

MASARYKOVA UNIVERZITA
Fakulta sociálních studií
Katedra mediálních studií a žurnalistiky



**Hrdina a jeho obraz v médiích optikou pubescentů
z tradičních a waldorfských základních škol**

Bakalářská diplomová práce

Autor práce: Iva Doležalová

Vedoucí práce: PhDr. Jaromír Volek, Ph.D.

Brno

2009

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím pramenů a literatury uvedené v bibliografii.

V Brně, 1. 1. 2009

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem dětem a pedagogům, kteří se do výzkumu s nadšením zapojili a věnovali mu svůj čas. Děkuji PhDr. Jaromíru Volkovi, Ph.D. za jeho odborné rady a vnímavé postřehy, jež mi byly cennou inspirací. Závěrem pak zvláštní a veliký dík patří mé rodině a nejbližším, kteří mi nejen v průběhu psaní této bakalářské diplomové práce byli vždy velikou oporou a hnací silou. Tuto práci symbolicky a s láskou věnuji mé sestře Janě, která se mnou statečně a obětavě vytrvala až do konce.

ANOTACE

Doležalová, Iva (2009): Hrdina a jeho obraz v médiích optikou pubescentů z tradičních a waldorfských základních škol. Brno, Masarykova univerzita. Bakalářská diplomová práce.

Klíčová slova: pubescenti, média, hrdina, tradiční základní školy, waldorfské základní školy, dotazníkové šetření, hloubkové rozhovory

Tématem této bakalářské diplomové práce je zkoumání, jakých podob nabývá hrdina a jeho mediální obraz očima dnešních pubescentů. V první části práce jsou nastíněny teoretické koncepty, které vytváří znalostní zázemí pro interpretace, jež jsou představeny v analytické části. Ta pak popisuje výsledky získané v rámci dotazníkového šetření a hloubkových rozhovorů s respondenty z tradičních a waldorfských základních škol. Výzkum se soustřeďuje zejména na dvě otázky: Jak jsou hrdinové respondentů pojmání v médiích a zda ovlivňuje typ vzdělání jedince jeho hodnotové preference ve vztahu k tomu, kdo je podle něj hrdinou. Tvorba hrdinů, popř. podílení se na mýtotvorbě je jednou z charakteristik mediálního průmyslu. V současné době představuje právě vztah dětí a médií jednu z klíčových otázek veřejnosti. Z tohoto důvodu je třeba věnovat zejména fenoménu mediálního hrdiny dostatek pozornosti a prostoru, kterých se mu v akademických studiích doposud nedostává. Tato práce je tak pokusem o hlubší vědomostní „zasítování“ doposud neprobádaných oblastí, jež souvisí s touto extra-mediální problematikou.

S U M M A R Y

Doležalová, Iva (2009): Hero and his image in the Media viewed by the pubescents from Traditional Primary Schools and Waldorf Primary Schools. Brno, Masarykova univerzita. Bachelor Diploma thesis.

Keywords: Pubescents, Media, Hero, Traditional Primary Schools, Waldorf Primary Schools, Questionnaire Survey, Interview.

This Bachelor's Thesis deals with various forms of hero and his image in the media from current pubescent's point of view. First part of this Thesis is focused on theoretical concepts which create a knowledge base for interpretations presented in the analytical part of this work. The analytical part describes the findings gained from questionnaire survey and interviews with respondents from traditional and Waldorf primary schools. Research here is primarily focused on two questions: what is the way heroes are presented in the media and whether the type of education of the individual affects value preferences related to who is a hero. Constitution of heroes and participating in myth creation is one of the main characteristics of media industry and it is just the relationship between children and the media what creates one of the key issues in public debate today. This is the reason why it is necessary to pay attention on media hero phenomena - and it is true that in the academic research this is still not the case. This Thesis is thus a kind of deeper "netting" of so far unresearched areas relating with this extra-media problematics.

OBSAH

1 ÚVOD	7
2 TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1 TEORETICKÉ VYTYČENÍ KONCEPTU HRDINY	10
2.1.1 Média a archetyp hrdiny	13
2.1.2 Mediální hrdinové a jejich stereotypizace	15
2.1.3 Hrdina všedního dne	18
2.2 PUBESCENT A MEDIÁLNÍ KONZUMENSTVÍ	19
2.2.1 Vývoj dítěte v období pubescence	19
2.2.2 Způsoby percepce mediálních obsahů u dětí v pubescentním věku	22
2.2.3 Role mediálních hrdinů v životě pubescentů	25
2.3 KONCEPT WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	30
2.3.1 Vznik a vývoj konceptu waldorfské pedagogiky	31
2.3.2 Waldorfská pedagogika a některá z jejích specifik	34
3 METODOLOGICKÁ ČÁST	39
3.1 CÍL VÝZKUMU	39
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	40
3.3 SCHÉMA OPERACIONALIZACE POJMU HRDINA	43
3.4 TYP VÝBĚRU A VELIKOST VÝZKUMNÉHO SOUBORU	44
4 ANALYTICKÁ ČÁST	46
4.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE VÝZKUMU	46
4.2 REFLEXE PRŮBĚHU VÝZKUMU	47
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝBĚROVÉHO SOUBORU	48
4.3.1 Sociodemografické charakteristiky výběrového souboru	48
4.3.2 Technologické zázemí výběrového souboru	54
4.3.3 Mediální konzumenství výběrového souboru	55
4.3.4 Televize jako oblíbené médium	60

4.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	62
4.4.1 Tváře hrdiny	63
4.4.1.1 Vlastnosti a rysy hrdiny	64
4.4.1.2 Původ hrdiny	69
4.4.1.3 Hrdina jako životní partner, společník a milenec	72
4.4.2 Role hrdiny ve společnosti	76
4.4.2.1 Hrdina jako ochránce společnosti	77
4.4.2.2 Hrdina jako soudce svých nepřátel	87
4.4.2.3 Hrdinova role po ukončení mise	91
4.4.3 Vztah hrdiny a transcendentální sféry	93
4.4.3.1 Spojení hrdiny s nadpozemskými silami	95
4.4.4 Hrdina jako mediální produkt.....	102
4.4.4.1 Oblíbení mediální hrdinové dnešních pubescentů	103
4.4.4.2 Charakteristika mediálního hrdiny dnešních pubescentů	107
4.4.4.3 Mediální hrdina v životě dnešních pubescentů.....	112
4.4.4.4 Hrdina z médií vs. hrdina všedního dne	119
5 ZÁVĚR	121
JMENNÝ REJSTŘÍK	126
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	128
SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ.....	129
SEZNAM PŘÍLOH.....	133

1 ÚVOD

Ústředním tématem této bakalářské diplomové práce jsou hrdinové dnešních pubescentů. Ačkoli většina rodičů tuší, jaké postavy jejich potomci obdivují, málokterí z nich dokážou nalézt skutečné důvody, proč tomu tak je. S tímto dilematem se ovšem nesetkávají pouze rodiče samotných pubescentů. Tato oblast je též předmětem zájmu mediálních a jiných organizací, které se zabývají tvorbou pro děti a mládež.

Kdo jsou hrdinové dnešních pubescentů? Proč právě oni a odkud pochází? Ze stránek knih, z filmového plátna, rádiových vln či televizní a počítačové obrazovky? Existuje nějaký jasně vyhraněný model hrdiny, který je vlastní všem pubescentům, bez ohledu na jejich pohlaví a typ školy, kterou navštěvují? A jakou roli při konstrukci osobnosti hrdiny plní elektronická média?

Výše zmíněné otázky jsem si jako amatérská spisovatelka pohádek pro děti kladla již řadu let. Tato práce by se měla pokusit nalézt odpovědi na některé z nich. A to nejen teoretickou cestou – prostřednictvím rešerší relevantní odborné literatury, ale především cestou empirickou – skrze výzkumnou sondu, jejímž cílem je průnik do tajemného světa dětských hrdinů. Hlavní část této práce tak bude tvořit právě interpretace výsledků smíšeného výzkumu¹, který na toto téma proběhne mezi dětmi navštěvující 5. – 7. třídy tradičních a waldorfských ZŠ.

Proč je důležité se fenoménem dětského hrdiny zabývat? Jak podotýkají Hugh Gash a Paul Conway (1997), kteří se zabývají výzkumem dětských hrdinů, hrdinové a hrdinky jsou paradigmatickými vzory pro chlapce i dívky a mají tak pro jejich vývoj veliký význam. Právě proto je z hlediska vzdělávání

¹ Termín „smíšený výzkum“ je v této práci používán jako označení pro typ výzkumu, jenž při své realizaci kombinuje kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody. (Hendl 2005: 60-62)

velmi důležité sledovat evoluci dětských hrdinů a to jakých podob nabývají. Je zřejmé, že televize, internet, počítačové hry a další média vystavují své konzumenty bez rozdílu věku nekonečnému množství rozmanitých kulturních vzkazů a zároveň je též nechávají nahlížet do světa řady skutečných i fiktivních postav. Velký zájem o získání dětského konzumenta je patrný z výrazného a nelítostného boje o jeho přízeň a pozornost, který se odehrává na všech mediálních polích. Výzkumy a studie zaměřující se na způsob trávení volného času dnešní mládeže potvrzují, že většina mimoškolních, odpočinkových aktivit současných pubescentů je úzce spjata s využíváním médií a jim příbuzných technologií. Jednu z dominantních úloh v životě mladého člověka plní televize, video a DVD. Někteří autoři dokonce hovoří o tom, že posledních dvacet let si sledování televize neotřesitelně udržuje status nejoblíbenější aktivity dnešní mládeže. (Sak & Saková 2004: 93)

Samotná práce bude členěna do tří oblastí – teoretické, metodologické a analytické.

První část nabídne čtenáři teoretický rámec, který bude segmentován do tří kapitol. Kapitola *Teoretické vytyčení konceptu hrdiny* představí rozličné významové roviny, z nichž lze nahlížet na fenomén hrdiny a hrdinství. Kapitola *Dítě a mediální konzumenství* se zaměří na definování pubescentní vývojové fáze, jakožto specifického období života jedince. Pozornost bude v této části směřována též k otázce, jakou roli zaujímají v životě dnešních pubescentů média. Závěrečná kapitola teoretické části *Koncept waldorfské pedagogiky* bude mít za cíl rámcově definovat východiska a vzdělávací metody, z nichž waldorfské základní školy čerpají.

Následující část práce představí metodologii výzkumu. V ní bude vytyčen cíl a metody výzkumu, definován výběrový soubor výzkumu, operacionalizován pojem hrdina a formulovány výzkumné otázky a hypotézy, kterými se bude šetření zabývat.

Třetí část bude prezentovat již samotné výsledky získané v rámci analýzy dotazníkového šetření a hloubkových rozhovorů. První tři kapitoly

tohoto celku se zaměří na obecné podoby hrdiny očima respondentů výzkumu, vztah hrdiny ke společnosti a k otázkám transcendentální. Závěrečná čtvrtá kapitola se pak bude zabývat konkrétní podobou mediálních hrdinů dnešních pubescentů a také otázkou, jakou úlohu hrají tyto postavy v životě svých obdivovatelů.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 TEORETICKÉ VYTYČENÍ KONCEPTU HRDINY

Všechny společnosti mají své hrdiny, kteří pochází z bohatství mýtů, legend či ze života. Ideál hrdiny – jakožto univerzální vzor chování a jednání – je vlastní všem ideologiím, zejména pak těm, které mají výrazné státotvorné ambice.² Postavy hrdinů, mající mnohdy vzor ve skutečných, tj. reálných postavách a jejich skutcích, jsou pak dotvářeny v mýtotvorném procesu. (Velký sociologický slovník 1996) K tomu, aby se mohli jedinci konstituovat jako hrdinové, je nutná nejprve přítomnost nějakého konfliktu či soupeře, před kterým by jedinec mohl demonstrovat své heroické dovednosti. Definovat však v tomto směru jakýsi obecný vzor heroických akcí není možné. Úděl hrdinů je různý – mohou pomáhat lidem, podporovat novou, moderní myšlenku, či se naopak zasazovat o zachování starého řádu a jeho morálních idejí. Hrdinové mnohdy bojují za vyšší ideál a rovněž se nezřídkou pokouší, ať již přímo či nepřímo, v duchu mesianismu změnit svět k lepšímu. Hrdinové musí být chrabří a inovativní, neboť mají-li objevit novou cestu, normu či systém, je nutné, aby za sebou dokázali nechat zvyky a tradice starého systému. Právě proto také často budí hrdinové pozornost svojí autonomií a individualismem. (Benes & Steinbrink 1998: 367)

Koncept hrdiny je velmi rozmanitým fenoménem, na který lze nahlížet z více významových rovin. Uvedme si některé z nejčastějších pohledů na genezi konceptu hrdiny od jeho původního, raného chápání, až po chápání tohoto pojmu v kontextu současnosti.

Étienne Souriau (1994), francouzský estetik, definuje čtyři nejčastěji užívané výklady pojmu hrdina. První a zároveň etymologicky nejpůvodnější označení hrdiny je úzce svázáno s řecko-latinskou mytologií. V jejím rámci

² Naopak nedostatek hrdinů vypovídá o psychické deprivaci společnosti.

byla za hrdinu označována bytost snoubící v sobě lidskou i božskou krev.³ I přes tento částečně nadpozemský původ však patří hrdina v řecko-latinské tradici spíše do pozemského světa, neboť je jeho časoprostorové bytí spjato se zemí. Vkročí-li pak během své hrdinské pouti do nadpřirozeného svět, jedná se zpravidla o časově omezený pobyt, odkud se opět vrací zpátky na zem, neboť jeho pravým bytím je bytí vpravdě tělesné. (Souriau 1994: 316) Jiné prameny navíc zmiňují, že staří Řekové termínem „héros“ označovali také duše zemřelých. Jako hrdinové byli taktéž vnímáni velkolepí učenci, významní občané a filosofové. (Velký sociologický slovník 1996)

V další rovině definující obecný význam pojmu „hrdina“ je hrdinou označován silný a neohrožený bojovník, který poráží zlé a kruté síly ztělesněné kupř. v monstrech, krutých vládících, jejich armádách apod. Hrdiny tak byli zejména udatní vojevůdci a chrabří bojovníci. (Souriau 1994: 316) Mýtus tzv. světských hrdinů se začal formovat v průběhu 9. a 10. století v romantické představě ideálu rytířství. Hrdinou se stal takový člověk, jenž byl ochotný obětovat sebe sama pro vlast či ideál lásky, pravdy, dobra. Hrdinství tudíž bylo v tomto smyslu často spojováno s vlastnostmi, jako jsou odvážnost, udatnost, obětavost a vytrvalost. (Velký sociologický slovník 1996)

Ve třetí významové rovině je za hrdinu považována osobnost, která vykonala významné a neobyčejné činy, při nichž nebyla primárně vyžadována pouze fyzická zdatnost. (Souriau 1994: 316) Z tohoto pojetí hrdiny, jakožto osoby konající neobyčejné činy, vychází také koncept křesťanského hrdiny, kterým je chápán bojovník za víru – mučedník. Samotné hrdinství je zde spojováno se zbožností v náboženském smyslu, čestností, statečností a oddaností. Nejvyšší ocenění hrdinskosti je pak ztělesněno v aktu tzv. kanonizace, neboli svatořečení. (Velký sociologický slovník 1996)

V závěrečném čtvrtém pojetí se hrdina, dle Souriauna, často stává klíčovým tématem literárních a dramatických děl. Zpravidla je to postava, která si prostřednictvím výjimečného osobnostního charakteru nakloní dobového

³ Příkladem hrdiny, jehož jeden z rodičů byl smrtelník, zatímco druhý bůh, může být Herkules či Achilles.

čtenáře či diváka. Sympatie vůči ní se projevují tím, že čtenář, resp. divák tuto postavu otevřeně obdivuje a mnohdy se s ní touží identifikovat. Od 50. let 20. století se v románové tvorbě začíná výrazněji objevovat také pojem tzv. antihrdiny, jakožto postavy pasivní a všední. Trend prolínání konceptu „hrdiny“ vs. „antihrdiny“ je v literární i dramatické tvorbě zřejmý i v současnosti. (Souriau 1994: 317) Právě označení „hrdina“ pro postavu známou z médií či postavu nemediální, tj. osobnost všedního dne, je vnímáno jako nejmladší z významových rovin, jimiž lze nahlížet na fenomén hrdiny. Věnujme se tedy oběma těmto oblastem podrobněji.

2.1.1 Média a archetyp hrdiny

Platí pro hrdinu z mediální sféry tytéž vzorce jako pro hrdinu mytického? Zatímco někteří autoři obhajují tezi, že prazáklad mýtu hrdiny je neměnný, jiní s takovým tvrzením nesouhlasí a naopak mezi hrdiny dávných mýtů a legend a hrdiny dnešního věku staví nepřekonatelnou zeď.

Myšlenková východiska první skupiny – kupř. významného amerického religionisty Josepha Campbella či ruského lingvisty Vladimira Jakovleviče Proppa, kteří na četných příkladech mýtů a pohádek ilustrují jejich neměnné, opakující se rysy – najdeme u švýcarského psychologa Carla Gustava Junga a jeho archetypálního učení. Bylo-li by dle C. G. Junga možné proniknout až k nejpůvodnější podstatě lidského stvoření, došli bychom ke zjištění, že všichni jsme – i navzdory rozdílným životním zážitkům, odlišné výchově či různé kultuře – determinováni stejným prazákladem. Nejpůvodnější a nejstabilnější substancí lidské osobnosti je pak to, co Jung nazývá „archetypem“. „[...] archetyp představuje vlastní základ ducha; ducha, který není totožný s rozumem člověka, nýbrž je spíše jeho spiritus rector (řídící duch).“ (Jung 1999: 61)⁴ Jung metaforicky připodobňuje archetyp k životadárnému kořenu, který není vidět, ale přitom umožňuje rostlině, aby se rozvíjela. „[...] vlastní život není viditelný, tkví ve rhizomu. To, co je viditelné nad zemí, vydrží jen jedno léto, pak to uvadá a uschne, je to efemerní jev. [...] Co vidíme, je květ, a ten pomíjí. Rhizom trvá.“ (Jaffé 1998: 14) Jung jako jeden z nejčistších projevů archetypů považuje právě mýtus a pohádku, které mají pro člověka vitální význam. Samotné mýty, a tedy i mýtus hrdiny, Jung považuje za „[...] v první řadě psychické manifestace, které zobrazují podstatu duše.“ (Jung 1999: 99) A neboť je duše tvořena archetypy, pak je tomu nejenom tomu i v mýtech. V dějinách náboženství archetypální teorii originálním způsobem rozpracoval Mircea Eliade. (Borecký 2003: 40) Stejně jako Jung i on striktně odmítá redukci mýtu na pouhý psychologický či sociologický přístup. Mýty jsou v Eliadově podání ahistorické, neustále

⁴ Budeme-li pátrat po našem prapůvodu skrytém v archetypálních vzorech, započneme zároveň to, čemu C. G. Jung říká *proces individuace* – se staneme tím, čím jsme ve skutečnosti vždy byli. (Jung 1999: 163)

aktuální, tzn., jsou „věčnými současnostmi“, které se dokážou v různých časových, místních a kulturních podmínkách mistrovsky maskovat. I moderní člověk stále prožívá tytéž velké mytické příběhy, jako jeho předchůdci, ovšem obvykle v jiných formách a jinými způsoby.⁵ (Eliade 1993)

Zastánci druhého ideového východiska, jež předpokládá, že hrdinové se napříč časem osobitě proměňují, volí při komentování podob moderních (mediálních) hrdinů spíše kritický tón. Jak mnozí podotýkají, původní éthos vznešenosti, výjimečnosti, jenž obklopoval hrdinu, se v elektronické době zbožňování televizních, filmových a sportovních celebrit zcela vytratil. (Benes & Steinbrink 1998: 369) Dle Theodora Adorna s příchodem nových médií postupně mizí ze světa hrdina schopný sebeobětovat se pro vyšší cíle a pro širší okruh lidí, a na jeho místo přichází hrdina „sám pro sebe“, jakýsi „hrdina-požitkář“. „[...] hrdina, duch jeho volnosti a oběť jsou stvořeny jako reprezentace jedné bytosti. Patří jeden druhému stejně jako dvě části pevně spájené v jedno, jako je spojen svět buržoazie a umění. Dnes však je život obou v sázce. Hrdina již více nečiní oběti, ale vychutnává si místo toho úspěch. Hrdina nikdy nepřekročí hranici dospělosti a nestane se skrze své činy svobodným [...]“ (Adorno 2002: 76) V odkazu na výše uvedené vzniká představa, že „skutečný“ hrdina vymizel... A právě v tomto okamžiku se rodí nepřehlédnutelná potřeba hrdiny nového.

⁵ V prostředí médií tak znovu prožíváme mýtus hrdiny kupř. skrze sledování filmů s hrdinskou tematikou.

2.1.2 Mediální hrdinové a jejich stereotypizace

Superhrdinové získali svou klasickou podobu již ve 30. letech minulého století a to prostřednictvím komiksových seriálů – média, jež bylo právě tehdy na svém vrcholu. Tzv. zlatý věk komiksů ve Spojených státech odstartoval příchod Supermana, který představil a definoval archetyp superhrdiny a stal se v pravém slova smyslu taktéž neoficiální americkou kulturní ikonou. Ve stejné době, kdy se na americký komiksový trh dostal tento „létací muž“, v Československu se příznivci komiksových seriálů nechávali unášet dobrodružstvími Foglarových Rychlých Šípů. Americký sociolog David Riesman není na pochybách, že skutečným předchůdcem obrázkových časopisů (comic books) byl Daniel Defoe se svým smyslem pro realistické zpracování nejmenších detailů. Touto schopností se posléze nechaly inspirovat moderní komiksy 20. století, aby „[...] odvedly pozornost a zakryly nepravděpodobnost situace.“ (Riesman 1968: 92) I přes barvami zářící stránky komiksů je však dle Riesmana ve skutečnosti svět těchto kreslených postaviček striktně černobílý. Dobrota, vstřícnost a statečnost je kladným hrdinům doslova vepsána v jejich ušlechtilé tváři a urostlé postavě, stejně jako morální prohnalost, zkaženost a zlotřilost v umolousané tváři hrdinů záporných. V tomto ohledu se zdá být, jak podotýká Riesman, televize výrazně sofistikovanější, dokáže-li v postavě božsky krásné ženy skrýt ďábelskou duši. (Riesman 1968: 99)

V oblasti zobrazování hrdinů je napříč spektrem masových médií zřetelná stereotypizace genderových rolí. Na počítačové či televizní obrazovce jsou nám představovány obrazy a postavy, abychom se s nimi jako diváci či hráči ztotožnili, identifikovali. Tím je rovněž formován postoj člověka, a zejména pak dětského konzumenta, k otázkám, co to znamená být mužem a být ženou. (Signorielli 2001: 349) Již v rolích původních komiksových superhrdinů byli zobrazováni nejčastěji bílí muži. Nejinak je tomu i v současnosti, jak podotýkají Andersonová a Cavallarová. Postavy mající barevnou pleť jsou viděny v rolích komiksových hrdinů velmi spíše, a ačkoli ženy-hrdinky se prosazují již více, i přesto jsou v porovnání s mužskými

superhrdiny výrazně marginalizovanou skupinou. Jsou-li pak zobrazovány hojněji, pak zejména jako oběti či jako svůdnice, které mají vystavit superhrdinu nějakým nepříjemnostem či nástrahám. Ve spíše nelichotivých situacích jsou často zobrazovány i ženy v počítačových hrách a videohrách. (Anderson & Cavallar 2002: 160-163) Dle obsahové analýzy Tracy L. Dietze (1998) se téměř v 1/3 videoher nevyskytuje ani ve vedlejší roli jediná dívka či žena. Pokud v ostatních hrách zobrazeny jsou, pak zejména jako slabá stvoření v nesnázích či posedlá zlými silami, jako sexuální objekty nebo jako určitá hrdinova překážka, kterou musí překonat, aby mohl pokračovat ve své misi. Nejinak je tomu i ve filmech. Ještě zřetelněji navíc v televizní produkci vyvstává tendence stereotypizace chování dle genderu. Muži jsou tak v porovnání se ženami častěji zobrazováni jako nezávislí, sebevědomí, atletičtí, vysoce postavení, atraktivní, zodpovědní, vynalézaví a horkokrevní. I přesto je však v přístupu k otázce typického „mužství vs. ženství“ vidět patrný pozitivní posun. Studie Teresy L. Thompsonové a Eugenie Zerbinosové (1995) ukazuje, že jsou mužské postavy v animovaných filmech 90. let 20. století na rozdíl od svých protějšků před 20 a 30 lety více inteligentní, více technicky zaměřené, agresivnější, více upovídáné a také méně se chvástající. Oproti tomu, ženské postavy vynikají větší nezávislostí, inteligencí a jsou zobrazovány častěji s vůdcovským talentem a ambicemi. Avšak to vše nemění skutečnost, že i nadále jsou ženské animované postavy dle hesla „muži pracují, ženy oblažují muže“ představovány jako křehké, romanticky smýšlející, emotivní a afektované hospodyňky.

Nejen genderové stereotypizaci jsou vystaveni hrdinové známí z médií. Jak podotýká Henry Giroux, tvůrci kreslených postav z dílny Walt Disney často zcela ignorují etnický původ postavy a v kontextu s tím pak barvu pleti, chování a způsob oblékání v dané kulturní oblasti, z níž filmová postava ideově vzešla. Takový přístup vede k tomu, že arabský loupežník Aladdin je ve stejnojmenném animovaném filmu zobrazen jako svalnatý mladý muž evropského vzezření, jehož pleť je bílá a rodným jazykem je perfektní angličtina. Aladdinovi nepřátelé jsou naopak se svými vousy, dlouhým nosem, zlověstným pohledem a silným akcentem doslova ztělesněním karikatury Středního Východu. Podobná ilustrace popření etnických rysů se nabízí

i při pohledu na hlavní postavu dalšího úspěšného kresleného Disney filmu. Pocahontas – ve skutečnosti mladá indiánská dívka, tedy představitelka původních obyvatel amerického kontinentu – je ve filmu čokoládově opálenou, sexy „Barbie“ s tak útlým pasem, že její postava až připomíná přesýpací hodiny. (cit. dle Anderson & Cavallar 2002: 161-162)

Někteří psychologové a genderoví specialisté v kontextu s výše uvedeným upozorňují na to, že právě vytěšňování ženských postav či jejich jednostranné zobrazování v mediální produkci může zejména v dětské a dospívající populaci ovlivňovat a modelovat způsob percepce opačného pohlaví a konstruovat v nich představu maskulinního svět. (Anderson & Cavallar 2002: 163; Dietz 1998: 439) Stejně obavy se pak nabízejí také v mediálně vděčném karikaturistickém zesměšňování rozmanitých etnik, které může hypoteticky vést až k jejich degradaci v podvědomí společnosti.

2.1.3 Hrdina všedního dne

Zejména ve světě „médií řízené tvorby hrdinů“ je dle některých autorů velmi důležité si uvědomit, že hrdinou může být i „obyčejný“ člověk. Právě na tuto potřebu vyzdvižení „hrdiny-prostého člověka“ upozorňuje také Bill Butler ve své knize *The myth of hero*. Na rozdíl od tradičního typu hrdiny, pocházejícího z legend a obdařeného velikou silou (Herkules) či chytrostí (Robin Hood), je impulsem k projevení výjimečných, hrdinských stránek své osobnosti „hrdinovi všedního dne“ až vyslovená potřeba či strádání jeho okolí. Možnost stát se hrdinou je otevřená každému, záleží pouze na jeho aktivitě a vnímavosti vidět nedostatky ve společnosti a touze zcela se nasadit pro jejich zlepšení či dokonce napravení. Každodenními hrdiny se tak, jak až didakticky nabádá Butler, mohou stát učitelé, hasiči, policisté, těžce pracující rodiče, či výjimeční prarodiče. Jejich činy sice nemusí vstoupit do paměti dějin, ale vryjí se do paměti jejich přátel, rodiny či společenství, v němž žijí. (cit. dle Benes & Steinbrink 1998: 369)

K podobným závěrům dochází ve své knize *Tisíc tváří hrdiny* i Joseph Campbell. Campbell zde na četných příkladech popisuje a srovnává dobrodružné cesty hrdinů rozmanitých kultur a náboženství. Pozorně a citlivě mezi sebou komparuje mýty amerických domorodců, starověkého Řecka, východních náboženství s důrazem na buddhismus a hinduismus, ale též mýty Mayů a indiánů či artušovské legendy, nezapomínajíc samozřejmě ani na Bibli, jakožto jeden z nejvýznamnějších pramenů evropské kultury. V závěru své práce si pak pokládá otázku, která nepřímo prostupuje celou knihou. Víme-li, jací byli hrdinové minulosti, známe-li mýty o jejich životě, kdo tváří v tvář těmto velkým hrdinům je pak hrdinou dnes? „[...] Není to společnost, kdo vede a zachrání tvořivého hrdinu – je to právě naopak. Tak tedy každý z nás nese svůj díl nejvyšší zkoušky a vykupitelův kříž – nikoli v rozzářených okamžicích velkých vítězství svého kmene, ale v tichu své osobní beznaděje.“ (Campbell 2000: 339) A tak Campbell, ač v metaforách, vyjadřuje totéž, co před ním Butler. Hrdinou dnešních dní je – nebo ještě lépe musí být – prostý člověk. A má jím být nikoli pro společnost či svět, ale pro sebe sama.

2.2 PUBESCENT A MEDIÁLNÍ KONZUMENSTVÍ

2.2.1 Vývoj dítěte v období pubescence

V zorném úhlu této práce i samotného výzkumu se nachází děti ve věku 10 – 14 let, tedy jedinci procházející pubescentní vývojovou fází (někdy též označovanou jako střední a starší školní věk či raná adolescence), a proto je nezbytné seznámit se nejprve s aspekty vývojové psychologie plynoucími z této významné etapy v životě mladého člověka.

Pubescentní věk zahrnuje období zhruba mezi 11. (12.) a 14. (15.) věkem dítěte a je často označován jako období tzv. přechodu, v němž jedinec prochází řadou fyzických a hormonálních změn, které zasahují psychickou a behaviorální část jeho osobnosti. Oproti předchozí, klidné vývojové fázi, jíž byl raný školní věk, lze říci, že pubescence je naopak obdobím plným neklidu, dramatických proměn těla i duše. Touto životní epochou jedinec ukončuje období dětství a začíná se připravovat na etapu adolescence. Subjekt se také počíná vyprošťovat ze světa konkrétního a přítomného, aby se otevřel nereálnému a budoucímu. (Piaget & Inhelderová 1997: 117)

Proměna myšlení z konkrétního na formální

Jak upozorňuje Piaget a Inhelderová, v diskusi o projevech charakteristických pro pubescentní fázi jedince se neprávem opomíjí význam změny struktury myšlení, jíž pubescent prochází. Nezbytná a podstatná podmínka zdravého psychicko-sociálního vývoje adolescentů tkví právě v transformaci myšlení, kdy se jedinec učí pracovat s hypotézami a pohybovat se ve výrokové logice bez nutnosti konkrétního reálného konstatování. Pubescent již dokáže rozlišovat formu a obsah, a díky tomu pracovat s hypotézami, tj. výroky, kterým nevěří či zatím nevěří. Právě období pubescence tak lze s odkazem na předešlé pokládat za počátek jedincova hypoteticko-deduktivního (formálního) myšlení. Pubescent tak začíná to, čím se bude jako adolescent zabývat ještě intenzivněji – plánování své budoucnosti, konstruování idejí a strukturování hodnot. (Piaget & Inhelderová 1997: 117-136)

Snění a uvažování o budoucnosti

Tato životní etapa je, navzdory sklonu pubescenta vnímat svět spíše realisticky, zároveň obdobím snění, toužení a konfabulace.⁶ Je nutné zdůraznit, že se však jedná pouze o jakési nepravé plánování budoucnosti, „hru“ na budoucnost, které je značně předurčeno stávajícím rozpoložením psychiky dítěte. Postupně dochází k tzv. projasňování vlastní budoucnosti, které přichází s pozvolným uvědomováním si, že není možná nechat čas pouze plynout, nýbrž naopak klást na sebe sama nároky a požadavky. (Helus 2004: 212-213) Dítě v pubescenci má sklon nahlížet na věci a události kolem sebe optimisticky a v jednání se profilovat svojí upřímnou otevřeností spíše extrovertně. (Vágnerová 2000: 188)

Konstituování vztahu k vlastnímu tělu

Před dítětem, které prochází pubescentní vývojovou fází, stojí řada důležitých úkolů, které předurčí jeho další vývoj. Jedním z nejdůležitějších je potřeba přijetí a akceptování vlastního těla jako hodnotné části sebe sama, o kterou je třeba pečovat, chránit a vážit si jí. S tímto úkolem úzce souvisí také sebeuvědomění a uznání své mužské, resp. ženské přirozenosti a zaujímání postojů k opačnému pohlaví. (Helus 2004: 209- 211)

Konformita i revolta

Po jedenáctém roce života výrazně vzrůstá potřeba vyhledávat a udržovat vrstevnické vztahy. Jak podotýkají mnozí psychologové, význam statusu „být v partě“ v tomto věku velmi stoupá z důvodu silné potřeby pubescentů získat azyl v rámci stabilního společenství „sobě rovných“. Jakoukoli formu izolovanosti či určitého osamocení pubescenti obtížně snášejí a pocítují jako nežádoucí stigma své osobnosti. Vůči odmítnutí, vyloučení či negativnímu hodnocení svými vrstevníky jsou nejvíce zranitelné děti ve věku mezi 11. – 13. rokem. Být součástí kamarádského svazku se v tomto období stává téměř centrální potřebou a esenciální nutností. Obavy z možného nepřijetí či nepochopení ze strany přátel vede tyto mladé lidi k ostražitosti při utváření svého image na veřejnosti, k uvážlivosti při výběru oblečení, ale i v tom, na co

⁶ *konfabulace* – fantazírování a imaginace o tom, čím jedinec jednou bude, čeho dosáhne, jak se proslaví apod.

se dívají v televizi. Jejich cílem je, aby se profilovali za každé situace vzhledem k partě výrazně konformně. (Valkenburg 2004: 33-34) Spojovacími prvky mezi jedinci tohoto vývojového období jsou vedle vizuálních projevů velmi často též společné krize ve vztahu k rodině, vyostřená kritika vůči vyšším autoritám a osobní konflikty, jež jim přináší životní stádium, ve kterém se právě nacházejí. Právě období pubescence je tudíž vnímáno jako údobí prvních revolt dětí vůči rodičovské autoritě a jejich příklonu ke skupině svých vrstevníků, resp. přátel. Jedním z významných úkolů mladých lidí v pubescentní fázi se tak stává právě nalezení a vybudování nové cesty k rodinnému zázemí a jejím hodnotám. (Helus 2004: 210)

2.2.2 Způsoby percepce mediálních obsahů u dětí v pubescentním věku

Výzkum, jemuž se tato práce věnuje, je zacílen na specifickou skupinu striktně vyhraněnou věkem, resp. vývojovou etapou, v níž se jedinci nacházejí. Unikátní psychologicko-behaviorální rysy jedinců procházejících pubescentní vývojovou fází se odrážejí také ve způsobu vnímání a zacházení s médii a jejich obsahy.

Dětský divák, čtenář či posluchač si všímá pouze toho, co sám hodnotí jako atraktivní a významné. K interpretaci děje příběhu se staví jednoznačně projektivním způsobem v tom ohledu, že jej silně ovlivňují vlastní zkušenosti, aktuální zážitky, konflikty apod. Mediální příběhy tak mohou být jednotlivými dětmi, stejně jako dospívajícími velmi odlišně přijímány a dále pak interpretovány. (Vágnerová 2000: 185 – 187) Na to, že děti reagují na řadu podnětů diferencovaně, poprvé upozornil Jean Piaget, významný švýcarský biolog a psycholog specializující se na kognitivní vývojovou psychologii dítěte. Piaget (1929) formuloval teorii, podle které podléhá dětské chování specifickým vnitřním kognitivním strukturám, tzv. schématům, jež se s věkem proměňují. Ta ovlivňují způsob, jakým dítě vnímá věci a jevy, které vidí, slyší a pociťují. Myšlenky Jeana Piageta beroucí v úvahu rozdílnost v rámci dětských kognitivních struktur přivedly výzkum k novým proměnným v podobě rozmanitých kognitivních aspektů. Vedle doposud primárně sledovaného chování dítěte se výzkumný zájem zaměřil dále kupř. na systematickou pozornost dítěte věnovanou médiu, schopnost porozumění mediálního obsahu a reakci na něj apod.

Zakoušení identity „dospělosti“

Výzkumy zabývající se otázkou, co se líbí dnešním pubescentům v mediální produkci, dochází k závěru, že děti ve věku 12 – 15 let mají tendenci upřednostňovat na televizní obrazovce dospělé postavy, které se chovají bláznivě či dokonce až dětinsky. (Davies – Buckingham – Kelley 2000) Tyto postavy „nedospělých dospělých“ se zpravidla objevují v komediálních sitcomech (např. *The Friends*) či v animovaných seriálech, které jsou primárně

určené pro dospělé (např. *The Simpsons*). Jsou dokonalým ztělesněním neoficiálních atributů dospělosti, tj. samostatnosti a volnosti. Zároveň se však také často chovají nezodpovědně, vzdorovitě a rozmarně. Právě tímto atraktivním dvojím image přitahují mladé lidi, kteří velmi nejistě vkračují do neznámého světa dospělosti. Dětinští dospělí z obrazovky tak ukazují to, že jim atribut dospělého jedince nemusí zabránit, aby i nadále využívali výhod, které s sebou přináší společenský status dítěte. (Valkenburg 2004: 33)

Kolem 10. roku začínají děti ztrácet zájem o hračky a jejich preference jsou naopak směřovány k produktům nesoucím určitý sociální potenciál. Spíše než o dětské produkty se pubescenti zajímají o takové objekty, které jsou vytvářeny pro dospělou konzumentskou skupinu. Tento fenomén pak zasahuje všechny oblasti života pubescentů – od oblečení, přes hračky „pro dospělé“, které v sobě obsahují příslib sociálních výhod (hudební, sportovní a moderní technologické vybavení) až k mediální produkci. (Valkenburg & Cantor 2001: 209) Studie Valkenburgové a Soeterse (2001) zkoumající věkovou skupinu 8 – 13letých pubescentů ukázala, že způsob zacházení s internetem je determinován věkem jeho uživatelů. Starší respondenti se v internetovém prostředí chovali dle podobných vzorců jako dospělí lidé, neboť u nich největší ohlas nacházely webové stránky poskytující sociální interakci v oblastech chatování a navazování on-line vztahů primárně s osobami opačného pohlaví.

Fantasie versus realita

Většina fantastických postav je v očích dětí procházejících pubescentní fází již demystifikována. Novými objekty dětské adorace se stávají filmové hvězdy, sportovci a skuteční akční hrdinové. Kolem 10. roku života si tak fantasie dítěte začíná vyhledávat náměty zejména v intencích realistických a věrohodných témat. Dítě se snaží nalézt skutečnost, pravdivou realitu. Úslužným prostředníkem v tomto úsilí je mu pak mediální produkce a její simulace reality. Pubescenti se tak hojně zajímají o reálné fenomény, které se snaží objevit právě v mediální produkci. Nutno však brát v potaz, že vedle této touhy po reálnu se i nadále výrazně projevuje dětské nadšení pro fantastické a dobrodružné motivy, které vyhledávají v tomto věku zejména chlapi. (Valkenburg 2004: 31)

Stejně jako mladší děti i pubescenti tendují k vyhledávání zvířecích příběhů v mediální produkci. Nyní však, jak podotýká Valkenburgová, svojí náklonnost věnují především žijícím, reálným zvířatům a nikoli smyšleným podobám zvířat, jak bylo charakteristické v mladším školním věku dítěte. (Valkenburg & Cantor 2001: 208)

Kritičnost a smysl pro detail

V pubescentním věku již jedinci dokážou díky vyvinutému smyslu pro decentralizované vnímání uspokojivě analyzovat a hodnotit objekt nejen v jeho celistvosti, ale též vnímat a posuzovat jeho jednotlivé detaily. (Valkenburg & Cantor 2001: 208) Cit pro jemné nuance zde kráčí ruku v ruce též s rozvíjející se kritičností vůči případným nedokonalostem. Pubescent se tak stává ostrým kritikem každodenního světa, který jej obklopuje. Jeho bystrým soudům je podroben nejen úzký příbuzenský kruh, učitelé ve škole a spolužáci, ale také maličkosti jako tkaničky u bot, které neodpovídají jeho image. Děti se v tomto věku, jak poznamenává Valkenburgová, vžívají se svými skeptickými a kritickými soudy také do nové sociální role. Stávají se arbitry, kteří se nebojí vynášet soudy i o komerčních, mainstreamových mediálních obsazích nízké kvality. Jejich negativnímu posouzení neuniknou ani sériově vyráběné pořady. Postupně tak samy dochází k poznání, že nadužívání speciálních efektů a senzací je často důsledkem prvoplánové touhy producentů zajistit si vysokou atraktivnost daného mediálního produktu u publika. (Valkenburg 2004: 30)

2.2.3 Role mediálních hrdinů v životě pubescentů

Vývojoví psychologové se shodují, že jedním ze základních procesů provázejících dětství, pubescenci i adolescenci je hledání a rozvíjení vlastní identity. Souběžně s tím, jak děti modelují své chování a ustanovují hodnoty, jež jsou pro ně samotné důležité, pátrají ve svém okolí zároveň po hrdinech, kteří by jim svojí osobností a životem mohli být příkladnými a cestu „hledání sebe sama“ jim usnadnili. (Anderson & Cavallaro 2002: 161) Důležitou roli hrají v tomto procesu rodiče a příbuzenstvo, škola, přátelé a v neposlední straně také masová média.

Již v 50. letech minulého století napsal ve své studii o změnách amerického charakteru David Riesman: „Dítě je vystaveno palbě rozhlasu a obrázkových seriálů (comics) od chvíle, kdy umí poslouchat a jakž takž číst. Tato palba – která ovšem nevyhnutelně přestřeluje a nedostřeluje – mívá jednotlivě na úzce odstupňované věkové skupiny.“ (Riesman 1968: 97) Doplníme-li k oněm „palebným“ médiím ještě televizi, jež byla v poválečné době doslova v „černobílých plenkách“, a internet s počítačovými hrami, o nichž Riesman neměl ještě ani ponětí, zdají se být tato slova k nerozeznání přílehlým konstatováním také pro dnešní, elektronický věk. Riesman věnuje pozornost také tendenci dobových médií nabízet dětským čtenářům a posluchačům arzenál hrdinných postav, v němž si každý s ohledem na svůj věk přijde na své. S tím, jak dětský konzument stárne, počíná své sympatie přesunovat od roztomilých zvířátek, po nezranitelné polobožské superhrdiny až ke zranitelným, avšak nakonec – díky svým schopnostem – vždy vítězným lidským hrdinům. Této přirozené posloupnosti si jsou děti vědomy a případné odchylky „od normálu“ pak dokážou u svých dle jejich názoru zaostalých vrstevníků nejen vnímat, ale také jednoznačně odsoudit. (Riesman 1968: tamtéž) Idolizace, hledání a uctívání hrdinů jsou charakteristické pro období pubescence rovněž jako pro adolescentní vývojovou fázi jedince. Nelze vyjmenovat univerzální atributy, jimiž by měla postava disponovat, aby se v očích dospívající mládeže stala hrdinou. Jisté je však to, že v určitých aspektech své osobnosti by měla představovat nadprůměrného jedince, co

se týče talentu, sociálního statusu či fyzického vzezření. Objekty idolizace lze nalézt v nejrůznějších oblastech společenského života. Nejčastěji se jimi stávají sportovci, herci, televizní osobnosti, hvězdy popmusic, vědci či jedinci, kteří se politicky či nábožensky angažují. Raviv & kol. se domnívají, že fenomén idolizace je nezbytnou součástí přirozeného vývoje dospívajícího člověka a jako takový je taktéž podněcován, podporován a odměňován jedincovými vrstevníky. (Raviv, Bar-tal, Raviv & Ben-Horn 1995: 633)

Hans Sebald nachází šest pramenů, z nichž vychází fenomén idolizace u adolescentů. Jsou jimi: „romantismus“, který umožňuje projekci nereálných přání a tužeb jedince do takové osobnosti, jejíž sláva a úspěch se zdají být vhodnými předpoklady k naplnění adolescentových neuskutečněných snů; „sex a fetišismus“, který odkazuje k substituci a sublimaci sexuálního napětí v jedinci prostřednictvím fetiše k idolu a jeho fyzickému tělu; „extáze“, jež dovoluje jedinci, aby se choval silně emociálně; „fascinace bizarností a absurdem“, které naplňují touhu po vzrušení a uchvácení; „identifikace“, která vyjadřuje image, o níž adolescent usiluje; a role „hrdinů jako poslů“, jež přináší teenagerovi prostředek k orientaci a nalezení směru. (cit. dle Raviv & Bar-Tal & Raviv & Ben-Horn 1996: 633)

Jsou to právě média, která disponují ojedinělou schopností nabízet v nepřetržitém čase pestré informační spektrum o rozmanitých osobnostech show-businessu známých z oblastí sportu, filmu, populární hudby či politiky. John B. Thompson upozorňuje, že díky této službě, kterou nám média poskytují, dochází v období elektronického věku k nové konstituci pojmu důvěrnost. Média dokážou vybudovat absurdní formu vztahu, která se vyznačuje charakteristikami tzv. zprostředkované kvaziinterakce, tedy časoprostorovou nespojitostí a ne-dialogickým charakterem. Thompson hovoří o tzv. důvěrnosti na dálku (intimacy at a distance), kdy dochází k vybudování vztahu k lidem, kteří nesdílejí stejné časoprostorové určení, a kteří taktéž postrádá vzájemný, reciproční tok informací. (Thompson 2004: 176) Jinými slovy, média vytváří iluzorní přátelství mezi slavnými osobnostmi (příp. fiktivními postavami, jež ztvárňují) a jejich pozorovateli. „Iluzorní“ proto, že se o domnělé přátelství zasazuje a pečuje o něj pouze jedna osoba

(pozorovatel) a osoba druhá (fiktivní osobnost, resp. slavná osobnost) o její existenci zpravidla ani netuší. Velmi významnou úlohu v podporování tohoto vztahu hrají v životě pubescentů a adolescentů dle Greenwoodové a Pietromocové zejména life-stylové magazíny píšící o životě celebrit, které umožňují svým mladým čtenářům dennodenně zažívat klamný dojem intimního propojení s oblíbenými herci, zpěváky a sportovci. Prostřednictvím televize se mladí lidé stávají vnímavými pozorovateli osudů svých oblíbených fiktivních postav, avšak díky časopisecké produkci zaměřené na show-business se jim otevírá brána k životu reálných V. I. P. osobností.“ (Greenwood & Pietromoco 2004: 300)

Jak popisují Balswick a Ingoldsby (1982) ve své studii, adorace filmových hvězd a zpěváků dospívající mládeží má již mnohaletou tradici. Dle jejich výzkumu adolescenti častěji hodnotí jako hrdiny v těchto oblastech showbusinessu postavy mužského pohlaví. Balswick s Ingoldsbyem tak vyslovují hypotézu, že příčinou této preference mužských hrdinů je skutečnost, že herečky a zpěvačky představují v očích svých obdivovatelů potencionální sexuální symboly, což znemožňuje nezaujatě verifikovat jejich profesionální schopnosti a tím status jejich hrdinství. Dle Larsona a Kubeyho (1983) je uctívání popových zpěváků v porovnání s idolizací filmových hvězd výrazně mladším jevem, jehož průběh se také zřetelně odlišuje v závislosti na věku pubescentů, resp. adolescentů. Jak ukázal výzkum Raviva & kol. (1995) zabývající se otázkou idolizace popových zpěváků u pubescentů a adolescentů mezi 10 – 17 lety⁷ je fenomén uctívání zpěváků jako svých vzorů a hrdinů nejsilnější právě u nejmladší věkové skupiny (10 – 11 let), zejm. pak u dívek, a typická je pro něj zeslabující tendence se vzrůstajícím věkem respondentů.

Identifikace s mediálními postavami

V pubescentním věku již polevuje sklon dítěte identifikovat se výhradně s postavou, která se mu fyzicky podobá, popř. mu připomíná jeho vlastní život. K tomuto druhu identifikace na základě podobnosti inklinují zejména děti mladšího školního věku, které prostřednictvím prožívání mediálního příběhu

⁷ Výzkumníci vycházeli z premisy, že právě mezi 10. a 17. rokem jedince je sklon k idolizaci nejvíce manifestující.

atraktivně fantazijním způsobem rozvíjejí svou vlastní sociální roli ve společnosti. U pubescentních konzumentů tak již převládá tendence hledat případnou podobnost u imaginární postavy nikoli v jejím vzhledu, ale v jejím chování, povaze či sociální situaci, v které se nachází. (Valkenburg 2004: 32)

Identifikace s ideálem umožňuje dítěti symbolicky dosáhnout něčeho, čeho ve skutečnosti dosáhnout nedokázalo či nemohlo. Touto cestou uspokojuje svoji v reálném životě nenaplněnou potřebu. Přání částečného či dokonce absolutního ztotožnění se s obdivovaným hrdinou pomáhá dětem cítit se více silné v reálných situacích, kdy jsou nejisté, trápí se či nejsou schopné nalézt úspěšné řešení problému. Právě schopnost poskytnout uspokojení z hlediska věku i zájmů rozmanitému publiku je příčinou toho, proč si na mediální scéně dokážou některé postavy – Supermanem počínaje a Harry Potterem konče – vydobýt obdiv čtenářů, diváků a posluchačů po mnoho let či dokonce generací. Identifikovat se dítě může též s negativně hodnocenou postavou, která přestupuje obecně uznávané normy. Pomocí této identifikace dítě alespoň symbolicky prožívá něco, co by ve skutečnosti nebylo správné či žádoucí. Oblíbenost mediálních hrdinů vede taktéž děti ke sbírání informací o objektech svého obdivu. Ačkoli i děti mladšího věku často inklinují k určité formě sběratelství, v jejich případě se často jedná o prostý sklon k akumulaci „čehokoli“. Kolem hranice 7. – 8. roku se však děti začínají při sbírání soustředit spíše na hledání rozdílů mezi různými objekty. Jejich sběr již není pouhou demonstrací velikosti, ale stává se pro ně vedle osobního uspokojení taktéž příležitostí k sociální interakci při směňování exponátů jejich sbírky. (Valkenburg & Cantor 2001: 209)

Dle Riesmana jednoznačná a detailní vizualizace hrdinných postavy zužuje ve čtenáři komiksů i v televizním divákovi prostor pro případnou imaginaci a skryté ztotožnění se s těmito objekty hrdinství. Chybí zde to, čemu Riesman říká „soukromí narcistních představ“, kterým se mohl v ústraní svého pokoje oddávat čtenář knih. (Riesman 1968: 103) S nadsázkou tak každý mohl být Monte Christo či Madame Bovaryová a to i na veřejnosti, aniž by byl prozrazen. Těžko si lze však představit, že by se stejné anonymitě

v Riesmanově světě komiksů či v dnešním satelity zasíťovaném světě mohl těšit Spiderman či Harry Potter.

Obdivování se někomu či něčemu nemusí vždy nutně korelovat také s touhou identifikovat se s danou osobností. Studie Rachel D. Bromnickové a Briana L. Swallowa (1999) zabývající se otázkou podoby hrdinů mladých Angličanů ve věku 11 až 16 let ukázala, že většina pubescentů je ráda tím, čím je, a ačkoli nachází ve svém bezprostředním prostředí i v mediální oblasti své hrdiny, nepředstavují tito v očích mladých lidí ideál jich samotných. Tento trend „nepotřeby být někým jiným“ (v orig. „myself choice“) zesiloval se vzrůstajícím věkem respondentů a zřetelnější byl u dívek. Tato skutečnost podporuje hypotézu tradičního výzkumu zabývajícího se vývojem jedince, která předpokládá, že s tím, jak prochází mladý člověk obdobím pubescence (popř. adolescence), zesiluje jeho vnímání sebe sama a otázka konstitování identity se stává stabilnější. (Erikson 2002) Jako své oblíbené hrdiny pak pubescenti z výzkumu Bromnickové a Swallova nejčastěji uváděli sportovní celebrity a osobnosti známé z médií, tzn. herce, moderátory, baviče apod., přičemž chlapci stejně jako děvčata při výběru svých hrdinů preferovali postavy mužského pohlaví.

Ze studie Andersonové a Cavallarové, která zkoumala u etnicky rozmanitých dětí ve věku 8 až 13 let to, koho obdivují a kdo je jejich velkým vzorem, vyplývá, že nejen média jsou na poli produkce dětských hrdinů vlivnými hráči. Ovlivňující proměnnou se totiž ukázal být v této věci právě původ respondentů. Vyvodíme-li z výsledků obecné závěry, lze říci, že bez ohledu na původ, většina respondentů jako své hrdiny označila osoby z jejich okolí. Jako odůvodnění volby „obyčejného“ člověka namísto mediálně známé osobnosti zmiňovaly děti poté při rozhovorech ve skupinách v rozmanitých paralelách to, že mediálně známé osobnosti málokdo zná osobně, a proto hrozí, že se mohou v soukromí chovat jinak než kupř. před kamerou.⁸ (Anderson & Cavallar 2002: 164)

⁸ Nejvíce, tj. 1/3 dětí z celého souboru, jako hrdiny označovaly své rodiče, naopak 1/5 své hrdiny vidělo na televizní obrazovce.

2.3 KONCEPT WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

V ohnisku zájmu této práce stojí mediální hrdinové pubescentů, kteří navštěvují základní školy typu tradičního a takéž typu waldorfského, a proto je třeba pro potřeby výzkumu jednoznačně vytyčit, jaké školy budou označovány přízviskem „waldorfské“. Domnívám se, že v tomto případě není nutné věnovat speciální pozornost konceptu českého tradičního školství, neboť to je obecně známé široké laické i odborné veřejnosti. Jinak je však tomu v případě waldorfského typu školství, které, ačkoli patří v rámci alternativních škol působících na území České republiky k nejprogresivněji se rozvíjejícím, je i nadále koncipováno v očích většiny veřejnosti spíše nejasně, či jej obestírá stereotypní hodnocení ve smyslu školy určené pro elitní vrstvy, příp. naopak pro děti fyzicky, vývojově a jinak handicapované.

Cílem této práce není detailně představit, obhájit či naopak argumentačně podlamovat koncept waldorfské pedagogiky, její východiska či pedagogické cíle, a proto si dovoluji ponechat níže uvedené údaje jako čistě informativní a odkazuji případné zájemce o bližší probádání tohoto tématu na odbornou literaturu, jež je uvedena v závěru práce.

2.3.1 Vznik a vývoj konceptu waldorfské pedagogiky

Zakladatelem tzv. waldorfských škol a myšlenkovým otcem jejich principu vzdělávání se stal rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925). Steiner byl již od svého útlého dětství hluboce fascinován přírodovědným dílem Johanna Wolganga Goetha, v rámci něhož se věnoval zejména gnoseologickým otázkám. Další inspirační proudy, z nichž se posléze zrodila i samotná východiska waldorfské pedagogiky, Steiner nacházel v osobnosti Friedricha Nietzscheho, ve středověkých mysticích a v neposlední řadě taktéž v konceptu křesťanství. Steinerův celoživotní intenzivní zájem o oblast praktické pedagogiky vyústil v ucelenou a propracovanou ideu tzv. antroposofie (z řeckého „anthropos“ – člověk, „sofia“ – moudrost) – cesty k uvědomění si pravé podstaty člověka.⁹ Jejímu konceptu a snahám aplikovat toto učení do každodenního života člověka pak Steiner věnoval celý zbytek svého života. (Carlgren 1991: 7-25)

Steinerovy didaktické teorie našly své praktické uplatnění až v září roku 1919, kdy byla v německém Stuttgartu založena první waldorfská škola na světě. O její otevření se tehdy výrazně zasloužil majitel továrny na tabákové výrobky Waldorf Astoria a. s., Emil Molte, který tak naplnil svou ideu poskytnout dětem bez ohledu na sociální původ, majetek či politickou příslušnost jejich rodičů takové vzdělání, jež by bylo plně nezávislé na jakýchkoli ideových zájmech státu. (Zdražil 2007)

⁹ Nejspíše nejranější doklad o existenci pojmu „antroposofie“ tvoří anonymní spis Arbatel z 2. poloviny 16. století. Tímto termínem je zde označena jednota přírodních věd (scientia rerum naturalium) a věd o člověku (prudentia rerum humanorum). (Zdražil 2007) Pol chápe moderní antroposofii jako otevřený filosoficko-pedagogický systém, který „[...] pracuje s fyzickou, duševní a duchovní realitou, je kristocentrickým směrem, hlásí se ke křesťanství, operuje však, kromě jiného, i s některými prvky známějšími zejména z východních směrů – karmou, inkarnací a reinkarnací, vícečlennou lidskou osobností atd.“ (Pol 1995: 21) Současní waldorfské učitelé pak označují antroposofii za speciální vědu o duchovní podstatě člověka, která „[...] zahrnuje prvky křesťanství i východní filosofie a obsahuje egyptská a řecká mystéria, přírodní mystiku i Goethovo dílo. Středem antroposofie je člověk, v němž se jako v mikrokosmu zrcadlí obraz celého vesmíru. Člověk je klíčem k řešení záhad světa.“ (Piňos Nedatováno)

V současnosti je na celém světě 958 waldorfských škol, které čerpají a vycházejí z pedagogiky Rudolfa Steinera.¹⁰

Waldorfské školy v České republice

Waldorfské školy na území České republiky jsou školami svobodnými,¹¹ jednotnými,¹² koedukovnými¹³ a všeobecnými.¹⁴ (Pol 1995: 11) Škola ležící na území České republiky může usilovat o získání statusu „waldorfská škola“ na základě splnění rámcových kritérií, které určuje *Směrnice pro práci s novými iniciativami* vytvořená Asociací waldorfských škol České republiky se sídlem v Praze. V rámci České republiky vystupují waldorfské školy jako státní subjekty vyznačující se výraznou právní a pedagogickou autonomií. Jejich vlastní vzdělávací program byl vytvořen týmem českých waldorfských pedagogů tak, aby plně ctil *Standardy vzdělávání* schválené MŠMT ČR.¹⁵

Pozvolné seznamování české pedagogické veřejnosti s waldorfským vzděláváním se odehrálo již krátce po pádu komunistického režimu v roce 1990, kdy proběhly první přednášky a úvodní kurzy. Od téhož data se též počaly – na tehdy ještě československé půdě – zakládat první waldorfské školy. Mezi průkopníky waldorfské pedagogiky patří školy v Písku a v Praze 2, které zahájily výuku již ve školním roce 1990/1991. O rok později se k nim přidaly i nové školy v Příbrami, Ostravě, Praze 5 - Jinonicích, Pardubicích a též v Semilech. Ve školním roce 2000/2001 svou činnost započaly i waldorfské třídy v Brně a v Praze 6. Postupně pak vznikly také waldorfské třídy v Českých Budějovicích a v Olomouci.

¹⁰ Z toho 665 škol je evropských a 293 škol mimoevropských. Tyto údaje ilustrují stav ke květnu 2007. *Waldorfské školy ve světě* (Nedatováno)

<http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=sko-glo> (21. 12. 2008)

¹¹ Steiner kladl důraz na to, aby tři oblasti lidského života - ekonomická, politicko-právní a kulturní – byly na sobě nezávislé, tj. „svobodné“ (volné). (Pol 1995: 12)

¹² Waldorfská škola je „jednotná“ v tom smyslu, že již „[...] od samého počátku byla zamýšlena jako vnitřně rozčleněná, avšak „jednotná“ dvanáctiletá škola.“ (Pol 1995: 15)

¹³ Termín „koedukované“ značí společnou školní výuku chlapců a dívek. Pol tento termín ještě doplňuje, píše-li, že waldorfské školy jsou přístupné „[...] všem dětem bez rozdílu pohlaví, sociálního zázemí, rasových, národnostních, majetkových, religiózních či jiných poměrů.“ (Pol 1995: 19-20)

¹⁴ „Všeobecný“ charakter waldorfských škol se zrcadlí v jejich nesouhlasu s principem „[...] segregace dětí podle jejich odlišných intelektuálních kapacit“ a nesouhlasu s tendencí předčasné specializace. Waldorfské školy jsou naopak „[...] pro spojení věd a umění.“ (Pol 1995: 20)

¹⁵ *Waldorfská pedagogika – funkční alternativa*. (Nedatováno)

<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=287> (16. 10. 2007)

K září 2008 na území České republiky poskytovalo vzdělání vycházející z waldorfských principů již 10 waldorfských základních škol a 4 waldorfské střední školy. Pro předškolní děti bylo k dispozici 14 waldorfských mateřských škol.

2.3.2 Waldorfská pedagogika a některá z jejich specifik

Předmětem této práce není podrobný rozbor netradičností waldorfské pedagogiky a jejich východisek a proto na tomto místě zmíním pouze některá ze specifik,¹⁶ kterými se koncept waldorfské pedagogiky výrazně liší od konceptu pedagogiky tradičních škol a která hodnotím jako důležitá pro formulaci výzkumných otázek a hypotéz samotného výzkumu, jež bude realizován v návaznosti na teoretický oddíl.

Pojetí dětského vývoje

Waldorfské školy jsou svými příznivci označovány jako školy, které „vychováají ke svobodě“. Svobodu jakožto základní podmínku tvořivosti duchovního života též v oblasti vzdělávání velmi silně propaguje právě Rudolf Steiner.¹⁷ Metody waldorfské výchovy koření v rozsáhlých znalostech dětské psychiky, v pochopení dětských schopností a dovedností, které se navzájem liší v závislosti na jednotlivých fázích dětského vývoje. Důraz je kladen zejména na ctění subjektivního a plně svrchovaného dětského jedince. Podle Steinera je člověk geniálním komplexem tvořeným třemi světy – tělem, duchem a duší. Jeho úkolem je to, aby své já, jež je vymezeno tělem a duší, plně oduševnil cestou absolutního procítění. Pouze rovnoměrné poznávání všech tří částí lidské bytosti zajistí holistické poznání lidské přirozenosti v její nejširší celistvosti. (Steiner 1993: 47)¹⁸

¹⁶ Mezi nejvýraznější charakteristiky waldorfské pedagogiky patří kupř. výuka v tzv. epochách, vyučování cizích jazyků již od první třídy, hodiny s rozmanitým uměleckým a řemeslným zaměřením, umění eurytmie spojující mluvené slovo, hudbu a pohyb. Dále pak kreslení a pohybové cvičení k procítění geometrických forem, školní orchestr a slavení speciálních třídní a školních svátků. (Klaßen, Skiera, Wächter 1990: 16) Jako další netradičnosti můžeme označit absenci učebnic, slovní hodnocení žáků a nemožnost propadnutí v závěru školního roku.

¹⁷ Pol píše: „Antroposofové se domnívají, že společnost může být obrozena jedině přispěním lidí, kteří jsou svobodní (u nichž byly svobodně rozvinuty jejich přirozené síly). Ve výchově by tedy nemělo jít o vštěpování určitého světového názoru. Vychovatelé by spíše měli usilovat rozvinout vlohy svých svěřenců do té míry, aby tito byli v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání.“ (Pol 1995: 13)

¹⁸ Steiner dělí lidské tělo na tělo fyzické, tělo životní (éterické) a tělo citivé (astrální). Čtvrtý článek je nositelem tzv. lidského „já“. V originále jsou tyto tělesné části Steinerem pojmenovány jako „physisches Leib“, „Äther- oder Lebensleib“, „Astral- oder Empfindungsleib“ a „Ich-Leib“. (Klaßen, Skiera, Wächter 1990: 15)

Výchova dítěte je v duchu Steinerovy filozofie chápána jako přirozeně se odvíjející od jednotlivých etap vývoje dětského jedince. Ten je členěn do několika fází:

- 0 – 7 let, neboli období před výměnou zubů, kdy se dítě učí jednat se sebou samým a kdy je položen základ pro jeho život. (Pol 1995: 22) Rudolf Steiner toto období označuje jako velmi důležitý životní předěl, v němž lze osobnost dítěte z hlediska jeho vnímacích schopností plně ztotožnit s úplným smyslovým orgánem. „To, co dospělý prožívá pouhým okem, prožívá dítě celým tělem [...]“ (Steiner 1993: 51) Na dítě nejvíce působí lidé, kteří jej obklopují. Dítě se učí nápodobou.
- 6 (7) – 13 (14) let, neboli období po výměně zubů je vyplněno hledáním emocionální rovnováhy. Tento čas je vyhrazen pro rozvíjení citění a schopností přemýšlet. (Pol 1995: 22) Pro dítě začínají mít smysl znalosti, jež mají lidé v jeho okolí. Tyto znalosti musí však být dítěti předány uměleckou, obraznou formou, jinak ztrácejí svůj smysl a přínos. (Steiner 1993: 56)
- 13 (14) – 20 let, neboli období dosažení pohlaví zralosti, je spjato se samotným nabýváním znalostí a vědomostí. (Steiner 1993: 56) Tento úsek je specifický rozvíjením individuality osobnosti. Zdokonalují se analytické a kritické schopnosti, jejichž cílem je pak dosažení sebedisciplíny a nezávislosti. (Pol 1995: 22)

Role učitele

Osobnosti učitele waldorfské školy je přičítána Steinerovou filosofií velmi důležitá úloha ve sféře výchovy dítěte.¹⁹ Steiner jasně říká, že zejména pro mladší děti (tj. ve věku 7 – 14 let) – tj. pro věkovou skupinu, na niž se zaměřuje také náš výzkum – učitel není „produkt“ pomyslné továrny

¹⁹ S odkazem na Steinerova slova pronesená na jedné z přednášek ve Stuttgartu dne 8. dubna 1924: „[...] to nejdůležitější při výchově a výuce se odehrává mezi duší učitele a duší dítěte. [...] Co jako učitel provedu s dítětem během jeho povinné školní docházky, to pronikne hluboko do jeho fyzické, psychické, duchovní a lidské přirozenosti. [...] Na dětský věk můžeme správně působit jen tehdy, když máme na zřeteli nejen tento dětský věk, ale celý lidský život v jeho pravém poznání.““ (Steiner 1993: 48-49)

na učitele; jeho nejvýznamnějšími kvalitami nejsou zdaleka pouze akademické znalosti nabyté na studiích.²⁰ „[...] učitele nepoznáme – jak se často mysliho – když ho po ukončení jeho studií vyzkoušíme, zdali něco ví: to jen poznáme, zdali umí přednášet, jak se přednáší, když věc sami umíme, zdali umí přednášet pro mládež od čtrnácti do dvaceti let. Pro mladší ročníky nepřichází vůbec v úvahu, co umí učitel předvést. Zde musí být kvalita posouzena podle zcela odlišných zásad. [...]” (Steiner 1993: 57)

Učení jako umění

Pedagogické úsilí waldorfských učitelů ústí ve waldorfských školách spíše než ve vědu v jakési meta-umění. (Carlgren 1991: 5-6) Hlavním úkolem vychovatele je „[...] podporovat a sociálně plodně využít individuální nadání, a nikoli přivádět dorost k práci v předem nalinkovaném pokračování pevně stanovených technicko-ekonomických směrů vývoje.“ (Carlgren 1991: 11) Ke stejným závěrům přichází i Dennis Demanett, který chápe lidský život v pojetí waldorfské filozofie jako symbolické spojení „staré trojice“ – vědy, umění a religie. Správná výchova tak znamená pomoci „[...] v rozvoji malého vědce, malého umělce a malého kněze, kteří žijí v každém dítěti.“ (cit. dle Pol 1995: 13)²¹ Cílem je rozvíjet v dětech jejich niternou fantazii. Ukazovat jim způsoby, které jejich imaginaci podporují – vést je cestou zušlechťující umění, a nepodporovat je v takových aktivitách, které jejich křehkou obrazotvornost naopak hubí – tedy nedoporučovat jim sledování televize. (Piňos Nedatováno) V samotném vyučování na waldorfských školách je pak kladen důraz na rozmanitá umělecká cvičení, jimiž jsou malování, kreslení, modelování, sochařství, řezbářství, práce s kovem, hraní a zpívání mnohdy komponované

²⁰ Učitel ve waldorfských školách musí splňovat přísná kritéria, která však neobsahují pouze osvědčení vědomostních znalostí. Přinejmenším stejně důležitým požadavkem je také schopnost „[...] žít v houfu dětí, vibrovat a plynout až do jejich srdcí, až do impulsů jejich vůle a nakonec až do rozumu, to je to, co žije napřed v učiteli, co v něm žije prostě s tím, že stojí před dítětem jako člověk s určitou povahou, s určitým temperamentem, s určitým charakterem, s určitým duševním rozpoložením.“ (Steiner 1993: 57)

²¹ Steiner ostře kritizuje ne-uměleckost lidského světa, kde vyniká intelektuální chlad. „[...] „Přečtete si dnes knihy o embryologii, botanice, zoologii; je to k zoufání, jak se okamžitě musíme ponořit do intelektuálního chladu a jak všechno umělecké [...] je tu vědomě odstraňováno. [...] Jako potřebuje kněžský prvek pro první dětské životní období, tak pro druhé životní období mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí potřebujeme prvek artistický, umělecký.“ (Steiner 1993: 69)

do krátkých i delších dramatických cvičení.²² Jak píše Carlgren: „[...] i počítání, gramatika nebo zeměpis, se dá zahrát.“ (Carlgren 1991: 51)

Spolupráce namísto kompetice

Jeden z pozitivních ohlasů veřejnosti vůči pedagogice waldorfských škol směřuje k její tendenci snižovat kult soutěživosti a nekolektivnosti mezi žáky. Waldorfská pedagogika vystavěná na zásadě spolupráce tak vytváří alternativu výchově tradiční, k jejímž rysům patří též kompetice ve výchově, která, jak upozorňuje Pol, může navozovat „[...] ve svých krajnějších podobách až absurdní situace, kdy žák může dokonce profitovat z nezdaru jiného žáka.“ (Pol 1995: 18) Proti této tendenci waldorfských škol vytvářet maximální soulad a kolektivní spolupráci vystupují však i často kritikové, kteří upozorňují na to, že děti z waldorfských školy poté, co dospějí, nebudou schopny obstát v citelně drsnějším životě, který na ně bude čekat vně školního prostředí. Tomáš Zuzák, dlouholetý učitel a vedoucí waldorfského semináře ve Švýcarsku, s obviněním, že waldorfské školy své děti nepřiměřeně hýčkají, nesouhlasí. Upozorňuje na to, že právě školy mají být jedny z nejdůležitějších autorit, které mladého člověka seznamují s tím, co je a má být chápáno jako morální, resp. amorální.²³

Dilema náboženství vs. spirituality

Častým tématem diskusí o waldorfské pedagogice se stává také koncepce antroposofie a její skutečná role ve vzdělávání dětí na waldorfských školách. Ačkoli antroposofie není dle oficiálních osnov součástí výuky na waldorfských školách, samotní učitelé se musí s její filosofií velmi důkladně seznámit v povinném semináři. (Pol 1995: 14) Antroposofie, jak píše Zdražil, „[...] se nesmí přednášet a také se nepřednáší dětem. Učitelé by tím hřešili proti tomu, že antroposofii je možno posoudit a přijmout nebo odmítnout pouze

²² Dramatické scénky aj. bývají předvedeny rodičům na tzv. „měsíčních slavnostech“.

(Carlgren 1991: 51) „Měsíční slavnost je v jistém smyslu „srdcem“ celé waldorfské pedagogiky. Třídy ukazují sobě navzájem i rodičům jednou za měsíc, čemu se při vyučování naučily [...]“ (Carlgren 1991: 83)

²³ „[...] zhrubnutí citového života a rostoucí míra poničení životního prostředí na začátku jednadvacátého století je v prvé řadě důsledkem abstraktního myšlení a obrazu člověka, který z tohoto myšlení vyplývá. Tento stav vyžaduje hledání nového vztahu mezi člověkem a světem, který nepochází z převzatých a vnitřně nezpracovaných nauk a teorií, ale který bude úsilím a prací bytostného jádra člověka vytvářen uskutečněním morální intuice. Učitelé jsou v tomto ohledu obzvláště voláni k odpovědnosti, neboť utvářejí mladou generaci.“ (Zuzák 2004: 67)

na základě plně rozvinuté schopnosti úsudku a samostatného myšlení. To totiž dítěti ve školním věku ještě schází.“ (Zdražil 2007) Učitelé waldorfských škol zdůrazňují, že náboženství jakožto předmět je vyučován na waldorfských školách vždy buď bezkonfesijně, nebo v širší nabídce různých konfesí, jak je tomu v praxi i na mnoha tradičních školách. Účast na hodinách náboženské výuky však není povinná. (Pol 1995: 15) Stejně tak i křesťanství je probíráno pouze na základě historicky ověřených faktů. (Zdražil 2007)

3 METODOLOGICKÁ ČÁST

3.1 CÍL VÝZKUMU

Problém, který byl v rámci tohoto výzkumu řešen, se týkal podob hrdinů očima pubescentů. Tvorba hrdinů, popř. podílení se na mýtotvorbě je jednou z výrazných charakteristik mediálního průmyslu a v současné době právě vztah dětí a médií zaujímá jednu z klíčových otázek veřejnosti. Na druhou stranu ovšem doposud není na akademické půdě tato široká extra-mediální oblast plně a uspokojivě zmapována. (Valkenburg & Cantor 2000: 135)

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakých podob mohou nabývat hrdinové dnešních pubescentů. Pozornost byla přitom soustředěna zejména na dvě otázky. Jak jsou hrdinové respondentů pojmáni v médiích a zda ovlivňuje typ vzdělání jedince jeho hodnotové preference ve vztahu k tomu, kdo je podle něj hrdinou. Respondenti výzkumu byli vybráni z tradičních a waldorfských ZŠ.²⁴

Výzkum čerpal z metodologických zkušeností starších bakalářských a magisterských diplomových prací, které se zabývaly tématem mediálního hrdiny u mladších či starších dětí. Jsou jimi magisterská diplomová práce na téma *Televize a dětský divák* (1997) Bc. Martiny Bystré, v níž se autorka zaměřila na cílovou skupinu dětí navštěvujících 6. třídu (11-13 let) a bakalářská diplomová práce *Hrdina mediální a mytologický v představách dospívající mládeže* (1998) Pavla Procházky, jenž se zabývá adolescenty ve věku 16-24 let.²⁵ S ohledem na to, že se tyto výzkumy uskutečnily před 10 a 11 lety, mohou nové informace na tomto poli oživit současnou akademickou i laickou debatu týkající se nejen podob dětských hrdinů, ale též role médií při jejich konstrukci. Aktuální výsledky a závěry, které z výzkumu vyplynou, mohou být využity také v budoucnu k možné komparační studii na toto téma.

²⁴ Jako zástupce alternativního vzdělávacího systému základních škol byly vybrány právě školy waldorfské z důvodu jejich hojného zastoupení v České republice.

²⁵ V průběhu výzkumu byla na rámcově podobné téma sepsána též zajímavá magisterská diplomová práce s názvem *Děti a jejich televizní hrdinové* (2008), jejíž autor Bc. Zbyněk Hanák se věnuje ve svých otázkách dětem předškolního věku (5-6 let).

3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

Otázky, jež budou v rámci výzkumu kladeny, se nezaměřují pouze na obecnou podobu hrdiny a jeho obrazu v médiích tak, jak je vnímají dnešní pubescenti z tradičních a waldorfských ZŠ. Zájmem výzkumu je též identifikovat způsoby, jak tito pubescenti své mediálními aj. hrdiny recipují, a jakou úlohu jim přisuzují ve svém osobním životě. Formulované výzkumné otázky a hypotézy tak lze rozdělit na dvě oblasti, z nichž se první (tj. 1. – 4. výzkumná otázka) zaměřuje na obecnou problematiku postavy „hrdiny“ zatímco se část druhá (tj. 5. – 9. výzkumná otázka) týká již úzce specifikovaného tématu „mediálního hrdiny“.

ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Jakých podob a charakteristik nabývá hrdina a mediální hrdina optikou pubescentů z tradičních a waldorfských ZŠ?

1. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Kdo je dle dnešních pubescentů „hrdina“?

(Je status „hrdiny“ spjat s nějakými předpoklady?)

HYPOTÉZA: Status „hrdiny“ není fatální a předurčený, nýbrž jej lze získat až v průběhu života. (Butler 1979)

2. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Liší se obecná podoba hrdiny dnešních pubescentů v závislosti na pohlaví a typu školy, ve kterém jsou vzdělávání?

(Jsou patrné významné rozdíly ve vnímání obecné podoby hrdiny mezi respondenty z tradičních a waldorfských ZŠ?)

HYPOTÉZA: Představa hrdiny není závislá na typu vzdělání. (Jung 1999)

HYPOTÉZA: Chlapci sympatizují s mužským hrdinou, který je silným bojovníkem. Dívky si jako hrdinu představují přitažlivou, moderní a sympatickou osobu s tím, že není důležité, jakého je pohlaví.

HYPOTÉZA: Respondenti z obou souborů upřednostňují to, je-li hrdina smrtelníkem, spíše než bytostí božského či polobožského původu.

3. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Jakou roli hrdina zaujímá ve společnosti?

(V jakém vztahu má být hrdina dle respondentů ke společnosti, v níž žije? Vnímají dotazovaní hrdinu jako osobu, která chrání primárně jednotlivce či sebe sama, anebo je jejím úkolem věnovat pozornost společnosti jako celku?)

HYPOTÉZA: Ústředním posláním hrdiny je sloužit společnosti. (Campbell 2000)

HYPOTÉZA: Hrdina má ve společnosti nastolovat pořádek a ochraňovat všechny její členy.

HYPOTÉZA: Hrdina má ztělesňovat spravedlnost, která právem trestá ty, jenž si to zaslouží.

HYPOTÉZA: Dle chlapců má hrdina použít fyzickou sílu, je-li v ohrožení něčí život či majetek, zatímco dle dívek se má násilných projevů spíše zdržet.

4. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Jaký vztah má mít hrdina s transcendentálními silami?

(Má být hrdina/hrdinka ve spojení s transcendentálními silami? Má jim bezmezně věřit? Má se na jejich rady či pomoc spoléhat i přímo v boji?)

HYPOTÉZA: Hrdina má být ve spojení s nadpozemskými silami a má jim v každé situaci důvěřovat.

5. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Podléhají hrdinové z médií genderové stereotypizaci?

HYPOTÉZA: Mužští televizní hrdinové jsou v porovnání s televizními hrdinkami více sebevědomí, atletičtější, profesně úspěšnější a více vynalézaví. (Dietz 1998) Oproti tomu televizní hrdinky jsou v porovnání s televizními hrdiny více křehké, romanticky smýšlející a emotivní. (Thompson & Zerbinos: 1995)

6. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Postrádají mediální hrdinové dnešních pubescentů schopnost obětovat se pro vyšší cíle a pro širší okruh lidí?

HYPOTÉZA: Mediální hrdina se zaměřuje na sebe sama, či na nejužší okruh svých blízkých a své hrdinské činy nesměřuje ke společnosti, ani k většímu společenskému celku. (Adorno 2002)

7. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Nachází pubescenti své hrdiny nejen v mediální sféře, ale i v kontextu každodenního života? (*Dovedou respondenti formulovat příklad nějakého, dle jejich subjektivního hodnocení, hrdinského skutku ve svém okolí?*)

HYPOTÉZA: Většina pubescentů má obtíže nalézt ve svém každodenním (tj. ne-mediálním) okolí skutky, kterým by přiřadili atribut „hrdinské“, popř. osobu, kterou by označili jako „hrdinu“. V televizním prostředí však hrdinské činy a hrdiny dokážou identifikovat snadno. (Butler 1979)

HYPOTÉZA: Nejvíce hrdinů nachází dnešní pubescenti v prostředí televizních obsahů.

8. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Vnímají dnešní pubescenti své oblíbené hrdiny z médií jako faktor, který ovlivňuje jejich postavení mezi jejich vrstevníky?

HYPOTÉZA: Obavy z možného nepřijetí či nepochopení ze strany přátel vedou pubescenty k ostražitosti nejen ve výběru oblečení, ale rovněž v tom, o co se zajímají v mediální sféře. (Valkenburg 2004)

9. VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Touží se pubescenti plně identifikovat se svým hrdinou?

(*Touží se respondenti stát kopiemi svých oblíbených hrdinů? Dovedou se myšlenkově plně ztotožnit s rolí svých hrdinů, s prostředím a životní situací, které jsou jejich hrdinové vystaveni?*)

HYPOTÉZA: Raní adolescenti se identifikují pouze s některými atributy svých oblíbených hrdinů, netouží však po absolutní identifikaci s danými postavami. (Valkenburg 2004)

3.3 SCHÉMA OPERACIONALIZACE POJMU HRDINA

1) OSOBNOSTNÍ DIMENZE²⁶	
Atribut	Indikátor
A) Charakteristické vlastnosti a rysy hrdiny:	- fyzická síla/duševní síla, charisma/obyčejnost - krása/ošklivost; vzdělanost/duševní prostota atd.
B) Hrdina jako milenec:	- hrdinova sexuální orientace - hrdinova věrnost/nevěrnost - hrdinovo chápání lásky
C) Hrdina jako vladař a tyran:	- hrdina jako nositel impulsu - hrdinovy vladařské ambice - hrdinova tendence ke zvrhnutí se v tyrana
D) Hrdina jako "Vyvolený", Mesiáš:	- hrdinovo chápání sebe sama jako zachránce - hrdinovo odhodlání chopit se záchranného úkolu
E) Hrdina jako světec:	- hrdinův sklon k asketismu/touha zřeknout se světa
2) SOCIÁLNÍ DIMENZE²⁷	
Atribut	Indikátor
A) Hrdinův přístup ke společenskému řádu:	- přijetí/vzbouření se společenského řádu - touha po odchodu z tamního společenského řádu
B) Hrdinův přístup k blízkým/cizím lidem:	- hrdinův rodinný stav - hrdinovo chápání přátelství/manželství - hrdinovo chápání osamělosti/kolektivismu - hrdinova přístupnost/nedůvěra vůči cizím lidem - postoj hrdiny k fyzickému/psychickému násilí
C) Hrdinův společenský původ:	- hrdinova sociální vrstva - hrdinův postoj vůči svému sociálnímu původu - hrdinův přístup k vyšším/nížším sociálním vrstvám
3) TRANSCENDENTÁLNÍ DIMENZE	
Atribut	Indikátor
A) Existence transcendentální moci:	- víra hrdiny v transcendentální moc - transcendentální determinace hrdinova osudu - spojení hrdiny s transcendentální mocí - přijetí hrdiny mezi bohy (apoteóza) - nadpřirozená moc jako hrdinův pomocník/nepřítel - hrdina jako vtělení boha

²⁶ (srov. Campbell 2000: 279-313)

²⁷ (srov. Procházka 1998: 32)

3.4 TYP VÝBĚRU A VELIKOST VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výzkumný soubor tvořili respondenti ve věku 10 – 14 let navštěvující 5. – 7. třídu základní školy, kteří byli vybráni procedurou účelového výběru²⁸ z tradičních a waldorfských ZŠ na území České republiky. Celkem bylo do výzkumu zainteresováno 245 respondentů. Při výběru byly nejprve kontaktovány všechny waldorfské ZŠ na území České republiky a na základě jejich zájmu pak též tradiční ZŠ z jejich okolí tak, aby byly zachovány atributy rámcově stejného prostředí. Výběr škol a potažmo též jednotlivých tříd byl determinován zájmem ze strany ředitelů a ředitelek tradičních a waldorfských ZŠ, stejně jako jednotlivých učitelů tříd, a proto nemohl být v důsledku proveden náhodný výběr vzorku z populace. Hlavním kritériem výběru tedy byla ustanovena ochota a vstřícnost kontaktovaných základních škol a jejich pracovníků ke spolupráci na prováděném výzkumu. Samotný výzkumný vzorek tak nelze chápat jako reprezentativní.

²⁸ „Účelový výběr“ je založen na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno a o tom, co je možné pozorovat. (Disman 2000: 112)

3.5 VÝZKUMNÉ METODY

Praktická část této práce je profilována jako smíšený výzkum, který kombinuje kvantitativní i kvalitativní výzkumné techniky. (Hendl 2005: 60-62)

V první fázi výzkumu proběhlo dotazníkové šetření, jehož cílem bylo získat hromadná, kvantitativní data o výzkumném souboru. Právě metoda sběru dotazníků byla zvolena s ohledem na snadnější manipulaci s rozsáhlým počtem dat a sloužila k určení obecných trendů a preferencí v problematice konceptu „hrdiny“ očima respondentů a jeho obrazu v médiích. Samotné dotazníkové šetření bylo realizováno v rámci školního vyučování a byla jsem u něj vždy osobně přítomna já, či mnou zaškolený pedagog. Získaná data byla posléze zpracována ve statistickém softwarovém programu SPSS.

Druhou část výzkumu představovaly polostandardizované hloubkové rozhovory, které se úzce zaměřovaly na ty otázky, na něž dotazník, jakožto „tvrdá“ výzkumná metoda (Hendl 2005: 56), nemohl poskytnout uspokojivé odpovědi. Rozhovory byly vedeny se třemi respondenty ze 7. třídy vybrané tradiční ZŠ a se třemi respondenty ze 7. třídy vybrané waldorfské ZŠ.²⁹ Hloubkové rozhovory probíhaly s každým respondentem v soukromí a byly elektronicky zaznamenány prostřednictvím softwarového diktafonu. Mou snahou bylo vést hloubkové rozhovory spíše v přátelském duchu, a proto jsem si s každým dotazovaným vždy před samotným nahráváním krátce povídala a nabídla mu též tykáání, které jsem zdůvodnila malým věkovým rozdílem mezi námi. Respondenty jsem také vyzvala, aby si vymysleli svůj krycí pseudonym, který zajistí jejich anonymitu v rámci výzkumu.

²⁹ Osloveny byly všechny školy, jež se zapojily také do předcházejícího dotazníkové šetření. Upřednostněny pak byly ty z nich, které svůj vážný zájem o spoluúčast na této výzkumné části projevily nejdříve. Výběr respondentů, s nimiž měl být veden hloubkový rozhovor, provedli třídní učitelé dětí tak, aby byly splněny následující požadavky: Mezi třemi vybranými žáky musela být zastoupena obě pohlaví s tím, že tito měli zároveň co nejvěrněji odpovídat třem typům mediálních konzumentů. A to 1) televiznímu konzumentu, 2) konzumentu knih a 3) konzumentu počítačových her.

4 ANALYTICKÁ ČÁST

4.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE VÝZKUMU

Prvními úvahami o možné realizaci výzkumu, jenž by hledal odpověď na otázku, jakých podob a charakteristik nabývá hrdina a jeho mediální obraz v očích pubescentů z tradičních a waldorfských ZŠ jsem se zabývala již na počátku května 2007, kdy proběhly též první odborné konzultace na toto téma s PhDr. Jaromírem Volkem, PhD. Již na konci měsíce června téhož roku byl rozeslán elektronickou formou všem waldorfských ZŠ a waldorfským třídám při ZŠ v České republice kontaktní dopis s prosbou o spolupráci na první části výzkumné části, tj. na dotazníkovém šetření.³⁰ Na tento e-mail odpověděly celkem čtyři školy – Základní škola Praha 6 Dědina s waldorfskými třídami, Základní waldorfská škola Jinonice v Praze, Základní waldorfská škola Ostrava a Základní škola Masarova v Brně s waldorfskými třídami. S ohledem na města, v nichž sídlily tyto waldorfské školy, které projevíly o výzkum zájem, byly jako zástupci standardního vzdělávání vybrány tradiční ZŠ z Brna a z Prahy. Těmito školami se staly ZŠ Masarova v Brně a ZŠ Jiřího z Poděbrad v Praze.

Zájem o účast také na druhé výzkumné části projevila 7. třída na Waldorfské ZŠ v Ostravě a 7. waldorfská třída při ZŠ Dědina v Praze. Vybrána nakonec byla třída v Ostravě, neboť svůj zájem projevila dříve. Jako zástupce tradiční ZŠ pak byla účelově na základě dostupnosti a ochoty spolupracovat, tedy nikoli na bázi reprezentativity, vybrána ZŠ Masarova v Brně.

³⁰ K 13. 12. 2008 bylo na území České republiky celkem zaregistrováno 7 základních waldorfských škol (Ostrava, Pardubice, Písek, Praha - Jinonice, Příbram, Semily, České Budějovice). K tomu dále existují na 3 místech též waldorfské třídy, které jsou zpravidla připojeny k již existující tamní základní škole (Waldorfské třídy při ZŠ Dědina Praha – Dědina, Waldorfské třídy ZŠ Masarova Brno, Waldorfské třídy ZŠ dr. Milady Horákové Olomouc). *Waldorfské školy* (Nedatováno) <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse> (13. 12. 2008)

4.2 REFLEXE PRŮBĚHU VÝZKUMU

Termíny dotazníkového šetření byly vždy konzultovány s jednotlivými učiteli tříd, které se do výzkumu zapojily. Dotazníková šetření v Praze proběhla již v průběhu prosince 2007, zatímco v Brně a Ostravě byly díky blízkému se závěru I. pololetí ve školách termíny stanoveny až na druhou polovinu ledna a počátek února 2008. Vyjma dvou případů jsem vždy byla osobně přítomna v jednotlivých třídách při prováděných dotazníkových šetřeních.³¹ Ačkoli byl čas k vyplnění dotazníku předem stanoven na jednu vyučovací hodinu, tj. 45 minut, v průběhu výzkumu se ukázalo, že tento časový limit je nutno individuálně přizpůsobit jednotlivým respondentům.³² Z pozorování lze konstatovat, že dětem trvalo vyplnění dotazníků přibližně 30 – 60 minut.³³ Až na několik případů děti vždy aktivně a se zájmem spolupracovaly a mohu tak zodpovědně zhodnotit proběhnutá dotazníková šetření jako zdařilá.

Hlubkové rozhovory v 7. třídách Waldorfské ZŠ v Ostravě a ZŠ Masarovy v Brně proběhly zhruba rok po realizaci dotazníkových šetření, tedy v polovině listopadu 2008. Na obou těchto školách jsem vedla postupně rozhovory se třemi respondenty. V případě Waldorfské ZŠ v Ostravě se rozhovory odehrávaly v kabinetě třídní učitelky, zatímco v případě ZŠ Masarova v Brně k rozhovorům posloužila prázdná třída. Samotné hlubkové rozhovory trvaly 12 – 42 minut. Domnívám se, že se téměř všem respondentům podařilo v průběhu rozhovoru překonat případné počátečné rozpaky takovým způsobem, že dokázali jasně a mnohdy až s překvapivým zaujetím formulovat své pocity a názory.

³¹ Ve Waldorfské ZŠ v Praze – Jinonicích (6. třída) a ve Waldorfské třídě při ZŠ v Praze – Dědině (6. a 7. třída) byly provedeny výzkumy bez mé přítomnosti. Obě paní učitelky, které dotazníky ve třídách rozdávaly, jsem však písemně i telefonicky podrobně zaškolila tak, aby byly schopny dětem plnohodnotně a celistvě vysvětlit případné nejasnosti týkající se dotazníku. Telefonicky jsem s oběma také následně konzultovala průběh dotazníkového šetření.

³² Neplatí zde ovšem absolutní pravidlo, že více času potřebovali respondenti věkově mladší.

³³ Odevzdání dotazníku jako vyplněného ovšem nemuselo též znamenat, že respondent skutečně celým dotazníkem zodpovědně prošel a zamyslel se nad všemi otázkami.

4.3 CHARAKTERISTIKA VÝBĚROVÉHO SOUBORU

4.3.1 Sociodemografické charakteristiky výběrového souboru

Do výzkumu se zapojilo celkem 245 respondentů z 6 základních škol tradičního a waldorfského typu z celkem tří měst na území Čech a Moravy. Těmito městy bylo Brno, Praha a Ostrava. Poměr počtu respondentů z tradičních ZŠ (53,9%) a waldorfských ZŠ (46,1%) lze považovat za vyvážený.

Tabulka č. 1: Počet respondentů z tradičních ZŠ

T	Počet respondentů	[%]
Základní škola Jiřího z Poděbrad (Praha)	70	53,0
Základní škola Masarova (Brno)	62	47,0
Celkem	132	100,0

Tabulka č. 2: Počet respondentů z waldorfských ZŠ

W	Počet respondentů	[%]
Waldorfská základní škola Jinonice (Praha)	13	11,5
Waldorfská základní škola Dědina (Praha)	16	14,2
Waldorfská základní škola Masarova (Brno)	59	52,2
Waldorfská základní škola Generála Píky (Ostrava)	25	22,1
Celkem	113	100,0

Respondenty dotazníkového šetření, první části výzkumu, se stali žáci 5., 6. a 7. tříd tradičních a waldorfských ZŠ ve věku 10 až 14 let. Hloubkové rozhovory představující druhou část výzkumu pak byly vedeny s respondenty ze 7. tříd. Jejich věk se pohyboval mezi 11 až 13 lety.

Tabulka č. 3: Věk respondentů dotazníkového šetření³⁴

Věk	T		W	
	Počet respondentů	[%]	Počet respondentů	[%]
10	11	9,3	1	1,0
11	40	33,9	38	38,8
12	34	28,8	40	40,8
13	29	24,6	19	19,4
14	4	3,4	0	0,0
Celkem	118	100,0	98	100,0

Tabulka č. 4: Věk respondentů hloubkových rozhovorů

Věk	T		W	
	Počet respondentů	[%]	Počet respondentů	[%]
11	1	33,3	0	0,0
12	1	33,3	1	33,3
13	1	33,3	2	66,7
Celkem	3	100,0	3	100,0

Zatímco průměrný a mediánní věk u obou skupin, tj. u respondentů dotazníkového šetření z tradičních i waldorfských ZŠ, byl totožný a činil 11,79 a 12, věk modální se odlišoval. U respondentů navštěvujících tradičních ZŠ nabýval hodnoty 11, u waldorfských ZŠ byl o jeden rok vyšší, tj. činil 12 let. Tento posun je ovlivněn mimo jiné nerovnoměrným zastoupením tříd (a tedy také respondentů) v obou souborech. Zatímco téměř 2/3 respondentů navštěvující waldorfské ZŠ představovali žáci 6. tříd, u respondentů z tradičních ZŠ byl počet mezi skupinou z 6. a 7. tříd zcela vyvážený a představoval v každém případě zhruba 1/3.

Tabulka č. 5: Zastoupení respondentů dle tříd

Třída	T		W	
	Počet respondentů	[%]	Počet respondentů	[%]
5.	36	27,3	17	15,00
6.	48	36,4	71	62,80
7.	48	36,4	25	22,10
Celkem	132	100,0	113	100,0

³⁴ Neboť 29 respondentů (11,8%) z celého vzorku neuvědomilo svůj věk, je součet celkového počtu respondentů o tento počet nižší a činí 216 respondentů.

V obou souborech je sice mírně vyšší procentuální zastoupení dívek, ale neboť je tento rozdíl velmi nízký, můžeme pro praktické výpočty konstatovat, že podíl chlapců a dívek je v obou souborech stejný.

Tabulka č. 6: Rozložení respondentů dotazníkového šetření dle pohlaví³⁵

Pohlaví	T		W	
	Počet respondentů	[%]	Počet respondentů	[%]
Chlapci	63	48,1	49	45,0
Dívky	68	51,9	60	55,0
Celkem	131	100,0	109	100,0

Tabulka č. 7: Rozložení respondentů hloubkových rozhovorů dle pohlaví

Pohlaví	T		W	
	Počet respondentů	[%]	Počet respondentů	[%]
Chlapci	1	33,3	1	33,3
Dívky	2	66,7	2	66,7
Celkem	3	100,0	3	100,0

Respondenti z waldorfských ZŠ vykazovali v dotazníkovém šetření vyšší počet sourozenců a rovněž vyšší počet členů v domácnosti, nežli respondenti z tradičních ZŠ. Waldorfští respondenti mají průměrně 2 sourozence (1,58), zatímco respondenti z tradičních ZŠ pouze 1 sourozence (1,07). Modus i medián této proměnné je u obou souborů totožný a nabývá hodnoty 1.

Tabulka č. 8: Počet sourozenců respondentů

Počet sourozenců	T [%]	W [%]
0	17,7	12,9
1	68,1	37,6
2	8,0	35,6
3	4,4	7,9
4	0,9	4,0
5	0,0	2,0
6	0,0	0,0
7	0,9	0,0
Celkem	100,0	100,0

³⁵ Neboť 5 respondentů (2%) z celého vzorku neuvodlo svůj věk, je součet celkového počtu respondentů o tento počet nižší a činí 240 respondentů.

Tabulka č. 9: Počet členů v domácnosti respondentů

Počet členů v domácnosti	T [%]	W [%]
2	4,5	1,0
3	25,0	24,7
4	51,8	36,1
5	14,3	25,8
6	2,7	9,3
7	0,9	1,0
8	0,9	2,1
Celkem	100,0	100,0

Více jak 80% respondentů v každém souboru pochází z obcí, které mají nad 100 000 obyvatel. Tak výraznou převahu lze částečně zdůvodnit skutečností, že výzkum probíhal pouze ve velkých městech, která svým počtem obyvatel patří ke třem nejlidnatějším obcím České republiky.³⁶

Tabulka č. 10: Velikost obce, z níž respondent pochází³⁷

Velikost obce	T [%]	W [%]
do 1 999 obyvatel	3,8	7,6
2 000 - 9 999 obyvatel	4,8	5,4
10 000 - 49 999 obyvatel	4,8	4,3
50 000 – 99 999 obyvatel	1,0	2,2
100 000 obyvatel a více	85,7	80,4
Celkem	100,0	100,0

Z pohledu religiozity se oba soubory liší svým rozvrstvením na škále „věřím – nevěřím“. Zatímco nejvíce respondentů z tradičních ZŠ volí variantu „považuji se za nevěřícího“, waldorfští respondenti se nejčastěji uchylují k tzv. středu, což znamená, že definují sebe sama jako ani věřící, ale ani nevěřící.

³⁶ Dle zprávy Českého statistického úřadu zveřejněné ke dni 1. 1. 2008 dosáhl počet obyvatel v Praze hodnoty 1 212 097, v Brně 368 533 a v Ostravě 308 374.

Počet obyvatel v obcích České republiky k 1. 1. 2008. 2008.

[http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/4E003F7AD9/\\$File/13010803.pdf](http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/4E003F7AD9/$File/13010803.pdf) (13. 12. 2008)

³⁷ Z celkového počtu 245 respondentů byla otázka velikosti obce respondenta vyhodnocena u 48 respondentů (19,6%) jako chybějící (tzv. missing values). Proměnná „velikost obce, z níž respondent pochází“ tedy nebude z tohoto důvodu brána jako relevantně věcná.

zatímco v případě souboru tvořeného respondenty z tradičních ZŠ představovaly děti z 6. a 7. tříd stejně velkou část. V obou souborech mírně převažuje počet děvčat, avšak tento rozdíl se pohybuje v řádu několika procent, a proto jej může hodnotit jako nevýznamný. Respondenti z waldorfských ZŠ mají v porovnání s respondenty z tradičních ZŠ více sourozenců, což také odůvodňuje průměrné vyšší hodnoty udávající počet osob v domácnosti.

4.3.2 Technologické zázemí výběrového souboru

V domácnostech respondentů z tradičních ZŠ nalezneme průměrně dvě televize (2,23)⁴¹, v domácnostech respondentů z waldorfských ZŠ jednu až dvě (1,47). Zatímco medián i modus nabývají v tomto případě u tradičního souboru hodnoty 2, v souboru waldorfském pak hodnoty 1.

Tabulka č. 12: Počet televizí v domácnosti respondentů

Počet televizí v domácnosti	T [%]	W [%]
0	0,8	11,9
1	20,3	43,6
2	42,4	31,7
3	28,0	11,9
4	8,5	1,0
Celkem	100,0	100,0

Jak ukazuje tabulka č. 13, v otázce mediální vybavenosti pokoje respondentů jsou mezi soubory patrné výrazné rozdíly. Zatímco televizi má u sebe v pokoji více jak polovina respondentů z tradičních ZŠ a počítač dokonce více jak 2/3 z nich, ve waldorfském souboru má tato média přímo ve svém pokoji průměrně dvakrát méně respondentů.⁴²

Tabulka č. 13: Elektronická média v pokoji respondenta⁴³

Přítomnost média v pokoji respondenta	T [%]	W [%]
Televize	55,8	23,0
DVD přehrávač	48,3	11,6
Video přehrávač	28,8	7,3
Počítač	68,3	33,7
Internet	57,4	25,8

⁴¹ K téměř totožné hodnotě vyjadřující průměrný početu televizí v domácnosti dětí navštěvující tradiční ZŠ dospěl ve své magisterské diplomové práci *Vztah mezi sledovaností televize a způsobem prožívání volného času žáků 2. stupně základní školy* též Bc. Martin Čondl. Jeho výzkum realizovaný v únoru 2005 na jedné ze základních škol v Českých Budějovicích zahrnoval žáky 7. a 8. třídy. V interpretaci svého výzkumu píše: „[...] Z dalších zjištěných informací prvního okruhu otázek je zajímavé, že v rodinách respondentů se celkem nachází 112 televizních přístrojů, což je průměrně 2,24 přístroje na rodinu.“ (Čondl 2005: 52)

⁴² Dle výsledků Evropského televizního průzkumu společnosti UPC 2007 má 42% českých dětí v pokoji televizi. *Evropský televizní průzkum společnosti UPC 2007*. 2007.

http://www.upc.cz/o_upc/pro_novinare/tiskove_zpravy#191207 (13. 12. 2008)

⁴³ Údaje v tabulce vyjadřují procentuální zastoupení těch, kteří dané médium v pokoji mají.

4.3.3 Mediální konzumentství výběrového souboru

Respondenti z tradičních ZŠ se dívají na televizi ve školních dnech, tj. od pondělí od pátku, denně v průměru 2,40 hodiny. Respondenti z waldorfských ZŠ tráví v tomto období denně před televizní obrazovkou v průměru o jednu hodinu méně, tj. 1,34 hodin.⁴⁴ Během víkendu se dívají respondenti z tradičních ZŠ na TV průměrně 3,38 hodin denně, zatímco respondenti z waldorfských škol 2,41 hodiny.⁴⁵

Délka průměrné denní sledovanosti TV byla pro zpřehlednění kategorizována do tří skupin dle míry intenzity televizní konzumace vyjádřené v hodinách.⁴⁶

1/ *středně silný konzument TV* – respondent sleduje TV max. 2 hod/den

2/ *silný konzument TV* – respondent sleduje TV 2,01 – 4 hod/den

3/ *vášnivý konzument TV* – respondent sleduje TV min. 4,01 hod/den

Z výsledků je zřejmé, že více jak 80% waldorfských respondentů v rámci výše uvedené kategorizace představuje ve školních dnech středně silné konzumenty televizního vysílání. Do stejné kategorie patří v případě respondentů z tradičních ZŠ však pouze necelých 60%.⁴⁷

⁴⁴ V případě, že vyloučíme z měření v každé skupině 5% představující nejvyšší a nejnižší udané hodnoty (tzv. Extreme Values), klesne průměrný čas věnovaný sledování TV během školních dní u respondentů z tradičních ZŠ na 2,32hod/den, u waldorfských respondentů na 1,25hod/den.

⁴⁵ Průměrný čas věnovaný dívání se na televizi o víkendu oprostěný o 5% extrémních hodnot představuje u respondentů z tradičních ZŠ 3,29 hod/den, u respondentů waldorfských 2,25 hod/den.

⁴⁶ Klíčem ke kategorizaci byl Gerbnerův koncept členění televizních konzumentů dle míry intenzity sledování TV na tzv. „heavy“, „moderate“ a „light viewers“. (Gerbner et al. 2000)

⁴⁷ Je nezbytné však nahlížet na získaná data kriticky. Riziko zkreslení zde představuje otázka přesné sebereflexe, kterou respondent nemusí být mnohdy schopen. Ilustračně zde může působit magisterská diplomová práce *Televize v životě dětí mladšího školního věku* Bc. Marie Petzoldové, která v listopadu 2000 provedla komparativní výzkum zaměřený na žáky městských a vesnických ZŠ. Dle jejích závěrů městské děti odhadovaly svůj čas strávený denně před televizí průměrně na 2,5 hodiny. Podle dětmi zaškrtnutých pořadů v programové nabídce televizních stanic ovšem děti měly trávit před televizní obrazovkou průměrně denně 5,6 hodiny. (Petzoldová 2002: 70) Podle zprávy Evropského televizního průzkumu společnosti UPC 2007 se více než 3 hodiny denně dívá na televizi 25% dětí. *Evropský televizní průzkum společnosti UPC 2007*. 2007. http://www.upc.cz/o_upc/pro_novinare/tiskove_zpravy#191207 (13. 12. 2008)

Tabulka č. 14: Typologie respondentů dle míry konzumenství TV ve školních dnech

Sledovanost TV v období pondělí – pátek	T [%]	W [%]
Středně silný konzument TV	56,2	80,4
Silný konzument TV	33,1	17,8
Vášnivý konzument TV	10,8	1,9
Celkem	100,0	100,0

O víkendu je zřejmé zesílení v intenzitě sledování televize, což se projevuje v procentuálním úbytku v kategorii středně silný konzument. Naopak dochází k posílení silného a vášnivého televizního konzumenství. Tento trend je patrný u obou sledovaných skupin. V tradičním souboru se tak největší podíl respondentů přesouvá do kategorie silný konzument. U waldorfských respondentů však i nadále zůstává většina v kategorii středně silný konzument.

Tabulka č. 15: Typologie respondentů dle míry konzumenství TV o víkendu

Sledovanost TV o víkendu	T [%]	W [%]
Středně silný konzument TV	32,6	62,4
Silný konzument TV	43,4	19,3
Vášnivý konzument TV	24,0	18,3
Celkem	100,0	100,0

Marginální, ale z interpretačního hlediska nikoli nezajímavou skupinu tvoří částeční absentéři sledování televize. Od pondělí do pátku se na televizi nedívá 10 respondentů, což představuje přesně 2,45% z celkového výzkumného souboru. Všichni tito respondenti navštěvují některou z waldorfských základních škol. Tři z nich však nemají doma televizi.⁴⁸

Celkem devět respondentů – 8 z waldorfských a 1 z tradiční ZŠ – vůbec nesleduje televizi o víkendu. Šest z nich ale doma nemá televizi. Během celého týdne se na televizi vůbec nedívají 4 respondenti navštěvující waldorfskou základní školu, tři z nich však nevlastní doma televizi.

⁴⁸ Absence televize nemusí nutně znamenat nemožnost jejího sledování. Jak se ukázalo z dotazníkového šetření i z osobních rozhovorů s respondenty, příp. učiteli, řada dětí televizi sleduje u prarodičů či kamarádů. Stejně jako někteří, ač televizi doma mají, jsou v jejím sledování částečně, či absolutně omezeni rozhodnutím rodičů.

Surfováním na internetu tráví respondenti z tradičních ZŠ ve školních dnech, tj. od pondělí do pátku, denně zhruba 1,48 hodiny svého volného času. Respondenti z waldorfských ZŠ ve výše sledovaném období stráví surfování průměrně 0,88 hod/den.⁴⁹ O víkendu se průměrný čas věnovaný surfování na internetu u obou sledovaných skupin zvyšuje. Zatímco u respondentů z tradičních ZŠ dosahuje 2,04 hod/den, u waldorfských respondentů představuje 1,32 hod/den.⁵⁰

Dle průměrné doby strávené denně surfování na internetu byla vytvořena typologie uživatelů internetu:

- 1/ *středně silný uživatel internetu* – tráví na internetu max. 1 hod/den
- 2/ *silný uživatel internetu* – tráví na internetu 2, 01 – 3 hod/den
- 3/ *vášnivý uživatel internetu* – tráví na internetu min. 3,01 hod/den

Jak ukazuje tabulka č. 16, většina respondentů v rámci obou sledovaných souborů představuje během školních dní i o víkendu středně silné uživatele internetu, tj. ty, kteří na internetu tráví v průměru max. jednu hodinu denně.

Tabulka č. 16: Typologie respondentů dle míry intenzity využívání internetu ve školních dnech

Surfování na internetu v období pondělí – pátek	T [%]	W [%]
Středně silný uživatel internetu	55,8	75,6
Silný uživatel internetu	34,5	18,9
Vášnivý uživatel internetu	9,7	5,6
Celkem	100,0	100,0

Tabulka č. 17: Typologie respondentů dle míry intenzity využívání internetu o víkendu

Surfování na internetu o víkendu	T [%]	W [%]
Středně silný uživatel internetu	47,4	71,6
Silný uživatel internetu	30,7	21,1
Vášnivý uživatel internetu	21,9	7,4
Celkem	100,0	100,0

⁴⁹ Průměrný čas věnovaný surfování na internetu ve všední dny oproštěný o 5% extrémních hodnot představuje u respondentů z tradičních ZŠ 1,36 hod/den, u respondentů waldorfských 0,71 hod/den.

⁵⁰ Průměrný čas věnovaný surfování na internetu o víkendu oproštěný o 5% extrémních hodnot představuje u respondentů z tradičních ZŠ 1,84 hod/den, u respondentů waldorfských 1,02 hod/den.

Zatímco respondenti z tradiční ZŠ přečtou za jeden měsíc zhruba jednu knihu (1,19), rukama respondentů z waldorfských ZŠ projdou průměrně knížky dvě (2,2).⁵¹

I zde byla pro lepší orientaci získaná data rekódována do kategorií nabývajících čtyř možných stupňů:

1/ *ne-čtenář* – za měsíc nepřečetl, ani nezačal číst žádnou knihu

2/ *středně silný čtenář* – za měsíc přečetl 1 – 2 knihy

3/ *silný čtenář* – za měsíc přečetl 3 – 5 knih

5/ *vášnivý čtenář* – za měsíc přečetl 6 a více knih

Nejostřejší kontrast mezi soubory je patrný v kategorii tzv. ne-čtenářů, tj. těch, kteří neuvedli jedinou přečtenou knihu za poslední měsíc. Zatímco mezi respondenty z tradičních ZŠ nepřečetlo ani nezačalo číst za poslední měsíc žádnou knihu 25% souboru, u respondentů z waldorfských ZŠ patří mezi ne-čtenáře pouze necelých 10%.

Tabulka č. 18: Typologie respondentů dle množství přečtených knih za měsíc

Přečtené knih za měsíc	T [%]	W [%]
Ne-čtenář	24,8	8,1
Středně silný čtenář	65,1	65,8
Silný čtenář	9,3	20,7
Vášnivý čtenář	0,8	5,4
Celkem	100,0	100,0

V závěru této kapitoly věnované mediálnímu konzumenství respondentů z tradičních i waldorfských ZŠ lze konstatovat, že zástupci tradičního souboru vykazují ve výzkumu obecně vyšší míru konzumace mediální produkce. A to

⁵¹ Otázka v dotazníku zněla: „Zkus si vzpomenout, kterou knížku jsi přečetl/a za poslední měsíc. Napiš její/jejich názvy.“ Období jednoho měsíce zde nebylo chápáno kalendářně, nýbrž vždy zpětně od data, kdy dotazníkové šetření na dané škole probíhalo. Během výzkumného šetření bylo též zdůrazněno, že respondenti mohou uvést jako „za poslední měsíc přečtenou knihu“ i tu, kterou mají teprve „rozečtenou“. S ohledem na tento vstřícný liberální krok si proto dovoluji označit respondenty, kteří za poslední měsíc žádnou knihu nepřečetli, ani číst nezačali jako „ne-čtenáře“. Ačkoli si jsem vědoma toho, že nelze toto označení chápat absolutně, vnímám zvolení tohoto zjednodušujícího schematického označení jako nutné pro následující přehlednější kategorizaci respondentů.

jak v oblasti televizních obsahů, tak též na poli využívání internetových služeb. Jedna z možných příčin tohoto jevu může být viděna v lepší mediální vybavenosti pokojů samotných respondentů. Dle statistiky má téměř 15% z dotázaných navštěvujících tradičních ZŠ ve svém pokoji k dispozici televizi, video, DVD přehrávač a též počítač s internetovým připojením. Takový osobní „mediální komfort“ potvrzují ve vzorku respondentů z waldorfských ZŠ pouze necelá 2%. Naopak ani jedno z těchto médií a jimi poskytovaných služeb nemá k dispozici kolem 18% respondentů z tradičních ZŠ. Z waldorfských ZŠ je to ovšem již téměř polovina dotázaných dětí. Naopak zástupci z waldorfských ZŠ se na rozdíl od svých vrstevníků z tradičních ZŠ více vystavují literárnímu konzumenství.⁵²

⁵² Jak mi sdělili i někteří waldorfské učitelé, samotný koncept waldorfské pedagogiky dětskou četbu knih věd vědomě podporuje a stimuluje. Osobně jsme pak byla i svědkem toho, jak řada dětí z waldorfských ZŠ poté, co vyplnila dotazník, spontánně vytáhla zpoza lavic rozečtenou knihu, a nerušeně si četla. Takovou zkušenost jsem v prostředí tradičních ZŠ nezažila.

4.3.4 Televize jako oblíbené médium

Jak respondenti z tradičních, tak i waldorfských ZŠ vidí televizi jako místo setkávání se s oblíbenými postavami, jako prostředek, který je umí rozesmát, či rozplakat a který jim přináší zábavu a oni nemusí myslet na nepříjemné věci, které se jim právě honí hlavou.⁵³

Tabulka č. 19: Funkce televize, jež jsou pro respondenty důležité⁵⁴

Funkce televize	T [%]	W [%]
Televize jako místo setkávání se s oblíbenými postavami	57,7	46,8
Televize jako zprostředkovatel emočních prožitků	56,3	55,7
Televize jako zábava a únik od nepříjemných věcí	51,9	41,1

Mají-li respondenti vyjádřit svůj osobní přístup ke sledování televize jakožto jedné z možných volnočasových aktivit, nejčastěji odpovídají, že se na televizi dívají rádi, ale rovněž je baví trávit čas i jiným způsobem.⁵⁵ Kolem 5% respondentů z tradičních i waldorfských ZŠ se pak profiluje jako tzv. vášniví televizní fanoušci, kteří konzumují bez rozmyslu prakticky veškerý televizní obsah a označují sledování televize za jeden ze svých nejoblíbenějších koníčků.

⁵³ Otázka v dotazníku zněla: „Proč se díváš na televizi? Na škále 1 až 5 zakroužkuj to číslo, které nejlépe charakterizuje, jakou důležitost Ty osobně přikládáš danému užítku z dívání se na televizi. 1=nejnižší důležitost, 5=nejvyšší důležitost.“

Televizi sleduji:

- ... protože mi přináší zábavu a já nemusím myslet na nepříjemné věci, které se mi honí hlavou
- ... protože mi přináší zajímavé informace, které nikde jinde nezískám.
- ... protože v ní potkávám oblíbené postavy, které mám rád/a.
- ... protože mě dívání na ni uklidňuje, když jsem rozčilený/á.
- ... protože mi poskytuje společnost, když se cítím osamělý/á.
- ... protože mě dokáže „správně“ vyděsit. Líbí se mi, že ve mně dokáže vyvolat strach.
- ... protože mě dívání se na ni dokáže rozesmát nebo rozplakat.
- ... protože je to pro mě jakýsi zvyk – pravidelná náplň mého dne.

⁵⁴ Číselné hodnoty v tabulce vyjadřují procentuální zastoupení respondentů, kteří na škále 1-5 zvolili variantu 4 nebo 5 („spíše důležitá“ nebo „určitě důležitá“) znamenající, že danou funkci televize vnímají jako pro něj důležitou.

⁵⁵ Otázka v dotazníku zněla: „Díváš se rád/a na televizi? Zatrhni JEDEN výrok, se kterým se nejvíce ztotožňuješ. a) Dívání se na televizi je jeden z mých nejoblíbenějších koníčků, dívám se prakticky na všechno.; b) Dívání se na televizi je fajn, ale vybírám si, na co se dívám.; c) Na televizi se dívám docela rád/a, ale stejně rád/a trávím čas i jinak.; d) Dívání se na televizi mě moc nebaví.; e) Televize mě vůbec nebaví a zapínám ji jen minimálně.; f) Rád/a bych se na televizi díval/a, ale nemáme ji doma.; g) Nemáme televizi doma, ale vůbec mi to nevadí.“

Tabulka č. 20: Co si respondenti myslí o dívání se na TV

Postoj k TV	T [%]	W [%]
Dívání se na televizi je jeden z mých nejoblíbenějších koníčků.	4,9	5,7
Dívání se na televizi je fajn, ale vybírám si, na co se dívám.	29,3	21,0
Na televizi se dívám docela rád/a, ale stejně rád/a trávím čas i jinak.	62,6	55,2
Dívání se na televizi mě moc nebaví.	3,3	5,7
Televize mě vůbec nebaví a zapínám ji jen minimálně.	0,0	1,9
Rád/a bych se na televizi díval/a, ale nemáme ji doma.	0,0	1,9
Nemáme televizi doma, ale vůbec mi to nevadí.	0,0	8,6
Celkem	100,0	100,0

Respondenti z tradičního souboru nejčastěji tráví čas před televizní obrazovkou společně s rodiči či sami, zatímco waldorfští respondenti se sourozencem (sourozenci) anebo také sami.

Tabulka č. 21: S kým se respondenti nejčastěji dívají na televizi

Nejčastější společník při sledování TV	T [%]	W [%]
Rodič/rodiče	33,6	22,8
Sourozenec/sourozenci	29,6	34,7
Kamarád/kamarádi	3,2	9,9
Nikdo – respondent se nejčastěji dívá sám	33,6	32,7
Celkem	100,0	100,0

Oba soubory se však shodují v tom, že nejraději se na televizi dívají sami.

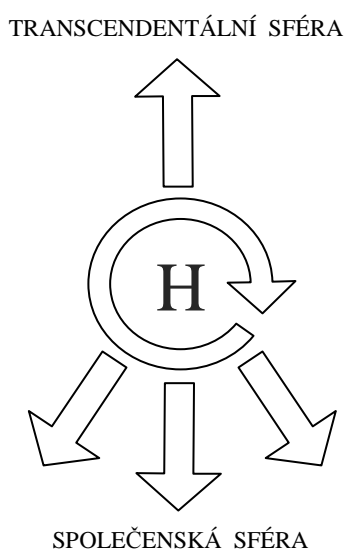
Tabulka č. 22: S kým se respondenti nejraději dívají na televizi

Nejmilejší společník při sledování TV	T [%]	W [%]
Rodič/rodiče	21,4	27,6
Sourozenec/sourozenci	17,9	18,4
Kamarád/kamarádi	21,4	20,7
Nikdo – respondent se nejraději dívá sám	39,3	33,3
Celkem	100,0	100,0

Jak je zřejmé, respondenti si přejí zacházet s televizí individuálně. Upřednostňují soukromé prožitky spíše než společné sledování v rámci dočasné televizní komunity.

4.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Následující kapitoly představují výsledky výzkumu, jehož cílem bylo přinést odpověď na otázku: Jakých podob a charakteristik nabývá hrdina a mediální hrdina optikou pubescentů z tradičních a waldorfských ZŠ? Poznatky a závěry, které z výzkumu vyplývají, jsou pro přehlednost organizovány do 4 kapitol, z nichž se první tři věnují obecné podobě hrdiny, zatímco poslední se již úzce zabývá specifickým typem hrdiny – hrdinou mediální. Kapitoly věnované obecnému konceptu hrdiny – *Tváře hrdiny*, *Role hrdiny ve společnosti* a *Vztah hrdiny k transcendentální sféře* – se snaží svou strukturou postihnout tři dimenze, v nichž se může hrdina realizovat. Je jimi dimenze „Já“ (hrdina sám), dimenze „společnost“ a „transcendentální dimenze“, jak znázorňuje grafické schéma.



Ve středu stojí hrdina a jeho „Já“. Ačkoli hrdina přijímá v rozličných dobách, společnostech a náboženstvích rozmanité podoby, „tváře“, ve skutečnosti se jeho podstata nemění. (Campbell 2000) Hrdina nežije pouze sám v sobě, ale interaguje se svým okolím, **společností**, v níž žije. Osobnost hrdiny může také přesahovat až do nadzemské, **transcendentální dimenze**.

Závěrečná čtvrtá kapitola *Hrdina jako mediální produkt* se již konkrétně zabývá konceptem mediálního hrdiny a přináší odpovědi na otázky, jak mediálního hrdinu vnímají dnešní pubescenti a jakou roli hraje v jejich životě.

4.4.1 Tváře hrdiny

Kapitola s názvem *Tváře hrdiny* ukazuje čtenáři, jakých podob, vlastností a charakterových rysů nabývá v očích dnešních pubescentů z tradičních a waldorfských ZŠ osobnost hrdiny. Otázky, jimiž se bude tato kapitola zabývat, zní:

Kdo je dle dnešních pubescentů „hrdina“?

Liší se obecná podoba hrdiny dnešních pubescentů v závislosti na pohlaví a typu školy, ve kterém jsou vzděláváni?

VÝZKUMNÉ
OTÁZKY

Mytologický hrdina je bytostí mnoha tváří. Dokáže nejvroucněji milovat i nejzatvrzeleji nenávidět, být ztělesněním nekonečnosti, avšak také pomíjivosti. Rozumí prostým lidem a zároveň může být obdařen schopností naslouchat transcendentálním duchovním silám, zvířatům i stromům. Umí s hrdostí nést vítězné vavříny na své hlavě, být dobrým společníkem i osamělým poutníkem. Pro své okolí může být pošetilcem i mudrcem, bláznem i bohem. Dokáže přinášet nezměrné oběti a oběti také přijímat. Být ochráncem i hrozbou, chudásem i mecenášem. Takové a tisíce dalších tváří v sobě ukrývá hrdina.⁵⁶

⁵⁶ (srov. Campbell 2000: 279-313)

4.4.1.1 Vlastností a rysy hrdiny

„Hrdinský skutek dneška není hrdinským skutkem z dob Galileových [...],“ napsal již v polovině minulého století světový klasik oblasti mytologie a religionistiky Joseph Campbell. (Campbell 2000: 336) Jeho slova tak metaforicky vyjadřují to, že vnější podoba hrdiny a jeho projevů se v závislosti na společenské době přirozeně proměňuje a nabývá nových forem. Tyto změny probíhají však pouze na povrchu, zatímco niterné, základní struktury konceptu hrdinství zůstávají i nadále stejné. Je třeba proto pozorně číst v symbolických poselstvích starých hrdinských mýtů a pohádek, abychom dokázali rozpoznat onu pevnou strukturu a řád, kterými se řídí.

Představa hrdiny není závislá na typu vzdělání. (Jung 1999)

Chlapci sympatizují s mužským hrdinou, který je silným bojovníkem. Dívky si jako hrdinu představují přitažlivou, moderní a sympatickou osobu s tím, že není důležité, jakého je pohlaví.

HYPOTÉZY

Pubescenti z tohoto výzkumu nachází hrdinu v člověku, který bojuje proti zlu nebo který dosáhne v životě něco důležitého, co ještě nikdo před ním nedokázal. Je to pak podle nich také kupř. odvážný člověk, který zachrání lidský život.

Moni, 12 let, ZŠ Masarova Brno⁵⁷

T: Když se řekne hrdina, co se Ti vybaví?

M: Hrdina? Tak člověk, kterej, já nevím, něco udělal, něco důležitýho. Nemusí to být jenom Superman v americkém filmu, ale člověk, kterej udělal něco důležitýho nebo dokázal něco, co třeba nikdo jinej zatím ne.

Elsa, 13 let, ZŠ Masarova Brno

T: Kdo to je podle tebe hrdina? [...]

E: Ten, kterej udělá nějaký dobrý činy, ten kterej zachraňuje, kterej je proti zlu.

⁵⁷ Vysvětlivky k použitým zkratkám při přepisu hloubkových rozhovorů: **T:** (Tazatel), **A:** (Anežka), **E:** (Elsa), **J:** (John), **L:** (Laura), **M:** (Moni), **P:** (Pařan)

John, 13 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: [...] Kdo to je hrdina?

J: Když někdo někoho zachrání třeba při autonehodě. Když se někdo nabourá, tak ho třeba vytáhne z hořícího auta, aby to nevybouchlo s ním. Nebo když jde někdo k nějakému chlapovi, co chce skočit z baráku a stáhne ho zpátky a neskočí ten dotyčnej, tak to je podle mě hrdina.

Je zřejmé, že hrdina může nabývat v očích respondentů mnohých podob. S cílem pokusit se vymezit a definovat pojem „hrdina“ byl v rámci dotazníkového šetření předložen respondentům sémantický diferenciál s pěti škálovými poli, který byl vztažen k osobnosti ideálního hrdiny.⁵⁸ Výstup sémantického diferenciálu byl posléze rozčleněn do 7 faktorů – *Původ hrdiny*, *Image hrdiny*, *Původ hrdiny*, *Způsob jednání hrdiny*, *Tělesné vlastnosti hrdiny*, *Psychické vlastnosti hrdiny* a *Sociální postavení hrdiny*.

Jak je patrné ze sémantického diferenciálu č. 1, jsou preference waldorfských chlapců v oblasti vlastností a rysů ideálního hrdiny téměř identické s názory chlapců z tradiční ZŠ. Drobné rozdíly pak lze vyzorovat především ve faktoru *Způsob jednání hrdiny*.

Sémantický diferenciál č. 1: CHLAPCI – Jaké vlastnosti a rysy má mít ideální hrdina⁵⁹

1. Pohlaví hrdiny

muž | - | ● ● | - | - | - | žena

Standardní odchylka	
T [%]	W [%]
1,435*	1,238

2. Image hrdiny

sympatický | - | ● ● | - | - | - | nesympatický
 upravený | - | ● ● | - | - | - | neupravený
 přitažlivý | - | ● ● | - | - | - | nepřitažlivý
 moderní | - | ● ● | - | - | - | nemoderní
 usměvavý | - | ● ● | - | - | - | zamračený

1,094	0,818
1,266	1,088
1,242	1,194
1,361*	1,356*
1,307	1,068

⁵⁸ Otázka v dotazníku byla formulována: „Jaké charakterové rysy by podle Tebe měl mít ideální hrdina/hrdinka? Křížkem označ to políčky, které na ose dvou protichůdných přídavných jmen nejlépe vyjadřuje umístění Tvého názoru.“ Respondentům bylo takto předloženo 29 párů opozitních adjektiv a 1 pár opozitních subjektů. Pojem „ideální hrdina“ nebyl dále vysvětlen na žádných vzorových příkladech a to z toho důvodu, abychom zamezili potencionální persvazi a zkreslení respondentových vizí.

⁵⁹ Hodnoty vynesené v sémantickém diferenciálu jsou aritmetickým průměrem odpovědí respondentů.

Šikmá rotace (oblimin). ●—● tradiční ZŠ
 ●—● waldorfské ZŠ

3. Původ hrdiny

<i>skutečný</i>	- ● - - - -	<i>vymyšlený</i>
<i>smrtný</i>	- - ● - - -	<i>nesmrtelný</i>
<i>pozemský</i>	- ● - - - -	<i>božský</i>
<i>obyčejný</i>	- - - ● - -	<i>výjimečný</i>

Standardní odchylka	
T [%]	W [%]
1,430*	1,296
1,482*	1,559*
1,457*	1,250
1,348*	1,453*

4. Způsob jednání hrdiny

<i>mravný</i>	- - ● - - -	<i>nemravný</i>
<i>laskavý</i>	- - - ● - -	<i>krutý</i>
<i>neomylný</i>	- - - - ● -	<i>omylný</i>
<i>mírumilovný</i>	- - - - - ●	<i>bojovný</i>
<i>nezabíjející</i>	- - - ● - -	<i>zabíjející</i>

1,280	1,372*
1,490*	1,117
1,351*	1,229
1,323	1,215
1,495*	1,304

5. Tělesné vlastnosti hrdiny

<i>šikovný</i>	- ● - - - -	<i>nešikovný</i>
<i>rychlý</i>	- ● - - - -	<i>pomalý</i>
<i>štíhlý</i>	- ● - - - -	<i>tlustý</i>
<i>silný</i>	- ● - - - -	<i>slabý</i>
<i>mladý</i>	- ● - - - -	<i>starý</i>

1,195	0,914
1,061	0,943
1,232	1,045
1,033	0,879
1,264	0,858

6. Psychické vlastnosti hrdiny

<i>důvěřivý</i>	- ● - - - -	<i>nedůvěřivý</i>
<i>štedrý</i>	- ● - - - -	<i>sobecký</i>
<i>veselý</i>	- ● - - - -	<i>smutný</i>
<i>sebevědomý</i>	- - ● - - -	<i>nesebevědomý</i>
<i>vážný</i>	- - - ● - -	<i>komický</i>
<i>společenský</i>	- ● - - - -	<i>samotářský</i>

1,331	1,380*
1,240	0,960
1,151	0,899
1,101	0,887
1,473*	1,288
1,464*	1,355*

7. Sociální postavení hrdiny

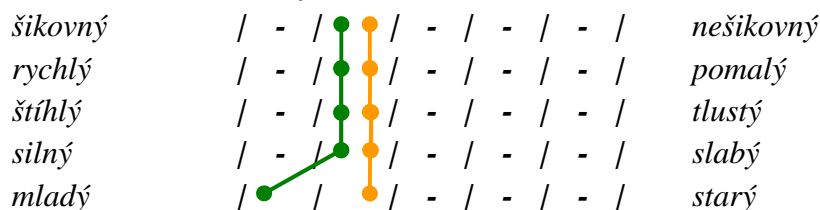
<i>obdivovaný</i>	- ● - - - -	<i>opovrhovaný</i>
<i>známý</i>	- - ● - - -	<i>neznámý</i>
<i>bohatý</i>	- - - ● - -	<i>chudý</i>
<i>vzdělaný</i>	- ● - - - -	<i>nevzdělaný</i>

1,191	1,150
1,384*	1,376*
1,215	1,036
1,259	1,010

* Stabilita výpovědi se v tomto ukazateli ukazuje jako sporná z důvodu vysoké hodnoty směrodatné odchylky.

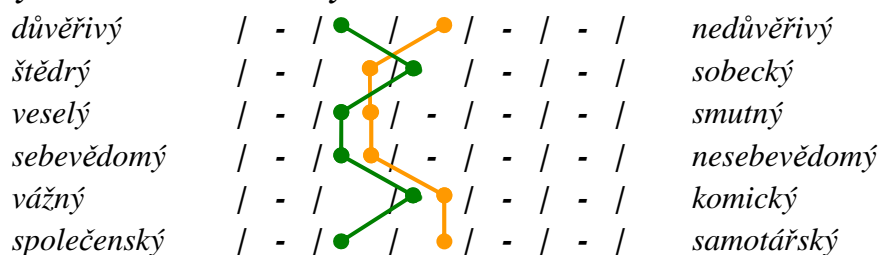
Jak je zřejmé, waldorfské chlapci jsou obecně orientováni více do „středu“, to znamená, že častěji volí variantu ležící uprostřed mezi potencionálními vlastnostmi či rysy hrdiny. Je také velmi zajímavé, že chlapci z obou souborů kladou vysoké požadavky nejen na tělesnou zdatnost hrdiny (faktor *Tělesné*

5. Tělesné vlastnosti hrdiny



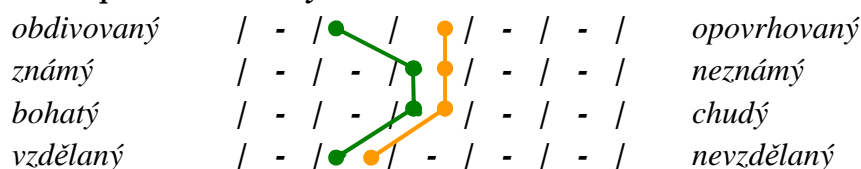
Standardní odchylka	
T [%]	W [%]
1,081	0,899
0,845	0,777
0,851	0,888
0,956	0,979
0,709	0,945

6. Psychické vlastnosti hrdiny



1,108	1,039
0,794	0,802
0,784	0,960
0,891	0,854
1,262	1,160
1,065	1,142

7. Sociální postavení hrdiny



0,991	1,014
1,477*	1,377*
0,953	0,971
0,921	1,097

* Stabilita výpovědi se v tomto ukazateli ukazuje jako sporná z důvodu vysoké hodnoty směrodatné odchylky.

Dá se říci, že dívky z obou výzkumných souborů kladou největší nároky na hrdinovu image a jeho tělesné vlastnosti. V těchto preferencích se tedy shodují s chlapci. Odpovědi dívek jsou homogennější, méně rozptýlené, nežli odpovědi chlapců, jak lze usuzovat z menších hodnot směrodatných odchylek.

4.4.1.2 Původ hrdiny

Jakého původu má být hrdina? Statečné a hrdinské činy nemusí vykonávat pouze prostí smrtelníci, podobní nám samým. Hrdinství může být také projevem božskosti. Dle Campbella je hrdina a bůh vnější a vnitřní stranou téhož. A právě poznání tohoto tajemství, kdy jednota tkví v mnohosti, je důležitým úkolem na hrdinově cestě. (Campbell 2000: 48)

Respondenti z obou souborů upřednostňují to, je-li hrdina smrtelníkem, spíše než bytostí božského či polobožského původu.

HYPOTÉZA

V otázce pátrající po tom, jakého původu – zda lidského, polobožského či božského – má hrdina být, se respondenti z obou souborů nejvíce shodují na tom, že na původu nezáleží.⁶⁰

Tabulka č. 23: Původ hrdiny

Varianta	T [%]	W [%]
Bůh	19,5	3,7
Polobůh	18,0	14,0
Smrtelník	28,1	39,3
Původ hrdiny není důležitý	34,4	43,0
Celkem	100,0	100,0

Jak ilustruje tabulka č. 23, většina respondentů z obou souborů je toho názoru, že možnost „stát se hrdinou“ má být otevřená každému bez ohledu na jeho původ. Status hrdiny totiž může dle dotazovaných získat nejen bytost s nadpřirozenými schopnostmi ze světa fantasy, ale také dobrovolný hasič či člověk bez domova.

Anežka, 12 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: [...] Co nebo kdo to podle tebe hrdina je?

A: No, tak hrdina je podle mě někdo, kdo k vedení nějakého problému nebo k něčemu takovému přišel absolutně náhodou. Nesnažil se to získat jako nějakí ti majetnickí lidé a tak,

⁶⁰ Otázka v dotazníku zněla: „Hrdina/hrdinka by měl/a být: a) božského původu; b) polobožského původu; c) smrtelník/smrtelnice; d) je to jedno.“

ale prostě zjistil, až když ho postavili do čela, že je to udělané přesně pro něj, že tohle to umí. Že umí jako tímhle tím způsobem pomoci. Hrdina to jako může být obrovská spousta významů. Hrdinové fantasy, které znám, kteří prostě jsou jenom ti lidi, kteří něco umí a bojují proti tomu zlu všemi možnými způsoby. Nebo je to člověk, který se nebál někoho zachránit, já nevím, z hořícího domu. [...]

Elsa, 13 let, ZŠ Masarova Brno

E: [...] hrdinu si každé vybere sám. Třeba i nějaký bezdomovec pro někoho může být hrdina.

Tabulka č. 23 mimo jiné upozorňuje také na rozdílné preference mezi tradičním a waldorfským souborem v kategorii, která uvažuje božský původ hrdiny. Zatímco v tradičním souboru si přeje to, aby hrdina byl „čistokrevným“ bohem, téměř 20% respondentů, v souboru waldorfském to nejsou ani celá 4%. Co přivádí waldorfské respondenty k tak výraznému odmítání božského původu hrdiny? Vezmeme-li v úvahu, že hrdinů může být na světě více – tedy, že neexistuje pouze jeden hrdina-solitér – lze chápat tento projev waldorfských respondentů jako obranou reakci proti jejich případnému přesvědčení (popř. přesvědčení spirituálně založeného prostředí, v němž jsou vychováváni), že v lidských dějinách vždy byl, je a bude pouze jeden bůh, tzn. Bůh křesťanský. Vidina velkého množství božských hrdinů pak může v očích waldorfských dětí vzbuzovat úzkostnou představu polyteistického světa, jenž je doslova zaplaven množstvím bohů, kteří tak ztrácí svou nenahraditelnou auru dokonalosti a výjimečnosti.⁶¹ Je-li něco „božské“, nese to v sobě příslib vzniku duchovního kultu a zároveň nepřímé vybídnutí k jeho uctívání, což může být právě v ostrém nesouladu s přesvědčením křesťanských věřících respondentů. Jak je patrné, otevírají se zde nové otázky, na něž však není možné nalézt v rámci výzkumu jednoznačné odpovědi. Jejich vysoká míra komplexity by si vyžadovala delší a hlubší studium spirituálního zázemí waldorfských respondentů.

⁶¹ Jako „kacířskou“ označuji vizi mnohobožství v kontextu toho, co je napsáno v Exodu, v 2. knize Mojžíšově 20, 1-6: „Já jsem Hospodin, tvůj Bůh; já jsem tě vyvedl z egyptské země, z domu otroctví. Nebudeš mít jiného boha mimo mne. Nezobrazíš si Boha zpodoběním ničeho, co je nahoře na nebi, dole na zemi nebo ve vodách pod zemí. Nebudeš se ničemu takovému klanět ani tomu sloužit. Já jsem Hospodin, tvůj Bůh, Bůh žárlivě milující. Stíhám vinu otců na synech do třetího i čtvrtého pokolení těch, kteří mě milují a má přikázání zachovávají [...]“

Status „hrdiny“ není fatální a předurčený, nýbrž jej lze získat až v průběhu života. (Butler 1979)

HYPOTÉZA

Zatímco někteří z respondentů jednoznačně prohlašují, že člověk se hrdinou stává až v průběhu svého života a to nezřídka souhrou šťastných náhod, jiní si myslí, že jsou k tomu alespoň částečně třeba určité predispozice, schopnosti, které musí být danému jedinci vlastní. Zdá se však, že žádný z dotazovaných není toho názoru, že hrdinství by bylo něco zcela fatálního, osudem daného, s čím by se člověk již narodil a co by od něj v této věci již nevyžadovalo žádné aktivní zapojení.

Laura, 13 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: Myslíš si, že se člověk jako hrdina narodí, nebo že se jím stane až v průběhu svého života?

L: Noo, tak jako narodit se s tím nedá. Pokud něco hrdinského udělá, tak když prostě vyloví nějaké dítě z řeky, které se tam topí, tak to záleží na tom, jak je vycpaný.

T: Myslíš, že když se člověk narodí třeba bohatým rodičům nebo slavným rodičům nebo v nějaké specifické historické etapě, že je větší šance, že se stane hrdinou? Nebo to jsou faktory, které to hrdinství neovlivňují?

L: Ne, vůbec.

T: Myslíš, že existuje nějaká země, kde by bylo víc hrdinů než někde jinde?

L: Ne, podle mého jako každý země má nějakého svého hrdinu a jako nějak se převyšovat, tak to ne. Každý udělá něco jiného.

Anežka, 12 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: A myslíš si, že se člověk jako hrdina narodí, anebo že se jím stane až v průběhu svého života?

A: No. Někteří lidé se třeba takoví narodí, že všechno to, o čem jsem mluvila, už to mají v sobě, akorát čekají na příležitost. Takže, já bych řekla, že oni se s tím být hrdina narodí, ale projeví se to u nich až později.

T: Aha, až když přijde nějaká vhodná příležitost?

A: Jo, nějak tak.

T: A myslíš, že existuje něco, co může člověku usnadnit, aby se tím hrdinou stal? Třeba nějaká zvláštní historická etapa, nebo když jsou jeho rodiče slavní, když je bohatý?

A: Já si myslím, že ne, že tam nejde o to, ze které vrstvy je, nebo jestli zrovna je ve středověku, protože středověk se považuje za magickou dobu, nebo tak něco. To je podle mě jenom o tom, že ti lidé se rodí v různých vrstvách, v úplně v různých časech, ale každý se projeví jinak.

4.4.1.3 Hrdina jako životní partner, společník a milenec

V jakém rodinném stavu má být hrdina? Jedním z nejdůležitějších a zároveň nejobtížnějších úkolů hrdiny je nalezení druhého „Já“, které mu umožní dosáhnout mystického naplnění jednoty. Hrdina ve svém podvědomí prahne po objevení smyslu své cesty i života a to paralelně s prožíváním vlastního příběhu, plněním četných zkoušek a úkolů. Musí nalézt mystickou studnu, která mu bude nápomocna, aby duševně nevyprahl a dokázal unést břímě, jež s sebou přináší poslání „být hrdinou“. Tato studna, popř. studny, které přinášejí hrdinovi podporu, místo k odpočinku i nalezení inspirace mohou nabývat rozmanitých podob. Může jimi být zvláštní místo, magický předmět, duchovní symbolika a v neposlední řadě též bytost, s níž je hrdina niterně spjat. Hrdinovou studnou se tak nezdá stává právě člověk, ať již žena či muž, s nímž objevuje novou tvář sebe sama.

Joseph Campbell přiznává ženě v životě mužského hrdiny výsostné postavení, právě ona je druhou částí hrdinovy osobnosti. Je-li hrdina válečníkem, žena je pak ztělesněním jeho vavřínů, je sladkým pohárem vítězství, symbolem slávy. (Campbell 2000: 300) Přítomnost žen je znamením prosperity, neboť ženy přichází vábeny třpytem úspěchu, avšak v okamžiku, kdy ztratí hrdinovo vítězství v běhu času odlesk své výjimečnosti, odchází jinam. To, zda má být vztah hrdiny s blízkým partnerem oficiálně vymezený např. manželstvím, však již dále Campbell neřeší. Důvodem pro to může být i to, že Campbell chápe otázku rodinného stavu v konceptu osobnosti hrdiny jako irelevantní, nedůležitou. Jak se na tuto problematiku dívají respondenti výzkumu?

Jak ukazuje tabulka č. 24, více než polovina dotazovaných z tradičních stejně jako z waldorfských ZŠ, nepovažuje atribut manželství v životě hrdiny za důležitý.⁶²

⁶² Otázka byla formulována: „Hrdina/hrdinka by měl/a být spíše: a) ženatý/vdaná; b) svobodný/á; c) nezáleží na tom.“

Tabulka č. 24: Rodinný stav hrdiny

Varianta	T [%]	W [%]
Ženatý/vdaná.	3,1	4,5
Svobodný/svobodná.	37,2	41,8
Na rodinném stavu hrdiny nezáleží.	59,7	53,6
Celkem	100,0	100,0

Hrdina však nemá být samotářem. Na otázku, s kým by měl hrdina putovat, totiž téměř polovina obou souborů odpovídá, že má vykonávat svou pouť s nějakým společníkem. Nejméně dotazovaných z tradičních i waldorfských ZŠ pak zastává názor, že by měl putovat se svým rodinným příslušníkem.⁶³

Tabulka č. 25: S kým by měl hrdina putovat?

Varianta	T [%]	W [%]
... sám/sama.	16,3	19,1
... se společníkem/společnicí.	47,3	44,5
... s rodinným příslušníkem.	7,8	2,7
... nezáleží na tom.	28,7	33,6
Celkem	100,0	100,0

Jako nekompromisní se projevují respondenti z obou souborů v otázce, zda hrdina má, či nemá mít více intimních vztahů. Většina z nich totiž vyjadřuje jasný nesouhlas s tím, aby měl více intimních vztahů.⁶⁴

Tabulka č. 26: Má, či nemá mít hrdina více intimních vztahů?

Varianta	T [%]	W [%]
ANO, má mít více intimních vztahů	20,8	13,7
NE, nemá mít více intimních vztahů	79,2	86,3
Celkem	100,0	100,0

⁶³ Otázka položená respondentům v dotazníku zněla: „Hrdina/hrdinka by měl/a spíše putovat: a) sám/sama; b) se společníkem/společnicí; c) s rodinným příslušníkem/příslušnicí; d) nezáleží na tom.“

⁶⁴ Otázka položená respondentům v dotazníku zněla: „Podívej se na naše dvě postavičky. Z bublin je patrné, že se asi nepohodly. Na stranu které by ses přidal/a Ty? *Zakroužkuj tu postavičku, s níž bys spíše souhlasil/a.*“ U dvou piktogramů znázorňujících postavy byly v bublinách přiřazeny texty: „a) Pořádný hrdina/hrdinka musí mít více partnerek/partnerů. A to, že má často intimní vztahy rychle za sebou, je zkrátka součástí jeho životního stylu.; b) S tím nesouhlasím. Hrdina/ hrdinka by měl/a být věrný/á pouze jedné partnerce/partnerovi. To, že je vnímán jako hrdina/hrdinka, jej/ji v tomto směru v žádném případě neospravedlňuje.“

Na otázku, zda by respondentům bylo nepříjemné, kdyby byl hrdina homosexuálně orientovaný, odpovídá téměř polovina dotazovaných z tradičních i waldorfských ZŠ, že by jim tato skutečnost vadila.⁶⁵

Tabulka č. 27: Vadilo by Ti, kdyby byl hrdina homosexuální?

Varianta	T [%]	W [%]
ANO, vadilo by mi to	45,3	45,0
Nevím	20,3	25,7
NE, nevadilo by mi to	34,4	29,4
Celkem	100,0	100,0

Jak ukázala tato kapitola, v otázkách týkajících se rodinného stavu hrdiny, jeho doprovodu při putování, sexuální orientace a intimních vztahů se ukazují být názory respondentů z obou souborů překvapivě konzistentní. Dotazovaní z tradičních i waldorfských ZŠ se shodují v tom, že hrdina by měl být věrný pouze jedné partnerce/partnerovi, měl by být heterosexuálně orientován a na své pouti doprovázen nějakým společníkem. Otázka, zda je hrdina v manželském svazku či zda je svobodný, není pro většinu respondentů ve své podstatě důležitá. Lze si povšimnout, že postoje k výše uvedeným problematikám hrdinovy sexuální orientace a množství vystřídaných partnerů, kopírují model společností nesoucích v sobě křesťanský odkaz, který definuje ideál člověka-křesťana jako bytosti, která by se měla mimo jiné vyvarovat promiskuitního a jiného deviantně-sexuálního chování. Ačkoli homosexualita již ze sebe setřásla v očích současné sekularizované západní společnosti mýtus „nemoci, jež je třeba léčit“, nelze v žádném případě považovat diskuzi o homosexualitě za uzavřenou, neboť stále panuje mezi mnoha odborníky i laiky v této věci značně ostražitý až konzervativní přístup. Jako důsledek obecně liberálnějšího přístupu nově nastupující postkomunistické generace narozené v 90. letech 20. století pak můžeme hodnotit 1/3 zastoupení v této věci tolerantních respondentů z obou souborů, kterým by případná homosexualita hrdiny nevadila.

⁶⁵ Otázka zněla: „Když by byl hrdina/hrdinka homosexuální: a) Vadilo by mi to. b) Nevadilo by mi to./Bylo by mi to jedno. c) Nevím.“

Je otázkou, zda dotazovaní z obou souborů upřednostňují, aby hrdinu doprovázel na jeho cestě společník, resp. společnice z toho důvodu, že si jsou vědomi vysoké pravděpodobnosti vzniku nějaké formy intimního vztahu mezi společníkem, resp. společnicí a samotným hrdinou. Ti se mohou sobě navzájem stát přáteli, důvěrníky, učiteli, ale také partnery, což může pro respondenty v roli pozorovatelů vytvářet „divácky“ přitažlivé zápletky a obohacovat celý hrdinův příběh. Společník se tím pádem může stát také hrdinovým naplněním života. V Campbellově pojetí tedy tím, co dotvoří jeho jednotu. (Campbell 2000: 300)

4.4.2 Role hrdiny ve společnosti

Následující kapitola se zaměřuje na oblast jednání hrdiny ve společenském prostředí, na jeho formální pozici v rámci sociální kooperace a jeho přístup ke společnosti jako celku. Respondenti z obou souborů našeho výzkumu se tak vyjadřují k otázkám, které se tážou, jaká má být sociální role hrdiny ve společnosti, v níž prožívá a naplňuje své mystické poslání.

Jakou roli má hrdina zaujímat ve společnosti?

VÝZKUMNÁ
OTÁZKA

Poprvé se hrdina, jehož ústředním posláním je chránit společnost, začal výrazněji formovat zejména v období romantismu, tzn. na přelomu 9. a 10. století, v rámci konceptu rytířství. Hrdinou se stal chrabrý, obětavý a odvážný člověk ochotný zasvětit svůj život či obětovat dokonce sebe sama pro svou vlast, ideál lásky, pravdy a dobra. Jeho vyhraněný typ pak představuje křesťanský hrdina – bojovník za víru a nalezení správné celospolečenské cesty k Bohu. (Velký sociologický slovník 1996) Jsou to pak zejména mytologičtí hrdinové, kteří mají zpravidla v obdobích zmaru mesianistické ambice a touží změnit svět k lepšímu, stát se jeho „vykupiteli“. (Campbell 2000: 303 - 309)

4.4.2.1 Hrdina jako ochránce společnosti

Hrdina je ze své podstaty „[...] nositelem impulsu, který na začátku pohnul světem“, píše Campbell. (Campbell 2000: 302) Právě neblahý stav společnosti, která trpí vládou tyрана či je v moci despotických zákonodárců může být oním „voláním dobrodružství“, první etapou mytologické cesty, o níž hovoří Campbell. Osud povolává hrdinu, aby se vydal na duchovní cestu, jež se může odehrávat v jemu neznámé krajině, nebo také v domovském prostředí, které však hrdina poznává z nových úhlů. (Campbell 2000: 63-64)

Hrdina má ve společnosti nastolovat pořádek a ochraňovat všechny její členy.

HYPOTÉZA

Je hrdina prvotním hybatelem-revolucionářem, který burcuje společnost, děje-li se cokoli nesprávného, co není v souladu s hrdinovým chápáním dobra a spravedlnosti?⁶⁶ Respondenti z tradičních ZŠ se nejčastěji přiklání ke scénáři, v němž hrdina zákony své země přijímá, přestože s nimi nesouhlasí. Pro tuto variantu je více jak ¼ zástupců z tradičních ZŠ. Proti hrdinově rezignaci v této věci naopak vystupuje většina respondentů z waldorfských ZŠ. Dle téměř 1/2 této skupiny by se totiž měl hrdina zákonům, které jsou v rozporu s jeho přesvědčením, naopak vzepřít a snažit se je nějakým způsobem změnit.

Tabulka č. 28: Jak se má zachovat hrdina, nesouhlasí-li se zákony své země?

Varianta	T [%]	W [%]
... měl by je chtít změnit.	26,9	45,9
... měl by je přijmout.	33,1	21,6
... měl by odejít do jiné země.	12,3	8,1
... nevím, jak by se měl zachovat.	27,7	24,3
Celkem	100,0	100,0

Čím to, že waldorfské respondenty tak nekompromisně vyžadují, aby jejich hrdina povstal proti společenské tradici, s níž nesouhlasí? Jednou z odpovědí

⁶⁶ Otázka byla v dotazníku formulovaná jako: „Když se hrdinovi/hrdinice nelíbí zákony země, ve které žije: a) měl/a by se těmto zákonům vzepřít a bojovat s nimi; b) měl/a by je přijmout jako pevně daná; c) měl/a by odejít do jiné společnosti, země; d) nevím.“

na tuto otázku může být zvýšená touha waldorfských dětí po revoltě, nebo rovněž možnost, že waldorfští žáci vnímají jako zcela přirozené ozvat se v případě, kdy s něčím nesouhlasí. Mé zkušenosti z waldorfského vyučování ukazují, že se žáci těchto škol smějí chovat v průběhu hodiny výrazně bezprostředněji, než je tomu kupř. při výuce dle tradičních norem. Během vyučování se mohou volně pohybovat po třídě, potřebují-li se na něco zeptat učitele, vyhodit něco do koše, či si půjčit kupř. od spolužáka tužku.⁶⁷ Zdá se také, že reakce dětí v návaznosti na to jsou též spontánnější. V průběhu hodiny se čile zapojují do výuky, doplňují učitelův výklad, neváhají se neustále ptát. Waldorfští učitelé v tomto duchu ctí jedno ze základních pravidel Steinerovy pedagogiky a to, že dítě nemá být v rukách pedagoga hmotou, která je násilně formována k určitému obrazu. Dítě je chápáno naopak jako rovnocenný partner v dialogu, jehož názory a osobnost, má-li se nějak utvářet pak jedině a pouze přirozenou cestou, kde strůjcem proměny je samo dítě. (Steiner 1993: 100-104) Výchova nemá být souborem přísných norem, které ukazují, co se smí a nesmí, ale spíše rozhovorem. Když dítě s něčím nesouhlasí, je zcela pochopitelné a přirozené, že tento svůj vnitřní nesoulad také projeví navenek. Je pak oprávněné domnívat se, že stejné bezprostřední jednání očekávají waldorfští žáci také od svého hrdiny, nesouhlasí-li ten se zákony své země.

Další možný výklad toho, proč waldorfští respondenti upřednostňují, aby se hrdina aktivně zasadil o změnu zákonů, které shledá jako nesprávné, vychází ze samotné Steinerovy koncepce jasného oddělování hranice mezi „dobrem“ a „zlem“. Steiner ve svých přednáškách zdůrazňuje, že právě striktní, hodnotově nerelativizující výchova je nezbytnou součástí waldorfské pedagogiky. Podle Steinera je povinností učitele, aby dokázal v dítěti pevně ukotvit smysl pro distinkci mezi dobrem a zlem, mezi krásou a ošklivostí, pravdou a lží. Je to totiž právě věk mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí, kdy se vytváří záliba jedince v morálních skutcích a odpor k nemorálním skutečnostem. Steiner podotýká, že dítě se musí v této vývojové fázi naučit nalézat odpovědi na otázky typu: „Co je dobro a co zlo? Jak se mám v této

⁶⁷ Byla jsem svědkem i toho, jak v sedmé třídě jedné z waldorfských ZŠ respondenti tykali své učitelce, která byla přibližně „ve věku jejich maminek“.

situaci zachovat tak, abych byl dobrý?“ ve svém srdci, a nikoli na základě svého racionálního úsudku. (Steiner 1993: 101-102) V duchu Steinerovy filozofie se tak mohou waldorfští respondenti rozhodovat i ve výše uvedené otázce, která se ptá na to, jak se má hrdina zachovat, nesouhlasí-li se zákony své země. Budeme-li vycházet z premisy, že respondenti přirozeně hodnotí zákony, s nimiž není hrdina v souladu, jako nespravedlivé a zlé, je pak i dle Steinerovy filosofie povinností hrdinovy morálky, aby tyto špatné zásady a předpisy proměnil ve spravedlivé a dobré.

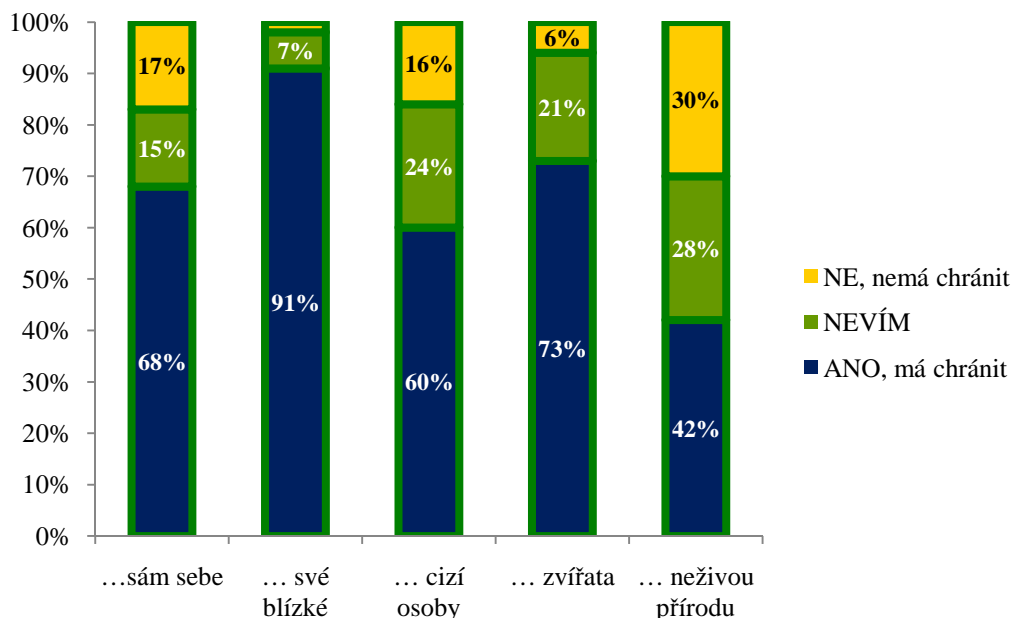
Častým dílčím úkolem či dokonce ústředním posláním mytologického hrdiny je střežení výjimečné a vážené bytosti, vzácného předmětu nebo důležitého tajemství. Jeho údělem může být i obrana abstraktního celku např. v podobě společnosti, kterou je třeba uchovat v bezpečí. Tehdy jsou objekty hrdinovy péče a ochrany nejen jemu blízcí, ale i cizí lidé. Hrdina musí v těžkých zkouškách prokázat svoji fyzickou sílu, intelektuální zdatnost, schopnost sebereflexe, neotřesitelnost víry ve své přesvědčení a mnohdy i duchovní zakotvenost.

Má mít hrdina v nitru ukrytý imperativ příkazující nejen „koho a co chránit“, ale rovněž také „koho a co naopak nechránit“?⁶⁸ Téměř všichni respondenti z tradičních i waldorfských ZŠ se shodují v tom, že hrdina má bránit své blízké a zvířata. Ačkoli v otázce ochrany živých bytostí je rozložení odpovědí respondentů z obou souborů podobné, jak vyplývá z grafů č. 1 a č. 2, jinak je tomu však ve věci ochrany neživé přírody, která byla v dotazníku zastoupena taxativním výčtem „stromy, květiny, řeky atd.“. Třetina respondentů z tradičních ZŠ v tomto případě buď nesouhlasí (30%) s tím, aby hrdina neživou přírodu chránil, anebo je na rozpacích a volí tzv. únikovou odpověď „nevím“ (28%). Procentuální zastoupení těchto váhavých a odmítavých odpovědí (celkem 58%) u tradičních ZŠ téměř odpovídá

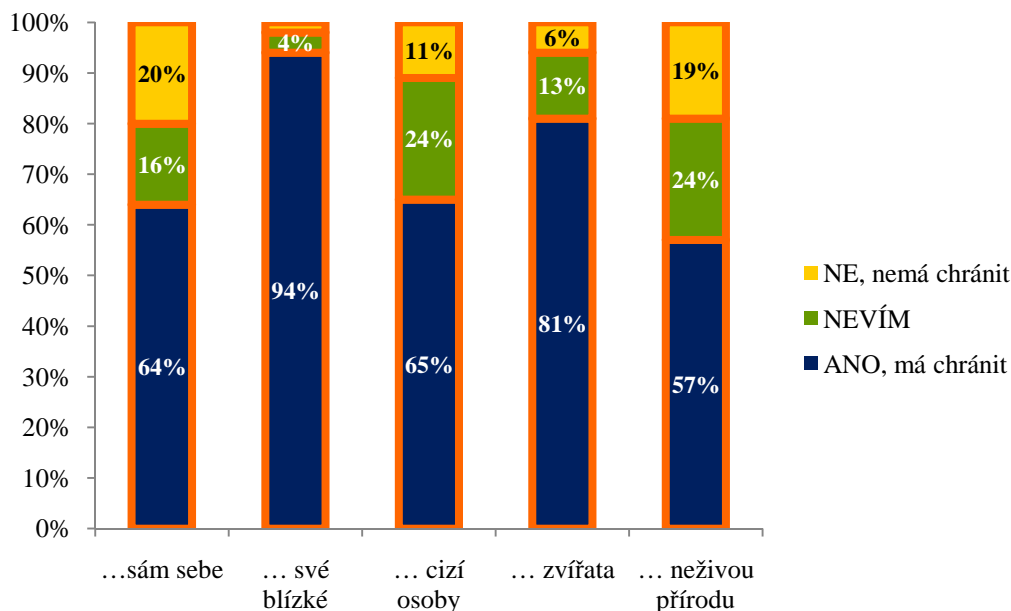
⁶⁸ Otázka v dotazníku zněla: „Co by měl/a podle Tebe ochraňovat správný/á hrdina/hrdinka? Zaškrtni odpověď, která nejlépe vyjadřuje Tvůj názor.“ Respondentovi bylo předloženo 5 objektů hrdinovy potencionální ochrany. „Hrdina by měl ochraňovat a) sám sebe; b) své blízké; c) cizí lidi; d) zvířata; e) stromy, květiny, řeky apod. „U každé varianty mohl i respondenti zvolit jednu z pěti možných odpovědí, které vyjadřovaly jejich (ne)souhlas s tím, zda je má hrdina chránit.

procentuálnímu zastoupení ekologicky uvědomělého názoru waldorfských respondentů (57%), tedy že hrdina živou přírodu chránit má.

Graf č. 1: Koho a co má hrdina chránit? (TRADIČNÍ ZŠ)⁶⁹



Graf č. 2: Koho a co má hrdina chránit? (WALDORFSKÉ ZŠ)⁷⁰



⁶⁹ Odpovědi „určitě ano“ – „spíše ano“ – „nevím“ – „spíše ne“ – „určitě ne“ byly pro potřeby tohoto grafu REKÓDOVÁNY do tří skupin na „ano“ – „nevím“ – „ne“. Kategorie „ano“ vznikla sloučením odpovědí „určitě ano“ a „spíše ano“, kategorie „ne“ pak sloučením odpovědí „spíše ne“ a „určitě ne“.

⁷⁰ Odpovědi „určitě ano“ – „spíše ano“ – „nevím“ – „spíše ne“ – „určitě ne“ byly pro potřeby tohoto grafu REKÓDOVÁNY do tří skupin na „ano“ – „nevím“ – „ne“. Kategorie „ano“ vznikla sloučením odpovědí „určitě ano“ a „spíše ano“, kategorie „ne“ pak sloučením odpovědí „spíše ne“ a „určitě ne“.

Jsou to tedy právě blízké osoby – tj. rodina včetně jeho přátel – a zvířata, ke kterým se má hrdina dle výrazné většiny respondentů z obou souborů chovat obzvláště ohleduplně a přátelsky, má střežit jejich bezpečí, stejně jako jejich klid. Jak uvádí Vágnerová, děti v porovnání s dospělými snáze tendují k identifikaci s mediálními postavami, které jsou pro ně ze specifických důvodů přitažlivé a jejichž jednání subjektivně hodnotí jako výjimečné a hrdinské. (Vágnerová 200: 187) Pro usnadnění imaginace se tak mohou dětští respondenti projektovat také do situací, v nichž se může potencionálně ocitnout jejich hrdina. Původní otázka: „Koho by měl chránit správný hrdina?“, může být jejich optikou nevědomě transformována do tzv. ich-formy: „Koho bych měl chránit?“. Respondenti z obou souborů tedy v přeneseném slova smyslu vlastně říkají: „Já bych chránil mámu, tátu, ségru, Honzu ze sousedního paneláku a taky našeho Puňtu.“ Lze dedukovat, že právě k těmto lidem – k rodině a kamarádům – chovají respondenti zpravidla intenzivní a blízký vztah.⁷¹ Jakou roli pak hrají v tomto vztahu zvířata? Jsou to právě ona, která mimo to, že tvoří potencionální součást rodinného zázemí respondenta, zároveň uspokojují jeho případnou touhu po citových projevech, které samotní členové rodiny naplnit nedokážou, nemohou či nechtějí.⁷² Domácí zvíře se tak nezřídka velmi úspěšně adaptuje do pozice respondentova důvěrníka, který ačkoli nikdy reálně nepromluví, však dokáže trpělivě „vyslechnout“ veškeré úzkosti, trapasy a starosti, které dospívající jedinec prožívá.

Vysoké procentuální zastoupení waldorfských respondentů, kteří prosazují, aby hrdina chránil také neživou přírodu, lze pak chápat jako důsledek výrazně pro-ekologické výchovy, kterou Steinerova pedagogika

⁷¹ O existenci důvěrně blízkého vztahu zde můžeme hovořit i navzdory tomu, že právě v pubescentní fázi vývoje – tj. v období, ve kterém se naši respondenti právě nacházejí – prochází jedinec krizí při hledání vztahu k autoritě. Jeden z nejkomplicovanějších vztahů pak řeší jedinec právě s rodiči, kteří představují prvek úzce spojený s respondentovým dětstvím, jehož hranice právě jedinec touží překonat.

⁷² Zvířata se v takovém případě stávají těmi, kteří staví mosty mezi dětmi a dospělými. Jak ukázal výzkum *Warum die Kinder Tiere brauchen* (1994) Reinholda Berglera z Psychologického institutu v Bonnu, jsou často vlastnosti, kterých si děti cení u psů, zároveň těmi, jež postrádají u svých rodičů. Pes jim tedy v tomto smyslu poskytuje psychickou podporu, které se jim od vlastních rodičů nedostává. Děti jako nejdůležitější „psí vlastnosti“ uváděly:

- a) Pes má pro mě vždycky čas, neodbývá mě, ale je naopak rád, že mě vidí.
- b) Pes nemá nikdy špatnou náladu
- c) Pes mě bere takového, jaký jsem. Nekritizuje, nekontroluje, nevyčítá a nevychovává.
- d) Pes je spolehlivý a věrný, má mou plnou důvěru. (cit. dle Vágnerová 2000: 201)

propaguje. Děti z waldorfských škol se často účastní rozmanitých přírodovědných exkurzí, které mají nejen smysluplně doplňovat probíranou látku, ale také budovat v dítěti láskyplný a uvědomělý vztah k přírodě.⁷³ Je oprávněné pak také předpokládat, že podobné „přírodě blízké“ prostředí jim nabízí také rodinné zázemí.⁷⁴

Jak podotýká Souriau (2004), hrdinovi často přisuzovanou rolí je být bojovníkem, jež vyniká výjimečnou udatností, chrabrostí a fyzickou zdatností bojovník.

Dle chlapců má hrdina použít fyzickou sílu, je-li v ohrožení něčí život či majetek, zatímco dle dívek se má násilných projevů spíše zdržet.

HYPOTÉZA

Není náhoda, že mnohým z nás se při slově „hrdina“ spontánně zobrazí řecký ideál krásy – kaloka ghátia. Podoba hrdiny jako udatného siláka se vybaví i většině dotazovaných, jsou-li vyzváni k tomu, aby vysvětlili, kdo, nebo co je to hrdina. Právě tyto respondenti tak přisuzují hrdinovi roli silného a neohroženého bojovníka, který jako jediný, či jeden z mála, dokáže zachránit svět před démonickými silami ztělesněnými v děsivých monstrech, tyranech a mocných armádách. V hloubkových rozhovorech dokonce opakovaně zaznívá z úst respondentů jako synonymum hrdiny jméno amerického superhrdiny Supermana, popř. jeho modernějšího nástupce Spidermana.

⁷³ V této věci vycházím i z vlastní zkušenosti, kdy jsme kupř. společně s učitelkou jedné waldorfské třídy dlouze hledaly vhodný termín pro realizaci dotazníkového šetření. Termín nesměl kolidovat s bohatým programem třídy, který zahrnoval v horizontu 2-3 týdnů pravidelnou měsíční slavnost, dále pak masopustní průvod, jeskyňářskou exkurzi (tj. obohacení právě probírané látky – horniny a nerosty) a též návštěvu jedné místní ekologické organizace.

⁷⁴ Zde vycházím z neoficiálních rozhovorů, jež jsem vedla s učiteli waldorfských škol. Ti nezávisle na sobě zmiňovali, že pokud dají a nechají rodiče své dítě na takové škole jako je škola waldorfská, dokazuje to skutečnost, že rodiče s waldorfskými východiskou souzní, popř. se učí být s nimi v souladu. „Ne každému dítěti je waldorfská škola souzená a zrovna tak ne ani každému rodiči,“ vycházelo v různých obměnách z úst waldorfských učitelů. Na rodiče jsou kladeny ze strany waldorfských škol vysoké nároky, které vyžadují i jejich aktivní osobní zapojení a ochotu se školou spolupracovat. Učitele zvou rodiče na rodičovské schůzky, zároveň je však navštěvují i přímo doma či pro ně chystají tzv. odpolední „párty“, kde jsou hosty svých vlastních dětí. Učitelé odborných předmětů pořádají pro rodiče též nepřeborné množství seminářů a kurzů zaměřených na oblast eurymie, výuky cizích jazyků, práci se dřevem, kovem apod. (Pol 1995: 120 – 121)

Laura, 13 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: Představ si, kdyby k tobě přišel nějaký cizinec. Dostal by do ruky české noviny a neuměl by moc česky. Četl by si nějaký článek a najednou by se tam objevilo slovo „hrdina“. A on by vůbec nevěděl, co to je, co to znamená. Kdybys ty mu měla vysvětlit, co to je hrdina...

L: Tak bych mu to divadelně zahrála.

T: A co bys mu divadelně zahrála?

L: No, toho hrdinu.

T: A co by dělal hrdina?

L: Já nevím, byl by to nějaký Superman. *(teatrálně zapózuje se zatnutými pěstmi)*

Pařan, 11 let, ZŠ Masarova Brno

T: [...] Když se řekne hrdina, co se ti vybaví?

P: Hrdina? Buď někdo jako z World of Warcraft jako nějaké počítačové hrdina, nebo hrdina něco ve smyslu Spidermana nebo Supermana.

T: A ten Spiderman nebo Superman, jak bys je charakterizoval? Jaký je rozdíl mezi Spidermanem a mezi tím počítačovým z World of Warcraft?

P: Ten Spiderman třeba, ten je natočenější ve filmu. Sice je o tom hra, ale vidím toho hrdinu, který ho představuje doopravdy jako na tom plátně a můžu se s představitelem té role setkat doopravdy.

T: Kdežto s počítačovým ne?

P: No, to asi těžko. *(ironicky se ušklíbne)*

Elsa, 13 let, ZŠ Masarova Brno

T: Elso, zkus si představit, že jsem cizinka a přijedu do této země. Neumím moc česky, dostanu do rukou české noviny a čtu si nějaký článek. Narazím tam na slovo hrdina a vůbec nevím, co to znamená. Jak bys česky vysvětlila, co to je hrdina? Nebo kdo to je hrdina?

E: *(dlouho váhá a krčí rameny)* Tak bych si vzala slovník a popisovala bych to nějak.

T: Zkus vlastními slovy. Třeba to může mít i víc významů, není to nějak přímo dané. Kdo to je podle tebe hrdina, kdybys to měla říct vlastními slovy a podle sebe.

E: Ten, kterej udělá nějaký dobrý činy, ten kterej zachraňuje, kterej je proti zlu.

T: A znáš třeba nějakého hrdinu? Řekla bys o někom, že je to hrdina?

E: Spiderman.

T: A proč Spiderman?

E: Tak jako malá jsem se na to teda hodně dívala. On zachránil nějakou tu zrzavou ženskou před robotem. Hnusným... *(zašklebí se)*

Otázkou pak je, zda právě hrdinovy svaly mají primárně sloužit k boji, či mají mít naopak čistě estetickou funkci, tj. být součástí hrdinova charisma. Má hrdina použít fyzickou sílu, je-li v ohrožení něčí život či majetek? A jak se odliší v této problematice názory chlapců a děvčat?⁷⁵

Jak ukazují tabulky č. 29 a 30, používání fyzického násilí s cílem chránit jakýkoliv lidský život ospravedlňuje u hrdiny většina dotazovaných chlapců i dívek v obou souborech.⁷⁶

Tabulka č. 29: CHLAPCI – Má hrdina použít fyzické násilí, je-li v ohrožení něčí ŽIVOT?⁷⁷

Varianta	T		W	
	[%]	Adjust. reziduál	[%]	Adjust. reziduál
(A) Je-li v ohrožení život samotného hrdiny				
ANO, má použít fyzické násilí	70,0	1,5	56,3	-1,5
Nevím	8,3	-1,0	14,6	1,0
NE, nemá použít násilí	21,7	-0,9	29,2	0,9
(B) Je-li v ohrožení život neznámé osoby				
ANO, má použít fyzické násilí	50,0	0,0	50,0	0,0
Nevím	16,7	0,0	16,7	0,0
NE, nemá použít násilí	33,3	0,0	33,3	0,0
(C) Je-li v ohrožení život blízké osoby				
ANO, má použít fyzické násilí	63,9	0,8	56,3	-0,8
Nevím	9,8	0,7	6,3	-0,7
NE, nemá použít násilí	26,2	-1,3	37,5	1,3

⁷⁵ Otázka v dotazníku zněla: „Kdy by podle Tebe měl správný hrdina/hrdinčina použít fyzické násilí? Na škále 1-5 zakroužkuj to číslo, které nejlépe charakterizuje, jak moc s tvrzením souhlasíš/nesouhlasíš. 1= zcela souhlasím, 5= zcela nesouhlasím.“ Odpovědi byly posléze REKÓDOVÁNY z původních pěti na tři, tj. „souhlasím“ (sloučením „zcela souhlasím“ a „spíše souhlasím“) – „nevím“ (stávající „nevím“) – „nesouhlasím“ (sloučením „částečně nesouhlasím“ a „zcela nesouhlasím“). Jako situace, kdy by (ne)měl hrdina použít fyzické násilí, pak byly definovány tyto: a) ohrožení hrdinova/hrdinčina života; b) ohrožení života někoho neznámého; c) ohrožení hrdinovy/hrdinčiny blízké osoby; d) ohrožení hrdinova/hrdinčina majetku; e) ohrožení majetku cizí osoby; f) ohrožení majetku hrdinovy/hrdinčiny blízké osoby.

⁷⁶ Ačkoli souboru tohoto výzkumu není souborem reprezentativním, i přesto jsou v tabulce pro ilustraci uvedeny také hodnoty adjustovaných reziduálů, které by v případě splnění podmínek reprezentativity sloužily k určení toho, zda mezi proměnnými („typ školy“ + „použití fyzického násilí hrdinou v případě ohrožení něčího života“) existuje nějaká závislost. V tomto případě hodnoty adjustovaných reziduálů, které se vždy pohybují v intervalu <-2; +2>, neindikují v žádné kategorii statisticky významný rozdíl mezi empirickou a očekávanou četností. Na nesignifikantní vztah mezi proměnnými odkazuje i vysoká hodnota Pearson Chi-Square, která vždy přesahuje 0,05.

⁷⁷ Odpovědi respondentů byly REKÓDOVÁNY z původních pěti na tři. Při generování dat vyskytujících se v této tabulce byla použita funkce *Crosstabs*.

Tabulka č. 30: DÍVKY – Má hrdina použít fyzické násilí, je-li v ohrožení něčí ŽIVOT?⁷⁸

Varianta	T		W	
	[%]	Adjust. reziduál	[%]	Adjust. reziduál
(A) Je-li v ohrožení život samotného hrdiny				
ANO, má použít fyzické násilí	59,7	-0,9	67,2	0,9
Nevím	9,0	0,4	6,9	-0,4
NE, nemá použít násilí	31,3	0,7	25,9	-0,7
(B) Je-li v ohrožení život neznámé osoby				
ANO, má použít fyzické násilí	53,7	0,2	51,7	-0,2
Nevím	22,4	-0,2	24,1	0,2
NE, nemá použít násilí	23,9	0,0	24,1	0,0
(C) Je-li v ohrožení život blízké osoby				
ANO, má použít fyzické násilí	65,2	-0,5	69,0	0,5
Nevím	13,6	1,2	6,9	-1,2
NE, nemá použít násilí	21,2	-0,4	24,1	0,4

Zatímco s fyzickým násilím jako prostředkem obrany lidského života souhlasí většina chlapců i děvčat z obou souborů, jinak je tomu v případě, je-li v ohrožení něčí majetek. Jak ilustrují tabulky č. 31 a 32, dívky z waldorfských i tradičních ZŠ v porovnání s chlapci méně souhlasí s fyzickým násilím jako obhajitelným prostředkem obrany materiálních věcí.⁷⁹

Tabulka č. 31: CHLAPCI – Má hrdina použít fyzické násilí, je-li v ohrožení něčí MAJETEK?⁸⁰

Varianta	T		W	
	[%]	Adjust. reziduál	[%]	Adjust. reziduál
(A) Je-li v ohrožení majetek samotného hrdiny				
ANO, má použít fyzické násilí	39,3	0,1	38,3	-0,1
Nevím	21,3	-0,8	27,7	0,8
NE, nemá použít násilí	39,3	0,6	34,0	-0,6
(B) Je-li v ohrožení majetek neznámé osoby				
ANO, má použít fyzické násilí	29,0	0,2	27,7	-0,2
Nevím	19,4	-0,2	21,3	0,2
NE, nemá použít násilí	51,6	0,1	51,1	-0,1
(C) Je-li v ohrožení majetek blízké osoby				
ANO, má použít fyzické násilí	50,8	1,6	35,4	-1,6
Nevím	18,0	-1,6	31,3	1,6
NE, nemá použít násilí	31,1	-0,2	33,3	0,2

⁷⁸ Odpovědi respondentů byly REKÓDOVÁNY z původních pěti na tři. Při generování dat vyskytujících se v této tabulce byla použita funkce *Crosstabs*.

⁷⁹ I zde pak hodnoty adjustovaných reziduálů ukazovaly na nezávislost mezi proměnnými „typ školy“ a „použití fyzického násilí hrdinou v případě ohrožení něčeho majetku“.

⁸⁰ Odpovědi respondentů byly REKÓDOVÁNY z původních pěti na tři. Při generování dat vyskytujících se v této tabulce byla použita funkce *Crosstabs*.

Tabulka č. 32: DÍVKY – Má hrdina použít fyzické násilí, je-li v ohrožení něčí MAJETEK?⁸¹

Varianta	T		W	
	[%]	Adjust. reziduál	[%]	Adjust. reziduál
(A) Je-li v ohrožení majetek samotného hrdiny				
ANO, má použít fyzické násilí	21,2	-0,7	26,3	0,7
Nevím	37,9	1,2	28,1	-1,2
NE, nemá použít násilí	40,9	-0,5	45,6	0,5
(B) Je-li v ohrožení majetek neznámé osoby				
ANO, má použít fyzické násilí	22,4	-1,8	36,8	1,8
Nevím	31,3	1,5	19,3	-1,5
NE, nemá použít násilí	46,3	0,3	43,9	-0,3
(C) Je-li v ohrožení majetek blízké osoby				
ANO, má použít fyzické násilí	37,9	1,4	25,9	-1,4
Nevím	31,8	-1,3	43,1	1,3
NE, nemá použít násilí	30,3	-0,1	31,0	0,1

Z výše uvedených tabulek vyplývá, že většina dívek, stejně jako chlapců by byla ochotna svého hrdinu poslat do boje, resp. fyzického střetu s nepřítelem, v případě, že by byl v ohrožení něčí život. V okamžiku, kdy by se však v ohrožení nacházel pouze něčí majetek, kloní se většina respondentů z obou souborů k tomu, že za to hrdinovi nestojí riskovat možné zranění. Zdá se tak, že respondenti oceňují lidský život v porovnání s materiálním zajištěním jako hodný větších obětí.

⁸¹ Odpovědi respondentů byly REKÓDOVÁNY z původních pěti na tři. Při generování dat vyskytujících se v této tabulce byla použita funkce *Crosstabs*

4.4.2.2 Hrdina jako soudce svých nepřátel

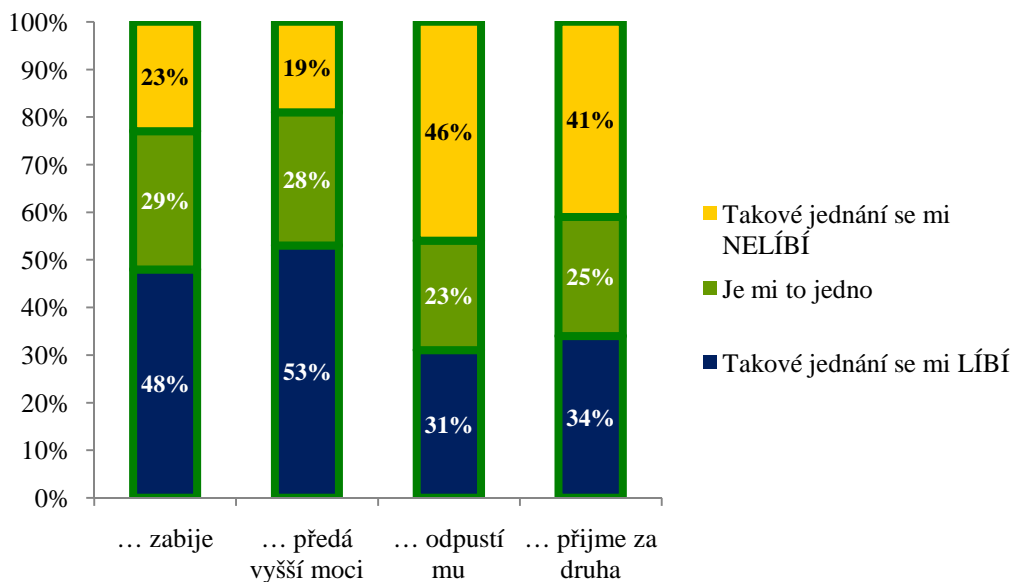
K tomu, aby hrdina kompletně ukončil svoji misi, je nutné, aby se vypořádal s poraženými nepřáteli. Právě názory respondentů na to, jak má hrdina s těmito protivníky naložit, mohou zároveň poodhalit jejich vnímání konceptu spravedlnosti.

Hrdina má ztělesňovat spravedlnost, která právem trestá ty, jenž si to zaslouží.

HYPOTÉZA

Má hrdina svého nepřítele poté, co jej porazí, zabít, předat do rukou soudu, odpustit mu, či se pokusit sám jej „napravit“, aby začal sloužit dobru?⁸² Nejvíce se respondenti z tradičních i waldorfských ZŠ ztotožňují se scénářem, dle něhož hrdina předá poraženého nepřítele do rukou vyšší soudní moci. Respondenti z tradičních ZŠ dále příznivě hodnotí variantu, kdy se hrdina stane samozvaným soudcem a svého nepřítele zabije vlastní rukou.

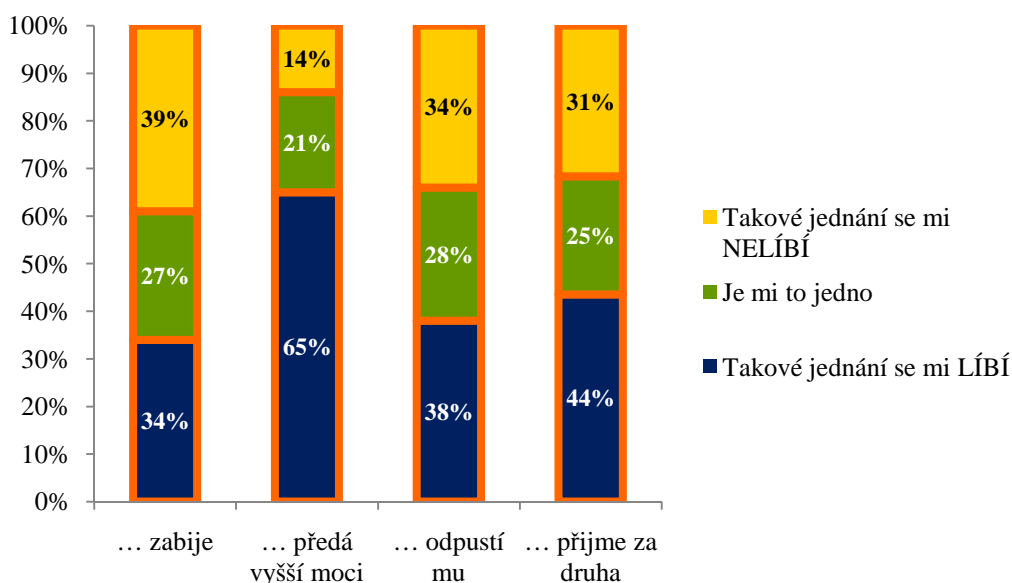
Graf č. 3: Když hrdina svého poraženého nepřítele ... (TRADIČNÍ ZŠ)⁸³



⁸² Otázka v dotazníku zněla: „Představ si, že nějaký hrdinný bojovník/bojovnice je již na konci svého příběhu. Všechna úskalí překonal/a a nyní stojí rozkročen/a nad svým úhlavním nepřítelem. A tento hrdinný bojovník/bojovnice ... a) zabije poraženého nepřítele; b) zvedne nepřítele ze země a předá jej nějaké soudní moci (šerifovi, policii, radě starších apod.); c) pomůže nepřítele ze země a odpustí mu; d) přijme nepřítele za svého společníka, aby ho naučil činit dobro a tím ho napravit. *Zkus zakroužkovat ten obličej, který nejlépe vyjadřuje Tvoje emoce nad tímto krokem.*“ Obličejové představy pětici emocí, od „nejvíce se smějící“ (☺); „mírně se smějící“ „neutrální“ (☹), „mírně se mračící“ a „výrazně se mračící“ (⊖).

⁸³ Pět možných variant (obličejů) bylo REKÓDOVÁNO do variant tří.

Graf č. 4: Když hrdina svého poraženého nepřítele ... (WALDORFSKÉ ZŠ)⁸⁴



Jak ilustruje graf č. 3 a 4, většina respondentů z tradičních ZŠ nachází zalíbení v tom, je-li nepřítel hrdiny jasně a jednoznačně potrestán – tedy je-li zabit či předán do rukou vyšší moci. Respondenti z waldorfských škol se profilují v této oblasti odlišně. Většina z nich sice souhlasí s předáním nepřítele vyšší moci, avšak to, aby byl zabit, se líbí nejnižšímu počtu dotazovaných. Naopak výraznější zalíbení nachází waldorfští respondenti ve variantě, kdy hrdina přijme nepřítele za svého druhu, aby se tento polepšil a přešel ze strany zla na stranu dobra. To podněcuje úvahy, zda volbou tohoto scénáře nevyjadřují waldorfské děti svoji touhu po metamorfóze zla v dobro, spíše než jeho potrestání.

Je zřejmé, že hrdina musí ve svém každodenním jednání neustále důkladně analyzovat situace, které prožívá, ať již jako jejich účastník, či pouze pozorovatel. Na základě svého vnitřního pocitu se pak musí rozhodnout, jak má jednat. Nejinak je tomu v otázce toho, jakým způsobem se má zachovat hrdina k poraženému nepříteli, aby bylo jeho jednání spravedlivé. V rámci hloubkových rozhovorů byla proto vybraným respondentům položena otázka, co je to vlastně „spravedlnost“ a jaké místo by měla mít v hrdinově životě.

⁸⁴ Pět možných variant (obličejů) bylo REKÓDOVÁNO do variant tří.

Moni, 12 let, ZŠ Masarova Brno

T: Když se řekne spravedlnost, co to podle tebe je?

M: Spravedlnost, myslím, že je to šance dát někomu, aby to vysvětlil a ... *(začne si nervózně broukat)* Teďka to nevysvětlím, prostě to je.

T: A je podle tebe samozřejmě, že hrdina musí být spravedlivý?

M: Podle mě jo, hrdina by měl tam mít té spravedlnosti hodně v sobě.

T: A může se stát, že nebude spravedlivý?

M: Podle toho vůči komu. No, jak kdy. Může se to stát, ale nestává se to moc často.

T: A líbil by se ti hrdina, který by nebyl spravedlivý?

M: Nelíbil by se mi.

Pařan, 11 let, ZŠ Masarova Brno

T: Co si myslíš, že je to spravedlnost?

P: Spravedlnost je, když někdo třeba. Stane se, že někdo někoho zabije a ten, kdo zabil to svede na někoho jiného, ale ten soudce vidí podle toho na tom člověku, že to nebyl on, že by to nemohl být on a vlastně nepotrestá ho, protože ví, že on by to neudělal. Vlastně spravedlností je, když nějaký člověk se k někomu jinému chová tak, jak by si to zasloužil.

T: Myslíš si, že existuje nějaká obecná spravedlnost, nebo že každý může mít nějaký svůj úhel spravedlnosti?

P: Myslím, že každému může mít svou spravedlnost.

T: A myslíš, že hrdina je spravedlivý? Že když je někdo hrdina, tak je spravedlivý?

P: Většinou jo.

T: A když někdy není, tak co to znamená?

P: Že je to špatnej hrdina.

T: A líbil by se ti takový špatný hrdina?

P: Ne, většinou fandím těm hodným.

T: Takže, jestli tomu dobře rozumím, tak hrdina musí být spravedlivý, aby se ti líbil?

P: Jo.

Zdá se, že respondenti se potýkají s určitými problémy při definování toho, co podle nich pojem „spravedlnost“ znamená. Respondentka, která si nechává říkat Moni, sice během našeho rozhovoru nenalézá ta správná slova, jak popsat „spravedlnost“, ale to ji nebrání v tom, aby nebyla přesvědčená, že hrdina by měl být ve svém jednání hodně spravedlivý. Pařan za „spravedlnost“ nejprve označuje soudcovu jasnozřivost a akt osvobození v soudním řízení neprávem podezřelého člověka. „Spravedlnost“ je v obecném smyslu pro Pařana to, když se jedná s každým férově, tedy tak, jak si i po právu zaslouží. I on pak vyžaduje, aby byla „idea spravedlnosti“ obsažena i v hrdinově jednání, protože

jen tehdy by jej on považoval za správného hrdinu. Zdá se tak, že v myšlení respondentů není „spravedlnost“ jednoznačným a lehce slovy popsatelem pojmem. Důvodem pro to může být i skutečnost, že samotný „koncept spravedlnosti“ je velmi subjektivním fenoménem, který vyniká výraznou komplexitou. Potencionální vysvětlení toho, proč respondenti tak obtížně nalézají správná slova pro popsání pojmu „spravedlnost“, nabízí i to, že jim samotným vlastně význam tohoto slova není zcela známý a jasný. Stejně jako jiná, často bezmyšlenkovitě používaná slova⁸⁵ se tak může i „spravedlnost“ postupně stávat, pokud se již dokonce nestala, spíše vágním klišé, které ztrácí svůj obsah. To, že by hrdina, nebo i prostý člověk měl být spravedlivým, je pak již pouze automaticky požadovanou samozřejmostí.

⁸⁵ Podobným příkladem slova používaným mnohdy „bez obsahu“ může být kupř. výraz „dobro“.

4.4.2.3 Hrdinova role po ukončení mise

Po zdárném uskutečnění hrdinova poslání je jeho cesta, popř. jedna z nich u svého konce. Před hrdinou se současně otevírají nové možnosti, jakým dalším smyslem se má jeho život naplnit. Campbell píše, že v okamžiku, kdy hrdina vymění svůj spasitelský meč za žezlo a knihu zákonů a stane se vladařem, nezměnitelně tím rovněž určuje svůj osud, že se promění v tyrana. Stejně jako je z hlediska kosmogonického cyklu přirozené střídání dobra a zla, tak i hrdina-vládce se musí stát despotou zítřka, aby zlatý věk vystřídalo období zmaru. (Campbell 2000: 303 – 309) Hrdina však může také odejít do ústraní, vrátit se domů, do sobě známého prostředí, a stát se opět obyčejným „ne-hrdinou“. Může se rovněž zcela zřítci světa, a odejít do ticha a osamění, nebo se naopak vydat hledat nové úkoly a zkoušky, v nichž by potvrzoval svůj osud hrdiny, který pomáhá společnosti a světu.

Ústředním posláním hrdiny je sloužit společnosti. (Campbell 2000)

HYPOTÉZA

Dle 43% respondentů z tradičních ZŠ se má hrdina poté, co vykoná svůj úkol, vrátit zpátky domů k rodině a svým přátelům. Vrátit se tedy do prostředí, které je spjato s jeho „před-hrdinským“ životem. Téměř stejná část dotazovaných z tohoto souboru naopak nabádá hrdinu k tomu, aby se vydal hledat nové úkoly. To, aby hrdina aktivně vyhledával nová poslání a byl tak hrdinou „po celý život“, vyžaduje také více než 1/2 respondentů z waldorfských ZŠ.

Tabulka č. 33: Co by měl hrdina učinit po splnění svého úkolu?

Varianta	T [%]	W [%]
... měl by se ujmout moci.	5,8	6,5
... měl by odejít sám do ústraní.	10,7	6,5
... měl by se vrátit domů.	43,0	35,5
... měl by jít hledat nové úkoly.	40,5	51,4
Celkem	100,0	100,0

Můžeme usuzovat, že ti respondenti, kteří vyžadují, aby se hrdina po zdárném naplnění svého úkolu vrátil domů, vnímají status hrdiny jako jednu z masek

lidské (popř. polobožské či božské) bytosti. Tato tvář však není její vlastní, „pravou“ a přirozenou tvář, a proto musí být, přijde-li vhodný čas, také odložena. Hérois je sice bytostí velkých činů a gest, hrdinným velikánem, ale je ovšem také otcem (matkou), manželem (manželkou) a přítelem (přítečkou). Odpověď, kterou nejčastěji volí naopak waldorfské respondenty – tedy aby hrdina nepřestával vyhledávat nové úkoly, naopak v sobě může skrývat parafrázi toho, že hrdina si má být vědom své výjimečnosti a nezastupitelnosti. Je sice pravdou, že je otcem, manželem i přítelem stejně jako tisíce „obyčejných“ lidí, ale tyto společenské role nejsou tím nejdůležitějším v potenciálu hrdinovy osobnosti. Hrdinova jedinečnost a nenahraditelnost totiž tkví ve schopnosti „měnit“ své tváře – být bojovníkem, ochráncem i mesiášem. A těmto posláním je dle většiny waldorfských respondentů povinen podřídit svůj celý život.

Znovu se tak objevují otázky, jejichž prověření by zasloužilo důkladnější zkoumání rodinné situace a hodnotového světa pubescentů výzkumu. Je možné, že respondenty, kteří podporují tezi, aby se hrdina po skončení úkolu navrátil domů ke své rodině, obtížně snášejí, že jsou jejich blízcí – nejčastěji rodiče – často pracovně mimo domov? Mohou respondenty preferující odchod hrdiny za novými úkoly vnímat posláním „být hrdinou“ jako jakési „vyšší povolání“ člověka, jako něco, čemu se on má plně podřídit a oddat? Vnímají zejména waldorfské respondenty hrdinu jako bytost „vyvolenou“ navždy? K tezi, která vidí hrdinu jako odvážného rebela, jenž by měl být prvotním hybatelem při změně společenského paradigmatu, přivádí i skutečnost, že právě dle většiny waldorfských respondentů se má hrdina vzepřít a revoltovat, nesouhlasí-li se zákony země, v níž žije.⁸⁶

⁸⁶ Viz kapitola 4.4.2.1 *Hrdina jako ochránce společnosti*

4.4.3 Vztah hrdiny a transcendentální sféry

Kapitola *Vztah hrdiny k transcendentální sféře* se věnuje analýze části hrdinovy osobnosti, která je utvářena skrze vztahy s transcendentálními silami, jejichž přítomnost nelze vysvětlit na základě pouhého racionálního úsudku.

Jaký vztah má mít hrdina s transcendentálními silami?

VÝZKUMNÁ
OTÁZKA

Lidstvo již od počátku fascinují otázky úzce spjaté se spiritualitou a transcendentálním, jež přesahují rozumové a smyslové zkušenosti člověka. Jeden z ústředních a nejsložitějších otazníků v této problematice pak představuje bytost samotného člověka. Jsme my, lidé, pouhou geniálně uspořádanou materií, či v nás tkví něco jemnějšího, současnými technologiemi nezachytitelného, snad až „božského“? Dokáže uvědomělá lidská bytost, nazývána pro své výjimečné schopnosti přívěskem „hrdina“, nahlédnout do tohoto étherického, nemateriálního světa? A pokud ano, má též udržovat přímé spojení s tímto tajemným transcendentálním? Rudolf Steiner, duchovní otec waldorfského přístupu k dítěti a jeho vývoji, se ve svých textech domnívá, že lidská bytost je propojena s „božským principem“ skrze své tzv. trojdimenzionální tělo. V každém člověku – hrdinu nevyjímaje – jsou obsaženy schopnosti proniknout do vyšších světů, dokáže-li však správně zdokonalit své latentně přítomné duchovní schopnosti. Steiner tak v podstatě říká, že pro člověka existují pouze ty světy, pro něž dokáže plně rozvinout příslušné smysly. Tyto vhodně využívané smysly pak mohou člověku sloužit jako prostředky k cestě do nové, doposud nepoznané, nadlidské dimenze. (Steiner 1920: 8-11)

Podobně se k této problematice staví také Joseph Campbell, který označuje vztah existující mezi světem „božským“ a „lidským“ za podobný vztahu, který nalézáme mezi dnem a nocí, životem a smrtí. Campbell je přesvědčen, že, chceme-li skutečně porozumět mýtům a symbolům, musíme přijmout za své, že obě tzv. království – lidské i božské – jsou ve skutečnosti dvěma stranami téhož. Tyto dva světy pak společně vytváří nekonečný koloběh

lidského zrození, života, smrti a nového obrození. „Říše bohů je zapomenutý rozměr známého světa.“ (Campbell 2000: 197) Dle Campbella jsme z božského světa vzešli a do jeho lůna se musíme také opět navrátit.

4.4.3.1 Spojení hrdiny s nadpozemskými silami

Náročnost hrdinova úkolu často vyžaduje účast mnoha sil a bytostí, má-li hrdina dosáhnout plného úspěchu. Vedle citového zázemí a psychické opory, jež hrdinovi poskytují jeho blízcí – lidské bytosti, dopomáhají hrdinovi k celistvému naplnění jeho úkolu mnohdy též úzké vztahy s ne-lidskými, transcendentálními silami. Právě ty jsou totiž schopny poskytnout „služby“, které smrtelníci nabídnout nedokážou. Svými schopnostmi mohou hrdinovi např. navrátit život, ztracené zdraví, zapůjčit, či darovat kouzelné předměty a amulety, aby mu pomohly ve chvílích nouze a nedostatku. Zároveň je však nutné mít na paměti, že tyto síly mohou být rovněž velmi nevypočitatelné a tím pádem potenciálně nebezpečné také samotnému hrdinovi. (Campbell 2000: 72-79)

Hrdina má být ve spojení s nadpozemskými silami a má jim v každé situaci důvěřovat.

HYPOTÉZA

Má hrdina skutečně udržovat blízký vztah s nadpozemskými silami?⁸⁷
V obou dotazovaných souborech zastává nejvíce respondentů názor, že hrdina má být ve spojení s nadpozemskou silou. V tradičním souboru jsou to 2/3 respondentů, ve waldorfském pak 1/2 dotazovaných. Variantu, jež naopak hrdinovo spojení s nadpozemskou mocí odmítá, volí mezi respondenty z tradičních ZŠ necelých 8%, ve waldorfském souboru pak téměř 30%.

Tabulka č. 34: Má být hrdina ve spojení s nadpozemskou silou?⁸⁸

Varianta	T [%]	W [%]
... ano, měl by být ve spojení.	65,6	51,8
... nevím.	26,7	19,1
... ne, neměl by být ve spojení.	7,6	29,1
Celkem	100,0	100,0

⁸⁷ Otázka v dotazníku zní: „Hrdina/hrdinka by měl/a být ve spojení s nějakou nadpozemskou silou: „určitě ano“ – „spíše ano“ – „nevím“ – „spíše ne“ – „určitě ne“.“

⁸⁸ Varianty byly REKÓDOVÁNY z původních pěti variant do variant tří. Vznikly tak odpovědi „ano“ (sloučením „určitě ano“ a „spíše ano“), „nevím“ (beze změny) a „ne“ (sloučením „určitě ne“ a „spíše ne“).

Je jednoznačné, že většina respondentů si přeje, aby byl hrdina nějakým způsobem spojen s nadpozemskými silami. Důvodem pro to může být skutečnost, že transcendentální prvky vnáší do hrdinova příběhu nádech tajemna a mystiky – tedy motivy neznámého exotična, které mohou respondenty silně přitahovat. Zároveň se však nabízí vysvětlení, že tento nádech „nevysvětlitelného“ nefascinuje respondenty pouze proto, že výrazně podporuje jejich fantazijní činnost, která jim umožňuje nahlížet za hranice všedních dnů, uvolňovat a regenerovat mysl, ale také z toho důvodu, že jim umožňuje v duchu teorie eskapismu „uniknout“ do jiného světa, jenž je uspokojuje.⁸⁹ Jak píše Campbell, nedílnou součástí mytologie je totiž právě schopnost, „[...] dodávat symboly, jež pozvedají lidského ducha a působí v protikladu k jiným stálým lidským představám, jež ho naopak srážejí.“ (Campbell 2001: 27)

Anežka, 12 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: Anežko, proč si myslíš, že si dokázal Harry Potter nalézt tolik fanoušků, že je teď tak populární? Čím to je, že dokázal oslovit tak široké vrstvy třeba lidí, kteří jsou stejně staří jako ty?

A: No, tak za prvé je spousta lidí - právě jak jsem já, kteří čtou nebo třeba koukají na ty filmy. Spoustu lidí baví, jakože se dostat z tohoto světa učení, dostat se z toho světa, kde je spousta povinností, kde si člověk nedokáže představit, že může projít po ulici a přitom tu ulici vidí někdo úplně jinak, vidí tam úplně jiné domy, které my nevidíme. A je to prostě odreagování od tohoto světa spěchu a všeho, protože když se dostanete do té fantazie, ve které vlastně Harry Potter částečně je, tak dokáže to oslovit spoustu lidí, protože se odreažují, odejdou od tohoto světa.

Skutečnost, že si téměř 1/3 waldorfských respondentů nepřeje, aby hrdina udržoval úzký vztah s něčím, co jej duchovně přesahuje, resp. co má atributy „božského“, nabízí vysvětlení, že waldorfské děti v porovnání s dětmi, které jsou vzdělávány dle tradičního modelu, častěji sympatizují s hrdinou, který je obyčejným smrtelníkem, tzv. civilním hrdinou. Zdá se, že tyto děti v sobě nosí představu takové bytosti, která bude civilním hrdinou obyčejných lidí, podobná jim samotným. Jak bylo již zmíněno v kapitole *Tváře hrdiny*, je lidský původ

⁸⁹ „Eskapismem“ (z angl. escape = únik, útěk) se myslí mentální proces, kdy jedinec fantazijně uniká před reálnými životními problémy do imaginativních, ne-reálných světů, které mají často podobu mediálních stimulací. (Slovník mediální komunikace 2004)

hrdiny jednoznačně upřednostňován před božským či polobožským původem respondenty z obou souborů. Výrazněji se však preference hrdiny-smrtelníka projevuje opět u respondentů z waldorfského souboru. To, že waldorfští respondenti výrazněji sympatizují s hrdinou-civilistou, vyplývá i z jejich odpovědí na dotaz, jaký by byl jejich ideální hrdina, kdyby si jej mohli sami vytvořit.⁹⁰ Ačkoli oba soubory přisuzují svému „soukromému“ hrdinovi takové rysy, které jej staví do civilního světa a nikoli do světa transcendentálního, je zřejmé, že tendence zdůrazňovat u hrdiny spíše lidské vlastnosti a dovednosti je patrná více u dětí, které navštěvují waldorfské ZŠ.⁹¹ Některé odpovědi waldorfských dětí pak až překvapivě jednoznačně odkazují k Butlerově a Campellově vizi „obyčejného hrdiny všedního dne“. Vidí-li Butler (1979) jako nutnost to, aby byla ve společnosti vědomě podporována idea, že hrdinou se může stát každý z nás, pak toto waldorfské děti dle svých odpovědí skutečně realizují. Dívky i chlapci z waldorfských škol v dotazníku říkají: „Hrdinové jsme všichni, všichni jsme hrdinové svého života.“; „Můj hrdina by nebyl ničím výjimečný a to se mi líbí.“; „Bylo by na něj spolehnoutí a nebyl by v komerci“; „Byl by realistický“; „Nebyl by úplně „nej“, jako je ve všech knížkách.“; „Byl by neznámý, neslavný, ale čestný.“ U obou souborů respondentů je trend volit svého hrdinu „z lidu“ dominantní, u dotazovaných z waldorfských škol je však tato tendence ještě silnější, což může být ovlivněno výchovou dle Steinera (1993), jenž vyzdvihuje originalitu a dokonalost každého dětského jedince. Je to pak právě onen pocit imaginativní blízkosti a porozumění skrze společně prožívané starosti a útrapy vlastní každému smrtelníkovi, které postavu hrdiny přibližují k našim respondentům.

Anežka, 12 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: Dá se říci, jaké typy lidí upoutal Harry Potter?

A: [...] Harry je možná tak trochu drzý, bych řekla. A zároveň je to člověk, který se k tomu dostal úplně náhodou, jak jsem říkala. Absolutně o tom vůbec nemohl rozhodnout. Ale zároveň

⁹⁰ Otázka v dotazníku zní: „Zkus si představit, že si můžeš vytvořit svého ideálního hrdinu/hrdinku, který bude jenom Tvůj/Tvoje. Zkus napsat, čím by byl tak výjimečný/á v porovnání s ostatními hrdiny, která znáš Ty nebo Tví kamarádi. *Do volného místa napiš jeden nebo několik bodů. Pokud Tě nenapadá žádný výjimečný rys nebo vlastnost, kterou by se Tvůj hrdina lišil od ostatních hrdinů, nemusíš nic psát.*“

⁹¹ Běžné (lidské) rysy uvádělo u svých vymyšlených hrdinů 69% respondentů z tradičních ZŠ, zbylých 31% zmiňovalo specifické magické aj. transcendentální rysy. U respondentů z waldorfských ZŠ své hrdiny jako „hrdiny-civilisty“ popisovalo 83% respondentů, a jako magií aj. výjimečně obdařené bytosti pak 17% respondentů.

je to člověk, který si prožil něco špatného, takže to dá určitě energii spoustě lidí, kterým se něco stalo, kterým, já nevím, někdo ublížil nebo tak. A vlastně, i když mu někdo úplně ublížil, vlastně vzal mu celou rodinu, tak on se s tím dokázal vyrovnat, dokázal s tím žít dál. [...]

T: Myslíš, že pro hrdinu obecně je přítěží, když je na začátku obyčejný, že je to smrtelník jako třeba ty nebo já? Myslíš, že je to pro něj přítěží nebo výhodou, aby zaujal ty čtenáře nebo diváky svého příběhu?

A: Já bych řekla, že by to mohla být celkem i výhoda. [...] když je to člověk z té normální vrstvy, tak by to zase mohlo zaujmout skupinu lidí, kteří nejsou slavní, kteří nemají slavné rodiče, nebo se s nima nestalo něco zvláštního. Protože je to zase člověk z jejich řad, který se dopracoval vysoko. Který se stal známým tím, co udělal a ne tím, jak se narodil.

Má hrdina důvěřovat transcendentálním silám? Existuje vůbec někdo, komu může a má hrdina vždy věřit? Nebo si může být jistý pouze sám sebou?⁹² Hrdina je na své cestě podroben mnoha zkouškám, musí překonat četná úskalí a nástrahy. Během svého putování poznává sám sebe v nových situacích, poznává své druhé já, svůj „protiklad“. „Hrdina musí odložit svou pýchu, ctnost, krásu i život a musí se sklonit před něčím naprosto nesnesitelným nebo se tomu podrobit.“ (Campbell 2000: 104) Zažívá tak i veliké vnitřní boje, cítí se ponížený, vypuzený až na nejzazší okraj společnosti.

Respondenti z tradičních, stejně jako z waldorfských ZŠ, nejčastěji označují jako objekty, ke kterým by měl mít hrdina největší důvěru, vedle hrdiny samotného též jeho rodinu a přátele. Svou největší důvěru by měl hrdina vkládat v boha, resp. božstva pouze dle 5% respondentů z tradičních ZŠ a dle 8% z waldorfských ZŠ.

Tabulka č. 35: Komu by měl hrdina nejvíc věřit?

Varianta	T [%]	W [%]
... sám sobě.	55,9	57,3
... své rodině a přátelům.	33,9	33,0
... bohu/božstvům.	4,7	7,8
... církvi.	2,4	1,9
... bohu/božstvům a církvi.	3,1	0,0
Celkem	100,0	100,0

⁹² Otázka v dotazníku zněla: „Hrdina/hrdinka by měl/a věřit úplně nejvíc: a) sám sobě, b) své rodině a přátelům, c) bohu/božstvům, d) církvi, e) bohu/božstvům a církvi.“

Nadpoloviční většina respondentů v obou souborech uvádí, že hrdina by měl nejvíce důvěřovat sám sobě, z čehož toho lze hypoteticky usuzovat, že dotazovaní z tradičních i waldorfských ZŠ přisuzují svým hrdinům spíše obezřetnost a nedůvěřivost vůči svému okolí. Důvodem pro to může být náročnost hrdinova poslání, které vyžaduje vysoké preventivní utajení a ochranu. Proto je nutné, aby hrdina nehledal žádné nejisté důvěrníky vyjma svého blízkého rodinného kruhu (popř. skupiny přátel). Zdá se tak, že se v respondentech formuluje požadavek, aby byl hrdina při svém jednání sebevědomý, rozhodoval se samostatně a tím se vyvaroval špatných rad, které by vedly k selhání. Právě toho, že ve světě číhá nejen na hrdinu mnoho nástrah a falešných „našeptávačů“, si jsou totiž dotazovaní dobře vědomi.

Pařan, 11 let, ZŠ Masarova Brno

T: Co si myslíš, komu by měl hrdina nejvíc věřit?

P: Věřit? Svým blízkým a sám sobě asi.

T: A proč sám sobě?

P: Protože, aby měl sebedůvěru v sebe. Když chce někoho zachránit někde a on si třeba nebude věřit, že to dokáže, tak ho nezachrání.

T: A proč by měl věřit zrovna svým blízkým? [...]

P: Protože jsou to jeho blízcí. Ale někdy třeba v těch filmech ho můžou zradit. Ale většinou se stává, že jsou ti rodiče hodní.

Elsa, 13 let, ZŠ Masarova Brno

T: Komu by měl podle tebe hrdina nejvíc věřit?

E: Sám sobě.

T: Proč sám sobě?

E: Každý má svou vlastní vůli, podle mě kdyby někdo věřil někomu druhému, tak ten by mu mohl říct něco špatně, něco, co si někomu nemuselo líbit.

Moni, 12 let, ZŠ Masarova Brno

T: Komu by podle Tebe měl hrdina nejvíc věřit?

M: [...] Jako věřit by měl skoro každému, ale někdy jsou lidi, kterým se prostě věřit nedá.

To, že boha ani božstva nehodnotí většina respondentů jako nejvěrohodnější objekty důvěry, může odkazovat k tomu, že tyto transcendentální síly vnímají jedinci velmi nejisté, jako bytosti mající dvě tváře, dva principy ukryté

v jednom těle. Na tuto skutečnost upozorňuje i Campbell, píše-li: „Princip nadpřirozeného poručníka či strážce je současně ochráncem i nebezpečím, mateřským i otcovským principem. Spojuje v sobě veškerou dvojznačnost nevědomí a naznačuje tím skutečnost, že naše vědomá osobnost je podporována jiným, větším systémem, ale svědčí také o nevyzpytatelnosti průvodce, jehož následujeme, čímž jsou ohroženy všechny naše racionální cíle.“ (Campbell 2000: 74 – 77)

Objekty hrdinovy důvěry se mohou lišit také v závislosti na životní situaci, v níž se sám hrdina nachází. To, čemu hrdina věří v klidných, „všedních“ dnech nemusí být totožné s tím, na co spoléhá v okamžiku, kdy propukne válka, či je vystaven nebezpečí. V co by měl hrdina vkládat svou důvěru ve vypjatých a nebezpečných okamžicích, kdy bojuje mnohdy i o svůj holý život?⁹³ Přímo v boji by se dle respondentů z tradičních i waldorfských ZŠ měl hrdina spoléhat především na své znalosti a chytrost. Veliký důraz v této věci kladou respondenti z tradičních ZŠ také na hrdinovu fyzickou sílu a zdatnost. Hrdina by se měl v boji spoléhat na své svaly dle 1/4 respondentů z tradičních ZŠ. Mezi waldorfskými respondenti je stejného názoru pouze necelých 10% souboru.

Tabulka č. 36: Na co by se měl hrdina spoléhat v boji?

Varianta	T [%]	W [%]
... na své znalosti a chytrost.	34,7	48,0
... na svou sílu.	25,6	9,2
... na magické a kouzelné předměty.	9,9	11,2
... na své pocity a tušení.	29,8	31,6
Celkem	100,0	100,0

To, že se většina dotazovaných z obou souborů domnívá, že hrdina by se měl v boji spoléhat zejména na své znalosti a chytrost, opět podporuje obecný trend spoléhání se na sebe sama. K této tendenci odkazuje i skutečnost, že druhé nejsilnější zastoupení získala mezi respondenty z obou souborů možnost, aby se hrdina spoléhal na své vlastní pocity a niterná tušení.

⁹³ Otázka položená respondentům zněla: „Hrdina/hrdinka by se měl/a při boji spoléhat zejména na: a) své znalosti a chytrost; b) svou sílu; c) magické a kouzelné předměty; d) své pocity a tušení.“

Laura, 13 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: Komu by podle tebe měl hrdina nejvíc věřit?

L: Svému instinktu.

T: Takže jako sám sobě?

L: No, jako věřit tomu, co je správný nebo tak.

T: A jak pozná, co je správný?

L: No, to co si myslí, že je správné. Ale tak samozřejmě nezabít tam člověka, nebo tak[...]

Respondenty z tradičních ZŠ více zdůrazňovaná fyzická síla může úzce souviset s přesvědčením těchto dětí, že v průběhu boje – tj. v okamžicích, kdy hrdina dává v sázku nezřídka i svůj život – se musí tento hrdina spoléhat na to, co „skutečně a za každé situace funguje“. Dle dotazovaných z tradičních ZŠ pak může být pro to, co funguje v hrdinově světě, ekvivalentem jejich vlastní osobní zkušenosti, popř. zkušenosti zprostředkované, mediované, které jim poskytují ve svých obsazích masová média. Tématem k dalšímu výzkumnému bádání tak může být otázka: „Jakým způsobem a v jaké míře se u dětského publika podílejí média na podporování stereotypu spoléhání se v klíčových okamžicích výhradně na hrubou fyzickou sílu?“ Věřící respondenti z tradičních ZŠ právě díky médiím pravdivosti sloganu: „Žádné zbytečné fráze, svaly vše rozhodnou...“? Je příčinnou nízkého počtu waldorfských respondentů, kteří by v boji nejvíce důvěřovali síle hrdinových svalů, logickým vyústěním toho, že oproti respondentům z tradičních ZŠ nejsou tyto vystaveni v domácím prostředí tak hustému mediálnímu zasíťování, jak se ukázalo v kapitole 4.3.2 *Technologické zázemí výběrového souboru*. Jednou z hypotetických tezí pak může být rovněž to, že v respondentech z waldorfských ZŠ jsou v důsledku způsobu vzdělávání, které striktně odmítá televizi a počítače jako druhotné vychovatele dětí a které nepodporuje soutěživost a dravost, ale naopak kolektivnost, cíleně rozvíjeny „umělecké tváře“ jejich osobnosti, tak jak píše i Carlgren. (Carlgren 1991: 51) Lze pak říci, že waldorfské žáci jsou v tomto směru citlivými jedinci, jimž se protíví vidina vítězství zborceného krví a bolestí, a kteří naopak dávají přednost vítězství intelektuálnímu, tedy boji inteligence a důvtipu? Na zodpovězení této a dalších otázek by bylo třeba podrobit dlouhodobému studiu způsobu waldorfského vzdělávání, a popř. jej také doplnit o zúčastněné pozorování přímo ve vyučovacích hodinách na waldorfských školách.

4.4.4 Hrdina jako mediální produkt

Cílem této kapitoly je identifikovat, kdo je hrdinou dnešního pubescenta v oblasti mediální produkce. Právě určení konkrétních postav z mediální produkce, které přitahují pozornost respondentů tohoto výzkumu, zároveň otevírá cestu dalším interpretačním úvahám, k nimž přivádí narativní analýzy literárního, filmového aj. příběhu hrdiny. Dějové schéma života představující přirozeně propojený sled událostí totiž umožňuje komplexnější vhled do hrdinovy osobnosti, jejíž charakter a povahové vlastnosti jsou utvářeny právě v dynamickém prostředí interakce s okolím. Poznatky o osobnosti mediálního hrdiny mohou být posléze konfrontovány s obecnými požadavky, jež kladou respondenti výzkumu na hrdinovu osobnost.

Nalézají dnešní pubescenti své hrdiny nejen v mediální sféře, ale rovněž v kontextu každodenního života?

Podléhají respondenty jmenovaní mediální hrdinové genderové stereotypizaci?

Dokážou se mediální hrdinové dnešních pubescentů obětovat pro vyšší cíle a pro širší okruh lidí?

VÝZKUMNÉ
OTÁZKY

Vnímají dnešní pubescenti své oblíbené hrdiny z médií jako faktor, který ovlivňuje jejich postavení mezi vrstevníky?

Touží se pubescenti zcela identifikovat se svým mediálním či „ne-mediálním“ hrdinou?

Odborníci zabývající se vývojovou psychologií dítěte upozorňují na to, že cílené hledání vzorů a idolů jako prostředku k nalezení a definování vlastní identity je přirozeným aspektem dětství, pubescence i adolescence. Je zřejmé, že jednu z nejvýznamnějších rolí v těchto procesech hrají v postmoderní době právě média a jejich obsahy. Z tohoto důvodu je třeba věnovat fenoménu „mediálního hrdiny“ dostatek zasloužené pozornosti a prostoru, kterých se mu v akademických studiích doposud nedostává. (Valkenburg 2000)

4.4.4.1 Oblíbení mediální hrdinové dnešních pubescentů

Televize, DVD, video, počítačové hry, interaktivní prostředí internetové virtuální sítě, ale také starší média jako rozhlas či knihy nabízí svým konzumentům nepřehledné množství vizuálně a charakterově rozmanitých postav, které aspirují na to stát se jejich „osobními“ hrdiny, idoly a vzory. (Anderson & Cavallaro 2002)

Nejvíce hrdinů nachází dnešní pubescenti v prostředí televizních obsahů.

HYPOTÉZA

Respondenti byli prostřednictvím čtyř otázek tázáni, zda mají nějaké oblíbené postavy, tj. své hrdiny, s nimiž se setkávají na televizních obrazovkách, při surfování na internetu, v prostředí počítačových her, při poslechu rádia a při četbě knih.⁹⁴ Výzkumným záměrem bylo podpořit v dětech v průběhu dotazníkového šetření i během hloubkových rozhovorů pocit uvolněnosti a nevázanosti vůči stereotypním vzorům „hrdinskosti“, a proto jim nebyla v zadání nabídnuta žádná postava jako vzorový příklad „správného hrdiny“.⁹⁵

Jak ukazují závěry z dotazníkového šetření, je to právě televize, která nabízí nejširší škálu postav, jež se v očích dnešních pubescentů úspěšně stávají jejich hrdiny. Toto demonstruje také modus u kategorie televize, DVD a video, který dosahuje hodnoty 3. Velmi rozmanitou nabídku postav, jež k sobě

⁹⁴ U každého mediálního prostředí, vč. literární oblasti mohli respondenti uvést maximálně tři nejoblíbenější hrdinné postavy. Zároveň však také nemuseli jmenovat nikoho v případě, že necítili potřebu označit v daném prostředí žádnou postavu jako svého hrdinu. Otázky v dotazníku zněly: „Mnoha lidem se líbí také různé hrdinové/hrdinky, které potkávají v televizi, v počítačových hrách, v knihách apod. Máš i Ty nějaké oblíbené hrdinné postavy, které znáš: a) z televize či videa; b) z počítačových her nebo ze surfování na internetu; c) z pořadů v rádiu; d) z knih? U každého média napiš maximálně 3 postavy. Pokud žádné oblíbené hrdinné postavy z těchto oblastí nemáš, NEMUSÍŠ NIC PSÁT.“

⁹⁵ Na případné individuální dotazy, které se objevovaly v samotném průběhu dotazníkového šetření: „A může být postava [...] taky jako hrdina?“, jsem se pokoušela striktně neprojektovat do dětí své pojetí hrdiny a tudíž jsem souhlasně „schvalovala“ všechny zmíněné postavy jako „hrdiny“. Z pohledu pozorovatele působilo velmi zajímavě chování některých učitelů, kteří měli naopak velmi výraznou snahu děti mentorovat, že jejich „hrdina“ přeci není žádným „hrdinou“, případně jim opravovat jejich gramatické chyby. Tyto nežádoucí persvazivní výpady jsem se snažila včas eliminovat v soukromí vyslovenou prosbou, aby se zainteresovaní učitelé pokusili v průběhu dotazníkového šetření oprostít od svých pedagogických zvyklostí a nezasahovali do písemných odpovědí svých žáků.

dokážou strhnout obdiv pubescentů, nabízí také knihy. Zatímco v případě nejoblíbenějších hrdinů z televize, videa či DVD uvádí 245 respondentů celkem 186 různých postav, v oblasti knih je to pouze o 17 postav méně.

Děti z tradičních i waldorfských ZŠ považují za „nejúspěšnější generátor hrdinů“ televizní médium. Více jak 3/4 respondentů z obou souborů nachází alespoň jednoho oblíbeného hrdinu v prostředí audiovizuálních médií (tj. v TV, na DVD či videu). Jako naopak nejméně úspěšné médium se v nabídce atraktivních postav ukazuje být rádio. Více jak 80% dotazovaných z waldorfských i tradičních ZŠ totiž nedokáže z rozhlasu identifikovat jedinou postavu, která by v jejich očích získala status hrdiny. S podobným neúspěchem se mezi respondenty z obou souborů v této věci setkaly také počítačové hry a internet.⁹⁶

Tabulka č. 37: Počet uvedených hrdinů z jednotlivých médií

Počet hrdinů	Knihy		TV, DVD, video		PC hry, internet		Rozhlas	
	T [%]	W [%]	T [%]	W [%]	T [%]	W [%]	T [%]	W [%]
0	53,0	38,1	24,2	23,9	66,7	71,7	83,3	86,7
1	20,5	24,8	23,5	26,5	16,7	14,2	11,4	6,2
2	13,6	15,9	18,9	20,4	9,1	7,1	5,3	1,8
3	12,9	21,2	33,3	29,2	7,6	7,1	0,0	5,3
Celkem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Zatímco v případě literárních hrdinů získává několik postav v porovnání s ostatními jmenovanými výrazně vyšší zastoupení, v případě televize jsou sympatie respondentů silněji roztržštěné a nezřídka se tak stává, že konkrétní postava je respondenty v souboru jmenována pouze jednou či dvakrát. I přesto se však mezi odpověďmi respondentů objevuje jeden hrdina, který získává výrazné sympatie v literárním i televizní oblasti, Harry Potter. Jeho osobnost je spojována jak s médiem novým – televizí, tak s médiem starým – knihami. Bez ohledu na typ školy, kterou dítě navštěvuje; bez ohledu na to, zda se jedná

⁹⁶ Jak vyplývá z tabulky č. 37, více jak 2/3 respondentů z obou souborů nebyly schopné označit ani jediného hrdinu, který by pocházel z mediálního prostředí zastoupeného rozhlasem, počítačovými hrami a internetem. Z tohoto důvodu nebudu dál v této kapitole s údaji z těchto dvou kategorií pracovat, abych se vyhnula zkresení výzkumných výsledků.

o chlapce či dívku... pro většinu respondentů je Harry Potter jejich univerzálním hrdinou.

Chlapci z waldorfských i tradičních ZŠ často zmiňují jako svého literárního hrdinu vedle Harryho Pottera také jezdce dračice Safiry, Eragona. Oproti tomu v případě televize uvádí chlapecká část z obou souborů jako svého oblíbeného hrdinu vedle Harryho Pottera nejčastěji Spidermana.

Tabulka č. 38: CHLAPCI – Nejoblíbenější hrdinové z knih, TV, DVD a videa⁹⁷

Nejoblíbenější literární hrdina				Nejoblíbenější hrdina z TV/DVD/videoa			
T	[%]	W	[%]	T	[%]	W	[%]
Harry Potter	27,5	Harry Potter	11,6	Spiderman	8,5	Harry Potter	10,4
Eragon	5,0	Eragon	7,0	Batman	4,3	Spiderman	7,8
				Naruto			

Zatímco chlapci z obou výzkumných souborů se ve svých preferencích literárních i televizních hrdinů prakticky shodují, jinak je tomu u dívek. Děvčata z tradičních ZŠ vedle Harryho Pottera nejčastěji jako svého literárního hrdinu zmiňují mladou dívku Týnu, která miluje poníky. Dívky z waldorfských ZŠ pak Rona Weasleyho, nejlepšího kamaráda Harryho Pottera. Na televizní obrazovce jsou děvčata z tradičních ZŠ fascinována zejména známými hollywoodskými herci, waldorfské dívky naopak sympatizují vedle Harryho Pottera nejvíce se svérázným pirátem Jackem Sparowem.

Tabulka č. 39: DÍVKY – Nejoblíbenější hrdinové z knih, TV, DVD a videa⁹⁸

Nejoblíbenější literární hrdina				Nejoblíbenější hrdina z TV/DVD/videoa			
T	[%]	W	[%]	T	[%]	W	[%]
Harry Potter	12,2	Harry Potter	13,6	Zac Efron	5,9	Harry Potter	6,7
Týna	6,8	Ron Weasley	3,4	Harry Potter	4,2	Jack Sparow	5,6
				Brad Pitt			
				Johnny Depp			

⁹⁷ Při generování dat vyskytujících se v této tabulce byla použita funkce *Multiple Response*. Číselné hodnoty v tabulce pak vyjadřují procentuální zastoupení daného „mediálního hrdiny“ v souboru všech uvedených a) literárních hrdinů a b) televizních hrdinů.

⁹⁸ Při generování dat vyskytujících se v této tabulce byla použita funkce *Multiple Response*. Číselné hodnoty v tabulce pak vyjadřují procentuální zastoupení daného „mediálního hrdiny“ v souboru všech uvedených a) literárních hrdinů a b) televizních hrdinů.

Jak je zřejmé i z výše uvedeného, mediálními hrdiny pubescentů však nejsou pouze osobnosti fiktivní. Téměř 15% dětí z obou souborů zmiňuje jako své hrdiny skutečné postavy, jejichž existenci jim televize pouze zprostředkovává, zviditelňuje, a nikoli uměle vytváří, jak je tomu v případě postav smyšlených.⁹⁹ V tomto smyslu tedy televize neplní pouze úlohu stimulátora fantazie, kdy dětskému divákovi ukazuje svět imaginace, ale rovněž mu v různých situacích zobrazuje i osobnosti skutečné, reálné. Povolání těchto nejčastěji zmiňovaných reálných osobností je herec, resp. herečka.

⁹⁹ Ze všech jmenovaných hrdinů z audiovizuálních médií (tj. z TV, DVD a videa) jména skutečných žijících osobností celkem představovala v souboru respondentů z tradičních ZŠ přes 30% a v souboru waldorfském více jak 20%.

4.4.4.2 Charakteristika mediálního hrdiny dnešních pubescentů

Jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce, mnozí z mediálních teoretiků upozorňují na trend genderové aj. stereotypizace v médiích, zejména pak v televizi. (Dietz 1998; Signorielli 2001; Anderson & Cavallaro 2002; Thompson & Zerbinos: 1995) Je tento trend zřetelný i v postavách oblíbených mediálních hrdinů u respondentů výzkumu?

Mužští televizní hrdinové jsou v porovnání s televizními hrdinkami více sebevědomí, atletičtější, profesně úspěšnější a více vynalézaví. (Dietz 1998)
Oproti tomu televizní hrdinky jsou v porovnání s televizními hrdiny více křehké, romanticky smýšlející a emotivní. (Thompson & Zerbinos: 1995)

HYPOTÉZA

Jak ukazují výsledky dotazníkového šetření, mezi nejoblíbenější mužské televizní postavy dnešních pubescentů patří – bez ohledu na jejich pohlaví a typ školy, kterou navštěvují – Harry Potter, Spiderman a Jack Sparow. Televizními hrdinkami, které si získávají největší sympatie, jsou pak akční bojovnice Lara Croft, talentovaná čarodějka Hermiona Grangerová a kočičí žena Catwoman.¹⁰⁰

Tabulka č. 40: Nejoblíbenější hrdinové a hrdinky z TV, DVD či videa (bez ohledu na typ školy)¹⁰¹

Nejoblíbenější hrdina z TV/DVD/video	[%]	Nejoblíbenější hrdinka z TV/DVD/video	[%]
Harry Potter	6,2	Lara Croft	1,3
Spiderman	4,4	Hermiona Grangerová	0,8
Jack Sparow	2,8	Catwoman	0,8

Je zajímavé, že nejoblíbenější televizní hrdinky dnešních pubescentů jsou ženskou analogií nejoblíbenějších televizních hrdinů. Pavoučí muž a Kočičí žena, Spiderman a Catwomen jsou ukázkou výjimečně zdařilé extenze lidských

¹⁰⁰ Jako hrdinové a hrdinky z TV, DVD a videa jsou v tomto případě brány pouze fiktivní postavy, jejichž „život“ se odehrává před diváky na televizní obrazovce. Nejsou tím myšleni jejich protagonisté, tzn. herci a herečky.

¹⁰¹ Při generování dat vyskytujících se v této tabulce byla použita funkce *Multiple Response*. Číselné hodnoty v tabulce vyjadřují procentuální zastoupení daného „mediálního hrdiny“ v souboru všech uvedených televizních hrdinů a v odpovědích všech respondentů z výběrového souboru.

a zvířecích smyslů. Zatímco Spiderman je však využívá výhradně při ochraně zákona, rafinovaná a lstivá Catwoman se mimo boje se zlem nechává sama zlákat zločinem. Hermiona i Harry představují mladé čaroděje, hrdiny, jejichž nejvíce manifestující dovedností je umění magie. Harryho silnou stránkou je jeho talent v boji proti černé magii, Hermiona vyniká téměř ve všem. K úspěchu jí napomáhá její cílevědomost, schopnost rychle přemýšlet a zejména pak neutuchající touha „vše vědět nejlépe a jako první“. A co mají společného potrhlý pirát Jack Sparow a přitažlivá bojovnice Lara Croft? Ačkoli se na první pohled může zdát, že tyto dvě postavy nemůže nic spojovat, není tomu tak zcela. Oba jsou totiž představitelé hrdinů-bojovníků. Spoléhají se nejvíce na svou fyzickou zdatnost, chytře využívají bohatých zkušeností z boje a jsou si vědomi toho, že okolí přitahují svým jedinečným sex-appealem. Zatímco tajnou zbraní Lary Croft je v této věci její smyslná ženská postava, Jack Sparow okouzljuje svou výřečností a humorem. Jedno však mají všechny zmíněné ženské televizní hrdinky společného. Ve svých schopnostech si nezdají se svými mužskými protějšky. Všechny jsou totiž nejen krásné, ale také chladně uvažující a svým okolím respektované. Jsou to zkrátka, slovy jedné z respondentek, „správné holky“.

Moni, 12 let, ZŠ Masarova Brno

M: Hermiona z Harryho Pottera [...] ona je nebojácná, dobře se učí a je to prostě taková ta správná holka, která jde do všeho.

Dle některých autorů média připravují hrdinu o jeho původní ethos vznešenosti a výjimečnosti. (Benes & Steinbrink 1998: 369) Podle Theodora Adorna se s příchodem nových médií dokonce objevuje nový typ hrdiny, tzv. hrdina-požitkář, jenž se egoisticky koncentruje pouze na vlastní úspěch a sebeuspokojení. (Adorno 2002: 76) Najdeme takového i mezi dnešními hrdiny z audiovizuálních médií, které obdivují respondenti výzkumu?

Mediální hrdina se zaměřuje na sebe sama, či na nejužší okruh svých blízkých a své hrdinské činy nesměřuje ke společnosti, ani k většímu společenskému celku. (Adorno 2002)

HYPOTÉZA

Mají nejčastěji jmenovaní audiovizuální hrdinové a jejich životní osudy nějaké společné charakteristiky? Harryho příběh¹⁰² lze v určitém směru přirovnat k příběhu Eragona¹⁰³, který se také těší oblibě mnoha dotazovaných. Oba se vydávají na rozsáhlou misi s předem určeným cílem, který jim však zprvu není zcela známý. Na počátku stojí obyčejní, nezkušení chlapci, zatímco na konci jsou již „výjimečnými“ muži, kteří mnohé prožili.

Anežka, 12 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: Myslíš, že ta postava Harryho Pottera [...] je v něčem třeba podobná nějaké jiné postavě, o které jsi četla, nebo jejíž příběhy jsi viděla v televizi nebo v kině?

A: No, dalo by se říct, že vlastně ten Harry Potter je tak trošku podobný Eragonovi, protože Eragon ten je zase v úplně jiné době, ale vlastně taky je to čaroděj. Taky to má v krvi, zase má v krvi draky, takže se z něj stane dračí jezdec. Taky vyrůstal celou dobu v úplně jiné vrstvě. Sice mu tam bylo dobře, sice měl ty lidi rád, ale vlastně taky vůbec nevěděl nic o svých rodičích, nebo věděl sice, že se jim něco stalo, nebo že zmizeli, ale dozvěděl se, co s nimi doopravdy bylo, jaký byl jejich život, až když se dostal do situace něčeho zvláštního - získal draka, až když projel celou svoji říši a zjistil o nich náznaky.

Z podrobnější analýzy osudů těchto hrdinů vyplývá, že příběhy o Harry Potterovi, stejně jako o Eragonovi vychází ze stejného syžetu. Na počátku oba netuší, že jsou předurčení pro veliký úkol. V pravém slova smyslu nabývá jejich poslání až mytologického významu, neboť přesahuje hranice hrdinova domácího prostředí (mikrosvět) a svou velikostí a významem zachvacuje i větší úsek, popř. i celý svět (makrosvět). (Campbell 2000: 47) V okamžiku, kdy jsou chlapci seznámeni s tím, že jsou v určitém smyslu „Vyvoleními“ v rámci zajištění bezpečí daného společenství (světa), jsou jako obyčejní smrtelníci vidinou takové odpovědnosti za osud své říše či světa zaskočeni. Nakonec však nachází odvahu a v doprovodu svých společníků se vydávají na cestu – ať již skutečnou či pouze imaginativní. Psychická i fyzická opora blízkých přátel hrdinů hraje v příbězích Harryho Pottera i Eragona nezanedbatelnou úlohu. Po překonání řady protivenství a úskalí hrdinové naplňují své poslání. Vítězství, jehož dosáhnou, je pak většinou vykoupeno

¹⁰² Viz příloha, Box č. 1

¹⁰³ Viz příloha, Box č. 2

životy jejich blízkých.¹⁰⁴ Dobro je zachráněno a Harry s Eragonem se vrací ke svému relativně „všednímu“ životu.¹⁰⁵ Životní osudy obou hrdinů tedy věrně kopírují charakteristickou osu tradičních mýtů a pohádek tak, jak je definuje Joseph Campbell (2000) a Vladimír Jakovlevič Propp (1970). Hrdinovo mytologické dobrodružství tvoří základní přechodové rituály: odloučení – iniciace – návrat.¹⁰⁶

I osudy Spidermana¹⁰⁷, další oblíbené mediální postavy respondentů, obsahují několik stejných motivů jako příběhy hrdinů Harryho Pottera a Eragona. Peter Parker alias Spiderman se stává podobně jako Harry Potter a Eragon výjimečným bez vlastního přičinění. Okamžik proměny jejich životů z obyčejných v neobyčejné nastane však u každého z nich v jiném věku. Harryho úděl je předurčen již krátce po narození, kdy jako jediný na světě přežívá díky ochrannému kouzlu své matky smrtelnou kletbu, Eragon se stává dračím jezdcem ve svých sedmnácti letech, tedy v přibližně stejném věku, kdy Peter Parker nabývá svých pavoučích schopností. Osudy těchto tří postav se pak od okamžiku, kdy se seznamují se svým posláním, začínají diferencovat. Peterovi je prostřednictvím pavoučího jedu přeměněna struktura jeho DNA takovým způsobem, že dokáže bezprostředně poté lézt po stěnách a skákat po střeších. Svých schopností nenabude díky nevysvětlitelné magii, ale na základě biologicko-chemických procesů. Oproti tomu jsou Harry i Eragon čaroději, kteří se musí nejprve naučit správně a naplno vyžívat svůj vlastní potenciál, aby dokázali obstát v boji se zlem a stali se skutečnými hrdiny. Jejich hrdinství je přitom neoddělitelně spjaté s jedním významným úkolem. Zatímco Harry musí zničit temného čaroděje Voldemorta, Eragon krutovládce Galbatorixe. V okamžiku, kdy se těmito dvěma hrdinům podaří jejich poslání naplnit, čeká na ně zasloužený odpočinek. Naopak Peter Parker se díky své nové pavoučí identitě stává „hrdinou z povolání“, který reaguje na každé volání o pomoc. Stává se profesionálním ochráncem pořádku, který

¹⁰⁴ Kupř. Harry ztratí vedle svých rodičů také kmotra Siriuse Blacka, moudrého ředitele bradavické školy kouzel Brumbála, bratra kamaráda Rona i svou věrnou sovu Hedviku.

¹⁰⁵ Mnohdy však s nepřímo formulovaným dovětkem „prozatím“, díky němuž si spisovatelé zpravidla nechávají otevřené pole působnosti pro případné pokračování příběhů.

¹⁰⁶ „Hrdina se vydává z každodenního světa do říše nadpřirozených divů, setkává se tam s úžasnými silami a dosahuje přesvědčivých vítězství. Ze svých tajuplných a dobrodružných cest se vrací se schopností prokazovat dobrodíní svým bližním.“ (Campbell 2000: 41)

¹⁰⁷ Viz příloha, Box č. 3

chrání svět před silami zla v temných dobách, zatímco v období klidu – řečeno s mírnou nadsázkou – zachraňuje zoufalým stařenkám jejich zatoulané kočky z korun stromů. Spiderman si totiž na rozdíl od Harryho či Eragona nejspíše nikdy neodpočine. Dokládají to i jeho vlastní slova: „Ať už mě v životě čeká cokoliv, nikdy nezapomenu tato slova: S velikou silou přichází i veliká zodpovědnost. To je můj dar, mé prokletí.“

4.4.4.3 Mediální hrdina v životě dnešních pubescentů

Jak podotýkají odborníci zabývající se vývojovou psychologií dítěte, je pubescentní fáze v životě jedince úzce spjata s potřebou patřit k nějaké „partě“. Právě přátelé hrají v této vývojové etapě člověka často úlohu jakýchsi arbiterů, kteří určují co je „in“ a naopak „out“. (Valkenburg 2004: 33-34) Jak se tyto skutečnosti projevují při výběru oblíbených mediálních postav mezi respondenty z výzkumu?

Obavy z možného nepřijetí či nepochopení ze strany přátel vedou pubescenty k ostražitosti nejen ve výběru oblečení, ale rovněž v tom, o co se zajímají v mediální sféře. (Valkenburg 2004)

HYPOTÉZA

V rámci hloubkových rozhovorů byli respondenti dotázáni, zda se již někdy setkali ve svém okolí s případem, kdy otázka, co se někomu líbí či nelíbí v médiích, byla aspektem, který by ovlivňoval sympatie (antipatie) mezi dvěma či více lidmi. Jak se ukázalo, názory na tuto problematiku se mezi respondenty liší. Zatímco někteří rezolutně odmítají, že by podobná situace mohla kupř. v jejich třídě nastat, jiní uvádí, že již byli svědky podobných názorových střetů, kdy se stalo, že různé mediální zájmy způsobily, že dotyční již nebyli „tak dobrými kamarády“.

John, 13 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: Ty, Johne, máš nějakou zkušenost s tím, že by se někdo s někým nebavil kvůli tomu, že se mu třeba právě nelíbí ten Counter Strike a hraje něco úplně jiného? Že by byl díky tomu jakoby diskvalifikovaný třeba ze třídy, nebo že by si ostatní řekli, že je nějaký divný, že hraje jiné hry?

J: No, to podle toho ne. Podle her ne. Podle takových věcí se to tady neurčuje.

T: Podle čeho by se to třeba tak určovalo?

J: No, podle chování spíš tady ve třídě a tak. Podle toho prostě jak jeden reaguje na druhého.

Elsa, 13 let, ZŠ Masarova Brno

T: Elso, máš nějakou zkušenost, že by se někdo přestal s někým bavit kvůli tomu, že se mu třeba hra Counter Strike vůbec nelíbí, nebo že si myslí, že Pojišťovna Štěstí je úplná blbost?

Že by byl někdo nějak vyloučený z nějaké skupinky lidí kvůli tomu, že jej v médiích baví jiné věci, než se očekává?

E: To se mi zatím nestalo, naštěstí.

T: A pozoruješ to třeba kolem sebe, že by se tak někdo s někým bavil, když...

E: Někdy jo.

T: A myslíš, že to je časté?

E: Není. Podle mě není.

Anežka, 12 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: Máš, Anežko, nějakou zkušenost, že by se třeba někdo s někým přestal bavit kvůli tomu, že se mu nelíbí Simpsonovi, nebo že čte jiný žánr?

A: No, pro to asi přímo ne, ale to už třeba potom nejsou tak dobří kamarádi, ale podle mě každý člověk si dokáže najít někoho a něco, co s ním má společného. Třeba zrovna s holkama, já se s nima tolik nebavím jako třeba s dvěma klukama, se kterýma se bavím fakt hodně, kteří sedí přímo za mnou. [...] A s nimi se vlastně dobře povídá, protože oni oba dva mají strašnou spoustu různých koníčků a vždycky se najde něco, o čem dokážeme mluvit. Navzájem si vypalujeme CDčka a tak.

Zdá se, že společným tématem dlouhých rozhovorů nejen mezi respondenty výzkumu se stal v posledních letech Harry Potter. Čím je právě on dokázal oslovit? Dovolím si zde nastínit pouze některé z potenciálních vysvětlení, tak, jak je vidí samotní respondenti.

Harry žije na pomezí dvou světů – světa lidského, v němž žijí smrtelníci, a světa kouzelnického, který je obýván dobrými i zlými čaroději, tajemnem a magií. Právě toto jemné balancování mezi realitou a fantazií nabízí podnětné prostředí k vytváření příběhů. Prvky zachycující všední skutečnost pak umožňují čtenářům či divákům aplikovat části příběhů na jejich každodenní, běžně zakoušenou realitu. Skrze tyto mechanismy osvojování se pak mohou respondenti lépe sžít s prostředím, které jejich hrdina obývá.

Laura, 13 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: [...] Čím si myslíš, že to je, že ty příběhy o Harrym jsou tak hrozně populární?

L: Nedávno jsem nad tím diskutovala s mamkou nebo s babičkou. Ona to tak dokáže podat, že to není jako v jiných knížkách, jako že tam byla ulice Žabákov, tam Čarodějnicko, tam bylo město Havranov... Samozřejmě Bradavice to taky není moc obvyklé, ale že to není úplně takové fantazírovské. Ale že tam jsou i reálné věci, jako normální věci.

T: A co tam je třeba reálného?

L: Já nevím, třeba ta ulice Příčná. To taky je u nás tady v Ostravě – Příčná ulice, jako že tak. Jakože v dnešním Londýně je tam normální auto a přitom to auto pak vzlétne nějakým kouzlem. Je to jinak napsané než normální knížky, že to je takové lepší.

Je zřejmé, že respondenti se i v příběhu Harryho Pottera, který je plný nevysvětlitelných úkazů a magických jevů, snaží nalézt záblesky reality, které by verifikovaly alespoň částečně věrohodnost a relevantnost situací, o nichž čtou, jež sledují na televizní obrazovce či vidí na monitoru počítače. Jak podotýká Valkenburgová (2004), je přirozené, že se děti zhruba od 10. roku života vědomě snaží nalézt skutečnou, pravdivou realitu i v oblasti mediální produkce.

Všichni respondenti, s nimiž byly vedeny hloubkové rozhovory, se shodují na tom, že Harry není obyčejný chlapec, protože umí kouzlit. Ještě před tím, než se dozvěděl, že pochází z kouzelnické rodiny, však byl v mnohém stejný jako ne jeden z respondentů. Nosil brýle, měl „blbě příbuzné“ a proti své vůli se stal středem posměchu. Právě v tom tkví možná jedna z nejsilnějších stránek Harryho osobnosti, která jej tak přibližuje čtenářům či divákům jeho životního příběhu. Harry – i přes své magické schopnosti – je totiž stále jednoznačně „lidským“ hrdinou. Dělá chyby, v mnohých situacích je bezradný a má strach. Tím vším tak mnohým respondentům připomíná spíše „milého kluka od vedle“ než mocného a velkého čaroděje.

Moni, 12 let, ZŠ Masarova Brno

T: Jaký je Harry Potter jako osobnost?

M: Harry Potter? Myslím, že je to milej kluk, který se nebojí jít taky do těch akcí. A nemyslím, že je to nějakej namyšlenej frajer.

Je zřejmé, že Harry si svůj věhlas nechce zajistit plánovaně. Jeho jednání je totiž motivováno vždy čistou touhou porazit zlo a ochránit dobro. Není tedy v očích respondentů žádný „šplhoun“, který by chtěl účelově získat obdiv davu, ale spíše onen výjimečný typ člověka, který nezištně bojuje ve jménu dobra. Sláva, jež si svými činy vyslouží, pak k němu přichází jakoby „mimochodem“ a Harry ji většinou přijímá s rozpaky. Je to i tato skromnost, která se některým z respondentů líbí.

Anežka, 12 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: Anežko, je podle tebe Harry Potter hrdina?

A: Já bych řekla, že je podle mě hrdina, protože vlastně, že to měl sice někde už dávno v sobě, ale dopracoval se toho jenom tím, že se nesnažil být ještě slavnější, ale prostě dostal se k tomu absolutně náhodou. Například v tom prvním díle k tomu kameni, k tomu se dostal jenom proto, že chtěl zabránit tomu, aby se dostal k té špatné straně. Nemyslel při tom na to, aby byl ještě slavnější nebo tak, ale myslel jenom na to, aby neposílil toho špatného člověka, aby se mu něco nestalo. Nechtěl získat bohatství, které ten kámen dokáže dát, ale vlastně, chtěl ho jenom zachránit před někým.

Jedinci, kteří se nacházejí v pubescentní fázi vývoje, preferují při svém výběru ty produkty, které nesou určitý sociální potenciál. Popularita příběhů o Harry Potterovi jim v této oblasti přináší příležitost ke společným rozhovorům s vrstevníky. Spojovacími prvky mezi nimi jsou nejen podobné koníčky, zájem o hudbu, módu, ale v neposlední řadě také společně prožívaná idolizace nějaké postavy. Harry Potter je pak pro ně v jejich očích, v porovnání s jinými hrdiny, specifický tím, že je spíše dítětem než dospělým. Tento status „dospívajícího dítěte“ v nich pak vzbuzuje sympatie a pocit blízkosti ve smyslu: „Harry je jeden z nás.“

John, 13 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: Myslíš, že má Harry Potter obecně hodně fanoušků, že je teď hodně oblíbený? Nebo to už nějak upadá?

J: Podle mě je hodně oblíbený a je čím dál tím oblíbenější podle mě. [...] Nevím, asi že umí kouzlit a že je takovej hrdina dětskej, že je hrdina dětskej. Ne jako vždycky bývají takoví dospělí ti velcí hrdinové. Jako že je to dětskej hrdina.

T: Hm, jako že je to dítě, ale že umí věci jako dospělí?

J: No.

Pubescenti se identifikují pouze s některými atributy svých oblíbených hrdinů, netouží však po absolutní identifikaci s danou postavou. (Valkenburg 2004)

HYPOTÉZA

Nezastupitelnou úlohu při konstruování obrazů populárních postav, ať již fiktivních či reálných, hrají právě moderní média. Jak upozorňuje studie Greenwoodové a Pietromocové (2004) či Thompsona (2004), jsou to právě média a jejich obsahy, které formují v dnešních adolescentech iluzorní dojem

intimního spojení se známými osobnostmi ze světa showbusinessu. Čtenáři life-stylových časopisů či diváci televizních pořadů referujících o novinkách ze světa celebrit tak často nabývají dojmu, že své oblíbené herce, sportovce či zpěváky důvěrně znají a rozumí jim. Zdá se, že nejinak tomu může být v případě postavy Harryho Pottera.

Elsa, ZŠ Masarova Brno

T: Myslíš si, že je Harry Potter podobný nějaké jiné postavě, kterou třeba znáš ať už z knížek, nebo z televize, nebo z nějakého jiného média? Podobá se v něčem někomu? [...]

E: No, možná. Komu by se tak mohl podobat?... Johnny Depp. Tomu se trošičku podobá – hlavně hlasem a trochu povahou teda.

T: A to myslíš jak tou povahou?

E: No, oba jsou klidásové... Teda to jsem četla v časopise. A oba si umí vybrat typ ženský, kterou mají rádi. V tom jsou stejní.

Jak podotýkají Raviv a kol. (1996), je fenomén idolizace přirozenou a nutnou součástí života dospívajícího jedince. Sklon k nekritické adoraci oblíbené postavy v pubescentním věku již polevuje a převažuje spíše touha ztotožňovat se s ní v oblasti jejího sociálního jednání a chování. I sami respondenti zdůrazňují, že z toho „být jako někdo“ už vyrostli a teď už mají „svůj vlastní styl“, který se nutně nemusí ztotožňovat s image jejich idolů.

Moni, 12 let, ZŠ Masarova Brno

T: A je přímo pro tebe nějaká postava určitým vzorem, že by ses té postavě chtěla v něčem podobat? Být jako ona?

M: No, je. (*rozesměje se*)

T: A kdo to je?

M: Hermiona z Harryho Pottera.

T: A proč zrovna ona?

M: No, tak ona je nebojácná, dobře se učí a je to prostě taková ta správná holka, která jde do všeho.

T: A ty bys chtěla být správná holka, která jde do všeho?

M: No.

T: A chtěla by ses dobře učit?

M: No, jo.

T: A líbí se ti třeba i vzhledově jako Hermiona?

M: Vzhledově určitě ne. Ona je pěkná, ale vzhledově bych nechtěla, protože to je pak: „Ona je podle toho. To je divný!“ a takový. Prostě každej by měl být sám sebou.

Laura, 13 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

T: Je přímo pro tebe nějaký hrdina vzorem, že by ses mu chtěla v něčem podobat? Třebaže jsi o někom četla nebo si hrála nějakou počítačovou hru, kde byla nějaká dobrá postava.

L: No, tak nějaká super postava to není. Mám jenom nějaké oblíbené herečky nebo tak, které mám ráda. [...]

T: A ta herečka je třeba kdo?

L: Emma Watson – ta se mi jako líbí. [...]

T: A co by si chtěla jako od ní získat? Vzhled nebo chování nebo nějakou vlastnost?

L: Já nevím. Ona je taková zvláštní a mně se prostě líbí. Jak se oblíká, jaký má toto tak. (*ukáže na svůj obličej*) Měla jsem dlouhé vlasy, ale kvůli ní jsem se nechala ostříhat, prostě jsem chtěla být jako ona. A teď jsem se zase chtěla znovu ostříhat, ale prostě už jakože ne, že už kvůli ní ne... Že už si to prostě udělám, jakože nějak sama.

Respondentům, kteří se nacházejí v pubescentní vývojové fázi, rovněž nechybí schopnost kriticky nahlížet na mediální produkci, jejíž obsahy často vnucují divákovi, hráči počítačových her či rozhlasovému posluchači pouze určitý výsek reality, často i s předem určeným „návodem“, jak jej recipovat a dekodovat.

John, 13 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

J: No, je divné, že oni vždycky ty hrdinové přežijou, že vždycky přežívají. Takže oni vlastně jako kdyby byli nesmrtelní, furt žijou dál a dál.

T: A to si myslíš, že není úplně normální?

J: To není úplně normální. (*ironicky*)

Pubescenti z výzkumu si také uvědomují, že náměty v médiích podléhají obsahové recyklaci a že elektronická média kupř. disponují schopností proměňovat vlastnosti a charakterové rysy původně literárního hrdiny takovým způsobem, že v něm lze jen těžko nalézt tutéž postavu, s níž se setkávali na stránkách knih. A tak i sám Harry Potter má v dnešním světě několik „tváří“. Literární Harry dokáže být pěkně drzým klukem, který imponuje svou nebojácností a rázností. Jiného Harryho však nalezneme na filmovém plátně, které jej o tyto vlastnosti připravuje, a naopak mu přisuzuje image přílišného „slušnáka“.

Anežka, 12 let, Waldorfská ZŠ Ostrava

A: [...] A potom ještě jedna taková věc na těch filmech, které vycházejí nejdříve knížky a až potom filmy, která mi vadí je to, že vždycky tam ten příběh té knížky tam musí trochu osekát, některé věci tam nedají. Anebo tam trochu upraví slovník toho člověka a tak podobně. [...] A potom vlastně spousta lidí, kteří viděli jenom ten film, si představují Harryho jako takového slušného kluka, který jenom sem tam řekne, co si myslí, ale rozhodně nevyletí nějak vysoko. A přitom v těch knížkách je ten Harry, musím říct, snad desetkrát drzejší než v těch filmech. [...] protože třeba zrovna v tom filmu, on se spouště věcí v tom filmu nepostaví tak ostře, jak by se mohl postavit, a tím pádem všechny ty postavy, které jsou v knížce i ve filmu zlé, tak ve filmu vypadají ještě zlejší, protože potom to vypadá, že mají přemrštěné reakce. A přitom, oni tam dají od těch zlých postav tu reakci správnou, ale u Harryho tam nepustí tu reakci takovou, jakou měl, takže vlastně zkreslují tak trochu představu o těch jednotlivých postavách.

4.4.4.4 Hrdina z médií vs. hrdina všedního dne

Podle Butlera (1979) se v dnešním, médií zasíťovaném světě vytrácí „hrdina-prostý člověk“. Právě jeho „znovuzkříšení“ je však nezbytnou podmínkou pro další příznivý vývoj společnosti. (Campbell 2000: 339) Jak se staví respondenti výzkumu k otázce hrdinství „všedního dne“?

Většina pubescentů má obtíže nalézt ve svém každodenním (tj. ne-mediálním) okolí skutky, kterým by přiřadili atribut „hrdinské“, popř. osobu, kterou by označili jako „hrdinu“. V televizním prostředí však hrdinské činy a hrdiny dokážou identifikovat snadno. (Butler 1979)

HYPOTÉZA

Ani jednoho hrdinu z TV, DVD či videa nezmínila pouze 1/4 z celého výběrového souboru.¹⁰⁸ Nalézt ve svém blízkém okolí nějakého „hrdinu všedního dne“ se však nepodařilo již 3/4 ze všech respondentů.¹⁰⁹ Respondenti z tradičních ZŠ uváděli jako aktéry hrdinských činů nejčastěji sami sebe, respondenti z waldorfských ZŠ přímo aktéry specifických činů vůbec nezmiňovali, ale popisovali spíše potenciální situace, v nichž se odráží mravní odpovědnost a empatické dovednosti jedince.¹¹⁰

Respondenti z tradičních ZŠ uváděli nejčastěji jako hrdinský čin, jim známý z blízkého okolí, záchranu lidského života. Pomoc člověku v nouzi, který však nebojuje přímo o život, zmiňují ve svých odpovědích naopak nejčastěji respondenti z waldorfských ZŠ.

¹⁰⁸ Celkem nejmenovalo ani jednoho hrdinu z TV, DVD či videa 59 respondentů z celkových 245. Z toho 45,8% představovali respondenti z tradičních ZŠ a 54,2% respondenti navštěvující waldorfské ZŠ.

¹⁰⁹ Otázka v dotazníku zněla: „Zkus se zamyslet, zda se ve Tvém blízkém okolí událo něco, o čem bys Ty řekl/a, že je to „hrdinský skutek“, Není důležité, co si o tom myslí Tví kamarádi nebo dospělí, zajímá mne, co si o tom myslíš Ty. Pokud si dokážeš vzpomenout na něco, co Ti přišlo ve Tvém okolí „hrdinského“, napiš to.“ Na tuto otázku odpovědělo pouze 72 respondentů, tj. necelá 1/3 z celkových 245. Z těchto pak 45,8% představovali respondenti z tradičních ZŠ a 54,2% respondentů navštěvující waldorfské ZŠ.

¹¹⁰ Jejich odpovědi byly následující: „Hrdinský je dokázat být upřímným, i když je to obtížné“; „Když člověk pomůže nepříteli, je-li v nouzi“; „Když někdo zachraňuje životy v Africe, při požárech a přírodních katastrofách“; „Když se lidé dokážou přiznat k něčemu, co provedli“; „Když se někdo někoho zastane nebo ho brání“; „Když si někdo někoho adoptuje z Afriky (jako naše třída)“; „Hrdinské je projít kolem opilce“.

Tabulka č. 41: Podoba hrdinského skutku z respondentova okolí

Podoba hrdinského skutku	T [%]	W [%]
Záchrana lidského života	42,4	23,1
Pomoc člověku v nouzi, kdy nebyl ohrožen jeho život	30,3	51,3
Záchrana zvířete	12,1	10,3
Jiný důvod	15,2	15,4
Celkem	100,0	100,0

Jak bylo uvedeno, výrazná většina respondentů neuvedla, že by ve svém blízkém okolí vnímali nějaké chování jako hrdinský skutek. Ti, kteří však dokázali nějaký hrdinský čin a „hrdinu všedního dne“ identifikovat, odpovídali velmi rozmanitě. Vedle sebe se tak na piedestalu „hrdinskosti“ setkává kupř. záchrana lidského života a pomoc staršímu člověku s těžkou taškou.

Elsa, 13 let, ZŠ Masarova Brno

T: [...] Elso, ty sama máš pocit, že jsi v nějaké situaci udělala něco, co bylo hrdinského, že by sis řekla: „Jo, to asi bylo hrdinský. Asi jsem hrdinka v tomhle okamžiku.“?

E: No, stala se mi taková věc. Taková spíš nepříjemná, ale jo, stala. Byla taková fakt nepříjemná.

T: A můžeš obecně říct, co to bylo?

E: Bylo to v naší rodině. A tátovi bylo hrozně blbě, že jsme s ním museli jet do nemocnice. No, tak jsem trošičku dala první pomoc.

Moni, 12 let, ZŠ Masarova Brno

T: Máš pocit, že ty sama jsi už někdy udělala něco hrdinského? Že by sis v nějaké situaci připadala jako hrdinka?

M: Tak někdy, no.

T: A můžeš říct, co to třeba bylo?

M: Tak třeba na táboře jsme byli na celodenním výletě a my - já a malá šestiletá holčička - jsme odbočily z cesty a nevěděly jsme, kam jít. Tak jsem ji uklidnila, že nějak se vrátíme do tábora. Tak jsme se vrátily, no.

5 Z Á V Ě R

Cílem této práce bylo pokusit se nalézt odpověď na otázku, jakých podob a charakteristik může nabývat „hrdina“ a „mediální hrdina“ v očích dětí z tradičních a waldorfských základních škol. Výzkumu, který byl realizován v letech 2007 a 2008 se zúčastnilo celkem 245 žáků z pátých, šestých a sedmých tříd tradičních a waldorfských ZŠ v Brně, Praze a Ostravě. Samotné šetření bylo rozděleno do dvou částí. Kvantitativní část výzkumu, reprezentovaná dotazníkovým šetřením, probíhala ve třídách za přítomnosti mé či za asistence zaškoleného pedagoga, popř. nás obou. V rámci dotazníků byla zjišťována rozsáhlá oblast dat, která posléze sloužila k vyhodnocení obecných trendů a preferencí v otázce konceptu hrdiny a jeho obrazu v médiích. Polostandardizované hloubkové rozhovory, které představovaly kvalitativní část výzkumu, se již úzce zaměřovaly na otázky, na které dotazník, jakožto tvrdá výzkumná metoda, nemohl poskytnout uspokojivé odpovědi. Rozhovory byly realizovány již individuálně s každým dotazovaným a měly za cíl přinést nejen komplexnější a hlubší vhled do problematiky, ale také nabídnout potencionální vysvětlení otázek, které nově vznikly v průběhu vyhodnocování dotazníkového šetření. Výběr respondentů pro hloubkové rozhovory byl sestaven s vyučujícími žáků tak, aby co nejvěrněji odpovídal třem typům mediálních konzumentů (televiznímu konzumentu, konzumentu knih, konzumentu počítačových her).

Stěžejní část práce tvořil analytický oddíl, který interpretoval výsledky dotazníkového šetření a rovněž hloubkových rozhovorů. Ten byl dále rozdělen do čtyř kapitol: *Tváře hrdiny*, *Role hrdiny ve společnosti*, *Vztah hrdiny a transcendentální sféry* a *Hrdina jako mediální produkt*. První tři kapitoly se zaměřovaly na interpretaci té části výzkumu, jež zkoumala obecnou podobu hrdiny tak, jak si ji představují respondenti výzkumu. Hlavní teoretická východiska, s nimiž byly též získané výsledky komparovány, tvořily teorie amerického religionisty Josepha Campbella pocházející z jeho stěžejního díla

Tisíc tváří hrdiny. Závěrečná čtvrtá kapitola pak již úzce a konkrétně pojednávala o „mediálním hrdinovi“ dnešních pubescentů a její background byl doplněn poznatky z řady odborných studií v čele s výzkumy holandské mediální teoretičky specializující se právě na vztah dětí a médií, Patti Valkenburgové.

Namísto je nyní shrnutí závěrů, k nimž výzkum a posléze samotná práce došla. Výzkum zabývající se konceptem hrdiny a jeho mediálním obrazem přinesl závěry, které byly do jisté míry očekávatelné. Potvrdila se tak kupř. hypotéza, že největším „generátorem hrdinů“ je televizní médium. Ukázalo se rovněž, že typ vzdělání nelze považovat za proměnou, která by výrazně ovlivňovala to, jakých podob, vlastností a rysů hrdina v očích respondentů nabývá. Výzkum ovšem přinesl i mnohé poznatky a z toho plynoucí závěry, které se ukázaly být překvapující. Třeba to, že dalším místem, kde dnešní pubescenti nachází velmi mnoho hrdinů, jsou doposud, ač mnohými pesimisty označované za „překonané“, tištěné knihy. (Sak & Saková 2004) Z výzkumu rovněž vyplynulo, že ačkoli média nabízí dnešním pubescentům široké spektrum různých hrdinů, zdá se, že jsou jejich příběhy a dobrodružství obsahově homogenizovány a v mnohém se podobají.

Univerzální hrdina? Harry Potter.

Kdo je mediálním hrdinou dnešních pubescentů? Ukázalo se, že to je právě Harry Potter, populární čaroděj z bradavické školy kouzel a čar, který nachází mezi nimi bez ohledu na jejich pohlaví či typ vzdělání největší sympatie. Jak vyplývá z odpovědí respondentů, v postavě Harryho se lákavě snoubí prvky „obyčejnosti“ a „výjimečnosti“; Harry žije na rozhraní reálného světa a fantastické říše kouzel. A ačkoli je to na první pohled prostý smrtelník, na jeho bedrech spočívá odpovědnost za osud kouzelnického světa. Právě to vše přibližuje dnešní pubescenty blíž Harryho osudu. Líbí se jim, že je tak „trochu“ jako oni. Harry však není jejich jediným mediálním hrdinou. Oblíbené jsou i osudy Pavoučího muže Spidermana, dračího jezdce Eragona či komického piráta Jacka Sparowa.

Oblíbené televizní hrdinky nejsou žádné „romantické křehulky“

Mezi populární televizní hrdinky patří mimo jiné Istimá Kočičí žena Catwoman, akční bojovnice Lara Croft či kamarádka Harryho Pottera Hermiona Grangerová. Výsledky výzkumu tak vyvrátily hypotézu inspirovanou studií Thompsonové a Zerbinosové (1995), která předpokládala, že oblíbení mužští televizní hrdinové budou v porovnání se svými ženskými protějšky více sebevědomí, atletičtí, profesně úspěšnější a více vynalézaví, zatímco mediální hrdinky budou více křehké, romanticky smýšlející a emotivní. Zatímco Lara Croft či Catwoman si ve svých atletických schopnostech a sebevědomém vystupování nezavdají se zmíněným Spidermanem, Hermiona Grangerová v kouzelnických znalostech mnohdy Harryho Pottera dokonce i předčí. Zajímavým poznatkem je tak bezesporu zjištění, že nejoblíbenější televizní hrdinky jsou často ženskou analogií nejoblíbenějších televizních hrdinů.

Mediální hrdina se dokáže obětovat pro společnost

Ukázalo se, že mediální hrdinové respondentů výzkumu nejsou „hrdiny-požitkáři“, kteří žijí jen sami pro sebe a nejsou schopni sebeobětování pro vyšší cíle, jak kritizuje Theodor Adorno (2002). Harry, Spidermen i Eragon totiž sdílejí společné osudy právě tím, že se stali, aniž by se o to sami nějak aktivně zasloužili, v pravém slova smyslu mytologickými hrdiny, tak jak je definuje Campbell (2000); „Vyvoleními“, na jejichž bedrech spočívá tíha velkého úkolu, který je úzce spjat s blahem společnosti, v níž žijí. Potvrdila se tak hypotéza, že hrdina bez ohledu na to, jestli pochází z médií či ne, má ke společnosti, v níž žije, závazky, kterých musí čestně dostát. Samozřejmostí je pak to, že má chránit všechny lidi i zvířata. Je-li v nebezpečí lidský život, nemá hrdina váhat s použitím fyzické síly, v případě ohrožení majetku však má být fyzické násilí ze strany hrdiny již umírněnější. Byl rovněž potvrzen předpoklad, že hrdina nachází větší pochopení pro užití fyzického násilí jako prostředku k obraně života či majetku zpravidla u chlapců, nežli u dívek, a to bez ohledu na to, zda navštěvují tradiční či waldorfskou ZŠ. Zajímavé difference v závislosti na typu vzdělání raných adolescentů se naopak objevily v otázce, jak má hrdina naložit se svým nepřítelem poté, co jej porazí. Respondenti z tradičních ZŠ vyžadují, aby hrdina hříšníka jednoznačně

potrestal. Pro waldorfské respondenty se varianta trestu smrti jeví jako nejméně přijatelná a upřednostňují, aby se nepřítel stal druhem samotného hrdiny, který by jej tak mohl přivést na „správnou cestu dobra“.

Nejdůležitější je image a tělesná zdatnost hrdiny

Výsledky zkoumání ukázaly, že svět hrdinů v očích dívek a chlapců není zdaleka tak striktně rozlišený, aby platilo tvrzení, že zatímco chlapci vnímají svého hrdinu jako udatného a silného bojovníka, pro dívky jím bude především atraktivní, moderní a sympatická osoba. Bylo totiž zjištěno, že dívky, stejně jako chlapci z tradičních i waldorfských ZŠ přikládají veliký význam zejména dvěma dimenzím hrdiny a to jeho tělesným vlastnostem a image. Ideální hrdina má podle nich být tudíž nejen rychlým, mladým, štíhlým, šikovným silákem, ale také přitažlivým, upraveným a usmívajícím se „sympaťákem“, který se vyzná v současných moderních trendech. Respondentům z obou souborů je pak ve věci hrdinova původu bližší to, je-li hrdina skutečný a smrtelný, spíše než božský.

Hrdiny jsou tak pro dnešní pubescenty kupř. jim blízké osoby, jež dokázaly zdárně obstát v obtížené životní zkoušce, dále lidé, kteří někomu zachránili život, kteří se nebojí říci svůj názor či tací, co bojují ve jménu spravedlnosti proti zlu a všem jeho podobám. Potvrdilo se i očekávání, že mladí lidé zapojení do tohoto výzkumu nevnímají hrdinství jako něco, co je člověku předurčené, s čím se narodí a nemusí pro to nic udělat. Hrdinu v jejich očích totiž utvářejí pouze skutečné činy, které vykoná. Faktory jako bohatství či slavní rodiče pak hrají dle respondentů šetření pouze výjimečně nápomocnou, avšak jednoznačně marginální úlohu v přerodu obyčejné bytosti v hrdinu.

Lepší je být „sám sebou“ spíše než vždy přežívajícím superhrdinou

A jakou úlohu pak hrají mediální aj. hrdinové v životech respondentů? Bez ohledu na typ navštěvované školy dotazovaní shodně potvrzují to, k čemu ve svých studiích došla i Valkenburgová (2004). Tedy že netouží po absolutní identifikaci se svými oblíbenými postavami. Chtějí mít totiž „svůj styl“. Zároveň je patrné, že na obraz hrdiny v médiích dokážou nahlížet kriticky

a s odstupem. Vnímají jako nereálné, když filmový hrdina z každé přestřelky či z každého boje vždy o vlasek unikne smrti. Nelíbí se jim, že média často recyklují obsahy takovým způsobem, že jednotlivé úseky hrdinova příběhu vyvolávají v divácích či čtenářích pocit *déjà vu*. Negativně rovněž hodnotí to, že zejména televize zesiluje či zeslabuje vlastnosti původně literárního hrdiny takovým způsobem, že „lotři“ vypadají ještě proradněji, zatímco „kladné postavy“ jsou vykresleny jako „ztělesněná slušnost“.

Způsob, jakým byl výzkum prováděn, tzn. dotazníkové šetření následované doplňujícími hloubkovými rozhovory, se ukázal jako vhodný. Do jisté míry se však jako nevyhovující jevil rozsah dotazníku, který činil problémy zejména žákům 5. tříd, kteří ne vždy dokázali udržet pozornost po dobu určenou k jeho vyplnění. Jako omezující pro hlubší interpretaci výzkumných závěrů se ukázala být absence těch otázek v dotazníku, jež by se ptaly na sociální a kulturní prostředí respondentů (např. vzdělání rodičů).

Ačkoli se v průběhu výzkumu podařilo získat odpovědi na mnohé z otázek, řada jich zodpovězena nebyla, neboť by vyžadovaly hlubší a podrobnější zkoumání. Zároveň byly také otevřeny otázky nové, které mohou být východiskem pro další akademické bádání, jenž si zejména fenomén „mediálního hrdiny“ v dnešní době zajisté zaslouží. To by pak mělo zajisté hojněji využívat kvalitativních výzkumných metod (hloubkových rozhovorů, zúčastněného pozorování apod.).

Práce si nekladla za cíl nalezení jednoznačných odpovědí, ale spíše přispění do odborné diskuze na toto bezesporu zajímavé a aktuální téma, jemuž však bohužel ještě stále není v akademické sféře věnován dostatek prostoru. Právě dětští konzumenti jsou jednou z nejdůležitějších cílových skupin mediálních obsahů, a proto je jim třeba věnovat v této oblasti dostatek pozornosti. Poznatky získané z dlouhodobého bádání mohou sloužit jednotlivým programovým aj. oddělením, která se zabývají tvorbou pro děti a mládež. Tyto informace mohou rovněž poskytnout společnosti velmi cennou sondu do světa dětských hrdinů, kteří se významně podílí také na konstrukci pohledu pubescentů na svět i na utváření jejich postoje k sobě samým.

J M E N N Ý R E J S T Ř Í K

A

Adorno, Theodor..... 14, 41, 108, 123
Anderson, Kristin...15-17, 25, 29, 103, 107

B

Balswick, Jack27
Bar-Tal, Daniel26
Benes, Clarence. 10, 14, 18, 108
Ben-Horn, Asaf.....26
Bergler,Reinhold.....81
Borecký, Vladimír13
Bromnick, Rachel29
Buckingham, David22
Butler, Bill 18, 40, 42, 71, 97, 119
Bystrá, Martina39

C

Campbell, Joseph.... 13, 18, 41, 43, 62-64,
69, 72, 75-77, 91, 93-98, 109-110, 119,
121, 123
Cantor, Joanne 23-24, 28, 39
Carlgren, Frans 31, 36-37, 101
Cavallaro, Donna ...15-17, 25, 29, 103, 107
Conway, Paul.....7

Č

Čondl, Martin.....54

D

Davies, Hannah.....22
Defoe, Daniel.....15
Demanett, Dennis36
Dietz, Tracy 16, 17, 41, 107

E

Eliade, Mircea..... 13-14
Erikson, Erik29

F

Foglar, Jaroslav.....15

G

Gash, Hugh7
Gerbner, George.....55
Giroux, Henry16
Goethe, Johann.....31
Greenwood, Dara27, 115

H

Hanák, Zbyněk39
Helus, Zdeněk 20-21
Hendl, Jan7, 45

I

Ingoldsby, Bron27
Inhelder, Bärbel19

J

Jaffé, Aniella.....13
Jung, Carl..... 13, 40, 64

K

Kelley, Peter22
Klaßen, Theodor34
Kubey, Robert.....27

L

Larson, Reed27

N

Nietzsche, Friedrich31

P

Petzoldová, Marie55
Piaget, Jean19, 22
Pietromoco, Paula27, 115
Piños, Jan31, 36
Pol, Milan 31-32, 34-38, 82
Procházka, Pavel.....39, 43
Propp, Vladimir 13, 110

R

Raviv, Amiram 26-27, 116
Riesman, David..... 15, 25, 28

S

Sak, Petr..... 8, 122
Saková, Karolína..... 8, 122
Sebald, Hans 26
Signorielli, Nancy 15, 107
Skiera, Ehrenhard 34
Soeters, Karen..... 23
Souriau, Étienne..... 10-12, 82
Steinbrink, John 10, 14, 18, 108
Steiner, Rudolf..... 31-32, 34-36, 78-79, 81,
93, 97
Swallow, Brian 29

T

Thompson, John..... 26
Thompson, Teresa..... 16, 41, 107, 115,
123

V

Vágnerová, Marie 20, 22, 81
Valkenburg, Patti 21, 23-24, 28, 39, 42,
102, 112, 114-115, 122, 124

W

Wächter, Bernd 34

Z

Zdražil, Tomáš 31, 37, 38
Zerbinos, Eugenia 16, 41, 107, 123
Zuzák, Tomáš 37

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1: Počet respondentů z tradičních ZŠ	48
Tabulka č. 2: Počet respondentů z waldorfských ZŠ	48
Tabulka č. 3: Věk respondentů dotazníkového šetření.....	49
Tabulka č. 4: Věk respondentů hloubkových rozhovorů.....	49
Tabulka č. 5: Zastoupení respondentů dle tříd	49
Tabulka č. 6: Rozložení respondentů dotazníkového šetření dle pohlaví.....	50
Tabulka č. 7: Rozložení respondentů hloubkových rozhovorů dle pohlaví	50
Tabulka č. 8: Počet sourozenců respondentů	50
Tabulka č. 9: Počet členů v domácnosti respondentů.....	51
Tabulka č. 10: Velikost obce, z níž respondent pochází	51
Tabulka č. 11: Religiozita respondentů dle typu školy	52
Tabulka č. 12: Počet televizí v domácnosti respondentů	54
Tabulka č. 13: Elektronická média v pokoji respondenta	54
Tabulka č. 14: Typologie respondentů dle míry konzumenství TV ve školních dnech	56
Tabulka č. 15: Typologie respondentů dle míry konzumenství TV o víkendu	56
Tabulka č. 16: Typologie respondentů dle míry intenzity využívání internetu ve školních dnech ...	57
Tabulka č. 17: Typologie respondentů dle míry intenzity využívání internetu o víkendu	57
Tabulka č. 18: Typologie respondentů dle množství přečtených knih za měsíc	58
Tabulka č. 19: Funkce televize, jež jsou pro respondenty důležité	60
Tabulka č. 20: Co si respondenti myslí o dívání se na TV	61
Tabulka č. 21: S kým se respondenti nejčastěji dívají na televizi	61
Tabulka č. 22: S kým se respondenti nejraději dívají na televizi	61
Tabulka č. 23: Původ hrdiny	69
Tabulka č. 24: Rodinný stav hrdiny	73
Tabulka č. 25: S kým by měl hrdina putovat?.....	73
Tabulka č. 26: Má, či nemá mít hrdina více intimních vztahů?	73
Tabulka č. 27: Vadilo by Ti, kdyby byl hrdina homosexuální?	74
Tabulka č. 28: Jak se má zachovat hrdina, nesouhlasí-li se zákony své země?.....	77
Tabulka č. 29: CHLAPCI – Má hrdina použít fyzické násilí, je-li v ohrožení něčí ŽIVOT?.....	84
Tabulka č. 30: DÍVKY – Má hrdina použít fyzické násilí, je-li v ohrožení něčí ŽIVOT?.....	85
Tabulka č. 31: CHLAPCI – Má hrdina použít fyzické násilí, je-li v ohrožení něčí MAJETEK?.....	85
Tabulka č. 32: DÍVKY – Má hrdina použít fyzické násilí, je-li v ohrožení něčí MAJETEK?.....	86
Tabulka č. 33: Co by měl hrdina učinit po splnění svého úkolu?	91
Tabulka č. 34: Má být hrdina ve spojení s nadpozemskou silou?	95
Tabulka č. 35: Komu by měl hrdina nejvíc věřit?.....	98
Tabulka č. 36: Na co by se měl hrdina spoléhat v boji?.....	100
Tabulka č. 37: Počet uvedených hrdinů z jednotlivých médií.....	104
Tabulka č. 38: CHLAPCI – Nejoblíbenější hrdinové z knih, TV, DVD a videa.....	105
Tabulka č. 39: DÍVKY – Nejoblíbenější hrdinové z knih, TV, DVD a videa.....	105
Tabulka č. 40: Nejoblíbenější hrdinové a hrdinky z TV, DVD či videa (bez ohledu na typ školy)	107
Tabulka č. 41: Podoba hrdinského skutku z respondentova okolí	120
Graf č. 1: Koho a co má hrdina chránit? (TRADIČNÍ ZŠ)	80
Graf č. 2: Koho a co má hrdina chránit? (WALDORFSKÉ ZŠ).....	80
Graf č. 3: Když hrdina svého poraženého nepřítele ... (TRADIČNÍ ZŠ)	87
Graf č. 4: Když hrdina svého poraženého nepřítele ... (WALDORFSKÉ ZŠ).....	88
Sémantický diferenciál č. 1: CHLAPCI – Jaké vlastnosti a rysy má mít ideální hrdina	65
Sémantický diferenciál č. 2: DÍVKY – Jaké vlastnosti a rysy má mít ideální hrdina	67

SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ

Adorno, Theodor. 2002. *The Culture Industry*. London – New York: Routledge Classics.

Anderson, Kristin J. – Cavallaro, Donna. 2002. „Children’s heroes and role models.“ Pp. 161–168 in *Childhood Education* 2002, r. 78, č. 3.

Balswick, Jack – Ingoldsby, Bron. 1982. „Heroes and Heroines Among American Adolescents.“ Pp. 243–249 in *Sex Roles* 1982, r. 8, č. 3.

Benes, Clarence H. – Steinbrink, John E. 1998. „Be your own hero: Activities for middle-level social studies classes.“ Pp. 367–371 in *The Clearing House* 1998, r. 71, č. 6.

Borecký, Vladimír. 2003. *Porozumění symbolu*. Praha: Triton.

Bromnick, Rachel D. – Swallow, Brian L. 1999. „I like being who I am: A study of young people’s ideals.“ Pp. 117–128 in *Educational Studies* 1999, r. 25, č. 2.

Butler, Bill. 1979. *The myth of the hero*. London: Rider and Co.

Bystrá, Martina. 1997. *Televize a dětský hrdina*. Brno: Masarykova univerzita.

Carlgren, Frans. 1991. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar.

Campbell, Joseph. 2000. *Tisíc tváří hrdiny*. Praha: Portál.

Čondl, Martin. 2005. *Vztah mezi sledovaností televize a způsobem prožívání volného času žáků 2. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Davis, Hannah – Buckingham, David – Kelley, Peter. 2000. „In the worst possible taste: children, television and cultural value.“ Pp. 5–25 in *European Journal of Cultural Studies* 2000, r. 3, č. 1.

Dietz, Tracy L. 1998. „An examination of violence and gender role portrayals in video games: Implications for gender socialization.“ Pp. 425–442 in *Sex Roles* 1998, r. 38, č. 5/6.

Disman, Miroslav. 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

Eliade, Mircea 1993. *Mýtus o věčném návratu: (archetypy a opakování)*. Praha: ISE.

- Evropský televizní průzkum společnosti UPC 2007*. 2007.
http://www.upc.cz/o_upc/pro_novinare/tiskove_zpravy#191207 (13. 12. 2008)
- Erikson, Erik H. 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Gash, Hugh – Conway, Paul. 1997. „Images of Heroes nad Heroines: How Stable?“ Pp. 349-372 in *Journal of Applied Developmental Psychology* 1997, r. 18, č. 3.
- Gerbner, George et al. 2002. „Growing Up with Television: Cultivation Processes.“ Pp. 43–67 in *Media Effects: Advances in Theory and Research* 2002. Ed. Bryant, Jennings – Zillmann, Dolf. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenwood, Dara N. – Pietromoco, Paula R. 2004. „The Interplay Among Attachment Orientation, Idealized Media, Images of Woman, and Body Dissatisfaction: A Social Psychological Analysis.“ Pp. 291–308 in *The Psychology of Entertainment Media. Blurred The Lines Between Entertainment and Persuasion*. Ed. Shrum, Jerome L. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanák, Zbyněk. 2008. *Děti a jejich televizní hrdinové*. Brno: Masarykova univerzita.
- Helus, Zdeněk. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál.
- Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Jaffé, Aniella. 1998. *Vzpomínky, sny, myšlenky C. G. Junga*. Brno: Atlantis.
- Jung, Carl G. 1999. *Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Klaßen, Theodor F. – Skiera, Ehrenhard – Wächter, Bernd. 1990. *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Larson, Reed – Kubey, Robert. 1983. „Television and Music: Contrasting media in Adolescent Life.“ Pp. 13–31 in *Youth and Society* 1983, r. 15, č. 1.
- Petzoldová, Marie. 2002. *Televize v životě dětí mladšího školního věku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Piaget, Jean. 1929. *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan.
- Piaget, Jean – Inhelderová, Bärbel. 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Piňos, Jan. (Nedatováno) *Proč se děti těší do školy: Waldorfské školství – výchova ke svobodě a odpovědnosti*
http://www.baraka.cz/baraka/Baraka/b_3/b_3_waldorfske_skolstvi.html (18. 12. 2008)

Počet obyvatel v obcích České republiky k 1. 1. 2008. 2008.

[http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/4E003F7AD9/\\$File/13010803.pdf](http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/4E003F7AD9/$File/13010803.pdf)

(13. 12. 2008)

Pol, Milan. 1995. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Procházka, Pavel. 1998. *Hrdina mediální a mytologický v představách dospívající mládeže*. Brno: Masarykova univerzita.

Propp, Vladimír J. 1970. *Morfologie pohádky: se studií Claudi Lévi-Strausse*. Praha: Ústav pro českou literaturu ČSAV.

Raviv, Amiram – Bar-Tal, Daniel – Raviv, Alona – Ben-Horin, Asaf. 1995. „Adolescent idolization of pop singers: Causes, expressions, and reliance.“ Pp. 631– 650 in *Journal of Youth and Adolescence* 1996, r. 25, č. 5.

Riesman, David. 1968. *Osamělý dav: studie o změně amerického charakteru*. Praha: Mladá Fronta.

Sak, Petr – Saková, Karolína. 2004. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda servis.

Signorielli, Nancy. 2001. „Television’s Gender Role Images and Contribution to Stereotyping: Past, Present, Future.“ Pp. 341–358 in *Handbook of Children and the Media*. Ed. Singer, Dorothy G. – Singer, Jerome L. Thousand Oak – London – New Delhi: Sage Publications, Inc.

Souriau, Étienne. 1994. *Encyklopedie estetiky*. Praha: Victoria Publishing.

Steiner, Rudolf. 1993. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Baltazar.

Steiner, Rudolf. 1920. *Výchova dětská*. Praha: Studium.

Thompson, John B. 2004. *Média a modernita. Sociální teorie médií*. Praha: Karolinum.

Thompson, Teresa L. – Zerbinos, Eugenia. 1995. „Gender roles in animated cartoons: Has the pictures changed in 20 years?“ Pp. 651–673 in *Sex Roles* 1994, r. 32, č. 9/10.

Vágnerová, Marie. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Valkenburg, Patti M. – Cantor, Joanne. 2001. „The Development of a Child into a Consumer.“ Pp. 201–214 in *Children in the Digital Age. Influences of Electronic Media on Development*. Ed. Calvert, Sandra L. – Jordan, Amy B. – Cocking, Rodeny R. Westport: Praeger Publishers.

Valkenburg, Patti M. – Cantor, Joanne. 2000. „Children’s likes and dislikes of entertainment programs.“ Pp. 135-152 in *Media entertainment: The psychology of its appeal*. Ed. Zillmann, Dolf – Vorderer, P. Hillsdale –NJ: Erlbaum.

Valkenburg, Patti M. 2004. *Children’s Responses to the Screen*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Valkenburg, Patti M. – Soeters, Karen E. 2001. „Children’s positive and negative experiences with the Internet: An exploratory survey study.“ Pp. 653-676 in *Communication Research* 2001. r. 28, č. 5.

Velký sociologický slovník I, A-O. 1996. Praha: Karolinum.

Waldorfská pedagogika – funkční alternativa. (Nedatováno)
<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=287> (16. 10. 2007)

Waldorfské školy (Nedatováno) <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>
(13. 12. 2008)

Waldorfské školy ve světě (Nedatováno)
<http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=sko-glo> (21. 12. 2008)

Zdražil, Tomáš. 2007. *Waldorfská pedagogika a „Sisyfos“*.
<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=103775&CAI=2152>
(18. 12. 2008)

Zuzák, Tomáš. 2004. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

Box č. 1: Harry Potter – charakteristika hrdiny

Box č. 2: Eragon – charakteristika hrdiny

Box č. 3: Spiderman – charakteristika hrdiny

Příloha č. 2

Rozhovor č. 1: Anežka, 12 let, Základní waldorfská škola v Ostravě

Rozhovor č. 2: John, 13 let, Základní waldorfská škola v Ostravě

Rozhovor č. 3: Laura, 13 let, Základní waldorfská škola v Ostravě

Rozhovor č. 4: Elsa, 13 let, Základní škola Masarova v Brně

Rozhovor č. 5: Moni, 12 let, Základní škola Masarova v Brně

Rozhovor č. 6: Pařan, 11 let, Základní škola Masarova v Brně

Příloha č. 3

Dotazník