

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra žurnalistiky

**VLIV ANIMOVANÉHO FILMU TOY STORY 3
NA SOCIALIZACI GENDEROVÉ IDENTITY DĚTÍ**

INFLUENCE OF ANIMATED FILM TOY STORY 3 UPON THE SOCIALISATION
OF GENDER IDENTITY IN CHILDREN

Magisterská diplomová práce

Bc. Tomáš KREJČÍŘÍK

Vedoucí práce: Mgr. Zdeněk Sloboda

Olomouc 2011

Děkuji Mgr. Zdeňkovi Slobodovi za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a předání cenných zkušeností, řediteli ZŠ Bílá Lhota Mgr. Františku Hrubému za umožnění provedení výzkumu, Mgr. Petrovi Brázdovi, Bc. Daniela Bednářové a Bc. Janě Moravcové za pomoc s jeho provedením a konzultováním, dotazovaným dětem ze ZŠ Bílá Lhota, rodině a blízkým kamarádům za podporu.

Prohlašuji, že jsem na této magisterské diplomové práci pracoval samostatně a veškeré užité zdroje jsem uvedl v seznamu použité literatury.

Přesný počet znaků: 216 375

V Olomouci dne: 14. 12. 2011

Tomáš Krejčířík

Abstrakt:

Tato práce se zaměřuje na problematiku genderu v animovaném filmu a vliv tohoto filmu na socializaci genderové identity dětí. Cílem této práce bude zjistit, jak vybraný animovaný film Toy Story 3: Příběh hraček vnímají děti, které si začínají ve zvolené věkové kategorii uvědomovat svůj gender, respektive zjistit, jak mohou být prostřednictvím tohoto filmu genderově socializovány. Druhotným cílem je zjistit, jaké animované filmy nebo seriály tyto děti konzumují. Metodou pro stanovené cíle budou skupinové rozhovory, respektive ohniskové skupiny, které autor doplnil (vzhledem k věku účastníků) dalšími kvalitativními nástroji. Téma práce si autor vybral zejména proto, že se problematikou genderu ve spojitosti s animovanými filmy zabývaly především zahraniční studie, tudíž cílem práce je také proniknout do u nás dosud více nereflektovaného tématu.

Klíčová slova:

gender, genderová socializace, genderová identita, animovaný film, děti, toy story 3, příběh hraček 3, ohniskové skupiny, vliv

Abstract:

This thesis focuses on the issues of gender in animated movies and on the impact of such films upon the socialisation of the gender identity in children. The objective of the thesis is to find out how the selected animated movie, Toy Story 3, is perceived by children who, within the selected age category, begin to be aware of their gender, specifically, how they may be socialised as to gender through the said movie. Another objective is to ascertain which animated films and/or series those children consume. The method used for the given purposes includes group interviews, in particular focus groups, complemented by the author (in consideration of the participants' age) with other qualitative tools. The author has chosen this subject because the issues of gender in connection with animated movies were dealt with primarily in foreign studies, therefore, the objective of the thesis is also to fathom a theme reflected only marginally in the Czech environment so far.

Keywords:

gender, gender socialisation, gender identity, animated movie, children, toy story 3, focus groups, influence

Obsah

Úvod	1
1. Socializace, mediální socializace a děti.....	2
1.1 Socializace	2
1.2 Mediální socializace	4
1.3 Mediální socializace a děti	5
1.4 Vývoj dítěte, mediální kompetence a vnímání mediálních obsahů dětmi.....	6
2. Gender	9
2.1 Genderová socializace a děti	10
2.2 Genderová socializace a hračky	13
2.3 Gender a média.....	14
2.3.1 Gender a televize	15
2.3.2 Masová média a jejich (možný) vliv na formování genderu.....	17
2.3.3 Výzkumy dětské mediální konzumace	18
2.4 Genderová stereotypizace.....	19
2.4.1 Stereotypizace.....	19
2.4.2 Genderové stereotypy	20
2.5 Genderovaná reprezentace a animace	23
2.6 Preference postav (vzorů) v animovaných seriálech	27
2.7 Role pohádek v reprodukci genderových nerovností	29
3. Animovaný film a gender	32
3.1 Animace a animovaný film	32
3.2 Stručná historie animace.....	33
3.3 Gender v animaci (výzkumy)	35
3.4 Gender v animovaných filmech od studia Disney.....	40
3.5 Gender v animovaných filmech od studia Pixar.....	44
4. Metoda.....	49
4.1 Kvalitativní výzkum	49
4.1.1 Ohniskové skupiny (Focus groups)	50
4.1.2 Ohniskové skupiny (Focus groups) – postup	52
4.1.3 Ohniskové skupiny (Focus groups) – zpracování	53
5. Výzkum – analytická část.....	56
5.1 Výzkumný záměr.....	56
5.2 Výzkumné otázky.....	57
5.3 Výzkumná jednotka – výběr a charakteristika	57
5.4 Výzkum – Ohniskové skupiny	58
5.4.1 Výběr věkové skupiny	59
5.4.2 Konstrukce scénáře pro ohniskové skupiny	59
5.4.3 Výběr dotazovaných pro ohniskové skupiny	62
5.4.4 Pre-test a úprava scénáře	63
5.4.5 Situování a průběh výzkumu	65
5.4.6 Úskalí a omezení výzkumu	65
5.5 Profily ohniskových skupin a jejich účastníků/účastnic.....	66
5.5.1 1. část – Animované filmy.....	66
5.5.2 2. část – Toy Story 3.....	72
5.6 Doplňkové aktivity k ohniskovým skupinám.....	78
6. Závěrečné interpretace a výsledky výzkumu	86
Závěr.....	94
Seznam zkratk.....	96

Seznam literatury.....	97
Seznam tabulek.....	104
Seznam příloh.....	105

Úvod

Tato magisterská diplomová práce je zaměřena na problematiku genderu v animovaném filmu a vliv takového filmu na socializaci genderové identity dětí. Animované filmy jsou zaměřeny především na děti, tudíž jsou velmi důležitým zdrojem formování jejich hodnot a mohou prohlubovat či naopak bourat určité genderové stereotypy.

Cílem této práce bude zjistit, jak vybraný animovaný film vnímají děti, které si začínají ve zvolené věkové kategorii uvědomovat svůj gender, respektive zjistit, jak mohou být prostřednictvím tohoto filmu genderově socializovány. Druhotným cílem je zjistit, jaké animované filmy nebo seriály tyto děti konzumují. Výzkumnou metodou pro stanovené cíle budou skupinové rozhovory, respektive ohniskové skupiny (tzv. focus groups), které jsem doplnil (vzhledem k věku účastníků) dalšími kvalitativními nástroji - rolovými aktivitami.

Pro téma práce jsem se v teoretické části zaměřil především na animované filmy od studií Disney a Pixar. V praktické části této práce budu pracovat s kritikou ceněným filmem Toy Story 3: Příběh hraček, který se stal v roce 2010 nejvýdělečnějším animovaným filmem ve světové kinodistribuci.

Téma práce jsem si vybral zejména z důvodu možnosti provedení výzkumu s dětmi a také proto, že se problematikou genderu ve spojitosti s animovanými filmy zabývaly především zahraniční studie, tudíž cílem práce je také proniknout do u nás dosud více nereflexovaného tématu.

1. Socializace, mediální socializace a děti

Jelikož se v této práci zabývám vlivem animovaného filmu na genderovou socializaci identity dítěte, tak se v této teoretické části pokusím o vysvětlení pojmů, o kterých se tato práce bude dále opírat. Než se ale pokusím vysvětlit socializaci mediální, musím nejprve zmínit sociologický termín socializace.

1.1 Socializace

Socializace je intrakulturální proces analogický k interkulturní akulturaci, občas se také doplňuje termínem enkulturace. Velký sociologický slovník (1996) definuje socializaci jako „komplexní proces, v jehož průběhu se člověk jako biologický tvor stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými sociální bytostí schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti. Socializace spočívá v osvojování hodnot, norem a způsobů jednání srozumitelných a platných v dané kultuře či subkultuře.“ (Winkler, Petrušek 1996, s. 1012). Ti druzí mohou být kromě jedince nebo skupiny i společenské instituce (např. škola, hromadné sdělovací prostředky/média) nebo ostatní sociální mechanismy jako tradice, zvyky, výchova či očekávání. Dále slovník uvádí, že „proces socializace má klíčový význam jak pro formování osobnosti, tak pro reprodukci sociálních vztahů. Poruchy tohoto procesu ohrožují schopnost jedince vstupovat do interakcí s druhými lidmi i schopnost společnosti předávat kontinuálně kulturní vzory.“ (Winkler, Petrušek 1996, tamtéž). Sociální koncepce socializace byly ovlivněny zejména G. H. Meadem, jenž vyložil socializační mechanismus na základě přejímání rolí druhých osob v průběhu ontogeneze. (Winkler, Petrušek 1996, s. 1012)

V dalších sociologických slovnících je proces socializace s přípravou člověka na převzetí sociálních rolí také velmi často spojován.

Socializační proces lze zjednodušeně popsat ze dvou pohledů, na jedné straně „akceptování a přizpůsobování“ jedince, na druhé straně „interiorizace/internalizace“ (přebírání a zvnitřňování) jedince. Prostřednictvím internalizace se zvnitřňují hodnoty, normy a měřítko kultury, ve které jedinec žije. (Keller 1997, s. 34) Socializace je velmi důležitý proces, který narozeného jedince ‘vybavuje’ tak, aby byl schopný žít ve společnostech. „Dítě je od samého počátku aktivním činitelem tohoto procesu.“ (Giddens 1999, s. 39). Dle Malého sociologického slovníku (Pošmurný 1970, s. 377)

se prostřednictvím socializace „vytvářejí složité kulturní návyky, člověk vstupuje do společenských rolí, osvojuje si sociální postoje a mínění, integruje se s jinými lidmi, institucemi a idejemi, vytváří si složitý systém sociálních vztahů.“ Dále slovník uvádí: „společnost si vytvořila stimulační systém, s jehož pomocí nutí jednotlivce přijmout společenskou skutečnost (vzory chování, obsah rolí apod.) a přizpůsobit se jí“ (Pošmurný s. 378). Hlavními nástroji tohoto systému jsou negativní (tresty – např. posměch) a pozitivní sankce (pochvala, odměna). Pozitivní sankce jsou v procesu socializace mládeže uznávány vývojovými psychology i pedagogy. Ke způsobům socializace můžeme zařadit pojmy jako kanalizace (vytváření rigorózních vzorců uspokojování lidských potřeb – např. pokud je nějaká potřeba uspokojována stejným způsobem, vzniká tendence tento způsob zachovávat), nápodoba (dítě napodobuje obvykle to, co odpovídá sympatií zabarveným tendencím jeho činnosti (Ch. Bühlerová); dítě do nápodoby obvykle vkládá metodu pokusů a omylů), rovněž bývá zařazena také sugesce a hra. (Pošmurný s. 378)

Podle např. T. Parsonse (a dalších) probíhá socializace ve stadiu orálním, pak análním, dále falickém a latentním posléze ve stádiu dospělosti (genitální). Tento proces lze však členit různě (např. juvenilní fáze - pubescentní a adolescentní období; pak fáze rané dospělosti a dále dospělosti). Parsons rozlišuje primární socializaci (vytváření „bázické struktury osobnosti“, pro níž je významná rodina); a druhou fázi - sekundární (pozdější socializační procesy - socializace v povolání, kulturní, politickou atp.). J. Piaget rozlišuje 4 stadia - senzomotorické (do 2. roku), předoperacionální (od 2.-7. roku), stadium konkrétních operací (od 7.-11./12. roku), stadium formálních (abstraktních výrokových) operací (11-12 let). (Geist 1992, s. 406)

Otázky socializace jsou řešeny několika vědami, a to sociologií, psychologii (sociální a vývojovou), kulturní a sociální antropologií, etnografií, lingvistikou aj. V této práci budu vycházet z pojetí vycházejícího z Velkého sociologického slovníku.

Součástí procesu socializace je genderová socializace, při níž se „jedinec stává rozeznatelným jako dívka/žena, či chlapec/muž“ (Babanová; Miškolci 2007, s. 14) (viz. dále v kapitole „Genderová socializace a děti“).

Termín socializace dále doplním termínem **média**. Latinsky znamená médium „prostředek; prostředí; to, co zprostředkovává děj“ (Reifová, s. 139). Slovník mediální komunikace dále definuje médium mj. jako „prostředek komunikace, masové komunikace, mediální komunikace“. Média přenášejí informace v různých formách a za různým účelem a jsou neoddělitelnou součástí masové komunikace. Mají „obvykle podobu velkých

mediálních organizací, jejich sdělení jsou veřejně dostupná, standardizovaná, vyráběna mediálními profesionály a za pomoci technických aparátů šířená k velkému, heterogennímu a disperznímu publiku“ (Reifová, s. 139).

Častým tématem v mediálních studiích, které je dááno i do kontextu se socializací, jsou tzv. **teorie účinků médií**. Účinky médií můžeme podle perspektivy pohledu na ně dělit v zásadě do pěti kategorií – účinky časové, záměrnosti, síly, hodnocení a rozsahu (srov. Sloboda 2005, s. 16). Zkoumání účinků je ale značně problematické a těžko se tyto účinky prokazují. V současné době (například typologie dle McQuail 1999, s. 360-364) se operuje s přístupem předpokládaných účinků nazvaným „dohodnutý“ vliv médií (počítá s aktivitou médií i recipientů). Podle tohoto přístupu divák participuje na procesu mediální komunikace a aktivně si volí jak kanály, tak pořady i jednotlivé prvky v obsazích. Média mohou uspokojovat mnoho potřeb, které většinou pochází z kulturního a sociálního prostředí (Jiráček; Köpplová 2003, s. 106.).

1.2 Mediální socializace

Mediální socializace tedy spojuje dva již výše zmíněné pojmy – média a socializaci. Vztah mezi nimi lze rozdělit do tří skupin. Média mohou být za

- a) **faktor socializace** (přinášejí pro jedince vědění o světě)
 - b) **zprostředkovatel socializace** (média jsou vytvořená, proto, aby působila jako socializační – knihy, filmy, nahrávky, programy)
 - c) **nástroj socializace** (účelové použití médií v procesu socializace).
- (Schorb in: Sloboda 2005, s. 18)

V souvislosti s první skupinou se dá zmínit například **teorie vzorů** psychologa A. Bandury, podle níž jedinec přijímá jemu nabízené vzory z okolí jako autoritu a potvrzení svého chování. Dále **teorie společenského očekávání**, kde společnost jedinci přiděluje role, status a normy, které od něj vymáhá. Obě tyto teorie patří mezi základní koncepty genderových teorií. (DeFleur, Ball-Rokeach 1996, s. 211-235)

Pro další součásti práce je důležitá obzvláště teorie vzorů, která vychází z obecné **teorie sociálního učení**, kdy jedinec ovládá nové chování skrze mediální zobrazení (Sloboda 2005, s. 18). DeFleur a Ball-Rokeach (1996, s. 224) pro toto používají pojem modelování, což je proces, v němž se předpokládají modely, které jedinci dovolují získat

postoje, emociální reakce a nové způsoby jednání, které se naučí ovládat a používat. Proces, který popsali má šest fází:

1. člen publika pozoruje model zapojený do určitého vzorce jednání v mediálním obsahu
2. pozorovatel se s tímto modelem identifikuje
3. pozorovatel poznává, že chování modelu bude/je funkční
4. jedinci se v příslušných podmínkách vybaví chování modelu, to následně uplatní, napodobí
5. odměnou za uplatnění/napodobování vznikne upevnění vzorce chování
6. při pozitivní reakci dochází k opakování

(srov. DeFleur, Ball-Rokeach 1996, s. 224-225; Sloboda 2005, s. 18-19)

Tato perspektiva je ovšem perspektivou rozvinutou na základě teorií učení z psychologie, které jsou ovšem jednou z nejvlivnější teorií v současnosti (mj. v pedagogice).

1.3 Mediální socializace a děti

V souvislosti se zaměřením této práce uvedu termín dítě a vztáhnou jej ke zmíněnému pojmu média. Za dítě se označuje člověk v prvních fázích jeho života. Za počátek dětství se většinou považuje narození a konec pak bývá často spojován s dospělostí, případně s dospíváním. Mezinárodní úmluvy (např. Úmluvu práv dítěte) používají většinou termín dítě v souvislosti s věkovou hranicí do 18 let. Občané od 15 do 18 let se většinou označují termínem „mladiství“.

Děti mají vzhledem ke svému psychickému vývoji své specifické potřeby a často je uspokojují pomocí různých zdrojů včetně masových medií, které mají význačné postavení mezi zdroji informací, které soutěží o pozornost jednotlivce (srov. DeFleur; Ball-Rokeach 1996, s. 216). Témata uváděná médii mohou děti chápat tak, že vytvářejí běžnou kulturní normu, o které nepochybují. Pro dítě je mediálně prezentovaný děj realitou, protože se jí podobá a dítě tak často nevidí rozdíl mezi fikcí a skutečností. Dítě se může identifikovat s mediálními příběhy a aktéry v nich. Může do aktérů projektovat své přání a sny, hledat v nich samo sebe a snažit se je přizpůsobit svému ideálnímu vzoru – tzv. zaměňovat identitu svou za identitu nabízenou. (Sloboda 2005, s. 20)

Mediované obsahy jsou jakousi výplní pro ideální vzor, který si děti vytvářejí v reálném světě (Theunert; Schorb 1996, s. 152). Dítě se tak často identifikuje s postavami,

které se mu nějakým způsobem podobají; s ideálem, což mu umožňuje alespoň symbolicky dosáhnout něčeho, co ve skutečnosti dostupné není; a také cítí potřebu identifikace s negativně hodnocenou postavou, která přestupuje normy. Děti se během svého vývoje musí vyznat ve svém sociálním okolí a musí si vytvořit osobní a společenskou identitu. Toto se promítá i do jejich mediálního chování. (Vágnerová 2000, s. 187)

1.4 Vývoj dítěte, mediální kompetence a vnímání mediálních obsahů dětmi

Členění psychologického vývoje dítěte se liší přístup od přístupu (například na vývoj pudové, motivační a afektivní stránky se zaměřuje Freudova psychoanalýza atd.). Teorie stádia kognitivního (intelektuálního) vývoje popisuje J. Piaget, který je vytvořil na základě dlouhodobého pozorování dětí. Piaget dospěl při svých bádáních k teorii poukazující u vývoje dětské kognice jak na význam biologické stránky dědičnosti, tak i na vliv záměrného působení výchovy. Podle jeho výzkumů si dítě vyvíjí ve svém prostředí poznávací aktivity, vytváří si vlastní názor, respektive teorii. (Musil 2006, s. 35)

Dítě asimiluje nově poznávací skutečnosti vzhledem k již vytvořeným schémátům. Pokud je tato asimilace již vytvořených schémat neúspěšná, tak to vede k revizi těchto schémat – k tzv. akomodaci. Dítě je během kognitivního vývoje aktivním činitelem, který vyvíjí vlastní poznávací aktivity (což zúročuje nejen biologické dědičnosti, ale využívá i formativní vlivy prostředí). (Musil 2006, s. 35)

Schéma stádií vývoje dítěte se dle Piageta dělí takto:

1. stádium **senzomotorické** (narození – 2 roky) – dítě se učí ovládat své tělo a tělesnými (smyslovými) kontakty poznává aktuální nejbližší okolí, dokáže rozeznat sebe jako aktivního činitele a dokáže konat (záměrně),
2. stádium **předoperacionální** (2 - 7 let) – dítě začíná chápat vztah symbolů (např. názvů) a věcí, ale pouze těch, které reálně existují, jsou hmatatelné a dítě s nimi má nějakou osobní zkušenost; dokáže třídit podle jednoho kritéria; myšlení je stále egocentrické (symbolické a názorné myšlení)
3. stádium **konkrétních operací** (7 – 12 let) – dítě je schopno logicky myslet o poznaných objektech a prožitých událostech; o objektech, které nejsou aktuálně dostupné, ale jsou reálné, přemýšlí zcela samostatně, dokáže je klasifikovat podle jednotlivé vlastnosti (např. velikost); začíná pracovat už

i s abstraktními konstrukty; od 6 let chápe stálost počtu, od 7 let množství a od 9 let váhu

4. stádium **formálních operací** (12 let a více) – dítě dokáže přemýšlet logicky o abstraktních pojmech a systematicky ověřovat své hypotézy, zabývá se budoucností, světonázorovými otázkami, ideologickými problémy (Musil 2006, s. 35; srov. Langmeier/Krejčířová 1998, s. 225)

Tato schémata mají k aspektům mediální kompetence vztah, který prostřednictvím svých výzkumů popsali například Theunert, Lenssen a Schorb („Wir gucken besser fern als ihr“ [Koukáme se na televizi lépe jako vy] 1995, s. 41-82 in: Sloboda 2005, s. 22).

V praktické části této práci budu pracovat s vývojem dítěte ve věku 8-12 let a tudíž mě budou zajímat především kompetence k chápání jednotlivých prvků obsahů, celkových obsahů a technických schopností odlišovat obsahy podle určitých kritérií (srov. Sloboda 2005, s. 22). Jelikož k této problematice byla napsána většina prací ve spojitosti s televizními obsahy, které tvoří také i filmy animované, a jelikož dítě může vidět animovaný film jak v kině, tak i doma v televizi (televizní program nebo DVD přehrávač) či počítači, použiji i teorii z prací zaměřených na výzkum televizní produkce.

Dítě plně pochopí a diferencuje televizní obsahy až kolem 12. roku života, až dostatečně tělesně i duševně vyzraje a získá zkušenosti s médiem. Je to ovšem velmi individuální proces, při kterém záleží zejména na mediálních zkušenostech dítěte, které získává (a poté aplikuje) skrze vysvětlování od rodičů či jiných „autorit“. Děti během svého vývinu sledují dva cíle, a to vyznání se ve svém sociálním okolí a vytvoření osobní a společenské identity. To se promítá i do jejich mediálního chování tak, že hledají příležitosti rozšíření svých představ o rolích ve světě i mimo své bezprostřední okolí přiměřeně svému věku a pohlaví. Pro práci s kognitivním materiálem je „třeba mít kromě duševního rozvoje i určité schopnosti vzhledem k médiím (mediální kompetence určité úrovně). Televize například zobrazuje velmi odlišné obsahy, které mají mj. i různé nároky na pochopení nevyřčeného nebo nezobrazovaného. (Sloboda 2005, s. 23) Zpracování těchto obsahů se děti s rostoucím vývojem učí a to také skrz hlavní motiv, který mají v souvislosti s konzumací médií, a tím je otázka „Jak se stanu velkým/velkou?“. Nezávislost mnoho dětí kolem 10. roku života hledá právě v seriálové a filmové produkci televize. (srov. Theunert, Lenssen, Schorb 1995, s. 82)

Theunert, Lenssen, Schorb také uvedli tabulku zobrazující vztah věku dítěte a jeho schopnosti kognitivních a sociálně-morálních ve vztahu ke schopnostem směřovaným

k chápání televize a jejich obsahů. Z ní je patrné, že děti předškolního věku (3–6 let) mají jednoduché vidění světa (myšlení mají spojeno s bezprostředním viditelným okolím) určené jejich vlastním egem (vztahy jsou pojímány egocentricky). Pětileté dítě je už ale většinou schopno rozeznat rozdíl mezi „neoprávdovou“ animovanou postavou a „oprávdovým“ lidským hercem. Asi od šesti let je pak dítě schopno i správně vyprávět souvislý příběh a držet se důležitých míst v ději. Děti v tomto věku většinou dělí postavy na hodné a zlé.

Děti ve věku od 6 do 10 let (první stupeň základní školy) obvykle zkoušejí, co viděly v televizi, ale vždy v návaznosti na vlastní (žitou) skutečnost, a nedělá jim již problém odlišovat realitu od fikce (považují zpravodajství za reálné; kreslené a hrané seriály a filmy za fiktivní) a také různé žánry. Postupně roste schopnost rozpoznávat různé dramatické postupy jako změna stříhu (rychlý střih = akce), hudby (temná hudba = nebezpečí), místa a času vyprávění (např. pohledy do minulosti, tzv. flashbacky). Děti v tomto věku také rozumí lépe dialogům (různým slovním hříčkám a vtipům). (Sloboda 2005, s. 23-24)

Od osmi let děti začínají chápat postavy v širších souvislostech včetně osobního pozadí. Theunert, Lenssen, Schorb (1995) zmiňují, že „při posuzování realističnosti srovnávají prvky pořadu s vlastními představami o skutečném světě a skutečných lidech. Za tímto se skrývá přání nacházet v televizi vzory, které mohou být nápomocné utváření vlastního já a akceptovatelného jednání.“ (Theunert, Lenssen, Schorb 1995, s. 58). V tomto věku se děti také začínají genderově rozdělovat, vybírají si rozdílné genderové charaktery a vzory chování.

Děti ve věku 6-12 let tedy kognitivně na konkrétních případech myšlenkově zpracovávají různé aspekty a hodnotí určité formy jednání; sociálně a morálně hodnotí situace na základě opaku (bipolarity) a takto začínají hodnotit i sebe; a co se týče „televizních“ schopností, tak obsahy a osoby vztažené k vlastnímu životu vnímají v širších dějových kontextech, nejdříve v epizodách, později v příbězích. (Theunert, Lenssen, Schorb 1995, s. 49)

2. Gender

Než začnu popisovat termín genderová socializace a další pro tuto práci stěžejní termíny, zmíním se krátce o genderu, genderových rolích a genderové identitě.

Gender je sociálně-kulturní konstrukt vycházející z historických tradic, který se zabývá sociální a kulturní povahou toho, co bychom mohli nazvat pohlavím. Vytváří teoretické koncepty a prakticky zkoumá varianty feminit, maskulinit a identit odvozujících se od různých podob sexuality. (Ranzetti; Curran 2003, s. 20)

Dle knihy Genderově citlivá výchova je gender někdy nazýván sociálním pohlavím, což je však pouze biologické označení. „Pojem gender označuje kulturně a historicky proměnlivé charakteristiky a modely přiřazené mužskému nebo ženskému biologickému pohlaví. Soubor mužských (maskulinních) či ženských (feminních) vlastností společnost přejímá jako něco „přirozeného“ a „neměnného“. Tím se společensky ospravedlňuje jejich přímé či nepřímé vynucování. Žena, která se dostatečně nestará o domácí krb, nebo muž, který dostatečně nezabezpečuje rodinu, nejsou považováni za „plnohodnotné“ ženy a muže.“. Nejdůležitějším prvkem tvořícím a udržujícím vnímání a chápání genderu v určité kultuře, subkultuře či jiné sociální skupině jsou stereotypy (viz kapitola „Stereotypizace“). (Babanová; Miškolci 2007, s. 148)

Genderovou roli tvoří „soubor pravidel (většinou nepsaných a neformálních, určených danou společností), který definuje, jaké chování, myšlení, cítění, oblečení či forma partnerských vztahů je vhodná, případně nevhodná pro příslušníky jednoho nebo druhého pohlaví [...]. Genderové role jsou přijímány a reprodukovány prostřednictvím socializace.“ (Babanová; Miškolci 2007, s. 149). Dle Slobody je genderová role očekávání stereotypního chování, vzezření, cítění, jednání, komunikace atd. dle předpokládaného genderového statutu, pozice (Sloboda 2005, s. 27).

Zvnitřnění genderové role, očekávaných genderových stereotypů a socializace do této role bychom mohli nazvat **genderovou identitou**, kterou si každý jedinec buduje na základě svých vlastních představ, cílů, motivací, potřeb a na základě jistých biologických předpokladů (např. vlohy, talent, intelekt) ve vzájemné interakci s tím, jaké představy, cíle, motivace a hodnoty mu jsou jeho okolím (společností) socializovány.

Genderová identita je zjednodušeně to, jak se jedinec chápe jako muž nebo jako žena, jaké věci s k sobě vztahuje a jak se chová. „Je to zařazení sama sebe k jednomu nebo druhému genderu. Označuje prožívání a pojmání sama sebe jako muže, nebo jako ženu. Volbu genderové identity formují do velké míry také společenská očekávání a sankce za jejich nedodržování“. (Babanová; Miškolci 2007, s. 148)

2.1 Genderová socializace a děti

Genderová socializace je „celoživotní proces, v němž se jedinec stává součástí určité společnosti a přisvojuje si její pravidla, hodnoty a normy chování včetně těch, které se týkají genderu (genderové role). Proces socializace působí v největší míře v raném období života. Probíhá buď vědomě na základě odměn a trestů, nebo skrytě prostřednictvím nenápadných signálů – výběrem dětského oblečení, knížek, hraček, her, činností a zájmů. Během socializace do genderových rolí jsou děti (ale i dospělí) vedeni k tomu, aby správně naplňovali genderová očekávání“ (Babanová; Miškolci 2007, s. 148-149). Genderová socializace může začínat dříve než se jedinec narodí. Rodiče mohou například dítěti vymalovat pokoj, nebo mu můžou nakoupit oblečení, podle toho, zda to bude ‘holka’ nebo ‘kluk’ (příkladem může být volba růžové nebo modré barvy). Můžou nakupovat dítěti různé hračky (např. panenky nebo auta) a určitým genderovaným způsobem tak na dítě promlouvají a socializují ho tak ‘přirozeně’ dle genderových kritérií. Dítě ovšem ovlivňuje i širší prostředí (kamarádi, cizí lidé, instituce). (Babanová; Miškolci 2007, s. 148-149)

Důležitou součástí procesu socializace je **jazyk**, kterým se děti učí „konstituovat samy sebe, přemýšlet o sobě určitým způsobem, vnímat svou pozici ve vztazích s ostatními lidmi“ (Babanová; Miškolci 2007, s. 15). Skrze jazyk utváříme „genderové duality a stavíme je do opozic“ (Babanová; Miškolci 2007, tamtéž). „Nejrůznější vlastnosti, činnosti i věci spojujeme buď s ženským (malé, slabé, měkké, soukromé, submisivní atd.), nebo s mužským (velké, silné, tvrdé, veřejné, dominantní, agresivní). Svět posuzujeme zjednodušeně dichotomicky (v protikladech). Předávání jazyka dětem je předáváním nástroje, pomocí kterého je utvářena sociální struktura. Děti se naučí v této struktuře existovat a zároveň jsou touto strukturou polapeny, protože mají možnost osvojit si jen takové vnímání světa, které umožňuje a přednastavuje jazyk“ (Babanová; Miškolci 2007, s. 15). Jazyk jako prostředek k udržení sociálních struktur se všemi jejich sociálními nerovnostmi je tématem poststrukturalistických teorií, jejichž přístupy vedou k překonání dualistického vnímání světa a k radikální dekonstrukci genderu, kdy jej začínají vnímat

jako výsledek sociálních praktik, tzv. že se chováme podle toho, jak se od nás jako od mužů a žen očekává. Při tomto chování dle očekávání dochází k reprodukci očekávání, a tím pádem k jejich udržení jako soubor požadavků pro další generace mužů a žen. (Babanová; Miškolci 2007, s. 15-16)

Podle výzkumů psychologů děti začínají rozlišovat mezi mužem a ženou od třetího roku jejich života a tato pohlaví i poznají podle určitých znaků. Tyto děti už rozlišují dívčí a chlapecké hračky (tato preference vzniká již v 18. měsíci života dítěte). O rok starší děti rozlišují ženské a mužské barvy a pětileté už i jejich typické povahové vlastnosti (v tomto věku si již vybírají hračky podle své genderové role – tyto diference pak rostou s věkem, což poukazuje na silný kulturní vliv). V období dospívání pak začínají mnohem silněji vnímat vlastní pohlaví a snaží se chovat očekávaným způsobem – propracovává se jejich vlastní identita. Žádoucí projevování genderu se děje dvěma způsoby – a to **posilováním** (žádoucí chování je odměňováno, nežádoucí sankcionováno) a **nápodobou** (tzv. modelováním – dítě si nachází modely a vzory z okolí). Zhruba od osmého roku života jedince se projevuje odpoutávání od dospělých vzorů ve svém okolí (vzniká potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví) (Vágnerová 2000, s. 194).

V souvislosti s genderovou socializací souvisí i esencialistické a konstruktivistické teorie, což jsou dvě základní perspektivy pohledu na rozdíly mezi chlapci a dívkami.

Esencialismus označuje v sociálních vědách teorie, které tvrdí, že „za sociálními jevy stojí vždy nějaké přirozené jádro, které je podmíněno biologicky“ (Jarkovská in: Babanová; Miškolci 2007, s. 11). Podle této teorie existuje objektivní podstata mužství a ženství, kterou sdílejí všichni muži (mužskou podstatu) a všechny ženy (ženskou podstatu), což souvisí s rolí mužů a žen ve společnosti. Tyto teorie ovšem nabízejí většinou jen smíření se s genderovou nespravedlností, většinou vysvětlením, že příčina chování je biologickou daností. (Jarkovská in: Babanová; Miškolci 2007, s. 11)

Konstruktivistické teorie tvrdí, že „sociální svět, ve kterém žijeme, nám není objektivně dán“ (Šmausová 2002 in: Babanová; Miškolci 2007, s. 12). To znamená, že je neustále utvářen v procesu sociální interakce a komunikace pomocí našeho dodávání významu věcem, situacím a procesům a že tzv. zjevné a přirozené věci mohou být výtvorem určité kultury nebo společnosti. (Jarkovská in: Babanová; Miškolci 2007, s. 12, 150)

Rozdíly v pohlavích jsou dle konstruktivismu produktem společnosti, bez toho aniž by ale byl ignorován fakt, že existují i biologické rozdíly mezi muži a ženami. Obecně je ale těžké rozlišit, co je dáno biologicky a co je dáno sociálním působením, protože například objektivně měřitelné rozdíly mezi těly mužů a žen a jejich fyzickými schopnostmi nelze považovat za biologickou danost. Ve výsledku tedy nejsou důležité konkrétní rozdíly ve fyzické stavbě jedinců, ale sociální významy, které se těmto rozdílům připisují. (Lorber 2005 in: Babanová; Miškolci 2007, s. 13)

Jelikož je gender dle konstruktivistických teorií sociální konstrukt, je důležité zmínit **teorii sociální konstrukce reality** (Berger a Luckmann, 2001). Jak tvrdí Lorber (2007), gender není vrozený, ale je konstruován společností, jinými slovy, že je „stále a znovu vytvořen lidskou interakcí“ (Lorber 2007, s. 276). I když je pohlaví vrozené a biologické, gender je „sociální konstrukcí“ (Li-Vollmer a LaPointe, 2003, s. 90), která je naučená a (dále) předávána. Přiřazení očekávání o chování mužů a žen je jedním z primárních způsobů, jak si lidé organizují svůj život. „Konstrukce reality vytváří subjektivní význam pro jednotlivce. Sociálně konstruovaná realita se může stát sebenaplňujícím se proroctvím [...] jakmile mají lidé ideje nebo přesvědčení o tom, co [to] znamená být mužem nebo ženou, budou se chovat nebo zapojovat do činností v souladu s těmito přesvědčeními. Takto přeměňují jejich subjektivní významy do objektivní reality“ (Wiersma 2000, s. 15¹).

K genderové socializaci je vhodné zmínit **teorii sociálního učení**, která vysvětluje, proč se chlapci a dívky tak brzy začínají chovat odlišně. „Genderové rozdíly jsou vytvářeny a upevňovány tím, že dívky jsou chváleny za jiné projevy než chlapci“, k čemuž dochází brzy po jejich narození (Babanová; Miškolci 2007, s. 19). „Právě systém odměňování a trestů udílených nejbližší rodinou, širokým okolím, ale i zprostředkovaně např. médií pomáhá dítěti vytvořit si představu o souboru vlastností přiměřených genderovým rolím.“ Teorie sociálního učení se také zabývá učením se prostřednictvím pozorování, a také „faktem, že se chlapci striktněji než dívky vyhýbají chováním a věcem, které jsou označovány za příslušející druhému pohlaví“ (Jarkovská in: Babanová; Miškolci 2007, s. 19).

Jednotlivou myšlenkou teorie sociálního učení je, že se děti učí „prostřednictvím pozorování druhých a napodobováním pozitivních rolových modelů ve svém okolí“ (Jarkovská in: Babanová; Miškolci 2007, s. 20).

¹ Vlastní překlad.

Rovněž můžeme zmínit **koncept sebenaplňujícího se proroctví**, který v sociologii rozvinul Robert K. Merton (2000, str. 116-131). „Počátkem sebenaplňujícího proroctví je mylná definice situace, která vyvolá nové chování, kvůli kterému se původně mylná představa stane pravdivou“ (Jarkovská in: Babanová; Miškolci 2007, s. 21). „Pokud se ženy a muži každodenně utvrzují v tom, že si nemohou rozumět, protože jsou tak rozdílní [...] nakonec mají mnozí a mnohé skutečně problém komunikovat, neboť při komunikaci předem předpokládají neporozumění a konflikt“ (Jarkovská in: Babanová; Miškolci 2007, s. 21).

Důležitý je i koncept „**doing gender**“ Candence Westa a Dona H. Zimmermanna z roku 1987 což je teorie řadící se k interpretativním přístupům v sociálních vědách předpokládajících, že skutečnost není objektivně dána, ale je předmětem neustálé a nezbytné interpretace. Obecně je to takové „chování, které pokládají aktéři a aktérky stejně jako okolí za přiměřené právě pro ženy (dívky), nebo muže (chlapce)“ (Jarkovská in: Babanová; Miškolci 2007, str. 22).

Ke kritice teorie sociálního učení dochází **feministický poststrukturalismus**, pro který není gender jen role, ale je to „dynamický a komplexní soubor představ, jednání a pocitů vztahujících se k tomu, co to znamená být chlapcem a dívkou na konkrétním místě, v dané kultuře a čase.“ (Jarkovská in: Babanová; Miškolci 2007, s. 23) Pro feministický poststrukturalismus je gender princip, který ustavuje mocenské vztahy pomocí jazyka a jeho struktury. V poststrukturalistických teoriích není gender orientovaný na jedince, je považován za performativní, což znamená, že jde o „činnost, která až zpětně ustavuje individuální identitu“ (Jarkovská in: Babanová; Miškolci 2007, s. 23).

2.2 Genderová socializace a hračky

Hračky mají několik funkcí. Mezi hlavní patří zábava a možnost učení se určitým dovednostem. Učením si děti zkouší řadu rolí, které později využijí, až budou dospělé. Hraní s různými hračkami tedy může znamenat odlišnou genderovou socializaci dětí. Výzkumy uvádí, že dívky si často hrají s hračkami, které jsou spojené s domácností a mateřstvím, například s panenkami, baletkami, princeznami, vílami, anděly či nevěstami, zatímco chlapci spíše s hračkami, které vybízejí k akci a dobrodružství, například s vojenskými hračkami, stavebnicemi, různými dopravními prostředky, sportovním vybavením, superhrdiny z pohádkových příběhů, rytíři, piráty (zajímavé je zjištění, že chlapci mají rozmanitější druhy hraček). Dívčí hry se často zaměřují na oblékání či úpravu

vzhledu, celkově shrnuto na přípravu do budoucnosti (schůzky s přítelem, manželství), ključící hry jsou většinou soutěživé, konfliktní, bojuje v nich dobro se zlem. Tyto výzkumy také potvrzují, že děti upřednostňují genderově stereotypní hračky již ve velmi raném věku (od 1. roku života). Rodiče k těmto stereotypním preferencím přispívají svojí výchovou možná ještě dříve. Lze tedy říct, že určité typy hraček, s kterým jsou děti stereotypně spojovány, podporuje v dívkách a chlapcích různé vlastnosti a dovednosti. Také se dá říci, že některé hračky mohou podporovat genderové stereotypy (nejen samotné hračky, ale i různé reklamy na tyto hračky). Jedinými hračkami, které jsou zastoupeny rovnocenně u chlapců a dívek jsou hudební nástroje a knihy. (Renzetti 1999, s. 114-117)

Velmi oblíbenou hračku (možná nejvíce oblíbenou) je panenka Barbie, která se produkuje v mnoha odlišných rolích (od modelky k astronautce). Na konci 90. let 20. století byla tato panenka dokončena upravena do proporcí, které realističtěji zobrazují ženské tělesné proporce (původně měla tato panenka poprsí dospělé ženy, pas dítěte a boky dospívající dívky). (Renzetti 1999, s. 117).

2.3 Gender a média

Média, ve smyslu institucí produkující širokou škálu mediálních produktů, tvoří důležitou součást moderní společnosti. Média se „postupně stala primárním zdrojem informací a podnětů v moderní společnosti, [což má] zcela zásadní vliv na to, jak moderní lidé žijí, komunikují a interagují, protože mediální produkty rutinně využívají v procesu formování vlastních identit a s jejich pomocí si tvoří představy o světě a o svém místě v něm“ (Pavlík in: Smetáčková a Vlková, 2005, s. 54). Jak uvádí Pavlík (2005) „média umocňují paradoxní dynamiku moderního života, kdy s rostoucí svobodou jednotlivců, pokud jde o formování osobní identity, roste jejich závislost na neosobních institucích, které nemohou kontrolovat“. Jedinci obecně nemají příliš možností ovlivňovat konkrétní produkci médií, stejně jako neovlivní koncepty, ideologie či stereotypy, s kterými média pracují. Proud mediálních sdělení může vést ke zmatenosti jedinců, kteří „nemusí být schopni rozlišit relevanci či pravdivost konkrétních informací“ (Pavlík in: Smetáčková a Vlková, 2005, s. 54) a kteří mohou mít díky mediovaným vztahům problémy se skutečnými mezilidskými vztahy. Mediální sdělení jsou „komplexní konstrukty, které jsou vytvářeny konkrétními lidmi v konkrétních kulturních kontextech“ (Pavlík in: Smetáčková a Vlková, 2005, s. 54), proto je třeba uvažovat nad formami těchto sdělení a jejich aspekty, jako je „styl a tón použitého jazyka, struktura narativů a argumentů, významy davané

obecně používaným pojmům, způsoby, jakými je využíván humor či sexuální podtexty, atd.“ (Pavlík in: Smetáčková; Vlková, 2005, s. 54).

Média jsou socializační faktor, stejně jako nositelé různých obsahů. Tyto obsahy jsou (často) stereotypní (Burton; Jiráček 2001, s. 163), a tedy i genderově stereotypní, a působí tak (např. předkládáním osobnostních vzorů k identifikaci, vzorů chování, hodnotových vzorů) na utváření stereotypní genderové identity, tzn. feminní dívky a maskulinního chlapce. Média posilují genderové stereotypy, které dětem vštěpují rodiče i sama škola, protože děti si vybírají takové mediální prezentace, které odpovídají tomu, co se naučily dříve. (Liebert et al. 1992; Morgan 1992, in: Ranzetti; Curran 2003, s. 207)

Mediální nabídka vzorů u dívek je problematičtější než u chlapců, protože se jim prostřednictvím médií nabízí méně vzorů, se kterými by se mohli identifikovat, nebo si je pro svou potřebu upravovat. Od stereotypního zobrazování žen v médiích se dívky pouštějí do světa chlapeckých a mužských vzorů, kde je výběr daleko širší (srov. Jarkovská 2004, s. 57-64). U chlapců se dá zjednodušeně říct, že na začátku základní školy většinou hledají modely silných dominantních mužů. Chlapci v principu nehledají genderově určenou roli, ale to, jak se jako muž prosadit (srov. Theunert; Lenssen; Schorb 1995, s. 81).

V mediální a komunikační rovině se gender pokouší analyzovat aktuální dominantní diskurz svou kritickou optikou nerovnosti. Přestože existuje názor, že média „zajišťují symbolické modelování každé myslitelné formy chování“ (DeFleur; Ball-Rokeach, 1996, s. 224), existují zde i názory, tzv. genderového mainstreamingu, který prosazuje unifikaci a stereotypizaci mediálních obsahů.

2.3.1 Gender a televize

Genderová studia se zabývají televizí poměrně dlouho dobu (od 50. let 20. století), za začátek zkoumání genderu ve filmu může být ale považován až rok 1975 (Mendes; Carter, 2008), kdy vyšla esej Laury Mulvey ‘Vizuální slast a narativní film’, která se začala považovat za zásadní práci pro další podobné výzkumy. Mulvey v ní uvádí, že slast pohledu (skopofilie), která se liší dle pohlaví, je jeden z hlavních požitků, které film divákovi nabízí, a také popisuje manipulaci tvůrců holywoodských filmů s vizuálním potěšením, primárně se točící se okolo obrazů žen. Popisuje, jak je mužské publikum nabádáno k získání erotického potěšení z pohledu na krásné ženy ve filmech, což může mít za následek omezování zájmů ženských divaček. Mulvey kritizovala filmový průmysl po

celá desetiletí kvůli tomu, že přiřazoval ženám ve filmu pouze dvě role: roli erotického objektu pro postavy na obrazovce a erotického objektu pro diváky. Toto nazvala tzv. ‘mužským (upřeným/kontrolujícím) pohledem’². Tento trend můžeme sledovat i více než tři desetiletí po vydání její práce. (Decker 2010, s. 11)

Bain (2003) uvádí, že „filmové příběhy, které vytváří relativně malá, avšak vlivná skupina hollywoodských tvůrců, poskytují divákům relativně snadný a mimovolný způsob, jak vnímat okolní svět.“³ (Bain 2003, s. 199). Zajímavé čísla přináší Ford (2007), který uvádí, že pouze sedm procent z režisérů/režiserek v rámci 250 nejvíce výdělečných filmů roku 2006 v USA byly ženy. Ženy společně tvoří pouhých dvacet pět procent produkčních, třináct procent ředitelk a jen dvě procenta jsou editorky (Sweeney, 2005). Taková prostředí, ve kterých převážně dominují muži, mohou oplývat možnostmi pro sexismus, ať už úmyslnými či neúmyslnými. (Decker 2010, s. 12)

Cohan a Clark (1993) zkoumali zobrazení mužů v populárních hollywoodských filmech od 60. let 20. století až do 90. let 20. století. Filmy z roku 1960 vyprávěly příběhy z mužské perspektivy (přiřazovaly důležitost akcím mužů a byly příjemnou, pasivní podívanou pro ženy - např. James Bond). Muži na obrazovce byly od 70. let 20. století většinou agresivní, dominantní a násilní, což dosáhlo vrcholu v 80. letech 20. století (např. akční filmy, ve kterých vystupovali Sylvester Stallone a Arnold Schwarzenegger). I když trendy v raných 90. letech naznačovaly příklon k více citlivým, pečujícím, otcovským mužům; příběhy byly stále vyprávěny z pohledu mužské perspektivy. V pozdních 90. letech 20. století a do roku 2000 se zdálo, že postfeminismus přispěl k návratu agresivního, dominantního muže. Henry (2004) tvrdí, že maska ‘tvrdé maskulinity’ (houževnatost, agresivita, nesentimentální charakter) vzniká v populárních médiích jako obranný mechanismus a odpor proti feministickému hnutí, které se bouřilo vůči mužské moci. Muži se dle Thompson (2007) učí úzkému, agresivnímu pohledu na maskulinitu (označuje to jako ‘dick flicks’ – např. akční filmy), stejně jako ženy jsou prezentovány úzkým kritériem feminity (‘chick flicks’ – např. romantické filmy). (Decker 2010, s. 14-15)

U filmů hlavního proudu (mainstreamových filmů) se obvykle předpokládá androcentrická pozice, tzv. vyprávění příběhů optikou mužské zkušenosti, která muže být agresivní a dominantní, zatímco podporuje ženy v submisivitě a pasivitě (Hedley 1994). Zatímco některé filmy vyrobené v 90. letech 20. století zobrazovaly větší rozmanitost ženských rolí (Elasmar 1999) a mužského chování, po roce 2000 lze vidět návrat k oslavám

² V původním textu: „the male gaze“.

³ Vlastní překlad.

‘tvrdé maskulinity’⁴ (Henry 2004), sexuální objektivizace žen (McRobbie 2004), a zařazení ženských příběhů s velkým podílem romantických ‘chick flicks’⁵ (Thompson 2007). (Decker 2010, s. 2)

2.3.2 Masová média a jejich (možný) vliv na formování genderu

Vytváření vlastní subjektivní perspektivy genderu se nejčastěji děje skrz sledování mužských a ženských vzorů (Bandura; Walters 1963). Film, televize a další média nás zásobují těmito vzory prostřednictvím svých postav a scénářů a existují důkazy poukazující, že pohled na svět, včetně genderových očekávání, může být formován částečně prostřednictvím médií. Shrum (2008) popsal „kultivační efekty“ nebo-li tzv. pozitivní korelace mezi množstvím spotřebovaných médií a tendencí k aktivování duševních konstruktů o světě na základě sledování televizních programů a filmů. Dle něj existují silní konzumenti televize (filmů), kteří častěji vnímají svět podobně jako je zobrazen v televizi (filmu). Ve svých zprávách uvádí, že osoby, které byly častěji vystaveny kriminálním filmům s větší pravděpodobností očekávají, že budou oběťmi násilí ve skutečném světě, než ty, které sledují kriminální filmy jen zřídka. Tyto kultivační efekty se kombinují s ‘efekty dosažitelnosti’⁶, které nám připomínají okamžiky, zprávy, dialogy, příběhy a další podrobnosti z médií. Takto si častí konzumenti snadněji vybavují specifické detaily z toho, co viděli, což je pak převedeno skrz kultivační efekty na schémata umožňující chápání světa. (Decker 2010, s. 7)

V minulosti bylo v této souvislosti poukazováno na potenciál médií přispívat pomocí kultivace k utváření očekávání jednotlivců u genderovaného chování a romantických vztahů (Segrin; Nabi 2002). Zde je na místě uvést dřívější znepokojivá zjištění, že populární filmy a televizní pořady zobrazují patriarchální systémy mužské dominance a ženské submisivnosti (Hedley 1994), kde maskulinita je spojena s násilím a aktivitou, zatímco femininita s podřízeností, ‘domáckostí’ a romantikou (Thompson; Zerbinos 1997). Tato mediální poselství jsou ‘zmírňována’ faktory spojenými s prostředím, rodinou a kulturou (Aidman 1999; Tonn 2008). Navíc si například dle Bandury (2008)

⁴ V původním textu: „hard masculinity“.

⁵ Chick flicks - slangový termín pro film zabývající se především láskou a romantikou, vytvořený pro ženy (především mladé ženy) jakožto jeho cílovou skupinu (např. Titanic, saga Twilight) (Stevenson; Lindberg 2010).

⁶ Vlastní překlad, v původním textu: „accessibility effects“.

diváci, včetně dětských diváků, aktivně vybírají, co chtějí vidět a jak to interpretují. (Decker 2010, s. 16; 85-86).

Masová média, a to zejména dětské pořady (např. pořady studia Disney), měla/stále mají tendenci zobrazovat mužské postavy, a to v daleko větší míře než ženské postavy, v autoritářské a vedoucí pozici, kdy tyto mužské postavy rozhodují o osudu skupin, jež jsou jim svěřeny (Matti; Lisosky 1999; Wiersma 2000 in: Decker 2010, s. 87).

Děti jsou, jak uvádí Li-Vollmera a LaPointe (2003), k genderovým schémátům v médiích vnímavější než dospělí, proto potenciální hodnotu odchylování od zavedených norem nelze podceňovat. Thompson a Zerbinos (1997) dále poukazují i na zjištění, že se v dětských pořadech často vyskytují stereotypní zobrazení 'silných mužů' a 'slabých žen'. (Decker 2010, s. 17, 88)

2.3.3 Výzkumy dětské mediální konzumace

V souvislosti s konzumací masových médií lze uvést, že v současné době byly provedeny některé výzkumy dětské mediální konzumace, které ukazují, že děti tráví u médií stále více času a tak se mnohem častěji dostávají ke sledování obsahů, které je mohou ovlivňovat. Ze studie Kaiser Family Foundation (Kaiser Family Foundation; Lauschmann 2011; online), která zkoumala změnu dětské mediální konzumace v porovnání s dřívějšími dětmi na vzorku 2000 rodin s dětmi ve věku od 8 do 18 let, vyplývá, že děti využívají médií podstatnou část dne, kdy nespí, a že většinu jejich pozornosti získávají digitální média v čele s televizí. Dle výsledků studie děti denně tráví u médií dohromady 10,75 hodiny (4,5 hodiny - televize; 2,5 hodiny - hudba; 1,5 hodiny - počítač, 73 minut - videohry, 38 minut - tištěná média), což je o více jak 3 hodiny více než v roce 1999 (7,5h). V průzkumu Joan Ganz Cooney Center a Sesame Workshop (Gutnick; Robb; Takeuchi; Kotler 2010; Lauschmann 2011; online) zaměřeném také na mediální konzumaci dětí (od předškolního věku po jejich dospělost) bylo zjištěno, že 80 procent dětí do 5 let využívá alespoň jednou týdně internet a že děti výrazně preferují televizi a s ostatními digitálními médii přicházejí do styku již od svých 8 let.

2.4 Genderová stereotypizace

V této podkapitole se budu zabývat stereotypizací a genderovými stereotypy.

2.4.1 Stereotypizace

Na začátku se pokusím definovat, co je to stereotyp. Dle Velkého sociologického slovníku (1996, s. 1229) je to „velmi stabilní prvek ve vědomí, respektive psychický a přeneseně i soc. mechanismus, regulující vnímání a hodnocení určitých skupin jevů, ovlivňující názory, mínění, postoje i chování“. Tento pojem zavedl americký novinář Walter Lippman v roce 1922 a snažil se jím upozornit na existenci určitých ustrnulých představ ve vědomí lidí, většinou přejímaných z jiných zdrojů, než je vlastní sociální zkušenost. Tyto představy hrají významnou úlohu jako předem daná schémata vnímání, uvažování a hodnocení nových jevů. (Velký sociologický slovník 1996, s. 1230) Lippman pojal stereotypy jako tzv. předpřipravené šablony významů, respektive „obrazy v našich hlavách“, a definoval jejich čtyři funkce:

- 1) stereotypy uspořádávají svět kolem nás do pochopitelné podoby,
- 2) stereotypy jsou zkratkou k přímému sdělení,
- 3) stereotypy odkazují k realitě a světu, jsou pohledem na svět,
- 4) stereotypy vyjadřují postoje a hodnoty dané kultury.

(Kubálková, Wennerholm Čáslavská 2009, s. 11)

Stereotypy jsou vytvářeny rodinnou výchovou, vzorem rodičů, jsou přejímány od nejbližšího sociálního okolí, od uznávaných autorit. Přenos skupinových norem a poznatků veřejného mínění, stejně jako škola a sdělovací prostředky se na jejich vytváření také značně podílejí. Stereotypy zjednodušují realitu, často souvisí s přeceňováním jednotlivé, třeba nahodilé události, mají často iracionální charakter, a proto se obtížně mění čistě logickými argumenty. Mají také značnou setrvačnost a mění se jen pomalu. V sociologii se často používá tento pojem pro vyjádření ustrnulého vztahu k sociálním, rasovým, národnostním apod. skupinám (většinou se paušálně přisuzují určité vlastnosti všem členům dané skupiny - např. každý Čech je vychytralý). V literatuře se rozlišují autostereotypy (představy o vlastní skupině) a heterostereotypy (představy o jiných skupinách). Oba druhy se vytvářejí na základě skupinových norem a vlastností, které jsou pro skupinu typické,

podílejí se však na nich i složky výchovy, společenské změny, či vztahy k výrobním prostředkům. (Velký sociologický slovník 1996, s. 1230)

Malý sociální slovník (1970, s. 469) definuje stereotypy jako „formule strnulého slovního obratu, stále stejně probíhající myšlenkový postup, neměnný způsob chování a jednání, zaujaté mínění, předsudek.“

Geistův sociologický slovník (Geist 1992, s. 452) definuje stereotyp jako „pevný, neměnný, strnulý tvar, určité jednání, vždy stejně se opakující a vracející a relativně neměnný proces, činnost.“ V sociální psychologii se toto označení používá pro „zjednodušenou představu, mínění, domněnku, kterou si vytvářejí nebo přebírají jedinci či sociální útvary o sobě (zejména o vlastnostech) a o jiných jedincích a nebo sociálních útvarech (třídách, vrstvách, profesích, rasách, národech atp.)“ (Geist 1992, tamtéž). Stereotypy můžeme definovat také jako souhrn způsobů a obrazů jednání, chápání, komunikace, povahových vlastností, vzezření, rolí a postavení, samostatně nebo ve vzájemné interakci, v celku nebo jen ve svých částech a jednotlivých prvcích, vnímané danou kulturou nebo její částí jako přirozené, samozřejmé, rutinní, jasné, očekávané a vyžadované, správné a neměnné. (Geist 1992, tamtéž)

Genderové stereotypy jsou tedy zjednodušujícími popisy toho, jak má vypadat maskulinní muž či feminní žena (Ranzetti; Curran 2003, s. 20). Tyto stereotypy jsou nástroje, jejichž pomocí se jedinec socializuje do určité role, což je jednání očekávané vzhledem k držiteli určité sociální pozice (Keller 1997, s. 61).

2.4.2 Genderové stereotypy

Sociologický slovník (Geist 1992, s. 455) uvádí (pod heslem „Stereotyp pohlaví“⁷), že to je jeden „z nejrozšířenějších stereotypů, fungující jako „sociální samozřejmost“, zcela tzv. „přirozená“ představa (náзор, mínění, obraz atp.) o jednotlivých pohlavích⁸, zejména vlastnostech, jako je např. emocionalita, agresivita, submise, závislost, pasivita, rozhodnost, pečlivost, praktičnost atd.“ Tento stereotyp působí v socializačním procesu jako sociální norma při vlivu sociálního útvaru na utváření sociokulturní osobnosti jedince podle „mužského“ a „ženského“ vzoru v souladu s hodnotovým systémem příslušného sociálního útvaru (Geist 1992, tamtéž). Genderový stereotyp ovlivňuje obsah sociálních rolí i jejich

⁷ V této práci vycházím z konstruktivistického pohledu, který používá označení „gender“.

⁸ Zde by dle konstruktivistických teorií bylo uvedeno „o jednotlivých genderech“. Dále v textu pracuji s označením „gender“.

výkon, respektive jejich hraní. Podle norem ovlivněných stereotypy je jinak vychováván chlapec a jinak dívka, a to například výběrem hraček, participací v domácnosti atp.

Co se týká promluv o dívčím a chlapeckém chování, často slycháme věty jako: Kluci zlobí a dívky jsou bezproblémové. Kluci jsou nepořádní a holky mají vše řádně uspořádané. Chlapce baví fotbal a počítačové hry a dívky móda. Kluci jsou nadanější na technické práce/obory a dívky na jazyky. Tyto zobecněné výroky však nemusí odrážet skutečnost správně. Často se například můžeme setkat se zlobivými dívkami a citlivými chlapci. Tyto věty občas reprezentují a rozšiřují stereotypní představy o dívkách a chlapcích. Často jsou jimi tyto představy o genderu zkreslovány. (Karsten 2006, s. 23)

Karsten (2006) je, co se týče prisouzení genderu a tvorby sociální genderové identity, „toho názoru, že převážná část psychosexuálního vývoje probíhá teprve po narození, a to díky procesům, které bychom mohli opsat pojmy jako učení, výchova a ovlivňování“ (Karsten 2006, s. 23). Stereotypy genderových rolí „...přirazují muži a ženě typické vlastnosti, které se často vzájemně doplňují jakožto protiklady, určují naše očekávání vůči jednotlivým ženským a mužským jedincům i naše jednání vůči nim v konkrétních sociálních situacích“ (Karsten 2006, s. 23-24) a také jedincům „usnadňují nebo také ztěžují přístup k povoláním, zařízením a skupinám daným společností“ (Karsten 2006, s. 25).

Karsten uvedla seznam vlastností, které se „stereotypně opakují, kdykoli se charakterizují ‘typicky ženské‘ a ‘typicky mužské‘ způsoby chování“ (Karsten 2006, s. 24) takto nedichotomicky (Tabulka č. 1):

Tabulka č. 1: Stereotypy genderových⁹ rolí: Co je „typicky“ mužské a co „typicky“ ženské?

ženy jsou:	muži jsou:
bezmocné	agresivní
citově založené	aktivní
emociální	autoritativní
empatické	bojovní
jemné	ctižádnostiví
parádnice	dobrodruzi
milovnice dětí	dominantní
mírné	neohrožené

⁹ V původním textu uvedeno „pohlavních“. V práci však používám označení „gender“, respektive „genderových“.

náladové	nesnadno zranitelní
nelogické	nezávislí
nerozhodné	objektivní a věcní
nesamostatné	odhodlaní
něžné	odolní
ohleduplné	odvážní až opovážlivá
pasivní	panovační
pečlivé a opatrné	podnikaví
plné porozumění	přímí
poslušné	racionální
povolné	realističtí
přitažlivé a dráždivé	rozhodní
příjemné	rozvážní
přívětivé	sebejistí
senzibilní	sebevědomí
slabé	schopní sebeovládání
soucité	silní a energetičtí
šarmantní	soutěživí
taktní	spolehliví
toužící po jistotě	stateční a smělí
úzkostné	tvrdí
vyžadující ochranu	velcí a silní
zaměřené na rodinu	vůdci
závislé	vyrovnání
žvanivé	zodpovědní
	a – muži nepláčou

Zdroj: Karsten, H.: Ženy – muži, Genderové role, jejich původ a vývoj, s. 24

Sociologický webzin Socioweb v článku Genderové stereotypy (Harnachová; Haratická; Krčková; Pávek; Slíva 2010; online) definující genderové stereotypy jako „tradiční a často i diskriminační představy o typicky mužských a ženských vlastnostech a o rolích a pozicích mužů a žen ve společnosti.“ pro svůj účel provedl výzkum, který věnoval pozornost názorům žáků osmých tříd a jim odpovídajícím tříd víceletých gymnázií ohledně vlastností připisovaným mužům a ženám a dalších specifik.

Výsledky ukázaly, že typický muž je chlapci i dívkami označován jako odvážný, zručný, společenský, poměrně hádavý (stejně jako typická žena), parádivý a ne tak agresivní, jak by se dalo čekat. Nejnižší skóre dosáhl u citlivosti. Typická žena má dle dotazovaných dívek a chlapců prakticky opačné vlastnosti než typický muž. Nejvyššího skóre obdržela v oblastech citlivosti a starostlivosti (což jsou oblasti typické pro

‘stereotypní‘ matku). Typická žena dbá na svůj vzhled, je více společenská než typický muž, je považována za nepříliš odvážnou a téměř vůbec agresivní.

Pokud se zaměříme na obraz muže a ženy, tak výzkum ukázal poměrnou ustálenost u obou pohlaví i přes široké spektrum studentů. Dívky si ale zejména u hádavosti a agresivity představují muže umírněněji než chlapi. Typickým ženám chlapi přisuzují menší odvalu a menší zručnost než dívky. Za zručnosti ovšem dívky mohou považovat schopnost vařit nebo všivat, chlapi schopnost spravovat auto nebo nainstalovat poličku. Z výzkumu se dá usoudit, že „stereotyp je více ustálen ve vlastnostech, jaké by měl mít typický muž.“ (Harnachová; Haratická; Krčková; Pávek; Slíva 2010; online), u typické ženy není tak ustálen z možného důvodu, že „role dnešní ženy v západní společnosti není tak jasně definována“ (tamtéž; online). Ve výzkumu byly více stereotypně hodnoceny výroky, které se týkají mužské a ženské role v rodině, jako „Muž by měl být hlavou rodiny“ nebo „Na rodičovskou by měly nastupovat spíše ženy než muži“. Naopak výrok „Dlouhé vlasy, krátký rozum“ nebyl ovlivněn stereotypem. Představy ohledně úspěšnosti dívek a chlapců ve školních předmětech ukázaly, že „chlapi smýšlejí více stereotypně a přisuzují dívkám menší zdatnost v tělocviku“.

Ukázalo se také, že respondenti o sobě uvažují genderově stereotypně – v ‘ženských‘ dovednostech (český jazyk, výtvarná výchova) jsou dle nich lepší dívky a naopak v ‘mužských‘ (matematika, informatika, tělocvik) jsou lepší chlapi. Dle výzkumu však žádné ‘ženské‘ a ‘mužské‘ předměty neexistují. (Harnachová; Haratická; Krčková; Pávek; Slíva 2010; online)

Ke stereotypům lze doplnit ještě tzv. **typy** a **archetypy**. Jako typy lze označit postavy reprezentující lidské vlastnosti, které se na rozdíl od stereotypů v reálném světě neobjevují (Lacey in: Burton, Jirák 2001, s. 188). Typy postav jsou určité pravidelnosti žánru a objevují se např. v literatuře - nejsou ale tak prokresleny, aby se staly stereotypy. Archetypy můžeme nazývat ‘ideální’ či ‘vzorové‘ typy, které jsou pevně ukotveny v určitých kulturách (např. Superman, Faust, Romeo a Julie, hrdinové národních pověstí). U archetypů vnímáme zejména jejich nejvíce běžné rysy (dobro, zlo, odvaha, krása apod.).

2.5 Genderovaná reprezentace a animace

Než se v textu budu věnovat genderové reprezentaci a její spojitosti s animací, pokusím se vysvětlit pojem reprezentace. Reprezentace je dle Sociologického slovníku

(Jandourek, 2001) vysvětlena pouze jako ‘zastoupení‘ či v politických nuancích. Slovník dále uvádí jednak reprezentaci kolektivní, jakožto „symboly (materiální, pojmy), které mají pro členy skupiny společný kognitivní a afektivní význam a které zpřítomňují kolektivní zkušenosti, hodnoty a normy chování“ (Jandourek, 2001, s. 204), a jednak jako reprezentaci mentální, která též reprezentuje struktury a v současné kognitivní psychologii označuje „různé způsoby, jimiž jsou v paměti (lidské, ale i umělého systému) uloženy znalosti, vědomosti člověka o světě (pojmy, pravidla, představy, analogie, scénáře, mentální mapy apod.)“ (Jandourek, 2001, s. 204). S těmito vymezeními ale nevystačíme.

Pro Stuarda Halla (1997) je otázka reprezentace „ústředním konáním, které produkuje kulturu a klíčový ‘moment‘ pro to, co Hall a další (Du Gay; Hall; Janes; Mackay; Negus 1997) nazývají ‘kulturní oběh‘¹⁰“ (Hall, 1997, s. 1¹¹). To znamená, že je mezi reprezentací a kulturou spojitost. Jak Hall zjednodušeně uvádí, „[...] kultura je o ‘sdílení významů‘. [...] Jazyk je privilegované médium, v němž ‘vytváříme smysl‘ věcí a ve kterém je produkován a směřován význam.“ (Hall, 1997, tamtéž). Hall popisuje, že „reprezentace znamená užívání řeči k zobrazení nebo vyjádření něčeho smysluplného o světě tak, aby tomu rozuměli ostatní lidé.“ (Hall, 1997, s. 15¹²). Dále uvádí, že „reprezentace je podstatná součást procesu, ve kterém je produkován a směřován význam mezi členy kultury. To zahrnuje užívání jazyka, znaků a obrazů, které mají význam (zastupují) nebo reprezentují věci.“ (Hall, 1997, tamtéž). Existuje mnoho teorií vysvětlujících, jak je jazyk užíván k reprezentaci světa. Hall popisuje tři – reflektivní (jazyk odráží význam, který existuje venku ve světě objektů, lidí a událostí), intencionální (jazyk vyjadřuje pouze to, co mluvčí, spisovatel nebo malíř chce říci; jeho nebo její osobně zamýšlený význam) a konstruktivistickou (význam je konstruován skrze samotný jazyk nebo jeho prostřednictvím). Hall se nejvíce věnuje konstruktivistické teorii, kterou zastupuje sémiotický přístup (de Saussure) a diskurzivní přístup (Foucault).

Hall dále uvádí dva relevantní významy slova reprezentace ze slovníku Shorter Oxford English Dictionary a těmi jsou: 1) Reprezentovat něco znamená popsat to, zobrazit, vyvolat v mysli prostřednictvím popisu, vylíčení nebo představivosti; vyvolat podobu reprezentované věci v našich myslích a smyslech; jako například ve větě, „Tento obraz představuje to, jak Kain zabil Ábela“, 2) Reprezentovat také znamená symbolizovat, vyjadřovat, být ukázkou nebo něco nahrazovat, jako ve větě, „V křesťanství kříž

¹⁰ Kulturní oběh obsahuje reprezentaci (representation), regulaci (regulation), identitu (identity), spotřebu (consumption) a produkci (production) (Hall 1997, str. 1; schéma „The circuit of culture“).

¹¹ Vlastní překlad.

¹² Překlad Alena Horová (Horová 2009, s. 6).

symbolizuje utrpení a ukřižování Krista“ (Hall, 1997, s. 16¹³). Zmiňuje dva systémy reprezentace – prvním je „systém, prostřednictvím kterého jsou všechny druhy objektů, lidí a událostí ve vzájemném vztahu se souborem pojmů nebo mentálních reprezentací, které nosíme v našich hlavách“ (Hall, 1997, s. 17¹⁴); druhým systémem reprezentace (účastníci se procesu konstrukce významu) je jazyk, skládající se ze znaků organizovaných do vztahů, který používají členové kultury, aby vytvořili význam.

Dle Bočáka (2006) může být reprezentace definována jako „komplexná symbolická forma zastupující „realitu“, relativně ustálený výsledek subjektivní a intersubjektivně sdílené transformace „reality“; pojem však tiež zahŕňa samotnú prax, presnejšie systém praktík re-/produkcie zástupných symbolov (Bočák 2006, s. 100, online), ktorá je „jedným z aspektov mediácie, procesu, v ktorom sa v komunikácii pretínajú osi realita – text a producent – recipient. (Bočák 2010; online) Reprezentace je tak jinými slovy „naplňaním jakobsonovskej referenčnej funkcie jazyka.“ (Bočák 2010; online).

Bočák (2010) dále dodává, parafrázuji, že zmíněná komplexnost označuje multimódovou, multikódovou a multiznakovou povahu reprezentace; relativní ustálenost její časoprostorovou ukotvenost, synchronně-diachronní kulturní situovanost. Tvůrcem reprezentace, jejímž stavebním materiálem jsou znaky, kódy apod., je subjekt, jakožto kulturou (např. jazykem a jinými kódy) vymezená entita, která může mít zdánlivě individuální kořeny (člověk může realitu interpretovat i sám a svoji interpretaci reality nemusí nutně sdílet s jinými). Myšlenka teorie sociální konstrukce reality (Berger, Luckmann; 1999), že strukturování, artikulace reality a vytváření jejího smyslu (významu) je nejen individuálně, ale kolektivně (sociálně) rámcované, je pro studia diskurzu velmi inspirující. Tato teorie de facto zdůrazňuje, že vytváření (reprezentace) reality neprobíhá (primárně) na úrovni individuálního subjektu, ale na úrovni společnosti. V tomto ohledu je zajímavá i otázka teorie významu, zda tvaruje realita reprezentaci, nebo reprezentace realitu. Dle esencialismu je reprezentace funkcí reality (objektivně existující a subjektem poznatelná realita zanechává otisk své podstaty v reprezentaci), dle konstruktivismu je realita funkcí reprezentace (realita je subjektem vytvářenou entitou, je produktem semiotického procesu, v kterém subjekt dodává realitě určitý pragmatický smysl, a tak ji vlastně dělá reálnou). Derrida uvádí, že „nie je nič mimo textu“ (Derrida 1997, s. 158 in: Bočák 2010; online), tzn. že existuje jen to, co jsme se naučili vnímat a co umíme pojmenovat - naše realita je výhradně důsledkem reprezentace, věci existují jen tehdy, když

¹³ Překlad Alena Horová (Horová 2009, s. 7).

¹⁴ Překlad Alena Horová (Horová, 2009, s. 7).

jim „alokujeme význam“ (Jäger 2001, s. 42 in: Bočák 2010; online). Reprezentace je časově ukotvená, znaky vznikají a zanikají, určité významy se de-/aktivují v závislosti na kontextu. Reprezentace je zjednodušeně poselstvím nesoucím komplexními prostředky komplexní významy. Reprezentace jako opakované zpřítomňování reality není oddělitelná od prezenze (přítomnosti) reality, reprezentace se nikdy nemůže zbavit své konstitutivní funkce ve vztahu k realitě. Významný proud v rámci politiky identity se snaží dosáhnout „adekvátní“ mediální reprezentace určitých identit s předpokladem, že „pozitivní“ posun v reprezentaci se odrazí v „pozitivním“ posunu v realitě. (Bočák 2010; online)

Genderová reprezentace v dětských televizních programech si zaslouží pozornost zejména z důvodu nízkého věku, ve kterém děti začínají sledovat televizi, a také z důvodu, že sledováním televize většinou tráví hodně času (viz výzkumy výše – v podkapitole Gender a média). Jak uvádí Signorielli (1990), genderová zobrazení v médiích jsou zdrojem obav, zejména kvůli významnosti médií v procesu socializace u dětí a dospělých (Thompson; Zerbinos 1995, s. 652).

Můžeme se setkat s představami, že animace (krátká animace, animovaný seriál či film) je relativně nevinné médium, které je zdánlivě určené dětem. Fakt, že animace byla celkem dlouhou dobu zcela opomíjena filmovými historiky či jiným hlubším zkoumáním, do jisté míry vedl k potlačení diskuzí o možných problémech s reprezentacemi v animaci. Když už se nějaká pozornost animovaným filmům věnovala, tak byla většinou zaměřena na jejich samotný obsah a problematika reprezentace genderu nebo například rasy byla opomíjena. (Wells 1998, s. 187)

Animace, která přetváří kódy a podmínky, které jsou pro tradiční a dominantní formy běžné, umožňuje svým jazykem vznášet důležité otázky, jak o jedinečných parametrech vyjádření, tak o společensko – politických problémech. Způsob reprezentace u karikatur v počátcích americké krátké animace, který lze označit za rasistický a zaujatý vůči pohlavím, je ovšem brán ještě jako nevinný záměr bez úmyslu urazit, s námitkou, že kritika nevhodné reprezentace lidí tmavé pleti není zcela přijatelná, protože tyto animace tvořili i umělci/produkční tmavé pleti. Podobná díla s takovými kódy reprezentace předznamenávala akce feministických hnutí či hnutí za občanská práva, která žádala ohleduplnost ve všech oblastech společnosti, včetně populární kultury. Západní animační průmysl v jeho historii lze snadno chápat jako patologicky maskulinní, řízený muži v zájmu mužů, vytvářející patriarchální hierarchie, což v posledních letech, zejména od 90. let minulého století, prochází revizionistickými výzkumy (Pilling, 1992; Langer, 1993; Allan,

1994; Klein, 1994), které se snaží zaměřit na postavení přehlížených postav ve vývoji animace. (Wells 1998, s. 187)

Otázky reprezentace v animaci jsou komplikované, jak vzhledem k účelu reprezentace, tak vzhledem k jejímu vyjádření. Kreslený film (cartoon) byl vždy ovlivňován tradicí karikatury, která pracuje se satirou zveličující jisté fyzické rysy a s „designovou strategií“, která pracuje s přehodnocováním a zveličováním aspektů těla nebo prostředí z čistě estetických důvodů. Diskuze o správné reprezentaci v animaci je spjatá právě s touto tradicí, jelikož animace je jedinečná tím, jak se zabývá tělem a v tom, jak utváří kódy a podmínky pro definici maskulinity a feminity. (Wells 1998, s. 188)

2.6 Preference postav (vzorů) v animovaných seriálech

K preferenci vzorů – postav u dívek a chlapců je možno zmínit komplexní (kvalitativní i kvantitativní) výzkum Begleiter der Kindheit (Thaunert; Schorb 1996, s. 162-201; Sloboda 2005, s. 32-24) zkoumající vztahy dětí a kreslených seriálů, který uvádí konkrétní typologii vzorů. Podle něj se dají ženské postavy, které se vybírají dívky (4-11 let), rozdělit zhruba takto:

- a) **kráska** (nejdůležitější aspekt atraktivita, předvádí svou ženskost – líčí se, obléká se módně, zkrášluje se, středem jejího zájmu jsou oblečení, životní styl a materiální požitky, svojí krásou se chce zalíbit okolnímu světu, zejména muži)
- b) **nevěsta** (vše co myslí a dělá je pro muže, dle muže se chová, jedná a řídí, chce patřit muži nebo si ho připoutat, její cíl je splnit mužovo přání a trpělivě čekat jeho pokynů)
- c) **poddajná** (přizpůsobuje se svému okolí, potřebuje mít pevná pravidla, dle kterých si sebe sama a své jednání uspořádá, uctívá autoritativní osoby, kterým se dobrovolně a ochotně podřizuje a také bez vyptávání přejímá jejich normy, ke svému okolí je vždy přátelská a laskavá)
- d) **mateřská** (starostlivá, drží rodinu a domov pohromadě a čistotě, ochotná pro druhé, na sebe myslí až v poslední řadě, společenská bytost, která v blahu druhých nalézá své štěstí)
- e) **žena** (chce být brána jako plnohodnotná osobnost, nezapírá svoje pohlaví, respektive svůj gender, ví, jak zdůraznit svou atraktivitu, ve svém prostředí jedná

uvědoměle a sebevědomě, věří ve svůj intelekt, tvůrčí schopnosti, je společenská, zodpovědná, není nesobecká, chce být jako žena a za své schopnosti uznávána)

Chlapci mírají většinou od nízkého věku za vzory muže. Vzory chlapců (4-11 let) jsou rozmanitější než vzory dívcí (škála je širší, takže mají jednodušší možnost si z nabízených vzorů vybrat):

- a) **osamělý vlk** (sám se chce probíjet životem, v kruhu jemu podobných věří především sobě a svým schopnostem, je připravený čelit svou fyzickou silou a zručností všem nástrahám, vybavuje se všemožnými technickými zařízeními či zbraněmi, vymýšlí si magické schopnosti)
- b) **malý četník** (ovládá ho pořádek a spravedlivost, jedná dle autorit, ať už to jsou nadřizení, zákony nebo vyšší principy, bez velkého vaptávání, je silný, šikovný a má vždy po ruce nástroje, někdy s nadpozemskou mocí, které mu pomůžou vypořádat se s padouchy)
- c) **ušlechtilý fantom** (osamělá postava ve službách celé společnosti, v jejímž jméne koná dobra, je vždy nesobecky v pozadí, zůstává neviděný, nepoznan, využívá své síly, zručnosti, inteligence, lsti, nadpřirozených schopností, zbraní a technických vymožeností)
- d) **mazaný chlápek** (je chytrý, většinu problémů řeší hlavou, šikovností a výřečností, umí si pomoci v každé svízelné situaci, nepotřebuje svaly ani zbraň, umí se výtečně pohybovat, jeho mysl pracuje velmi rychle, je nápaditý a vynalézavý, zručný, mazaný, lstivý, výřečný)
- e) **dobrý přítel** (je spolehlivý, stále po ruce, solidární, žije se skupinou lidí, s kterými se dělí o radost i smutek, a nemusí to být jen muži, je s ním zábava, je dobrodružný, zvládá nebezpečí a pomluvy, je to především člověk, jeho pohlaví je druhořadé)
- f) **neposedný slídlil** (je zvědavý, vyhledává nové věci, zajímá ho svět dospělých, v náznacích i ženské pohlaví, nejraději by se pohyboval ve vnějším světě, ale nevěří si, nemá na koho se na výpravách spolehnout, tudíž sleduje, co může, když jde do tuhého, stáhne se raději do bezpečí) (Sloboda 2005, s. 32-34)

Theunert a Schorb (1996) také uvádí, že chlapci se zcela zaměřují na postavy stejného pohlaví, na znaky a struktury, které se považují za výslovně feminní/maskulinní, zatímco dívky toto činí 'pouze' převážně - u dívek v předškolním věku je popularita dětských

mužských postav hojná, většinou ale menší než oblíbenost ženských postav; ve školním věku u nich pak ženské vzory převládají.

2.7 Role pohádek v reprodukci genderových nerovností

Dá se říct, že velká část produkce animovaných filmů je zaměřena na děti a je spojena s typickou výstavbou děje (narace), který se zastřešuje žánrem zvaným pohádka. Pohádka je obvykle krátký epický fiktivní příběh, ve kterém většinou vystupují smyšlené postavy. Pohádky jsou často vnímány jako svět fantazie, kde dochází k překračování hranic, které vymezují různé kategorie sociální struktury. Toto zcela neplatí univerzálně, protože většina tradičních a také i některé současné pohádky, které jsou dětem dostupné, zachovávají tradičně vymezenou genderovou strukturu. Hlavní hrdina je často muž, ženské postavy jsou pasivní, úspěchu dosahují spíše krásou než šikovností a jejich osud závisí na mužských charakterech. Tyto konstruované postavy se stávají vzory, které dívkám a chlapcům prezentují určité genderové role a genderové identity. Pohádky (jak tištěné tak i jako filmový žánr) se tak stávají nástrojem reprodukce genderových nerovností ve společnosti. (Jarkovská 2004, s. 57)

V pohádkách jsou sice často překonávány hranice společenských tříd (chalupník se žení s princeznou), je zde značná sociální mobilita (chalupník se stává králem) a vyrovnávají se majetkové nerovnosti (chudí nacházejí poklady), případně se bohatství obrací proti boháčům (uvěznění v jeskyních spolu s pokladem), ale nerovnosti se konstruují i dle jiných kategorií. Pohádky mohou konstruovat také i nerovnosti podmíněné genderem. (Jarkovská 2004, s. 57)

Podoba toho, co znamená být ženou a co mužem, je sociálně konstruována, což naznačuje i jistá proměnlivost těchto podob v různých kulturách. Gender je jedním ze stratifikujících faktorů, které podmiňují (nikoliv determinují) místo jedince ve společenské hierarchii. Je například prokázáno, že ženy většinou pobírají nižší platy než muži, dosahují nižších pozic v profesní kariéře i v politickém životě, a také jsou častěji oběťmi domácího násilí (než muži). (Jarkovská 2004, tamtéž)

Genderová identita chlapců a dívek se utváří na základě příslušnosti k určitému pohlaví a nese s sebou přílnutí k vlastnímu genderu (dívky se tak dožadují náušnic a nalakovaných nehtů, chlapci fotbalových dresů a krátkých sestřihů). Genderovou identitu dětí ovlivňuje zpočátku především míra tradičního pojetí rolí mužů a žen v jejich vlastní

rodině. Systém odměňování a trestů (např. pochvaly: „Ty naše roztomilá princezno“ / „To už jsi velký chlap, když nebrečíš.“; sankce: „Tomuhle nepořádku říkáš dívčí pokojíček?“ / „Nefňukej jako baba.“) od rodiny dítěte, jeho širšího okolí, nebo zprostředkovaně skrz média, mu pomáhá si vytvořit jasnou představu o souboru vlastností přiměřených genderových rolí. (Jarkovská 2004, s. 58)

Pohádky mají ve výchově dítěte určitě nezanedbatelné místo. Děti si v nich učí např. rozlišovat dobro a zlo, objevují soucit a víru v dobré konce. Dnešní nejrozšířenější pohádky však často vedou děti také k tradičním mužským a ženským rolím a značně kopírují tradiční genderovou strukturu, kterou můžeme označit za patriarchální (muži zauímají vyšší pozice, jsou aktivnější, rozhodují o svém osudu atd.). (Jarkovská 2004, s. 60) Ženy v nich mají často funkci objektu, který je muži udělen za prokázané služby (např. za zabití draka). Ellena G. Belotti přímo píše, že „...dětská literatura včetně pohádek je zodpovědná za diskriminační, reakcionářský, mizogynní a nehistorický postoj, který je o to horší, že si ho osvobozují děti bez možnosti kritické reflexe.“ (Belotti 2000, s. 22).

Pokud se podíváme na nejrozšířenější pohádky v ČR i jinde (O Červené Karkulce, O Sněhurce, O Popelce), tak můžeme zpozorovat, že např. Červená karkulka i Sněhurka jsou prezentovány jako naivní, hloupé bytosti odkázané na pomoc muže. Soužití Sněhurky a trpaslíků může být dokonce interpretováno jako život v násilném partnerském vztahu (nucená péče o domácnost). Není náhodou, že se tento jejich vztah stal inspirací mnoha pornografických filmů. (Jarkovská 2004, s. 60)

Oblíbenou ženskou pohádkovou postavou jsou princezny, které nás seznamují např. s tím, že krása je určující pro budoucí úspěch a štěstí. Tyto pohádky s princeznami mohou být dost dobře takovou přípravou pro budoucí čtenářky tzv. dívčích časopisů (kde je použit obdobný model). Ve většině pohádek, stejně jako v popkultuře jsou jako nejúspěšnější prezentovány právě ty nejkrásnější ženy. Poselství je jasné: důvtip a odvaha mohou být u ženy užitečné, ale bez krásy jsou k ničemu. (Jarkovská 2004, s. 61) Zajímavý je fakt, že se v pohádkách bratří Grimmů objevuje 80 % ženských postav v záporných konotacích a nenajdeme, zde jedinou ženskou postavu, která by byla inteligentní, odvážná, aktivní a čestná (Belotti 2000 in: Jarkovská 2004, s. 61).

Výzkumy dětských knih poukazují na jasný závěr – ve většině titulů se objevují jako hlavní postavy mužské (a to jak v zahraniční, tak české literatuře). Velká část dívek (dle výzkumu Belotti 45 %) se také více identifikuje s mužským hrdinou (chlapci se identifikovali s ženskými hrdinkami jen v 15 % případech, což je způsobené především menším výskytem těchto postav). Belotti toto hodnotí jako ambivalentní vztah děvčat ke

svému pohlaví, ale lze to také určitě interpretovat i jako důkaz rozpouštění genderových identit (dívky se pravděpodobně více identifikovaly s vlastnostmi hrdiny a jeho příběhem, a ne s jeho biologickým pohlavím). Moc těchto obrazů žen je „zesílena hodnotami obsaženými v kultuře, systémem, který je interpretuje a vyladuje biologické pohlaví s rolemi, vlastnostmi a vzhledem a který různými způsoby, např. ústy blízkých osob či prostřednictvím médií, dává důrazně najevo, které jsou ty správné obrazy, se kterými je třeba se identifikovat“ (Jarkovská 2004, s. 62).

Pohádky se zakódovanými genderovými stereotypy předkládají dětem určitou normativní představu o rolích mužů a žen ve společnosti. Toto je velmi důležité si uvědomovat při tvorbě textů a filmů určeným dětem. Svět pohádek je často idealizován, je vnímán jako prostor pro předvádění univerzálních pozitivních hodnot další generaci, což může ale vést k tomu, že budeme přehlížet genderové aspekty tohoto prostoru. Dochází-li totiž v těchto příbězích ke stereotypizaci, nemůžou být jejich hodnoty považovány za neutrální. Je tedy vhodné se zaměřit na jejich reálný vliv na děti. (Jarkovská 2004, s. 61-62)

3. Animovaný film a gender

Tato práce je zaměřená na animovaný film, proto je podstatné zmínit kapitolu, která se tomuto tématu bude věnovat. Dále je nutné vztáhnout animovaný film k problematice genderu.

3.1 Animace a animovaný film

Začněme nejprve termínem animace. Tento termín pochází z latinského „anima“, což v překladu znamená „duše“. Proto proces animace tedy znamená „dávat duši, oživovat“ (Urc 1984, s. 9) nebo také „oživování neživého“ (kresby, loutky či nějakého předmětu) (Dutka 2004, s. 7). Momentálně platná definice pro animovaný film podle organizace ASIFA zní „Umění animace je vytváření pohyblivých obrazů všemi technikami s výjimkou živé akce“ (Kubíček 2004, s. 9). Tato definice byla zavedena především z důvodu zavedení nových digitálních technologií, kdy je nejběžnější definice „snímání okénko po okénku“ bez přítomnosti fyzického okénka nepoužitelná. To také odděluje animovaný film od hraného (Kubíček 2004, s. 9).

Animace ve smyslu současné kinematografie existuje již přes sto let. Animovaný film má stále velké množství diváků a jako obor se po technické stránce neustále vyvíjí. Hlavní proud animace často ovlivňují vedlejší proudy autorského, experimentálního a programového filmu. Hybnou silou tohoto oboru se dá považovat například činorodost, změna či fantazie. Prvotní nástroj animace je kresba, dále nastoupila loutka a v současné době převládá počítačová animace, která se tak stala „hlavním mluvčím“ animace. Divák tak hraje opět hru na film spolu s virtuálními hrdiny. (Plass, s. 8).

Animovaný film je o mnoho let starší disciplínou než obor hraného filmu či dokumentu a navazuje na camera obskuru a laternu magiku renesančního věku. Na uznávaný standard filmové tvorby pozvedla tento žánr až produkce velkých amerických studií, industriální postupy výroby, klasická témata a komerční úspěchy. (Plass, s. 8)

Některé i několik desítek let staré animované snímky se stále těší velkému zájmu diváků. Oblíbenost tohoto svébytného žánru dokazuje také jeho technický posun a zavedení nejnovějších technologií jako například trojdimenzionální animace v současné době. Animovaný film zažívá renesanci zejména díky výkonným, dostupným a relativně levným technologiím 3D grafiky. Mezi další pozitivum tohoto žánru patří i nezávislost tvůrců,

kteřou podporují i velmi levné nosiče (většinou DVD), spolu s možností internetové produkce. (Plass, s. 8)

Fotorealistická animace má původ na filmovém pásu, což dokazuje např. Walt Disney, který například ve Sněhurce předtáčel pohyby postav macechy, prince i Sněhurky s živými herci podobajícími se kresleným aktérům. Přechásováním pohybu sice upravil realitu, ale přesto se dá říci, že pohyb v kresbě byl reálný. Stejné postupy využívá i 3D animace. (Plass, s. 9)

Animované figury ožily v mnoha úspěšných filmech jako např. v Jurském parku, Hvězdných válkách, Terminátorovi. Byl zde pokus i o animačně fotorealistický, plně virtuální film, Final Fantasy (2001).

3.2 Stručná historie animace

Tuto kapitolu mohou mnozí přeskočit, někteří namítnou, že je v této práci nepotřebná. Uvedl jsem ji zejména z důvodu rozšíření historického kontextu tohoto oboru.

Historie animace a animovaného filmu směřuje zejména na konec devatenáctého a začátek dvacátého století. Pomineme-li pokusy v podobě starověkých kreseb rozfázovaného pohybu ve starém Egyptě nebo pohybové kresby bizona z jeskyně Altamira, tak základ animace vytvořily již vynálezy jako camera obscura (Leonardo da Vinci, 1490), laterna magika (Girolamo Cardano, 1550; Kircher, 1640) nebo později camera lucida (W. H. Wollaston, 1807), thaumatrop (1824), fenakistiskop/stroboskop (1832), zoetrop (1834), flip book (1868) či praxinoskop (1877) (Dutka 2004, s. 9-11; Urc 1984, s. 18). Animace začátku dvacátého století je spojena zejména se vznikem futurismu (manifest tohoto uměleckého směru vyšel v roce 1909), jehož technickým ideálem bylo zachycení pohybu objektu, a ne objektu samého. Obor animace tento ideál zhruba na začátku dvacátých let minulého století naplňuje. Američtí tvůrci snažící se o komerční využití a industrializaci postupů práce však posunuly tento obor k prvoplánové situační a figurativní komice. (Plass 2010, s. 10)

Historie novodobého světového animovaného filmu začíná veřejným uvedením optického divadla francouze Émila Reynauda v roce 1892 a poté objevem pookénkového snímání obrazu v roce 1906 neznámým mechanikem Edisonovy firmy Vitagraph. Za první krátkometrážní animovaný film se dá pokládat jak „Humorous Phases of Funny Faces“ J. Stuarta Blacktona z roku 1906, tak populární „Závod dýní“ (v originále „La course aux

potirons“) francouze Émila Courteda-Cohla z roku 1907, jenž natočil v roce 1908 také první plně animovaný film, Fantasmagorie. Prvními ‘herci‘ byli jednoduché postavy kreslené v bílé kontuře na černém pozadí. Postupně oživaly různé předměty, komiksové figurky (např. Dinosaurus Gertie), vznikaly první seriály (Klaun Koko, Betty Boop, Pepek námořník) a byly realizovány první celovečerní filmy. Max a David Fleisherové (celovečerní film Gulliverovy cesty a výše zmíněné seriály) byly zhruba do padesátých let vlastně jediní konkurenti studia Walta Disneyho. Ten zavedl do grotesky stylizovaný zvuk a hudbu, ale také konvenci a předpis, a uvedl první (‘tradiční’) celovečerní barevný animovaný film, Sněhurka a sedm trpaslíků (1937). Poté následovaly další animované filmy jako Pinocchio, Fantazie, Dumbo, Bambi, Popelka, Alenka v říši divů a další. Walt Disney, který získal přes dvacet sošek Oscara, dovedl industrializaci práce řemeslo animace (i přes občasnou nevkusnost sloužící často komerční úspěšnosti) dá se říct k dokonalosti. (Plass 2010, s. 12)

Animace jako obor začala kvést i v jiných zemích (Sovětský svaz, Německo, Francie atd.). V České republice má animace velmi hluboké kořeny. Dá se říct, že je stále považována za jednu z velmocí animace. Známa jména spojená s animovanými filmy jsou například Karel Dodal, Karel Zeman, Hermína Týrlová, Jiří Trnka, Eduard Hofmann (první český animovaný celovečerní film – Stvoření světa), Břetislav Pojar, František Vystrčil, Jan Švankmajer, Jiří Bárta, Aurel Klimt či Michaela Pavlátová, a to je jen krátký výčet.

V praktické části se zaměřím především na animované filmy, které vznikly pomocí počítačové animace a které jsou označovány jako celovečerní. Celovečerní filmy jsou považovány za vrchol animované 3D tvorby. Přes technické experimenty, pomůcky pro prezentace architektů, tvorbu videoklipů rockových kapel, reklamy na luxusní zboží, filmové efekty a vložené animace ve filmech, později animované blackouty, středometrážní grotesky, dospěl vývoj 3D animace až ke specializovanému celovečernímu filmu. Ze začátku byl uváděn jeden celovečerní animovaný film za rok, ovšem v současnosti je uváděno hned několik takových filmů ročně. Jak píše Plass (2010, s. 20): „Poptávka byla vytvořena tlakem reklamy s důrazem na hi-tech technologie, se zájmem o 3D-grafiku s nasilovanou složkou animace předchozími projekty, přibývajícím množstvím efektů a opakováním scénaristických klišé v jiném tempu vyprávění a s množstvím reklamou popularizovaných hudebních motivů.“ Takový animovaný film je mainstreamovým filmovým průmyslem degradován na zboží. (Plass 2010, s. 20)

V současné mainstreamové filmové produkci se můžeme setkat s celovečerními animovanými filmy především u společnosti The Walt Disney Company (resp. Walt Disney

Animation Studios, zal. 1923), a od roku 2006 i její dceřinné společnosti Pixar (zal. 1979, resp. 1986). Dalším významnou společností je pak DreamWorks Animation SKG (zal. 1998). The Walt Disney Company také vlastní Disney Channel (zal. 1982), což je přední světová kabelová televize zaměřující se na televizní programy pro děti (od 3–14 let). Disney Channel je vysílán i v ČR a to od roku 2009.

3.3 Gender v animaci (výzkumy)

Animované seriály jsou předmětem zvláštního zájmu, protože děti je začínají preferovat již od 18. měsíce či od 2 let jejich života (Thompson; Zerbinos 1995, s. 652; srov. Hapkiewicz, 1979). Monaco (2004) uvádí „zdá se, že děti rozumějí televizním obrazům měsíce předtím, než začnou rozvíjet jakékoli schopnosti mluveného jazyka [...] v osmi nebo deseti letech jsou schopny rozumět filmovým obrazům tak, jak většina dospělých“ (Monaco 2004, s. 148).

Genderu v animaci se věnovaly mnohé studie a výzkumy, skrz které můžeme zaregistrovat změny zobrazování genderových rolí v animované produkci. Genderová témata byla začleněna do studií televize již v 50. letech, první obsahové analýzy genderu v televizi byly provedeny v 70. letech (např. Tadesco, 1974). Výsledky prvních výzkumů prokázaly, že mužské a ženské postavy jsou zobrazovány s široce tradičními stereotypními charakteristikami (např. muži – nezávislí, inteligentní, odvážní; ženy – pasivní, závislé). Výzkum genderu v dětských médiích objevil podobné tendence. Ve studiích provedených v 70. letech 20. století na dětských kreslených groteskách vysílaných v sobotu ráno bylo zjištěno, že se muži objevovali častěji, měli více času na obrazovce, a byli zobrazováni jako více aktivní, racionální a konstruktivní než ženy (Sternglanz; Serbin, 1976; Streicher 1974). Sternglanz a Serbin analyzovali charakteristiky mužů a žen v 10 populárních komerčně produkováných dětských televizních pořadech. Zjistili, že tam bylo více než dvakrát tolik mužských postav než ženských a že muži byli častěji než ženy zobrazeni jako agresivní, tvořiví, řešící problémy a byli pro to odměněni. Ženy ovšem byly za podobná chování trestány a bylo to považováno za přijatelné. (Thompson; Zerbinos 1995, s. 653-654)

K podobnému zjištění došli i McArthur a Eisen (1976) ve své třídní studii zabývající se zobrazením genderových rolí v televizních dětských programech a reklamách, a také behaviorálními reakcemi dětí z mateřských škol na tyto obsahy. Mužské postavy byly dle závěrů první studie zobrazeny ve více aktivních činnostech a vykazovali vyšší

míru aktivního chování než ženské, byli také více času na obrazovce a objevovali se častěji. Podobné závěry byly zjištěny i u druhé studie zaměřené na reklamy v dětských pořadech. V třetí studii McArthur a Eisen zkoumali reakce 40 dětí (20 chlapců a 20 dívek) na stereotypní a nestereotypní chování pohlaví. Děti vykazovaly více připomínkovaly a imitovaly pohlavně-stereotypní chování, což může být částečně způsobeno již předem vytvořenými kognitivními schémata ze životní zkušenosti. Že děti mohou internalizovat genderové stereotypy z médií zjistili i McGhee a Frueh (1980), kteří zkoumali vliv sledování televize na učení se genderovým rolím u chlapců a dívek z první, třetí, páté a sedmé třídy. ‘Silní‘ dětské diváci (sledování televize 25 a více hodin týdně) měli více stereotypních genderových představ než ‘slabí‘ (10 hodin a méně), u nichž některá stereotypní vnímání klesala s narůstajícím věkem, avšak často bývala udržována silnými diváky. (Decker 2010, s. 18-19)

Jak uvádějí Thompson a Zerbinos (1995), dodržování genderových stereotypů i přes některé změny převážně pokračovalo i v následujících desetiletích. Ve své studii srovnaly genderové reprezentace v dětských animovaných groteskách (cartoons) vyrobených před rokem 1980 s těmi vyrobenými po tomto roce. Zjistili, že se v pořadech vyskytovalo více mužských postav než ženských, že muži byli více zastoupeni (dle času na obrazovce, tzv. ‘screen time‘), více mluvili (dle časů promluv), aktivně řešili problémy a zapojovali se konstruktivním chováním. Podle této studie se zejména ženské stereotypy v pořadech pro děti, i když stále převládají, po roce 1980 snížili. Ve své studii z roku 1997 zkoumali, zda samy děti vnímají rozdíly v genderových rolích a chováních v pořadech, které sledovaly, stejně jako vztah mezi zaregistrováním genderově stereotypního chování a přiřazením tradiční budoucí kariérové role pro sebe i ostatní. Dotazovali se 89 dívek a chlapců, jejichž věk se pohyboval od 4 do 9 let (85 procent – děti se světlou pletí, 15 procent – s tmavou) a zjistili, že děti do značné míry vnímaly mužské postavy jako aktivní a násilné, zatímco ženské postavy jako romantické, vyskytující se doma a zaměřené na krásu. (Decker 2010, s. 19-20)

Tradiční genderové normy byly posíleny zobrazováním hrdiny (kladné postavy) jako přizpůsobujícího se maskulinnímu nebo feminnímu vzoru příslušného pohlaví, zatímco záporné postavy jednali v rozporu s genderovými očekáváními (Li-Vollmer a LaPoint, 2003). Li-Vollmer a LaPoint (2003) začali používat termín genderová transgrese používaný k popisu chování aktivních, ambiciózních žen a citlivých, pečovatelských mužů, stejně tak i jiného chování, které by mohlo implikovat odklon od zavedených norem (včetně homosexuality). Tím, že dětská média posilují tradiční genderové normy, do značné

míry demonstrují negativní postoj vůči alternativnímu genderovému chování. Li-Vollmer a LaPoint popisují tendence animovaných filmů vyličít ‘maskulinní’ ženy a ‘feminní’ muže jako něco nepřírozeného a špatného. V jejich studii analyzující 11 animovaných filmů byly postavy hodnoceny dle fyzických charakteristik, kostýmů, neverbálních gest, držení těla, aktivit, dialogů a queer chování. Genderová transgrese byla zjištěna převážně u zlých postav, které více dbaly na svůj vzhled, figuru a nosily vybranější oblečení. Na rozdíl do statečných macho hrdinů se zlé postavy vyhýbaly fyzické konfrontaci a raději za sebe posílaly své sluhý či poskoky. Ve studii také došli k závěru, že queer chování lehce naznačuje, že zlé postavy jsou homosexuální, a uvádějí, že tato zobrazení mohou přispět k rozvoji homofobie u mladých diváků, také proto, že v animovaných filmech nejsou dostatečně zobrazeny hrdinské gay postavy. Děti si tak mohou vytvořit systémy brzké negativní asociace s zženštilými rysy zlých postav, které mohou být zařazeny do stereotypů gayů v jejich pozdějším životě. (Decker 2010, s. 21-22)

Abel (2004) ve své studii ovšem zjistil, že ne všechna média se řídí přísně tradičními stereotypy genderových rolí. Jako příklad Abel uvádí klasické krátké animované seriály Looney Tunes studia Warnes Bros, ve kterých sice vystupují převážně mužské postavy, ty však mají převrácenější široce zažitá genderová představy. Warnes Bros například postavou milostného francouzského skunka Pepe Le Pew (Looney Tunes) parodují tzv. „lásku na první pohled“ tím, že se tento skunk neustále zamilovává do koček (které mají kvůli pruhu bílé barvy podobu skunčic a ke kterým proto neustále vyjadřuje svou náklonnost) a je tak zřejmé, že je neslučitelný se svým subjektem zájmu a nemá tak vyhlídky na nadějný vztah. Tímto Warnes Bros poskytují společenský komentář na tradiční představy o lásce. Podobně postava králíka Bugse Bunnyho dává dětem mužského hrdinu, který není vázán na dodržování typické maskulinity, machismu a statečnosti. Tato postava rychle a chytře myslí a neustále se převléká, aby unikla svým macho pronásledovatelům - Yosemite Samovi a Elmeru Fuddovi. Bugs nabízí „pozitivní vzor, který není vázán na tradiční vzory genderového chování, který nejen dostává pryč genderovou transgresi, ale je ten kdo nad ní vítězí“¹⁵ (Abel 2004, s. 191). (Decker 2010, s. 23-24)

Tradiční genderové role byly čitelně zobrazovány v animovaných filmech studií Walta Disneyho, což prokázaly i výzkumy (podrobněji v následující kapitole „Gender v animovaných filmech od studia Disney“). Určitý posun byl pak zaznamenán

¹⁵ Vlastní překlad.

v animovaných filmech studia Pixar (kapitola „Gender v animovaných filmech od studia Pixar“)

Jako první se ke mně dostala studie *Gender Roles in Animated Cartoons: Has the Picture Changed in 20 Years?* (Thompson; Zerbinos 1995), která ve mně podnítila zájem věnovat se této problematice podrobněji. V následujících odstavcích shrnu podrobněji její podstatné závěry (Thompson; Zerbinos 1995, s. 9-22).

Tato studie pomocí kvantitativní obsahové analýzy zkoumala 175 epizod z 41 různých animovaných pořadů z let 1935 - 1992. První hypotéza předpokládala zobrazení mužských a ženských kreslených postaviček rozdílnými způsoby. Výsledky ukázaly, že pořady měly větší zastoupení mužských hlavních postav oproti ženským (99 % ku 55 %¹⁶) a že mužské postavy mluvily téměř dvakrát více než ženské. Mužské postavy byly zobrazeny jako více nezávislé, asertivní, stereotypní, atletické, důležité, atraktivní, technicky zručné a zodpovědné než ženské postavy. Ženské postavy byly výrazně emocionální, vřelé, romantické, něžné, citlivé, křehké, vyspělé a zdomácnělé než mužské postavy.

Analýza chování dle počtu postav ukázala, že mužské hlavní postavy vykazovaly více důvtipu, byly častěji oběťmi a pachateli slovní a fyzické agrese, byly více vůdcovské, úspěšné ale i neschopné, statečné, byly častěji odměněny, selhávaly, kladly více otázek, vyjadřovaly více názorů, odpovídaly na více otázek, více vyrušovaly, smály se častěji jiným, urážely častěji ostatní a hrozily jim, vyjadřovaly častěji zklamání, chlubily se častěji a častěji rozkazovaly ostatním kolem a vykazovaly známky hněvu. Ženské postavy častěji projevovaly své city. Analýza chování dle celkového času promluvy hlavních mužských nebo ženských postav rovněž prokázala, že mužské postavy byly častěji pachateli a oběťmi fyzické a verbální agrese, častěji se chlubily, následovaly ostatní, selhávaly, zachraňovaly, vykazovaly vůdcovství, byly úspěšné, vynalézavé i neschopné. Ženské postavy byly častěji odměňovány, měly přednost, byly bezmocné, chválily, častěji žádaly o radu nebo ochranu, zapojovaly se do běžných prací, projevovaly lásku nebo zdůrazňovaly vztahy.

Rozeznatelnou práci mělo 31 % mužských postav a 13 % ženských postav. Ženské postavy se objevily v pečovatelské funkci v 16 % případů, zatímco mužské se v této funkci neobjevily nikdy (což není v souladu s reálnými daty).

¹⁶ Ze 175 animovaných seriálů nebyla v 45 % případů hlavní postava žena, 50 % mělo jednu hlavní ženskou roli, 4 % mělo dvě a 1 % mělo tři ženské postavy v hlavní roli. Muži byli zastoupeni následovně - 1% seriálů nemělo hlavní mužskou postavu, 47 % mělo jednu hlavní mužskou roli, 33 % mělo dvě, 8 % mělo tři, 9 % mělo čtyři a 2 % mělo pět hlavních mužských postav.

Další hypotézy předpokládaly, že po roce 1980 budou mít seriály více ženských postav a že před tímto rokem budou mít více stereotypní genderové role. Výsledky ukázaly, že po roce 1980 měly animované seriály celkově více mužských, ženských i genderově neutrálních postav. Ženské postavy, které byly zastoupeny více než před rokem 1980, byly po tomto roce hodnoceny jako více nezávislé, asertivní, inteligentní, schopné, zodpovědné, nápomocné, silnější, odolnější, méně emocionální, váhavé, citlivé a stěžující si. Mužské postavy byly odolnější a inteligentnější. Ženské postavy po roce 1980 vykazovaly více verbální agrese, vynalézavosti a vůdcovství a byly méně bezmocné. Komunikační analýzy přinesly rovněž rozdíly. Mužské postavy se po roce 1980 více ptaly a odpovídaly na více otázek, zdůrazňovaly práci, vyjadřovaly více vzrušení, méně se chlubily a více rozkazovaly jiným. Ženské postavy odpovídaly na otázky častěji než dříve.

Výzkumná otázka řešila, zda existují významné rozdíly v genderové reprezentaci mezi různými druhy animovaných seriálů (dobrodružné, grotesky, mravokárné). Výsledky ukázaly, že mužské postavy v groteskách byly většinou nestereotypní a nejméně kompetentní, technicky zručné a zodpovědné. Mužské postavy v mravokárných seriálech byly nejméně stereotypní, nejvřelejší, nejvíce emocionální, důležité, romantické, laskavé, citlivé a ochotné pomoci. Ženské postavy v groteskách byly nejméně kompetentní, zodpovědné a aktivní a nejvíce nepříjemné. V dobrodružných seriálech byly ženské postavy nejvíce inteligentní a nejméně 'domácké'. Ženské postavy v mravokárných seriálech byly nejvíce emotivní a citlivé, nejvřelejší, a nejméně technicky zručné. Významný rozdíl v promluvách byl zpozorován pouze v groteskách, kde se mluvilo méně.

V závěru je uvedeno, že mužské postavy v seriálech dělají téměř všeho více než ženské postavy, jednoduše proto, že se objevují častěji. Hlavní mužské postavy měly tendenci být spíše samostatné, asertivní, atletické, důležité, atraktivní, technicky zručné a zodpovědnější než ženské postavy. Ženské postavy inklinovaly k tomu být více emocionální, vřelé, romantické, něžné, citlivé, křehké, vyzpělé a více v domácnosti než mužské. Po roce 1980 se výrazně změnily ženské postavy, které byly více nezávislé, sebevědomé, inteligentní, kompetentní, zodpovědné a užitečnější než dříve. Byly také silnější, odolnější a méně emocionální, váhavé, citlivé a stěžující si, zastávaly řídicí funkce, byly méně bezmocné a odpovídaly na více otázek než tomu bylo v minulosti. Byly také vůdcovské, chlubily se, urážely se, selhávaly, pomlouvaly a vyrušovaly. Mužské postavy byly hodnoceny jako více inteligentní, technicky zručné, odolnější, zapojovaly se více do verbální agrese, byly vůdcovské, vynalézavé, více se ptaly a odpovídaly na otázky,

rozkazovaly, vyjadřovaly vzrušení, a také se chlubily méně než dříve. (Thompson; Zerbinos 1995, s. 9-22)

3.4 Gender v animovaných filmech od studia Disney

Společnost Walt Disney se stala za téměř 90 let své existence mediálním impériem, které je známé po celém světě pro svou produkci zábavy pro celou rodinu. Walt Disney jednou řekl: „Myslím, že dětská mysl je jako prázdná kniha. Během prvních let dětského života musí být tyto prázdné stránky popsány. Kvalita tohoto popsaní bude mít hluboký vliv na život dítěte“ (Giroux 1999, s. 17¹⁷). DVD a televizní programy vytvořené společností Disney fungují v současné době jako digitální chůvy pro miliony dětí, jejichž rodiče věří, že tato produkce „stimuluje představitost a fantazii [a] reprodukuje auru nevinosti a prospěšných dobrodružství“ (Giroux 1994, s. 25¹⁸). Podíváme-li se na statistiky z roku 1994, Disneyho filmy sledovalo více než 200 milionů lidí ročně a 395 milionů lidí sledovalo Disney TV show každý týden (Giroux 1994, s. 4). Vzhledem k těmto číslům někteří autoři (především Giroux) zmiňují obavy ze stále rostoucího vlivu společnosti na veřejný prostor.

Společnost Disney léta zaujímá velmi tradiční pohled na ženy ve společnosti, když vidí jejich místo v domácnosti v rolích matek nebo manželek, jakožto „sebeobětujících se morálních lektorek, zkušených domácích manažerek a soucitných pečovatelek“ (Watts 1997, s. 329¹⁹). Murphy (1995) uvádí, že ‘Disneyho doktrína’ podporuje heterosexuální manželství, rodičovství a nukleární rodiny a také přiděluje otcům role živitelů a ochránců. Ve 26 filmech od Disney nebyla zaznamenána žádná homosexuální vazba (Towbin 2004). (Decker 2010, s. 26)

Akademický výzkum genderu v Disneyho filmech začal v 70. letech 20. století (ačkoli nabral na důležitosti až v 90. letech 20. století) a jako výzkum genderu v médiích se obecně zaměřil především na zobrazování žen, které byly viděny v podstatě jako předměty/subjekty, které mohou hrdinové získat (respektive vybojovat) a které motivují akce mužských postav, a jejich role v příběhu byla často přizpůsobena tomu, že musí být zachráněny či milovány, jako tomu bylo v minulosti v případě hollywoodských filmů (Mulvey 1975), jejich role také nezažívají, na rozdíl od mužských, růst či proměnu

¹⁷ Vlastní překlad.

¹⁸ Vlastní překlad.

¹⁹ Vlastní překlad.

(Murphy 1995). Mladí diváci a divačky tak v Disneyho animovaných filmech vidí především pasivní, krásné, poslušné a tiché hrdinky (výjimkou může být například aktivní, inteligentní a individuálních snů chtiví postava Ariel z Malé mořské víly). Zajímavé zjištění poskytla studie z roku 2003 (Baker-Sperry a Grauerholz), která zjistila, že příběhy, které přetrvaly v posledních 150 letech, jsou obecně ty, které zobrazují ženskou krásu jako dominantní téma (studie zmiňuje např. Popelku, Šípkovou Růženku nebo Sněhurku). Důležitost ženské krásy uvádí také Lacroix (2004), který tvrdí, že Disneyho konstrukce ženských hrdinek zahrnují velký zájem o sexualitu. Disneyho 'princezny' si dle něj zaslouží kritické zhodnocení, protože svému publiku reprezentují kulturní hodnoty, ztělesňují ideály. Dřívější Disneyho ženské postavy měly „úzký pas, malá prsa, štíhlá zápěstí, štíhlé nohy a ruce“ (Lacroix, 2004, s. 220²⁰) a pohybovaly se s elegancí a grácií klasicky vzdělaných tanečnic či baletek, zatímco v poslední době stále více ženských postav (například Pocahontas, Jasmine z Aladina, Ariel z Malé mořské víly, Esmeralda ze Zvoníka u Matky Boží) má spíše atletickou postavu, silnější nohy, vlnitá ňadra, a vypadají, že odráží rostoucí důraz na fyzickou vyspělost a sexualitu. Do Rozario (2004) dodává, že všechny ženské postavy v Disneyho filmech jsou produkty jejich doby, a to jak z hlediska krásy, tak i pokud jde o osobnost (zmiňuje postupné odvrácení od zobrazení pasivních a submisivních hrdinek). Na rozdíl od Lacroix ale nevidí posun v důrazu na fyzickou vyspělost a sexualitu, ale spíše v Disneyho přizpůsobování se éře více aktivních žen. (Decker 2010, s. 27-29)

Mužské postavy byly ve filmech od Disney dříve často zobrazovány jako tiché, dramatické, ploché a romantické postavy (Bell, 1995), v nových filmech se divák může setkat s postmoderním mužem, který podporuje novou maskulinitu spočívající v přijímání více feminních aspektů, zejména v citové oblasti (Gillam, Wooden, 2008). Nechybí jim však typické 'maskulinní' vlastnosti jako odvaha, sebevědomí a inteligence. (Decker 2010, s. 39)

Matti a Lisosky (1999), kteří se zabývali analýzou chování hlavních postav ve třech Disneyho filmech (Pocahontas, Aladin, Kráska a zvíře), zjistili, že i přes úsilí aktualizovat chování genderových rolí, studio Disney Animation stále sklouzává zpět k ponižujícím stereotypům. Jejich studie zjistila, že mužské postavy častěji než ženské rozkazují ostatním, co mají dělat, což znamená, že jsou umístovány do vůdčích postavení. Mužský vliv a prestiž jsou ve zmíněných filmech upevňovány tím, že mužská osobní rozhodnutí postihují daleko větší skupiny lidí než rozhodnutí ženská. Studie také uvádí, že pokud byla

²⁰ Vlastní překlad.

žena zobrazena jako aktivní s rozhodovacími pravomocemi, byla v tomto líčená jako neschopná, což může být pro mladé diváky matoucí. (Decker 2010, s. 30)

Několik studií se také zabývalo analýzou indikátorů kladných a záporných postav v Disneyho filmech. Kladné postavy jsou podle opakujících se témat „panenským ztělesněním mladické nevinnosti, půvabu a krásy nebo nesexualizovaného mateřského charakteru“ (Decker, 2010, s. 31). Záporné postavy (například zlá macecha z Popelky, Ursula z Malé mořské víly, Cruella de Ville ze 101 dalmatinů) jsou zobrazeny ve „středním věku na vrcholu sexuality a autority“ (Bell, 1995, str. 109). Faherty (2001) ve své obsahové analýze devatenácti filmů od Disney zjistil, že ženy jsou podstatně méně často zobrazovány v záporných rolích než muži (statistickou významnost určilo chi-kvadrátové srovnání mezi muži a ženami) a že nevýznamně častěji než muži ve filmech zažívají sociální nejistotu²¹. (Decker 2010, s. 40)

DeFife (2009) uvádí, že Disney zobrazuje ženské postavy pouze v kategoriích princezen, čarodějnic, zlých macech a ‘dam v nouzi‘ (potřebující záchranu od draka apod.), což značně omezuje přiměřené feminní reprezentace směrem k dětem. Často také v Disneyho filmech chybí biologické matky a svobodní otcové tak přejímají jejich místo (Giroux, 1994). To dokazuje studie *The American Journal of Family Therapy* (Tanner a kol. aut., 2003), která zkoumala dvacet šest animovaných filmů od Disney a zjistila, že svobodných otců se v těchto filmech vyskytuje 60 procent (ze svobodných rodičů). Giroux (1994) také zjistil, že se úplné rodiny ve filmech objevují méně často než by se statisticky očekávalo. Dle Junna (1997) je zajímavým zjištěním fakt, že sedm hlavních mužských postav (z jedenácti filmů) nebylo v interakci s přítomnou matkou, pouze ze svým otcem (v šesti případech). (Decker 2010, s. 44)

V mnoha animovaných filmech od Disney dochází k ukončení narativů svatbou, s dodatkem „a žili šťastně až do smrti“, jako by svatba byla jediná možnost ženské (sebe)realizace. Toto tvrzení dokazuje studie *Damsels in discourse* (Wohlwend 2009), v níž děti realizovali vlastní divadelní hry na motivy filmů od Disneyho, které ve většině případů končily svatebním obřadem. Zajímavé ovšem bylo, že v těchto hrách došlo například k tomu, že princezna zabila prince a zachránila prince, což se tradičně děje naopak. Manželství a děti jako očekávaný průběh pro páry bylo zobrazeno v 82,3 procentech z dvacetišesti filmů od Disneyho, 42 procent filmů ukazovalo oba rodiče (Tanner a kol. aut., 2003). Ženy jsou v této souvislosti (jakmile se vdají a mají děti) často líčeny

²¹ Sociální nejistota je ve studii definovaná jako životní situace nebo okolnost, která přivádí jedince do fyzického, ekonomického nebo sociálního znevýhodnění.

v bezmocných rolích, což se ale v novějších filmech začíná měnit (Tanner a kol. aut., 2003). Dle Junnové (Junn 1997 in: Decker 2010, s. 46) žádný z jedenácti filmů nezobrazoval rozvod. (Decker 2010, s. 36-46)

V oblasti romantiky jsou ženské postavy ve filmech od Disney zobrazovány jako více pasivní, ale zato flirtující; mužské postavy jsou viděny jako aktivní pronásledovatelé (Junn, 1997). I když si v některých filmech mužské postavy našly lásku, byly často vyobrazeny jako nezávislé a schopné žít bez žen; ženské postavy byly naopak často 'závislé' na mužích. (Decker 2010, s. 45)

V následujícím odstavci shrnu výsledky studie *The gendered world of Disney* (Wiersma, 2000). Wiersma provedl kvalitativní analýzu 16 celovečerních animovaných filmů od Disney (jedním z nich byl i film *Toy Story* vzniklý v koprodukcii se studiem Pixar). Stanovil si 5 hypotéz, které byly testovány pomocí pěti kategorií kódování (fyzický vzhled, domácí práce, zaměstnání mimo domov, společenská/rodinná moc, charakterové vlastnosti). Kategorie domácí práce, společenská/rodinná moc a zaměstnání mimo domov si propůjčil k jednoduchému ano/ne kvantitativnímu kódování. Výsledky ukázaly, že mužské postavy počtem převyšují ženské (ve filmu *Aladin* to bylo dokonce v poměru 12:1, průměr činil 2,4:1); ženské postavy jsou zobrazeny při výkonu běžných prací v domácnosti šestkrát častěji než mužské, práce v domě provádělo čtyřikrát více ženských postav než mužských a celkem ženské postavy dělaly dvacet čtyři různých domácích prací oproti šesti, které dělali muži; dále se ukázalo, že ženy jsou velmi vzácně zobrazeny jako zaměstnané mimo domov (spíše převažují role královen, princezen či víl) a také v menší škále povolání (4 povolání oproti 26 mužských); ženské postavy mají menší společenské postavení v poměru 1:5 k mužským (většina mužů a žen jej získalo díky své královské příslušnosti) a většina ženských postav je zobrazena bez rodiny, bez ekonomické či sociální síly (Wiersma dokládá, že tento trend nás provází od 30. let do 90. let 20. století téměř beze změny). Jediná hypotéza byla podpořena jen částečně (mužské postavy zobrazují více tradiční maskulinní znaky, zatímco ženské zobrazují tradiční feminní). Mužské postavy filmy zobrazují nezávisle, asertivně, s fyzickou silou a prestiží; ženské postavy emociálně, pasivně, podřízeně, pečovatelsky a romanticky, a tak přestože můžeme zaznamenat určitý posun (mužské postavy jsou více závislé než dříve a ženské méně závislé než dříve, muži jsou zobrazení více romanticky), jsou stereotypy pořád přítomné. Hrdinové a hrdinky jsou ve filmech téměř vždy reprezentovány 'aktraktivními fyzickými vlastnostmi' (např. svaly a/nebo hubenost u mužů, plné rty, velké oči/řasy a štíhlý pas u žen), záporné postavy

‘neatraktivními‘ (obezita, podváha, příliš velký nos). Mužské postavy v nich přitahují zejména hubené, krásné a mladé ženy. (Decker 2010, s. 25-51)

Zjištění ve zmíněných studiích tak naznačují, že odhodlání studia Disney pro konzervativní, tradiční genderové role se jeví silné a odolné vůči změnám.

3.5 Gender v animovaných filmech od studia Pixar

V roce 1995 společnost Disney začala spolupracovat s poměrně málo etablovaným, nezávislým studiem Pixar zaměřujícím se na počítačovou animaci. Společně uvedly do kin film *Toy Story* (Příběh hraček), který získal několik nominací na Oscara, včetně té za nejlepší původní scénář, vůbec první pro animovaný film, a zahájil tak revoluci v oblasti rodinných filmů. Za čtrnáct let, které uplynuly od Příběhu hraček, počítačově animované filmy vzniklé ve spolupráci studia Pixar a společnosti Disney v průměru přinesly více než dvojnásobný zisk oproti tradičním filmům Studií Walta Disneyho (Decker 2009, s. 108).

Úspěch studia Pixar dal vzniknout množství více či méně úspěšných napodobitelů, žádný z nich však nedosáhl jedinečného komerčního a kritického úspěchu studia Pixar. Od té doby, co byla v roce 2001 v rámci předávání Oscarů zavedena kategorie pro „Nejlepší animovaný film“, vyhrálo studio Pixar šestkrát²² (z osmi nominací) a stalo se tak bezesporu nejúspěšnějším studiem v této oblasti, úspěšnějším než Studia Walta Disneyho i jak rivalové DreamWorks a Fox Animation.

Pixar začal zastiňovat Studia Walta Disneyho ve výdělcích i u kritiků, a proto Disneyho impérium v roce 2006 formálně koupilo studio Pixar za 7,4 miliardy dolarů poté, co s ním jedenáct let spolupracovalo v rámci distribuce. Je netypické, že Disney Corporation povolila, aby studio Pixar bylo i nadále nezávislé a bez kreativní kontroly společnosti Disney. Robert A. Iger, tehdejší ředitel společnosti Disney, to vysvětlil tím, že „Disney takové filmy udělat umí, ale Pixar na to jde úplně jinak,“ a že tato akvizice „vzbuzuje naději na znovuoobnovení tradice animovaných příběhů společnosti Disney“ (Holson, 2006). Studio Pixar ‘Nová tvář společnosti Disney‘ má tvůrčí svobodu v rámci svých vlastních projektů, vydává se novými směry a daří se mu zbavovat pout „Disneyho doktríny“ a zakládat nový status quo pro svá média.

²² Po šesté vyhrál v roce 2010 film *Toy Story 3* (Pixar/Disney).

I přes zjevný vliv studia Pixar bylo provedeno poměrně malé množství výzkumů na téma zobrazení genderu v jeho filmech. Při vyhledávání odborných článků na toto téma (včetně databází EBSCO a Google Scholar) byly nalezeny pouze dvě (kvalitativní) studie.

V první se Gillam a Wooden (2008) rozhodli prozkoumat zobrazení maskulinity a mužských postav ve filmech studia Pixar a došli k závěru, že většina genderových studií ve filmech společnosti Disney se zaměřuje na ženy. Zjistili, že studio Pixar je zastáncem „spíše progresivního genderového modelu“ (Gillam; Wooden 2008, s. 2), a tvrdí, že i když tradiční animované filmy společnosti Disney většinou neobsahují feministické myšlenky směřující k posílení ženských postav, filmy Pixar byly u feministických hnutí „překvapivě úspěšné při přepisování maskulinity, kterou podporovaly produkty společnosti Disney“ (Gillam; Wooden 2008, s. 3). Gillem a Wooden sledovali vývoj mužských protagonistů ve třech filmech studia Pixar (Příběh hraček, Auta a Úžasňákovi) a zaznamenali, že postavy se snaží překonat nedostatek houževnatosti spojené s tradičním alfa samcem, včetně izolace, popření zranitelnosti a strachu z obrazné zženštilosti, tzv. strachu z oslabení. Každá postava postupně přijímá a začíná si vážit svých ‘ženských aspektů’, včetně laskavosti a vlídnosti, „péče, sdílení, výchovy a toho, že se stanou součástí komunity“ (Gillam; Wooden 2008, s. 7). V případě postav Buzze Raketáka a Woodyho z Příběhu hraček, Bleska McQueena z Aut a pana Úžasňáka z Úžasňákových zjistili, že všichni se zpočátku snaží nalézt silnou, nezávislou, asertivní identitu alfa samce. Všichni později čelí neúspěchům spojeným se zženštilostí, aby nakonec všichni našli vykoupení skrze altruismus, projevy citové zranitelnosti a navázání smysluplných homosociálních²³ vztahů. Tímto způsobem dosahují (a poznávají) „laskavější, něžnější pochopení toho, co znamená být mužem“ (Gillem; Wooden, s. 3).

Buzz Raketák si uvědomí, že je pouhá hračka, a ne mezigalaktický spasitel, a smysl svého života nalezne v tom, že dělá dítěti radost. Woody ztrácí svou pozici vůdce, rádce a společníka, a když překoná svou žárlivost vůči Buzzovi, stává se efektivnějším vůdcem tím, že se o svou moc podělí a potřeby ostatních začne stavět nad své vlastní. Blesk McQueen překonává svou posedlost alfa samce ‚být nejlepší‘, když utrpí ponižující porážku. Nové sebevědomí pak získává tím, že se začlení do komunity, pomáhá svým přátelům a poctivost staví před vítězství. Pan Úžasňák trvá na tom, že ‘pracuje sám’, avšak ‘zženští’, když se jeho sebevědomí sesype poté, co je poražen. Pak však najde novou sílu ve

²³ V původním anglickém textu: „homosocial“.

spolupráci s manželkou a dětmi a chválí jejich úspěchy namísto svých vlastních. Všichni tito muži přecházejí od starého ‘alfa samce‘ k nové reformované maskulinitě ‘beta samce‘.

Lugo-Lugo a Bloodsworth-Lugo (2009) provedli kritickou analýzu zobrazení rasy a sexuality ve čtyřech animovaných filmech od studií Disney, DreamWorks a Disney–Pixar. Pouze jeden z nich, Příběh hraček, byl film studia Pixar a autoři zkoumali heterosexuální normy, nikoli gender jako takový. Zjistili, že Příběh hraček navazuje na dlouholetou tradici heterosexismu ve filmech pro děti. Autoři citují posedlost pana Brambůrka sdílet pokoj s paní Brambůrkovou stejně jako to, že Pastýřka neustále váhá, komu dát přednost – Woodymu, nebo Buzzovi? Z kovboje a astronauta se tak stávají sexuální soupeři (i když Buzze zájem ze strany Pastýřky příliš netěší) a Pastýřka je jejich objekt výhry. To, že její srdce nakonec získá Woody, také opisuje běžné téma v rodinných filmech – raději si vybrat „solidního partnera, než toho, kdo je okázalý“ (Lugo; Lugo 2009, s. 175, cit. in: Decker 2010, s. 54), jak je tomu například ve filmech Kráska a zvíře, Kouzelná romance apod. (Decker 2010, s. 54)

Kromě akademických studií bylo na téma genderu v tvorbě studia Pixar uveřejněno několik kritických článků a webových příspěvků (Psychology Today, DeFife, 2009; National Public Radio, Holmes, 2009; Film.com, Nolan, 2009; Vast Public Indifference, Hopkins, 2008). V těchto člancích se opakuje to, že ve filmech studia Pixar se objevují silné a pestré ženské postavy (jako například šéfkuchařky, superhrdinky či odbornice), jež se dostávají daleko za hranice pojetí ‘princezen‘ v tradiční tvorbě společnosti Disney, avšak žádná z nich se neobjevuje v hlavní roli příběhu, a pokud ano, pak se o hlavní roli dělí se svým mužským protějškem (Holmes, 2009). Žádný z příběhů filmů od studia Pixar nezkoumá všeobecné problémy z perspektivy ženské postavy, v níž by mladé dívky mohly ‘vidět odraz‘ sama sebe, příběhy se nezabývají ‘dívkou a tím, co prožívá‘ podobným způsobem, jakým se zabývají ‘chlapcem a tím, co prožívá on‘ (Nolan, 2009). DeFife (2009) uvádí populární příklady, například Dorotku z Čaroděje ze země Oz, ženské akční hrdinky z filmů Vetřelci či Kill Bill a seriálů jako Alias a Buffy, přemožitelka upírů a protagonistky filmů Alenka v říši divů a Koralína a svět za tajnými dveřmi, a tvrdí, že po příbězích s ženou v hlavní roli existuje poptávka. (Decker 2010, s. 55)

Následující odstavce budou shrnovat závěry studie The Portrayal of Gender in the Feature-Length Films of Pixar (Decker, 2010, s. 51-56), která pomocí (kvantitativní) obsahové analýzy zkoumala proměnné deseti postav u deseti celovečerních animovaných filmů studia Pixar.

Studie dochází ke zjištění, že se studiu Pixar daří bořit tradiční sexuálně stereotypní genderové zobrazení v dětských médiích, zejména proto, že celé dvě třetiny změřených proměnných nevykazují žádné významné rozdíly mezi ženskými a mužskými postavami.

Decker tvrdí, že studio Pixar nabízí množství rolí a chování mužských a ženských postav, jež děti v médiích dříve vídaly jen stěží. Ve filmech od Pixaru si jedno pohlaví nepodmaňuje druhé; potenciál postav bez ohledu na pohlaví není omezen jejich anatomii (čili neexistují významné rozdíly mezi muži a ženami, pokud jde o nadváhu, podváhu, svalnatost či průměrnou postavu) a děti tak vidí různé typy postav u mužů i žen; obě pohlaví jsou zobrazena v zaměstnáních mimo domov a není jim tedy podsouváno pojetí, že by se kariérou a prací měli zabývat pouze muži (Wiersma, 2000); domácí práce, tradičně (stereotypně) chápány jako 'ženské práce' jsou ve filmech studia Pixar vykonávány muži i ženami (jako příklad Decker uvádí film *Vzhůru do oblak*, kde hlavní postava Carl uklízí dům společně se svou ženou Ellie - on utírá prach, zatímco ona zametá podlahu, on umývá okna uvnitř domu, zatímco ona ta venkovní) a tak v nich děti mohou spatřit, že rodičovství a domácí práce jsou povinností obou rodičů, ne jen jednoho z nich; mužské a ženské postavy jsou zobrazovány v širokém spektru rolí (např. muž jako uklízeč, žena jako majitelka benzinové pumpy), i když absolutní počet mužských rolí převyšuje počet ženských rolí, za což může nepoměr počtu mužských a ženských postav (3:1); sociální role vyjadřující autoritu a vůdcovství jsou ve filmech od Pixaru zastoupeny jak u mužů (ředitel, šéfkuchař, stavbyvedoucí, majitel obchodu s hračkami), tak u žen (ředitelka, královna, princezna, kovbojka) bez významnějších rozdílů (jak mužské, tak ženské postavy mají působivé vůdčí a rozhodovací schopnosti); v jejich filmech není patrný trend zobrazování příliš emotivních ženských postav a naopak zobrazují ženské postavy jako silné a odhodlané a mužské jako citlivé, nesobecké postavy, jejichž maskulinita se projevuje jak starostí o druhé, tak silou či odvahou (Gillam; Wooden, 2008 in: Decker, 2010), jako to můžeme vidět ve filmu *Vall-i*, a například ve filmech *Úžasňákovi* a *Příběh hraček* děti mohou poznat, že 'nevadí', když muž pláče (jako to předvádí postavy pan *Úžasňák* a kovboj *Woody*); vztahy mezi mužskými a ženskými postavami nejsou výhradně romantické (např. *Woody* a *Jessie* v *Příběhu hraček 2*) a na rozdíl od statických ženských postav minulosti (Stone, 1975 in: Decker, 2010) se ženy ve filmech studia Pixar mění také díky lásce mužské postavy; studio se tak může snažit o mnohem širší definici femininity, kdy ženy zaujímají významné funkce ve společnosti (*Život brouka*), budují si kariéru (*Auta*, *Ratatouille*), bojují se zločinem (*Úžasňákovi*) a zažívají čistě platonické vztahy s mužskými postavami (*Hledá se Nemo*, *Příběh hraček 2*, *Auta*); Pixar přináší „úplnější, realističtější

pohled na různé typy rodinných struktur dnešního světa. Snímky Vzhůru do oblak a Úžasňákovi ukazují šťastný a vyrovnaný vztah muže a ženy plný lásky [...] V jiných filmech je v pozitivním světle zobrazen svobodný otec (Ratatouille, Hledá se Nemo), svobodná matka (Příběh hraček, Život brouka) či pojetí kruhu přátel nahrazujícího rodinu (Auta, Vzhůru do oblak, Příšerky s.r.o.). Rozvod (Russellovi rodiče ve snímku Vzhůru do oblak) a mimomanželské těhotenství (šéfkuchařka Gusteauová v Ratatouille) jsou také zobrazeny tak, že je děti snadno chápou.“ (Decker, 2010, s. 89²⁴).

Ve studii byl kritizován u film Pixar zejména androcentrismus vyjádřený počtem mužských postav, který převyšoval počet ženských postav, což znamená, že mužské postavy zaujímali více prostoru a hráli více rolí. V této oblasti se tak dle Deckera filmy studia Pixar zcela drží sexuálně stereotypních trendů v populárních médiích. Jako oprávněná se ukázala být i kritika toho, že ve filmech studia Pixar silné, nezávislé, inteligentní ženy představují vždy jen druhořadé postavy, což popsal také Holmes (2009) a DeFife (2009). Kritice se nevyhlo zobrazení anatomie postav, ve kterém by se dle Deckera měly výrazné oční řasy a atletické postavy objevovat ve stejné míře u mužů i žen, ne jen u žen. Ženské postavy byly také mnohem častěji romantičtější než muži a je u nich také pravděpodobnější, že se budou starat o děti nebo jiné členy rodiny, což bylo uvedeno i v jiných výzkumech (Junn 1997; Wiersma 2000). I když je však starost o druhé nahlížena jako stereotypně ženská povinnost, studio Pixar se dle Deckera odchyluje od norem zřejmých u filmů studia Disney, v nichž je mnohem více mužských postav, jež se starají o druhé. Ve studii bylo také uvedeno, že muži daleko častěji než ženy projevovali vzdorné chování, což mohlo být způsobeno tím, že všechny záporné postavy ve filmech studia Pixar jsou muži, a vzdor je primárně jednou z typických charakteristik ‘zloducha‘ (viz. Syd v Příběhu hraček, Hopper v Životě brouka, Al a Prospektor v Příběhu hraček 2, Randall v Příšerkách s.r.o., Syndrom v Úžasňákových, Chick Hicks v Autech, Skinner v Ratatouille, Lodní počítač ve Vall-I, Charles Muntz ve Vzhůru do oblak). (Decker 2010, s. 51-56)

²⁴ Vlastní překlad.

4. Metoda

V této kapitole popisuji metodu použitou pro výzkum, jehož provedení bylo nutné k naplnění cílů této práce. Předchozí teoretická část bude sloužit jako podklad pro tento výzkum. Předtím než uvedu metodu práce a její postupy, uvádím vysvětlení volby konkrétní metody. Kvalitativní výzkum, respektive metodu ohniskových skupin (které doplnily rolové aktivity), jsem zvolil z důvodu vybraného tématu, práce s dětmi ve věku 8-12 let a potřeby odpovědět na výzkumné otázky definované ve výzkumné části, které chtějí získat informace otázkami „Jak?“ a „Proč?“.

4.1 Kvalitativní výzkum

Ve společenských vědách rozlišujeme dva základní přístupy – kvantitativní a kvalitativní. Kvalitativní metody výzkumu se začaly objevovat ve 20. a 30. letech minulého století, od 60. let se postupně začaly rozvíjet a až v posledních několika letech si získaly rovnocenné postavení srovnatelné s ostatními formami výzkumů (toto avšak neplatí zcela plošně). V České republice tradice kvalitativního výzkumu není zatím dostatečně zakotvená tak jako kvantitativní metody, jejichž výhodou je především větší možnost generalizování na celkovou populaci a v některých případech relativně dostupnější možnost sběru potřebných dat (v institucích, např. na školách, je relativně snazší provést dotazníkové šetření než rozhovory). Na rozdíl od kvantitativních metod, které jsou využívány v hojnější míře, se dokáže kvalitativní výzkum dostat více do hloubky sociálních problémů a fenoménů. „Zjednodušeně řečeno pomáhá odpovědět na otázku „Proč?“, proč se něco děje tak, jak se to děje“ (Sloboda 2005, s. 35).

Co se týče jednotnosti, tak kvalitativní výzkum není jednotný přístup, ale je to široké označení pro různé přístupy. Kvalitativní výzkum využívá hned několik základních metod, které se dají kombinovat (pozorování, interview, analýza textů, audio a video záznamů). Vyskytují se i případy, kdy se využívá kombinace kvalitativních a kvantitativních metod, nebo například srovnání získaných kvalitativních dat s daty kvantitativními.

K otázce vhodnosti kvalitativního výzkumu Silverman tvrdí, že pokud se chystáme zabírat zkoumáním životních osudů lidí či jejich každodenním chováním, je dobré upřednostnit kvalitativní metody výzkumu (Silverman 2005, s. 13).

Mayring (2002, s. 20-24 in: Sloboda 2005, s. 35) popsal pět základních postulátů kvalitativního myšlení:

- Předmětem společenských výzkumů jsou lidé, subjekty. Subjekty v prostoru výzkumného zájmu jsou vždy východiskem i cílem výzkumu.
- Na začátku analýzy musí být přesný a obsáhlý popis předmětu zájmu.
- Předmět výzkumu ve společenských vědách nesmí zůstat úplně otevřený, musí být uzavřen určitou interpretací.
- Pokud je to možné, musí být předměty zkoumané vždy ve svém přirozeném, každodenním prostředí.
- Zevšeobecnění výsledků společenských výzkumů nevzniká samočinně na základě určitého postupu; každým jednotlivým případem je vždy postupně odůvodněno. (Mayring 2002, s. 20-24 in: Sloboda 2005, s. 35)

4.1.1 Ohniskové skupiny (Focus groups)

Ohniskové skupiny (dále v textu používám i označení Focus groups) slouží pro získání výsledků kvalitativní povahy. Umožňují objevit informace, které výzkumník nezná a jsou schopny zjistit reakce typické pro specifickou skupinu mediálních uživatelů. Výchozím základem pro tuto metodu je myšlenka, že mediální sdělení mohou být čtena různými příjemci odlišným způsobem. (Trampota, Vojtěchovská 2010, s. 213-215)

Ještě zhruba před dvaceti lety (90. léta 20. století) nebyly ohniskové skupiny (focus groups) v sociálních vědách příliš známé. Postupem času se ale začaly stále více využívat. Jejich historie ovšem teoreticky spadá až do roku 1926, kdy Bogardus provedl popis prvních skupinových rozhovorů či do období druhé světové války (Merton, Kendall, 1946).

Morgan definuje ohniskové skupiny široce „jako techniku výzkumu, jež shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na téma určené badatelem.“ (Morgan 2001, s. 17). Metoda focus groups dle něj „spoléhá na interakci uvnitř skupiny, jež je vyvolána tématy, která jsou předkládána badatelem a obvykle i moderátorem v jedné osobě.“ (Morgan 2001, s. 13).

Hendl píše, „že při dobře vedené skupinové diskusi se uvolňují racionalizační schémata a psychické zábrany a diskutující snadněji odhalují své postoje a způsoby jednání, své myšlení a pocity v běžném životě“ (Hendl 2005, s. 182)

„Ohnisková skupina posunuje dominantu výzkumu od dílčích víceméně izolovaných struktur (ty jsou nezbytným cílem v tradičním výzkumném paradigmatu) směrem k participaci a tvorbě významu, což může vést k postupnému přibližování se k významu či jeho mnohočetnou artikulaci.“ (Morgan 2001, s. 9). Výzkumník se tak stává účastníkem tvorby významů v intersubjektivním poli interakce. Ohnisková skupina obstarává zaostření na postoje a přesvědčení, které jsou zdrojem chování. Ve skupinové diskusi dochází k obohacování významů, což často nahradí řadu separátně použitých metod. Tato metoda se hodí zejména pro studium komplexních témat zahrnujících velké množství úrovní pocitů a zkušeností. Nevýhodou této metody je především fakt, že získané výsledky jsou velmi často vzájemně problematicky srovnatelné a že skupina sama (včetně moderátora) může ovlivnit povahu údajů, které produkuje (skupinová dynamika a tok informací se nemusí vyvíjet s původním cílem diskuse). Také se může stát, že se do diskuse nezapojí všichni účastníci stejně. Výhodou metody je zejména možnost získat informace od více respondentů najednou a možnost využití již zmíněné skupinové interakce, dynamiky. (Morgan 2001, s. 9-10)

V metodě focus groups je velmi důležitý výběr účastníku diskuse. Důležitými faktory při jejich výběru jsou míra jejich angažovanosti účastníků (může být nízká nebo naopak vysoká), jejich ztotožnění s tématem (mělo by být dostatečné) a také jejich problematická přílišná zainteresovanost (moderátor může mít problém s udržení diskuse pod kontrolou). (Morgan 2001, s. 29)

Důležité je také prostředí, kde se provede ohnisková skupina, protože „místo výzkumu je v mnoha případech propojeno se sběrem dat a analytickými strategiemi a může silně ovlivnit přesvědčivost studie“ (Hendl 2005, s. 319).

Pro výzkum je zde zvolena polostrukturovaná ohnisková skupina (respektive více skupin), ve které má moderátor lepší možnost udržet témata diskuse a přitom mají účastníci dostatečný prostor pro diskusi. Zda bude předmět diskuse fungovat jsem zjistil zkouškou, resp. pre-testem provedeným před samotným výzkumem (k tomu dále v podkapitole „Pre-test a úprava scénáře“). K tomu jak se zpracovává materiál získaný z ohniskové skupiny (transkripce, deskripce a interpretace) se věnuji v příslušných kapitolách dále v textu, kde popisují své postupování.

4.1.2 Ohniskové skupiny (Focus groups) – postup

Prvním důležitým krokem na začátku výzkumu je stanovení hlavních výzkumných otázek (případně dílčích). Pro kvalitativní výzkum je specifické, že tyto otázky, východiska a metody jsou revidovány a během výzkumu upravovány. Nutné je stanovení cílové skupiny, kterou je v případě ohniskových skupin vhodně zúžit, protože tato metoda bývá často časově, finančně či jiným způsobem náročná. Tato skupina (či skupiny) se vybírá dle předem stanovených kritérií a není u ní nutné použít náhodný výběr. Jak uvádí Disman (1993), reprezentativnost výběru je nahrazena reprezentativností problémů. U této metody, která pracuje s relativně malým vzorkem, je také nutné vhodně počítat s nedostatečnou úrovní validity cílové skupiny oproti kvantitativnímu výzkumu. Kvalitativní výzkum si ale neklade za cíl dojít k závěrům platným pro celou cílovou skupinu či populaci – jde v něm o hloubku, motivy a důvody různých konání a rozhodování. (Mayring 2002, s. 70)

Scénář rozhovoru pro ohniskové skupiny

Pro provedení výzkumu je po stanovení výzkumné otázky nutné získat znalosti o problému rešerší přístupných pramenů (literatury, obdobných výzkumů). Dle těchto znalostí se sestaví scénář rozhovoru pro provedení ohniskových skupin obsahující uspořádaná témata a k nim vhodné otázky. Ty bychom měli pokládat tak, aby byla zaručena možnost srovnání odpovědí. Mayring (2002, s. 70) tyto otázky rozdělil na sondovací (všeobecné pro vstup do tématu), tématické (pevně stanovené odkazující k hlavní výzkumné otázce) a ad-hoc otázky (vyplývající z kontextu rozhovoru).

Pre-test a výzkum

Vytvořený scénář rozhovoru pro ohniskové skupiny je vhodné před samotným provedením výzkumu otestovat pomocí pre-testu (Mayring 2002, s. 70). Tímto zjistíme vhodnost tématu a cílové skupiny. Umožní to také doupravení scénáře, tak aby splňoval kritéria stanovená výzkumnou otázkou. Vhodné je při tomto pre-testu pořídit zvukový i kamerový záznam, které nám umožní přesnější práci. U dětí je video záznam velkým pomocníkem, jelikož se u této skupiny nedá plně spoléhat na verbalizační schopnosti a je tak třeba vhodné využít kreativní přístupy či herní prvky.

4.1.3 Ohniskové skupiny (Focus groups) – zpracování

Jelikož budu v ohniskových skupinách pracovat ve skupinách s větším množstvím dětí (např. 5-7), rozhodl jsem se pořídit jako primární zdroj pro analýzu video záznam, který bude doplňovat také audio záznam, jelikož je schopen zachytit zvuk kvalitněji než mikrofon z kamery. Tyto záznamy se zpracují v několika krocích – transkripci, deskripci a interpretaci (podrobněji k těmto krokům dále). Během výzkumu a hned po výzkumu jsou vyhotoveny tzv. ‘protokoly rozhovoru’. Tyto protokoly shrnují základní informace o účastnících a situace a specifičnosti vzniklé při provádění ohniskových skupin. Jde tedy o zachycení kontextu výzkumu. Protokol rozhovoru obsahuje převážně informace kdo, kde a kdy provedl rozhovor; popisuje dotazované (vzhled, chování, jejich společenský kontext); informace o prostředí a podmínkách a průběhu rozhovorů.

Transkripce

Po provedení výzkumu se nahraný materiál upravuje do podoby tzv. komentované transkripce²⁵ (Mayring 2002, s. 91), kdy se rozhovor přepisuje dle mluveného jazyka zaznamenaného na nahrávce (v textu se zaznamenávají krátké a dlouhé pauzy, přemýšlení, čárky dle řečových pauz, pokud je nutné i fonetická výslovnost, případně různé poznámky). Každé výpovědi účastníka skupiny se přiřadí číslo (což je důležité pro další kroky – deskripci a interpretaci, viz Příloha 3 na CD).

Deskripce

Po transkripci je možné pro zjednodušení a zpřehlednění nahromaděného, zpravidla enormního materiálu, provést tzv. deskripci, při níž se shrnují výpovědi do určitých tematických celků (zde deskripce zahrnuje i prvky kódování v kvalitativním výzkumu). Deskripce se provádí v textovém editoru či ve speciálním programu (v tomto případě byl použit textový editor). Některé výpovědi se mohou umístit do více tematických celků. Potom se tyto výpovědi zjednodušují a k tematickým blokům se umísťují jejich shrnutí. Systém strukturování výpovědí, které se shrnují a zjednodušují se říká maska deskripce. Zjednodušování může dle Mayringa (2002) zahrnovat tyto postupy:

- **vynechání** (opakujících se, vycpávkových či jinak redundantních výpovědí, slov a frází)

²⁵ Kromě komentované transkripce, která je pro účely ohniskových skupin nejvhodnější (pro možnost zaznamenat vyzpovězené jevy do poznámek) existují i další druhy transkripce - např. doslovná nebo lingvistická.

- **generalizace** (nahrazování výroků významově nadřazeným pojmem, k němuž odkazují)
 - **konstrukce** (složení jedné globální výpovědi z jednotlivých výpovědí; ta zachovává obsah všech původních výpovědí)
 - **integrace** (vypuštění výpovědí, které jsou již obsažené v jiných, jež mají globálnější, nadřazený význam)
 - **selekce** (určité hlavní výpovědi obsahující významný obsah se nechají nezměněny; nedůležité se vyřadí)
 - **seskupování** (výpovědi obsahově sobě si blízkých, nacházejících se v odlišných částech rozhovoru, v jednu výpověď)
- (Mayring 2002, s. 95)

Součástí deskripce můžou být i tzv. dílčí interpretace, které mohou být uváděny na okraj dokumentu.

Interpretace

Po deskripci následuje interpretativní část, která přinese odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Interpretace se provádí jak pohledem na výpovědi jednotlivých účastníků, tak srovnáním výpovědí více účastníků výzkumu, a to v rámci tematických bloků (kategorií), které se vytvoří při deskripci. Použitou metodu interpretace popsal Mayring jako psychoanalytickou textuální interpretaci (2002, s. 126), při které je nutné výpovědi vztáhnout s kontextem dotazovaného i situace, kdy byla výpověď vyřčena. Při tomto se výzkumník snaží tzv. dostat z povrchu do hloubky (respektive o různé úhly pohledu na získaný materiál, a také o zmíněné zohlednění kontextu). Kontextem se myslí informace o subjektu (např. mimika, gesta, ironie), informace o subjektu od učitelů či rodičů a informace o podmínkách a průběhu rozhovoru (Theunert, Schorb 1996, s. 226). Pro interpretaci jsou důležité čtyři hlavní kroky, které se dají zjednodušit na čtyři otázky: „Co nám účastník-dítě ukazuje?“, „Co nám účastník-dítě říká?“, „Co zjistíme z mediálního materiálu?“ a „Co o účastníku-dítěti víme?“ (srov. Sloboda 2005, s. 47-48). Finální interpretace probíhá tzv. diskurzivní validizací a porovnáním s celou zkoumanou skupinou. Získaná data je vhodné komunikativně diskutovat s dalšími výzkumníky, kteří byli u výzkumu přítomni (pokud nastane neshoda, diskutuje se do té doby než se výzkumníci shodnou); ověřovat a porovnávat s teoretickými pracemi, aby se dosáhlo zajištění kvality výzkumu, tzv. intersubjektivit; možné je i využití triangulace (např. i s kvantitativními

daty, viz dále). Interpretace mohou doplnit rolové hry, které jsou využívány, pokud jsou účastníci výzkumu děti.

Specifika při dotazování dětí

Rozhovory s dětmi mají určitá specifika, se kterými je nutné se před výzkumem obeznámit. Dle Schorba a Paus-Haase (2000) mají děti ne zcela rozvinuté verbalizační schopnosti a také se jim vyvíjí racionální schopnost kontroly mimiky, gestiky a motoriky. Je proto vhodné, když má výzkumník určité pedagogické zkušenosti či základy vývojové psychologie. Musíme brát v potaz, že se děti jinak vyjadřují či jiným způsobem zpracovávají informace, mají často emociální vztah k určitým věcem, občas ví více či méně o zkoumaném tématu atd. Je také vhodné výzkum (ohniskové skupiny) doplnit o kreativní činnosti v podobě her, aby se zapojila dětská představivost, a to tak že dítě nesmíme podceňovat ani přeceňovat. (Schorb; Paus-Haase 2000, s. 9).

Zkoumáme-li mediální obsahy určené dětem, měli bychom být s nimi také obeznámeni, abychom byli v rozhovoru s dětmi na stejné úrovni a získali si tak jejich důvěru. Použití a zkombinování různých kvalitativních metod (např. skupinových rozhovorů, zúčastněného pozorování, her) se nazývá triangulace (Hendl 1997, s. 66).

5. Výzkum – analytická část

5.1 Výzkumný záměr

V analytické části se zaměřím skrz otázky genderových re-prezentací ve vybraném animovaném filmu na vnímání tohoto filmu dětmi (konkrétně ve věku 8-12 let). Cílem práce bude zjistit, jak vybraný film vnímají děti, které si začínají ve zvolené věkové kategorii uvědomovat svůj gender, respektive zjistit, jak mohou být prostřednictvím tohoto filmu genderově socializovány. Druhotným cílem je zjistit, jaké animované filmy nebo seriály tyto děti konzumují. Výzkumnou metodou pro stanovené cíle budou skupinové rozhovory, respektive ohniskové skupiny (tzv. focus groups), které jsem doplnil (vzhledem k věku účastníků) dalšími kvalitativními nástroji - rolovými aktivitami. Zvolená kombinace kvalitativních nástrojů mi umožní hlouběji proniknout do zkoumaného problému.

V současné době vzniká velké množství animovaných filmů, z kterých jsem si pro potřeby výzkumu vybral film studia Pixar Toy Story 3: Příběh hraček (dále většinou užívám označení Toy Story 3 nebo TS 3), který se stal nejvýdělečnějším filmem roku 2010, tudíž se dá předpokládat, že ho pravděpodobně zhlédlo velké množství dětí. Dalším důvodem byl fakt, že filmová série Toy Story je u dětí populární, což je mimo jiné způsobené tím, že se příběh zaměřuje na hračky, což je téma dětem velmi blízké. V teoretické části se zaměřuji na filmy dvou hlavních animačních studií, tudíž bude zajímavé zjistit, kam se novější studio Pixar ve své tvorbě posouvá, především se zaměřením na genderové aspekty filmu. Mimo již zmíněné cíle výzkum zjistí (prostřednictvím ohniskových skupin, před kterými proběhla projekce animovaného filmu) konzumní návyky dětských diváků ohledně animovaných filmů.

5.2 Výzkumné otázky

Jako výzkumné otázky jsem si stanovil tyto:

- 1) **Jaké animované filmy, seriály a počítačové hry (založené na takových filmech/seriálech), proč a jak děti ve věku 8-12 let konzumují?**
- 2) **Jaké je vnímání animovaného filmu Toy Story 3 dětmi ve věku 8-12 let?**
- 3) **Jak mohou být tyto děti prostřednictvím animovaného filmu Toy Story 3 genderově socializovány?**

5.3 Výzkumná jednotka – výběr a charakteristika

Výzkumnou jednotkou pro výzkum jsem si zvolil americký celovečerní animovaný film Toy Story 3: Příběh hraček, který byl promítán dětem, s nimiž byly následně provedeny skupinové rozhovory, tzv. focus groups, a také s filmem související doplňkové aktivity v podobě rolových her (kreslení, doplňování, spojování slov apod.).

Toy Story je celosvětově velmi populární filmová série vznikající ve studiu Pixar společnosti Walt Disney Pictures, žánrově zařaditelná jako dobrodružná rodinná komedie. První díl z roku 1995 byl prvním celovečerním 3D (CGI²⁶) animovaným filmem (v roce 2008 ho Americký filmový institut zařadil mezi deset nejlepších animovaných filmů na světě). Poté následoval neméně pozitivně přijatý druhý díl Toy Story 2 (1999) a o dalších jedenáct let později třetí díl (2010), který je jedenáctým celovečerním filmem studia Pixar.

Toy Story 3: Příběh hraček je první animovaný film v historii, kterému se podařilo ve světových kinech utržit více jak miliardu amerických dolarů (1 063 171 911 dolarů, téměř 20 miliard českých korun, k 30.11.2011 (boxofficemojo.com; online), uveden 17. června 2010) a celkově sedmý film, který tuto hranici překonal (k 30.11.2011 je těchto filmů celkově deset). Film Toy Story 3 (dále jen TS 3) získal řadu ocenění. Nejvýznamnější je nejspíše cena Oscar (Academy Award, 83. ročník) pro nejlepší animovaný film a pro nejlepší původní filmovou skladbu (píseň We Belong Together) roku 2010, dále ocenění BAFTA pro nejlepší animovaný film roku 2010 a mnohá další (např. Golden Globe Award 2011, Hollywood Movie Awards 2010, Teen Choice Awards 2010, People's Choice Awards).

²⁶ Computer-generated imagery (počítačově generované zobrazování); používána je i zkratka CG - Computer generated films (počítačově generované filmy).

Režisérem třetího dílu se stal Lars Unkrich, který se podílel i na předchozích dílech Toy Story, producentkou Darla K. Anderson (Auta, Příšerky s.r.o.), autorem scénáře je Michael Arndt (Oscar za scénář filmu Malá Miss Sunshine).

Děj třetího dílu, jehož délka je 103 minut, je zasazen do situace, ve které chlapec Andy vyrostl (již má 17 let) a chystá se na vysokou školu, a tak hračky, které ožijí jakmile se zavřou dveře dětského pokoje nebo nejsou pozorovány, čeká nejistá budoucnost. Tu řeší 'útekem' do mateřské školky, která se promění ve vězení, z kterého se následně snaží utéct. Atmosféra filmu je tedy ve srovnání s předchozími díly dá se říct temnější a napínavější, což je popsáno ve velkém množství kritik a recenzí.

Mezi hlavní postavy ve filmu dle závěrečných titulků (uvádím prvních 20 z 34) patří Woody (kovboj), Buzz Raket'ák (kosmonaut/raket'ák), Jessie (kovbojka), Mazel (plyšový medvěd), pan Brambůrek, Ken ('panenka'), Rex (tyrannosaurus), Čunče (gumové prasátko), paní Brambůrková, Andy (17letý chlapec), Barbie (panenka), Bonnie (holčička), Andyho máma, Slinky (jezevčík), autotelefon, Šáša (klaun), Molly (sestra Andyho), Bodlinka (ježek), máma Bonnie, Trixie (triceratops). Z těchto 34 postav jsem (dle fyzického vzhledu, hlasu nebo oslovení) identifikoval 23 postav mužského pohlaví, 10 ženského a 1 postavu jsem zařadil jako neutrální (Ufonci). Celkově je ve filmu možno vidět 302 postav. Některé z hraček jsou licencovány (např. od Hasbra či Mattela). Detailnější popis hlavních postav včetně jejich obrázků (převzatý z oficiálních stránek filmu) lze dohledat v přílohách této práce (Příloha 2).

Zajímavostí je, že se jedná o první snímek z celé TS série, ve kterém je možné vidět tvář matky hlavní postavy Andyho. Třetí díl TS byl také nejvíce komunikovaným filmem na sociální síti Facebook v roce 2010 (Backstrom 2010; online).

TS 3: Příběh hraček je od svého uvedení (červen 2010) distribuován v kinech, na nosičích DVD a Blu-ray (od 25.10.2010), jako PC hra, mobilní hra, knížka či obrazový průvodce. Existuje také série hraček z filmu a mnoho jiných propagačních předmětů.

5.4 Výzkum – Ohniskové skupiny

Výzkum provedený metodou ohniskových skupin byl prováděn od 22. května do 20. června 2011. Zvolené období bylo vybráno s ohledem na skutečnost, že hlavní výzkum s dětmi probíhal na základní škole, takže bylo nutné domluvit termín, který bude vyhovovat studijním plánům školy, aby děti nezameškaly důležité hodiny, termín nekolidoval se školními výlety, a také proto, že v době před a po tomto období nebyly školní prázdniny

a státní svátky, které by mohly mít dopad na odpovědi dětí z důvodu např. větší sledovanosti televize. Film Toy Story 3 v tomto období nebyl promítán v hlavních programech kin či televizí, takže se tento film promítal v průběhu výzkumu, aby všechny děti zvolený film viděly.

5.4.1 Výběr věkové skupiny

Pro výzkum jsem stanovil věkovou hranici 8 až 12 let, z důvodu zmíněných v teoretické části (zejména podkapitola 1.4). Děti v tomto věku již přemýšlí samostatně, dokáží se obstojně vyjadřovat, klasifikovat vlastnosti, hodnotit určité formy jednání, začínají pracovat s abstraktními konstrukty, odlišují realitu od fikce a různé žánry, rozumí dialogům. Od 8 let děti začínají vnímat postavy televizi s osobním pozadím, také nacházejí televizní vzory, které utváří jejich já a genderově se odlišovat. Kolem 10. roku začínají děti hledat v televizní produkci nezávislost, kolem 12. roku již děti většinou plně chápou a diferencují televizní obsahy. Děti v tomto věku (zejména v 9 letech) jsou velmi ovlivnitelné médii. Jsou již sice rozumově vyspělé, emočně a intelektuálně však ještě kriticky a přesně nerozlišují významy v příběhu (Vágnerová 2000, s. 185). Vágnerová (2000) v tomto věku zdůrazňuje vliv vrstevníků, s nimiž jsou média neodlučitelně spojena, tudíž i vliv těchto interakcí. Děti v toto věku přestávají napodobovat své rodiče a snaží se najít identitu vlastní.

5.4.2 Konstrukce scénáře pro ohniskové skupiny

Scénář pro ohniskové skupiny jsem záměrně rozdělil na dvě hlavní části. První část byla zaměřená obecně na konzumaci animovaných filmů dětmi (po provedení rozhovorů dle této části byl následně promítán animovaný film Toy Story 3). Druhá část, která následovala po promítání, obsahuje otázky vztahující se k filmu. Strukturu scénáře jsem rozdělil následovně:

1) Část 1: Animované filmy/seriály

- a) Informace o dětech (všeobecné informace, volnočasové aktivity dětí, dostupnost a konzumace médií)
- b) Konzumace animovaných seriálů a filmů (oblíbenost, místo a způsob konzumace)

- c) Oblíbené animované filmy a postavy z nich (jejich vlastnosti, identifikace dětí s postavami)
- d) Hry/Hračky (oblíbené, hry/hračky z animovaných filmů, vysněné hračky)

2) Část 2: Toy Story 3

- a) Seznámenost se sérií Toy Story a hodnocení/komentáře po zhlédnutí třetího dílu
- b) Postavy z genderového hlediska (oblíbenost, hlavní vlastnosti, specifická a typičnost; první postavy, které si vybaví, představy o mužích a ženách)
- c) Jak by mělo Toy Story pokračovat? (vytváření příběhu)

Při tvorbě scénáře se muselo přihlížet k nízkému věku dětí, což se po provedení pre-testu (skupinový rozhovor s dvěma chlapci ve věku 10 a 11 let) projeвило 'zjednodušováním' otázek a způsobu jejich kladení; používáním slov, se kterými jsou děti jasně seznámeny a znají jejich význam; zjistilo se, že je vhodné zařadit uvolňující otázky a zábavné elementy (rolové hry – kreslení oblíbených animovaných postav a popis jejich vlastností, vytváření postav pro vlastní animovaný film; rozdělení her a hraček na chlapecké, dívčí a neutrální; přiřazování vlastností k postavám z filmu – viz Příloha 6 na CD). Také jsem zařadil aktivní postupy při odpovídání na otázky (souhlas projevoovaný zvednutím rukou apod.). Při pre-testu jsem odhalil, že se musí upravit pořadí některých otázek, protože ovlivňovaly následující odpovědi, častěji jsem zařadil doptávající otázky, z kterých se dají získat odpovědi „Proč?“. Zjistil jsem také, že se musím více zaměřit na identifikace dětí s oblíbenými a neoblíbenými postavami v souvislosti s genderovou teorií. Také jsem se doptával například na to, zda by měli mít muži a ženy svaly, jakou postavu/hračku by si děti vzaly na pustý ostrov.

Také jsem do scénáře doplnil pouštění 4 krátkých scének z filmu, aby se k nim děti mohly přímo vyjádřit:

Scéna 1: Paní Brambůrková a Kudla (svaly²⁷). Čas ve filmu: 21:28-38. Paní Brambůrková se ptá Kudly „Mohla bych?“ a sahá mu na svaly (Kudla se předvádí), vedle stojí Pan Brambůrek a dívá se na své paže bez svalů.

Scéna 2: Paní Brambůrková a Mazel (ústa). Čas ve filmu: 45:10-33. Mazel nazve Paní Brambůrkovou „erteplí“ a vezme jí její ústa, aby nemohla mluvit. Pan Brambůrek se ozve, že on jediný může své ženě zavírat pusy.

²⁷ dále v textu popisují scény jen čísla a těmito označeními v závorkách

Scéna 3: Barbie (konsens). Čas ve filmu: 1:13:17-22. Barbie se ohradí proti Mazlovi a pronese tuto větu: „Autorita se má zakládat na konsensu ovládaných, nikoliv na hrozbě síly“. Ostatní se na ni divně dívají, jakože jí nerozumí.

Scéna 4: Přehozené hlasy (dabing). Čas ve filmu: 6:30-40. Kovbojka Jessie chce být poblíž Buzze Raketáka (Jessie: „Nevadí, když se vmáčknu k tobě?“ – Buzz: „Pro... pro... proč by mi to mělo vadit?“). V této scéně jsme předabovali hlasy (kovbojku Jessie mluví muž, kosmonauta Buzze žena).

Po úpravě vypadala struktura scénáře takto (scénář použitý v ohniskových skupinách lze nalézt v příloze – Příloha 1):

1) Část 1: Animované filmy/seriály

- a) Aktivita kreslení (oblíbená postavička z animovaného filmu/seriálu a její vlastnost) a rolové aktivity (Jaké postavy by měly vystupovat ve vašem vlastním animovaném filmu?, Rozdělení her/hraček do tří kategorií – dívčí, chlapecké, neutrální)
- b) Informace o dětech (všeobecné informace, volnočasové aktivity dětí, dostupnost a konzumace médií)
- c) Konzumace animovaných seriálů a filmů (oblíbenost, místo a způsob konzumace)
- d) Oblíbené animované filmy a postavy z nich (jejich vlastnosti, identifikace dětí s postavami)
- e) Hry/Hračky (oblíbené, hry/hračky z animovaných filmů, vysněné hračky)

2) Část 2: Toy Story 3

- a) Aktivita - Přiřazování vlastností k postavičkám z filmu
- b) Seznámenost se sérií Toy Story a hodnocení/komentáře po zhlednutí třetího dílu
- c) Postavy z genderového hlediska (oblíbenost, hlavní vlastnosti, specifičnost a typičnost; první postavy, které si vybaví, představy o mužích a ženách)
- d) Scénky (oblíbené, pouštění scének a jejich komentování)
- e) Jak by mělo Toy Story pokračovat? (vytváření příběhu)

5.4.3 Výběr dotazovaných pro ohniskové skupiny

Výběru dotazovaných pro ohniskové skupiny předcházelo nejprve oslovení několika základních škol v Olomouci a ve dvou okolních vesnicích (Brodek u Konice, Bílá Lhota). Toto řešení bylo vzhledem k plánovanému rozsahu výzkumu (ideálně 3 skupinky po přibližně 5 dětech s dobou trvání 3 až 4 hodiny), přístupnější než shánění dětí prostřednictvím metody sněhové koule. Vyhověno k provedení výzkumu (od ředitelů) bylo pouze na základních školách mimo Olomouc. Výzkum jsem se rozhodl provést na ZŠ Bílá Lhota (vesnice nedaleko Litovle), kde mi s přípravami a průběhem výzkumu pomohl jeden učitel této školy. Nejprve jsem oslovil děti ze 3. a 4. třídy (přibližně 30 dětí ve věku 9-11 let), od jejichž rodičů jsem žádal souhlas prostřednictvím průvodních dopisů (únor 2010). Ty jsem jim poslal po dětech potom, co jsem na škole provedl představovací návštěvu, při které jsem ve zmíněných třídách vedl začátky hodin Angličtiny a Českého jazyka (březen 2010). Při těchto hodinách většina dětí projevila o účast ve výzkumu zájem. Souhlas jsem dostal celkem od 16 rodičů (9 dívek a 7 chlapců), což znamenalo následovné sestavení skupin: dvě skupiny po 5 dětech a jedna po 6 dětech. Pro tento výběr nebyla využita žádná speciální procedura výběru, nezaměřoval jsem se na konkrétní demografické či sociálně-ekonomické ukazatele (tedy až na věk; velikost sídel je u dětí také shodná). Kvalitativní metoda ohniskových skupin většinou pracuje se vzorkem na základě dobrovolnosti, což tento výzkum splňuje. Samozřejmě tyto skupiny dětí byly vybrány účelně vzhledem k tématu práce, dle věku a pohlaví dětí. Vzhledem k tomu, že se tato práce zabývá genderem, bylo vhodné rovnocenné zastoupení dívek a chlapců, což se v tomto případě poměrně podařilo. Důležitými z hlediska výzkumné otázky byly pro tento kvalitativní výzkum především charakteristiky, vlastnosti a chování respondentů, což bylo konzultováno s třídním učitelem, který zná velmi dobře rodiče i děti samotné. Pro výzkumnou otázku/otázky bylo důležité především sledování animovaných filmů či seriálů. Tuto skutečnost, zda děti mají možnost sledovat tyto filmy a zda tak činí, jsem provedl při již při zmíněné představovací návštěvě tříd. Až na jednu dívku, která mi sdělila, že nemají doma televizi a nemá přístup na počítač, byla odezva od dětí pozitivní (této dívce rodiče neumožnili účast na výzkumu).

5.4.4 Pre-test a úprava scénáře

Pre-test byl proveden 22. května 2011 s dvěma dětmi, konkrétně bratry, ve věku 10 a 11 let. Tento pre-test jsem provedl i s vědomím, že u sourozenců je větší pravděpodobnost stejných genderových vzorců a modelů. Důležité pro mě bylo především upravit a přizpůsobit scénář tak, aby byl pro výzkum funkční, obeznámit se podrobněji se stylem komunikace a s chováním dětí v tomto věku. Také bylo zřejmé, že se prostředí dětského pokoje, kde byl pre-test proveden, bude lišit od prostředí školní třídy.

Pre-test tedy přinesl určitá zjištění, která pomohla hladšímu průběhu hlavního výzkumu. Většinu poznatků jsem již zmínil v kapitole „Konstrukce scénáře pro ohniskové skupiny“. Zde ještě doplním další důležitá zjištění.

Oba chlapci, kteří se účastnili pre-testu, byli v zásadě komunikativní, přesto se ale vyjadřovali velmi stroze nebo se občas snažili říci hodně informací jednou větou (především mladší chlapec), takže bylo nutné se vhodně doptávat a vnášet do rozhovoru odlehčující prvky. Zjistil jsem, že je vhodné dávat najevo vlastní zkušenosti s animovanými filmy. Někdy to ovšem ovlivnilo následné odpovědi, na což jsem si později v hlavním výzkumu dával již pozor. Velmi viditelným prvkem byl fakt, že chlapce poněkud znervózňovala přítomnost kamery, což se ale během pár minut téměř vytratilo.

V pre-testu se ukázalo, že se chlapci dívají na animované filmy pravidelně, jak na televizi (na tu mají možnost pouštět jen DVD, protože v domácnosti nemají záměrně zavedený televizní signál; sledují na ní filmy častěji než na počítači), tak na počítači v pokoji, navštěvují je často v kině (s rodiči i s kamarády). Zmínili několik filmů, které viděli v poslední době (např. Megamysl, Rango). Mladší chlapec se z těchto filmů nejvíce ztotožnil s postavou Megamysl (líbilo se mu, že se u ní projeví vlastnosti hodné postavy). Starší chlapec hrál počítačovou hru dle animovaného filmu (Robinsonovi) a díval se na internetové stránky filmu Rio. V pokoji měli plakáty z filmů Avatar, Auta a Spiderman (animované filmy či v nich byla využita animace), plyšáky z filmu Toy Story (Woody), Madagaskar a Shrek. Postavičku Woodyho koupili rodiče na dovolené.

Film Toy Story 3 viděli celkově již třikrát (první díl se jim líbil nejvíce, třetí se jim líbil víc než druhý). Nejoblíbenější postavičkou byl kovboj Woody, u něhož zdůraznili vlastnosti jako starostlivost o druhé, spolehlivost a samostatnost. Nelíbila se jim postavička fialového plyšového medvěda Mazla (záporná postava), u které mladší chlapec uvedl, že mu nepřipadá, že by byl hračka pro kluky (ve filmu si s ním hrála dívka, také bylo zdůrazněno, že voní po jahodách). Také zmínil, že postavička kovbojky Jessie je podobná

mamince. K Jessie oba uvedli, že se chová na kovbojku moc mile a roztomile. U otce si mladší chlapec nebyl jistý, zda se podobá spíše Woodymu nebo Buzzovi Raketákovu. K postavám Barbie a Kenovi uvedl mladší, že se Barbie nechová typicky, protože nemyslí jen na sebe (předpokládá, že by měla být sobecká). Když jsem zmínil, který Buzz se jim líbil více (byl přepnut na španělský mód: mluvil španělsky a jeho chování bylo více temperamentní, např. tančil), tak uvedli, že španělský, protože dle mladšího chlapce více zachraňoval, předváděl se (machroval) a byla s ním sranda. Oběma chlapcům nepřišlo divné, že má chlapec Andy mezi hračkami kovbojku. Často zmiňovali, že by měly být postavy hodné.

V pre-testu jsem také vyzkoušel doplňkové aktivity k výzkumu – kreslení oblíbené animované postavičky a aktivitu, při které se rozdělují hry na dívčí a chlapecké. Tyto aktivity jsem chybně zařadil až na konec (v hlavním výzkumu jsem je umístil na začátky ohniskových skupin). Obě děti totiž nakreslily jako oblíbenou postavičku Woodyho (Toy Story), což bylo pravděpodobně způsobeno tím, že jsme se o tomto filmu podrobně bavili. Když jsem se doptával na jeho charakterové vlastnosti, oba chlapci uvedli, že je kamarádský, rád si hraje a má rád Jessie. Když jsem je požádal o nakreslení neoblíbené postavičky, mladší nakreslil postavu ledového muže, který byl hranatý a ve studených barvách, což jsou typické prvky pro zápornou postavu. Aktivitu s rozdělováním hraček na dívčí a chlapecké jsem s dětmi provedl jen ústně. Tato aktivita ukazuje, že dětské hry mají svůj genderový aspekt a jsou nástrojem genderové socializace. K typickým hrám a hračkám jsem ještě zařadil postavy-hračky z filmu Toy Story. Z výsledků se ukázalo, že chlapci preferují jako chlapecké hry například házení šipek, lego, kuličky, playstation, což by mohly být hračky typické pro obě skupiny (jak dívky, tak chlapce), z postaviček z Toy Story 3 uvedli jako chlapeckého Buzze Raketáka.

Po tomto pre-testu jsem se tedy rozhodl zařadit do výzkumu tyto aktivity: kreslení oblíbené animované postavičky s popisem jejích vlastností, vytváření respektive pojmenovávání postav vlastního animovaného filmu, spojování postav z film Toy Story 3 s vybranými charakterovými vlastnostmi, rozdělování her a hraček dle pohlaví. Zdrojem a inspirací pro tyto hry (respektive žákovské aktivity) mi byla publikace Gender ve škole (Smetáčková, Vlková eds. 2006).

5.4.5 Situování a průběh výzkumu

Hlavní výzkum proběhl 25. května 2011 na ZŠ Bílá Lhota ve standardní školní třídě, kde bylo k dispozici promítací plátno, projektor a reproduktory. Všechny děti byly z okolních vesnic (ani jedno nebylo přímo z Bílé Lhoty). Výzkum začal přibližně v 8 hodin ráno a trval do 12 hodin, kdy děti musely jít na oběd a na autobusový spoj domů. Celý průběh skupinových rozhovorů jsem zaznamenával na videokameru a na dva diktafony. Skupiny se skládaly z 9 desetiletých dívek, 4 desetiletých, 2 devítiletých a 1 jedenáctiletého chlapce (3. a 4. třída). V první části se provedly se 3 skupinkami tři 20 minutové ohniskové skupiny. Poté byl promítán film (103 minut + přestávky). Poté byly složeny již jen 2 skupinky (v první byli pouze chlapci, v druhé pouze dívky), kde byly vyřazeny děti, které moc nekomunikovaly. Dalším důvodem bylo také menší časové zpoždění a riziko, že se třetí skupina neprovede včas dovést do konce. Tato část trvala zhruba 50 minut (obě skupiny, respektive 2 x 25 minut). Transkripce a jejich zjednodušenou a tematicky strukturovanou deskripci lze nalézt v příloze (Příloha 3 a 4 na CD).

S výzkumem mi pomáhaly dvě asistentky (obě studentky oboru Mediální studia), konkrétně s organizačními věcmi a s dětmi provedly také některé doplňkové aktivity (viz Příloha 6 na CD). Všechny ohniskové skupiny vedl autor této práce. Způsob vedení ohniskových skupin byl spíše volnější (až na dodatečné kontextové otázky, když děti reagovaly příliš stručně), nechávající prostor pro komunikaci dětí.

5.4.6 Úskalí a omezení výzkumu

Zásadním úskalím autora byl především fakt, že zvolenou metodu praktikoval poprvé na dětech a poprvé ve školním prostředí. Pre-test, který nebyl proveden s tak početnou skupinou v prostoru třídy, ale pouze s dvěma chlapci v dětském pokoji, sice ukázal některé chyby ve scénáři a provedení výzkumu, atmosféra ve školním prostředí byla ale odlišná. Zejména rušivá byla přítomnost dětí, které se neúčastnili výzkumu, protože jim to rodiče nedovolily, a také přítomnost dětí, které s asistentkami prováděly doplňkové rolové aktivity. To bylo vyřešeno během výzkumu tak, že tyto děti byly odvedeny do vedlejší třídy. Dalším úskalím byla akustika ve třídě a nekvalitní audio záznam. Jelikož byla třída velická, zvuk se v ní velmi odrážel. I když byl pro záznam použita videokamera a dva diktafony, zvuk ani z jednoho zařízení nebyl příliš kvalitní, což stěžovalo transkripci.

Příště by si autor obstaral mikrofony na klipsny pro každého účastníka ohniskové skupiny, nebo kvalitní mikrofon snímající prostorově.

Autor by také pro další výzkum v této oblasti pravděpodobně volil metodu hloubkových rozhovorů v domácím prostředí dítěte, což by snadněji pomohlo zjistit některé údaje, které metodou použitou v práci šlo zjistit velmi obtížně či vůbec. Také navrhuje doplňkovou úpravu scénáře (doplnění otázek a aktivit), aby se mohl ve zkoumaném problému dostat více do hloubky. Způsob vedení ohniskových skupin by také změnil z volnějšího průběhu na více kontrolovaný (větší doptávání).

V další části budou uvedeny profily ohniskových skupin a jejich účastníků/účastnic, což jsou výstupy z deskripce. Všechna jména účastníků/účastnic byla anonymizována.

5.5 Profily ohniskových skupin a jejich účastníků/účastnic

V této části popíšu profily 3 skupin a jejich účastníků, se kterými byla vedena první část ohniskových skupin (Animované filmy) a dále 2 skupin, s kterými byla provedena druhá část ohniskových skupin (Toy Story 3) a doplňkové rolové aktivity.

5.5.1 1. část – Animované filmy

Skupina 1 (Lenka, Taťána, Martina, Michaela, Světlana, Alena)

První skupina se skládala ze šesti dívek. Všechny uvedly, že mají doma televizi (12²⁸), DVD přehrávač, na kterém si pouští filmy (14), mají počítač či notebook (16,18). Světlana a Michaela uvedly, že mají doma více televizí (9,10). Alena a Světlana mají televizi u sebe v pokoji (24,25). Počítač nebo notebook u sebe v pokoji nemají Lenka a Taťána (29). Světlana uvedla, že se dívá na filmy na televizi či počítači „podle toho, kde co dávají“ (35), ostatní dívky neuváděly výraznější preference, ale Michaela a Martina uvedly, že „trošku“ preferují sledování televize (38,39). Všechny dívky mají sourozence (44), Světlana dva (45). Alena se s nimi dívá občas na pohádky (47), Světlana a Michaela spíše na akční filmy (49,50). Michaela se na filmy dívá, na rozdíl od ostatních, i u kamarádů (55). Se Světlanou a Alenou se občas dívají rodiče na Šmouly (66,67), s Michaelou na Pana

²⁸ Čísla v závorkách v textu odkazují na čísla výpovědí v transkripci/deskripci.

Krbce (Večerníček) (65). Světlaně v poslední době rodiče pustili film Toy Story (94). Lenka uvedla, že „když něco v televizi běží, tak se zeptají, jestli se chceme na to dívat“ (95). Animované filmy dívky mají hodně rády (71-75), až na Alenu, kterou moc nebaví, až na Šmouly a Asterixe a Obelixe (79). Světлана uvedla, že záleží, jaký mají děj (78). Líbí se jí oproti hraným filmům proto, „že tam jdou udělat všechny různé věci“ (83).

Lenka (10 let)

Lenka si ráda čte, kreslí a bruslí (2). Její nejoblíbenější animovaný film je Robin Hood (132). Toy Story viděla s rodiči (107). Nechtěla se identifikovat s žádnou oblíbenou postavou, protože je ráda, že je člověk (138). Hrála počítačovou hru Včelka Mája (141). Navštívila internetovou stránku Čtyřlístku (151). Její oblíbenou hračkou byla panenka (171) a vždy chtěla chodící panenku (185). Z hraček z animovaných filmů má doma klokánka Rúa z Medvídka Pů.

Tat'ána (10 let)

Tat'ána ráda čte, bruslí a hraje si s bráchou (3). Jako nejoblíbenější film uvedla Šmoulové (131), ale nemyslela tím film s premiérou v červenci 2011, ale seriál. Toy Story viděla i s rodiči (102). Kdyby mohla, tak by chtěla být želváčkem Franklinem (nebo možná Alexem, kterého uvedla při kreslení; oba jsou z animovaného seriálu Franklin nebo z filmu Franklin a zelený rytíř) (137). Hrála hru Toy Story (Příběh hraček) a bavilo jí, že může hrát za Jessie (145). Když ji zaujme nějaký animovaný film, tak nemá zájem se dívat na jeho internetové stránky (147). Jako oblíbenou hračku uvedla panenku (168). Z plyšových hraček má doma Bulíka z Toy Story (179).

Martina (10 let)

Martina uvedla, že především ráda kreslí (4). Celkově nebyla moc hovorná. V době před výzkumem se dívala hlavně na seriál Šmoulové (115), což je její oblíbený seriál (130). Film Toy Story také viděla společně s rodiči (109). Má doma hračku ze seriálu Šmoulové (178).

Michaela (10 let)

Michaela ráda pomáhá v rodině, jezdí na koni a kreslí (5). Jako poslední animovaný film, který viděla před výzkumem uvedla Asterix a Obelix (116). Nejoblíbenější animovaným seriálem je pro ni večerníček O zvířátkách pana Krbce (129). Nejvíce

oblíbená postavička je pro ni Obelix (126), který má obrovskou sílu a také tloušťku. Pokud ji zaujme nějaký animovaný film, tak se podívá na jeho internetovou stránku (148). O animovaných filmech se s rodiči nebaví (161). Doma má z animovaného filmu veverku z Doby ledové (177). Chtěla by vlastní notebook (189).

Světlana (10 let)

Světlana ráda hraje na klavír, jezdí na koni a je v přírodě (6). Celkově byla velmi hovorná a hodně komentovala ostatní. Film Toy Story viděla s přáteli/sourozenci u táty na počítači (104). S rodiči viděla animovaný film Gnomeo a Julie (112). Jako poslední film, který viděla před výzkumem, uvedla Avatar (119). Jako postavy, s kterými by se ztotožnila uvedla nejprve herečku Angelinu Jolie a herce Johnnyho Deppa (121), z animovaných uvedla Taťku Šmoulu (123) a Idefixe z Asterixe a Obelixe (136). Pokud ji zaujme nějaký animovaný film, tak hledá jeho internetové stránky (149). Baví se s kamarády o animovaných filmech, ale prý je většinou neznají (uvádí, že neznají film Tron) (156). S rodiči se o filmech nebaví, protože je to většinou nezajímá (164). Doma má její bratr hračky z Toy Story (Woodyho a Buzze Raketáka) (173). Sama má doma hračky ze Shreka (Shreka, Fionnu, kocoura v botách), k nim přidává komentář „vypadaj teda strašně“ (183).

Alena (10 let)

Alena si ráda hraje se sestrou a jezdí na kole (7). Na Toy Story se dívala ve školní družině a má ho velmi ráda (97,103). Viděla ho také s rodiči (111). Líbí se jí holka z filmu Asterix a Obelix (pravděpodobně myslela herečku Monicu Bellucci) (127). Jako nejoblíbenější animovaný seriál uvedla Šmouly (133). Z tohoto seriálu by ale nechtěla být ani jednou z postaviček (135). Hrála počítačovou hru Šmoulové, ke které zmínila, že je tam šmoula, který skládá autíčko (140). S rodiči se o filmech nebaví (160). Jako oblíbenou hračku uvedla plyšového psa (166). Má doma hračky - včelku Máju a z filmu Toy Story vojáčka (Seržanta) (174).

Skupina 2 (Jan, Jakub, Jiří, Michal, Jindřich)

Druhá skupina se skládala z 5 chlapců, kteří byli ve srovnání s děvčaty méně hovorní. Všichni chlapci mají sourozence (216). Jindřich a Michal se dívají na televizi raději sami než se sourozencem (224,225). Michal a Jan se neradi dívají na televizi s rodiči (239,240). Všichni mají doma televizi, DVD přehrávač a počítač (200,205,207). U sebe v pokoji mají televize Michal a Jiří (202,203). Počítač u sebe v pokoji mají Jan a Jiří

(209,210). Všichni si raději filmy pouští na televizi (214). U kamarádů se na televizi dívá akorát Jindřich (233). Jindřich a Jakub uvedli, že mají rádi animované filmy hodně (246,247). Michal je má rád, proto, že „jsou někdy srandovní“ (249). Oproti hraným filmům se Jakobovi líbí to, že se některé věci v nich nezažijí normálně (251). Jan a Michal se ‘přiznali’, že jim animované filmy pouští rodiče (258,259). Rodiče se s nimi ale nedívají (261). S Michalem, Janem, Jakubem a Jiřím chodí rodiče na animované filmy do kina (266-269). O filmech se s nimi ale žádný z chlapců nebaví (314).

Jan (10 let)

Jan rád jezdí na kole a sportuje (194). Byl poměrně mlčenlivý. Jako poslední celovečerní animovaný film před výzkumem viděl Simpsonovi (271). Jeho nejoblíbenějším animovaným filmem je Futurama (277). Pokud ho animovaný film zaujme, tak vyhledává jeho internetové stránky (295). Baví se s kamarády o tom, jaké filmy viděli (310). Doma má hračku Spidermana (324).

Jakub (10 let)

Jakub uvedl, že hraje fotbal (195). Před výzkumem zhlédl jako poslední animovaný film Batman (pravděpodobně z roku 2008 nebo teoreticky 2011) (273). Kdyby mohl být nějakou postavou z animovaného filmu, byl by to Spiderman (287). Hrál počítačovou hru na motivy animovaného filmu Star Wars (asi Klonové války) (293). Když ho animovaný film, dívá se na jeho internetové stránky (296). Naposledy se díval na web Futuramy (302). Pokud se baví s kamarády o animovaných filmech, spíše se setkává s reakcí, že je také viděli (311). Jeho oblíbenou hračkou byli vojáčky (316). Z animovaného filmu má hračku Spongebob (postavička, která vypadá jako houbička na mytí nádobí) (322).

Jiří (10 let)

Jiří rád sbírá známky (196). Patřil k méně komunikativním dotazovaným. K oblíbeným filmům a postavám se nevyjadřoval – nemohl si vzpomenout. Jeho oblíbená hračka byl tank (318).

Michal (10 let)

Michal rád jezdí na kole a hraje fotbal (197). Jeho nejoblíbenější animovaný film jsou Simpsonovi (278). Jako oblíbenou postavičku z animovaného seriálu zmínil Bendera z Futuramy (283). Hrál počítačovou hru Madagaskar (292). Dívá se na internetové stránky

animovaných filmů (298). Doma z hraček z animovaných filmů rodinku Simpsonových (324). Jeho oblíbený hračka bylo lego (319). Přál si plachetnici na ovládání, ale nikdy ji nedostal (327).

Jindřich (11 let)

Jindřich rád hraje fotbal (198). Byl komunikativní a dobře reagoval na dotazy. Jako poslední animovaný film před výzkumem viděl Futuramu (272). Jeho oblíbená postavička je Bart ze seriálu Simpsonovi (282). Když jsem ptal na otázku, jakou by chtěl být postavičkou dle jejích vlastností, odpověděl že Homer (Simpsonovi), ale pravděpodobně to byla jen sranda (289). Hrál počítačovou hru k filmu Madagaskar (291). Jeho oblíbená hračka bylo autíčko na ovládání (320) a vždy si přál vrtulník na ovládání (326).

Skupina 3 (Kamila, Daniela, Laila, Petr, Milan)

Ve třetí skupině byly tři dívky a dva chlapci. Všichni mají doma televizi (339), někteří více – např. Petr uvedl, že mají tři (340). Kamila, Daniela, Petr a Milan mají televizi u sebe v pokoji (342-345). Daniela, Petr a Milan mají počítač u sebe v pokoji (352-354). Kamila, Daniela a Milan preferují sledování televize před sledováním filmů na počítači (359-361). Daniela, Laila, Petr a Milan mají sourozence (363-366). Petrův mladší bratr se dívá více na televizi (370). Laila a Daniela se dívají na televizi se sourozenci (368,369), ale raději se dívají samy (373,374). Petr se raději dívá sám, protože „brácha do toho kafrá“ (372). Laila, Kamila a Daniela si na návštěvě kamarádů raději hrají venku než by se koukaly na televizi (376,377,379). Daniela uvedla, že má moc ráda animované seriály nebo filmy (389). Laila uvedla, že na animovaných filmech se jí líbí, že „jsou tam takový postavičky, takový pěkný“ (392). Kamila si animované filmy pouští sama (403). Laile a Petrovi je občas pouští rodiče (404,405). Milan a Petr uvádí, že se s nimi dívají rodiče (407,409), s Lailou se dívají občas (408). Kamila, Daniela a Laila chodí na animované filmy do kina s rodiči (413-415), s Petrem táta (412).

Kamila (10 let)

Kamila si ve volném čase ráda hraje (333). Nebyla moc komunikativní, nespolečně pracovala se skupinou. Na žádný animovaný film, který viděla v poslední době, si nevzpomněla. Jako oblíbenou (animovanou) postavu uvedla „holku“ ze sitcomu Comeback (424), což ale není animovaná postava. S kamarády ani s rodiči se o filmech nebaví (448,458). Její oblíbenou hračkou byla panenka s kočárkem (462). Z hraček

z animovaných filmů/seriálů má postavičky z Krtečka (468). Přála by si jako novou hračku telefon (475). Působila, že se chce prezentovat jako odlišující se.

Daniela (10 let)

Daniela si ráda hraje s kamarádkami (334). Spíše se obracela v komunikaci a reagování na ostatní ve skupině. Neuvedla oblíbený film ani postavu. Uvedla, že se nedívá na internetové stránky animovaných filmů (441). Občas se baví o animovaných filmech s kamarády (450), s rodiči ne (456). Neuvedla žádnou oblíbenou hračku. Působila, že se bojí vyjadřovat.

Laila (10 let)

Laila je ráda venku, také si často hraje s kamarádkami (334). Byla komunikativní. Z animovaných filmů viděla před výzkumem filmy Auta a Shreka. Jako oblíbenou postavičku uvedla Elizabeth, pravděpodobně z film Piráti z Karibiku (423), což není animovaná postavička. Její nejoblíbenější film je Příběh hraček, u kterého uvedla „to mě moc baví“ (427). Z počítačových her z animovaných filmů hrála hru Příběh žraloka (436). Na internetové stránky animovaných filmů se nedívá (440). Tvrdí, že se o animovaných filmech baví s kamarády a že je většinou znají (452). Když se dívá na animovaný film s rodiči, tak se o něm občas společně baví (455). Její oblíbená hračka je její plyšový kuň (463). Z animovaných filmů má hračky z Toy Story (Jessie, Buzze Raketáka a ufonky) a z Příběhu žraloka (471,473).

Petr (9 let)

Petr nejraději cestuje a sportuje (336). Byl poměrně komunikativní a hodně gestikuloval, předváděl různé akce, napodoboval například boje s mečem (401). Má rád filmy, kde se bojuje (397). Petr jako poslední animovaný film před výzkumem zhlédl Legendu o sovích strážcích (418). Líbil se mu a chtěl by být Spidermanem (422). Nemohl si vzpomenout na oblíbený film (429). Hrál animovanou počítačovou hru Scooby-doo (435). Na internetu si prohlíží spíše stránky (animovaných) pohádek (443). Jako příklad uvedl Spidermana (445). S kamarády/kamarádkami se o animovaných filmech nebaví (447), ale s rodiči, když se s nimi dívá, ano (454). Jeho nejoblíbenější hračka je autodráha (464). Z animovaného seriálu má hračku Krtečka z večerníčku Krteček (470). Toužil dostat letadlo (hračku) (476).

Milan (9 let)

Milan jako svou zálibu uvedl střelbu ze vzduchovky (337). Nebyl moc hovorný. Z oblíbených filmů uvedl film Piráti z Karibiku (neanimovaný) (419), z kterého je jeho oblíbená postava kapitán Jack Sparrow (421). Jeho nejoblíbenější animovaný film je Avatar (428). Když animovaný film vidí s rodiči, tak se o něm baví (457). Jako oblíbenou hračku uvedl dva vrtulníky, které po sobě můžou střílet (466). Nemá žádnou hračku z animovaného filmu.

5.5.2 2. část – Toy Story 3

Skupina 1 (Michal, Petr, Jiří, Jindřich, Jakub)

Všichni chlapci v této skupině viděli předchozí díly i třetí díl Toy Story (480), kromě Jindřicha, který viděl jen konec druhého dílu (482) a který Toy Story 3 viděl poprvé (484).

Michal (10 let)

Michal viděl TS 3 v kině s rodiči (488) a líbil se mu (493). Tvrdí, že třetí díl „je takovej jinej, vážnější.“ (496), protože Andy odchází na vysokou školu a je tam zlá postava medvěda Mazla (498). Oblíbil si postavičku kovboje Woodyho (502), který se dle něj chová jako typický kovboj (533). Nejméně oblíbená pro něj byla záporná postavička plyšového medvěda Mazla (506). Uvádí, že postava Barbie se nechová jako typická Barbie, protože „zabila toho Kena“ (545). Líbil se mu více, když byla postava Buzze Raketáka ve španělském módu (554). Přijde mu „normální“, že má Andy mezi hračkami kovbojku Jessie (585). Ve scéně 2²⁹ přiřadil paní Brambůrkové vlastnost „vzurnost“ (623) a tvrdil, že je v této scéně moc upovídána (627). Ve scéně 3 označil, že se Barbie nechová jako klasická barbínka. Jako první reagoval na přehozené hlasy ve scéně 4, což by mu asi vadilo (652). Dodal, že by takové hlasy ve skutečnosti postavičky nemohly mít (656).

Petr (9 let)

Petr viděl TS 3 také v kině s rodiči (489) a líbil se mu (492). Nejvíce si oblíbil postavičku Buzze Raketáka. Nejméně si oblíbil asi Kudlu (507). Řekl, že se jeho strýci podobá postava kovboje Woodyho (511), která „má stejnou kuráž a tak... nestydí se, má

²⁹ Popis scén lze nalézt v kapitole „Konstrukce scénáře pro ohniskové skupiny“.

starost o ostatní.“ (513). Při tomto se mu Jindřich posmíval („A je takhle malej?“) (514). Dle něj se k sobě nejlépe hodí „ty dvě brambory“ (520), myslel tím postavičky paní a pana Brambůrkových. Postavička kovbojky Jessie se dle něj nechová jako typická kovbojka, protože „je taková moc milá“ (528). Woody mu přijde jako typický kovboj, protože je statečný (536). Woody je podle něj také starostlivý (609). Uvedl, že Barbie a Ken se nechovají typicky, víc to ale nezdůvodnil. Líbil se mu více španělský Buzz Raketáček, protože byl srandovní, „jináč mluvil“ a choval se vášnivě (562,568). Neměl pochopení pro chování postavy Mazla, protože „byl hnusnej“ (574). Jako první ženskou postavičku ve filmu si vybaví Jessie jedoucí na koni (a zachraňující Woodyho) na začátku filmu (583). Zmínil, že postava Pastýřky se v minulém díle prodala (590), a proto teď chybí Woodymu, protože ji měl rád (594). Pastýřka mu přišla sympatičtější než kovbojka Jessie, ale neuměl vysvětlit proč (596). Ze scének se mu líbila dramatická scéna na skládce ke konci filmu (605). Při scéně 3 uvedl, že se Barbie nechová jako klasická barbína (633). Přišly mu divné přehozené hlasy ve scéně 4 a přišlo by mu srandovní, kdyby tak postavy mluvily i ve skutečnosti (ostatní se na něj divně dívali) (651,655).

Jiří (10 let)

Jiří nebyl moc hovorný ohledně filmu TS 3. Woody mu připadá jako typický kovboj (531), ale neuvedl proč. Ken se dle něj ve filmu nechoval typicky, protože hrál hazard (547). Po zhlédnutí scény 2 uvedl, že paní Brambůrková by nepřetáhla medvěda Mazla kabelkou, protože by na něho nedosáhla (629). Předabovaná scéna 4 mu přišla divná (653).

Jindřich (11 let)

Jindřich viděl TS 3 poprvé (484). Oblíbil si postavičky mimozemšťanů-Ufonků (500). Nejvíce sympatický mu přišel medvěd Mazel (505), protože se choval špatně (509). Nejvíce se dle něj k sobě hodily postavičky Jessie a Woodyho (517). Woody mu přijde jako typický kovboj, protože zachraňuje ostatní (535). Barbie mu nepřišla jako typická Barbie, protože trhala šaty (543). Líbil se mu víc španělský Buzz Raketáček, protože byl srandovní (560), tančil a byl více romantický (560,564). Buzze Raketáčka označil jako starostlivého, protože se strachoval o druhé hračky (608). Jako první ženské postavičky si vybavuje kovbojku Jessie, Andyho mámu a Barbie, u které uvedl, že podváděla Kena (576,578,580,582). Nejvíce ho zaujala scéna, ve které batole prská na Mazla (600). Scénu 1 (svaly) komentoval, že paní Brambůrková šahá Kudlovi na svaly, protože pan Brambůrek

žádné svaly nemá (612). Uvedl, že by muži měli mít svaly („Asi jo“), aby mohli dělat těžké práce (614). Ve scéně 2 by paní Brambůrkové připsal vlastnost „řvavost“ (622) a zmínil, že měla z Mazla asi respekt a proto se od něj držela dál (631). K scéně 3 (Barbie, konsens) uvedl, že mu k ní ‘sedí’ vtipy o blondýnkách (639), což bylo asi způsobeno tím, že si myslel, že Barbie říká nesmysl (přitom užila vhodně intelektuální, respektive cizí slova). K pokračování příběhu TS navrhl, že by se Mazel mohl vrátit (642).

Jakub (10 let)

Jakub viděl TS 3 už doma (490). Oblíbil si postavičku Woodyho (503). Barbie a Ken mu nepřipadají, že by se chovali typicky (541). Více se mu líbil španělský Buzz Raketák (551), ale nezdůvodnil proč. Nejvíce ho zaujala scéna, ve které se pan Brambůrka převlékl za doutník (ve které byl štíhlý a vysoký) (602), protože to bylo promyšlené (604). Podle něj se o hračky nejvíce strachoval (ve scéně, kdy je chtěli vyhodit) Pan Brambůrka (607). Ve scéně 2 (ústa) uvedl, že je paní Brambůrková upovídána (624). Nemyslí si, že se Barbie ve scéně 3 chová jak typická barbína (635). Nemyslí si, že by mohly mít postavy ve skutečnosti prohozené hlasy (657).

Skupina 2 (Alena, Světlana, Laila, Daniela, Kamila)

Laila, Kamila a Světlana se vyjádřily, že se jim film TS 3 líbil (661-663). Předchozí díly TS viděly Laila, Světlana a Daniela (670-672). Světlana se na ně dívala doma na počítači (670). Laila, Světlana a Daniela viděly třetí díl už před výzkumnou projekcí (674-676). Laila na něm byla v kině (679). Všechny by si hrály s hračkou kovboje (802).

Alena (10 let)

Alena viděla TS 3 poprvé, předchozí díly neviděla (668). Byla poměrně komunikativní. Nejvíce sympatický jí přišel „ten člověk... no ta postavička s kterou si ten člověk pořád hrál“ a myslela tím kovboje Woodyho (699). Líbilo se jí na něm, že pomohl ostatním (706). Podle ní se k sobě nejvíce hodí postavičky pan a paní Brambůrkovi (717). Když přišla řeč na typickou kovbojku, ptala se Světlany, jak může vědět, jak se chová kovbojka (odpověď Světlany 751: „Nemůžu, ale vím jak to asi chodí na divokým západě ne?“) (750). Vyjádřila se, že byl Ken moc milej a že ho ty hračky zkazily (771). Nemohla si představit, že by někdo Kena oblékl do bílých trenek se srdíčkama (775). Jako první ženskou postavičku si vybavila paní Brambůrkovou (794). Hrála by si s kovbojem (802) a přišlo jí normální, že má Andy mezi hračkami kovbojku (797). Nejvíce ji zaujala scénka,

ve které děti ve školce rozbíjely hračky (jmenovala, co se které postavičce stalo) (811). K pokračování příběhu se vyjádřila, že by se vrátili Ken s Barbie (824) a pan a paní Brambůrkovi by se vzali a měli děti (828). Scénku 1 (svaly) komentovala, že se chce Kudla paní Brambůrkové předvést (843). Ke scénce 2 (ústa) uvedla, že je paní Brambůrková odvážná (849), že se nezmohla na obranu, protože věděla, že jí může Mazel něco udělat (873), že jsou ženy více upovídané než muži (854), také dodala, že nevěděla, že jsou Brambůrkovi svoji (865). Tvrdí, že blondýnky nejsou blbé (879). Scénka 4 (dabing) jí přijde divná, protože kluci by měli mít hluboký hlas (893). K tomu dodává, že zná jednu paní, která má hluboký hlas (894). Na dotaz, proč chybí v rodině v TS táta, odpověděla, že je možná v práci, nebo na výletě, nebo jsou rozvedení (906,908).

Světlana (10 let)

Světlana viděla všechny díly TS doma na počítači (670). Ve skupině působila jako 'vůdčí' osobnost, občas nedávala pozor (692). TS 3 hodnotila slovy „no tak je to něco nového“ (681). Dle ní tam chybí nějaké postavy z druhého dílu a není udáno proč (zmínila Pastýřku) (688,690), což přirovnávala k podobné situaci v novém díle hraného filmu Piráti z Karibiku (686). Zmínila, že ta panenka (Batole) „byla děsná“ (694). Oblíbila si kovboje Woodyho (703). Když měla zmínit postavičku, která je podobná rodičům, nebo někomu z přátel, vybrala Bulíka, který je podobný jednomu koňovi, prasátko Čunče, které je podobné pravděpodobně spolužákovi (709), a pak dodala, že neznala rodiče za mlada, takže to nemůže posoudit (712). Nejvíce se dle ní k sobě hodí Woody a Buzz (716) a poté ještě Brambůrkovi (720). Líbila by se jí k Woodymu více Pastýřka, s kterou „nejdřív chodil“ (737) a která je hezčí (740). Uvedla, že se kovbojka Jessie na kovbojku hodně citlivě (746), hodně „váhá, přemýšlí... a do akce jí nepustí“, přirovnává jí k Laile (748). Dále dodává, že se každá postavička chová „trochu netypicky“ (753) a že je Woody „pořád citlivej“ (755). K tomu dodává „je to taková milejší postavička... když ho srovnám třeba s nějakým kovbojem ve filmech.“ (757). Zmiňuje, že se Barbie a Ken chovají typicky, protože s nimi, když byla mladší, viděla nějaké filmy (759). Chápe chování Barbie („Prostě byla našťvaná. Slibují jí tam hory doly a co pak jako z toho je? ... Dům snů a pak jí kamarád vyhodí do housenkárny“ (764,766)). Na Kenovi jí bylo divné, že má až tak moc rád oblečení (770). Když Laila, řekla, že by si nehrála s Kenem, tak Světlana reagovala „Ty si hraješ s autíčkama, že.“ (778). Mazel byl podle ní sobecký (808). Líbil se jí více španělský Buzz Raketák, tím jak se choval (787), což doplnila „Já bych nepochopila, kdyby [spolužák] z naší třídy by se tak choval. To by mě teda trefilo.“ (789). Jako první ženskou postavičku

si vybavila Chobotnici a Pastýřku (795). Přijde jí normální, že má Andy mezi hračkami kovbojku (798), sama by si hrála s kovbojem (802). Nejvíc ji zaujala scénka, ve které španělský Buzz Rakeťák tančí s kovbojkou Jessie (804). Příběh by dle ní mohl pokračovat tak, že se Woody vrátí s Pastýřkou nebo s Jessie, a vrátí se i Andy (823,825). Brambůrkovým by se mohli narodit brambůřčata (829) a „paní chobotnice by si našla pana chobotničáka“ (831). Barbie a Ken by šli „...na Havaj, odstěhovali se a měli by kuchyň jak je naše škola.“ (834). Scénu 1 (svaly) komentovala, že by Kudla a paní Brambůrková mohli být kamarádi (837), o Kudlovi tvrdí, že je to silák (840) a chová se tak, že chce zaujmout (842). Na otázku, jestli by muži měli mít velké svaly, odpověděla “Tak zas jak kdo“ (845). K tomu dodává „My si vždycky děláme s dědou srandu, že jednou ten biceps prostě praskne a začne lítat po celý místnosti. Teď nevím, v jakym filmu to bylo...“ (847). Ke scénce 2 tvrdí, že je paní Brambůrková odvážná (848) a ukecaná (851), a že drby dělají i kluci (857). Pan Brambůrek podle ní může říkat, že paní Brambůrkové může zavírat pusu pouze on, když jsou manželé (863). K scénce 3 (konsens) dodává, že by měly být vtipy i o brunetách (881). Ke scénce 4 (dabing), že by měly mít ženy vysoký hlas (892). V souvislosti s tím poznamenala, že potkává jednu starší paní, která vypadá jako chlap („Má krátký vlasy a takový to... mužský rysy.“) (895). Jako první si všimla, že ve filmu chybí táta (904) s odůvodněním, že možná hraje tenis, je na Havaji, nebo umřel (907). Nepřišlo jí divné, že tam táta není, protože „v americkéjch pohádkách to takhle většinou je.“ (910).

Laila (10 let)

Laila viděla TS 3 v kině (679). Třetí díl je dle ní něco nového a taky docela divného (682). Oblíbila si postavu kovbojky Jessie (695). Na kovboji Woodym se jí líbil jeho klobouk (704) a že se staral o ostatní (707). Nejvíce se dle ní k sobě hodí Woody a Jessie (715), Brambůrkovi (719) a Ufonci (721). Nesouhlasí, že se k sobě hodí Buzz Rakeťák a Jessie (723). Chyběla jí Pastýřka (730), ale nebyla si jistá jestli ji měl Woody rád více než Jessie (735). Nebyla si jistá, jestli se Woody chová jako typický kovboj („trochu jo, ale moc ne“) (754). Zmínila, že se Barbie chová (na barbínku) dost agresivně (763). Ken byl podle ní milý, ale taky divný (772), a asi by si s ním nehrála (777). Líbil se jí více španělský Buzz, který „jináč vyslovoval“ (784), mával zvláště rukama (788) a tančil (791), což ho podstatně odlišovalo od toho normálního. Jako první ženské postavičky si vybavila Barbie a Jessie (793). Přišlo jí normální, že má Andy mezi hračkami kovbojku (799). Líbila se jí scéna s opicí (805) a dramatická a dojemná scéna ke konci filmu, ve které ufonci zachránili

hračky ve spalovně (809). Woodyho označila za toho, kdo se o ostatní hračky nejvíce strachoval (820). Ohledně pokračování uvedla, že by se vrátil Mazel s nějakou pomstou (826) a byla by tam i chobotnice (830). Barbie a Ken by se vzali a šli by do domu snů (833). Ke scéně 1 (svaly) dodává, že její strejda „nemá svaly a když chce sekat sekerou nebo dřevo, tak by je potřeboval.“ (846). Po scéně 2 (ústa) napodobuje paní Brambůrkovou (‘podobným dialogem’) (852). Dodává, že ‘drbají’ kluci i holky (858). Přišlo by jí divné, kdyby pan Brambůrek řekl dialog ze scénky, kdyby nebyli s paní Brambůrkovou svoji (869). Pamatuje si, kdy se Brambůrkovi vzali (konec druhého dílu TS) (870). Po scéně 3 (konsens) říká vtip o blondýnkách (880). Když byl dotaz na to, kdo chybí v Andyho rodině, vyjmenovala postavičky, které v třetím díle chyběly (897,902), ale ne otce.

Daniela (10 let)

Daniela viděla TS 3 i předchozí díly (672,676). Nebyla moc komunikativní, v rozhovorech se obracela spíše na druhé. Nejvíce se podle ní k sobě hodí pan a paní Brambůrkovi (718), nehodí se k sobě Buzz Raketák a Jessie (725). Ve filmu postrádala Pastýřku z minulého dílu (731), ale myslí si, že se k Woodymu více hodí Jessie (734). Na Barbie ji nepřišlo nic zvláštního („asi ne“) (761). Přijde jí normální, že má Andy mezi hračkami kovbojku (800), sama by si hrála s kovbojem (802). Po zhlédnutí scénky 2 (ústa) a následných komentářích uvedla, že si myslí, že jsou ženy o dost více komunikativní (‘ukecané’) než muži (855).

Kamila (10 let)

Kamila viděla TS poprvé, neviděla předchozí díly (nezapojovala se do komentářů předchozích dílů). Nebyla příliš komunikativní. Často zmiňuje panenky (oblíbená hračka, 462; líbila se jí postava Batole ve filmu, 693). Hodili by se jí (jako jediné) k sobě Buzz Raketák a Jessie (726). Ke kovboji Woodymu by se jí hodila jak kovbojka Jessie, tak Pastýřka (738). K chování Barbie podotkla, „že se má chovat slušně a ne tak divně.“ (762). Líbila se jí scénka, ve které na začátku filmu Buzz Raketák chytl vlak padající do propasti (810). K tomu dodala, že jí přijde zvláštní, „že chlap (Buzz) unese vlak“ (813). Scénku 1 (svaly) okomentovala, že paní Brambůrková na Kudlovi „obdivuje, jaký má svaly.“ (839). Ke scéně 2 (ústa) dodala, že nechápe, „jak se může vzít brambora s bramborou“ (869). Nevyjádřila se, jestli se Barbie chová ve scéně 3 (konsens) jako typická barbínka (876).

5.6 Doplnkové aktivity k ohniskovým skupinám

V této části shrnu zjištění z provedených doplňkových aktivit k ohniskovým skupinám (viz Příloha 6). Tyto aktivity se s dětmi uskutečnily před skupinovými rozhovory. Konkrétně to byly aktivita kreslení (oblíbená postavička z animovaného filmu/seriálu a její vlastnost), aktivita „Jaké postavy by měly vystupovat ve vašem vlastním animovaném filmu?“, aktivita „Rozdělení her/hraček do tří kategorií – dívčí, chlapecké, neutrální“, a k filmu Toy Story 3 provedená aktivita „Přiřazování vlastností k postavičkám z filmu“ (ve shrnutí se zaměřuji na tyto mužské postavičky: Woody, Buzz, Ken, Pan Brambůrka, Mazel, Kudla, Rex; a tyto ženské: Jessie, Barbie, Paní Brambůrková, Trixie, Dolly, Vejtaha, Batole; jejich popis viz Příloha 2 – Seznam postav ve filmu Toy Story 3). Shrnutí provedu u deseti dotazovaných, kteří absolvovali obě části ohniskových skupin.

Před shrnutími uvádím tabulky (Tabulka č. 2 a č. 3), které názorně znázorňují, které vlastnosti přiřadili chlapci a dívky z provedených ohniskových skupin vybraným postavám (sedmi mužským a sedmi ženským) z filmu Toy Story 3. U postav v tabulce je zvýrazněno, zda je děti označily za typicky mužské či typicky ženské.

Tabulka č. 2: Chlapci a charakteristiky vybraných postav z Toy Story 3

postava / jméno	Michal	Petr	Jiří	Jindřich	Jakub
Woody	vůdcovský	starostlivý	milý	snaží se vyniknout	odvážný
Buzz	milý	aktivní	odvážný	odvážný	ochranářský
Ken	citlivý	parádivý	zbabělý	citlivý	parádivý
Pan Bram.	hloupý	ochranářský	vznětlivý	vznětlivý	nervní
Mazel	inteligentní	agresivní	agresivní	hloupý	agresivní
Kudla	okouzlující	-	drsný	drsný	drsný
Rex	pasivní	nervní	nervní	slabý	vystrašený
Jessie	drsná	milá	vůdcovská	nervní	aktivní
Barbie	sympatická	okouzlující	okouzlující	sympatická	okouzlující
Paní Bram.	agresivní	odvážná	výřečná	pasivní	výřečná
Trixie	zbabělá	hodná	hloupá	-	milá
Dolly	výřečná	-	milá	milá	inteligentní
Vejtaha	parádivá	-	pasivní	-	agresivní
Batole	odvážné	-	okouzlující	pečující	citlivé
oblíbená postava	Kudla	Slinky	Woody	Buzz	Woody

legenda:

- typicky dívčí postava/hračka
- typicky chlapecká postava/hračka

Zdroj: vlastní data

Tabulka č. 3: Dívky a charakteristiky vybraných postav z Toy Story 3

postava / jméno	Alena	Světлана	Laila	Daniela	Kamila
Woody	milý	ochotný pomoci	rozvážný	vůdcovský	sympatický
Buzz	odvážný	vůdcovský	vůdcovský	ochotný pomoci	odvážný
Ken	drsný	parádivý	parádivý	parádivý	parádivý
Pan Bram.	ochotný pomoci	nervní	nervní	nervní	inteligentní
Mazel	zbabělý	zbabělý	zbabělý	vůdcovský	vůdcovský
Kudla	pasivní	snaží se vyniknout	snaží se vyniknout	-	aktivní
Rex	nervní	hodný	hodný	-	ochotný pomoci
Jessie	hodná	okouzující	okouzující	odvážná	drsná
Barbie	okouzující	milá	milá	okouzující	pečující
Paní Bram.	ochotná pomoci	výřečná	výřečná	výřečná	vystrašená
Trixie	aktivní	pasivní	pasivní	-	pasivní
Dolly	snaží se vyniknout	přátelská	přátelská	-	citlivá
Vejtaha	slabá	drsná	drsná	-	slabá
Batole	sympatické	citlivé	citlivé	-	milé
oblíbená postava	Bodlinka	Woody	Woody	Jessie	Mazel/Batole

legenda:

- typicky dívčí postava/hračka
- typicky chlapecká postava/hračka

Zdroj: vlastní data

Aktivity - Skupina 1

Při kreslení chlapci dlouze přemýšleli a následně diskutovali, kterou postavičku mají nakreslit (pravděpodobně nemají vyloženě oblíbenou postavičku – například Jindřich a Jakub nakreslili oba postavičky ze seriálu Spongebob). Dívky se mezi sebou radily, ale v menší míře (Laila pracovala zcela samostatně). Dívky celkově více řešily, čím postavičku vykreslí, jaké barvy zvolí, dost se zaměřovaly na vzhled postavy.

Michal (10 let)

Jako nejoblíbenější animovanou postavičku nakreslil rybu Nema z filmu Hledá se Nemo (ve filmu mluví chlapeckým hlasem). Vybral si ho, protože se mu líbí, je milý a nerad chodí do školy.

Při vymýšlení postav vlastního animovaného filmu se Michal zjevně nechal inspirovat animovaným filmem Rango. Nazval tak hlavní postavu (kapitán želv), vedlejší postavy jsou jeho rodinní příslušníci (želvy - matka, bratr hlavní postavy). Dvě postavy jsou ženské (matky). Pět z celkových sedmi postav jsou želvy, které doplňují záporné

postavy zloděje a ducha (Filip Dlouhoprstý, Gustuson Strašidelný). Jména mají všechny postavy přirozená (např. Alžběta, Eliška, Tomáš, Filip). Příjmení jsou ve dvou případech historická (Pomořanská, Přemyslovna). Hlavní postava má příjmení Spravedlivý. Čtyři postavy mají příjmení s pozitivními konotacemi.

V aktivitě Dívčí/chlapecké hry/hračky za chlapecké hry/hračky označil autička, pistole, hokej, fotbal, hru na policisty, vojáky, indiány a postavičku Buzze Raketáka z TS 3. Za dívčí označil panenky, dřevěná zvířátka, skákání panáka, hru na školu, maminku, princezny, převlékání do šatů, gymnastiku a postavičky Jessie, Mazla, Kena, Barbie a Bulíka.

V poslední aktivitě (přiřazování vlastností k postavičkám z filmu TS 3) přiřadil k mužským postavičkám tyto vlastnosti: Woody (vůdcovský), Buzz (milý), Ken (citlivý), Pan Brambůrek (hloupý), Mazel (inteligentní), Kudla (okouzlující), Rex (pasivní). K ženským tyto: Jessie (drsná), Barbie (sympatická), Paní Brambůrková (agresivní), Trixie (zbabělá), Dolly (výřečná), Vejtaha (parádivá), Batole (odvážné). Jako nejoblíbenější postavičku uvedl Kudlu. Vzal by si ho na pustý ostrov, protože se mu líbí.

Petr (9 let)

Petrova nejoblíbenější postavička je superhrdina Spiderman. Napsal, že se umí pohybovat jako pavouk.

Při vymýšlení postav uvedl pouze 3 postavy (2 mužské a jednu ženskou). Jako hlavní postavu napsal superhrdinu Spidermana (Rik Rajkr), jako vedlejší uvedl skřeta a skřetici s civilními jmény.

V aktivitě Dívčí/chlapecké hry/hračky za chlapecké hry/hračky označil pistole, hru na vojáky, počítačové hry, gameboy a postavičku Woodyho, Buzze Raketáka, dinosaura Rexe a Bulíka z TS 3. Za dívčí označil panenky, hru na školu, maminku, princezny, převlékání do šatů, gymnastiku a postavičky Jessie, Mazla a Barbie.

V poslední aktivitě (přiřazování vlastností k postavičkám z filmu TS 3) přiřadil k mužským postavičkám tyto vlastnosti: Woody (starostlivý), Buzz (aktivní), Ken (parádivý), Pan Brambůrek (ochranářský), Mazel (agresivní), Kudla (neuedl), Rex (nervní). K ženským tyto: Jessie (milá), Barbie (okouzlující), Paní Brambůrková (odvážná), Trixie (hodná), Dolly (neuedl), Vejtaha (neuedl), Batole (neuedl). Jako nejoblíbenější postavičku uvedl jezevčíka Slinkyho (ochotný pomoci). Petr zvýrazňoval mužské a ženské tvary charakterových vlastností.

Jiří (10 let)

Jiří nakreslil jeho oblíbenou postavičku Pikachu z japonského seriálu Pokémon (pokémoni - inteligentní tvorové, kteří rozumí lidské řeči). Vybral si ho proto, že bojuje proti zlu.

Při vytváření postav se Jiří nechal inspirovat pohádkami (princ, král, čaroděj, drak) a příběhy s vojenskou tematikou (generál). Všechny postavy (6 postav), které uvedl jsou mužské. Hlavní postava má jméno Ragnar I. Krutý. Dvě postavy mají příjmení s negativními vlastnostmi (Krutý, Agresivní). Král Rilus byl naopak Mírumilovný. Draka nazval Aragorn, pravděpodobně podle filmu Pán Prstenů.

V aktivitě Dívčí/chlapecké hry/hračky za chlapecké hry/hračky označil autíčka, karty, házení šipek, pistole, kostky, stavění hradů z písku, hokej, fotbal, hru na policisty, vojáky, indiány, playstation a počítačovou hru Toy Story 3, postavičky Jessie, Woodyho, Rexe, Buzze Raketáka a Barbie z TS 3. Za dívčí označil panenky, skákání gumy, skákání panáka, hru na školu, maminku, princezny, převlékání do šatů, gymnastiku a postavičku Kena.

V poslední aktivitě (přiřazování vlastností k postavičkám z filmu TS 3) přiřadil k mužským postavičkám tyto vlastnosti: Woody (milý), Buzz (odvážný), Ken (zbabělý), Pan Brambůrek (vznětlivý), Mazel (agresivní), Kudla (drsný), Rex (nervní). K ženským tyto: Jessie (vůdcovská), Barbie (okouzlující), Paní Brambůrková (výřečná), Trixie (hloupá), Dolly (milá), Vejtaha (pasivní), Batole (okouzlující). Jako nejoblíbenější postavičku uvedl Woodyho (milý). Vzal by si ho na pustý ostrov, protože je chytrý a nikdy nás nedostane do problémů. Jiří zvýrazňoval mužské a ženské tvary charakterových vlastností.

Jindřich (11 let)

Jindřichova nejoblíbenější postavička je Patrik ze seriálu (nebo filmu) Spongebob. Popsal ho jako nejlepšího kamaráda Spongeboba, a že je kamarádský a zábavný.

Ve svém animovaném filmu uvedl 5 postav (3 mužské – skákací muž, zloděj a policistu; 2 ženské – skákací žena, zlodějka). Jako hlavní postavu napsal skákacího muže Martina Výšku. Ke zloději uvedl příjmení Tichošlap, zlodějka byla Nebezpečná, policista Neomylný. Všechny postavy mají civilní jména.

V aktivitě Dívčí/chlapecké hry/hračky za chlapecké hry/hračky označil autíčka, házení šipek, pistole, hru na vojáky, indiány, gameboy a postavičku Woodyho, dinosaura

Rexe a Buzze Raketáka z TS 3. Za dívčí označil panenky, skákání panáka, hru na maminku, princezny, převlékání do šatů a postavičky Jessie, Kena a Barbie.

V poslední aktivitě (přiřazování vlastností k postavičkám z filmu TS 3) přiřadil k mužským postavičkám tyto vlastnosti: Woody (snaží se vyniknout), Buzz (odvážný), Ken (citlivý), Pan Brambůrek (vznětlivý), Mazel (hloupý), Kudla (drsný), Rex (slabý). K ženským tyto: Jessie (nervní), Barbie (sympatická), Paní Brambůrková (pasivní), Trixie (neuvedl), Dolly (milá), Vejtaha (neuvedl), Batole (pečující). Jako nejoblíbenější postavičku uvedl Buzze Raketáka (odvážný). Vzal by si ho na pustý ostrov, protože by ho ochránil.

Jakub (10 let)

Jakub nakreslil jako nejoblíbenější postavičku Spongeboba (seriál/film Spongebob). Jako jeho vlastnost uvedl, že je vtipný.

Jakub vymyslel animovaný film s 5 postavami (4 mužské – superhrdina, generál zlodějů, vědec, policista, 1 ženská – zlodějka). Jako hlavní postava uvedl Bleskomana (slovní obdoba Spidermana), který lítá a střílí blesky. Zloděj a zlodějka mají krást peníze v bankách a Bílém domu (u zloděje napsal, že je Generál zlodějů), vědec dělá všelijaké věci.

V aktivitě Dívčí/chlapecké hry/hračky za chlapecké hry/hračky označil autíčka, pistole, hokej, fotbal, hru na policisty, vojáky, indiány a postavičku dinosaura Rexe a Buzze Raketáka z TS 3. Za dívčí označil panenky, házení šipek, hru na maminku, princezny, převlékání do šatů a postavičky Jessie, Woodyho, Kena a Barbie.

V poslední aktivitě (přiřazování vlastností k postavičkám z filmu TS 3) přiřadil k mužským postavičkám tyto vlastnosti: Woody (odvážný), Buzz (ochranářský), Ken (parádivý), Pan Brambůrek (nervní), Mazel (agresivní), Kudla (drsný), Rex (vystrašený). K ženským tyto: Jessie (aktivní), Barbie (okouzlující), Paní Brambůrková (výřečná), Trixie (milá), Dolly (inteligentní), Vejtaha (agresivní), Batole (citlivé). Jako nejoblíbenější postavičku uvedl Woodyho (odvážný). Vzal by si ho na pustý ostrov, protože bývá veselý, je docela chytrý a dostane nás ze všech problémů.

Aktivity - Skupina 2

Alena (10 let)

Alena namalovala postavičku Večernička z pořadu Večerníček. Napsala o něm, že je usměvavý.

Při vymýšlení postav vlastního animovaného filmu uvedla 4 postavy (2 mužské – zloděj, zahradník, 2 ženské – učitelka, doktorka). Jako hlavní napsala ženskou postavu Sárku Učilovou. Ostatní příjmení byla také spojená s profesí (doktorka - Lékařová, zloděj - Zloděj, zahradník - Květina).

V aktivitě Dívčí/chlapecké hry/hračky za dívčí hry/hračky označila panenky, hru na školu, maminku, princezny, převlékání do šatů a postavičky Kena a Barbie. Za chlapecké označila autíčka, pistole, lego, hokej, fotbal, hru na policisty, vojáky, indiány a postavičku Buzze Raketáka.

V poslední aktivitě (přiřazování vlastností k postavičkám z filmu TS 3) přiřadila k mužským postavičkám tyto vlastnosti: Woody (milý), Buzz (odvážný), Ken (drsný), Pan Brambůrek (ochotný pomoci), Mazel (zbabělý), Kudla (pasivní), Rex (nervní). K ženským tyto: Jessie (hodná), Barbie (okouzlující), Paní Brambůrková (ochotná pomoci), Trixie (aktivní), Dolly (snaží se vyniknout), Vejtaha (slabá), Batole (sympatické). Jako nejoblíbenější postavičku uvedla Bodlinku (výřečný).

Světlana (10 let)

Světlana nakreslila jako nejoblíbenější postavičku Krtečka ze seriálu Krtečkova dobrodružství. Nakreslila ho i s jeho kamarádkou Myšičkou. Popsala, že jsou hodní.

Ve svém vlastním animovaném filmu uvedla 7 postav (5 mělo ženská jména, 2 mužská). Ženské jméno Tereza uvedla u role mechanika. Příjmení obsahují pozitivní vlastnosti (až na příjmení Černá). Hlavní postava je Lara Dobrodruhová (Světlana zmínila, že má ráda herečku Angelinu Jolie, takže postava pravděpodobně může mít za vzor Laru Croft z filmu Tomb Raider), vedlejší postava pomocník Angela může souviset se seriálem Buffy: Přemožitelka upírů. Mužské postavy jsou pomocník a věřící, ženské dobrodružka, mechanik, věřící, chytrá (což se nedá považovat za genderově stereotypní). Zvláštěností je zařazení věřících postav (možná spojitost s náboženskou tematikou).

V aktivitě Dívčí/chlapecké hry/hračky za dívčí hry/hračky označila panenky, hru na maminku, princezny, převlékání do šatů a postavičky Kena a Barbie. Za chlapecké

označila autíčka, hokej, fotbal, hru na policisty, vojáky, indiány a žádnou postavičku z TS 3.

V poslední aktivitě (přiřazování vlastností k postavičkám z filmu TS 3) přiřadila k mužským postavičkám tyto vlastnosti: Woody (ochotný pomoci), Buzz (vůdcovský), Ken (parádivý), Pan Brambůrek (nervní), Mazel (zbabělý), Kudla (snaží se vyniknout), Rex (hodný). K ženským tyto: Jessie (okouzující), Barbie (milá), Paní Brambůrková (výřečná), Trixie (pasivní), Dolly (přátelská), Vejtaha (drsná), Batole (citlivé). Jako nejoblíbenější postavičku uvedla Woodyho (ochotný pomoci). Světлана zvýrazňovala mužské a ženské tvary charakterových vlastností.

Laila (10 let)

Laila namalovala Kocoura Modroočka (seriál Z deníku kocoura Modroočka) a napsala, že je chytrý.

Laila ve svém filmu uvedla 4 postavy (všechny ženské). Hlavní postava je lesní víla Studánka Čistá (inspirace z pohádek). Ostatní postavy jsou vodní víla, vlaštovka a květina. Příjmení (vlastnosti) k nim napsala Pěkná, Hodná, Létavá.

V aktivitě Dívčí/chlapecké hry/hračky za dívčí hry/hračky označila panenky, skákání přes gumu, hru maminku, princezny, převlékání do šatů a postavičky Jessie, Kena a Barbie. Za chlapecké označila autíčka, pistole, lego, hokej, fotbal, hru na policisty, vojáky, gameboy a postavičku Woodyho, dinosaura Rexe a Buzze Rakeťáka.

V poslední aktivitě (přiřazování vlastností k postavičkám z filmu TS 3) přiřadila k mužským postavičkám tyto vlastnosti: Woody (rozvážný), Buzz (vůdcovský), Ken (parádivý), Pan Brambůrek (nervní), Mazel (zbabělý), Kudla (snaží se vyniknout), Rex (hodný). K ženským tyto: Jessie (okouzující), Barbie (milá), Paní Brambůrková (výřečná), Trixie (pasivní), Dolly (přátelská), Vejtaha (drsná), Batole (citlivé). Jako nejoblíbenější postavičku uvedla Woodyho (rozvážný).

Daniela (10 let)

Nakreslila postavu kocoure Mikeše (pohádka/seriál Kocour Mikeš). Uvedla, že je chytrý.

V Danielině filmu vystupuje 7 postav (4 ženské – kuchařka, 2 vysokoškolačky, kadeřnice, 3 mužské – kuchař, seřizovač, automechanik). Ženské role jsou tedy zaměřeny na kreativní povolání, vzdělávání se. Mužské na technické práce. Hlavní postava je

Alena Blbá. Příjmení (vlastnosti) postav jsou většinou záporná (Blbá, Čertovská, Tchoř, Hnusný, Brýlatá, Záchodový). Všechny postavy mají civilní jména.

V aktivitě Dívčí/chlapecké hry/hračky za dívčí hry/hračky označila panenky, hru na maminku, princezny, převlékání do šatů, gymnastiku a postavičku Barbie. Za chlapecké označila jen hokej a žádnou postavičku z TS 3 (tzn. za chlapecké neoznačila např. autíčka, pistole, fotbal, hru na policisty, vojáky, indiány).

V poslední aktivitě (přiřazování vlastností k postavičkám z filmu TS 3) přiřadila k mužským postavičkám tyto vlastnosti: Woody (vůdcovský), Buzz (ochotný pomoci), Ken (parádivý), Pan Brambůrek (nervní), Mazel (vůdcovský), Kudla (neuvedla), Rex (neuvedla). K ženským tyto: Jessie (odvážná), Barbie (okouzlující), Paní Brambůrková (výřečná), Trixie (neuvedla), Dolly (neuvedla), Vejtaha (neuvedla), Batole (neuvedla). Jako nejoblíbenější postavičku uvedla Jessie (odvážná).

Kamila (10 let)

Kamila nakreslila Krtečka (Krtečkova dobrodružství), u kterého napsal, že je hodný. Na pustý ostrov by si vzala svoji panenku s blond vlasy (nakreslila ji a napsala u ní: „Já bych si ji vzala, protože je moje nejoblíbenější hračka a je dobrá“).

Ve svém vlastním animovaném filmu uvedla celkem 7 postav (4 mužské – krtek, ježek, zajíc, ptáček, 3 ženské – žížala, myška, žába). Všechny postavy jsou zvířata. Hlavní postava je krtek Michal Prdlej. Příjmení (vlastnosti) uvedla 3 záporná (Prdlej, Trouba, Smradlavá).

V aktivitě Dívčí/chlapecké hry/hračky za dívčí hry/hračky označila panenky, skákání panáka, hru na školu, maminku, princezny, převlékání do šatů, gymnastiku a postavičky Jessie a Barbie. Za chlapecké označila pistole, lego, stavění hradů z písku, hokej, hru na policisty, vojáky a postavičku Buzze Rakeťáka, Kena a Bulíka.

V poslední aktivitě (přiřazování vlastností k postavičkám z filmu TS 3) přiřadila k mužským postavičkám tyto vlastnosti: Woody (sympatický), Buzz (odvážný), Ken (parádivý), Pan Brambůrek (inteligentní), Mazel (vůdcovský), Kudla (aktivní), Rex (ochotný pomoci). K ženským tyto: Jessie (drsná), Barbie (pečující), Paní Brambůrková (vystrašená), Trixie (pasivní), Dolly (citlivá), Vejtaha (slabá), Batole (milé). Jako nejoblíbenější postavičku vybrala Mazla (vůdcovský), v rozhovorech uvedla Batole (693).

6. Závěrečné interpretace a výsledky výzkumu

Interpretace a výsledky ohniskových skupin a doplňkových aktivit

V této části budu diskurzivně interpretovat ohniskové skupiny a rolové aktivity provedené s dětmi, abych odpověděl na stanovené výzkumné otázky. V interpretaci rozhovorů se tedy zaměřím především na konzumaci animovaných filmů, vnímání animovaného filmu Toy Story 3 a genderovou socializaci dětí (s přihlédnutím k genderovému vývoji dětí a vlivu animovaných filmů na děti). Při této analýze využiji poznatků z teoretické části této práce.

Na začátek se pokusím interpretovat výsledky z první části výzkumu zaměřené na výzkumnou otázku „**Jaké animované filmy, seriály a počítačové hry (založené na takových filmech/seriálech), proč a jak děti ve věku 8-12 let konzumují?**“.

Místo a způsob konzumace animované produkce

Jelikož mají všechny děti v domácnosti, kde žijí, k dispozici televizi, DVD přehrávač, počítač či notebook (některé i v dětském pokoji; nevedly výrazné preference typu média nebo místa při konzumaci) mají přístup k televizní produkci nebo si mohou pouštět filmy na počítači/notebooku. Animované filmy jim občas pouští rodiče (Jan, 258; Michal, 259; Laila, 404; Petr, 405; neřádí se však s nimi) nebo si je pouští samy v pokoji (Alena, 24; Světlana, 25; Kamila, 403; tedy ty, které mají televizi u sebe v pokoji). Sledování televize žádné dítě nevedlo ve svých zálibách. Velká část dětí má sourozence, někteří se s nimi rádi dívají na pohádky (Alena, 47; což nevedl žádný chlapec), někteří se s nimi dívají na televizi, ale raději by se dívaly samy (Laila, 373; Daniela, 374; Petr, 372). Rodiče občas sledují animované seriály (např. Šmoulové, večerníčky) s dětmi (Světlana, 66; Alena, 67; Michaela, 65; Milan, 407; Petr, 409). Při návštěvě kamarádů většina dětí provozuje raději jiné aktivity než sledování televize/filmů (že se u kamarádů dívají občas na televizi uvedli jen Jindřich, 233; a Michaela, 55). Děti chodí na animované filmy do kina s kamarády nebo s rodiči (Michal, 266; Jan, 267; Jakub, 268; Jiří, 269, Kamila, 413; Daniela, 414; Laila, 415; Petr, 412).

Oblíbenost animované produkce

Většinu dětí animované filmy baví (až na Alenu, 79), baví se o nich s kamarády (až na Kamilu, 448; a Petra, 447) a jak už bylo zmíněno tak na ně rádi chodí do kina. Oproti hraným filmům animované dětem přijdou přitažlivější formou zpracování - líbí se jim, protože jsou v nich pěkné postavičky (Laila, 392), jsou zábavné (Michal, 249), jde v nich vytvářet více věcí (Světlana, 83), a to co se v nich děje se normálně neděje (Jakub, 251). Většina dětí uvedla, že se dívají na internetové stránky animovaných filmů, když je tyto filmy zaujmou (až na: Taťánu,147; Daniela,441; Lailu 440).

Nejoblíbenější animované filmy, seriály

Dívky jako nejoblíbenější animované filmy/seriály uvedly tyto: Šmoulové (3x), Večerníček, Asterix a Obelix, Robin Hood, Příběh hraček; chlapci zmínili Simpsonovi. Mezi poměrně tradiční a starší televizní produkcí pro děti (Šmoulové, Večerníček, Asterix a Obelix, disneyovka Robin Hood) tedy zmínili i novější (Příběh hraček, Simpsonovi). V poslední době dívky viděly animované filmy: Auta, Shrek; chlapci: Simpsonovi, Batman, Futurama, Legenda o sovích strážcích (tedy současné animované filmy).

Nejoblíbenější animované postavy

Dívky uváděly jako nejoblíbenější postavy mužské, zvířecí, vůdčí postavy: Želváček, Taťka Šmoula, Obelix; chlapci tradičně maskulinní (super/anti)hrdiny: Spiderman (2x), Bender z Futuramy, Bart/Homer ze Simpsonů. Dívkám pravděpodobně chybí aktivní, dobrodružná, silná ženská animovaná postava, se kterou by se mohly více identifikovat. Vyskytuje se u nich také ztotožňování se se zvířecími animovanými postavami, které jsou méně genderované (zvířecí postavičky také častěji kreslily).

Oblíbené počítačové hry/internetové stránky založené na animované produkci

Dívky hrály tyto počítačové hry: Včelka Mája, Toy Story, Příběh žraloka; chlapci: Star Wars, Madagaskar, Scooby-Doo. Jak u dívek, tak u chlapců se tedy objevují hry zvířecími animovanými postavami.

Dívky na internetu navštěvují tyto stránky animovaných seriálů/filmů: Čtyřlístek; chlapci: Futurama, Spiderman.

Proč děti konzumují animovanou produkci

Na otázku, proč tyto animované filmy/seriály/hry konzumují, lze na základě výpovědí usoudit, že na ně působí sociální prostředí (kamarádi, spolužáci, rodina), které nové animované filmy také konzumuje, a že značnou motivací k vyhledávání této produkce může být důvod možného vyloučení z kolektivu pro neznalost nové animované produkce. Také pro ně může být únikem z reálného světa do světa fantazijního, nebo místem, kde naleznou vzory, se kterými by se chtěli ztotožnit.

Na druhou výzkumnou otázku „**Jaké je vnímání filmu Toy Story 3 dětmi ve věku 8-12 let?**“ již dostatečně odpověděla shrnutí v části „Profily ohniskových skupin a jejich účastníků/účastnic: 2. část – Toy Story 3 (podkapitola 5.5.2, s. 72)“.

Z těchto deskripcí a ze zjištění z části „Doplňkové aktivity k ohniskovým skupinám“ se dále pokusím odpovědět na otázku „**Jak mohou být tyto děti prostřednictvím animovaného filmu Toy Story 3 genderově socializovány?**“.

Na začátek lze uvést, že všechny děti (kromě Jindřicha) viděly film Toy Story 3 již před promítáním ve výzkumu (některé v kině s rodiči nebo ve školní družině) a téměř všechny uvedly, že je jim velmi líbil. O popularitě celé série Toy Story svědčí fakt, že děti znají i předchozí díly Toy Story (první díl je z roku 1995, tudíž ho musely vidět později v televizi, nebo jim ho pustili rodiče), což dokazují výpovědi z rozhovorů (např. Světlana, 688). Fakt, že film pracuje přímo s hračkami jako postavami, tuto popularitu ještě umocňuje (reakce dětí během filmu byly velmi pozitivní).

Genderové charakteristiky dětí

Dotazované děti jsou velmi pravděpodobně genderově socializované a začínají si být vědomy svého genderu. Některé preferují stále svět zvířátek, který bývá méně genderovaný (Michal pracuje s želvami z filmu Rango či nakreslil rybu z filmu Hledá se Nemo; Světlana a Kamila nakreslily jako oblíbenou postavičku Krtečka; Daniela kocoura Mikeše; Kamila vytvořila ve svém animovaném příběhu sedm zvířecích postav). Některé děti pracují s postavami z pohádek (Laila uvedla víly; Jiří prince, krále či draky). Některé pracují již více s postavami z reálného světa (Světlana zmiňuje herečky, Daniela a Alena různé pracovní profese).

Pokud se podíváme na oblíbené hračky dětí (které je jistým způsobem genderově socializovaly), tak zjistíme, že dívky mají/měly oblíbené hračky tradičně dívčí: panenka (uvedena 3x), plyšový pes, plyšový kůň; a chlapci typicky chlapecké: vojáček, tank, lego, plachetnice, autíčko/vrtulník na ovládání, autodráha. Všechny děti (kromě Milana) mají doma také nějakou hračky či hru z nějakého animovaného filmu (velmi často jsou to postavičky ze současných animovaných filmů). Chlapci nemají, na rozdíl od dívek, žádné hračky z filmu Toy Story. Překvapivé je zjištění, že Alena má hračku typicky mužskou (vojáčka z Toy Story).

Z výše uvedených poznatků lze tedy usoudit, že Toy Story je oblíbené spíše u dívek (bylo mezi nimi uvedeno jako nejoblíbenější film; dívka hrála počítačovou hru, ve které popisovala, že může hrát za postavičku kovbojky Jessie; dívky mají také hračky z tohoto filmu – plyšáky Jessie, Buzze Raketáka či ufonky).

Děti ve výzkumu pravděpodobně nejsou typickými silnými televizními konzumenty/kami (jak ukazují jejich výpovědi - raději si hrají s kamarády/sourozenci; jsou venku, když je hezky; mají své koníčky jako fotbal, jezdí na koni apod. – výpovědi 2-7, 194-198, 333-337). Většina dětí má však doma hračky z animovaných filmů (hračky z filmu Toy Story 3 mají pouze dívky: Alena 174; Taťána 179; Laila 473). Tyto postavy (hračky) mohou být jejich vzory, dle kterých se spolu/vytváří jejich gender. Je tedy možné tvrdit, že tento film může mít, vzhledem ke své tematice, částečný vliv (kromě jiných podstatných faktorů) na formování genderovaných představ a genderové identity dítěte. Zde je vhodné uvést, že většině dětí přišlo normální, že má chlapec v TS 3 mezi hračkami kovbojku (585, 797-800; Jindřich by si s ní taky asi hrál, 587), a všechny dívky vypověděly, že by si hrály s kovbojem (802).

Gender postav ve filmu Toy Story 3

Ve filmu Toy Story 3 je celkem 34 mluvících postav, z toho je 23 mužských a 10 ženských (1 genderově neutrální). To ukazuje, že ženy jsou jako pohlaví méně reprezentovány. Z těchto všech postav je celkem 7 postav nových (většina záporných), z toho jen jedna nová je postava ženská (chobotnice Vejtaha, která má vedlejší roli). Hlavní záporná postava, plyšový medvěd Mazel, je opět mužská (což je u animovaných filmů ze studia Pixar tradiční). Děti ale neměly problém si na téměř všechny ženské postavy vzpomenout a uváděly i aktivity těchto postav (např. Světlana uvedla i novou postavu chobotnice Vejtahy, 795, Jindřich uvedl i postavu mámy, což je vedlejší postava, 578; Petr si vybavil, jak Jessie jede na koni s Woodym, 583). Snažil jsem se tímto provést

i tzv. Bechdel test³⁰, děti si ale nemohly vzpomenout na konkrétní komunikaci žen o mužích. Děti, především dívky, často zmiňovaly, že jim ve třetím díle chybí postavičky z minulých dílů (Světlana 688). Role svobodné matky byla nejspíše ztvárněna pozitivně, protože dětem v zásadě vůbec nepřišlo divné, že ve filmu chybí postava táty (Světlana k tomuto dodala „v amerických pohádkách to takhle většinou je“, 910). Role táty také zcela absentuje u postavy holčičky Bonnie, což ale v ostatních filmech studia Pixar není typické (svobodná matka je sice ještě zobrazena ve filmu *Život brouka*, avšak ve filmech *Ratatouille* a *Hledá se Nemo* je zobrazena i role svobodného otce).

Vzezřením, chováním a svým statusem se postavy, které vystupovaly i v minulých dílech, výrazně neliší. Dá se tedy říct, že se v třetím dílu *Toy Story* daří (jak bylo zmíněno v teoretické části o filmech studia Pixar) zobrazovat mužské postavy ‘beta samců’ a ženské postavy, které také neodpovídají tradičním genderově stereotypním vzorům. Všeobecné záležitosti a problémy ve filmu jsou však viděny spíše z mužské perspektivy (viz ztotožňování se dívek s mužskými postavami z filmu dále v textu).

Toy Story 3 a genderová socializace

Při výzkumu jsem mohl vyzorovat, že dívky se dokáží a chtějí více bavit o vztazích zobrazených ve filmu (i o těch, které ve filmu prakticky absentují), než chlapci, například řešili, zda se k Woodymu hodí více Jessie nebo Pastýřka (např. 735-740). I přesto, že vztahy mezi mužskými a ženskými postavičkami nejsou výhradně romantické, spíše platonické. Dívky většinou hodně uvažovaly o tom, která postavička se hodí víc k druhé; zmiňovaly, že se mohou postavičky vzít a mít děti (Světlana, 829; i když už třeba tyto postavičky byly již svoji – Alena, 828), což u chlapců nebylo vůbec přítomné, a směřuje to tak ke genderově stereotypním komunikačním rolím, ve kterých ženy mluví o emocích a muži je spíše skrývají (na čemž je založeno mnoho ženských žánrů, např. soap opery). Také bylo zajímavé, že jen v jednom případě bylo uvedeno, že se k sobě nejvíce hodí mužské postavičky (Světlana, 716).

Děti, především dívky, také po puštění scénky s předabovanými hlasy (se zaměněným mužským a ženským hlasem) zmiňovaly, že ženské postavy ve filmu *TS 3* nemohou mluvit mužským hlubokým hlasem a mužské postavy vysokým ženským. Alena se k tomu vyjádřila: „Takovej drsňák nemůže mluvit takovým ááá (napodobuje vysoký nadabovaný tón)... A holka, která si stojí za svým názorem najednou chlapsky.“ (893).

³⁰ Bechdel test - jednoduchý test, pro který musí být splněna tři kritéria: (1) ve filmu musí být nejméně dvě ženské postavy, (2) které spolu mluví (3) o něčem, co se týká mužů.

Na tomto příkladě je zajímavé, že dívka nepřisuzuje atribut „stát si za svým názorem“ muži.

Reakce na typicky a netypicky genderované postavy ve filmu Toy Story 3

Je vidět, že děti jsou již genderově socializovány, protože ví a uvádí, že se postavy ve filmu chovají netypicky. U většiny hlavních postav se totiž většina dětí ve výzkumu vyjadřovala, že se nechovají typicky, jako typický kovboj/kovbojka, Ken/Barbie či muž/žena (např. Světlana, 757). Světlana zmínila, že ví, jak se mají chovat Ken a Barbie, protože s nimi viděla filmy, když byla menší (759). Děti označily chování Barbie za (genderově) netypické, protože zbilá Kena, trhá šaty, nebo se chová neslušně (Michal, 545; Jindřich, 543; Kamila, 762). To potvrzuje i zjištění, že jeden z chlapců uvedl Barbie jako typickou hračku pro kluky (Jiří). Chování Kena pak některé děti označily za netypické, protože hrál hazard, nebo proto, že má až přehnaně rád oblečení (Jiří, 547; Světlana, 770), což naznačuje rozpor mezi tím, jak vnímají reálnou předlohu Kena (hračku) a tím, že je ve filmu personifikován jako muž. To může potvrzovat i zjištění, že chlapci označovali hračku Kena jako typickou hračku pro dívky (jedna dívka ho označila za typicky klučičí hračku).

Kovboj Woody jim přišel jako typický kovboj, protože zachraňuje ostatní nebo protože je statečný (Jindřich, 535; Petr, 536), čímž děti zdůrazňovaly jeho maskulinní charakteristiky. Světlana k němu ovšem uvedla, že se chová netypicky, protože je pořád velmi citlivý (757) a poukázala, že ví, jak se má chovat opravdový kovboj z filmů. Tento rozpor ještě umocňuje fakt, že jeden chlapec uvedl hračku Woodyho jako typicky ženskou hračku (Jakub). Jessie pak byla označena také za netypickou kovbojku, protože byla dle tvrzení dětí velmi milá, citlivá a nervní (např. Petr, 528; Světlana 746; v aktivitách také označována za drsnou a vůdcovskou), což také může naznačovat odlišnosti mezi dětskými představami typické kovbojky/ženy.

Mimo výzkum (a zaznamenanou transkripci) jsem se ještě dětí ptal, zda jim nepřijde zvláštní, že ve filmu TS 3 je v roli uklízeče muž. Děti ve většině případů uváděly, že tuto profesi mají spojenou výlučně se ženami a že je to překvapilo.

Sebe-identifikace s postavami/preference postav z filmu Toy Story 3

Dle rozhovorů se dívky více ztotožňují s mužskými postavami (byly to jejich oblíbené postavy ve filmu TS 3) stejně jako chlapci (až na výjimky u obou pohlaví), což může být způsobeno zmíněnou absencí hlavní ženské perspektivy, respektive pokud se

dívky neidentifikují s postavou kovbojky Jessie (navíc v třetím díle absentuje u dívek často zmiňovaná postava Pastýřky z druhého dílu, která byla hlavní konkurentkou Jessie ve vztahu k Woodymu; např. 690), nemají na výběr jinou aktivní, silnou nebo dobrodružnou postavu (kromě mateřských, pečujících nebo záporných postav), se kterou by se dostatečně identifikovaly (nebo-li nabídka těchto aktivních kladných ženských postav není dostatečně široká), tudíž se pravděpodobně více a raději ztotožňují s mužskými postavami.

Když si děti mohly vybrat, které chování postavy Buzze Raketáka se jim líbilo více, všechny děti si vybraly jeho 'španělské' chování, které bylo více temperamentní a romantické (např. tančil, zpíval), což může jednak znamenat, že se jim líbilo toto zábavně pojaté vykročení z genderových hranic, nebo to také může poukázat na u nás zažitě kódování podobných postav (typu latinského macho milovníka) jako lovce žen, tedy jako postavu s tradiční maskulinní charakteristikou. Děti také často v rozhovorech označovaly Buzze Raketáka jako „drsňáka“ (např. 893) což odpovídá jeho vzezření (fyzickým charakteristikám), ovšem ne zcela jeho chování.

Spojení postav s reálnými osobami v životě dětí

Děti postavy z filmu Toy Story 3 výrazně nespojovaly s osobami v jejich reálném životě. Výjimku tvořil Petr, který uvedl, že se kovboj Woody podobá jeho strýci, a zdůraznil u něj vlastnosti jako kuráž, nebojácnost a starost o ostatní (spíše tedy jeho maskulinní charakteristiky). Některé děti nechtěly uvádět tyto podobnosti se zdůvodněním, že neznaly své rodiče zmlada (Světlana), nebo zmiňovaly, že postavičky ve filmu jsou moc malé, aby je mohly ztotožňovat s reálnými postavami (Jindřich).

Další poznatky z výzkumu

V dotazované dívčí skupině bylo vidět, kdo má 'vůdčí' roli (Světlana), u chlapců toto nebylo zřetelné. Jelikož většina dětí uvedla, že se o animovaných filmech baví se svými kamarády či spolužáky, je pravděpodobné, že názory a vzory 'vůdčích' dětí ve třídě jsou/budou přebírány, což se ale při výzkumu přímo nepotvrdilo (při kreslení oblíbených postaviček se ale děti v některých případech pravděpodobně navzájem inspirovaly).

Jak ukázaly doplňkové aktivity, děti vytvářejí postavy nejen dle různých filmů (např. chlapci Jakub a Petr uvedli Spidermana jako svou hlavní postavu), pohádek, večerníčků (oblíbená byla postava Krtečka), ale některé se nechaly při tvorbě inspirovat

přímo určitými současnými animovanými filmy či seriály (Rango, Spongebob, Pokémon, Hledá se Nemo).

Ve výzkumu se také ukázalo, že některé z dětí ve věku 9-11 let stále přemýšlejí o postavách převážně v dichotomii hodné a zlé, a podle toho k nim přistupují u jejich popisu (poznatky z vývojové psychologie uvádí, že toto lze pozorovat u dětí po 6. roku).

Závěr

Pokud se podíváme na závěrečné interpretace, dá se říct, že děti se vzory získanými z televizní či filmové produkce, nejčastěji z pohádek, večerníčků a různých animovaných seriálů a filmů aktivně pracují. Ukázalo se také, že děti, které nemusí být silnými televizními diváky, jsou schopny se ve velké míře identifikovat se vzory z médií, tedy i z animovaných filmů. Do velké míry je také vidět, že jsou děti socializovány skrz své prostředí (např. kamarády). Prostředí rodinné v tomto výzkumu bohužel nebylo prozkoumáno.

Když se zaměříme na animovaný film Toy Story 3: Příběh hraček, ten předkládá dětem často genderově netradiční, do jisté míry nestereotypní, vzory, citlivé mužské postavy i silné postavy ženské (viz teoretická část). Je potom na dítěti a jeho motivaci, které potřeby si skrz postavy ve filmu bude saturovat. Z výzkumu je patrné, že obě pohlaví jsou genderovaně socializována již od dětství skrz genderově 'typické' hry a hračky. Film Toy Story 3 představuje, prostřednictvím příběhu o hračkách (ale také prostřednictvím hraček a počítačových her atp.), posun od genderovaně stereotypních vzorů (hraček či genderově stereotypní animované produkce) a dětem je tak v tomto filmu představeno velké množství alternativních genderových rolí. Pokud tedy mají/budou mít potřebu, tak si svoji genderovou identitu nechají skrze postavy ve filmu ovlivňovat individuálně. Tento výzkum ukazuje, že se chlapci do velké míry ztotožňují s hlavními hrdiny Toy Story 3, s kovbojem Woodym a kosmonautem Buzzem Raketákem, což do značné míry činí i dívky. To je pravděpodobně způsobeno upozaděnou ženskou perspektivou ve filmu, i když postava kovbojky Jessie byla mezi dětmi/dívkami také oblíbená a diskutovaná. Děti si ovšem vybavovaly i mnohé vedlejší postavy a jejich aktivity z filmu. Dívky se ve filmu více zaměřovaly na vztahy mezi postavami, což je projev socializace (potřeba bavit se o vztazích; některé ve filmu dokonce ani nebyly přítomny) do typické feminity (krása, svatba, děti). Především dívky si také pamatují postavy a jejich činnosti z minulých dílů filmu Toy Story (Toy Story 1 je z roku 1995, Toy Story 2 z roku 1999).

Přes všechny zajímavé poznatky o percepci animovaných seriálů a jejich genderovém kontextu, které jsem získal, a získání zajímavé zkušenosti s realizací poměrně velkého a náročného výzkumu jsem si vědom nedostatků z nastavení a dosažení cílů i průběhu výzkumu. Tyto zdůvodňuji vlastní prvotní nezkušeností s prací s dětmi a zvolenou metodou výzkumu. Myslím si ovšem, že téma i dílčí výsledky výzkumu jsou

natolik podnětné, že doporučuji další výzkum na podobné téma, který by byl doplněn například kvantitativní obsahovou analýzou či sémiotickou a obrazovou analýzou obsahu, nebo by se zaměřil na srovnání více filmů z aktuální animované filmové produkce.

Seznam zkratek

aj. – a jiné/jiný/jiná/jiní
apod. – a podobně/a podobným
atd. – a tak dále
atp. – a tak podobně
DVD – digitální video disk
mj. – mimo jiné
např. – například
resp. - respektive
srov. - srovnání
TS – Toy Story
TS 3 – Toy Story 3
tzn. – to znamená
zal. - založeno

Seznam literatury

Tištěné dokumenty

BABANOVÁ, Anna; MIŠKOLCI Jozef (a kol.). *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni. 2007. 151 s. ISBN: 978-80-239-8798-0.

BELOTTI, Elena Gianini. *Hra, hračky a dětská literatura*. Aspekt 2000, 1, s. 22-30. ISSN 1336-099X.

BERGER, L., Peter; LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s. ISBN: 80-85959-46-1.

BURTON, Graeme; JIRÁK, Jan. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 2001. 392 s. ISBN 80-85947-67-6.

DEFLEUR, L., Melvin; BALL-ROKEACH, J., Sandra. *Teorie masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1996. 363 s. ISBN: 80-7184-099-8.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1993. 374 s. ISBN: 80-7066-822-9.

DUTKA, Edgar. *Minimum z dějin světové animace*. Praha: Akademie múzických umění, 2004. 159 s. ISBN: 80-7331-012-0.

ELASMAR, Michael, et al. *The portrayal of women in U.S. prime time television*. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44(1), Routledge, 1999. s. 20-34. ISSN: 0883-8151.

GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. 647 s. ISBN: 80-85605-28-7.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN: 80-7203-124-4.

GILLAM, Ken; WOODEN, R., Shannon. *Post-princess models of gender: The new man in Disney/Pixar* In: *Journal of Popular Film and Television*, 36(1), Routledge, 2008. s. 2-8. ISSN: 0195-6051.

GIROUX, Henry. *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 1999. 208 s. ISBN: 978-0847691098.

HALL, Stuart. *Cultural Representations and Signifying Practice*. London: Sage, 1997. 400 s. ISBN: 0761954317.

HEDLEY, Mark. *The presentation of gendered conflict in popular movies: affective stereotypes, cultural sentiments, and men's motivation*. In: *Sex Roles*, Vol. 11, Issue 31, Springer Netherlands, 1994. s. 721-740. ISSN: 0360-0025.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha, Portál, 2008. 407 s. ISBN: 978-80-7367-485-4.

HENRY, Matthew. *He is a "bad mother*\$%@!#": Shaft and contemporary black masculinity* In: *African American Review*, Vol. 38 (1), St. Louis University, 2004. s. 1-9. ISSN: 1062-4783

HOROVÁ, Alena. *Hall, Stuart: Representation. Cultural representation and signifying practices*. Bakalářský překlad. Praha: FHS UK (Katedra genderových studií), 2009.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2007. 285 s. ISBN: 978-80-7367-269-0.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Jsou chlapci od přírody živější a aktivnější než dívky?* In: BABANOVÁ, Anna; MIŠKOLCI Jozef (a kol.). *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni. 2007. s. 10-28. ISBN: 978-80-239-8798-0.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Role pohádek a dětské literatury v reprodukci genderových nerovností*. In: NOSÁL, Igor (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti*. Brno, 2004. s. 57-64. ISBN: 80-86598-80-2.

JÄGER, Siegfried. *Discourse and Knowledge: Theoretical and Methodological Aspects of a Critical Discourse and Dispositive Analysis*. In: WODAK, Ruth (ed.); MEYER, Michael. *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, 2002. s. 32-62. ISBN 978-0761961543.

JIRÁK, Jan; KÖPPLOVÁ, Barbara. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003. 207 s. ISBN: 80-7178-697-7.

KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži: Genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. 183 s. ISBN: 80-7367-145-X.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Slon, 1997. 181 s. ISBN 80-85850-25-7.

KUBÁLKOVÁ, Petra; WENNERHOLM ČÁSLAVSKÁ, Tereza. *Gender, média a reklama: možnosti (samo)regulace genderových stereotypů v médiích a reklamě*. Praha, Otevřená společnost, Centrum ProEquality, 2009. 89 s. ISBN: 978-80-87110-16-4.

KUBÍČEK, Jiří. *Úvod do estetiky animace*. Praha: AMU, 2004. 108 s. ISBN 80-7331-019-8.

LACROIX, Celeste. *Images of animated others: the orientalization of Disney's cartoon heroines from The Little Mermaid to The Hunchback of Notre Dame*. In: *Popular Communication*, 24 (4), Routledge, 2004. s. 213-229. ISSN: 15405702.

LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN: 80-7169-195-X.

LI-VOLLMER, Meredith; LAPOINTE, E., Mark. *Gender transgression and villainy in animated film* In: *Popular Communication*, Vol. I (Issue 2), Routledge, 2003. s. 89-109. ISSN: 1540-5702.

LORBER, Judith. *The social construction of gender*. In: GRUSKY, D.; SZELENYI, S. (eds.). *The inequality reader: contemporary and foundational readings in race, class, and gender*. Boulder, CO: Westview Press, 2007. s. 276-283. ISBN: 978-0813343457.

LORBER, Judith. *Věřit znamená vidět. Biologie jako ideologie*. In: *Sociální studia*, 2, 2005. str. 91-113. ISSN 1214-813X.

MAYRING, Philipp. *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: BELTZ Verlag. 2002. 170 s. ISBN: 978-3-407-25252-4

MCARTHUR, Z., Leslie; EISEN, V. Susan. *Television and sex-role stereotyping*. In: *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 6 (Issue 4), Wiley-Blackwell, 1976. s. 329-351. ISSN: 0021-9029.

MCGHEE, Paul; FRUEH, Terry. *Television viewing and the learning of sex-role stereotypes*. In: *Sex Roles*, 6 (2), Springer Netherlands, 1980. s. 179-188. ISSN: 0360-0025.

MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 1999. 447 s. ISBN: 80-7178-200-9.

MCRORBIE, Angela. *Post-feminism and popular culture*. In: *Feminist Media Studies*, Vol. 4 (No. 3), Taylor & Francis Ltd, 2004. s. 255-262. ISSN 1468-0777.

MENDES, Kaitlynn; CARTER, Cynthia. *Feminist and gender media studies: a critical overview*. In: *Sociology Compass*, Vol. 2 (6), Cardiff University, 2008. s. 1701–1718. ISSN 1751-9020.

MORGAN, L. David. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 2001. 99 s. ISBN: 80-85834-77-4.

MONACO, James. *Jak číst film: svět filmů, médií a multimédií: umění, technologie, jazyk, dějiny, teorie*. Praha: Albatros, 2004. 735 s. ISBN: 80-00-01410-6.

MULVEY, Laura. *Vizuální slast a narativní film*. In: OATES-INDRUCHOVÁ, Libora. *Dívčí válka s ideologií: klasické texty angloamerického feministického myšlení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. 304 s. ISBN: 80-85850-67-2.

MUSIL, Jiří. *Vývojová psychologie I*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. 70 s. ISBN: 80-7318-361-7.

PAVLÍK, Petr. *Gender a média*. In: SMETÁČKOVÁ, Irena; VLKOVÁ Klára (eds.). *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a ZSV na ZŠ a SŠ*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 53-56. ISBN: 80-903331-2-5.

PLASS, Jiří. *Základy animace: základní pravidla klasické a virtuální animace*. Plzeň: Fraus, 2010. 196 s. ISBN: 978-80-7238-884-4.

POŠMURNÝ, Oldřich (kolektiv autorů). *Malý sociologický slovník*. Praha: Svoboda, 1970. 614 s.

RANZETTI, M., Claire; CURRAN, J., Daniel. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. 642 s. ISBN: 80-246-0525-2.

RAYMOND Boudon (a kolektiv). *Sociologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 253 s. ISBN: 80-244-0735-3.

REIFOVÁ, Irena (a kol.). *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004. 327 s. ISBN: 80-7178-926-7.

SHRUM., L. J. *Media consumption and perceptions of social reality*. In: BRYANT, Jennings; OLIVER, Beth, Mary (eds.). *Media Effects: Advances in Theory and Research*. New York, NY: Routledge, 2009. s. 50-73. ISBN: 020387711X.

SCHORB, Bernd; PAUS-HAASE, Ingrid (eds.). *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung: Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München: KoPäd, 2000. 239 s. ISBN: 978-3934079120.

SILVERMAN, David. *Ako robíť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. 328 s. ISBN: 80-551-0904-4.

SLOBODA, Zdeněk. *Vliv médií na socializaci dětí: Vliv televize na utváření genderové identity dětí*. Magisterská diplomová práce, Praha: FSV UK, 2005.

SMETÁČKOVÁ, Irena; VLKOVÁ Klára (eds.). *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a ZSV na ZŠ a SŠ*. Praha: Otevřená společnost, 2006. 191 s. ISBN: 80-903331-2-5.

STEVENSON, Angus; LINDBERG, A. Christine, eds. *New Oxford American Dictionary*. New York: Oxford University Press, 2010. s. 300. ISBN 9780195392883.

STREICHER, White, Helen. *The girls in the cartoons*. In: *Journal of Communication*, 24(2), Wiley-Blackwell, 1974. s. 125-129. ISSN: 0021-9916.

SWEENEY, Kathleen. *Grrls make movies: the emergence of women-led filmmaking initiatives for teenage girls*. In: *Afterimage*, 33 (3), New York: Rochester, 2005. s. 37-42. ISSN: 0300-7472.

ŠMAUSOVÁ, Gerlinda. *Proti tvrdošíjné představě o ontické povaze gender a pohlaví*. In: *Sociální studia* (7), Brno, 2002. s. 15-27. ISSN 1214-813X.

THOMPSON, Teresa; ZERBINOS, Eugenia. *Gender roles in animated cartoons: has the picture changed in 20 years?* In: *Sex Roles*, 32 (9-10), Springer Netherlands, 1995. s. 651-673. ISSN: 0360-0025.

THOMPSON, Teresa; ZERBINOS, Eugenia. *Television cartoons: do children notice it's a boy's world?* In: *Sex Roles*, 37, (5-6), Springer Netherlands, 1997. s. 415-433. ISSN: 0360-0025.

TRAMPOTA, Tomáš; VOJTĚCHOVSKÁ, Martina. *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál, 2010. 293 s. ISBN: 978-80-7367-683-4.

URC, Rudolf. *Animovaný film*. Martin, 1984.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN: 80-7178-308-0.

WELLS, Paul. *Understanding animation*. London, New York: Routledge, 1998. 265 s. ISBN: 0415155973.

WIERSMA, Beth. *The gendered world of Disney: a content analysis of gender themes in full-length animated Disney feature films*. Doctoral dissertation. South Dakota State University, Brookings, SD, 2000.

WINKLER, Jiří; PETRUSEK, Miloslav. *Velký sociologický slovník. 2. díl P-Ž*. Praha: Karolinum 1996. s. 749-1627. ISBN: 80-7184-310-5.

Elektronické zdroje

ABEL, Sam. *The rabbit in drag: camp and gender construction in the American animated cartoon*. In: *Journal of Popular Culture*, 29 (3), 2004. s. 183-202. [online]. 5 MAR 2004 [cit. 2011-05-02]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0022-3840.1995.00183.x/abstract>

AIDMAN, Amy. *Disney's "Pocahontas": Conversations with Native American and Euro-American girls*. International Communication Association Conference, San Francisco, CA. 1999. 28 s. [online]. 1999-05-00 [cit. 2011-08-10]. Dostupné z: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED427892.pdf>

BACKSTROM, Lars. *Facebook Blog: 2010 Memology: Top Status Trends of the Year* In: *facebook.com* [online]. 14.12.2010 [cit. 2011-11-10]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/blog.php?post=466369142130>

BAIN, L., Alison. *White Western teenage girls and urban space: challenging Hollywood's representations* In: *Gender, Place, and Culture*, 10 (3), Routledge, 2003. s. 197-213. [online]. 14 Jul 2010 [cit. 2011-05-01]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0966369032000113984?journalCode=cgpc20>

BANDURA, Albert. *Social Cognitive Theory of Mass Communication*. In: *Media Psychology*, 3(3), Routledge, 2001. s. 265-299. ISSN: 1532-785X. [online]. 17 November

2009. [cit. 2011-08-10]. Dostupné z: <http://www.sfu.ca/media-lab/archive/2010/426/Readings/Theoretical%20Framework/Bandura%20-%20%20Social%20Cognitive%20Theory%20of%20Mass%20Communication.pdf>

BOČÁK, Michal. *Keď poznanie dáva zmysel: diskurz ako konzistentná sústava reprezentácií*. In: Michal Bočák [online]. Publikované: 9. 3. 2010; doplnenie údajov o printovej verzii: 13. 6. 2010 [cit. 2011-09-07]. Dostupné z: <http://michalbocak.weebly.com/diskurz-a-reprezentaacutecia.html>

BOČÁK, Michal. *Realita, reprezentácia reality*. In: *Stručný slovník masmediálnej a marketingovej komunikácie*. s. 100-101 [online]. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM. 2006 [cit. 2011-09-07]. Dostupné z: http://michalbocak.weebly.com/uploads/2/8/1/2/2812791/bocak_slovník_media_komunikacia_2006.pdf

BOX OFFICE MOJO. *Toy Story 3* In: boxofficemojo.com [online]. December 2, 2010 [cit. 2011-09-09]. Dostupné z: <http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=toystory3.htm>

DECKER, Tye, Jonathan: *The Portrayal of Gender in the Feature-Length Films of Pixar*. Auburn University, 2010. [online]. 2010-04-12 [cit. 2011-05-01]. Dostupné z: <http://etd.auburn.edu/etd/handle/10415/2100>

DEFIFE, Jared. *Hey Pixar, what's up? Try finding an incredible story about a girl's life*. In: Psychology Today, [online]. June 13, 2009 [cit. 2011-09-09]. Dostupné z: <http://www.psychologytoday.com/blog/the-shrink-tank/200906/hey-pixar-what-s-try-finding-incredible-story-about-girl-s-life>

DERRIDA, Jacques. *Of Grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1997. [online]. [cit. 2011-09-11]. Dostupné z: <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/derrida.htm>

DU GAY, Paul; HALL, Stuart; JANES, Linda; MACKAY, Hugh; NEGUS, Keith: *Doing Cultural Studies: the history of Sony Walkman*. London: Sage/The Open University, 1997. 160 s. ISBN: 978-0761954026. [online]. [cit. 2011-09-10]. Dostupné z: <http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~saul/wiki/uploads/HCIpapers/dugay-doingculturalsstudies-section1-openu97.pdf>

GIROUX, Henry. *Animating youth: The disneyfication of children's culture* In: Socialist Review, 24 (3), 1994. s. 23-55. [online]. [cit. 2011-05-01]. Dostupné z: http://www.henryagiroux.com/online_articles/animating_youth.htm

GUTNICK, Lucas, Aviva; ROBB, Michael; TAKEUCHI, Lori.; KOTLER, Jennifer. *Always connected: The newdigital media habits of young children*. In: Scribd.com [online]. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. 2010 [cit. 2011-09-09]. Dostupné z: <http://www.scribd.com/doc/50739070/Always-Connected-The-new-digital-media-habits-of-young-children>

HARNACHOVÁ, Martina; HARATICKÁ, Markéta; KRČKOVÁ, Anna, PÁVEK, Petr, SLÍVA, Vítězslav. *Genderové stereotypy* In: Socioweb.cz [online]. 3.6.2010 [cit. 2011-09-09]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=352&lst=120>

HOLMES, Linda. *Dear Pixar, from all the girls with band-aids on their knees* In: National Public Radio [online]. June 1, 2009 [cit. 2011-09-09]. Dostupné z: http://www.npr.org/blogs/monkeysee/2009/06/dear_pixar_from_all_the_girls.html

HOPKINS, Caitlin. *Pixar's gender problem* In: Vast Public Indifference [online]. June 28, 2008 [cit. 2011-09-09]. Dostupné z: <http://vastpublicindifference.blogspot.com/2008/06/pixars-gender-problem.html>

KAISER Family Foundation. *Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. In: Kaiser Family Foundation [online]. 2010-01-20 [cit. 2011-09-09]. Dostupné z: <http://www.kff.org/entmedia/mh012010pkg.cfm>

LAUSCHMANN, Jindřich. *Dnešní děti trávi s médii skoro 11 hodin denně* In: tyinternety.cz [online]. 15.03.2011 [cit. 2011-09-09]. Dostupné z: <http://www.tyinternety.cz/novinky/dnesni-deti-travi-s-medii-skoro-11-hodin-denne-3140>

LAUSCHMANN, Jindřich. *Jak dnešní děti konzumují média* In: tyinternety.cz [online]. 11.04.2011 [cit. 2011-09-09]. Dostupné z: <http://www.tyinternety.cz/novinky/jak-dnesni-deti-konzumuji-media-3390>

MATTI, Carma; LISOVSKY, Joanne. *In search of sandbox dreams: examining the decisionmaking of Disney's female and male animated heroes*. *Women and Language*, 22(2), 1999. 66 s. [online]. September 22, 1999 [cit. 2011-08-10]. Dostupné z: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-59877484.html>

NOLAN, Erin. *Pixar's gender problem* In: Film.com [online]. March 5, 2009 [cit. 2011-09-09]. Dostupné z: <http://www.film.com/features/story/pixars-gender-problem/26520445>

SEGRIN, Chris; NABI, Robin. *Does television viewing cultivate unrealistic expectations about marriage?* In: *Journal of Communication*, 52(2), ICA/Wiley-Blackwell, 2002. s. 247-263. [online]. 10 JAN 2006 [cit. 2011-08-10]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02543.x/abstract>

THOMPSON, Natalia. *The chick flick paradox*. In: *Women and Media*, 37 (1), 2007. s. 43-45. [online]. July 1, 2007. [cit. 2011-09-11]. Dostupné z: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-168180611.html>

TONN, Theresa. *Disney's influence on female's perception of gender and love*. Master's thesis. University of Wisconsin-Stout, Menomonie, WI., 2008. [online]. 2008 [cit. 2011-08-10]. Dostupné z: <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2008/2008tonnt.pdf>

TOY STORY 3 In: toystory-film.cz [online]. [cit. 2011-11-10]. Dostupné z: <http://www.toystory-film.cz>

Film

TOY STORY 3 [film]. Directed by Lee UNKRICH. USA: Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures, 2010.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Stereotypy genderových rolí: Co je „typicky“ mužské a co „typicky“ ženské?	21,22
Tabulka č. 2: Chlapci a charakteristiky vybraných postav z Toy Story 3	78
Tabulka č. 3: Dívky a charakteristiky vybraných postav z Toy Story 3	79

Seznam příloh

Příloha 1: Scénář rozhovorů ohniskových skupin	106
Příloha 2: Seznam postav z filmu Toy Story 3.....	108
Příloha 3: Transkripce	na přiloženém CD
Příloha 4: Deskripce	na přiloženém CD
Příloha 5: Protokoly dotazovaných	na přiloženém CD
Příloha 6: Doplnkové aktivity.....	na přiloženém CD
Příloha 7: Scénář rozhovorů	na přiloženém CD
Příloha 8: Seznam postav	na přiloženém CD

Příloha 1: SCÉNÁŘ – OHNISKOVÉ SKUPINY (25.5.2011)

Jaké animované filmy, seriály a počítačové hry (založené na takových filmech/seriálech), proč a jak děti ve věku 8-12 let konzumují?

Jaké je vnímání animovaného filmu Toy Story 3 dětmi ve věku 8-12 let?

Jak mohou být tyto děti prostřednictvím animovaného filmu Toy Story 3 genderově socializovány?

Aktivity (rozdělení dětí do 3 skupin)

- Malování

„Namalujte svoji nejoblíbenější animovanou postavičku. Popište ji (jméno, vlastnosti).“

- Vytváření postav vlastního animovaného filmu

„Jaké postavy by měly vystupovat ve vašem vlastním animovaném filmu?“

- Dívčí/chlapecké hry/hračky

Rozdělení her/hraček do tří kategorií – dívčí, chlapecké, neutrální

Představení členů diskuse-dětí

Jméno, Věk, Třída, Sourozenci, Koníčky

Část 1 – Animované filmy

Konzumace médií

- Volnočasové aktivity dětí

- Vybavení domácnosti médií

- Koukáte doma na spíše na televizi, nebo se spíš koukáte na filmy na počítači?

- Kde se na ní díváte? Díváte se s rodiči, u kamarádů?

- Jak často se díváte na televizi/filmy?

Konzumace animovaných filmů

- Máte rádi animované seriály či filmy? Jaké, proč, co se vám na nich líbí?

- Díváte se na ně pravidelně?

- Pouští vám animované filmy rodiče? Dívají se s vámi? Chodí s vámi do kina?

- Jaký animovaný animovaný film jste v poslední době viděly?

- Jakou postavu z animovaného filmu jste si oblíbily? Popište ji, její vlastnosti.

- Jaký je váš nejoblíbenější animovaný film?

- Jakou postavou z animovaného filmu byste chtěli být, kdybyste mohli? Z jakého důvodu?

- Hrály jste nějaké počítačové hry, které vycházejí z nějakého animovaného filmu?

- Díváte se na internetové stránky animovaných filmů?

- Bavíte se s kamarády, spolužáky o animovaných filmech? A s rodiči?

Hračky

- Oblíbené hračky, vysněná hračka

- Hračky z animovaných filmů. Četnost hraní.

Promítání filmu Toy Story 3: Příběh hraček (103 minut + přestávka)

- Pozorování dětí během promítání

Aktivita

- Přiřazování vlastností k postavičkám z filmu TS 3

Část 2 - Toy Story 3: Příběh hraček

- Viděli jste předchozí díly Příběhu hraček? Jak se vám líbil tento poslední? Jak byste ho popsaly?

Postavy

- Jaká postavička z Toy Story 3 jste si nejvíce oblíbily/neoblíbily? Jak se chovaly?
- Která postavička z TS 3 se podobá vašim rodičům? Čím?
- Které postavičky z TS 3 se k sobě nejvíce hodí?
- Chovají se některé ženské/mužské postavičky jinak než byste čekaly?
- Chová se kovbojka Jessie jako typická kovbojka, žena?
- Chová se kovboj Woody jako typický kovboj, muž?
- Chová se Barbie jako typická barbínka, žena?
- Chová se Ken jako typický Ken, muž?
- Líbil se vám víc normální Buzz Raketák nebo španělský? Jak se lišili?
- Máte pochopení pro chování medvěda Mazla?
- Jaké ženské postavy, které byly ve filmu jmenovány, si vybavíte? Pamatujete si co říkaly nebo dělaly?
- Všimly jste si scény, ve které jsou sundány paní Brambůrkové její ústa? Jaké vám to přijde?
- Jak na vás působí to, že má kluk Andy mezi hračkami kovbojku?
- Hráli byste si s hračkami pro kluky (dívkám) / pro holky (chlapcům)?
- Tušíte proč v TS 3 není postava Pastýřky?
- Chybí někdo v Andyho rodině? Proč myslíte, že tam není táta?
- Všimly jste si postavy uklízeče? Přijde vám to typická profese pro muže/ženy?

Scény

- Jaká scéna vás nejvíce zaujala? Čím, co na ní bylo?
- Jaká vám přišla nejvíc zvláštní? Čím, co na ní bylo?
- Vzpomenete si, kdo se nejvíce strachoval, že Andy vyhodí hračky do popelnice?

Pouštění krátkých ukázek (4 scény)

- Jak se na ní chovají postavy? Chovají se něčím zvláště?

Pokračování Toy Story 3

- Jak by měl příběh Toy Story pokračovat? Jaké bude další dobrodružství hraček? Co by se v něm mělo stát? Jací budou hlavní hrdinové, nové postavy?

Aktivita po filmu (pokud bude čas)

- Malování
„Kdybyste zůstaly na pustém ostrově samy a mohly si vybrat animovanou postavičku z Příběhu hraček, která tam bude s vámi, kterou byste si vybrali? Zdůvoděte.“

Příloha 2: Seznam postav ve filmu Toy Story 3

Woody



Šerif Woody je sympatický, štíhlý kovboj s natahovacím provázkem na zádech. Pokud se za provázek zatáhne, pronese Woody některou slavnou větu ze svého televizního seriálu z roku 1950. Woody byl vždycky Andyho nejoblíbenější hračkou. A i když už jeho majitel vyrostl, je věrný šerif Woody přesvědčen, že Andymu na jeho hračkách stále záleží. Tváří v tvář

nejisté budoucnosti zachovává Woody na rozdíl od ostatních hraček chladnou hlavu. Jako spolehlivý vůdce se postará, aby se na žádnou hračku nezapomnělo.

Buzz Raketák



Buzz Raketák je akční figurka neohroženého Strážce vesmíru, vybavená laserovým paprskometem, vystřelovacími křídly a karatistickými chvaty. Buzz je splněným snem každého chlapce, a tak se rychle stane Andyho oblíbenou hračkou a Woodyho nejlepším kamarádem. Buzzovým jediným posláním bývalo chránit galaxii před zlovlným císařem Zergem, nyní se však ze všeho nejvíc snaží udržet svou rodinu hraček pohromadě.

Buzzova nejnovější mise se však nečekaně zvrtné, když u sebe objeví charakterové vlastnosti, o nichž neměl nejmenší tušení.

Jessie



Jessie je výřečná a veselá kovbojská slečna, která ze všeho nejraději zachraňuje zvířátka v nouzi. Tváří v tvář Andyho brzkému odjezdu se Jessie začne strachovat, že se z ní znovu stane odložená hračka. Ujme se vedení a naléhá na ostatní hračky, aby vzaly svůj osud do vlastních rukou. Nebudou toho rozhodnutí ale nakonec litovat?

Bulík



Bulík je Woodyho věrný koník ze seriálu. Jezdí s větrem o závod a jediným skokem dokáže přeskočit hluboké kaňony, obzvláště, má-li v sedle Woodyho.

Jezevčík Slinky



Pes je nejlepší přítel člověka, a to platí i pro psy umělohmotné. Slinky chová téměř neotřesitelnou víru ve Woodyho a pro přítele se dokáže natáhnout tak, že se div nepřetrhne!

Rex



I když Rex na první pohled vypadá jako strašlivý a zubatý dinosaurus, ve skutečnosti je přátelský a ani trochu nekouše. Přestože je neustále nervní a nesvůj, protože jeho řev není dost hlasitý, je vždy připraven pomoci kolektivu.

Pan Brambůrek



Pan Brambůrek je přemoudřelý, vznětlivý chlapík s divokýma očima. Je to nenapravitelný pesimista s tvrdou plastovou slupkou. Vřelé city, které chová k paní Brambůrkové, však dokazují, že umí být i milý a příjemný společník.

Paní Brambůrková



Paní Brambůrková je největší fanynkou pana Brambůrka. Svého chrabrého muže bez výhrady obdivuje a kdykoli je připravena podat mu pomocnou ruku. Nebo pomocné oko. Přestože je paní Brambůrková dáma se vším všudy, s panem Brambůrkem má společnou vznětlivou náladu.

Barbie



ukáže, jakou cenu má opravdové přátelství.

Panenko Barbie sice zdárně přečkala všechny jarní úklidy a výprodeje, ale i tak vzaly její slavné dny rychlý konec, když ji Andyho sestřička, Molly, hodila do krabice s hračkami určenými k darování do školky. Barbie však nesmutní dlouho. Její rozmařilá nálada se vrátí, sotva co spatří Kena a jeho dům snů ve Sluneční školce. Přestože se do Kena na první pohled zamiluje, není žádná hloupá blondýna. Naopak, je to ona, kdo Kenovi

Seržant



Seržant je velitelem nejdrsnější a nejstatečnější jednotky Zelených vojáků na světě. Díky jeho vedení, ocelovému odhodlání a bezchybné týmové práci neexistuje mise, kterou by vojáčky nezvládli. Možná že má Seržant nohy svázané podstavcem, ale to ho v žádném případě nezastaví. Takže hop, hop, hop!

Ufonci



Tři malí zelení mužičci s třema očima velmi často nevychází z údivu, což vyjadřují jednohlasným „Úúúúh!“ Místo Drápu nyní zbožňují své adoptivní rodiče Brambůrkovi, protože jim pan Brambůrek zachránil život a oni mu za to jsou nesmírně vděční.

Bambulín



Hurá do sedel! Bambulín odveze vaše dítě za kouzelným dobrodružstvím! Tento roztomilý jednorozec má heboučkou, sněhově bílou srst se zlatými a růžovými třpytkami. Dále je vybaven legendárním zlatým rohem a hřívou a ocasem jako stvořenými k česání. Bambulínova plastová očka jsou nejen okouzlující, ale i odolná vůči poškrábání. Hypoalergenní. Pro děti od 3 let.

Cvalda



Cvalda otřeše vaším světem! Tento obří tvor je vybaven ochrannými nárameníky s ostny a hrozivými pěstmi, které jsou připraveny zaútočit na každého nepřítele. Cvaldovy rozměrné paže lze jakkoli polohovat a zabavit se tak na dlouhé hodiny. A jako bonus lze stlačením tajného hrotu na hlavě změnit Cvaldův obličej z přátelského na zuřivý! Baterie netřeba.

Ken



Popadněte dalekohled a vydejte se na safari s Kenem! Zábavný a stále ještě nezadaný Ken je oblečen a vybaven pro dobrodružství v přírodě: má světle modré šortky, leopardí košili s krátkým rukávem, ve které se v africkém horku jistě nezapotí. Po vzrušující výpravě je Ken připraven vtrhnout na taneční parket. Jeho doplňky jsou šátek, co ladí s košilí, fešné trepky a moderní zlatý pásek. Další slušivé oblečky lze dokoupit zvlášť.

Plyšový medvěd Mazel



Medvěd Mazel je velký, extra měkký plyšový medvěd s růžovou srstí a fialovým čumáčkem. Ostatní plyšové medvědy předčí tenhle libový chlupáč už jen tím, že voní po sladkých jahodách! Jeho úsměv rozjasní tvářičku každého dítěte a jeho břicho si přímo říká o pamazlení. Medvěd Mazel se tak jistě stane oblíbeným obyvatelem dětských postýlek. Skvrnám odolný. Čistí se čistým vlhkým hadříkem.

Trixie



Trixie je nejlepší kamarádka pro pravěké hrátky! Vraťte se do doby, kdy Zemi vládli dinosauři. Hračka je vyrobená z pevného a odolného plastu příjemně modré a fialové barvy, má výraznou tlamu a pohyblivé nohy. Tato milá triceratopsí kamarádka povzbudí fantazii každého dítěte. Rovněž v prodeji: Tyrannosaurus Rex, Stegosaurus a Velociraptor.

Kudla



Seznamte se s Kudlou, hmyzím válečníkem, který spojuje to nejlepší z člověka a kudlanky! Tato odolná akční figurka je téměř 20 centimetrů vysoká a je vybavena více než patnácti pohyblivými částmi, včetně hrůzostrašných kusadel. Díky mocným křídům a neprůstřelnému exoskeletu je Kudla téměř neporazitelný. Figurka je propracovaná do nejmenších detailů; nechybí snímatelný hrudní plát a bojová hůl. Pro děti od 4 let.

Další hmyzí figurky lze zakoupit zvlášť.

Hrášci v lusku



Hrášci v lusku se rychle stanou oblíbenou cestovní hračkou každého rodiče. Měkký, plyšový lusk se zapíná odolným kovovým zipem a chrání veselé Hrášky, takže je ideální hračkou do auta či kočárku. Hrášci v lusku pomáhají vašemu dítěti zvládnout jemnou motoriku, neboť podporují přirozený dětský instinkt tahat věci. Vytahování Hrášků z lusků opakovaně zabaví vaše dítě či batole a co teprve až se naučí Hrášky do lusků vracet! Lze prát v automatické pračce. Neslouží ke konzumaci.

Sparks



Robotí kamarád Sparks se postará, aby to u vás doma při hraní pořádně jiskřilo. Tato retro hračka má blikající oči a gumová kolečka, od kterých při jízdě odlétají skutečné jiskry. Sparks je rovněž vybaven teleskopickými pažemi s klepety a vysouvacím trupem, který mu umožňuje získat nadsled. Jiskření je zcela bezpečné. Vyžaduje dvě tužkové baterie (nejsou součástí vybavení).

Vejtaha



Vejtaha je veselá podmořská chobotnice, vyvedená v blyštivě fialové barvě. Děti jí mohou počítat jejich osm gumových ramen a spousty lepkavých přísavek, které vydrží drsné hrátky i extrémní vytahování. Hod'te Vajtahu na zeď a sledujte, jak sleze dolů! Pro čištění od prachu a nečistot se používá mýdlový roztok.

Batole



Toto měkoučké miminko v životní velikosti s vinylovými ručičkami si vaši nejmenší jistě rychle zamilují. Průzračné modrá očka, která se zavírají o otevírají přímo svádí k hrátkům. Batole je pětáctičet centimetrů vysoké a na sobě má žlutý obleček a čepeček ve stejné barvě. Rovněž je vybaveno kouzelnou kojeneckou lahví, ve které mizí mléko, když batole pije! Vhodné jako první panenka pro vaši nejmenší. Lze prát v automatické pračce na nízké otáčky. Z nehořlavých materiálů.

Knihomol



Čtete si rádi pohádky na dobrou noc? Zkuste je číst s Knihomolem! Tento kamarád vzbudí ve vašich nejmenších lásku ke knížkám a bude jejich milým společníkem. Knihomolova odolná baterka je vybavena žárovkou z prodlouženou životností, která svítí tak jasně, že při ní lze číst bez obav, že si zkažete oči. Baterie jsou součástí balení. Pro děti od 4 let.

Autofon



Crr-crrr! Autofon Fisher-Price je klasická tahací hračka, která již po několik generací rozveseluje děti, zároveň je(jim) však rozvíjí motorické schopnosti a smysl pro rovnováhu. Předškolní děti neodolají přátelskému obličejí, na kterém se při jízdě pohybují oči nahoru a dolů, jásavým barvám a veselým zvukům, které udrží jejich pozornost. Autofon je ideální hračkou pro všechny ručičky.

Bodlinka



Prožijte rozjařené odpoledne při lesních hrátkách s Bodlinkou! Tento okouzlující ježek v lacláčích pochází z dovozové kolekce plyšových hraček Waldfreunde. Na první pohled by se mohlo zdát, že píchá, ale opak je pravdou! Měkoučký Bodlinka je určen výhradně k mazlení. Lze ručně prát a sušit horkým vzduchem.

Dolly



Dolly je měkká a roztomilá hadrová panenka, která je dokonalým dárkem pro každé malé dítě. Její odolné tělíčko a hřejivý úsměv z ní rychle udělají oblíbeného člena vaší rodiny. Dolly má fialové vlásky, veselá očka a lehce načervenalá líčka. Prodává se ve slušivých modrých šatičkách. Další šatičky si ale můžete ušít podle přiloženého návodu! Lze prát v automatické pračce na nízké otáčky.

Zdroj: <http://www.toystory-film.cz> (oficiální stránky filmu Toy Story 3: Příběh hraček)