

Masarykova univerzita

Filozofická fakulta

Historický ústav

**Zaměstnanost žen v letech 1948–1989 – projektová
výuka**

(magisterská diplomová práce)

Bc. Lucie Klusáčková

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla
všechnu použitou literaturu a prameny

datum

vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem, kteří mi pomáhali při psaní této práce a podporovali mě po celou dobu studia. V první řadě patří mé veliké poděkování vedoucí práce Mgr. Denise Nečasové Ph.D., která mi poskytla nespočet cenných rad a připomínek a především za velmi trpělivý a vstřícný přístup. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Pavlu Fojtíkovi za poskytnuté materiály a fotografie ke studiu. Speciální poděkování patří mé mamce, která mi umožnila studovat a neustále mě podporuje. Poděkovat bych také chtěla kamarádům a zejména příteli za trpělivost a oporu.

Obsah

1. Úvod	5
2. HISTORICKÁ VÝCHODISKA	10
2.1. Zaměstnanost žen v českých zemích do roku 1989	10
2.2. Zaměstnanost žen v českých zemích v dopravě	18
3. DIDAKTICKÁ VÝCHODISKA	26
3.1. Projektová výuka a její postavení v edukačním systému	26
3.1.1. Historie didaktických projektů	26
3.1.2. Projektová výuka	29
3.1.3. Výhody a nevýhody projektové výuky	33
3.2. Výuka dějepisu na středních školách	35
3.2.1. Didaktika dějepisu a její vývoj	35
3.2.2. Současné trendy a význam dějepisu	38
3.2.3. Dějepisné kurikulum a jeho zařazení v RVP	39
3.3. Projektové vyučování v hodinách dějepisu	41
4. APLIKACE HISTORICKÝCH VÝCHODISEK DO PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ	43
4.1. Didakticko – historické metody využité k PV	43
4.1.1. Regionální dějiny ve výuce dějepisu	44
4.1.2. Využití filmu ve výuce dějepisu	45
4.1.3. Práce s písemnými prameny ve výuce dějepisu	46
4.1.4. Orální historie ve výuce dějepisu	47
4.1.5. Genderová tematika ve výuce dějepisu	48
4.2. Přípravná fáze projektové výuky	49
4.3. Realizace projektové výuky	54
4.4. Prezentace projektové výuky	62
4.5. Hodnocení projektové výuky	64
5. Závěr	66
6. Seznam pramenů a literatury	69
6.1. Prameny	69
6.2. Literatura	70
6.3. Internetové zdroje	76
7. Seznamy grafu, tabulek a zkratk	78
8. Seznam příloh	80
9. Přílohy	82

1. Úvod

Zaměstnanost žen ve druhé polovině 20. století je v aktuální době chápána jako zcela přirozená. Avšak počátky zapojování žen nebyly pro pracovnice vždy jednoduché a přívětivé. Zapojování zaměstnankyň do ekonomické aktivity a zároveň nastupování na pozice, kterým dříve dominovali výhradně muži, vyvolávalo v jejich sociokulturním prostředí odlišné názory. Prezentovaný obraz zaměstnané ženy v předkládané době značně ovlivnila dobová ideologie marxismus-leninismus. A právě z důvodů kontroverzního vnímání zaměstnankyň dnes jsem se rozhodla přiblížit studentům otázku zaměstnaných žen formou projektové výuky. Dále mě při tomto rozhodnutí ovlivnil také fakt, že až na malé výjimky, v učebních osnovách dějepisu na středních školách se tato problematika neprobírá.

V předkládané diplomové práci představuji možnost uplatnění projektové výuky jako jedné z aktivizačních metod výuky dějepisu na gymnáziích. Projektová výuka má na českých školách poměrně krátkou historii, rozšířila se zejména až v 90. letech 20. století a ani dnes není příliš rozšířena, ačkoli už na jejím počátku se prokázalo, že přináší četné výhody v zapojení studentů oproti „tradičnímu“ frontálnímu výkladu. Ačkoli kladné momenty u didaktického projektu převažují nad zápornými, přináší projektová výuka do hodin dějepisu obojí. Díky projektu dochází k větší aktivizaci studentů v průběhu vyučovacích hodin, ale také k probuzení vyššího zájmu o probíranou historickou látku. Studenti navíc pracují samostatně ve skupinách a snaží se teoretickou i praktickou činností dosáhnout vytyčeného cíle. Při projektu se také naučí získané informace obhájit nejen před svými spolužáky, ale také před veřejností, díky čemuž danou problematiku lépe pochopí a zapamatují si ji. Takové projekty neobohacují zkušenostmi pouze studenty, ale také pedagogy, kteří se tím učí, jak vést studenty k samostatné práci a zejména jak je správně motivovat.

V navrhnutém projektu budou studenti řešit otázku pohledů na zaměstnané ženy ve druhé polovině 20. století, která i v současných učebních osnovách dějepisu na středních školách stále chybí. Velice nepatrnou zmínku najdeme pouze v nejnovějších učebnicích dějepisu, které nemá k dispozici většina gymnázií. *„Se snahou o vytvoření beztřídní společnosti souvisí proces nivelizace (vyrovnání rozdílů ve společnosti). Všichni občané měli mít přibližně stejný majetek a mzdu a také rovný přístup ke vzdělávání nebo zdravotní péči. Komunistický režim rovněž prosazoval emancipaci žen, a to zejména ve vztahu k práci. Žena měla zvládnout totéž co muž, účastnila se branné výchovy i fyzicky náročných brigád.*

Zaměstnanost žen se po roce 1948 rapidně zvýšila (byla téměř povinná), čímž se proměnila i podoba českých domácností.“¹

Primárním cílem práce je navrhnout a představit didaktický projekt, který bude rozšiřovat výuku učiva komunistické ideologie dvacátého století a společnosti v českých zemích ve druhé polovině 20. století, a to konkrétně problematiku rovnoprávnosti žen v zaměstnání. Cílem nebylo pouze vytvořit návrh projektu samotného, ale uvést ho v souvislosti s výčtem základních faktů a okolností o projektové výuce, a zejména zasadit ho do obecností rozšířené historické látky. Tato práce tak má tvořit kompletní návrh pro učitele dějepisu na gymnáziích, kteří jej budou moci v plné verzi převzít a využít v hodinách dějepisu. Primárně je projekt určený pro brněnská gymnázia a předmět dějepisný seminář, v rámci kterého je větší časový prostor pro tyto aktivizující metody.

Předkládaná práce není výhradně didaktická ani historická, konkrétně se jedná o syntézu těchto dvou věd, jejímž cílem je zprostředkovat formou projektové výuky historickou skutečnost studentům středních škol. Protože historické téma samo o sobě je poměrně široké, projekt se snaží představit problematiku zaměstnaných žen na příkladu dopravy v časovém rozpětí dvaceti let. Pro lepší seznámení je umožněno studentů na jeden problém nahlédnout z několika úhlů, které jim umožní rozmanitost pramenů, které podrobí několika předem zvoleným metodám, aby dospěli k předem vytyčenému cíli.

Práce je strukturována do třech hlavních částí. První částí je oblast historická, ve které se pokouším zavést otázku zaměstnaných žen do historických kontextů. Zaměřuji se na zejména obecnější rovinu vývoje ekonomické aktivity žen v českých zemích od počátků až do roku 1989 a také na vývoj zapojení žen do dopravního sektoru ve 20. století v českých zemích. V rámci této části dochází k popsání faktografických údajů, názorů na zaměstnané ženy a okolností, které se měnily společně se zapojováním žen do pracovního procesu. Druhý celek tvoří oblast didaktická, která se věnuje postavení projektové výuky mezi aktivizujícími metodami v českém vzdělávacím systému. V průběhu dochází také k popsání vývoje didaktických projektů, základy a definice projektové výuky včetně pozitiv a negativ, které s sebou přináší nejen v hodinách dějepisu. Součástí je také zmapování didaktiky dějepisu jako teorie výuky dějepisu, její vývoj a význam. Třetí a zároveň poslední část se věnuje aplikování historických východisek do projektového vyučování. Jedná se o návrh konkrétní podoby

¹ ČURDA, Jan – DVOŘÁK, Jan: *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. Století a prvního desetiletí 21. století*. Brno 2015, s. 119.

didaktického projektu včetně vymezení metod k tomu potřebných. Obsahuje popsání a vysvětlení všech fází pro aplikaci projektu do výuky.

Pramenná základna této práce je tvořena ze dvou částí. V první řadě se jedná o prameny ke kapitole *Historická východiska*, ze kterých vycházím při psaní první kapitoly a které budou využívat také studenti při práci na projektu. Konkrétně se jedná o dva typy archivních pramenů. Prameny týkající se *Dopravního podniku města Brna* v Archivu města Brna², které se zaměstnanosti žen ve zkoumaném sektoru věnují pouze okrajově ve zmínkách, které jsou zaměřeny zejména na chod dopravního podniku obecně. Aby byl obraz úplný, doplňuji zjištěné informace o dopravě ještě o informace z Historického archivu dopravního podniku hlavního města Prahy³, jehož materiály jsou v otázce zaměstnanosti žen přínosnější, zejména díky statistickým ročenkám. Mezi další archivní prameny patří také fond *Československý svaz žen* v Moravském zemském archivu⁴. Tyto materiály jsou velice přínosné, pokud hovoříme obecně o zaměstnanosti žen, už méně, pokud se zajímáme pouze o jejich zařazení do dopravy. Další složkou pramenů jsou periodika - *Elektrikář*⁵, *Pražský dopravák*⁶ a *Náš cíl*⁷, který se věnuje brněnské otázce. Tato závodní periodika přináší asi

² Archiv města Brna, f. G 10, Dopravní podnik města Brna.

³ Historický archiv Dopravního podniku hlavního města Prahy, f. Výroční zprávy.

⁴ Moravský zemský archiv, f. G 121, Československý svaz žen.

⁵*Elektrikář: časopis zaměstnanců v dopravě a energetice u Elektrických podniků* (později s podnázvem: *Časopis závodních rad Dopravních podniků hl. města Prahy a Středočeských elektráren*) – Jedná se o závodní časopis Dopravního podniku hlavního města Prahy, který vycházel v letech 1945–1960. Většinu té doby vycházel jako čtrnáctideník. Viz Databáze národní knihovny ČR: *Elektrikář* [online]. 1945–1960 [cit. 21. března 2018]. Dostupné

z: https://aleph.nkp.cz/F/8FCM8SYH7SSGVS82HYM6VBVUFKY5XAEHDCBYHCMQ9MJGYPIHSU-49535?func=full-set-set&set_number=042456&set_entry=000004&format=999.

⁶ *Pražský dopravák: časopis zaměstnanců dopravního podniku hl. města Prahy* – Jedná se o závodní časopis Dopravního podniku hlavního města Prahy, který vycházel v letech 1961–1989 a nahradil tak předešlý časopis *Elektrikář*. Většinu té doby vycházel jako čtrnáctideník. Viz Databáze národní knihovny ČR: *Pražský dopravák* [online]. 1961–1989 [cit. 21. března 2018]. Dostupné

z: https://aleph.nkp.cz/F/UJ1INAVR5FVK8RKQFT2TNSNDTM4CA8TTXF5YNHURFI54KSKPGP-16253?func=full-set-set&set_number=042523&set_entry=000004&format=999.

⁷ *Náš cíl: měsíčník zaměstnanců elektrických drah zemského hlavního města Brna*, který vycházel v letech 1948–1997, ale v letech 1966–67 nevycházel. V průběhu té doby docházelo ke změnám podnázvů i periodicity. Viz Databáze národní knihovny ČR: *Náš cíl* [online]. 1948–1997 [cit. 21. března 2018]. Dostupné

nejlepší pohled na zaměstnankyni v dopravě ve druhé polovině 20. století. Skrze ně můžeme pozorovat, jak se po roce 1948 měnil obraz zaměstnané ženy ve společnosti. Aby byl pohled na pracovníci ucelený, rozhodla jsem se využít i některé publikované prameny. Například *Frauenarbeit: aus der eigenen Werkstatt*⁸, *Žena 20. století ve světě práce*⁹ nebo *V zemi míru a štěstí*¹⁰. Tyto prameny považuji velice přínosné zejména k obecnějšímu pojetí zaměstnaných žen a následné komparaci s jinými zeměmi, protože díky nim můžeme vidět dobově vytvářený obraz vnímání zaměstnaných žen.

Druhou část pramenů tvořily publikované prameny, které vypovídají o tom, jak se dříve uvažovalo obecně o didaktice nebo projektové výuce. Práce, které považuji za nejprínosnější, jsou *Demokracie a výchovy*¹¹ a *Jednotná škola, její možnosti dnes a zítra*¹², které uceleně pojednávají o teoriích na projektovou metodu na přelomu 19. a 20. století. O vývoji didaktiky dějepisu také vypovídají velice dobře zejména učebnice dějepisu, na kterých díky komparaci můžeme vidět velký posun vnímání dějepisu. Také jejich prostřednictvím můžeme sledovat vývoj vyzdvihovaných historických událostí, na které se kladl důraz v průběhu času. Jako příklad bych uvedla *Děje mocnářství rakouského*¹³, *Dějepis pro školy obecné a měšťanské*¹⁴, *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních*¹⁵, *Dějepis pro gymnázia a střední školy*¹⁶ nebo *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. Století a prvního desetiletí 21. Století*¹⁷. Výše zmíněný výzkum a srovnání jsem prováděla pouze na vybraných učebnicích.

z: https://aleph.nkp.cz/F/UJ1INAVR5FVK8RKQFT2TNSNDTM4CA8TTXF5YNHURFI54KSKPGP-01998?func=full-set-set&set_number=042559&set_entry=000006&format=999.

⁸ HAINISCH, Marianne: *Frauenarbeit: aus der eigenen Werkstatt*. Wien 1911.

⁹ SVOREŇOVÁ – KIRÁLYOVÁ, Blanka: *Žena 20. století ve světě práce*. Praha 1968.

¹⁰ HILLOVÁ, Olga: *V zemi míru a štěstí*. Praha 1951.

¹¹ DEWEY, John: *Demokracie a výchova*. Praha 1932.

¹² PŘÍHODA, Václav: *Jednotná škola, její možnosti dnes a zítra*. Praha 1928.

¹³ TOMEK, Václav: *Děje mocnářství rakouského*. Praha 1851.

¹⁴ GINDELY, Antonín: *Dějepis pro školy obecné a měšťanské*. Díl 1-3. Praha 1883.

¹⁵ BIDLO, Jaroslav – ŠUSTA, Josef – HÝBL, František: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních*. Praha 1911.

¹⁶ KUKLÍK, Jan: *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 4. Nejnovější dějiny*. Praha 2002.

¹⁷ ČURDA, Jan – DVOŘÁK, Jan: *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. století a prvního desetiletí 21. století*. Brno 2015.

Vzhledem k tomu, že práce vychází z didaktiky dějepisu a historie, použila jsem při psaní publikace odborně historické i ty, které se zaměřují na teorii výuky dějepisu. Za stěžení publikaci pro mapování otázky vývoje zaměstnanosti žen v Československu považuji publikaci od kolektivu autorek – Marie Bahenská, Libuše Heczková a Dana Musilová¹⁸. Tyto autorky se ve svém díle pokouší shrnout základní rysy zaměstnaných žen ve třech hlavních sektorech. Publikace je velice dobře strukturovaná a díky prezentovaným výsledkům a dobrému způsobu podání čtenáři, ji považuji doposavad za nejlepší odbornou monografii, která se věnuje otázce zaměstnanosti žen v širších kontextech a souvislostech. Velice přínosné mi byly k otázce emancipace žen studie Denisy Nečasové, která se zabývá dějinami ženského hnutí v českých zemích a také se podílela na tvorbě pasáží o zaměstnanosti žen po roce 1948 ve výše uvedené kolektivní monografii. Z široké produkce této autorky, vzhledem k tématu, nejvíce oceňuji studii – *Nahradme muže na jejich pracovních místech!*¹⁹, která podává informace nejen o statistických údajích, ale zejména o tom, jak byla zaměstnankyně vnímána. Druhá podkapitola první části mé práce primárně vychází z výzkumu magisterské diplomové práce – *Městská hromadná doprava a její řidičky v letech 1948–1974*²⁰, která podává pohled na zaměstnanou ženu v dopravě na pozici řidičky, což se také stalo předmětem výzkumu studentů v didaktickém projektu.

Při zpracování didaktické části jsem se opírala zejména o dvě publikace, které považuji za velice přínosné k tématu práce. První tvoří dílo od Jany Kratochvílové²¹, která se už několik let zabývá projektovou výukou a poskytuje tak kompletní přehled skutečností vztahujících se k projektovému vyučování. Za stěžejní a pro mě nejpřínosnější z její monografie považuji část, kde se věnuje svému empirickému výzkumu. Pro otázku aktivizujících metod přímo v hodinách dějepisu, považuji za hodnotnou publikaci od autorek Blažena Gracová a Denisa Labischová²². Ačkoli je tato kniha trochu starší, autorky se zdařile pokusily o rozlišení jednotlivých metod, které je možné využít v hodinách dějepisu.

¹⁸ BAHENSKÁ, Marie – HECZKOVÁ, Libuše – MUSILOVÁ, Dana: *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná: o ženské práci*. České Budějovice 2017.

¹⁹ NEČASOVÁ, Denisa: „*Nahradme muže na jejich pracovních místech!*“ *Gender a nábor žen do zaměstnání v poúnorovém Československu*. Časopis Matice moravské 2009, roč. 128, č. 2, s. 367–379.

²⁰ KLUSÁČKOVÁ, Lucie: *Městská hromadná doprava a její řidičky v letech 1948–1974*. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita Brno 2018.

²¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno 2016.

²² GRACOVÁ, Blažena a LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008.

2. HISTORICKÁ VÝCHODISKA

2.1. Zaměstnanost žen v českých zemích do roku 1989

Pro pochopení otázky ženské zaměstnanosti jsem rozhodla uvést tuto problematiku do širšího historického kontextu, přestože jádro práce tvoří období po druhé světové válce. Ještě v 19. století měla žena v měšťanské společnosti předem jasně stanovenou roli, a to tzv. paní domu, tedy být matkou, manželkou a hospodyní. Na veřejnosti se ženy objevovaly zejména po boku manžela. Jejich činnost byla mnohdy doplňována ještě o vlastenecké a dobročinné aktivity. Placená práce žen se stávala často předmětem otázek, zda to bylo vhodné, či nikoli. První obecné informace o zaměstnání žen v městském prostředí se začaly objevovat na konci 19. století. Pokud ženy projevily zájem pracovat, mnohdy jim byla přidělována práce, kterou nikdo jiný nechtěl, a navíc jejich finanční ohodnocení nebylo vysoké.²³ Pro ženy se často vybírala lehčí práce spojená s jednoduchými stroji, jako například telegraf, telefon, šicí nebo psací stroj. Ačkoli tato zaměstnání vyžadovala poměrně velkou pečlivost, nebyla příliš fyzicky náročná. Ženy přesto tvořily nepostradatelnou pracovní sílu především v domácnosti, zemědělství i tovární výrobě.²⁴

Na přelomu 19. a 20. století se v Čechách a na Moravě dle statistických údajů pohybovala zaměstnanost žen na vysoké úrovni, a to okolo 30 %. Dámy tvořily téměř polovinu pracovních sil v zemědělství, dále necelou třetinu obchodu a dopravě, přibližně čtvrtinu v průmyslu a asi 40 % žen pracovalo ve svobodných povoláních, kterými byly například služky nebo úřednice.²⁵ Ženy si stále častěji uvědomovaly, že zejména kvůli potřebě materiálního zabezpečení si musí hledat zaměstnání. Od roku 1914 začala postupně růst nezaměstnanost žen, která se později v letech 1915–1916 změnila v nedostatek pracovních sil. Období války tak dynamicky proměnilo dosavadní pozice žen. Krizi nedostatku mužů kvůli jejich povolávání na frontu, se snažila vláda řešit přijímáním žen také na pracovní pozice, které

²³ HAINISCH, Marianne: *Frauenarbeit: aus der eigenen Werkstatt*. Wien 1911, s. 7. – Originální znění – „*Sol fiel den Frauen nur die Arbeit, die anderen nicht wollten – und das ist die geringste, schwerste Arbeit – um den elendesten Lohn zu.*“

²⁴ BAHENSKÁ, Marie – HECZKOVÁ, Libuše – MUSILOVÁ, Dana: *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná: o ženské práci*. České Budějovice 2017, s. 27–32.

²⁵ Tamtéž, s. 27–32.

byly dříve obsazovány výhradně muži. Zastávaly tedy i tzv. neženské práce jako například v těžkém průmyslu.²⁶

Mimo zaměstnání na nejrůznějších pracovních pozicích musela žena za války nahradit muže v dalších jeho funkcích. Přitom však často působily i ve veřejných vývařovnách a také se staraly o nemocné a invalidy, což patřilo mezi typicky ženské funkce. Ženy mnohdy vykonávaly práci dobrovolně a bez finančního ohodnocení. Přestože za války všichni uznávali, že se bez ženské práce neobejdou, vláda se zároveň snažila upozornovat, že žena musí myslet na nutnost plození dětí. Projevovaly se snahy zavádět zákazy ženských prací, které dle veřejného mínění, měly za následek ztrátu tzv. ženství. Jejich zaměstnání na nových pozicích však nemohlo zničit ženskou krásu ani přirozenost ženského pohlaví. S tím souvisela i často řešená problematika, zda si dámy udrží svojí ženskost nebo se z nich stanou tzv. mužatky.²⁷

Dále se také projevovaly názory, že práce žen mimo domov a jejich snahy o vzdělání je odváděly z jejich přirozeného domácího prostředí. A právě proto byla práce žen ve válečném diskurzu dehonestována a její finanční ohodnocení často napadáno. Obecně se rozšiřovaly argumenty, že práce žen snižovala porodnost dětí a dámy v uniformách se stávaly terčem posměchu. I přes tyto názory se zdálo, že se společnost postupně začala otevírat otázce zaměstnanosti žen. Válečná doba zlepšila možnosti pracujících žen zejména v oblastech, jako jsou lékařství, ošetrovatelství a sociální péče.²⁸

Nadcházející situace nevedla k redefinici genderových rolí, ačkoli se ženy za války na nových postech osvědčily. Po první světové válce nejen v Československu, ale i ve většině zemí Evropy musely ženy opustit své pracovní pozice a přenechat tak „svou dočasnou“ práci opět mužům. Otázka zaměstnanosti žen se tedy po první světové válce vrátila zpět do „tradičních“ předválečných kolejí, z čehož vyplývá, že často zmiňovaný příznivý vliv války na následné postavení žen nebyl tak jednoznačný.²⁹

²⁶ NEČASOVÁ, Denisa: *Buduj vlast – posilíš mír!: ženské hnutí v českých zemích 1945–1955*. Brno 2011, s. 55–56.

²⁷ NEČASOVÁ, Denisa: „Nahradíme muže na jejich pracovních místech!“ *Gender a nábor žen do zaměstnání v poúnorovém Československu*. Časopis Matice moravské 2009, roč. 128, č. 2, s. 374–377.

²⁸ BAHENSKÁ, Marie – HECZKOVÁ, Libuše – MUSILOVÁ, Dana: *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná: o ženské práci*. České Budějovice 2017, s. 47–55.

²⁹ NEČASOVÁ, Denisa: *Buduj vlast – posilíš mír!: ženské hnutí v českých zemích 1945–1955*. Brno 2011, s. 56–57.

Období první republiky bylo pro postavení žen zdánlivě velice příznivé. Zajišťovalo jim stejná volební práva jako mužům, ale zároveň stále platily zákony, které potvrzovaly tradiční genderové uspořádání vztahů mezi mužem a ženou. Největší diskuze vzbuzovala práce vdaných žen za finanční ohodnocení, i proto nebylo vůbec lehké pro ženu najít dobře placenou práci. Mezi podmínky zaměstnání se řadila i dobrá kvalifikace, což splňovalo pouze malé procento žen, protože buď jejich rodiče nejdříve preferovali sňatek před prací, nebo pocházely z chudších poměrů. I přes období války stále přežíval ideál ženy matky a manželky, který si mohly dovolit pouze bohatší rodiny. Postupně se začínal objevovat ideál nový, a to ženy samostatné, nezávislé a sebevědomé. S tím také souvisel postupně vzrůstající počet ženských profesí a zejména ekonomicky aktivních žen. Pracovně sociální a právní ochrana žen se stále však opírala o biologický základ, že dámy z reprodukčních důvodů zasluhovaly vyšší stupeň ochrany než muži, což podporovala dobově moderní eugenika³⁰ i státní populační politika.³¹

Dne 19. prosince 1918 byl přijat nový pracovní zákon (č. 91/1918 Sb. z. a. n.), který ustanovil osmihodinovou pracovní dobu a také potvrzoval zákaz noční práce pro ženy z důvodu škodlivosti pro ženský organismus. Nejvíce se uplatňovaly ženy na pracovních pozicích jako lékařky, učitelky a sociální pracovnice. Naopak zaměstnání, kde se k ženám stavěli velice odmítavě, bylo více. Například se jednalo o právničky, které velice těžko hledaly pracovní uplatnění, ačkoli po svém studiu měly dostatečnou odbornou kvalifikaci. Uvádí se, že se jejich situace zlepšila až ve 30. letech.³²

Ve třicátých letech se však situace zaměstnaných žen stabilně nelepšila. Jejich zaměstnanost v Československu rozdmýchal později rok 1938. Došlo k obsazení pohraničí a do vnitrozemí se přesouvaly tisíce mužů hledající práci. Následovalo zpochybnování práva vdaných žen na práci a nastala situace plošného propouštění vdaných i svobodných. Ve veřejné správě se umožňovalo propustit všechny zaměstnankyně, které nebyly existenčně

³⁰ Eugenika – sociologicky a geneticky podložené snahy o biologické i sociální zušlechťení lidstva a zlepšení jeho genofondu. Eugenické teorie pronikly i do parlamentu v podobě návrhů zákonů na ochranu mateřství.

³¹ BAHENSKÁ, Marie – HECZKOVÁ, Libuše – MUSILOVÁ, Dana: *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná: o ženské práci*. České Budějovice 2017, s. 57–62.

³² MUSILOVÁ, Dana: *Z ženského pohledu: poslankyně a senátorky Národního shromáždění Československé republiky 1918–1939*. České Budějovice 2007, s. 67.

závislé na vlastním příjmu. Toto vládní nařízení dopadlo nejvyšší mírou na učitelky, jako na nejpočetnější součást veřejných zaměstnankyň.³³

Naopak v sousedním Německu kvůli připravované válce nabývala ženská práce na významu. Což se později projevilo i v Československu. Kvůli vzrůstajícímu zbrojnímu průmyslu a potřebě pokrytí volných pracovních míst, nastávalo opětovné masové zapojování zaměstnankyň do pracovního procesu. Definitivní obrat přineslo až vypuknutí druhé světové války a narukování mužů do armády. V okupovaných zemích se ženy staly součástí režimu nucené práce. Od konce roku 1941 se vztahovala pracovní povinnost na všechny práceschopné občany bez rozlišení pohlaví ve věku od 18 do 50 let s výjimkou pracovníků v zemědělství, ženatých mužů a vdaných žen. Obyvatelstvo, které podléhalo pracovní povinnosti, mohlo být nasazováno na práci nejen v Protektorátu, ale i do Německa. V pozdějších letech války se pracovní povinnost rozšířila i na vdané a ženaté. Ženy nejčastěji vykonávaly manuální práci ve válečném průmyslu nebo v zemědělství.³⁴

Po konci druhé světové války nastala změna vůči stavu po první světové válce a většina žen zůstala na svých pracovních místech. Návrat do domácnosti se u mnohých nekonal. Československá vláda si ve svém programu dala za cíl zapojit do pracovního procesu více žen a také se zavázala zavedením plného zrovnoprávnění mužů a žen i v platovém ohodnocení. Mnohé ženy, které se rozhodly na svých postech setrvat, veřejnost odsuzovala za jejich postoj.³⁵

Po únorových událostech 1948 docházelo postupně v několika časových vlnách k proměnám ženské zaměstnanosti. V důsledku znárodnování a činů s tím spojených byly ženy nevykonávající výdělečnou práci nuceny přejít do státem placeného zaměstnání. Docházelo k silným mediálním tlakům denního tisku i rozhlasu kvůli zapojení žen do ekonomické aktivity. Pracovnice byly povzbuzovány k dobrovolnému zapojování do pracovního procesu na „tradičně mužských“ pozicích. Za vzor se jim často dávaly sovětské ženy.³⁶ Docházelo také k jejich nabádání ke snaživé a vzorné práci. Agitace, které měly přimět ženy k vstupu do zaměstnání do tzv. mužských profesí, se vyskytovaly stále častěji.

³³ BAHENSKÁ, Marie – HECZKOVÁ, Libuše – MUSILOVÁ, Dana: *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná: o ženské práci*. České Budějovice 2017, s. 68–75.

³⁴ Tamtéž, s. 64–76.

³⁵ Tamtéž, s. 74–76.

³⁶ NEČSOVÁ, Denisa: *Nástin československého ženského hnutí do roku 1952*. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno 2004, s. 95.

Mezi tyto pracovní pozice se řadila například i traktoristka, protože dle dobových materiálů o tom „být traktoristkou“ snila většina mladých českých žen. Tyto agitace se objevovaly především kvůli podstavu zemědělských pracovníků a ženy se braly jako nevyčerpaný zdroj pracovních sil. Nejvíce se na takových kampaních podílely především Československý svaz žen, svaz mládeže a orgány KSČ.³⁷ Média pravidelně přinášela také zprávy o tom, jak zaměstnané dámy získávaly na popularitě. Snažily se o vytvoření obrazu, že se jim v jejich práci daří a navíc za to získávají i finanční ohodnocení. Probouzení v ženách zájmu o práci probíhalo také skrze přednášky a besedy.³⁸

Po roce 1948 sílilo velké úsilí mnohovrstevnatého náboru žen do zaměstnání a docházelo také ke změnám ve vyzdvihovaných povoláních. V roce 1950 tvořil muž 70–75% rodinných příjmů a tento podíl se postupně snižoval. Od tradičního pohledu muže jako živitele a dámy jako hospodyně a vychovatelky se obraz plynule přesouval k dvoupříjmové rodině, ve které se stávaly výdělečně činné ženy nezávislými na svých mužích. Na toto širší pojetí genderových rolí měla značně vliv dobová ideologie marxismu-leninismu, dle které ekonomická aktivita žen měla vést k jejich úplnému zrovnoprávnění, což se také velice často veřejně propagovalo. „*Je v zájmu boje za mír proti imperialistickým podněcovatelům války, aby co nejvíce žen se uvědoměle a aktivně účastnilo tvoření naší šťastné, socialistické budoucnosti.*“³⁹ Tato důrazně prosazovaná ideologie měla na první pohled značně pozitivní vliv na genderovou rovnoprávnost, ale realita se v mnoha ohledech feministickým představám vzdalovala.

O rovnoprávnosti žen se však značně mluvilo. Byla chápána mnohem více jako jeden z politických cílů a budovatelského pracovního zápalu. Její zdůrazňování veřejnosti probíhalo všemi možnými směry - skrze média, v programech plnění, prostřednictvím veřejných projevů politických představitelů státu i skrze ženské organizace. Kvůli potřebám růstu počtu zaměstnaných žen docházelo k zakládání náborových středisek, které pomáhaly ženám mimo jiné doporučovat konkrétní zaměstnání. Tato střediska sbírala informace o dostupných místech přímo od zaměstnavatelů a spolupracovala i s okresními národními výbory.

³⁷ NEČASOVÁ, Denisa: *Buduj vlast – posílíš mír!: ženské hnutí v českých zemích 1945–1955*. Brno 2011, s. 238.

³⁸ NEČASOVÁ, Denisa: „*Nahradíme muže na jejich pracovních místech!*“ *Gender a nábor žen do zaměstnání v poúnorovém Československu*. Časopis Matice moravské 2009, roč. 128, č. 2, s. 369–370.

³⁹ BAHENSKÁ, Marie – HECZKOVÁ, Libuše – MUSILOVÁ, Dana: *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná: o ženské práci*. České Budějovice 2017, s. 79.

Zájemkyním o práci představovaly kompletně pracovní možnosti včetně finančního ohodnocení, počtu zaměstnanosti v jednotlivých regionech i kapacitách v sociálních zařízeních jako mateřských školek, jeslí.⁴⁰ Pokud dámy nevyužily možností výše zmíněných organizací, jako byla například *Služba ženám*, chodily se o pracovních místech informovat přímo do konkrétních zaměstnání.⁴¹

V letech 1948–67 vzrůstal počet zaměstnaných žen. Podíl pracujících zaměstnankyň se pohyboval okolo 37,4 % (v roce 1948), v roce 1955 už se jednalo o 42,3 % a v roce 1967 se číslo vyšplhalo až na 44,8 %. V součtu tedy došlo k zvýšení o více jak 7 % podílu žen mezi všemi pracujícími. Ženy tak navyšovaly počty i celkově výdělečných osob. Mezi roky 1948–1964 tvořily ženy 88 % nových pracovních sil. Těmito čísly se Československo stavělo na první příčky v zaměstnanosti žen.⁴² Od konce šedesátých let se zaměstnanost žen pohybovala okolo 47,2%. Později se také stále více řešila otázka kvalifikační a mzdové rovnoprávnosti.⁴³ V šedesátých letech totiž platové ohodnocení žen a mužů stále nebylo stejné. Například v roce 1963 tvořil průměrný plat ženy 66,1% průměrného platu muže. V různých sektorech hospodářství se to poté pohybovalo 60–80% průměrného platu muže.⁴⁴ Počty a procenta zaměstnankyň se samozřejmě lišily v Čechách a na Slovensku, což bylo dáno především odlišností ekonomické struktury a množstvím pracovních příležitostí v jednotlivých krajích. V předkládané práci se však zaměřím zejména na české země.

⁴⁰ NEČASOVÁ, Denisa: *Organizace žen v letech 1948–1989 v historické perspektivě*. In: HAVELKOVÁ, Hana – OATES-INDRUCHOVÁ, Libora: *Vyvlastněný hlas. Proměny genderové kultury české společnosti 1948–1989*. Praha 2015, s. 192–194.

⁴¹ NEČASOVÁ, Denisa: „Nahradíme muže na jejich pracovních místech!“ *Gender a nábor žen do zaměstnání v poúnorovém Československu*. Časopis Matice moravské 2009, roč. 128, č. 2, s. 371.

⁴² NEČASOVÁ, Denisa: „Nahradíme muže na jejich pracovních místech!“ *Gender a nábor žen do zaměstnání v poúnorovém Československu*. Časopis Matice moravské 2009, roč. 128, č. 2, s. 368.

⁴³ NEČASOVÁ, Denisa: *Organizace žen v letech 1948–1989 v historické perspektivě*. In: HAVELKOVÁ, Hana – OATES-INDRUCHOVÁ, Libora: *Vyvlastněný hlas. Proměny genderové kultury české společnosti 1948–1989*. Praha 2015, s. 194–196.

⁴⁴ WAGNEROVÁ, Alena: *Žena za socialismu: Československo 1945–1974 a reflexe vývoje před rokem 1989 a po něm*. Praha 2017, s. 78.

	ČSSR 1965	Maďarsko- 1964	Polsko 1963
Průmysl	41,1	38,1	31,0
Stavebnictví	14,0	13,2	13,0
Zemědělství	51,2	38,7	54,7 ^{d)}
Doprava a spoje	27,5	19,7	17,0
Obchod a veřejné stravování	71,7	56,1 ^{a)}	61,0 ^{a)}
Školství, kultura a tělesná výchova	60,4		64,0 ^{b)}
Zdravotnictví a sociální péče	77,5	63,0 ^{c)}	76,0

a) jen obchod
b) osvěta, kultura, věda
c) bez tělesné výchovy
d) r. 1960

Tabulka č. 1 – Přehled o počtu zaměstnaných žen ve vybraných zemích z celkového počtu pracovních sil⁴⁵

S přeměnou tradičních představ o ženské práci značně souvisela také hlásaná ideologie marxismu-leninismu, která prostřednictvím komunistického režimu v Československu si prosazovala své záměry. Stále častěji se objevovalo tomu podporující hesla: „Zapojené ženy do pracovního procesu pomáhají v budování socialismu.“⁴⁶ Vstup žen do zaměstnání měl působit jako tzv. ochrana před vnějším i vnitřním nepřítelem. Tato myšlenka se propagovala zejména ve spojení s procesem s Miladou Horákovou. Podobné názory předkládala převážně média, která pravidelně přinášela zprávy, že se ženám v pracovním procesu daří a že jsou „přínosem při plnění pětiletky“.⁴⁷

Velice častým sporem bylo vnímání pracovníků z pozice kolegů. Kolektiv mužů se mnohdy k zaměstnankyním stavěl odmítavě a docházelo i k podceňování jejich schopností, což se stávalo často velkou výzvou pro zaměstnané ženy, změnit pohledy kolegů na jejich osoby. Nově zapojené pracovníce se však nesnažily pouze o změnu názorů mužů kolegů na jejich pracovní zařazení, ale zejména také u svých partnerů a manželů, od kterých zaměstnankyně často očekávaly nejen podporu, ale i pomoc v domácnosti a při výchově dětí.⁴⁸

⁴⁵ SVOREŇOVÁ – KIRÁLYOVÁ, Blanka: *Žena 20. století ve světě práce*. Praha 1968, s. 42.

⁴⁶ *Elektrikář* 1950, roč. 6, č. 5, s. 1.

⁴⁷ NEČASOVÁ, Denisa: „Nahradíme muže na jejich pracovních místech!“ *Gender a nábor žen do zaměstnání v poúnorovém Československu*. Časopis Matice moravské 2009, roč. 128, č. 2, s. 369.

⁴⁸ Tamtéž, s. 374–377.

Pohled na ženskou práci se vyvíjel a také postupně proměňoval. Pro ženy nebylo lehké přijímat narážky vztahující se k jejich pracovní morálce, ale potýkaly se i s mnohem těžším problémem, a to se stavem hledání rovnováhy mezi svým zaměstnáním v pracovním procesu a svým působením v domácnosti. Tento faktor ženám také ztěžovalo, že kvůli zániku vyšší sociální vrstvy a nivelizaci platů si na jedné straně nemohly finančně dovolit najímat služebné a chůvy, a na straně druhé to ani nepodporovala dobová politická ideologie. Komunistická strana se proto snažila o zakládání mateřských školek ve vyšším měřítku, ale také zřizováním jeslí, prádelen, čistíren a podobně.⁴⁹ Zaváděním těchto provozoven mělo za cíl zaměstnat ženu a sejmout z ní částečnou tíhu domácnosti, což zřejmě pomáhalo, protože většina žen byla zřejmě se svojí prací spokojena, jak to ukazuje tabulka z šedesátých let.

Výsledky jsou tyto:	
Své nynější zaměstnání by volilo	68,1 % žen
Jen v domácnosti by pracovalo	13,0 % žen
Lehčí fyzickou práci by volilo	5,4 % žen
Práci odpovídající odborným vědomostem by volilo	3,4 % žen
Práci, kterou je možno dělat doma, by volily	2,5 % žen
Úřednickou práci by konalo	1,7 % žen
V kratší pracovní době by pracovalo	1,3 % žen
Jiné	4,6 % žen

Tabulka č. 2 – Jak jsou ženy s aktuální prací spokojené⁵⁰

⁴⁹ BAHENSKÁ, Marie – HECZKOVÁ, Libuše – MUSILOVÁ, Dana: *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná: o ženské práci*. České Budějovice 2017, s. 260.

⁵⁰ SVOREŇOVÁ – KIRÁLYOVÁ, Blanka: *Žena 20. století ve světě práce*. Praha 1968, s. 81.

2.2. Zaměstnanost žen v českých zemích v dopravě

Ženská otázka se dále vyvíjela a společně s tím se měnily i plány a možnosti žen. První zmínky o tom, jak dáma mohla řídit dopravní prostředky, najdeme už v 19. století. Konkrétně se jednalo o jeden z prvních automobilů.⁵¹ I v řízení těchto vozů prošly dámy jistým vývojovým procesem, v jehož rámci musely překonat spoustu překážek a peripetií. První průkopnice v českých zemích se začínaly objevovat v průběhu první republiky. Veřejnost se na ně dívala s překvapením a někdy i s despektem. V průběhu 20. a 30. let minulého století se dámy objevovaly jako produkt reklamy na automobily, některé z nich jej začaly i řídit a malá část z nich se rozhodla tento dopravní prostředek využít také k závodění, čímž se jako první proslavila Eliška Junková.⁵² Po druhé světové válce už však téměř nikoho ženy za volantem automobilů nepřekvapovaly.⁵³

Zaměstnanost žen v dopravě se více rozvíjela v období první světové války. První průkopnice zaměstnané v městské hromadné dopravě v provozu objevily také za války. Od počátku 20. století se v českých zemích pozice průvodčí a řidič vyznačovaly jako jedna profese, u které se zaměstnanci střídali. Za války se dopravní podniky potýkaly s nedostatkem pracujících, a proto se rozhodly zaměstnat ženy alespoň na pozici průvodčí. Ač se jednalo o fyzicky náročné profese, které do té doby provozovali pouze muži, stále to bylo snazší než řízení. Od 1. prosince 1915 dopravní podnik v Praze zaměstnal prvních 40 a do roku 1918 pracovalo 375 dam na této pozici.⁵⁴ Konduktérky, jak se dříve označovaly průvodčí, pracovaly nejdříve na vlečných vozech, kde se služba považovala za jednodušší než na motorových vozech. Poté co proběhla mobilizace i starších mužských ročníků se ženy dostaly také na motorové vozy, kde již měly povinnost vykonávat všechny služební úkony, což znamenalo nejen prodávat lístky, ale také otáčet a nasazovat kladkový sběrač, přestavovat

⁵¹ LEISNER, Barbara: *Bertha Benz: eine starke Frau am Steuer des ersten Automobils*. Gernsbach 2014.

⁵² Eliška Junková, později Khásová a rozená jako Alžběta Pospíšilová byla česká závodnice. Na závodech využívala zejména vozy Bugatti. Známa je zejména díky tomu, že jako jediná žena v historii soutěže Grand Prix se dokázala vyrovnat nejlepším jezdcům. Její největší úspěch bylo páté místo v závodě Targa Florio v roce 1928. Po smrti manžela se dále věnovala motoristickému sportu, ale už spíše z organizačního hlediska. Také se snažila o předávání rad dalším řidičkám i řidičům, například skrze knihu – JUNKOVÁ, Eliška: *Slovo k řidičkám*. Praha 1970.

⁵³ KLUSÁČKOVÁ, Lucie: *Fenomén automobilismu a žen za první republiky*. Bakalářská diplomová práce. Masarykova univerzita Brno 2016.

⁵⁴ FOJTÍK, Pavel – Petr MALÍK – MARA, Robert: *140 osobností, událostí a zajímavostí z historie pražské MHD*. Praha 2015, s. 27.

výhybky, manipulovat při spojování a odpojování vozů apod.⁵⁵ Situace ve všech evropských zemích nebyla stejná. Kupříkladu ve Velké Británii vláda nechtěla povolovat, aby ženy pracovaly v londýnském MHD, a tak tam pracovaly pouze v dílnách.⁵⁶

Po skončení války začal dopravní podnik své zaměstnankyně z provozu propouštět. V roce 1919 ještě na pozici průvodčí zaměstnával pražský DP 142 žen, ale i ty do konce roku 1920 propustil. Průvodčí se proti nastalé situaci pokoušely bránit a sestavovaly dohromady dopisy na podnik. Ten však chtěl vrátit opět pracovní pozici průvodčí-řidič do rukou mužů. Veřejnost a zejména mužská populace se obávaly, že by ženy jinak mohly zabrat mužům jejich roli živitele rodiny. Řadě žen se ale podařilo prosadit, aby svobodné slečny, které potřebovaly finanční prostředky, protože doma neměly materiální zázemí, neobdržely úplnou výpověď ze zaměstnání. Dopravní podnik je přesunul na jiné pozice, zejména se jednalo o dílny, kde jim společnost práci tolerovala. A tak se od roku 1920 se stala opětovně profese průvodčí-řidič na přibližně dalších 20 let výlučně mužskou.⁵⁷

V průběhu první republiky se ženy částečně na dopravě podílely prostřednictvím podnikání.⁵⁸ V českých zemích podnikalo několik žen v autobusové dopravě. Například Marie Bezkočková měla koncesi na linku Dejvice – Horoměřice – Černý Vůl – Kamýk, ale později také částečně provozovala dopravu do Roztok či Vypichu. V tomto soukromém sektoru dozajista však nebyla jediná. Situace těchto podnikatelů se změnila s rokem 1948, kdy vznikla Československá státní automobilová doprava, která převzala vše od soukromníků a jednotliví provozovatelé zanikli.⁵⁹

V okamžiku vypuknutí druhé světové války se postupně začala situace obdobně opakovat, jako tomu bylo v případě první světové války. V roce 1943 opět ženy působily jako průvodčí v dopravním podniku v Praze. Po skončení druhé světové války už však ženy nemusely plošně odcházet ze svých pozic. Mnohé z nich, setrvaly na svých postech a postupně se dostávaly i na místo řidiče. Tento přesun je mnohdy spojován zavedením

⁵⁵ FOJTÍK, Pavel – PROŠEK, František – JÍLKOVÁ, Marie: *Sto let ve službách města*. Praha 1997, s. 54.

⁵⁶ SCHARFF, Virginia: *Taking the Wheel: Women and the Coming of the Motor Age*. New York 1991, s. 92.

⁵⁷ Historický archiv Dopravního podniku hlavního města Prahy, f. Dotazy ohledně přijímání personálu 1914–1920, inv. č. 3. (Materiály nejsou foliované a i značení fondu je spíše orientační).

⁵⁸ Informace o zaměstnaných ženách v dopravním průmyslu jsou patrné i ze spisů Moravského zemského archivu. Jedná se však převážně o informace do roku 1948 a o ženy jako podnikatelky nebo jako dělnice. Jedná se o několik fondů, kde jsou umístěné většinou pouze stručně vyplněné zaměstnanecké složky. MZA, fondy G 516, G 670, G 111, H 903–5, H 907, H 910, H 917.

⁵⁹ FOJTÍK, Pavel – PROŠEK, František: *Pražské autobusy 1925–2005*. Praha 2005, s. 49–52.

tramvajové řady T, která nebyla tak náročná na ovládání, ze které se první typ T1 dostal do provozu na počátku padesátých let.⁶⁰

Z bližšího pramenného výzkumu se však můžeme dozvědět, že se první řidičky elektrických drah vyškolily už na počátku roku 1949. Nejdříve probíhal školící kurz v Brně a o pár měsíců získala i Praha své první čtyři řidičky.⁶¹ Zaměstnávání žen na tyto pozice se pojilo se zájmem žen volit tuto profesi. Značně na to měla vliv také dobová ideologie marxismus-leninismus, která se velice snažila o to, aby se dámy dostávaly na pracovní pozice, které před válkou vykonávaly výhradně muži. Dobová ideologie měla i značný vliv na to, že se veřejnosti jako vzor předkládal Sovětská svaz. Pomocí médií se proto šířil režimem zvolený vzor, a to SSSR, kde problém s přijímáním žen na místa mužů údajně nenastával. „...ze zaměstnání, která bývala dříve pro ženy neobvyklá, je zvláště významná jejich účast v dopravě. První žena začala jezdit v roce 1929. Dnes [míněn rok 1950 L. K] tvoří ženy celou jednu třetinu železničářů v Sovětském svazu, 20 000 žen je výpravčích, 25 000 inženýrech a techniček. Ale ženy pracují též jako řidičky lokomotiv, výhybkářky, průvodčí, úpravčí tratí atd.“⁶² Československé veřejnosti se tak prostřednictvím dobové literatury předkládal obraz, že tyto sovětské ženy řídí spolehlivě všechny dopravní prostředky MHD – autobusy, trolejbusy, tramvaje i městské taxametry.⁶³ Naopak jako negativní příklad se v médiích prezentovala třeba Spolková republika Německo, kde v roce 1972 v dopravě a spojích pracovalo pouze 17,6 % žen.⁶⁴

V květnu 1945 v dopravním podniku v Praze pracovalo v provozu 4 304 osob, z toho bylo 1 342 žen. Docházelo ke změnám zaměstnaných, do konce roku ze závodu odešlo 203 mužů a 848 žen a naopak přibylo 1 456 mužů a 172 žen. V roce 1946 v MHD se počet zaměstnanců zvýšil na 4 742, v 454 případech se jednalo o ženy. Od toho roku už počet provozních zaměstnanců klesal. V roce 1947 čítal celkový počet 4 481 zaměstnaných v provozu a z toho 314 žen. V roce 1948 měl závod 4 399 zaměstnanců a z toho 350 žen. Dále následoval značný úbytek zaměstnanců. Celkově se jednalo o objem fluktuace 13,53 % mužů a 82,25 % žen. Později proto docházelo k větším náborem žen. V roce 1951 dopravní podniky

⁶⁰ FOJTÍK, Pavel – Petr MALÍK – MARA, Robert: *140 osobností, událostí a zajímavostí z historie pražské MHD*. Praha 2015, s. 27.

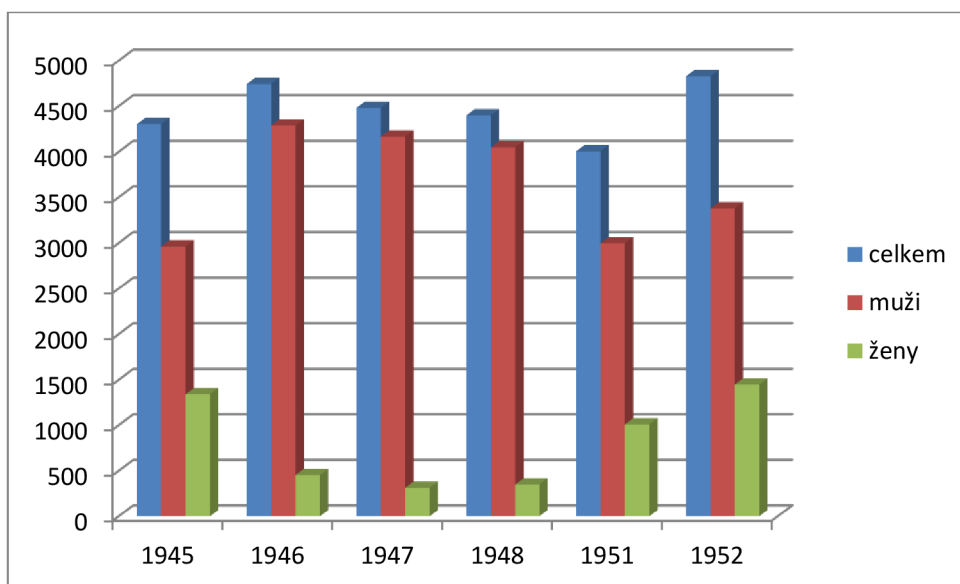
⁶¹ *Elektrikář* 1949, roč. 5, č. 6, s. 3.

⁶² HILLOVÁ, Olga: *V zemi míru a štěstí*. Praha 1951, s. 133.

⁶³ Tamtéž, s. 133–136.

⁶⁴ *Statistisches Jahrbuch der BRD 1972* [online]. [cit. 10. ledna 2018]. Dostupné z: http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PID=PPN514402342_1971|log69.

začaly do služby nabírat i muži se sníženou schopností a ženy na kratší pracovní poměr.⁶⁵ Počet řidičů a průvodčích se výrazně proměnil mezi roky 1948 a 1951. Ačkoli počet zaměstnanců klesal z původních 4 399 na 4 005, tak zaměstnané ženy přibývaly až na 1 008 z původních 350. V roce 1952 se pak na pozici řidič-průvodčí v Praze zaměstnávalo 4 827 osob a z toho 30 % tvořily ženy.⁶⁶ Později čísla zaměstnaných žen na této pozici dále rostla, ačkoli počet provozních zaměstnanců se poměrně redukoval. V roce 1963 zaměstnával DP pouze 4 082 řidičů a průvodčích. Ti však obsluhovali rozrostlejší vozový park, rozměrnější síť linek s vyšší intenzitou služeb veřejnosti.⁶⁷



Graf č. 1 – Zaměstnanost na pozici průvodčí – řidič⁶⁸

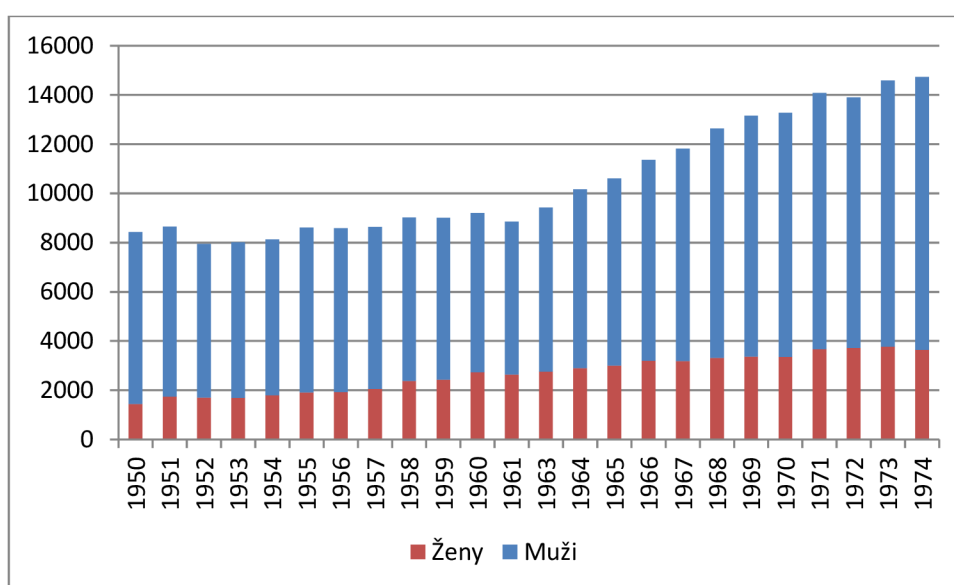
⁶⁵ V pražském dopravním podniku se zaměstnávalo k datu 30. 12. 1951 celkem 264 mužů se sníženou pracovní schopností. Počet žen, které pracovaly na kratší, než osmihodinovou pracovní dobu bylo 30. 9. celkem 94 a k datu 30. 12. 1951 šedesát. – Historický archiv Dopravního podniku hlavního města Prahy, f. Výroční zprávy, karton 15.

⁶⁶ POŠUSTA, Stanislav: *Od koňky k metru*. Praha 1975, s. 43–57.

⁶⁷ Tamtéž, s. 43–57.

⁶⁸ Jedná se o počty osob, které pracovaly na pozici průvodčí-řidič na všech dopravních prostředcích pozemní městské hromadné dopravy (tramvaj, trolejbus, autobus). Vzhledem k tomu, že průvodčí-řidič byla jedna profese, není z těchto statistik možné zjistit, kolik žen dělalo průvodčí a kolik žen řídilo.

V dostupných materiálech se velice těžko odvozuje přesnější statistika konkrétního počtu zaměstnankyně na všech postech v jednotlivých dopravních podnicích. Jisté zmínky například o řidičkách nebo průvodčích můžeme zjistit z počtů absolventek zaškolovacích kurzů. Dle informací výše víme, že první pražské řidičky elektrických drah se vyškolily v roce 1949. Postupně se přidávaly i další dámy. V roce 1950 tentýž DP zaměstnával přibližně 30 řidiček elektrických drah a na konci roku 1951 jejich počet přesáhl prvních sto.⁶⁹ Tato čísla nadále rostla a to nejen na řidičské pozici. V roce 1951 DP v Praze zaměstnával přibližně 28 % žen a v šedesátých letech počet stoupl až na 40 %.⁷⁰



Graf č. 2: Počty zaměstnaných v pražském dopravním podniku⁷¹

Dopravní podniky se snažily o plošné zvyšování zaměstnanosti žen na těchto pozicích, mnohdy si to vytyčovaly i jako jeden z politických cílů dlouhodobého plánování. Snažily se práci ženy zobrazovat zejména v pozitivním světle. Měly velký zájem na tom, aby se jim

⁶⁹ KLUSÁČKOVÁ, Lucie: *Městská hromadná doprava a její řidičky v letech 1948–1974*. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita Brno 2018, s. 35–45.

⁷⁰ Tamtéž s. 38–44.

⁷¹ Graf byl vytvořen na základě dostupných dat ve Statistických ročenkách a Výročních zprávách. Nepodařilo se však dohledat informace z roku 1962. – Historický archiv Dopravního podniku Hlavního města Prahy, f. Výroční zprávy, karton 15 a 16., Statistické ročenky Dopravního podniku hl. m. Prahy 1968–1974.

hlásilo více zájemkyň. Nejlepší zaměstnankyně se vyhlášovaly skrze závodní periodika dopravních podniků. Média pozitivně prezentovala schopné pracovnice, které dobře plnily své závazky, naopak negativní obrazy zaměstnaných se asi nejčastěji pojily s fluktuací a velkou absencí žen.⁷²

Se změnou politického režimu v roce 1948 se také měnilo vnímání pracovních pozic žen. Dříve primárně ženami hledaná zaměstnání jako kadeřnice a švadlena se začínala dostávat do pozadí a ženám se otevřel širší prostor pro výběr nové profese. Mnohdy vybíraly pracovní pozice, které se v minulosti pojily zejména s maskulinitou. Mezi zmíněné profese patřila dozajista také průvodčí-řidička „*Začaly se velmi často objevovat řidičky tramvají, slévačky, soustružnice a dokonce i pověstné traktoristky, které teprve v tomto povolání nalézaly plné uspokojení a dostatečné finanční ohodnocení.*“⁷³ Díky těmto přesunům se ženy setkávaly ne vždy s pochopením a vlídným přijetím ze strany mužů. Muži měli často pocit, že dochází k ohrožení jejich „tradiční“ mužské identity.⁷⁴ A právě to bylo nejvíce patrné v dobových médiích na počátku padesátých let. Tehdejší veřejnost zaměstnané ženy přijímala poměrně snadno. Mnohem hůře se však vyrovnávala s faktem, že žena, která měla do té doby stále jasně stanovené role, se dostávala do sektorů, kterým dominovali muži. A vzhledem k vytíženosti žen při takovém zaměstnání, začínaly pronikat i názory, aby partneři a manželé podporovaly a pomáhaly dámám s řízením domácnosti a výchovou dětí, čímž docházelo k tomu, že se někteří pánové začali vykonávat některé „tradiční ženské funkce“.⁷⁵

Prostřednictvím dobových médií se tyto názory na pomoc a podporu řidiček ze strany partnerů zobrazovaly pouze zřídka a zejména v pozdějších letech. Většinou byla socialistická žena znázorňována jako silná osobnost, která se zvládla starat o děti, domácnost, manžela a přitom i o své zaměstnání. V případě komplikací si dokázala poradit jako například využitím babiček nebo možností státu či zaměstnavatele. Tištěná média se snažila právě o šíření představy, že dopravní podniky i ČSSR se snažily pomoci ženám s jejich vytížením. Dopravní podniky proto zakládaly mateřské školky, jesle, noclehárny, ubytovny, prádelny i závodní

⁷² KLUSÁČKOVÁ, Lucie: *Městská hromadná doprava a její řidičky v letech 1948–1974*. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita Brno 2018, s. 26–34.

⁷³ NEČASOVÁ, Denisa: „*Nahradíme muže na jejich pracovních místech!*“ *Gender a nábor žen do zaměstnání v poúnorovém Československu*. Časopis Matice moravské 2009, roč. 128, č. 2, s. 379.

⁷⁴ Tamtéž s. 373.

⁷⁵ KLUSÁČKOVÁ, Lucie: *Městská hromadná doprava a její řidičky v letech 1948–1974*. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita Brno 2018, s. 26–34.

jídelny. Vše mělo tvořit tak, aby se z žen sejmula část z jejich povinností a ony mohly naplno vykonávat svoji práci.⁷⁶

Dopravní podniky se vzhledem k poměrně vysoké fluktuaci a neodůvodněné absenci žen, snažily projevovat snahy o zlepšení zázemí pracujících žen. Prostřednictvím médií se DP zobrazovaly jako vstřícní zaměstnavatelé, kteří se pokoušeli udělat vše, aby ženy nejen nalákaly do zaměstnání, ale zejména, aby z DP neodcházely. Snažily se apelovat především na ženy v domácnosti, které přijímaly i na kratší než osmihodinovou pracovní dobu. Docházelo také k zavádění závodních celodenních jeslí a mateřských školek. Pro svobodné mimoměstské slečny zřizovaly noclehárny a ubytovny. Obecně na přání pracovnice se také zřejmě postupně zlepšovalo sociální zázemí ve vozovnách a pořádaly se kulturní akce. Dle dobového obrazu je možné zjistit, že si zaměstnankyně stěžovaly zejména na nehygienické a nečisté prostředí. Naopak pozitivní ohlasy můžeme pozorovat ve spojení se zaváděním školek a jeslí.⁷⁷

Dámy, které začaly pracovat jako průvodčí-řidičky, čekala doposavad neobvyklá věc, a to uniforma. Od konce 19. století měly jasně nastavený styl a vzhled, jehož lehkou proměnu přinesla až první světová válka, aby jej mohly nosit i ženy. Provozní zaměstnankyně si mohly oblékat hladkou sukni, ve spodní části širokou 230 cm a dlouhá měla být tak, aby od země k dolnímu okraji bylo 25 cm. Zmíněnou úpravu schválilo 13. února 1917 Ministerstvo železnic.⁷⁸ V průběhu druhé světové války už ženy musely nosit pouze kalhoty. Jako pokrývka hlavy se nosily na místo původních monarchistických „kastrůlků“ „lodičky“. V průběhu druhé světové války jim podniky jasně definovaly, jak musely mít učesané vlasy. Dle dopravních podniků se ke stejnokroji nehodilo, když zaměstnankyně nosily rozpuštěné vlasy přesahující límec stejnokroje. Pokud se tak stalo, byly vyzvány, aby si dle předpisů vlasy ostříhaly nebo je učesaly pod síťku. Od roku 1944 se už tyto detaily příliš neřešily a ani nedocházelo k vydávání nových.⁷⁹

Otázka uniforem se nadále řešila i po válce. Byly ušity z poměrně nekvalitních materiálů a ženám musely vydržet déle, protože dobová situace neumožňovala pořídit si nové. V roce 1952 se proměnil styl pokrývek hlavy, ale týkalo se to pouze mužů, u kterých

⁷⁶ Tyto informace se objevovaly v médiích poměrně často, viz: *Náš cíl 1951*, roč. 6, č. 8, s. 5.

⁷⁷ KLUSÁČKOVÁ, Lucie: *Městská hromadná doprava a její řidičky v letech 1948–1974*. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita Brno 2018, s. 41–53.

⁷⁸ FOJTÍK, Pavel – PROŠEK, František – JÍLKOVÁ, Marie: *Sto let ve službách města*. Praha 1997, s. 61.

⁷⁹ Tamtéž, s 62–63.

Ministerstvo vnitra upustilo od tradičního francouzského tvaru a mohli nosit tzv. „šoférky“. Ženám však lodičky zůstaly. Po válce se ze stejnokrojů také odstranila služební čísla a na knoflíky se doplnil znak Prahy. Ženám se postupně uniforma stávala nevyhovující.⁸⁰ Prostřednictvím médií mnohé z nich vyjadřovaly přání na změnu látek, barev, střihu i některých částí oděvu. Možná i na základě takových stížností došlo v roce 1965 k úpravě stylu stejnokrojů. Letní se šily z lehkého tesilu, zimní z tmavošedého kordu a plášť z šedého vlněného flauše. Kožichy, které se nosily dříve, nahradily kabáty s teplou vpínací vložkou. V roce 1969 proběhla další změna na základě hlasování, při které se změnila její barva z tmavo-šedivé na světlou. Podstatně větší změnou pro ženy přineslo později zavedení sukni. Provozní zaměstnankyně se poté mohly rozhodnout, zda chtějí nosit kalhoty, či sukni.⁸¹

Ženy v dopravních podnicích se přijímaly na různé posty, avšak asi nejviditelnější a největší změnou druhé poloviny dvacátého století byly řidičky. Ony samy nepovažovaly svoji službu za lehkou. Fyzická náročnost profese jim dle dobového obrazu příliš nevadila, mnohem více si některé z nich stěžovaly na jejich odmítavé přijetí veřejností, a to nejen jejich kolegy, ale i například cestujícími. Své názory prezentovaly skrze dobová závodní periodika, zřejmě s cílem změnit situaci a nalákat více potenciálních kolegyň. Většinou se ale vyjadřovaly, že se jim práce líbila a dala se zvládnout, což evidentně značně souviselo s dobovou ideologií, která chtěla řidičku vidět jako silnou ženu.⁸²

⁸⁰ Letní látka byla moc teplá a látka pro zimní období zase příliš slabá.

⁸¹ KLUSÁČKOVÁ, Lucie: *Městská hromadná doprava a její řidičky v letech 1948–1974*. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita Brno 2018, s. 54–63.

⁸² Tamtéž, s. 64–73.

3. DIDAKTICKÁ VÝCHODISKA

3.1. Projektová výuka a její postavení v edukačním systému

Projektová výuka (dále PV) v širším kontextu aplikována jako projektové vyučování, představuje významnou složku moderního vyučování na českých školách a odvíjí se zejména na základě projektové metody. Může mít několik podob a také se v odborné literatuře najde několik definovaných vysvětlení. Například v Pedagogickém slovníku je Projektová metoda definována jako: „*Vyučovací metoda, jíž jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti pedagogickou činností a experimentováním. Je odvozena z → pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu. (...) Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti, vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.*“⁸³ PV je třeba vnímat jako jednu z komplexních výukových aktivizujících metod, kterých najdeme v dnešním školství celou řadu.

3.1.1. Historie didaktických projektů

První podoby PV a didaktických projektů bychom našli už v dílech osvícenských myslitelů západní Evropy, kteří se zabývali podobou pedagogiky. Nalézaly se první myšlenky, díky kterým mělo dojít k překonání bariéry mezi teorií a praxí na základě samostatné činnosti. Tyto názory můžeme najít v dílech Johanna Heinricha Pestalozziho, Fridricha Fröbela, Celestina Freineta i Jeana Jacquese Rousseaua, který byl představitelem změn ve výuce.⁸⁴ Navrhoval volné pojetí výchovy. Jednalo se o názory na výuku, které kritizovaly všechno umělé a upřednostňovaly soulad s přírodou a svobodu.⁸⁵

⁸³ PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří: *Pedagogický slovník*. Praha 1995, s. 172–173.

⁸⁴ STOCKTON, James Leroy: *Project Work in Education*. Boston 1920, s. 9–26.

⁸⁵ MAŇÁK, Josef a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno 1997, s. 11.

Projektová metoda je však odvozena z pragmatické pedagogiky a rozvíjena zejména Williamem Kilpatrickem⁸⁶ a Johnem Deweyem⁸⁷ v USA. J. Dewey se snažil o spojení školy se životem. Chtěl, aby součástí skutečného života žáků byla zkušenost. „*Zkušenost musí být formulována, aby mohla jiným být odevzdána. Formulovat ji znamená „vzout se z ní“, vidět ji tak, jak by ji viděl někdo jiný. Úkolem školy je zachovávat rovnováhu mezi výchovou soustavnou a nesoustavnou, mezi způsobem náhodným a rozvážně připraveným.*“⁸⁸ V jeho učení je možné najít kořeny PV – řešení problémů, hledání smyslu činnosti a směřování k získaným zkušenostem a realizaci smysluplného díla. Zdůrazňoval problémy pravé a přirozené, které byly žakovými skutečnými problémy, a díky tomu měl žák zkušenosti na základě zájmu o určitou věc. To mělo žáka vybízet k myšlení a k řešení problémů prostřednictvím ujasňování si dané situace a praktické rekonstrukce svého poznání. Při získávání poznatků důležitou roli měla hrát sociální a psychologická stránka, ale zejména také interakce se společenským prostředím. Cílem takové aktivity byla snaha o obohacení každé individuality za pomoci využití získaných zkušeností.⁸⁹

W. Klicpatrik navázal na výzkum svého učitele. Dovedl názory J. Deweyho přímo do jednotlivých škol. Od pragmatické pedagogiky a řešení problémů na základě osobních zkušeností zkonkretizoval vše do projektové výuky, ve které neviděl pouze metodu na rozvíjení poznatků, ale spíše prostředek k výchově charakteru. Výuka měla umožňovat vnímat jednotlivcům život kolem sebe citlivěji a využít toho. Navrhl konkrétnější schéma projektu: stanovení cíle – plánování – provedení – zhodnocení. Projekt si představoval jako „*určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žáku tak, aby se mi zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*“⁹⁰ Uplatnění předkládané metody mělo také své stinné stránky. Školy poté mnohdy opomíjely zvládnutí učiva jednotlivých předmětů. W. Klicpatrik se stal nejsilnější osobností vzniklé asociace progresivní výchovy *Progressive*

⁸⁶ William Kilpatrick (12. 2. 1871 – 13. 2. 1965) byl americkým pedagogem, zastáncem progresivního vzdělávání. Stal se žák a prosazovatelem myšlenek J. Deweyho. Dospěl od metody řešení problémů k metodě projektové.

⁸⁷ John Dewey (20. 10. 1859 – 1. 6. 1952) byl americký psycholog, filozof, pedagog a reformátor vzdělávání, který působil jako profesor na Kolumbijské univerzitě. Jedná se o zakladatele pragmatické pedagogiky a nového konceptu americké výchovy. Chápal vzdělání jako proces, který rozvíjí na základě řešení každodenních problémů dětské zkušenosti. Své pedagogické názory a zásady shrnul v dílech *Demokracie a výchova*, *Mravní zásady ve výchově* nebo *Škola a společnost*.

⁸⁸ DEWEY, John: *Demokracie a výchova*. Praha 1932, s. 7–14.

⁸⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno 2016, s. 26–28.

⁹⁰ VALENTA, Josef a kol.: *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha 1993, s. 4.

Education Association, a také vytvořil studii *The Project Method*. Prostřednictvím svých názorů prokládal, že by se žáci měli vést prostřednictvím praxe k docenění teorie, což jim mělo umožnit lépe zvládat teoretické problémy.

Základy projektové metody v české reformní pedagogice spadají do počátku 20. století. Reformátoři školství se vraceli k odkazům J. A. Komenského. Vyvíjely se snahy o proměnu vzdělávání ve volnější a svobodnější školu. Vývoj reformní pedagogiky v Československu měl několik etap. Mezi nejsilnější patřilo období 20. let 20. století, kdy se snažili pedagogicky zaměřením individualisté prosazovat poznatky získané v zahraničí. Za druhou vlnu můžeme považovat 30. léta, kdy se objevovaly snahy postavit pedagogiku na vědecké základy a na základě toho vytvořit jednotnou školu druhého a třetího stupně.⁹¹

Mezi moravskými učiteli prosazoval ve stejné době poměrně pokrokové názory Josef Úlehla, který se snažil o respektování osobnosti a zkušeností dítěte a zároveň však i didaktických forem a metod vyučujících. „*Tento moravský učitel odmítal formalismus a jednostranný intelektualismus, který vedl ve školách k pasivitě žáků a studentů. Kritikou negativních jevů tehdejší školy dospěl k pedocentrismu a zdůrazňoval potřeby samočinnosti a samoučení.*“⁹²

K dalším prvorepublikovým stoupencům pragmatické pedagogiky patřil také Václav Příhoda. Značně ho ovlivnil zahraniční pobyt v USA. V roce 1928 připravil reformu školy, na základě které později ministerstvo školství odsouhlasilo zakládání tzv. pokusných škol. Tyto školy měly být jednotné a vnitřně diferencované a jejich primárním úkolem byl tzv. princip samočinnosti. Vzdělání v těchto školách se zakládalo na použití projektové a problémové metody a důležitým se stal výsledek práce. V. Příhoda seskupil několik problémů v projekt a využíval je při PV. Na těchto základech docházelo k rozplánování učiva tak, aby to pedagogům pomohlo při organizování projektů. V rámci této koncepce se učitelé a žáci stávali autonomní a sami se mohli rozhodnout, zda projekt zařadí do výuky jako didaktický prostředek. Důležitost projektové metody v meziválečném období zdůrazňovali také čeští pedagogové Rudolf Žanta a Stanislav Vrána.⁹³

⁹¹ SVOBODOVÁ, Jarmila: *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno, 2007, s. 21.

⁹² VÁCLAVÍK, Vladimír: *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové 1997, s. 130.

⁹³ PŘÍHODA, Václav: *Jednotná škola, její možnosti dnes a zítra*. Praha 1928, s. 2–6.

Činnost zmíněných pracovních škol, a také obecně reformní pedagogické myšlenky pozastavila německá okupace. Situace se nezlepšila ani po druhé světové válce a komunistickém převratu v roce 1948. Další zmínky většího rozsahu o didaktických projektech a PV najdeme v českých zemích až na počátku devadesátých let díky změně společenské a politické situace. Postupně ustupovala myšlenka jednotné školy, kterou nahrazovaly demokratizující a humanizující názory. V 90. letech pozvolna začala PV navazovat na prvorepublikové snahy a dostávat se do některých konkrétních škol. Zejména díky vlastní aktivitě jednotlivých učitelů nebo uskupení zvané – *Přátelé angažovaného učení*.⁹⁴

3.1.2. Projektová výuka

Projektová metoda byla ve 20. století spojována s pragmatickou pedagogikou, která považuje vzdělávání za nástroj k řešení problémů praktického života a své názory opírá zejména o zkušenost. Odráží se od pojmu „celé dítě“, protože nechce opominout žádnou stránku dětské osobnosti. Klade také důraz na vzájemné působení společenského prostředí a žáka. Její realistická podoba vyžaduje aktivitu studentů ve spojení se zájmy jedince a učitel funguje jako průvodce žáků a na svět nahlíží realističtěji a s širší škálou zkušenostmi.⁹⁵

Projektovou výuku je možné považovat za navazující na metodu řešení problémů, ale jde v ní o komplexnější problémové úlohy a také o výukové záměry a plány, které mají většinou širší praktický dosah. Tímto tématem se zabývají A. Zubatá, J. Najbert nebo A. Havlůjová, ale zejména J. Maňák a V. Švec, dle kterých je třeba, aby se účastníci projektu aktivně angažovali do životní praxe a přebírali alespoň částečnou odpovědnost za své aktivity.⁹⁶ Obecně je možno říci, že zástupci reformní pedagogiky vnímají projekt jako úkol v širším pojetí a koncentrovaný kolem jisté ideje s cílem uspokojivého zakončení. PV se snaží překračovat hranice standardní výuky. Jedná se zejména o izolovanost a roztříštěnost vědění, které neposkytuje životní praxi. Zájmem projektové výuky je nahradit či doplnit běžné vyučování, a tím přinést úpravy jeho nedostatků. V současnosti je to chápáno jako možný doplněk, který umožňuje zkvalitňovat výuku a učení.

⁹⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno 2016, s. 32–33

⁹⁵ Tamtéž, s. 26.

⁹⁶ MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil: *Výukové metody*. Brno 2003, s. 168.

Zkvalitnění výuky nastává na základě proměny role žáka i učitele. U učitele dochází k odstupu od tradičního dominantního postavení a dostává se do rolí průvodce, poradce, facilitátora, garanta, moderátora, podněcovatele a diagnostika, tedy působí v pozadí a umožňuje žákům individuální poznání. Tyto nové role s sebou také přinesly nové požadavky. Obecně to lze však definovat tak, že dominantní pozice pedagoga ustupuje a rozšiřuje se prostor pro samotné studenty.⁹⁷ S tím také souvisí i proměna rolí žáka, který se díky postavení učitele proměňuje v aktivnější subjekt a více se musí zapojovat do řešení projektů. Dále se i učí spolupracovat v kolektivu, řešit jednotlivé problémy a získávat motivaci, a cílem je i výsledný estetický prožitek. V tomto procesu vzdělávání se rozvíjí celistvá a autonomní osobnost studenta. Celý tento kruh by měl doplňovat pocit vzájemné důvěry a respektu mezi učitelem a žákem, což následně umožňuje úspěšnou spolupráci.⁹⁸

Tato pedagogická interakce hraje důležitou roli v realizaci PV a je založená na společné komunikaci, která je chápána jako předávání informací mezi aktéry projektu, kteří se tak snaží dosáhnout cílů projektu. Pedagog již nefunguje pouze jako učitel, ale vychovává se a vzdělává se sám žák. S tím je také spojena i vnitřní komunikace, kterou tvoří reciproční komunikace žáka se žákem. Kooperace studentů při skupinové práci má dopad na příznivou realizaci projektu a také na prostředí třídy. V rámci této komunikace nejde pouze o předávání si zjištěných informací, ale také dalších důležitých hodnot, jako postojů, potřeb, emocí, zájmů a představ. Díky tomu PV splňuje i jeden z cílů Rámcového vzdělávacího programu (RVP). Konkrétně vedení žáků k účinné všestranné a otevřené komunikaci.⁹⁹

Žáci se mohou mnohdy podílet i na tématu daného projektu, pokud jim to vyučující umožní. Což je považováno u některých pedagogů za jednu z charakteristik projektu. Mezi další poté můžeme řadit, že proces učení je spjatý s aspektem otevřenosti a učební projekty vedou k jistým výsledkům. Dále také projekt v rámci PV souvisí s mimoškolním prostředím a žáci v něm jsou zainteresováni. Aby se studenti dostali až k výslednému cíli, musejí projít několik fázemi řešení, které definoval W. Kilpatrick.¹⁰⁰

První fáze je zejména v kompetenci učitele a nastává ještě před zahájením projektu samotného. Jedná se *Plánování projektu*. V jejím rámci je nutné definovat podnět neboli

⁹⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno 2016, s. 15.

⁹⁸ SVOBODOVÁ, Jarmila: *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno, 2007, s. 76.

⁹⁹ MAREŠ, Jiří: *Komunikace ve škole*. Brno 1995, s. 24.

¹⁰⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno 2006, s. 41.

komplexní úkol či problém, který se bude řešit. Náměty by měly vyplývat z blízkého prostředí studentů. Velice důležitým předpokladem je prvotní motivace, kterou by měl vyvinout pedagog, díky které poté dosáhne naklonění studentů pro projekt. Plánující musí žákům vysvětlit, proč se bude projekt uskutečňovat. Rolí učitele je také to, aby analyzoval okolnosti vzniku projektu a na základě svých zkušeností definoval cíle v kognitivní, sociální, psychomotorické a afektivní rovině. Celý tento krok je nesmírně důležitý a má vliv na to, jak bude probíhat a s jakým přístupem se k němu budou chovat všichni aktéři.¹⁰¹

V kompetenci připravujícího je také zvolit výstup a závěrečnou podobu projektu. V rámci toho je třeba také navrhnout časové rozvržení, a to nejen jak dlouho bude projekt trvat, ale ve kterém období se spustí a zda bude trvat nepřetržitě nebo s jistými prodlevami. Plánování PV se mimo jiné skládá i ze zajištění vhodných podmínek, pomůcek, materiálu a všeho co souvisí s jeho pozdější realizací. Organizátor si musí uvědomit pro jaké spektrum účastníků je cílený, promyslet konkrétní organizační podobu a nesmí opomenout ani způsob hodnocení, jak a kdo se na něm bude podílet. Při plánování takových projektů je dobré využít metod kritického myšlení, jako například brainstormingu, jejichž prostřednictvím mohou vzhled ovlivňovat svými nápady i žáci. Sesbírané podněty je nutné dobře třídit a neuskutečnitelné vyloučit.¹⁰²

Následující fází je *Realizace projektu*. Tato část je více v kompetenci studentů. Doba jejího trvání může být různá, ale po celou dobu jejího trvání se postupuje na základě předem připraveného programu. Žáci zpracovávají vhodný vybraný materiál. Poté ho analyzují a kompletují. Učitelova role se zde může zdát pouze okrajová, protože zejména působí jako poradce. Zastává ale i další úkoly, a to usměrňování studentů, kteří buď neplní plán, nebo se od něj odklánějí, a také musí vyvíjet neustálou motivaci směrem ke studentům. „*Žákům se otevírá prostor k bezprostřední aktivitě, k samostatnosti i k tvořivému přístupu. Učitel by měl dbát na to, aby tento prostor využili všichni žáci, aby se každý žák na realizaci projektu podílel.*“¹⁰³

Třetí fází tvoří *Prezentace projektu*, v rámci které se jedná o představování zjištěných výsledků. Závěrečný výstup se může profilovat různě, například jako výstava, videozáznam, kniha, plakát, časopis, koncert, beseda, model, přednáška nebo i internetové stránky. Může mít podobu několika forem, kupříkladu ústní, písemnou nebo praktické představení

¹⁰¹ MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil: *Výukové metody*. Brno 2003, s. 169.

¹⁰² KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno 2016, s. 41.

¹⁰³ MAŇÁK, Josef a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno 1997, s. 46.

vyrobeného atd. Stejně tak může být prezentace určena pro různé spektrum. Studenti své projekty mohou prezentovat pouze před rodiči, ve třídě mezi spolužáky, mimo vlastní třídu ve škole, pro veřejnost nebo i pro jiné zainteresované instituce.¹⁰⁴

Poslední částí je *Hodnocení projektu*. V rámci této fáze je třeba zohlednit celý proces – naplánování, průběh i výsledek projektu. Závěrečná hodnocení by se měla zakládat na předem stanovených kritériích. Je více než vhodné, když neplyne pouze ze strany pedagoga, ale i ze strany žáků. Tato fáze by měla dávat okolní konečnou představu, jak se PV povedla ve všech ohledech a případně si z toho vzít ponaučení do budoucna.¹⁰⁵

Předkládaná PV nemá vždy stejnou podobu, což velice záleží na typologii projektů, o které ve většině případů rozhoduje navrhovatel – původce projektu. Dnes najdeme sedm hledisek třídění a jedno z nich tvoří i navrhovatel, který může představit spontánní (žakovské) nebo uměle připravené. Nejčastěji se však stává, že se jedná o kombinaci obou předchozích. PV se vytváří vždy za nějakým účelem, který může být problémový, konstruktivní, hodnotící, směřující k estetické zkušenosti nebo směřující k získávání dovedností (i sociálních). Významným hlediskem pro třídění jsou i informační zdroje, které mohou být studentům předány kompletně od vyučujícího – vázaný, nebo si je může obstarat sám – volný, a také samozřejmě nastává kombinace obou typů.

Projekty mohou být i různě dlouhé, proto se dělí na krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé a mimořádně dlouhodobé. Tyto kategorie ale nejsou všeřikající, protože přesná délka se odvíjí od cílové skupiny, které je projekt určený. Většinou však se za krátkodobého jedná maximálně o jeden den, u střednědobého maximálně o jeden týden, u dlouhodobého maximálně o jeden měsíc a u mimořádně dlouhého je to více jak měsíc.¹⁰⁶

Liší se také prostředí, které může být školní, domácí, mimo školní nebo kombinace víceroch. Podle počtu zúčastněných můžeme projekty primárně rozlišovat na individuální a společné, které se ještě blíže profilují podle toho, zda se jedná o skupinové, třídní, ročníkové, meziročníkové nebo celoškolské. PV se nemusí vztahovat pouze k jednomu školnímu předmětu, ale může se stát na hranici dvou a více, proto se projekty také třídí na

¹⁰⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno 2016, s. 42.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 42.

¹⁰⁶ MAŇÁK, Josef a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno 1997, s. 45–48.

jednopředmětové a víceředmětové. Základy pro zmíněnou typologii v českých zemích položil Josef Valenta.¹⁰⁷

3.1.3. Výhody a nevýhody projektové výuky

Projektová metoda je stále více využívána inovativními a alternativními školami. V pedagogické praxi obecně nachází uplatnění pozvolněji. Vzdělávací instituce označují jako důvod například nedostatečné materiální zajištění, časovou i organizační náročnost. V rámci PV se také vyskytují žáci i učitelé v prostředí, na které nejsou zvyklí. Z těchto hledisek je patrné, že využívání projektů s sebou nese velké nároky nejen na hlavní aktéry PV – pedagogy a žáky, ale na celou vzdělávací instituci, ředitele, rodiče i nejbližší okolí. Studenti i vyučující jejím využíváním narazí na nesporná pozitiva, která jim přináší lepší výuku, ale také na negativní ohledy, které mohou ovlivnit její funkci.¹⁰⁸

Negativní i pozitivní stránky PV mohou spadat do čtyř rovin – přímo na žáka, na učitele, na okolní prostředí a na proces vzdělávání. Stinnou stránkou pro žáka může být například značná časová náročnost, absence potřebných předpokladů pro řešení projektu, nemusí být také schopen opatřit si potřebné informační zdroje nebo se mu mohou zdát cíle projektu nastaveny nad rámec jeho dovedností. PV klade také veliké nároky na učitele, vyžaduje časově náročnou přípravu, velkou teoretickou i praktickou připravenost, jiný způsob plánování, hodnocení projektu a při jejich častém využití, může mít vliv na ztrátu motivace, atd. Didaktické projekty mohou také narušovat systematičnost a posloupnost běžné výuky, a to i tím, že se orientují na jiné, nové zdroje, vyžadují úpravu struktury vyučování, jsou náročné na prostředí i vybavení. Samotný proces vyučování je poté mnohem rušnější, neobsahuje dostatek času na fázi opakování a procvičování a navíc vyžaduje, aby aktéři působili flexibilně. Na okolí už tak silné špatné dopady nejsou, ale přesto může okolí chápat PV jako hru namísto vyučování, což může okolí a zejména rodiče značně obtěžovat.¹⁰⁹

Z požadavků, které jsou na PV kladeny vyplývají značná pozitiva pro výchovně vzdělávací proces. Pro studenty se jedná o zpestření tradiční frontální výuky, ve které převládá teoretická povaha. Také obecně pozitivně ovlivňuje duševní, kognitivní a sociální

¹⁰⁷ VALENTA, Josef a kol.: *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha 1993, s. 5–6.

¹⁰⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno 2016, s. 49–55.

¹⁰⁹ VALENTA, Josef a kol.: *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha 1993, s. 7.

rozvoj dítěte a v neposlední řadě také seberozvoj. Pedagogové se díky ní učí představovat pouze roli poradce, vnímat studenty jako celek, pracovat s různými informačními zdroji a také dávat prostor žákům pro jejich sebehodnocení, díky kterému má i jiné možnosti při jeho vlastním hodnocení. PV rozvíjí i organizační a plánovací dovednosti pedagoga a rozšiřuje mu repertoár jeho výukových strategií. Na samotný proces učení má tato didaktická metoda asi nejvíce pozitivních dopadů, protože se jedná o nenásilný proces, který je podpořen zájmem studentů. Učení pak nepředává pouze informace, ale umožňuje rozvíjet celou osobnost, vzájemný vztah učitele a žáka a zejména neučí pouhou teorií, ale i praktickou podobu věci atd. Pro okolní prostředí má dopad tím, že dobře propojuje prostředí školy s tím okolním, zvyšuje zájem rodiny o žáka, školu samotnou a výsledné projekty PV mohou v neposlední řadě být prospěšné také i pro okolní veřejnost.¹¹⁰

Cílem učitele by mělo být využívat pozitiva PV, kterých je evidentně více a pokoušet se o eliminování jejích stinných stránek. K tomu může dobře sloužit například jeho pečlivá příprava, informovanost okolí o didaktické metodě, vytvořením vhodných podmínek pro její realizování a případně i využíváním dalších metod, které pokryjí nedostatky PV. Důležité také je udržovat po celou dobu vnitřní motivaci žáků, protože ta pomůže více než vynucené učení.¹¹¹ Pozitivní a stinnými stránkami projektů se zabývali také např. Grecmanová, Urbanovská¹¹², Tomková,¹¹³ Žanta¹¹⁴ a již zmíněný Příhoda.¹¹⁵

¹¹⁰ MAŇÁK, Josef a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno 1997, s. 46.

¹¹¹ MOJŽÍŠEK, Lubomír: *Vyučovací metody*. Praha 1975, s. 163

¹¹² GRECMANOVÁ, Helena – URBANOVSKÁ, Eva: *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. Pedagogika 1997, roč. 5, č. 1, s. 41–43.

¹¹³ TOMKOVÁ, Anna: *Proměny vyučovacích metod v primární škole*. In: *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha 1998, s. 48–61.

¹¹⁴ ŽANTA, Rudolf: *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha 1934, s. 40–43.

¹¹⁵ PŘÍHODA, Václav: *Reformní praxe školská*. Praha 1936.

3.2. Výuka dějepisu na středních školách

3.2.1. Didaktika dějepisu a její vývoj

Didaktika dějepisu se tradičně definovala jako teorie výuky dějepisu. Někdy díky svým přesahům školní výuky je označována jako teorie sociální a osobní kultury. V širším měřítku obsahuje teorii i metodiku výuky dějepisu. Pojem, ze kterého vychází je řeckého původu „*didaksein*“ a znamená učit se a vyučovat, avšak používán je pouze v Evropě, proto tento výraz není možné naleznout ve všech pedagogických slovnících.¹¹⁶

Didaktika dějepisu je úzce spojena s tou obecnou, kde jsou předmětem zkoumání obecné zákonitosti, teorie vyučování a procesu učení. Dalším z okruhů, kterými se zabývá je strukturování obsahu dějepisné látky a účinnými didaktickými metodami. Zakládá si na tom, aby se dějepis stal výrazným faktorem, který ovlivňuje rozvoj pozitivních hodnot a povahy studentů. Odborník na didaktiku dějepisu Stanislav Julínek se o ní vyjadřuje takto: „*Didaktika dějepisu je mezioborová disciplína pedagogického zaměření, která kromě analýzy výzkumných otázek orientovaných na teoretické zkvalitnění studia svého předmětu řeší především základní problematiku významu, cíle, úkolů a obsahu dějepisu jako vyučovacího předmětu, a studuje specifické zákonitosti dějepisného výchovně vzdělávacího procesu, včetně jeho adekvátních vyučovacích forem, metod a prostředků.*“¹¹⁷

Didaktika dějepisu se nachází na pomezí pedagogicko-psychologických disciplín a historií jako vědním oborem.¹¹⁸ Didaktika dějepisu má definované tři základní úkoly – reflexivní, normativní a empirický výzkum. Její materiálovou základnu pro vlastní výuku tvoří historie. Zabývá se i vlastní metodologií, která se týká integrace probádaných historických poznatků do školního dějepisu.¹¹⁹

¹¹⁶ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 10.

¹¹⁷ JULÍNEK, Stanislav: *30 let dějepisné výuky na českých základních školách z hlediska vývoje učebních plánů, učebních osnov a školních učebnic. Příspěvek k dějinám speciální didaktiky v letech 1945–1975*. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty University J. E. Purkyně v Brně*. Brno 1976, s. 11.

¹¹⁸ BENEŠ, Zdeněk: *Historický text a historická kultura*. Praha 1995, s. 125.

¹¹⁹ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 10–11.

Didaktika jako pojem se objevovala už v 17. století ve spojení s Komenským, který do ní zahrnoval ještě teorie výchovy, výuky a školní praxe. V 18. století byl zaveden Všeobecný školní řád, který společně s povinnou školní docházkou stanovoval strukturu vzdělávání a určoval základ pro konstituování učitelské profese. Vzdělávání učitelů nebylo na vysoké úrovni, a proto docházelo ke zřizování tříměsíční a půlroční preparandy.¹²⁰ Výuka dějepisu měla tehdy za úkol vychovat loajálního občana, možná i proto se obsah učiva skládal z dějin habsburské dynastie a stručných dějin jednotlivých území státního celku. Mezi první významné učebnice později patřily od Václava Vladivoje Tomka – *Děje mocnářství rakouského*,¹²¹ od Antonína Gindelyho třísvazkový *Dějepis pro školy obecné a měšťanské*¹²² nebo od kolektivu autorů František Hýbl, Jaroslav Bidlo a Josef Šusta – *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních*^{123, 124}.

V průběhu 19. století se stala z šestiletých osmiletá gymnázia, která se dělila na vyšší a nižší stupeň. Mezi vyučované předměty se řadila němčina, latina, řečtina, náboženství, matematika, zeměpis, geografie, kreslení a dějepis. Vyučující se připravovali na reorganizované univerzitě. Přímo o českém školství se mluví ve spojení s rokem 1866, kdy vláda vydala zákon o jazykové rovnoprávnosti na školách. Později v roce 1869 se přijal tzv. Hanserův školní zákon¹²⁵, díky kterému se stal dějepis oficiálně vyučovacím předmětem na obecných a měšťanských školách. Od 70. let 19. století se začaly také publikovat první práce, které se věnovaly didaktice dějepisu. Mezi ně patřilo například dílo Jana Leparě *O metodách dějepisného vyučování*¹²⁶, nebo od Gustava Adolfa Lindnera *Všeobecné vyučování*.¹²⁷

Ke konci devatenáctého století proběhly také změny přímo v dějepisném vyučování. Dříve kladený důraz na politickou faktografii postupně ustupoval. Učitelé se soustředili na to,

¹²⁰ Označení používané pro připravované kurzy pro učitele.

¹²¹ TOMEK, Václav: *Děje mocnářství rakouského*. Praha 1851.

¹²² GINDELY, Antonín: *Dějepis pro školy obecné a měšťanské*. Díl 1-3. Praha 1883.

¹²³ BIDLO, Jaroslav – ŠUSTA, Josef – HÝBL, František: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních*. Praha 1911.

¹²⁴ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 10–11.

¹²⁵ Jednalo se o základní školní zákon, který definoval osmiletou povinnou školní docházkou, zřizoval obecné a měšťanské školy, zbavil školy církevního dohledu, zavedl jednotné osnovy pro dívky a chlapce a zároveň zvýšil úroveň vzdělání některých učitelů. O rok později na jeho základě byly zrušeny fyzické tresty na školách.

¹²⁶ LEPAR, Jan: *O metodách dějepisného učení*. Praha 1879.

¹²⁷ LINDNER, Gustav Adolf: *Všeobecné vyučování*. Vídeň 1882.

aby žáci porozuměli dějinným souvislostem. Na přelomu století začaly pronikat zcela nové koncepce výuky dějepisu. Jednu z nich představil například Ladislav Horák¹²⁸, dle jehož názoru by se dějepisná látka měla více přizpůsobovat věku žáka a navrhoval při vysvětlování postupovat od konkrétních pojmů k abstraktním, což je dnes ve výuce běžným standardem.¹²⁹

Další publikační činnost rostla zejména až po druhé světové válce. Ačkoli vydávané publikace značně ovlivnila dobová ideologie marxismus-leninismus, napomohly k vědeckému posunu didaktiky. Výuka dějepisu byla pojímána ve druhé polovině 20. století značně odlišně a docházelo k vyzdvihování jiných momentů historie.¹³⁰

Didaktika dějepisu se nadále vyvíjela a s tím souvisela také proměna názorů na její obsah. To se také odrazilo na změnách názvu vědní disciplíny. Nejdříve se používalo označení „*metodika dějepisu*“, dále „*teorie dějepisného vyučování*“ a až od 70. let se objevil název „*didaktika dějepisu*“.¹³¹ Od devadesátých let minulého století podlehl didaktika dějepisu modernizačním tendencím, což se dělo téměř ve všech vědních oblastech. Velký pozitivní obrat však údajně nastal až s příchodem 21. století a souvisel zejména s internacionalizací jednotlivých didaktik a empirickým výzkumem na základě komparace širší škály kvalitních prací.¹³²

¹²⁸ Ladislav Horák své pojetí dějepisné výuky vysvětlil ve čtyřdílné publikaci, která se v Čechách zabývala výběrem i zpracováním dějepisné látky, aniž by opomenula stránku historie jako vědy. – HORÁK, Ladislav: *Počátkové dějepisu návodného*. Praha 1911.

¹²⁹ SYCHROVÁ, Hana: *Didaktické problémy vyučování dějepisu ve světle historie (Na našich školách od poloviny minulého století)*. Pedagogický ústav J. A. Komenského [online] 1958. [cit. 15. února 2018]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=6319&edmc=6319.

¹³⁰ V německých dějinách dominantu tvořila německá selská válka. Důraz při vyučování se obecně kladl na hospodářské dějiny a výrobní společenství. Vše bylo zaměřováno ostře protikatolicky, a ačkoli se internacionalismus probíral, neměl dnešní podobu. Veškeré vnímání revolučních hnutí se výrazně posunulo oproti předchozímu období doleva.

¹³¹ JANOVSÝ, Julius a kol.: *Základy didaktiky dějepisu: učebnice pro studium oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na filozofických a pedagogických fakultách*. Praha 1984, s. 20–22.

¹³² GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 24–26.

3.2.2. Současné trendy a význam dějepisu

Mezi hlavní představitele moderního pojetí didaktiky dějepisu v České republice jsou považováni například Denisa Labischová, Blažena Gracová a také někteří pracovníci didaktického oddělení Ústavu pro studium totalitních režimů, jako například Vojtěch Ripka, Kamil Činátl nebo Jaroslav Pinkas. V současnosti je kladen důraz zejména na mezipředmětové vztahy. Hledají se průřezová témata, která je možné zařadit do více předmětů. Hodiny dějepisu nejčastěji navazují vazby s občanskou výchovou, zeměpisem nebo také s jazyky. Proběhly také značné diskuze o možném sloučení dějepisu a občanské výchovy na základních školách. Negativně se na to dívají zejména historici, kteří upozorňují na nutnost odlišení historicismu, který je typický pro dějepis, a prezentismu, který je příznačný naopak pro základ společenských věd. Radikálnější didaktici prosazují snahy o zavedení dějepisu do státní části maturitní zkoušky.¹³³

Ačkoli se dějepis mnohdy řadí mezi „malé vědy“, tvoří elementární součást celkového vzdělávacího systému na základních a středních školách. Tento a další společenskovědní předměty mají značný vliv na to, aby studenti pochopili dnešní politickou a hospodářskou situaci, ale také podstatu aktuálního společenského dění. Vyučování dějepisu má také jako vyučovací předmět výrazný vliv na šíření historických znalostí, protože mimo tento předmět se s historickými skutečnostmi setkají pouze v mimoškolních aktivitách, například cestováním nebo četbou.¹³⁴

Z. Beneš vyučování dějepisu představuje jako sociokulturní fenomén. Jedním z důvodů je, že nezahrnuje pouze jednotlivá fakta, ale utváří historické povědomí o společnosti. Tento předmět tak má ohromující vliv na myšlení studentů, což se ale může také stát jeho úskalím v případě politické ideologie. Už Marie Terezie totiž zastávala názor, že *Die Schule ist und bleibt allzeit ein politicum* („Škola je a vždy zůstane politickou mocí.“)¹³⁵.

Z obsahového rámce jsou dnes preferovány moderní dějiny 20. století, a naopak se redukuje dějiny pravěku a starověku. Vyzdvihují se sociální, kulturní a hospodářské dějiny a zejména dějiny každodennosti. V rovnováze by se měla také probírat lokální, regionální,

¹³³ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 26–27.

¹³⁴ BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena a kol.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha 2008, s. 6.

¹³⁵ ŠUSTOVÁ, Magdaléna: *Stalo se v zemi české: jak se vyučoval dějepis*. Praha 2009, s. 3.

národní, evropská a globální historie. Vzhledem k velkému množství dat důležitý je také výběr vhodného učiva, které bude žákům předáváno formou, aby si zvládly osvojit časovou i prostorovou orientaci konkrétních dějových problémů.¹³⁶

3.2.3. Dějepisné kurikulum a jeho zařazení v RVP¹³⁷

V současnosti jsou vyzdvihovány tzv. klíčové kompetence¹³⁸. Zahrnují několik složek – informativní (poznatky), formativní (výchova, hodnoty) a metodologickou (schopnosti a dovednosti). Bližší cíle jsou vymezovány v osnovách a ještě konkrétnější mají v kompetenci učitelé. Učební osnovy jsou státně platnou normou, která značně určuje profil a úroveň realizace vyučovaného předmětu a výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Je možné je rozlišit na lineární a cyklické.¹³⁹

S tím také souvisí dějepisné kurikulum jako plánovaný obsah školní edukace. Skládá se z několika rovin, které primárně můžeme rozlišit na zamýšlené, realizované a dosažené kurikulum. To zamýšlené určují osnovy učebnic, realizované kurikulum je vymezeno jako učivo, které pedagogové skutečně předali svým žákům v konkrétních školách a třídách, a tím dosaženým je míněno učivo, které si studenti opravdu osvojili, jinak řečeno jejich znalosti v konkrétních předmětech. Kurikulum v projektové úrovni má dvě podoby. První je invariantní, které je vymezené učebními osnovami, a druhé variantní, které představuje konkrétní obsah učiva, který učitel předává studentům.¹⁴⁰

Mezi kurikulární dokumenty se řadí dokumenty teoretické, tedy učební plán, osnovy, učebnice, metodické příručky, požadavky na zkoušky, didaktické texty pro žáky atd. Druhou část dokumentů tvoří ty praktické, kterými jsou vnitřní řád školy, žákovské knížky nebo třídní kniha. Dalším dokumentem, který se prosadil v 90. letech minulého století, je vzdělávací program. Zpravidla určuje složky kurikula, kterými jsou koncepce vzdělávání pro širokou

¹³⁶ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 33–34.

¹³⁷ Rámcové vzdělávací programy.

¹³⁸ Dříve se označovaly jako výchovně vzdělávací cíle. Míněn tím soubor osvojených vědomostí, dovedností, postojů a hodnot.

¹³⁹ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 33–34.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 37–39.

vzdělávací soustavu nebo i pro konkrétní typ školy. Dále také vymezuje cíle tohoto vzdělávání, učební plán (seznam vyučovaných předmětů), učivo, cílové normy a implementační plán. Národní program České republiky má tři úrovně: SVP – Státní vzdělávací program, RVP – Rámcový vzdělávací program a ŠVP – Školní vzdělávací program.¹⁴¹

RVP je základní pedagogický dokument, který charakterizuje vzdělávací nabídku pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání. Dává větší důraz klíčovým kompetencím, snaží se o propojení cílů, kompetencí a obsahu edukace. Konkrétní vyučovací předměty jsou integrovány do vzdělávacích oblastí. U dějepisu se jedná společně s občanskou výchovou o zahrnutí do oblasti *Člověk a společnost*. Ačkoli RVP umožňuje sjednocení předmětů do dané oblasti, nenařizuje to. U dějepisu se předpokládá větší podíl projektového vyučování.¹⁴²

¹⁴¹ JŮVA, Vladimír, st. – JŮVA, Vladimír, ml.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno 2003, s. 80–83.

¹⁴² GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 39.

3.3. Projektové vyučování v hodinách dějepisu

Obecně se u jednotlivých předmětů rozlišují intradisciplinární a interdisciplinární vazby. Vnitřně předmětové vztahy upevňují náležitosti konkrétních částí předmětu, například národní a obecné dějiny, hospodářské a politické dějiny nebo chronologickou posloupnost učiva. Na druhé straně mezipředmětové vztahy za pomoci průřezových témat umožňují širší dosah předávané látky. Díky tomu, že každý obor má své dějiny, může se dějepis dobře pojit i s ostatními předměty.¹⁴³

Jedním z příkladů integrovaného vyučování je i tzv. projektové vyučování. Dalším cílů výuky dějepisu je snažit se o lepší vyváženost dějepisného vyučování mezi seznámením žáků s minulostí a umožněním myslet o této minulosti historicky. V tomto případě se posiluje úloha učitele, a to zejména v procesech interpretace, analýzy, a syntézy historických informací, které jsou získané z primárních i sekundárních zdrojů. Ukázat studentům jak historicky myslet znamená umožnit jim pochopit, že interpretace a rekonstrukce práce historiků jsou subjektivní. A právě tomu značně pomůže PV, která studentům nabízí možnost si zkusit pracovat v „terénu“ přímo s rozdílnými prameny. Ty poté mohou v rámci prezentace srovnat a zjistit tak, že jejich interpretace se může odlišovat, což by mělo zaznít i v závěrečném hodnocení.¹⁴⁴

Práce s projekty umožňuje změny v tradičně českém školství, kde je učivo prezentováno chronologicky, přičemž dochází k utvoření návaznosti v chápání příčin a důsledků historického vědomí studentů. Prostřednictvím projektů může pedagog prezentovat látku v synchronních vazbách. Díky tomu může sledovat vybraný problém ve vymezené lokalitě a čase, umožňující širší pochopení historické problematiky.¹⁴⁵

Při PV hraje důležitou roli volba tématu, protože ne každá část dějepisu je vhodná pro tuto metodu. Téma by se mělo týkat problému v minulosti, který má přesah nebo podobnost v současnosti a částečně by mělo jít o kontroverzní námět. Citlivá nebo kontroverzní témata mohou být i faktograficky odlišně interpretována. Didaktický projekt by se měl aplikovat spíše na soudobé dějiny. Doporučuje se to z řady důvodů – většinou se jedná o stále aktuální téma, studenti mají možnosti výběru širší škály pramenů a literatury, které jsou většinou

¹⁴³ Tamtéž, s. 61–64.

¹⁴⁴ STRADLING, Robert: *Multiperspektiva ve vyučování dějepisu*. Praha 2004, s. 7.

¹⁴⁵ HUDECOVÁ, Dagmar: *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Praha 2007, s. 54–55.

snadno dostupné. Díky rozmanitosti primárních a sekundárních zdrojů je snazší provázatelnost s různými názory.¹⁴⁶

U projektové výuky v dějepisu může nastat problém s nedostatečnou motivací studentů. I proto je dobré zkoumanou problematiku zohlednit vzhledem k jejich prostředí. Například výběrem regionálních dějin se většinou stane pro žáky téma zajímavější, protože témata provázaná s jejich nejbližší okolím jsou pro ně poutavější. *„Výchovný význam lze spatřovat v tom, že regionální historie významně posiluje citový vztah žáků k prostředí, ve kterém žijí, a využíváním přirozeného jejich zájmu o blízké okolí a jeho minulost rozvíjí u nich zdravý patriotismus, žádoucí etické kvality i jejich historické vědomí.“*¹⁴⁷ Význam didaktické metody vyplývá z postupu seznamovat se od bližšího ke vzdálenějšímu. Aby však byla realizace PV úspěšná, závisí to na základě dobré didaktické analýzy, která přispěje k tomu, by se studenti soustředili na podstatná fakta a naopak se eliminoval odklon od původního cíle.¹⁴⁸

¹⁴⁶ STRADLING, Robert: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha 2003, s. 67–69.

¹⁴⁷ JULÍNEK, Stanislav: *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno 2004, s. 105.

¹⁴⁸ HUDECOVÁ, Dagmar: *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Praha 2007, s. 56.

4. APLIKACE HISTORICKÝCH VÝCHODISEK DO PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

4.1. Didakticko – historické metody využité k PV

V rámci projektové výuky jsem se rozhodla připravit studenty na studium historie, potažmo na historikovo řemeslo. Hlavním cílem bude, aby žáci byli schopni porozumět dějinám. Proto jsem se u PV rozhodla využít několik výukových metod. Výukové metody (dále VM) jsou chápány jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků, které společně směřují k dosažení předem daných výchovně vzdělávacích cílů výuky. Jednou z jejich funkcí je zprostředkovávat vědomosti a dovednosti, a také podporují funkci komunikační a aktivizační. VM mají různé typologie, v učitelské praxi se využívá zejména typologie od I. J. Lenera, který je rozlišuje na reproduktivní typ (jedná se o informačně receptivní a reproduktivní metodu), přechodný typ (jedná se o metodu problémového výkladu) a produktivní metody, kterými jsou heuristická a výzkumná metoda. Později se rozlišením metod zabýval také J. Maňák, který je dělí podle různých kritérií. Jedná se tedy o logický, psychologický, organizační a didaktický aspekt. Snažil se také prosadit názor, že je velice důležité, jaký se zvolí styl vyučování a učení. Těchto stylů můžeme definovat několik. Mezi nejčastější se považují klasické metody, a to slovní, názorově-demonstrační, dovednostně-praktické. Další metody jsou aktivizační, o které se projevuje ve školství stále větší zájem. Mezi ně patří heuristické, diskuzní, inscenační, situační a také didaktické hry. Poté následuje kategorie komplexních metod, které mohou být frontální, skupinové a kooperativní, individuální a individualizované, projektové, televizní výuka, kritické myšlení, brainstorming, samostatná práce, otevřené čtení, atd.¹⁴⁹

Pro výuku dějepisu někteří odborníci doporučují využití prezentace učiva pedagogem, následnou diskuzi, IRF¹⁵⁰, individuální či skupinové řešení zadaného úkolu, a poté nezapomínat na využití metod, které studentovi pomohou se ztotožněním se s historickou skutečností. Mezi ty například patří využití filmu, ztotožnění se s historickou postavou, práce

¹⁴⁹ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 65–66.

¹⁵⁰ IRF: Jedná se o strukturu, která by měla být využívána při správném dialogickém vyučování. Zahrnuje iniciaci, kdy učitel pokládá otázky nižší kognitivní náročnosti; repliku, kdy žák na otázku zareaguje; a také zpětnou vazbu, kdy učitel reaguje na výrok žáka, který dle potřeby opraví nebo dovysvětlí.

v terénu, ústní a písemné formy komunikace atd. Proto jsem se rozhodla zařadit do svého návrhu PV tyto metody také. Před jejich zadáním studentům považuji za vhodné jejich vymezení a definování. Ačkoli analýza historických pramenů, se kterými oni budou pracovat, je částečně problematická, některé získané podněty mohou ovlivnit jejich interpretaci pramenů.¹⁵¹

4.1.1. Regionální dějiny ve výuce dějepisu

Využívání regionálních dějin se mnohdy neřadí přímo mezi metody, ale zajisté se jedná o prostředek, kterým se může podařit lépe zapojit studenty do aktivity, protože předložit jim zkoumání problému, který se odvíjí v jejich blízkém okolí, je mnohdy přínosné. Chápání regionu se může vztahovat k dějinám jednotlivých celků menších než stát, a poté těch větších než je stát. V případě předkládané PV se budeme věnovat regionům menším, a to konkrétně městu, kde žáci studují. Tento postup však nepomáhá pouze ke zvýšení aktivizace studentů, ale také k prohlubování úcty ke kulturním dějinám a zajisté obecně vztahu k historii. Regionální materiál by měl mít své místo v tradičním programu základních i středních škol. Je možné ho zařadit nejen do hodin dějepisu, ale na gymnáziích například i do společenskovedního semináře. Regionální historie se značně využívá také jako zdroj pro projektové vyučování s uplatněním interdisciplinárních vazeb.¹⁵²

Při propojování PV s regionálními dějinami je vhodné navštívit nějakou kulturní nebo historickou instituci v regionu. Vzhledem k povaze předkládaného projektu jsem se rozhodla pro návštěvu hned dvou, a to archivu (MZA) a knihovny (MZK). Práce s archivem zahrnuje poradenský rozhovor s archivářem, výpis titulů a signatur potřebných k projektu, rychlý přehled objednaných archiválií a ukázkou výpisu z nejdůležitějších dokumentů. Mimo zmíněné je také třeba organizačně zabezpečit návštěvu, připravit ukázkou potřebných pomůcek pro návštěvu (fotoaparát, finance na případné kopie, papír a psací potřeby). V případě knihovny se jedná spíše o okrajové vysvětlení, protože většina studentů tyto zařízení navštěvují a o práci v těchto institucích je poučili pedagogové českého jazyka a literatury. Pro historické

¹⁵¹ STRADLING, Robert: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha 2003, s. 68 – 69.

¹⁵² BARTOŠ, Josef, a kol.: *Regionální dějiny. Pojetí, poslání, metodika*. Olomouc 2004, s. 6–12.

zaměření se většinou využívají zejména knihovny historických ústavů při univerzitách a archivy historických muzeí a památníků.¹⁵³

4.1.2. Využití filmu ve výuce dějepisu

Film můžeme považovat za historický pramen. Na filmovém žánru také závisí, o čem vypovídá. Obecně rozlišujeme tři druhy filmů s historickou tematikou. Jedná se o filmový dokument, který obsahuje dobové filmové nahrávky, o dokumentární film, ve kterém jsou začleněny autentické dobové snímky s komentáři a byl určen ke vzdělávání, a posledním typem je historický hraný film, kde historie tvoří pouze kulisu pro smyšlené či reálné příběhy. Využití filmu ve výuce s sebou nese mnoho výhod. Zprostředkovává intenzivnější autentické prostředí potřebné doby a prezentuje i na první pohled nepodstatné prvky, umožňuje sledovat postavení žen a dětí, etnických sociálně vyřazených menšin. Prezentovanou dobu či událost popisuje komplexně za působení emocí a rozvíjí tak prožitek a empatii.¹⁵⁴

Použití tohoto média jako pramene s sebou zajisté přináší i mnohá úskalí. Při výběru složitějšího filmu může být pro studenty obtížné jej dekodovat a odhalit chybné prvky. V první řadě zobrazuje to viditelné na první pohled, ale také pocity, myšlenky. Film se koncentruje na významné události nebo osobnosti, také podává skutečnou situaci vždy z určité perspektivy a pro diváka se tak stává značně sugestivní. Což je i příklad ideologického filmu, který vznikl v období totalit, a který jsem také zvolila do předkládané PV. V těchto případech je důležitá role učitele, který má úlohu studentům audiovizuální médium podrobit kritickému rozboru. Zejména je třeba se zaměřit na formální stránku – kamera, zvuk, střih, světlo a perspektiva a obsahovou stránku, kterou tvoří financování, výběr herců, producent, podmínky vzniku filmu, jeho působení a účel vzniku.¹⁵⁵

¹⁵³ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 170–172.

¹⁵⁴ HUDECOVÁ, Dagmar – LABISCHOVÁ, Denisa: *Nebojme se výuky moderních dějin. Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Praha 2009, s. 52–53.

¹⁵⁵ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 121–124.

4.1.3. Práce s písemnými prameny ve výuce dějepisu

Pramen je pozůstatek lidské činnosti určený k dalšímu zkoumání a můžou se v něm odrazet hmotné i nehmotné projevy lidské činnosti, které jsou ve výchovně vzdělávacím procesu používané k prezentaci učiva. Pedagogové jimi často chtějí usnadnit žákům pochopení a osvojení probírané látky. Práce s takovými informačními zdroji je v dějepisném vyučování nezbytná. Velké množství informací k soudobým dějinám poskytují zejména média. Tato média nebyla primárně učena ke zkoumání a k tomu, aby čtenář pochopil dějinné skutečnosti, ale spíše pro pouhé pobavení nebo zlepšení informovanosti o aktuálním dění. A protože média zasahují a zasahovala do všech složek společnosti, je jim věnována velká pozornost. Pokud si učitelé dávají za cíl, aby student pochopil dobové dění ve veřejném sektoru, pak jsou média pro dějepisné vyučování velice podstatná.¹⁵⁶

Obecně se písemné prameny dělí podle povahy vzniku, zda kvůli potřebám dějepisného vyučování nebo za jiným účelem. Další způsob dělení se dívá na způsob jejich zpracování – explicitní, dokumentární a narativní. Písemné prameny, které se často využívají v hodinách dějepisu, jsou také archivní dokumenty a mohou jimi být listiny a zákoníky, akta, deníky a dopisy, autobiografie a memoáry, proslovy atd. Jejich využití ve výuce má mnoho pozitiv. Oživují hodiny dějepisu, pomáhají zjistit okolnosti vzniku důležitých rozhodnutí, rozvíjí kritické myšlení studentů a vedou je k rozvíjení historických kompetencí. Avšak je třeba před užitím těchto pramenů provést jejich analýzu a zvážit jejich vhodnost, časovou dostupnost, náročnost, obtížnost a vyváženost pramenů pro studenta.¹⁵⁷

¹⁵⁶ STRADLING, Robert: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha 2003, s. 3.

¹⁵⁷ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 71–80.

4.1.4. Orální historie ve výuce dějepisu

Orální historie je metoda založená na produkci a následném zpracování ústních pramenů a je typická pro soudobé dějiny, když nejsou dostačující písemné dokumenty. Zaměřuje se zejména na dotazovaného, ale také na tazatele. Umožňuje poznávat, jak lidé vzpomínají na jejich pocity při konkrétních událostech v čase. Došlo k vymezení čtyř okruhů témat orální historie. Konkrétně se jedná o sdílení vědomosti o minulosti předávané z generace na generaci; vyprávění událostí ze života dotazovaného jedince, které v průběhu svého života zažil; osobní vzpomínky na konkrétní situace a události; očitá svědectví, která jsou zaznamenávána bezprostředně v průběhu nebo hned po události.¹⁵⁸

Tato metoda má mnoho výhod. Umožňuje studentům předávat autentické informace o skupinách lidí, kterým často v učebnicích dějepisu není věnovaná širší pozornost. Podporuje ve studentech schopnost empatie a usnadňuje jim mezigenerační rozhovory. Na středních školách se používá zejména k tzv. besedám s pamětníky a v rámci projektového vyučování. Cílem je, aby se žák naučil vést dialog s pamětníkem, vyhodnotil dialog, později konfrontoval získané informace se svými vědomostmi a vytvořil si vlastní obraz historické skutečnosti. Pro lepší přínos je nutné, aby student v průběhu práce s orální historií prošel určitými fázemi – příprava, dotazování a následná analýza. Tato metoda má však také jednu velkou nevýhodu, a to subjektivní vnímání zkoumané doby dotazovaným jedincem.¹⁵⁹

¹⁵⁸ HUDECOVÁ, Dagmar – LABISCHOVÁ, Denisa: *Nebojme se výuky moderních dějin. Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Praha 2009, s. 58.

¹⁵⁹ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 87–90.

4.1.5. Genderová tematika ve výuce dějepisu

Vzhledem k zvolenému tématu PV se studenti budou potýkat také s různorodými pohledy na zaměstnané ženy, proto je dobré si vymezit i tuto problematiku. Gender samotný je v obecné rovině definovaný jako „*kulturní a sociální konstrukt feminity a maskulinity, který se mění v různých historických epochách, společnostech apod. Každá společnost v daném období předepisuje svým členům „správné“ podoby ženskosti a mužskosti.*“¹⁶⁰ Gender history se v českých zemích objevuje až ve druhé polovině 20. století. Tato problematika je zkoumána jako součást dějin každodennosti. Někteří odborníci jako například Milena Lenderová za hlavní důvod tohoto opoždění oproti západoevropské a severoamerické historiografii považuje obtížnou dostupnost pramenů. Zejména protože se ženám úřední prameny obvykle nevěnují. *Gender history* je tedy možné zkoumat na základě dobové naučné literatury, epistolografie, dobových médií, deníků a memoárů.¹⁶¹

Podobné je to i s pojetím genderové tematiky v učebnicích dějepisu. Přestože v západní Evropě a severní Americe je ženská tematika součástí kurikulárních dokumentů i učebnic, tak v České republice i přes veškeré snahy, se dějepisné učivo tohoto tématu dotýká pouze okrajově. Ačkoli postupně dochází k vyvážení politických dějin s dějinami každodennosti, tak stále i nejnovější učebnice¹⁶² postrádají otázky a úkoly, které se týkají rolí žen v minulosti. Ženská tematika se proto v dějepisném vyučování zprostředkovává zejména využitím odborné a populárně naučné literatury, prací s memoáry, zařazením vybraných pasáží z příloh denního tisku nebo ženských časopisů a také zadáváním projektových úkolů. Na základech sledování nejrůznějších interpretací představ o maskulinitě a feminitě v těchto pramenech si zakládá metoda zvaná genderová analýza, která se většinou orientuje na určitou společenskou oblast v jistém časovém prostoru. Ačkoli studenti nebudou pracovat přímo s genderovou analýzou v její skutečné podobě, měli by znát alespoň její specifika, na jejíchž základech budou pracovat.¹⁶³

¹⁶⁰ DVOŘÁK, Tomáš a kol.: *Úvod do studia dějepisu*, 1. díl. Brno 2014, s. 83.

¹⁶¹ GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008, s. 174–176.

¹⁶² ČURDA, Jan – DVOŘÁK, Jan: *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. Století a prvního desetiletí 21. století*. Brno 2015.

¹⁶³ HAVELKOVÁ, Hana – OATES-INDRUCHOVÁ, Libora: *Vyvláštěný hlas. Proměny genderové kultury české společnosti 1948–1989*. Praha 2015, s. 13–17.

4.2. Přípravná fáze projektové výuky

Předložený didaktický projekt byl zvolen a navržen tak, aby studenty zkoumaná problematika zajímala, aby dospěli k rozdílným výsledkům, které budou moci později komparovat s výsledky spolužáků. Vzhledem k zařazení didaktického projektu je jeho úkolem ukázat studentům praktickou stránku historické vědy, motivovat je k následnému studiu a případně také k historické praxi. Proto také došlo k navržení projektu na téma, které není běžnou součástí výuky ani dějepisných učebnic. Projekt je také navržen tak, aby umožňoval navázání mezipředmětové spolupráce. Například s předměty: dějepis, český jazyk, základy společenských věd a výtvarná výchova. Tato interdisciplinární spolupráce závisí především na volbě a rozhodnutí pedagoga.

Účel předkládané projektové výuky je v rovině studentů vymezen motivačně seznámením se s otázkou zaměstnaných žen ve druhé polovině 20. století na příkladu jednoho odvětví a jedné oblasti, která je regionálně spojena s místem, kde žáci navštěvují školu. Důležitým prvkem je právě motivace, která se může u studentů prohloubit možností historického výzkumu mimo školní prostředí a zejména přijít na něco, co do té doby nebylo zcela známo. Důležitou součástí bude také pochopení rozdílů zkoumané doby, předchozího období a současné situace, která je bude očekávat na trhu práce. Studentům se v rámci projektu otevrou širší možnosti, budou poznávat, jak veřejnost tehdy vnímala zaměstnané ženy v do té doby netypických sektorech. Přidanou hodnotu bude mít také seznamování se s regionálními dějinami a uvědomění si jejich provázanost zejména s národními, ale také se světovými dějinami.¹⁶⁴ Studenti si v průběhu projektu budou také uvědomovat odlišnosti v rozdílných pohledech na otázku zaměstnanosti žen. Tyto rozdíly se studentům díky rozmanitosti pramenů, budou jevit téměř na první pohled. Uvědomit si tyto provázanosti a odlišnosti hraje pro studenty důležitou roli, protože díky tomu pochopí, že regionální dějiny nejsou odtrženy od těch národních, dále že proměnlivost vnímání jisté historické zkušenosti v čase a zejména vnímání lidí na jistých pozicích se také proměňuje nejen s časem, ale také na základě sociální skupiny. Porozumění odlišným motivům a názorům, poskytne studentům možnost lépe proniknout z empatického a kognitivního hlediska do vymezené problematiky a posoudit její proměny. Díky práci historickými prameny, se kterými budou pracovat, získají

¹⁶⁴ BARTOŠ, Josef, a kol.: *Regionální dějiny. Pojetí, poslání, metodika*. Olomouc 2004, s. 6–12.

faktografický základ pro tvorbu svého názoru a jeho pozdější obhájení za pomoci historických argumentů, které umožní studentům problematiku ještě více pochopit.

V rovině pedagoga spočívá účel didaktického projektu zejména v didaktické analýze historické látky, která představuje oblast informativní, metodologickou i hodnotovou. V průběhu uplatňování didaktické analýzy učitel musí uvažovat o dílčích kategoriích, a jejich historickém rozboru, dále pak rozboru cílových struktur s důrazem na cíle a vzdělávací hodnoty, a zejména také na metodické rozpracování. Didaktická analýza pomůže učiteli také vhodně metodologicky rozplánovat postupy, podle kterých budou studenti pracovat. Především je také pro pedagoga nezbytné zvážit vhodnost využití pramenů pro studenty, aby s nimi zvládli pracovat a později je interpretovat. Z hlediska rozvoje osobnosti se klade důraz na zvládnutí jednotlivých průřezových témat a naplnění klíčových kompetencí, které jsou rozvíjeny prostřednictvím jednotlivých úkolů a organizačních forem.¹⁶⁵ Úkolem učitele je zvládnout didaktickou analýzu, přípravu a naplánování projektu a především musí znát třídu, se kterou bude pracovat. Po zahájení projektu už však působí pouze v roli koordinátora, rádce, pozorovatele a v případě potřeby usměrňovatele. Studenty by měl vést k samostatné práci, kdy budou s pedagogem konzultovat zjištěné výsledky.¹⁶⁶ Samostatná práce je pro předkládaný návrh PV důležitá, avšak učitel by měl být schopen žákům pomáhat, když nastanou problémy a především pokud ho o to žáci požádají.

Průběh projektu je navržen přibližně na šestnáct vyučovacích hodin, které studenti stráví společně s učitelem prací na didaktickém projektu. Na tyto hodiny však budou volně navazovat hodiny samostatné práce v mimoškolním prostředí, jejichž počet bude záležet na studentech a nejde tedy jednoznačně stanovit. Záleží to zejména na jejich organizačních schopnostech a dovednostech. Na projektu budou pracovat ve svém volném čase a budou také navštěvovat vzdělávací instituce jako archivy a knihovny, se kterými budou v úvodu projektu pracovat. Celý projekt je časově rozvržen přibližně na šestnáct až sedmnáct týdnů¹⁶⁷, aby měli studenti dostatek času. V rámci časového harmonogramu je zahrnuta přípravná část na realizaci projektu. Po předání a zopakování obecných faktografických informací na uvedení studentů do tématu, bude následovat vysvětlení metodologického hlediska, podle kterého budou studenti pracovat. Následovat bude promítání dobového filmu, předkládání dobových

¹⁶⁵ ŽANTA, Rudolf: *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. Praha 1934, s. 23.

¹⁶⁶ MAŇÁK, Josef a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno 1997, s. 46.

¹⁶⁷ Projekt je navržen tak, aby ho bylo možno zadat v prvních hodinách v září a končil Vánoce. Navíc se v harmonogramu také počítá s jedním týdnem, kdy se může stát, že hodina odpadne.

fotografií a plakátů pro lepší pochopení dobové situace. Dále je zařazena návštěva institucí (knihovna, archiv), kde budou studenti seznámeni s konkrétními prameny, se kterými budou pracovat. Další část bude záviset zejména na studentech, kteří budou pracovat samostatně a průběžně budou výsledky konzultovat v k tomu určených hodinách. Po zpracování kompletního projektu se bude společně zpracovávat i konkrétní fyzická podoba, pro lepší prezentaci, která bude hned následovat. Poslední částí projektu bude hodnocení a reflexe PV. V průběhu této doby bude mít pedagog asi šestnáct hodin na probírání učiva, podle školních osnov.

Didaktický projekt je navržen pro studenty 3. ročníku do dějepisného semináře čtyřletého gymnázia nebo pátého či sedmého ročníku víceletého gymnázia. Předpokladem pro zvládnutí tématu PV je absolvování hodin dějepisu v rámci osnov nižších ročníků gymnázia. Dalším důležitým krokem k úspěšné realizaci je podpora celé školy. Učitel by měl vedení školy i své kolegy seznámit s existencí připravovaného projektu a získat si tak pro projekt podporu, která je částečně nutná i kvůli studentům, kteří mohou i ostatní pedagogy požádat o radu či pomoc. Zejména se bude jednat o učitele dějepisu, českého jazyka a základů společenských věd.¹⁶⁸

Vyučující měl organizačně třídu rozdělit do pěti skupin. Při počtu 20 studentů¹⁶⁹ se jedná o skupiny po čtyřech. Rozdělení by mělo proběhnout částečně na popud učitele, ale stále by měli mít studenti pocit, že výsledek jim vyhovuje. Za ideální variantu považuji, aby si učitel dopředu zvolil 5 pilnějších zájemců, kteří budou fungovat jako koordinátoři skupiny. K těmto žákům by se poté měli přiřazovat studenti, kteří si vylosují u učitele lístky, podle kterých se budou tvořit skupiny. Pedagog by měl být schopen ovlivnit tuto tvorbu tím, že lístky k rozřazování bude rozdávat on. Nemělo by dojít k tomu, že skupinky budou nevyvážené vědomostmi, zájmem ani pohlavím. Zároveň bych nedoporučovala dávat dohromady pouze kamarády ve třídě, aby docházelo k posilování komunikativní kompetence. Prostřednictvím zvolených komunikátorů by skupinky měly komunikovat nejen s učitelem, ale také s ostatními skupinami. Zároveň jeho úkolem je také koordinovat si svoji skupinu, aby práce v ní byla vyvážená. Úkolem prvních dvou skupin bude pracovat s periodikem – *Náš cíl*

¹⁶⁸ Projekt byl navržen dle osnov a možností pro Gymnázium Brno, třída Kapitána Jaroše v Brně, ale je možné ho využít po částečné obnově také na jiných gymnáziích, avšak je třeba přihlídnout k tématu, které se dobře zpracovává zejména v Brně nebo Praze.

¹⁶⁹ Domnívám se, že pro dějepisný seminář je toto horní hranice návštěvnosti, minimálně na mně blízkých školách.

(každá skupina bude zpracovávat devět let¹⁷⁰), 3. skupina zpracuje archivní materiál týkající se brněnského Dopravního podniku – Archiv města Brna, fond G 10, 4. skupina bude vyhledávat potřebné informace v archivních materiálech ženské organizace – Moravský zemský archiv, fond G 121 a 5. skupina bude pracovat s pamětníky.

Projekt bude probíhat z části ve škole, kde budou studenti uvedeni do tématu a budou jim předány podstatné informace k projektu. Ve školním prostředí bude docházet ke konzultacím, ať už přímo v hodinách k tomu určených nebo individuálních pouze s pedagogem. V tomto prostředí proběhne také zpracování zjištěných výsledků, následná prezentace a vyhodnocení projektové výuky. Není nutné tuto práci omezit pouze na prostor školní třídy, protože atmosféru při práci na projektech může podpořit například odpočinková či relaxační místnost, kde se žáci při konzultacích i samotné tvorbě mohou cítit příjemněji. Mimo školní prostředí budou také trávit čas v archivech, v knihovně, nebo s pamětníkem na místě, na kterém se společně domluví.

V rámci přípravy by zajisté mělo také zaznít, jaká bude výsledná podoba projektu. Může se jednat o jeden výstup či prezentaci, ale také o více možností. Tuto výslednou podobu by měl pedagog konzultovat s ostatními vyučujícími a vedením školy. Na výsledné podobě projektu by se měli podílet také studenti, kteří mohou ovlivnit, jakým způsobem budou chtít výsledek prezentovat. Konečné rozhodnutí by však měl mít učitel.¹⁷¹ V aktuálním případě by se mohlo jednat o dvě výsledné přednášky. První pro své spolužáky v prostředí třídy a druhá pro celou školu, rodiny, blízké a veřejnost v rámci volného dopoledne před Vánocemi. Tyto přednášky by mohly být podpořené studenty vytvořenými plakáty. Tím však nemusí podoba končit a po společné domluvě může dojít také k vydání v časopise nebo sborníku, kde studenti budou výsledky publikovat a zároveň to budou mít uchované na památku.

Další věcí, kterou je třeba dobře připravit, je hodnocení. Studenti by měli být dopředu obeznámeni, jakým způsobem se jejich práce bude hodnotit a jak případně může ovlivnit výslednou známku z vyučovaného předmětu. Hodnocení se skládá z hodnocení vykonané práce, ale také z průběhu, jak studenti pracovali, komunikovali a projevovali snahu. Před tím, než je bude hodnotit sám vyučující, budou mít možnost se sami vyjádřit o své práci. V první řadě se bude jednat o zhodnocení projektu samotného. Dále, co jim dělalo obtíže při pracování a naopak. Jak vidí přínos, a zda pro ně bylo lehké splnit vymezené požadavky. Ve

¹⁷⁰ Rozhodla jsem tak podle toho, že periodikum *Náš cíl* roky 1966 a 1967 nevycházelo, tak aby měli studenti vydané ročníky rovnoměrně rozdělené.

¹⁷¹ SVOBODOVÁ, Jarmila: *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno, 2007, s. 76.

druhé řadě by mělo proběhnout slovní hodnocení samotných studentů, kde by se měla hodnotit jejich spolupráce ve skupině. Za pozitivní považují dát prostor každému ze studentů, aby se ke svým kolegům vyjádřil a klasifikoval je. Všechny tyto aspekty by měli učitelé poskytnout možnost zjistit, zda se zrealizovaly dílčí vzdělávací cíle v oblasti hodnotové, klíčových kompetencí nebo také interdisciplinárních vztahů. Vyučující není povinen hodnotit tradičně „známkováním“, ale může využít i alternativní způsob ve formě slovního hodnocení, které se bude vázat k pokrokům konkrétního studenta v jednotlivých fázích projektu.

4.3. Realizace projektové výuky

Tématem projektové výuky je problematika vnímání zaměstnanosti žen, které se odlišovalo od předcházející doby, ale také se proměňovalo v průběhu druhé poloviny 20. století. Dobové názory na zařazení žen do pracovního procesu se lišily. V dnešní době má laická veřejnost rok 1948 spojený s úplnou rovnoprávností žen a mnozí se domnívají, že to tehdy nikoho nepřekvapilo. Najdou se také opačné názory, které zastávají názor, že ani v padesátých letech nebylo pro ženu lehké zařadit se masově do pracovního procesu. Studentům má tento projekt přinést možnost se na otázku zaměstnanosti žen podívat na základně rozličných historických pramenů. Protože je téma poměrně obsáhlé, rozhodla jsem se toto vnímání studentům usnadnit zkoumáním vybraného sektoru v určitém místě a v jistém období. Zvolila jsem příklad dopravy v Brně, kde se ženy zapojovaly hned na několika pozicích. Pro toto téma jsem vymezila roky 1948–1968, kdy docházelo k největším rozlišnostem ve vnímání zaměstnaných žen v oblasti, kde se dříve uplatňovaly zejména muži.

Přesnější podobu harmonogramu¹⁷² navrhuji takto. Zadání projektu učinit ideálně už v září v průběhu prvních hodin semináře.¹⁷³ Ideálně první hodinu, kde vyučující uskuteční úvodní zaškolení do problematiky zaměstnanosti žen a situace po roce 1948 (je možné k tomu použít historickou část první kapitoly této práce). Druhou hodinu by mělo proběhnout zaškolení z metodologického hlediska, kde bude studentům vysvětleno, jak s kterou metodou pracovat a co od ní očekávat na základě ukázek. Třetí hodina má sloužit více motivačně. Představa je pustit studentům dobový film *Dáma na kolejích*, který vznikl v roce 1966. Tento film by měl vyučující podrobit kritickému pohledu, aby si studenti uvědomili odlišnosti v prezentovaném a skutečném. Mimo filmu by k prohloubení motivace mělo dojít také prezentací plakátů, náborových hesel a periodik, které se také podrobí kritické analýze.¹⁷⁴ Pátá a šestá hodina je určena k návštěvám potřebných institucí. Po domluvě pedagoga s pracovníky archivů a knihoven, by pracovníci měli být schopni u nich na pracovišti vysvětlit ve stručnosti

¹⁷² Harmonogram jsem vypracovala na základě osobních představ, je samozřejmě možné ho v rámci možností upřesnit podle povahy třídy. Já pracuji s modelem třídy 3. ročníku brněnského gymnázia, kde jsem v rámci praxe vyučovala a zároveň díky tomu i částečně poznala.

¹⁷³ Pracuji s podobou dějepisného semináře – 2 vyučovací hodiny týdně, spojené v rozvrhu v jeden dvouhodinový blok.

¹⁷⁴ Viz přílohy č. 1, 8–10, 13.

žákům zásady práce s konkrétními prameny. V Brně jsou takto plánované návštěvy do Moravského zemského archivu¹⁷⁵ a Moravské zemské knihovny. Sedmá a osmá hodina budou věnovány rozdělení do skupin a první práci na vybraném tématu. Tyto hodiny jsou určeny především k tomu, aby skupiny v budoucnu lépe kooperovaly a zároveň se tam vysvětlily případné dotazy a problémy.

Následovat bude samostatná práce na jednotlivých tématech v mimoškolním prostředí.¹⁷⁶ Konkrétně půjde o čtyři týdny, jejichž hodiny bude mít učitel k dispozici na vyučování učiva dle osnov. Následovat bude devátá a desátá hodina projektu, kde už by žáci měli mít zpracované prameny, měla by se řešit otázka jejich výsledného zpracování a případné problémy, nesrozumitelnosti a nedostatky s ostatními skupinami a s vyučujícím. Učitel by měl v hodinách zkontrolovat, zda se studentům podařilo dobře zpracovat prameny a zda všemu správně porozuměli. Na řadu přijdou opět čtyři týdny volna, v průběhu kterých budou studenti opravovat chyby, dokončovat projekt a zpracovávat teoretickou část projektu. Vyučující bude mít opět prostor na svoji výuku. V rámci jedenácté a dvanácté hodiny bude probíhat prezentace zjištěných a zpracovaných pramenů před třídou. V tuto chvíli se bude jednat o prezentování formou, na které se domluví studenti. Může se jednat o pouhý výklad nebo powerpointovou prezentaci, které mohou být doplněny kulturní vložkou, nebo ukázkami.

Třináctá a čtrnáctá hodina jsou určeny k tvorbě plakátů, na jejichž základě budou studenti později prezentovat před širší skupinou lidí. Estetická stránka by měla být zcela v kompetencích studentů a vyučující by měl pouze korigovat, aby se to nevychýlilo do podoby nevhodné k předložení. Pokud žákům nebudou stačit tyto dvě hodiny, učitel může domluvit dokončení plakátů v hodinách výtvarné výchovy. Poté by mělo dojít k veřejné prezentaci. Doporučuji k tomu využít například volné dopoledne před vánočními svátky. Na toto setkání považuji za vhodné pozvat i rodiče a blízké studentů, aby se zvýšil účel a dopad projektové výuky nejen pro studenty. Poté by měl vyučující věnovat ještě dvě hodiny (patnáct a šestnáct), kdy se projekt uzavře. Musí dojít k prostoru pro reakce studentů, jejich hodnocení

¹⁷⁵ Studenti budou ještě pracovat s Archivem města Brna, ale vzhledem k časovým možnostem by se návštěva tam už nestihla, proto navrhuji pouze MZA, který je dle mého názoru problematictější na práci než AMB, a navíc princip chování a práce v archívu se příliš neodlišuje. Pro tuto návštěvu jsem se rozhodla také na základě otevírací doby, aby studenti nemusely být omluveny z jiných vyučovacích hodin.

¹⁷⁶ BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena a kol.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha 2008, s. 6.

i sebehodnocení, a zajisté by to celé měl ohodnotit i pedagog. V případě dobře zvládnutého didaktického projektu by studenti měli pozitivně hodnotit přínos projektu. Na úplný závěr navrhuji krátkou přednášku od vyučujícího se zajímavostmi. Například o jedné z pozic bližší informace – řidičky brněnské dopravy (je možné k tomu využít druhou část první kapitoly této práce).

Každá z pěti skupin bude zpracovávat pohled z jednoho úhlu. V tuto chvíli považuji za vhodný brainstorming nebo podobnou metodu, pomocí které bude učitel od žáků zjišťovat možnosti zdrojů, kde je možné vymezenou problematiku zkoumat. Vyučující by měl podněty zachytit a zapsat na tabuli nebo velkou myšlenkovou mapu. Po vyloučení literatury a internetových zdrojů, které jsou pro tento problém pouze okrajovými, by mělo proběhnout rozčlenění do skupin.¹⁷⁷ Po rozdělení do skupin si budou moci žáci vylosovat konkrétní zaměření svého úkolu. Studenti po přečtení zadání se domluví na konkrétním postupu, rozdělí si funkce a budou tvořit otázky k projektu. Žáci postupně budou pracovat na: problematika vnímání zaměstnaných žen v brněnské dopravě v letech 1948–1956 v periodiku *Náš cíl*; problematika vnímání zaměstnaných žen v brněnské dopravě v letech 1957–1965 v periodiku *Náš cíl*; problematika vnímání zaměstnaných žen v brněnské dopravě v letech 1948–1968 v Archivu města Brna, fond G10 – Dopravní podnik města Brna; problematika vnímání zaměstnaných žen v brněnské dopravě v letech 1948–1968 v Moravském zemském archivu, fond G121 – Československý svaz žen a problematika vnímání zaměstnaných žen v brněnské dopravě v letech 1948–1968 u pamětníků. Od pedagoga budou vyžadované výpovědi 4–5 pamětníků. Učitel na úvod práce domluví studentům jednoho zaměstnance a jednu zaměstnankyni z brněnské dopravy a poté shánění dalších rozhovorů záleží na iniciativě studentů. V případě úskalí může pedagog ještě zasáhnout.¹⁷⁸

¹⁷⁷ MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil: *Výukové metody*. Brno 2003, s. 169.

¹⁷⁸ Vzhledem ke zkoumanému období je možné pamětníky najít. Pedagog díky svému časovému (věkovému) odstupu to bude mít snazší, ale i studenti, kteří mohou hledat i pamětníky mezi svými prarodiči. Mezi jejich výčtem mohou být také osoby, které nepracovaly v dopravním podniku, ale například ženy pravidelně vidaly jako průvodčí nebo řidičky. Jména některých bývalých zaměstnanců, kteří s tímto projektem rádi pomohou, může poskytnout spisovna Dopravního podniku města Brna, která o nich má přehled.

1. Téma: Problematika vnímání zaměstnaných žen v brněnské dopravě v letech 1948–1956 v periodiku *Náš cíl*

Téma a spektrum pramenů zahrnuje: zmínky o zaměstnaných ženách v dopravě; jejich postupné zapojování do pracovního procesu; informace o představách ženy v lidově demokratickém státě; pozice, na kterých se ženy uplatňovaly; prezentované reakce na jejich účast v dopravě; náborová hesla cílená na ženy; zmiňované vzory pro práci žen; aktivity zaměstnaných žen; problémy, se kterými se dopravní podnik potýkal; vtipy a karikatura věnované ženě a v neposlední řadě obecné informace o periodiku samotném.

Rady při práci: Nepodlehout tomu, že skutečnost mohla být trochu jiná, než se psalo. Uvědomovat si, že ženy v tomto sektoru za první republiky dříve nepracovaly. Položit si otázky: Je pramen nestranný? Za jakým účelem byl vydáván? O čem vypovídá? Komu byl pramen určen? Kdy byla periodika napsána? V případě většího zájmu možnost využít na srovnání i jiná periodika – např. *Vlasta*, *Rudé právo*, atd.

Cílem studentů: Jaký obraz zaměstnané ženy se snažil dopravní podnik skrze periodika znázornit?

Pomocné otázky pro zpracování:

- 1) Na jakých pozicích se ženy v dopravě uplatňovaly?
- 2) Jak se píše o jejím uplatnění v dopravě?
- 3) Přizpůsoboval se dopravní podnik ženám?
- 4) Měnily se názory na ženy v průběhu zkoumaného období?
- 5) Kdo všechno se vyjadřoval o ženách?
- 6) Najdou se zmínky ve srovnání s jinými městy?
- 7) Pokud, tak jaké byly se ženami problémy?
- 8) Vyjadřují se tam pouze o ženě jako pracovníci?
- 9) Překračovala činnost žen jejich pracovní náplň?
- 10) Jak byly za práci odměňovány?

2. Téma: Problematika vnímání zaměstnaných žen v brněnské dopravě v letech 1957–1965 v periodiku *Náš cíl*

Téma a spektrum pramenů zahrnuje: zmínky o zaměstnaných ženách v dopravě; jejich zapojení do pracovního procesu; informace o představách ženy v lidově demokratickém státě; pozitivní a negativní reakce na ženy; pozice, na kterých se ženy uplatňovaly; náborová hesla cílená na ženy; zmiňované vzory pro ženskou práci; pohled na stížnosti žen; aktivity zaměstnaných žen; rubriky věnované ženám; diskutované problémy se ženami v dopravním podniku; způsoby vyjadřování o ženě a v neposlední řadě obecné informace o periodiku samotném.

Rady při práci: Uvědomit si, že ženy se začaly více zapojovat už po roce 1948. Nepodlehout tomu, že skutečnost mohla být trochu jiná, než se psalo. Položit si otázky: Je pramen nestranný? Za jakým účelem byl vydáván? O čem vypovídá? Komu byl určen? Kdy byla periodika napsána? V případě většího zájmu možnost využít na srovnání i jiná periodika – např. *Vlasta*, *Rudé právo*, atd.

Cílem studentů: Jaký obraz zaměstnané ženy se snažil dopravní podnik skrze periodika znázornit?

Pomocné otázky pro zpracování:

- 1) Na jakých pozicích se ženy v dopravě uplatňovaly?
- 2) Jak se píše o jejím uplatnění v dopravě?
- 3) Najdeme znázornění stížností žen na jejich práci?
- 4) Přízpusoboval se dopravní podnik ženám?
- 5) Měnily se názory na ženy v průběhu zkoumaného období?
- 6) Kdo všechno se vyjadřoval o ženách?
- 7) Najdou se zmínky ve srovnání s jinými městy?
- 8) Pokud, tak jaké byly se ženami problémy?
- 9) Překračovala činnost žen jejich pracovní náplň?
- 10) Jak byly za práci odměňovány?

3. Téma: Problematika vnímání zaměstnaných žen v brněnské dopravě v letech 1948–1968 v Archivu města Brna, fond G10 – Dopravní podnik města Brna

Téma a spektrum pramenů zahrnuje: zmínky o zaměstnaných ženách v dopravě; pozice, na kterých se ženy uplatňovaly; aktivity zaměstnaných žen; problémy, se kterými se dopravní podnik potýkal; zápisy ze schůzí; pokladní knihy; proměnlivost oslovení na schůzích a v neposlední řadě obecné informace o povaze obsažených archivních materiálů samotných.

Rady při práci: Uvědomit si, o jaký typ pramene se jedná. Nepodlehout tomu, že skutečnost mohla být trochu jiná, než se píše. Položit si otázky: Kdo je autorem textu? Kdy byl text napsán? O čem vypovídá? Je nestranný? Jaký byl autorův záměr? Komu byl určen? V případě většího zájmu je možné nahlédnout také do jiných archivních materiálů týkajících se dopravy a provést následnou komparaci.

Cílem studentů: Jaký mohl být obraz zaměstnané ženy na základě dostupných archivních materiálů?

Pomocné otázky pro zpracování:

- 1) Jak často se píše o uplatnění žen?
- 2) Objevují se stížnosti či pochvaly žen?
- 3) Jaké typy zmínek se objevují o ženách?
- 4) Jaké se používá oslovení zápisech?
- 5) Přizpůsoboval se dopravní podnik ženám?
- 6) Jak to fungovalo s jízdným pro zaměstnance?
- 7) Jsou prezentovány nějaké závazky žen?
- 8) Překračovala činnost žen jejich pracovní náplně?
- 9) Do jaké míry jsou zmíněny odměny ženám?
- 10) Jaký typ archivních materiálů se objevuje?

4. Téma: Problematika vnímání zaměstnaných žen v brněnské dopravě v letech 1948–1968 v Moravském zemském archivu, fond G121 – Československý svaz žen.

Téma a spektrum pramenů zahrnuje: zmínky o zaměstnaných ženách v dopravě; jejich postupné zapojování do pracovního procesu; informace o představách ženy v lidově demokratickém státě; prezentované reakce na jejich účast v dopravě; náborová hesla cílená na ženy; zmiňované vzory pro práci žen; stížnosti a pochvaly žen; aktivity zaměstnaných žen; problémy, se kterými se dopravní podnik potýkal a v neposlední řadě obecné informace o povaze obsažených archivních materiálů samotných.

Rady při práci: Zohlednit, že nalezené prameny psaly zejména ženy. Nepodlehnout tomu, že skutečnost mohla být trochu jiná, než se psalo. Položit si otázky: Kdo je autorem textu? Kdy byl text napsán? O čem vypovídá? Je nestranný? Jaký byl autorův záměr? Komu byl určen? V případě většího zájmu je možné nahlédnout také do jiných archivních materiálů týkajících se ženských organizací a provést následnou komparaci.

Cílem studentů: Jaký mohl být obraz zaměstnané ženy na základě dostupných archivních materiálů?

Pomocné otázky pro zpracování:

- 1) Jak často se píše o uplatnění žen?
- 2) Objevují se stížnosti či pochvaly žen?
- 3) Jaké typy zmínek se objevují o ženách?
- 4) Jaký se objevuje názor na zaměstnané ženy v dopravě?
- 5) Jaké posty v dopravě byly považovány za lukrativní?
- 6) Najdou se zmínky o tom, jak se pomáhalo zaměstnaným ženám?
- 7) Překračovala činnost žen jejich pracovní náplň?
- 8) Co se dle dokumentů snažily ženy prosazovat?
- 9) Do jaké míry jsou zmíněny odměny ženám?
- 10) Jaké typy archivních materiálů se objevují?

5. Téma: Problematika vnímání zaměstnaných žen v brněnské dopravě v letech 1948–1968 u pamětníků

Téma a spektrum pramenů zahrnuje: názory na zaměstnanou ženu; názory zaměstnané ženy; informace o představách ženy v lidově demokratickém státě; pozice, na kterých se ženy uplatňovaly; aktivity zaměstnaných žen; problémy, se kterými se dopravní podnik potýkal; problémy, se kterými se potýkaly zaměstnankyně; informace o náboru a odchodu pracovníků ze zaměstnání; jejich postupné zapojování do pracovního procesu; údaje o počtech zaměstnaných; pocity při práci v dopravě a v neposlední řadě údaje o pamětnících samotných.

Rady při práci: Chovat se k lidem uctivě. Nezapomenout si výpovědi nahrávat nebo zapisovat. Uvědomit si, že některé události pro pamětníky mohou být citlivé. Nezapomenout, že zjištěné informace jsou značně subjektivní. Zeptat se na vše, co vás zajímá. Je třeba si připravit otázky na dotazovaného dopředu. V případě vyššího zájmu je možné rozšířit počet pamětníků.

Cílem studentů: Jaký obraz zaměstnané ženy vnímají pamětníci dnes?

Pomocné otázky pro zpracování:

- 1) V jakých pozicích se ženy v dopravě uplatňovaly?
- 2) Jak byla zaměstnaná žena vnímána okolím?
- 3) Přizpůsoboval se dopravní podnik ženám?
- 4) Pokud, tak jaké byly se ženami problémy?
- 5) Měnily se názory na ženy v průběhu zkoumaného období?
- 6) Jaké platové zařazení měla žena v dopravě?
- 7) Překračovala činnost žen jejich pracovní náplň?
- 8) Kolik asi bylo žen na jednotlivých pozicích v dopravě?
- 9) Jaká byla práce v dopravě pro ženu?
- 10) Jak se cítila zaměstnaná žena v 50. letech?

4.4. Presentace projektové výuky

Jak jsem již zmínila, prezentace bude mít dvě stádia. Nejprve bude skupina prezentovat před třídou a později i před širší veřejností. Studenti musí být schopni předat výsledky práce širšímu publiku, a zároveň vysvětlit problematiku zaměstnanosti žen v letech 1948–1989 na příkladu zvolených let v brněnské dopravě. Na základě zjištěných údajů by měli umět podat výklad v obecnějším kontextu.¹⁷⁹ Součástí přednášky bude také charakterizování a popsání typu pramenů.

Při přednášce ve třídě budou mít za pomůcky prezentaci nebo vytištěné poznámky a při projevu na veřejné akci budou mít k dispozici plakát, který si sami tvořili na základě zjištěných informací. Vzhled plakátu by měl záležet čistě na iniciativě studentů, ale mělo by na něm být patrné, z jakého pramene čerpali, co zjistili, jak se jim pracovalo a jaké z toho mají pocity. Mělo by se jednat o obrazy jednotlivých pracovních skupin PV. Mezi další pomůcky jde případně považovat také dataprojektor a ozvučení včetně mikrofonu, to je však v kompetencích vyučujícího. Časové ohraničení obou přednášek by mělo být 15–20 minut pro jednu skupinu, což považuji za optimální čas, aby se stihly předat informace a dojmy, a zároveň, aby to žáci byli schopni zvládnout.

Je možné říci, že prezentací zjištěných výsledků se didaktický projekt uzavírá, avšak není dobré zapomínat, že hodnocení a reflexe se do projektu také počítají. Aby měl didaktický projekt větší dopad, je dobré, aby u jeho prezentace byli i ostatní studenti, pedagogové školy a blízcí studentů. Žáci díky tomu vidí, že jejich projekt měl konkrétně vytyčený cíl, kterým nebylo pouze získání faktografických informací, ale také získat obecné povědomí, mít možnost uvědomit si a srovnat vypovídající údaje z odlišných pramenů a v neposlední řadě také vytvořit předmět, za jehož pomoci mohou svůj výzkum také prezentovat. Studenti tak mohou vědět, že takovéto projekty mají smysl a mají i jasný výsledek, který je schopný prezentace a publikum to ocení. Žáci si už méně uvědomují, že jim to poskytlo také něco do jejich budoucího života, protože i to je třeba považovat za přínos. Presentace před třídou je v podstatě „na nečisto“, aby si žáci uvědomili své výsledky, seznámili se s informacemi od ostatních skupin a aby se také připravili na veřejnou prezentaci. Tento přednes před třídou považuji za podstatný, protože zajistí to, aby se studenti příliš neobávali a ujistili se ve svém přednesu a prezentačních schopnostech. Při prezentaci pro širší publikum, konkrétně vedení

¹⁷⁹ STRADLING, Robert: *Multiperspektiva ve vyučování dějepisu*. Praha 2004, s. 7.

školy, spolužáky, rodinu a známé, prezentují svojí práci uspořádaným výkladem, pro který jim jako podklad slouží vyrobený plakát, který zároveň může pomoci ostatním pochopit předkládanou látku i tvorbu studentů.

Veřejná prezentace je důležitá i pro ostatní aktéry projektové výuky. Učitel zjistí, že je dobré takové projekty zadávat a že když je dobrá motivace, tak jsou většinou studenti velice schopní. Pro vedení školy je to spíše propagace a sebeprezentace, že se na jejich školách i v hodinách dějepisu (dějepisného semináře) používají i jiné metody, než pouhý tradiční výklad historické skutečnosti. Nakonec je to důležité i pro rodiny a blízké, protože ti si uvědomí, že jejich děti něco takového zvládnou a navíc pochopí, že se jim škola věnuje a snaží se je připravit do budoucí praxe.¹⁸⁰

Úkolem žáků před prezentací je také vytvořit a rozšířit vhodné pozvánky těm, které by představení mohlo zaujmout nebo těm, kteří by jej rádi viděli. Společně s učitelem by měli naplánovat přesný průběh akce a vykryt problematické momenty. Poté, co prezentace proběhne, považují za vhodné k ní vzniklé plakáty ještě využít. Například je možná výstava v prostorách školy, kde si je mohou zájemci ještě blíže prohlédnout a prostudovat. Zároveň v případě úspěšného projektu využít také elaboráty, které si studenti připravovali na jejich první prezentaci. Je možné je publikovat ve školním časopise, vydat speciální sborník nebo podnítit studenty, aby to využili při psaní seminárních prací nebo Studentské odborné činnosti.

¹⁸⁰ MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil: *Výukové metody*. Brno 2003, s. 170.

4.5. Hodnocení projektové výuky

Hodnocení projektu se nezakládá pouze v hodnocení jeho výsledků nebo ověření faktografických znalostí studentů, ale jedná se o vyhodnocení celého procesu projektu v rovině učitele a žáka, průběhu projektu, časové náročnosti, zapojení studentů i spolupráce ve skupině. Hodnocení by mělo probíhat na předem stanovených a se studenty probraných pravidlech. Pedagog by také měl hodnotit všechny jednotlivce ve třídě podle stejných principů.¹⁸¹ Učitel by také neměl opomíjet faktory, které práci na projektu ovlivňují, a to únavu, časovou náročnost, ztrátu motivace, a které je možné eliminovat včasnou přípravou na ně a plánem, jak jim předcházet.

Vzhledem k tomu, že dějepis je vyučovací předmět s důležitou formativní funkcí, proto by měly být hodnoty v projektové výuce žákům stále připomínány. V průběhu projektu může také nastat problém, že žáci budou těžko přijímat nově zjištěné informace kvůli jejich vnitřnímu přesvědčení, což u tohoto typu projektu může nastat. Proto je důležité, aby je pedagog vedl k pochopení, že je nutné vidět jednu problematiku z širších perspektiv a pochopit kontroverze interpretací pohledů a názorů na zaměstnané ženy ve druhé polovině 20. století. Úskalím skupinové práce také může být nerovnoměrná aktivnost jednotlivců, proto by se vyučující měl snažit snížit riziko, že se někteří zapojovali méně, čehož lze docílit umělým zasahováním do skupiny, avšak toto řešení bych navrhovala, až jako jedno z posledních řešení problému.

Vyučující by se také měl snažit, aby žáci dosáhli všech předem vytyčených cílů. V úrovni žáka se obecně jedná o vymezení problémů, se kterými se setkal a vhodnou volbou didaktických postupů, které pomohou obtíže vyřešit. Cílem učitele by mělo být, aby PV nebyla v jeho osnovách ojedinelá, a aby si studenti před zahájením projektu vyzkoušeli více didaktických metod. Umožní to učitel, že se k projektu nebudou stavět tolik odmítavě.

Hodnocení považuji za velkou a důležitou část projektu, i proto jsem se rozhodla věnovat mu celé dvě vyučovací hodiny. Před tím než začne hodnotit sám vyučující, je dobré dát prostor žákům. V tomto případě doporučuji setkat se v méně formálním prostředí, například ve studentské místnosti, kde si se studenty vyučující sedne do kruhu, aby tak dal najevo vstřícnost a vzájemnou rovnost. Velice to pomůže také v tom, že studenti budou mít pocit, že jim je učitel blíže a nebudou se tolik ostýchat při vyjadřování. Poté je dobré dát slovo

¹⁸¹ MAŇÁK, Josef a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno 1997, s. 46.

právě studentům, kteří mohou vyjádřit názory na jednotlivé fáze projektu. Jejich úkolem by mělo být zhodnocení přínosu, podařených i nepodařených kroků. Dále by měl nastat prostor, kdy by měli vyjádřit, jak se jim pracovalo ve skupinách, kdo ze spolužáků pracoval dobře, a kdo naopak spolupracoval pod únosnou mírou. Následovat by mělo i sebehodnocení každého zvlášť¹⁸².

Důležitý krok je také hodnocení učitele, který díky vlastním zkušenostem při pozorování průběhu projektu, vnímání stížností v jeho rámci, a také po vyjádření všech studentů, má rozšířený obzor a může tak objektivněji hodnotit. Za ideální považuji více slovní hodnocení, ze kterého si studenti mohou vzít také ponaučení pro další podobné projekty, do studia i obecně do života.¹⁸³ Učitel by se měl vyjádřit ke každému jednotlivci zvlášť a považuji za vhodné, aby to slyšeli všichni, zejména kvůli vyrušujícím elementům. A protože dnešní školství stále preferuje jednotný klasifikační systém jako stěžejní metodu zpětné vazby o výkonu žáka, domnívám se, že poté by mělo proběhnout také hodnocení participace žáka na vypracování didaktického projektu známkou. Jasnými kritérii pro toto hodnocení jsou podíl studenta na skupinové práci, kvalita vypracování jednotlivých úkolů vedoucích k vyřešení problému, úroveň prezentace před třídou, jeho práce s prameny a také podíl na výsledné fyzické podobě projektu.

Jakékoli alternativní metody využity v hodinách dějepisu předávají vyučujícímu hodnotné zkušenosti, na základě kterých se může poučit, a poté připravovat další podobné akce. A mnohem důležitější pro pedagoga je v konečné fázi diskuze se studenty nad zvládnutou projektovou výukou, jejich vyjádření, hodnocení i sebehodnocení hraje pro učitele velkou roli nejen v tom, jak je má hodnotit on, ale jak vytvořit při příštím projektu dobré zázemí pro studenty, jaké téma zvolit, a jak se poučit v lepším zvládnutí komunikace a kooperace se svými studenty. Každý dobře zvládnutý didaktický projekt neposouvá dál pouze učitele, ale také školu a školní vyučování, protože tím ukazuje, že tyto projekty i přes úskalí přinášejí do hodin pozitivu. I proto se domnívám, že by vyučující měli takovýto typ vyučování více vyhledávat, protože projekty tohoto typu v českém školství stále nevidáme běžně.

¹⁸² MAREŠ, Jiří – KŘIVOHLAVÝ, Jaro: *Komunikace ve škole*. Brno 1995, s. 96–101.

¹⁸³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno 2016, s. 42.

5. Závěr

Prostřednictvím této magisterské diplomové práce jsem představila návrh projektové výuky. V první části jsem zaznamenala vývoj zapojování žen do ekonomické aktivity. Zpracovala jsem otázku zaměstnanosti žen od jejich počátků až do roku 1989. Ve druhé části práce jsem definovala projektové vyučování jako jednu z možných aktivizujících metod ve školním vyučování a také didaktiku dějepisu jako teorii výuky dějepisu. Výsledkem práce je v podstatě třetí část, která zobrazuje návrh konkrétního didaktického projektu, který jsem zpracovala na základě předloženého historického tématu, jež jsem za tím účelem podrobila didaktické analýze. Navrhovaný projekt celistvě mapuje jednotlivé pohledy na zaměstnanou ženu v českých zemích ve druhé polovině 20. století na předem zvoleném příkladu.

Prvním úkolem v rámci celé práce bylo zmapovat historický vývoj ekonomické aktivity žen. Proto tvorbě didaktického projektu předcházelo studium historických pramenů a odborné literatury, které poskytlo základ pro výběr historických okolností důležitých pro porozumění problematice. Ze studia zaměstnanosti žen vyplynula proměnlivost vnímání pracovnice jejím okolím. Na zaměstnankyně ve druhé polovině 20. století měla asi největší vliv dobová ideologie marxismus-leninismus, která v podstatě představovala obraz vnímání ženy, ve kterém se vyzdvihovala její role jako pracující, oproti předcházejícím obdobím, kdy na základě sociokulturního obrazu se starala zejména o děti, manžela a domácnost. Tato změna vnímání je nejvíce patrná po roce 1948, kdy se ženy začaly plošně zapojovat do pracovního procesu.

Pro možnost aplikování historické zkušenosti prostřednictvím didaktického projektu, jsem v předkládané práci vymezila otázku obecné didaktiky, projektové výuky i její roli v hodinách dějepisu. Definovala jsem nevýhody této metody, které zejména spočívají v tom, když učitel špatně motivuje své studenty nebo jejich schopnosti a dovednosti přecení. Studenti se poté staví k projektu odtažitě, a tak nemůže dojít k jeho zdárnému ukončení. Didaktický projekt s sebou však také přináší řadu výhod. Pro žáky to znamená zejména zpříjemnění hodin dějepisu, potažmo dějepisného semináře, protože už se po nich nevyžaduje pouze poslouchat, ale mají možnost si vyzkoušet práci historika v praxi. Studenti jsou díky tomu podněcováni k samostatné práci, která je posouvá dál a zároveň to podporuje jejich seberozvoj.

Při tvorbě projektu hraje velkou roli volba tématu. Proto jsem se rozhodla pro kontroverzní téma zaměstnanosti žen, které je v dnešní době aktuální. Z historických

východisek vyplývá, že nejproblematictější pohledy na zaměstnanou ženu se objevovaly v prvním desetiletí po roce 1948. Záměrem u PV také bylo, umožnit studentům lépe pochopit počínající dobu komunismu, proto jsem pro jejich výzkum zvolila roky 1948–1968. Abych ve studentech podnítila větší zájem o téma, určila jsem jednotné téma pro všechny a dala jim při prezentování výzkumu možnost komparovat výsledky. Komparovat výsledky mohou na základně tří typů historických pramenů, se kterými budou pracovat. V první řadě se bude jednat o archivní materiály, kde se budou potýkat s nedostatkem materiálů, které jim budou prezentovat názory na zaměstnankyně. Naopak ti, co budou pracovat s periodiky, budou mít mnohem lepší přehled o tom, jak tehdejší společnost prezentovala zaměstnanou ženu. Poslední skupina bude pracovat s přímo s pamětníky. Této skupině se zobrazí zcela jiný pohled na zaměstnané ženy, a to nejen mezi pamětníky samotnými, ale zejména při výsledné komparaci s jinými skupinami.

Celý projekt je navržený na šestnáct vyučovacích hodin, ale doba jeho trvání bude mnohem delší, protože počítá se samostatnými aktivitami studentů, na které je třeba jim dát dostatek času. Učitel bude mít zpočátku hlavní úkol studenty motivovat a vtáhnout je do projektu. V rámci předkládaného návrhu je k tomu určený dobový film, plakáty a krátká přednáška, která žákům představí problematiku vnímání doby a propojí ji s regionálními dějinami. V průběhu projektu se již učitel staví pouze do role pozorovatele a koordinátora, který je studentům k dispozici v případě potřeby. Před ukončením projektu bude žáky čekat prezentace svých výzkumů, na které si vyzkouší nejen jak formulovat své myšlenky a názory, ale zejména jejich propojení s historickými fakty. Aby se vyřešila otázka problematiku výkladu a žáci se projektem více naučili, navrhuji pro předkládaný projekt prezentace dvě. Jednu pouze před spolužáky, která jim umožní komparování výsledků výzkumu, a poté druhá před veřejností, kde půjde především o prezentaci zjištěného a formulování komplexního obrazů. Na závěr celého projektu proběhne s učitelem reflexe a hodnocení, kde budou mít prostor se nejprve vyjádřit studenti a později vyučující, který tím projekt uzavře.

Předkládaná práce navrhuje využití projektu pro dějepisný seminář třetího ročníku čtyřletého brněnského gymnázia. Po jisté modifikaci je možné projekt využít i pro jinou skupinu a školu, než bylo primárně určeno. Hlavním cílem práce bylo vytvořit kompletní podklady pro vyučující dějepisu. Diplomová práce sama o sobě může sloužit jako podkladový materiál pro vyučujícího, který se to toto téma bude zajímat. V rámci práce najde pasáže pro pochopení a vymezení didaktických východisek, ale také podklady pro přednášky na uvedení do historického kontextu. Zejména je v ní obsažen popis jednotlivých fází konkrétního

projektu, jeho přesný harmonogram po jednotlivých vyučovacích hodinách, vymezení metod k tomu potřebných, návrhy a doporučení pro efektivní prezentaci i přínosné hodnocení. Důležitou součástí je také rozdělení skupin s přesným definováním výzkumných otázek a vytyčeným cílem pro každou skupinu zvlášť. Projekt je mířený tak, aby měl primární přínos pro studenty, ale aby jeho realizace obohatila také pedagoga, který se na jeho realizaci bude podílet.

Zabývat se modernizací výuky dějepisu a aplikováním aktivizujících metod považuji za velmi přínosné především proto, že v České republice stále převládají školy, které takovým metodám nevěnují velkou pozornost. Ačkoli projektová výuka vyžaduje po učiteli větší přípravu, jisté organizační schopnosti a více času ve výuce, má mnohem více pozitivních dopadů. Pro studenty to znamená poznat také praktickou stránku historické vědy, pro učitele rozšíření jeho schopností a dovedností a pro školu zvýšení prestiže. Prostřednictvím své práce jsem se proto pokusila o návrh, který bude učitele minimálně zatěžovat, nebude finančně náročný a je možné ho využít v hodinách semináře, kde je dle mého názoru dostatek prostoru pro aktivity tohoto druhu.

6. Seznam pramenů a literatury

6.1. Prameny

1) Archivní prameny:

Archiv hlavního města Prahy, fond Dopravní podnik hl. m. Prahy.

Archiv města Brna, fond G 10 – Dopravní podnik města Brna.

Historický archiv Dopravního podniku hlavního města Prahy, fond Dotazy ohledně přijímání personálu 1914–1920.

Historický archiv Dopravního podniku hlavního města Prahy, fond Výroční zprávy. Karton 15.

Historický archiv Dopravního podniku hlavního města Prahy, fond Výroční zprávy. Karton 16.

Moravský zemský archiv Brno, fond G 121 – Československý svaz žen.

2) Dobový tisk:

Elektrikář 1948–1960, roč. 4–16.

Náš cíl 1948–1965, roč. 3–20.

Náš cíl 1968–1974, roč. 23–29.

Pražský dopravák 1961–1974, roč. 1–14.

3) Publikované prameny:

BAUEROVÁ, Jaroslava: *Zaměstnaná žena a rodina*. Praha 1974.

BIDLO, Jaroslav – ŠUSTA, Josef – HÝBL, František: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních*. Praha 1911.

DEWEY, John: *Demokracie a výchova*. Praha 1932.

FIEDLEROVÁ, Zdenka: *Péče o pracující ženy*. Praha 1953.

GINDELY, Antonín: *Dějepis pro školy obecné a měšťanské*. Díl 1-3. Praha 1883.

HAINISCH, Marianne: *Frauenarbeit: aus der eigenen Werkstatt*. Wien 1911.

- HILLOVÁ, Olga: *V zemi míru a štěstí*. Praha 1951.
- HORÁK, Ladislav: *Počátkové dějepisu návodného*. Praha 1911.
- JANOVSKÝ, Julius a kol.: *Základy didaktiky dějepisu: učebnice pro studium oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na filozofických a pedagogických fakultách*. Praha 1984.
- JULÍNEK, Stanislav: *30 let dějepisné výuky na českých základních školách z hlediska vývoje učebních plánů, učebních osnov a školních učebnic. Příspěvek k dějinám speciální didaktiky v letech 1945–1975*. In: Sborník prací Pedagogické fakulty University J. E. Purkyně v Brně. Brno 1976.
- LEPAR, Jan: *O metodách dějepisného učení*. Praha 1879.
- MARX, Karel – ENGELS, Bedřich – LENIN, Vladimír I.: *K ženské otázce*. Praha 1973.
- Městská hromadná doprava: Sborník materiálů z 3. listovské rozpravy konané 4. června 1974 v Technickém muzeu v Brně*. Praha 1975.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír: *Vyučovací metody*. Praha 1975.
- PŘÍHODA, Václav: *Jednotná škola, její možnosti dnes a zítra*. Praha 1928.
- Statistické ročenky Dopravního podniku hl. m. Prahy roky*. Praha 1968–1974.
- STOCKTON, James Leroy: *Project Work in Education*. Boston 1920.
- SVOREŇOVÁ – KIRÁLYOVÁ, Blanka: *Žena 20. století ve světě práce*. Praha 1968.
- TOMEK, Václav: *Děje mocnářství rakouského*. Praha 1851.
- ŽANTA, Rudolf: *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha 1934.

6.2. Literatura

- BAHENSKÁ, Marie – HECZKOVÁ, Libuše – MUSILOVÁ, Dana: *Nezbytná, osvobozující, pomlouvaná: o ženské práci*. České Budějovice 2017.
- BARTOŠ, Josef, a kol.: *Regionální dějiny. Pojetí, poslání, metodika*. Olomouc 2004.
- BEDNAŘÍK, Petr a kol.: *Dějiny českých médií*. Praha 2011.

BENEŠ, Zdeněk – GRACOVÁ, Blažena a kol.: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha 2008.

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

BOURDIEU, Pierre: *Nadvláda mužů*. Praha 2000.

BRENNER, Christiane: *Mezi východem a západem: české politické diskurzy 1945–1948*. Praha 2015.

BRŮHOVÁ FOLTÝNOVÁ, Hana: *Doprava a společnost: ekonomické aspekty udržitelné dopravy*. Praha 2009.

BUREŠOVÁ, Jana: *Proměny společenského postavení českých žen v první polovině 20. století*. Olomouc 2001.

CLARKE, Deborah: *Driving Women Fiction and Automobile Culture in 20th Century America*. Baltimore 2007.

ČECH, Jan – PROŠEK, František – FOJTÍK, Pavel: *Trolejbusy v Praze: 1936-1972*. Praha 1994.

ČUMA, Libor – KOČMAN, Tomáš – MRKOS, Jiří: *Autobusy v brněnské městské dopravě 1930-2005*. Praha 2005.

ČURDA, Jan – DVOŘÁK, Jan: *Moderní dějiny pro střední školy: světové a české dějiny 20. Století a prvního desetiletí 21. století*. Brno 2015.

DUŠEK, Pavel: *Encyklopedie městské dopravy v Čechách, na Moravě a ve Slezsku*. Praha 2003.

DVOŘÁK, Tomáš a kol.: *Úvod do studia dějepisu*. Brno 2014.

FELSKI, Rita: *The Gender of Modernity*. Cambridge 1995.

FOJTÍK, Pavel – MALÍK, Petr – MARA, Robert: *140 osobností, událostí a zajímavostí z historie pražské MHD*. Praha 2015.

FOJTÍK, Pavel: *Pražské elektrické dráhy*. Praha 2003.

FOJTÍK, Pavel – LINERT, Stanislav – PROŠEK, František: *Historie městské hromadné dopravy v Praze*. Praha 2005.

FOJTÍK, Pavel – PROŠEK, František – JÍLKOVÁ, Marie: *Sto let ve službách města*. Praha 1997.

- FOJTÍK, Pavel – PROŠEK, František: *100 let pražských elektrických drah*. Praha 1991.
- FOJTÍK, Pavel – PROŠEK, František: *Pražské autobusy 1925–2005*. Praha 2005.
- GORDON, Jon: *Síla pozitivního přístupu: 10 pravidel, jak naplnit svůj život a práci pozitivní energií*. Praha 2016.
- GRACOVÁ, Blažena – LABISCHOVÁ, Denisa: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008.
- GRECMANOVÁ, Helena – URBANOVSKÁ, Eva: *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. *Pedagogika* 1997, roč. 5, č. 1, s. 41–43.
- HÁJEK, Martin: *Čtenář a stroj: vybrané metody sociálněvědní analýzy textů*. Praha 2014.
- HAVELKOVÁ, Barbara: *Genderová rovnost v období socialismu*. In: Bobek, M. – Molek, P. – Šimíček, V. (edd.): *Komunistické právo v Československu. Kapitoly z dějin bezpráví*. Brno 2009, s. 179 – 206.
- HAVELKOVÁ, Hana – OATES – INDRUCHOVÁ, Libora (eds.): *Vyvlastněný hlas: proměny genderové kultury české společnosti 1948 – 1989*. Praha 2015.
- HEUMOS, Peter: „*Vyhrňme si rukávy, než se kola zastaví!*“ *Dělníci a státní socialismus v Československu 1945 – 1968*. Praha 2006.
- HORÁK, Pavel: *Tisk jako historický pramen*. In: ČECHUROVÁ, Jana a kol. (edd.) *Základní problémy studia moderních a soudobých dějin: Základní problémy studia moderních a soudobých dějiny*. Praha 2014, s. 343–359.
- HORSKÁ, Pavla: *K ekonomické aktivitě žen na přelomu 19. a 20. století (Příklad Českých zemí)*. *Československý časopis historický* 1983, č. 5, s. 711-740.
- HORSKÁ, Pavla: *Naše prababičky feministky*. Praha 1999.
- HUDECOVÁ, Dagmar – LABISCHOVÁ, Denisa: *Nebojme se výuky moderních dějin. Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Praha 2009.
- HUDECOVÁ, Dagmar: *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Praha 2007.
- JAROLÍN, Zdeněk: *Dopravní podnik města Brna, a.s.: katalog vozidel: 100 let elektrické tramvaje v Brně 1900–2000: 70 let autobusové dopravy v Brně 1930–2000*. Brno 2000.

- JECHOVÁ, Květa: *Cesta k emancipaci. Postavení ženy v české společnosti 20. Století. Pokus o vymezení problému.* In: TŮMA, Ondřej–VILÍMEK, Tomáš (edd.): *Pět studií k dějinám české společnosti po roce 1945.* Praha 2008, s. 69–130.
- JULÍNEK, Stanislav: *Základy oborové didaktiky dějepisu.* Brno 2004.
- JŮVA, Vladimír, st. – JŮVA, Vladimír, ml.: *Stručné dějiny pedagogiky.* Brno 2003.
- KALINOVÁ, Lenka: *Společenské proměny v čase socialistického experimentu. K sociálním dějinám v letech 1945 – 1969.* Praha 2007.
- KAPLAN, Karel: *Proměny české společnosti (1948–1960).* Část první. Praha 2007.
- KÁRNÍK, Zdeněk – KOPEČEK, Michal (edd.): *Bolševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu I–V.* Praha 2003–2005.
- KLUSÁČKOVÁ, Lucie: *Fenomén automobilismu a žen za první republiky.* Bakalářská diplomová práce. Masarykova univerzita Brno 2016.
- KLUSÁČKOVÁ, Lucie: *Městská hromadná doprava a její řidičky v letech 1948–1974.* Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita Brno 2018.
- KOČMAN, Tomáš: *Historická vozidla MHD ve sbírce Technického muzea v Brně.* Praha 2009.
- KONŠELÍK, Jakub a kol.: *Dějiny českých médií ve 20. století.* Praha 2010.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana: *Teorie a praxe projektové výuky.* Brno 2016.
- KROUTVOR, Josef: *Poselství ulice: z dějin plakátu a proměn doby.* Praha 1991.
- KŘEN, Jan: *Dvě století střední Evropy.* Praha 2005.
- KŘÍŽKOVÁ, Alena – SLOBODA, Zdeněk: *Genderová segregace českého trhu práce: kvantitativní a kvalitativní obraz.* Praha 2009.
- KUKLÍK, Jan: *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 4, Nejnovější dějiny.* Praha 2002.
- LEISNER, Barbara: *Bertha Benz: eine starke Frau am Steuer des ersten Automobils.* Gernsbach 2014.
- LENDEROVÁ, Milena (edd.): *Žena v českých zemích od středověku do 20. století.* Praha 2009.
- MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil: *Výukové metody.* Brno 2003.

- MAŇÁK, Josef a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno 1997.
- MAREŠ, Jiří – KŘIVOHLAVÝ, Jaro: *Komunikace ve škole*. Brno 1995.
- MUSILOVÁ, Dana: *Z ženského pohledu: poslankyně a senátorky Národního shromáždění Československé republiky 1918–1939*. České Budějovice 2007.
- NEČASOVÁ, Denisa: *Buduj vlast – posílíš mír!: ženské hnutí v českých zemích 1945 – 1955*. Brno 2011.
- NEČASOVÁ, Denisa: *Ideologické obrazy mateřství po únoru 1948*. In: *Od početí ke školní brašně*. Sborník odborného semináře konaného 29. – 30. května 2008 ve Východočeském muzeu v Pardubicích. Pardubice 2008, s. 35–47.
- NEČASOVÁ, Denisa: *Organizace žen v letech 1948–1989 v historické perspektivě*. In: HAVELKOVÁ, Hana – OATES – INDRUCHOVÁ, Libora: *Vyvlastněný hlas. Proměny genderové kultury české společnosti 1948–1989*. Praha 2015, s. 169–206.
- NEČASOVÁ, Denisa: „Nahradme muže na jejich pracovních místech!“ *Gender a nábor žen do zaměstnání v poúnorovém Československu*. Časopis Matice moravské 2009, roč. 128, č. 2, s. 367–379.
- NEČASOVÁ, Denisa: *Nástin československého hnutí do roku 1952*. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita Brno 2004.
- NEČASOVÁ, Denisa: *Nový socialistický člověk – Československo 1948–1956*. Brno 2017.
- NEČASOVÁ, Denisa: *Patová situace? Reprodukce genderová nerovnosti v moderní společnosti*. In ČADKOVÁ, Kateřina a kol. (edd.) *Konfliktní situace v dějinách. Sborník z doktorandské konference*. 5. Října 2007. Pardubice 2007, s. 57 – 66.
- NEČASOVÁ, Denisa: *Rok 1948 a jeho vliv na české ženské hnutí*. In: MERVART, Jan – ŠTĚPÁN, Jiří (edd.): *České, slovenské a československé dějiny 20. století*. Ústí nad Orlicí 2008, s. 329–334.
- NEUMANN, Jan: *Autobus Škoda 706 RO: historie, vývoj, technika, jiné využití*. Praha 2009.
- OAKLEYOVÁ, Ann: *Pohlaví, gender a společnost*. Praha 2000.
- POŠUSTA, Stanislav: *Od koňky k metru*. Praha 1975.

- PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří: *Pedagogický slovník*. Praha 1995.
- RACHOTA, Jan: *Československé státní dráhy před půlstoletím*. Chyňava 2012.
- RÁKOSNÍK, Jakub: *Sovětizace sociálního státu. Lidově demokratický režim a sociální práva občanů v Československu 1945–1960*. Praha 2010.
- REZETTI, Claire M. – CURRAN, Daniel J.: *Ženy, muži a společnost*. Praha 2003.
- ŘÍHA, Zdeněk – Pavel FOJTÍK: *Jak se tvoří město: vývoj dopravního systému Prahy v období průmyslové revoluce*. Praha 2012.
- SCHARFF, Virginia: *Taking the Wheel: Women and the Coming of the Motor Age*. New York 1991.
- Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha 1999.
- STEINER, Jan – KROL, Jiří: *Kapitoly z hospodářských a sociálních dějin Československa*. Karviná 1997.
- STORCHOVÁ, Lucie a kol.: *Koncepty a dějiny: proměny pojmů v současné historické vědě*. Praha 2014.
- STRADLING, Robert: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha 2003.
- STRADLING, Robert: *Multiperspektiva ve vyučování dějepisu*. Praha 2004.
- SVOBODOVÁ, Jarmila: *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno, 2007.
- ŠNOR, Radomil – SEJCHLOVÁ, Irena: *Právní dějiny*. Horšovský Týn 1996.
- ŠUSTOVÁ, Magdaléna: *Stalo se v zemi české: jak se vyučoval dějepis*. Praha 2009.
- TOMKOVÁ, Anna: *Proměny vyučovacích metod v primární škole*. In: *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha 1998.
- VÁCLAVÍK, Vladimír: *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové 1997.
- VALENTA, Josef a kol.: *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha 1993.
- VEČEŘA, Pavel: *Úvod do tištěných médií*. Praha 2015.
- VYKOUPILO, Libor: *Slovník českých dějin*. Brno 2000.
- Vývoj městské hromadné dopravy v Jihomoravském kraji v letech 1976–1983*. Brno 1984.

WAGNEROVÁ, Alena: *Žena za socialismu: Československo 1945–1974 a reflexe vývoje před rokem 1989 a po něm*. Praha 2017.

WRIGHT, Tessa: *Gender and sexuality in Male – Dominated Occupations – Women working in Construction and Transport*. London 2016.

ZÁVODNÁ, Michaela: *Koleje a město. Problematika městské kolejové dopravy ve vybraných moravských a slezských městech v letech 1850–1918*. České Budějovice – Ostrava 2016.

ZÁVODNÁ, Michaela: *Vztah městských samospráv k technologii v oblasti městské kolejové dopravy na příkladu vybraných moravských a slezských měst v letech 1860-1918*. In: *XI. sjezd českých historiků. Profesní setkání historiček a historiků České republiky*. Olomouc. 2017.

6.3. Internetové zdroje

Databáze národní knihovny ČR: *Elektrikář* [online]. 1945–1960 [cit. 25. listopadu 2017]. Dostupné

z: https://aleph.nkp.cz/F/8FCM8SYH7SSGVS82HYM6VBVUFKY5XAEHDCBYHCMQ9MJGYPIHSU-49535?func=full-set-set&set_number=042456&set_entry=000004&format=999.

Databáze národní knihovny ČR: *Náš cíl* [online]. 1948–1997 [cit. 25. Listopadu 2017]. Dostupné

z: https://aleph.nkp.cz/F/UJ1INAVR5FVK8RKQFT2TNSNDTM4CA8TTXF5YNHURFI54KSKPGP-01998?func=full-set-set&set_number=042559&set_entry=000006&format=999.

Databáze národní knihovny ČR: *Pražský dopravák* [online]. 1961–1989 [cit. 25. listopadu 2017]. Dostupné

z: https://aleph.nkp.cz/F/UJ1INAVR5FVK8RKQFT2TNSNDTM4CA8TTXF5YNHURFI54KSKPGP-16253?func=full-set-set&set_number=042523&set_entry=000004&format=999.

Rok 1952: *Ženy nahradzujú muzov v doprave* [online]. 2015 [cit. 15. října 2017]. Dostupné z: <http://www.vtedy.sk/rok-1952-zeny-nahradzuju-muzov-v-doprave>.

Statistisches Jahrbuch der BRD 1972 [online]. [cit. 10. ledna 2018]. Dostupné z: http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PID=PPN514402342_1971|log69.

SYCHROVÁ, Hana: *Didaktické problémy vyučování dějepisu ve světle historie (Na našich školách od poloviny minulého století)*. Pedagogický ústav J. A. Komenského [online] 1958. [cit. 15. února 2018]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=6319&edmc=6319.

7. Seznamy grafu, tabulek a zkratek

Grafy:

Graf č. 1 – Zaměstnanost profese průvodčí – řidič

Graf č. 2: Počet zaměstnanců pražského dopravního podniku

Tabulky:

Tabulka č. 1 – Přehled o počtu zaměstnaných žen z celkového počtu pracovních sil ve vybraných zemích

Tabulka č. 2 – Jak jsou ženy s aktuální prací spokojené

Zkratky:

AMB – Archiv města Brna

AT – označení typu dopravy - autobusová a trolejbusová

BRD – Bundesrepublik Deutschland (Spolková republika Německo)

ČSSSR – Československá socialistická republika

D – označení typu dopravy – elektrické dráhy / tramvaje

DP – dopravní podnik

DPP (Archiv) – Archiv Dopravního podniku hl. m. Prahy

Kčs – Koruna československá

KSČ – Komunistická strana Československa

MDŽ – Mezinárodní den žen

MHD – městská hromadná doprava

MZA – Moravský zemský archiv

MZK – Moravská zemská knihovna

PM – projektová metoda

PV – projektová výuky
ROH – Revoluční odborové hnutí
RVP – Rámcový vzdělávací program
Sb. z. a n. – Sbírka zákonů a norem
SNB – Sbor národní bezpečnosti
SVP – Státní vzdělávací program
ŠVP – Školní vzdělávací program
SSSR – Svaz sovětských socialistických republik
T1 – jedná se o typ tramvaje
T2 – jedná se o typ tramvaje
T3 – jedná se o typ tramvaje
VM – výukové metody

8. Seznam příloh

Příloha č. 1 – zobrazení náborové reklamy z 50. let. – Spisovna Dopravního podniku města Brna.

Příloha č. 2 – fotografie brněnských průvodčích za 1. světové války – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.

Příloha č. 3 – fotografie brněnské povozní posádky tramvaje za 1. světové války – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.

Příloha č. 4 – fotografie zaškolování průvodčích v Brně za 2. světové války – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.

Příloha č. 5 – fotografie zaškolování průvodčích v Brně za 2. světové války – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.

Příloha č. 6 – návrh stejnokroje pro ženy průvodčí z roku 1946 – Archiv DPP.

Příloha č. 7 – fotografie pracovního kolektivu pražského dopravního podniku (pravděpodobně 50. léta) – Archiv DPP, sbírka negativů.

Příloha č. 8 – ideologické heslo týkající se žen z roku 1950 – *Elektrikář* 1950, roč. 6, č. 5, s. 1.

Příloha č. 9 – ideologické heslo týkající se žen z roku 1951 – *Elektrikář* 1951, roč. 7, č. 1, s. 1.

Příloha č. 10 – ideologické heslo týkající se žen z roku 1951 – *Elektrikář* 1951, roč. 7, č. 2, s. 1.

Příloha č. 11 – ideologické heslo týkající se žen z roku 1952 – *Náš cíl* 1952, roč. 7, č. 5, s. 1.

Příloha č. 12 – zobrazení článků o uplatnění žen v dopravě v Brně z roku 1951 – *Náš cíl* 1951, roč. 6, č. 6, s. 3.

Příloha č. 13 – zobrazení náborového článku z roku 1952 – *Náš cíl* 1952, roč. 7, č. 19, s. 2.

Příloha č. 14 – zobrazení básničky o řidičce tramvaje z roku 1954 – *Náš cíl* 1954, roč. 9, č. 14, s. 3.

Příloha č. 15 – zobrazení grafu o přehledu nemocnosti zaměstnanců z roku 1954 – *Náš cíl* 1954, roč. 9, č. 24, s. 2.

Příloha č. 16 – zobrazení karikatury o správném nošení stejnokroje z roku 1954 – *Náš cíl* 1954, roč. 9, č. 5, s. 5.

Příloha č. 17 – zobrazení článku o celostátní soutěži *Jezdím bez nehod* z roku 1956 – *Náš cíl* 1956, roč. 11, č. 34, s. 2.

Příloha č. 18 – zobrazení karikatury o správném nošení stejnokroje z roku 1956 – *Náš cíl* 1956, roč. 9, č. 50, s. 2.

Příloha č. 19 – zobrazení článku o zavádění závodních jeslí z roku 1957 – *Náš cíl* 1957, roč. 12, č. 15, s. 4.

Příloha č. 20 – zobrazení článku o nejlepším pracovním kolektivu z roku 1961 – *Náš cíl* 1961, roč. 16, č. 24, s. 2.

Příloha č. 21 – zobrazení článku o ženách v dopravě z roku 1962 – *Náš cíl* 1962, roč. 17, č. 50, s. 2.

Příloha č. 22 – fotografie ženy průvodčí ve stejnokroji pražského dopravního podniku (pravděpodobně 60. léta), foto Jaroslav Titz – Archiv DPP, sbírka fotografií.

Příloha č. 23 – fotografie údržby tramvaje v Brně (pravděpodobně 60. léta) – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.

Příloha č. 24 – fotografie údržby tramvaje v Brně (pravděpodobně 60. léta) – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.

Příloha č. 26 – fotografie řidičky a průvodčí v tramvaji typu K2 v Brně z roku 1969 – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.

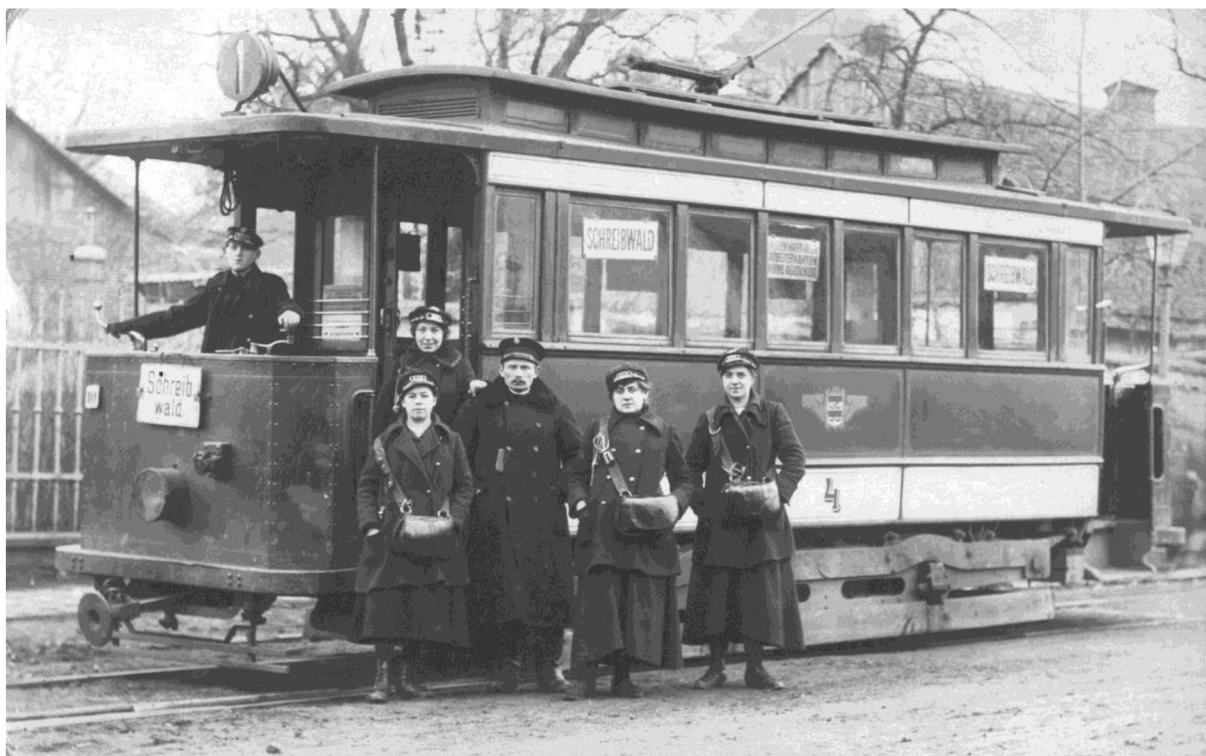
Příloha č. 27 – fotografie řidičky v tramvaji v Brně z roku 1973 – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.

Příloha č. 28 – Zobrazení zmínky o řízení tramvaje a vzpomínka na natáčení filmu *Dáma na kolejích* od Jiřiny Bohdalové z roku 1966 – *Pražský dopravák* 1966, roč. 6, s. 7, s. 4.

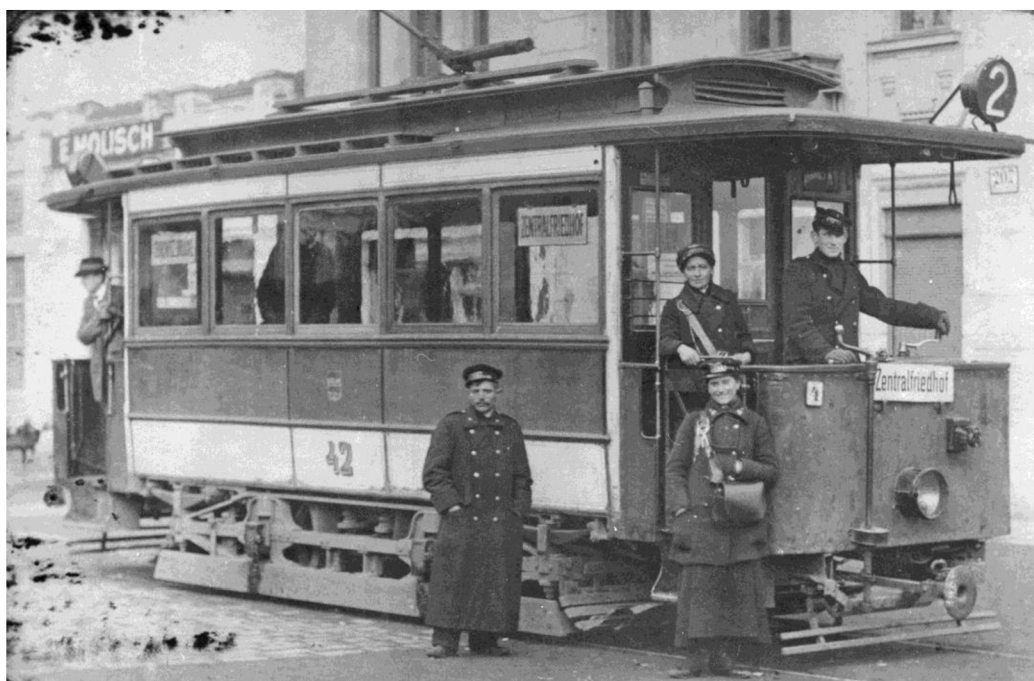
9. Přílohy



Příloha č. 1 – zobrazení náborové reklamy z 50. let. – Spisovna Dopravního podniku města Brna.



Příloha č. 2 – fotografie brněnských průvodčích za 1. světové války – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.



Příloha č. 3 – fotografie brněnské povozní posádky tramvaje za 1. světové války – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.



Příloha č. 4 – fotografie zaškolování průvodčích v Brně za 2. světové války – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.



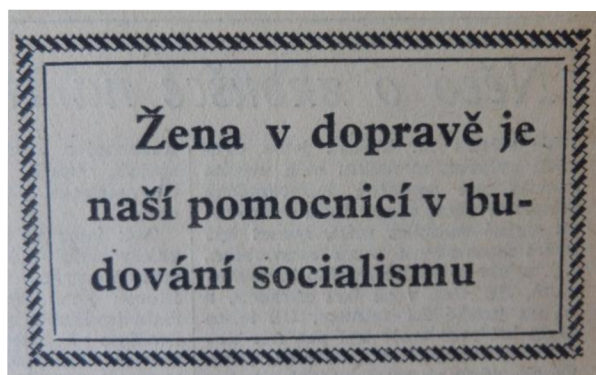
Příloha č. 5 – fotografie zaškolování průvodčích v Brně za 2. světové války – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.



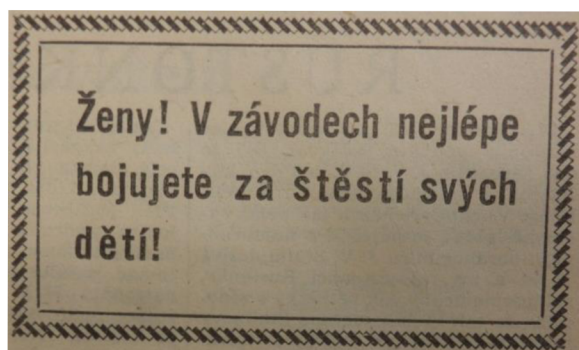
Příloha č. 6 – návrh stejnokroje pro ženy průvodčí z roku 1946 – Archiv DPP.



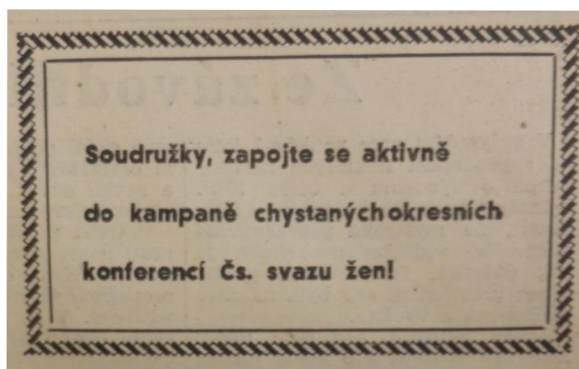
Příloha č. 7 – fotografie pracovního kolektivu pražského dopravního podniku (pravděpodobně 50. léta) – Archiv DPP, sbírka negativů.



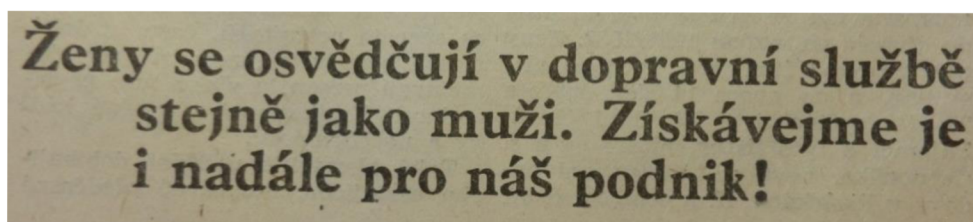
Příloha č. 8 – ideologické heslo týkající se žen z roku 1950 – Elektrikář 1950, roč. 6, č. 5, s. 1.



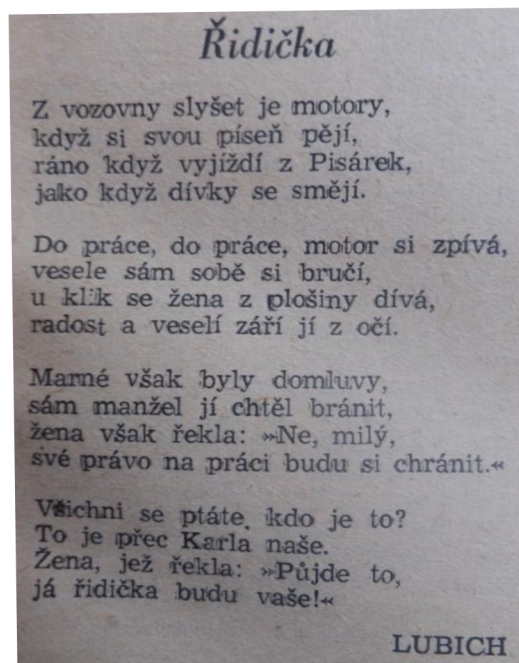
Příloha č. 9 – ideologické heslo týkající se žen z roku 1951 – Elektrikář 1951, roč. 7, č. 1, s. 1.



Příloha č. 10 – ideologické heslo týkající se žen z roku 1951 – Elektrikář 1951, roč. 7, č. 2, s. 1.

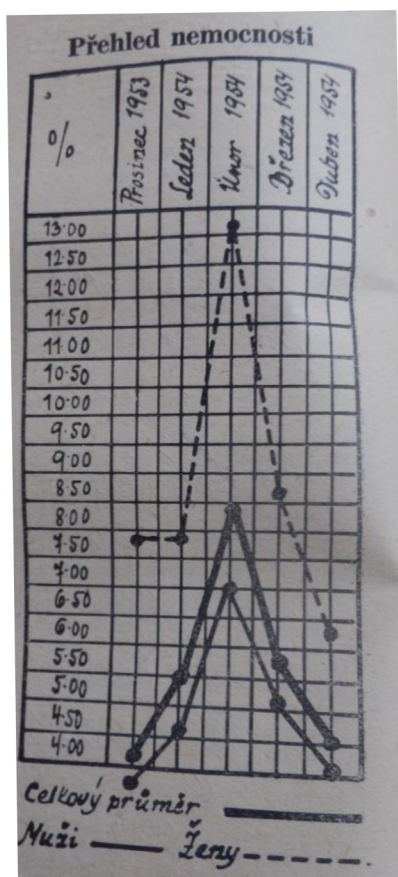


Příloha č. 11 – ideologické heslo týkající se žen z roku 1952 – Náš cíl 1952, roč. 7, č. 5, s. 1.



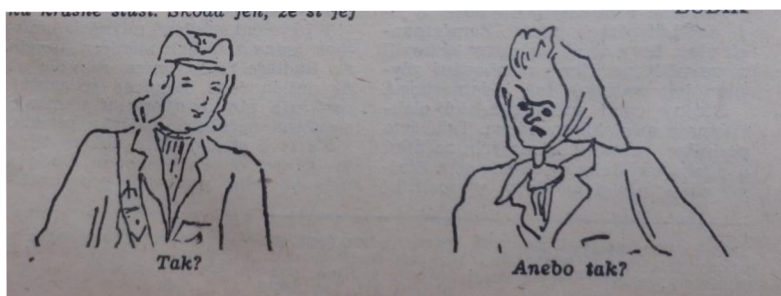
Příloha č. 14 – zobrazení básničky o řidičce tramvaje z roku 1954 – *Náš cíl* 1954, roč. 9, č.

14, s. 3.



Příloha č. 15 – zobrazení grafu o přehledu nemocnosti zaměstnanců z roku 1954 – *Náš cíl*

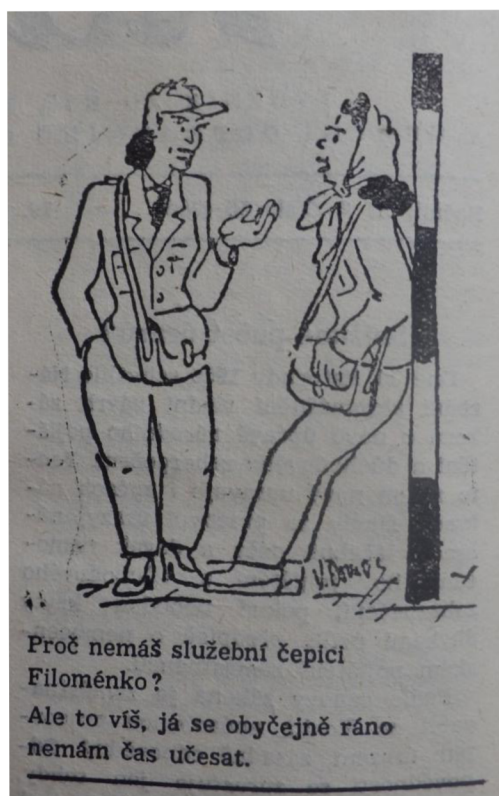
1954, roč. 9, č. 24, s. 2.



Příloha č. 16 – zobrazení karikatury o správném nošení stejnokroje z roku 1954 – Náš cíl 1954, roč. 9, č. 5, s. 5.

Osvald Pích.
 Dne 9. srpna 1956 uvítali jsme v cíli ujetých 100.000 km první ženu, řidičku elektrické dráhy Karlu Trubkovou, která se šťastným úsměvem přijímala gratulaci při předávání hospodárnostní prémie 500 Kčs a odznaku »Vzorný řidič« II. stupně.
 Přejeme všem do dalších tisíců mnoho zdaru! ZDENĚK KOCOUREK

Příloha č. 17 – zobrazení článku o celostátní soutěži Jezdím bez nehod z roku 1956 – Náš cíl 1956, roč. 11, č. 34, s. 2.



Příloha č. 18 – zobrazení karikatury o správném nošení stejnokroje z roku 1956 – Náš cíl 1956, roč. 9, č. 50, s. 2.

Budeme mít závodní jesle

Pročítáme-li IV. kapitolu kolektivní smlouvy na rok 1957, tu s uznáním musíme hovořit o tom, jak je dnes pečováno i o sociální stránku zaměstnanců podniku. Tak bude na příklad rozšířena podniková noclehárna v budově na třídě 1. máje, jídelna na třídě 1. máje bude vybavena lžicemi, místnost pro řidiče autodrožek na náměstí Rudé armády bude vybavena dvoudílnou skříní, zaměstnanci nákladní kolejové dopravy dostanou boiler na teplou vodu, zaměstnanci kotelny v Pisárkách plynový vařič, šatny autobusových dílen budou vybaveny novými třemi šatníky, zaměstnanci v hlavních dílnách budou mít na pracovišti teplou vodu, dopravní zaměstnanci dostanou do všech vozů skříňky na uskladnění přesnídávek, zaměstnanci lodní dopravy dostanou elektrický vysavač k usnadnění čištění lodního prostoru, mnoho služebních místností a podnikových nocleháren bude znovu vymalováno a podobně.

Nejvýznamnějším ustanovením IV. kapitoly jsou však body 3 a 4, podle kterých bude do 30. října 1957 provedena

úprava budovy v Pisárkách č. 2 na mateřské jesle pro děti žen zaměstnaných v našem podniku. Bude dbáno pečlivě všech připomínek městského hygienika a pediatra, aby místnosti byly upraveny tak, aby svému účelu plně vyhovovaly. Po vzájemné dohodě s Městským ústavem národního zdraví budou jesle vybaveny potřebným zařízením tak, aby do 1. prosince 1957 mohly být dány již do provozu.

Přínosem k zmírnění bytové tísně v Brně bude postavení podnikového obytného domu na Kubešově třídě v Králově Poli, který má mít celkem 16 bytů. Závodní výbor ROH provede šetření bytových poměrů u všech žadatelů o byty v podnikových domech a pro přidělení bytů v novostavbě sestaví s vedením podniku pořadník žadatelů.

Je to jen z části rozebraná jediná kapitola kolektivní smlouvy na rok 1957 a přece již tato sama o sobě dokazuje, jak velká péče je věnována sociální stránce poměrů našich pracujících, ať již na pracovištích, nebo v soukromém životě.

Příloha č. 19 – zobrazení článku o zavádění závodních jeslí z roku 1957 – *Náš cíl 1957*, roč. 12, č. 15, s. 4.

Nejlepší kolektiv



v Král. Poli, soutěžící o titul BSP v DO ROH č. 13. Je to kolektiv čís. 1 »Klementa Gottwalda«. Ve své práci dosahuje pozoruhodných výsledků.

Všechny úkoly a závazky ve stanovených termínech plní a překračuje. Stará se o politický, odborový a odborný růst spolupracovníků. Nezapomíná na kulturní vyživování. Z posledních akcí jsou to zejména: Návštěva rodiště Klementa Gottwalda, návštěva výstavy »Historie dělnického hnutí«, návštěva výstavy »Dej přednost kázní«, zájezd na Macochu a Kojál atd.

Závazek na odpracování 500 brig. hodin překročili o 110 hodin.

Příloha č. 20 – zobrazení článku o nejlepším pracovním kolektivu z roku 1961 – *Náš cíl 1961*, roč. 16, č. 24, s. 2.

Žena v dopravě - náš vzor

Zatím co v dřívějších letech byly skutečné zkušenosti v rozporu s tímto heslem, se dnes práce našich žen v dopravní službě mnoho zlepšila. Markantním důkazem toho je dobrá práce dopravaček z písečického kolektivu žen, soutěžících o titul BSP. Jejich pracovní morálka je opravdu příkladná. Netrpí mezi sebou absencí, pozdní nástupy do služby a jakoukoliv jinou nekázeň. Vyskytnou-li se, byl ojediněle takové případy, přísně je na svých schůzkách projednávají a pranýřují. V tomto úsilí mohou být vzorem všem ostatním kolektivům.

Na schůzkách hodnotí svou práci, předávají si pracovní zkušenosti a starají se o důsledné řešení všech nedostatků, jež se vyskytnou na pracovišti.

Pracují sice na zkrácenou pracovní dobu, vyžaduje-li však doprava mimořádných opatření, ochotně pomohou i na normálních službách. Prokázaly to zejména v průběhu MVB.

Mohou se pochlubit tím, že 10 soudružek z jejich kolektivu bylo při různých příležitostech vyhodnoceno.

Své odborové úkoly plní dobře. Svě pravidelné měsíční schůzky kolektivu navštěvují v plném počtu. I v účasti na členských schůzkách DO jsou na jednom z předních míst.

Svůj závazek, odpracovat 600 brigádnických hodin, překročily o 61 hodin a to do 1. 11. t. r. Na sběr, kde neměly závazek, odvedly 315 kg různého šrotu.

Na listopadové schůzce si uzavřely další závazek, odpracují 300 brigádnických hodin tam, kde toho bude potřeba a podle možnosti uspořádají tři dětské vlastivědné zájezdy.

Nezaostávají ani v kulturním a společenském životě. Navštěvují hodnotná divadelní představení, samy uspořádaly v klubovně ZK ROH přátelský večírek a hody. Obě tyto akce měly dobrou úroveň.

Na závěr každé schůzky organizují promítání vhodných dětských filmů.

Příloha č. 21 – zobrazení článku o ženách v dopravě z roku 1962 – *Náš cíl 1962*, roč. 17, č.

50, s. 2.



Příloha č. 22 – fotografie ženy průvodčí ve stejnokroji pražského dopravního podniku (pravděpodobně 60. léta), foto Jaroslav Titz – Archiv DPP, sbírka fotografií.



Příloha č. 23 – fotografie údržby tramvaje v Brně (pravděpodobně 60. léta) – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.



Příloha č. 24 – fotografie údržby tramvaje v Brně (pravděpodobně 60. léta) – Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.



*Příloha č. 26 – fotografie řidičky a průvodčí v tramvaji typu K2 v Brně z roku 1969 –
Technické muzeum v Brně, sbírka MHD, 17.00.*



*Příloha č. 27 – fotografie řidičky v tramvaji v Brně z roku 1973 – Technické muzeum v Brně,
sbírka MHD, 17.00.*



Příloha č. 28 – Zobrazení zmínky o řízení tramvaje a vzpomínka na natáčení filmu Dáma na kolejích od Jiřiny Bohdalové z roku 1966 – Pražský dopravák 1966, roč. 6, s. 7, s. 4.