

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

**Diplomová práce**

2023

Radim Dvořák

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Historický ústav

**Písemný pramen ve výuce dějepisu**

Řecko-perské války ve výuce dějepisu – metodický model s využitím školních písemných  
historických pramenů  
diplomová práce

Autor: Radim Dvořák

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – dějepis  
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – ruský jazyk

Vedoucí práce: Mgr. Tamara Tomanová, Ph.D.

Oponent práce: PhDr. Irena Kapustová, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Radim Dvořák

**Studium:** P18P0454

**Studijní program:** M7503 Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - dějepis, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - ruský jazyk

**Název diplomové práce:** **Písemný pramen ve výuce dějepisu Řecko-perské války ve výuce dějepisu - metodický model s využitím školních písemných historických pramenů**

**Název diplomové práce AJ:** Written source in history teaching Greco-Persian Wars in history teaching - a methodical model using school written historical sources

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce sleduje, jaké místo v současné historické kultuře zaujímá tematika antického Řecka a zejména období řecko-perských válek. V teoretické části je představen vývoj písma v lidské civilizaci a jeho podoba. Zároveň se také v této části věnuje historickým pramenům v historické vědě, na které následně navazuje v praktické části, a to především v jejich využití v didaktice dějepisu. Dále se práce konkrétněji zabývá písemným pramenem a jeho charakteristikou. V praktické části se kromě využití historických pramenů práce zabývá analýzou řecko-perských válek ve výuce dějepisu. Výsledkem praktické části je metodický model s využitím písemných školních pramenů v období řecko-perských válek. Celá práce se opírá o didaktickou analýzu tematického celku "Antické Řecko". Cílem této diplomové práce je ukázat důležitost této problematiky pro výklad dějepisu a představit, jakým způsobem mohou být písemné prameny využity ve výuce.

ASSMANN, Jan, *Kultura a paměť. Písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*, Praha 2001.

BENEŠ, Zdeněk, *Historický text a historická kultura*, Praha 1995.

KRATOCHVÍL, Viliam, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu: k predpokladom výučby*, Bratislava 2019.

LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008.

STRADLING Robert, *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu*, Praha 2004.

**Zadávací pracoviště:** Historický ústav,  
Filozofická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Tamara Tomanová, Ph.D.

**Oponent:** PhDr. Irena Kapustová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 24.2.2022

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou vypracoval pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 3. 5. 2023

.....

Radim Dvořák



### **Poděkování**

Rád bych touto cestou poděkoval své vedoucí práce Mgr. Tamaře Tomanová, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a konzultace, které mi při vypracování diplomové práce poskytovala. Také děkuji své rodině a blízkým, kteří mi věnovali podporu během celého studia.

## **Anotace**

DVOŘÁK, Radim, *Písemný pramen ve výuce dějepisu Řecko-perské války ve výuce dějepisu – metodický model s využitím školních písemných historických pramen*, Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023, s. 69, Diplomová práce.

Diplomová práce sleduje, jaké místo v současné historické kultuře zaujímá tematika antického Řecka a zejména období řecko-perských válek. V teoretické části je představen vývoj písma v lidské civilizaci a jeho podoba. Zároveň se také v této části věnuje historickým pramenům v historické vědě, na které následně navazuje v praktické části, a to především v jejich využití v didaktice dějepisu. Dále se práce konkrétněji zabývá písemným pramenem a jeho charakteristikou. V praktické části se kromě využití historických pramenů práce zabývá analýzou řecko-perských válek ve výuce dějepisu. Výsledkem praktické části je metodický model s využitím písemných školních pramenů v období řecko-perských válek. Celá práce se opírá o didaktickou analýzu tematického celku "Antické Řecko". Cílem této diplomové práce je ukázat důležitost této problematiky pro výklad dějepisu a představit, jakým způsobem mohou být písemné prameny využity ve výuce.

**Klíčová slova:** řecko-perské války, písemný pramen, učebnice, metodický model, dějepis

### **Anotation**

DVOŘÁK, Radim, *Written source in history teaching Greco-Persian Wars in history teaching – a methodical model using school written historical sources*, Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 69 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis examines the place of the theme of ancient Greece and especially the period of the Greco-Persian wars in the contemporary historical culture. In the theoretical part, the development of writing in human civilization and its form is presented. At the same time, this part also deals with historical sources in historical science, which is then followed up in the practical part, primarily in their use in the didactics of history. Furthermore, the work deals more specifically with the written source and its characteristics. In the practical part, in addition to the use of historical sources, the work deals with the analysis of the Greco-Persian wars in the teaching of history. The result of the practical part is a methodological model focused on using written school sources during the Greco-Persian wars. The entire work is based on a didactic analysis of the thematic unit "Ancient Greece". The aim of this thesis is to show the importance of this issue for the interpretation of history and to present how written sources can be used in teaching.

**Keywords:** Greco-Persian Wars, written source, textbook, methodical model, history

# Obsah

Úvod.....	10
1 Písmo v lidské civilizaci .....	13
2 Využití písemného pramene ve výuce dějepisu.....	14
2.1 Kritické myšlení.....	15
2.2 Aktivizace .....	16
2.3 Multiperspektivita.....	17
2.4 Kreativní přístup .....	19
3 Analýza písemného pramene .....	21
4 Původní prameny a jejich využití ve výuce dějepisu.....	27
5 Řecko-perské války – historická charakteristika .....	31
5.1 Historická charakteristika konfliktu.....	32
5.2 Herodotos.....	36
5.3 Thukydides.....	38
5.4 Plútarchos.....	40
5.5 Pausanias.....	40
6 Analýza učebnic.....	42
7 Původní písemné prameny s důrazem na řecko-perské války a jejich využití ve výuce dějepisu (Komentář k metodickému modelu, modifikace).....	51
8 Tvorba metodického modelu .....	53
8.1 Aktivita č. 1 – Bitva u Thermopyl .....	53
8.2 Aktivita č. 2 – Bitva u Salamíny.....	56
8.3 Aktivita č. 3 – Dramatizace bitvy u Salamíny .....	58
8.4 Aktivita č. 4 – Herodotovo závěrečné poučení.....	62
Závěr .....	64
Seznam použité literatury a pramenů.....	66
Literatura.....	66
Prameny .....	68

Učebnice .....	68
Seznam příloh .....	69

## Úvod

Práce se školním historickým pramenem je důležitou součástí výuky dějepisu, kterou by učitelé neměli zanedbávat, přestože je dle mého mínění mezi studenty stále méně oblíbená, jelikož edukační možnosti konkurenčních audiovizuálních médií jsou stále širší a dokáží i vzhledem k podané formě žáky více zaujmout. Písemný pramen se tak v edukaci dostává do nezáviděníhodné pozice, a to navzdory faktu, že s písemným pramenem se setkáváme téměř v každé učebnici dějepisu. Může nás však napadnout otázka, zda je takovýto pramen přímo ve výuce využíván? Z vlastních poznatků, ať už na základní nebo střední škole či při hospitacích na vysoké škole jsem se totiž k využití písemného pramene dostal jen velmi zřídka. Otázkou tedy zůstává, zda jsou písemné prameny v učebnicích dějepisu skutečně přehlíženy. V případě kladné odpovědi na tuto otázku nezbyvá než hledat nové cesty v didaktických přístupech, které by postavení původního písemného pramene v silné konkurenci dalších didaktických médií zlepšily. V případě negativní odpovědi je na místě jejich využití dále efektivně rozvíjet, poněvadž jejich dopad na výuku může být zásadní.

Hlavním cílem práce je především snaha poukázat na důležitost této problematiky pro výklad dějepisu a představit, jakým způsobem mohou být písemné prameny využity ve výuce, čehož docílím zejména tvorbou metodických listů. Zmíněný model bude sestaven z katalogu otázek, které budou reflektovat historikovu kritickou analýzu. Otázky budou směřovány na jednotlivé dobové písemné prameny. Vlastní tvorba metodického materiálu se neobejde bez potřebné obsahové analýzy dějepisných učebnic v českém prostředí.

Další problém ovšem může představovat skutečnost, že dle současných trendů v koncepci dějepisné výuky se postupně prosazuje myšlenka redukce starších dějin ve prospěch dějin novodobých.<sup>1</sup> Tento trend je samozřejmě oprávněný vzhledem k časové i obsahové blízkosti tématu k současnosti. Jeho popularizační síla tkví především v možnosti pestrého využití edukačních médií. Populárním se v posledních letech stalo mj. i didaktické a edukační využívání mluveného slova, a to zejména v podobě metody oral history a „pamětnictví“.<sup>2</sup> Učitelům a žákům tak přináší možnost zajímavé interpretace dějin a rozvíjí jejich kritické myšlení. Takovéto „výhody“ zkrátka starověké dějiny nemají. Neznamena to ale, že by nedisponovaly svou vlastní verbální pramennou základnou. Důvod pro vznik této práce proto nespočívá jen v nastolení nových možností práce

---

<sup>1</sup> Blažena GRACOVÁ – Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2010.

<sup>2</sup> Zdeněk BENEŠ – Blažena GRACOVÁ, *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*, in: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, ed. I. STUHLÍKOVÁ – T. JANÍK, Brno 2015, s. 303–304.

s původními písemnými prameny, ale neméně stěžejní část práce spočívá také v popularizaci starověkých dějin, konkrétněji s důrazem na řecko-perské války.

Základním zdrojem informací pro práci jsou odborné publikace zabývající se problematikou písemných pramenů ve výuce dějepisu. Peter Seixas se ve své publikaci *The Big Six: Historical thinking concepts* (2013) zaměřuje na postupy, kterými lze postupně uchopit práci s historickými prameny a inkorporovat je do výuky dějepisu. Publikace Viliama Kratochvíla *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu* (2019) se mimo jiné orientuje na tvorbu modelových otázek k jednotlivým písemným pramenům. Při analýze a následné interpretaci historického textu je důležité, aby žáci pochopili, že daný historický fenomén může každý jedinec vnímat různým způsobem.<sup>3</sup> Touto problematikou se zabývá publikace Roberta Stradlinga *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele* (2004).

K dějinám řecko-perských válek jsou využívány především knižní tituly od Michaela Granta *Klasické Řecko* (2003) a Alfreda Bradforda *Leonidas and the Kings of Sparta: Mightiest Warriors, Fairest Kingdoms* (2011), ve kterých autoři reflektují nejdůležitější osobnosti klasického Řecka. Průběh jednotlivých bitev a celkové dějiny starověkého Řecka a Persie zpracovává publikace Toma Hollanda *Perský oheň* (2007) a Lloyda Llewlyna-Jonese *Persians: The Age of the Great Kings* (2022). Komplexnímu pohledu do všech oblastí života starověkého Řecka se věnuje encyklopedická příručka od Leselyho a Roye Adkinse *Starověké Řecko* (2011).

Mezi původními historickými prameny, které jsou pro obsah práce naprosto zásadní, vynikají Herodotovy *Dějiny* (kolem roku 425 př. n. l.). Dílo se dělí na dvě části, přičemž první pasáž popisuje světové dějiny do období řecko-perských válek, zatímco druhá část díla podává výklad o samotných řecko-perských válkách. *Dějiny* začínají podrobením maloasijských íónských měst Lýdií a končí dobytím Sesta v roce 479 př. n. l. Herodotos sbíral podklady pro *Dějiny* ze svých cest od domorodců nebo řeckých osadníků, ale primárně čerpal ze svého vlastního pozorování, které je hlavním pramenem pro jeho historickou rozpravu. Dále se o řecko-perských válkách dozvídáme z díla Thukydidy *Dějiny peloponéské války* (konec 5. stol. př. n. l.). Jak již vyplývá z názvu, tak Thukydidy psal převážně o válce peloponéské, nicméně zmínky o válce řecko-perské v jeho díle najdeme také. Především v úvodu první knihy nastiňuje stručný popis dějin Řecka před

---

<sup>3</sup> Viliam KRATOCHVÍL, *Školský historický písemný pramen ve výučbě dejepisu*, dostupné online ([www.modernidejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepisu/](http://www.modernidejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepisu/)), [citováno k 14. 11. 2022]

peloponéskou válkou. Informace o důležitých osobnostech figurujících v řecko-perských válkách získáváme i z *Životopisů slavných Řeků a Římanů* (přibližně 96–120 n. l.) od Plútarcha.

Práce je koncipována do dvou hlavních kapitol, a sice do teoretické a praktické části, kdy teoretická disponuje pěti tematickými celky, a praktická část dvěma kapitolami. V teoretické části textu se zabývám jednak postavením písma v lidské civilizaci, ale také se více zaměřuji na současný stav bádání, a to z pohledu využívání písemného pramene ve výuce dějepisu, konkrétně reflektuji poznatky související se zařazováním původních písemných pramenů do výuky dějepisu. V rámci kapitoly o analýze písemného pramene podávám hlubší analýzu a komparaci jednotlivých přístupů k této problematice s odkazem na Viliama Kratochvíla. Neméně podstatnou je v této souvislosti také teoreticky koncipovaná kapitola, ve které se zaměřuji na samotný řecko-perský konflikt z hlediska historického průběhu i historiografie, neboť řecko-perské války představují konkrétní obsahovou náplň práce.

Praktická část se bude zakládat na již zmíněné analýze učebnic a dále také na tvorbě příslušných metodických listů. Předmětem vlastní analýzy budou dějepisné učebnice 6. ročníku základních škol a vybrané středoškolské učebnice dějepisu, ve kterých je obsaženo učivo řecko-perských válek. Využita je metoda obsahové analýzy, která slouží k rozboru a vyhodnocování obsahových dat učebnic, konkrétněji obsahu školních historických pramenů. Dále je využita komparativní metoda pro porovnání využití školních historických pramenů v jednotlivých učebnicích.<sup>4</sup> Didaktické materiály jsou tvořeny jednotlivými texty historických pramenů zabývajících se řecko-perskými válkami a katalogem otázek, které jsou adekvátní k očekávané výstupní úrovni žáků na základní škole.

---

<sup>4</sup> Jan PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno, 1998, s 40.



# 1 Písmo v lidské civilizaci

Přibližně před 30 000 lety vznikají první jeskynní obrazy vytvořené člověkem. Jejich funkcí bylo zachování a připomenutí dějinných událostí dalším generacím. Přestože není jasné, zda lze nástěnné malby v jeskyních považovat za první písmo, jejich primární funkce zachovat paměť toho, co se událo, zůstala základní funkcí písma dodnes.<sup>5</sup> Co již ale můžeme považovat za reálné písmo, je podle G. Jeana „soubor znaků a symbolů, kterými mohou jejich uživatelé konkretizovat a jasně zachytit, co si myslí, co cítí, nebo co jsou schopni vyjádřit“.<sup>6</sup> Takový soubor znaků a symbolů podle většiny publikací vzniká ve starověkém Egyptě a Mezopotámii přibližně před 5000 lety př. n. l. Od 80. let minulého století se rozrůstá počet badatelů, kteří se začali přiklánět k tomu, že první písmo vzniklo mezi lety 5500 a 5000 př. n. l. v podunajské oblasti.<sup>7</sup> Někteří badatelé dokonce datují vznik písma před 7000 lety př. n. l. Pro potřeby dané práce je však podstatné především to, za jakým účelem lidé písmo vytvořili.

Impuls pro zachování paměti na vyrytých hliněných tabulkách ve starověké Mezopotámii byl zpočátku především praktický. První psané znaky představují zemědělské účty, které museli úředníci královských domů někam zaznamenat, jelikož „účty nelze vést ústně“.<sup>8</sup> Časem se vedle účetnictví písmo začalo využívat pro tvorbu zákoníků, vědeckých pojednání nebo literatury. Tímto způsobem začalo písmo zachycovat ekonomiku, kulturu, každodenní život, války a životy významných osobností, zkrátka dokázalo zaznamenat vše, co bylo pro danou společnost důležité. Takovýto písemný záznam zprostředkovaný člověkem nazýváme písemným pramenem.

Písemné prameny se staly nezbytným prostředkem k tomu, abychom pochopili dějinné události. Díky nim ostatně dokážeme proniknout do dané doby a pochopit, jak fungovala ta či ona společnost, co ovlivňovalo danou dobu, ale zároveň můžeme zjistit, jaký názor má na svět samotný autor daného textu.

---

<sup>5</sup> Jana PRŮŠOVÁ, *Vznik a vývoj písma*, Praha, 2017, s. 23.

<sup>6</sup> Jean GEORGES, *Písmo – paměť lidstva*, Bratislava, 1994, s. 12.

<sup>7</sup> Harald HAARMANN, *Historie potopy světa: po stopách raných civilizací*, Praha, 2010, s. 98–99.

<sup>8</sup> Jean GEORGES, *Písmo – paměť lidstva*, Bratislava, 1994, s. 12.

## 2 Využití písemného pramene ve výuce dějepisu

Moderní doba přinesla nespočet nových a kreativních nápadů pro zlepšení výuky. Vizualní a audiovizualní média se zařadila do výuky spousty učitelů. Frekvence mediálních aktivit u dětí roste, díky čemuž i děti lépe reagují na výuku spojenou s elektronikou. Videá, filmy, aplikace, elektronické dokumenty, to vše lze snadno a rychle zakomponovat do výuky, která se stává pro žáky sympatičtější, protože jim jsou vizualní a audiovizualní média blízká.

Ačkoliv zájem o mediální aktivity má vzestupnou tendenci a mládež postupně objevuje nové způsoby, jak si vytvořit vztah k dějepisu a výuce obecně, tyto mediální aktivity ubírají na významu písma. V současné historické kultuře se u dětí projevuje nezájem o četbu. Podle výzkumu Národní knihovny *České děti jako čtenáři z roku 2021* podíl čtenářů, kteří čtou knihy několikrát týdně, klesl u starších dětí (9–14 let) o 6 % a mládeže (15–19 let) o 12 % oproti roku 2017. Zároveň klesl i podíl četby časopisů a čtení obecně. Nejčastějšími odpověďmi na otázku, proč o čtení vykazují nezájem, byly, že je to nebaví, popřípadě že existuje spousta zábavnějších věcí. Odpověď mládeže byla především i ta, že nemají čas a věnují se jiným věcem. Zároveň vzrostl počet dětí, které preferují poslech mluveného slova před četbou knih.<sup>9</sup>

Vzbudit zájem o čtení u žáků je v době sociálních sítí a rychlého vyhledávání na internetu obtížné, ale není nemožné. Prostřednictvím písemných pramenů a psaného slova lze obecně rozvíjet kreativitu, ale také kritické myšlení a multiperspektivitu, tedy vše, co koresponduje se současnými principy didaktiky dějepisu. Aktivizace žáků v práci s prameny se dá utvořit zábavně, ale zároveň tak, aby se naučili tomu, k čemu je tato práce určena, a to k základům historikovy práce. V této kapitole se budu věnovat právě těmto jevům.

---

<sup>9</sup> Hana FRIENDLAENDEROVÁ, *České děti jako čtenáři 2021*, dostupné online ([https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/Ceske\\_deti\\_jako\\_ctenari\\_2021.pdf/](https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/Ceske_deti_jako_ctenari_2021.pdf/)), [citováno k 14. 11. 2022].

## 2.1 Kritické myšlení

Žáci analýzou písemných pramenů nezískávají pouze historické vědomosti, učí se také logickému a kritickému přemýšlení. Právě kritické myšlení je jednou z preferovaných edukačních strategií dějepisu.<sup>10</sup> „*Kritické myšlení je, v nejobecnějším slova smyslu, pečlivé a uvážlivé rozhodování o tom, zda nějaké tvrzení s určitým stupněm jistoty přijmeme, odmítneme nebo se zřekneme úsudku. Kritické myšlení předpokládá porozumění informaci, uchopení myšlenky a její důsledné prozkoumání, její porovnání s jinými názory a s tím, co už o problému víme, a výsledné zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně*“.<sup>11</sup> Takovéto tvrzení z velké části reflektuje práci s písemným historickým pramenem. Člověk, který pracuje s pramenem, musí zkoumat, porovnávat a vyvozovat stanoviska.

Žijeme ve světě, ve kterém si žáci dokáží během pár vteřin vyhledat jakoukoli informaci prostřednictvím internetu. Proto je nesmírně důležité učit žáky jak s těmito informacemi pracovat. Ve chvíli, kdy si žák otevře internetový prohlížeč, noviny nebo jiný zdroj za účelem získání nové informace, musí nejdříve shromáždit určitý počet zdrojů. Poté musí zvážit, zda jsou jeho zdroje poznání dostatečně relevantní. O věrohodnosti pramene může žáka přesvědčit jeho momentální znalost problematiky, případně komparace s jinými zdroji. Dále následuje analýza, a sice z jakých zdrojů pochází informace a jaké metody byly při tvorbě zdroje použity. Zároveň musí žák zůstat neutrální, být nekritický a nevyčleňovat informace z kontextu. Nakonec musí vyvodit závěr, kdy po zvážení argumentů informaci přijme, odmítne nebo vyhledá více relevantních zdrojů, které mu v rekonstrukci původního pramene pomohou.<sup>12</sup>

Práce s písemnými prameny ve výuce není pouze proces, jak uvést žáky do historických metod. Je to „*prostředek dalšího rozvoje jejich obecných dovedností uvažování a přemýšlení a toho, jak jim poskytnout rámec, který také přispěje k jejich občanskému vzdělání, protože stejný přístup může být použit pro analýzu současných událostí a otázek zobrazených v masmédiích*“.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Zdeněk JONÁK, *Uplatňování kritického myšlení*, dostupné online (<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/119/UPLATNOVANI-KRITICKEHO-MYSLENI.html>), [citováno k 14. 11. 2022].

<sup>11</sup> Zdeněk BENEŠ – Blažena GRACOVÁ, *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*, in: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, ed. I. STUHLÍKOVÁ – T. JANÍK, Brno 2015, s. 303.

<sup>12</sup> Natálie UHROVÁ (ed.), *Klíčové kompetence ve vzdělávání a výuce: rozvoj kritického myšlení*, Ostrava 2021, s. 9–14.

<sup>13</sup> Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 150.

## 2.2 Aktivizace

Práce s prameny žáky učí pracovat s novými informacemi. Zároveň se žák stává aktivním, tedy ne pouze pasivním příjemcem faktů. Dle Zdeňka Beneše a Dagmar Hudecové, didaktiků dějepisu, je již po delší dobu zřejmé, že aktivizační metody jsou v procesu učení velice důležité, ba i žádoucí, v porovnání s pouze pasivním příjmem informací.<sup>14</sup> Možností pro aktivizaci za účelem vzbuzení pozornosti v hodinách dějepisu je poměrně mnoho. Učitel však musí hledat metody především takové, které se zaměřují na rozvoj myšlenkové činnosti žáků. Určitě je podstatné zařazovat i takové aktivity, které jsou více orientovány na znalost základní faktografie. Zvláště využívány jsou pro svou oblibu aplikace simulující obdoby televizních seriálů jako jsou *Riskuj* či *Az-kvíz*. Konkrétně jde např. o aplikace jako je *Kahoot!*, *Wordwall* nebo *Quizlet*. Zmíněné aplikace samy o sobě ovšem nerozvíjejí ve velké míře to, co je ve výuce dějepisu nejdůležitější – historické vědomí.<sup>15</sup> Proto je potřebné realizovat činnosti, které se co nejvíce podobají práci historika, a které přispívají k rozvoji historického myšlení. Z. Beneš a D. Hudecová z hlediska základních činností dějepisného vyučování v základním vzdělávání považují za nutné provozovat tyto aktivity:

- aktivity spojené s vyhledáváním, shromažďováním a tříděním „historického materiálu“ (materiály vztahující se k dějepisné tématice získané z nejrůznějších zdrojů);
- práce s textem verbálním, ikonickým i kombinovaným, od aktivit zaměřených na prosté porozumění odbornému textu po samostatné získávání informací z textu;
- aktivity zaměřené na rozvoj myšlenkové činnosti jedince umožňující jednoduchou historickou kritiku, komunikaci o historických problémech nejen na úrovni žák-učitel, ale i mezi žáky navzájem, a vytváření historických konstrukcí odpovídajících základům historického myšlení.<sup>16</sup>

Všechny tři body reflektují práci s písemným pramenem. První dva body přímo souvisí se samotným procesem práce s písemným pramenem a třetí bod je konečným cílem, ke kterému je po analýze pramenu nutné dojít. Díky tomu se práce s pramenem stává kombinací učení se základům vědeckého historického poznávání a zároveň tak i prohlubuje historické vědomí žáků.

---

<sup>14</sup> Zdeněk BENEŠ – Dagmar HUDECOVÁ, *Manuál pro tvorbu Školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor dějepis*, Úvaly 2005, s. 29.

<sup>15</sup> Tamtéž, s. 29–30.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 29.

Aktivity výše představené ovšem nejsou jediným východiskem pro aktivizaci žáků ve výuce. Zmíněné aktivity využívají metody heuristické, práce s textem, diskusní, popř. situační. Metod, které se dají ve výuce dějepisu a práci s prameny využít, může být podstatně více. J. Maňák seřadil aktivizační metody do několika skupin, ze kterých vedle výše zmíněných, existují metody inscenační, didaktické hry, mentální mapování a skupinové hry.<sup>17</sup> Tyto metody možná nereflektují prvky historikovy práce v takové míře, ale jejich aktivizační potenciál je pro žáky vysoký. Příkladem může být brainstorming, myšlenkové mapy, časové osy či modelování historických událostí. Některé z těchto metod, jako je časová osa či myšlenková mapa, patří zároveň do tzv. myšlenkových strategií. Tyto strategie podporují především porozumění čtenému textu a napomáhají žákům přehledně si řadit nově nabyté poznatky.<sup>18</sup> Proto je jejich využití při práci s písemným pramenem nápomocné a užitečné.

### 2.3 Multiperspektivita

Historik si uvědomuje, že každý autor historického pramene chápe problémy ze svého vlastního hlediska, a proto jeho úhel pohledu nikdy nemůže být všeobecně platný. Každý člověk je ovlivněn dobou, ve které žije, ale také státní ideologií, politickou příslušností, případně jinými faktory. Historik tak musí při rekonstruování minulosti uplatňovat všechny očekávané perspektivy a podílet se na utváření multiperspektivity.<sup>19</sup> Stejným způsobem by měla probíhat i práce s písemným pramenem ve výuce. Dříve, než se více zaměříme na uplatňování multiperspektivity ve výuce s ohledem na aplikaci písemných pramenů, musíme nejdříve definovat, co multiperspektivita je. Dle R. Stradlinga je multiperspektivita „*proces obsahující pochopení, že my sami máme názory, které jsou filtrovány našim vlastním kulturním kontextem, reflektují naše stanoviska a interpretace toho, co se stalo a proč, naše vlastní názory na to, co je a co není relevantní, ale mohou také reflektovat jiné předsudky a jednostrannosti*“.<sup>20</sup> Zároveň Stradling dodává, že předpokladem k multiperspektivitě je akceptace a uvědomění si dalších názorů na svět,

---

<sup>17</sup>Josef MAŇÁK, *Aktivizující výukové metody*, dostupné online (<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>).

<sup>18</sup>Jaroslav ŘÍČAN – Vilém ZÁBRANSKÝ – Ondřej PEŠOUT a kol., *Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce „dlouhého“ 16. století*, Ústí nad Labem 2021, s. 27–28, [citováno k 16. 2. 2024].

<sup>19</sup>Viliam KRATOCHVÍL, *Školský historický písemný pramen ve výuce dějepisu*, s. 4, dostupné online ([www.modernidejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepisu/](http://www.modernidejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepisu/)), [citováno k 14. 11. 2022].

<sup>20</sup>Robert STRADLING, *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, s. 10, dostupné online (<https://www.msmt.cz/file/35899>), [citováno k 13. 9. 2023].

které se mohou odlišovat od našeho pohledu, ale mohou být, či jsou stejně hodnotné. Proto je důležité učení se empatii, tedy vidět svět pohledem někoho jiného.<sup>21</sup>

Multiperspektivita se v práci s písemným pramenem přímo nabízí. Každý autor pramene je ovlivněn dobou, ve které žije, ale také prostředím nebo časem. Různé názory na dějinné události bude mít pamětník a jiné autor, který o událostech píše s časovým odstupem. Jejich názory mohou být protichůdné nebo obdobné, ale např. s větším záběrem na rozdílné problémy. Nastíněnou komparací žáci zjišťují, že přestože autoři píšou o stejné události, tak jejich názory na dané události se mohou lišit. V návaznosti na uvedené se poté nabízí otázka k diskusi, proč se jejich názory odlišují.

Předpokladem k uplatňování této metody ve výuce je prezentace různých materiálů, které zachycují daný historický objekt. Historickým objektem může být historická událost, fenomén nebo osobnost. Tyto materiály by měly zahrnovat široké spektrum sociálních, politických či náboženských skupin, které rozšiřují úhel pohledu na historický objekt.<sup>22</sup> Materiály zabývající se daným objektem jsou vytvořeny subjekty, které zauímají určitý úhel pohledu na objekt – vytvářejí novou perspektivu. Podle Wanskina a kol. mohou potenciální subjekty a jejich perspektivy existovat ve třech různých časových vrstvách.<sup>23</sup>

První časovou vrstvou jsou současníci subjektu a materiály žákům předložené jsou především prameny primární. Ty mají žákům ukázat, že různí historičtí aktéři mají různé koexistující názory na daný historický objekt či jev. Vzhledem k přímému vlivu historického objektu na současníka může být jeho výpověď emočně zkreslená. Žáci by proto měli pochopit sociální a kulturní kontext, který ovlivnil daného současníka.<sup>24</sup>

Druhou časovou vrstvou představují materiály subjektů, které byly vytvořeny „mezi minulostí a současností“. Typickými tvůrci těchto materiálů jsou historikové, ale mohou jimi být i novináři, politikové nebo občané vyjadřující se určitou formou k objektu. Materiály druhé časové vrstvy jsou oproti první komplexnější, jelikož žáci musí zkoumat i různé metody z různých časových období, kterými daný subjekt rekonstruuje minulost.<sup>25</sup>

Třetí časovou vrstvou tvoří subjekty zauímající postoj k objektu v současnosti. Takovými subjekty jsou opět historikové, politici, novináři a jiní, ale zároveň jimi jsou i učitel

---

<sup>21</sup> Robert STRADLING, *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, s. 10, dostupné online (<https://www.msmt.cz/file/35899>), [citováno k 13. 9. 2023].

<sup>22</sup> Dagmar HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku dějepisu: Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*, Úvaly 2007, s. 19.

<sup>23</sup> Bjorn WANSKIN a kol., *Where Does Multiperspectivity in Teaching History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality*, in: *Theory & Research in Social Education*, Taylor & Francis 2018, s. 497, dostupné online (<https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>), [citováno k 15. 1. 2024].

<sup>24</sup> Tamtéž, s. 497–498 [citováno k 15. 1. 2024].

<sup>25</sup> Tamtéž, s. 498, [citováno k 15. 1. 2024].

a žák. Ti, stejně jako ostatní subjekty, jsou konzumenty historie a sami zaujímají vlastní postoje a názory, svoji vlastní perspektivu.<sup>26</sup> Žáci se prostřednictvím všech tří časových vrstev učí poznávat pluralitu názorů, jejich potenciální kontroverzi či subjektivitu. Následně se žáci snaží kriticky konstruovat vlastní pohled na historický objekt.

Díky multiperspektivnímu přístupu se zároveň mění i role učitele, který se stává především iniciátorem přemýšlení nad materiály a přestává být „konečným rozhodčím“. Přestože se učitel snaží „objektivně“ prezentovat historické události, je důležité, aby si žáci uvědomili, že sám učitel může zaujímat různá stanoviska na historický objekt. Stejně jako subjekty všech tří časových vrstev i učitel je subjekt ovlivněný sociálním a kulturním kontextem. Jeho vyjádření postojů mají ovšem velký vliv při uplatňování multiperspektivity. Z toho důvodu by učitel měl vedle svých úhlů pohledu na historický objekt uvést i alternativní možnosti. Výjimku tvoří názory, které jsou ve shodě s obecnými společenskými cíli, či jsou dokonce podepřeny zákonem (odsouzení rasismu, fašismu atd.).<sup>27</sup>

## 2.4 Kreativní přístup

Aby učitelé dopomohli žákům efektivně pracovat s prameny, je naprosto zásadní vzbudit u nich zvědavost. Mnoho lidí na světě si nejspíše někdy položilo otázky typu: Proč nastala druhá světová válka? Proč zde stojí tato budova? Je demokratické státní zřízení tím nejlepším možným? Žáci nejsou výjimkou a prostřednictvím pramenů mohou získat odpovědi na své otázky. Peter Seixas ve své publikaci *The Big Six* (2013) popisuje, jakým způsobem lze u žáků navodit zájem o práci s prameny. V úvodní fázi, v aktivitě *Hook, Line and Linker*, je nejprve vybrán co nejatraktivnější pramen pro žáky, přičemž platí, že takovým pramenem může být v podstatě jakýkoliv typ pramene. Měl by však být vázán na klíčové události probíraného tématu. Zároveň je pro zaujetí žáků dobré vybrat pramen, který se může jevit jako překvapující a neobvyklý. Úkolem žáků je po prohlédnutí pramene vyjádřit, co jim utkvělo v paměti, anebo co vidí na obrázku (pokud se jedná o vizuální pramen). Učitel si může dopomoci doplňujícími otázkami. Následuje druhá fáze, ve které je studentům představen katalog otázek, které jim mají dopomoci utvořit si vlastní názor na příslušný typ pramene. Třetí fázi je tvorba dobrých otázek, které vedou k dalšímu zkoumání. V této fázi se jedná především o to, aby žáci dospěli k pochopení historické skutečnosti prostřednictvím dobře položených otázek. Je zde ale prostor i pro otázky, které

---

<sup>26</sup> Bjorn WANSKIN a kol., *Where Does Multiperspectivity in Teaching History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality*, in: *Theory & Research in Social Education*, Taylor & Francis 2018, s. 498–499, dostupné online (<https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>), [citováno k 15. 1. 2024].

<sup>27</sup> Dagmar HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku dějepisu: Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*, Úvaly 2007, s. 19–20

žáky zajímají. Třetí fáze je důležitá z hlediska důrazu na kreativní přístupy k práci s historickým pramenem.<sup>28</sup>

Kreativita při tvorbě otázek může být nezměrná stejně jako výběr toho, co žáky nejvíce zajímá. Formulace vlastních otázek může vést k lepšímu pochopení zkoumaného pramene, ale stále platí pravidlo, že zde existuje základní katalog otázek, který je osvědčený a zpravidla vede ke správné práci s pramenem. Nejedná se ovšem pouze o vlastní otázky, ale je zde prostor i pro výběr různých pramenů pro komparaci a potvrzení, popř. vyvrácení příslušných závěrů. Aby žáci lépe pochopili život lidí v minulosti, existuje nespočet aktivit na hraní rolí nebo psaní historické fikce, což žáky dokáže více přiblížit hodnotám, přesvědčení a motivaci historického aktéra. Při aplikaci těchto aktivit se vytváří kreativita, kdy žák uplatňuje vlastní nápady, koncepce, postoje a myšlenky. Výsledkem kreativního přístupu by měl být nový jev, který zapůsobí novostí, originalitou, užitečností a adekvátností, díky čemuž vytváří objektivní tvořivost (kreativitu) korespondující se zkoumaným tématem.<sup>29</sup> Pokud tyto aktivity zdůrazňují závěry podložených důkazů, jako například písemných pramenů, jejich důležitost k pochopení minulosti může být pro žáky klíčová. Jakmile žáci získají základní znalosti o práci s pramenem, který vychází z práce historiků, jejich kreativní přístup je vždy žádaný a pokud je usměrněn do mezí základních pravidel, jeho význam je pro výuku zásadní.

---

<sup>28</sup> Peter SEIXAS, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013, s. 53–56.

<sup>29</sup> Josef MAŇÁK, *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, Brno 1998, s. 72-73.



### 3 Analýza písemného pramene

Písemný pramen je hlavní složkou historického studia.<sup>30</sup> Pečlivá práce historiků zahrnuje mnoho kroků pro to, aby byla ověřena autenticita pramene. K ověření této autenticity slouží vnější a vnitřní kritika. Vnější kritika se zaměřuje na materiální, paleografické, jazykové a formální stránky.<sup>31</sup> Zkoumá místo a dobu vzniku pramene, kdo je autorem. Zjišťuje také okolnosti a důvody vzniku pramene. Pramene z období starověku a středověku mohou být poškozené, špatně čitelné nebo jsou dokonce falešné. Všechny tyto nedostatky a falza musí historik odkrýt a tím odhalit již zmiňovanou autenticitu pramene. Vnitřní kritika poté zkoumá samotnou informační hodnotu pramene.

Žáci se musí naučit pracovat jak s vnější, tak s vnitřní kritikou pramene. Aby mohli s kritikou začít pracovat, musí se nejprve vybrat adekvátní pramen. Je důležité, aby byla zajištěna jeho dostupnost. Nejjednodušší variantou jsou úryvky pramenů obsažené v učebnicích nebo v pracovních listech. Avšak úryvky v učebnicích bývají častokrát velmi krátké a jejich výpovědní hodnota může být omezená. Proto musí být zajištěno, aby úryvek zachovával původní význam informačního pramene. Na druhou stranu délka úryvku musí být adekvátní délce vyučovací jednotky. Zároveň se musí brát zřetel na další aspekty při výběru pramene jako například vhodnost pro daný účel, multiperspektivita, ale také čtenářská zdatnost.<sup>32</sup>

Dále následuje už samotná analýza pramene ve výuce. Ta by měla co nejvíce kopírovat analýzu profesionálních historiků, ale zároveň být přizpůsobena v adekvátní úrovni věku žáků, jejich analytickým schopnostem a rychlosti práce v hodinách. Výsledky úspěšně osvojených analytických schopností můžeme shrnout v šesti bodech, které sepsal Peter Seixas v knize *The Big Six*:

- Žák získává vhled do problému, vyvozuje záměry z primárních pramenů.
- Žák klade správné otázky, které transformují primární zdroje v důkazy pro vyšetřování, argumentaci nebo vyprávění.
- Na začátku analýzy dokumentu se student zapojí do hledání zdrojů, tj. položí si dobré otázky o tom, kdy a proč byl zdroj vytvořen, případně také kým.
- Žák zařazuje prameny do kontextu – má na paměti podmínky a světonázory, které převládaly v době, kdy byl pramen vytvořen.

<sup>30</sup> Denisa LABISCHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2010, s. 79.

<sup>31</sup> Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu jako model didaktiky dějepisu: k predpokladom výučby*, Bratislava 2019, s. 142.

<sup>32</sup> Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 150–151.

- Žák potvrzuje závěry z jednoho pramene informacemi z jiných pramenů (primárních nebo sekundárních) a vyjadřuje míru jistoty těchto závěrů.<sup>33</sup>

Aby žáci dosáhli takovýchto dovedností, musí se učit určitým postupům, které se aplikují na většinu písemných pramenů. Jde především o kladení správných otázek. Dle Roberta Stradlinga by žáci měli v historickém prameni pátrat především po těchto základních otázkách:

- Kdo jej napsal a proč?
- Jak věrohodným pramenem pisatel je, jak může být zaujatý a zda obsahuje nějaký jasný důkaz o zaujatosti nebo zkreslení.
- Pro koho byl tento dokument napsán a proč?
- Odkud pochází tyto informace a jak byly získány?
- Je konzistentní s dalšími dokumenty vztahujícími se k témuž tématu?<sup>34</sup>

Jakmile žáci získají odpovědi na tyto základní otázky, mohou svůj katalog otázek rozšiřovat pro následující fázi práce s pramenem – interpretaci. V té už žáci hodnotí a posuzují objektivitu pramene, společenské postavení autora, uspořádání pramene z hlediska historické skutečnosti, limity historické výpovědi, posouzení úmyslu výpovědi atd.<sup>35</sup> Žáci by tak měli do určité míry ovládat některé z typů historické narace. Především jde o vyprávění, kdy rekonstruuji minulé dění, a didaktickou naraci, která zdůrazňuje to, co žák považuje důležité pro současnost.<sup>36</sup>

Propojení práce s historickým pramenem a výukou dějepisu vedou ke klíčovým historickým kompetencím, tedy k již zmíněnému kladení otázek, analýze a interpretaci informací či k hledání souvislostí. Zároveň žákům objasňuje, jakým způsobem vznikala určitá rozhodnutí v dějinách. Ty nám učebnice, obsahující zhuštěné informace, často nemohou vykreslit přesně, a tak u žáků může vzniknout myšlenka, že zúčastněné osoby v dějinách přesně věděly, co dělají. Případně mohou nabývat pocitu, že jejich vědomosti o okolním světě jsou perfektní, své činy konají bez okolního tlaku a jejich informace, díky kterým byla tato rozhodnutí učiněna, jsou naprosto přesná. Práce s prameny typu dopisů nebo depeší (pokud jsou k danému tématu dostupné) může vést k dopátrání se podmínek, pod kterými různá rozhodnutí vznikala, zda pod tlakem, či z vlastní zaujatosti. Z toho

<sup>33</sup> Peter SEIXAS, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013, s. 49.

<sup>34</sup> Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 152.

<sup>35</sup> Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu jako model didaktiky dejepisu: k predpokladom výučby*, Bratislava 2019, s. 150.

<sup>36</sup> Zdeněk BENEŠ, *Historický text a historická kultura*, Praha 1995, s. 99.

důvodu je schopnost zvládnutí analýzy písemného pramene žáky velmi důležitá a určující z hlediska porozumění informacím z učebnice a z dalších metodických materiálů.<sup>37</sup>

Kapitola se dále zabývá současným stavem bádání v problematice využití písemného pramene ve výuce dějepisu. Konkrétněji vychází i z práce didaktika Viliama Kratochvíla. Ten ve své publikaci odkrývá, jakým způsobem lze implementovat písemný pramen do učební jednotky, a zároveň poukazuje na to, jak efektivně s pramenem pracovat, aby adekvátně odpovídal schopnostem žáků základních škol a studentů středních škol a gymnázií.

Viliam Kratochvíl ve své knize *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu* zařazuje práci s písemnými prameny do „*učebních figur, které dodávají výuce osobitý, specifický výraz.*“<sup>38</sup> Učební figury jsou „*didaktické situace představující systém, do kterého vstupuje učitel, žačky a žáci, prostředí, pravidla a omezení potřebné k objevování určitého poznatku.*“ *Didaktické situace jsou zacílené na učení žáček a žáků. Jejich prostřednictvím se mají něco naučit, tedy osvojit si určitý učební obsah.*“<sup>39</sup> Zároveň by mezi nimi měly být i situace, které umožní žákům získávat a objevovat nové poznatky. Právě k získávání a objevování poznatků v dějepisu jsou zapotřebí různé historické texty, do kterých spadá i písemný pramen.

Kratochvíl pracuje s využitím písemného pramene prostřednictvím katalogů otázek, které následně přetransformovává do adekvátní podoby pro potřeby žáků základních škol a studentů středních škol. Pro potřeby žáků základních škol redukuje otázky na elementární úroveň, která je ovšem základním stavebním kamenem pro práci s prameny. Jsou to otázky následujícího typu: „*Kdo je autorem pramene? Kdy byl napsaný tento pramen? Co je obsahem pramene? Komu byl pramen určený? Jaký byl záměr autora pramene?*“<sup>40</sup> Zároveň zdůrazňuje, že je potřeba otázky postupně a systematicky rozšiřovat, aby je mohli využívat i studenti středních škol. Pro středoškoláky Kratochvíl doporučuje katalog vytvořený R. Stradlingem, ve kterém už je seznam otázek značně rozšířen a vede k bližší analýze problematiky. Studenti mají za úkol například rozpoznat, zda jde o primární nebo sekundární pramen, realizovat vnitřní kritiku pramene, pokusit se v textu najít prohlášení a fráze, které by mohly naznačovat autorovu objektivnost, popřípadě zainteresovanost.

---

<sup>37</sup> Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 150.

<sup>38</sup> Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu jako model didaktiky dejepisu: k predpokladom výučby*, Bratislava 2019, s. 135.

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 135.

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 135.

Studenti se také mají pokusit o komparaci s jinými zdroji, které jim dopomohou k lepší závěrečné interpretaci.<sup>41</sup>

Aby žáci mohli efektivně pracovat s prameny, musí začít od „základů“. Proto V. Kratochvíl radí, jakým způsobem bychom my jakožto učitelé měli začít žákům vysvětlovat postupy práce s pramenem. Zpočátku není důležité začínat „velkou“ historií. Naopak jednoduchý text typu fotbalového zpravodaje nebude pro žáky za prvé tak těžké rozklíčovat, za druhé je u krátkého textu větší pravděpodobnost, že žáky zaujme. Samotné téma může být mnoha žákům blízké. V textu mohou pozorovat zaujatost autora, kdy může být poměrně lehké rozpoznatelné, na čí straně sporu *de facto* stojí. Toto samotné může vylítnout v následnou diskusi o tom, co vše dokáže autora v jeho názoru ovlivnit. Nevědomky jsou tak nasměrováni k hlubšímu přemýšlení o tématu a jednotlivých výrociích pozorovatele, komentátora.<sup>42</sup>

Nejdůležitějším krokem v počátku práce s písemným pramenem je zjistit, kdo je autorem pramene a jaké jsou okolnosti vzniku konkrétního pramene. Jakmile žáci zjistí tyto základní informace, mohou postupovat k dalším otázkám, které více napoví o sociálním postavení nebo např. vzdělání autora. Snaží se přesněji zjišťovat, co ovlivnilo a determinovalo autora k tvorbě pramene, v jakém kulturním, politickém a sociálním prostředí se pohyboval, jaká byla jeho profese, původ atd. Cílem kumulace otázek je získat co nejvíce poznatků pro následnou interpretaci, která by měla vypovídat o věrohodnosti pramene. Pro kompletní schéma, které by žák měl vytvořit, aby se dopracoval k výsledné autenticitě, je v publikaci přiložena tabulka.<sup>43</sup>

Tabulka je rozdělena na dvě části. První se zabývá analýzou pramene a skládá se ze tří otázek. Otázka „Kdo“ směřuje na autora, otázkami „Kdy, jak, co“ se ptáme na samotný pramen a otázkou „Proč“ se ptáme na adresáty. Pod autorem, pramenem i adresátem jsou ještě více rozepsány jednotlivé body, kterými by se měli žáci pozorněji zabývat. Druhá část se soustředí na interpretaci a přímo navazuje na zmíněné tři části analýzy pramene. Pokud tedy o autorovi zjistíme např. sociální původ, vzdělání, vztah k mocenským institucím nebo náboženskou orientaci, můžeme následně posuzovat jeho objektivitu, úhel pohledu, společenské postavení atd. Stejně tak po analýze pramene můžeme interpretovat jeho limity, porovnat je s jinými prameny a poukázat na uspořádání z hlediska historických souvislostí. Podobný postup aplikujeme i u adresáta. Jakmile zjistíme, pro koho byl

---

<sup>41</sup> Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu jako model didaktiky dejepisu: k predpokladom výučby*, Bratislava 2019, s. 256.

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 248–249.

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 250.

pramen určen, můžeme posoudit úmysl, zda šlo o prostou informaci, manipulaci, propagandu, veřejné mínění apod. (viz příloha č. 1).<sup>44</sup>

Následně už autor představuje příklady písemných pramenů a katalogy otázek k práci s nimi. Zároveň autor pracuje s „pátráním po řeči jiného“, tedy přikládá různé další prameny, ať už primární nebo sekundární, které předkládají odlišné výpovědi, a naopak shody s ostatními prameny. Autor tímto apeluje na multiperspektivitu, která by měla být zakomponována do práce s prameny jakožto jeden z hlavních cílů. V rámci této multiperspektivity přikládá Kratochvíl např. výpověď současníka, následně výpověď uvedenou s odstupem času, a nakonec také výpověď historika. Po přečtení každého pramene se může výsledná interpretace žáků měnit, jelikož autoři mohou mít různé názory a postoje. Zároveň pokládá otázky, které propojují aktuální společenské problémy s historickými paralelami. Takové otázky jsou důležité, jelikož pramen „nemá co říci pouze k historii, ale stejnou měrou se také vyslovuje k naší bezprostřední současnosti.“<sup>45</sup> Hledání paralel mezi minulými a současnými událostmi a jejich porovnávání s obdobnými či odlišnými jevy ve světě patří k jednomu z cílů rámcového vzdělávacího programu.<sup>46</sup> Ostatně sám autor ve třetí kapitole s názvem „Vetvy stromu“ jako metafora učitelovej úlohy aranžovat učebné cesty – metody výučby považuje jako jeden z hlavních principů „kladění metodického důrazu učitele v těsné interakci se žáčkami a žáky na přítomnost v smyslu jeho schopnosti zpřítomňovat minulost a prohlubovat jejich vědomí souvislostí mezi minulostí, přítomností a možnou budoucností“.<sup>47</sup>

Dle Kratochvíla by měl učitel klást důraz na učení se objevováním a zkoumáním. Tento princip má především za cíl v žácích vzbudit roli „pátrače, stopaře“, který si za pomoci nabytých znalostí, ať už z metodických materiálů nebo z výkladu učitele, sám začne pokládat otázky typu: „odkud víme to, co víme, na základě čeho to víme, proč to dotyčný napsal, komu to adresoval a pod“.<sup>48</sup> Formování takovýchto otázek a odpovědí nevyžaduje učební obsah, jsou nad rámec toho, co se po žácích chce, ale jejich potřeba pro hlubší pochopení probíraného tématu je důležitá. K tomu, abychom probudili v žácích role

---

<sup>44</sup> Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu jako model didaktiky dejepisu: k predpokladom výučby*, Bratislava 2019, s. 250.

<sup>45</sup> Milan HES, *Antologie školních historických pramenů*, s.2, dostupné online (<https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/antologie-skolnich-historicky-ch-pramenu-na-www-moderni-dejiny-cz/>), [citováno k 14. 2. 2023].

<sup>46</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2021, dostupné z (<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>), [citováno k 15. 2. 2023].

<sup>47</sup> Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu jako model didaktiky dejepisu: k predpokladom výučby*, Bratislava 2019, s. 97.

<sup>48</sup> Tamtéž, s. 100.

„pátračů“, kteří si začnou pokládat takové otázky, by měly sloužit právě prameny. Kratochvíl práci s prameny přirovnává k experimentům v exaktních vědách, jako je chemie či fyzika. Prameny v žácích mají vzbuzovat tendenci vyhledávat, klást si otázky a aktivně řešit problém. Přestože prameny nemusí vždy znamenat důkaz objektivity, jak sám autor zmiňuje, jejich užívání nám buď podporuje, nebo vyvrací naše domněnky a nutí nás o daném tématu přemýšlet více do hloubky. Zároveň, stejně jako u experimentů v exaktních vědách, jde i o prvek zábavnosti či dramatičnosti, díky čemuž se může stát pramen pro žáky bližším a zábavnějším, než je např. autorský sekundární syntetizující text učebnice nebo výklad učitele.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu jako model didaktiky dejepisu: k predpokladom výučby*, Bratislava 2019., s. 99–101.

## 4 Původní prameny a jejich využití ve výuce dějepisu

Už na začátku 6. ročníku základní školy se žáci učí o pojmech *minulost* a *historie* a rozdílu mezi obojími. Minulost je vše, co se odehrálo. Historie jsou smysluplné příběhy, kterými popisujeme, co stalo, je to de facto interpretace. Primární prameny jsou pozůstatky z minulosti propojující minulost, která již pominula, a historii, kterou píšeme a vyprávíme dnes.<sup>50</sup> S takovýmto surovým materiálem zachycujícím historickou skutečnost by měli být žáci seznámeni. Jeho význam spočívá v tom, že žákům může pomoci oživit historii, zasadit je do dobové atmosféry a pátrat po stopách minulosti. K demonstraci využití původních pramenů ve výuce byly vybrány práce didaktiků věnujících se této problematice.<sup>51</sup>

Aby žáci pochopili význam původních pramenů jakožto „stop minulosti“, můžeme jim zadat aktivitu vztahující se přímo k samotným žákům. Peter Seixas vytvořil aktivitu s názvem „*I left a Trace*“, ve které žáci zaznamenávají vše, co udělali za posledních 24 hodin. Konkrétně mají:

- zaznamenávat veškeré stopy (včetně digitálních), které mohly po žácích zůstat;
- určit, zda všechny stopy byly záměrné nebo naopak neúmyslné;
- vyjádřit se, zda je pravděpodobné, že se jejich stopy zachovají.

Následně lze navázat otázkami, kterými by potenciálně historikové analyzovali „stopy minulosti“ žáků. Tato aktivita by žákům měla osvětlit, jak funguje zaznamenávání minulosti a s čím vším se historikové musejí potýkat. Některé stopy totiž nelze zaznamenat, někdy se naopak lze dopátrat pouze ke stopám, které byly zanechány záměrně. Čistě teoreticky by mohl existovat pouze jediný záznam o konkrétní historické skutečnosti v podobě žákova záznamu, a proto je namístě položit si otázku: „*Co vše vypovídá tato stopa o celkové společnosti a lze jí vůbec z této stopy nějak posoudit?*“<sup>52</sup> To vše může zkreslovat realitu historické skutečnosti, a proto je v aktivitě položena i otázka: „*Které další stopy, artefakty, záznamy či výpovědi by mohly historikům dopomoci k získání znalostí o společnosti konkrétní doby?*“<sup>53</sup>

Smyslem aktivity je pochopit, jak se historie rekonstruuje. Ne pokaždé jsou stopy na první pohled zřejmé. Každý původní pramen může být zkreslený a zároveň nedostačující k vysvětlení dané historické skutečnosti. Proto musí být podroben důsledné analýze a následně co nejpřesnější interpretaci, která ovšem opět není nikdy přesná. Každá

<sup>50</sup> Peter SEIXAS, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013, s. 46.

<sup>51</sup> Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 150.

<sup>52</sup> Peter SEIXAS, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013, s. 46.

<sup>53</sup> Tamtéž, s. 50.

interpretace totiž závisí na našem vlastním hodnotovém žebříčku, psychickém rozpoložení a dosavadních životních zkušenostech.<sup>54</sup> Začít proto takovou aktivitou spleťtých cest za poznáním pravdy může navést žáky k motivaci aktivně pátrat po stopách minulosti.

Původní prameny nám oproti sekundárnímu výkladovému textu učebnice, které jsou povětšinou zpracovány chronologicky, tematicky prohlubují aspekt lidské zkušenosti a zainteresovanosti v příběhu.<sup>55</sup> Na druhou stranu není vždy snadné inkorporovat práci s prameny do výuky z vícera důvodů. Jde především o čas, náklady a správný výběr úryvků z hlediska délky, možnosti multiperspektivity a důrazu na analýzu a interpretaci.<sup>56</sup> Viliam Kratochvíl v učební figuře „*Vlit přízrakům dávnověkou krev do žil*“ demonstruje, jakým způsobem lze efektivně a tematicky propojit prameny s výukou. V této učební figuře pracuje s osobností Perikla, kterou představuje na úryvcích pramenů, které vznikaly chronologicky s určitým časovým odstupem.<sup>57</sup>

Nejdříve je zmíněn úryvek z Periklovy pohřební řeči a následně úryvek Pseudoxenofóna, který je v opozici v názorech na Periklovu řeč. Prostřednictvím seznamu položených otázek a úkolů lze z pramenu vyjmout informace faktografické (např. otázkou Při jaké příležitosti vystoupil Perikles se svým projevem?), ale i informace propojující minulost se současností. Jde především o práci s pojmy jako je demokracie nebo nepsané zákony. Zároveň nechybí ani samotná analýza a interpretace Periklovy osoby. Následuje multiperspektivní přístup v podobě kritiky Periklovy řeči Pseudoxenofonem. Žáci mají za úkol porovnat názory obou autorů, určit sociální vrstvu Pseudoxenofóna a pokusit se zrekonstruovat fiktivní rozhovor mezi oběma autory. Pro gymnaziální studenty V. Kratochvíl nabízí rozšíření obou úhlů pohledu o další dva prameny od Thukydida a Plútarcha, zaměřující se konkrétněji na osobnost Perikla.<sup>58</sup> Je zde především poukázáno na rozdílnost názorů obou autorů z hlediska časového, jelikož Thukydides byl současníkem Perikla, zatímco Plútarchos píše s odstupem času. Tímto lze studentům demonstrovat, jak může tvorbu pramene ovlivnit čas, místo nebo přímý kulturně-společenský vliv a z toho vyplývající zaujatost autora. Výhoda Thukydida v rámci relevantnosti může tkvět z přímého kontaktu s Periklem. Na druhou stranu díky tomuto přímému vlivu hrozí již zmíněná zaujatost. Plútarchos naopak nemusel čelit dobovému mínění, ale jeho informace

---

<sup>54</sup> Zdeněk BENEŠ, *Co se školním dějepísem?*, in: Historie a škola I. Otázky a koncepce českého školního dějepisu, Praha 2002, s. 21.

<sup>55</sup> Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu jako model didaktiky dejepisu: k predpokladom výučby*, Bratislava 2019, s. 167.

<sup>56</sup> Robert STRADLING, *Jak učít evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 151.

<sup>57</sup> Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu jako model didaktiky dejepisu: k predpokladom výučby*, Bratislava 2019, s. 162.

<sup>58</sup> Tamtéž, s. 162–164.



už pocházely z „druhé ruky“, a tak při sběru poznatků o Periklovi mohly některé prameny být taktéž zaujaté.

Takovýmto způsobem lze v relativně krátkém časovém úseku využít původní prameny ve výuce. Přes učebnice se dozvídáme o Periklově transformaci Athén v mocný prosperující městský stát s vyvinutým demokratickým systémem a kontrolou nad Délským spolkem. Nedožíváme se už povětšinou o tom, jak na jeho osobu nazíraly různé společenské vrstvy a jak vnímaly politická rozhodnutí týkající se přímo jejich osoby. Navíc se tímto způsobem „*žákům otevírá možnost ztotožnit se s lidmi, které se přímo účastnili na událostech, které studují*“.<sup>59</sup>

Písemné prameny nejsou jediným historickým textem, který lze využít ve výuce dějepisu. Například mluvený historický text je využíván téměř v každé vyučovací hodině díky komunikační rovnici učitel – žák. Na popularitě ovšem získal od dob vzniku masové kultury především text ikonický. Aby ovšem jakékoliv umělecké dílo zachycovalo co nejpřesněji historickou skutečnost, musí odněkud vycházet. Písemný pramen se pro tento účel přímo nabízí, a proto lze žákům ukázat přímé spojitosti mezi ikonickým a verbálním textem. Zdeněk Beneš v knize *Historický text a historická kultura* demonstruje, jak se v čase proměňovala ikonografie Jana Žižky.<sup>60</sup>

Beneš začíná u média, jehož využití ve výuce se v posledních letech stalo populární, filmu. Konkrétně jde o trilogii O. Vávry *Jan Hus* (1954), *Jan Žižka* (1955) a *Proti všem* (1956). Ve filmu je vyobrazení Jana Žižky již ustálené z ikonografických tradic. Kde se ovšem tato podoba vzala a jak víme, že vyobrazení Žižky ve filmu se podobá reálnému výjevu husitského vojevůdce? Beneš pro odpověď na tuto otázku využívá obrazové prameny různých kronik z různých časových období, které Žižku vyobrazují. Výčet pramenů, na kterých jsou ukázány podobné rysy Žižkovy podoby, končí u kreseb M. Alše, které Žižku vyobrazily v již nám známém výjevu. Samotná ikonická tradice ale podle autora není zcela autonomním výkladem. Pro kompletní představu o postavě Jana Žižky se musíme zaměřit i na verbální obraz, tedy písemný pramen. Beneš jako příklad využívá Jiráskův román *Proti všem* (1893) a Palackého *Dějiny národa českého* (1848), které písemnou formou buď korespondují s vizuální podobou Žižky nebo doplňují informace o vzhledu Žižky.<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 150.

<sup>60</sup> Zdeněk BENEŠ, *Historický text a historická kultura*, Praha 1995, s. 110.

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 110–120.

Takovýmto příkladem je možné žákům demonstrovat propojení různých typů historických pramenů, které vytváří kompletní mozaiku historické skutečnosti o různých historických osobnostech či událostech. Nemusí jít přitom pouze o písemný nebo ikonický historický text, ale například i o dnes populární metodu oral history patřící do typu textu mluveného. Pro žáky se tak může písemný pramen stát atraktivnější, jelikož zmíněný film je pro dnešní generaci přirozené médium, se kterým se střetávají běžně na denní bázi. Zároveň touto formou žáci lépe pochopí, jak důležitý je písemný pramen pro získání pravdivého vyobrazení historické skutečnosti a proč je důležité s ním pracovat.

## 5 Řecko-perské války – historická charakteristika

Řecko-perské války jsou velice důležitým mezníkem v evropských dějinách. Nejen, že se podle T. Hollanda, britského historika, jedná o do té doby největší válečný konflikt na evropském území, ale zároveň na obou stranách stojí zástupci dvou kontinentů. Dnes již slavné bitvy, které se staly symbolem vzdoru proti mnohonásobné přesile, nejsou pouhou obranou své domoviny. Ve skutečnosti tehdy Řekové bojovali o budoucnost vývoje Evropy. Tom Holland zastává názor, že pokud by „*Řekové podlehli Xerxově invazi, Západ by tak nejen prohrál svůj první boj o nezávislost a přežití, ale je dokonce možné, že by entita zvaná Západ přestala existovat*“.<sup>62</sup> Řecké kulturní bohatství, které zdělila celá Evropa, by bylo ztraceno a vývoj evropských dějin tak, jak jej známe, mohl vypadat diametrálně odlišně. Jejich význam je tedy nezpochybnitelně vysoký, a to nejen z pozice udržení integrity „Západu“. S událostmi řecko-perských válek totiž můžeme spojit počátek historiografie, jelikož se o nich dozvídáme z pera vůbec prvního historika, kterým je Herodotos. Většina pramenů pochází právě z řeckého prostředí. Důvodem je velice nízký počet pramenů z prostředí perského.

Takto rozsáhlý konflikt, který neměl ve světě obdoby, donutil Hérodota přijít s novým typem vyprávění dějin. Slavný Řek už se nemohl smířit pouze s tím, že za zdrojem všech příčin stojí pouze báje. Proč vůbec Peršané zaútočili na Řeky? Byla to reakce na nepokoje asijských Řeků nebo dobytí Řecka bylo cílem perského vládce Dareia I. od samotného počátku? A jak je vůbec možné, že se tak malý stát nakonec ubránil jedné z prvních supervelmoci světa? Odpovědi na tyto otázky hledal v lidských výpovědích. Kdo jiný by mohl znát pravdu než ten, který události viděl na vlastní oči. Vydal se proto do světa a vzpomínky těchto očitých svědků začal zaznamenávat a analyzovat. Svou činnost nazval *bádání – řecky historia*.

Herodotovy *Dějiny*, tedy název jeho historického díla, jsou zdaleka největším a nejcennějším pramenem o událostech řecko-perských válek. Přezdíváný „otec dějepisu“ ale není jediným pisatelem, který o řecko-perských válkách psal, proto budou zmíněny především původní dobové prameny o konfliktu mezi Řeky a Peršany. Také ale nebudou opomenuti autoři, kteří psali o řecko-perských válkách s odstupem času. Současně bude také věnován prostor životům autorů těchto pramenů.

---

<sup>62</sup> HOLLAND, Tom, *Persian Fire: the First World Empire and the Battle for the West*, London 2005, s. 15, dostupné online (<https://archive.org/details/PersianFireTomHolland/page/n15/mode/2up>), [citováno k 10. 10. 2023].

Mimo autory, kteří jsou podrobněji popsáni v následujících podkapitolách, se ve svých dílech o řecko-perských válkách zmiňují např. Diodorus Sicilský či Xenofón.

## 5.1 Historická charakteristika konfliktu

Konflikt mezi řeckými státy a Persií začal oficiálně roku 499 př. n. l. iónským povstáním Řeků v Malé Asii, spravovaných tyrany podřizujícími se lýdskému satrapovi.<sup>63</sup> Nejvýznamnějším maloasijským řeckým státem byl Milét, ve kterém byl v té době zastupujícím tyranem Aristagoras.<sup>64</sup>

Řecký lid maloasijských osad se v té době pomalu začal bouřit proti tyranské formě vlády a perské nadvládě. Negativní atmosféru v řeckých osadách navíc utvrzovaly zprávy o nastolené demokracii v Aténách, která se stávala čím dál větším vzorem pro prostý lid maloasijských Řeků. Po neúspěšném perském tažení na řecký ostrov Naxos podniklý Aristagorem, milétský tyran věděl, že ho bude čekat odpovídající trest. Vyhlásil proto v Milétu demokracii, čímž spustil řetězec revolucí po celém Iónském území. Po úspěšném rozpoutání vzpoury se Aristagoras vydal hledat pomoc do Řecka. Jeho podporu vyslyšely pouze Athény.<sup>65</sup>

Athéňané společně se vzbouřenci roku 498 př. n. l. vytáhly do Sard, centra moci lýdského satrapy Artaferna. Zbrojní vybavenost Řeků ale nedokázala prorazit hradby Sard. Řekové byli donuceni k přímému střetu a perští jezdci zvítězili. Athéňané tak odpluli do své domoviny. Aristagoras byl následně v Thrákii zavražděn místním obyvatelstvem.<sup>66</sup> Iónové pak byli bleskurychle poraženi. Milét byl roku 494 př. n. l. celý vypálen, čímž bylo povstání de facto ukončeno.<sup>67</sup>

Perský král Dareios I. se nemohl s takovýmto vítězstvím smířit. Roku 492 př. n. l. tak byla do Thrákie vyslána armáda v čele s perským velitelem Mardoniem, která byla společně s Makedonií velmi rychle podrobena. Otázkou bylo, zda se Řekové na jihu podrobí stejně jednoduše. Většina řeckých států byla k takovému kroku nakloněna, ovšem

---

<sup>63</sup> Správce části Persie se soudní i velitelskou pravomocí.

<sup>64</sup> HOLLAND, Tom, *Persian Fire: the First World Empire and the Battle for the West*, London 2005, s. 154–155, dostupné online (<https://archive.org/details/PersianFireTomHolland/page/n183/mode/2up>), [citováno k 10. 10. 2023].

<sup>65</sup> HOLLAND, Tom, *Persian Fire: the First World Empire and the Battle for the West*, London 2005, s. 155. a 159–160, dostupné online (<https://archive.org/details/PersianFireTomHolland/page/n187/mode/2up>), [citováno k 10. 10. 2023].

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 160–162, [citováno k 10. 10. 2023].

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 161 a 167–168, [citováno k 10. 10. 2023].

dva státy podrobení odmítly – Athény a Sparta. Na začátku roku 490 př. n. l. byl tak vydán rozkaz k nové perské invazi s cílem dobytí Eretrie a Athén.<sup>68</sup>

Postup Peršanů byl očekáván přes pevninský sever, ti však útočili přes Egejské moře rovnou na západ do Eretrie, kterou se jim dobytí podařilo. Následoval útok na Athény největším vojskem vyloděným na marathonské pláni, které Řecko doposud spatřilo.<sup>69</sup>

Athéňané se vydali s desetitisícovým vojskem hoplítů<sup>70</sup> přímo do Marathonu. Řekové spoléhali na to, že Peršany odrazí rovnou na pevnině. Ve Spartě zrovna probíhaly náboženské slavnosti, a proto do konce slavností Athénám pomoc neposkytli. Po obsazení horského úpatí naproti perskému vojsku se v athénské táboře spekulovalo o dalším postupu. Nakonec Miltiades, jeden z hlavních velitelů, dokázal přesvědčit vrchní velitele k přímému útoku namísto čekání na spartskou posilu. Miltiades svou taktikou dokázal perskému vojsku uštědit tvrdou porážku v podobě 6400 mrtvých na straně Peršanů a pouze 192 mrtvých Řeků.<sup>71</sup>

Peršané se proto pokusili doplout do Athén do doby, než se dokáže vojsko protivníka přesunout zpět do svého města. Vítězné athénské vojsko se dokázalo vrátit zpět do Athén rychleji než protivník. Peršané se proto vrátili zpět do Asie a nebezpečí invaze bylo zažehnáno.<sup>72</sup>

Trvalo deset let, než se Peršané znovu dali do pohybu. Mezitím se musela obrovská říše vypořádat se smrtí Dareia, po kterém na trůn nastoupil jeho syn Xerxes, a dvěma povstáními v Egyptě a Babylonu. Xerxes tentokrát směřoval na Řecko koordinovaný postup snad až sto tisíců vojáků po souši a tisícem lodí po moři.<sup>73</sup>

---

<sup>68</sup> Tamtéž, s 172–178, [citováno k 10. 10. 2023].

<sup>69</sup> HOLLAND, Tom, *Persian Fire: the First World Empire and the Battle for the West*, London 2005, s. 183–186, dostupné online (<https://archive.org/details/PersianFireTomHolland/page/n207/mode/2up>), [citováno k 15. 10. 2023].

<sup>70</sup> Řečtí pěší bojovníci.

<sup>71</sup> GRANT, Michael, *The Classical Greeks*, New York 1997, s. 5–6, dostupné online (<https://archive.org/details/classicalgreeks0000gran/page/n5/mode/2up>), [citováno k 15. 10. 2023]. Historikové spekulují, zda Spartané nevyužili náboženské slavnosti pouze jako výmluvu, aby zakryli svou nerozhodnost. Více o tomto tématu a bitvě u Marathonu najdeme v knize: Alfred BRADFORD, *Leonidas and the Kings of Sparta: Mightiest Warriors, Fairest Kingdoms*, Santa Barbara 2011, s. 84–85.

<sup>72</sup> Tamtéž, s. 6–7, [citováno k 15. 10. 2023].

<sup>73</sup> GRANT, Michael, *The Classical Greeks*, New York 1997, s. 10, dostupné online (<https://archive.org/details/classicalgreeks0000gran/page/n5/mode/2up>). Další informace o přípravách na druhou invazi se můžeme dozvědět z knihy: Lloyd LLEWELLYN-JONES, *Persians: The Age of the Great Kings*, New York 2022, s. 276–271. Autor přichází s počtem 70000 tisíc pěších vojsk a 9000 jezdců.

Mezitím se v Athénách dostával k moci Themistokles, který prosazoval námořní strategii pro očekávanou perskou invazi.<sup>74</sup> Jeho ambicím dopomohlo i nalezení stříbrné žíly v oblasti Laurion. Sled těchto událostí se nakonec stal osudovým pro Řeckou budoucnost.<sup>75</sup>

Roku 481 př. n. l. na sněmu na Isthmu se rozhodlo, že vrchního velení spojeneckých námořních a pozemních sil se ujme Sparta vládnoucí nejsilnějším pozemním vojskem. Strategii celé kampaně však vypracoval Themistokles. Pozemní vojsko se pod vedením spartského krále Leonida I. mělo přesunout do Thermopyl – úzkého průsmyku mezi útesy Kallidromu a mořem. Aby Sparťané zamezili námořní pomoci perskému pozemnímu vojsku, rozprostřeli u Artemisie na severu Euboie svoji flotilu pod vedením Sparťana Eurybida za pomoci Themistokla a jeho athénské lodstva.<sup>76</sup>

Roku 480 př. n. l. byla započata pozemní i mořská obrana Řecka před mohutnou perskou armádou. Po třídenním boji Řekové perskému loďstvu zasadili značné rány, ale přesto začalo být zřejmé, že se budou muset stáhnout do Euboiské úžiny a čekat na zprávy z Thermopyl. Zde Leonidas I. úspěšně odrazil po dva dny perskou ofenzívu. Peršanům nakonec podal pomocnou ruku kolaborant jménem Efiáltés, který útočníkům prozradil, že lze průsmyk obejít stezkou přes pohoří.<sup>77</sup> Jakmile se Peršané dostali k prvním Řekům novou cestou, k jejich štěstí nenarazili na Leonidovy Sparťany, ale na ne příliš chrabré Fóky, kteří nebyli velkou překážkou pro perské elitní vojsko „nesmrtelných“. Jakmile se o těchto událostech Leonidas dozvěděl, svolal generály všech kontingentů a nařídil ústup většiny vojsk na jih. Řekové tak bránili úžinu do posledního muže. V reakci na to se řečtí admirálové flotily okamžitě přes úžinu stáhli.<sup>78</sup>

Athéňané tak své město urychleně opustili a uprchli do Troizenu, Aiginy a Salamíny. Xerxes poté opuštěné Athény obsadil a vypálil. Sparťané chtěli pro další postup v obraně přesunout svá vojska ke Korintské šíji, ale Themistokles tento návrh rezolutně odmítl. Zdůrazňoval, že střet s perským loďstvem se musí odehrát v úzkém

---

<sup>74</sup> Tamtéž, s. 8–10, [citováno k 15. 10. 2023].

<sup>75</sup> ADKINS, Roy – ADKINS, Lesley, *Handbook to life in ancient Greece*, New York 1997, s. 79.

<sup>76</sup> GRANT, Michael, *The Classical Greeks*, New York 1997, s. 10–11, dostupné online (<https://archive.org/details/classicalgreeks0000gran/page/n5/mode/2up>), [citováno k 15. 10. 2023].

<sup>77</sup> Tamtéž, s. 11, [citováno k 15. 10. 2023].

<sup>78</sup> HOLLAND, Tom, *Persian Fire: the First World Empire and the Battle for the West*, London 2005, s. 292, dostupné online (<https://archive.org/details/PersianFireTomHolland/page/n337/mode/2up>), [citováno k 15. 10. 2023].

Na průběh této bitvy je nahlíženo především ze západní perspektivy, která klade důraz na heroickou smrt Sparťanů efektivně bránících další postup Peršanů. Bitvu lze ovšem brát i z jiného úhlu pohledu, a to jako velké perské vítězství. Xerxes Řeky bombardoval frontálními útoky díky množství jeho armády a informaci o stezce perský král získal díky obratným perským zvědům. Více informací lze získat z knihy: Lloyd LLEWELLYN-JONES, *Persians: The Age of the Great Kings*, New York 2022, s. 286.

průlivu. Perské lodě byly totiž rychlejší, ale méně odolnější než řecké triéry.<sup>79</sup> Proto bylo potenciální vítězství nejmožnější na ohraničeném vodním prostoru. Nakonec se hlavní aktéři shodli, že střet proběhne v průlivu u Salamíny.<sup>80</sup>

Bitva u Salamíny podle řeckých představ skončila zdrcujícím vítězstvím Řeků, na které musel z útesu přihlížet samotný Xerxes. Přestože perská flotila byla stále početnější než ta řecká, demoralizované vojsko nebylo schopné pokračovat v boji. Peršané se po překvapivém debaklu u Salamíny vrátili zpět do Sard a pokus o dobytí Řecka byl opět neúspěšný.<sup>81</sup>

Během návratu Peršanů do Sard zanechal Xerxes v Thesálii část své armády. Úkolem bylo definitivně dobýt Řecko pro „*Velkého krále*“. Mardonios, velitel perských vojsk, znovu zpustošil Atiku a zničil Athény. Proti Peršanům se mezitím formovala nová armáda pod vedením spartského velitele Pausania. Jakmile se Mardonios o tomto faktu dozvěděl, začal se připravovat na plánovaný střet s Řeky poblíž Platají.<sup>82</sup>

V poslední bitvě obě strany váhaly s prvotním útokem. Mardonios se svojí silnou jízdou doufal, že neshody mezi nejvyššími řeckými veliteli nakonec povedou k přesunu vojsk na rovnou planinu. Peršané zabránili protivníkům přístup k pitné vodě, Řekové se proto rozptýleně stáhli na stráně. Mardonios zaútočil na část řecké armády, odpovědí mu byl protiútok Řeků ze strání, který byl úspěšný. Ti tak nepříteli nakonec definitivně porazili a ukončili mohutnou perskou invazi.<sup>83</sup>

Přibližně ve stejné době, kdy probíhala bitva u Platají, ušetřil na poloostrově Mykale spartský král Leotychides Peršanům porážku podobným způsobem, kterým Peršané kdysi porazili Leonida u Thermopyl. Překvapil nepřítel vpádem za jeho obranu.<sup>84</sup>

Perské ambice se od té doby zúžily na stabilizaci vzpurné Iónské oblasti. Pro další postup ve válce Řekové ustanovili tzv. Délský spolek vedený Athénami. Během sedmdesátých let řecká ofenzíva postupně ničila perské posádky v Thrákii a Helespontu. Následně pod vedením Athéňana Kimona vyhnali Řekové Peršany z Egejského moře a podporovali povstání po celé Iónii a Karii. Po vyhnání Peršanů z řeckého prostoru se

---

<sup>79</sup> řecké lodě poháněné velkým množstvím veslařů

<sup>80</sup> GRANT, Michael, *The Classical Greeks*, New York 1997, s. 11–12, dostupné online (<https://archive.org/details/classicalgreeks0000gran/page/n5/mode/2up>), [citováno k 17. 10. 2023].

<sup>81</sup> Tamtéž, s. 12. Dále: Alfred BRADFORD, *Leonidas and the Kings of Sparta: Mightiest Warriors, Fairest Kingdoms*, Santa Barbara 2011, s. 93–94.

<sup>82</sup> GRANT, Michael, *The Classical Greeks*, New York 1997, s. 16, dostupné online (<https://archive.org/details/classicalgreeks0000gran/page/n5/mode/2up>), [citováno k 17. 10. 2023].

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 17–18, [citováno k 17. 10. 2023].

<sup>84</sup> Tamtéž, s. 18–19, [citováno k 17. 10. 2023].

Athény roku 460 př. n. l. neúspěšně pokusily o vpád do perských držav na Kypru a v Egyptě. Roku 449 př. n. l. došlo ke konečným mírovým jednáním mezi Řeckem a Persií.<sup>85</sup>

Athény se díky ustanovení Délského spolku pomalu začaly stávat mocným státem s širokou sférou vlivu. Z příspěvků do Délské pokladny se postupně začal stávat povinný tribut Athénám. Délský spolek začal svou podobou čím dál více připomínat Peloponéský spolek vedený Spartou, ve kterém si sice byly všechny státy rovné, ale Sparta mohla po každém vyžadovat vojenskou podporu. Po konci války čelní představitelé Athén svolali všechny řecké státy na kongres konaný na Akropoli. Měla se zde řešit otázka vystavění vypálených chrámů Peršany, a především další spolupráce celého Řecka. Sparta ovšem brala pozvání za neoficiální podvolení se Athénám jakožto vůdčímu státu v budoucím řízení Řecka. Od té chvíle začaly vznikat spory mezi oběma hegemony. Řecko-perské války se tak nestaly tmelem Řecka, ale naopak vytvořily dva nepřátelské bloky.<sup>86</sup>

Spousta Řeků uvěřila, že Persie prochází po slavné porážce úpadkem, situace byla ovšem jiná. Po porážce na západě si Xerxes jako první perský král musel možná uvědomit, že jeho impérium přecenilo své síly, ale k žádnému vnitřnímu rozkladu říše nikdy nedošlo. Perské obyvatelstvo pravděpodobně ani nezaznamenalo, že nějaké Athény a Sparta existují. Mohutná říše stála na pevných základech, které chvění ze západu sotva zaregistrovaly.<sup>87</sup>

## 5.2 Herodotos

Herodotos se narodil v původně řecké osadě Halikarnassu v roce 484. př. n. l. Už v mladém věku se zúčastnil povstání proti tehdejšímu halikarnasskému tyranovi Lygdamovi. Počáteční neúspěch povstání měl za následek Herodotův exil na ostrově Samos přibližně okolo roku 465 př. n. l. Po deseti letech se Herodotos vrátil, aby opětovně a tentokrát definitivně pomohl svrhnout Lygdama. Ve své domovině ale nezůstal a vydal se v letech 447–446 př. n. l. do Atén, kde se zúčastnil výpravy s cílem založení osady Turoi v jižní Itálii. Není jisté, jak dlouhou dobu svého života v Turoi strávil, ale je nepravděpodobné, že zde žil nepřetržitě až do své smrti. Samotné datum Herodotovy smrti

---

<sup>85</sup> HOLLAND, Tom, *Persian Fire: the First World Empire and the Battle for the West*, London 2005, s. 361–363, dostupné online (<https://archive.org/details/PersianFireTomHolland/page/n407/mode/2up>), [citováno k 17. 10. 2023].

<sup>86</sup> Tamtéž, s. 365–366, [citováno k 17. 10. 2023].

<sup>87</sup> Tamtéž, s. 360, [citováno k 17. 10. 2023]. Dále: Lloyd LEWELLYN-JONES, *Persians: The Age of the Great Kings*, New York 2022, s. 292–293.



je také záhadou, jelikož se nedochovala žádná zmínka o jeho skonu. Z jeho díla ovšem můžeme usoudit, že zažil další velký a významný konflikt dějin Řecka, a to tzv. peloponéskou válku. Díky této informaci je možné, že Herodotos zemřel okolo roku 425 př. n. l.<sup>88</sup>

Herodotos během svého putování navštívil značnou část středomoří, Malou Asii, Přední východ a oblasti kolem Černého moře. Jedna z jeho hlavních cest směřovala do Egypta, kde strávil přibližně 4 měsíce a procestoval nilskou oblast od její delty až po hranice s Etiopií. Díky těmto cestám věnoval Egyptu podstatnou část ve svých *Dějínách*. Z Egypta putoval do Fénicie a následně do Mezopotámie až k městu Babylon. Druhou velkou cestu podnikl na území Skýtie, historického území, které se rozprostíralo na území dnešní Ukrajiny a jižního Ruska. Kromě cizích krajů Herodotos procestoval celé Řecko s většinou jeho ostrovů a osad v Malé Asii. V neposlední řadě podnikal z Toloi výpravy po jižní Itálii. Ze všech těchto koutů světa sbíral svědectví pamětníků pro sepsání díla *Dějiny*.<sup>89</sup>

Jak bylo již zmíněno dříve, Herodotovy *Dějiny* jsou nejpodrobnějším a nejrozsáhlejším pramenem o průběhu řecko-perských válek. Dílo ovšem nepopisuje pouze samotný konflikt, ale naopak pátrá po kořenech sporu mezi Evropou a Asií. Herodotos v začátku díla popisuje sérii únosů dcer králů jak řeckých, tak asijských, což vyústilo v únos spartské Heleny a následné vypuknutí trojské války. Tato událost vzbudila následující nenávisť mezi oběma státy: „*Od této doby se prý Peršané dívali na Řeky jako na své nepřátele.*“<sup>90</sup> *Dějiny* jsou rozděleny na dvě části, přičemž první se navíc člení na pět kapitol a druhá na čtyři. V první části Herodotos sleduje vývoj světových dějin do začátku řecko-perských válek, přičemž druhá část se zaměřuje přímo na samotné války. Díky cestám po Evropě a Asii se z první části dozvídáme o dějinách Egypta, Libye, Thrákie a Skýtie. Zároveň jsou popsány i dějiny Persie, díky kterým se dozvídáme o dějinách Babylonu. Současně s dějinami okolních národů Herodotos popsal i dějiny Řecka.

Druhá část začíná příčinami Iónského povstání a končí dobytím posledního perského opěrného bodu na evropské půdě, tedy Sestu v roce 479 př. n. l. Přestože dobytím Sestu skončila řecká obranná fáze, válka pokračovala až do roku 449 př. n. l. Příčinou nedokončení průběhu válek byla pravděpodobně Herodotova smrt.

---

<sup>88</sup> HERODOTOS, *Dejiny*, ed. Julius Špaňár, Bratislava 1985, s. 7–8.

<sup>89</sup> Tamtéž, s. 8–9.

<sup>90</sup> Tamtéž, s. 20.

Herodotos jakožto první historik se při svých cestách snažil dopátrat skutečné pravdy. Ovšem ne vždy bylo možné takového cíle dosáhnout. Na spoustě míst mimo Řecko byl odkázaný na mluvený historický text v podobě výpovědí očitých svědků. Nelze ovšem Herodotovi odepřít píli při ověřování výpovědí, pro které častokrát putoval velké dálky.<sup>91</sup> Na základě Herodotových *Dějin* nelze říci, že by byl nijak zvlášť zaujatý vůči jakémukoliv národu, ať už Řeckému či neřeckému. Důvodem pro tuto výjimečnou nešovinistickou nestrannost mohlo být jeho rodiště, které spojovalo řecký a asijský svět, ale i velké množství relativně nestranného nashromážděného materiálu.<sup>92</sup> V dílech Herodotových následovníků můžeme najít opačná tvrzení, kdy byl např. nařčen z označování Athéňanů jako hlavní síly, která zastavila Peršany. Zároveň si díky neutrálnímu názoru na nepřátele Řecka svými současníky a následovníky vysloužil přívlastek „obdivovatele barbarů“. Například ve studii *The History of Herodotus* George Rawlinsona je i jeho nezaujatost zdůrazňována. Herodotos, jakkoliv nakloněný ve svém vyprávění k Athéňanům, nebyl jejich slepým obdivovatelem. Naopak se nebál kritizovat athénské zločiny a chyby, kterých se Athéňané a jejich vůdci dopustili, stejně jako u jiných národů.<sup>93</sup> Přes spoustu nedostatků se Herodotovo dílo cení, a to nejen z hlediska historického, ale zároveň pro jeho vypravěčské schopnosti.<sup>94</sup>

### 5.3 Thukydides

Thukydides byl řecký politik a historik. Narodil se mezi lety 460–455 př. n. l. Pocházel z významné athénské rodiny, která měla vztahy k Thrákii. Podle jména jeho otce, Olor, se odvozuje Thukydidův původ od thráckého krále Olor, jehož dcera byla manželkou Militada, slavného řeckého vůdce a přemožitele Peršanů v bitvě u Marathónu. Zároveň byla matkou Kimona, nejvýznamnějšího athénské státníka od sedmdesátých do padesátých let 5. století. Thukydides dospíval v období vrcholného rozmachu athénské kultury za vlády Perikla. V této době se kladl důraz na problémy člověka a jeho postavení v přírodě a společnosti. Tyto vlivy pravděpodobně musely zapůsobit na Thukydidovu tvorbu. V roce 424 př. n. l. byl zvolen jedním z deseti stratégů, tedy jako jeden z nejvýznamnějších athénských velitelů a nejvlivnějších politických činitelů. Datum jeho smrti nelze přesně určit, ale určitě se dožil konce peloponéské války roku 404 př. n. l., kdy

---

<sup>91</sup> George RAWLINSON, *The History of Herodotus*, New York 1961, s. 57–58.

<sup>92</sup> Michael GRANT, *The Classical Greeks*, New York 1997, s. 99, dostupné online (<https://archive.org/details/classicalgreeks0000gran/page/n5/mode/2up>), [citováno k 25. 11. 2023].

<sup>93</sup> George RAWLINSON, *The History of Herodotus*, New York 1961, s. 64.

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 57.

se vrátil z dvacetiletého vyhnanství. Zemřel přibližně na přelomu pátého a čtvrtého století.<sup>95</sup>

Thukydides se o řecko-perských válkách zmiňuje ve svém nejznámějším díle *Dějiny peloponéské války*. Přestože jde pouze o zmínky v úvodní části knihy, jde o cenný pramen vzhledem k tomu, že Thukydides byl znám svým analytickým a kritickým přístupem k historickým událostem. Sám autor odmítal květnatost výkladu (oproti Herodotvi) jelikož kladl důraz především na hledání pravdy, která není opředená mýty.<sup>96</sup> Stejně jako Hérodotos, Thukydides se svém díle nejdříve snaží popsat příčiny konfliktu mezi athénským námořním spolkem a peloponéským spolkem. Právě zde se můžeme setkat se zmínkami o řecko-perském konfliktu, který s příčinami peloponéské války nezpochybnitelně souvisí. Autor nám předkládá dvě hlavní příčiny konfliktu. První je porušení dohody o třicetiročním míru mezi Athéňany a Peloponésany, který obě strany uzavřely po dobytí města Euboi. Druhým je strach Peloponésanů ze vzrůstu Athénské moci.<sup>97</sup> Tento vzrůst moci začal právě během řecko-perských válek po vzniku athénské námořního spolku roku 478 př. n. l. Jeho popis samotných řecko-perských válek je velice stručný. Důvodem může být, jak sám autor udává, že perská invaze byla velkým nebezpečím pro celé Řecko, ale nepřikládá konfliktu takový dopad, jaký měla válka Peloponéská.<sup>98</sup> Thukydides totiž neměl v úmyslu podat nezaujatý historický obraz událostí předcházejících Peloponéské válce, ale spíše zprávu o vzestupu athénské moci.<sup>99</sup> Autor se dále zmiňuje o řecko-perském konfliktu především v prosloveh státníků, kteří využívají Persii jako analogii momentálních situací. Především ve slovech řečníků se Persie připodobňuje k rozpínajícím se „otrokářským“ Athénám. Naopak proaténští řečníci zdůrazňují kontinuitu mezi odvážnými Athéňany, kteří se nalodili na lodě a porazili Peršany.<sup>100</sup>

---

<sup>95</sup> THUKYDIDES, *Dějiny peloponéské války*, Praha 1997, s. 9.

<sup>96</sup> THUKYDIDES, *Dejiny peloponézskej vojny*, ed. Peter Kuklica, Bratislava 1985, s. 33.

<sup>97</sup> Tamtéž, s. 34.

<sup>98</sup> THUKYDIDES, *Dejiny peloponézskej vojny*, ed. Peter Kuklica, Bratislava 1985, s. 31–34.

<sup>99</sup> Michael GRANT, *The Classical Greeks*, New York 1997, s. 182, dostupné online (<https://archive.org/details/classicalgreeks0000gran/page/n5/mode/2up>), [citováno k 27. 11. 2023].

<sup>100</sup> Rosaria MUNSON, *Persians in Thucydides*, in: Thucydides and Herodotus, ed. Edith FOSTER – Donald LATEINER, Oxford 2012, s. 243.

## 5.4 Plútarchos

Plútarchos byl řecký spisovatel a filosof. Narodil se v roce 46 n. l. ve vesnici Chairóneia v oblasti Boiótie. Plútarchos, studoval matematiku a filosofii v Aténách. Následně mnohokrát pobýval v Římě, kde přednášel filosofii. V Římě se seznámil s vysoce postavenými lidmi a pravděpodobně byl seznámen i s římskými císaři Trajanem a Hadrianem. Plútarchos procestoval střední Řecko, Spartu, Korint, Patras, Sardy a Alexandrii. Nejvíce ovšem pobýval ve své domovině Chairóneia, kde zastával významné úřady a stal se archontem. Zároveň řídil školu s širokým učebním plánem, ve kterém zaujímalá ústřední místo filozofie, a to především etika. Udržoval blízké kontakty s Platónskou akademií a s městem Delfy, kde se stal v roce 95 n. l. knězem a svou funkci si uchoval až do své smrti v roce 119 n. l.<sup>101</sup>

Plútarchos se nejvíce proslavil svým dílem *Životy slavných Řeků a Římanů*, které mimo jiné obsahuje životopis Themistokla, Aristeida a Kimona, významných osobností řecko-perských válek. Přestože se tento spis řadí mezi sekundární prameny, jelikož byl napsán o téměř 600 let později po událostech řecko-perských válek, Plútarchos využíval spoustu zdrojů pro svou práci. Některé zdroje jsou přímo citované a jeho bádání trvalo velice dlouhou dobu, než *Životy slavných Řeků a Římanů* sepsal. Proto se jedná o velice cenný zdroj informací, který je zároveň jedním z nejrozsáhlejších k tématu řecko-perských válek. Životopisy třech slavných Řeků začínají od jejich narození přes politickou kariéru až k účasti ve slavných bitvách řecko-perských válek, přičemž zhodnocuje i celkový dopad jejich působnosti v tomto konfliktu. Závěr biografii se zabývá okolnostmi smrti všech tří osobností. Přestože se z hlediska žánru jedná o biografii, jeho cílem bylo především „pobavit a poučit čtenáře“, což můžeme vidět na zdůrazňování morálních kvalit některých osobností.<sup>102</sup> Sám v díle dává najevo, že „*nikdy netvrdil, že píše historii*“.<sup>103</sup> Jeho centrem zájmu byly životy osobností žijících v této době, nelze proto ani pozorovat jeho náklonnost k jednomu z národů.

## 5.5 Pausanias

Pausanias byl řecký cestovatel a zeměpisec, který žil ve 2. stol. n. l. o Pausaniově životě je známo velmi málo. Pravděpodobně se narodil v Lýdii, ale vzhledem k jeho cestovatelskému zájmu navštívil kromě Malé Asie a Řecka Makedonii, Sýrii, Palestinu,

---

<sup>101</sup> PLUTARCHOS, *Životopisy slavných Řeků a Římanů*, Praha 2006, s. 10.

<sup>102</sup> Tamtéž, s. 12.

<sup>103</sup> Tamtéž, s. 11.

Egypt, jižní Itálii a Řím. V době Pausaniova života bylo Řecko známo jako provincie Achaia patřící pod římské impérium. Toto dříve mocné historické území už dávno ztratilo svou původní slávu a postavení. To ovšem Pausania nezastavilo k sepsání díla *Cesta po Řecku*, které má sloužit nejen jakožto průvodce po řeckém území, ale zároveň má čtenáře seznámit s bohatým kulturním a historickým odkazem řeckých obcí.<sup>104</sup>

Z *Cest po Řecku* se o řecko-perských válkách či názoru autora samotného vzhledem k povaze textu nedozvídáme celistvě. Naopak se spíše jedná o dílčí zmínky související s územím, které bylo autorem právě popisováno. Především jde o místa, kde se narodily slavné osobnosti řecko-perských válek. Vše je doprovázeno krátkými popisy jejich činů v tomto konfliktu. Popisována jsou i území států a jejich úloha v různých slavných bitvách, které se ve válce odehrály. Důvod tak malého množství informací o řecko-perských válkách pravděpodobně tkví v tom, že Pausanias „*obecně známé údaje zpravidla opomíjí nebo jen krátce připomíná a snaží se seznámit své čtenáře především s fakty, jejichž znalost u nich nepředpokládá*“.<sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> PAUSANIAS, *Cesta po Řecku*, Praha 1973, s. 9.

<sup>105</sup> Tamtéž, s. 7–15.

## 6 Analýza učebnic

Analýza učebnic je zaměřena na různé aspekty kapitoly o řecko-perských válkách. Konkrétně jde o obsahovou a formální stránku, vkládání doplňujících informací, práci s nimi i diagnostickou složku v podobě otázek a rekapitulací kapitol. Pro analýzu byly po konzultaci s vyučujícími dějepisu na ZŠ a SŠ zvoleny tři učebnice pro základní školy, dvě učebnice pro střední školy a gymnázia a jedna hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Konkrétně se jedná o tyto učebnice:

### Učebnice pro základní školy a nižší stupeň víceletých gymnázií:

- VÁLKOVÁ, Veronika, *Dějepis pro základní školy – pravěk a starověk*, Praha 2015.
- MIKULENKOVÁ, Linda, *Dějepis 6*, Olomouc 2015.
- BEDNAŘÍKOVÁ, Jarmila – KYSUČAN, Lubor – FEJFUŠOVÁ, Marie, *Dějepis pro 6. ročník*, Brno 2014.
- Kolektiv autorů, *Dějepis 6: pro základní školy a víceletá gymnázia*, Praha 2022.

### Učebnice pro střední školy:

- POPELKA, Miroslav – VÁLKOVÁ Veronika, *Dějepis pro gymnázia a SŠ – Pravěk a starověk*, Praha 2004.
- HES, Milan, *Nový dějepis v kostce I.*, Praha 2020.<sup>112</sup>

Všechny uvedené učebnice určené pro základní školy a nižší stupeň základního vzdělávání disponují schvalovací doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Učebnice pro střední školy schvalovací doložku MŠMT neobsahují, ačkoliv jsou v praxi běžně využívány.

### Cílem této kapitoly je zodpovězení následujících výzkumných otázek:

- Do jaké míry učebnice popisují průběh řecko-perských válek?
- Kterým důležitým postavám učebnice dávají prostor a do jaké míry?
- Jak učebnice pracují s vizuálním materiálem?
- Do jaké míry a jakým způsobem učebnice opakuje předkládaný výklad?
- Jakým způsobem je text strukturovaný?

---

<sup>112</sup> Dále jsou pro označování učebnic používány pouze názvy nakladatelství. Učebnice od nakladatelství SPN je rozdělena podle stupně vzdělávání na SPN pro ZŠ a SPN pro SŠ

- V jaké frekvenci učebnice vkládají do kapitoly doplňkové aktivity: zajímavosti, úkoly, práce s písemnými prameny atd...?

Ve všech vybraných učebnicích lze najít popis Perské říše. Každá z učebnic popisuje Persii jako mocnou říši a zároveň všechny žáky seznamuje s jejím územním ohraničením. Historii Perské říše každá z učebnic věnuje odlišný rozsah. Nejpodrobněji je Persie popsána v obou učebnicích *SPN* a učebnici od *Prodosu*, které stručně vysvětlují původ perského obyvatelstva a rozmach říše za vlády Kýra Velikého a jeho syna Kambýsa. Učebnice *SPN* pro základní školy ještě doplňuje informace o vládě Dareia I. před vypuknutím konfliktu s Řeky. Jedná se konkrétně o politické a správní záležitosti (rozdělení země do satrapií, ražba mincí a „královská cesta“). Obdobné množství informací najdeme i v učebnici od nakladatelství *Fragment*, kde je stejně tak popsána perská správa, logistika a výčet důležitých panovníků z rodu Achaimenovců. *Prodos* poté dodává informace o perské náboženské toleranci vůči podrobeným národům. Je nutné dodat, že učebnice *SPN* pro základní školy a *Fragment* věnují Persii samostatnou kapitolu. *Prodos* a *Nová škola* v několika větách stručně popisují perský rozmach do Iónského povstání. Učebnice *Fraus* sama o sobě historii Persie nepopisuje, ale přikládá její mapu a pomocí otázek mají žáci sami zjistit, která území byla Persií ovládána. Vzhledem k poměru vybraných učebnic pro ZŠ a SŠ (v poměru zastoupení 4:2) obecně vzato více informací o Persii najdeme ve středoškolských učebnicích.

Všechny učebnice zmiňují hlavní záminku útoku Persie proti Řecku, zmíněné Iónské povstání. Učebnice *Fraus* vychází z Herodota, který považuje za hlavní příčinu povstání strach maloasijských Řeků z perské rozpínivosti. *Prodos* a *Nová Škola* vysvětlují vzpouru nevolí maloasijských Řeků platit daně perským pánům. Učebnice *SPN* pro ZŠ se zmiňuje o neschopnosti Řeků smířit se s nadvládou Peršanů na jejich území a uvádí město Milétos jako centrum vzpoury. Zmiňuje se také o athénské vojenské podpoře povstání. Obdobný obsah informací najdeme i u *Fragmentu* s doplněním o spartském odmítnutí účasti na povstání. Nejkomplexněji je povstání popsáno v *SPN* pro SŠ, kde se dozvídáme o podpoře foinického obchodu Peršany na úkor Řeků, stručný popis povstání a důvody konečného neúspěchu. Učebnice *Prodos*, *SPN* a *Fragment* zmiňují i dataci začátku povstání.

V první perské výpravě je zmíněn rok 490. př. n. l., tedy vylodění Peršanů u Marathonu a následná bitva. Některé z učebnic se zmiňují o událostech před vyloděním u Marathonu postupné dobývání řeckých ostrovů v Egejském moři (*SPN* pro SŠ,

*Fragment, Prodos a Fraus*) nebo dobytí pevninské Thrákie a Makedonie (*Prodos*). K vlastnímu průběhu bitvy jednotlivé učebnice poskytují různorodé informace. Všechny učebnice se však zmiňují o Miltiadovi a jeho vítězství nad perskou přesilou s výjimkou *Prodosu*, kde je obecněji uváděno vítězství Athéňanů nad Peršany. *SPN* pro ZŠ navíc přidává informaci o spartské absenci v důsledku zpoždění, *SPN* pro SŠ poté navíc dodává důvod prodlevy z náboženských důvodů. Výjimkou mezi učebnicemi je ta od nakladatelství *Fraus*, která celou kapitolu pojímá především badatelsky orientovanou výukou. Průběh války je shrnut v katalogu úkolů a otázek, ve kterých mají žáci popsat podle mapy tažení Dareia a vyhledat si informace o Marathonu sami.

Meziválečnému desetiletí je věnována pozornost v *SPN* pro SŠ a *Prodosu*, kde je popsán vzestup Themistokla, především jeho vliv na Athénskou politiku a vznik athénské námořní velmoci, o které se zmiňuje i *Nová Škola*. Zmínku o Themistoklovi a jeho dominantnímu postavení v athénské politice najdeme i ve *Fragmentu*. Všechny učebnice s výjimkou *Nové Školy* navíc zmiňují smrt Dareia a nástup Xerxa na trůn.

V druhém perské tažení proti Řecku se z některých učebnic dozvídáme o mohutné perské přesile (*Prodos, SPN* pro ZŠ a *Nová Škola*). O vzniku protiperské koalice se zmiňují obě učebnice *SPN* a *Fragment*.

Bitva u Thermopyl je rozsahem odlišná v každé učebnici. *Prodos* a *Fragment* se pouze zmiňují o vítězství Peršanů. *Prodos* ovšem přidává doplňující informace o bitvě v sekci zajímavostí. *SPN* pro ZŠ přidává informace o průsmyku, který byl z důvodu snadného obhájení Řeky vybrán k zastavení postupu perských vojsk. Zároveň zmiňuje spartského krále Leonida v čele Řeků. *Nová Škola* poté dodává i zrádný důvod konečného vítězství Peršanů. Konkrétně se učebnice zmiňuje o řeckém zrádci a následnému vpádu řeckému vojsku do zad. Tzv. „Efialtovu zradu“, ve které řecký pastevec Efialtes poradil Peršanům stezku, kterou je možné obejít úžinu Thermopyl, učebnice specificky nerozvádí, ale pouze obecně tento fakt připomíná. *SPN* pro SŠ vedle výše zmíněných informací rozvíjí informaci o Efialtově zradě, kdy Peršané průsmyk obešli po hřebenech vinou řeckého zrádce, konkrétní jméno ale nezmiňuje. Zároveň dodává důvod, proč se Leonidas rozhodl zůstat bojovat, chtěl zdržet perská vojska, aby řecké loďstvo mohlo bezpečně ustoupit z Artemisie. Všechny zmíněné učebnice poté popisují další postup směrem k Athénám včetně datace. V učebnici *Fraus* mají žáci za úkol pouze vyhledat místo bitvy podle mapy. Stejně tomu je i v bitvě u Salamíny a Platají.



Obdobně jako Thermopyly je popsána bitva u Salamíny. V *Prodosu* a *Fragmentu* se dozvídáme o řeckém vítězství. *SPN* pro ZŠ zdůvodňuje řecké vítězství z důvodu hlubokého ponoru perských lodí a jejich neschopností manévrovat v úžině oproti lehkým řeckým triérám. Obdobně popsany průběh najdeme i v *Nové Škole* a *SPN* pro SŠ. Opět všechny učebnice neopomínají datovat.

V dalším průběhu válek se některé učebnice zmiňují o bitvách u Platají (*SPN* pro SŠ, *Fragment*, *Prodos* a *Nová Škola*) a Mykalé (*SPN* pro SŠ, *Fragment* a *Prodos*). Všechny učebnice poté věnují pozornost Athénskému námořnímu spolku. Ve většině učebnic je zmíněn systém přispívání členů spolku do společné pokladny a obrana proti perskému vlivu v Egejském moři jako jeden z hlavních důvodů vzniku spolku. Ne všechny učebnice zařazují Délský (athénský) spolek do kapitoly o řecko-perských válkách, ale do kapitoly nadcházející, tedy do války peloponéské, ve které spolek sehraje významnou roli (*Nová Škola*). Naopak některé učebnice naznačují už v kapitole o řecko-perských válkách budoucí význam spolku a postupný vznik athénské hegemonie (*Fraus*, *SPN* pro SŠ, *Fragment*).

Konec válek je v každé z učebnic zpracován odlišně. Některé učebnice zmiňují definitivní vítězství Řecka a svobodu maloasijských Řeků (*Nová Škola*), většina poté přidává rok 449 př. n. l. a mírovou smlouvu. Některé naopak zpochybňují existenci takové mírové smlouvy. Konkrétně jde o učebnici *Prodos*, která zmiňuje, že ač někteří řečtí historikové informaci o mírové smlouvě popisují, její existence však není jasná.<sup>114</sup>

Každá z učebnic má rozdílné vizuální kvality. Všechny učebnice obsahují mapu řecko-perských válek, která vyobrazuje egejský prostor. *Prodos* v mapě vyznačuje nejdůležitější válečné střety a důležitá města. Obě učebnice *SPN* vedle bitev a měst přidávají i směry perského (u *SPN* pro SŠ i řeckého) tažení. *Nová Škola*, *Fragment* a *Fraus* vedle výše zmíněných informací přidávají i územní rozdělení na řeckou a perskou část, popř. území neutrálních států.

*Nová Škola* a *SPN* pro ZŠ jako jediné z učebnic oddělují fáze válek, popř. jednotlivé bitvy podkapitolami. Oproti tomu *SPN* pro ZŠ a *Prodos* mají obsah v jednom souvislém textu oddělený odstavci. *Fragment* informace podává v bodech a *Fraus* kombinuje souvislý text s již zmíněným katalogem otázek. *SPN* pro ZŠ a *Fraus* oddělují

---

<sup>114</sup> Nejasnost existence tzv. Kalliova míru tkví především z faktu, že se o této mírové smlouvě nezmiňuje ani Herodotos, ani Thukydidés. Tito dva autoři jsou hlavním zdrojem informací o řecko-perských válkách, a proto absence zmínky Kalliova míru v jejich dílech jsou hlavním faktorem zpochybnění jeho existence. Na druhou stranu se o jeho existenci zmiňují Athéněští řečníci Demosthenes a Lykurgos, stejně tak jako řecký autor Plutarchos či Aelius Aristeides.

veškeré zajímavosti a ilustrace od textu přehledným barevným pruhem po stranách, ve kterém tyto informace nacházíme. Naopak zbývající učebnice zajímavosti a ilustrace vkládají mezi jednotlivé texty či podkapitoly. *SPN* pro SŠ a *Fragment* do kapitoly zařazují i úryvky z historických pramenů k různým významným událostem (jednotlivé bitvy nebo mírovou smlouvu) z díla Herodota a Diodora Sicilského. *Prodos* na úvod kapitoly přidává úryvek z divadelní hry pojednávající o řecko-perských válkách.

Většina učebnic s výjimkou *Fragmentu* obsahuje různé ilustrace spojené s událostmi nebo osobnostmi řecko-perských válek. K některým ilustracím jsou dodány i vysvětlivky a zajímavosti. *Nová Škola* navíc přidává i mezipředmětové vztahy spojené se zeměpisem a práci s mapou. Všechny učebnice mají jednu společnou zajímavost, a to vznik marathónského běhu.

Opakování pojímají všechny učebnice formou otázek a úkolů, některé přidávají i stručné shrnutí (*Nová Škola*, *Fraus*, *Prodos*, *SPN* pro ZŠ), popř. časovou osu (*SPN* pro ZŠ i SŠ). Otázky a úkoly jsou z větší míry faktografické. Autoři se ptají na příčiny války, hlavní bitvy a jejich vítěze a výsledek konfliktu. Některé učebnice vkládají i úvahové otázky typu: „*Proč vstoupila bitva u Thermopyl do dějin jako příklad hrdinství Řeků, přestože byli poraženi? Měla jejich oběť smysl?*“ směřující k následné diskusi (*Prodos*). Většina učebnic zařazuje řecko-perské války do větší kapitoly „klasického období“ Řecka, do kterého spadá i peloponéská válka, a proto v závěrečném shrnutí některé učebnice zadávají otázky a úkoly týkající se komparace konfliktů a hledání spojitostí mezi oběma válkami (*Fraus*, *SPN* pro SŠ). *Fragment* vedle samotného textu pokládá otázky i na vložené úryvky z pramenů, které má žák za úkol interpretovat.

Z výsledků analýzy šesti vybraných učebnic můžeme konstatovat, že se většina z nich zaměřuje především na výklad politických dějin řecko-perských válek. Většina učebnic kapitolu fází podle modelu: Povstání maloasijských Řeků – I. a II. perská výprava a nejdůležitější bitvy – konec válek a jejich důsledky pro obě strany. V rozšiřujících informacích se ve všech učebnicích můžeme setkat s příběhem o marathónském běžci. Další rozšiřující informace, ať už v podobě textu nebo ilustrací, se zaměřují především na slavné bitvy. Najdeme v nich elitní perské vojsko nesmrtelných, řecké válečné triéry, pomníky padlým u Marathonu a Thermopyl či samotné ilustrace bitev. Z hlediska multiperspektivity většina učebnic vykládá informace z „řeckého“ pohledu. Text je koncipovaný jako „obrana řecké nezávislosti“. Z důležitých státníků, vojevůdců a jiných slavných osobností se z drtivé většiny dozvídáme o těch řeckých. Z ilustrací se také většinou dozvídáme především další doplňující informace o Řecích. Výjimkou mezi

učebnicemi je *Prodos*, kde se dozvídáme o relativní autonomii podrobených států Persií z hlediska politického, ekonomického a náboženského. S aktivizací žáků nejlépe pracuje učebnice *Fraus*, která většinu důležitých informací podává formou otázek, a proto je žák nucen si informace vyhledat. Každá z učebnic zahrnuje alespoň jednu aktivizační metodu. Kritické myšlení lze zaznamenat v učebnici *Fragment*, kde mají žáci jako jeden z úkolů analyzovat historický pramen. Dále je kritické myšlení možné najít v diskusních otázkách v učebnici *Prodos*. Možnost kreativního přístupu nabízí učebnice *Nová Škola*, ve které mají žáci jako jeden z úkolů komentovat fiktivní „přímý přenos“ bitvy u Salamíny.

Pro shrnutí obsahové analýzy byla vytvořena souhrnná tabulka, která sumarizuje a srovnává vlastnosti všech učebnic:

	<b>SPN ZŠ</b>	<b>Prodos</b>	<b>Nová Škola</b>	<b>Fraus</b>	<b>SPN SŠ</b>	<b>Fragment</b>
<b>Počet stránek věnovaných konfliktu</b>	2	2,5	2	1	3	2,5
<b>Zmíněné významné osobnosti</b>	Dareios I. Militiades Leonidas Xerxes	Dareios I. Themistokles Xerxes Leonidas Xerxes	Leonidas	Dareios I. Diomedón Xerxes – nepřímo skrze otázku k dohledání Herodotos	Dareios I. Militiades Themistokles Diomedón Xerxes Leonidas Herodotos	Dareios I. Militiades Themistokles Xerxes Leonidas Herodotos Efialtes
<b>Typy využitých map</b>	Egejská oblast Perská tažení Významné bitvy a města	Egejská oblast Významné bitvy a měst	Egejská oblast Perská tažení Územní rozdělení Významné bitvy a města	Egejská oblast Perská tažení Vzpoura v Milétu Řecké tažení k Milétu Územní rozdělení Významné bitvy a města	Egejská oblast Perská tažení Řecké tažení k Milétu Významné bitvy a města Mapa perské expanze	Egejská oblast Perská tažení Územní rozdělení Významné bitvy a města

<b>Prvky badatelsky orientované výuky</b>	Vedlejší otázky s prvky badatelské výuky	Vedlejší a rekapitulují cí otázky s prvky badatelské výuky	Vedlejší aktivity s prvky badatelské výuky	Primárně badatelsky orientované otázky, diskuse a úkoly  Obecný výklad	Rekapitulující otázky s prvky badatelské výuky	Otázky a úkoly s prvky badatelské výuky
<b>Multiperspektivní přístup – Stranění Řekům nebo Peršanům?</b>	Text psaný z řeckého úhlu pohledu	Text psaný primárně z řeckého a částečně z perského úhlu pohledu	Text psaný z řeckého úhlu pohledu	Text psaný z řeckého úhlu pohledu	Text psaný z řeckého úhlu pohledu	Text psaný z řeckého úhlu pohledu

Z uvedené tabulky vyplývá, že středoškolské učebnice věnují obsahu kapitoly průměrně více stránek oproti učebnicím základních škol. Obsah je ovšem různorodý, zatímco např. *Fragment* věnuje značnou část své kapitoly ukázkám písemných pramenů, *SPN* pro SŠ vyplňuje většinu obsahu výkladem. Naproti tomu *Fraus* sice kapitole věnuje nejméně stránek ze všech, avšak jeho celkové pojetí učebnice je orientované badatelsky, z čehož vyplývá malý rozsah obsahu. Záměrem učebnice totiž není přímé předložení informací žákům v podobě textu, ale žáci informace dostávají až ve chvíli, kdy získají odpovědi z položených otázek, které tvoří jádro kapitoly. Takto pojatý výklad nenajdeme v žádné z ostatních učebnic, ve kterých sice najdeme prvky badatelsky orientované výuky, ale pouze v návaznosti na výkladový text.

Kromě *Nové Školy* učebnice zmiňují poměrně dost významných osobností. Na druhou stranu jejich figurování ve válce nijak zvlášť nerozebírají. S podrobnějším popisem Themistokla přichází především *SPN* pro SŠ, *Fragment* a *Prodos*, které vyzdvihují jeho diplomacii, která v budoucnu dopomohla k řeckému vítězství.

Nejpodrobnější mapy poskytuje *Nová Škola* a *Fraus*. Mapy obou zmíněných učebnic jsou zároveň i graficky nejprehlednější, kdy si učebnice dávají záležet na barevné odlišnosti a přehlednosti jednotlivých symbolů.

*Prodos* jako jediná učebnice předkládá informace o Persii nejen z pohledu expanzivního. Z učebnice se můžeme dozvědět i o perských tradicích a zvycích. Nejdůležitější informace, kterou učebnice poskytuje, je vztah Persie k podrobeným národům, které si pod perskou nadvládou mohou udržovat relativní občanskou, náboženskou a ekonomickou autonomii. Ostatní učebnice se o Peršanech tímto způsobem nezmiňují, a proto se zde nenachází nijak zvláštní prostor pro multiperspektivní přístup, díky čemuž může být na Peršany nahlíženo především jako na expanzivní agresory.

## **7 Původní písemné prameny s důrazem na řecko-perské války a jejich využití ve výuce dějepisu (Komentář k metodickému modelu, modifikace)**

V následující části jsou navrženy čtyři aktivity, které je možné v rámci práce s historickými prameny aplikovat ve výuce. Aktivity zpracovávají vybrané stěžejní události z období konfliktu mezi Řeckem a Persií. Zaměřovány jsou na rozvoj kritického myšlení, například metodou V-CH-T (vím, chci vědět, dozvěděl jsem se). Dále je zde kladen důraz na podporu kreativního myšlení formou dramatizace výchozího historického pramene či na rozvoj myšlení multiperspektivního, kdy žáci pomocí aktivity prozkoumávají závěrečnou Herodotovu úvahu nad Peršany.

Aktivity byly vytvořeny pro využití v hodinách dějepisu na druhém stupni základních škol a na středních školách. Zároveň lze aktivity přizpůsobit aktuální úrovni žáků například odebráním některých otázek či zkrácením nebo zjednodušením výchozího textu. Aktivity jsou doprovázené komentářem popisujícím roli vyučujícího při jejich realizaci.

První dvě aktivity (Aktivita č. 1 a Aktivita č. 2) byly vytvořeny pro cílovou skupinu žáků na druhém stupni základních škol. Jedná se o text jednodušší pro pochopení.

Aktivita č. 1 se týká bitvy u Thermopyl. Skrze historický pramen se žáci dozvídají o jejím průběhu očima řecké strany konfliktu. Mimo vzdělávací složku pramene text rozvíjí i složku výchovnou. Text žáky přivádí do velice náročné, zátěžové životní situace, ve které se aktér úryvku spartský král Leonidas rozhoduje, jakým způsobem pokračovat v bitvě, i přes jistotu krvavé porážky. Druhou náročnou situací je i situace samotných bojovníků. Žáci se tak mohou sami zamýšlet nad různými aspekty, které mohou člověka ovlivnit v rozhodování se během náročných, zátěžových životních situací. V hodinách dějepisu tak vyučující může zahájit diskusi, která se prolíná i s předmětem výchovy k občanství.

Aktivita č. 2, týkající se bitvy u Salamíny, rozvíjí metodou V-CH-D u žáků kritické myšlení. Žáci mají možnost uplatnit vědomosti, které již v edukačním procesu získali. Umožňuje jim i jakési pochopení toho, že mnoho už znají, což může mít pro žáky motivační potenciál. Zároveň si zde dokáží uvědomit, jaké informace jim scházejí či které by pro ně byly zajímavé, ale doteď se jim nedostalo. Pokud jim pramen požadované informace neposkytne, otevírá to bránu navazující diskusi nebo aktivitu, např. ve formě práce s digitálními technologiemi pro vyhledávání informací. Poslední část metody

nakonec rozvíjí čtenářskou gramotnost žáků, kdy propojují vlastní vytvořené otázky s informacemi z textu, který přečetli.

Následující dvě aktivity (Aktivita č. 3 a Aktivita č. 4) jsou primárně určeny žákům středních škol a víceletých gymnázií. Jedná se o texty delší a jazykově náročnější.

Aktivita č. 3 se opět týká bitvy u Salamíny. Historický pramen je zde ve veršované podobě, která ho činí náročnějším pro pochopení a zpracování. Žáci středních škol by však text, vzhledem k jejich širší slovní zásobě a předchozí zkušenosti s náročnějšími veršovanými texty, měli interpretovat snáz. Mimo vzdělávací aspekty aktivita rozvíjí i slovní zásobu a mluvený projev žáků. Díky skupinové práci žáci prohlubují svou dovednost spolupráce s ostatními a v konečné fázi se rozvíjí ve schopnosti konstruktivní kritiky, kdy vzájemně posuzují a rozebírají své výkony.

Aktivita č. 4 je jakousi závěrečnou aktivitou, ve které mají žáci možnost zrekapitulovat vše, co se o řecko-perském konfliktu dozvěděli. Dostávají zde příležitost vcítit se do několik různých rolí najednou. První takovou možností je proniknutí do metod historikovy práce, s jejímiž postupy by se měli žáci setkávat. Druhou možností je pochopení motivů a celkové mentality perského národa skrz myšlenky perského krále Kýra. Zároveň zde dochází k propojení se zeměpisem, kdy si žáci ujasní geografickou polohu a členitost území tehdejší Persie.

U všech aktivit je předpokládána alespoň minimální vstupní znalost tématu. Ta totiž umožňuje žákům lepší orientaci v textu a zároveň urychluje zpracování zadání. Aktivity jsou koncipovány pro jednu až dvě na sebe navazující vyučovací hodiny.



## 8 Tvorba metodického modelu

### 8.1 Aktivita č. 1 – Bitva u Thermopyl

**Časová dotace:** 90 min/2 vyučovací hodiny

**Pomůcky:** Zkrácený historický pramen, papír, psací potřeby

**Cíle vzdělávací:**

- Žák reprodukuje historický pramen.
- Žák převádí text do jiné formy.

**Cíle výchovné:**

- Žák posuzuje rozhodnutí v náročných životních situacích.

**Úvodní část:**

- 1) Shrnutí (10-15 min): Učitel s žáky nejprve stručně shrne, co již o bitvě u Thermopyl vědí. Zařadí společně s žáky bitvu do kontextu situace. K zařazení do kontextu může posloužit například časová osa, kterou si žáci s učitelem společně vytvoří na tabuli. Žáci si tak budou moci lépe představit, kde časově bitva u Thermopyl v celém konfliktu stojí, co jí přecházelo apod.
- 2) Seznámení s textem (5 min): Učitel rozdá žákům vytištěné texty historického pramenu, týkající se bitvy u Thermopyl. Je vhodné, aby kopii obdržel každý žák jednotlivě. Umožní to tak každému jednotlivci poznamenávat si do textu věci, kterým konkrétně on nerozumí. Žáci čtou text samostatně.

**Text:**

*Když Médové zaútočili na Řeky, mnozí z nich padli, další však nastupovali na jejich místo a bojovali dále, přestože utrpěli těžké ztráty. Řekové dali najevo každému a také královi, že má sice mnoho lidí, ale málo mužů.... Když to s Médy vypadalo zle, stáhli se a na jejich místo nastoupili ti Peršané, které král nazýval „nesmrtelnými“ ... Když se srazili s Řeky, pochodili právě tak jako Médské vojsko, neboť bojovali na úzkém místě, měli kratší kopí než Řekové a nemohli využít své množství. Lakedaimonští bojovali výborně a těm, kteří neuměli bojovat, ukazovali, že umí velmi dobře bojovat.... Když tedy Peršané nemohli dobýt průsmyk, ať už útočili jakkoliv s jednotlivými oddíly, stáhli se zpět...*

*Druhý den barbaři nebojovali o nic lépe. Zaútočili totiž v naději, že Řekové, jelikož jich bylo tak málo, jsou všichni ranění a nebudou klást odpor. Řekové byli seřazení do*

*oddílů a podle kmenů se střídali v boji. Když Peršané viděli, že boj probíhá stejně jako včera, stáhli se zpět...**Král byl bezradný**, nevěděl, co má za daného stavu dělat. V tom k němu přišel **Efialtes**, který doufal, že dostane od krále nějakou odměnu, a prozradil mu chodník, který vedl přes horu k Thermopylám; **tímto vydal k záhubě tam čekající Řeky**...*

*Řekové se poté rozdělili, jedni odešli a rozptýlili se do svých měst, druzí s Leonidem byli odhodláni tam zůstat... Povídá se, že je sám **Leonidas propustil, protože se obával, že zahynou; podle něho se nehodilo, aby on a přítomní a Spart'ané opustili stanoviště, které sem přišli strážit**... Xerxovi barbari se tedy blížili a Řekové s Leonidem, jelikož šli na **jistou smrt**, postoupili o patřičný kus dále než na začátku, na širší místo v průsmyku... Jelikož si Řekové uvědomovali, že je pozabíjejí ti, co obešli horu, nešetřili síly proti barbarům a pohrdajíc smrtí bojovali se šílenou odvahou... Většina z nich měla v tento den už polámané kopí, a tak pobíjeli Peršany meči. V boji padl také Leonidas a s ním mnoho významných Spart'anů... i v perských řadách padlo mnoho významných mužů... Takto tedy bojovali Řekové u Thermopyl.<sup>115</sup>*

### **Hlavní část:**

V hlavní části žáci pracují buď samostatně, nebo ve dvojicích, v závislosti na jejich schopnostech.

- 1) Představení otázek (5 min): Učitel zadá žákům otázky týkající se textu. Je důležité otázky nejprve společně přečíst a ověřit si porozumění. V případě nejasností učitel dovysvětlí jejich znění.
- 2) Samostatná práce (10–15 min): Žáci vypracovávají otázky k textu. Učitel obchází dvojice či jednotlivce, je jim v případě potřeby nápomocen, pokládá návodné otázky.

### **Otázky a úkoly pro žáky:**

- Podtrhněte v textu slova, kterým nerozumíte.
- Co můžeme zjistit o vojsku Řeků a Peršanů z věty: „**Řekové dali najevo každému a také královi, že má sice mnoho lidí, ale málo mužů.**“?
- Jaké postavení měli mezi Řeky v bitvě s Peršany Lakedaimonští?
- Proč si Řekové vybrali pro místo střetu Thermopyly?
- Jakými přídavnými jmény byste označily Řeky po druhém dnu boje?

<sup>115</sup> HERODOTOS, *Dějiny*, ed. Julius Špaňár, Bratislava 1985, s. 451–460.

- Jaké národnosti byl vzhledem k textu Efiates?
- Proč podle Herodota Efiates „vydal Řeky k záhubě“?
- Zamyslete se nad tím, zda by dávalo smysl, aby všichni Řekové zůstali na svých pozicích po prozrazení tajné stezky Efiatem.
- Proč někteří Řekové, především pak Spartané, zůstali v průsmyku i po prozrazení tajné stezky Peršanům? Co nám toto rozhodnutí vypovídá o Sparťanech?
- Jak byste charakterizovali spartského krále Leonida po jeho rozkazu, aby se většina Řeků stáhla?
- Jak si myslíte, že nakonec dopadla bitva? Proč?
- Jaké zkušenosti po bitvě u Thermopyl o sobě válčící strany získaly? Diskutujte.

- 3) **Kontrola (5 min):** Po samostatném zodpovězení otázek si žáci nejprve porovnají své odpovědi v menších skupinách. Následuje celkové zhodnocení a ověření správnosti kolektivně.
- 4) **Příprava moderování (15 min):** Žáci se rozdělí do dvojic. Mohou pracovat ve dvojicích, ve kterých pracovali v předešlých částech aktivity, přispěje to k urychlení jejich následného zpracování. Ve dvojicích zpracovávají komentář k probíhající bitvě ve formě moderování. Mohou si vytvářet i psané poznámky na papír. Učitel opět prochází, kontroluje žáky, pomáhá jim.
- 5) **Výstup (20 min):** Žáci předvádí to, co si ve dvojicích připravili. Jejich výstupy můžeme ponechat na dobrovolnosti, ne každému může být výstup před celou třídou příjemný. Z tohoto důvodu je i důležitá předchozí kontrola učitele. Ten tak má přehled o výstupech žáků i bez jeho finálního předvedení před třídou.
- 6) **Hodnocení (10 min):** Žáci sami ústně hodnotí svou práci. Zhodnotí, jak se jim pracovalo, zda byl pro ně úkol jednoduchý, či ne apod.

## 8.2 Aktivita č. 2 – Bitva u Salamíny

**Časová dotace:** 45 min/1 vyučovací hodina

**Pomůcky:** Zkrácený historický pramen, papír, psací potřeby

### Cíle vzdělávací:

- Žák vysvětluje hlavní důvody řeckého vítězství v bitvě u Salamíny.

### Cíle výchovné:

- Žák si vytváří morální postoj k důsledkům války.

### Úvodní část:

- 1) Brainstorming (2 min): Učitel sdělí žákům téma historického pramene, který budou v dalších částech aktivity číst. Úkolem žáků je sepsat si na papír vše, co je k tomuto tématu napadá, co již znají.
- 2) Diskuse (3 min): Žáci si ve dvojicích sdělí své poznatky. Učitel pouze monitoruje, špatné domněnky opravuje pouze ve případě, že nejsou součástí následující četby.

### Hlavní část:

- 1) Metoda V-CH-D (10–15 min): Žáci si na papír předkreslí tabulku o třech sloupcích. Do horní části a jednotlivých sloupců napíší „vím“, „chci vědět“, „dozvěděl jsem se“. První dva sloupce vyplní ještě před samotným čtením textu, zapíší si do nich, co o tématu již ví a formulují otázky k tomu, co by se z textu chtěli dozvědět. Nápomocny jim mohou být právě zápisky z předcházejícího brainstormingu. Své nápady a poznatky sdílí jednotlivci se třídou.
- 2) Samostatné čtení (5 min): Žáci samostatně či řízeně čtou zkrácený historický pramen. Učitel jim před začátkem zdůrazní, že během čtení do tabulky nezapisují nic. Žáci by se měli soustředit čistě na čtený text.

### Text:

*Když Peloponésané Themistokla přehlasovali, tajně vyšel ze shromáždění a poslal na loďce muže do tábora Peršanů, kterému přikázal, co tam má říci. Tehdy přišel k velitelům barbarů a pověděl jim: „Poslal mě velitel Athéňanů bez vědomí ostatních Řeků; on stojí totiž na straně krále a chce, abyste zvítězili dříve vy jak Řekové. Mám vám oznámit, že Řekové jsou vystrašení a uvažují o útěku. Teď se vám naskýtá příležitost na nejkrásnější čin ze všech, pokud nedopustíte, aby se rozutekli....“*

*Nepřátelé pokládali toto poselství za věrohodné... Celý průliv až po přístav Munychia obsadili loděmi. Peršané tam postoupili s loděmi, aby Řekové nemohli utéct... Potom Řekové vyplavali se všemi loděmi na moře a barbari na ně ihned zaútočili. Ostatní Řekové s loděmi couvali a snažili se přirazit k břehu, ale Athéňan Ameinias vyrazil z řady a zaútočil na nepřátelskou loď. Když se jeho loď zaklínila a nebylo možné se vrátit, tehdy i jiní přišli Ameiniovi na pomoc a dali se do boje. Proti Athéňanům se seřadili Féničané. Proti Spartanům se seřadili Iónové.*

*Při Salamíně bylo zničeno velmi mnoho lodí, jedny zničili Athéňané, jiné Aiginčané. Řekové bojovali v pořádku a v šiku, barbari, však bez seřazení a bez rozumu, a tak se jim muselo stát to, co jim také stalo. V tomto boji padlo mnoho významných Peršanů, zatímco z Řeků jich padlo jen málo. Barbari obrácení na útěk plavili se k Faleru. Athéňané totiž v tom zmatku ničili lodě, které se stavili na odpor, i které se dávali na útěk. Co uniklo Athéňanům, padlo do rukou Aiginčanům.*

*Athéňan Aristeides ve zmatku, který nastal u Salamíny, udělal toto: Sebral mnoho těžkooděnců, kteří byli seřazení podél Salamíny a odvedl je na ostrov Psyttaleia; ti pobili všechny Peršany, kteří se zdržovali na tomto ostrůvku.*

*Řekové se domnívali, že se odehraje (další) námořní bitva (a) připravovali se na obranu. Jen co se dozvěděli, že lodě odplavaly, rozhodli se, že je budou pronásledovat.<sup>116</sup>*

- 3) *Zodpovězení otázek (15 min):* Žáci si po přečtení textu opět vezmou své tabulky a vyplňují poslední zbývající sloupec. Snaží se v něm primárně odpovědět na otázky, které si před čtením položili. Zároveň si však poznamenávají nové informace, které se z textu dozvěděli, eventuálně opravují předchozí domněnky.
- 4) *Diskuse, hodnocení (5 min):* Žáci hodnotí svou práci, porovnávají své dřívější a nově nabyté poznatky.

---

<sup>116</sup> HERODOTOS, *Dejiny*, ed. Július Špaňár, Bratislava 1995, s. 482–489.

### 8.3 Aktivita č. 3 – Dramatizace bitvy u Salamíny

**Časová dotace:** 90 min/2 vyučovací hodiny

**Pomůcky:** Zkrácený historický pramen, papír, psací potřeby

**Cíle vzdělávací:**

- Žák třídí klíčové události bitvy u Salamíny.

**Cíle výchovné:**

- Žák si vytváří morální postoj k důsledkům války.
- Žák spolupracuje ve skupině.

**Úvodní část:**

- 1) Shrnutí, úvod (5 min): Učitel s žáky shrne, co vše již o bitvě vědí, znají. Společně zařadí bitvu do historického kontextu.
- 2) Samostatné čtení (5 min): Žáci obdrží od učitele vytištěný historický pramen. Společně si ho přečtou.

**Text:**

*„Počátek zkázy byl, paní, když neznámý běs,  
bůh pomsty, mámil nás. To k tvému synovi  
se vetřel zběh, byl Hellén snad, a zprávu  
přinesl,  
že po příchodu noci Helléni  
hned skočí k veslům, mořem vyrazí  
a každý bude hledět v rychlém útěku  
se spasit, kam se dá. Když syn tvůj uslyšel  
tu zvěst, byl dalek myslit si na zběhovu zradu... “  
„... kázal nejvyšším... “  
„... jádro loďstva ve třech těsných řadách  
tůň mořskou střežlo spolu s úžinou,*

*ostatní lodi budou kroužit kolem  
skal Aiantových... “*

*„ ...Bez zmatku poslechli a mužstva lodí všech  
si po večeři připravila vesla... “*

*„ ...sotva východ rděl se jítrem zas... “*

*„ ...zaduněl sborem s hellénské strany válečný  
zpěv... “*

*„ ...to nezanotovali svatý pokřik boje  
**Helléni k útěku, to smělost srdci štvali  
zas v nový boj!... “***

*„ ...a loďstvo jejich vyrazilo z boku  
zář slunce ve předích a zobec vedle zobce,  
již pravé křídlo začalo útočit... “*

*„ ...Loď zaryla se zobcem do lodi,  
jak beran vyrazila nejdřív hellénská  
a s přídi foinické již slétla hlavice,  
pak druhá zamířila v jinou před’.*

***Nejdřív se vzepřel příval perských vojsk,  
ale když v těsné úžině se lodi vzpřičily,  
již bylo těžko druhým pomáhat!***

*To přídi kovové už zarývaly se  
v bok vlastním korábům a druhům tříštily  
i vesla v podpalubí, a lodi hellénské  
je bystře dobíhaly ze zezadu!... “*

*„ ...A bez pořádku dal se na útěk,*

*kam kdo jen mohl, vztekle vesloval,  
kdo ještě živ byl tehdy z barbarů,  
leč nepřítel nás lovil jako havěť v síti... “  
„... Bůh neznámý jim dopřál, Hellénům,  
v té bitvě zvítězit. a ještě téhož dne  
se vyzbrojili ušlechtilým kovem,  
pak vyskákali z lodí na ostrov  
a obklíčili naši posádku,  
že prchnout nemohla... “  
„... pak jako běsi vyrazili na ně  
a porubali nešťastníky všechny... “  
„... Xerxes, jenž zíral na vše v propast kletou,  
jen zaúpěl. Trůn jeho stál nad mořskou  
úžinou,  
by s výše vše viděl celou bitvu sám.<sup>117</sup>*

### **Hlavní část:**

- 1) Časová osa (10 min): Učitel společně s žáky vypíše na tabuli klíčové události, které se bitvy a jejího kontextu týkají. Společně pak z vypsanych pojmů utvoří časovou osu bitvy, která bude nadále žákům sloužit jako vodítko v následující aktivitě.
- 2) Neznámá slova (10 min): Žáci si v textu označí slova, kterým nerozumí. Učitel je s žáky projde. V případě, že by žáci žádná slova neoznačili, ověří vyučující porozumění několika vybraných slov (např. rděl, ušlechtilý kov, porubali, Helléni apod.)
- 3) Dramatizace (15–20 min): Učitel rozdělí žáky do skupin po šesti. Jejich úkolem bude dramatizace historického pramene. Učitel obchází skupiny a kontroluje jejich práci.

---

<sup>117</sup> AISCHYLOS, *Peršané*, Praha 1954, s. 20–23.



- 4) Výstup (20 min): Žáci svá ztvárnění bitvy předvedou před celou třídou. Ostatní si během jejich představení vytváří poznámky.
- 5) Hodnocení (15 min): Po předvedení všech scének učitel rozdělí tabuli na několik částí. Jejich počet odpovídá počtu skupin, které bitvu interpretovaly a dramatizovaly. Žáci chodí k tabuli a zapisují v bodech obsah jednotlivých scének, co je např. zaujalo, co ve scénkách chybělo apod. Zhodnotí tak celkové provedení všech výstupů.

## 8.4 Aktivita č. 4 – Herodotovo závěrečné poučení

**Časová dotace:** 45 min/1 vyučovací hodina

**Pomůcky:** Zkrácený historický pramen, papír, psací potřeby

**Cíle vzdělávací:**

- Žák interpretuje historický pramen.
- Žák vyvozuje závěry z historického pramene.

**Cíle výchovné:**

- Žák vnímá rozdílné charakteristiky dvou různých etnik.

**Úvodní část:**

- 1) Uvedení do tématu (5 min): Učitel uvede žáky do kontextu historického pramene. Sdělí, že se jedná o úryvek pocházející z Herodotova díla *Dějiny*, který je nejdůležitějším a nejrozsáhlejším historickým pramenem o řecko-perských válkách. Tímto úryvkem zakončuje Herodotos své celoživotní dílo. Nad jeho smyslem přemýšlí různí historikové, ale i umělci dodnes. V úryvku se autor vrací do dob před válkami, kdy Perské říši vládl mocný a moudrý král Kýros Veliký.
- 2) Co obnáší práce historika (10 min): Učitel s žáky navodí krátkou diskusi týkající se toho, co vše práce historika obnáší, a především čeho by se měl historik při psaní držet, jaké by měl mít vlastnosti. Poznatky žáků zapisuje na tabuli. Vytvoří si tak jakousi pomůcku pro hlavní část aktivity.
- 3) Četba (5 min): Žáci obdrží výtisk pramene. Následuje samostatné čtení.

**Text:**

*Dědem tohoto oběšeného Arataykta byl Atembares; on udělal Peršanům návrh, který přijali a předložili ho Kýrovi. Návrh zněl:*

*„Když Zeus dává Peršanům vládu, z mužů však tobě, Kýře, když shodil Astyaga, může, máme krajinu malou a celkem drsnou, opusťme naši krajinu a přestěhujme se do lepší. Mnoho krajin leží v našem sousedství, mnoho je i vzdálenějších, jak z nich jednu obsadíme, budou nás lidé ještě více obdivovat. Patří se, aby muži, co pamují, konali takto: Kdy budeme mít na to lepší příležitost jako teď, když vládneme nad mnohými národy a nad celou Asii?“*

*Když Kýros tento návrh vyslyšel, **nebyl jím nadšený**, kázal jim sice, aby svůj plán uskutečnili, ale připomenul jim, aby se připravili na to, že **nebudou vládnout jiným, ale jiní jim**. V měkkých krajinách se většinou rodí měkkí muži. Není totiž v povaze té jisté země, aby rodila podivuhodné ovoce a zároveň bojovné muže. Peršané to uznali a vzdali se svého plánu, neboť Kýros je přesvědčil, a zvolili si radši to, že budou vládnout a přebývat v drsné krajině, než osévat rovinatou krajinu a otročit jiným.*<sup>118</sup>

### **Hlavní aktivita:**

- 1) Interpretace (15 min): Žáci se na základě přechozích aktivit pokouší sami vžít do role historika (či umělce) a rozklíčovat, jaké poselství ze závěru knihy autor čtenáři předkládá. Zároveň jsou žákům předloženy následující otázky, které jim pomohou dojít k celistvému závěru. Žáci pracují ve dvojicích, učitel je kontroluje, pomáhá.
  - Zrekapitulujte si, co víte o řecko-perských válkách.
  - V úryvku podtrhněte, které informace jsou dle vás důležité.
  - Co se dozvídáme z úryvku o Perské říši?
  - Kde se nachází centrum Perské říše dnes? Jak byste popsali krajinu tohoto území?
  - Je možné z textu vyvodit, že autorem je Řek?
  - Shrňte úryvek v pár větách.
  - Lze nějak propojit průběh řecko-perských válek s větou: „...*připomenul jim, aby se připravili na to, že nebudou vládnout jiným, ale jiní jim...zvolili si radši to, že budou vládnout a přebývat v drsné krajině, než osévat rovinatou krajinu a otročit jim.*“
  - Herodotos vydal své dílo přibližně kolem roku 425 př. n. l. Jaká válka probíhala v tu dobu v řeckých dějinách? Může mít nějaká myšlenka z úryvku návaznost na tuto válku?
  - Pokuste se najít vlastní myšlenku nebo poučení, které z textu vyvozujete.
- 2) Shrnutí, diskuse (10 min): Dvojice žáků prezentují svá rozhodnutí, probíhá společná kontrola. Nad některými body je možné diskutovat, např. nad bodem posledním, kdy se odpovědi dvojic mohou lišit a správných řešení může být i více.

---

<sup>118</sup> HERODOTOS, *Dejiny*, ed. Július Špaňár, Bratislava 1995, s. 548.

## Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabýval využitím písemného pramene ve výuce dějepisu, konkrétně s důrazem na téma řecko-perských válek.

Práce se skládá ze dvou částí, části teoretické a praktické. V teoretické části byl stručně popsán vznik písma a jeho důležitost pro lidskou civilizaci, využití písemného pramene ve výuce dějepisu či byli představeni vybraní didaktické dějepisu.

V praktické části jsme se zaměřili na analýzu učebnic z hlediska uchopení látky řecko-perských válek a tvorbou metodických listů. Bylo zjištěno, do jaké míry se učebnice věnují konfliktu, jak frekventovaně se zmiňují a pracují s důležitými osobnostmi, jaké využívají mapy, prvky badatelské výuky či multiperspektivitu. Do vybraných učebnic byly zahrnuty jak učebnice pro základní školy, tak pro školy střední. Z analýzy vyplynulo, že učebnice, které jsou určené pro základní školy, téma řecko-perských válek rozebírají ve všech případech. Vždy jsou zmíněny stěžejní události tohoto období, které by v učivu základní školy neměly být opomíjeny. Zároveň jsou učebnice pro tento stupeň vzdělávání v několika aspektech pojímány hravěji, podle mého názoru ne však dostatečně. Otázky kladené žákům bývají zaměřovány přímo na text, málokdy je od žáků vyžadována vlastní iniciativa v poznání či kreativní myšlení. Kreativní přístup publikace se nejvíce projevuje ve vedlejších aktivitách a úkolech, které doplňují látku hlavní. Ty tak alespoň částečně rozvíjejí kreativní myšlení žáků. Výjimkou je pouze jedna z učebnic, a to učebnice *Fraus*. Otázky, které jsou v této učebnici kladené, mají spíše badatelskou povahu. Samotného výkladového textu, který by žákům předkládal celistvé a hotové informace, je v této učebnici nejméně. Učebnice pro střední školy, především pak *SPN* pro SŠ, oproti učebnicím pro školy základní rozvíjejí hlavní výklad, ať už jde o stěžejní informace k tématu jako jsou významné bitvy nebo důležité informace pro pochopení konfliktu jako celku (příčiny, meziválečné období, ekonomika, diplomacie atd...). Naopak v učebnicích najdeme relativní absenci badatelských a kreativních prvků. Jejich zastoupení je zde v pouze malé míře, např. u učebnice *Fragment* můžeme najít otázku na interpretaci historického pramene. Ve většině učebnic chybí multiperspektivní prvek při práci s historickými prameny. Výjimkou je pouze učebnice *Prodos*, multiperspektiva je zde však zastoupena pouze v malé míře. *Nová škola* a *Prodos* jsou jedinými učebnicemi, které zařazují do svých výkladů také inscenační a diskusní metody, které by se daly řadit do metod aktivizačních. Opět se zde však nevyskytují s příliš velkou četností.

Tvorba metodických listů se zaměřuje na využití písemného pramenu ve výuce. Žákům je vždy představen úryvek z pramene a následně postup, jak s ním pracovat. Metodické listy byly koncipovány tak, aby se v nich projevil některý z prvků teoretické části (kreativita, kritické myšlení, multiperspektivita, aktivizace) a zároveň aby rozvíjely žákovo historické vědomí. Prameny zachycují především ty nejznámější a nejdůležitější události řecko-perských válek, především důležité bitvy tohoto konfliktu. Důvodem pro výběr těchto událostí byla jejich popularita. Vybrány byly však i z toho důvodu, že jsou hlavní vyučovací látkou na školách. Využité příklady pramenů jsou vždy od řeckých autorů. Je velice složité v tomto tématu najít multiperspektivní přístup, jelikož perských pramenů se dochovalo pouze velmi malé množství, ze kterého nelze seskládat souvislé vyprávění o konfliktu řecko-perských válek. Proto musely být využity prameny řecké, které nám odkrývají pouze jeden úhel pohledu.

Práce s písemným pramenem může pro výuku dějepisu představovat spoustu výhod, od prohloubení informací o tématu až po oživení dějepisu k rozvoji kritického myšlení přes přiblížení metod historikovy práce. Důkazem toho může být například Aktivita č. 1, která byla vyzkoušena v mé vlastní hodině, kdy se žáci velice aktivně zapojovali a samotné čtení jim přišlo zajímavé. Vzhledem k faktu, že se jedná o látku šesté třídy, kdy se žáci s předmětem dějepisu teprve seznamují, představení písemných pramenů v žácích probudilo jisté překvapení. Přestože se na začátku ročníku žáci učí o tom, jak se historie tvoří, teoretické poznatky žákům nemohou podat přesnou představu o tom, jak tento proces vzniká. Předložením písemného pramene byla v žácích do jisté míry naplněna míra zvědavosti, kterou jsem u některých jedinců doposud nezaregistroval. Obsah pramenů a použitá metodika byla tvořena především tak, aby mladší žáky zaujala a aby s časovým odstupem mohla být rozvíjena o složitější materiály a navazující otázky a úkoly. Nemůže být však vynechán fakt, že by metodické listy naplnily nadšení celé třídy. Především u slabších žáků, kteří mívají s porozuměním textu problémy i v jiných předmětech, tomu i zde nebylo jinak. Pro vypořádání se s tímto problémem může být pro příští a efektivnější realizace možnost propojení písemného pramenu s pramenem ikonickým, který díky vizualizaci a absenci textu může právě tyto žáky zaujmout více. Otázkou pro další výzkum může být, zda by práce s písemným pramenem nebyla efektivnější za simultánního využití i jiných typů textů jako je např. ikonický či mluvený.

# Seznam použité literatury a pramenů

## Literatura

1. ADKINS, Roy – ADKINS, Lesley, Lesley, *Handbook to life in ancient Greece*, New York 1997.
2. BENEŠ Zdeněk – GRACOVÁ Blažena, *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*, in: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, ed. I.
3. BENEŠ, Zdeněk – HUDECOVÁ, Dagmar, *Manuál pro tvorbu Školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor dějepis*, Úvaly 2005.
4. BENEŠ, Zdeněk, *Co je školní dějepis a co s ním?: dějiny ve škole a škola jako historická dílna*. In: *Dějiny ve škole – škola v dějinách*, Praha 2010, s. 13-24.
5. BENEŠ, Zdeněk, *Historický text a historická kultura*, Praha 1995.
6. BENEŠ, Zdeněk, *Historický text a historická skutečnost: studie o principech českého humanistického dějepisectví*, Praha 1993.
7. BRADFORD, Alfred, *Leonidas and the Kings of Sparta: Mightiest Warriors, Fairest Kingdoms*, Santa Barbara 2011.
8. FRIENDLAENDEROVÁ, Hana, *České děti jako čtenáři 2021*, dostupné online ([https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/Ceske\\_deti\\_jako\\_ctenari\\_2021.pdf/](https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/Ceske_deti_jako_ctenari_2021.pdf/)), [citováno k 14. 11. 2022].
9. GEORGES, Jean, *Písmo – paměť lidstva*, Bratislava 1994.
10. GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2010.
11. GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa, *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*, *Pedagogická orientace* 22, 2012.
12. GRANT, Michael, *The Classical Greeks*, New York 1997.
13. HAARMAN, Harald, *Historie potopy světa: po stopách raných civilizací*, Praha, 2010.

14. HES, Milan, *Antologie školních historických pramenů*, dostupné online (<https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/antologie-skolnich-historicky-ch-pramenu-na-www-moderni-dejiny-cz/>).
15. HOLLAND, Tom, *Persian Fire: the First World Empire and the Battle for the West*, London 2005.
16. HUDECOVÁ, Dagmar, *Jak modernizovat výuku dějepisu: Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*, Úvaly 2007.
17. JONÁK, Zdeněk, *Uplatňování kritického myšlení*, dostupné online (<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/119/UPLATNOVANI-KRITICKEHO-MYSLENI.html>).
18. KRATOCHVÍL, Viliam, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu: k predpokladom výučby*, Bratislava, 2019.
19. KRATOCHVÍL, Viliam, *Školský historický písomný prameň vo výučbě dejepisu*, dostupné online ([www.modernidejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepisu/](http://www.modernidejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepisu/)), [citováno k 14. 11. 2022].
20. LLEWELLYN-JONES, Lloyd, *Parsians: the Age of the Great Kings*, New York, 2022.
21. MAŇÁK, Josef, *Aktivizující výukové metody*, dostupné online (<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>).
22. MAŇÁK, Josef, *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, Brno 1998.
23. PRŮCHA Jan, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*, Brno, 1998.
24. PRŮŠOVÁ, Jana, *Vznik a vývoj písma*, Praha, 2017.
25. ŘÍČAN, Jaroslav – ZÁBRANSKÝ, Vilém – PEŠOUT Ondřej, *Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce „dlouhého“ 16. století*, Ústí nad Labem 2021.
26. SEIXAS, Peter, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.
27. STRADLING, Robert, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha 2003.

28. STRADLING, Robert, *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, dostupné online (<https://www.msmt.cz/file/35899>), [citováno k 14. 11. 2022].
29. STUHLÍKOVÁ – T. JANÍK, Brno 2015, s. 289–326.
30. UHROVÁ, Natálie (ed.), *Klíčové kompetence ve vzdělávání a výuce: rozvoj kritického myšlení*, Ostrava 2021.
31. WANSKIN, Bjorn a kol., *Where Does Multiperspectivity in Teaching History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality*, in: *Theory & Research in Social Education*, Taylor & Francis 2018, dostupné online (<https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>), [citováno k 14. 11. 2022].

## **Prameny**

1. AISCHYLOS, *Peršané*, Praha 1954, dostupné online (chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/[https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/896982/course/section/128503/Aischylos\\_Persane\\_prk\\_Sramek.pdf](https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/896982/course/section/128503/Aischylos_Persane_prk_Sramek.pdf)).
2. HERODOTOS, *Dejiny*, Bratislava 1985.
3. PAUSANIAS, *Cesta po Řecku*, Praha 1973.
4. PLUTARCHOS, *Životopisy slavných Řeků a Římanů*, Praha 1967.
5. THUKYDIDES, *Dějiny peloponéské války*, Praha 1977.
6. THUKYDIDES, *Dejiny peloponézské vojny*, Bratislava 1985.

## **Učebnice**

1. BEDNAŘÍKOVÁ Jarmila – KYSUČAN Lubor – FEJFUŠOVÁ Marie, *Dějepis pro 6. ročník*, Brno 2014.
2. HES Milan, *Nový dějepis I. v kostce pro SŠ*, Praha 2020.
3. Kolektiv autorů, *Hybridní učebnice pro základní školu a víceletá gymnázia*, Praha 2022
4. MIKULENKOVÁ Linda, *Dějepis 6*, Olomouc 2015.
5. POPELKA Miroslav – VÁLKOVÁ Veronika, *Dějepis pro gymnázia a SŠ – Pravěk a starověk*, Praha 2004.
6. VÁLKOVÁ Veronika, *Dějepis pro základní školy – pravěk a starověk*, Praha 2015.



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1. – Analýza a interpretace pramene historického pramenu (KRATOCHVÍL, Viliam, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu: k predpokladom výučby*, Bratislava, 2019.)

**Příloha č. 1. - Analýza a interpretace pramene historického pramenu**

