

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
STUDIUM HUMANITNÍ VZDĚLANOSTI



**Literární postavy v oblíbené četbě a jejich vnímání dětmi
na druhém stupni ZŠ**

Bakalářská práce

Kateřina Ježková

Vedoucí práce: Ing. Petr Pavlík, Ph.D.

Praha 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem „Literární postavy v oblíbené četbě a jejich vnímání dětmi na druhém stupni ZŠ“ vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7. 8. 2020

.....

Kateřina Ježková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své bakalářské práce, Ing. Petru Pavlíkovi Ph.D., za čas, trpělivost a podporu, kterou mi při psaní práce věnoval. Mé poděkování patří také ředitelkám základních škol, na kterých výzkum probíhal, a učitelkám českého jazyka, které mi umožnily provést výzkum ve svých vyučovacích hodinách.

Obsah

ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST	3
1. Gender.....	3
2. Genderové stereotypy	5
2.1 Maskulinní muž	6
2.2 Femininní žena.....	7
3. Genderová socializace	9
3.1 Teorie osvojování genderové identity.....	9
3.2 Genderová socializace u dětí a dospívajících	12
4. Gender a média	15
4.1 Zobrazování žen a mužů v médiích	18
4.2 Média a děti	21
5. Gender a knihy.....	23
5.1 České děti jako čtenáři.....	24
5.2 Literatura pro mládež.....	25
5.2.1 Genderové problémy v literatuře pro mládež	27
EMPIRICKÁ ČÁST	30
1. Cíle výzkumu.....	30
1.2 Výzkumná otázka a hypotézy	30
2. Metodika výzkumného šetření.....	31
2.1 Výzkumná strategie	31
2.2 Výběr výzkumného vzorku, prostředí výzkumu.....	31
2.3 Techniky sběru dat.....	33
3. Vyhodnocení dat	34
3.1 Rozložení chlapců a dívek ve výzkumném souboru.....	34
3.2 Poměr hlavních mužských a ženských postav v oblíbené četbě.....	36
3.3 Žánrová preference chlapců a dívek	37

3.4 Vnímání hlavních postav	41
3.5 Vyhodnocení hypotéz	44
4. Diskuze	47
Závěr	50
Bibliografie	52
Přílohy.....	57

ÚVOD

V dnešním světě jsme zahlcováni mediálními obrazy doslova na každém kroku, a ať už si to uvědomujeme nebo ne, tyto předkládané informace hrají důležitou roli v našem socializačním procesu. Není proto divu, že genderová studia zaměřují svůj zájem na problémy, které se pojí se zobrazováním mužů a žen v médiích. Ačkoli nejvíce těchto obrazů a sdělení přijímají v dnešní době lidé skrze televizi, a je proto logické, že je tomuto médiu věnováno v odborných diskuzích nejvíce prostoru, nebylo by radno opomínat ani „slabší“ mediální socializační prostředky – například knihy.

V souvislosti se zobrazováním (nejen literárních) postav se pak často mluví především o dětech a dospívajících, kteří mohou být k přebírání předkládaných vzorů náchylnější. Děti v pubertě hledají figury, pomocí kterých by se mohly definovat a vymezit, a pokud jsou tyto děti čtenářsky aktivní, mohou být těmito figurami samozřejmě i literární postavy. Otázka však v případě mé bakalářské práce nezní „jak moc jsou dané postavy genderově stereotypní“, ale spíše „do jaké míry je děti jako stereotypní vnímají“, protože to je v konečném důsledku to, co by mohlo ovlivňovat jejich pohled na svět. Cílem mé práce je tedy zjistit, jak děti ve věku 13-15 let vnímají hlavní postavy objevující se v jejich oblíbených knihách a zda se liší pohled na hlavní ženskou či mužskou postavu z hlediska pohlaví dítěte.

K výběru tohoto tématu mě vedl můj zájem o genderovou problematiku a samozřejmě o knihy. V období puberty moje čtenářská aktivita kulminovala, což připisuji především tomu, že jsem v tomto věku (stejně jako ostatní moji vrstevníci a vrstevnice) přecházela z „dětských knih“ na „knihy pro mládež“. Dospělému oku se může zdát, že se tyto dvě kategorie prolínají, ale pro dětského čtenáře se jedná o úplně nový svět. V době, kdy už se nám všem zdálo, že jsme v podstatě dospělí, byla literatura pro mládež můstkem mezi dětskou literaturou (na kterou už jsme přece byli staří) a „dospěláckou četbou“, která řešila problémy, na které jsme ještě nebyli dostatečně zralí a která v nás ještě nebudila zájem. Knihy pro „naši“ věkovou skupinu nám dávaly pocit, že čteme něco důležitého, zatímco situace, které protagonista či protagonistka řešili, se týkaly problémů, které nám byly bezprostředně blízké (a to ať už byla hlavní postava zasazena do jakéhokoli žánru).

Poměrně brzy jsem si začala uvědomovat, že ve většině knih, které čtu, je hlavní postavou muž, což mi vadilo. Knihy s hlavní ženskou hrdinkou se většinou vyskytovaly jen v žánrech, které mě nebavily (tzv. červená knihovna), proto jsem se musela smířit s tím, že

v dobrodružných či fantasy knihách uvidím ženy jen ve vedlejších rolích. Ačkoli tenkrát jsem to tímto způsobem samozřejmě neposuzovala, z dnešního pohledu vidím, že knihy nabízely mnohdy jen výběr z možností „hlavní mužský hrdina“ a „hlavní ženská, stereotypně pojatá hrdinka“. Při vybírání vhodného uchopení tématu jsem tak hodně vycházela ze svých vlastních čtenářských zkušeností.

V teoretické části práce se věnuji konceptům, teoriím a zjištěním vycházejících z feministické tradice. První kapitola slouží k seznámení s konceptem gender a cíli genderových studií, vysvětlují rozdíl mezi genderem a pohlavím. Ve druhé kapitole se zabývám genderovými stereotypy a uvádím příklady toho, které stereotypy se k daným genderovým kategoriím vážou. Třetí kapitola je věnována genderové socializaci; nejprve stručně shrnuji nejvýznamnější teorie osvojování genderové identity a poté se zabírám konkrétními příklady toho, jak probíhá genderová socializace u dětí a dospívajících. Čtvrtá kapitola se pak snaží vysvětlit vztah mezi médii a příjemci, prezentuje hlavní problémy, které se pojí s mediálním zobrazováním mužů a žen, a věnuje se i působení médií na děti. Teoretickou část uzavírá pátá kapitola zabývající se dětským čtenářstvím a literaturou pro mládež, včetně genderově stereotypních zobrazování, které ji provází.

Druhá, empirická část bakalářské práce je věnována výzkumu, který probíhal v osmých a devátých ročnících na dvou pražských základních školách. Ke zpracování výzkumu byla použita kvantitativní strategie. Pomocí dotazníkového šetření bylo zjišťováno, jak chlapci a dívky nahlízejí na mužské a ženské postavy v knihách, které si sami zvolili za své nejoblíbenější.

TEORETICKÁ ČÁST

V této části práce vymezím teoretický rámec svého výzkumu. Budu se věnovat základním pojmům a konceptům, které považuji za relevantní vzhledem k mé praktické části.

1. Gender

Jednou z přirozeností lidského mozku je neustálá potřeba urovnávat a třídit věci tak, aby vše spadalo do předpřipravené kategorie. Náš mozek díky tomu na základě předchozích zkušeností dokáže posoudit, jak s danou informací či podmětem nakládat a jak k němu přistupovat. Této vnitřní kategorizaci se nevyhnou ani samotní lidé – i jim je potřeba přiřadit určité atributy. Kritérií, podle kterých můžeme člověka charakterizovat, je mnoho; jednou z těch nejzákladnějších je však bezesporu pohlaví. Díky sonografii je už dnes možné mít tuto otázku vyřešenou velmi brzy a dítěti jsou tak často předurčovány vlastnosti (bude to „silný kluk“ nebo „krásná holčička“) či například barvy (modré vs. růžové oblečení, kočárek, pokoj) ještě předtím, než se vůbec poprvé nadechne. Při narození pak získáme rodný list s vyplněným políčkem „pohlaví“ a jsme tak zpravidla až do konce života zaškatalkovaní se vším, co se k tomu pojí.

Tak to alespoň navenek vypadá, ale realita je složitější. V první řadě je zřejmé, že se k ostatním lidem nevztahujeme na základě toho, jaké mají pohlavní orgány, protože o těch můžeme zpravidla jen spekulovat, ale na základě toho, jak se prezentují a jak se chovají. Dnes také víme, že přestože lidé mají stejné pohlavní orgány ve všech kulturách, představy o tom, co je to žena a co je to muž, se velmi liší napříč různými kulturami (Oakley, 2000; Renzetti, Curran, 2003). Jsou odlišné dokonce i v rámci jednotlivých kultur na základě společenské třídy, etnicity, rasy atd. Proto s cílem teoreticky uchopit tuto problematiku naše předchůdkyně definovaly koncept gender.

Anglický výraz *gender* pochází z latinského slova *genus*, které znamená „rod“ nebo „druh“ (Skeat, 2013, str. 209). I v angličtině termín *gender* původně označoval pouze jmenný rod, tedy mluvnickou kategorii nijak nesouvisející s osobní identitou člověka. Poprvé začal tento pojem používat v jiném smyslu než gramatickém sexuolog John Money v padesátých letech minulého století, když představil koncept „genderové role“.¹ K silné

¹ Učinil tak v roce 1955 ve své knize *Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologicfindings*. (Haig, 2004)

popularizaci a rozšíření tohoto pojmu však došlo až v sedmdesátých letech vlivem feministického hnutí, které hledalo způsob, jak odlišit biologické odlišnosti ženských a mužských těl od těch, které jsou konstruovány společností (Haig, 2004). Do českého prostředí se pojem gender dostal až po roce 1989 a je možné se občas setkat i s jeho českým – ne příliš přijímaným – ekvivalentem „rod“ (Čermáková, 1996, str. 339).

Pro správné pochopení problematiky je podstatné již od počátku rozlišovat mezi pojmy „gender“ a „pohlaví“. Pohlaví (anglicky sex) je koncept, pomocí kterého interpretujeme rozdíly mezi jedinci na základě viditelných anatomických a fyziologických rozdílů, kterými jsou zejména pohlavní orgány a s tím související reprodukční dispozice. Některé sekundární pohlavní znaky, které jsou v naší společnosti považovány za standard, jako například rozdíl mezi mužem a ženou ve výšce, hmotnosti či množství svalové hmoty, se však mohou v různých kulturních prostředích značně lišit (Oakley, 2000). Podle Oakley (2000) je na základě biologicky podmíněného pohlaví společností a kulturou konstruován gender, který představuje soubor charakteristik spojovaných s představou muže a ženy. Tyto sociálně podmíněné profily maskulinity a femininity v sobě zahrnují veškeré atributy a normy, které jsou připisovány „správnému“ muži či „správné“ ženě: od povahových vlastností, přes chování až po sociální role (Oakley, 2000).

Vzhledem k tomu, že, jak jsem již zmínila, pohlavní orgány druhých za běžných okolností nevidíme, naši představu o tom, zdali je člověk žena nebo muž, vyvozujeme z viditelných genderových indikátorů (oblečení, účes, držení těla atd.). Západní společnosti obvykle předpokládají existenci dvou genderových kategorií – maskulinity (mužskosti) a femininity (ženskosti) – které jsou vůči sobě ve vzájemně se vylučujícím vztahu. Femininita je vnímána jen jako protipól k normě, kterou představuje maskulinita (Beauvoir, 2011).² Proto pojem gender neoznačuje jen systém klasifikace rozdílů mezi maskulinitou a femininitou, ale také všeobecnou nerovnost mezi ženami a muži (Kimmel, 2000).

Protože jsou lidé vystavováni očekáváním spojeným s jejich genderovou kategorií už od dětství, považují je zpravidla za všeobecně platná, přestože antropologické výzkumy dokazují, že se tyto konvence mění s časem i místem.³ Rozdílný přístup k jedinci na základě jemu připsaného pohlaví však není pouze záležitostí jednotlivců, ale odehrává se i na úrovni

² Tuto tezi představila Simone de Beauvoir již v roce 1949 ve své knize *Le deuxième sexe* (Druhé pohlaví), která se zaobírá myšlenkou, že žena („to druhé“) může existovat jedině ke vztahu k muži, a zároveň že je pouze odvozována od toho, co „není mužské“ a co mužský subjekt odmítá. (Beauvoir, 2011)

³ Nejlepším příkladem je bezpochyby studie Margaret Mead *Pohlaví a temperament ve třech primitivních společnostech* z roku 1935, popisující tři kmeny z Nové Guineje, které se naprosto vymykaly genderovým představám západní společnosti. U Čambuliů byly například genderové role mužů a žen téměř protikladné k tomu, co známe z naší společnosti (Mead, 2010, viz str. 260 a dále).

společnosti. Toto genderové rozlišování lidí zakořeněné ve společenských institucích označujeme jako pohlavně-genderový systém a gender pak chápeme jako základní organizační princip (Renzetti, Curran, 2003).

Je také důležité zmínit, že stejně jako gender je i pohlaví v zásadě sociální konstrukt, který je formován za účelem popisu a pochopení rozdílů mezi mužským a ženským tělem. Například Thomas Laqueur (1992) upozorňuje na to, že v předmoderním myšlení existovala představa jediného pohlaví; ženské genitálie se podle tehdejšího smýšlení nijak nelišily od těch mužských, byly pouze obrácené dovnitř, což z žen dělalo nedokonalé muže. Podobně podle Judith Butler (1990) není konstrukce „muž“/„žena“ výlučně svázána s mužským/ženským tělem a gender je tedy na pohlaví v principu nezávislý, čímž se rozdělování těchto pojmů stává nesmyslným, neboť se jejich význam překrývá. Butler, která rovněž ostře kritizuje heteronormativitu ve společnosti i ve feministických teoriích, vnímá jako problematické i binární rozdělení genderu, na což navazují tzv. queer teorie.

Queer studie spadají spolu s dalšími oblastmi zájmu (ženská studia, mužská studia, LGBT studia) pod genderová studia (gender studies), které se široce řečeno zabývají genderovými otázkami. Podle Kimmela (2000) jsou to velmi zjednodušeně především tyto: 1) Proč každá nám známá společnost dělí lidské bytosti na dvě skupiny, ženy a muže? 2) Proč jsou tyto dvě skupiny k sobě v nerovném postavení, ve kterém skupina muži dominuje nad skupinou ženy? Hlavním úkolem studia genderu je tak podle něj vysvětlit genderovou rozdílnost a genderovou nerovnost.

Genderová studia jsou mezioborovou vědní disciplínou, která má přesah do antropologie, sociologie, psychologie, lingvistiky, historie, ekonomie, politologie a dalších oborů a která se vyvíjela a formovala spolu s novými poznatky, které zmíněné oblasti přinášely. Genderová studia sledují historické i současné sociálně podmíněné rozdíly mezi ženami a muži, jejich cílem však není jen „sledovat a interpretovat empirická data o rozdílech a zvláštностech obou pohlaví, ale vytvářet i sociální senzitivitu a kultivovat analytickou schopnost z pohledu gender v sociálních a kulturních otázkách doby včetně sociální politiky“ (Šiklová, 1999, str. 10). V dnešní době už je možné tento obor studovat na samostatných katedrách řady amerických i evropských univerzit.

2. Genderové stereotypy

Se stereotypy se setkává každý z nás každý den. Stručně bychom mohli stereotypy definovat jako „souhrn úsudků o osobnostních rysech nebo fyzických vlastnostech třídy lidí“

(Atkinson, 2003, str. 297). Jedná se vlastně o zjednodušující a zobecňující představy, které člověk – často bez vlastní přímé zkušenosti – přijímá, a skrz které nahlíží na určitou skupinu a následně i na její příslušníky. Důležité je však zmínit, že tyto představy nejsou vytvářeny jedincem, ale jsou kolektivně sdíleny společností (Pilcher, Whelehan, 2004).

Takto vytvářené šablony mohou mít pozitivní i negativní povahu (Renzetti, Curran, 2003), podstatnější však je, že dramaticky ovlivňují a formují vnímání jedince. Člověk využívající stereotypů vidí či nadhodnocuje stereotypní vlastnosti i tam, kde nejsou přítomny (nebo jen v malé míře), a naopak nevnímá nebo podceňuje charakteristiky, které jsou v rozporu s jeho stereotypní představou (Blum, 2004; Atkinson, 2003). Ačkoli nám stereotypy usnadňují orientaci ve světě a pomáhají nám například se zařazením jedince při prvním setkání, jsou často zavádějící či dokonce mylné a mohou vést k nemístné generalizaci. Stereotypy však nejsou ve společnosti udržovány jen kvůli zjednodušujícím myšlenkovým zkratkám. Často mohou sloužit i jako nevědomá předloha pro naše chování. V tomto smyslu můžeme mluvit o „sebenaplnujícím se proroctví“, kdy se začneme podvědomě chovat tak, jak se od nás očekává; například si právě z obavy, že budeme spojováni s předsudky, můžeme vytvořit sami na sebe tlak, který nám znemožní dosahovat kýžených výkonů či zamýšlených výsledků (Atkinson, 2003).

Genderové stereotypy jsou standardizované představy týkající se žen a mužů a jejich role ve společnosti. Jednoduše řečeno se jedná o očekávání, že žena bude odpovídat konceptu femininity a muž zase představě maskulinity. Na lidi, kteří se těmto zažitým vzorcům vymykají, je mnohdy nahlíženo jako na deviantní či abnormální (Renzetti, Curran, 2003). V západní společnosti jsou genderové stereotypy přítomny ve všech klíčových aspektech socializace (rodina, vzdělávací systém, média), skrz které se člověk už od dětství učí, jaké vlastnosti přísluší jeho pohlaví (Pilcher, Whelehan, 2004). Tento proces se nazývá genderová socializace a budu o něm podrobněji mluvit ve třetí kapitole. Nejdřív se však pokusím shrnout nejvýznamnější stereotypy a očekávané genderové role, které se v naší kultuře váží k pohlaví.

2.1 Maskulinní muž

Budeme-li se snažit vytvořit co nejstereotypnější obraz mužskosti, je docela pravděpodobné, že se nám jako první v mysli utvoří schéma tzv. hegemonní maskulinity. Právě ta totiž představuje ideál mužství a je podle daného kulturního vzorce oprávněna zaujímat nadřazené místo jak nad ženami, tak nad ostatními maskulinitami (Connell, 2005;

Connell a Messerschmidt, 2016). Často kolem sebe v tomto smyslu slýcháme slovní spojení jako „pravý muž“ či „opravdový chlap“.⁴

Co se týče povahových vlastností, předpokládá se u mužů racionalita, rozvaha a rozhodnost. Měli by mít dokonale pod kontrolou své emoce, výrazné citové projevy jsou obecně chápány jako něco, co mužům nepřísluší. Chlapci jsou již od dětství vychováni k tomu, aby byli ctižádostiví, aktivní, sebejistí, zkrátka aby si vždy směle a přímo dokázali říct o to, co chtějí. Zároveň by měli být rození vůdci dávající najevo svou autoritu a dominanci; tu by měli stvrzovat především agresivitou a bojovností. Svou mužnost jsou tak vybízeni dokazovat například při sportech (Bourdieu, 2000). Muž, který nesplňuje nároky na fyzickou kondici, nebo který neprokáže svou schopnost při fyzických aktivitách či odvahu při konfrontaci, si může vysloužit posměšky týkající se přirovnání k ženám (např. hází jako holka, chová se jako slečinka, baba, ženská). „Mužnost, jak je vidět, je pojem eminentně vztahový, budovaný před očima druhých mužů a pro ně, a proti ženství, v jakémstri strachu z ženství, a hlavně z ženství ve vlastním nitru“ (Bourdieu, 2000, str. 49).

Mužům je přidělena sféra mimo domov, veřejná sféra. Očekává se, že budou orientováni na svou kariéru a že budou živit rodinu. Jsou často spojováni s profesemi, které vyžadují manuální zručnost (automechanik, elektrikář), odpovědnost (pilot, chirurg) nebo které s sebou přinášejí vysoké společenské postavení a moc (vrcholový manažer, politik). U mužů se předpokládá technická zdatnost, logické uvažování, vlohý pro matematiku a přírodní vědy, zájem o elektroniku a motorová vozidla. Naopak se jim přičítá menší schopnost postarat se o děti či udržet pořádek.

2.2 Femininní žena

Protože je na feminitu pohlíženo jako na opak maskulinity, jako na její negativ, tak i stereotypizované charakteristiky feminity jsou z velké části protikladné k těm mužským. V protikladu k hegemonní maskulinitě byla formulována myšlenka „zdůrazněné feminity“, která představuje ideál ženskosti (Connell a Messerschmidt, 2016).

Ženy jsou často označovány jako „slabší“ či „něžné“ pohlaví. Toto stereotypní pojmenování vychází ze společensky utvářené představy, že jsou ženy bezmocné, submisivní, nesamostatné, a tedy závislé na muži a jeho ochraně. Zatímco muže vystihuje

⁴ Nyní více než kdy dříve může být toto (sebe)ujišťování pro některé muže důležité, vzhledem k nejistotě, kterou mohou pociťovat v souvislosti s jejich měnící se rolí v moderní společnosti. Tento strach (a jeho důsledky) pramenící z opouštění od tradiční role živitele popisují některé debaty jako „krizi mužství“ (masculinity in crisis). (Gauntlett, 2002)

aktivita, ženy by měly ztělesňovat pasivitu. Dívky jsou již od útlého věku vedeny k pečlivosti, opatrnosti, skromnosti, poslušnosti a mírnosti. Protože se předpokládá, že budou citlivé (až přecitlivělé), mohou své emoce dávat najevo bez společenského zahanbení; smutek či zlost by však měly projevovat pasivním způsobem, nejlépe pláčem.

Díky „vrozené“ empatii, vlídnosti a ochotě pomáhat jsou ženy často spojovány s profesemi, které zahrnují starost či péči o druhé – a to do takové míry, že názvy některých těchto „ženských“ povolání neměly ještě donedávna ani svůj mužský ekvivalent (např. zdravotní sestra, letuška nebo chůva). Dále jsou ženy spojovány se zaměstnáními, která připomínají jejich roli v domácnosti (kuchařka, učitelka, uklízečka), protože představa ženy v domácnosti je stále jeden z hluboko zakořeněných stereotypů ve společnosti. Ženám je přisouzena soukromá sféra, domácí prostor, který mají za úkol zvelebovat, kultivovat a udržovat. Očekává se, že jejich životní náplní bude starost o rodinu a domácnost. Ženám se přičítá cit pro detail, estetické cítění, zájem o zevnějšek a klepy. Naopak se předpokládá, že jsou špatné řidičky, nevyznají se v technických záležitostech a nejsou nadané na matematiku.

Podobně jako může být k mužům s femininními znaky přikládán přívlastek „zženštilý“, mohou být i ženy s maskulinními atributy nazývány pejorativním označením „mužatka“.⁵ Tento výraz však souvisí spíše s fyzickým vzhledem, na který je v naší společnosti zvláště u žen kladen velký důraz.

Na rozdíl od mužů jsou ženy také vystavovány nerealistickým standardům krásy, které jim prezentují média, a podle toho si vytvářejí vztah k vlastnímu tělu. To může zvláště u mladých dívek vést k poruchám příjmu potravy (anorexii, bulimii) či jiným duševním nemocem. Kromě tělesných proporcí je ženám diktován „správný“ způsob oblékání, kosmetického a vlasového zkrášlování, držení těla, chůze, výrazu. Bourdieu (2000) popisuje ženu a její úděl jako objekt existující především pro pohled druhých; žena musí být atraktivní, usměvavá a vždy přívětivá, aby vyhovovala požadavkům mužů a mohla tak být ženou. Její chování proto ovlivňuje neustálá sebekontrola a úvahy nad tím, jak bude prezentace jejího těla přijata a ohodnocena: „Ženy, nepřetržitě vystavené pohledu těch druhých, jsou odsouzeny neustále zakoušet rozdíl mezi tělem skutečným, k němuž jsou

⁵ V angloamerické kultuře podobně fungují pojmy „sissy girls“ (označující muže s femininními znaky) a „tomboys“ (označující ženy s maskulinními znaky). Zatímco pojem tomboy je však spojován spíše s pozitivními maskulinními charakteristikami, výrazem sissy girl mohou být označovány muži i ženy nesoucí nežádoucí femininní vlastnosti, a má tedy výrazně negativnější konotaci. (Robinson a Davies, 2010)

připoutané, a tělem ideálním, jemuž se neúnavně snaží připodobnit.“ (Bourdieu, 2000, str. 61-62)

3. Genderová socializace

Slovy Simone de Beauvoir: „Ženou se člověk nerodí, ženou se stává“ (Beauvoir, 2011, str. 330). V tomto smyslu se žena stává ženou a muž mužem postupně vlivem kultury a okolního prostředí, vlivem socializace. Socializace je celoživotní proces formování člověka, skrze který jsou nám vštěpovány společenské normy a hodnoty; zvláště důležitý je v raném dětství, kdy se díky němu vyvineme z bezbranných kojenců až do samostatných, civilizovaných osob (Giddens, 1999; Renzetti, Curran, 2003). Součástí socializačního procesu je i genderová socializace (Renzetti, Curran, 2003), která nás učí ztotožnit se s naší genderovou kategorií. Nejdůležitějšími společenskými institucemi a vlivy, které nás v dětství učí společenským genderovým očekáváním, jsou rodina, škola, vrstevníci a média (a tedy i knihy). Nejprve se pokusím shrnout nejvýznamnější vědecké teorie popisující způsob přijetí genderové identity, a poté se budu zabývat samotným socializačním procesem u dětí a dospívajících.

3.1 Teorie osvojování genderové identity

Pravděpodobně nejznámější teorií formování genderové identity je psychoanalytická teorie (také známá pod názvem teorie identifikace), kterou vypracoval Sigmund Freud (Renzetti, Curran, 2003). Podle něj začínají děti ve věku kolem čtyř let srovnávat lidi kolem sebe podle toho, zdali mají či nemají penis. Chlapec vnímající svého otce jako soka, s nímž musí soupeřit o lásku matky, se na nevědomé úrovni bojí, že mu otec penis sebere (tzv. kastracní úzkost). Zároveň vidí, že ženy už kastrované jsou, a proto se ve snaze vyhnout se stejnému osudu vzdává sexuálních pocitů vůči matce a identifikuje se s otcem jakožto s nadřazenou bytostí. (Renzetti, Curran, 2003; Giddens, 1999; Atkinson, 2003)

Dívka je naopak motivována závistí penisu; svou lásku přenáší na otce, který penis má, a opovrhuje matkou, která je stejně jako ona kastrována. Nakonec je nucena ztotožnit se s matkou a nikdy se tedy nezbaví pocitu méněcennosti. Tímto způsobem se podle Freuda děti identifikují s rodičem stejného pohlaví a ve snaze se mu co nejvíce připodobnit přebírají jeho postoje a chování. Freudova teorie byla již od začátku kritizována pro svou

neověřitelnost či tendenční nadřazování mužského pohlaví a legitimizaci genderové nerovnosti. (Renzetti, Curran, 2003; Giddens, 1999; Atkinson, 2003)

Freudovu teorii modifikovala socioložka Nancy Chodorow, která popisuje proces odpoutávání se, při kterém se chlapci musí vzdát své úzké vazby na matku; jelikož je však mužský vzor – otec – nepřítomný, je často mimo domov, formují svoji identitu podle toho, co není ženské. Stávají se tak samostatnějšími, aktivnějšími, ale zároveň i citově odtažitějšími. Dívky naproti tomu mají stále k matce blízko a rozvíjejí tak v sobě citlivost a mateřské pudy. I tato teorie však vyvolala určité kritické odezvy, které jí vytýkaly zejména neověřitelnost a etnocentrismus. (Renzetti, Curran, 2003; Giddens, 1999)

Alternativní teorie sociálního učení čerpající z behaviorismu formuluje myšlenku, že genderovým rolím se (podobně jako jiným věcem) učíme pomocí napodobování a posilování (Renzetti, Curran, 2003). Dítě je odměňováno za chování příslušící jeho genderové kategorii a trestáno za jeho nedodržování. Toto posilování může být přímé (pochvala, respektive napomenutí), ale také nepřímé, kdy dítě pozoruje důsledky určitého jednání na chování ostatních lidí. Na základě pozorování dospělého člověka stejného pohlaví se navíc dítě snaží modelovat své chování, a učí se tedy i nápodobou. (Renzetti, Curran, 2003; Atkinson, 2003)

I teorie sociálního učení však naráží na několik problémů. Zaprvé považuje dítě za nečinného příjemce působících socializačních vlivů, což je v rozporu s pozorováními, která dokazují, že děti samy jsou aktivními činiteli v socializačním procesu. Zadruhé nebylo nikdy dokázáno, že by děti výrazně více napodobovaly vzory stejného pohlaví (důležitějším faktorem je spíše moc daného jedince). Navíc děti napodobují osobu stejného pohlaví jen tehdy, odpovídají-li vzorce chování její genderové kategorii, což značí určité vlastní povědomí o genderových rolích. Posuzování těchto společenských norem týkajících se genderu se v různých vývojových fázích dítěte liší, což se pokouší osvětlit kognitivněvývojová teorie. (Renzetti, Curran, 2003; Atkinson, 2003)

Teorii kognitivního vývoje genderové identity prvně formuloval psycholog Lawrence Kohlberg v návaznosti na teorii kognitivního vývoje Jeana Piageta. Oba se ve své práci věnují myšlenkovým procesům (tzv. operacím) umožňujícím dětem pochopit a strukturovat nové poznatky. Skrze pozorování okolního světa a také vlastní experimenty přijímá dítě informace, ve kterých hledá opakující se vzorce, z nichž si následně tvoří schémata, pomocí kterých se orientuje ve světě. Jedním z těch nejdůležitějších a pro dítě velmi snadno rozpoznatelných schémat je pohlaví, respektive gender. V určitém věku tuto kategorii vztáhne na sebe a začne se chovat tak, aby byla jeho genderová identita v souladu

s jeho pohlavím, načež začne tímto způsobem posuzovat a hodnotit i chování ostatních. (Renzetti, Curran, 2003; Atkinson, 2003)

Genderová identita se podle této teorie vyvíjí v období od dvou do šesti (až sedmi) let, kdy se podle Piageta nacházejí děti v předoperačním stadiu kognitivního vývoje. V této době ještě nejsou schopny plně porozumět stálosti objektu a tím pádem ani pohlavní stálosti, tedy „[p]ochopení, že pohlaví jedince zůstává stejné, přestože se mění jeho věk a vzhled“ (Atkinson, 2003, str. 96). Výzkumy ovšem dokázaly, že některé děti si ve skutečnosti osvojují genderovou identitu mnohem dříve, než kognitivněvývojová teorie předpokládá. Je jí také vytýkáno, že naprosto přehlíží vliv kultury na genderovou socializaci. A nakonec, není schopna vysvětlit, proč děti při vytváření vlastního sebepojetí nejvíce zaměřují svou pozornost na pohlaví, když existuje tolik jiných kategorií s výrazně viditelnými znaky. Veškeré zmíněné nedostatky se snaží zohlednit Sandra Bem (1993) v teorii tzv. „optických skel kultury“. (Renzetti, Curran, 2003; Atkinson, 2003)

Teorie „optických skel kultury“ (v užším slova smyslu známá také jako „teorie genderových skel“) čerpá jak z kognitivněvývojové teorie, tak z teorie sociálního učení. V každé kultuře jsou podle Bem (1993) zakotvené a z generace na generaci předávané určité předpoklady týkající se náležitého chování jejích členů, které nejenže ovlivňují naše vnímání a chápání sociální reality, ale dokonce (neboť jsou zakořeněné i v sociálních institucích) tuto sociální realitu formují. Tyto předpoklady Bem nazývá optickými skly.

Genderová optická skla (the lenses of gender) nacházející se v západní společnosti, skrze které se díváme na svět kolem nás, jsou tři: androcentrismus, genderová polarizace a biologický esencialismus. Androcentrismus („mužskostřednost“) je nejen historicky zakořeněná představa, že jsou muži nadřazeni ženám, ale také předpoklad, že jsou muži považováni za standard či normu lidství, od které jsou ženy odvozovány. Genderová polarizace označuje kromě odlišností mezi mužem a ženou i skutečnost, že tyto rozdíly mezi pohlavím představují hlavní zásadu pro uspořádání sociálního života. A nakonec je zde biologický esencialismus, který prezentuje předchozí dva koncepty za přirozené a nevyhnutelné důsledky biologické podstaty ženy a muže, čímž dochází k jejich racionalizaci a legitimizaci.

Podle Bem (1993) se děti učí genderu v celkovém procesu enkulturace, který má za úkol udělat z nás „kulturní domorodce“. Toho je postupně docíleno skrze neustále vysílané kulturní metasdělení (metamessages) o tom, jaké chování je důležité a žádoucí, „které rozdíly mezi lidmi a jinými subjekty by měly být zdůrazňovány a které přehlíženy, která měřítká by vůbec měla být používána k posuzování toho, jak podobní či odlišní lidé a další

věci jsou, a tak dále“⁶ (Bem, 1993, str. 140). Tímto způsobem se optická skla kultury nevědomě přenáší do lidského vědomí a stávají se osobní optikou a vlastním vnímáním reality jedince, který už nedovede na konstruovanou realitu nahlížet jinak⁷. Podle Bem (1993) je tak genderově vyhraněná osobnost zároveň produktem i procesem – dospělý člověk už není schopen nahlížet na sebe či ostatní jinak než optikou androcentrismu a genderové polarizace, čímž sám pomáhá konstruovat realitu a předávat tato optická skla dalším generacím.

3.2 Genderová socializace u dětí a dospívajících

Nyní, když jsem v krátkosti přiblížila, jakým způsobem je genderová identita budována, bych se ráda věnovala popisu konkrétních praktik souvisejících s rozdílným přístupem k chlapcům a dívkám. Zde je třeba v první řadě připomenout, že genderová socializace začíná okamžitě po narození. Z výzkumů provedených v sedmdesátých a devadesátých letech minulého století vyplývá, že rodičovské genderové stereotypy se časem příliš nemění: novorozené dívky jsou popisovány jako drobné a hezké, zatímco novorození chlapci jako velcí a silní (Renzetti, Curran, 2003). Rodiče si také dávají velmi záležet, aby pohlaví jejich dítěte bylo na první pohled zřetelně rozeznatelné, a oblékají jej proto do „genderově odpovídajícího“ oblečení. Dívkám navíc nechávají co nejdříve propíchnou uši, aby mohly nosit náušnice. Zcela automaticky – aniž by si to možná uvědomovali – začnou pozitivně odměňovat (posilovat) vlastnosti příslušící dané genderové kategorii a penalizovat (zeslabovat) ty, které k ní nenáleží.

Toto genderové rozlišování je prvním významným projevem genderové socializace pramenícím z přístupu rodičů ke svým dětem, ale není jediným. Ačkoliv by to samotní rodiče nejspíš nepřiznali, mnoho výzkumů vypovídá o jejich rozdílné interakci s dcerami a syny. Ať už se jednalo o zjištění, že matky chovají v náručí své novorozené chlapce v průměru déle než děvčátka ve stejném věku (Moss in Oakley, 2000), nebo o skutečnost, že matky mají tendenci chovat se k dcerám citlivěji a emocionálněji než k synům (Connors in Renzetti, Curran, 2003), toto odlišné chování velmi významným způsobem utváří vývoj dítěte.⁸ Interakce rodič-dítě je obousměrný proces, a sami rodiče často tvrdí, že k dětem

⁶ Všechny překlady z cizojazyčné literatury jsou autorčiny.

⁷ Tento jev můžeme pochopit třeba na příkladu člověka, který se ocitne v kultuře naprosto odlišné od té jeho, a který vnímá rozdílné skutečnosti jako nepřírozené či nesprávné. (Renzetti, Curran, 2003; Bem, 1993)

⁸ Šestileté dívky tak například disponují mnohem pestřejší slovní zásobou orientovanou na emoce díky tomu, že při rozhovoru s nimi rodiče používají více emocionálních výrazů a mnohem více u nich podporují

přístupují rozdílně s ohledem na jejich vrozený temperament. Děti však nevykazují žádné známky biologicky podmíněných odlišností a chovají se zpravidla jen v souladu s očekáváním rodičů. Tak například se většina rodičů domnívá, že dcery potřebují jejich pomoc více než synové, a proto jim mnohem více pomáhají; tím nevědomky vedou chlapce k samostatnosti, zatímco dívky k závislosti na druhých, čímž si vlastně potvrzují svou prvotní domněnku (Burns et al.; Snow et al. in Renzetti, Curran, 2003).

Důležitým prostředkem genderové socializace u dětí jsou i hračky (Renzetti, Curran, 2003). Není žádným tajemstvím, že u mnoha hraček lze na první pohled rozpoznat, zda jsou určeny dívkám či chlapcům, a to nejen kvůli obalům (genderově stereotypní barvy, dětský/á fotomodel/ka), ale především díky funkci, kterou mají hračky plnit. Tou je (mimo tu zřejmou, totiž zabavení dětí), zejména učení dovedností a příprava na budoucí roli ve společnosti. Dívky se mohou starat o miminko, líčit se nebo vařit v kuchyňce, chlapci si mohou hrát s dětskými pistolemi ze sady pro kriminalisty, prohánět traktory a nákladáky či opravovat s plastovým nářadím.

Striktní diferenciací hraček (kterou dokazují studie dětských pokojíků konaných v průběhu posledních čtyřiceti let⁹) je velkou měrou ovlivňována již samotným marketingem. Mnoho hračkářství na svých internetových stránkách rozlišuje hned v hlavním menu dvě kategorie: „pro holky“ a „pro kluky“¹⁰. V sekci „pro holky“ můžeme najít podkategorie „Panenky a miminka“, „Příslušenství pro panenky“, „Líčení, česání a krášlení“ či „Profese pro holky“. V kategorii „pro kluky“ nám zase dávají vybrat z podskupin „Auta“, „Akční hrdinové“, „Dětské pistole“, „Technické“ nebo „Profese pro kluky“¹¹. Dokonce i hračky, u kterých se zdá, že překračují hranice mezi „holčičím“ a „klučičím“ (například stavebnice značky Lego), jsou zařazené pod příslušnými kategoriemi („Lego pro holky“, „Lego pro kluky“) a podle toho se i liší jejich zaměření. Rozdílný typ hraček má pak nejen vliv na rozvíjení odlišných dovedností a znalostí u chlapců a dívek, ale navíc je tak dětem už od útlého dětství tlumočena informace, že „okruh činností, jimž se *mohou* a *mají* věnovat, je vymezen a *omezen* jejich pohlavím“ (Renzetti, Curran, 2003, str. 117).

emocionální blízkost. Chlapci jsou namísto řečové interakce zase mnohem více povzbuzováni k interaktivním a motorickým hrám. (Renzetti, Curran, 2003; Karsten, 2006)

⁹ Jednou z nejcitovanějších studií je výzkum Harriet Rheingold a Kaye Cook (1975), které rozdělily dětské hračky do 13 kategorií; jako genderově neutrální (stejný počet v dívčích i chlapeckých pokojích) se ukázala jen plyšová zvířata, hudební nástroje a knihy. Výzkumy z pozdějších let vykazují stejné výsledky. (Hughes, 2010)

¹⁰ Čerpala jsem z internetových stránek hračkářství Bambule, Sparkys a Pompo, která se řadí mezi největší prodejce hraček v ČR.

¹¹ Obecně jsou hračky v chlapecké sekci mnohem rozmanitější – jsou sem často řazeny i technické, venkovní nebo edukativní hračky.

Bezpochyby první zásadní zlom v životě dítěte nastává při nástupu do školy. Doslova ze dne na den se proměňuje jeho způsob života; získá novou sociální roli a je ovlivňováno zcela novou autoritou¹². Instituce školy reprezentuje obecné hodnoty konkrétní společnosti a socializace dítěte tak probíhá podle norem ukotvených v dané kultuře: „Škola tedy připravuje žákyně a žáky na jejich vstup do světa, který je – přinejmenším ve své institucionální a symbolické rovině – postaven na tradičním genderovém dělení osob, činností, sfér atd. Škola tak svým působením reprodukuje genderový status quo“ (Jarkovská, Smetáčková, 2006, str. 15). Genderové stereotypy jsou ve školním prostoru přenášeny prostřednictvím formálního kurikula (konkrétních učebních osnov, které jsou v zásadě sociálním konstruktem a jejich výběr může být genderově zatížený) a také skrze neformální kurikulum, tj. skrze koncepce výuky, skryté obsahy a praktiky (Smetáčková, Valdřová, 2006).

Školní věk (tzn. období základní školy) se dá rozdělit na tři věkové stupně: raný školní věk (od 6-7 let do 8-9 let), střední školní věk (8-9 let až 11-12 let) a starší školní věk (od 11-12 let přibližně do 15 let, tedy do ukončení povinné školní docházky) (Vágnerová, 1999). Učitelé a učitelky, stejně jako rodiče, přistupují ke chlapcům a dívkám rozdílně. Výzkumy ukazují, že s chlapci více komunikují, ve větší míře jim věnují svou pozornost a mají větší nároky na to, aby zvládli samostatně přemýšlet nad akademickými úlohami, které před ně staví. (Renzetti, Curran, 2003)

Starší školní věk bývá taky označován jako pubescence a vyznačuje se konformitou k vrstevníkům. V této době se pubescent řídí ponejvíce normami a hodnotami, které stanovuje vrstevnická skupina (ta slouží jako zdroj sociálního učení – nápodoba a porovnávání zkušeností); naopak formální autority, které navíc zdůrazňují svou nadřazenost, razantně odmítá (Vágnerová, 1999). Způsoby získávání popularity u vrstevníků jsou však u chlapců a dívek rozdílné. Chlapci sklízí společenský úspěch především na poli sportovním, kde se zároveň učí společensky uznávaným maskulinním rysům (agresivita, soutěživost, vytrvalost) a tím se utvrzují ve své mužnosti (viz kapitola Maskulinní muž). Fyzicky nenadaný chlapec má šanci uspět v kolektivu, pokud u sebe rozvíjí vlastnosti jako je smysl pro humor či odvaha vzepřít se pravidlům společnosti. Dívky posilují své postavení ve skupině pomocí fyzické atraktivity, kterou zvyšují vhodným oblékáním a líčením. Svě zkrášlování však musí velmi opatrně vyvažovat, aby nepůsobily příliš provokativně či vyzývavě a jejich snahy nebyly kontraproduktivní (Renzetti, Curran, 2003).

¹² Spíše než instituci však považuje dítě za nejvyšší autoritu (alespoň ze začátku) svou učitelku (standardně se zastoupení žen na základních školách pohybuje okolo 80 %) či učitele. (Karsten, 2006)

V této kapitole jsem se pokusila demonstrovat, jak velkou roli v genderové socializaci člověka hrají lidé v jeho okolí – od rodičů, přes vrstevníky až po učitele a učitelky. Kromě nich však na naši identitu a vnímání světa kolem nás působí i jiné vlivy. Jedním z těch nejsilnějších jsou všudypřítomná média (zahrnující i mnou zkoumanou literaturu), kterým se dnes lze jen těžko vyhnout a kterým budu věnovat následující kapitolu.

4. Gender a média

Média¹³ jsou velmi významnou složkou socializace a jejich důležitost se s přibývajícimi možnostmi komunikace stále zvětšuje. Ať už v audiovizuální, elektronické či tištěné formě nás obklopují každý den, a kromě přímých sdělení a zpráv předávají velkému množství příjemců i podprahové informace o společnosti, v níž žijeme. V moderní společnosti proto slouží jako nástroj k upevňování společenských norem a hodnot (Burton, Jiráček, 2001). Problematika vztahu médií a genderu zahrnuje velkou škálu oblastí, kterými je možné se zabývat. Libora Oates-Indruchová (1999) například představuje minimálně tři hlediska:

- a) jak média prezentují maskulinitu a femininitu a jak se podílejí na jejich utváření;
 - b) jak média prezentují feminismus a genderovou problematiku;
 - c) co jsou to feministická média a ostatní média, jejichž hlavní náplní jsou genderové vztahy a příbuzná problematika;
- jak s těmito tématy zacházejí. (str. 131)

Vzhledem k zaměření práce bych se v této kapitole chtěla věnovat prvnímu hledisku. Než však přikročím k samotné genderové otázce, je potřeba se nejdříve zastavit u důležitosti médií a fungování jejich působení na společnost.

Určitý vliv médií na jednotlivce i společnost je nesporný a otázkami, kam až tato míra vlivu sahá či jak vlastně funguje, se zabývaly v průběhu novodobé historie různé humanitní vědy, až nakonec daly tyto snahy vzniknout zcela novému oboru: mediálními studiemi. Podle Thompsona (2004) je výchozím předpokladem při studiu médií představa, že „užívání komunikačních médií v sobě obsahuje i vytváření nových forem jednání a interakce ve společnosti, nových společenských vztahů a nových způsobů, jak se k sobě jednotlivci

¹³ Jak podotýká Thompson (2004), výraz „masová média“ může být zdrojem nesprávného výkladu. Spojení „masové médium“ bychom mohli nesprávně chápat jako prostředek vytvářející produkt se statisícovým či milionovým publikem, i když mají některá odvětví mediálního průmyslu velice úzký a vyhraněný okruh odběratelů. Média bychom tedy měli chápat spíše jako prostředek, jehož produkt je *přístupný* širokému a různorodému obecnstvu.

navzájem vztahují“ (str. 9). Při používání komunikačních médií vstupujeme do interakce, která se zásadně liší od interakcí tváří v tvář a která není spojená sdílením společného prostoru ani stejného času.

Kromě interakce tváří v tvář Thompson (2004) definuje ještě dvě další formy interakce: „zprostředkovanou interakci“ (kterou zprostředkovává technické médium, jedná se například o telefonní hovor) a „zprostředkovanou kvaziinterakci“ produkovanou médii masové komunikace (tisk, televizní vysílání, literatura), rozloženou v časoprostoru a směřovanou na neurčitý počet příjemců. Zatímco první dva druhy interakcí jsou dialogické povahy, zprostředkovaná kvaziinterakce je monologická: tok komunikace je jednosměrný a od příjemce se odezva většinou nepředpokládá. I přesto se však jedná o interakci – účastníci jsou zapojeni do procesu symbolické výměny. Pro tato symbolická sdělení je však příznačné, že jsou produkovaná v jednom kontextu a přijímána v jiném, který závisí na času, prostoru a institucionálních i strukturálních charakteristikách příjemce (Thompson, 2004).

Přijímání mediálních produktů navíc Thompson (2004) považuje za hermeneutický proces: jedinec je nucen věnovat sdělení pozornost a vykazovat jistou interpretační aktivitu. Tato interpretace symbolických sdělení se však může u každého člověka lišit a smysl sdělení se tak různou interpretací (a reinterpretací) určitým způsobem neustále proměňuje. Symbolická sdělení používají lidé jako základ chápání světa, ale i sebe sama; pomalu, postupně a implicitně pomocí nich konstruuji své vlastní sebepojetí (Thompson, 2004).

Média, jakožto informační a komunikační prostředky přenášející sdělení, tak disponují tzv. symbolickou mocí (Thompson, 2004), čímž je v Thompsonově podání schopnost „(...) zasahovat pomocí prostředků produkce a přenosu symbolických sdělení do vývoje událostí, ovlivňovat jednání ostatních, a dokonce i vytvářet události“ (str. 20). Média mají navíc na rozdíl od ostatních institucí se symbolickou mocí (například vzdělávací zařízení či církve) výhodu v tom, že jsou schopna přenášet sdělení nepřetržitě a dnes už prakticky všem lidem bez ohledu na jejich socioekonomický status či fyzickou vzdálenost. Ačkoli nesou média a mediální produkty napříč různými společnostmi stejné poznávací znaky a určité charakteristiky (bez ohledu na schopnost ovládat daný jazyk tak například bezpečně rozpoznáme, zdali se díváme na indický zábavní pořad či zpravodajský kanál), vše ostatní se liší v závislosti na dané kultuře (Jirák, Köpplová, 2003). Právě tato rozdílnost médií v různých kulturách podporuje myšlenku, že jsou média kulturou ovlivňována, že ji odráží (tamtéž). Hypotéza zrcadlení tvrdí, že obsah médií reflektuje jen a pouze to, co kultura předkládá; jinými slovy, že média zrcadlí realitu naší společnosti (Renzetti, Curran, 2003).

Navzdory tomuto populárnímu názoru však mediální teorie ukazují, že tento proces působení¹⁴ funguje i naopak, totiž že se média aktivně podílejí na utváření kultury.

V první řadě si média sama vybírají jak obsah svého mediálního sdělení (od sedmdesátých let minulého století mluvíme o tzv. nastolování agendy (Jirák, Köpplová, 2003)), tak i způsob, jakým bude prezentován a jakou důležitost a hodnotu mu přidělí (Thompson (2004) mluví o „symbolickém zhodnocení“). Podle tradičního pohledu jsou pak tyto informace schopna předávat „(...) velkému počtu příjemců (masám) a podle všeho tak ovlivňovat jejich intelektuální, estetické, zábavné a volnočasové projevy“ (Jirák, Köpplová, 2003, str. 56), čímž podle některých teorií pomáhají vytvářet a rozvíjet masovou kulturu určenou k masové spotřebě (tamtéž). I když se vývoj představ o síle účinků médií během dvacátého století proměňoval, určitou míru vlivu na publikum připouští každá fáze zkoumání (Jirák, Köpplová, 2003). Dnešní teorie vnímají média jako mocná, ale zároveň předpokládají aktivní publikum; někdy se tak proto hovoří o tzv. fázi dohodnutého vlivu médií (tamtéž).

Na dopad médií lze nahlížet ze dvou různých úhlů pohledu. Tím prvním je kultivační přístup, který vychází z představy, že mají média potencionálně velký dopad na publikum a že jejich obsahy kultivují a ovlivňují postoje příjemců (Jirák, Köpplová, 2003). Tento přístup vidí jasnou souvislost mezi mediálním obsahem a jednáním jeho příjemce. Druhou možností nahlížení na problematiku vlivu médií je etnografická perspektiva, která chápe příjemce jako aktivního činitele nezávisle si vybírajícího z nabídky mediálních produktů podle vlastního zájmu. Podle tohoto předpokladu jsou pak média nucena (kvůli maximalizaci sledovanosti a tím i zisku z prodeje reklamního času) se požadavkům publika přizpůsobovat, což podporuje hypotézu, že vliv působí obousměrně – média sice působí na příjemce, ale stejně tak působí i příjemci na média, a tím pádem (prostřednictvím médií) i sami na sebe (Jirák, Köpplová, 2003). I když tyto dva předchozí pohledy chápou působení médií rozdílně, oba poukazují na komplikovaný vztah kultury a médií a na jejich účinky projevující se na úrovni jednotlivců, společenských skupin i společnosti.

¹⁴ V české terminologii existuje několik výrazů, které lze využít k popisu tohoto „působení“ na společnost či jednotlivce: dopad, vliv, účinek, efekt; i když se významy těchto slov mohou v různých výkladech lehce lišit (Jirák, Köpplová, 2003, str. 152-153), používám je zde jako synonyma.

4.1 Zobrazování žen a mužů v médiích

Vzhledem k postupným zjištěním o dopadu mediálních sdělení na publikum bylo pochopitelné, že řada badatelek a badatelů začala média zkoumat z genderové perspektivy. Jedním z největších okruhů zájmu se stala právě problematika mediálního zobrazování mužů, žen a jejich vztahů, a jejich vlivu na vnímání naší vlastní identity. Dlouhodobě se ve všech typech západních médií vyskytuje několik obecných témat, která stále přenášejí a udržují nerealistické a stereotypní obrazy maskulinity a femininity. Neustálé opakování těchto témat pak vede k jejich automatizaci; motiv se stává přirozeným a postupně se stává normou (Burton, Jiráček, 2001).

Prvním opakujícím se problémem je nízké zastoupení žen. Tento problém je v čase v podstatě neměnný (Havlíková, Možíšová, 2016) a týká se všech mediálních produktů – ať už se jedná o televizní seriály, regionální noviny či dětské knihy, je téměř pravidlem, že muži početně převyšují ženy. Z výzkumu provedeného na dvanácti hlavních českých tištěných i online médiích v roce 2015 tak například vyšlo najevo, že ve zpravodajství tvoří ženy pouze 21 % ze všech subjektů zpráv (Havlíková, Možíšová, 2016).¹⁵

Dějové linky filmů, televizních pořadů a knih často sledují příběhy (skupiny) mužských hrdinů, do kterých je občas zasazena jedna žena, která však neumí a ani nemůže fungovat sama o sobě, neboť existuje pouze ve vztahu ke svým mužským protějškům (Pollitt, 1991). Tento systematicky předkládaný mediální obraz nereflektuje skutečný poměr mužů a žen v populaci a utváří tím klamný předpoklad, že „muži jsou kulturní norma a ženy jsou nedůležité či neviditelné“ (Wood, 1994, str. 231).¹⁶

Jeden z pozorovaných účinků médií je *zesilující účinek*, založený na jednoduché tezi, že zesílená pozornost médií orientovaná na určité téma zvyšuje jeho důležitost (Jiráček, Köpplová, 2003; Burton, Jiráček, 2001). Tento jev by tak opět podporoval dopad nedostatečného zastoupení žen v médiích na posilování vnímání důležitosti/nedůležitosti určité genderové kategorie. Z konstantního přehlížení, trivializování a odsuzování žen obvinila média už v roce 1978 Gaya Tuchman, která toto chování nazvala symbolickou anihilací (Renzetti, Curran, 2003).¹⁷

¹⁵ Z tohoto pětinového zastoupení se pak nejvíce ženských subjektů (40 %) vyskytovalo v tematické kategorii „zločin a násilí“. Co se týče fotek subjektů doplňující články, ženské subjekty na nich byly zachyceny pouze v 15 % případů. (Havlíková, Možíšová, 2016)

¹⁶ Stejně „neviditelní“ jsou v médiích například homosexuálové; protože je společnost heteronormativní (pokládá heterosexuální za normu) a priori předpokládáme, že každý člověk je heterosexuál.

¹⁷ Symbolická anihilace se však zdaleka netýká jen genderu, stejnou (ne-li větší) měrou jsou opomíjeny a diskriminovány i další skupiny na základě jejich etnicity či rasy, věku, sexuální orientace atd. (Renzetti, Curran, 2003)

Důležitou roli v nedostatečné reprezentaci žen v mediálních produktech hraje i fakt, že i ve funkcích, které mají vliv na rozhodování o mediálním obsahu, jsou ženy ve výrazné menšině. Před pěti lety bylo například vedení České televize zastoupeno pouze 12 % žen (Havlíková, Možíšová, 2016). Muži dominují i v pozicích režisérů, producentů či scénáristů. Někteří mediální analytici a analytičky věří, že zvedne-li se podíl žen ve vedoucích pozicích, zlepší se i mediální zobrazování žen (Wood, 1994), jiní jsou skeptičtější: například ženy v novinářské profesi mají podle nich tendenci uvažovat ve stejných konceptech jako jejich mužští kolegové (Renzetti, Curran, 2003).

Dalším konstantním tématem je stereotypní zobrazování mužů a žen. Média nepřestávají stavět ženy a muže do jejich tradičních rolí a přisuzovat jim stále stejné, stereotypní charakteristiky (viz str. 5-7, kapitoly Maskulinní muž a Femininní žena), i když se dá říci, že v některých ohledech se leccos zlepšilo. Mužům na televizních obrazovkách je stále častěji dovolováno projevovat i svou citlivější stránku a ženy se postupně stávají silnějšími (Gauntlett, 2002). Na druhou stranu však zobrazované ženy bývají převážně mladé¹⁸, krásné a rozhodně štíhlejší, než je průměr v populaci (Wood, 1994). Ženské postavy na obrazovkách jsou mnohdy zobrazovány polooblečené a jejich vzhled je obvykle komentován. V novinových zprávách je pak také zmiňován jejich rodinný status (manželka, matka) mnohem častěji než u mužů (Renzetti, Curran, 2003; Havlíková, Možíšová, 2016), jako by byly vztahy k mužům ústředním bodem jejich identity.

Média mají rovněž tendenci rozdělovat předkládané ženské postavy na „hodné“ a „zlé“ (Wood, 1994). Zatímco „hodné“ ženy se drží doma, starají se o domácnost, děti a zevnějšek, ty „zlé“ se honí za kariérou, jsou nezávislé a sebevědomé (ale také osamělé). Ačkoli se předpokládá, že dnes už média nabízejí mnohem pestřejší nabídku ženských postav (Gauntlett, 2002) a neomezují se pouze na model dvou protikladných typů „perfektní hospodyňka“/ „ambiciózní kariéristka“, je důležité to zmínit, neboť i mediální produkty vytvářené v minulosti mohou stále působit na dnešní příjemce a potažmo společnost.¹⁹ Stejně důležité je však i to, jak lidi v médiích prezentovány nejsou. Muži jsou například

¹⁸ Podle výzkumu provedeného v roce 1994 bylo v hlavním vysílacím čase jen 15 % žen starších věku 35 let. Tím kromě jiného ztrácejí zobrazované ženy i na autoritě. (Renzetti & Curran, 2003)

¹⁹ Typickým příkladem jsou klasické pohádky, které v nezměněné verzi sledují či čtou i dnešní děti. Zatímco hrdinkami příběhu jsou dívky s ryze femininními znaky (Popelka, Sněhurka, Šípková Růženka), jejich zápornými protějšky jsou zlé macechy, nevlastní sestry a čarodějnice (Wood, 1994). V pohádkách bratří Grimmů tvoří ženy 80 % všech záporných postav (Jarkovská, 2004).

zřídka kdy zobrazování při úkonech jako je starost o děti či zastávání domácích prací (Wood, 1994; Renzetti, Curran, 2003).²⁰

Se stereotypním zobrazováním žen a mužů úzce souvisí i stereotypně pojaté vztahy mezi nimi. Ženy zobrazované v médiích jsou závislé na mužích, jejich identita by často bez té mužské neuměla v příběhu samostatně fungovat. Často působí nekompetentně až nesvéprávně, čekajíc na záchranu či alespoň radu od mužské autority. „Ženské“ časopisy učí ženy, jak řádně dbát o svůj vzhled, aby byly stále atraktivní v očích mužů. Jejich primární úlohou je se starat; o manžela, o děti, o domácnost, o druhé. (Wood, 1994)

Naproti tomu muži zaujímají v médiích dominantní postavení. Jsou akční a dokáží zachránit každou situaci (a především každou ženu). Média se primárně soustředí na jejich život mimo domov (kariéra, zájmy). Kromě toho se v médiích až příliš často objevuje obraz žen jako sexuálních objektů mužského chtíče. Žena-oběť a muž-agresor jsou přitom paradoxně dokonalým ztělesněním společností vyžadovaných femininních/maskulinních vlastností. To může vést až k normalizování násilných činů v mediálních produktech a částečnému ospravedlňování násilí na ženách. (Wood, 1994)

Médiím je přisuzováno působení *potvrzujícího účinku* na publikum – „pokud média potvrdí něco, o čem se člověk pouze domnívá, že to tak je, přijme to dotyčný jako pravdu“ (Jiráček, Köpplová, 2003, str. 181). Tímto nekonečným mediálním potvrzováním stereotypního vidění světa a v důsledku toho následným vytvářením těchto obrazů v médiích se dostáváme do začarovaného kruhu, ze kterého je velmi těžké vystoupit. Není to však nemožné, což dokazují změny v posledních několika desetiletích (Gauntlett, 2002). Zobrazováním žen a mužů v netradičních rolích média dokonce mohou významným způsobem přispívat v boji proti stereotypním představám a sexismu, zejména pokud svůj pozitivní vliv zaměří na dětské mediální produkty (Renzetti, Curran, 2003). Je však potřeba podrobovat média a jejich vlivu neustálému zkoumání, protože stejně jako společnost, i média se rychle proměňují a vyvíjejí.

²⁰ Zajímavé je, že pokud už filmová produkce nabídne divákovi muže starajícího se o děti a domácnost, jedná se velmi často o komedie, ve kterých se hlavní hrdina s těmito úkoly (alespoň ze začátku) dosti potýká. „Absurdnost“ situace má mnohdy ještě umocnit fakt, že je tento muž velmi „maskulinního“ ražení, zpravidla pracuje jako policista či agent. Příkladem mohou být filmy *Policajt ze školky* (1990), *Pan chůva*, neboli *osobní strážce* (1993), *Ochránce* (2005) či *Chůva v akci* (2010).

4.2 Média a děti

Vzhledem k nezanedbatelnému vlivu médií popsanému výše je logické, že je velká část bádání věnována působení médií na děti, které jsou k nekritickému přijímání hodnot a postojů náchylnější. Zvláště mladším dětem většinou chybí všeobecný rozhled a znalosti, které by doplnily pozadí prezentovaných mediálních sdělení, což může vést k tomu, že pokládají za pravdivou každou informaci, kterou dostanou. Skrze mediální obrazy si vytváří schémata, která jim pomáhají porozumět neznámým konceptům a situacím a která se stálým opakováním stávají „přirozenými“ (Strasburger, Wilson, Jordan, 2009). Ačkoli někteří mediální znalci a znalkyně naznačují, že mnohé obavy týkající se vlivu médií na děti bývají nepodložené či přehnané (Burton, Jiráček, 2001), některé poznatky o dětském vnímání mediovaných sdělení je určitě vhodné zmínit.

V první řadě je potřeba poznamenat, že děti všech věkových skupin nelze vnímat jako jednu velkou, homogenní skupinu. Jejich myšlení a vnímání se s přibývajícím věkem proměňuje a co může silně ovlivňovat sedmileté dítě, nemusí mít na náctiletého adolescenta žádný dopad (funguje to však – možná poněkud překvapivě – i naopak). Předškoláci například kladou větší důraz na to, jak lidé a věci vypadají nebo zní, než na to, jak se chovají; starší děti už jsou schopné zaměřovat svou pozornost i na skryté, na první pohled neviditelné aspekty. Do určitého věku²¹ neumí děti rozlišovat mezi realitou a fikcí, ale i v pozdějším věku porovnávají děti předkládané informace s realitou, a pokud danou informaci vyhodnotí jako realistickou a uskutečnitelnou, začleňují ji do své představy o světě jako fakt či normu. Adolescenti jsou schopni přijmout pouze takovou představu, která není pouze možná, ale je navíc pravděpodobná. Dokáží už navíc uvažovat abstraktně a hypoteticky a nejsou tak omezeni pouze na pozorovatelné informace. (Strasburger, Wilson, Jordan, 2009)

Média jsou si svého vlivu na malé diváky, čtenáře a posluchače vědoma a často se proto snaží volit takové obsahy, které by u nich podporovaly prosociální chování – například zobrazováním modelových postav hodných nápodoby. Výzkumy dokazují, že určitý vliv vedoucí k prosociálnímu chování je skutečně patrný jak u dětí, tak u dospívajících (Strasburger, Wilson, Jordan, 2009). Otázkou nicméně zůstává, do jaké míry média ve svých v podstatě „edukativních“ obsazích zohledňují i genderovou problematiku.

Pravděpodobně nejvíce pozornosti při hledání odpovědi na tuto otázku se dostalo dětským televizním pořadům, které dnes dětem vyplňují volný čas více než kdy dříve. Od

²¹ Renzetti a Curran (2003) uvádí věk 10-11 let, Burton a Jiráček (2001) se přiklání už k 8. roku života, což naznačuje, že i tyto aspekty jsou sociálně podmíněné.

sedmdesátých let bylo provedeno mnoho studií, které potvrdily, že v dětských kreslených pořadech: (1) mužské postavy převažují nad ženskými postavami, (2) ženské postavy jsou méně aktivní a vykazují méně projevů chování, (3) chování postav se liší v závislosti na jejich genderové kategorii (tzn. ženské postavy vykazují stereotypní femininní znaky a mužské ty maskulinní), a (4) ženské postavy většinou spadají do několika málo stereotypních, opakujících se archetypů (hloupá blondýna, falešná zrádkyně, věrná kamarádka hlavního hrdiny apod.) (Aubrey, Harrison, 2004).

V roce 1991 popsala Katha Pollitt fenomén ženské postavy a její úlohy ve skupině postav mužských jako Šmoulinčin princip (Smurfette principle). Název je odvozen od jediné existující ženské postavy (!) v dětském pořadu Šmoulové. Na rozdíl od ostatních nemá tato postava žádné zvláštní schopnosti či vlastnosti, odlišuje se jen tím, že je žena – dokonce i její jméno je zkrátka jen odvozeno od obecného označení těchto malých modrých skřítků. Pollitt (1991) si všimla, že se tento jev vyskytuje i v řadě jiných mediálních obsahů pro děti: pokud už v příběhu figuruje ženská postava, objevuje se na periferii, jen jako téměř němý doplněk; nemá aspirace, je jednoduše a stereotypně definovaná a existuje jen ve vztahu k mužům (například jako mladší sestra či objekt mužského zájmu).

Pokud zabrousíme do českého pohádkového prostředí, zjistíme, že poměry se zde příliš neliší. Stačí se podívat na postavy z legendárních Večerníčků: z deseti těch nejoblíbenějších²² bychom pojmenovanou hlavní ženskou postavu našli jen u tří. Jde o Anče z Krkonošských pohádek (která je spíše představitelkou výše zmiňovaného Šmoulinčina principu), Áju z Večerníčku Maxipes Fík a Šebestovou z Večerníčku Mach a Šebestová. Jedinými nepojmenovanými (hlavními) postavami v žebříčku nejlepších deseti jsou zvířátka z Večerníčku O Krtkovi, u kterých je genderová příslušnost nejistá.

Zůstaneme-li u pohádek, je důležité si povšimnout, že tradiční (a v naší kultuře hluboce zakořeněné) příběhy, na kterých „vyrůstají“ i dnešní děti, demonstrují genderové stereotypy a nerovnosti nejlépe. Ženské postavy jsou často velmi naivní, až hloupé (Sněhurka, Červená Karkulka), chybí jim odvaha a důstojnost, ale (většinou) díky své kráse jsou nakonec zachráněny odvážným mužským hrdinou (což předává dívkám jasnou zprávu, že úspěchu a štěstí lze dosáhnout jen a pouze prostřednictvím fyzického vzhledu). Často jsou jako trofej nabízeny za odměnu (např. princ, který skolí draka), jindy zase beze slova snášejí urážky a ponižování od macechy či nevlastních sester. (Jarkovská, 2004)

²² Vybraných na základě divácké ankety konané v roce 2013. (Nejlepší Večerníček, 2013)

Podle některých výzkumů děti preferují právě takové televizní pořady, které potvrzují genderové stereotypy, které už se stihly naučit jinde – což vede k tomu, že média tyto prezentace ještě více posilují (viz etnografický přístup popsany výše) (Renzetti, Curran, 2003). Novější studie ukázala, že děti mohou stejně často dávat přednost i pořadům s kontrastereotypními postavami – ať už si ale vyberou cokoli, mají často tendenci se normám daných pořadů přizpůsobovat (Aubrey, Harrison, 2004). Oblíbené kontrastereotypní pořady tak mohou mít značně prosociální vliv na diváka či divačku.

Výsledky různých zkoumání naznačují, že děti genderové stereotypy v televizních pořadech vnímají. V jednom průzkumu veřejného mínění chlapci a dívky od deseti do sedmnácti let udávali, že muži na televizních obrazovkách jsou většinou vůdci, zabývají se sportem a chtějí se s někým milovat, zatímco ženy často pláčou, stěžují si nebo se zabývají svým vzhledem a váhou. Titíž respondenti a respondentky uvedli, že si uvědomují, jaké nároky jsou kladeny na ženský vzhled a přitažlivost, přesto však 69 % dívek (a 40 % chlapců) přiznalo, že by rády/i vypadaly/i jako některá z televizních postav (Renzetti, Curran, 2003).

Jak jsem se pokusila v této kapitole demonstrovat, média jsou silným socializačním činitelem, ať už je míra účinků, které jim zrovna přičítáme, jakkoliv velká. I když to možná často nevidíme, mají vliv na to, jak vnímáme nejen svět kolem nás, ale i sami sebe. Pokud děti vyrůstají s mediálními obsahy, které jim zprostředkovávají stereotypní náhled na společnost, budou se tyto (nejen genderové) stereotypy uchovávat dál. Pokud však média začnou měnit způsob zobrazování mužů, žen a vztahů mezi nimi, mohou se stát hybatelem změn. V mé práci se však zaměřuji na jeden konkrétní druh médií – knihy. Proto je jim věnována celá následující kapitola.

5. Gender a knihy

Knihy vždy hrály v lidských dějinách významnou roli. Skrze ně se šířila vzdělanost a pokrokové myšlenky, proto byly v každé epoše „nevhodné“ knihy cenzurovány, zakazovány či páleny. Vlastnit knihy znamenalo nejdříve patřit mezi movité, po rozvoji tiskařství mezi inteligenci. Česky psaná literatura měla zásadní význam pro Čechy a jejich pocit národního uvědomění. Knihy však také přinášely radost a beletrie se stala oblíbeným způsobem trávení volného času. Dnes však knihám konkurují nová média, především televize a internet.

Jak už jsem zmínila v kapitole Gender a média, při přijímání mediovaných sdělení musíme vykazovat jistý stupeň pozornosti a interpretační aktivity (Thompson, 2004). Různá média však vyžadují jinou míru soustředěnosti. Televizi či rádio můžeme mít puštěné jen na pozadí při provádění jiné činnosti, časopis nebo noviny lze jen zběžně prolistovat a přečíst si třeba jen titulky. Knihy naproti tomu vyžadují od čtenáře naprostou koncentraci a poměrně značné úsilí (Thompson, 2004). Možná právě proto je éra knih jako oblíbeného využití volného času po několika staletích na ústupu. V roce 1995 tak například dotazovaní lidé ve Velké Británii starší šestnácti let uvedli, že čtením stráví průměrně tři hodiny týdně (oproti devatenácti hodinám sledování televize a poslouchání rádia) (Giddens, 1999). A nikoho možná nepřekvapí, že počet hodin strávených čtením klesal úměrně s věkem skupiny. Ačkoli však mnozí již mnohokrát prorokovali knihám zánik, literatura zatím všechny vzestupy nových moderních technologií přežila.

5.1 České děti jako čtenáři

Jak jsem již nastínila výše, zájem dětí o knihy postupně během několik posledních desetiletí upadl, což může být zapříčiněno právě zmiňovanou náročností na čas a koncentraci, ale také lákavějšími (novými) možnostmi trávení volného času nebo nedostatečným vedením k četbě ze strany rodičů či učitelů. Přesto se ukazuje, že literatura své dětské příznivce zcela neztratila. Podle průzkumu konaného Národní knihovnou v roce 2017 četbu považuje za zábavný způsob trávení volného času 54 % dětí ve věku 9-14 let, což je od roku 2013 nárůst o 8 % (Národní knihovna, 2018). Ze stejného průzkumu dokonce vyplývá, že od roku 2013 také vzrostl počet dětí, které čtou denně (u skupiny 9-14 let se jedná o nárůst z 13 % na 18 %). U nejvíce pravidelně čtoucích patnáctiletých žáků a žaček se však jedná o maximálně 30 minut denně (28 %), více než dvě hodiny denně čte jen 8 % patnáctiletých (Řeřichová, 2016). Nejvíce patnáctiletých studentů a studentek přečte za rok 1-5 knížek (46 %); zajímavé je i to, že skupina nečtenářů, kteří nepřečtou za rok ani jednu knížku (17,09 %), je procentuálně skoro vyrovnaná se skupinou z opačného pólu – tedy s těmi, kteří přečtou za rok více než 10 knih (16,93 %) (Řeřichová, 2016).

I ve čtení existují výrazné genderové rozdíly. Chlapci považují častěji než dívky čtení za nudnou činnost, mnohem více chlapců nečte vůbec, chodí také méně do knihovny (Národní knihovna, 2018). Dívky mají pozitivnější vztah k čtenářským deníkům a povinné četbě a průměrný počet přečtených knih je zhruba o 3-4 knih vyšší než u chlapců (Gejgušová, 2012). Navíc podle průzkumů je okruh žánrů, které dívky čtou, mnohem rozmanitější, než

je tomu u chlapců; tento problém má na svědomí společnost, která tlačí chlapce do čtení knih s určitou tematikou (sport, věda, dobrodružství), zatímco jiné před nimi uzamyká (např. knihy s hrdinkou řešící sociální konflikty a vztahy) – dívky naproti tomu mají „dovolené“ číst v podstatě cokoli (Jacobs, 2004).

Ke sledování čtenářské aktivity svých žáků a žákyň používají učitelé a učitelky na základních školách systém povinné (doporučené) četby a čtenářských deníků. Realizace povinné četby na druhém stupni probíhá buď tak, že vyučující určí konkrétní tituly, které považuje za literární minimum, nebo nechá výběr knih na studentech a studentkách (a případně stanoví minimální počet) (Gejgušová, 2012). Z výzkumů vyplynulo vcelku předvídatelné zjištění, že druhý způsob je preferován studenty a studentkami více než první, tzn. hodnotí pozitivněji, když si mohou četbu zvolit sami (Gejgušová, 2012). Naopak úplná absence povinné literatury ve školním prostředí znamená významný propad čtenářských aktivit (tamtéž).

Podle průzkumu Národní knihovny není 26 % studujících dětí spokojeno s povinnými tituly, které jim jejich učitelé a učitelky zadávají (Národní knihovna, 2018), což může vést k poklesu zájmu o literaturu. Gejgušová (2012) však poznamenává, že samostatný a na vyučujících nezávislý výběr knih může vést k některým problematickým znakům. Uvádí především trivializaci četby, kdy si žák či žákyně volí nenáročnou knihu, mnohdy pro mladší věkové kategorie, a žánrový stereotyp, při kterém volí výhradně knihy stejného, preferovaného žánru, což může vést ke čtenářské stagnaci a následné rezignaci na čtení.

Období prepubesce a pubescence (která mě z hlediska zaměření mé práce zajímá nejvíce) se vyznačuje přechodem do nové etapy čtenářství (Gejgušová, 2012). Gejgušová (2012) hovoří o této době jako o období „křehkého, ohroženého čtenářství“ (str. 13), které obvykle vede až ke čtenářské krizi v období puberty. K jejímu úspěšnému zvládnutí je podle ní potřeba „revidovat dosavadní žánrové a tematické preference, objevit okruh nových autorů, vhodně vybrat tituly, které zaujmou natolik, že čtenář přistoupí na zvyšující se náročnost četby“ (Gejgušová, 2012, str. 13). Pokud čtenář/ka tento přechod k tzv. velké literatuře nezvládne, častokrát na čtení a knihy úplně rezignuje.

5.2 Literatura pro mládež

Současný knižní trh nabízí dětem i dospívajícím velkou řadu možností, ze kterých si mohou vybrat knížky odpovídající jejich zájmům i čtenářské úrovni. Pro mládež ve věku 12-18 let vydávají knihkupci pod štítkem „young adult“ (do češtiny nejvhodněji přeloženo jako

„literatura pro mládež“) knihy, které jsou na míru šité jejich potřebám a touhám. Potvrzuje se, že dětští čtenáři mají zájem o knihy, které jsou tematicky blízké tomu, co oni sami právě prožívají, a které řeší stejné problémy (Gejgušová, 2012). Ačkoli většinou není umělecká hodnota „young adult literatury“ považována za příliš vysokou (a nejspíše proto se učitelé a učitelky zdráhají zařazovat ji mezi povinnou četbu), neznamená to, že by nebyla důležitá a přínosná – právě naopak. Dětem a dospívajícím může přinášet pocit ztotožnění, a co je nejdůležitější: pěstovat v nich lásku ke čtení a knihám.

Literatura pro mládež je vlastně dost široká kategorie, pod níž lze zařadit prakticky všechny žánry – fantasy, sci-fi, horor, drama, romantické či dobrodružné romány atd. Podle Knowles a Smith (2001) však sdílí všechna literatura pro mládež společné rysy: hlavní postavou je dospívající člověk (většinou inteligentní, vnímavý a nezávislý), z jehož úhlu pohledu je narativ psán a který řeší sociální a emocionální konflikty a problémy společné všem teenagerům. Jeho rozhodnutí a činy jsou hlavním faktorem ovlivňujícím výsledky různých zápletek. Dialogy odráží mluvu dospívajících a zahrnují i slang. Novely bývají krátké, zpravidla nemají více než dvě stě stran. Robinson (2009) navíc uvádí jako charakteristický znak konflikt mezi hlavní postavou a normativní společností a interní či externí tlak přizpůsobit se jí.

Oblíbeným žánrem dívek i chlapců se zhruba od 10 až 11 let stává dobrodružná literatura, která je často speciálně pro dívky kombinovaná s tzv. dívčí literaturou a prvky fantasy (např. sága *Stmívání* od Stephenie Meyer) (Gejgušová, 2012). Dalšími preferovanými žánry je fantasy literatura či detektivní a špionážní příběhy (tamtéž). Mezi populární žánry na dnešním knižním trhu patří také steampunk (dělicí se na dvě větve: „vědecko-fantastický“ a „fantasy steampunk“), což je žánr oslavující reálie (módu, vynálezy) viktoriánského světa, a jeho podžánr urban („městská“) fantasy (Straková, 2012).

Dívčí romány, psané většinou ženskými autorkami a cílené na mladé dospívající dívky, se snaží zobrazit všední realitu svých čtenářek, se všemi radostmi a strastmi, které k dospívání patří (ačkoli mnohdy je na úkor realističnosti a pravděpodobnosti upřednostňována snaha o zobrazení toho, co by dívky chtěly číst). Tematicky se dívčí romány zaobírají především mezilidskými vztahy: řeší první lásky, přátelství, falešné kamarádky, rodinné problémy apod. Hlavní hrdinkou je mladá dívka nacházející se ve fázi přerodu z dítěte na ženu, která podává výpověď o svém životě; důležitým prvkem je ich-forma, díky které mohou čtenářky chápání interpretace světa vidět očima hrdinky, což jim umožňuje se s protagonistkou identifikovat. Typickým elementem v literatuře pro dívky je triáda „já-ty-oni“. „Já“ = osoba hlavní hrdinky, je v podmiňujícím vztahu k „ty“ = mužské

figuře. Vztah „já“ a „ty“ tvoří základní vzorec, kolem něj jsou modelováni „oni“ = ostatní lidé (rodina, kamarádi) přihlížející vztahu ústřední dvojice, jejichž úkolem je základní konflikt dokreslovat, zvýrazňovat, eventuálně do něj zasahovat. (Homolová, 2012)

Podle Homolové (2012) plní tato triáda „já-ty-oni“ nezastupitelnou socializační funkci v životě mladých dívek. „Dívky na prahu dospělosti si se spoustou věcí nevědí rady, proto právě modelování jejich možných budoucích vztahů v literárním příběhu znamená pro čtenářku okamžitou sebeprojekci“ (str. 64). Čtenářky tak mají možnost vyzkoušet si nanečisto různé životní zkušenosti a pomocí porovnávání vlastního života s životem protagonistky tak docházejí i k sebepoznávání (tamtéž).

Všichni dospívající lidé procházejí životní etapou, ve které se snaží „najít sebe sama“, definovat se a vymezit se vůči ostatním, což je činí zvláště náchylnými k přebírání zobrazovaných norem literárního světa (Jacobs, 2004). Genderově stereotypní předobrazy v literatuře tak limitují jejich možnosti a potenciál a omezují nabídku vhodných vzorů, které by jim mohly pomoci v rozvoji vlastní identity.

5.2.1 Genderové problémy v literatuře pro mládež

V roce 1997 analyzovala Kathleen Odean několik tisíců knih pro děti všech věkových skupin s cílem vybrat z nich ty, ve kterých se vyskytují ženy vymykající se genderovým stereotypům: ženy, které prožívají dobrodružství, řeší problémy, zachraňují situace, chybují, ale berou si z chyb ponaučení. Seznam, který z těchto knížek sestavila, čítal pouhých šest set knih (Renzetti, Curran, 2003). Skutečnost vyplývající z jejího zjištění je zřejmá: i když knížky podobného typu existují, jejich snahy stejně „přebije“ záplava tisíců jiných knih.

Mnoho studií potvrdilo, že většina hlavních postav v knihách pro mládež jsou muži (Peterson, 1996; Robinson, 2009). Knihy s hlavní ženskou hrdinkou, cílené na mladé dívky, jsou mnohdy řazeny pod samostatnou podkategorii „literatura pro dívky“. Knihy tohoto typu pokládají velmi často fyzickou krásu za ústřední „vlastnost“ hrdinky – podle jedné studie pokrývá detailní, adjektivy překypující popis vzhledu dívek v těchto knihách občas až jednu celou stránku – a předkládají jasnou souvislost mezi krásou a úspěchem (Jacobs, 2004). V knihách pro dívky je fyzická dokonalost hlavní protagonistky obzvláště důležitá – pokud hrdinka měřítko atraktivity tak úplně nesplňuje, je nešťastná, sebekritická a posedlá vzhledem (Jacobs, 2004).

Dalším problémem vyskytujícím se v „dívčí literatuře“ je všudypřítomná představa, že maximálním úspěchem v životě dívky je „získat kluka“. Zpravidla se o to v průběhu celého příběhu snaží a na konci se jí její sen mít přítele vyplní, s čímž přichází i štěstí a spokojenost. Nejde však jen o to mít přítele, musí to být zároveň „ten pravý“. „Toho pravého“ hrdinka obvykle určí na základě jeho vzhledu a statusu (dotyčný je například kapitán fotbalového týmu nebo člen rockové kapely); duševní charakteristiky nebývají brány v potaz, protože protagonistka svého vyvoleného většinou ani blíže nezná. (Jacobs, 2004)

Jacobs (2004) však upozorňuje i na výjimky. Knihy řazené pod „dívčí literaturu“, ve kterých hlavní hrdinka boří genderové stereotypy, jsou možná zatím v menšině, ale rozhodně existují. Stejně tak i v hororovém či mysteriózním žánru sice často ještě přetrvává koncept ženské oběti terorizované mužským antagonistou, ale i zde se zdá, že trend zobrazovat ženy jen jako hysterické figury bez plánu, čekající na záchranu, pomalu ustupuje – mnohem častěji už dnes ženské postavy dokáží uniknout z nebezpečné situace samy, za pomoci intelektu, odvahy, ale i fyzické síly (Peterson, 1996).

Přetrvávajícím problémem je však i stereotypní zobrazování mužských literárních postav. Chlapci vnímají maskulinitu skrze protagonisty, kteří nedávají najevo emoce a nestarají se o druhé, jsou impulsivní, rebelantšší a agresivní. Především zmíněné projevy citů a starost o ostatní by mohly být vnímány „zženštile“, proto jsou u mužských postav propagovány – a oslavovány – přednosti jako stoicismus, chladná logika a instinkty. Kromě posilování zavedených stereotypů má takovéto zobrazování za následek i to, že jsou chlapci pomocí strachu z odsouzení a zavržení zrazování od vstupování na nová území a zkoušení nových rolí. Překračování genderových hranic je tak pro chlapce daleko obtížnější než pro dívky. (Jacobs, 2004)

Častokrát vymezují genderové rozdíly už samotné obálky knih. Přebaly dívčích románů, které zkoumala Robinson (2009) měly růžovou barvu, byly zdobené kytičkami nebo na nich byla zachycena dívčí tvář (popř. jen trup). Při pohledu do sekce „literatura pro dívky“ v několika současných internetových knihkupectví se však zdá, že růžová barva už dávno nehraje prim – design obálek knih pro dívky porývá celou barevnou škálu, většinou se však jedná o velmi výrazné barvy.

Nikdo netvrdí, že by od teď měly být považovány „správné“ a „vhodné pro mládež“ jedině ty knihy, které zobrazují jen a pouze silné ženy a citlivé muže. Je spíše potřeba psát knihy, které nabízejí pestrou nabídku různých postav – nechme na čtenářích a čtenářkách, ať si z nich pak sami vyberou, s kým se ztotožní a koho si zvolí za vzor. Knihy (stejně jako ostatní média) by neměly vysílat zprávu, že všichni muži jsou takoví a všechny ženy zase

onaké (at' už jim přisuzujeme stereotypní či kontrastereotypní vlastnosti), ale spíše by měly zprostředkovávat informaci, že každá žena i každý muž mohou mít různé, na pohlaví nezávislé vlastnosti a dovednosti, a je jen na nás, jakou cestu sebeprezentace si vybereme my a jak budeme rozvíjet svůj potenciál. Protože tohle je však záležitost budoucnosti, nejlepší strategií je nyní naučit dívky a chlapce umět vnímat, posoudit a kriticky zhodnotit informace, které čtou, slyší a vidí, a nechat je vytvořit si svůj vlastní názor (Jacobs, 2004).

V této první, teoretické části práce jsem se pokusila představit koncepty, které považuji za důležité vzhledem k vymezení výzkumu v empirické části. Vysvětlila jsem pojem gender a navázala jsem genderovými stereotypy, včetně popisu těch, které jsou v naší společnosti nejvíce zakořeněné a se kterými budu pracovat v následující části práce. Vzhledem k tématu jsem rovněž považovala za důležité vysvětlit proces fungování genderové socializace i to, jako úlohu v něm hrají média. Nakonec jsem se zaměřila na knihy, konkrétně na literaturu pro mládež, která může ovlivňovat vnímání světa mladých čtenářů. Do jaké míry – a zda vůbec – by se případné genderové stereotypy v knihách odrážely v jejich vnímání, je otázkou, kterou jsem rozhodla zodpovědět na následujících stránkách.

EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části své práce jsem představila teorie a pojmy, ze kterých ve svém výzkumu vycházím a se kterými budu pracovat ve druhé části práce. Představím záměr svého výzkumu, metodologická východiska a výsledky svého šetření.

1. Cíle výzkumu

V předešlé části své práce jsem uvedla problémy, se kterými se knihy (a obecně média) potýkají – zabývala jsem se především studiemi, které demonstrovaly genderově stereotypní zobrazování mužů a žen. To, jakým způsobem je realita prezentována, a jakým způsobem ji interpretujeme, jsou však dvě zcela odlišné věci. Protože jsou naše interpretace kulturně podmíněné, rozhodla jsem se v duchu sociálního konstruktivismu podívat na literární postavy očima samotných čtenářů a čtenářek a pokusit se zjistit, jakým způsobem vnímají hlavní hrdiny a hrdinky ve svých oblíbených knihách. Primárním cílem je zjistit, zdali děti ve věku 13-15 let opravdu vidí literární protagonisty a protagonistky tak, jak se očekává, že v naší společnosti budeme vnímat ženy a muže, tzn. ženy spíše jako femininní a muže spíše jako maskulinní, popřípadě jak se bude lišit posuzování ženských a mužských literárních postav u chlapců a dívek.

1.2 Výzkumná otázka a hypotézy

Obecná výzkumná otázka: Jak děti v 8. a 9. ročnících základní školy vnímají literární postavy ve svých oblíbených knihách?

Specifické výzkumné otázky: Vnímají děti v 8. a 9. ročnících základní školy hlavní ženské postavy ve svých oblíbených knihách jako více femininní než mužské postavy, a naopak, vnímají hlavní mužské postavy jako více maskulinní než ženské postavy? Existuje rozdíl mezi tím, jak vnímají ženské a mužské postavy chlapci, a tím, jak je vnímají dívky?

H1: Hlavní mužské postavy budou vnímány v souladu s tradiční představou o maskulinitě.

H2: Hlavní ženské postavy budou vnímány v souladu s tradiční představou o femininitě.

H3: Mezi hodnotami hlavních ženských postav a hodnotami hlavních mužských postav budou nalezeny výrazné rozdíly.

H4: Budou nalezeny výrazné rozdíly mezi tím, jak ohodnotili mužské postavy chlapci, a tím, jak je ohodnotily dívky.

H5: Budou nalezeny výrazné rozdíly mezi tím, jak ohodnotili ženské postavy chlapci, a tím, jak je ohodnotily dívky.

2. Metodika výzkumného šetření

2.1 Výzkumná strategie

Pro realizaci svého výzkumu jsem zvolila kvantitativní výzkumnou strategii, konkrétně jsem použila formu dotazníkového šetření. Kvantitativní výzkum používá deduktivní logický postup; to znamená, že jeho cílem je potvrdit nebo zamítnout hypotézy, které jsou předem stanoveny na základě teorie či obecně formulovaného problému (Disman, 2002). Přestože vnímání určitého subjektu lze samozřejmě zkoumat i kvalitativně, rozhodla jsem se využít kvantitativní vědeckou metodu, abych získala konkrétní, měřitelná, a hlavně porovnatelná data od co možná největšího počtu respondentů a respondentek.

Dotazník je standardizovaná forma dotazování, při které používáme k měření a zjišťování dat sadu písemně formulovaných otázek, které předkládáme k samostatnému vyplnění respondentům a respondentkám. Mezi hlavní výhody použití dotazníku patří možnost sběru dat od mnohem většího počtu jedinců, než jaký bychom byli schopni zajistit například při rozhovoru (Disman, 2002). Dotazníky jsou také k respondentkám a respondentům vstřícnější – účastníci a účastnice průzkumu si mohou sami určit tempo, jakým budou při vyplňování postupovat, navíc jim tato forma dotazování poskytuje přesvědčivou anonymitu (Olecká, Ivanová, 2010). Za největší nevýhody písemného dotazování označuje Disman (2002) nízkou návratnost, vysoké nároky na ochotu dotazovaného a reálnou možnost, že dotazník nevyplní osoba, která byla vybrána do vzorku. Návratnost dotazníků lze zvýšit, pokud jsou rozdány v prostorově koncentrované společnosti (Olecká, Ivanová, 2010), což bylo v mém případě školní prostředí.

2.2 Výběr výzkumného vzorku, prostředí výzkumu

Cílovou skupinou byly děti na konci pubescentního období, tedy děti ve věku 13-15 let. Pubescenti již, na rozdíl od mladších dětí, dokáží analyzovat větší množství informací a

integrovat je do jednoho celkového dojmu (Vágnerová, 1999). Zvládají také používat rozmanitější popisné kategorie, dokáží velice přesně vystihnout osobnostní rysy i psychické vlastnosti popisovaného člověka a jsou schopni zahrnovat do popisu i protikladné kategorie (tamtéž). Kromě tohoto faktoru, který ukazuje, že děti v tomto věku jsou schopny bez větších problémů vyplnit dotazník a zhodnotit literární postavu, byly děti v období pubescence zvoleny pro realizaci průzkumu i proto, že se nachází ve věku, kdy – pokud překonaly krizi čtenářství (viz kapitola „České děti jako čtenáři“) – jejich čtenářská aktivita stoupá. Konkrétní období 13-15 let bylo zvoleno s cílem dosáhnout co možná největší homogenity skupiny; děti ve věku 11-15 let už by mohly být pro účely průzkumu příliš rozdílné (okruh literárního zájmu jedenáctiletých dětí by například mohl spadat spíše pod kategorii knih pro děti, zatímco starší děti už by inklinovaly k literatuře pro mládež).

S prosbou o spolupráci jsem se vzhledem k cílové skupině obrátila na dvě pražské základní školy. Kritérii při výběru školy bylo, aby se jednalo o základní školy státní, běžné (tzn. ne speciální), se standartním typem výuky a češtinou jako hlavním vyučovacím jazykem. Výběr jedinců byl tedy proveden účelově na základě dostupnosti. Do oblasti mého zájmu spadali žáci a žákyně dvou 8. a dvou 9. tříd na každé škole (celkem se tedy jednalo o osm tříd). Z těchto tříd byli osloveni žáci a žákyně, které lze pokládat za čtenáře; to znamená, že výběrový soubor tvořili žáci a žákyně, kteří se čtení věnují dobrovolně ve svém volném čase. Čtenářsky aktivní děti byly zvoleny z toho důvodu, že u nich lze předpokládat, že vůbec mají nějakou oblíbenou knihu (a dokáží tedy popsat svou interpretaci hlavní postavy). Nečtenáři zcela logicky nejsou z hlediska dané problematiky relevantní skupinou, protože knihy nespádají do oblasti jejich zájmu a literární postavy tedy nejsou subjektem, který by mohli přesně a výstižně hodnotit.

Šetření bylo realizováno přímo v prostorách školy, tedy v prostředí, které je respondentům a respondentkám důvěrně známé a kde bylo možné minimalizovat rušivé vlivy při samotném vyplňování dotazníků. Velikou pomocí mi v tomto ohledu byly učitelky českého jazyka, jejichž autorita zajistila klidné podmínky při úvodních instrukcích k dotazníkům. Šetření proběhlo v hodinách českého jazyka, nicméně žáci a žákyně byli samozřejmě ujištěni, že účast na výzkumu je dobrovolná a pokud nechtějí, dotazníky odevzdávat nemusí.

2.3 Techniky sběru dat

Tištěné dotazníky, které jsem přinesla do vybraných základních škol, se skládaly z několika dílčích částí. V první části měli respondenti a respondentky za úkol zvolit si jednu svou oblíbenou knihu, která se řadí mezi beletrii (pro jistotu bylo k této položce připojeno vysvětlení, které knihy do beletrie patří a které ne) a svou volbu vypsát na prázdný řádek. Dalším krokem bylo určit pohlaví hlavní postavy vybrané knihy (oboupohlavní či bezpohlavní postavy měly být z šetření vyřazeny, nicméně takováto situace nenastala). V případě, že by se v knize vyskytovalo více rovnocenných hlavních postav, byli respondenti a respondentky instruováni, aby vybrali tu, které se v knize dostává více prostoru nebo kterou považují za největšího hybatele děje. Protože se tento průzkum zabývá subjektivním vnímáním, je i subjektivní vnímání důležitosti hlavní postavy pro výzkum relevantní.

Následně byli žáci a žákyně vyzváni, aby se pokusili co nejpřesněji zhodnotit osobnostní rysy dané postavy pomocí číselné hodnotové škály – sémantického diferenciálu. Tuto techniku měření postojů vytvořili v roce 1957 Osgood, Suci a Tannenbaum (Hayes, 1998). Škály jsou zpravidla sedmibodové a na obou koncích se nachází extrém hodnotící dimenze (např. odvážný/á – zbabělý/á) (tamtéž). Účastníci a účastnice zapojení do studií využívající tuto techniku musí ohodnotit určitý postoj nebo koncept zaškrtnutím jednoho ze sedmi políček mezi protikladnými adjektivy.

Při sestavování dotazníku jsem využila tradiční model sedmibodové škály; body na ose jsem pro snadnější orientaci očíslovala od 1 do 7. Na základě teoretických východisek jsem zvolila 2x15 osobnostních charakteristik, které lze proti sobě postavit do protikladu jako opozita, z nichž vždy jedna znázorňuje vlastnost, která je v naší společnosti vnímána jako maskulinní, a druhá prezentuje osobnostní rys vnímaný jako femininní. Tímto způsobem jsem sestavila 15 škál, s jedním pólem znázorňujícím femininitu a druhým maskulinitu²³ (viz příloha č. 1: Sémantický diferenciál). Účastníci a účastnice průzkumu byli informováni, jakým způsobem mají s těmito škálami pracovat.

Na konec dotazníku byla zařazena uzavřená a polouzavřená otázka. První dichotomická otázka zjišťovala pohlaví respondenta/respondentky; druhá, polouzavřená otázka zkoumala preference literárních žánrů.

²³ Zařazení kategorie „nepohledný“ pod maskulinní atributy se může zdát přinejmenším jako zvláštní. Není tím myšleno, že by fyzická neatraktivita byla v naší kultuře automaticky spojována s maskulinitou, ale spíše to, že na ni není kladen takový důraz, jak tomu je v případě žen. Jak jsem již představila v teoretickém zakončení, prvky zdůrazňující důležitost vzhledu a jeho sáhodlouhý popis jsou přítomny především u knih s ženskými hrdinkami.

Všechny otázky v dotazníku byly konstruovány jednoznačně a srozumitelně (vyhýbala jsem se například složitým obrátům či odborným výrazům); osobnostní charakteristiky v sémantickém diferenciale byly zvoleny tak, aby jim průměrné třináctileté dítě zvládlo porozumět. Snažila jsem se rovněž minimalizovat množství souvislého textu, aby dotazník respondenty a respondentky na první pohled neodrazoval a abych co nejvíce snížila časovou náročnost.

3. Vyhodnocení dat

Data získaná z tištěných dotazníků byla převedena do elektronické podoby a zaznamenána do programu MS Excel, kde probíhala i jejich analýza a statistické vyhodnocení. T-test prováděný za účelem porovnání skupin byl proveden prostřednictvím doplňku „Analytické nástroje“ pro program MS Excel.

3.1 Rozložení chlapců a dívek ve výzkumném souboru

Jak již bylo uvedeno výše, výzkumné šetření bylo realizováno v osmých a devátých třídách na dvou pražských základní školách (ZŠ A a ZŠ B). V době uskutečňování průzkumu bylo v osmých i devátých ročnících na ZŠ A přítomno celkem 74 žáků a žákyň, na ZŠ B jich pak bylo 66.

ZŠ A z části rezignovala na systém povinné četby, a postupem času snížila požadovaný počet přečtené povinné četby na jednu knihu za pololetí (tedy na 2 za školní rok). ZŠ B naproti tomu konzistentně vyžaduje od svých žáků a žákyň přečtení minimálně jedné povinné knihy za měsíc (tedy 10 knih za jeden školní rok). Tabulka č. 1 ukazuje, kolik chlapců a dívek na ZŠ A se označilo za čtenáře (tzn. čtou literaturu dobrovolně ve svém volném čase); tabulka č. 2 znázorňuje tento počet na ZŠ B

Tabulka č. 1: Rozložení chlapců a dívek ve výzkumném souboru (ZŠ A)

Pohlaví	Četnost	Relativní četnost (%)
Muž	8	25,81
Žena	23	74,19
Celkem	31	100

Tabulka č. 2: Rozložení chlapců a dívek ve výzkumném souboru (ZŠ B)

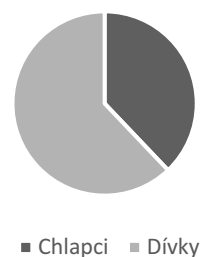
Pohlaví	Četnost	Relativní četnost (%)
Muž	28	43,75
Žena	36	56,25
Celkem	64	100

Z pohledu na tyto tabulky je patrné, že na ZŠ B se k čtenářství hlásí dvakrát více dětí než na ZŠ A, a to i přesto, že počet dětí na obou školách byl v době realizace průzkumu téměř vyrovnaný (na ZŠ A dokonce o něco vyšší). Výsledky ZŠ A jsem konzultovala s tamní vyučující českého jazyka, která mi potvrdila, že uvedená čísla skutečně víceméně korespondují s reálným počtem čtenářů v osmých a devátých ročnících. Tato data by tak mohla potvrzovat jev, který jsem zmínila v teoretické části své práce, totiž že s klesajícími nároky na povinnou četbu (či s její úplnou absencí) klesá i míra čtenářské aktivity žáků a žaček. Tato problematika nespadá pod okruh zájmu genderových studií a nebylo ani mým úmyslem ji zkoumat; považuji však za vhodné zde tato data zmínit, protože například pro pedagogickou oblast by mohla být zajímavá. Dále už však tyto dvě základní školy rozdělovat nebudu, a budu pracovat s dětmi z obou základních škol jako s homogenní skupinou. Tabulka č. 3 a graf č. znázorňují rozložení této skupiny.

Tabulka č. 3: Rozložení chlapců a dívek ve výzkumném souboru (ZŠ A; ZŠ B)

Pohlaví	Četnost	Rel. četnost (%)
Muž	36	37,89
Žena	59	62,11
Celkem	95	100

Grafč.1: Rozložení chlapců a dívek ve výzkumném souboru (ZŠ A; ZŠ B)



3.2 Poměr hlavních mužských a ženských postav v oblíbené četbě

Respondenti a respondentky měli za úkol určit pohlaví hlavní postavy ve své oblíbené knížce. Za zmínku stojí, že knihy, které si děti vybíraly, byly velmi různorodé a navzdory očekáváním se téměř neopakovaly. Pouze 11 knih z 95 se vyskytlo více než jednou; největšího zastoupení dosáhly knihy ze sérií Harry Potter a Deník malého poseroutky, které si v obou případech zvolilo pět dětí.

Z dotazníků vyplynulo, že téměř dvě třetiny (64 %) z těchto hlavních postav jsou muži (viz tabulka č. 4). To může být vysvětleno tím, že knih (nejen pro mládež) s hlavním mužským hrdinou je obecně více než knih s hlavní ženskou hrdinkou. Když se však podíváme na tabulku č. 6, zjistíme, že u dívek byl poměr ženských a mužských postav téměř vyrovnaný – počet ženských postav dokonce ty mužské lehce převyšoval. Tuto skutečnost má zřejmě na svědomí fakt, že speciálně pro dívky je psána „dívčí literatura“, kde bývá skoro vždy hlavní postavou žena/dívka, a možná právě kvůli tomu se s postavou (jak popisují v kapitole 5.2 Literatura pro mládež) jsou tyto knihy u dívek oblíbené. Dívkám však evidentně nevádí dívat se skrze oči mužského protagonisty, vzhledem k tomu, že je zastoupení knih s mužským hrdinou mezi jejich oblíbenou četbou téměř poloviční.

Velice zarážejícím zjištěním je pak absurdně nízký počet hlavních ženských postav mezi oblíbenou literaturou chlapců (viz tabulka č. 5). Možná bychom tuto skutečnost mohli vysvětlit tím, že jsou knihy s ženskou protagonistkou často automaticky řazeny do kategorie literatury pro dívky (bez ohledu na jejich žánr) a z této kategorie si chlapci knihy nevybírají (jak jsem několikrát zmínila v teoretické části, být spojován s „ženskostí“ je pro muže, a zvláště malé chlapce, zpravidla velkou urážkou). Pokusit se nalézt odpověď na otázku, proč si jen 3 z 36 chlapců vybralo knihu s ženskou postavou, by už přesahovalo rámec mé práce. Tento jev by si však určitě zasloužil, aby mu byla věnována pozornost a aby byl podroben dalšímu zkoumání.

Tabulka č. 4: Poměr hlavních mužských a ženských postav v oblíbené četbě chlapců a dívek

Pohlaví	Četnost	Rel. četnost (%)
Muž	61	64,21
Žena	34	35,79
Celkem	95	100

Tabulka č. 5: Poměr hlavních mužských a ženských postav v oblíbené četbě chlapců

Pohlaví	Četnost	Rel. četnost (%)
Muž	33	91,67
Žena	3	8,33
Celkem	36	100

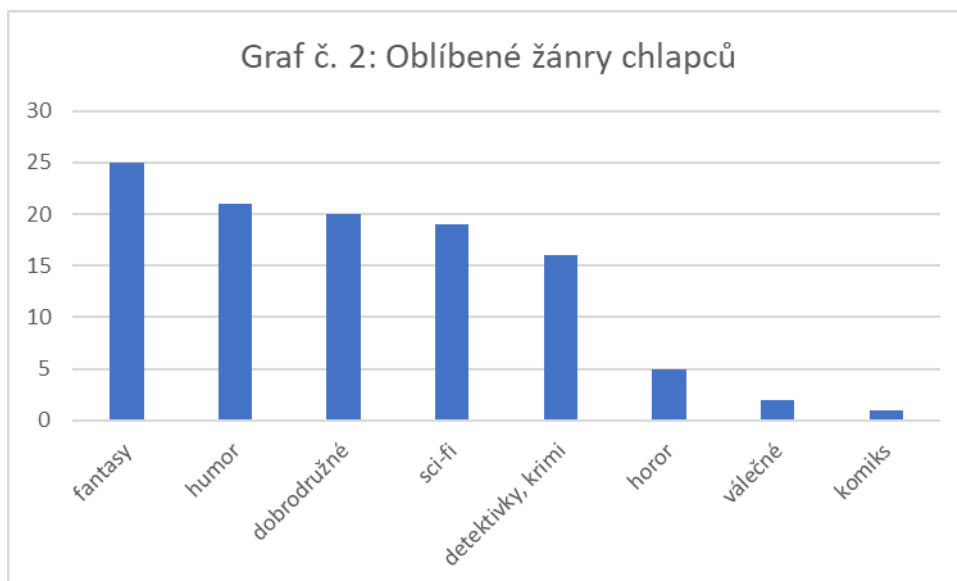
Tabulka č. 6: Poměr hlavních mužských a ženských postav v oblíbené četbě dívek

Pohlaví	Četnost	Rel. četnost (%)
Muž	28	47,46
Žena	31	52,54
Celkem	59	100

3.3 Žánrová preference chlapců a dívek

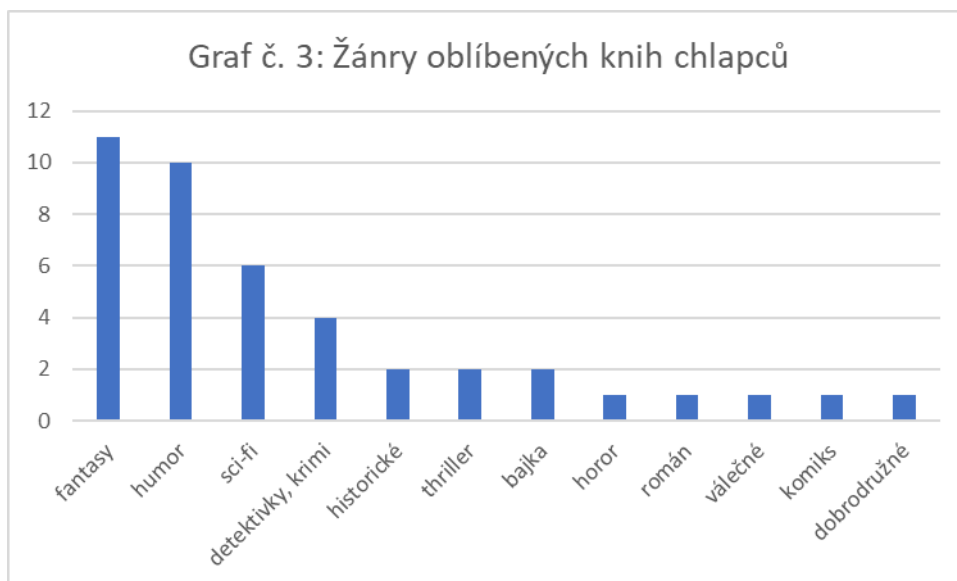
Žánr je definován jako ustálená a opakující se kategorie mediálních produktů, která nese společné, očekávané rysy (Burton, Jiráček, 2001). Každý žánr s sebou přináší i určitý typ postav, proto je přinejmenším zajímavé zjistit, k jakým literárním žánrům čtenáři a čtenářky inklinují.

Graf č. 2 zobrazuje oblíbenost literárních žánrů tak, jak je volili chlapci v dotaznících (bylo možné zaškrtnout více odpovědí, ale také připsat žánr, pokud mezi navrženými možnostmi chyběl). Je z něj patrné, že nejoblíbenějším žánrem mezi chlapci je fantasy, následovaná humoristickými knihami. Romantický žánr si nevybral žádný chlapec. Průměrně zvolil každý chlapec tři žánry.



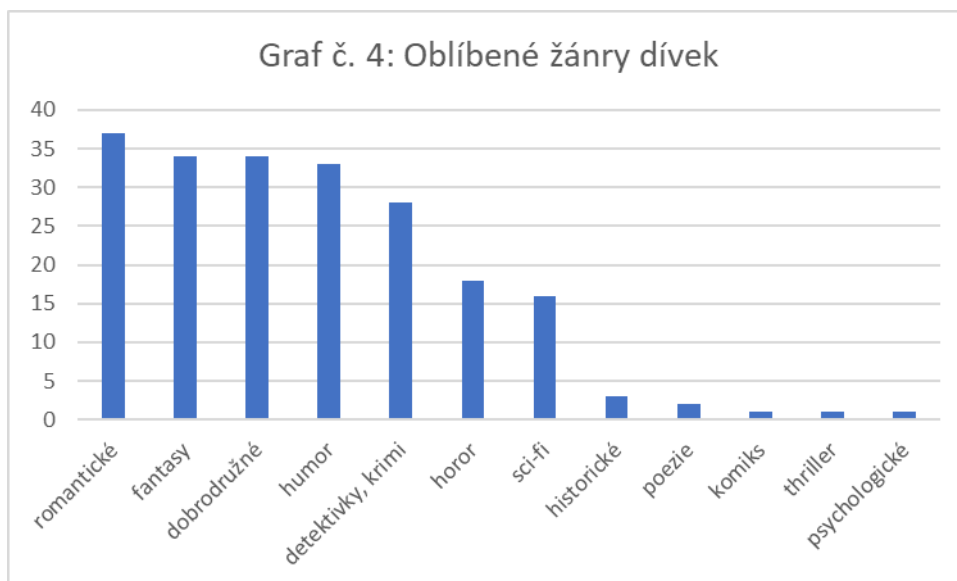
Následně jsem zjišťovala žánry oblíbených knih, které si chlapci zvolili (viz graf č 3). V první řadě je však potřeba poznamenat, že žánrové rozřazení knih se mnohdy liší jak u knižních databází, tak u knihkupců. Knihy často spadaly do několika žánrů najednou (např. fantasy + sci-fi) – v takovém případě jsem je zařadila do obou dvou (či více) kategorií. Většinou byly knihy tříděny i do kategorií „román“ či „literatura pro mládež“ (a nutno poznamenat, že knihkupci občas považují tyto kategorie za samostatné žánry), nicméně do těchto skupin může spadat v podstatě každý žánr, proto je za samostatné žánry považovat nelze. Kategorii román jsem zařadila do souboru jen v případech, kdy kniha jinými štítky nedisponovala.

Z pohledu na graf je zřejmé, že žánrová kategorizace oblíbených knih chlapců vesměs koresponduje s oblíbenými žánry, které uvedli v dotazníku.

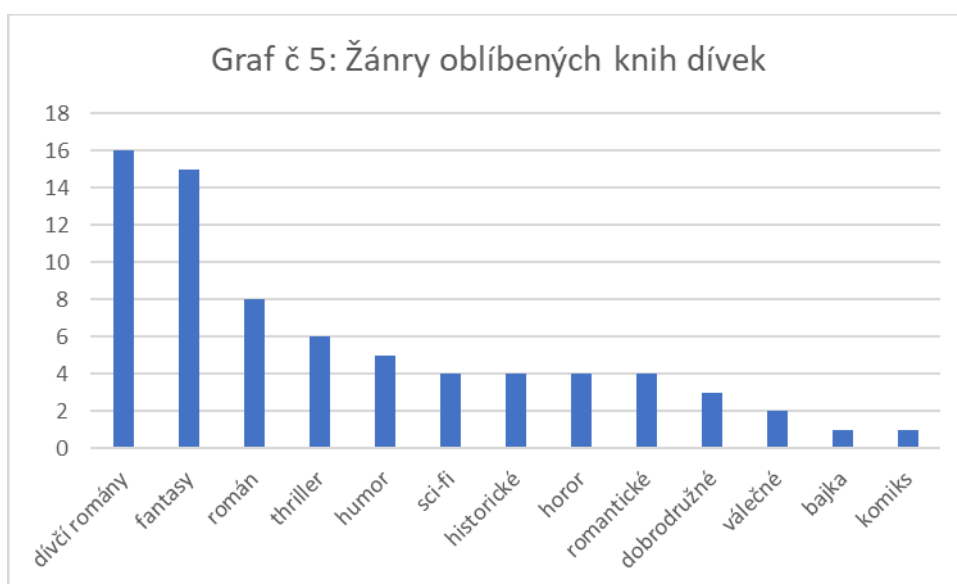


Graf č. 4 znázorňuje oblíbenost jednotlivých literárních žánrů u dívek. Na rozdíl od chlapců, u kterých nebyly zastoupeny ani jednou, byly u dívek hodnoceny jako nejoblíbenější žánr romantické knihy. Tento žánr, jehož ústředním motivem je romantický vztah mezi dvěma (či více) lidmi, je často knihkupci řazen do kategorie „literatura pro ženy“, a podle toho se na něj také zpravidla nahlíží. Jedno z internetových knihkupectví například uvádí sekci „Romantika“ slovy: „Zde naleznete knihy plné **romantiky** a tedy je tato kategorie vyhraněná všem romantickým duším a tedy převážně ženám (*sic!*)“ (Romantika, [2019]). Na tomto příkladu můžeme vidět, jak je nám vcelku nenápadně podsouván obraz toho, který žánr je „převážně pro ženy“; a možná to je důvod, proč chlapci z této kategorie nic nečtou. Dívkám naopak může imponovat fakt, že mají romantické knihy ve většině případů hlavní ženskou hrdinku.

Rozložení oblíbenosti další žánrů v pořadí se pak velmi podobalo žánrovým preferencím chlapců. Překvapující může být možná vysoké zastoupení hororového žánru, který si dívky vybraly v 30,5 % případů (u chlapců to bylo jen 13,9 %). Dívky jsou méně žánrově vyhraněny, průměrně zvolily z nabídky 3,5 žánrů.



Vybrané oblíbené knihy dívek byly stejně jako u chlapců roztríděny podle žánrů (viz graf č. 5). Žebříčku dominovala fantasy literatura a dívčí romány – budeme-li je posuzovat jako žánr. Knihy nesoucí označení „dívčí román“ či „román pro ženy“ byly většinou souběžně řazeny i do jiných kategorií – humor, fantasy, ale třeba i horor. Občas dokonce ani nebyla hlavní hrdinkou žena. Otázkou tedy zůstává, co přesně charakterizuje dívčí literaturu, a proč vůbec rozdělovat knihy podle pohlaví. Protože obyčejný štítek „pro ženy“ spolehlivě odradí polovinu čtenářstva, dá se říci, že se z něj stává spíše stigma – a lze tak diskutovat o tom, zda podporováním těchto stereotypů nejsou vlastně knihkupci sami proti sobě.



3.4 Vnímání hlavních postav

Hlavní oblastí zájmu mé bakalářské práce, na jehož základě jsem i konstruovala hypotézy, je vnímání hlavních postav v oblíbené četbě dětí. První tabulka (č. 7) zobrazuje, jak vnímají mužské a ženské postavy chlapci i dívky dohromady, jak hodnotili vlastnosti u ženských postav a jak u mužských postav. Čím více se průměr hodnot (M) blíží hodnotě 1, tím více maskulinní hodnocení postavy dostávaly. A naopak, čím více se průměr hodnot přibližuje k hodnotě 7, tím více byly postavy vnímány jako femininní. Byla vypočítána i směrodatná odchylka (SD) která indikuje, jak moc jsou hodnoty rozptýleny od průměrných hodnot.

Největší rozdíl v průměrných hodnotách nastal u proměnné „nepohledný/á–pohledný/á“, kdy podle očekávání hodnotili chlapci a dívky ženské postavy jako pohlednější než mužské. Dvojice osobnostních charakteristik „nepohledný/á–pohledný/á“ u ženských postav byla také celkově nejvyšší naměřenou průměrnou hodnotou (M = 5,62), to znamená nejvíce femininní hodnotou. Překvapivé je ovšem zjištění, že i nejmaskulinnější hodnota náleží ženským postavám – jedná se o hodnotu naměřenou ve dvojici vlastností „odvážný/á–zbabělý/á“ (M = 2). U mužských postav byla jako nejfemininnější vnímána kategorie „nepříjemný/á–milý/á“ (M = 5,13); nejmaskulinnější hodnoty pak u mužských postav dosáhla proměnná „inteligentní–hloupý/á“ (M = 2,34) – i zde však dosáhly ženské postavy maskulinnějších hodnot (M = 2,12). Vypadá to tedy, že ať už mají postavy v literatuře pro mládež jakékoliv vlastnosti, inteligence, odvaha a nezávislost jsou prvkem, který je spojuje – nebo alespoň tak to děti vnímají.

Vypočítáme-li průměrné hodnoty ze všech průměrných hodnot mužských a ženských postav, zjistíme, že $M(m) = 3,81$ a $M(ž) = 3,99$, tedy že mužské postavy jsou vnímány jako lehce maskulinnější než ženské (a naopak, ženské postavy jsou vnímány jako lehce femininnější než mužské).

Tabulka č. 7: Vnímání hlavních postav

Proměnná	Hlavní mužské postavy		Hlavní ženské postavy	
	M	SD	M	SD
Odvážný/á—Zbabělý/á	2,44	1,35	2	1,03
Sebejistý/á—Nejistý/á	3,2	1,5	3,21	1,57
Nedbalý/á, sobecký/á— Pečující, starostlivý/á	4,77	1,65	5,18	1,54
Málomluvný/á—Hovorný/á	4,02	1,57	4,12	2,01
Nezávislý/á—Nesamostatný/á	2,77	1,56	2,59	1,59
Nepříjemný/á—Milý/á	5,13	1,53	5,12	2,69
Silný/á—Slabý/á	3,16	1,79	3,24	2,71
Nepořádný/á—Pořádný/á	4,15	1,78	4,41	1,61
Agresivní—Mírný/á	4,92	1,71	4,74	1,56
Dominantní—Poddajný/á	3,36	1,45	3,74	1,36
Neohleduplný/á—Citlivý/á	4,59	1,5	5,06	1,51
Sebestředný/á—Empatický/á	4,31	1,69	4,88	1,37
Inteligentní—Hloupý/á	2,34	1,54	2,12	1,13
Vypočítavý/á—Bezelstný/á	3,39	1,51	3,82	1,64
Nepohledný/á—Pohledný/á	4,56	1,51	5,62	1,26

Tabulka č. 8 zobrazuje, jak se liší vnímání mužských postav mezi chlapci a dívkami. Hodnotou s největším rozdílem mezi průměry je opět kategorie „nepohledný/á—pohledný/á“: dívky vnímají mužské postavy jako pohlednější, což může být zapříčiněno tím, že jsou zvyklé krásu posuzovat, více si jí všímat a klást na ni důraz.

Při vypočítání průměru ze všech hodnot dojdeme k tomu, že chlapci posoudili hlavní mužské protagonisty jako více maskulinní, než jak je ohodnotila děvčata ($M(mch) = 3,77$; $M(md) = 3,85$).

Tabulka č. 8: Vnímání mužských postav

Proměnná	Hodnocení chlapců		Hodnocení dívek	
	M	SD	M	SD
Odvážný/á—Zbabělý/á	2,45	1,37	2,43	1,32
Sebejistý/á—Nejistý/á	3,03	1,59	3,39	1,37
Nedbalý/á, sobecký/á— Pečující, starostlivý/á	4,76	1,69	4,79	1,61
Málomluvný/á—Hovorný/á	4,15	1,78	3,86	1,27
Nezávislý/á—Nesamostatný/á	2,97	1,51	2,54	1,59
Nepříjemný/á—Milý/á	5,06	1,54	5,21	1,52
Silný/á—Slabý/á	3,42	1,92	2,86	1,57
Nepořádný/á—Pořádný/á	4,21	1,75	4,07	1,81
Agresivní—Mírný/á	4,85	1,73	5	1,69
Dominatní—Poddajný/á	3,33	1,57	3,39	1,29
Neohleduplný/á—Citlivý/á	4,52	1,5	4,69	1,49
Sebestředný/á—Empatický/á	4	1,61	4,68	1,71
Inteligentní—Hloupý/á	2,3	1,49	2,39	1,59
Vypočítavý/á—Bezelstný/á	3,36	1,67	3,43	1,29
Nepohledný/á—Pohledný/á	4,21	1,45	4,96	1,48

V tabulce č. 9 lze najít údaje vypovídající o tom, jak vnímají chlapci a dívky ženské postavy. Tabulku přikládám jen pro úplnost; vzhledem k tomu, že knihu s hlavní ženskou hrdinkou si vybrali jen tři chlapci, nebudu tato data porovnávat.

Tabulka č. 9: Vnímání ženských postav

Proměnná	Hodnocení chlapců		Hodnocení dívek	
	M	SD	M	SD
Odvážný/á—Zbabělý/á	1,67	0,47	2,03	1,06
Sebejistý/á—Nejistý/á	1,67	0,94	3,35	1,54
Nedbalý/á, sobecký/á— Pečující, starostlivý/á	5,33	1,25	5,16	1,57
Málomluvný/á—Hovorný/á	5,33	0,94	4	2,05
Nezávislý/á—Nesamostatný/á	4	2,16	2,45	1,46
Nepříjemný/á—Milý/á	6	0	5,03	1,69
Silný/á—Slabý/á	4	1,63	3,16	1,63
Nepořádný/á—Pořádný/á	5,67	0,47	4,29	1,63
Agresivní—Mírný/á	5	2,16	4,71	1,49
Dominantní—Poddajný/á	2,33	0,47	3,87	1,34
Neohleduplný/á—Citlivý/á	6	1,41	4,97	1,49
Sebestředný/á—Empatický/á	4,67	0,94	4,9	1,4
Inteligentní—Hloupý/á	1,33	0,47	2,19	1,15
Vypočítavý/á—Bezelstný/á	2,33	1,25	3,97	1,6
Nepohledný/á—Pohledný/á	4,67	0,94	5,71	1,25

3.5 Vyhodnocení hypotéz

Operacionalizace hypotézy 1 a hypotézy 2:

Z hodnot připsaných ženským a mužským postavám bylo vypočteno celkové průměrné skóre. Pokud toto skóre leží v intervalu $<3,5; 4,5>$, lze považovat postavy za genderově neutrální. Skóre nižší než 3,5 značí, že jsou postavy vnímány jako maskulinní. Skóre vyšší než 4,5 naopak indikuje, že jsou postavy hodnoceny jako femininní.

H1: Hlavní mužské postavy budou vnímány v souladu s tradiční představou o maskulinitě. Mužské postavy dosáhly maskulinního skóre u vlastností indikujících odvahu, sebejistotu, nezávislost, sílu, dominanci, inteligenci a vypočítavost.

Genderově neutrálního skóre bylo dosaženo u dvojic: málomluvný – hovorný, nepořádný – pořádný, sebestředný – empatický.

Femininní skóre bylo naměřeno v případech vlastností pečující/starostlivý, milý, mírný, citlivý a pohledný.

Celkové skóre všech vlastností mužských postav je 3,81. Hlavní mužské postavy tedy byly vnímány spíše jako genderově neutrální, a hypotéza byla tedy vyvrácena.

H2: Hlavní ženské postavy budou vnímány v souladu s tradiční představou o femininitě.

Ženské postavy dosáhly femininního skóre u vlastností: pečující/starostlivá, milá, mírná, citlivá, empatická a pohledná.

Genderově neutrální skóre bylo přítomno o dvojic: málomluvná – hovorná, nepořádná – pořádná, dominantní – poddajná a vypočítavá – bezelstná.

Maskulinního skóre bylo dosaženo u vlastností: odvážná, sebejistá, nezávislá, silná a inteligentní.

Celkové skóre všech vlastností ženských postav je 3,99. I tato hypotéza tak byla vyvrácena.

Operacionalizace hypotézy 3 a hypotézy 4:

Vyhodnocení dat bylo provedeno pomocí doplňku „Analýza dat“ pro program MS Excel. Za účelem zjistit, zda jsou rozptyly obou skupin shodné, byl nejdříve u každé z porovnávaných hodnot vypočítán F-Test. Následně byla data z obou skupin porovnávána pomocí t-Testu při stanovené hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

H3: Mezi hodnotami hlavních ženských postav a hodnotami hlavních mužských postav budou nalezeny výrazné rozdíly.

Po porovnání každé hodnoty u mužských a ženských postav bylo zjištěno, že statisticky (velmi) významný rozdíl mezi mužskými a ženskými postavami se nachází pouze u dvojice hodnot nepohledný/á – pohledný/á. U ostatních hodnot nebyl nalezen statisticky významný rozdíl.

Tabulka č. 10: Výsledky t-Testu (porovnání mužských a ženských postav)

Proměnná	t
Odvážný/á—Zbabělý/á	1,64
Sebejistý/á—Nejistý/á	-0,03
Nedbalý/á, sobecký/á— Pečující, starostlivý/á	-1,16
Málomluvný/á—Hovorný/á	-0,27
Nezávislý/á—Nesamostatný/á	0,54
Nepříjemný/á—Milý/á	0,04
Silný/á—Slabý/á	-0,19
Nepořádný/á—Pořádný/á	-0,71
Agresivní—Mírný/á	0,51
Dominantní—Poddajný/á	-1,22
Neohleduplný/á—Citlivý/á	-1,44
Sebestředný/á—Empatický/á	-1,67
Inteligentní—Hloupý/á	0,75
Vypočítavý/á—Bezelstný/á	-1,28
Nepohledný/á—Pohledný/á	-3,44*

* $p < 0,001$

H4: Budou nalezeny výrazné rozdíly mezi tím, jak ohodnotili mužské postavy chlapci, a tím, jak je ohodnotily dívky.

Mezi hodnocením mužských postav dívkami a hodnocením mužských postav chlapci nebyl nalezen statisticky významný rozdíl.

Tabulka č. 11: Výsledky t-Testu (ženské postavy pohledem dívek a pohledem chlapců)

Proměnná	t
Odvážný/á—Zbabělý/á	0,07
Sebejistý/á—Nejistý/á	-0,93
Nedbalý/á, sobecký/á— Pečující, starostlivý/á	-0,07
Málomluvný/á—Hovorný/á	0,72
Nezávislý/á—Nesamostatný/á	1,07
Nepříjemný/á—Milý/á	-0,38
Silný/á—Slabý/á	1,23
Nepořádný/á—Pořádný/á	0,3
Agresivní—Mírný/á	-0,34
Dominantní—Poddajný/á	-0,16
Neohleduplný/á—Citlivý/á	-0,42
Sebestředný/á—Empatický/á	-1,56
Inteligentní—Hloupý/á	-0,22
Vypočítavý/á—Bezelstný/á	-0,16
Nepohledný/á—Pohledný/á	-1,97

H5: Budou nalezeny výrazné rozdíly mezi tím, jak ohodnotili ženské postavy chlapci, a tím, jak je ohodnotily dívky.

Vzhledem k nízkému zastoupení ženských postav v oblíbených knihách chlapců nemohla být platnost této hypotézy ověřena.

4. Diskuze

Jak už jsem uvedla v úvodu této části, vycházím z teorií, které chápou vnímání určitých jevů jako subjektivní interpretace, které se mění na základě vlivů, jejichž plné rozměry nelze žádným měřením postihnout. Pokud bych za rok ty samé dotazníky rozdala těm samým dětem, a ony by si zvolily ty samé knihy, neznamená to, že bych docílila stejných

výsledků: jejich interpretace literárních postav by se mohla změnit, třeba například na základě konfrontace s interpretací jiného jedince nebo kvůli tomu, že je jejich nahlížení na ženy a muže více zatíženo genderovými stereotypy, jejichž vlivu byly za tu dobu vystaveny. Protože se většina studií zabývajících se touto tematikou soustředí na mapování genderových stereotypů v literatuře pro mládež, ale velmi málo jich zkoumá, jakým způsobem (a zdali vůbec) tyto stereotypy děti a mládež reflektují, bylo mým záměrem to zjistit.

Ve své práci jsem se tedy snažila přijít na to, jak by tyto představy, které si děti formují o knižních postavách, mohly vypadat. Prvním krokem bylo vybrat ze skupiny dětí čtenáře, protože jen u nich lze předpokládat, že by na ně měly případné genderové stereotypy v literatuře nějaký vliv. Jak se ukázalo, děti čtoucí beletrii ve svém volném čase bylo více na škole, která měla přísnější systém zadávání povinné četby. Potvrdilo se také, že dívky čtou více než chlapci a spektrum žánrů, které čtou, je širší.

Žáci a žákyně byli v dotaznících instruováni, aby si zvolili oblíbenou (beletristickou) knihu, protože jsem předpokládala, že jen u oblíbené knihy budou schopni z paměti zrekonstruovat hlavní postavu. Uvědomuji si však, že má tento způsob výběru i své nevýhody. Například by jejich hodnocení mohla ovlivnit filmová adaptace knihy. I v tomto případě si však myslím, že by byl popis postavy relevantní; i kdyby v utvořené představě zfilmovaná postava splynula s tou literární v jednu, stále jde o mediální figuru, skrze kterou může dítě vstřebávat genderové stereotypy.

Pokud jde o samotný popis hlavní postavy, bylo mi jasné, že ne každá kniha nabízí dokonale zpracovaného protagonistu či protagonistku, u kterých lze přesně určit míru všech vlastností, které se nacházely na hodnotících škálách. Počítala jsem s tím, že jistým způsobem zasáhne do hodnocení postav implicitní teorie osobnosti a děti budou na základě určitých několika povahových rysů přisuzovat postavám další charakteristiky, o kterých usuzují, že se k nim pojí (Hayes, 1998). Jsem si rovněž vědoma toho, že každý člověk vnímá zabarvení a význam slov trochu jinak – vlastnost „nepříjemný/á“ tak například pro každého může znamenat něco jiného, a zřejmě i opozita, která by k nim různí lidé přiřazovali, by se lišila (tamtéž). Tím, že jsem sama určila zkoumané charakteristiky a zvolila k nim i příslušná antonyma, jsem použila vlastní vnímání daných slov, a mohlo tedy dojít ke zkreslení výsledků.

Dívky si vybíraly knihy s mužskými i ženskými postavami, ale chlapci si vybrali knihu s ženskou hrdinkou jen ve třech případech. Tento jev přičítám tomu, že zatímco dívky jsou na mužské (literární, televizní, filmové) hrdiny vzhledem k jejich převaze zvyklé, chlapci se na svět pohledem ženské hrdinky většinou nedívají. Možná je odrazuje i

skutečnost, že je velká řada knih s ženskou protagonistkou zařazována do kategorií „pro ženy“ či „pro dívky“.

Vyhodnocení sémantického diferenciálu přineslo překvapivé výsledky. Ukázalo se, že dívky i chlapci vnímají postavy velmi podobně, a navíc v podstatě genderově neutrálně. Ženské postavy byly dokonce hodnoceny jako o něco málo maskulinnější u pěti kategorií z patnácti (překvapivé je to především u kategorií hodnotící odvážnost, nezávislost a inteligenci). Rozdíl mezi tím, jak mužské postavy hodnotily dívky, a jak chlapci, pak nebyl žádný. Důvody, proč tomu tak je, mohou být různé. Je možné, že literatura pro mládež už opravdu začíná bořit genderové stereotypy a posouvá protagonisty blíže do genderově neutrální zóny. Ačkoli si myslím, že posun tímto směrem skutečně nastal, hlavní příčinu však asi budeme muset hledat jinde.

Druhým vysvětlením těchto výsledků může být to, že děti zkrátka stereotypy spojené se zobrazováním mužů a žen nevnímají. I kdybychom tuto v zásadě optimistickou myšlenku přijali, stále je potřeba připomenout, že rozdíl mezi kategoriemi hodnotícími vzhled hlavní hrdinky a hlavního hrdiny nabyl statisticky velmi vysoké významnosti. Tento výsledek koresponduje s nastavením společnosti, která klade na fyzickou atraktivitu žen vysoký důraz, a je tedy patrné, že silné a hluboce zakořeněné představy se mohou dostat i do jinak vcelku neutrálního pohledu dětí na literární figury.

Závěr

V úvodu této práce jsem uvedla, že jsem při volbě tématu vycházela především z vlastních čtenářských zkušeností v daném věku. Ačkoli jsem na základě těchto zkušeností i teoretických východisek očekávala, že výsledky budou korespondovat s výzkumy poukazujícími na genderově stereotypní postavy v literatuře pro mládež, doufala jsem samozřejmě v opačné závěry. Z tohoto hlediska jsem byla při vyhodnocování dotazníků mile překvapená.

Výsledek hlavního cíle mého výzkumu se ukázal být pozitivním. Děti vnímaly ženské a mužské postavy velmi neutrálně a především podobně. Rozdíl se vyskytl jen ve vnímání vzhledu, kdy byly ženské hrdinky hodnoceny jako pohlednější. Jako velice pozitivní vnímám i to, že byly všechny postavy hodnoceny jako velmi odvážné, nezávislé a inteligentní. Především u ženských postav jsou takovéto vzory velmi důležité. Bylo by však žádoucí, aby nezávislé, inteligentní a odvážné literární hrdinky viděli také chlapci – faktem pořád zůstává, že hlavní ženské postavy v jejich oblíbené četbě příliš nefigurují.

Tento výzkum přinesl i několik vedlejších zjištění. Zaprvé se ukázalo, že čtenářská aktivita je vyšší u dětí ze školy, která kladla vyšší nároky na povinnou četbu. Dále se potvrdila vyšší čtenářská aktivita u dívek. A v neposlední řadě se také zjistilo, jaké literární žánry děti preferují (a jaké žánry se reálně vyskytují mezi jejich oblíbenou četbou), což by mohlo ukazovat i na vztah mezi štítky, kterými jsou knihy označovány, a významným nepoměrem mužských a ženských postav v oblíbené četbě chlapců.

Toto téma a jeho závěry by jistě mohlo být dále rozšířeno. Z hlediska pedagogického by bylo zajímavé zjistit, jak velkou roli má povinná četba (případně systém čtenářských deníků) na čtenářskou aktivitu dítěte. Z pohledu genderových studií by bylo možné analyzovat knihy, které uvádějí děti jako oblíbené, a porovnat je s výsledky hodnocení hlavních postav. Tímto způsobem by se tak dalo zjistit, zdali postavy skutečně nenesou žádné známky genderových stereotypů, nebo zda je děti jen nevnímají. Výzkum by bylo možné rozšířit i na starší (popř. mladší) děti a výsledky porovnat. Dále by určitě bylo zajímavé zjistit příčinu chlapeckého nezájmu o knihy s hlavní ženskou hrdinkou, a to, jak se staví ke knihám označeným jako „literatura pro dívky“.

I když dnešní společnost nabízí genderovým studiím spoustu jiných, závažnějších témat ke zkoumání, jsem toho názoru, že je důležité nezapomínat ani na malé aspekty genderového bádání, protože tyto na první pohled nepodstatné střípky mohou časem

vyvrcholit právě ve velké společenské problémy – protože dokud budou lidem (a zvláště dětem) předkládány na každém kroku stereotypní obrazy mužů a žen, „optická skla kultury“ se budou přenášet dál, a my tak nikdy nebudeme moci z tohoto začarovaného kruhu vystoupit.

Bibliografie

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.

AUBREY, Jennifer Stevens a Kristen HARRISON. The Gender-Role Content of Children's Favorite Television Programs and Its Links to Their Gender-Related Perceptions. *Media Psychology*. Lawrence Erlbaum Associates, 2004(6), 111-146.

BEAUVOIR, Simone de. *The Second Sex*. Přeložily Constance BORDE a Sheila MALOVANY-CHEVALLIER. New York: Vintage Books, 2011.

BEM, Sandra L. *The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Yale University Press, 1993.

BLUM, Lawrence. Stereotypes And Stereotyping: A Moral Analysis. *Philosophical Papers*. 2004, 33(3), 251-289.

BOURDIEU, Pierre. *Nadvlád mužů*. Praha: Karolinum, 2000.

BURTON, Graeme a Jan JIRÁK. *Úvod do studiamédií*. Brno: Barrister & Principal, 2001.

BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

CONNELL, R. W. *Masculinities*. 2nd ed. Berkeley, Calif.: University of California Press, 2005.

CONNELL, R. W. a James W. MESSERSCHMIDT. Hegemonic Masculinity. *Gender & Society* [online]. 2016, 19(6), 829-859 [cit. 2019-05-10]. Dostupné z: <https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/181-%CE%9A%CE%9C%CE%9C%CE%9A397/Connell%20and%20Messerschmidt-Hegemonic%20masculinity.pdf>

ČERMÁKOVÁ, Marie. In Miloslav Petrušek (ed.). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, str. 339.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2002.

GAUNTLETT, David. *Media, Gender and Identity*. London: Routledge, 2002.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. „Problematika tzv. doporučené četby na základní škole“. *Současná literaturaprodětiajejívlivnarozvojčtenářství*. Přerov: Městská knihovna v Přerově, 2012, s. 7-38. Dostupné z:

https://www.knihovnaprerov.cz/docs/publikace/Sbornik_Soucasna_literatura_pro_deti_a_její_vliv_na_rozvoj_ctenarstvi_I.pdf

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999.

HAIG, David. The Inexorable Rise of Gender and the Decline of Sex: Social Change in Academic Titles, 1945–2001. *Archives of Sexual Behavior*. 2004, **33**(2), 87–96 [cit. 2019-04-22]. Dostupné z:

<https://pdfs.semanticscholar.org/6547/0cd7d881c38ad10aab847ff1c36855f6e847.pdf>

HAVLÍKOVÁ, Petra a Alžběta MOŽÍŠOVÁ. *Acoženyvmédiích?: Analýzazobrazování ženvtištěnýchonline médiíchvroce2015* [online]. Brno: NESEHNUTÍ, 2016, 1-9 [cit. 2020-06-11]. Dostupné z:

https://gendernora.cz/_files/200000327-ddbfbdebb9/A%20co%20%C5%BEeny%20v%20m%C3%A9di%C3%ADch_2.pdf

HAYES, Nicky. *Základysociálnípsychologie*. Praha: Portál, 1998.

HOMOLOVÁ, Kateřina. „Iniciační dívčí román a jeho literární a vývojová hodnota“. *Současná literaturaprodětiajejívlivnarozvojčtenářství*. Přerov: Městská knihovna v Přerově, 2012, s. 60-65. Dostupné z:

https://www.knihovnaprerov.cz/docs/publikace/Sbornik_Soucasna_literatura_pro_deti_a_její_vliv_na_rozvoj_ctenarstvi_I.pdf

- HUGHES, Fergus P. *Children, play, and development*. 4th ed. Los Angeles: Sage, 2010.
- JACOBS, Kathryn. Gender Issues in Young Adult Literature. *Indiana Libraries*. 2004, **23**(2), 19-24.
- JARKOVSKÁ, Lucie. „Role pohádek a dětské literatury v reprodukci genderových nerovností. In Igor Nosál (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologického dějství*. Brno: Barrister & Principal, 2004, s. 57-64.
- JARKOVSKÁ, Lucie a Irena SMETÁČKOVÁ. „Škola jako genderovaný prostor“. In Irena Smetáčková (ed.). *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006, s. 14-19.
- JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média společnost*. Praha: Portál, 2003.
- KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006.
- KIMMEL, Michael S. *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press, 2000.
- KNOWLES, Elizabeth a Martha SMITH. *Reading Rules!: Motivating Teens to Read*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited, 2001.
- LAQUEUR, Thomas Walter. *Making sex: body and gender from the Greeks to Freud*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1992.
- MEAD, Margaret. *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010.
- NÁRODNÍ KNIHOVNA České republiky. *České děti a mládež jako čtenáři v roce 2017* [online]. Praha: Nielsen Admosphere, 2018 [cit. 2020-07-22]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/ceske-deti-jako-ctenari-2017/view>

Nejlepší Večerníček. *Česká televize evize* [online]. Praha: Česká televize, 2013 [cit. 2020-07-20]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10492742198-nej-ct/21352216211-nejlepsi-vecernicek>

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000.

OATES-INDRUCHOVÁ, Libora. „Gender v médiích: Nástin šíře problematiky.“ In Eva Věšínová-Kalivodová, Hana Maříková (eds). *Společnost žen a mužů z aspektu gender: sborník studií*. Praha: Open Society Fund, 1999, s. 131-151.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010.

PETERSON, Janet. Gender Bias and Stereotyping in Young Adult Literature. *Children's Book and Media Review*. 1996, **17**(3), 1-3. Dostupné z: <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1661&context=cbmr>

PILCHER, Jane a Imelda WHELEHAN. *Fifty key concepts in gender studies*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, 2004.

POLLITT, Katha. Hers; The Smurfette Principle. *The New York Times* [online]. 1991, **7. dubna**, str. 22 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <https://www.nytimes.com/1991/04/07/magazine/hers-the-smurfette-principle.html>

RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003.

ROBINSON, Kerry a Cristyn DAVIES. Tomboys and sissy girls: Exploring girls' power, agency and female relationships in childhood through the memories of women. *Australasian Journal of Early Childhood* [online]. 2010, **35**(1), 24-31 [cit. 2019-05-17]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/183693911003500105>

ROBINSON, Laura M. Girlness and guyness: Gender trouble in young adult literature. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*. 2009, **1**(1), 203-222.

Romantika. *Dobré knihy* [online]. Praha: DOBRÉ KNIHY, [2019] [cit. 2020-08-02]. Dostupné z: <https://www.dobre-knihy.cz/romantika-423/>

ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základníhovězdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016.

SKEAT, Walter W. *Concise Etymological Dictionary of the English Language*. London: Forgotten Books, 2013.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Jana VALDROVÁ. „Učivo a učebnice“. In Irena Smetáčková (ed.). *Genderveškole:příručkaprobudoucíisoučasnéeučitelkyaučitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006, s. 26-30.

STRAKOVÁ, Markéta. „Viktoriánský svět v současné literatuře pro děti a mládež – steampunk, urban fantasy a manga“. *Současná literatura pro děti a její vliv na rozvoj čtenářství*. Přerov: Městská knihovna v Přerově, 2012, s. 66-77. Dostupné z: https://www.knihovnaprerov.cz/docs/publikace/Sbornik_Soucasna_literatura_pro_deti_a_jejji_vliv_na_rozvoj_ctenarstvi_I.pdf

STRASBURGER, Victor C., WILSON, Barbara J. a Amy B. JORDAN. *Children, Adolescents, and the Media*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 2009.

ŠIKLOVÁ, Jiřina. „Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice“. In Eva Věšínová-Kalivodová, Hana Maříková (eds). *Společnostženamůžůz aspektu gender:sborníkstudii*. Praha: Open Society Fund, 1999, s. 9-19.

THOMPSON, John B. *Médiaamodernita:sociálníteoriemédií*. Praha: Karolinum, 2004.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojovápsychologie:dětství,dospělost,stáří*. Praha: Portál, 1999.

WOOD, Julia T. *Gendered Lives: Communication, Gender, and Culture*. Belmont, Calif: Wadsworth Pub, 1994.

Přílohy

Příloha č. 1: Sémantický diferenciál

Odvážný/á	1	2	3	4	5	6	7	Zbabělý/á
Sebejistý/á	1	2	3	4	5	6	7	Nejistý/á
Nedbalý/á, sobecký/á	1	2	3	4	5	6	7	Pečující, starostlivý/á
Málomluvný/á	1	2	3	4	5	6	7	Hovorný/á
Nezávislý/á	1	2	3	4	5	6	7	Nesamostatný/á
Nepříjemný/á	1	2	3	4	5	6	7	Milý/á
Silný/á	1	2	3	4	5	6	7	Slabý/á
Nepořádný/á	1	2	3	4	5	6	7	Pořádný/á
Agresivní	1	2	3	4	5	6	7	Mírný/á
Dominantní	1	2	3	4	5	6	7	Poddajný/á
Neohleduplný/á	1	2	3	4	5	6	7	Citlivý/á
Sebestředný/á	1	2	3	4	5	6	7	Empatický/á
Inteligentní	1	2	3	4	5	6	7	Hloupý/á
Vypočítavý/á	1	2	3	4	5	6	7	Bezelstný/á
Nepohledný/á	1	2	3	4	5	6	7	Pohledný/á