

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV ANGLISTIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

BADATELSKY ORIENTO VANÁ VÝUKA HISTORIE
ANGLOFONNÍCH ZEMÍ: OBDOBÍ OBČANSKÉ VÁLKY V USA
(1861-1865)

Vedoucí práce: Mgr. Alena Prošková, Ph. D.

Autor práce: Jan Šmíd

Studijní obor: AJL-D/vSŠ

Ročník: 3.

2023

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 9. května 2023

Jan Šmíd

Poděkování

Tímto bych chtěl poděkovat vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Aleně Proškové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a zkušenosti, které jsem díky této práci získal. Velmi jsem ocenil její vřelý přístup a trpělivost. Rád bych také poděkoval své rodině za podporu během dosavadního studia.

Anotace

Tato bakalářská práce zkoumá možnosti provázání badatelsky orientované výuky dějepisu s metodickým přístupem Content and Language Integrated Learning (CLIL) ve výuce anglického jazyka na středních školách gymnaziálního typu. Úvodní oddíl obsahuje přehled základních principů a postupů těchto dvou metodických přístupů k výuce a zkoumá, jak je lze integrovat pro zlepšení výuky cizích jazyků. Druhá část této práce představuje praktické návrhy aktivit pro téma americké občanské války v období 1861-1865 v hodinách anglického jazyka, které vycházejí z poznatků získaných v úvodní části. Aktivity jsou zpracovány formou pracovních listů s metodickým komentářem a jsou určeny pro žáky středních škol v předmaturitním nebo maturitním ročníku.

Klíčová slova: Badatelsky orientovaná výuka historie; obsahově a jazykově integrované učení, výuka dějepisu na gymnáziu, výuka anglického jazyka na gymnáziu, občanská válka v USA 1861-1865, výukové metody, reálie anglicky mluvících zemí.

Abstract

This bachelor thesis investigates the potential of combining inquiry-based history teaching with the Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodological approach in foreign language teaching in grammar schools. It provides an overview of the basic principles and practices of these two approaches to teaching and explores how they can be integrated to enhance foreign language learning. The second part of the thesis presents practical activity suggestions for teaching the U.S. Civil War in the period 1861-1865 in English language classes, based on the insights gained in the introductory section. The activities are designed for secondary school students in their pre- or senior year and are methodically described. Accompanying worksheets for students are also provided in the appendices.

Keywords: Inquiry-based history teaching; Content and Language Integrated Learning; Teaching History at Grammar School; Teaching English at Grammar School; U.S. Civil war 1861-1865; Teaching methods; Culture of English-speaking countries.

Obsah

Úvod.....	7
1 Reálie a dějiny	8
1.1 Význam reálií ve výuce cizího jazyka	8
1.1.1 Pojem reálie	8
1.1.2 Reálie ve výuce cizích jazyků	9
1.2 Význam americké občanské války ve výuce cizího jazyka	10
1.3 Americká občanská válka-stručný popis konfliktu	11
1.3.1 Úvod, zdroje a prameny k občanské válce v USA	11
1.3.2 Předválečná situace v USA	12
1.3.3 Válečný konflikt	15
1.3.4 Období rekonstrukce a důsledky války	17
2 Metodické uchopení výuky	19
2.1 Badatelsky orientovaná výuka	19
2.1.1 Co je badatelsky orientovaná výuka	19
2.1.2 Role učitele a žáka v BOV a přínosy pro žáka	21
2.1.3 Kroky badatelského postupu	23
2.1.4 BOV ve výuce dějepisu	28
2.2 Výuka dějin, reálií a kultury ve výuce cizích jazyků	32
2.3 Content and Language Integrated Learning (CLIL).....	34
2.3.1 Pojem CLIL	34
2.3.2 CLIL ve výuce	35
2.3.3 Výuka historie pomocí metody CLIL.....	37
3 Závěr teoretické části	41
4 Metodické propojení CLIL a BOV-návrhy aktivit	43
4.1 Brainstorming.....	43
4.2 Myšlenková mapa	43
4.3 Bádání-John Brown.....	44
4.4 Bádání-Abraham Lincoln	51
Použité zdroje	57
Přílohy.....	60

Úvod

Současná doba klade stále vyšší nároky na uživatele cizích jazyků a jejich komunikační kompetence v mateřském i cizím jazyce. Nestačí pouze znalost obecného jazyka, ale uživatelé musí být schopni stále častěji komunikovat o odborných tématech, proto hledá didaktika cizích jazyků možnosti propojení výuky anglického jazyka s odborným obsahem. Na středních školách v České republice se stále častěji setkáváme s propojením výuky cizího jazyka s nejazykovými předměty. Tak jako ostatní obory se i učitelství a výukové metody neustále vyvíjí. Výuka musí být neustále inovována, a proto je tato práce zaměřena na inovaci výuky skrze kombinování metodického přístupu CLIL (Content and Language Integrated Learning) a badatelsky orientované výuky. Cílem této práce je tyto dva inovativní přístupy k výuce úspěšně propojit ve výuce cizích jazyků a aplikovat je tak, aby byli žáci vzděláváni co nejefektivněji vzhledem k závazným výstupům stanoveným v RVP.

Úvodní část této práce je rozdělena do dvou větších celků. První se věnuje roli reálií ve výuce cizích jazyků a poté historickému popisu události občanské války v USA, na které je v aplikační části demonstrováno propojení již zmíněného CLILu a badatelsky orientované výuky. Druhý, a nejrozsáhlejší, celek teoretické části se zaměřuje na metodické uchopení výuky, přičemž je nejprve představena badatelsky orientovaná výuka a její definice, dílčí kroky a postup implementace v praxi a je vysvětleno, jakým způsobem se tato metoda využívá při výuce historie. Dále navazuje kapitola představující metodické propojení výuky cizího jazyka a nejazykového předmětu CLIL se zaměřením na možnosti aplikace tohoto přístupu pro výuku dějepisu v anglickém jazyce.

V aplikační části této práce jsou navržena cvičení, aktivity a výukové celky propojující CLIL a badatelsky orientovanou výuku na základě poznatků z teoretické části. Výukovým tématem je období občanské války v Americe.

1 Reálie a dějiny

1.1 Význam reálií ve výuce cizího jazyka

1.1.1 Pojem reálie

Reálie ve výuce cizích jazyků bývají nejčastěji popisovány jako poznatky o kultuře zemí, v nichž je cílový cizí jazyk jazykem mateřským. „*Reálie zahrnují poznatky týkající se zeměpisu dané jazykové oblasti, jejího historického vývoje (dějin), jejích hospodářských, politických, sociálních podmínek, její literatury, umění, vědy a techniky i dalších okruhů tvořících kulturu příslušné cizí země a jejího národa či národů.*“ (Hendrich, 1988) Žáci se tak učí, čím je daná kultura specifická a čím se odlišuje od jiných států v různých kulturních aspektech, ale také například v geografii, historii, literatuře nebo zvycích a způsobech chování v dané zemi. Termín reálie nelze přesně do anglického jazyka přeložit a používá se proto řada pojmů a slovních spojení, které se přibližují podobnému významu jako slovo reálie. Mezi tato slovní spojení patří podle publikace od Marie Fenclové například *cultural studies* nebo *cultural background studies* (Fenclová, 2013).

Zde je třeba zmínit rozdíl mezi Kulturou s velkým K (*Big C Culture*) a kulturou s malým k (*Small c culture*), s jehož rozdělením přišel Milton James Bennett v roce 1998. Pod pojem Kultura s velkým K řadí Bennet viditelnější a konkrétnější aspekty kultury jako například literaturu, umění nebo hudbu, zároveň také historii, politický a ekonomický systém dané země a obecně snadněji uchopitelné informace. Na druhé straně kultura s malým k označuje abstraktnější část kultury jako například náboženství, vzorce chování nebo utváření a vyjadřování postojů a hodnot. Kultura s velkým K spíše předkládá konkrétní poznatky a vědomosti o dané kultuře, zatímco kultura s malým k nám poskytuje možnost vcítit se do lidí jiné národnosti a pochopit jejich přemýšlení. Tím nám umožňuje lépe a efektivněji komunikovat v mezinárodním měřítku. Ve výuce cizích jazyků se přirozeně snažíme rozvíjet oba tyto koncepty kultury¹.

Jedním z úskalí výuky reálií v cizím jazyce pro vyučujícího anglického jazyka je skutečnost, že anglický jazyk je jedním z nejrozšířenějších a nejpoužívanějších jazyků v evropském, ale i celosvětovém kontextu. Ve chvíli, kdy vyučující zařazuje do výuky reálie anglicky mluvících zemí, musí pedagog rozhodnout, které z velkého

¹ *Canadian Settlement in Action: History and Future* [online].

množství informací musí žák znát, jelikož realie v anglicky mluvících zemích jsou velmi rozsáhlé. V naprosté většině je tedy výuka reálií anglicky mluvících zemí omezena na její nejvýznamnější představitele, a to země Spojeného království, Spojené státy americké, Kanadu, Austrálii a Nový Zéland (Fenclová, 2013).

Mimo jiné se zde také nabízí úvaha o tom, která kultura by měla být pro anglický jazyk referenční. Tento problém souvisí s tím, že anglický jazyk je v současnosti tzv. *lingua franca*, tedy počet nerodilých mluvčích výrazně převyšuje počet rodilých mluvčích. Zároveň se anglický jazyk v současnosti používá jako jazyk mezinárodní a většina komunikace v anglickém jazyce probíhá dnes mezi nerodilými mluvčími. Měli bychom tedy zahrnout do výuky reálie i jiných zemí než vyloženě anglicky mluvících zemí, pokud anglický jazyk ztrácí svou cílovou referenční kulturu. Už tak obrovská kulturní oblast v rámci anglicky mluvících zemí či *Commonwealthu* se nám tedy ještě potencionálně rozšiřuje, pokud uvažíme, že anglický jazyk se dnes používá téměř po celém světě a je tedy jazykem mezinárodním.

1.1.2 *Reálie ve výuce cizích jazyků*

Při výuce cizích jazyků žáky učíme nejen cizímu jazyku, ale také jim představujeme každodenní život v zemi s cílovým mateřským jazykem, například řešíme témata jako objednávání jídla v restauraci nebo seznámení se se způsoby dopravy v dané zemi. A právě výukou reálií v hodinách cizích jazyků se žáci skutečně vcítí do role člověka z jiné kultury. Výukou reálií se u žáků nesnažíme docílit memorování řady faktů, nýbrž toho, aby pochopili chování, hodnoty a postoje rodilých mluvčích.

Ve vztahu k reáliím je nutné zmínit dvě kompetence, a to sociokulturní a interkulturní kompetenci. Začneme se sociokulturní kompetencí, jde o takovou kompetenci, jež se vyznačuje znalostí jiných kultur a jejich tradic a postojů. „*Sociokulturní kompetence představuje tu stránku komunikačních schopností, která se týká charakteristických vlastností dané společnosti a její kultury, jak je odráží chování příslušníků společnosti při komunikaci.*“² Sociokulturní a interkulturní kompetence spolu bezprostředně souvisí, ale interkulturní kompetence je obecně vnímána jako širší. Interkulturní kompetenci máme dále popsanou přes Byramův model v podkapitole *CLIL* ve výuce. Jak sociokulturní, tak interkulturní kompetence jsou součástí celkových cílů

² HOLUB et al., 2005. *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň B2*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. s. 182.

současné výuky cizích jazyků.

Znalost reálií nabízí žákům nespočet výhod do budoucí komunikace s lidmi z jiných zemí. Tím, že u žáků budeme rozvíjet sociokulturní a interkulturní kompetenci právě výukou reálií, docílíme toho, že se vyhnou nepříjemným a nevhodným situacím, které nastávají ve chvíli, kdy mluvčí nezná kulturu dané země. Zároveň tak u žáků nepodporujeme přemýšlení v kulturních stereotypech, které mohou být mnohdy pro lidi z cílové země urážející a učíme tak žáky toleranci k jiným kulturám. Přispíváme k tomu, aby si žáci uvědomili přirozenou odlišnost lidí žijících v jiných kulturách a naučili se vnímat a přijímat odlišnost ostatních. Ve výsledku tedy u žáků rozvineme uvědomování si rozdílnosti mnoha kultur okolo sebe a zároveň vzájemné vymezení těchto kultur proti sobě nebo naopak hledání společných prvků těchto kultur, například i s vlastní kulturou žáka.³

1.2 Význam americké občanské války ve výuce cizího jazyka

Předešlá kapitola stručně vysvětlila, z jakého důvodu zařazujeme do výuky cizích jazyků reálie včetně dějin, a proto se zde budeme věnovat už našemu konkrétnímu historickému tématu.

Tím, že vyučující žákům představí kontext a průběh občanské války v Americe jim umožní pochopit americkou kulturu. Sami Američané tento konflikt vnímají dodnes velmi silně a je pro ně jedním ze základních mezníků jejich relativně krátké historie jako Spojených států amerických. Žáci dostanou příležitost porovnat a pochopit nejen kulturní, ale celkově společenské rozdíly mezi severní částí USA a tou jižní. Americká občanská válka je konflikt ukazující neuvěřitelné rozdíly a rozepře mezi dvěma stranami, které však tvoří jeden státní celek.

Zahrnutím tohoto konfliktu do výuky cizích jazyků si žáci také uvědomí, jakým způsobem a do jaké míry ovlivňují velké vnitrostátní konflikty tehdejší, ale i dnešní společenský život. Ještě dnes píší nejen američtí autoři a autorky romány a knihy o konfliktu Severu proti Jihu. Toto téma je také oblíbené u filmového průmyslu a jiné oblasti uměleckého průmyslu. Americká občanská válka a její výsledky se stále objevují i ve volebních a politických kampaních a ovlivňuje tedy stále i dnešní politický

³ THANASOULAS, Dimitrios, 2001. *The Importance of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom*. Radical Pedagogy [online]. ISSN 1524-6345.

vývoj Spojených států amerických. Konflikt je dnes stále připomínán při diskuzi v oblasti právních a společenských podmínek pro sociální menšiny a občanských svobod. Téma také ukazuje naprosté selhání vládního systému v době námi sledovaného konfliktu a dává tak žákům možnost porovnat dnešní systém federální vlády v USA s naším politickým a vládním systémem.

Zdaleka největším důvodem, proč tento konflikt do výuky cizích jazyků zapojit, je však téma rasismu. Zahrnutím tohoto konfliktu do výuky pedagogové dovedou žáky k uvědomění obrovské závažnosti rasové rovnosti a tolerance. Zde je naprosto stěžejní, aby vyučující vedl žáky ke kulturní a rasové toleranci. Aby žáci sami nevnímali ostatní na základě jejich rasy či původu, čímž se předejde vytvoření urážlivých rasových stereotypů mezi žáky. Právě tento konflikt naučí a předvede žákům nutnost tolerance vůči ostatním lidem a rozvine jednu z klíčových kompetencí, a to sice občanskou kompetenci a také průřezová témata jako přemýšlení v evropských a globálních souvislostech a také multikulturní výchovu. Obě tato průřezová témata by měla být u žáků rozvíjena a díky začlenění tohoto konfliktu do výuky jich učitel docílí. Rasismus v žádném případě není tématem minulosti, ale jde stále o problém současnosti. Z tohoto důvodu by měli pedagogové zařazovat tento konflikt do výuky cizích jazyků.

Naproti tomu, jelikož jde o konflikt občanské války neboli interní problém státu, dokáže toto téma žákům ukázat důležitost kompromisního soužití ve státě se svými spoluobčany. Vyučující dovede žáky k uvědomění, že úplný základ tolerance ostatních kultur a lidí z jiných zemí spočívá v toleranci a nenásilném řešení konfliktů v jejich vlastním státě. Konflikt Severu proti Jihu, bratrovražedný souboj, ukazuje žákům, jak málo stačí, aby původně dílčí neshody vyústily v otevřený násilný konflikt mezi občany jedné země. Zde opět směřujeme k rozvíjení občanské kompetence a také kompetenci sociální a personální.

1.3 Americká občanská válka-stručný popis konfliktu

1.3.1 Úvod, zdroje a prameny k občanské válce v USA

V této kapitole se pokusíme o přiblížení válečného konfliktu americké občanské války a vyzdvihneme základní historické události a data takovým způsobem, aby mohla být využita pedagogy, a to zejména vyučujícími anglického jazyka, kteří nemají

jako druhý aprobační předmět dějepisu. Tato kapitola vychází bezprostředně z publikace od Josefa Opatrného, předního českého historika pozdějších amerických dějin, *Válka Severu proti Jihu* a je doplněna o informace z publikace od Jiřího Hutečky, *Země zbrocená krví: americká občanská válka 1861-1865*. Jelikož jde o konflikt týkající se již moderních dějin, mají historici možnost vycházet z mnoha dostupných pramenů. Za zmínku stojí například dochované novinové články, které vycházely pod mnoha velkými nakladatelstvími jako například *The Brooklyn Daily Eagle* (později zkráceno na *Brooklyn Eagle*) nebo *Haper's Weekly*, jež byly doplněny o plno zajímavých ilustrací. Jak *The Brooklyn Daily Eagle*, tak *Harper's Weekly* a mnoho dalších jsou na internetu volně přístupné široké veřejnosti.

Celý konflikt byl také fotograficky dokumentován, takže historici a historičky mohou také čerpat z relativně velké fotografické základny při rekonstrukci událostí. Taktéž se dochovaly vojenské mapy USA z dob občanské války, které historici mohou použít při znázornění bitev a válečných taktik, strategií a pohybu armád. Byly také zveřejněny paměti mnohých významných generálů, například generála Ulysses S. Granta nebo Williama T. Shermana. Zároveň se dochovalo velké množství korespondence a deníků řadových vojáků. Historici mohou také vycházet z dochovaných výroků slavných spisovatelů na osobu Abrahama Lincolna, sepsaných v edici pod názvem *The Lincoln Anthology. Great Writers on His Life and Legacy from 1860 to now*. Edice obsahuje výroky například Nathaniela Hawthorna, Hermana Melvillea, ale také evropských intelektuálů jako například Victora Huga či Karla Marxe a mnoho dalších. Jako poslední bychom mohli zmínit například dochované projevy a korespondenci prezidenta Abrahama Lincolna a taktéž paměti prezidenta Konfederace Jeffersona Davise s názvem *The Papers of Jefferson Davis*. Shrnutí válečného konfliktu níže rozdělíme na etapy popisující nejdříve předválečné období a kontext doby, úlohu Johna Browna v rozpoutání konfliktu, poté věnujeme několik odstavců výhradně průběhu válečných operací a závěrečné etapě s ukončením konfliktu a jeho následky pro budoucí dobu a zejména obdobím rekonstrukce.

1.3.2 Předválečná situace v USA

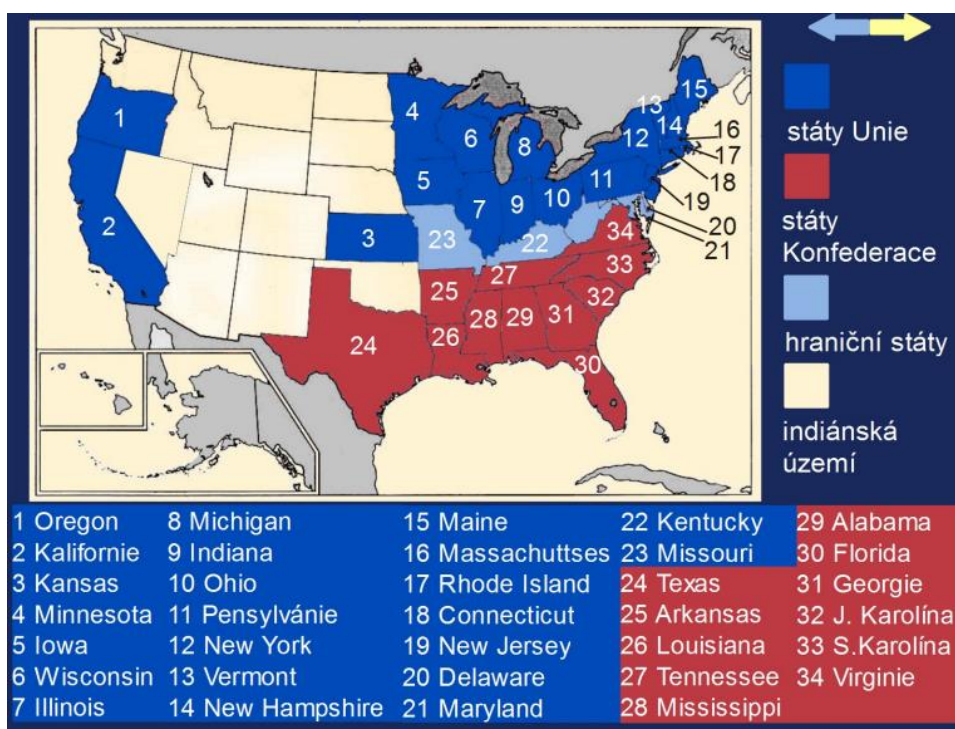
Na úvod je nezbytné stručně shrnout předválečnou situaci v USA. Severní část Spojených států amerických byla převážně průmyslově zaměřená a produkovala tedy většinu zbraní ve Spojených státech a také měla obrovskou převahu v rozvinuté

dopravní infrastruktury, zatímco jižní část se soustředila především na zemědělství a hospodářství. Zatímco na Severu poptávku po zaměstnancích pokryli svobodní obyvatelé, na Jihu na rozlehlé plantáže nestačili. Z tohoto důvodu tam byli využíváni k zemědělským pracím na plantážích afroameričtí otroci. Číslo otroků pracujících na jižních plantážích stoupají až k neuvěřitelným čtyřem milionům. Na plantážích byl pěstován zejména tabák a bavlna a tyto suroviny prodával Jih v první řadě do Velké Británie. Zatímco Sever usiloval o zrušení otroctví a zavedení liberalismu a republikanismu po celých Spojených státech amerických, Jih se snažil zachovat otroctví nejen kvůli práci na plantážích. Vleký spor byl řešen ve dvou tehdy nejvyšších zákonodárných orgánech USA, senátu a sněmovně reprezentantů. Jelikož byly obě strany v obou orgánech téměř rovně zastoupené, nemohla ani jedna strana prosadit vlastní zájmy. V senátu byly však dva delegáti za každý stát, což znamenalo, že kdyby bylo více otrokářských států, měly by více delegátů v senátu a opačně. Tento způsob zařazování delegátů do senátu se ukázal být sporným při připojování nových států k USA, jako například Louisiany (1803), Floridy (1810) a jiných. Tento problém se většinou řešil připojením dvou států naráz, pokud to bylo možné, jednoho otrokářského a jednoho liberálního odmítajícího otroctví (Opatrný, 2017).

To potvrzuje i Hutečkova publikace *Země zbrocená krví. Americká občanská válka 1861-1865*, kde autor uvádí tři hlavní rozpory Severu a Jihu v předválečné době. První neshoda vzniká v otázce exportu a cla. Severní průmyslová část se zasazuje o zavedení cla s Velkou Británií, zatímco jižní část je zásadně proti, jelikož by tím ztratila část výdělku. Velká Británie se zde staví na stranu Jihu, jelikož je pro ni významným obchodním partnerem. Jako druhý rozpor autor uvádí připojování nových územních celků k USA, jak už jsme zmínili výše od Josefa Opatrného. Šlo však i o využití připojeného území. Sever chtěl přirozeně nová území využívat ke kapitalistickému podnikání a Jih na druhé straně k zemědělství a viděl to jako možnost nových plantáží. Posledním konfliktem mezi znepřátelenými stranami byla otázka celého soustátí. Unie totiž požadovala silnou centralizaci států, které by tvořily jeden silný celek. Jih naopak požadoval volný svazek států s částečnou autonomií pro každý stát (Hutečka, 2008).

V tomto odstavci již představíme cestu k počátku násilného konfliktu, ke kterému se dostaneme přes osobu Johna Browna. John Brown byl abolicionista, snažící se o občanské osvobodit afroamerické otroky násilnou vzpourou

a jejich vyzbrojením. John Brown hrál hlavní roli v masakru u Pottawatomie (1856), kdy se chtěl pomstít jižanům za násilí prováděné v městě Lawrence a v noci se se svou skupinou vplížil do jižanské vesnice a brutálně zde zavraždili několik obyvatel. Jeho hlavní válečnou akcí bylo ovšem až obsazení města Harper's Ferry (1859), které bylo však rychle znovuzískáno Robertem E. Leem, pozdější hlavní postavou americké občanské války a hlavním generálem Konfederace. John Brown byl odsouzen a popraven ještě téhož roku, což ovšem ještě prohloubilo již obrovskou propast mezi Severem a Jihem. Na Severu byl totiž vnímán jako hrdina, na Jihu však jako lupič a vrah. Osoba Johna Browna je dodnes velmi kontroverzním tématem. Po jeho smrti byla v roce 1861 vydána pochodová píseň *John Brown's Body*, která oslavovala jeho činy (Opatrný, 2017).



Obrázek 1, USA rozděleny na státy Unie a Konfederace⁴

Na obrázku 1 vidíme mapu USA z roku 1861, kde jsou modře vyznačeny členské státy Unie neboli Severu a červeně vyznačeny členské státy Konfederace čili Jihu. Mapa přehledně zobrazuje rozdělení tehdejšího USA a ukazuje i rozsáhlost indiánských teritorií.

⁴ [online] Americká občanská válka [cit. 2023-05-01]. Dostupné z: Americká občanská válka, Sezimovo Ústí

1.3.3 *Válečný konflikt*

Další roztržku mezi stranami konfliktu představovala volba nového prezidenta, kdy byl zvolen republikánský prezident Abraham Lincoln (1860). Lincoln neměl při svém zvolení v plánu otroctví úplně zakázat, ale jen zamezit jeho šíření. Přesto jako následek volby tohoto prezidenta začaly protesty jižních otrokářských států a vystoupení Jižní Karolíny z Unie spojených států (1860). V dalších měsících se pak sešlo celkem jedenáct jižních států v Montgomery a vyhlásily Konfederaci s vlastním prezidentem Jeffersonem Davisem (1861).

Za počátek otevřeného ozbrojeného konfliktu je pak vnímán útok Konfederace na pevnost Fort Sumter ovládanou Unií, ležící však na území Konfederace (1861). Tím tedy začíná série bitev mezi otrokářským Jihem s hlavním sídlem v Richmondu a republikánským Severem se sídlem ve Washingtonu. Na začátku války má v bitvách převahu Konfederace, jako například v bitvě u Bull Runu (1861), kde se proslavil generál Jihu Thomas Jonathan Jackson a získal zde přezdívku Stonewall neboli kamenná zeď. Sever zde ztratil své naivní naděje na rychlou výhru, ale později se začíná konflikt vyrovnávat, například v bitvě u Pea Ridge (1862) nebo v bitvě u Shilohu (1862), jež patřila k jedněm z nejkrvavějších své doby. Na straně Unie velel jeden z nejvýznamnějších generálů Severu postupující na východní frontě, Ulysses S. Grant. Také bitva u Antietamu, ačkoliv také považována za jednu z nejkrvavějších bitev, znamenala úspěch pro Unii, a to i přes skutečnost, že Konfederace utrpěla menší početní ztráty než Unie. Skutečnou převahu získává Unie ovšem až mnohem později. Důležitým faktorem na počátku války bylo, že většina důstojnického sboru před válkou byla původem z Jihu a většina z nich zůstala svému rodišti věrná i během války. Naopak většina velitelů námořních sil předválečného stavu byla ze Severu.

Další bitvou se stala nejen pro Ameriku, ale i pro Evropu, významná bitva u Hampton Roads (1862), kde se v námořní bitvě střetly dvě nejznámější obrněné lodě tehdejší doby, Merrimack (jinak známé také jako Virginia) a Monitor. Tato bitva je prvním střetem obrněných lodí v dějinách, a proto je vyzdvihována jako jedna z nejdůležitějších bitev celé války. Jih měl v této bitvě za cíl prolomení blokády, díky níž zabraňovala Unie exportu a importu zboží do Konfederace a odřízla tak Jih od obchodních tras. Prolomit blokádu se Jihu nepodařilo, ale ani Sever zde nezískal vítězství,

po kterém toužil. Bitva tak zůstává vnímána jako vyrovnaná a bez vítězů a poražených (Opatrný, 2017).

Během války byly ve Washingtonu vyhlášeny dva stěžejní dokumenty. Prvním byl *Homestead act* (1862) neboli zákon o přidělování pozemků, který zaváděl lepší podmínky pro již stávající občany Unie, ale i pro přistěhovalce a všem slíbil část zemědělské půdy v západních teritoriích za občanství v Unii. Po pěti letech spravování daného přiděleného územního celku by se pak stali vlastníky. Druhým a nejdůležitějším dokumentem byl pak zákon o zrušení otroctví (1863), který však platil jen pro státy Konfederace, a nikoliv pro státy Unie, protože severní státy už otroctví zrušené měly. Konfederace tuto proklamaci samozřejmě nepřijala, ale nakonec rušily jižní státy otroctví postupně v průběhu války. Abraham Lincoln tak zajistil početnou posilu severní armádě, jež byla doplněna o otroky ze získaných jižních území, kteří radostně vstupovali do osvobozené armády. Poslední státy, které zrušily otroctví byly hraniční, jež sice byly na straně Unie, ale stále tam bylo otroctví povoleno. Těmito státy byly Delaware, Kentucky, Maryland a Missouri a k zrušení otroctví tam došlo až v roce 1865 (Opatrný, 2017).

Stěžejní bitvou zhruba v polovině celého válečného konfliktu je bitva u Chancellorsville (1863). Unie zde měla pod vedením generála Josepha Hookera značnou početní převahu, ale díky výborné strategii generálů z Jihu, Roberta E. Leea a Jacksona, Konfederace bitvu vyhrála. Část konfедераčního vojska pod vedením Jacksona obešla válečné pole a zaútočila na unionistická vojska z levého boku, odkud útok nebyl očekáván. Bitvu tak formálně vyhrál Jih, ale v bitvě zahynul již zmíněný generál Thomas Jonathan Jackson, který byl omylem zabit vlastními vojáky. Následují další válečné konflikty včetně největší a nejkrvavější bitvy celé občanské války, bitvy u Gettysburgu (1863), kterou vyhrála Unie pod velením generála Meada, jenž byl později i přes svůj úspěch považován za neschopného, protože nedokázal zabránit úniku konfедераční armády. Zatímco na východní frontě postupoval dál generál Grant, na západní frontě postupoval významný generál severní armády, a to sice William Tecumseh Sherman. Generál Sherman byl proslulý svým nemilosrdným postupem jižním územím a ničením vesnic a obydlí obyvatel Konfederace.

Od této bitvy už bude Unie pomalu, ale jistě směřovat k vítězství v celé válce,

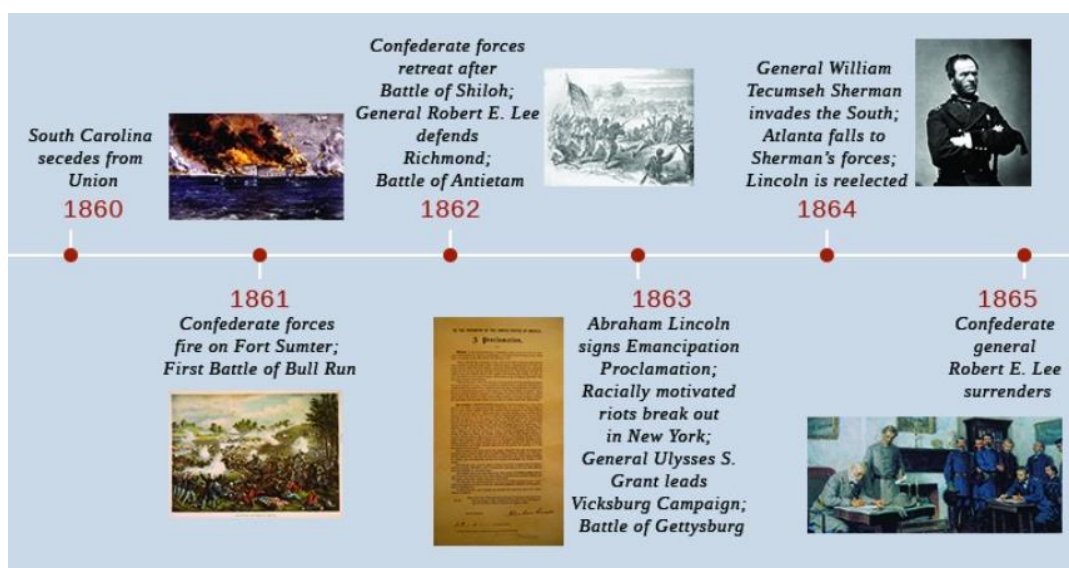
která končí finální bitvou u Appomattoxu (1865), kde kapituloval již zmíněný generál R. E. Lee. Téhož roku byl zajat konfедераční prezident Jefferson Davis. Unie tedy vyhrává americkou občanskou válku proti Konfederaci a prosadila zrušení otroctví v celých Spojených státech amerických. Abraham Lincoln je nicméně pět dní po vítězství zastřelen v divadle Ford Theatre a je zvolen nový prezident Andrew Johnson. Andrew Johnson byl původně viceprezidentem Abrahama Lincolna a atentát plánovaný na Lincolna zahrnoval ještě jeho a ministra zahraničí Williama H. Sewarda. Jediným úspěšným atentátem byl však ten, který byl spáchán na Lincolna. I přes zrušení otroctví, kdy se postavení Afroameričanů v USA výrazně zlepšilo, rasová diskriminace rozhodně nekončí a pokračuje dál, mimo jiné i v podobě Ku Klux Klanu a segregace trvá v USA až do 60. let 20. století. Odhadované ztráty za celý válečný konflikt čítají 360 000 vojáků z unionistické a 258 000 vojáků z konfедераční armády. Zanechala za sebou také nespočet rozvrácených rodin, kdy se synové stavěli proti otcům a podobně (Opatrný, 2017).

1.3.4 Období rekonstrukce a důsledky války

Spory a rozdíly mezi Severem a Jihem vyřešeny také nejsou a v období 1865-1877 přichází takzvané období rekonstrukce, kdy je snaha vyrovnat tyto rozdíly mezi nepřátelými stranami a obnovit zničený Jih. Právě v období rekonstrukce byly vydány tři dodatky k ústavě ovlivněné zrovna zakončenou občanskou válkou.

Až tyto dodatky skutečně ústavně a právně zakotvují výsledky a následky konfliktu a vítězství Unie. Prvním z nich je tzv. třináctý dodatek, který se týkal zrušení otroctví. Výše jsme sice uvedli, že od 1. ledna 1863 vstoupila v platnost proklamace o zrušení otroctví, kterou přednesl Abraham Lincoln, ale až v roce 1865 vyšel třináctý dodatek ústavy USA, který zakazoval a rušil otroctví v celých Spojených státech amerických. Již před tímto dodatkem bylo sice v některých státech otroctví zrušeno, ale tímto dokumentem se stával zákon platným pro celé území USA a všechny státy jej musely uznat. Následoval čtrnáctý dodatek (1868), jenž se opět vracel k problematice otroctví. Zaváděl rovná občanská práva a právní ochranu pro všechny občany USA. Posledním z těchto tří dodatků byl tzv. patnáctý dodatek (1870), jenž se věnoval volebnímu právu. Nařizoval všem uznat stejné a rovné volební právo bez ohledu na rasu či dřívější příslušnost k "otrockému stavu". V období rekonstrukce je také zvolen původně generál Ulysses S. Grant prezidentem Spojených států

amerických a svou pozici si od roku 1869 udržel po dvě volební období (Opatrný, 2017).



Obrázek 2, Časová osa Americké občanské války⁵

Na obrázku 2 můžeme vidět časovou osu shrnující období občanské války v Americe a posledního předválečného roku. Mimo to osa znázorňuje válečná léta a ke každému roku přidává nejvýznamnější události.

Jak už to s většími moderními ozbrojenými konflikty bývá, občanská válka v USA přinesla obrovské technické inovace. Na prvním místě pancéřové obrněné lodě, dále opakovací pušky a nová děla. Jde také o jeden z prvních válečných konfliktů, který byl fotograficky zdokumentován, což pomáhá jak historikům při rekonstrukci událostí, tak ve výuce, kdy mají vyučující možnost využít fotografií v hodinách dějepisu. Válka měla také příznivý vliv na vývoj zdravotnictví a lékařství, výcvik vojenských oddílů a celkově stav armády USA (Hutečka, 2008).

⁵ [online] OER Commons. *The Origins and Outbreak of the civil war* [cit. 2023-05-01]. Dostupné z: The Origins and Outbreak of the Civil War

2 Metodické uchopení výuky

V této kapitole se budeme zabývat metodickým uchopením výuky. Představíme zde některé výukové metody jako například badatelsky orientovanou výuku, její teoretický základ, roli učitele a žáka při použití této metody, obecné kroky postupu a nakonec samotnou aplikaci při výuce historie. Dále popíšeme metodický přístup CLIL, a to jak z hlediska teoretického, tak praktického.

2.1 Badatelsky orientovaná výuka

2.1.1 *Co je badatelsky orientovaná výuka*

Badatelsky orientované vyučování je výuková metoda, jež se zaměřuje na aktivní činnost žáků a poskytuje tak alternativní výukovou metodu k tradiční frontální výuce. Jde o metodu, při které je na začátku výuky žákům položena badatelsky zaměřená otázka, na kterou mají najít řešení. Toto řešení hledají díky učitelem poskytnutým materiálům a podkladům, ideálně autentickým materiálům nebo díky samostatně dohledaným pramenům a podkladům. Žáci na jejich základě hledají vysvětlení či řešení problému a v nejlepším případě i vedou diskusi s ostatními žáky nad alternativním řešením problému. Badatelsky orientovaná výuka by tedy měla napodobovat či simulovat vědeckou práci a přiblížit žákům podobu odborného výzkumu přirozeně odpovídajícímu jejich úrovni (Dostál, 2015).

Na badatelsky orientovanou výuku bývá někdy mylně nahlíženo jako na problémovou metodu, kdy se autoři dopouští hrubého zjednodušení termínu. Problémová výuka se totiž věnuje zejména samostatnému řešení problému a učí žáky potýkat se s obtížemi při daném řešení. Badatelsky orientovaná výuka je metoda složená z mnoha přístupů a metod a z každé si bere část. Využívá tak v některých případech prvky problémové metody, ale i prvky jiných metod jako například heuristické metody nebo metody projektového učení, a tím přesahuje rámec čistě problémové metody (Votápková, 2013). Podle Dostálovy publikace přijímá určitá část autorů o badatelsky orientované výuce dělení na čtyři různé druhy bádání ve výuce. Tyto čtyři druhy zahrnují potvrzující, strukturované, nasměrované a otevřené bádání. Už jen tímto rozdělením se badatelsky orientované vyučování dostává za hranice čistě problémové metody (Dostál, 2015). Každý druh stručně charakterizujeme a zároveň uvedeme, na které z šesti kognitivních okruhů Bloomovy taxonomie (zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit

a tvořit) se druh bádání zaměřuje a rozvíjí je.

Potvrzující bádání je takové bádání, kdy žáci znají otázku, postup i výsledky a čistě jen ověřují. Jde tedy o nejjednodušší formu bádání a výzkumu ve výuce a používá se v případech, kdy pracujeme s žáky v nižším věku nebo když se žáci setkávají s badatelsky orientovanou výukou poprvé (Votápková, 2013). Potvrzující bádání tedy rozvíjí kognitivní operaci zapamatování či znalosti, kdy se žáci už z vybadaného učí a berou poznatky. Dále též pracují s porozuměním, kdy sledováním postupu potvrzování hypotézy porozumí dané látce a zároveň postupu práce při ověřování hypotézy. Zůstáváme tak v tomto druhu bádání v kognitivních operacích nižší úrovně.

Při strukturovaném bádání je žákům známa taktéž otázka a postup, nikoliv už výsledek. Žáci tedy ví, na jakou otázku hledají odpověď a jakým postupem mají k odpovědi dojít. Samotnou odpověď však zjišťují sami (Votápková, 2013). Při zvyšování obtížnosti bádání se přirozeně i zvyšují rozvíjené kognitivní operace. Při tomto druhu bádání tak zůstávají předešlé dvě operace zapamatování a porozumění a přidává se aplikace. Žáci aplikují známý postup a vědomosti k získání odpovědi. U žáků se také rozvíjí hodnocení, jelikož výsledek je již jejich vlastní a žáci hodnotní, zda jim postup přinesl odpověď na jejich otázku či hypotézu a zda je odpověď vyhovující.

U nasměrovaného bádání žáci znají jen otázku a sami přichází na metodický postup, který poté zrealizují. Jde tedy již o pokročilý stupeň bádání, kdy žáci ví, na co hledají odpověď, ale odpověď samostatně hledají a také způsob, jakým je na odpověď možné přijít (Votápková, 2013). Tím, že žáci sami přichází na postup, se u nich rozvíjí nyní už vyšší úroveň kognitivních operací, a to analýza. Žáci musí využít znalosti a porozumění k tomu, aby pochopili vztahy mezi jednotlivými částmi výzkumu a dojít tak ke správnému postupu práce, který odpoví na vyřčenou hypotézu.

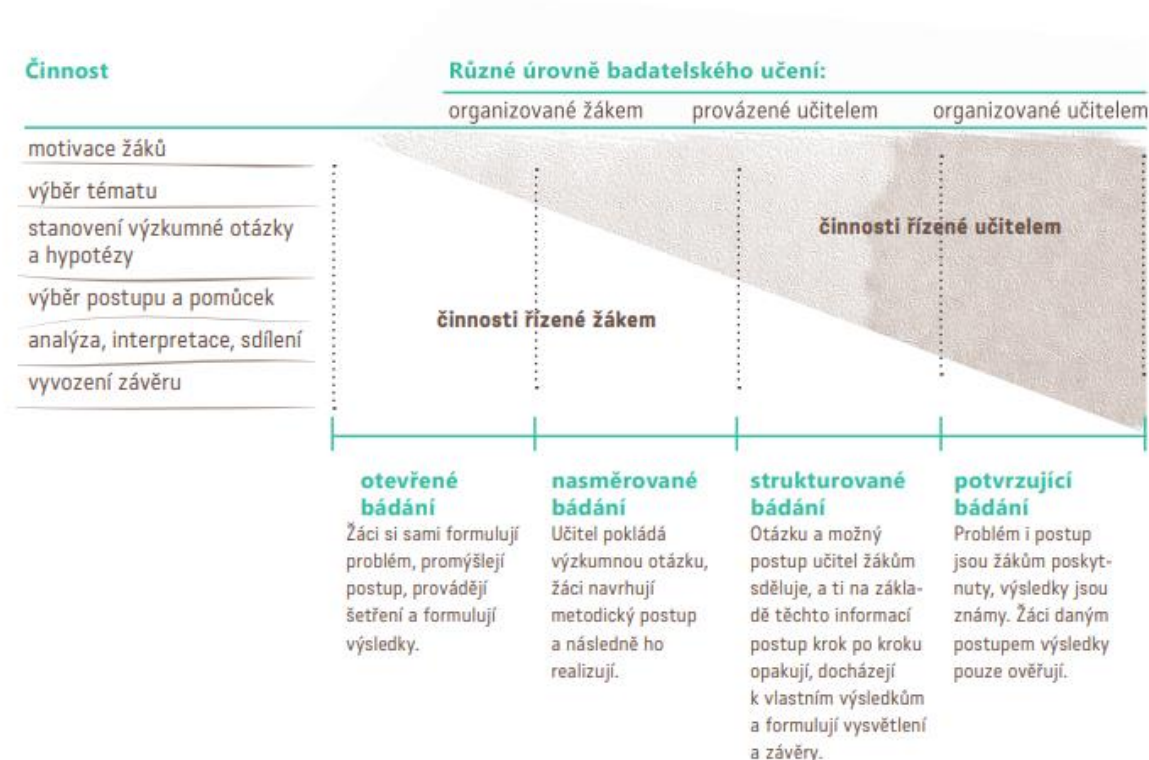
A konečně otevřené bádání jako jedna z nejobtížnějších forem bádání pro žáky, při kterém si žáci sami položí otázku, přijdou na metodický postup a z něho pomocí bádání vyvodí výsledek. Je to tedy již bádání naprosto samostatné a žáci za svůj výzkum zodpovídají sami. Samozřejmě mají po celou dobu možnost konzultace a podpory ze strany vyučujícího (Votápková, 2013). V tomto konečném druhu bádání už žáci rozvíjí plně všech šest kognitivních operací z Bloomovy taxonomie. K předešlým pěti se tedy přidává tvoření, jelikož výzkum je jejich vlastním produktem a na základě vlastních vědomostí a porozumění provádí kompletní výzkum samostatně

a dosahují tak nejvyšší úrovně kognitivních operací podle Bloomovy taxonomie.

2.1.2 Role učitele a žáka v BOV a přínosy pro žáka

První část této kapitoly se věnuje roli učitele a žáka v badatelsky orientované výuce. Dále řeší, do jaké míry či jakým způsobem se každá zúčastněná strana zapojuje do daného bádání. V badatelsky orientované výuce je kladen důraz na vysokou aktivitu žáka. Žák má být v centru dění a učitel zaujímá spíše pomocnou a navigující roli a snaží se žáky vést a korigovat správným směrem. Učitel naplňuje postup celého bádání v obecných krocích a poskytuje žákům například pomůcky či materiály. Vyučující nezasahuje přímo do vnitřního bádání a skutečně jen vede z vnějšku (Votápková, 2013). Učitel ví přirozeně nejlépe, jak je jeho třída schopná a zkušená, co se badatelsky orientované výuky týče, a může bádání případně rozdělit do určitých stupňů a druhů bádání představených v předešlé kapitole. Vyučující zde může využít představených stupňů bádání k diferenciaci výuky. Rozdělí úkoly s jiným stupněm či druhem bádání mezi jednotlivé žáky nebo i skupinky žáků podle jejich schopností a využije tak maximální potenciál každého žáka. S každým dalším bádáním by měl poté učitel přidávat žákům na zodpovědnosti za dané bádání, až se nakonec žáci stanou samostatnými. Učitel představuje třídě kontroverzní téma a vyvolává v žácích touhu poznat, jak to vlastně je. Poté jim poskytne potřebné materiály k provedení pokusu a ověření žáky vymyšlené hypotézy (Dostál, 2015).

Znázornění vzájemného poměru zapojení (aktivity) učitele a žáka při BOV⁵



Obrázek 3, role učitele a žáka v badatelsky orientované výuce⁶

Ze strany žáka by mělo dojít k hlubokému přemýšlení o probíraném tématu, kladení otázek a stanovení hypotézy. Zároveň jde však o vnímání a přijímání alternativních řešení a práce ve skupině včetně debatování, argumentování a žáci by měli být schopni své výsledky obhájit a sdílet s ostatními. V neposlední řadě se snaží posoudit výsledky druhých a racionálně přijmout posudek ostatních, co se jejich výsledku týče (Votápková, 2013).

⁶ VOTÁPKOVÁ, Dana a Radka VAŠÍČKOVÁ, 2013. *PRŮVODCE PRO UČITELE BADATELSKY ORIENTOVANÝM VYUČOVÁNÍM*. Praha. ISBN 978-80-87905-02-9, s. 17



Obrázek 4, role učitele a žáka v badatelsky orientované výuce⁷

Dále se budeme věnovat přínosům badatelsky orientované výuky pro žáky a jakým způsobem těchto přínosů dosáhnout. Mnoho zdrojů se shoduje v základních výhodách badatelsky orientované výuky jako jsou například rozvíjení kritického, ale i kreativního myšlení u žáků, navýšení vlastní motivace k učení, zodpovědnost za svou práci a schopnost pracovat samostatně, ale zároveň také spolupráci mezi žáky nebo například logické usuzování. Z klíčových kompetencí rozvíjí badatelsky orientovaná výuky zejména kompetenci k řešení problémů, kompetenci pracovní či kompetenci k podnikavosti a sociální a personální kompetenci (Votápková, 2013). K dosažení těchto cílů a rozvíjení těchto schopností u žáků můžeme dosáhnout pomocí různých postupů v rámci badatelsky orientované výuky. Jedním z nich by byl asi nejznámější model, co se badatelsky orientované výuky týče, takzvaný „*5E inquiry-based learning model*“. Tento model takzvaných pěti E se skládá z pěti aktivit. Těchto pět aktivit se v anglicky mluvících zdrojích většinou uvádí jako: Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate. Nicméně v publikaci od Jiřího Dostála je to mírně pozměněné na: zapojit (engage), prozkoumat (explore), vysvětlit (explain), zhodnotit (evaluate) a rozšířit (extend) (Dostál, 2015).

2.1.3 Kroky badatelského postupu

Další kapitola navazuje rozebráním badatelsky orientované výuky v praxi. Podle publikace vzniklé v rámci projektu *Badatelé* se badatelsky orientované vyučování skládá ze čtyř badatelských kroků. Tyto kroky jsou: Krok 1 - co chci řešit, Krok 2 - přicházím s domněnkou, Krok 3 - jak zjistím, zda mám pravdu a konečně

⁷ DOSTÁL, Jiří, 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4393-5, s. 66

Krok 4 - Na konci cesty sklízím ovoce své práce. Publikace je zaměřena zejména pro výuku přírodopisu, každý krok je však možné upravit i pro jiný vyučovací předmět (Votápková, 2013).



Obrázek 5, badatelské kroky a jejich fáze

Na obrázku 5 jsou shrnuty čtyři níže rozebrané badatelské kroky a jejich fáze v badatelsky orientované výuce. Názvy kroků a fází jsou převzaté a poupravené z již zmíněné publikace vzniklé v projektu *Badatelé*.

Krok 1: Vymezení výzkumné otázky. V prvním badatelském kroku je nutné, aby učitel žáka vyučovanou látkou zaujal, ale hlavně v něm probudil vnitřní motivaci ke zjišťování více informací a získávání odpovědí na dané téma. Snažíme se, aby se žák sám začal o téma zajímat a vyvoláváme v něm zvědavost pro dané téma. Učitel může nahlédnout do populárně naučných materiálů určených právě pro věkovou kategorii jeho třídy a propojuje probírané téma s něčím, co je žákům blízké, a tím u nich vzbudí zájem. Učitel musí dbát na odlišnost každé třídy a vybírat materiály blízké pro konkrétní danou třídu. Tím bychom za sebou měli první fázi (1) prvního badatelského kroku, a to sice **motivaci** (Votápková, 2013).

Další fází je **získávání informací** (2). V této fázi by se učitel měl zaměřit na to, které zdroje by pro dané žáky a dané téma byly nejatraktivnější. Sám může žákům připravit různé články a poté u žáků podporovat získávání informací z více zdrojů. Žáci

se dále mohou zeptat rodičů nebo určitě využít velké výhody dnešní doby a použít média a internet, přičemž by si žáci procvičili jak kritické myšlení, tak by i rozšiřovali své digitální kompetence. Zároveň by i sám učitel měl poskytnout žákům nějaké příkladové zdroje, nikoliv však veškeré. Získané informace mohou žáci sdílet se svými spolužáky a následně zpracovávat například formou tabulky nebo grafu (Votápková, 2013).

Předešlým odstavcem jsme shrnuli druhou fázi prvního badatelského kroku, a to sice získávání informací. Navazující fází (3) je **kladení otázek**. Jak název napovídá, snažíme se v této fázi přimět žáky nad tématy přemýšlet a dále se doptávat na doplňující otázky ohledně nově získaných informací. Děti by měly samy sobě klást otázky, co je k tématu ještě zajímavé a co jim není úplně jasné. Toho jako učitelé dosáhneme různými přístupy, přičemž na začátku každého musí být nastavena bezprostředně příjemná atmosféra, aby se žáci nebáli otázky nahlas formulovat a zeptat se. Učitel může kladení a vymýšlení otázek podpořit tím, že poskytne žákům například obrázek, video nebo článek a dá žákům za úkol sepsat otázky, jež je při pohledu nebo čtení daného materiálu napadají. Časté je také použití tzv. metody 6 W ze strany učitele, která je založena na 6 anglických tazacích slovech začínajících na W (why, when, who, what, where a také how) (Votápková, 2013).

Vyučující otázky společně s žáky třídí a věnuje se jim a v konečné fázi z nich vybere badatelskou otázku. Toho se týká poslední fáze (4) prvního badatelského kroku, a to sice **výběr otázky**, kdy učitel uspořádá vzniklé otázky kladené žáky a společně s nimi vybere takovou, která odpovídá výukovému plánu a případně ji pochopitelněji formuluje (Votápková, 2013).

Krok 2: Přicházím s domněnkou. Druhý badatelský krok má pouze jednu fázi (1) běžně nazývanou **formulace hypotézy**. V této fázi by se žák měl pokusit odpovědět na již vybranou badatelskou otázku. Tím vytvoří hypotézu, kterou se dále bude snažit ověřit pokusem. Ještě před provedením pokusu ověřujícího hypotézu by měl žák sám vymyslet, jakým způsobem či pokusem je možné tuto hypotézu ověřit a předpovědět výsledek pokusu. Dáváme tak žákům možnost se nad hypotézou zamyslet a aktivně je vtáhneme do bádání. Poskytnutím možnosti “hádat” výsledek pokusu se u žáků zvýší vnitřní motivace a zvýší to kvalitu celé badatelské práce. Při formulování hypotézy se žáci přiblíží práci skutečného vědce, jelikož každý vědec

nejdříve stanoví hypotézu neboli co chce ověřit a poté se zabývá tím, jakým způsobem to lze ověřit, a to samé v tomto badatelském kroku bude dělat žák. Stanoví cíl svého bádání a poté se zabývá způsobem jeho dosažení. Při tomto kroku musí být učitel opatrný s terminologií, kterou by měl používat úměrně k úrovni a věku svých žáků (Votápková, 2013).

Krok 3: Jak zjistím, zda mám pravdu. V předchozích dvou krocích jsme vybrali výzkumnou otázku, z níž jsme následně v druhém kroku vytvořili hypotézu. Tato kapitola bude o tom, jakým způsobem můžeme vzniklou hypotézu ověřit. Stejně jako první badatelský krok se i třetí dělí do navazujících fází. První fází (1) třetího badatelského kroku je **plánování a příprava pokusu** či ověření. Stejně jako v předešlých krocích žáci sami kladli otázky a sami formulovali hypotézu s jemným vedením učitele, tak i v tomto kroku budou pracovat převážně mezi sebou. Tím, že žáci pokus sami naplánují a učitel jim nedá již stanovený postup práce opět posílí svou vnitřní motivaci a bude jim osobně záležet na výsledku jejich pokusu. Učitel žáky koriguje a vede ke vhodnému postupu, který je reálně uskutečnitelný. Neklade limity jejich kreativity, ale snaží se je udržet v racionálních hranicích. Z pozice učitele je možné poskytnout žákům tzv. inspirační krabici, do které učitel vloží pomůcky, které mají žáci během pokusu použít. Může tím ovlivnit směr jimi vymyšleného postupu. V této fázi, stejně jako ve všech předchozích, platí, že se klade důraz na samostatnost a spolupráci žáků. Ovšem pokud se s badatelsky orientovanou výukou setkávají poprvé a nemají s ní ještě žádné zkušenosti, určitě nechceme nechat vše na nich. Proto musí učitel průběžně navádět a pomáhat žákům a snažit se je dovést k samostatnosti postupně. S každým dalším badatelsky orientovaným vyučováním v dané třídě je pak možné přidávat žákům na samostatnosti a odpovědnosti. Je nezbytné žáky vést k tomu, aby celý pokus naplánovali dopředu včetně postupu, pomůcek, ale i časového úseku a tak dále. K tomu samozřejmě nabádáme žáky, aby si po celou dobu vedli důkladné poznámky, z kterých budou později čerpat a hodnotit celý pokus a jejich postup (Votápková, 2013).

Navazující fází (2) je přirozeně **provedení pokusu či ověření hypotézy na základě práce s prameny a autentickými materiály**. K této fázi stačí jen stručný komentář, protože žáci pouze následují svůj sestavený postup práce a využívají pomůcky, které si předem připravili (Votápková, 2013).

Ve finální fázi (3) třetího badatelského kroku sledují a kriticky hodnotí výsledky vzniklé z provedení pokusu. Proto se tato fáze nazývá **vyhodnocení dat**. Žáci zkoumají, zda byla hypotéza potvrzena, či vyvrácena a berou v potaz množství vzorků a přesnost výsledků (Votápková, 2013).

Krok 4: Na konci cesty sklízím ovoce své práce. Závěrečný badatelský krok je v podstatě uvědoměním si dosavadní práce, její důležitosti a možnosti předat nově získané informace dalším. Tento krok také dělíme do různých fází. První fází (1) je **návrat k hypotéze**. Žáci se vrátí ke své původní hypotéze a dobírají se k závěru. Určí, zda byla hypotéza potvrzena, nebo vyvrácena a v obou případech své rozhodnutí a výsledek obhájí a podpoří provedeným pokusem. Hypotézu žáci porovnají s výsledkem pokusu a zjišťují, zda byli při svých odhadech před pokusem blízko skutečnému výsledku, či nikoliv. Učitel připomene žákům, že vyvrácená hypotéza není chybou nebo špatným výsledkem, a naopak povzbuzuje jejich další bádání (Votápková, 2013).

Žáci i učitel přejdou k další fázi (2), kterou je **formulace závěru**. Nejprve se žáci vyjádří k na začátku kladeným otázkám, jestli byly zodpovězeny a pokud ano, tak jestli úplně nebo jen částečně. Následuje formulace závěru celého pokusu včetně přípravy a výzkumné hypotézy. Žáci smysluplně uvedou, zda byla hypotéza potvrzena, nebo vyvrácena a svůj závěr obhájí a uvedou, na jakém základě k závěru došli. Stejně tak zmíní, na jaké problémy a překážky v průběhu pokusu narazili (Votápková, 2013).

Ve třetí fázi (3) posledního badatelského kroku by měl učitel žáky dovést k tomu, aby si sami kladli nové otázky. Fáze se tedy nazývá **kladení nových otázek**. Žáci by ověřením hypotézy neměli bádání skončit a měli by se zajímat o dané téma dál. Učitel žáky povzbudí, aby se zamysleli nad tím, jestli je během pokusu či po zjištění výsledku nenapadli další otázky, na které by chtěli znát odpověď (Votápková, 2013)

Čtvrtou a předposlední fází (4) je **hledání souvislostí**. V tuto chvíli už by měl žák o tématu vědět značné množství informací a zároveň mít výsledky svého vlastního pokusu. Teď přichází na řadu jejich propojení, kdy by se v žákově hlavě měly informace propojit s provedeným pokusem a ověřenou hypotézou a téma by se mělo ucelit a začít dávat větší smysl. Učitel žáky nabádá, aby si uvědomili, z jakého důvodu

je právě takové téma důležité a snaží se je dovést k uvědomění si významu výuky konkrétního tématu. Z pohledu učitele je také důležité téma neustále propojovat s běžným životem žáků a ptát se na otázky typu: „*Kde by se to dalo použít?*“ (Votápková, 2013).

V konečné fázi (5) posledního badatelského kroku se žák bude soustředit na sdílení informací s ostatními neboli **prezentaci**. Pro tuto fázi je naprosto zásadní, aby si žáci po celou dobu bádání vedli důkladný zápis a poznámky. Žáci jsou dopředu obeznámeni se závěrečnou prezentací a tudíž vědí, že budou ze svých poznámek vycházet. Učitel v této fázi poskytne žákům kritéria, která od prezentace požaduje. Ke zpracování prezentace mohou žáci použít počítač nebo jinou techniku, a tím znovu procvičují svou digitální kompetenci a gramotnost. Žáci by měli být zvyklí na sdílení svého postupu, průběhu a výsledku bádání a měli by to vnímat jako přirozenou součást své práce. Zároveň si žáci rozvíjí komunikační schopnosti a učí se sebevědomě prezentovat svůj názor před publikem (Votápková, 2013).

2.1.4 BOV ve výuce dějepisu

2.1.4.1 Historické myšlení

Předešlé podkapitoly byly věnovány vymezení badatelsky orientované výuky obecně, nehledě na vyučovaný předmět. Proto se následující kapitola bude již věnovat badatelsky orientované výuce ve výuce dějepisu. Ovšem dříve, než se dostaneme přímo k badatelsky orientované výuce, se musíme zastavit u konceptu historického myšlení, které je právem považováno za předchůdce BOV ve výuce dějepisu. Pokud chceme s žáky dosáhnout co nejefektivnějšího badatelsky orientovaného vyučování historie, je pro nás stěžejní u žáků rozvíjet právě historické myšlení.

Konceptu historického myšlení dal základ Peter Seixas a Sam Wineburg. Seixas ve své publikaci uvádí šest klíčových oblastí historického myšlení. Těchto šest oblastí by se dalo volně přeložit jako vztah k minulosti a historický význam, trvání a změna, příčiny a následky, dobová perspektiva a jako poslední dvě oblasti zmiňuje pochopení etických dimenzí naší interpretace historie a využívání primárních zdrojů, autentických materiálů a pramenů jako důkazu (Seixas a Morton, 2012).

Vztah k minulosti je naprosto základním krokem v historickém myšlení. Snažíme se, aby si žák položil otázku: „*K čemu mi jsou dějiny?*“ Žák by se měl obecně

nad dějinami zamyslet a také nad tím, proč je vlastně pro něj a pro ostatní důležité dějiny znát. Dějiny jsou však příliš obsáhlé a nikdy se nám nepodaří znát kompletně celé dějiny lidstva. Tím bychom měli žáka nasměrovat ke kladení otázek, jak vlastně on sám nebo vyučující pozná, co je a co není důležité. Jak roztrídí dějiny na významné a nevýznamné a jaká kritéria hrají roli v rozhodování o důležitosti dějinných událostí (Seixas a Morton, 2012). Jako nástroj, který nám pomůže u žáka rozvinout přemýšlení nad tím, co je v dějinách důležité a co není, může sloužit takzvaná metoda diamantu. Poskytneme žákům seznam všech státních svátků České republiky a necháme ho vybrat z nich devět podle něj nejdůležitějších. Vybraných devět pak seřadí do obrazce diamantu s tím, že na nejvyšší pozici umístí svátek podle jeho názoru nejvýznamnější a na nejnižší pozici naopak nejméně významný z devíti vybraných svátků.

Další z výše uvedených oblastí je trvání a změna. Mnoho žáků, ale i dospělých, si historii mylně vykládá čistě jen jako zdlouhavý seznam událostí. U této oblasti bychom měli žákům pomoci nahlédnout na historii jinak a snažit se, aby pochopili komplexnost a složitost historických procesů a ukázat jim, jakým způsobem tuto složitost historie pochopit a jak se v historii zorientovat. Je zásadní žákům vysvětlit, že některé procesy v historii se táhnou po dlouhé časové období, avšak na druhé straně některé věci se v historii mohou velmi rychle měnit (Seixas a Morton, 2012).

Oblast příčin a následků by měla být pro vyučujícího historie naprosto automatická a přirozená. U každého dějepisného tématu musíme žáky dovést k tomu, aby se sami zajímali o příčiny a důvody, proč se dané události v historii staly a proč se staly právě tak, jak se staly. Zároveň si žáci musí být vědomi následků, které s sebou události nesou a jestli se tyto dopady promítají i do dnešní doby (Seixas a Morton, 2012).

V tomto odstavci zmíníme jak dobovou perspektivu, tak pochopení etických dimenzí, protože spolu bezprostředně souvisí. Jedním z cílů učitele dějepisu je dovést žáky k pochopení, že jako lidé 21. století nikdy plně nepochopí myšlení a lidí v minulosti a přirozeně čím dál do minulosti hledíme, tím větší bude rozdíl v přemýšlení. Každopádně naším cílem jakožto vyučujících bude snaha o maximální možné porozumění lidem žijícím v minulosti a také, aby u žáků došlo k uvědomění této skutečnosti. Žáci se snaží přiblížit myšlení člověka v minulosti co nejvíce to je možné. Na druhé straně máme však oblast etických dimenzí, kdy se snažíme pochopit dobu minulou z jejich úhlu pohledu, ale zároveň soudíme události minulé

dnešními etickými a morálními parametry, což u žáků může mnohdy způsobit zmatení (Seixas a Morton, 2012).

Jako poslední oblast máme využití autentických materiálů či pramenů, obecně řečeno primárních zdrojů. Autentické materiály používáme jako důkazy k našim argumentům, zároveň jako pochopení a zprostředkování minulosti. S primárními zdroji pracuje právě badatelsky orientovaná výuka dějepisu, ke které se tímto konečně přesouváme (Seixas a Morton, 2012).

2.1.4.2 Badatelsky orientovaná výuka dějepisu

Badatelsky orientovaná výuka přirozeně simuluje práci vědců, a proto lze postupovat podle obecných kroků zmíněných výše. Zároveň však pro konkrétní předmět musí vyučující postup modifikovat s ohledem na aktuální úroveň schopností žáků. Při popisu badatelsky orientované výuky dějepisu vychází tato práce z publikace od Stanislava Julínka. *Základy oborové didaktiky dějepisu* a také informací získaných z přednášek a portálu *Dějepis+*. Práce historika se skládá ze čtyř etap, kterými jsou heuristika, kritika, interpretace a syntéza. V badatelsky orientované výuce dějepisu, stejně jako u jiných předmětů, je východiskem metody právě otázka či hypotéza, na kterou hledáme odpověď a kterou badáním ověřujeme. Zatímco u přírodovědných předmětů dochází badatelsky orientovaná výuka často k jednoznačnému řešení, v badatelsky orientované výuce historie řešíme kontroverzní historické téma, na které velmi často není možné odpovědět jednoznačně, a proto si žáci na událost na základě poznatků tvoří vlastní názor.

V první fázi žáci tradičně stanoví hypotézu či otázku, kterou budou dále ověřovat (Julínek, 2008). Jakým způsobem mohou žáci samostatně nebo spolu s vyučujícím stanovit hypotézu, jsme již zmínili v předešlých kapitolách. Do této fáze také spadá tzv. evokace, kdy vyučující v badatelsky orientované výuce dějepisu zjišťuje, do jaké míry jsou žáci s látkou obeznámeni a dovádí žáky k aktivizaci jejich znalostí o probíraném tématu. Jako příklad badatelské otázky pro naši historickou událost by mohla být například otázka: *“Měly by se státy patřící v minulosti ke Konfederaci oficiálně omluvit za podporu rasismu a zneužívání otroků?”* Při pokládání otázky musíme být ovšem stále opatrní a dbát na skutečnost, že odpověď na otázku musí být zjiitelná z naší pramenné základny.

V další fázi už žáci napodobují heuristickou etapu práce historika neboli shromažďování a studium materiálů. V badatelsky orientované výuce budeme pracovat téměř výhradně s dobovými prameny. Pramen však nemusí být pouze písemný, existují také prameny hmotné (náhrobek, pomník), ikonografické (kresby a malby) nebo v případě moderní doby i prameny mechanické (fotografie, nahrávky). Žákům mohou být prameny poskytnuty nebo v případě, že jde o žáky pokročilejší, mohou se pokusit prameny získat samostatně. V této fázi přichází u žáků tzv. uvědomění, kdy začínají chápat kostru události a vidí problematiku a kontroverznost badatelské otázky, na které se snaží najít odpověď.

Do této fáze spadá i etapa historikovy práce nazvaná kritika. Žák musí objektivně zhodnotit, kdo je autorem textu a zda je pramen spolehlivý a věrohodný. Když budeme pokračovat v naší příkladové otázce z minulého odstavce, tak v této fázi žák získá materiály a prameny k občanské válce v Americe obsahující informace o rasistických myšlenkách a činech konfедераčních států, ale také pramen dokládající důkazy o rasismu i v unionistických státech a později celých Spojených státech v podobě segregace trvající až do druhé poloviny 20. století (Julínek, 2008).

Dále napodobují žáci fázi interpretace pramene. V této fázi mohou pracovat ve skupinách a diskutovat, o čem vlastně pramen vypovídá a z jakého důvodu se událost stala a jaké nesla následky. V této fázi je důležité, aby žáci pramen správně interpretovali a získali z něj všechny potřebné informace, které pramen nabízí.

Poslední fází je syntéza. Žáci by zde měli dát dohromady informace, které z pramene zjistili, v případě více pramenů je dát dohromady a složit z nich mozaiku události. Je třeba v této fázi žáky dovést k závěru, kdy formulují vlastní výsledek a prezentují ho ostatním spolužákům. Jelikož žáci napodobují práci vědce, nesmí chybět ani závěrečná prezentace výsledku bádání. Žáci tedy zhodnotí, zda jejich bádání přispělo k odpovědi na danou otázku a vyjádří se ke svému bádání. Zhodnocení průběhu a výsledku bádání, ale také události, které se věnují, je stěžejní část badatelsky orientované výuky dějepisu. V této finální fázi se žáci na základě pramenů rozhodnou, zda by se měly bývalé konfедераční státy omluvit, či nikoliv. Zváží situaci z dobového pohledu, kdy rasismus nebyl vnímán tak, jako z dnešního úhlu pohledu a zda by se měly tyto státy omluvit, když po válce zůstaly rasistické myšlenky zakořeněny dále v celých USA. Žáci zde na základě pramenů a vlastního bádání vysloví svou odpověď

a názor a co je zásadní, podloží ji argumenty založenými na primárních zdrojích (Julínek, 2008).

2.2 Výuka dějin, reálií a kultury ve výuce cizích jazyků

V této kapitole porovnáme praktickou výuku dějin a reálií, případně kultury v hodinách cizích jazyků s výukou historie v klasických hodinách dějepisu. Pokud výuka reálií probíhá ve třídě, ve které s ní předtím žáci neměli žádné zkušenosti, tak v první řadě žákům přiblížíme jejich vlastní kulturu. Pracujeme s žáky a zjišťujeme, jak sami žáci vnímají pojem kultura a jak svou vlastní kulturu vnímají a co všechno o ní vědí. Začínáme s jejich vlastní kulturou právě proto, protože je jim blízká a žáci po příkladových cvičeních na jim blízkém tématu budou vědět, na co se zaměřit u kultury cílové země. Na zjištění jejich kulturní znalosti jim vyučující například poskytne tabulku s předepsanými tématy jako například geografie, jídlo, hudba a historie a žáci se pokusí najít rozdíly a společné věci mezi svou a cizí kulturou.⁸

Zatímco v předešlé kapitole týkající se výuky historie jsme výuku zakládali hlavně na historických pramenech, zde výuku cílíme na autentické materiály a zdroje. Rozdíl mezi historickým pramenem a autentickým materiálem je ten, že pramen přímo vyrůstá z doby či ze sledovaného historického období. V našem případě tedy dobový dokument americké občanské války ideálně z druhé poloviny devatenáctého století. Mezi historické prameny z tohoto období bychom mohli uvést například sepsané Lincolnovy projevy nebo dochované deníky. Oproti tomu autentické materiály, tak, jak jsou chápány ve výuce cizích jazyků, nemusí být bezprostředně dobové, ale může jít i o zdroje z dnešní doby. Mezi autentické materiály patří například písničky, filmy nebo moderní vyobrazení na základě nějakého historického podkladu nebo články na dané téma.

Výuka kultury ve výuce cizích jazyků se zakládá především, nikoliv však absolutně, na receptivních dovednostech. Výuka reálií a kultury v cizích jazycích probíhá často formou čtení či poslechu, ale zároveň i formou mluvení, kdy se žáci seznamují a procvičují si kulturně vhodnou komunikaci. Nejprve musí pedagog zjistit, na jaké znalostní úrovni žáci jsou. Jako příkladová aktivita může sloužit například titulek článku související s kulturou dané země a naznačující něco kulturně

⁸ THANASOULAS, Dimitrios, 2001. *The Importance of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom*. Radical Pedagogy [online]. ISSN 1524-6345.

specifického. Vyučující žákům poskytne pouze titulek článku, ale samotný článek už ne a poté se žáků zeptá, o čem si myslí, že by článek mohl podle nadpisu být a jestli by někdo dokázal odhadnout obsah článku. Když žáci odhadnou obsah článku podle titulku, potvrdí vyučujícímu určitou znalost v dané oblasti (Harmer, 2015).

Dále už vyučující přejde rovnou k připravenému autentickému materiálu, ať už jde o nějaký text nebo poslech rozhovoru. V obou případech musí brát pedagog zřetel na jazykovou náročnost. Nejen dějiny, ale i ostatní aspekty kultury mají často velmi specifickou slovní zásobu a učitel musí správně vyhodnotit náročnost textu či poslechu a případně dodat podpůrné materiály pro žáky, jako například vybrat nejobtížnější slovíčka a uvést k nim definici, podle které žáci pochopí, o jaká slovíčka jde (Harmer, 2015). Zde může vyučující využít například idiomů, které jsou specifické pro každou kulturu a nesouvisí s doslovným překladem jednotlivých slov, z kterých je složen. Pokud text nebo poslech obsahuje takovýto idiom, rozebere ho vyučující společně s žáky a diskuzí žáky dovede k tomu, jak konkrétní idiom vychází z kultury cílové země. Práce s textem či poslechem je zde stěžejní a vyučující by měl využít například rozhovor či dialog dvou a více mluvčích a na něm žákům předvést a upozornit je, že všichni občané žijící v studované kultuře nesmyslí automaticky stejně a že i mezi nimi se nacházejí rozdíly⁹.

V případě výuky dějin v hodinách cizího jazyka leží základ opět ve spolupráci mezi vyučujícími. Učitel cizího jazyka se poradí s vyučujícím historie, aby tematicky navázal na období aktuálně probírané. Zde je učitelovým cílem ukázat žákům dějiny v našem případě anglicky mluvící země z pohledu jejích občanů, a nikoliv z pohledu našeho. Vyučujícímu se nabízí příležitost využití autentického materiálu z cílové země, například videa nebo článku původem od rodilých mluvčích. Vyučující tak žákům ukáže případnou rozdílnost ve výkladu dějin z různých úhlů pohledu podmíněných kulturními podmínkami zemí. Zároveň může učitel pracovat obráceně a ukázat žákům, jak nahlíží na naši vlastní kulturu obyvatelé anglicky mluvících zemí prostřednictvím zahraničních médií. V případě, že každý žák bude na zahraničních médiích vyhledávat informace o dějinách a kultuře své vlastní, bude rozvíjet svou digitální kompetenci a také kritické myšlení při vyhodnocování věrohodnosti získaných informací. U námi zvoleného období americké občanské války by jako výukový materiál mohla

⁹ THANASOULAS, Dimitrios, 2001. *The Importance of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom*. Radical Pedagogy [online]. ISSN 1524-6345.

sloužit například píseň *John Brown's Body*, kterou by žáci rozebrali a vypracovali dílčí úkoly. Takový úkol může zahrnovat například interpretaci písně a určení, která ze stran konfliktu ji složila a jak je v písni John Brown vyobrazován.

2.3 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

2.3.1 Pojem CLIL

Content and Language Integrated Learning, v přímém překladu obsahově a jazykově integrované vyučování, je výukový přístup, který je založen na zprostředkování obsahu nejazykového předmětu (například matematiky nebo dějepisu) a zároveň cizího jazyka. Základem metody CLIL je, že se nezaměřuje pouze na výuku daného obsahu nebo jazyka, ale kombinuje obě složky dohromady a probíhá tak výuka nejazykového předmětu, např. historie, a cizího jazyka, např. angličtiny, v různém poměru. Tento metodický přístup může být použit i s předpokladem, že v určitém čase může být kladen důraz na výukový obsah či naopak na cizí jazyk. Pokaždé by se však mělo dostat prostoru výukovým cílům jak pro cizí jazyk, tak pro nejazykový předmět. S výukovou metodou CLIL mohou mít společné principy a částečně i teorie některé již předtím existující přístupy jako například EAL (*English as Additional Language*) nebo *Language Immersion*. (Coyle, 2010)

Metodický přístup CLIL je ve většině dostupné literatury představena ve dvou formách. První z nich je tzv. *soft CLIL*, který ve většině případů používají učitelé jazyků a spočívá v tom, že je do výuky zahrnutý určitý tematický celek nejazykového předmětu, který je ale podřízen výuce cizího jazyka a výukovým cílům pro výuku jazyka. Druhou formou by pak byl tzv. *hard CLIL*. Na rozdíl od *soft CLILu* je *hard CLIL* upřednostňován učiteli nejazykových předmětů. Tato forma se vyznačuje tím, že daný předmět je vyučován částečně nebo i z velké části v cizím jazyce a v této formě je kladen důraz na výuku nejazykového předmětu. V *hard CLILu* je tak nadřazen daný předmět a v *soft CLILu* naopak jazyk (Šmídová, 2012). Vždy jsou však zohledněny výukové cíle obou složek – jazykové i nejazykové.

Podle Coyla získává CLIL na popularitě zejména díky novým požadavkům a výzvám na školní vzdělávací systém a vzdělávání obecně, které do výuky přináší nové technologie a globalizace. Tereza Šmídová ve své publikaci vyzdvihuje některé hlavní výhody, ale zároveň rizika pro zmíněnou metodu. Podle této publikace patří

mezi základní výhody metody CLIL pro žáky například práce s obsahem použitelným v praktickém životě nebo zvyšování jejich možnosti uplatnění na trhu práce. Naopak pro vyučujícího může být výhodou například zlepšování jeho profesní kvalifikace. Na druhou stranu je CLIL obestřeno i mnoha riziky, která mohou její efektivitu výrazně snižovat. Mezi tato rizika patří například nedostatečná jazyková vybavenost a schopnost používat daný cizí jazyk v odborném předmětu. Hlavní rizika však postihují učitele. Například tím, že se učitel musí vypořádat s nedostatkem učebních materiálů či s problematickým hodnocením při používání této metody. Dále pak také časová náročnost, neochota učitelů spolupracovat v týmu, a nakonec nedostatečná jazyková schopnost učitelů, jež poté efektivitě této metody přímo zabraňuje (Coyle, 2010).

2.3.2 CLIL ve výuce

Předešlé kapitoly se věnovaly teoretickému úvodu do CLIL, následující kapitola se zabývá způsoby, jak tento metodický přístup uplatnit ve výuce. Úplně prvním a zásadním krokem při plánování CLIL výuky je, že se vyučující ujistí, na jaké úrovni jsou jeho žáci. V tomto kroku je naprosto stěžejní spolupráce mezi vyučujícími. Pokud výuku plánuje učitel nejazykového předmětu musí spolupracovat s jazykářem, aby věděl, jakou jazykovou úroveň má jeho třída. V opačném případě se zase učitel jazykového předmětu plánující CLIL výuku musí poradit s vyučujícím odborného předmětu. Spolupráce mezi oborovým a jazykovým učitelem je jedním z základních prvků dobré CLIL výuky. Následně si vyučující musí promyslet, jakých výukových cílů by chtěl dosáhnout a brát v úvahu jak cíle jazykové, tak cíle z odborného předmětu (Šmídová, 2012).

V některých publikacích se poté můžeme setkat s tzv. rámcem čtyř C. Tato čtyři C zahrnují *Content* (obsah), *Communication* (komunikace), *Cognition* (poznávání) a *culture* (kultura). Spíše než kroky postupu jsou to různé části metody CLIL, na které by měl vyučující během výuky dbát. Během výuky pomocí metody CLIL představujeme jednak nejazykový předmět, tak jazykové dovednosti nejen pomocí komunikace. Při předávání určitých znalostí ohledně nejazykového předmětu se snažíme žákům učivo nejen předat jako hotovou věc, ale také rozvíjet u žáků vlastní interpretaci dané látky. A konečně poslední C, a to sice *culture*. Při výuce metodou CLIL, stejně tak jako při výuce cizích jazyků, musí vyučující dbát na to, aby u žáků

rozvíjel určité kulturní povědomí. Výukové hodiny s metodou CLIL by měly obsahovat určité kulturní spektrum nejčastěji o kultuře té země, v jejímž jazyce vedeme výuku, ale v žádném případě se neomezujeme jen na danou zemi. Tyto čtyři C tak tvoří v podstatě čtyři roviny, po kterých se vyučující v metodě CLIL pohybuje. Zmíněné čtyři roviny úzce souvisí s interkulturní komunikační kompetencí, kterou CLIL přebírá od výuky cizích jazyků a kterou představíme v dalším odstavci (Coyle, 2010).

Interkulturní komunikační kompetence (dále IKK) není sice charakteristická výhradně a pouze jen pro metodu CLIL, ale i v této metodě sehraává tato kompetence významnou roli, a proto ji v tomto odstavci stručně popíšeme. Jde o snahu vyučujícího připravit žáky na komunikaci s jedinci z různých a odlišných kulturních skupin. Snaha, aby žáci nejen úspěšně porozuměli, ale také se dorozuměli a dokázali daným jedincům něco sdělit. Jeden z nejhojněji zmiňovaných modelů je Byramův model (podle Michaela Byrama, 1997). Byram rozděluje IKK na pět dílčích složek. Tyto složky zahrnují dovednosti interpretace a pochopení souvislostí, znalosti, kritické kulturní povědomí, postoje a jako poslední dovednosti objevování a interpretace. Na základě těchto pěti složek by pak měl být jedinec či žák schopen bezproblémové komunikace s jinými kulturními skupinami. Cílem by tedy měla být schopnost žáka dívat se na věci i z úhlu pohledu někoho z jiné kulturní skupiny a jiného kulturního prostředí (Müller-Hartmann, 2007).

Tento navazující odstavec představuje různé typy aktivit, které vyučující může a měl by zařadit do výuky s metodickým přístupem CLIL. Právě v publikaci od Šmídové by CLIL výuka měla začínat tzv. zahřívací aktivitou. *“Každý trénink začíná rozcvičkou, během níž se účastníci rozehřejí, rozpohybují; rozcvička bývá rychlá a jednoduchá.”*¹⁰ Z uvedeného citátu je zřejmé, že zahřívací aktivita by měla žáky připravit na přechod do cizího jazyka. Měla by působit jako aktivizační a maximálně zapojit žáky, proto by aktivita měla být pro žáky spíše zábavná a nikoliv úmorná a vyčerpávající. Inspirací může vyučujícímu být didaktika cizích jazyků, kde jsou zahřívací aktivity používány běžně. Jako zahřívací aktivita může sloužit např. didaktická hra nebo video (Šmídová, 2012).

Druhým typem aktivit jsou doplňkové aktivity. Doplňkové aktivity vyučující zařazuje do výuky většinou ke konci, ale je možné je zařadit i v průběhu výuky. Vyučující

¹⁰ ŠMÍDOVÁ, Tereza, CLIL ve výuce, s. 32.

musí přirozeně počítat s pomalejším tematickým postupem ve výuce CLIL a musí brát v potaz i to, že rozdíly mezi žáky budou také větší. Proto by měl mít připravené určité doplňkové úlohy i pro případ, že by někteří žáci byli výrazně rychlejší než ti ostatní. Velký časový rozdíl lze případně mezi žáky vyřešit i spoluprací. Žák, který úlohu bez potíží vyřešil rychle, si látku upevní tak, že pomůže jinému žákovi a dovede ho k dokončení úlohy. Po dané spolupráci mezi spolužáky by však měla proběhnout bezprostřední reflexe ohledně spokojenosti žáků s danou spoluprací. U obou typů aktivit, zahřívacích i doplňkových, by měl mít vyučující pamatovat na střídání různých aktivit, co se jazykových dovedností týče. Stejně jako u výuky cizích jazyků i v CLILu je zapotřebí střídat produktivní a receptivní aktivity, které se zaměřují na psaní a mluvení (produktivní) a poslech a čtení (receptivní) (Šmídová, 2012).

Jak jsme již představili v kapitolách výše, metodický přístup CLIL je pro žáky velmi náročný, pokud učitel nepostupuje správně. Tato kapitola se věnuje tzv. *scaffoldingu*, který by měl vyučující použít za účelem pomoci žáků. Zmíněná metoda je určená ke zjednodušení látky pro žáky tak, aby s ní mohli sami úspěšně pracovat. V dané metodě jde o nápovědu či vzorové materiály, jež učitel žákům poskytne v případě, že ví, že je to zapotřebí. Usnadní tak žákům pochopení zadání a ukáže jim, co po nich ve skutečnosti chce a jak by to mělo vypadat. Tím urychlí i jejich tempo, ale zároveň jim nepodává hotové řešení, nýbrž jen formu nápovědy. Žáci úlohu vyřeší samostatně. Mezi typické formy *scaffoldingu* patří např. strukturování textu, který vyučující žákům poskytuje, nebo zvýraznění v daném textu důležitých částí. Jiným způsobem může vyučující do textu vložit grafické vzory, jež žákům pomůžou si látku vhodně uspořádat. Může například vložit graf nebo schéma do textu nebo nechat žáky vytvořit vlastní myšlenkovou mapu a náčrtek (Šmídová, 2012).

2.3.3 Výuka historie pomocí metody CLIL

Tato kapitola se věnuje výukovému přístupu CLIL v hodinách konkrétního nejazykového předmětu, v této práci tedy dějepisu. V první řadě musíme vymezit dva terminologické pojmy, *Content-obligatory* a *Content-compatible language*. S těmito pojmy se přirozeně nesetkáme jen u výuky historie přístupem CLIL, ale i u jiných nejazykových předmětů. *Content-compatible language* představuje jazyk, který není předmětově specifický, a který si žáci mohli osvojit v klasických hodinách angličtiny. Na druhé straně pak *content-obligatory language* je jazyk předmětově

specifický, ke kterému se vztahuje specifická slovní zásoba a gramatika, kterou musí učitel doučit navíc oproti klasickým hodinám angličtiny. Jako příklad k našemu historickému tématu období občanské války v Americe bychom mohli uvést slovíčka jako *War, South, North, President*, která by sloužila jako příklad předmětově nespécifického jazyka tedy *content-compatible language*. Pro *content-obligatory language* bychom z našeho tématu mohli uvést například slovíčka jako *Slavery, Conquer, Siege, Rebellion* nebo *Slaveholders*.

2.3.3.1 Jak plánovat CLIL výuku

Dále se přesuneme rovnou k tomu, na co musí vyučující myslet, když plánuje výuku historie s metodickým přístupem CLIL a jak hodinu připravit. Na začátek je vhodné nějakou již výše zmíněnou zahřívací aktivitou zjistit, co už žáci o daném tématu ví. Pro ulehčení jazykových aktivit je na začátek výuky vyhovující například brainstorming. Žáci nemusí ihned ze začátku formulovat plné věty v cizím jazyce a stačí jen konkrétní útržky. Jako další se hodí skupinová aktivita. Můžeme skupinám poskytnout například seznam slovíček k danému historickému tématu a žáci je budou rozdělovat do předem stanovených skupin. Určitě je důležité zde zmínit i tzv. *code switching*. Jde o jev, kdy žáci a v některých situacích i vyučující přejdou do mateřského jazyka. Žákům to pomáhá udržet určitou plynulost při komunikaci a mohou přejít do mateřského jazyka i uprostřed věty. V tomto vyučovacím přístupu je to běžné a vyučující toho může využít například ke zrychlení výuky. V každém případě si však musí být vyučující jistý tím, že přechází do mateřského jazyka pouze v případech, kdy to pomáhá žákům a nepřechází do mateřského jazyka bezdůvodně. Vyučující musí mít přirozeně výuku pečlivě naplánovanou a, jak už jsme zmiňovali dříve, je žádoucí, aby udržoval spolupráci s druhým učitelem zabývajícím se buď jazykem nebo nejazykovým předmětem.

V publikaci, z které v této kapitole vycházíme, autoři uvádějí devět oblastí, které by měl učitel před výukou historie s metodickým přístupem CLIL naplánovat. Jsou to oblasti specifické nejen pro výuku historie, ale i jiných odborných předmětů. Těchto devět oblastí postupně a stručně představíme v dalších odstavcích.

Jako první oblast uvedeme výsledky výuky. Vyučující by měl již před hodinou vědět, co přesně nadcházející hodina žákům přinese a na jaký cíl se zaměřuje každá aktivita. Musí vědět, jakým způsobem se u žáka rozvine historické myšlení a pochopení historie,

jaké dovednosti si žáci osvojí ohledně cizího jazyka atd., čeho budou schopni po hodině, co předtím neuměli a jaké postoje k danému tématu zaujmou. Co se historie týče, měl by žák být schopen rozpoznávat věrohodnost dokumentů a informací nebo například určit rozdíl mezi primárními a sekundárními zdroji či prameny. U cizího jazyka už záleží, na jakou jazykovou dovednost či gramatickou kategorii by se vyučující chtěl konkrétně zaměřit, ale obecně platí, že by žák měl úspěšně zvládnout odbornou slovní zásobu k danému tématu a v případě výuky historie by gramatickou kategorií mohly být typicky minulé časy či podmínkové věty.

Druhou předem připravenou a promyšlenou oblastí je předmětový obsah. Máme zde na mysli jak obsah jazykový, tak obsah nejazykového předmětu. Vyučující by měl dopředu vědět, co bude pro žáky nové a co bude opakováním. Nově představené učivo je přirozeně v CLILu nutné během hodiny opakovat, aby si žáci procvičili nová slovíčka a znalosti ohledně odborného jazyka.

Třetí oblastí je komunikace. V CLILu bychom se neměli v žádném případě omezovat pouze na komunikaci mezi žákem a učitelem, ale určitě se zaměřit i na komunikaci mezi žáky. Plánování skupinové práce je naprosto zásadním krokem při námi popisované výuce. U našeho historického tématu by žáci mohli společně diskutovat, nakonec vybrat tři podle nich nejdůležitější mezníky v občanské válce a poté by je zdůvodnili s ostatními skupinami navzájem.

S výše zmíněnou komunikací bezprostředně souvisí další oblast, která zahrnuje schopnosti myšlení a učení se. Ze začátku bychom zde měli rozdělit schopnost myšlení na tzv. *low order thinking* a *high order thinking*. Při *high order thinking* se přirozeně zaměřujeme a přemýšlíme nad hlubšími a komplexnějšími jevy než u *low order thinking*. V této oblasti předem plánujeme, zda se žáci budou pohybovat od *low order* k *high order thinking* schopnostem. Vyučující by v této oblasti měl naplánovat otázky k tématu, které budou rozvíjet jeden z dvou druhů schopností myšlení.

Pokračujeme oblastí tradiční i pro klasickou výuku, a tím je oblast úkolů. Každý vyučující musí plánovat úkoly, jež bude ve třídě žákům zadávat. Nicméně v CLILu musí vyučující pečlivě plánovat druhy úkolů a aktivit a brát v potaz jazykové dovednosti. Vzpomeňme například na již dříve zmíněné zahřívací a doplňkové aktivity nebo rozdělování aktivit na náročnější a méně náročné.

Na předešlý odstavec ihned navážeme další oblastí neboli jazykovou podporou. Vyučující musí dbát na jazykovou podporu žáků, jelikož je odborný jazyk velmi náročný. Takovou podporu je možné poskytnout na třech úrovních, a to slovní, větné a textové. Zde se opět dostáváme k metodě *scaffoldingu*, kdy žákům připravíme pomocné tabulky nebo části vět, kam žáci mohou například doplňovat chybějící slova.

Sedmou oblast představují materiály a zdroje. Pro vyučujícího v CLILu je zde velmi nejen časově náročná příprava materiálů. Materiály buď musí sám vytvořit nebo, v případě, že bere už rovnou z anglických učebnic a stránek pro historii, musí upravit jazyk v zadáních a v cvičeních tak, aby odpovídal úrovni jeho žáků. Také pokud poskytuje žákům odkazy na různé zdroje a stránky, se musí vyučující nejdříve ujistit, že je jazyková úroveň pro žáky pochopitelná.

Předposlední oblastí je oblast mezipředmětových vztahů. Metodický přístup CLIL podporuje mezipředmětové vztahy ve výuce a vyučující by tak měl brát ohled na další předměty mimo dvou vyučovaných. Můžeme do hodiny zapojit například práci s mapou, v našem tématu by to byla mapa Spojených států, kde žáci mohou rozdělovat státy na ty, které patřily k Unii a ty, které patřily ke Konfederaci. Zároveň si žáci mohou všimnout proměny v mapě oproti dnešku a zmínit, které státy na mapě zatím ještě chybí oproti dnešní podobě.

Konečnou oblastí je posouzení či hodnocení. Pro formu hodnocení se často používají tzv. *can do statements* neboli kritéria toho, co už žák dokáže. Tato kritéria jsou tak jasná jak pro vyučujícího, tak pro žáka, což je velmi důležitým faktorem. Při hodnocení nesmíme ovšem zapomínat na formativní podobu hodnocení, kdy dáváme žákům zpětnou vazbu již v průběhu výuky.¹¹

¹¹ *Teaching History through English- a CLIL approach* [online]. Cambridge: University of Cambridge ESOL examinations [cit. 2023-04-09].

3 Závěr teoretické části

Tento oddíl práce byl zaměřen na propojení výuky anglického jazyka a dějepisu, zejména vymezením, definováním a představením badatelsky orientované výuky a Content and Language Integrated Learning. Při tvorbě aktivit budou stěžejní znalosti z historického události, typů badatelsky orientované výuky a typů metodického přístupu CLIL.

Vzhledem k další části, kde jsou připravené a popsány aktivity, je z teoretické části práce důležité určit, který z představených stupňů badatelsky orientované výuky je pro nás a žáky nejvhodnější pro propojení s anglickým jazykem a metodickým přístupem CLIL. Z badatelsky orientované výuky se v níže provedených aktivitách zaměřujeme na strukturované bádání, a to z toho důvodu, že výuka historie pomocí badatelsky orientované výuky v hodinách cizích jazyků v kombinaci s výukou cizího jazyka a metodickým přístupem CLIL je už tak velmi náročná. Pro žáky je to velmi náročné tím, že se soustředí nejen na odborný předmět, ale také zároveň na cizí jazyk. Pro vyučujícího je tato kombinace časově náročná, protože, jak jsme zmínili výše, potřebný čas na konkrétní cvičení se zvyšuje tím, že výuka probíhá v cizím jazyce. Z těchto důvodů je pro nás optimální volbou strukturované bádání, přičemž se může stupeň bádání zvyšovat podle zkušenosti žáků s badatelsky orientovanou výukou a přístupem CLIL.

Z metodického přístupu CLIL je pro nás opět důležité vybrat, který z jeho druhů je pro nás v tuto chvíli vhodnější. Ve spojení s badatelsky orientovanou výukou pro nás bude vhodný spíše hard CLIL. Badatelsky orientovaná výuka je, jak už jsme zmínili, velmi časově náročná a zejména z časových důvodů jsou aktivity zaměřeny nejprve na dějepisné výukové cíle a vedle toho na ty jazykové. U jazykových cílů se v případě kombinace badatelsky orientované výuky a CLILu níže připravené aktivity drží téměř výhradně slovní zásoby a receptivních dovedností, opět z časových důvodů a také z náročnosti lekcí na žáky.

Nyní použijeme metodické poznatky a rozbor z druhé kapitoly k aplikování této metody a metodického přístupu na téma z první kapitoly, tedy občanské války v USA. Na základě druhé kapitoly této bakalářské práce vytvoříme jednotlivá cvičení, aktivity a pracovní listy pro žáky středních škol a tyto aktivity budeme třídit podle výukových fází. V aplikační části využijeme detailně rozepsaných kroků a fází badatelsky

orientované výuky a na stejném principu sestavíme plánovaná cvičení typická pro badatelsky orientovanou výuku a propojíme je s metodickým přístupem CLIL, u kterého nám poslouží zejména podkapitola *Výuka historie pomocí CLIL*.

4 Metodické propojení CLIL a BOV-návrhy aktivit

V posledním oddílu této práce se věnujeme aplikaci a propojení základních principů CLIL a BOV ve výuce historie USA v anglickém jazyce. Hlavní část představuje návrhy aktivit, které jsou vystavěny na základě principů badatelsky orientované výuky a metodického přístupu CLIL a vzájemného propojení těchto přístupů k výuce. Aktivita jsou připraveny pro úroveň žáků vyššího gymnázia, tedy maturitní a předmaturitní ročníky nebo pro bilingvní sekce s rozšířenou výukou anglického jazyka. Navržené aktivity mohou sloužit jako pomocné materiály pro učitele jazykových i nejjazykových předmětů. Aktivita jsou navrženy s předpokladem, že žáci již mají základní znalostní úroveň na téma občanské války v USA a disponují znalostí anglického jazyka B1+ nebo vyšší.

4.1 Brainstorming

Brainstorming je typickou přípravnou aktivitou a dala by se využít podobně jako aktivita myšlenkové mapy. Dáme žákům téma americké občanské války a žáci uvedou cokoli, co je k tématu napadne. Rozdíl oproti myšlenkové mapě je zde ten, že v brainstormingu nemusí žáci informace nijak třídit, zatímco v myšlenkové mapě na sebe informace navazují. Jednou z možná nejjednodušších a žákům nejpříjemnějších možností je využít například aplikace Mentimeter a jiných. V této aplikaci je možné vytvořit tzv. wordcloud, kdy každý z žáků ze svého zařízení pošle například pět věcí, které ho napadnou k tématu Americké občanské války a učitel poté na interaktivní tabuli sleduje vznik oblaku slovíček a hesel, které žáci posílají anonymně. Vyučující zde může ponechat žákům možnost psát v mateřském nebo cizím jazyce a nejtěžší vzniklá slovíčka na tabuli přeložit do mateřského jazyka společně s žáky, a naopak hesla a slova napsaná v mateřském jazyce přeložit do cizího jazyka. Vytvoří tak tabulku základní slovní zásoby k Americké občanské válce, kterou může doplnit i sám, a to i v průběhu výukové lekce.

4.2 Myšlenková mapa

Myšlenkovou mapu můžeme použít buď jako přípravnou aktivitu místo brainstormingu nebo ještě lépe navázat na provedený brainstorming. Žáci nejprve v brainstormingu vytvoří seznam věcí, jež je napadnou a poté je utřídí v myšlenkové mapě.

Takovou aktivitou je typicky například vytváření myšlenkové mapy, kterou můžeme provést v anglickém jazyce, přičemž způsobů provedení je více. Tématem myšlenkové mapy bude přirozeně občanská válka v Americe. Možným provedením je na tabuli napsat doprostřed U.S. Civil War a nechat žáky postupně přicházet k tabuli a volně připisovat, co je k tématu napadá. Jelikož žáci ještě nemají znalostní základ, je lepší, když myšlenkovou mapu kreslí vyučující na tabuli, protože žáci ještě neznají dostatečné souvislosti na to, aby si mohl každý vést svou vlastní myšlenkovou mapu.

4.3 Bádání-John Brown

Výukové cíle pracovního listu:

Jazykové: Žáci si osvojí základní slovní zásobu k tématu občanské války v USA a otroctví. Dojde k rozvoji čtenářské gramotnosti v anglickém jazyce, rozvoji komunikační kompetence, žáci dokáží vyjádřit svůj názor a vést odbornou diskuzi k historickému tématu v anglickém jazyce. Dále žáci porozumí dobovému textu v anglickém jazyce a na základě poslechu doplní text písně v anglickém jazyce. Naučí se pracovat s definicemi v anglickém jazyce.

Dějepisné cíle: Poznat osobu Johna Browna a předválečnou situaci v USA. Dojde k rozvoji kritického myšlení, rozvoji historického myšlení a myšlení v souvislostech. Žáci pochopí kontext a příčiny vzniku občanské války v USA, dokáží zhodnotit věrohodnost historického pramene a správně jej interpretovat

Pracovní list je určen žákům v maturitních a předmaturitních ročnících, tedy ve věku zhruba od 17 do 19 let se znalostí anglického jazyka B1+ a vyšší. Časová dotace pro tento pracovní list je zhruba dvouhodinový výukový blok s tím, že hrubý minutový odhad je 80 minut bez závěrečné diskuze.

Tabulka fází:

Přípravná fáze (1)	Práce s písní (2)	Práce s texty (3)	Čtení pramene (4)	Doplňující fáze (5)	Závěrečná fáze (6)
Badatelské otázky Dohledání	Doplnění textu písně	Protikladné texty s otázkami	Výrok Johna Browna + otázky	Druhé video + doplnění tabulky	Odpověď na badatelské otázky a

informací		podtrhující kontroverzi			debata ve třídě
První video + otázky					

V tomto menším bádání vytvoříme badatelskou lekci na osobu Johna Browna, přes kterou představíme hlavní rozdíly mezi Severem a Jihem v předválečné době. Druh vytvořeného bádání bude odpovídat strukturovanému bádání, kdy vyučující položí otázku a navrhne postup práce. Výsledky už však budou tvořit sami žáci. Prvním krokem bude položení badatelské otázky: *“Was John Brown a hero or a criminal?”* A jako podotázku můžeme přidat: *“Were the differences between the South and the North major enough for the war to break out?”*

Přípravnou fází pro tuto aktivitu je samostatná práce žáků, při které je jejich úkolem zjistit základní životní informace o Johnu Brownovi. Nemusí se zatím zaměřovat na jeho skutky, stačí biografické informace, jež si zapíší, aby si sami vytvořili vlastní faktografickou základnu. Žáci vyhledají informace samostatně s použitím internetových zdrojů. Vyučující vede žáky ke kritickému myšlení a zhodnocení důvěryhodnosti zdrojů a předem stanoví žákům kritéria, podle kterých lze rozpoznat důvěryhodný zdroj.

Poté následuje krátký výklad na osobu Johna Browna. Pro tento výklad můžeme využít edukačního videa *John Brown’s Bloody End to Slavery*.¹² Žáci budou mít na základě videa za úkol odpovídat na předem určené otázky, zatímco vyučující na tabuli vypíše z videa důležitou slovní zásobu a slovíčka, která pravděpodobně žáci nebudou znát (například abolitionist). Tím, že žáci nejprve zjišťují sami informace o Johnu Brownovi a poté jim vyučující pustí krátké video, získají žáci znalosti potřebné k dalším aktivitám. Otázky, na které žáci budou hledat odpovědi jsou:

“Who was John Brown?”

“What did he do in Harper’s Ferry?”

“For what purpose?”

¹² NBC News Learn, 2020. *John Brown’s Bloody End to Slavery* [online video]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: John Brown’s Bloody End to Slavery

“Who led the military unit against him?”

“What happened to John Brown in the end?”

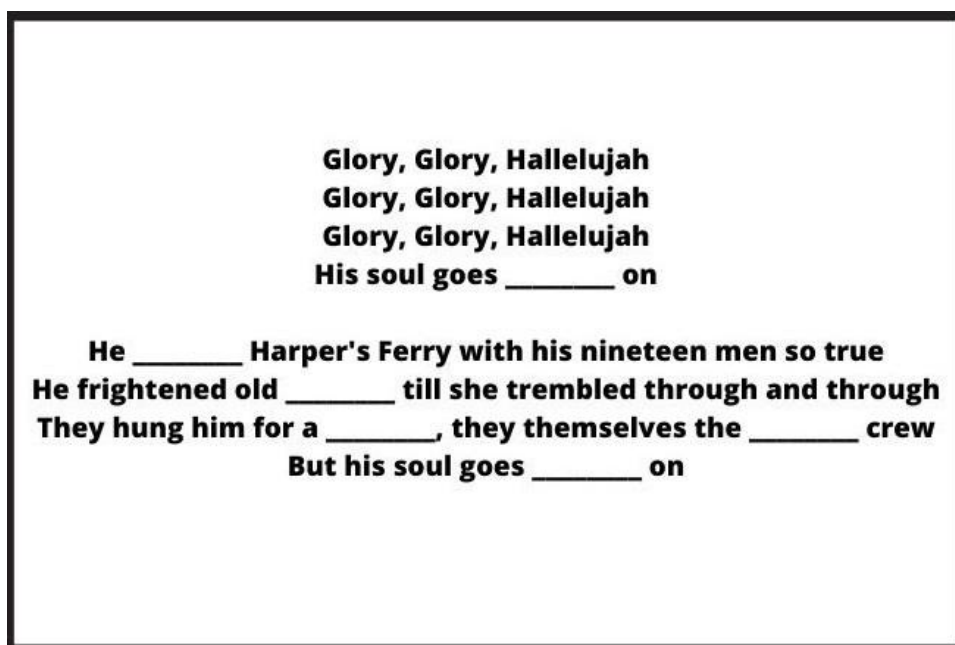
“What did John Brown fight for?”

“What event followed in the USA?”

“How did the John Brown incident affect the relationship between the North and the South?”

Žáci si odpovězením na otázky vytvoří faktografický základ nutný pro budoucí bádání. Otázky mohou být formulované jak v mateřském jazyce, tak v cizím podle jazykové úrovně žáků. Zde můžeme volně využívat tzv. code switching, tedy přechod mezi mateřským a cizím jazykem.

V další aktivitě použijeme text a znění písně *John Brown's body*, jež vznikla v době americké občanské války a byla používána jako pochodová píseň Unie. Tato aktivita již bude vycházet z toho, že žáci mají základní vědomosti o Johnu Brownovi. Z textu písně vytrhneme konkrétně tuto část:



Obrázek 6, cvičení založené na písni John Brown's Body

Žákům poskytneme tuto část textu s vynechanými slovíčky a píseň jim pustíme. Žáci budou mít za úkol doplnit slovíčka do textu písně. Toto cvičení je tedy z jazykových

cílů zaměřeno hlavně na receptivní dovednosti, tedy poslech a čtení. Chybějící slovíčka jsou marching (1), captured (2), Virginia (3), traitor (4,5), marching (6). Vybraná chybějící slovíčka patří mezi výše vysvětlený *content-obligatory language*, až na slovíčko Virginia. Pokud žáci doplní všechna slovíčka, tak je s nimi přeložíme, aby měli český ekvivalent. Pokud se jim nepovede některá slovíčka zachytit, tak text doplníme a poté přeložíme. Žákům tak rozšíříme slovní zásobu o odbornější slova a seznam slovní zásoby můžeme vést po dobu všech aktivit a postupně přidávat. Na konci výukové lekce tím vznikne odborná slovní zásoba pro občanskou válku. Slovo Virginia je vynechané čistě z dějepisného hlediska, protože Richmond ve Virginii byl hlavním městem Konfederace a Virginie se tak stala srdcem konfедераčního tábora. Tím žáky navedeme už ke konfliktu občanské války. Dějepisným výukovým cílem v tomto bloku aktivit tedy bude představení předválečné situace a roztržky mezi Severem a Jihem přes osobu Johna Browna.

V další aktivitě předpologíme dva protichůdné názory na Johna Browna. Prvním bude část článku z časopisu The New York Times z roku 2009 od amerického historika Davida Reynoldse¹³:

*“Unlike nearly all other Americans of his era, John Brown did not have a shred of racism. He had long lived among African-Americans, trying to help them make a living, and he wanted blacks to be quickly **integrated** into American society. When Brown was told he could have a **clergyman** to accompany him to the **gallows**, he refused, saying he would be more honored to go with a slave woman and her children. ... By the time of his hanging, John Brown was so respected in the North that bells **tolled** in many cities and towns in his honor. Within two years, the Union **troops** marched southward singing, “John Brown’s body lies a-mouldering in the **grave**, but his soul keeps marching on.” Brown remained a hero to the North right up through Reconstruction.”*

to combine two or more things so that they work together.....

a structure on which people, for example criminals, are killed by hanging.....

a place in the ground where a dead person is buried.....

¹³ REYNOLDS, David S, 2009. *Freedom’s Martyr*. The New York Times [online]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: Freedom’s Martyr.

a male priest, minister or religious leader.....

the sound of a bell.....

soldiers, especially in large groups.....

(Definice převzaté z Oxford Learner's Dictionaries)

Žáci text přečtou a přiřadí tučně vyznačená slova ke správným definicím.

Druhý názor je z časopisu The Guardian také z roku 2009 od britského filozofa a novináře Juliana Bagginiho¹⁴:

“... John Brown may be one such example. But in such cases, the rightness of the cause does not in any way negate the wrongness of the fanaticism. We should condemn the blind dedication even of those whose objectives we share.”

K textům dostanou žáci opět doplňující otázky, které jim pomohou zaměřit se na důležité informace. Tyto otázky budou:

“Which side of the conflict did glorify John Brown, and which one considered him a criminal?”

“How was the conflict in the USA called?”

“Considering the first question, which side supported slavery and which supported abolitionism?”

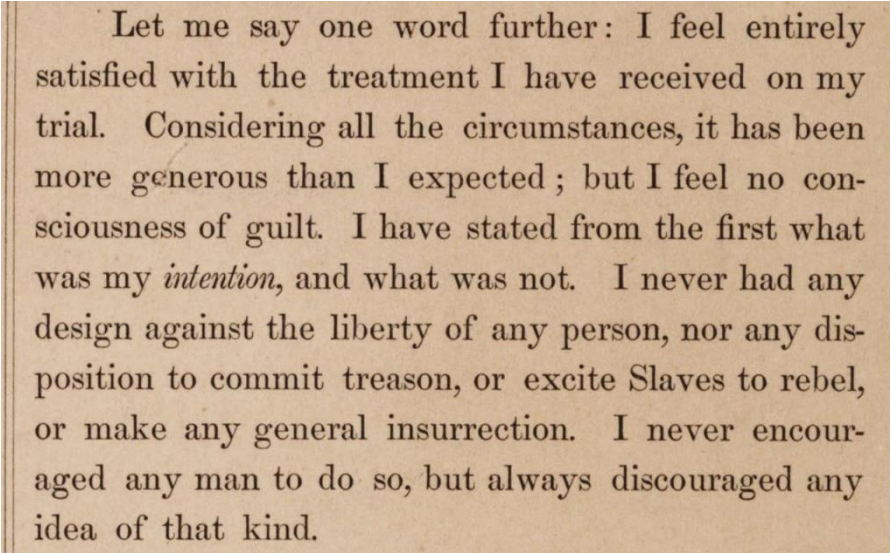
“Assign which two belong together: Union, South, Confederacy, North.”

Ke konci tohoto bádání vložíme slova samotného Johna Browna po vyslovení jeho rozsudku o popravě. Na jeho slovech žákům představíme, že sám John Brown se za akci necítí zodpovědný a nepřiznává svou vinu. K výroku Johna Browna můžeme položit další otázky:

“Who do you think could be the author of this text?”

“Does he feel guilty or not?”

¹⁴ BAGGINI, Julian, 2009. *The dangers of a closed mind*. The Guardian [online]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: The dangers of a closed mind



Let me say one word further: I feel entirely satisfied with the treatment I have received on my trial. Considering all the circumstances, it has been more generous than I expected; but I feel no consciousness of guilt. I have stated from the first what was my *intention*, and what was not. I never had any design against the liberty of any person, nor any disposition to commit treason, or excite Slaves to rebel, or make any general insurrection. I never encouraged any man to do so, but always discouraged any idea of that kind.

Obrázek 7, Výrok Johna Browna k jeho rozsudku smrti¹⁵

Dále žákům pustíme poslední krátké video shrnující rozdíly mezi Severem a Jihem s názvem *What were the differences between the North and South before the Civil War?*¹⁶ Žákům poskytneme tabulku s nadepsanými stranami konfliktu, kterou se pokusí na základě videa doplnit. Zatímco žáci pozorují video, vyučující opět v průběhu vypisuje složitější slova a slovní spojení na tabuli, jež opět s žáky přeloží nebo poskytne žákům definice, podle kterých žáci význam slov identifikují. Žáci budou mít za úkol najít dva rozdíly mezi nepřátelými stranami a mají mít v tabulce předpřipravená klíčová slovíčka, kterých se rozdíly týkají.

¹⁵ JOHN BROWN's Final Speech. The Gilder Lehrman Institute of American History [online]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: John Brown's final speech, 1859

¹⁶ American Battlefield Trust, 2020. *What were the differences between the North and South before the Civil War?* [online video]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: What were the differences between the North and South before the Civil War?

DIFFERENCES BETWEEN THE NORTH AND THE SOUTH

North (UNION)	South (CONFEDERACY)
Abraham Lincoln, Washington, D.C.	Jefferson Davis, Richmond
Slavery and slaveholding:	Slavery and slaveholding:
Economical focus:	Economical focus:

Jako úplný závěr této lekce proběhne s žáky reflexe na probrané téma, odpověď na badatelské otázky a závěrečná diskuze. Diskuze může probíhat opět jak v mateřském, tak v cizím jazyce. V rámci jazykových cílů je ovšem naší snahou rozvíjet jak receptivní, tak produktivní dovednosti žáků, a proto je z jazykového hlediska efektivnější, když závěrečná debata proběhne v cizím jazyce ideálně s použitím nově získané slovní zásoby. Žáci formulují svou konečnou odpověď na od začátku známé otázky a podpoří ji argumenty. Zde je stěžejní, aby vyučující vedl žáky k zakládání svých názorů na argumentaci. Tím, že žáci vyjadřují v daných otázkách svůj osobní názor, nedochází ke strachu ze špatné odpovědi, protože taková není.

4.4 Bádání-Abraham Lincoln

Výukové cíle pracovního listu:

Jazykové cíle pro anglický jazyk: Rozšířit znalost odborné slovní zásoby na téma občanské války v USA, rozvíjet komunikační kompetence, žáci dokáží vést odbornou diskuzi v anglickém jazyce a vyjádřit plně svůj názor na kontroverzní téma, jsou schopni porozumět dobovému textu v anglickém jazyce.

Dějepisné cíle: Žáci si osvojí znalosti o osobě Abrahama Lincolna a dokáží ho zasadit do dobového kontextu. Dojde k rozvoji kritického myšlení, rozvoji historického myšlení a přemýšlení v souvislostech. Žáci dokáží správně interpretovat historický pramen a zhodnotit jeho věrohodnost, jsou schopni se zorientovat v konfliktu občanské války v USA.

Pracovní list je určen žákům v maturitních a předmaturitních ročnících, tedy ve věku zhruba od 17 do 19 let se znalostí anglického jazyka B1+ a vyšší. V pracovním listu také předpokládáme, že žáci již mají základní povědomí o konfliktu občanské války v USA. Časová dotace tohoto pracovního listu je zhruba 70 minut s tím, že tato lekce je naplánována na blok dvou výukových hodin a do časové dotace není započten čas na závěrečnou diskuzi, která zaplní zbylý čas.

Tabulka fází:

Uvádějící fáze (1)	Doplňující fáze (2)	Práce s karikaturou (3)	Práce s textem (4)	Skupinová práce (5)	Závěrečná fáze (6)
Badatelská otázka Úvodní pramen	Dohledání informací Video o A. Lincolnovi	Dobová karikatura +otázky	Pramen potvrzující kontroverzi	Práce s názory a postoji	Formulace odpovědi na badatelskou otázku + debata

Nyní se v další badatelské lekci zaměříme na osobu Abrahama Lincolna. Přes jeho osobu a prohlášení emancipace Afroameričanů se budeme zabývat opět tématem rasismu, jež zároveň žákům ukáže nutnost dnešní politické korektnosti a také skutečnost, že historii musíme soudit z pohledu tehdejší doby, a nikoliv z pohledu dnešní. Příkladem tak bude Abraham Lincoln, jenž je všeobecně vnímán jako bojovník za práva Afroameričanů, ale nyní necháme žáky se nad tím zamyslet. Této lekci bude předcházet krátký výklad, aby se žáci dokázali v bádání zorientovat na základě již získaných základních poznatků.

Opět povedeme strukturované bádání, jelikož na vyšší stupně už je nutný předpoklad zkušených žáků s badatelsky orientovanou výukou. Naší badatelskou otázkou bude: *“Lincoln as a Great Emancipator or as a racist?”* Jako první dáme žákům část originálního textu proklamace emancipace od Abrahama Lincolna ze dne 1.1.1863. Text si žáci přečtou a pokusí se odpovědět v kontextu Americké občanské války na stanovené otázky. Žáci také přiřadí tučně vyznačená slova k českým ekvivalentům.

*“And by virtue of the power, and for the purpose aforesaid, I do order and **declare** that all persons held as **slaves** within said designated States, and parts of States, are, and henceforward shall be free; and that the Executive **government** of the United States, including the military and naval authorities thereof, will recognize and maintain the freedom of said persons.*

*And I hereby enjoin upon the people so declared to be free to abstain from all **violence**, unless in necessary self-defence; and I recommend to them that, in all cases when allowed, they labor faithfully for reasonable **wages**.”* (Lincoln, ©1989)

“Who do you think could be the author of this text?”

“What is the main point of the text?”

“What type of document could it be?”

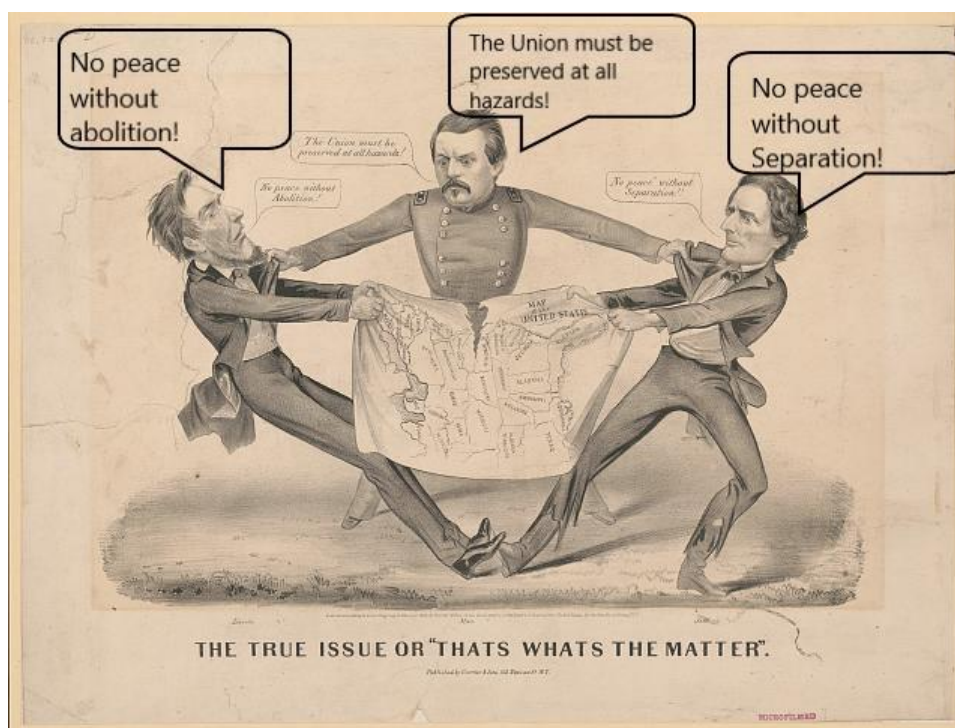
České ekvivalenty: vláda, násilí, prohlásit, otroci, mzda

Na základě textu a položených otázek žáci dojdou k závěru, že jde o A. Lincolna a jeho proklamaci emancipace. Otázky v průběhu celého bádání mohou být opět formulovány jak v cizím, tak v mateřském jazyce. V této práci jsou všechny formulované v cizím jazyce, ale každý vyučující si zadání může upravit podle jazykové

úrovně svých žáků. Tímto tedy uvedeme hodinu a téma Abrahama Lincolna spojeného s rasovou otázkou občanské války.

Zde zahrneme opět aktivitu, kdy si žáci sami najdou informace o Abrahamu Lincolnovi s použitím internetových zdrojů. Hodinu uvedeme krátkým pramenem a poté, co žáci dojdou k závěru, že se skutečně jedná o Abrahama Lincolna jako autora textu, se pokusí vytvořit krátký medailonek osobnosti Abrahama Lincolna. Vyučující vede žáky ke kritickému myšlení a vhodnému zhodnocení a interpretaci zdrojů. Opět vyučující stanoví žákům kritéria, podle kterých mohou žáci rozpoznat důvěryhodný zdroj. Poté pustíme žákům krátké doplňující video, které jim představí život Abrahama Lincolna.¹⁷ Tím žákům vznikne opět kompletní faktografická základna, díky které budou moci plnit další aktivity.

Dále poskytneme žákům karikaturu z roku 1864, která znázorňuje stanovisko Abrahama Lincolna a Jeffersona Davise v Americké občanské válce.¹⁸ Pro špatnou čitelnost jsme obrázek upravili pro výukovou formu.



Z obrázku je zřejmé, že nalevo stojící Lincoln nepřistoupí na mír bez osvobození

¹⁷ HISTORY, 2010. *America the Story of Us: Lincoln* [online video]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: America the Story of Us: Lincoln

¹⁸ [online] Library of Congress. *That's What's the Matter* [cit. 2023-05-01]. Dostupné z: That's What's the Matter

Afroameričanů a napravo stojící Jefferson Davis nepřistoupí na mír bez oddělení Konfederace jako samostatného státu. Uprostřed stojí generál McClellan, který se snaží zachovat Unii, ale to je pro naši výukovou lekci irelevantní. Žáci budou mít za úkol daný obrázek popsat prostřednictvím odpovědí na kladené otázky:

“Could you identify the men in the picture?”

“What is their standpoint?”

Tímto navedeme žáky na tradiční pohled na Abrahama Lincolna jako osvoboditele otroků. Nyní, abychom potrhli kontroverzi této osoby a dali žákům i jiný úhel pohledu, vložíme zde opět Lincolnova slova z dopisu psaného Lincolnem 22. 8. 1862:

“If there be those who would not save the Union, unless they could at the same time save slavery, I do not agree with them. If there be those who would not save the Union unless they could at the same time destroy slavery, I do not agree with them. My paramount object in this struggle is to save the Union, and is not either to save or to destroy slavery. If I could save the Union without freeing any slave I would do it; and if I could save it by freeing all the slaves I would do it; and if I could save it by freeing some and leaving others alone I would also do that. What I do about slavery, and the colored race, I do because I believe it helps to save the Union;”
(Lincoln, ©1989)

Opět dáme pod text otázky, kterými žáky navádíme a směřujeme k tomu, aby si z textu vzali to podstatné.

“Who is the author of the text?”

“Can you explain his point?”

Nyní rozdělíme žáky do dvojic. Každý žák bude mít individuální úkol, abychom předešli situaci, kdy ve skupině pracuje pouze jeden. Každému z nich bude poskytnut názor na Abrahama Lincolna a po přečtení daného názoru každý z nich představí tomu druhému text, jenž četl a každý bude mít za úkol obhájit svůj názor na základě tohoto a předešlých cvičení. K tomu přiložíme opět i jazykové cvičení, kdy tučně vyznačená slovíčka přiřadí ke správnému fonetickému přepisu, aby si žáci osvojili i výslovnost nové slovní zásoby. Fonetické přepisy jsou opět převzaté z *Oxford Learner’s Dictionaries*.

Jeden z žáků ve dvojici dostane negativní názor na Abrahama Lincolna v otázce rasismu od moderního amerického sociálního historika Lerona Bennetta Jr. Text poskytnutý žákům bude částí jeho článku:

*“... Abraham Lincoln was not the Great **Emancipator**. As we shall see, there is **abundant** evidence to indicate that the Emancipation Proclamation was not what people think it is and that Lincoln issued it with extreme misgivings and reservations. Even more decisive is the fact that the real Lincoln was a tragically flawed figure who shared the racial **prejudices** of most of his white **contemporaries**. ... It seems that Lincoln never reconciled himself to the implications of emancipation. Shortly before his death Lincoln summoned General B. F. Butler to inquire about the possibilities of “sending the blacks away.” According to Butler, he said, “I wish you would **examine** the question and give me your views upon it and go into figures as you did before in some degree as to show whether the Negroes can be exported.”* (Holzer, ©2009)

[ˈpredʒədɪsɪz]

[ɪˈmænsɪpɜrtə]

[Kənˈtemprərɪz]

[ɪgˈzæmɪn]

[əˈbʌndənt]

Z tohoto článku je zřejmé, že Lincoln skutečně uvažoval o exportu Afroameričanů z USA nejspíše do Afriky. Je to tedy názor podporující tezi o Lincolnovi jakožto rasistovi a sráží to hodnotu jeho předešlé proklamace o emancipaci. Dalším příspěvkem na osobu Abrahama Lincolna bude vzpomínka od Fredericka Douglassa z roku 1886. Frederick Douglass byl jedním z nejvýznamnějších afroamerických řečníků a abolitionistů v období občanské války v USA. Původně pracoval jako otrok na plantáži v Marylandu, ale poté se mu podařilo utéct a stal se jedním z hlavních osob abolitionistického hnutí vůbec. Žáky krátce uvedeme do kontextu a vysvětlíme, kdo F. Douglass byl. Poté jim poskytneme text:

*“In all my interviews with Mr. Lincoln I was impressed with his entire freedom from popular **prejudice** against the colored race. He was the first great man that*

*I talked with in the United States freely, who in no single instance reminded me of the difference between himself and myself, of the difference of color, and I thought that all the more **remarkable** because he came from a State where there were black laws. I account **partially** for his kindness to me because of the **similarity** with which I had fought my way up, we both starting at the lowest round of the ladder.” (Holzer, ©2009)*

[ˈpɑːfəli]

[ˈpredʒədɪs]

[ˌsɪməˈlærəti]

[rɪˈmɑːkəbl]

Nyní tedy poskytneme žákům čas na přečtení textů a diskuzi ve dvojici, kdy budou částečně už formulovat odpověď na položenou badatelskou otázku. Po diskuzi ve dvojici dostanou žáci další chvíli na formulaci úplného závěru a odpovědi na badatelskou otázku, kterou opět budou muset podpořit svými argumenty. Poté, co svoji odpověď zapíší do pracovního listu nebo sešitu, proběhne opět závěrečná diskuze ve třídě, kdy budou žáci debatovat, zda byl Abraham Lincoln skutečně tím, za koho je automaticky pokládán. Poučením v této lekci by mělo být zejména to, že si žáci uvědomí, že osoby minulé nelze soudit z dnešního úhlu pohledu a že čím dál do minulosti jdeme, tím větší rozdíl bude mezi naším a dobovým pohledem.

Použité zdroje

Seznam literatury

BALL, Phil, 2015. *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.

BURSÍKOVÁ, Ludmila, 2009. *Metodické inspirace: Mezipředmětové vztahy v dějepise: ze zkušeností z výuky i mimoškolních činností*. ASUD. ISBN 8090341942, 9788090341944.

COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH, 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Content and language integrated learning (CLIL): at school in Europe, ©2006. Brussels: Eurydice. ISBN 92-79-00580-4

DOSTÁL, Jiří, 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4393-5.

FENCLOVÁ, Marie a Ivona MIŠTEROVÁ, 2013. *Studium cizích jazyků a kultur v aktuálním diskurzu*. V Plzni: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0154-3.

HALTTUNEN, Karen, ©2008. *A companion to American cultural history*. Malden, MA: Blackwell Pub. ISBN 9780631235668.

HARMER, Jeremy, 2015. *The practice of English language teaching*. Fifth edition. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-4479-8025-4.

MÜLLER-HARTMANN, Andreas, Marita SCHOCKER-VON DITFURTH, 2007. *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett. ISBN 3129396314.

HENDRICH, Josef, 1988. *Didaktika cizích jazyků: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

HOLUB et al., 2005. *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň B2*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

HUTEČKA, Jiří, 2008. *Země krví zbrocená: americká občanská válka 1861-1865*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-955-3.

JOHNSON, Paul, 2014. *Dějiny amerického národa*. Voznice: Leda. ISBN 978-80-7335-361-2.

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

KŘÍŽEK, Leonid, 1994. *Americká občanská válka: 1861-1865*. Praha: X-Egem. Duel (X-Egem). ISBN 80-85395-54-1.

OPATRŇÝ, Josef, 2017. *Válka Severu proti Jihu*. Vydání třetí, upravené. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3555-2.

PHILLIPS, Ian, 2008. *Teaching history: developing as a reflective secondary teacher*. Los Angeles: Sage. ISBN 9781412947916.

RAKOVÁ, Svatava a Josef OPATRŇÝ, 2003. *USA: Stručná historie států*. Praha: Libri.

SEIXAS, Peter a Tom MORTON, 2012. *The big six historical thinking concepts*. Cengage Learning EMEA.

TEMPERLEY, Howard, 2006. *A new Introduction to American studies*. London.

TINDALL, George a David SHI, 2016. *America: A Narrative History*. W W Norton & Co,

VOTÁPKOVÁ, Dana a Radka VAŠÍČKOVÁ, 2013. *PRŮVODCE PRO UČITELE BADATELSKY ORIENTOVANÝM VYUČOVÁNÍM*. Praha. ISBN 978-80-87905-02-9.

WINEBURG, Sam, 2001. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. U.S., Temple University Press. ISBN 978-1-56639-856-5.

ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka PROCHÁZKOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ, 2012. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-57-2.

Internetové zdroje

[online] Library of Congress. *That's What's the Matter* [cit. 2023-05-01]. Dostupné z: That's What's the Matter

[online] OER Commons. *The Origins and Outbreak of the civil war* [cit. 2023-05-01]. Dostupné z: The Origins and Outbreak of the Civil War

[online] *Americká občanská válka* [cit. 2023-05-01]. Dostupné z: Americká občanská válka, Sezimovo Ústí

BAMFORD, Julian, DANIELS, Hannah, 2017. *Teaching history through English: A CLIL approach*. Cambridge Assessment English [online]. Cambridge: Cambridge University Press,

[cit. 2023-04-30]. Dostupné z: Teaching History through English- a CLIL approach

THANASOULAS, Dimitrios, 2001. *The Importance of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom*. Radical Pedagogy [online] [cit. 2023-04-14]. ISSN 1524-6345. Dostupné z: The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom

Canadian Settlement in Action: History and Future, 2021. [online]. NorQuest College, [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: What is Culture and Intercultural competence?

NBC News Learn, 2020. *John Brown's Bloody End to Slavery* [online video]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: John Brown's Bloody End to Slavery

REYNOLDS, David S, 2009. *Freedom's Martyr*. The New York Times [online]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: Freedom's Martyr

BAGGINI, Julian, 2009. *The dangers of a closed mind*. The Guardian [online]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: The dangers of a closed mind

JOHN BROWN's Final Speech. The Gilder Lehrman Institute of American History [online]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: John Brown's final speech, 1859

HISTORY, 2010. *America the Story of Us: Lincoln* [online video]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: America the Story of Us: Lincoln

American Battlefield Trust, 2020. *What were the differences between the North and South before the Civil War?* [online video]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: What were the differences between the North and South before the Civil War?

TÓTH, Kálmán, 2010. *Pete Seeger John Brown s body* [online video]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: Pete Seeger, John Brown's Body

Prameny:

HOLZER, Harold. c2009. *The Lincoln anthology: great writers on his life and legacy from 1860 to now*. New York, N.Y.: Library of America. Library of America.

LINCOLN, Abraham. ©1989. *Speeches and writings 1859-1865: speeches, letters, and miscellaneous writings: presidential messages and proclamations*. 12th print. New York, N.Y.: Literary Classics of the United States. Library of America.

SHERMAN, William T. 1990. *Memoirs of General W. T. Sherman*. New York: Literary classics of the United States. Library of America.

Přílohy

[1] Pracovní list John Brown:

PRACOVNÍ LIST

“Was John Brown a hero or a criminal?”

“Were the differences between the South and the North major enough for the war to break out?”

1. Find information about John Brown and write down some key points of what you have found

2. Video John Brown's Bloody End to Slavery-Answer the Questions below

“Who was John Brown?”

“What did he do in Harper's Ferry?”

“For what purpose?”

“Who led the military unit against him?”

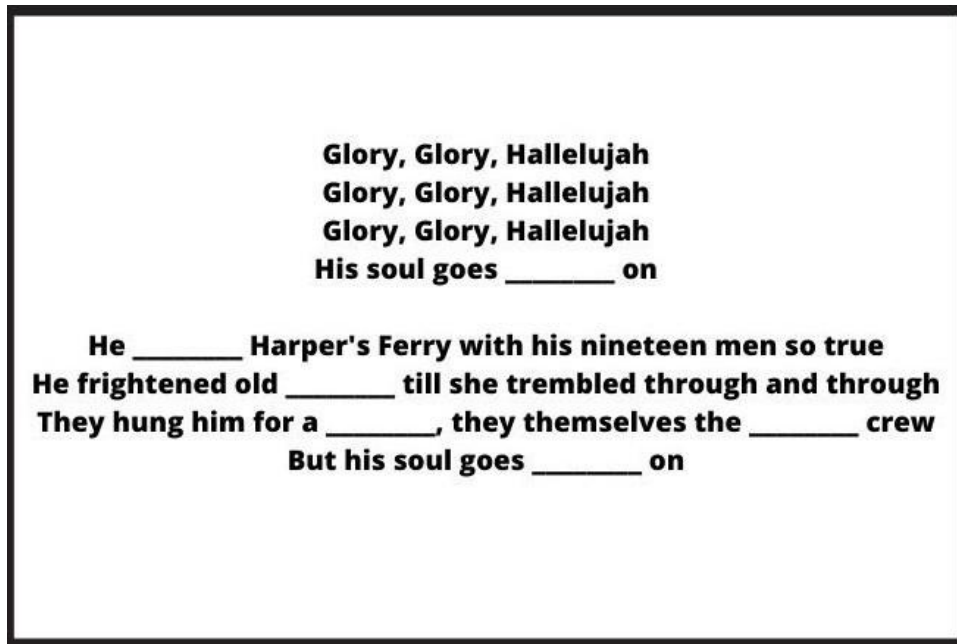
“What happened with John Brown in the end?”

“What did John Brown fight for?”

“What event followed in the USA?”

“How did the John Brown incident affect the relationship between the North and the South?”

3. Song John Brown's Body-Fill in the Gaps



4. Work with the texts below

A) Read the text below and assign words in bold to definition

*“Unlike nearly all other Americans of his era, John Brown did not have a shred of racism. He had long lived among African-Americans, trying to help them make a living, and he wanted blacks to be quickly **integrated** into American society. When Brown was told he could have a **clergyman** to accompany him to the **gallows**, he refused, saying he would be more honored to go with a slave woman and her children. ... By the time of his hanging, John Brown was so respected in the North that bells **tolled** in many cities and towns in his honor. Within two years, the Union **troops** marched southward singing, “John Brown’s body lies a-mouldering in the **grave**, but his soul keeps marching on.” Brown remained a hero to the North right up through Reconstruction.”*

to combine two or more things so that they work together.....

a structure on which people, for example criminals, are killed by hanging.....

a place in the ground where a dead person is buried.....

a male priest, minister or religious leader.....

the sound of a bell.....

soldiers, especially in large groups.....

B) Read the text below

“... John Brown may be one such example. But in such cases, the rightness of the cause does not in any way negate the wrongness of the fanaticism. We should condemn the blind dedication even of those whose objectives we share.”

C) Try to answer these Questions related to the text in A and B

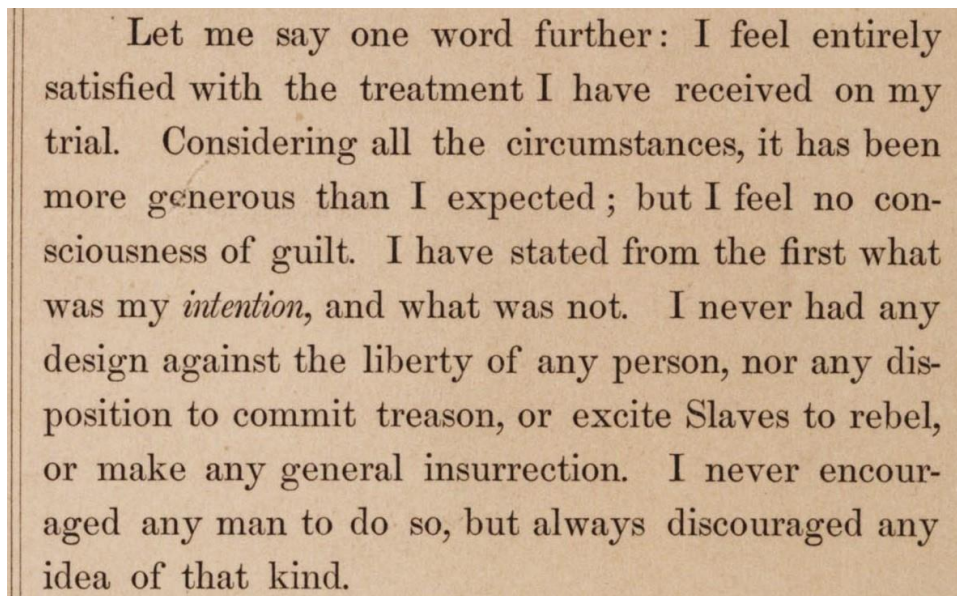
“Which side of the conflict did glorify John Brown, and which one considered him a criminal?”

“How was the conflict in the USA called?”

“Considering the first question, which side supported slavery and which supported abolitionism?”

“Assign which two belong together: Union, South, Confederacy, North.”

5. Read the text below and answer the Questions



Let me say one word further: I feel entirely satisfied with the treatment I have received on my trial. Considering all the circumstances, it has been more generous than I expected; but I feel no consciousness of guilt. I have stated from the first what was my *intention*, and what was not. I never had any design against the liberty of any person, nor any disposition to commit treason, or excite Slaves to rebel, or make any general insurrection. I never encouraged any man to do so, but always discouraged any idea of that kind.

“Who do you think could be the author of this text?”

“Does he feel guilty or not?”

6. **Video** What were the differences between the North and South before the Civil War?-Fill in the table below. Write two differences and standpoints of each side concerning the keywords in the table

PRACOVNÍ LIST

“Lincoln as a Great Emancipator or as a racist?”

1. Read the text, answer the questions below and assign words in bold with Czech equivalent

*“And by virtue of the power, and for the purpose aforesaid, I do order and **declare** that all persons held as **slaves** within said designated States, and parts of States, are, and henceforward shall be free; and that the Executive **government** of the United States, including the military and naval authorities thereof, will recognize and maintain the freedom of said persons.*

*And I hereby enjoin upon the people so declared to be free to abstain from all **violence**, unless in necessary self-defence; and I recommend to them that, in all cases when allowed, they labor faithfully for reasonable **wages**.”*

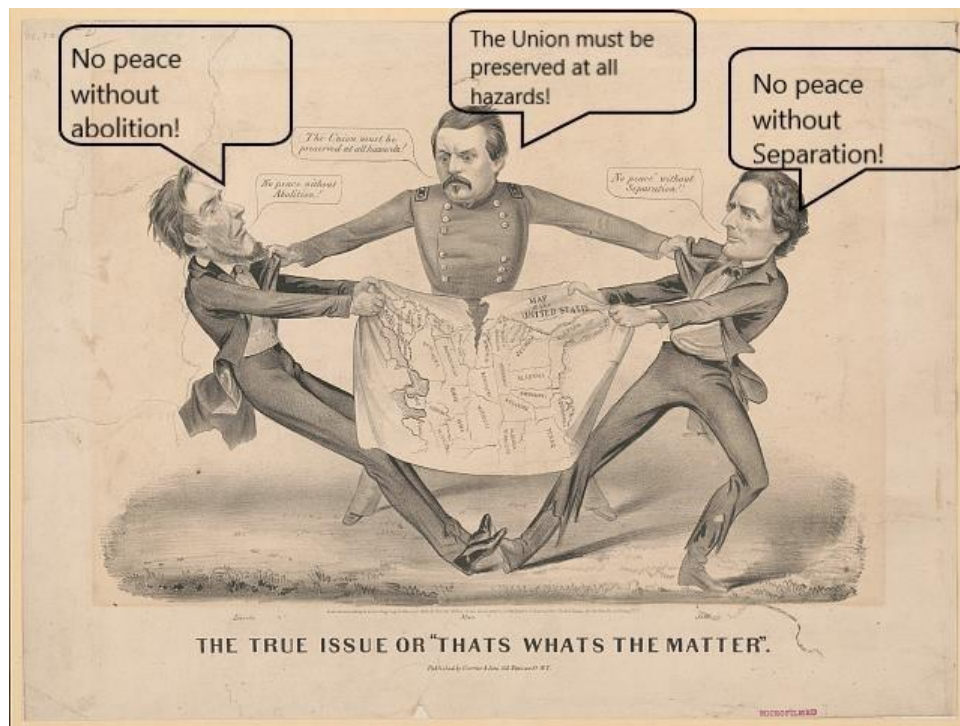
“Who do you think could be the author of this text?”

“What is the main point of the text?”

“What type of document could it be?”

Vláda, násilí, prohlásit, otroci, mzda

2. Find information about Abraham Lincoln and write down some key points of what you have found
3. Watch the video
4. Look at the picture and answer the questions below



“Could you identify the men in the picture?”

“What is their standpoint?”

5. Read the text and answer the following questions

“If there be those who would not save the Union, unless they could at the same time save slavery, I do not agree with them. If there be those who would not save the Union unless they could at the same time destroy slavery, I do not agree with them. My paramount object in this struggle is to save the Union, and is not either to save or to destroy slavery. If I could save the Union without freeing any slave I would do it; and if I could save it by freeing all the slaves I would do it; and if I could save it by freeing some and leaving others alone I would also do that. What I do about slavery, and the colored race, I do because I believe it helps to save the Union;”

“Who is the author of the text?”

“Can you explain his point?”

6. Work in pair

Student A

*“... Abraham Lincoln was not the Great **Emancipator**. As we shall see, there is **abundant** evidence to indicate that the Emancipation Proclamation was not what people think it is and that Lincoln issued it with extreme misgivings and reservations. Even more decisive is the fact that the real Lincoln was a tragically flawed figure who shared the racial **prejudices** of most of his white **contemporaries**. ... It seems that Lincoln never reconciled himself to the implications of emancipation. Shortly before his death Lincoln summoned General B. F. Butler to inquire about the possibilities of “sending the blacks away.” According to Butler, he said, “I wish you would **examine** the question and give me your views upon it and go into figures as you did before in some degree as to show whether the Negroes can be exported.”*

['predʒədɪsɪz]

[ɪ 'mænsɪpɜːtə]

[Kən 'temprərɪz]

[ɪg 'zæmɪn]

[ə 'bʌndənt]

Student B

*“In all my interviews with Mr. Lincoln I was impressed with his entire freedom from popular **prejudice** against the colored race. He was the first great man that I talked with in the United States freely, who in no single instance reminded me of the difference between himself and myself, of the difference of color, and I thought that all the more **remarkable** because he came from a State where there were black laws. I account **partially** for his kindness to me because of the **similarity** with which I had fought my way up, we both starting at the lowest round of the ladder.”*

['pɑːʃəli]

['predʒədɪs]

[,sɪmə'lærəti]

[rɪ'mɑ:kəbl]

7. Answer the main question mentioned in the beginning. Support your opinion with arguments