

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ANGLISTIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

BADATELSKY ORIENTOVANÁ VÝUKA HISTORIE
ANGLOFONNÍCH ZEMÍ: KONFLIKT V SEVERNÍM IRSKU

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

Autor práce: Ondřej Trčka
Studijní obor: D – AJL/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 27. července 2023

Ondřej Trčka

Poděkování

Chtěl velice poděkovat vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Aleně Proškové, Ph.D., za její cenný čas, rady a ochotu, které této práci věnovala. Oceňuji její trpělivost a odborné vedení. Také bych chtěl poděkovat své rodině za podporu, kterou mi během dosavadního studia věnovala.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi inovace výuky dějepisu a anglického jazyka pro žáky gymnázií. V úvodní části je představen kontext historického období konfliktu Severního Irsku mezi lety 1968-1998, taktéž nazývaného jako The Troubles, na kterém chceme propojení obsahu obou předmětů demonstrovat. Dále se práce věnuje charakteristice, definici a metodice badatelsky orientované výuky a metodického přístupu CLIL (Content and Language Intergrated Learning). V poslední kapitole se práce zabývá propojením zmíněných metodických přístupů a jsou zde představeny návrhy pro výukový blok pro žáky předmaturitních a maturitních ročníků, kteří jsou na úrovni anglického jazyka B1+.

Klíčová slova: CLIL, badatelsky orientovaná výuka, výuka dějepisu, výuka anglického jazyka, konflikt v Severním Irsku 1968-1998, The Troubles, inovativní prvky výuky

Abstract

This thesis aims to propose an innovative approach to teaching history and English language to high school students. The introductory section provides a contextual background on the historical period of the Northern Ireland conflict (1968-1998), known as The Troubles. Subsequently, the thesis examines the characteristics, definition, and methodology of inquiry-based learning and CLIL (Content and Language Integrated Learning). The final chapter presents a teaching unit proposal, utilizing worksheets, that establishes a connection between the methodological approaches and the historical event, targeting pre- and final-year students at the B1+ level of English proficiency. The goal is to offer a comprehensive educational framework that enhances historical understanding and English language skills.

Keywords: CLIL, inquiry-based learning, history teaching, English language teaching, conflict in Northern Ireland 1968-1998, The Troubles, innovative elements of teaching

Obsah

Úvod.....	8
2 Historická část.....	9
2.1 Uvod historické části.....	9
2.2 Stručný historický kontext konfliktu v Severním Irsku	10
2.2.1 Formování Anglo-irských vztahů do počátku konfliktu	10
2.2.2 Počátek konfliktu	12
2.2.3 Cesta ke krvavé neděli	15
2.2.4 Politický posun.....	16
2.2.5 Konec Irské rady a politické nedohody 70. let.....	17
2.2.6 Formování Anglo-irské dohody	19
2.2.7 Mírový proces	21
2.2.8 Cesta k Velkopáteční dohodě.....	22
2.2.9 Velkopáteční dohoda.....	23
3 Metodické uchopení badatelsky orientované výuky a CLIL	25
3.1 Content and Language Intergrated Learning – CLIL.....	25
3.1.1 O CLILu	25
3.1.2 Přínosy a omezení CLILu	27
3.1.3 CLIL ve výuce dějepisu	28
3.2 Badatelsky orientovaná výuka	30
3.2.1 Vymezení termínu badatelsky orientovaná výuka	30
3.2.2 Konstruktivistická vs. transmisivní teorie vyučování	31
3.2.3 Úrovně badatelsky orientované výuky.....	32
3.2.4 Bádání	33
3.2.5 Metody v badatelsky orientované výuce.....	34
3.2.6 Role pedagoga v badatelsky orientované výuce	34
3.2.7 Fáze bádání	36
3.2.8 Přínosy badatelsky orientované výuky a její limitace.....	39
3.2.9 Badatelsky orientovaná výuka dějepisu	40

3.2.10	Příprava badatelsky orientované výuky	41
4	Návrh konkrétních výukových aktivit.....	43
4.1	Plán výukové jednotky.....	Chyba! Záložka není definována.
4.1.1	Přípravná fáze 1 – shrnutí hlavních faktů o konfliktu v Severním Irsku	43
4.1.2	fáze 2 – kvíz	44
4.1.3	fáze 3 – práce s dobovými prameny a vlastní bádání	44
4.1.4	Fáze 4 – hodnocení a diskuse.....	45
4.2	Kvíz.....	45
4.3	Glosář cizích slov	46
4.4	Pracovní list s materiály	47
4.4.1	Blok číslo 1	47
4.4.2	Blok číslo 2	50
4.4.3	Blok číslo 3	50
4.5	Cíle výuky	54
	Použité zdroje.....	56

Úvod

Dnešní pedagogické směry kladou vyšší nároky na metodickou propojenost a návaznost. Nejen dílčích tematických celků vzdělávacího obsahu jednoho předmětu, ale i mezi výukovými předměty navzájem. Naopak se v hodinách opouští od nutnosti naučit žáky veškeré znalosti a spíše se směřuje k potřebám u žáka rozvinout jeho dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou využitelné i mimo školské prostředí. Práce se zabývá metodickým propojení výuky dějepisu a anglického jazyka skrze metodický přístup CLIL (Content and Language Integrated Learning) a badatelsky orientovanou výuku. Toto spojení si klade za cíl zefektivnit výuku cizího jazyka i dějepisu. Konkrétní možnosti realizace tohoto propojení budou ukázány na výuce historického tématu konfliktu v Severním Irsku 1968-1998. Severní Irsko bývá při výuce o Velké Británii často upozaděno, přesto že události z minulého století se promítají až do dnešních dní a aktivně ovlivňují každodenní život.

Práce se dělí na tři celky. V prvním celku se čtenář seznámí se základním historickým kontextem, který slouží k pochopení historické události – konfliktu v Severním Irsku. V druhé části se práce věnuje metodickému uchopení badatelsky orientované výuky a metodického přístupu CLIL, jejich definicím, rozdělení a možnostem využití. V poslední části se práce věnuje praktické realizaci propojení historického kontextu a zmíněných metodických přístupů ve výuce na gymnáziu. To vše na ukázce vyučovacího bloku, kde jsou navrženy činnosti k propojení obou metodických přístupů. Téma historické i metodické bylo vybráno na bázi osobních preferencí.

1. Historická část

Cílem této části práce této práce je čtenáři stručně popsat konflikt v Severním Irsku. Slouží pouze k prezentaci nejzákladnějších faktů o události, aby čtenář – učitel SŠ nebo student učitelství získal základní informace potřebné proto, aby mohl toto téma efektivně do výuky zařadit. Z tohoto důvodu části vychází text především z práce Jana Franka *Konflikt v Severním Irsku*, která celou událost shrnuje.

1.1 Uvod historické části

Konflikt v Severním Irsku je spíše událostí lokálních poměrů než celosvětovou. Významně ovlivnil formování Severního Irska tak, jak ho známe dnes. I když je konec konfliktu datován do roku 1998 po uzavření Belfastské dohody, známé též jako Velkopáteční dohoda, její realizace nebyla tak jednoznačná. Tento konflikt, v anglofonních zemích též znám pod názvem *The Troubles*, si mezi lety 1969–2010 vyžádal přes 3000 lidských životů (Fay, 1999). Pro pochopení událostí v Severním Irsku, taktéž nazývaném Ulster¹, mezi léty 1968 až 1998 je potřeba nahlédnout do historického vývoje Irského ostrova, a to až do vrcholného středověku.

Taktéž národnostní rozdělení Severního Irska napovídá o jeho komplikovanosti, „*podle průzkumu veřejného mínění z roku 1968 se 20 % protestantů cítilo být národnostně Iry, zatímco u katolíků to bylo celých 76 % respondentů. Jako britskou označilo svou nacionální identitu 39 % protestantů a 15 % katolíků, jako ulsterskou 32 % protestantů a jen 5 % katolíků.*“² Z následujících čísel je jasné, že národnostně vymezit Severní Irsko je prakticky nemožné. I při zjednodušujícím náboženském rozdělení na katolické obyvatelstvo a unionisty je nesnadné určit národnost, už jen z důvodu nejednotnosti protestantských církví, kterých bylo v Ulsteru v roce 1981 necelých padesát (Frank, 2006).

Pro lepší orientaci v historické části, zde uvádíme vysvětlení pro obecná označení jednotlivých stran, které se konfliktu účastnily. Pokud se hovoří o unionistech či loajalistech, má se na mysli protestantské obyvatelstvo Severního Irska, které chce setrvat ve vztahu s Velkou Británií. Katolické obyvatelstvo se souhrnně označuje jako republikáni či nacionalisté a jejich snahou je Severní Irsko spojit s Irskou Republikou.

¹ Ulster byl historickou provincií na severu Irského ostrova a někdy se tak nazývá Severní Irsko. 6 z 9 hrabství Ulsteru tvoří území Severního Irska

² FRANK, Jan, *Konflikt v Severním Irsku*, s 52.

1.2 Stručný historický kontext konfliktu v Severním Irsku

1.2.1 *Formování Anglo-irských vztahů do počátku konfliktu*

V roce 1166 byl v irské provincii Leinster vládce Murchada zbaven vlády. Murchada se proto s žádostí o pomoc k znovunabytí moci obrátil na anglického krále Jindřicha II. O tři roky později se anglická armáda na Murchadovo pozvání vylodila na Irském ostrově, čímž definitivně započal souboj mezi přichozími Angličany a Iry (Frank, 2006).

V 16. století, za vlády tudorovské dynastie, začala snaha Angličanů o centralizaci a převzetí vlády nad Irským ostrovem. Tomuto soupeření ještě více přispěl rok 1534, kdy se anglický král Jindřich VIII. odpojil od římskokatolické církve. Učinil tak v zákonu o svrchovanosti a založil anglikánskou církev, ke které se Irové nehlásili a zůstali věrni římskokatolické církvi. Ke konci 16. století byly v tomto souboji Irové vojensky poraženi a potlačeni. Na počátku 17. století došlo k převzetí půdy skotskými a anglickými protestanty po irských vyhnancích. Během Anglické občanské války se katoličtí Irové snažili využít situace oslabení Angličanů, nicméně jejich naděje byly ukončeny v roce 1649, kdy byli Angličany potlačeni. Neúspěšná vzpoura irské katolické šlechty vedla k represím a konfiskaci majetku ze strany Anglie, a proto zůstala v rukou irské šlechty pouze jedna pětina pozemků na ostrově (Frank, 2006). Jednou z příležitostí pro Irské osvobození z anglického vlivu je rok 1689, kdy se Irové přidali na stranu anglického a katolického krále Jakuba II. Ten ovšem proti svému rivalovi Vilému III. Oranžskému ve stejném roce prohrál v bitvě na řece Boyne. Na stranu Viléma III. se připojili i protestanští Irové. Účast v bitvě vedla u protestanských Irů k vzniku tzv. oranžistů, kteří si po celé 18. století tuto událost připomínali jako heroický akt svých předků a v roce 1795 vznikl i Oranžský řád, jehož smyslem byla ochrana protestantismu v Severním Irsku.

Po bitvě na řece Boyne Angličané vydávají trestní zákony znevýhodňující irské katolíky s vědomím, že irští katolíci by mohli být v budoucnu hrozbou. Zrušení trestních zákonů přišlo až na konci 18. století. Zlomovým bodem je rok 1829, kdy vyšel i zákon o katolické emancipaci, který umožňoval irským katolíkům vstup do parlamentu. Po celé 19. století bylo možné vidět snahu katolických Irů o autonomii ostrova, s čímž nesouhlasili jednak Angličané ani protestanští Irové. Po hladomorech ve 40. letech 19. století a neschopnosti, či spíše nezájmu ze strany Angličanů situaci řešit, došlo k irské diaspoře a prohloubení negativních irsko-anglických vztahů.

Ulsterská provincie se v průběhu 19. století více industrializovala, což vedlo ke zlepšení ekonomické situace oproti zbytku Irského ostrova a zlepšení vazeb s Británií. Už v 19. století

docházelo k znevýhodňování katolíků v Belfastu, a to především v pracovních poměrech. Oproti zbytku Evropy, kde probíhal proces sekularizace, se na Irském ostrově náboženská víra utužovala. Tento fakt vedl k tomu, že irská kultura i nacionalistické myšlenky se propojily s katolickou vírou (Frank, 2006).

S příchodem 20. století byla myšlenka jednotného Irska v čele s římskokatolickou církví pro protestanty nerealizovatelná. Na počátku onoho století tvořili protestanští Irové skoro jednu čtvrtinu obyvatelstva celého ostrova. Už v 19. století se objevily snahy o prosazení irské autonomie, ale britský parlament zákon o irské autonomii přijal až v roce 1912. To vyvolalo nejen negativní ohlas mezi protestantskými Iry, ale i zřízení Ulsterské dobrovolnické síly, která měla militantní funkci. Anglický premiér Herber Asquith proto dočasně vyjmul severní část ostrova ze zákona o irské autonomii. Realizace zákona o autonomii měla proběhnout v roce 1914, ale vzhledem k počátku první světové války byla odložena, ovšem irská radikální organizace Irské republikánské bratrstvo 24. dubna 1916 v tzv. Velikonočním povstání obsadila důležitá centra v Dublinu a vyhlásila Irskou republiku. O pět dní později byla tato skupina poražena a její vůdcové popraveni. Tvrdým zakročením vůči Velikonočnímu povstání si Velká Británie znepřátelila Irskou veřejnost. Eskalací celého konfliktu je rok 1919, kdy byla v Dublinu opět vyhlášena samostatná Irská republika. Pro Velkou Británii byla nezávislost Irska nemyslitelná, takže Anglii nezbývalo než použití silového řešení. Reakce z irské strany přišla v podobě dobrovolnického militantního spolku známého jako *Irish Republican Army* (IRA, Irská republikánská armáda). IRA začala útočit od roku 1920 na území Severního Irska s myšlenkou ochrany severoirských katolíků. Mezi lety 1919-1921 probíhala Irská válka za nezávislost, která za podpory veřejného mínění skončila pro Iry vítězně. V roce 1922 vznikl Irský svobodný stát, ale severoirský parlament den po vyhlášení rozhodl o vystoupení z tohoto státního útvaru, jelikož hodlal setrvat s Velkou Británií. Násilnosti skončily v roce 1922 (Frank, 2006).

V 20. a 30. letech v Ulsteru nadále probíhaly nepokoje, které vyústily k přijetí zákona, jenž měl *Královské ulsterské policii* (RUC) pomoci při řešení problému s pouličními nepořádky. Zákon *Special Powers Act* (zákon o mimořádných pravomocích) umožňoval libovolné zatýkání osob podezřelých z terorismu (Frank, 2006). Tento zákon byl přijat už v roce 1923, ale pouze jako dočasný, teprve v roce 1933 se stal stálým. Celé situaci v Severním Irsku nepřispívala globální ekonomická krize, která průmyslový sever postihla. Nezaměstnanost Ulsterské provincie se v roce 1931 dostala až na 31 %

V roce 1938 IRA s vědomím, že Irská vláda nedokáže sjednotit celý ostrov, zahájila útoky na Severní Irsko. O rok později odeslala britské vládě ultimátum s požadavkem odchodu Britů ze Severního Irsku a mezi léty 1939 a 1940 podnikla několik bombových útoků po celé Británii (Frank, 2006). Čtyři roky po 2. světové válce Británie vydala Zákon o Irsku, ve kterém zdůrazňovala svou unii se Severním Irskem. Rovněž zákon ustanovuje možnost odstoupení Severního Irsku z Velké Británie pouze za rozhodnutí severoirského parlamentu. Během druhé světové války se Severní Irsko sice zapojilo jako součást Velké Británie, nicméně zde nebyla zavedena všeobecná branná povinnost, a to i navzdory návrhu 1. severoirského premiéra, aby bylo učiněno naopak. Ačkoli se válečný průmysl v Severní Irsku jevil jako prospěšný, ani tak se Severní Irsko nevyhnulo vysokým daním, či bombovým náletům (Moody, 2012).

Po druhé světové válce se Severní Irsko ocitlo v průmyslovém propadu, jelikož přišlo o válečné zakázky. Na druhou stranu se vláda Severního Irsku snažila nalákat zahraniční firmy k podnikání v zemi a v sociálních věcech začala napodobovat Velkou Británii, čímž se Severní Irsko dostalo ekonomicky napřed oproti zbytku ostrova. Vláda Ulsteru, jenž byla složena z unionistů, sice pomáhala občanům např. k zisku bytů (*housing trust*), ale na druhou stranu usilovala o odtržení katolického obyvatelstva od politického života, což je vidět např. na anachronickém zákonu z roku 1947 (Frank, 2006). I když vládní podpora občanů byla zjevná, stále byla mířena především na nekatolickou část obyvatel Severního Irsku. V návaznosti na to nekončily výtržnosti prováděné IRA a v druhé polovině 50. let začala kampaň IRA mířena pouze proti Ulsteru, která byla ukončena v roce 1962.

Od konce první světové války do roku 1968 bylo v Severním Irsku období, kdy se rozdíl mezi katolickým a protestanským obyvatelstvem stále více projevovaly, k čemuž přispělo i silné rozdělení společnosti. Jako jeden z příkladů lze uvést endogamii, kdy smíšené sňatky tvořily pouhá 4 % (Frank, 2006). Toto období se taktéž vyznačovalo vládou unionistů, kteří diskriminovali obyvatelstvo katolického původu. Rozdílnost, vláda unionistů, či působnost celosvětového veřejného mínění, které se po 2. světové válce začalo zaměřovat na lidská práva; to vše vedlo ke konfliktu, jenž v Irsku započal v roce 1968 a jeho konec je faktograficky datován do roku 1998.

1.2.2 Počátek konfliktu

Od 60. let minulého století pozorujeme trend vznikání organizací zaměřující se na civilní práva, což se projevilo i v Severním Irsku. Jedná se konkrétně o organizaci *Campaign for social justice* (CSJ), následně pak *Northern Ireland Civil Rights Association* (NICRA). K jejímu vzniku

přispěl i někdejší severoirský premiér Terence O'Neill, neboť se na emancipaci katolíků ve své volební působnosti příliš nezaměřil. Katolické obyvatelstvo vnímalo vládu i RUC jako protestanskou a probritskou (Frank, 2006). Cíle organizace NICRA byly orientovány hlavně na potřeby katolického obyvatelstva, a to především na jejich skoro neexistující politické zastoupení, a dále na přidělování domů, jelikož ty byly v minulosti přidělovány výhradně protestanskému obyvatelstvu. Politické zastoupení v regionálních okruzích bylo do značné míry nakloněné protestantům; např. ve městě Derry (pro protestanty Londonderry), které bylo z většiny katolické, mělo jako své politické zastoupení protestanty. Z pohledu protestantů bylo nepouštění katolíků do vlády ochranou vlastního občanství. Minoritní skupina katolíků působila na protestanty jako nacionalisticky smýšlející obyvatelstvo, které by v případě možnosti neváhalo využít podpory Irské vlády k dosažení vlastního cíle, což bylo sjednocení pod Irskou vládou (Frank, 2006).

Právě ono město Derry/Londonderry se stalo v roce 1968 pro vývoj Severního Irska důležitým hráčem. V roce 1968 se začaly množit protesty především kvůli bytovým problémům, a následně započaly i protestní pochody. První takový se konal v srpnu a pro jeho úspěch se další podnikl v říjnu; ten byl i přes zákaz nakonec uskutečněn 5. října 1968. Právě toto datum je považováno za počátek konfliktu v Severním Irsku (McCann, 1993). NICRA se na tomto pochodu podílelo. RUC reagovalo na pochod silou, která vyvolala v již tak napjaté atmosféře Severního Irska konflikt. Celá situace byla zdokumentována irskou televizí. Britský premiér na situaci reagoval okamžitě a změny, žádané katolickou společností, se snažil skrze O'Neilla uskutečnit. Nicméně vývoj Irského ostrova po 20. století byl natolik rozmanitý a komplikovaný, že vzniklou situaci nešlo deeskalovat jen prostřednictvím okamžitých změn. V této situaci byla založena další organizace, více radikální než NICRA, a to *People's Democracy* (PD, lidová demokracie), která vznikla 9. října v Bealfastu. (Bew, 1999). PD uspořádalo čtyřdenní pochod v lednu následujícího roku, při kterém došlo ke střetu s lojalisty a policisty. Na komplikovanou situaci února 1969 reagoval premiér O'Neill vyhlášením voleb, které jeho unionistická strana (UP) sice vyhrála, ale vnitřně již nebyla jednotná. O'Neill o dva měsíce později rezignoval. Jeho nástupce, James Chichester-Clark, neměl šanci situaci o moc změnit (Frank, 2006).

Až do léta 1969 se v Severním Irsku vyskytovaly pouze náhodné potyčky nepřerůstající do větších rozměrů. Změnu v tomto ohledu přinesly protestanské červencové oslavy na památku vítězství na řece Boyne. Katolické obyvatelstvo během oslavy přicházelo do styku s RUC, ve městě se začaly stavět barikády a ustanovily se zakázané zóny, do kterých protestanté nesměli

vstoupit. Celá událost trvala několik dní. To spustilo po celém Severním Irsku vlnu demonstrací proti RUC. Událost z Derry/Londonderry se projevila i v hlavním městě Belfastu. Výtržnosti donutily 4000 rodin k vystěhování z hlavního města, RUC neváhalo použít střelné zbraně. Protestanté vypalovali katolické domy, některé čtvrti byly uzavřeny. Katolické obyvatelstvo bylo takřka bezbranné. V průběhu července vznikaly v Belfastu barikády. IRA zachovalo neaktivní postoj. Až v srpnu se hrstka katolíků rozhodla použít zbraně proti lépe ozbrojeným protestantům. 15. srpna do města vstoupily britské vojenské jednotky, které zpočátku byly vítaným katolickým ochráncem, ale vzhledem k obecné nesympatii nacionalistů s Brity i chování britských složek v konečném důsledku vedlo k zhoršení vzájemných vztahů (Frank, 2006).

Reakce Irska na sebe nenechala dlouho čekat. I když by Irové nejraději situaci na podporu katolíků řešili militární pomocí, její realizace byla nereálná, jelikož Velká Británie byla příliš silný soupeř. Irové se proto obrátili na OSN a zároveň poskytli humanitární pomoc katolickým uprchlíkům prchajícím z Ulsteru. Britská vláda se k situaci stavila pragmaticky. Věřila, že při pokračování prosazování nastavených reforem se situace zklidní. Mezi 17. a 19. srpnem došlo k prvnímu jednání mezi Severním Irskem a Velkou Británií, jehož výsledek je později nazýván jako *Deklarace z Downing Street* (Frank, 2006).

Nastolování reforem ze strany Británie bylo sice vítanou změnou pro katolíky, ale pro protestanty byl efekt reforem spíše opačný. Nepokoje začaly přicházet i ze strany unionistů. Vláda Ulsteru byla taktéž ohledně prosazování změn nejednotná. Katolíci se s reformami prozatím spokojili a na podzim 1969 byly odstraněny barikády z měst. V poměrně klidné situaci se začala rýsovat myšlenka o sjednocení ostrova, k jejíž formulaci přispěla stále více silící organizace IRA. Nově příchozí členové IRA byli vůči situaci na severu radikálnější. Komplikované spojení mezi novými příchozími a stávajícími členy nakonec vedlo k rozdělení IRA v prosinci 1969. Od původní organizace se oddělila nová skupina pod názvem *Provisional Irish Republican Army* (PIRA). Reformy provedené Ulsterem, např. odzbrojování RUC, byly rozporuplně přijímány. Ačkoli byly uzpůsobeny katolíkům, neuspokojovaly radikální část katolického obyvatelstva. Na druhou stranu byly znatelné natolik, že popudily radikálnější loajalisty (Frank, 2006).

Nepříliš pevné přátelské pouto mezi britskými jednotkami a katolickým obyvatelstvem vzalo za své v roce 1970. Už v dubnu onoho roku se katolíkům nelíbil povolený pochod oranžistů a britské jednotky se obrátily proti útočícím katolíkům. Situace se vyostřila v červenci téhož roku, kdy britské jednotky nebyly schopny zabránit výtržnostem v Belfastu. V tento moment se za

obranu katolíků postavilo PIRA se svou kampaní proti britským jednotkám. Hlavním cílem PIRA bylo sjednocení ostrova, které z jejich perspektivy mohlo proběhnout pouze po vyhnání všech britských jednotek. Britové následně reagovali agresivním odebíráním zbraní v katolických ghettech (Frank, 2006). IRA i PIRA z této situace těžily. Unionistická strana vládoucí Severnímu Irsku se stále více ohraňovala vůči katolickému nacionalismu a reformy prováděla zdráhavěji.

1.2.3 *Cesta ke krvavé neděli*

V komplikovaném spektru roku 1970 vznikaly nové politické strany. První z nich, *Alliance Party of Northern Ireland* (APNI), byla založena v dubnu na straně unionistů, a následně v srpnu vznikla *The Social and Democratic Labour Party* (SDLP) na základě dřívější nacionalistické katolické strany a jejím cílem bylo mírové a nenásilné východisko, které mělo být dovršeno postupným mírovým sjednocením s Irskou republikou. Politických otěží se ale prozatím drželi členové PIRA, kteří vyjednávali s Brity a neustále pracovali na rozrůstání své členské základny a arzenálu zbraní. Z pasivní fáze do agresivnější přešlo PIRA v roce 1971, kdy 6. února došlo i k prvnímu zabití vojáka britské armády, čímž se Severní Irsko dostalo do ozbrojeného konfliktu s teroristickou organizací PIRA (Frank, 2006).

Od roku 1971 začalo docházet k ztrátám na lidských životech při přestřelkách i k nárůstu bombových útoků PIRA. Tyto útoky se orientovaly převážně na ekonomické cíle, přičemž nejvíce postiženými oblastmi byly Derry/Londonderry a Belfast. Za této situace rezignoval ulsterský premiér a své křeslo předal Brianu Faulknerovi, jenž zavedl tvrdší politiku vůči PIRA. Jeho politika se sice zdála být i vstřícnější vůči katolíkům, dokud 7. července nedošlo k zastřelení 2 katolických občanů a odmítnutí šetření celé akce, čímž si Faulkner znemožnil cestu ke zlepšení vztahů s SDLP a uzavření politické dohody (Frank, 2006). V těžké situaci se Britové rozhodli pro vojenskou intervenci, které se sice předtím zdráhali, ale narůstající počet výbuchů se pro ně ukázal jako dostatečná záminka. K vojenské intervenci došlo 9. srpna a zemřelo při ní 17 lidí (Bew, 1999). To, čeho se Britové při intervenci obávali, byla reakce nacionalistů, jelikož britské armádní složky byly zaměřeny převážně proti protestujícím katolíkům. Britské jednotky, které měly být dle Westminsterské vlády neutrální, se v očích katolíků staly zastánci unionistů. Katolické veřejné mínění se proto nadále přiklánělo k PIRA. Vstup Británie na ostrov vyvolal opětovný růst násilných činů mezi protestanty a katolíky. Zároveň se vstupem britských jednotek byla vyhlášena intervence, při které se mohly bezpečností složky zatýkat pouze z podezření na spolupráci s militantními skupinami bez předchozího šetření (Bew, 1999). Ta je ukončena až v roce 1975. Ulster se ocitl v chaosu a PIRA začalo útočit i na civilisty. Ještě v

roce 1971 vznikla nová strana radikálního unionisty Iana Paisleyho *Democratic Unionist Party* (DUP), která zastoupila bojkotující SDLP v opozičním křesle. Na obranu proti PIRA vznikla organizace *Ulster Defence Association* (UDA), která se však jevila spíše jako celkově protikatolická (Frank, 2006).

Rok 1971 dále pokračoval v neklidných podmínkách s rostoucími počty bombových útoků. Zhoršení stavu přichází i v dalším roce v tzv. *krvavou neděli* 30. ledna 1972, kdy za mírového katolického pochodu britská armáda zastřelila 14 lidí (Frank, 2006). Reakcí IRA byl bombový útok v Anglii a zničení anglické ambasády v Dublinu. PIRA reagovalo krutým vražděním a při jejich bombových útocích začali umírat jak protestanté, tak katolíci.

V těžké situaci bylo rozhodnuto, že Británie převezme pravomoci ulsterské vlády v tzv. *Direct Rule* (přímá vláda Londýna nad Severním Irskem). Britská vláda, na rozdíl od té ulsterské, byla totiž důslednější v provádění reforem. K britské vládě se připojila APNI, SDLP i vláda Irska, ostatní strany s britským postupem nesouhlasily, a to především PIRA, která ani přes nátlak katolické veřejnosti nepřestávala s bombovými útoky. Teroristické útoky PIRA nabývaly na síle a její popularita klesala. Klid zbraní nastal až během vyjednávání s britskou vládou mezi 7.-9. červencem roku 1972. Radikální požadavky PIRA na okamžitý odchod britských vojáků z Irského ostrova neuspěly. Po neúspěšném vyjednávání PIRA začala útočit po celé provincii ještě ve větší míře. Vrcholem se staly události během tzv. *krvavého pátku*, kdy v rozmezí 75 minut PIRA odpálila 22 bomb v Belfastu, 9 lidí zemřelo a přibližně 130 jich bylo zraněno (Frank, 2006).

Británie se po krvavém pátku rozhodla vojensky udeřit. Útočná operace nastala 30. července, kdy Britské jednotky o síle 26000 mužů obsadily v Derry/Londonderry a Belfastu *no-go areas* (no-go zóny), které začaly vznikat už v roce 1968 a sloužily k oddělení katolických čtvrtí, což bylo pro PIRA strategicky významné. Tento akt měl proto za následek snížení počtu bombových útoků i operační prostor PIRA. Pro britskou vládu pak nastal těžší úkol – spojit unionistické strany s katolickými. To sice v danou chvíli nebylo úplně možné, ale katolíci i celé Irsko pochopili, že konflikt pochází z hlubokého, komplikovaného a etnicky různorodého vývoje Severního Irska a přestali považovat Velkou Británii za primární problém (Frank, 2006).

1.2.4 Politický posun

Rok 1972 byl v historii konfliktu krvavým rokem, jehož výsledkem byl politický posun. Když se v roce 1973 konaly volby, bylo jasné, že katolíci již budou mít své politické zastoupení, čímž otázka spojení se zbytkem ostrova zůstala otevřena, i když v omezené míře. Nicméně hned při

prvním zasedání v čele s vítěznou unionistickou stranou došlo k bojkotu od radikálnějších loajalistických stran jako např. DUP. To poukázalo, že unionisté jsou vnitřně již definitivně rozdělení v otázce řešení situace. Politické úspěchy přišly až při jednání mezi Irskem, Británií a politickými stranami ze Severního Irsku v Sunningdale 6.-9. prosince. Zúčastnění se dohodli pro společný postup proti PIRA. Dále se stanovilo, že pro sjednocení ostrova by musela hlasovat většina obyvatelstva Ulsteru. Jedním z bodů byl také vznik *Nothern Ireland Executive* (Irská rada), fungující jako politický prostor pro jednání mezi stranami, a to včetně těch katolických. V jejím čele stanul Brian Faulkner. Jednání vešlo ve známost jako Sunningdaleská dohoda. Ta byla lojalisty vnímána negativně, u SDLP tomu bylo naopak (Frank, 2006).

Irská rada se pro loajalistické strany, DUP, Hnutí Předvoj (pravicový unionisté) a radikální část UP stala nepříjemnou záležitostí a snažily se o její neustálý bojkot. V roce 1974 došlo k volbám do britského parlamentu, kde měla Ulsterská provincie vyhraněných 12 křesel. Jedno křeslo bylo obsazeno SDLP, zbytek získal *United Ulster Unionist Council* (UUUC) přejmenováno posléze na *Official Unionist Party* (OUP), složen z uskupení stran Hnutí předvoj, DUP a části UP. Unionisté se už definitivně oddělili na radikální a neradikální skupinu, přesto se výsledky voleb pro ně staly úspěšnými. Radikální unionisté vnímali dohody mezi Irskem, Velkou Británií a katolíky jako ohrožení severoirské suverenity. Umírnění unionisté je vnímali jako potřebné k ukončení konfliktu, s myšlenkou postupného sjednocování s Irskem ale nesouhlasili (Frank, 2006).

1.2.5 Konec Irské rady a politické nedohody 70. let

Unionistické snažení zaměřilo své síly na Irskou radu, která pro ně byla těžkým soustem. V očích protestantů byla symbolem irského sjednocení. I přes velké snahy se unionistům Irskou radu nepovedlo dostatečně bojkotovat či zničit, přesto ještě roku 1974 dochází k jejímu pádu. Na politické scéně se totiž objevilo *Ulster worker's council* (UWC, Ulsterská rada dělníků), které se chtělo samo chopit iniciativy, a to s prohlášením, že pokud nebude zrušena Irská rada, dojde ke stávce. Takovouto výhružku nikdo nebral v potaz, navíc se UWC ve své výzvě ocitlo bez podpory široké protestanské veřejnosti i politických stran. Když 14. května došlo k ratifikaci smlouvy ze Sunningdal, UWC zahájilo stávku, která trvala až do 28. května. Největší zbrani UWC se stala postupná redukce dodávek elektřiny a pomalé odstavování jaderných bloků. Vzhledem k neochotě nasazení britské armádní jednotky a nezasahování proti stavbě barikád v protestanských čtvrtí bylo 14 dní téměř bez ztrát na lidském životě, výjimkou se stal bombový útok loajalistů v Dublinu a Monaghanu, kdy o život přišlo 33 lidí. UWC svůj radikální požadavek na ukončení Irské rady neodvolalo a tak 28. května Brian Faulkner abdikoval, čímž

byla ukončena Irská rada a obnovena přímá vláda Londýna nad Ulsterem. Nakonec to nebyli unionisté, ale UWC, kdo zajistil po dlouhé době politický úspěch lojalistů (Frank, 2006).

Po neúspěchu Irské rady nastalo politické vakuum. Britové byli takřka v bezvýchodné situaci. Jejich dalším krokem bylo vyhlášení voleb do tzv. *Constitutional Convention* (Ústavní konvent), kde se zvolení politikové měli dále dohodnout na fungování samosprávy Severního Irsku. Spolupráce unionistických stran a katolických stran byla komplikovaná. Británie se v proto v roce 1974 snažila aspoň stabilizovat běžný život v Severním Irsku (Frank, 2006).

Pokud se rok 1974 z politického hlediska ocitl na kraji možností, tak se iniciativy opět chopilo PIRA, které mělo po událostech roku 1972 pořád dostatek síly, aby se snažilo přesvědčit Británii o odchodu ze Severního Irsku. Své útoky začalo směřovat více na Anglii. Vrcholem byl listopadový bombový útok v Birminghamu, kde zemřelo 21 lidí. O pár dní později reagovala britská vláda dočasným ustanovením zákona o *prevenci terorismu*. I přes listopadovou událost se v prosinci roku 1974 podařilo domluvit příměří. Ve stejném měsíci vhodilo PIRA bombu do domu bývalého britského premiéra Edwarda Heatha, ten byl ale nepřítomen. Příměří je oficiálně uzavřelo v únoru 1975, a i přes uzavřené příměří se PIRA nepovedlo udržet všechny své členy a dochází nadále k odpalování výbušnin, ovšem v menší míře. Klid zbraní mezi PIRA a britskými jednotkami ale nezastavil ozbrojené lojalistické skupiny, mezi kterými dochází i k namátkovým brutálním vraždám katolíků. V květnu 1975 se konají volby do Ústavního konventu, kdy většinu získá UUUC. Jednání mezi stranami nakonec nevedlo k ničemu, UUUC nehodlalo spolupracovat s katolickými stranami, Ústavní konvent byl rozpuštěn v o rok později (Frank, 2006).

Období do konce 70. let by se dalo nazvat politicky klidným. Nadále se uplatňovala přímá vláda z Londýna. Úspěchy přicházely převážně v boji proti PIRA, které se v roce 1977 definitivně stalo severoirskou organizací odpojenou od základů irské IRA. Jejími vedoucími se stali Garry Adams a Martin McGuinness. Hlavním z úspěchů konce 70. let bylo přesvědčení USA o těžkosti situace v Severním Irsku. USA zastávalo stejného názoru jako SDLP, tedy pomalé a mírové sjednocení Irsku. V USA se poté zřídily kontroly dodávky zbraní, které přes Irskou komunitu v USA proudily do Ulsteru. Velký podíl na přesvědčení USA o nutnosti situaci řešit měly přednášky politika a od roku 1979 předsedy SDLP Johna Huma. Ve stejném období se britským bezpečnostním složkám podařilo omezit počet útoků v Ulsteru, nicméně PIRA provedlo několik útoků na britské velvyslanectví a to např. v Nizozemí, NSR, Belgii. Pro morálku Anglie měl největší dopad bombový útok na západě Irsku v Mullaghmore 27. 8. 1979, kdy byl na jachtě

zabit člen britské královské rodiny Louis Mountbatten, strýc Philippa, vévody z Edniburghu (Frank, 2006).

1.2.6 Formování Anglo-irské dohody

Jednání na počátku 80. let kvůli bojkotu unionistických stran nikam nevedlo. Politických zbraní se proto chopili vězni IRA a INLA (*Irish National Liberation Army* – militantní skupina vzniklá v roce 1974), kteří požadovali stejné podmínky jako měli političtí vězni (Frank, 2006). Jejich poslední zbraní bylo vyhlášení hladovky. První z nich začala na podzim roku 1980, ale nakonec byla v prosinci odvolána (Bew, 1999). Když vězni zjistili, že interpretace dohody, která byla s britskou vládou uzavřena v prosinci, je zcela jiná z obou stran, byla vyhlášena další hladovka s počátkem 1. března. Bobby Sands, vůdce hladovky, v důsledku hladu zemřel 5. května, čímž na sebe strhnul pozornost médií a stal se novým mučedníkem katolíků. Po jeho smrti v regionu opět vypukly nepokoje. Sama hladovka trvala do 3. října, zemřelo při ní 10 vězňů, ale přinesla vytoužený cíl (Fay, 1999). Politicky z těchto událostí nejvíc vytěžila nacionalistická strana *Sinn Féin*³ (SF), které nabylo na popularitě. Jejím předsedou se v roce 1983 stal Garry Adams, bývalý předseda PIRA. SF proto nabylo silně nacionalistické podoby se silnými konexemi na organizaci PIRA. V pozdějších letech se stanovisko SF stává důležitým pro ukončení násilí ze strany PIRA.

Situace se zdála být politicky neřešitelnou. Navíc v průběhu let stále docházelo k teroristickým útokům, a to i do takové míry, že v roce 1982 byl zastřelen vyučující ve třídě během výuky, pouze kvůli jeho minulosti se spojením *Ulster Defence Regiment* (UDR, Ulsterský obranný regiment). V RUC pak často docházelo k opětovné a impulzivní reakci, která končila ve většině případů zastřelením členů PIRA a INLA bez soudu. To spolu s přísnými výsledky vězňů strhávalo negativní reakce od veřejného mínění na britské řešení situace (Frank, 2006).

Politické pokusy státního tajemníka pro Severní Irsko Jamese Priora byly, stejně jako předchozí pokusy, odsouzené k neúspěchu. Jeho návrh na Severoirské shromáždění nebyl ničím novým, to bylo navíc hned od počátku bojkotován SDLP. K rozpuštění Severoirského shromáždění dochází až po anglo-irské dohodě v roce 1986, tedy čtyři roky po jeho založení. Taktéž nacionalistické SDLP zažívalo komplikované chvíle od doby, kdy Sinn Féin získalo na popularitě. Obě politická tělesa mezi sebou soupeřila o hlasy. Když pak v roce 1983 probíhal souboj o 17 křesel ve Westminsteru, SDLP a SF si rozdělila po jednom, zbytek získaly unionistické strany. Nicméně se SDLP a SF podařilo uskutečnit myšlenku nového Irského fóra.

³ V irštině *my samy*

To se, na rozdíl od ostatních diskusních fór, uskutečnilo v roce 1984 i za účasti Irských politických stran, ale jestliže se návrh Jamese Piora setkal s bojkotem ze strany katolíků, tak stejnou mírou opláceli i unionisté, kteří se jednání ve fóru zdrželi. Výsledkem jednání bylo několik návrhů na Irské sjednocení, a to i v podobě federace. Většina návrhů z fóra se snažila vyjít protestantům vstříc, až na spojení s Irskou Republikou, ve kterém se unionisté a katolíci neustále rozcházeli. Taktéž se v návrzích akceptuje zcela jiné kulturní prostředí protestantských Irů. Nadále Irská republika viděla budoucnost ve společné dohodě s Británií o správě severního výklenku ostrova. Návrhy z Irského fóra sepsané v dokumentu pod názvem *Zpráva o novém Irsku* byly pro unionisty nepřijatelnou nabídkou, spojení s Irskem pro ně nebylo možné jak z duchovního, tak ani z ekonomického hlediska (Frank, 2006).

Ještě před reakcí, na kterou bedlivě čekali tvůrci Zprávy o novém Irsku od britské vlády v čele s premiérkou Margaret Thatcherovou, se do událostí vložilo PIRA. Dne 12. 10. 1984 odpálila nálož během konference konzervativců v Brightonu, jejíž vedoucí byla právě britská premiérka. Ona sama unikla explozi jen o kousek. Výbuch na britskou premiérku neměl žádný vliv. Zprávu o novém Irsku odmítla a jasně stanovila, že pokud se něco v Ulsteru změní, bude tak založeno na spolupráci protestantů a katolíků. Nicméně rétorika Británie vůči Irsku se po oznámení premiérky začala zlepšovat. Vše vedlo ke společnému jednání v Hillsborough v listopadu 1985. Výsledek tohoto jednání vešel ve známost jako *Anglo-irská dohoda* (AIA). Hlavní slovo měl irský premiér Garret Fitzgerald a Margaret Thatcherová. Dohoda přinesla několik na první pohled minoritních změn, které ale v celém konfliktu znamenaly posun. Obě země odsouhlasily, že pokud by mělo dojít ke změně statusu Severního Irska, musela by tak odhlasovat většina obyvatel. Dalším bodem, který byl politicky velice obratný, bylo možnost podílení se Irska na dění v Ulsteru. Anglická vláda věděla, že jakýkoliv přešlap v této věci by mohl vyvolat extrémní situace ze strany unionistů jako po dohodě v Sunningdale. Irové tedy dostali pouze funkci konzultantů, a ačkoli by Irové ještě před rokem požadovali více, byl to pro ně stále úspěch. Nutno podotknout, že větší podíl Irska ve vnitřních věcech Ulsteru mohl v tomto případě znamenat opětovnou stávku. Ujednáním dohody se Britové posunuli blíže konceptu SDLP. Ačkoli se Anglo-irská dohoda považovala za obecný úspěch, je potřeba dodat, že Anglie ji brala jako velký ústupek a Irsko jako nedostatečnou. SF bylo jejím velkým kritikem, ale zároveň s Anglo-irskou dohodou dochází k pomalému vnitřnímu dělení uvnitř SF. Toto dělení je pak dokončeno v roce 1986, kdy vzniklo *republikánské Sinn Féin*, které bylo v menšině. Většina zbytku SF se totiž postupně umírňovala. Irsko také po 64 letech formálně uznalo existenci Severního Irska (Frank, 2006).

Unionisté nedokázali zopakovat stejný politický triumf jako v roce 1974, ale reakce na sebe nemusela dlouho čekat; protesty, ozbrojené šarvátky s RUC a demonstrace. Severoirské shromáždění bylo definitivně zavřeno. Největší ohlas měly radikální strany jako DUP, ale ke stejné pospolitosti unionistů jako dříve nedošlo a UWC neopakovalo stávkou. V roce 1987 dokonce unionisté poslali petici o zrušení smlouvy až ke královně, ale bez úspěchu. Anglii stačilo pouze přečkat protesty unionistů, kterým docházeli politické možnosti. Ve stejném období ale docházelo k nárustu zločinů ze strany loajalistických skupin (Frank, 2006).

Anglo-irská spolupráce se vyplatila v ekonomickém prospěchu Ulsteru. V ostatních oblastech byla spolupráce o něco komplikovanější. Irové navrhovali justiční změny v Severním Irsku, což Velká Británie akceptovala s nevůlí a Iry v návrzích ignorovala. I přesto začali Irové spolupracovat s Anglií proti PIRA. PIRA nadále pokračovalo v teroristických akcích zaměřené především proti britským složkám, sice v menší míře, ale o to více se nebezpečná organizace stávala pro civilisty. Na rozdíl od SF, které po odtržení radikální části začalo prosazovat nekonfliktní řešení situace, ale pořád se stejným cílem, a to vyprovodit Brity z Irského ostrova.

1.2.7 Mírový proces

V momentě, kdy SF (pořád v čele s G. Adamsem) ukázalo snahu řešit situaci nenásilně, se vyskytla možnost spojení s Humovou SDLP. Společná jednání stran v roce 1988 sice ke spojení nevedla, ale nastínila obdobné cíle, ovšem s jinými cestami. SDLP nevidělo primární zdroj konfliktu v britské přítomnosti v Severním Irsku, ale v kulturní rozdílnosti protestantů: SF považovalo protestanty národnostně za Iry, jejichž spojení se zbytkem ostrova bránily britské jednotky.

Novým výbojem se v 90. letech stal nový státní tajemník pro Severní Irsko Peter Brooke. Na rozdíl od James Piora se Brooke nepouštěl do realizace nových jednacích projektů, ale obratně se vyslovoval tak, aby zaujal jak katolické, tak i protestanské stanovisko. Brookovi se nakonec podařilo obě strany dovést k jednání mezi lety 1991-1992. Počátek 90. let bylo obdobím, kdy se rozrůstaly teroristické akce loajalistických skupin, které od roku 1985 cítily hrozbu spojení s Irskou republikou. Ani PIRA nezůstávalo "pozadu", povedlo se mu zavraždit člena parlamentu konzervativní strany Iana Gowa (Frank, 2006).

Jednání mezi lety 1991-1992 sice poukázala na shovívavější postoj unionistů, kteří už počítali s podílem katolíků na vládě, ale tento podíl měl být podle unionistů menšinový. Své návrhy odůvodňovali nižším počtem katolických obyvatel v Severním Irsku. Jednání sice skončila neúspěchem, ale poukázala na mentální posun v celém konfliktu. V roce 1993 dochází i ke

snaze jednání mezi Velkou Británií, SF a PIRA, nakonec ale k formálnímu jednání nedojde (Frank, 2006).

PIRA i Anglie byly ve svém stanovisku nekompromisní. SF, které se neustále více přikloňovalo k SDLP, se chopilo situace. Gerry Adams začal vyjednávat s SDLP a prostředníkem k vyjednávání zvolil Irsko. SF přestalo požadovat okamžitý odchod Britů z ostrova, ale nedokázalo přijmout protestanské etnikum jako rozdílné od zbytku katolického ostrova. Strany se shodly na nutnosti postupného stahování britských jednotek z ostrova, jakožto podmínky k uzavření míru. Výsledek jednání mezi Humem a Adamsem v roce 1993 předalo Irsko Velké Británii. Ta budoucí jednání odmítla, protože považovala SF za spojené s PIRA. Jedním z faktorů byl i útok ve Warringtonu, kde PIRA usmrtila 2 děti (Frank, 2006). Na tuto událost byla sepsána slavná píseň *Zombies* od *The Cranberries*.

1.2.8 Cesta k Velkopáteční dohodě

Přes veškerá opovržení ze strany Velké Británie vůči SF se v roce 1993 veřejnost dozvěděla, že se SF již tajně jednala, jenž vyvolalo rozruch. Pro zklidnění situace vydává Anglie spolu s Irskou vládou tzv. *Joint Declaration* (společnou deklaraci). Velká Británie potvrdila, že je ochotna se území Severního Irska vzdát, ale jen pokud tak bude odhlasováno severoirskou většinou. Stejně stanovisko vyslovila i irská vláda. Unionisté zprávy o společné deklaraci sice nepřijali dobře, ale vzhledem k formulaci textu deklarace, který se snažil vyjít vstříc unionistům i mentální změně lojalistů, nedocházelo k žádnému vzrůstu násilí ani protestu většiny stran. DUP s Ianem Paisleym deklaraci sice odsoudili, ale nemohli už získat stejnou podporu jako dříve od umírněných unionistů a ocitli se v politickém boji osamoceni. Další stranou, která deklaraci kritizovala, ale stále ještě nezavrhl, bylo SF. To našlo cenného spojence v USA, i přes to deklaraci v roce 1994 odmítlo. Očekávaná reakce PIRA byla ale jiná, než si účastníci představovali. Místo dalšího násilí vyhlásila 31. 8. 1994 klid zbraní. Mentální změna, kterou procházelo SF, působící skrz Adamse na PIRA, byla znát. Na této změně se výrazně podílelo SDLP (Frank, 2006).

To že se poprvé od počátku konfliktu výrazně uklidnila situace na bitevním poli, neznamenal úspěch na tom politickém. Ulsterská společnost prošla změnou, která ovlivnila chápání celé společnosti, ale jak unionisté, tak katolíci pořád trvali na svém. Unionisté sice přiznávali možný podíl katolíků na vládě a katolíci chápali protestanty jako specifické etnikum mezi Británií a Irskem, ale obě strany stále měly odlišné vize. Republikáni chtěli docílit jednotného Irského ostrova, naopak protestanté chtěli setrvat v unii s Velkou Británií. V roce 1995 vyšlo

Framework documents (Rámcové dokumenty). Ty už určovaly fungování Ulsteru na bázi etnického vyvážení a jednokomorového shromáždění, které mělo fungovat i v případě bojkotu unionistů. Unionistům bylo jasné, že Anglie se vydala cestou SDLP, a dokumenty chápala jako neúspěch. PIRA i SF byly poprvé spokojeny s politickým výsledkem (Frank, 2006).

1.2.9 Velkopáteční dohoda

Nezbývalo než společně jednat o uspořádání severní provincie. Situace byla napjatá, a když se Anglie rozhodla pro vytvoření diskuzního fóra, následovaly opětovné bombové útoky ze strany PIRA. Na fóru se sešli katolíci, unionisté, Irové i Angličané a SF bylo nabídnuto možnost přijet, pokud by PIRA složila zbraně, což se nestalo. Jednání nevedla k ničemu. Situaci změnila až výměna postu premiéra v Anglii. John Major (konzervativec) byl nahrazen Tony Blairem (labourista). *Labour party* se politicky o unionisty tolik neopírala jako strana předchozí. Blair navíc unionisty ujišťoval, že sám je jedním z nich. Anglii i Irsko, kde taktéž došlo ke změně vládního předsedy, daly jasně najevo, že jsou připraveni jednat se SF (Frank, 2006).

Politickým vrcholem roku 1998 je tzv. *Velkopáteční dohoda* (Belfastská dohoda) uzavřena 10. 4. 1998 (Aughey, 2005). Irsko i Anglie se vzdaly nároků na územní zisk Ulsteru, ale Severní Irsko nadále zůstalo nedílnou součástí Velké Británie, pokud by si většina obyvatel nepřála jinak. Irsko se muselo spokojit se vznikem Britsko-irské rady, ve které mělo Irsko pouze konzultativní funkci. Anglie tedy nevpustila Iry do přímého podílu na vládě, ale umožnila jim se přiblížit situaci na severu ostrova jako rádci, především v bezpečnosti složce a justiční složce. Dalším bodem dohody byl vznik Seversko-jihní ministerské rady, kde Irsko a Severní Irsko spolupracovalo ve společných zájmech. Irové tedy byli se zbytkem ostrova propojeni, nikoli však spojeni. Aby nedocházelo k bojkotu rady ze strany unionistů, byla utvořena obranná opatření. Republikáni i unionisté měli možnost politického veta. Následujícím bodem byl totiž vznik Severoirské samosprávy, jejíž samostatnost záležela na životnosti Severo-jihní ministerské rady. Ulsterský parlament byl vyjmut z justiční a bezpečnosti složky, kterou měl pod správou Londýn s irskou konzultací. Dále se dohoda zabývala rovnoprávností katolíků a protestantů, zrovnoprávněním irštiny, zlepšením ženských práv nebo rovnost všech obyvatelů v podílení se na veřejném prostoru. Možnost získání občanství byla tři – irská, britská, obojí. Pro zajištění co největší přízlivosti smlouvy pro strany PIRA a SF došlo k odsouhlasení postupného odchodu britských jednotek z ostrova, a nakonec i k propouštění vězňů. DUP, SF a PIRA dohodu vnímalo jako nedostatečnou, ale nakonec k ní přistoupily. Započalo odzbrojování PIRA (Frank, 2006). Nicméně 15. 8. došlo k bombovému útoku ve městě Omagh,

který mělo na svědomí *Real Irish Republican Army* (RIRA), která se oddělila od PIRA po uzavření dohody⁴

I po uzavření dohody dochází k občasným vraždám, převážně politickým. Velkopáteční dohoda znamenala klid otevřeného konfliktu započatého v roce 1968, nelze ji však chápat jako uzavření celé situace, politicky se válčilo dál. Jediná strana, která mohla být s dohodou spokojená bylo SDLP, realizace mírového a postupného sjednocování Irska byla zase o krok blíže i tak je potřeba dohodu brát jako kompromisní ze všech stran. Severní Irsko je nadále komplikovanou zemí, a to z hlediska etnického či politického (Mulholland, 2002). Příkladem může být i nastalá komplikovaná situace při odchodu Británie z EU v roce 2020. Jedním z bodů Velkopáteční dohody byla totiž neexistující hranice mezi Irskou republikou a Severním Irskem.

⁴ SULLIVAN, Colleen, 2016. Omagh bombing. <https://www.britannica.com/> [online]. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/event/Omagh-bombing>

2 Metodické uchopení badatelsky orientované výuky a CLIL

V této části se práce věnuje metodickým přístupům badatelsky orientované výuce a CLIL. Je zde popsáno jejich fungování, teorie a implementace ve výuce. Nadále kapitola popíše definice obou přístupů, jejich rozdělení či výhody jejich využití.

2.1 Content and Language Intergrated Learning – CLIL

Tato kapitola se věnuje metodickému přístupu CLIL *Content and Language Intergrated Learning* (obsahově a jazykově integrované vyučování) jeho definici, typům a možnostem využití ve výuce nejazykového předmětu i výuce cizího jazyka. Pro lepší porozumění v českém jazyce bude akronym CLIL v této části práci skloňován, stejně jako je tomu ve většině českých publikací, které se jím zabývají. Tento metodický přístup je vhodným nástrojem pro propojení výuky vzdělávacího obsahu dějepisu s výukou angličtiny.

2.1.1 O CLILu

Ve snaze zdokonalit učební metody se v 90. letech poprvé objevil akronym CLIL – Content and Language Integrated *Learning* neboli česky *obsahově a jazykově integrované vyučování* a k jeho prvnímu použití došlo v roce 1996 ve Finsku a následně i v Nizozemí. Definice CLILu se v publikaci od Terezy Šmídové definuje jako „výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace a pro sdílení vzdělávacího obsahu.“⁵ Je tedy zřejmé, že CLIL se nevěnuje výhradně výuce cizích jazyků, ale jejich integraci s výukou nejazykových předmětů. Podle publikace univerzity v Cambridgi *Teaching History through English – a CLIL approach* je cizí jazyk během CLILu prostředkem, skrz který se žáci učí nejazykový obsah.⁶ K definicím je potřeba dodat, že CLIL se dá využít i při výuce jazykového předmětu, a to za použití tzv. soft CLILu, ale o tom až v pozdějších kapitolách.

Podle předchozích definic se nabízí otázka ohledně rozdílu mezi bilingvní výukou či vyučováním v cizím jazyce a metodickým přístupem CLIL. Rozdílnost je v použití jazyka. Ten má při hodinách s CLILEm sloužit jako prostředek komunikace, který ale nemá omezovat proces pochopení obsahu. Jinými slovy, při vyučovacích hodinách s použitím CLILu je potřeba analyzovat, které komunikační složky jsou potřebné k pochopení daného nejazykového tématu a seznámit žáka s těmito složkami, aby se nestali překážkou. CLIL má žákovi poskytnout jazykové znalosti spolu se znalostmi nejazykového předmětu, kdežto bilingvní výuka je

⁵ ŠMÍDOVÁ, Tereza, *CLIL ve výuce*, s. 6.

⁶ *Teaching History through English – a CLIL approach* [online]. Cambridge: University of Cambridge ESOL examinations [cit. 2023-07-26].

zaměřena primárně na nejazykový předmět a s čistě jazykovými cíli výuky už není počítáno, protože to, že výuka probíhá v cizím jazyce je bráno jako samozřejmost. V definici v knize *Content and Language Intergrated Learning* (2010) od autorů Coyle, Hood, Marsh je CLIL popsán jako *dual-focused* (dvojího zaměření), což znamená, že CLIL je metodický přístup, který se zaměřuje na výuku jazyka i nejazykového obsahu současně.

Pro lepší představu o fungování CLILu lze využít interpretace tzv. čtyř C, z anglického originálu *Content, Communication, Cognition, Culture* (Coyle, 2010). První z nich *Content* (téma) se zaměřuje na obsahovou stránku výukové hodiny, tedy co se bude vyučovat. Další *Communication* (komunikace) je o jazyce (jazycích), který se ve výuce bude používat. Nejedná se o rodilý nebo cizí jazyk ale jazykovou formu, tj. jestli bude jazyk vědecký, neformální atd. Třetím v pořadí je *Cognition* (poznávání), které se zaměřuje na kognitivní funkce, a to jaké z nich budou vyžadovány při výuce daného tématu. Jako poslední je *Culture* (kultura), která poukazuje na kulturní element, který je v hodině přítomen.⁷

CLIL má dvě základní formy. První z dvou je již zmíněno v úvodu této části, jedná se o tzv. soft CLIL. V této formě je upřednostněna výuka jazyka před výukou nejazykového obsahu. Většinou se tedy jedná o vyučovací hodiny cizího jazyka, ve kterých je okrajově propojeno téma z nejazykového předmětu, ale toto téma je podřazené výuce jazyka. Např. hodina anglického jazyka, v níž je cílem žáky seznámit s novým gramatickým jazykovým jevem, přičemž vyučující vybere textový materiál obsahující gramatický jev a zároveň se bude text vztahovat k historické události vyučované v dějepise. Zde je primárním cílem žáka naučit jazykovou strukturu. Další formou CLILu je tzv. hard CLIL. Ten na rozdíl od soft CLILu je primárně zaměřen na výuku nejazykového obsahu s tím, že části z hodiny nebo vybrané materiály jsou v cizím jazyce (Šmídová, 2012). Jak již bylo řečeno při výuce za pomoci CLILu je potřeba klást důraz, aby pro žáka nebyl cizí jazyk limitací k pochopení probíraného tématu. Pro CLIL je důležité zohlednit výukové cíle (v česku dle Rámcového vzdělávacího programu – RVP). V hodinách cizího jazyka se tedy jedná především o komunikativní kompetence a ve výuce dějepisu kompetence občanská (Balada, 2007).

⁷ Tamtéž.

2.1.2 Přínosy a omezení CLILu

Výuka s využitím CLILu přináší spoustu výhod, které přispívají k rozvoji klíčových kompetencí při výuce, jako je např. již zmiňovaná kompetence komunikativní nebo kompetence interkulturní. Zároveň CLIL žákovi poskytne cizí jazyk z jiné perspektivy než z učebnic cizího jazyka (např. matematické vzorečky v cizím jazyce). Všechny klíčové kompetence, které „představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“⁸ dle RVP G se jedná o tyto kompetence – k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanskou, k podnikavosti (Balada, 2007). Kompetence mají žákovi pomoc v jeho budoucím životě mimo školu, a to především v pracovním uplatnění. Při použití CLILu, který zvyšuje pracovní kompetence (kompetence k podnikavosti), dochází k lepším možnostem zisku pracovních pozic, a to především v zahraničních, či širší možnosti studia v zahraničí a v České republice. Nakonec je potřeba zmínit, že kromě pozitivních vlivů na žáka má CLIL i pozitivní vliv na profesní kvalitu učitele (Šmídová, 2012). CLIL má pozitivní vliv na motivaci žáka při výuce⁹

I když se CLIL může jevit jako pedagogický přístup, který přináší značné výhody, jsou s ním spojena i jistá úskalí, z nichž většina je řešitelná. Největším problémem, který se u CLILu objevuje, jsou jeho vysoké nároky na realizaci, kvůli nutné znalosti cizího jazyka, a to ať už ze strany žáků (úroveň cizího jazyka lze upravit prostřednictvím zvolených materiálů, přesto je potřeba, aby žáci měli nejméně fundamentální znalosti jazyka), tak i ze strany učitelů nejazykových předmětů. CLIL je možné aplikovat z počátku pouze na určité části jedné vyučovací hodiny, čímž se snižuje jazyková náročnost. Taktéž je možné začít od méně náročných receptivních aktivit (čtení) až po těžší produkující aktivity (ústní projev)¹⁰. Na pedagogy jsou kladeny vyšší nároky i z hlediska přípravy hodiny. Dalším problémem, který navazuje na náročnost přípravy, je nedostatek učebních materiálů potřebných k výuce s CLILEm. Komplikací pro CLIL je i neochota spolupráce učitelů, či vedení školy CLIL správně integrovat do výuky (Šmídová, 2012). V neposlední řadě CLIL žádá, ze strany učitelů, jeho pochopení i správnou přípravu. Při špatném použití CLILu může dojít spíše k negativním výsledkům než pozitivním (demotivace žáků). V publikaci od Coylové (2010) je poukázáno i

⁸ BALADA, Jan, c2007, *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 8.

⁹ HROMÁDKA, Zdeněk a Jana KUBRICKÁ, 2019. Začínáme s metodou CLIL ve výuce fyziky na základní škole. *RVP* [online]. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21901/zaciname-s-metodou-clil-ve-vyuce-fyziky-na-zakladni-skole.html>

¹⁰ Tamtéž.

na náročnější způsob hodnocení žáků. U hodnocení je potřeba si určit přesná kritéria, zdali je žák hodnocen pouze za jazykové znalosti nebo za ty nejazykové (obsahové). Také mohou být žáci hodnoceni simultánně, za jazykové i nejazykové znalosti. V případě hodnocení simultánně je i potřeba najít vyrovnanost hodnocení mezi jazykem a nejazykovým obsahem. Pokud žák při výuce dějepisu zvládá nejazykovou látku výborně a při jazykové nemá tak skvělé výsledky, je poté nelehkým úkolem nastavit hodnocení tak, aby žáka motivovala dál. Zároveň v tomto případě bude potřeba žákovi v jazykových nedostatkách vyjít vstříc. Důležitým bodem jsou kritéria hodnocení a ať už se jedná o formativní či sumativní hodnocení, žák by měl znát tyto kritéria, které musí být jednoznačné.

2.1.3 CLIL ve výuce dějepisu

Pro Implementace CLILu do výuky historie je potřeba splnit některé podmínky. Zaprvé klade vysoké nároky na znalost cizího jazyka od pedagoga (v této práci konkrétně anglického jazyka), tj. vyučující musí být schopen provést historickou analýzu v angličtině, tak aby ji byl schopen předat žákům. Komplikací je i nedostatek materiálů, které je potřeba vytvořit nebo upravit dle konkrétního jazykového a obsahového cíle. Vytváření materiálů je časově náročný úkol, ale při vlastní tvorbě mají vyučující možnost si vytvořit vyhovující materiál zohledňující potřeby žáků. Právě tyto materiály mají žákovi poskytnou podporu, tak aby se seznámil s jazykem potřebným k úvaze o tématu. Během výuky CLIL se pracuje s dvěma vrstvami jazyka. První z nich je tzv. *Content-Obligatory Language*. Tento typ jazyka je potřebný k pochopení probíraného tématu. Jestliže se vyučovací hodina zabývá stavbou pyramid, žákovi je poskytnuta slovní zásoba potřebná k tématu, u stavby pyramid např. slovíčko *tomb* (hrobka). Nadále jde o tzv. *Content-Compatible Language* který není s tématem přímo spojen, ale pomáhá žákovi s vyjadřováním se v cizím jazyce. Tento typ jazyka se nejčastěji vyučuje v hodinách cizího jazyka. V tomto případě se nabízí mezipředmětová spolupráce, vyučující anglického jazyka probírá novou gramatickou lekci a k její prezentaci zvolí historické prameny, která souvisí s probíraným tématem v dějepisu.¹¹

Nejde pouze o vytvořené materiály, ale i specifický přístup pedagoga. Formulace hypotézy, či vypracování jednoduchých úkolů v cizím jazyce u žáků vytváří vyšší časové i kognitivní nároky, s kterými je nutno počítat. U jednotlivých žáků se čas potřebný k vyřešení jednotlivých úkolů liší. Podpora ze strany vyučujícího je tedy klíčová a musí být správně žákovi

¹¹ *Teaching History through English – a CLIL approach* [online]. Cambridge: University of Cambridge ESOL examinations [cit. 2023-07-26]

zprostředkována. Pokud je žák s tématem seznamován, je vhodnější zvolit český jazyk a až po určitém nabití vědomostí o tématu zvolit jazyk cizí, nutností to ale není.

Před přípravou CLILu je potřeba určit výukové cíle, především závazně stanovit, co by si žáci z hodiny měli odnést a o čem by měli mít aspoň minimální znalosti. Žákovým finálním cílem je formulace názoru, který je opřen o historické prameny, a to v cizím jazyce bez podpory vyučujícího. Je samozřejmé, že pro dosažení tohoto cíle potřebují žáci čas a zkušenosti s CLILEm. Vhodné je začít od nejlehčích dílčích cílů a postupně se dopracovat až k těm finálním a komplexním. Během výuky je kladen důraz na *jak, proč* (umožňují formulaci hypotézy) místo na *kdy, kde, kdo*.¹²

Na konci hodiny je dobré, aby se vyučující žáků zeptal na jejich názory např. co pro ně bylo přínosem, co už znali, jak je hodina bavila, co by je ještě zajímalo nebo jaký vidí pokrok u sebe. Taktéž je vhodné, aby vyučující své hodiny zhodnotil.¹³

¹² Tamtéž.

¹³ Tamtéž.

2.2 Badatelsky orientovaná výuka

2.2.1 Vymezení termínu badatelsky orientovaná výuka

Pojem badatelsky orientovaná výuka (BOV) zahrnuje široké spektrum výukových metod a aktivit, které se dají pojmut velmi rozmanitě. Už i v anglického originálu se nazývá různorodě *Inquiry – Based Education, Inquiry Teaching, Inquiry Based Science Education* (Mareš, 1999), kdy se v českém prostředí uchytily pojmy jako badatelsky orientovaná výuka, badatelsky orientované vyučování. Vzhledem k širší pojmu může být matoucí její vztah vůči problémové výuce J. Deweyho, a nakonec i její definice se od různých autorů mění (Dostál, 2015). Dochází k diferenciaci definice BOV, avšak fundamentální základy významu zůstávají stejné. Na jedné straně se autoři přiklánějí k definici badatelsky orientované výuky jakožto velmi blízké k problémové metodě. Jako příklad lze uvést Petra, podle kterého k učení při BOV dochází během řešení problému, k jehož vyřešení je potřeba zpracovat metody postupu a poté výsledky analyzovat a hodnotit (Petr, 2010). Na straně druhé např. podle Samkové během BOV dochází k učení za pomoci aktivizace bádání a jeho postupu (Samková, 2015). Zde již dochází k větší diferenciaci mezi problémovou a badatelskou formou výuky. Lze obecně tvrdit, že během bádání, na rozdíl od problémové výuky, nejde pouze o řešení problému, ale i k jeho hledání a pochopení jeho existence a významu (Dostál, 2015).

Počátky BOV jsou spojené s kognitivní psychologií a konstruktivistickým přístupem k výuce. V USA se objevuje už v 60. letech a do Českého prostředí přichází v 90. letech a výrazněji až v posledních letech (Samková, 2015). V RVP se zmínka o BOV objevuje až v roce 2008 (Pech, 2015).

Je potřeba zdůraznit, že BOV se nejčastěji nabízí pro použití při výuce přírodních a technických disciplín, ale její použití je možné ve všech vyučovaných předmětech. Podle Dostála se BOV při výuce přírodních věd orientuje více na empirické pozorování, naopak během výuky humanitních věd spíše na logické úvahy (J. Dostál, 2015).

Definice BOV, se kterou se pracuje v této práci je od Keselmana (2003), který BOV popisuje jako edukační proces, ve kterém se žáci snaží napodobovat vědecké bádání, čímž získávají vědomosti. Tato definice je myšlenkově rozsáhlá, ale zachycuje hlavní ideu badatelsky orientované výuky, a to že žák se v badatelsky orientované výuce učí bádáním (Dostál, 2015). Zároveň však nevyklučuje příbuznost s výukou problémovou. Žáci mohou být vystaveni problému, badatelské otázce, komplikované situaci, výzkumnému procesu, které vyžadují

řešení a je na žácích, aby se s úkolem dokázali vypořádat a následně své řešení aplikovat, při čemž dochází k učení se (Votápková, 2013).

2.2.2 Konstruktivistická vs. transmisivní teorie vyučování

Badatelsky orientovaná výuka pochází z principů konstruktivistické teorie. K pochopení BOV je tedy vhodné si srovnat principy konstruktivistického přístupu s principy teorie transmisivní. Konstruktivistická teorie je často kladena do kontrastu k teorii transmisivního vyučování (též nazývané tradiční) jakožto její protiklad. *“Konstruktivistické teorie, jež představují snahu o překonání transmisivního vyučování, zdůrazňují proces konstruování poznatků učícím se subjektem.”*¹⁴. Z následujícího vyplývá, že konstruktivistické pojetí výuky je jistý evoluční pokrok, ale je potřeba zdůraznit, že oba způsoby mají své výhody a nevýhody, ale oba se zaměřují na stejný cíl – žáka. Odlišují se v míře aktivního zapojení žáka.

Konstruktivistický přístup se snaží o aktivní účast žáka v hodině. Chce rozvíjet jeho schopnosti konstruktivně vnímat a interpretovat získané informace. Také se snaží o žákovu samostatnost. Žák si informace tedy sám konstruuje. Především je kladen důraz na žákovu pochopení dané vyučované látky a na schopnosti utvořit si o ní, pokud možno samostatně, ucelený pohled se schopností argumentace (Zormanová, 2012). Pokud by se měla vybrat jedna z charakteristických výukových metod pro konstruktivistický přístup, tak by se jednalo o *dialog* (Maňák, 2003). Tak aby žák byl schopen nejen téma uchopit, ale uceleně o něm vést rozhovor. Vyučující je tedy v pozici, jakého si průvodce, který žákovi pouze pomáhá ve vlastním poznání a je žákovi kdykoliv k dispozici.

Transmisivní přístup staví do pozice hlavního aktéra vyučujícího, na rozdíl od konstruktivistického pojetí, kde se v této pozici nachází žák. Vyučující nejčastěji používá metody *slovní* a *demonstrační* (Maňák, 2003). Žák v pozici pasivního příjemce vnímá učitelův výklad, který může být poutavý a komplexní, ale u žáků dochází k zapojení pouze nejnižších kognitivních úrovní. Transmisivní výuka hledí především na splnění školních plánů výuky a nehledí už tolik na potřeby žáků, včetně jejich motivace (Pecina, 2009). Žák je tedy zcela odkázán na vyučujícího, který zde už není v pozici průvodce nýbrž pomyslného vedoucího, který přednáší učivo žákovi. Transmisivní výuka je ale schopna na žáka přenést větší počet informací.

¹⁴ ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*, s. 24.

Jak již bylo řečeno oba přístupy se snaží žákovi z výuky poskytnout co nejvíce, ale za použití jiných metod. Z tohoto důvodu to nejsou protiklady, ale pouze dva různé směry, které vedou ke stejnému cíli. Oba přístupy mají své výhody i nevýhody. Transmisivní výuka může být vhodnější při vyučování abstraktního učiva nebo u komplikované látky (Pecina, 2009). Oba přístupy mají své zastánce i kritiky (již zmiňovaný John Dewey), ale nejvhodnější použití je kombinace obou přístupů (Zormanová, 2012).

2.2.3 Úrovně badatelsky orientované výuky

Vzhledem k obsáhlosti termínu badatelsky orientovaná výuka, dochází k její vnitřnímu členění, které se diferenciuje dle kognitivní náročnosti celého procesu. Podle Dostála dochází k rozdělení na čtyři úrovně. (Dostál, 2015)

1. *Structured Inquiry Approach* (Strukturované bádání) je značně limitováno daným scénářem, který je konstruován i ve velké míře řízen vyučujícím. Žáci mají za úkol řešit problém (popř. bádát), ale jejich postup při bádání je limitován a nastaven vyučujícím, nicméně výsledek není předem znám. Je pouze na žácích, aby se k cíli dostali za pomoci asistence učitele. Tato úroveň slouží k učení se o procesu bádání a hledání výsledků.

2. *The Open-Ended Inquiry Approach* (otevřené bádání) je, naopak od předchozí úrovně, kognitivně náročnější a ze strany učitele poskytuje žákům největší svobodu. Často se využívá při vyučování témat, která vyžadují hlubší pochopení a strukturovanější debatu ze strany žáků. Je pouze na žácích, aby stanovili problém a k řešení následně sami došli. Analyzovali, zhodnotili, a nakonec utvořili ucelený pohled na probírané téma či výzkum a vyvodili závěr. To vše samostatně bez vyučujícího, který na konci bádání žáků působí hodnotitel. Poskytuje zpětnou vazbu, doptává se a hledá alternativy k jejich výsledku bádání.

3. *The Confirmation Approach* (potvrzující bádání) u tohoto typu bádání je po žácích vyžadováno, aby dokázali použít k bádání již naučené postupy a za pomoci těchto postupů vyřešili nastolený problém, u kterého znají jeho podstatu. Jde především o ověřování již známých postupů při hledání výsledku a vše za dohledu vyučujícího, který žáky doprovází na každém kroku. Je proto vhodné pro žáky, kteří s BOV začínají.

4. *The Guided Inquiry Approach* (nasměrované bádání) na této úrovni bádání je vyučující nápomocen žákům. Pomáhá klást badatelské otázky a stanovovat postupy k jejich řešení, nicméně jeho funkce je pouze v rámci rádce, který pomáhá žáky nasměrovat. Při následném postupu, poté co žáky vyučující uvede a pomůže nastavit směr bádání, začnou žáci pracovat

samostatně bez vyučujícího. Na začátku zadání práce je vyučující vedoucí skupiny žáků a navrhne postupy při řešení, ale následně dá žákům volnost při samotné realizaci tohoto postupu.

Každá z úrovní má své využití a jejich výběr se liší podle zkušeností žáků s BOV nebo dle vyučovaného předmětu, nicméně i při vhodném výběru typu úrovně bádání je stále nutné výuku správně připravit a za pomoci specifických metod ji i dobře realizovat. I přes veškerou snahu nemusí BOV být vždy pro žáky i vyučujícího úspěšná (Votápková, 2013). Ostatně odborně je tomu i u jakéhokoliv vědeckého výzkumu.

2.2.4 Bádání

Jak již bylo řečeno, BOV je rozsáhlý pojem, který skrývá široké spektrum vysvětlení. Jedna z charakteristických součástí BOV je činnost s ní spojená – bádání. Z anglického originálu *inquiry* či *enquiry*, oba výrazy se liší pouze formálností, vzhledem psané formy, ale nikoli jejich významem (Dostál, 2015). Bádání je proces, ve kterém žáci při edukaci využívají své znalosti, dovednosti a postoje v jednom, k úspěšnosti u badatelské činnosti. Bádání v BOV se dá rozdělit na několik typů.

Za prvé se jedná o tzv. *vědecké bádání*, které se týká vědeckých výzkumů založených na důkazech a výsledcích, během BOV se mu žáci snaží co nejvíce přiblížit, ale ve většině případů je tento způsob upraven tak, aby vyhovoval didaktickým podmínkám, což vede k druhému typu bádání (Samková, 2015).

Za druhé jde o *bádání ve výuce*, kde je snaha přiblížit se vědeckému výzkumu, ale tak aby vyhovoval vzdělávacím účinkům. U žáků dochází k těmto aktivitám: pozorování, kladení otázek, vyhledávání informací v širokém spektru zdrojů a jejich ověřování, navrhování postupu výzkumu, empirismu, analýzu, hodnocení, učení se z chyb, interpretaci výsledků s jejich obhajobou (Samková, 2015).

Jako poslední typ lze uvést *bádání podle řízení*. V tomto typu jde o to, kdo je pomyslným vedoucí badatelské činnosti, jestli je to žák nebo vyučující. Protože tento typ výrazně ovlivňuje pozici žáka a pedagoga během výuky, je rozebírán zvlášť v kapitole o roli vyučujícího v BOV.

To vše přispívá k rozvoji kritického myšlení, logického myšlení a v neposlední řadě k lepší orientaci ve zdrojích a narůstajícího počtu dezinformací¹⁵ s ohledem na preferenci vyhledávání zdrojů u dnešních generací (Papáček, 2010).

¹⁵ Definice dezinformací a propagandy. *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/chh/clanek/definice-dezinformaci-a-propagandy.aspx>

2.2.5 *Metody v badatelsky orientované výuce*

Existuje několik metod a postupů, které se dají v BOV použít. Jejich společným jmenovatelem je aktivizace žáků. Každá z metod má různé možnosti využití, jejich výběr se bude lišit dle předem nastaveného cíle vyučovacího bloku.

Jedna z metod, která se využívá v BOV je metoda *problémového výkladu*. Tato metoda žáky zavádí spíše do problémového vyučování a nepobízí je k bádání v takové míře jako metody jiné. Dochází k učení se dovedností k řešení, analýze a formulace problému (Zormanová, 2012). Avšak stále aktivizuje žáky a formuluje bádání při řešení problému.

V *heuristické metodě* se učitel stává žakovým pomocníkem, určuje směr bádání a žákům nechává prostor pro jeho řešení (Maňák, 2003). Tato metoda je nejvhodnější při použití nasměrovaného bádání. Nelze též opomenout *výzkumnou metodu*, která se nejvíce shoduje s úrovní otevřeného bádání. Na rozdíl od předchozí metody nechává učitel žákům větší prostor a nedochází k takové konfrontaci výuky ze strany vyučujícího (Dostál, 2015).

Dále lze jmenovat několik metod, které během BOV lze využít, krom metod známějších např. již zmiňovaná metoda dialogu, se v BOV nabízí metody tzv. *kritického myšlení*, jako např. *brainstorming*, *myšlenková mapa*, *volné psaní* či *třífázový model učení* (Zormanová, 2012). V neposlední řadě je důležité vybrat vhodnou organizační formu výuky, tak aby co nejlépe vyhovovala dané aktivitě. S měnící se rolí učitele i látky je přizpůsobovat prostředí a formu výuky žádoucí (Skalková, 2007). Mimoškolní aktivity, mohou být součástí badatelsky orientované výuky taktéž.

2.2.6 *Role pedagoga v badatelsky orientované výuce*

V BOV se vyučující oproti transmisivní výuce transformuje do jiné pozice. Tato pozice není ovšem jednotná a role učitele se bude lišit podle několika faktorů, jako jsou například úroveň bádání podle řízení, organizační formy výuky (individuální či skupinové bádání) či prostředí (školní či mim-školní). Při úrovních BOV, lze rozdělit participaci vyučujícího, podle způsobu provedení bádání, a to ve třech úrovních, počínaje na úrovni *učitelem řízeného bádání* až po *žákem řízené bádání*, kdy se mezi těmito stupni nachází pomyslný prostřední, a to stupeň *smíšeného bádání* (Dobber, 2017).

Učitelem řízené bádání z pohledu role vyučujícího, je první stupeň pro nastolení BOV. Implementace BOV není okamžitá a je potřeba nabrat zkušenost s bádáním ze strany žáků a tvorbou výuky ze strany vyučujícího (Votápková, 2013). Právě učitelem řízené bádání je v

těchto směrech vhodné pro započítí badatelsky orientované výuky. Pokud dojde k použití toho typu bádání jsou žáci ve všech směrech učitelem podporováni a nasměrováni, a proto je pro žáky, na pomyslné rovnici kognitivních úrovní, na stupni nižším a při použití žákem řízeném bádání na stupni nejvyšším (Dobber, 2017). Tento typ je tedy vhodný pro začínající žáky, stejně tak i pro začínající pedagogy s BOV. Principem je totiž řízení každého kroku bádání vyučujícím. Pedagog celý proces předem vytvoří a naplánuje a řídí všechny kroky bádání, na žácích pak zbývají dílčí úkony při tvorbě.

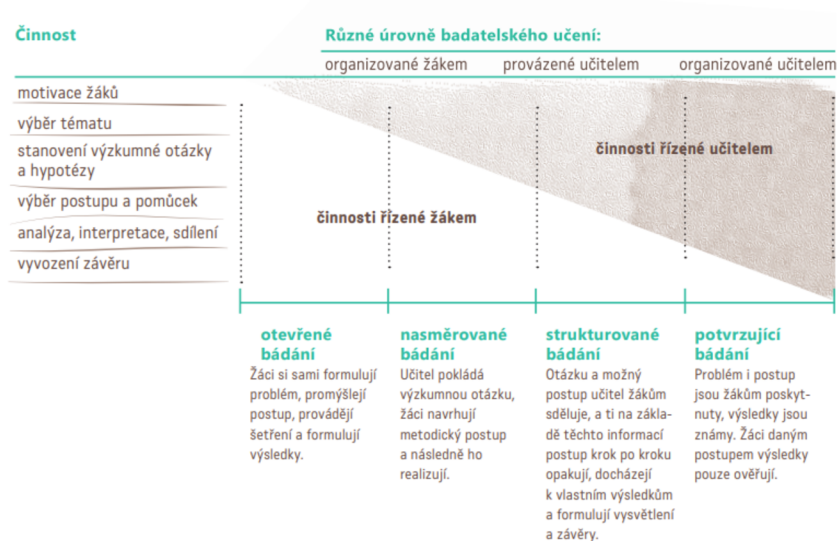
Následující stupeň, při kterém se vyučující od bádání žáků více distancuje se nazývá smíšené bádání (Lucero, 2013). Vyučující pomůže žákům se zadáním tématu, určením cíle bádání a sběrem dat. Žák má proto větší prostor při vytváření úsudků, ale pořád má nastavené hranice zadáním, které je předem stanoveno (Dobber, 2017). Při využití smíšeného bádání je potřeba, na rozdíl od bádání řízeného učitelem, žáky vést, ale podat jim větší svobodu během vyhodnocování vlastního postupu.

Posledním a kognitivně nejnáročnějším je žáky řízené bádání. Při tomto postupu je žákům nechána volná ruka, ale je zapotřebí předešlých zkušeností s BOV. Vyučující do výuky téměř nezasahuje, pouze zadá obecné téma k výzkumu a žáci si sami určí jejich badatelský úkol. Žáky řízené bádání ukazuje na lepší výsledky oproti učitelem řízeným bádáním (Dobber, 2017), ale např. Kirschner, Sweller, Clark (2006) vidí větší efektivitu ve více řízené výuce BOV. Žáci tedy samostatně řeší celý proces bádání a napodobují vědecký výzkum i s následnou reflexí a argumentací použití jejich postupů. To samo o sobě vyžaduje orientaci a znalost postupu bádání.

Ačkoli mají určité postupy své výhody, je ideálním nastavit styl výuky dle podmínek, které se vyskytují v dané třídě. Pokud na pomyslném vrcholu je bádání řízené žákem, je také zároveň nejnáročnější pro žáky a náročné pro přípravu ze strany vyučujícího. Žák, který nemá zkušenosti s bádáním, se musí do procesu bádání postupně zaučit, pokud by byl do výuky za pomoci žákem řízeného bádání vržen bez předchozích znalostí, jeho motivace ke kreativnímu vytváření by se přeměnila na demotivaci. Stejná pravidla platí i pro vyučujícího.

Vyučující se snaží vytvořit u žáků kulturní badatelské povědomí (Dobber, 2017). Cílem je nejprve žáky naučit vědeckým způsobům, které vyhovují BOV, a nakonec žáky naučit přemýšlet tak, aby dokázali sami vytvářet badatelské prostředí. Vyučující musí správně vést výuku i zasahovat do sociálního prostředí, aby vytvářel podmínky vhodné pro BOV.

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



Obrázek 1, role při badatelsky orientované výuce ¹⁶

2.2.7 Fáze bádání

Existuje několik fází bádání, kterými žáci během vyučované jednotky prochází. Z anglického originálu tzv. *5's E* – Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate (vtáhnout, objevovat, vysvětlovat, rozvinout, vyhodnotit)¹⁷Tento cyklus má za úkol systematicky uchopit výuku a zároveň postupnými kroky žáky do výuky vtáhnout.

První ze zmíněných je *vtažení* (Engagement) Jedná se počáteční fázi, ve které učitel nastíní směr výuky a pomůže žákům s počáteční fází průzkumu. Téma i úvod musí být vedeny tak, aby u žáků vyvolávaly zájem a zároveň si při této fázi připomněli co o tématu již ví nebo jaké postupy by bylo vhodné zvolit pro bádání. Jednou z metod, která se k této fázi hodí, může být Brainstorming. Nakonec je potřeba dodat, že v této fázi se nepátrá po správné odpovědi.

Následující je fáze *objevování* (Exploration), kdy vyučující žákům poskytne takové materiály, či navrhne aktivity (pokud se nejedná o žáky řízené bádání), které poskytnout prostor pro

¹⁶ VOTÁPKOVÁ, Dana a Radka VAŠÍČKOVÁ, 2013. *Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním*. Praha. ISBN 978-80-87905-02-9, s. 17

¹⁷ NORTHERN, Sam, 2019. The 5 E's of Inquiry-Based Learning. *Knowledge Quest* [online]. 30.8. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://knowledgequest.aasl.org/the-5-es-of-inquiry-based-learning/>

vytváření nových nápadů, započítí bádání a nalézání řešení. Všichni žáci by se měli aktivně zapojovat, nadhazovat své predikce, ovšem s již určitou vizí, na rozdíl od fáze první.

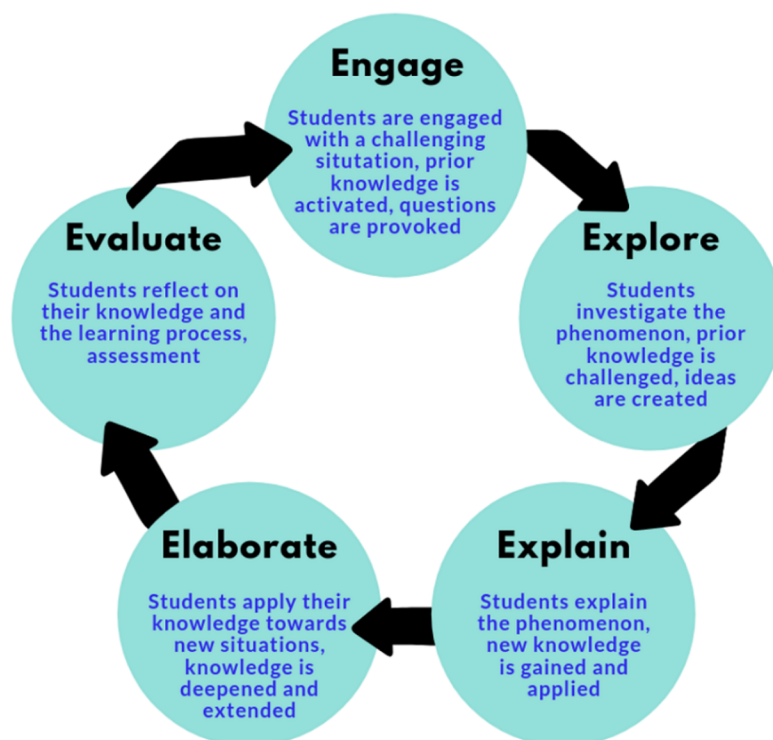
Předchozí fáze je ověřována při *vysvětlení* (Explanation). Žáci využijí poznatky, které získali při předchozím kroku a nadcházejí jejich doplnění, korekce a kritické posouzení. Vyučující pomáhá studentům se správným vymezením jejich teorií, které nabyli při předchozí fázi. Žáci již pracují s informacemi získanými v předešlých částech a jejich cílem je dané informace zpracovat a odůvodňovat své výpovědi na základě předložených zdrojů.

Rozvinutí (Elaboration) slouží k použití nově získaných poznatků, výsledků a řešení. Žáci pracují s výsledky svého bádání a snaží se je použít v rámci zadaného úkolu, nebo porovnat jejich využití s rozdílnými situacemi. Dochází ke sdílení informací a komunikaci s učitelem k následující aplikaci nových poznatků

Finální fáze je *vyhodnocení* (Evaluation), která slouží jako hodnotící. Hodnocení musí vyplývat z vybádaného tématu v hodině. Reflexe pomůže žákům s porozuměním a rozvine jejich edukační proces. Ideálním se jeví hodnocení formativní, které poskytne dostatečné hodnocení. Formativní hodnocení nemusí být schopné hodnotit v takové míře, aby došlo k dostatečné reflexi u žáků, ale je časově méně náročné. BOV nehledá jednoslovné odpovědi, zakončení této fáze je otevřenou odpovědí, se kterou žáci umějí manipulovat a její význam opodstatnit.

Cykly bádání slouží jako orientační panel pomáhající vyučujícímu během BOV. Cílem toho cyklu je žákům pomoc pochopit základy vědeckého uvažování, kritického myšlení a jejich použití s následným rozvinutím těchto dovedností.¹⁸

¹⁸ Tamtéž.

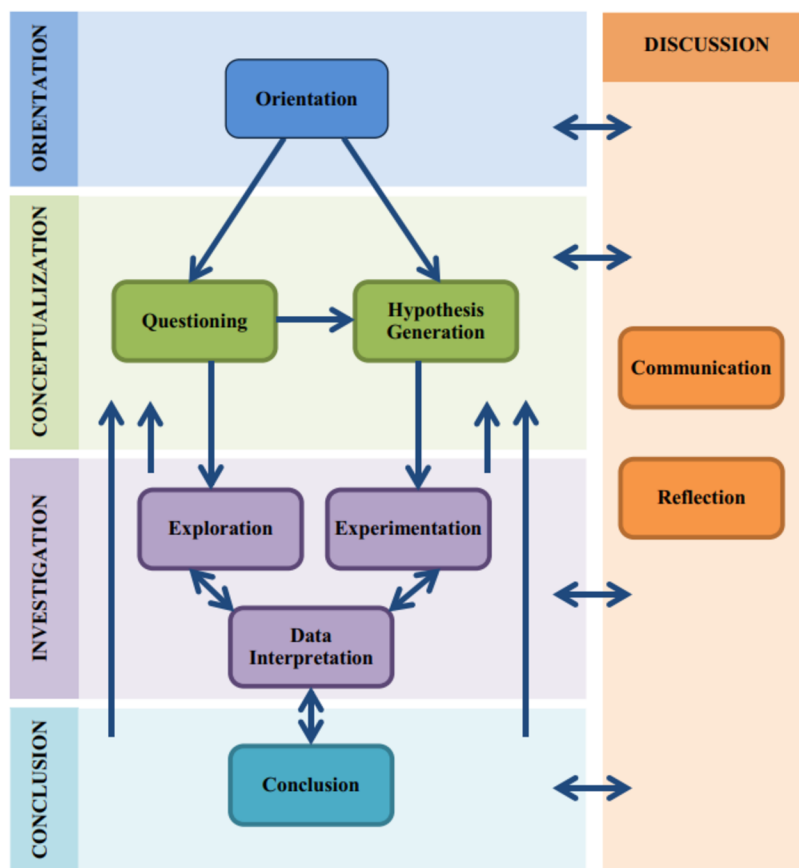


Obrázek 2, fáze při 5 E¹⁹

Cyklus 5 E není jediný, který se používá v odborné literatuře. Pro tuto práci byla ještě vybrána jedna teorie, která pracuje s pojmy *Orientation*, *Conceptualization*, *Investigation*, *Conclusion*, *Discussion* (orientace, konceptualizace, šetření, shrnutí, diskuse) (Pedaste, 2015).

U této teorie je proces podobný jako u teorie 5 E. Nicméně rovněž pracuje s koncepcí tzv. dílčích fází (*Sub-phases*) Tyto dílčí fáze pracují v rámci jedné “velké” fáze. Nicméně celý systém dílčích fází a fází spolupracuje na komplexnější úrovni a ukazuje i vzájemné propojení, např. diskuse není brána jako poslední fáze, ale funguje jako “nad-fáze”, která je přítomná napříč ostatními fázemi. Jinými slovy je diskuse přítomná v každé fázi, to znamená, že spolupráce probíhá napříč všemi fázemi v několika směrech, které se sebou vzájemně spolupracují, a to i retrospektivně. Tento systém poukazuje na flexibilitu, které lze během BOV dosáhnout, a i možnost nevnímat jednotlivé části odděleně nebo pouze v posloupném směru. Jejich vzájemná rekapitulace a neustálá diskuse vytvářejí komplexní systém.

¹⁹ Tamtéž.

Obrázek 3, propojení dílčích fází²⁰

2.2.8 Přínosy badatelsky orientované výuky a její limitace

BOV je bezpochyby moderním směrem v didaktickém světě. S předchozími kapitolami je již nastíněno, že přináší do výuky bezpochyby mnoho nových poznatků i výhod. Přesto se sebou nosí určitá kritéria, která se dají považovat spíše za záporné.

Jako jedna z výhod je podporování výuky klíčových kompetencí dle RVP, jako další lze jmenovat podporu kritického myšlení. BOV taktéž v žácích probouzí zájem a motivaci k učení se (Votápková, 2013). Během výuky dochází k zapojení kognitivně náročnějších prvků Bloomovi pyramidy a k větší participaci vlastních emocí. Žáci jsou zároveň učeni k práci s vlastní chybou (Dostál, 2015). Výhod BOV není málo a dnes jsou již brány v potaz. Jiným

²⁰ PEDASTE, Margus, Mario MÄEOTS, Leo A. SIIMAN, Ton DE JONG, Siswa A.N. VAN RIESEN, Ellen T. KAMP, Constantinos C. MANOLI, Zacharias C. ZACHARIA a Eleftheria TSURLIDAKI. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*. 2015, (14), 47-61. ISSN 1747938X.

aspektem BOV jsou její nevýhody, které často tkví v její náročnosti. Dříve nastíněná témata naznačují, že BOV je náročná pro přípravu a vyučující musí mít specifické kompetence, které jsou nezbytnou součástí pedagogického pracovníka k vykonávání BOV (Dostál, 2015). Mimo jiné je časově náročná její příprava a sama o sobě klade více důraz na individualitu žáka, ale k individuálnímu hodnocení nemusí vyučující mít vždy dostatek času. To může vést např. k méně propracovanému hodnocení, jež směřuje k nedostatečné sebereflexi bádání a jeho budoucímu špatnému využití. Časovou náročnost lze vykoupit jasně strukturovaným harmonogramem (Dobber, 2017). I ze strany žáků, kteří na BOV nejsou zvyklí, je její nasazení ze začátku těžkou zkouškou nutnou k překonání, stejně jako v případě začínajících pedagogů, která se ale vyplatí (Votápková, 2013).

Ačkoli BOV má své nevýhody většinu z nich lze do určité míry eliminovat, ale její náročnost brání implementaci do škol (Papáček, 2010). Ovšem veškeré úsilí se vrací zpět v podobě dobrých výsledků a motivací žáků.

2.2.9 Badatelsky orientovaná výuka dějepisu

Úkolem dějepisu je předat poznatky o vývoji lidských dějin. Je potřeba termín dějepis oddělit od pojmů jako historiografie (dějepisectví), historie, minulost, či dějiny, i když jsou to pojmy příbuzné nevystihují smysl pedagogovy práce. Dějepis lze tedy definovat jako vyučovací předmět zaměřený na výuku o historického vývojem lidstva. S. Julínek mluví o dějepisu jakožto předmětu pomocnému k celkovému rozvoji osobnosti žáka, dějepis má zároveň své cíle, úkoly i metodiku (Julínek, 2008).

Dějepis v BOV podléhá nemožnosti empirickému pozorování (Hudecová, 2007), nicméně není vždy nutné, aby se za účelem výzkumu provádělo empirické testování (Pedaste, 2015). Dějepis během BOV podléhá didaktické analýze, která má za úkol předat poznatky historické vědy, v upravené pedagogické formě žákům. (Julínek, 2008) Široká paleta možností didaktického zpracování dějepisu je bezpochyby rozsáhlá, ale její konkrétní cíl v BOV je uvést žáky do historikovi práce.

BOV dějepisu má v žácích probouzet kreativní myšlenky, které vedou k pochopení historie, nikoli jako uzavřené části lidského vývoje, ale jako dodnes se reflektující vývoj lidské populace. Historie v rámci výuky dějepisu za pomoci BOV se snaží být žáky objeovávána, diskutována a lépe pochopena. Důraz je kladen zisk postojů, dovedností a snížení počtu znalostí, tak aby žák nemusel pouze drilovat faktografii. Úkolem žáků je klást otázky tak, aby dokázali propojit komplikovanou minulost s přítomností. To vše od konkrétních událostí regionálních dějin až

po “velké” politické dějiny, za pomoci historických pramenů, faktů a historického poznání. (Doležal, 2015).

U BOV žák musí pochopit tzv. povahu vědy, a v rámci dějepisu se pak především jedná o historické myšlení. O němž mluví P. Seixas v knize *The big six: historical thinking concepts*. V českém prostředí se z knihy uchytili pouze čtyři koncepty z šesti – *vztah k minulosti, příčiny a následky, dobové perspektivy, trvání a změna*. Do této koncepce je ještě přidáno rozmezí historického povědomí, historického vědomí a historického myšlení. Právě cílem BOV ve výuce dějepisu je získání historického myšlení oproti historickému povědomí a vědomí. Historické myšlení umožňuje kriticky smýšlet o historii a interpretovat ji na základě doložených pramenů.

Obrázek 4, aplikace historického myšlení²¹



2.2.10 Příprava badatelsky orientované výuky

BOV má několik úrovní, už samotné bádání se rozkládá na několik fází a v neposlední řadě se dá využít široká škála metod a prostředků. Ovšem pokud se pedagog rozhodne k vytvoření BOV je potřeba se primárně soustředit na základní kroky. Určující by pro učitele měly být

²¹ Historical Thinking. *Integrated Action Civics Project* [online]. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://iacp.berkeley.edu/historical-analysis/historical-thinking>

nastavené cíle, ať už na úrovni jednotlivých vyučovacích hodin, bloků či celého ročníku. Dalším kritériem je výběr tématu a jeho předání žákovi. Zaujmout žáky na začátku hodiny a vést je k prvotnímu zájmu o téma a kladení si otázek, v případě historie se může jednat o badatelskou otázku. BOV v dějepisu vede žáky k formulaci vlastních tezí a nahlédnutí do vědeckého postupu. Tomu by měla odpovídat příprava materiálů a rozložení hodiny ze strany vyučujícího. Při výuce BOV by se mělo vyvarovat metodám využívaným při transmisivní výuce, tak aby nenarušovali proces bádání (Votápková, 2013). V dějepisu lze využít materiály z portálů *HistoryLab*, *Dějepis +*, *MŠMT*.

3 Návrh konkrétních výukových aktivit

V této části se práce věnuje propojení již zmiňovaných metodických přístupů CLIL a BOV k vytvoření praktické badatelské lekce na téma konflikt v Severním Irsku (The Troubles). Jednat se bude o vyučovací jednotku, ve které budou propojeny BOV a CLIL. Z hlediska BOV se bude hodina vyučovat na úrovni strukturovaného přístupu. Některé otázky budou žákům pokládány, tak aby žáci museli k získáním odpovědím bádát. Za předpokladu, že žáci nemají příliš zkušeností s BOV. Strukturovaná úroveň jim pomůže s kladením otázek a s nasměrováním bádání, které bude do velké míry řízeno vyučující. V případě metodického přístupu CLIL se zvolí hard CLIL, tj. žáci budou řešit v cizím jazyce některé úkony a důraz bude kladen na výukové cíle dějepisu. Veškerá verbální komunikace (dotazy žáků) v hodině proběhne v českém jazyce, ale zadání a úkoly musí žáci splnit v jazyce anglickém (pro lepší porozumění budou v této práci ukázky aktivit v českém jazyce). Výuka je určena pro maturitní a předmaturitní ročníky gymnázií s pokročilou úrovní anglického jazyka B1+. Zároveň budou mít žáci celou dobu k dispozici zařízení, které jim umožní dohledávat informace na internetu. Vyučující se pak žáků zeptá na zdroje, které používali. Cílem je žákům ukázat jaké jsou parametry potřebné při hledání informací např. jestli stačí hledat z jednoho zdroje, či jak posoudit, zda je zdroj, který použili vhodný. Hodnotit se bude žákova schopnost odpovědět na otázky v pracovních listech a glosář, který budou žáci tvořit v průběhu celé vyučovací jednotky. Pracovní listy i glosář se na konci vyučovacího bloku odevzdají vyučujícímu.

3.1 Plán výukové jednotky

Části vyučovací jednotky jsou rozděleny podle typu aktivit, které budou žáci provádět. Vyučovací jednotka bude tedy rozdělena do 4 fází. Ještě před začátkem výuky vyučující poskytne žákům kritéria hodnocení

3.1.1 Přípravná fáze 1 – shrnutí hlavních faktů o konfliktu v Severním Irsku

Ze všeho nejdříve bude žákům přehráno video *What were The Troubles?*²² v anglickém jazyce s titulky, které shrnuje celou událost. Před puštěním videa je žákům zadán úkol vytvořit soupis slovní zásoby ve formě myšlenkové mapy. Žákům se poskytne ukázka, jak by mohla taková mapa vypadat. Ta poslouží jako podklad pro anglický výkladový glosář. Na glosáři žáci budou

²² What were The Troubles? In: *Youtube* [online video]. 2020 [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=N70TGMMyK0QQ>

pracovat po celý vyučovací blok i během videa. K videu budou mít žáci za úkol zapsat si nejméně pět důležitých faktů prezentovaných ve videu.

3.1.2 fáze 2 – kvíz

Po ukončení videa se žákům promítne kvíz, který slouží ke shrnutí základních informací, které shlédli v anglickém jazyce a dále kvíz slouží k prohloubení informační základny před samotným badáním. Vyučující po každé otázce ověří společně se žáky správnou odpověď. Některé otázky, které obsahuje kvíz ve videu nebyli řečeni. Funkce kvízu je žáky do hodiny motivovat.

3.1.3 fáze 3 – práce s dobovými prameny a vlastní badání

Po dokončení kvízu žáci dostanou pracovní list, rozdělený do tří bloků, s dobovými prameny a autentickými materiály. Během jejich vypracování budou u sebe mít vlastní zařízení, na kterém mohou vyhledávat informace. Vyučující bude žákům odpovídat na dotazy a zároveň v průběhu bude obcházet žáky a konzultovat s nimi jejich postup. Po dokončení žáci list odevzdají vyučujícímu.

3.1.3.1 Blok č.1

V prvním bloku se nachází autentické materiály. Jedná se o anonymní výhrušný dopis adresovaný fotografovi Williamu L. Rukeyserovi a jeho fotografie, dále se jedná o vyjádření francouzského fotografa Gillese Peresse o události Blood Sunday, a nakonec britský report ohledně Bloody Sunday v roce 1972. Žáci odpoví na otázky, které souvisí s dobovými materiály. Následně si pomocí internetových zdrojů samostatně vypracují přehled událostí. Ten by měl být formou psaného textu s odrážky.

3.1.3.2 Blok č.2

Druhý blok obsahuje dvě dohody uzavřené během konfliktu. V prvním textu se jedná o Anglo – irskou dohodu z roku 1985. Žáci mají za úkol na bázi textu dohledat o jakou dohodu šlo, z textu je záměrně vyškrtnutu, kdy byla smlouva podepsána, ale zůstali hlavní signatáři, tak aby ji žáci mohli dohledat. Druhý text obsahuje část Velkopáteční dohody. Zde mají žáci za úkol zjistit o jakou dohodu se jedná a současně dohledat tři stěžejní body, ke kterým se signatáři dohody zavázali.

3.1.3.3 Blok č.3

Třetí blok obsahuje text dvou písní. Konkrétně se jedná o *Zombie* od *The Cranberries* a *Famine* od *Sinéad O'Connor*. Oba interpreti jsou z Irska. Žáci na základě poslechu nejprve doplní do textu písně chybějící slova a následně zodpoví otázky k písni i za pomoci vlastního bádání.

3.1.4 Fáze 4 – hodnocení a diskuse

Učitel se po odevzdání všech papírů bude žáků ptát na jejich použité zdroje. Proč si myslí, že jsou dostačující? Stačilo pátrat z jednoho zdroje? Poté se žáků zeptá na zpětnou vazbu vyučovací jednotky. Pochopily téma? Rozuměli všemu? Potřebují něco dovysvětlit? Cílem je u žáků rozvést konverzaci na dané téma. Jak se jim bádalo? Přišlo jim něco zajímavého? Zajímá je z tématu něco, co se neprobíralo? Co vlastně bylo problémem v Severním Irsku?

3.2 Kvíz

Kvíz bude obsahovat 15 otázek. Vyučující je bude promítat po jedné a pokaždé otázce s žáky probere jejich odpověď. Některé odpovědi slouží jako nápomoc k dalším otázkám. Úkolem kvízu je žáky do výuky motivovat, poskytnout jim základní informace k události a rozšířit jejich vědomosti z videa.

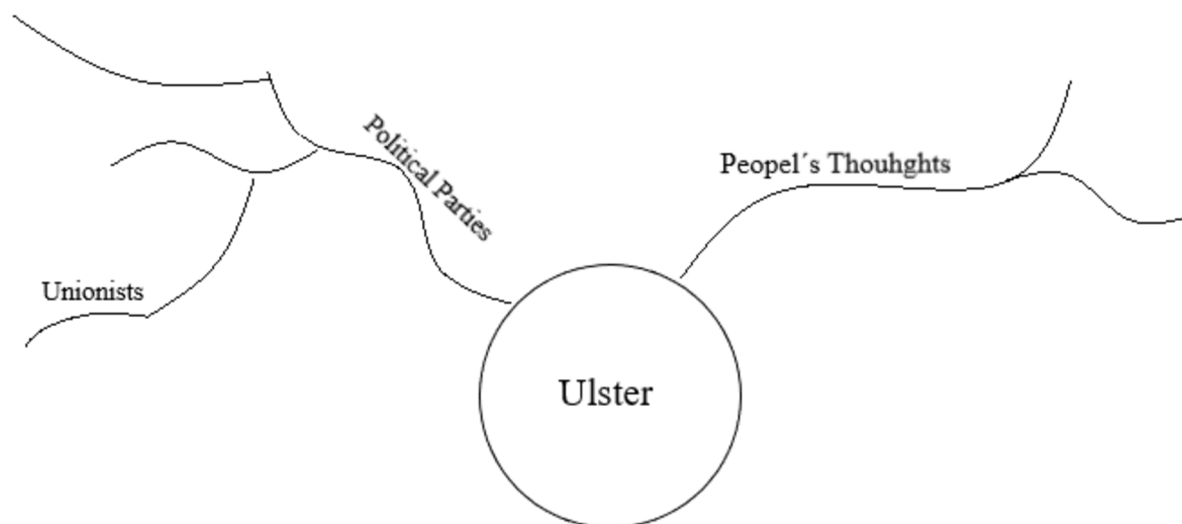
1. Kde se nachází Severní Irsko?
2. Kdy vzniklo Severní Irsko? (tolerance +/- 25 let)
3. Jaký je/jsou úřední jazyky Severního Irska?
4. Je Severní Irsko součástí Velké Británie?
5. Jaké je hlavní město Severního Irska?
6. Věděli byste, kdy se odehrává konflikt, nazývaný The Troubles v Severním Irsku? (tolerance +/-20let)
7. Jaké je náboženské složení Severního Irska?
8. Co si myslíte, že vedlo ke konfliktu?
9. Má Severní Irsko svou vlastní vládu?
10. Docházelo v konfliktu na segregaci obyvatelstva na základě náboženské víry?
11. Dokážete jmenovat aspoň jednu politickou stranu v Severním Irsku?
12. Proč konflikt trval tak dlouho?
13. Jsou události vedoucí ke konfliktu stále aktuální?
14. Je v současnosti konflikt vyřešen? Proč ano/ne?
15. Co katolíci na počátku konfliktu postrádali?

3.3 Glosář cizích slov

Bude se jednat o glosář ve formě myšlenkové mapy. V jejím středu se bude nacházet slovíčko Ulster. Nadále se bude větvit do 4 stran. Každá z větví bude mít svůj název a slovíčka, které žáci během výukového bloku zaznamenají si budou do mapy zapisovat, tak aby se hodili k danému odvětví. Bude se jednat o tyto čtyři – *political parties*, *Bloody Sunday*, *political agreements*, *peopel's thouhgths*. Vyučující jim tento glosář rozdá před videem a žákům zdůrazní, že každé slovo je vítáno, pokud se bude pojít s tématem. Vyučující taktéž zdůrazní, že slovíčka mohou pochytit již ve videu. Žáci budou mít k dispozici elektronický slovník. Na konci výuky žáci glosář odevzdají, bude se hodnotit vhodné vybrání slova k tématu. Žáci si glosář tvoří sami.

3.3.1 Glosář – zadání

Vaším úkolem je sestavit myšlenkovou mapu cizích slov. Ve středu této mapy bude slovo *Ulster*. Dále se bude větvit na čtyři důležitá odvětví, ke kterým budete doplňovat slova vám neznámé související s tématem větve. V textech jsou pro pomoc vyznačená některá slova související s tématy.



Příklad myšlenkové mapy

3.4 Pracovní list s materiály

3.4.1 Blok číslo 1

Před sebou máte tři texty a jednu fotografii. Ke každému textu a fotografii máte dotazy, na které musíte odpovědět. Každou odpověď odůvodněte, např. Myslím, že dokument byl sepsán v roce 1919, protože se to v něm uvádí, ale možná byl napsán dřív protože se nezmiňuje o velkých událostech z roku 1918. Následně vysvětlíte, s jakými zdroji jste pracovali. Dále je vaším úkolem odpovědět na dílčí otázky ke každému materiálu.

Kdy byl sepsán?

O čem se v textu jedná? Je to výhrůžka?

Komu byl určen? Co měl autor za problém?

Opravdu někoho oběsili? Dohledejte

Co vedlo autora k jeho napsání?

Fotografie s dopisem nějak souvisí jak? Co je na fotografii, popište ji.

Text č. 1 + Fotografie

BELFAST.
14/2/72.

Friend Rukeyser,

This is to tell you and your friend Allison Smiley to get out of ULSTER by the end of the week or you both will be found hanging from a beam. You have been writing and filming some real dirt about the Protestants and the Government of this Province of ours and trying to peddle it to, A.B.C.?N.B.C., N.Z.B.C. and others. Mr R.E.Herford may keep you in mind, but so will we. We unlike the I.R.A. like to do things sort of peaceful, we even know where mother lives in the U.S. and Jackie. You look nice in your chinaman hanging from your upper lip, a beard won't hide it, but you won't look so nice hanging from a beam, there are plenty of empty houses about, we don't shoot we hang them like the dogs they are. This is not a joke, but a fact, so get your skates on and start rolling. You and your place of Abode are being watched.

W. Johnston 2 I/B,

South Belfast V.F for Ulster.

R. Blair Adj.,

South Belfast U.V.F.



William L. Rukeyser

Text č.2

*„As the **march** passed on towards Free **Derry** Corner, a mini-riot started. By the time the army brought out its water cannon, things had begun to cool down: I have this picture of the crowd sitting down on the pavement at the corner of William Street and Chamberlain Street under a rain of purple dye—well, some of them were sitting down! One of the young people sitting down in protest was killed moments later. Suddenly, from the corner of my eye, from James Street across William Street, I saw the First **Paras** [members of the First Battalion of the Parachute Regiment] in their **Saracens** move towards Free Derry Corner, towards the Rossville Flats. Then the shooting started. then everybody started running...*

*I'm trying to remember my emotions... I know that at one point I was **shooting** and crying at the same time. I think it must've been when I saw Barney McGuigan dead. By the time I had reached him, people were still huddling by the telephone box, protecting themselves from the shooting. He was alone. Then a **priest** [Father Tom O'Hara] arrived and started to give him the Last Rites. I remember taking a few pictures then. I remember I was crying as I was doing it. I remember that I didn't want to intrude too much, but that at the same time I felt this obligation to shoot, to document. It is always the same fucked-up situation: you are damned if you do and damned if you don't...*

*This was the first time I saw what a real **war weapon** can do. I mean the destruction, the impact of it. Up until then, I thought that bullets killed you but they would kill you kind of neatly. You understand what I'm saying? This was the first time I realised the terrible destruction that those things create.”*

Pro koho mohl být určen?

Co si myslíte, že vedlo autora k jeho napsání?

Kým si myslíte, že byl text sepsán?

O čem se v textu jedná?

Text č. 3

„There would have been no deaths in Londonderry on January 30th if those who organised the illegal march had not thereby created a highly dangerous situation in which a clash between demonstrators and the security forces was almost inevitable.“

Toto je oficiální vyjádření o šetření celé situace Britskou vládou na celou událost.

Bylo to podle Vás dostačující pro protestující? Souhlasili s ním? A co vy souhlasíte s ním? Proč se protestovalo?

Oba texty se vztahují k stejné události. Vaším cílem je událost na základě předložených materiálů identifikovat, časově vymezit a udělat k ní faktografický přehled (kdy, kde, kdo,) a popsat proč k události došlo a co se na ní stalo.

3.4.2 Blok číslo 2

Na textu se nachází jedna z dohod uzavřená během konfliktu. Vaším úkolem je zjistit jaká dohoda to je, použijte indicie v textu. Kdo dohodu uzavřel? O čem se v dohodě jedná?

This Agreement shall enter into force on the date on which the two Governments exchange notifications of their acceptance of this Agreement.

*In witness whereof the **undersigned**, being duly authorised thereto by their respective Governments, have signed this Agreement.*

*For the **Government** of Ireland Gearoid Mac Gearailt*

*For the Government Of the United Kingdom **Margaret Thatcher***

Na textu se nachází poslední dohoda, která byla uzavřená během konfliktu. Jaká dohoda to byla? O co se v textu jedná? Vyhledejte a vypište 3 body, které se ve smlouvě řeší? Jak byste situaci řešili vy sami?

recognise the legitimacy of whatever choice is freely exercised by a majority of the people of Northern Ireland with regard to its status, whether they prefer to continue to support the Union with Great Britain or a sovereign united Ireland

3.4.3 Blok číslo 3

Text písně – poslech

1. píseň

The Cranberries – *Zombie*

Jak na vás píseň působí? O čem píseň asi je? Zkuste vyhledat co vedlo k jejímu sepsání?

Vyplňte chybějící slova

*Another head **hangs** lowly
Child is slowly taken
And the caused such silence
Who are we mistaken?*

*But you see, it's not me
It's not my family
In your head, in your head, they are fighting
With their tanks and their
And their and their guns
In your head, in your head, they are crying*

*In your head, in your head
Zombie, zombie, zombie-ie-ie
What's in your head, in your head?
Zombie, zombie, zombie-ie-ie-ie, oh*

*Do, do, do, do
Do, do, do, do
Do, do, do, do
Do, do, do, do*

*Another mother's breaking
Heart is taking over
When the violence causes
We must be mistaken*

*It's the same old theme
Since
In your head, in your head, they're still fighting
With their tanks and their **bombs**
And their bombs and their guns
In your head, in your head, they are dying
In your head, in your head
Zombie, zombie, zombie-ie-ie
What's in your head, in your head?
Zombie, zombie, zombie-ie-ie-ie
Oh-oh-oh-oh-oh-oh-oh, eh-eh oh, ya-ya*

2. píseň

Sinéad O'Connor – *Famine*

O čem píseň je? Myslíte si, že by se dala použít jako objektivní zdroj historických faktů? Je proti někomu mířená?

V písni má projev i John Hume (předseda katolické strany SDLP). Podle jeho slov, jaký myslíte, že v konfliktu vidí vyústění?

Vyplňte chybějící slova

OK, I want to talk about Ireland
Specifically I want to talk about the
About the fact that there never really was one
There was no "**famine**"
See, Irish people were only allowed to eat
All of the other food, meat, fish, vegetables
Were shipped out of the country under armed guard
To England while the Irish people
And then, on the middle of all this
They gave us money not to teach our children Irish
And so we lost our history
And this is what I think is still hurting me
See, we're like a child that's been battered
Has to drive itself out of its head because it's
Still feels all the painful feelings
But they lose contact with the memory
And this leads to massive
Alcoholism, drug addiction
All desperate attempts at running
And in its worst form becomes actual killing
And if there ever is gonna be healing
There has to be remembering and then
So that there then can be forgiving
There has to be knowledge and understanding

An American army regulation
Says you mustn't kill more than 10 % of a nation
'Cause to do so causes permanent "psychological damage"

It's not permanent, but they didn't know that
Anyway, during the supposed "famine"
We lost a lot more than 10% of our
Through deaths on land or on ships of emigration
But what finally broke us was not
But its use in the controlling of our education
Schools go on about "Black 47"
On and on about "The terrible famine"
But what they don't say is in truth
There really never was one

(Excuse me)

All the lonely people
(I'm sorry, excuse me)
Where do they all come from
(that I can tell you in one word)
All the lonely people
Where do they all belong

So let's take a look, shall we
The highest statistics of **child abuse** in the EEC
And we say we're a country
But we've lost contact with our history
See, we used to worship God as a mother
We're suffering from post-traumatic stress
Look at all our old men in the pubs
Look at all our young people on drugs
We used to worship God as a mother
Now look at what we're doing to each other
We've even made killers of ourselves
The most trusting people in the Universe
And this is what's wrong with us
Our history books, the parent lied to us
I see the Irish as a race like a child
That got itself in the face
And if there ever is gonna be healing
There has to be remembering and then grieving

So that there then can be forgiving
There has to be knowledge and understanding
All the lonely people
Where do they all come from
All the lonely people
Where do they all come from

John Hume :

We stand on the brink of a great achievement
In this Ireland there is no solution
To be found to our disagreements
By shooting each other
There is no real invader here
We are all Irish in all our
Different kinds of ways
We must not, now or ever in the future
Show anything to each other
Except tolerance, forbearance
And neighbourly love

Man 's voice :

Because of our tradition everyone here
Knows who he is and what God expects him to do

3.5 Cíle výuky

Výukovým cílem pro dějepis vyučovací jednotky je žákům poskytnout nejzákladnější přehled události a poukázat na její jednotlivé části a rozdílnost názorů. Zároveň se žáci učí pracovat s historickými prameny. Badatelská otázka položena není z důvodu předpokladu malé zkušenosti žáků s BOV, ale badatelské podotázky jsou položeny u dílčích pramenů. Jazykovým cílem je žáky naučit pracovat s prameny, autentickými materiály, tvorba glosáře v anglickém jazyce a poslech. Veškerá komunikace bude probíhat v českém jazyce. Vyučující pak bude hodnotit odevzdané pracovní listy. Hodnotit se budou schopnosti vyjádřit svůj názor opřený o vlastní bádání spolu s dopovězenými otázkami. Z jazykového hlediska se bude hodnotit schopnost

vyjádřit svůj názor a jazykový glosář. Hodnocení žáků proběhne v následujícím až při následující vyučovací jednotce. Vyučující shrne poznatky z opravených pracovních listů, které žáci odevzdají.

Závěr práce

Tato práce se věnovala propojení metodických přístupů CLIL a BOV ve výuce dějepisu s historickým tématem konflikt Severního Irsku mezi lety 1968-1998, v anglofonních zemích též nazýván *The Troubles*. Konfliktem, který je bezpochyby do dnešních dnů aktuálním tématem britské politiky a neustále ovlivňuje politický i každodenní život v Severním Irsku, Irsku i Velké Británii. Vrcholnou částí práce je ukázka metodického propojení v praktické části, kde bylo navrženo několik aktivit. Pracovní listy či aktivity ovšem nebyly prakticky realizovány, proto jejich hlubší reflexe bude vytvořena v navazující magisterské práci. BOV i CLIL jsou bezpochyby moderními trendy dnešní pedagogice a jejich metody a postupy se dále rozvíjejí a vyvíjejí. Práce si kladla za cíl tyto metodické postupy obecně popsat a definovat a poukázat na jejich praktické využití ve výuce dějepisu na gymnáziích v předmaturitním a maturitním ročníku dle klíčových kompetencí RVP.

Použité zdroje

Seznam literatury

AUGHEY, Arthur, 2005. *The Politics of Northern Ireland: Beyond the Belfast Agreement*. Psychology Press. ISBN 0415327881.

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

BEW, Paul a Gordon GILLESPIE. *Northern Ireland: A Chronology of the Troubles, 1968 - 1999*. 2nd edition. Dublin: Gill & Macmillan, 1999. ISBN 0717128288.

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

DOBBER, Marjolein, Rosanne ZWART, Marijn TANIS a Bert VAN OERS, 2017. Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*. **22**, 194-214. ISSN 1747-938X.

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

FAY, Marie-Therese, Mike MORRISSEY a Marie SMYTH, 1999. *Northern Ireland's Troubles: The Human Costs*. Pluto Press. ISBN 0745313744.

FRANK, Jan, 2006. *Konflikt v Severním Irsku*. Praha: Triton. Dějiny do kapsy. ISBN 80-725-4735-6.

HUDECOVÁ, Dagmar, 2007. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra. ISBN 978-80-7361-037-1

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

KESELMAN, Alla, 2003. Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multivariable causality. *Journal of Research in Science Teaching*. **40**(9), 898-921.

KIRSCHNER A., Paul, John SWELLER a Richard CLARK E., 2006. Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*. **41**(2), 75-86.

LUCERO, Maria, Martin VALCKE a Tammy SCHELLENS, 2013. Teachers' Beliefs and Self-Reported Use of Inquiry in Science Education in Public Primary Schools. *International Journal of Science Education*. **35**(8), 1407-1423.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA, 1999. *Anglicko-český slovník pedagogický*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-310-2.

MCCANN, Eamonn, 1993. *War and an Irish Town*. 3rd edition. Pluto Press. ISBN 1608469743.

MOODY, Theodore William a Francis Xavier MARTIN, 2012. *Dějiny Irska*. Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-179-8.

PAPÁČEK, Miroslav, 2010. Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa?. *Scientia in educatione*. **1**(1), 33-49, ISSN 1804-7106.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ, 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.

PEDASTE, Margus, Mario MÄEOTS, Leo A. SIIMAN, et al., 2015. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*. (14), 47-61. ISSN 1747938X.

PECH, Pavel, Lenka ČINČUROVÁ, Martin GÜNZEL, et al., 2015. *Badatelsky orientovaná výuka matematiky a informatiky s podporou technologií*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-531-2.

PETR, Jan. Biologická olympiáda – inspirace pro badatelsky orientované vyučování přírodopisu a jeho didaktiku. In: *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování. DiBi 2010: sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010*. Editor Miroslav Papáček. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2010.

SAMKOVÁ, Libuše, Alena HOŠPESOVÁ, Filip ROUBÍČEK a Marie TICHÁ, 2015. Badatelsky orientované vyučování matematice. *Scientia in educatione*. 6(1), 91-122. ISSN 1804-7106.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

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

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.

VOTÁPKOVÁ, Dana, ed., c2013. *Badatelé.cz: průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním*. Praha: Sdružení Tereza. ISBN 978-80-87905-02-9.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

SULLIVAN, Colleen, 2016. Omagh bombing. <https://www.britannica.com/> [online]. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/event/Omagh-bombing>

Teaching History through English – a CLIL approach [online]. Cambridge: University of Cambridge ESOL examinations [cit. 2023-07-26].

Definice dezinformací a propagandy [online]. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/chh/clanek/definice-dezinformaci-a-propagandy.aspx>

NORTHERN, Sam, 2019. The 5 E's of Inquiry-Based Learning. *Knowledge Quest* [online]. 30.8. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://knowledgequest.aasl.org/the-5-es-of-inquiry-based-learning/>

Historical Thinking. *Integrated Action Civics Project* [online]. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://iacp.berkeley.edu/historical-analysis/historical-thinking>

What were The Troubles? In: *Youtube* [online video]. 2020 [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=N70TGMMyK0QQ>

What were The Troubles? In: *Youtube* [online video]. 2020 [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=N70TGMyK0QQ>

Zdroje dobových autentických materiálů

Anglo-Irish Agreement 1985. *CAIN* [online]. [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://cain.ulster.ac.uk/events/aia/aiadoc.htm>

Goodfriday Agreement. *GOV.UK* [online]. [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1034123/The_Belfast_Agreement_An_Agreement_Reached_at_the_Multi-Party_Talks_on_Northern_Ireland.pdf

French Photographer Recalls Bloody Sunday (1972). *Alpha History* [online]. [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://alphahistory.com/northernireland/gilles-peress-bloody-sunday-1972/>

Bloody Sunday. *CAIN* [online]. [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: https://cain.ulster.ac.uk/rukeyser/1972-02-14_UVF-Threat_Rukeyser.pdf

The Bloody Sunday Inquiry. *The National Archives* [online]. [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20101017060814/http://report.bloody-sunday-inquiry.org/>

Photographs by William L. Rukeyser. In: *CAIN* [online]. [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: https://cain.ulster.ac.uk/rukeyser/rukeyser-newry/content/William_L_Rukeyser__c__R2N09_E029_large.html