Cílem závěrečné reflexe není jen pojmenovat konkrétní výstupy a přínosy kurzu, ale také uvolnění emocí. K závěrečné reflexi se nejvíce hodí využívání audiovizuálních pomůcek, práce s tvarem, obrázkem, nákresem či nějakým symbolickým výrobkem.¹⁷²

Reflexe programu s delším časovým odstupem by měla být individuální a dobrovolná. Mělo by se k ní přistupovat po několika týdnech až měsících od programu. Účastníci mají dostatečný čas celý program posoudit, navrátí se do své komfortní zóny, vykrystalizují nejdůležitější zkušenosti a mohou střízlivě odhadovat, co si z kurzu odnesli za podstatné zážitky.¹⁷³ Poslední dva zmíněné druhy reflexí je možné vysledovat na školách formou evaluačních dotazníků, které často nesprávně hodnotí učitele a výuku samotnou či nereflektují konkrétní zážitky z výuky.

¹⁷⁰ Tamtéž, str. 200

¹⁷¹ HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; HANUŠ, Radek; KLUSÁČEK, Martin et al. Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2021, str. 200.

¹⁷² Tamtéž, str. 201

¹⁷³ Tamtéž, str. 201

3.5 Aplikace zážitkové pedagogiky ve výuce

Zážitkové učení má pro školní vzdělání větší uplatnění, ač se i dnes můžete setkat s názorem pedagogů, že jde jen o pouhé hraní. Současní schopnější pedagogové používají prvky zážitkové pedagogiky, ačkoliv je považována za aplikovanou pedagogikou vědu s největším přesahem do pedagogiky volného času.

3.5.1 Didaktické zásady užití zážitkové pedagogiky

Při aplikaci zážitkové pedagogiky je nezbytné mít na paměti, že zážitek není sám o sobě cílem, ale je prostředkem k učení. Zážitkové aktivity by měly být plánovány s jasným záměrem a konkrétními cíli, měly by být reflektovatelné a vhodně reflektovány, měly by obsáhnout zamýšlené téma a v neposlední řadě by měly rozvíjet klíčové kompetence.

Pedagogika zážitku se dá uplatnit prakticky v každém vyučovaném předmětu. Její metody ale nejsou samospasné. Učitel by neměl předpokládat, její využívání v celém rozsahu tematického plánu, a už vůbec ne v rozsahu celého RVP svého oboru. Zážitkové učení by mělo být zařazováno do výuky, ale nemělo by se jednat o jedinou využívanou metodu.

3.5.2 Potenciál zážitkové pedagogiky ve školním prostředí

Hlavním potenciálem zážitkového učení je vyšší míra motivace u žáků, zvýšení zájmu o vyučovaný předmět a vytváření bezpečného prostředí mezi učitelem a žákem za předpokladu, že je vhodně vedená reflexe. Přidanou hodnotou zážitkové pedagogiky je prevence sociálně patologických jevů ve třídě a možnost dosahovat vyššího spektra kognitivních cílů dle Bloomovy taxonomie. Nespornou výhodou zážitkové pedagogiky je její mezioborovost a vysoká efektivita v rozvoji průřezových témat, jako je osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova či environmentální vzdělávání.

Specifickou výhodou zážitkové pedagogiky je její využití v rámci vedení školního kolektivu. Při budování přátelské a důvěryhodné atmosféry z pozice třídního učitele je vítané použít prvky zážitkové pedagogiky. Každý nový třídní kolektiv by také měl projít adaptačním kurzem, který je často zážitkovým programem. Třídní učitel by i následně měl se třídou pracovat zážitkové skrze třídnické hodiny, exkurze a školní výlety.

Nejběžnějším způsobem aplikace prvků zážitkové pedagogiky je projektová či bloková výuka. Zejména pokud se jedná o celoškolní akci, při níž je možné využít mezioborovost.

Při projektovém vyučování je možné zapojit problem-solvingové aktivity, navíc je odbourán nedostatek času, který bývá často překážkou pro zapojování zážitkové pedagogiky. Jisté riziko u projektové výuky spatřuji v často nedostatečné či zcela nulové reflexi, čímž projektová výuka ztrácí potenciál zážitkového programu.

3.5.3 Limity a rizika zážitkové pedagogiky ve školním prostředí

Aplikace zážitkové pedagogiky do školního prostředí může skýtat i určité limity a rizika. Příprava zážitkového programu i zážitkově motivované výuky často může být velmi náročná, a proto nemusí být žáky přijata dle očekávání. Nároky na učitele při přípravě zážitkového učení mohou být někdy příliš velkou zátěží. Často se mohou aktivní učitelé motivovaní zážitkovou pedagogikou stát obětí syndromu vyhoření.

Zážitkové učení často pracuje s emocemi. Učitel i žáci se tak mohou dostat do emočně vypjaté situace, kdy své emoce nezvládnou ovládat podle představ a hrozí riziko konfrontace či frustrace.

Aplikace úspěšné zážitkové pedagogiky je často i náročná na použití dodatečného pracovního či didaktického materiálu. Didaktické materiály pro zážitkově orientovanou výuku konkrétních předmětů jsou k sehnání pouze ve velmi omezené míře či vůbec.

Důležitým rizikem je také správně zvládnutá reflexe, což klade nároky na učitele, aby se v tomto ohledu případně dovzdělali formou kurzu nebo samostudia. V případě špatně vedené reflexe nedochází k zosobnění zážitku u žáků, ale je možné, že u nich učitel vyvolá negativní zážitky či traumata.

V neposlední řadě je nutné zmínit čas a prostor pro vedení zážitkové pedagogiky ve školním prostředí. Klasické školní třídy nejsou zcela vhodným prostorem pro zážitkové učení, pokud si je učitel nepřizpůsobí. Česká zážitková pedagogika vznikala jako koncept aktivit v přírodě, a proto není zcela použitelná v běžném třídním prostoru.

Otázka času je zcela pochopitelná. Běžná zážitková aktivita obsáhne i s reflexí standardní hodinu čistého času. Je ale možné se setkat i s delšími aktivitami. Typická školní hodina disponuje pouze 45 minutami, pro smysluplné zavedení alespoň jedné zážitkové aktivity je potřeba minimálně dvou takových hodin. Osobně jsem se setkal se systémem třídnických a konzultačních hodin, které představovaly pouze 20 minut čistého času na

práci se třídním kolektivem. Nutno podotknout, že za tak krátkou dobu není možné ani aktivitu uvést natož reflektovat.

3.6 Potenciál zážitkové pedagogiky ve výuce dějepisu

Výuka historie na základních školách dlouho dobou trpěla demotivováním žáků skrze memorování a výuku dávných událostí, se kterými se žáci těžko ztotožňují. Navíc se často jedná pouze o vyučované politické dějiny a historii elit. V tomto ohledu má mnohem nižší sympatie u žáků téma světových dějin. Metody zážitkového učení však nabízejí možnost žákům prožít historické milníky, ztotožnit se s nějakou dobou pocítit tíhu historických událostí a komparovat je s vlastními zkušenostmi z běžného života.

3.6.1 Historické vědomí a zážitek

Cílem historické výuky by neměla být kompilace faktografických informací, ty by měly sloužit pouze jako nástroj k uchopování historického prožívání a vědomí. Jenom tak se dá účelně porozumět souvislostem a interpretovat historickou událost z různých perspektiv.

Zážitková pedagogika může nabídnout emoční a smyslový prožitek. Ideální metodou je užití dramatizačních her, kdy během aktivity žáci zaujímají konkrétní role a jejich stanoviska v dané době. Učení zážitkem také rozvíjí empatii a pochopení motivace jednotlivých historických aktérů. Ty je možné také stavět do různých forem veřejných debat, dialogů a stavět je před reálné problémy doby, čímž se u žáků rozvíjí kritické myšlení.

3.6.2 Příklady zážitkových metod v dějepisné výuce využité v osobní školské praxi

Hra s názvem První osadníci se věnovala historickému období na počátku prvních civilizací. Při vytváření didaktické hry jsem se inspiroval deskovými hrami Osadníci z Katanu a Civilizace. Mladí žáci primy víceletého gymnázia si nalosovali jeden kmen, který měl konkrétní umístění ve třídě. Na dané lokalitě mohli těžit suroviny. Ve výhodě byli ti, kteří se nacházeli v blízkosti řeky symbolizované řadou lavic. V každém kole proběhla fáze zisku surovin, fáze bojů a fáze obchodu. Cílem bylo nashromáždit dostatek surovin na vybudování co největšího města. V tom se jednotlivým kmenům snažili zabránit nájezdníci. Žáci postupně přišli na strategii spojit se a vytvořit silné město

odolávající nájezdníkům a usídlit se u řeky, neboť zisk surovin byl vyšší. Tyto poznatky zmiňovali v závěrečné reflexi a také později v klasifikačním testu v otázce o prvních osadnících.

Další metodou, kterou bych chtěl uvést, je zážitkový program organizace Post Bellum Den, kdy se mlčelo¹⁷⁴, který jsem již absolvoval se třemi třídami. Pokaždé žáci odcházeli plní zážitků, které reflektovali i v následné hodině o normalizaci. Zde bych chtěl vyzdvihnout zejména důraz na detailní přípravu materiálu a práci s reálnou orální historií předávanou skrze životní příběhy pamětníků kolektivizace.

U pamětníků bych rád ještě zůstal, neboť jsem se se třídou zúčastnil projektu Příběhy našich sousedů¹⁷⁵, který v sobě propojuje prvky badatelské a zážitkové pedagogiky. Žáci připravovali rozhlasovou hru o příběhu již bohužel v minulém roce zemřelé Evě Hájkové¹⁷⁶, která žákům popisovala své zážitky z pražského povstání v květnu 1945 i komunistickou perzekuci počátku let padesátých.

3.6.3 Exkurze

Učení zážitkem naplňují i vhodně zvolené exkurze. Řada zámků a hradů nabízí konkrétní zážitkovou aktivitu, díky které jsou žáci plně integrováni do historického tématu. Se třídou jsme například navštívili únikovou hru Kellyho žalář¹⁷⁷ na hradě Křivoklát či interaktivní program stálé expozice na Pražském hradě s názvem Příběh pražského hradu¹⁷⁸. Oba edukativní programy pracují s metodami zkušenostního učení, ale závěrečná reflexe je na učiteli. Pro starší žáky již tradičně organizujeme takzvanou černou turistiku, tedy návštěvy koncentračních táborů Terezín a Osvětim. Obě oblasti zanechávají v žácích silné zážitky již při své návštěvě a není tedy potřebné ani vhodné zařazovat konkrétní aktivitu na dotažení zážitku. Před plánovanou exkurzí by však

¹⁷⁴ Příběhy našich sousedů. Online. Dostupné z: https://skoly.pametnaroda.cz/pro-zaky-a-studenty/edukacni-programy-pameti-naroda/workshopy/den-kdy-se-mlcelo/?gad_source=1&gad_campaignid=18787495361&gbraid=0AAAAACpV_s_kQYoaUpufYNoFIU0z_vQwll&gclid=Cj0KCQjwvvajDBhCNARIsAEE29WoVi7qSEPlAU8kVFP7snSBLCCcmieoIZVRfxKl0qTKjSKmiBqdQ5OcaAspjEALw_wcB. [cit. 2025-06-07].

¹⁷⁵ Příběhy našich sousedů. Online. Dostupné z: <https://www.pribehynasichsousedu.cz/>. [cit. 2025-06-07].

¹⁷⁶ Příběh Evy Hájkové. Online. Dostupné z: <https://www.pribehynasichsousedu.cz/praha-10/praha-10-2021-2022/hajkova-eva/>. [cit. 2025-06-07].

¹⁷⁷ Kellyho žalář. Online. Dostupné z: <https://playady.cz/kellyhozalar.php>. [cit. 2025-07-09].

¹⁷⁸ Příběh Pražského hradu. Online. Dostupné z: <https://www.hrad.cz/cs/kultura-na-hrade/program/stala-expozice-pribeh-prazskeho-hradu-10316>. [cit. 2025-06-07].

aktivita zaměřená na příběhy přeživších mohla mít ve výuce své místo. Bezprostředně po takové exkurzi by měl učitel přistoupit k reflexi s žáky, neboť získání přímé osobní zkušenosti s koncentračním táborem žáky přehltí zážitky a emocemi.

3.6.4 Mezioborové projektové dny

Nespornou výhodou zážitkové pedagogiky je její využitelnost a schopnost propojovat jednotlivé vyučované předměty.

V projektu nazvaném Sametová před a po k 30. výročí sametové revoluce jsme na výročí 17. listopadu s žáky připravili sérii scének pro mladší ročníky, kterými žáci představili život a perzekuci za normalizace. Na škole bylo zřízeno malé muzeum každodennosti, kde si žáci mohli přijít prohlédnout, ale také vyzkoušet a osahat artefakty z doby před sametovou revolucí zapůjčené rodiči, prarodiči a učiteli. Dalším programem byla hra, v níž žáci získávali na jednotlivých stanovištích razítka za splněné jednotlivé úkoly odrážející téma sametové revoluce ve vyučovaném předmětu učitele dohlížejícího na stanoviště. Při dostatečném počtu razítek studenti získávali na místním národním výboru schválení stavby domu či výjezdní doložky.

Žáci po dobu projektu mohli do školy chodit v oblečení připomínajícím období normalizace. Mezi žáky byli navíc vybráni na jedné straně ti, kteří měli za úkol hrát roli disidentů, již v průběhu projektu psali krátké novinové zprávy o svobodě, lidských právech a kritice režimu. Na druhé straně byli z řad žáků vybráni ti, kteří představovali tajnou policii StB a jejichž úkolem bylo vyšetřovat disidenty a zabraňovat jim v šíření zpráv. Na konci dne jsme s transparenty vyrobenými v hodinách výtvarné výchovy uspořádali velkou demonstraci na školním hřišti za ukončení komunismu. Došlo na symbolické cinkání klíči a ze školního rozhlasu zazněla Modlitba pro Martu, kterou připravil školní sbor v hodinách hudební výchovy. Dále si každý třídní učitel udělal reflexi celého projektu se svou třídou v třídnické hodině.

3.7 Limity zážitkové pedagogiky ve výuce dějepisu

Pedagogika zkušeností či zážitkem nabízí možnost žákům vytvořit si vlastní vztah k dějinám, což je pro učitele dějepisu nesporně vítaným přínosem. Je nutné ale počítat

s některými nedostatky, riziky a komplikacemi, které může zážitkové učení do výuky přinést.

3.7.1 Organizační překážky

Limitace časem

Dějepis bývá na většině základních škol dotován 2 standardními vyučovacími hodinami týdně, což zavádění komplexních zážitkových programů, které pracují hned s několika 60 až 90minutovými aktivitami, prakticky vylučuje. Většina zážitkových aktivit by měla navíc disponovat s minimální 5minutovou časovou rezervou určenou pro reflexi, která je pro zkušenostní učení klíčová. Měla by být bezprostřední, neboť není vhodným řešením čekat do následující vyučovací hodiny.

Učitel musí volit takové zážitkové aktivity, které by žáci včetně reflexe zvládli realizovat v rozsahu jedné vyučovací jednotky. Z hlediska času je pro učitele také alternativou plánovat aktivity mimo rozvrh. Zde však může narazit na nespolupráci kolegů či vedení školy, kterým může zasahovat do jiné běžné činnosti.

Limitace prostorem a materiálem

Zážitková pedagogika často pracuje s otevřeným přírodním prostorem. V hodinách dějepisu by ideálním způsobem využití terénu bylo nějaké místo paměti, které nese historicitu ještě dnes. Na takovém místě nemusí být vhodné se třídou organizovat aktivity a problematice může být i nalezení vhodného prostoru pro vedení reflexe. Ve školním prostředí se v hodinách dějepisu dá *genius loci*, který podtrhuje zážitek z historického místa, těžko zastoupit.

Problematikou může být pro učitele i dostatečný materiál pro demonstraci historické události zážitkovou metodou. Kostýmy či artefakty doby zajisté dokreslí atmosféru a napomáhají autentičtějšímu zážitku z aktivity, nicméně mohou být poměrně nákladné či nedostupné.

Požadavky na přípravu učitele

Zážitkové aktivity nelze improvizovat. Vyžadují pečlivé promyšlení záměru, cílů, použitého materiálu a vedení reflexe. Na učitele zážitková pedagogika klade nároky

i z hlediska profesní přípravy, neboť zážitkovým učením by neměl učit učitel, který se se zážitkovou pedagogikou prakticky nesetkal.

Časové možnosti učitele mohou být limitací už při přípravě zážitkového programu. Kvalitní zážitková aktivita s kvalitní reflexí stojí pedagoga mnoho času přípravy v době osobního volna. Zážitkově motivovaná výuka se tak může stát paradoxně demotivujícím i pro vyučujícího.

3.7.2 Pedagogicko-psychologické limity

Míra zapojení žáků

Ochota a motivace některých žáků účastnit se, či spíše neúčastnit se, zážitkových aktivit je sama o sobě limitační. Cílem zážitkové pedagogiky v neformálním vzdělávání je často prolamování komfortní zóny. Ve formálním školním prostředí je nutné pamatovat, že komfortní zóna žáků by neměla být přespříliš prolamována. Učitel by si s žáky měl nastavit pravidlo, které umožní žákům aktivitu bezpečně opustit, aniž by byly překračovány jejich osobní hranice, a to zejména pokud se zážitkový program týká osobních či citlivých témat. Učitel by měl mít připravenou alternativu, jak zážitkové učení zvládnout i s žáky, kteří se nechtějí zapojit.

Emocionální rizika

S mírou zapojení žáků do zážitkových programů také úzce souvisí emocionální riziko postavené často na práci s emocemi, ať už pozitivními či negativními. Žáci mohou přicházet již se silným emocionálním zážitkem z dřívější osobní zkušenosti a zážitkově motivovaná hodina by mohla tyto emoce opět vyplavit a způsobit žákovi těžkou osobní psychickou zátěž. Příkladem v hodinách dějepisu může být práce s žáky s odlišným mateřským jazykem, jedinci přicházející ze zemí zasažených válkou, totalitní represivním režimem, genocidou či perzekucí obyvatelstva. Smyslem využití zážitkového učení by rozhodně nemělo být otevírání osobních traumat. Učitel by případné riziko měl včas konzultovat se školním psychologem.

Riziko nedostatečného obsažení cíle

Někdy se ze zážitkového učení může stát jen hra ve školním prostředí. Hra sama o sobě není špatným nástrojem, ovšem může dojít k situaci, kdy se stává samoučelnou a chybí jí

přesah výukové aktivity. Žáci zkrátka pouze hrají hru, protože je baví, ale neodnáší si z ní nic z výukového cíle. V takovém případě je tedy nutné celou aktivitu vrátit zpět na koleje vhodné reflexi, při níž budou cíle připomenuty a žáci z hodiny budou odcházet s tím, že tématu porozuměli.

Každá aktivita by se měla dotýkat předem stanovených cílů a celkového tematického zařazení.

3.7.3 Etické a historicko-odborné problémy

Zjednodušování dějinné události

Při učení zážitkem se často používá dramatizace či simulace. Žáci pak zaujímají konkrétní role a pokouší se jednat jako postava, kterou představují. Určitým rizikem je nedostatečný prekoncept žáka o dané problematice a dramatizace tak může působit jako karikatura. Úkolem učitele je připravit pro žáka dostatek informací, aby k podobnému zjednodušování nedocházelo. Častým problémem je také redukce v rozlišování komplexnosti historické události žáky. Snadno se stává, že používají černobíle vidění a je pro žáky výzvou vnímat učivo z různých historických perspektiv.

Pro učitele zároveň vyvstává riziko nedostatečné nestrannosti a nepodléhání příležitosti manipulovat žáky motivované zážitkovým učením k jednoduchým historickým závěrům. Různá historická perspektiva a její pohledy jsou vhodným tématem pro závěrečnou reflexi.

3.7.4 Institucionální a kulturní limity

Očekávání rodičů a kolegů

I v dnešní době se často setkáváme s názorem, že výuka by měla být hlavně v lavici se sešitem a psaním si zápisků z učitelova výkladu. Jakákoliv aktivita zážitkem je vnímána jako pouhá zábavná hra či nedostatečně realizovaná výuka. Učitel se může setkat s podobnými názory u kolegů, vedení školy či dokonce rodičů. Oponenti zážitkového učení mohou požadovat větší důraz na výuku faktografie a znevažovat tak úsilí učitele, jenž se rozhodl připravit zážitkově motivovanou výuku tématu. V takovém případě může dojít ke dvěma scénářům. Učitel si stojí za svou metodou a opustí školu buď z vlastní iniciativy nebo z iniciativy jeho oponentů. A v druhé variantě se učitel může smířit

s požadavky oponentů, což povede k demotivaci učitele učit alternativními metodami či propadnutí syndromu vyhoření.

4 Metodická analýza výukového bloku Studená válka

Metodická analýza této diplomové práce zahrnuje zejména konkrétní návrh vyučovaných hodin metodou zážitkové pedagogiky při stanoveném tématu Studená válka. Nejprve dle běžných postupů dramaturgie zážitkové pedagogiky určím záměr výukového bloku. Dále z hlediska Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů uvedu dílčí cíle celého tematického bloku. Následně se budu věnovat realizaci konkrétních výukových jednotek. V závěru uvedu reflexi celého tematického bloku a jeho případného použití.

4.1 Záměr

Zážitkový blok Studená válka umožní žákům porozumět dobové realitě světa rozděleného do dvou soupeřících bloků. Pomocí simulace a hraní rolí budou žáci zaujímat stanoviska v zástupných konfliktech studené války a pokusí se nahlížet na celou problematiku z různých perspektiv.

4.2 Cíle

Zařazení cílů do Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů

- A) Žák na uvedených příkladech porovná rozdělení světa na Východ a Západ v době studené války.
- B) Žák zhodnotí dopady rozděleného světa na společnost.
- C) Žák interpretuje vnímání rizika jaderného útoku v průběhu studené války.
- D) Žák vytváří vlastní pohledy na zástupné konflikty ve studené válce.

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost		C		A	B	
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalosti						D

Obrázek 4 Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů

4.3 Příprava a realizace výuky

V následující podkapitole uvedu metodické analýzy čtyř vyučovaných hodin zážitkovou metodou, kterými jsem naplnil blok Studená válka.

Použité dílčí metody:

- skupinová práce
- práce s fotografií
- práce s karikaturami
- hraní rolí
- moderovaná diskuse

4.3.1 Vyučovací hodina č. 1

Téma: Berlínská zeď – jedno město a dva světy¹⁷⁹

Časová dotace: 45 minut

Cíle:

- Žák interpretuje hlavní příčiny a okolnosti vzniku Berlínské zdi.
- Žák porovná každodenní život ve Východním a Západním Berlíně a uvede konkrétní příklady.
- Žák vyhodnotí význam pádu Berlínské zdi pro ukončení studené války.

Příprava:

Evokace: cca 10 minut

Učitel položí otázku k brainstormingu: „Co může znamenat zeď uprostřed města?“ (4 minuty)

Učitel přečte krátké libreto: *Západní Německo, včetně Západního Berlína, v 50. letech nastartovalo rychlý ekonomický růst a obnovu – především díky Marshallovu plánu. Východní Německo se obnovovalo jen pomalu, komunistická diktatura utahovala sevření. To mělo za následek vysokou migraci z východu na západ. Davy lidí utíkaly přes západní Berlín. 13. srpna 1961 začala stavba Zdi. Oficiálním důvodem bylo zabránit volnému*

¹⁷⁹ PELÁNEK, Radek. Zážitkové výukové programy. Praha: Portál, 2010. str. 58

pohybu západních špiónů po východním Berlíně. Skutečným důvodem ale bylo zabránění útěků na Západ. Západ používal Zed' jako symbol komunistického útlaku a tyranie. Na východě byla Zed' propagandou představovaná jako hráz proti kapitalismu, fašismu a imperialismu. (2 minuty)

Následně učitel promítá kompilaci fotografií ze stavby Berlínské zdi, zadržených a mrtvých na hraničních přechodech po stavbě ostnatého drátu mezi Východním a Západním Berlínem, pohraničních strážníků střežících hraniční přechody v Berlíně, Kennedyho v Berlíně i karikatur na Berlínské zdi. Do toho pustí potichu hudební podkres Another Brick in the Wall od kapely Pink Floyd. (4 minuty)

Uvědomění: cca 25 minut

Učitel rozdělí třídu pomocí nataženého lana. Žáci na jedné straně jsou občané západního Berlína a žáci na druhé straně občané Východního Berlína.

V první fázi jsou určeni žáci, představující obyvatelé Východu jako stráž, jejich úkol je chránit hranici, aby ji nikdo nenarušoval. Je možné, že se někdo z Východu, včetně stráže rozhodne lano podlézt na západ či naopak. Učitel nechá na žácích, jestli to zkusí, či ne, ale informaci o této možnosti jim dopředu nedá. (3 minuty)

V druhé fázi učitel vystaví Zed' pomocí papírových rolí přichycených na lano. Žáci se tak nebudou moci vidět ani spolu komunikovat. Na obě strany Zdi učitel rozdá fixy. Obě skupiny mají možnost na Zed' kreslit a vyjadřovat své pocity a myšlenky jako obyvatel Východního či Západního bloku. Na Východě ale hrozí riziko, že stráž zasáhne proti dotyčnému vandalovi a ten bude poslán do vězení do rohu místnosti, kde smí pouze klečat s rukama za hlavou a nesmí komunikovat po dobu 3 minut. (10 minut)

Poté následuje třetí fáze, kterou opět učitel uvede krátkým libretem:

V roce 1989 byla atmosféra v socialistických státech střední Evropy napjatá. V mnoha zemích probíhají stávkové akce a demonstrace. V Německu se 4. listopadu na demonstraci ve východním Berlíně shromáždí dokonce. Politbyro východního Německa je nuceno jednat. Ministr informací Gunter Schabowski dostává 9. listopadu krátký vzkaz o změně zákona jen pár minut před tiskovou konferencí. „Obyvatelům Východního Berlína bude povoleno, s příslušným povolením, navštívit západní Berlín.“ Přihlízející novinář reaguje: „Kdy

vejde toto vyhlášení v platnost? “ Dostává se mu odpovědi politika: „Pokud je mi známo, tak okamžitě.“ (2 minuty – je nutná lehká dramatizace odlišných postav).

Stráž stále brání Zeď, ale nyní učitel vyzve žáky na Východě, aby reagovali na nové situace a dožadovali se vstupu na západ. Strážní brání přechod do chvíle, než sami uznají, že je situace neúnosná, a poté jsou vyzváni uvolnit cestu na západ, kde je západní obyvatelé vítají. (7 minut)

Učitel následně pouští skladbu Winds of Change od kapely Scorpions jako podkres a promítá fotografie z bourání Zdi. (3 minuty) Nakonec je spuštěno lano a třída sjednocena.

Reflexe: cca 10 minut

V rámci reflexe se žáci posadí v kruhu kolem svých výkresů a myšlenek ze Zdi. Učitel použije standartní postup Kolbovy reflexe. Nejprve jsou žáci vyzváni, aby popsali aktivitu. Poté se jich pedagog ptá na pocity, emoce a klíčové okamžiky. K tomu mohou žáci využít před nimi ležící artefakty Zdi. V poslední části reflexe je dobré se zeptat, jak si myslí, že by na ně aktivita působila, kdyby si ji zkusili z jiné role, například z opačné strany zdi, či z pozice strážce.

Klíčová fakta:

- Berlínská zeď vztyčena v noci z 12. na 13. srpna 1961
- Přes 5 000 lidí se pokusilo o útěk; zdokumentováno nejméně 140 úmrtí na hranici.
- Zeď se stala globálním symbolem rozdělení světa na „Východ“ a „Západ“.
- 9. listopadu 1989 došlo k nečekanému otevření hraničních přechodů a pádu Zdi,

Generalizace: Berlínská zeď se stala symbolem železné opony, ideologického, hospodářského a společenského rozdělení studené války. Její náhlý pád předznamenal konec východního bloku a komunistické totality.

4.3.2 Vyučovací hodina č. 2

Téma: Kubánská raketová krize – riziko jaderného konfliktu

Časová dotace: 45 minut

Cíle:

- Žák objasní příčiny a důsledky kubánské raketové krize.
- Žák zhodnotí rizika jaderného zastrašování.
- Žák rozlišuje různé postoje jednotlivých aktérů krize

Příprava:

Evokace: cca 8 minut

Ve fázi evokace učitel pustí žákům ukázkou z projevu prezidenta Johna F. Kennedyho z 22. října 1962. (Doporučuji žákům pustit filmovou variantu z filmu 13 dní a následně originál.)

Uvědomění: cca 30 minut

Z fáze evokace třída plynule přechází do fáze aktivity. Aktivita je veřejnou konferencí o zřízené karanténě na Kubě. Studenti si nalosují postavu s krátkým popisem (jméno, věk, povolání, země, příslušnost k Západu/Východu, postoj k situaci na Kubě) a dostanou čas se s postavou ztotožnit.

Následuje krátká moderovaná diskuse složená ze tří fází. Učitel v roli moderátora předává slovo žákům rozděleným do 3 frakcí podle souhlasu s karanténou, nesouhlasu s karanténou či požadavku diplomatického přístupu.

V první fázi jsou vybráni z každé skupiny 3 zástupci, aby reprezentovali úvodní stanovisko své frakce. V druhé fázi si žáci ze svého středu zvolí jiné 3 zástupce, kteří dostanou prostor pokládat otázky druhé straně, ale musí být schopni reagovat na protiargumenty. Ve třetí fázi každá skupina vybere jednoho, který má za úkol v omezeném čase zhodnotit i s dříve padlými argumenty stanovisko své skupiny. Nutno podotknout, že žáci po celou dobu nereprezentují své názory, ale snaží se hrát své charaktery.

Reflexe: cca 7 minut

V reflexi učitel nejprve nechá žáky popsat aktivitu. Následně učitel pokládá tyto otázky:

- Myslíte si, že někoho názor mezi vámi vynikal? Zdůvodněte.
- Myslíte si někdo, že jeho názor ve skupině nebyl slyšen?
- Dokázali jste se s postavou ztotožnit? Pokud ano, co vám k tomu pomohlo? Pokud ne, co vás od postavy odpoutávalo?
- Myslíte si, že byste se rozhodovali jinak než vaše postava ve stejné situaci?

Klíčová fakta:

- Krize proběhla v říjnu 1962 a byla nejvážnějším jaderným střetem studené války.
- Sovětský svaz rozmístil jaderné střely na Kubě v bezprostřední blízkosti USA.
- Prezident Kennedy vyhlásil námořní blokádu (karanténu) Kuby.
- Po dramatických jednáních se SSSR stáhl.
- Krize vedla ke vzniku přímé telefonní linky mezi Moskvou a Washingtonem (tzv. „horká linka“).

Generalizace:

Kubánská raketová krize ukazuje, jak snadno může soupeření velmocí v satelitních zemích eskalovat v globální jaderný konflikt.

4.3.3 Vyučovací hodina č. 3

Téma: Okupované Československo – zmatek při invazi

Časová dotace: 45 minut

Cíle:

- Žák popíše události srpna 1968 a invazi vojsk Varšavské smlouvy do Československa.
- Žák se vcítí do role běžného občana během okupace a reflektuje protichůdnost tehdejší situace.
- Žák si uvědomí dopad vnější intervence na každodenní život a atmosféru v zemi.

Příprava:

Evokace: cca 10 minut

Učitel položí otázku: „Jak podle vás vypadaly letní dny v Československu roku 1968?“

Pomocí krátké myšlenkové mapy žáci postupně zaznamenávají na tabuli typické aktivity léta: dovolené, koupání, čtení novin rozvíjené pojmy ze socialismu, disident, pražské jaro, socialismus s lidskou tváří.

Uvědomění: cca 25 minut

Učitel uvádí aktivitu. Je léto 20. srpen 1968. Každý z žáků si naložoval kartu, na které je povolání a činnost, kterou běžně vykonávají (například často poslouchá rozhlas, často čte noviny, léto tráví opalováním u vody, prodává v trafice apod.). Každá karta obsahuje kolonku zakrytou krepovou páskou. Žáci se procházejí po místnosti a předvádějí, jak vykonávají každodenní činnosti v letním Československu. (5 minut).

Den se přesune k noci (lze symbolizovat zhasnutím ve třídě) a všichni ulehají ke spánku.

Náhle je hra přerušena rozhlasovým hlášením o vstupu vojsk Varšavské smlouvy na území ČSSR.

Žáci dostanou pokyn, aby si odkryly tajnou informaci na svých kartách, ale nikomu ji neukazovali. Je zde úkol, který by měli vykonat (např. jsi-li student, vyjdi do ulic a protestuj; jsi-li policista, zabraň lidem vycházet do ulic; jsi-li zpravodaj, snaž se dostat

k rozhlasu, jsi-li sovětský voják, obsad' rozhlas; jsi-li fotograf, vyfotografuj každou dvojici; jsi-li disident, buď na každé fotografii). Hlavním smyslem je zadávat protichůdné úkoly jako například odnést všechny židle ze třídy, přinést všechny židle do třídy. Po několika minutách dá učitel pokyn k „zastavení času“ a nechá žáky „zamrznout“ v aktuální pozici. Žáci postupně na pokyn učitele rozmrazí ve svých situacích a shrnou, kdo jsou, co dělají a proč to dělají.

Reflexe: cca 10 minut

Učitel nechá žáky posadit se do kruhu a první otázku směřuje na komplexní popis aktivity. Dále se doptává na pocity účastníků, jak vnímali svůj úkol a úkoly ostatních, v čem se jim dařilo a v čem naopak nedařilo. Závěrem se ptá na již konkrétní otázky k historickému vnímání. (Jak si myslíte, že se tehdy cítili skuteční obyvatelé Československa? Bylo snadné poznat, kdo je kdo? Měli jste pocit, že víte, komu můžete důvěřovat? Myslíte, že lidé věřili oficiálním informacím z rozhlasu?)

Klíčová fakta:

- V noci z 20. na 21. srpna 1968 vpadla do ČSSR vojska Varšavské smlouvy bez vědomí československé vlády.
- Okupace ukončila období tzv. pražského jara, tedy reforem socialismu s lidskou tváří.
- V prvních dnech zavládla neinformovanost, strach a chaos. Rozhlas a televize byly přerušeny, ale fungoval neoficiální tisk a vysílání.

Generalizace:

Okupace Československa v roce 1968 byla příkladem potlačení demokratických reforem silou ze strany spojenců. Lidé čelili informačnímu chaosu a rozhodovali se na základě neúplných nebo falešných zpráv.

4.3.4 Vyučovací hodina č. 4

Téma: Válka ve Vietnamu – válečné reportáže

Časová dotace: 45 minut

Cíle:

- Žák rozliší zpravodajství a propagandu v kontextu válečného konfliktu.
- Žák porozumí významu médií a jejich vlivu na veřejné mínění během války ve Vietnamu.
- Žák se naučí interpretovat fotografii jako zdroj informací a možného zkreslení.
- Žák si osvojí základní principy žurnalistické práce ve válečných podmínkách.

Příprava:

Evokace: cca 10 minut

Učitel položí otázku do diskuse: „Čím se liší zpravodajství od propagandy?“

Pedagog žákům rozdá červené a zelené lístky. Dopředu jim oznámí, že jim bude promítat fotografie, karikatury a novinové snímky, na kterých bude buď seriózní zpravodajství snímek z války ve Vietnamu, či propaganda. Žáci se pokusí snímky rozlišit. Zelený lístek – seriózní zpravodajství, červený lístek – propaganda.

Uvědomění: cca 25 minut

Učitel rozdělí třídu do skupinek po čtyřech žácích. V týmu si zvolí jednoho válečného reportéra a jednoho fotografa, další členové představují různé postavy.

Každá skupina vytvoří vlastní novinový článek zobrazující válku ve Vietnamu. Úkolem reportéra je sepsat krátký ale výstižný titulek charakterizující, co se na fotografii odehrává a k jaké události dochází. Úkolem fotografa je zachytit snímek, který by se mohl interpretovat více způsoby. Další členové zastupují tým v modelových situacích uprostřed místnosti a působí jako aktéři na fotografiích. Mohou interagovat s ostatními podle zadání učitele. Učitel skupince aktérů zadá potají témata, která mají zobrazit (například příjezd amerických vojáků do Saigonu, střetnutí Američanů a Vietkong, vesničany prchající od hořící vesnice apod.), fotografové udělají snímky a společně s reportérem sepíší titulek. Toto se opakuje celkem 4krát, dokud si postupně všichni v týmu nevyzkouší všechny role.

Po každých 5 minutách si učitel vybere od fotografií kopii hlavního vybraného snímku a předá ji jiné skupině, která k snímku cizího týmu sepíše titulek se znaky propagandy. Každá skupina by na konci aktivity měla mít svůj seriózní článek a 3 články propagandy pro porovnání.

Reflexe: cca 10 minut

Reflexe probíhá v kruhu a členové skupin sedí poblíž sebe. Žáci by měli popsat aktivity evokace a uvědomění. Následně by každá ze skupin měla dostat prostor vyjádřit se ke svému výsledku a k tomu, jak jej interpretovali ostatní. Členové jiných skupin mají možnost reagovat a objasnit svůj záměr.

Učitel by měl na konci reflexe položit následující otázky:

Co si z aktivit odnášíte?

Jakým způsobem jste vnímali a vnímáte

válku ve Vietnamu?

Jakou roli ve válce ve Vietnamu podle vás sehrála média?

Těmito otázkami dojde k zosobnění historického tématu..**Klíčová fakta:**

- Reportáže a fotografie výrazně ovlivnily veřejné mínění, zejména ve Spojených státech.
- Obě strany, USA i Vietkong, využívaly propagandu k ospravedlnění svých činů.
- Některé fotografie se staly ikonami protiválečného hnutí (např. „Napalm Girl“ a poprava vězně v Saigonu).

Generalizace:

Válka ve Vietnamu ukázala, že propaganda nemusí být vždy zřejmá. Válka ve Vietnamu byla první konflikt, který byl intenzivně sledován v médiích.

4.4 Reflexe realizované výuky

Aktivity zařazené v této metodické analýze jsem použil ve své pedagogické praxi a ověřil jejich funkčnost v reálné výuce. Tematický blok Studená válka. Výše uvedené zážitkově vedené hodiny mohou být realizovány dvojím způsobem. 1. hodiny jsou součástí jednoho velkého tematického bloku Studená válka, v němž vyučovací jednotky na sebe

(bezprostředně) navazují. 2. výukové jednotky střídající lekci s použitím jiných metod (např. badatelsky orientovaná hodina či hodina s transmisivním výkladem). Metodika zážitkové pedagogiky je vhodným doplňkem, ale neměli by se jí žáci přehlítit.

5 Studená válka v učebnicích dějepisu

Následující kapitola se bude věnovat srovnáním tématu studená válka ve vybraných českých učebnicích dějepisu pro 9. ročník základního vzdělávání s důrazem na jejich využití z hlediska metody zážitkové pedagogiky.

5.1 Dějepis 9: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia¹⁸⁰

Standartní učebnice pro 9. ročník z nakladatelství Fraus (2. i 3. vydání – hybridní vydání) se tématu studená válka formálně věnuje v rozsahu stránek 112–119. Přesto téma rezonuje i v jiných kapitolách. Nabízí se otázka, proč autoři zařadili počátky studené války již na stranu 97 v bloku *Svět a ČSR po válce* a samotnou stranu 112 nadepsanou *Studená válka*, začali tématem dekolonizace? Osobně bych zvolil méně matoucí téma, neboť učebnice může vytvářet dojem, že studená válka je odstartována procesem dekolonizace a že se jedná o období 60. - 90. let 20. století.

Úkoly a otázky uvedené v učebnici vedou spíše k objasňování pojmů než ke zkušenostnímu učení. Určitou výhodu nabízí hybridní verze, která představuje několik vizuálních pramenů, nejčastěji v podobě fotografií. V rozšířené složce online materiálů mohou žáci k tématu studená válka nalézt kvízy, které opakují učivo z učebnice, a spojovačky cílící na správnou chronologizaci událostí. Učebnice skrze uvedené úkoly rozvíjí klíčové kompetence občanské, kompetence k řešení problémů a kompetence k učení.

Smysl tohoto učebního zdroje spatřuji především v kompilaci faktografického učiva, tedy jako podpůrný materiál pro vlastní samostudium žáků. Ve vyučované hodině se dá použít k zážitkovému učení online materiál hybridního vydání.

¹⁸⁰ Dějepis 9: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. 3. vydání. Škola s nadhledem. Plzeň: Fraus, 2021, str. 112–119.

5.2 Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu: pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia.¹⁸¹

Badatelská řada učebnice soudobých dějin od nakladatelství Fraus (1. vydání) téma studená válka zmiňuje již na straně 53 a prakticky jej ukončuje ve světových dějinách stranou 85, v československých dějinách poté stranou 95. Rozsahově se tedy učebnice věnuje událostem studené války v přibližně čtvrtině celého výtisku. Nespornou výhodou učebnice je využívání celé škály pramenů písemného a vizuálního charakteru, jež nabízí k porovnání. Každá podkapitola uvádí klíčovou badatelskou otázku, kterou pomáhají objasnit dílčí otázky zaměřené na kritické myšlení a komparaci pramenů. Zároveň je v každé podkapitole otázka s odkazem na HistoryLab.cz, kde jsou připravená cvičení navázaná na konkrétní zdroj či zdroje v učebnici.

Učebnice nabízí pohled na téma studené války spíše z hlediska historických perspektiv než na kompilaci faktografické základny. Ta je redukována na poměrně krátké články v rozsahu jedné normostrany a dává si za cíl spíše objasňovat pojmy než žáky zahltit jmény, definicemi a konkrétními daty historických událostí.

Ve smyslu pedagogiky zážitkem učebnice přímo nevytváří metodiku zážitkových aktivit, ale nese vyšší potenciál jako doprovodný materiál pro použití pramenů. Za zmínku stojí také poslední kapitola učebnice nazvaná *Jak můžeme tvořit dějiny?* Ta žákům objasňuje použití konkrétních metod používaných v zážitkové pedagogice, ač pojem zážitek či zkušenostní učení přímo nezmiňuje. Svým zaměřením navíc tato kapitola rozvíjí okruh *Tvoříme dějiny* v souladu s revidovaným RVP platným od září 2025.

Určitou komplikaci při používání této učebnice spatřuji v případném stále aktuálním nedostatku možností individuálního žákovského používání elektronických didaktických materiálů na školách. Osobně jsem se při využívání této učebnice ve výuce setkal s nedostatkem funkčních tabletů či volných počítačových učeben. Při návrhu práce na chytrém mobilním telefonu jsem jako zpětnou vazbu od žáků dostal podnět k vylepšení

¹⁸¹ Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu: pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia. Škola s nadhledem. Plzeň: Nakladatelství Fraus ve spolupráci s Ústavem pro studium totalitních režimů, 2022. str. 53–95

rozhraní HistoryLabu pro mobilní telefony, neboť se vypracování některých úkolů pro žáky stalo komplikované či zcela neřešitelné.

V oblasti rozvíjených klíčových kompetencí kurikula základního vzdělání badatelsky orientovaná řada Soudobé dějiny rozvíjí skrze uvedené úkoly téměř všechny klíčové kompetence RVP ZV po revizi v roce 2021. Navíc již předpokládá rozvíjení kulturních klíčových kompetencí dle RVP ZV po revizi v roce 2025.

5.3 Hravý dějepis 9: nejnovější dějiny: pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia¹⁸²

Učebnice *Hravý dějepis 9* od nakladatelství Taktik prezentuje téma Studená válka od strany 72 po stranu 105. Rozsahem tedy naplňuje přibližně třetinu výtisku. Pozoruhodnou odlišností je schématické rozlišení tématu na obecné představení konceptu studené války a okolnosti jejího vzniku a 5 podkapitol, z nichž se první a poslední věnuje perspektivě států východního bloku na počátku a na konci studené války. Následné podkapitoly postupně chronologizují 50., 60. či 70. až 80. léta.

Na začátku každé podkapitoly jsou definovány 3 úkoly či otázky, které představují konkrétní cíle podkapitoly. Podkapitoly dále uvádějí vizuální prameny s kontextuálním vysvětlením a v menší míře zastoupené prameny písemné. Dále učebnice obsahuje krátké až středně dlouhé faktografické definice pojmů. V závěru každé podkapitoly je studentům nastíněno generalizační shrnutí v rozsahu půl normostrany a následné otázky a úkoly k ověření znalosti fakt.

Výhodou této učebnice je její poměrně vysoká přehlednost a snadné použití pro žáky ve vlastním samostudiu. Předností je také její dostupnost a pořizovací cena, které jsou často přijatelné pro řadu škol. Zaujme také moderně pojatým vzhledem.

Určitou nevýhodu spatřuji v důraze na směřování k využívání znalostní dimenze u uvedených úkolů a otázek, čímž dosahuje pouze nižších stupňů vzdělávacích cílů.

Pro účely zážitkové pedagogiky mi učebnice přijde poměrně nevhodná, neboť nepřináší žádnou přidanou hodnotu pro jiný způsob výuky, než je transmisivní vzdělávání.

¹⁸² JEDLIČKOVÁ, Lenka; ŠTRPKOVÁ, Kateřina; VOKÁLOVÁ, Pavla; KOLOUCH, František a MÁCHA, Petr. *Hravý dějepis 9: učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2019. str. 72–105

Učebnice má podle mého názoru sloužit zejména k frontálně orientované výuce, zejména jako komplexní přehled faktografie pojmů.

Z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí v RVP ZV v učebnici nespátřuji možnosti jejich hlubšího naplňování

5.4 Dějepis 9: moderní dějiny: pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií.¹⁸³

Brněnské nakladatelství Nová škola: Duha vydalo v roce 2020 učebnici *Dějepis 9: moderní dějiny*. Tento didaktický materiál prezentuje studenou válku na stránkách 77 až 122, což obsahuje téměř třetinu celé učebnice. Porozumět formálnímu řazení témat studené války v této učebnici je poněkud obtížné. Učebnice římskými číslicemi označuje velké kapitoly, arabské číslice poté uvádějí podtémata. Například studená válka je uvedena v kapitole *VII. Evropa po 2. světové válce* v podkapitole *2. Počátky studené války*, nicméně bezprostředně po této podkapitole následuje hlavní kapitola *VIII. Asie po 2. světové válce*, v níž jsou přímo uvedené pojmy studené války, ale o studené válce již řeč není. Stejně pojetí dějinných souvislostí chybí i v následujících kapitolách IX. – XII. Pro žáky to může znamenat, že studená válka skončila v 50. letech a uváděné konflikty jako Korejská válka, Suezská krize, Kubánská krize či válka ve Vietnamu s ní nemají nic společného. Podle mého názoru mohli autoři téma studené války vytyčit v plném rozsahu, či jeho provázanost s následnými konflikty připomínat. Vzdělávací materiál působí chaoticky, jelikož je částečně rozdělen chronologicky, částečně geograficky, ale nikoliv konceptuálně.

Přestože se jedná o novější typ učebnice, čemuž napovídá její design, využívá podobně jako *Hravý dějepis* metodu krátkých statí pro faktografii klíčových pojmů doplněných několika vizuálními prameny s krátkým interpretačním popiskem. Žáci mají díky otázkám, úkolům a závěrečným testům, které se nachází za každou velkou kapitolou, možnost aktivně se s didaktickým materiálem zapojovat ve výuce.

Výhodou této učebnice je využívání metody CLIL, čili možnost objasňovat si konkrétní pojmy i v cizím jazyce, konkrétně v anglickém. Dále učebnice klade velký důraz na

¹⁸³ JŮZA, Vladislav a VYKOUPIIL, Libor. Dějepis 9: učebnice pro 9. ročník základní školy nebo kvartu víceletého gymnázia: vzdělávací obor: Člověk a společnost. Duhová řada. Čtení s porozuměním. Brno: Nová škola – Duha, [2020], str. 77–122.

mezioborové propojení, což je demonstrováno literárním úryvkem na počátku každé velké kapitoly nebo některými otázkami a úkoly směřující například na práci se školním atlasem.

Většina úkolů obsažených v této učebnici míří hlavně do oblasti porozumění faktu či konceptu. Z hlediska historického myšlení se jedná o analýzu příčin a důsledků.

Význam pro výuku metodou zážitkové pedagogiky v této učebnici nespatřuji.

Z hlediska rozvoje klíčových kompetencí dle RVP ZV učebnice pomáhá s kompetencemi k učení. V omezené míře dále rozvíjí i kompetence digitální.

5.5 Dějepis 9 pro základní školy: nejnovější dějiny¹⁸⁴

Učebnice Veroniky Válkové *Dějepis 9 pro základní školy: nejnovější dějiny* od Státního pedagogického nakladatelství téma studená válka rozvádí na stránkách 96–119. Dnes se již tato učebnice řadí mezi starší didaktické materiály, což je patrné z důrazu na chronologizaci tématu znázorněnou časovou osou napříč kapitolou rozdělenou na *Západní blok* a *Východní blok* a zobrazující přesnou dataci konkrétních historických událostí studené války.

Kapitola *Studená válka* je v učebnici členěna do 4 podkapitol, podle autorkou uváděných 4 fází studené války. Standartně jsou děleny na počátek války (1946–1953), období 50. let (1953–1960), období 60. let (1960–1969) a období let 70. a 80. (1970–1989). Co osobně považuji za faktograficky nesprávné je nazvat celou poslední podkapitolu *Období uvolňování*, což v souvislosti s novými závody ve zbrojení, sovětskou invazí v Afghánistánu a Reaganovou politikou rozhodně neplatilo.

Učebnice využívá standartní schéma faktografického popisu pojmů doplněného obrázkovými a fotografickými prameny s podrobnou interpretací. Závěrem každé podkapitoly je krátké generalizační shrnutí, na něž navazují otázky a úkoly pro opakování. U těchto aktivit bych se rád pozastavil, neboť oceňuji formulování zadání, které neprověřuje jen znalostní dimenzi dosažených cílů, ale i konceptuální a v některých případech i metakognitivní rovinu učení. Tím učebnice jako didaktický materiál dosahuje

¹⁸⁴ VÁLKOVÁ, Veronika. *Dějepis 9 pro základní školy: nejnovější dějiny*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2009. str. 96-119

vyšších kognitivních cílů. Další výhodou je její důraz na mezioborovost, kdy některé úkoly či otázky směřují na propojení s literaturou, zeměpisem či anglickým jazykem.

Z hlediska použití této učebnice jako didaktického materiálu pro výuku zážitkovou metodou je možné použít některé otázky a úkoly pro zopakování jako součást evokace či reflexe.

Výhodou této učebnice pro začínající pedagogy je poměrně hojná rozšířenost na českých základních školách. Je pravděpodobné, že to bude jeden z prvních didaktických materiálů, který bude nastupujícímu učiteli školou poskytnut k výuce dějepisu v 9. ročníku.

Naopak nevýhodu této učebnice spatřuji v jejím nedostatečném důrazu na aktivní zapojení žáka v přímé výuce.

Podobně jako jiné učebnice staršího typu i tato skrze uvedené úkoly k zopakování rozvíjí klíčové kurikulární kompetence občanské, kompetence k řešení problémů a kompetence k učení.

6 Dotazníkové šetření

Následující kapitola se bude zabývat výzkumem formou dotazníkového šetření zabývající se tematikou výuky studené války na základních školách a používání metod zážitkové pedagogiky ve výuce dějepisu. Jednalo se o dva paralelní výzkumy zabývající se stejným tématem, ale lišící se v osloveném výzkumném vzorku. 1. dotazník byl připraven pro pedagogy, 2. pro žáky.

6.1 Specifikace použitých metod

Dotazníkové šetření probíhalo ve dvou paralelně nezávislých výzkumech na základní škole a víceletém gymnáziu. V rámci výzkumu došlo ke kombinování metod otevřených, uzavřených a kombinovaných otázek pomocí online dotazníků vytvořených skrze platformu Google forms a šířených pomocí emailové komunikace, sociálních sítí a Microsoft Teams.

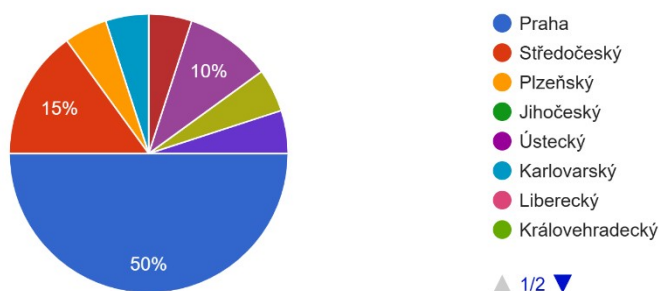
Dotazníkové šetření probíhalo od května do července 2025.

Výzkum respektoval zásady anonymity a dobrovolnosti respondentů. Z toho důvodu jsou sesbíraná data autentická, nicméně hlavní komplikací se stala motivace žáků k vyplnění dotazníku.

Sledovanými respondenty byla v jedné dimenzi dotazníku specifická skupina učitelů dějepisu lišících se zejména krajem působení, školní institucí, na které působí a délkou pedagogické praxe.

Ze základních dat je patrné, že se podařilo oslovit 20 pedagogů, z nichž 50 % působí v Praze, ale zastoupeny jsou odpovědi i z dalších 7 krajů (viz graf 1).

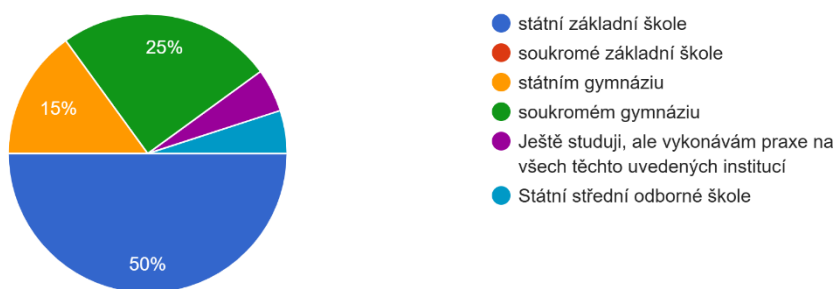
Učím dějepis v kraji ...
20 odpovědí



Graf 1 Lokalita působiště pedagogických respondentů

Z dat dále vyplývá, že se jedná v 50 % o pedagogy působící na státní základní škole, ale výzkumu se zúčastnili i pedagogové ze soukromých gymnázií z 25 % a státních gymnázií z 15 % (viz graf 2).

Učím dějepis na ...
20 odpovědí

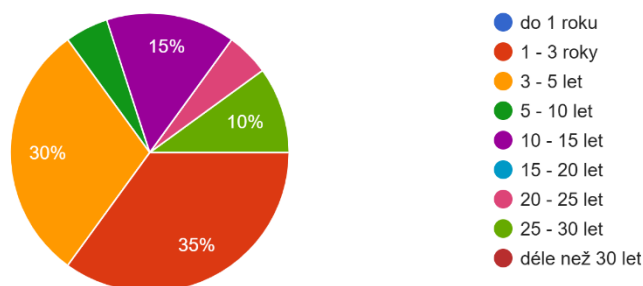


Graf 4 Školní instituce vyučujících respondentů

Graf 5 Školní instituce vyučujících respondentů

Z hlediska délky praxe se výzkumu zúčastnili hlavně učitelé s krátkou praxí do 3 let z 35 %, a s praxí do 5 let z 30 %. Za zmínku stojí i střední délka praxe 10–15 let u 15 % dotázaných, a dokonce zodpověděli z 10 % i pedagogové s delší praxí 20–25 let (viz graf 3).

Jaká je vaše délka praxe ve výuce dějepisu?
20 odpovědí

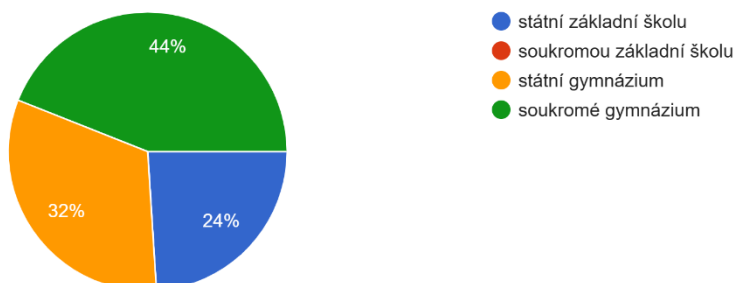


Graf 6 Délka pedagogické praxe respondentů

Graf 7 Délka pedagogické praxe respondentů

Druhou dimenzí respondentů byli žáci na základních školách a víceletých gymnáziích. Dotazníkovým šetřením se podařilo oslovit celkem 6 tříd s průměrným počtem žáků mezi 20–25. Dotazníkového šetření se zapojilo 25 žáků. Mezi žakovskými respondenty převažovali studenti soukromých gymnázií z 44 %. Nezanedbatelnou složkou byli také studenti na státním gymnáziu odpovídají z 32 % a v neposlední řadě se výzkumu zúčastnili i žáci ze státních základních škol z 24 % (viz graf 4).

Studuji ...
25 odpovědí



Graf 8 Instituce vzdělávání žákovských respondentů

Graf 9 Instituce vzdělávání žákovských respondentů

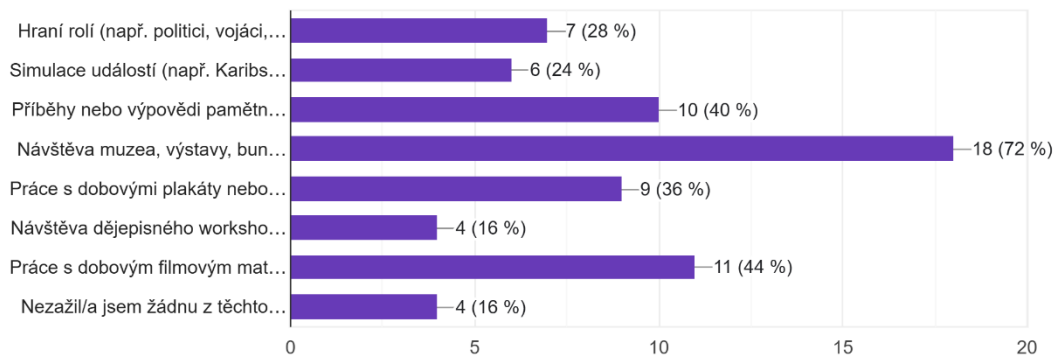
6.2 Klíčové otázky a jejich analýza

Dotazník pro pedagogy obsahoval celkem 21 otázek a dotazník pro žáky 17 otázek. Oba dotazníky se zaměřovaly na pojetí výuky dějepisu, konkrétně na výuku tématu studená válka a používání metod zážitkové pedagogiky.

6.2.1 Klíčové otázky dotazníku pro žáky

Za klíčové otázky dotazníku pro žáky považuji zejména otázky na zažité metody výuky, dále otázky na reflexi a její přínos v ucelení tématu, nakonec otázky na výuku tématu studené války a její pochopení. Z grafu 5 vyplývá, že nejčastěji používanou metodou zážitkové pedagogiky je podle žáků návštěva muzea či výstavy. V doplňující otevřené otázce, která metoda žákům přijde neefektivnější se nejčastěji objevovaly odpovědi simulace událostí a hraní rolí, v těsném závěsu žákům připadala efektivní práce s dobovými materiály.

Zažil(a) jste při výuce dějepisu některé z následujících aktivit? (můžeš zaškrtnout více možností)
25 odpovědí



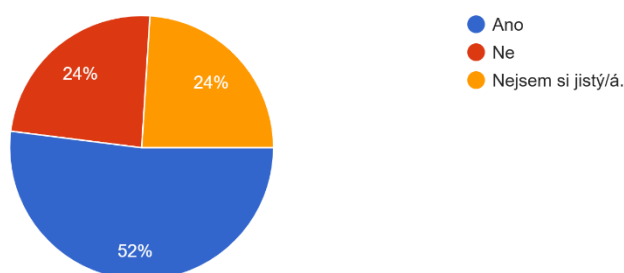
Graf 10 Využívání metod zážitkové pedagogiky ve výuce

Graf 11 Využívání metod zážitkové pedagogiky ve výuce

Pokud jde o používání reflexe (viz grafy 6 a 7) žáci se s ní setkávají v hodinách dějepisu zcela určitě pouze z 52 % dotázaných, 24 % respondentů si není jisto a 24 % reflexi v hodinách dějepisu nezažívá. Z respondentů, kteří se s reflexí v hodinách setkali či možná setkali, je 42,1 % přesvědčeno, že jim pomohla lépe pochopit téma, spíše souhlasí 47,4 %. Nesouhlasné odpovědi jsou zanedbatelné.

Měli jste po některé z výše uvedených aktivit při výuce dějepisu možnost diskutovat o tom, co jste zažili?

25 odpovědí

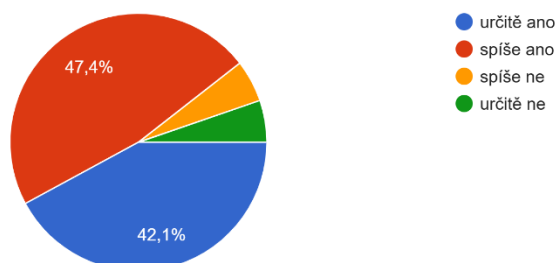


Graf 12 Možnost reflexe v hodinách dějepisu

Graf 13 Možnost reflexe v hodinách dějepisu

Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ANO či Nejsm si jistý/á, pomohlo Vám povídání o zážitku lépe pochopit souvislosti nebo pocity lidí té doby?

19 odpovědí



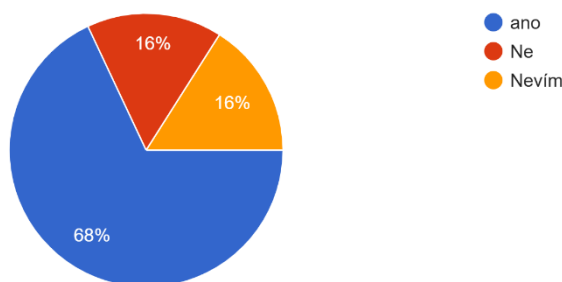
Graf 14 Efektivita reflexe v porozumění dějepisné látce

Graf 15 Efektivita reflexe v porozumění dějepisné látce

Poslední klíčový dotaz směřoval na výuku studené války (viz graf 8). Až 68 % žáků

Setkal/a jsi se v hodinách dějepisu s tématem studená válka?

25 odpovědí



Graf 16 Využití tématu studená válka v hodinách

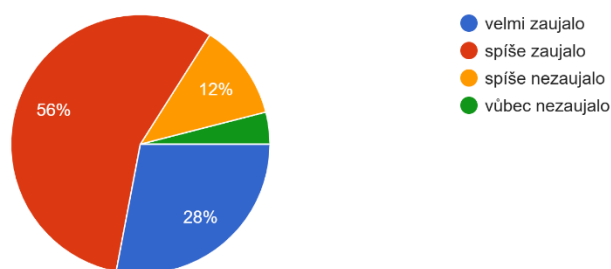
Graf 17 Míra zaujetí tématem studená válka Graf 18 Využití tématu studená válka v hodinách

devátých tříd si je jisto, že se s tématem studená válka ve škole setkali. Po 16 % si nejsou jisti, nebo jsou přesvědčeni, že téma studená válka se v jejich hodinách dějepisu neprobíralo.

Na předešlý dotaz navázala otevřená otázka zjišťující, které metody zážitkové pedagogiky se v hodinách dějepisu nejvíce vyskytují. Žáci nejčastěji uváděli simulaci událostí, práci s pamětníkem (někteří respondenti dokonce zmiňovali i učitele jako pamětníky) a práce s filmovým materiálem. Graf 9 přibližuje míru zaujetí žáků tématem studená válka. Přes 84 % respondentů studená válka zaujala, zbylých 16 % respondentů nezaujala.

Jak vás téma studené války zaujalo?

25 odpovědí



Graf 19 Míra zaujetí tématem studená válka

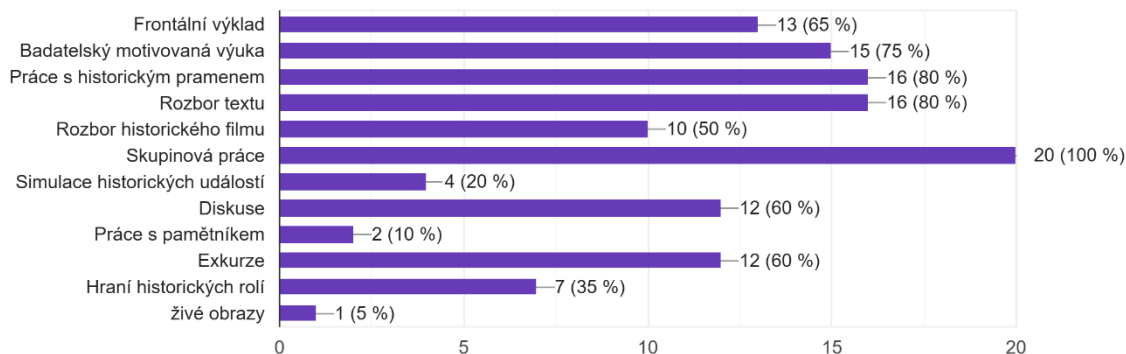
Graf 20 Metody využívané pedagogy ve výuce dějepisu Graf 21 Míra zaujetí tématem studená válka

6.2.2 Klíčové otázky dotazníku pro pedagogy.

Za klíčové otázky dotazníku pro pedagogy považuji ty, které reflektují využívání pedagogických metod, dále ty zaměřující se na informovanost a využití metody zážitkové

Jaké metody nejčastěji využíváte při výuce dějepisu? (možnost více odpovědí)

20 odpovědí

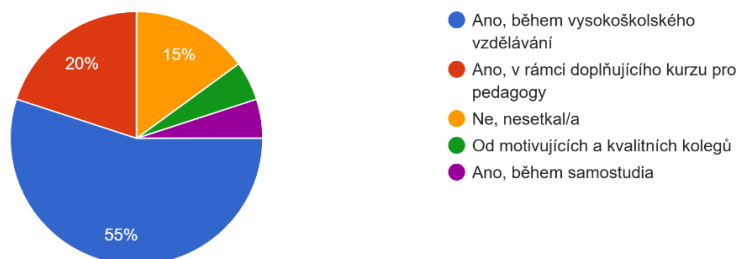


Graf 22 Metody využívané pedagogy ve výuce dějepisu

Graf 23 Metody využívané pedagogy ve výuce dějepisu

Setkal/a jste s pojmem zážitková pedagogika?

20 odpovědí



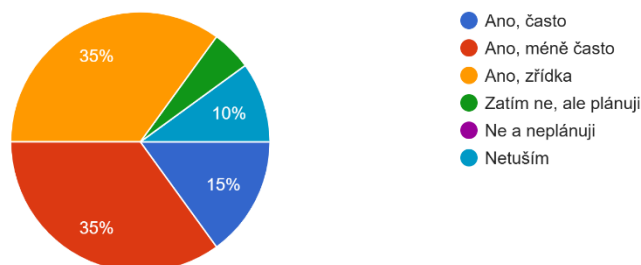
pedagogiky a v neposlední řadě také otázky, které směřují k významu reflexe a jejího používání ve výuce dějepisu.

Graf 10 (viz výše) ilustruje, že nejčastěji pedagogové využívají ve výuce dějepisu skupinové práce, dále práci s historickým pramenem, ale také rozbor textu. Nejméně však pracují s metodou živých obrazů a s pamětníky.

Graf 11. Znalost zážitkové pedagogiky pedagogy

Používáte ve své výuce dějepisu prvky zážitkové pedagogiky?

20 odpovědí



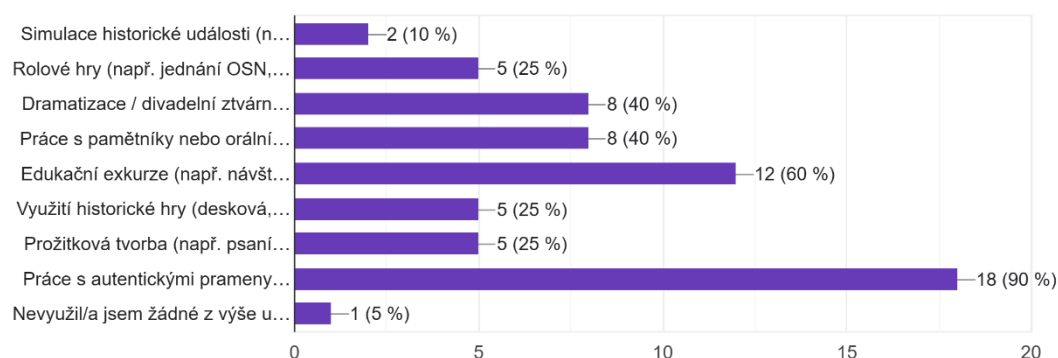
Graf 12 Používání prvků zážitkové pedagogiky

Co

se týče zážitkové pedagogiky (viz graf 11 výše) nejvíce se s ní pedagogové seznámili během vysokoškolského studia (55 %), někteří si prošli doplňujícím kurzem (20 %). Pouze malé procento dotázaných (15 %) se s pedagogikou zážitkem nesetkalo vůbec. Pokud jde o používání prvků zážitkové pedagogiky ve výuce (viz graf 12 výše), většinou prvky zážitkové pedagogiky pedagogové ve výuce uplatňují (85 %), pouze malé procento respondentů (10 %) si není jisto a zanedbatelně málo pedagogů prvky zážitkového učení zatím nevyužívá.

Které z následujících metod zážitkové pedagogiky jste již využil/a při výuce tématu studená válka?

20 odpovědí

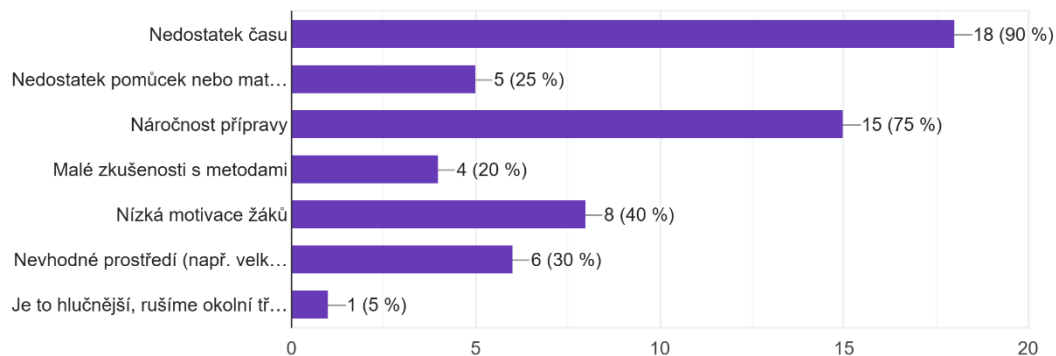


Graf 13. Konkrétní prvky zážitkové pedagogiky používané pedagogy ve výuce studené války

Z nejčastěji využívaných prvků zážitkové pedagogiky ve výuce nejvíce pedagogů (90 %) uvedlo, že využívají práci s autentickými prameny. O něco méně populárnější metoda byla edukační exkurze. Nejméně využívají pedagogové dějepisu simulaci historických událostí (10 %).

Co Vám případně brání ve využívání zážitkové pedagogiky při výuce dějepisu? (možnost více odpovědí)

20 odpovědí

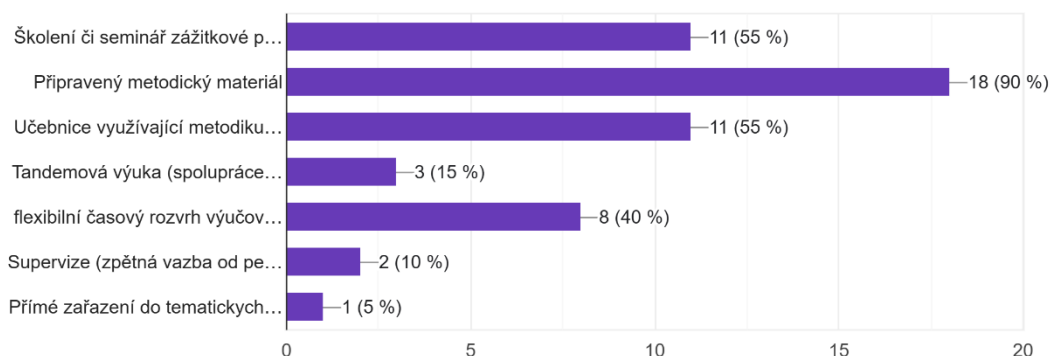


Graf 14. Limitace pedagogů ve využívání zážitkové pedagogiky

Největší komplikací ve využívání zážitkové pedagogiky jsou respondenty zmiňovány nedostatek času (90 %) a náročnost přípravy (75 %).

Jaké formy podpory by Vám pomohly častěji zařazovat zážitkovou pedagogiku do výuky moderních dějin (např. studené války)?

20 odpovědí

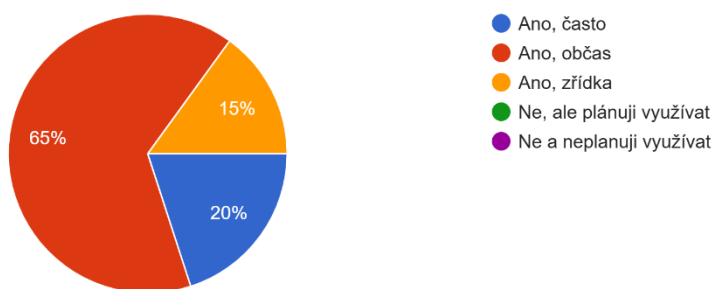


Graf 15. Očekávaná podpora pedagogů

Pro používání zážitkové pedagogiky ve výuce zcela drtivě (90 %) dotázaných pedagogů potřebuje již předpřipravený metodický materiál. Pro část dotázaných by byly přínosem semináře zážitkové pedagogiky (55 %) či učebnice využívající metodiku učení zážitkem (55 %).

Zážitková pedagogika pracuje s reflexí žáků po bezprostředně po aktivitě. Využíváte reflexi ve svých hodinách ?

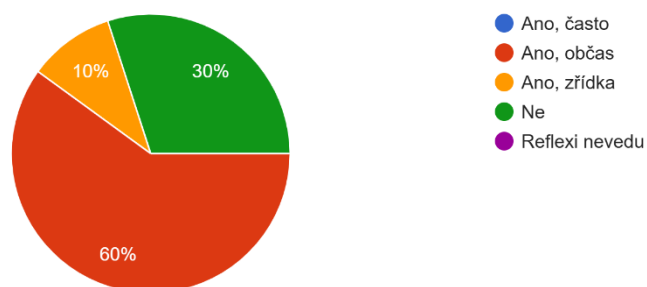
20 odpovědí



Graf 16. Realizace reflexe pedagogů

Setkali jste se s obtížemi při vedení reflexe?

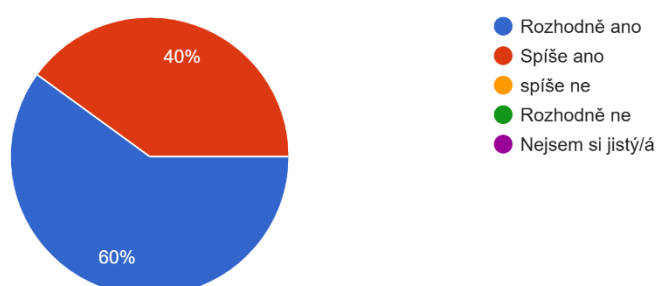
20 odpovědí



Graf 17. Obtíže s vedením reflexe

Považujete reflexi za důležitou součást při výuce dějepisu?

20 odpovědí



Graf 18. Smysluplnost využití reflexe

Z otázek zaměřených na reflexi (viz grafy 16–18 výše) vyplynulo, že všichni dotázaní pedagogové ji během svých hodinách používají, někteří častěji, jiní zřídka. Pouze třetina respondentů se nesečkala s žádnými obtížemi při vedení reflexe. V otevřené otázce pedagogové často uváděli jako největší problém nedostatek času na vedení reflexe, dále pak například nižší zájem žáků o reflexi. Přesto všichni pedagogičtí respondenti považují zařazení reflexe do výuky za důležité.

6.3 Závěry výzkumu

Z výzkumu vyplývá zájem žáků i pedagogů o zážitkovou formu učení, ačkoliv obě skupiny mají různé představy o tom, co by měla obnášet. Zajímavé je také sledovat postoj obou výzkumných vzorků k reflexi. Výzkum prokazuje, že dotazovaní učitelé reflexi používají zcela, žáci se s ní ale setkávají méně, než by se v takovém případě očekávalo.

Vedlejším závěrem výzkumu je vyvrácení společenského mýtu, že se aktuálně moderní dějiny na školách příliš neučí a že se končí 2. světovou válkou. Žáci ve většině případů uvádějí, že se s tématem studené války setkali a že je zaujalo.

Zajímavým podnětem pro další didaktickou činnost je požadavek na metodický materiál, školení a semináře, které by rozšířili povědomí učitelů o zážitkové pedagogice a pomohli jim ji efektivně v hodinách využívat. Z výzkumu vyplývá tato společenská objednávka u většiny respondentů.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se věnoval tématu studené války, které jsem v teoretické části zpracoval po historicko-odborné a didaktické analýze. Další součástí této diplomové práce je pojednání o zážitkové pedagogice, kterou jsem představil z hlediska jejího historického vývoje se zvláštním pohledem na české specifikum. Pokračoval jsem uvedením konkrétních modelů zkušenostního učení, se kterými zážitková pedagogika pracuje. Dále jsem se zaměřil na konkrétní metody zážitkové pedagogiky s důrazem na reflexi a její smysluplné použití. Představil jsem potenciální výhody zážitkové pedagogiky v užití ve standartním školním prostředí, ale také možnosti, limitace a rizika, která zážitková pedagogika ve výuce nese. Potenciál i limity jsem dále nacházel taktéž v konkrétní výuce dějepisu s osobními příklady z vlastní pedagogické praxe.

V praktické části jsem představil osobní metodiku pro výuku tématu studená válka zážitkově motivovanou výukou v rozsahu 4 vyučovacích scénářů. Následně jsem zanalyzoval uvádění tématu studená válka v didaktických materiálech, konkrétně ve vybraných učebnicích, s ohledem na aktuální i nově zaváděné RVP ZV, zejména z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí. Zaměřil jsem se také na možnosti využití vybraných učebnic pro podporu výuky zážitkovým učením. Závěrem praktické části jsem vyhodnotil dotazníkové šetření, které zkoumalo pohled žáků a pedagogů na klíčové pojmy této práce a sice studenou válku, metodu zážitkové pedagogiky a propojenost těchto pojmů.

Ve své práci jsem se pokusil poukázat na význam ve formálním vzdělávání často opomíjených metod zkušenostního učení, jak bývá zážitková pedagogika, také nazývána. Zdůraznil jsem význam výuky s reflexivním pohledem a vybral jsem si téma studené války proto, neboť často bývá organizováno v závěru kurikula základního vzdělávání, v době, kdy žáci 9. ročníků jsou již přijati na střední školy, a proto standartní vyučování ve škole pro ně plní význam přežitku posledních několika měsíců do prázdnin. Z osobní praxe vím, jak je obtížné takové žáky pozitivně vnitřně motivovat pro výuku. Metody zážitkové pedagogiky mají potenciál pomoci toto období žákům i učitelům překlenou a těšit se přitom z vyučování.

Je nezpochybnitelné, že zážitkové učení nemůže být používáno jako jediná metoda a že s sebou nese mnoho limitací zejména v českém školním systému. Nicméně metoda zážitkové pedagogiky nese potenciál rozvíjet škálu žakových i učitelových kompetencí a nabízí možnost jednou za čas udělat výuku pro žáky zajímavější a snesitelnější.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Deweyho model zkušenostního učení	61
Obrázek 2 Lewinův model zkušenostního učení	62
Obrázek 3 Kolbův model zkušenostního učení	63
Obrázek 4 Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů	80

Seznam grafů

Graf 1 Lokalita působiště pedagogických respondentů	97
Graf 2 Školní instituce vyučujících respondentů	97
Graf 3 Délka pedagogické praxe respondentů	98
Graf 4 Instituce vzdělávání žakovských respondentů.....	99
Graf 5 Využívání metod zážitkové pedagogiky ve výuce	100
Graf 6 Možnost reflexe v hodinách dějepisu	100
Graf 7 Efektivita reflexe v porozumění dějepisné látce	101
Graf 8 Využití tématu studená válka v hodinách.....	101
Graf 9 Míra zaujetí tématem studená válka	102
Graf 10 Metody využívané pedagogy ve výuce dějepisu	103
Graf 11 Znalost zážitkové pedagogiky pedagogy.....	104
Graf 12 Používání prvků zážitkové pedagogiky	103
Graf 13 Konkrétní prvky zážitkové pedagogiky používané pedagogy ve výuce studené války.....	104
Graf 14 Limitace pedagogů ve využívání zážitkové pedagogiky	105
Graf 15 Očekávaná podpora pedagogy.....	106
Graf 16 Realizace reflexe pedagogy	106
Graf 17 Obtíže s vedením reflexe	107
Graf 18 Smysluplnost využití reflexe	107

Seznam použité literatury a informační zdroje

Primární prameny

- George Kennan, The Long Telegram. Online. Dostupné z: <https://www.trumanlibraryinstitute.org/kennan/>. [cit. 2025-07-06].
- International Cold War Military Records and History: Proceedings of the International Conference on Cold War Military Records and History Held in Washington, D.C. 21-26 March 1994. Online. Dostupné z: https://history.army.mil/Portals/143/Images/Publications/Publication%20By%20Title%20Images/I%20Pdf/cmhPub_70-49.pdf?ver=QGbH1Zp9ZXr8rtcA7ROBow%3d%3d. [cit. 2025-07-06].
- REIMAN, Michal a LUŇÁK, Petr. Studená válka 1954-1964: sovětské dokumenty v českých archivech. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-064-3

Odborné historické zdroje

- DURMAN, Karel. *Popely ještě žhavé: velká politika 1938-1991*. [Díl I., Světová válka a nukleární mír 1934-1964]. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0697-6.
- GADDIS, John Lewis a VÝBORNÝ, Dalibor. Studená válka. Praha: Slovart, 2006. ISBN 80-7209-843-8.
- KALVODA, Josef. *Studená válka 1946-1989: svoboda znamená odpovědnost*. Paměť. Kladno: Dílo, 2001. ISBN 80-902530-2-4.
- KENDALL, Bridget. *Studená válka: nový pohled na konflikt mezi Západem a Východem*. Přeložil Jan ŠINDELKA. Universum. Praha: Knižní klub, 2018. ISBN 978-80-242-6201-7.
- LAFEBER, Walter. *America, Russia, and the Cold War, 1945-2002*. Updated 9th ed. Boston: McGraw-Hill, c2004. ISBN 0-07-284903-7.
- LUŇÁK, Petr. *Západ.: Spojené státy a Západní Evropa ve studené válce*. Praha: Libri, 1997. ISBN 80-85983-29-X.
- MASTNÝ, Vojtěch. Studená válka a sovětský pocit nejistoty: 1947-53: Stalinova léta. Přeložil Milan DVOŘÁK, přeložil Daria DVOŘÁKOVÁ. Praha: Aurora, 2001. ISBN 8072990497.
- NÁLEVKA, Vladimír. Studená válka. Dějiny do kapsy. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-327-X

Výukový materiál pro žáky

- Dějepis 9: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. 3. vydání. Škola s nadhledem. Plzeň: Fraus, 2021. ISBN 978-80-7489-713-9.

- Soudobé dějiny: badatelská učebnice dějepisu: pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia. Škola s nadhledem. Plzeň: Nakladatelství Fraus ve spolupráci s Ústavem pro studium totalitních režimů, 2022. ISBN 978-80-7489-617-0.
- JEDLIČKOVÁ, Lenka; ŠTRPKOVÁ, Kateřina; VOKÁLOVÁ, Pavla; KOLOUCH, František a MÁCHA, Petr. Hravý dějepis 9: učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Taktik, 2019. ISBN 978-80-7563-204-3.
- JŮZA, Vladislav a VYKOUPILOVÝ, Libor. Dějepis 9: učebnice pro 9. ročník základní školy nebo kvartu víceletého gymnázia: vzdělávací obor: Člověk a společnost. Duhová řada. Čtení s porozuměním. Brno: Nová škola – Duha, [2020]. ISBN 978-80-88285-20-5.
- VÁLKOVÁ, Veronika. Dějepis 9 pro základní školy: nejnovější dějiny. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7235-428-3.

Odborné didaktické zdroje

- DRAHANSKÁ, Petra. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Gymnasion. Račice: Petra Drahanská, 2020. ISBN 978-1-234-56789-7.
- HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; HANUŠ, Radek; KLUSÁČEK, Martin et al. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2021. ISBN 978-80-270-9208-6.
- HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Pedagogika. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Second edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, [2015]. ISBN 978-0-13-389240-6.
- JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Gymnasion. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1485-4.
- PELÁNEK, Radek. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676568.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šestá, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2533-3.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta (ed.). *Benefity využití sportovních a prožitkových aktivit v edukačních souvislostech: kolektivní monografie*. Vydání: první. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87723-30-2.

Zdroje obrázků

- Obrázek 1 Deweyho model zkušenostního učení: HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, s. 39. ISBN 978-80-247-2816-2.
- Obrázek 2 Lewinův model zkušenostního učení: HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Pedagogika. Praha: Grada, 2009, s. 39. ISBN 978-80-247-2816-2.
- Obrázek 3 Kolbův model zkušenostního učení: DRAHANSKÁ, Petra. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Gymnasion. Račice: Petra Drahanská, 2020, s.85. ISBN 978-1-234-56789-7.