

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Katedra mediálních studií

**Strategie dětského poznání:  
televize v roli kulturního učitele**

Diplomová práce

Autor práce: Aneta Hemerová

Studijní program: Mediální studia

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Soukup, Ph.D.

Rok obhajoby: 2019

## **Prohlášení**

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 8.5.2019

Aneta Hemerová

## **Bibliografický záznam**

HEMEROVÁ, Aneta. *Strategie dětského poznání: televize v roli kulturního učitele*. Praha, 2019. 81 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediální studia. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Martin Soukup, Ph.D.

**Rozsah práce:** 169 061 znaků

## **Abstrakt**

Předmětem diplomové práce je kvalitativní analýza českého dětského televizního pořadu, který se zabývá představováním jiných kultur. Jejím cílem je odpovědět na to, jakým způsobem jsou jiné kultury v rámci pořadu představovány dětskému divákovi. Na tuto problematiku je nahlíženo v kontextu konceptu kultury a kulturní identity tak, jak ji definují sociální antropologové, tedy jako soubor významů a praktik, které jsou naučené. Dále v souvislosti s multikulturní výchovou, kdy se jako převládající přístup v pořadu ukazuje kulturně standardní přístup. Pozornost je věnována i zobrazení dítěte v mediálních obsazích a struktuře dětských mediálních obsahů. Kvalitativní analýza pořadu přinesla výsledné schéma Strategie dětského poznání, které ve třech fázích definuje způsob, jakým jsou jednotlivé oblasti divákovi prezentovány. První seznámení představuje úvodní krok, kdy se divák seznamuje s citově a ideologicky nezabarvenými fakty. V druhé konfrontační fázi je úvodní informace dále rozváděna a vztažena k hlavním postavám tak, že je jasně vymezeno, kdo jsme my, a kdo jsou „oni“. V závěrečné fázi je divák vychováván v kontextu dominantní ideologie. Pořad pak divákovi předkládá konkrétní prvky, které tvoří celkový obraz o diskutované oblasti. Mezi tyto prvky patří primárně ukázka prostředí, jazyka, náboženství, vzhledu, barvy pleti a zobrazení genderových rolí.

## **Abstract**

This thesis contains a qualitative analysis of the Czech children's television program, which the main topic is the presentation of other cultures. The aim is to answer a question, of how other cultures are presented to the children audience within this particular program. The key terms are viewed in the context of the concept of culture and cultural identity as defined by social anthropologists, that is, as a set of meanings and practices that are learned. The findings are also understood and compared to multicultural education, in which a culturally standard approach is seen as the prevailing approach in the researched TV program. Attention is also paid to the representation of children in the media content, and to the structure of children's media content. The qualitative analysis brought the resulting scheme entitled as Strategy of Children's Knowledge, which defines the three phases way in which individual areas and different cultures are presented to the audience. The first introduction is the first step when the viewer gets acquainted with emotionally and

ideologically unpainted facts. In the second confrontation phase, the introductory information is further elaborated and related to the main characters, so it is clearly defined as who „we“ are and who are „the others“. In the final stage, the viewer is being raised in the context of the dominant ideology. The program then presents all the specific elements that create the overall picture of the culture. These elements include primarily a tour of the environment, language, religion, appearance, skin color, and depiction of gender roles.

## **Klíčová slova**

Kultura, multikulturní výchova, děti, televizní pořad, prosumer, dětská televize.

## **Keywords**

Culture, multicultural learning, children, television show, prosumer, children television.

## **Title**

Strategy of Children's Knowledge: Television as a Cultural Teacher

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala každému, bez koho by tato práce nemohla vzniknout. Panu doc. PhDr. Martinu Soukupovi, Ph.D. za jeho cenné připomínky, vysvětlení antropologických konceptů a dohled nad diplomovou prací. Dále Mgr. Markétě Zezulkové, M.A., Ph.D. za rady a pomoc při výběru tématu. Také paním vychovatelkám, které mi poskytly vhled do jejich každodenní práce s dětmi. A posledně mé rodině a nejbližším, bez jejichž pomoci bych vysokou školu nikdy nedostudovala.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Teoretická část</b> .....	<b>6</b>
1.1 Kultura .....	6
1.2 Multikulturní výchova v České republice i zahraničí.....	7
1.3 Přístup k dítěti a jeho prezentace v mediálním obsahu .....	11
1.4 Televize jako preferované médium .....	13
1.5 Televize v potenciální roli kulturního učitele.....	13
1.6 Shrnutí .....	19
<b>2 Metodologie</b> .....	<b>21</b>
2.1 Výběr pořadu .....	24
2.2 Reflexe výzkumnické pozice.....	28
2.3 Etika výzkumu .....	30
<b>3 Praktická část</b> .....	<b>31</b>
3.1 Role průvodce a malé cestovatelky .....	31
3.2 Strategie dětského poznání .....	38
3.2.1 Krok č. 1: První seznámení .....	39
3.2.2 Krok č. 2: Konfrontace .....	42
3.2.3 Krok č. 3: Výchova.....	46
3.3 Analyzované prvky.....	48
3.3.1 Hudba .....	49
3.3.2 Barva pleti a vzhled .....	49
3.3.3 Jazyk .....	52
3.3.4 Náboženství .....	53
3.3.5 Jídlo a pití .....	55
3.3.6 Příroda a zvířata.....	56
3.3.7 Život ve městě a mimo něj .....	57
3.3.8 Školní docházka.....	59
3.3.9 Zobrazení genderových rolí.....	59
<b>Závěr</b> .....	<b>62</b>
<b>Summary</b> .....	<b>65</b>
<b>Použitá literatura</b> .....	<b>67</b>

<b>Použité pořady a filmy .....</b>	<b>72</b>
<b>Teze Diplomové práce .....</b>	<b>74</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>81</b>



## Úvod

V roce 2018 počet registrovaných osob cizí státní příslušnosti s trvalým či přechodným pobytem na území České republiky překročil počet 552 000 [Ministerstvo vnitra České republiky 2018: 2]. Přestože se v porovnání s předchozími lety nejedná o nadstandardní meziroční přírůstek, zdá se, že mediální obsahy zabývající se cizineckou tematikou a reakce na tyto obsahy jdou vidět a slyšet daleko více, než kdy předtím.

V rámci narůstajícího multikulturního prostředí uvnitř škol, přišli odborníci se zavedením multikulturní výchovy a dalších dodatečných programů, jejichž cílem je lepší začlenění minoritních dětí do školního prostředí. A zároveň i zlepšení celkového soužití majority s minoritami. Přestože zájem o metody multikulturní výchovy a jejich aplikace v porovnání s okolními státy vzrostl na území České republiky až později, odborníci i v dnešní době hodnotí praktikované postupy jako vysoce konzervativní a stereotypní, opomíjející zahraniční trendy [Moree, Janská 2008: 38-39].

Mateřská nebo základní škola však není první zkušeností dítěte s prvky multikulturní výchovy či obrazově vizuální prezentací toho, jak bychom měli smýšlet o druhých. Televize, videohry, počítač, mobilní telefon, rádio a internet mají dnes již velkou roli v každodenním životě dětí [Mihál 2012: 281]. A přestože se média v otázce vývoje dítěte vidí raději ve funkci poskytovatele zábavy než v roli učitele, která je společností přisuzována primárně pedagogickým institucím [Cortés 2000], vliv multikulturalismu a multikulturní výchovy na naši i zahraniční produkci mediálního obsahu pro děti je více než zřejmý. Vysílají se pořady<sup>1</sup>, které děti přímo seznamují s cizími zeměmi a kulturou. Příběhy se odehrávají v zahraničí a v prostředí jiné kultury. Hlavní, vedlejší i komparzní role jsou obsazovány herci nemajoritní barvy pleti.

Média v rámci své produkce na změny v globální populaci reagují, stejně tak jako na silné hlasy zdůrazňující důležitost rozmanitosti zastoupené v mediálním obsahu pro děti. Svým kulturně zabarveným obsahem participují na předávání obrazů dětem „o těch druhých“, a to již v raném věku především skrze televizi, která, jak rodiče předškolních dětí přiznávají, plní velmi často funkci chůvy [Mihál 2012: 281].

Tato diplomová práce přináší sociologický pohled na přímou prezentaci cizích kultur

---

<sup>1</sup> V této práci termín „televizní pořady“ používám v kontextu veškeré televizní produkce, tedy i filmy, sitcomy, dokumenty, atd.

v nejsledovanější české dětské televizi a její internetové odnoži, dětském webu. Předmětem zkoumání je kontinuální dětský pořad *Cestohrátky* z produkce České televize, který diváka v každém díle seznamuje s novou zemí či městem a místní kulturou. Tento pořad byl mimo jiné vybrán i z důvodu toho, že jsem na něj v rámci své výzkumnické činnosti narazila jako na pořad, který je využíván v rámci doplňkové výuky na jedné ze základních škol, které jsem navštívila. Předpokládám, že dětské naučné pořady mohou mít vliv na to, jak dítě o cizí kultuře přemýšlí, a tedy i na to, jaké postoje si vůči dané kultuře následně formuje. Cílem této práce je analyzovat, jakým způsobem jsou vybrané kultury v pořadu představovány, a tedy jaké kulturní obrazy tento pořad vytváří a předává. Jaké soubory významů, normy, praktiky a hodnoty dané kultury považují tvůrci pořadu za reprezentativní, a tedy i to, jak vypadá ucelený obraz dané kultury předaný dětskému divákovi.

V teoretické části této práce se věnuji problematice (nejen) televize a jejího možného vlivu na dítě, kdy neopomím problematiku zobrazení dítěte v mediálním obsahu či strukturu dětských pořadů přizpůsobených své cílové skupině, tedy dětskému divákovi. Zároveň představuji koncept dítěte, jako aktivního prosumera. Tedy jako člověka, který nejen konzumuje, ale zároveň i v návazné interakci sám tvoří. Dětského diváka v kontextu této práce nevnímám jako pasivní přijímač informací, který by byl lehce ovlivnitelný mediálním obsahem. Naopak beru v potaz to, že dítě s obsahem dále pracuje, a celkový obraz a postoj vůči dané kultuře si postupně utváří na základě ostatních zkušeností a dalších interakcí.

V praktické části této práce představuji kvalitativní analýzu vybraného dětského pořadu, kdy se zaměřuji na způsob, jakým pořad s divákem pracuje v rámci předávání multikulturních obrazů a jeho seznamování s cizí kulturou. V rámci této analýzy přicházím s modelem *Strategie dětského poznání*. Tento model je výsledkem kategorizace přítomných multikulturních prvků a strategií multikulturní výchovy, které blíže definuji.

Výzkum pro tuto diplomovou práci se nakonec od původně zamýšleného designu výzkumu, který je popsán v tezích, odklonil, a to z níže popsaných důvodů. Přestože původním úmyslem bylo vést kvalitativní rozhovory a workshopy typu „focus groups“ s dětmi různých věkových skupin, navštěvujících multikulturní pražské školy vedené často i v jiných jazycích než je čeština, získat informátory pro účely tohoto výzkumu se mi nakonec nepodařilo. Mezi překážky, se kterými jsem se potýkala, patřily především etika výzkumu s dětmi a samotné získání informátorů a souhlas jejich rodičů, z jejichž strany jsem

narazila na nedostatečnou motivaci. Jako dalším problémem se jeví i to, že způsob, jakým byl původní výzkum navržen, by mi sice dokázal odpovědět na to, jaké mediální obsahy moji informátoři konzumují a jak s nimi dále pracují, což je samo o sobě hodnotné zjištění, bohužel bychom se však multikulturní tematiky dotkli pouze okrajově. Z tohoto důvodu předpokládám, že by mi samotný výzkum v původním rozsahu nedokázal odpovědět na to, jaké multikulturní prvky děti vnímají či zda a jaký na ně mají vliv. Diskuze nad tím, jaké mediální obsahy děti konzumují a jak je vnímají, by hlavní podstatu mého zájmu tedy upozadil.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Kultura

Jak již bylo naznačeno v úvodu, kultura a kulturní prvky patří mezi klíčové pojmy pro tuto práci. Definice kultury si historicky a napříč vědními disciplínami prošla svým vlastním vývojem. V kontextu zrodu sociální antropologie patřila k palčivým tématům, kterou jako jeden z prvních klasických antropologů definoval evolucionista Edward B. Tylor [Tylor 1871], a to v daleko širším významu, než bylo do té doby běžné. Kromě modelu evolučního vývoje, na kterém spolupracoval s L.H. Morganem a J.G. Frazerem, představil Tylor kulturu komplexní celek, který zahrnuje znalost, víru, umění, morálku, zákon, obyčej a jakékoliv další schopnosti a zvyky, které člověk získal jako člen společnosti. Mezi další známé autory, kteří s pojmem pracovali, patřil Clifford Geertz, který kulturu definoval jako sít významů [Geertz 1973], které jsou vyjádřené v symbolických formách, pomocí kterých lidé mezi sebou komunikují, a zároveň udržují a rozvíjejí své znalosti a postoje k životu [Geertz 1973: 89]. Kulturní významy vnímá jako něco, co člověk od ostatních členů společnosti za svůj život přejímá, a co zároveň předává dalším generacím. Geertz také přichází s konceptem „interpretace interpretace“. Tímto konceptem naráží na problematiku (nejen) antropologických studií a starších etnografických filmů [Marshall; Mead]. V rámci těchto publikací se výzkumníci snaží o pochopení „cizí“ kultury a následně o její vlastní interpretaci, při které opomíjejí vlastní vstup zástupců prezentované kultury, a tím diváka nekonfrontují s tím, co je zástupci řečeno, ale pouze s vlastní interpretací toho, co se od zástupců kultury již dozvěděli.

Kultura je dále vnímána jako „kolektivní software“, což je termín, se kterým přišel Geert Hofstede [Hofstede 1991]. Ten přišel i s konceptem, jehož předmětem je klasifikace národních kultur, která je považována za nápomocnou při obecném porovnávání národů, nikoliv však pro vymezení skupin, či profilu jednotlivce [Čábelková 2018: online]. V rámci tohoto konceptu definuje a postupně přidává kulturní dimenze, které v nejnovější verzi vycházejí z šesti základních „problémů“, se kterými se společnost potýká. Mezi tyto dimenze patří rozdělení moci, individualismus vs. kolektivismus, maskulinita vs. feminita, vyhýbání se nejistotě, dlouhodobá vs. krátkodobá orientace, požitkářství vs. zdrženlivost. Na číselné škále v rámci každé této dimenze pak Hofstede konkrétní národní kulturu hodnotí a porovnává s ostatními. Přestože Hofstede upozorňuje na to, že hodnoty a chování jedince by neměly a ani nemohou být předvídaný dle obecné dimenzionální klasifikace [Hofstede

citován in Sanderson 2019: 4], za svůj esencialistický přístup ke kultuře je v souvislosti s podporou kulturních stereotypů, upozadění socializace a za ignoraci individuálních charakteristik jedince dále kritizován [Hewling 2005; Macfadyen 2005]. K další kritice jeho dimenzí se přidávají i další autoři, kteří nesouhlasí s použitím národů jako vhodných jednotek pro kulturní porovnávání, stejně tak jako kritizují počet dimenzí, který považují za omezující a nedostatečný [Gooderham, Nordhaug 2003; McSweeney 2002].

Zajímavým tématem je pak samotná diskuze nad současným pojetím kultury. V knize *Kultura jako všelék?* [Horáková 2012] autorka diskutuje nad aktuálním obrazem konceptu kultury, který definuje jako v dnešní době neuchopitelný a fluidní, a zároveň reaguje na tendence jiných autorů od konceptu celkově upustit a pojem kultury jako takový již nepoužívat [Horáková citována in Vavroch 2013: 87]. V rámci svého přesvědčení se však staví na stranu pokračování užívání konceptu kultury, stejně tak jako jeho další zkoumání: *„Kulturu si jednak osvojil celý svět, a proto ji nelze jen tak odvrhnout, a za druhé by s ní antropologie přišla o svůj klíčový předmět zkoumání, na němž je postavena. Sečteno a podtrženo: kultura je i nadále platným nástrojem analýzy sociálního života, ale je třeba ji co nejvíce odpolitizovat.“* [Vavroch 2013 87-88]

V rámci analýzy výzkumu, který je předmětem této diplomové práce, budu v pořadu hledat a analyzovat kulturní prvky, kterými pořad vytvoří obraz dané oblasti. Kromě analýzy těchto prvků si budu všimnout i způsobu a přístupu, jakým je vybraná oblast prezentována.

## 1.2 Multikulturní výchova v České republice i zahraničí

*„Abychom mohli úspěšně působit v globalizovaném prostoru a efektivně komunikovat s lidmi, kteří patří k různým kulturním, náboženským a etnickým skupinám, je třeba rozvíjet vlastní multikulturní povědomí, toleranci a vhodné chování; odstranit kulturní předsudky; a vytvořit si pozitivní multikulturní postoje.“* [Sadokhin citován in Gladkova 2013: 138]

V souvislosti s napříč obory diskutovaným tématem globalizace, rozvojem technologií a internetu, se svět, ve kterém žijeme, každým dnem zmenšuje. Rozdílné jazyky, náboženství, etnika a sociální statusy jsou přítomné téměř na každém kroku, v online světě pak s každým kliknutím. Obecně je očekáváno, že budeme interagovat bez jakéhokoliv nepohodlí. Děti stejně tak jako dospělí, by proto měly být připraveny bez problému komunikovat s někým pocházejícím z jiného prostředí. Děti, které byly v minulosti

vystaveny rozmanitosti a zažily alespoň nějakou formu multikulturního vzdělávání, jsou lépe připraveny na plnění nároků, které na ně globální společnost klade [Meadows-Fernandez 2018].

Hlavním východiskem a myšlenkou multikulturní výchovy je podpořit rozvoj, rovnost příležitostí a rovnoprávnost jedince i skupiny v rámci pluralitní společnosti, zmírnit napětí a vstřípit nestereotypní a nestigmatizující postoj vůči jejím členům. Snahou je podněcovat k vlastní kulturní sebereflexi a zároveň porozumět odlišnostem a přijímat odlišné způsoby myšlení, života a představ o světě. Cílem je také podpořit spravedlnost, solidaritu, vzájemný respekt a toleranci v čím dál více diverzifikované společnosti [Moree, Janská 2008: 11]. Multikulturní výchova na školách může mít různé formy, které jsou přizpůsobeny věku dětí a složení tříd. U mladších dětí základní školy probíhá většinou formou her a dialogů uvnitř skupiny, často je podložena vizuálními materiály, ať už se jedná o fotografie, obrázky či krátká videa nebo dětské zábavné, nikoliv primárně edukativní, pořady.

Díky politicko-historickým událostem, které se na našem území odehrávaly v druhé polovině 20. století, se první diskuze a zájem o multikulturní výchovu a její postupné zavedení opozdilo v porovnání se sousedními státy. Reálná snaha o její uvedení v praxi, mimo jiné podpořená různými dotacemi pro rozvoj vzdělávacích programů v začátcích především z Evropské unie, přichází až na konci devadesátých let. Hlavním počátečním cílem multikulturní výchovy u nás bylo podpořit romskou integraci. Multikulturní výchova tak byla veřejností primárně vnímána jako nástroj, který zlepší soužití majoritní společnosti s minoritami, a postupně se promítla i do státní vzdělávací politiky [ibid.: 39].

Multikulturní výchova vyvolává kontroverzní diskuse i v dnešní době, a to ze strany odborníků i širší veřejnosti (a rodičů). Zpochybňovány jsou její metody, druhy přístupů a reálné uvedení v praxi, dále individualita pedagogů a jejich vlastní kulturní zkušenost, či samotná podstata multikulturní výchovy. Mezi dominující přístupy k výuce patří kulturně standardní a transkulturní přístup, kdy první jmenovaný stále převažuje v České republice. V kontextu výzkumu, který je předmětem této práce, na následujících řádcích pojednávám o obou přístupech, jelikož jejich prvky budou využity pro samotnou analýzu vybraného pořadu.

**Kulturně standardní přístup** předpokládá, že jednotlivé sociokulturní skupiny, jsou charakteristické specifickými znaky, které v interakci s ostatními vyvolávají

nedorozumění při interkulturních setkáních. Kultury vnímá jako ohraňované skupiny, které jsou typické ve svých projevech, a její příslušníky definuje jako nositele společných kulturních znaků. Vytváří tak standardy a vymezuje konkrétní skupiny [ibid.: 24-25], stejně tak jako definuje odlišnosti a specifické kulturní dimenze [Hofstede citován in Moree, Janská 2008: 24]. Základními kulturními dimenzemi, skrze které Hofstede [Hofstede 1991] charakterizuje odlišnosti mezi kulturami, jsou feminní a maskulinní, kolektivní či individualistická kulturní dimenze, atd. Snahou tohoto přístupu je uvědomění si toho, že naše vnímání světa není pohledem obecným, ale je definované naším kulturním prostředím a myšlením. Jak již bylo naznačeno, tento přístup dále přináší poznatky o odlišných kulturách a nabízí tak alespoň částečné seznámení s tím, co můžeme očekávat při kontaktu s odlišností, kdy právě kontakt považuje za možný způsob obohacení kultur, které spolu komunikují [ibid.: 24-25]. Tento přístup nachází své využití především ve více homogenních společnostech, které se až tolik nepotýkají s diverzitou, a tudíž je daleko jednodušší kulturu „těch druhých“ definovat.

Kulturně standardní přístup má však ale i své nedostatky, a to přímo ve své podstatě. Vymezením odlišností kultur dává důraz na jejich hlavní konkrétní znaky a vytváří tak pevné kategorie, které ve výsledku definují přístup a způsob, jakým interakci s druhými budeme chápat. Definice vymezení zároveň zdůrazňuje pouze typické vnější specifické symboly a rituály (např. tradice, náboženství, jídlo, oblečení, atd.) a upozaduje tak daleko hlubší kulturní sféry, které jsou pravými hybateli toho, proč se my a ti druzí odlišujeme ve způsobu jednání a chování. Vytvářením kategorií tak tento přístup omezuje naše vnímání ostatních a vytváří jasné hranice toho, kam kdo patří, aniž by měl možnost tuto hranici překročit [ibid.: 25]. Důraz na skupinové charakteristiky ignoruje jednotlivce, vytváří stereotypy, a hází tak identitu jejích členů do jednoho pytle.

**Transkulturní přístup** daleko více pracuje s dnešní globální společností. Neomezuje jedince na konkrétní skupinu, naopak se nejdříve ptá na to, co konkrétního člověka dělá odlišným, jaké jsou jeho zkušenosti, které zároveň participují na utváření jeho kultury, a které se v interakci s ostatními ukazují být kulturními rozdíly. Dále se pozastavuje nad samotným významem kultury a tím, jakým způsobem ovlivňuje život skupiny a jedince. Zaměřuje se na to, jakým způsobem má na kulturní identitu vliv národní příslušnost nebo náboženství, prostředí či pohlaví. Neopomíjí to, že určité kategorie mohou mít daleko větší vliv na kulturní identitu jedince než jiné. Přestože nepopírá existenci či významy rozdílů

skupin, tak jak je vnímá kulturně-standardní přístup, mnohem více pracuje s rozdíly jako samo-vypovídajícími o jednotlivci, který si během svého života vytváří svůj vlastní kulturně orientační systém. V souvislosti s tím, že je v rámci tohoto přístupu kultura chápána spíše jako „velmi otevřený, dynamický systém mnohonásobných identit a vztahů“ [Flechsigt citován in Moree, Janská 2008: 27], se u konkrétního člověka nepopírá možnost mít více kulturních identit najednou.

V praxi se pak snaha začlenění minoritního dítěte projevuje jako nikoliv jeho přizpůsobení většině, ale vytvoření dialogu mezi menšinou a většinou, který dětem umožní poznat svou vlastní kulturu a sebe sama, stejně tak jako kulturu toho druhého, a tím vytvoří prostor mezi samotnými kulturami. Transkulturní přístup počítá s tím, že dialog odlišných kultur může změnit chápání i proměnu své vlastní kultury. Jeho výhodou je pak i to, že na rozdíl od předem určitého souhrnu znaků o dané skupině pracuje se skutečnými jevy a rozdílnými kulturními interpretacemi [ibid.: 28]. Na rozdíl od kulturně standardního přístupu se nevěnuje tedy pouhému předem představení těch druhých, ale upozorňuje i na to, že i v rámci jedné skupiny se myšlení a postoje jednotlivců mohou lišit.

Výstupy výzkumů o praktickém dopadu multikulturní výchovy nejen u nás, ale i v zahraničí, si vyžádaly mnoho zvednutých obočí, jelikož přinesly jak pozitivní, tak kontroverzní výsledky [Fossati 2011; Roessingh 2004]. Některé studie tvrdí, že cílená podpora zaměřená na minority pro jejich lepší začlenění do společnosti, může mít protichůdné účinky. Speciální programy pro tyto děti mohou ve výsledku podporovaným škodit tím, že je v očích ostatních vytyčují a oddělují jako „ty druhé“, kteří mají přístup k zvláštním výhodám (programům), a tím tak ve třídách vytváří zbytečné napětí. Zařazení menšinových dětí do těchto programů podporuje jejich pocit vyloučení i diskriminace, což u dětí, které zažívají takovéto pocity, vyúsťuje v nižší motivaci a výkon ve škole, stejně tak jako ve zhoršení jejich výkonu ve škole [Fossati citován in Kislev 2016: 5]. Další studie přichází se závěry, že jazykové programy vytvořené pro děti, které se lokální mateřský jazyk teprve učí, jsou sice účinné, často však trpí špatnou implementací ve formě mimoškolních programů [Roessingh citován in Kislev 2016: 5-6].

Na závěr této podkapitoly je nutné doplnit, že rovina, v jaké se multikulturní výchova vnímá v České republice a zahraničí, je i přes společné základy trochu odlišná. Zatímco většina států kosmopolitnější soudobé Evropy vychází z transkulturního přístupu, a to především z důvodu větší intenzity interkulturní interakce, ovlivňování kultur mezi sebou,



a tudíž i pocitově znatelnějšímu mazání hranic mezi jednotlivými kulturami, v České republice stále dominuje kulturně standardní přístup [Moree, Janská 2008: 31]. V souvislosti s postupujícím trendem, který bude pravděpodobně pokračovat i nadále, kdy v České republice přibývají „nové“ národnostní skupiny, než jsou dnes již tradiční menšiny<sup>2</sup>, je na místě uvažovat o tom, že původní kulturně standardní přístup není dostačující. O transkulturním přístupu je vhodné uvažovat nejen z důvodu pohybu kultur směrem zvenčí k nám, ale i v kontextu stále dostupnějšího cestování, tedy směrem od nás do zahraničí. Děti dnes daleko častěji cestují nejen v rámci rodinných dovolených či školních výjezdů se třídou, ale dále i např. z důvodu kompletního či částečného studia, doplňkového studia, za sportem či později i z důvodu brigádnických a dobrovolnických prací.

Multikulturní výchova tudíž dnes není jen o tom integrovat menšiny do majoritní společnosti, ale především o vedení (nejen) dětí k větší toleranci bez předsudků a zároveň zvědavosti vůči ostatním kulturám, a to i v případě, kdy se děti s kulturou zatím neseťkaly přímo, ale zatím získávají podněty pouze z médií či z vyprávění ostatních.

### **1.3 Přístup k dítěti a jeho prezentace v mediálním obsahu**

S vývojem nových médií, zvýšení jejich dostupnosti a rozšíření mezi veřejnost, došlo k posunu toho, jakým způsobem s daným sdělením příjemci pracují. Publikum, které sdělení původně „pouze“ přijímalo, má dnes možnost veřejně či soukromě na sdělení reagovat, sdílet, dlouhodobě zaznamenávat, upravovat, či dokonce samo vlastní obsah vytvářet a publikovat. Výjimkou nejsou ani děti, a to již ve věku žáků prvního stupně základní školy. V souvislosti s technologickou zdatností dětí, která je často o několik kroků napřed oproti dospělým, je nejmladší generace dětí některými výzkumníky označována za digitální nomády [Plowman, McPake 2012: 27-28]. Současné děti jsou dále označovány jako prosumeri, což je pojem, který původně vznikl z anglického překladu slov producent a spotřebitel<sup>3</sup>, a který patří mezi hlavní témata v rámci nového paradigmatu participativní kultury. Ve svých základech se však nejedná o úplně nový pojem. Termín mediální prosumer použil už v sedmdesátých letech McLuhan [McLuhan, Nevitt 1972]. Od té doby se význam

---

<sup>2</sup> Výpis tradičních menšin a jejich zastoupení na českém území v roce 2018 je dostupný zde: [http://www.ceska-justice.cz/wp-content/uploads/2018/10/%C4%8Ctvrletn%C3%AD\\_zpr%C3%A1va\\_o\\_migraci\\_-\\_III.2018.pdf](http://www.ceska-justice.cz/wp-content/uploads/2018/10/%C4%8Ctvrletn%C3%AD_zpr%C3%A1va_o_migraci_-_III.2018.pdf)

<sup>3</sup> Originálně pak „producer“ a „consumer“.

slova dále vyvíjel, a to až do vzniku sociálních sítí, které termín dále pomohly ustanovit, a zároveň tak posílily referenční rámec tradičních médií a nových komunikačních médií [Sánchez, Contreras citován in Garcia-Ruiz, Ramirez-Garcia, Rodriguez-Rosell 2014: 16]. Prosumer je pak člověk disponující dovednostmi, které mu umožní provádět řadu akcí. Například konzumovat média a audiovizuální zdroje, či vytvářet kritické, odpovědné a kreativní zprávy a obsah. Skutečně důležité je však zvážit a přemýšlet i o tom, za jakou cenu a s jakými hodnotami a etickými zásadami bude ke své roli přistupovat [Garcia-Ruiz, Ramirez-Garcia, Rodriguez-Rosell 2014: 16].

Přestože děti v mnohých věcech nepodceňujeme, jako například ve schopnosti poradit si s moderními technologiemi, v rámci mediálních obsahů je k dětem přistupováno jako k hloupým a naivním. K dítěti tak není pouze přistupováno ve smyslu toho, jak informace dítěti formulujeme, ale zároveň je jako hloupé a naivní v mediálním obsahu zobrazováno [Singer, Singer 2012]. V rámci tohoto přístupu je pak organizována struktura a forma daného mediálního obsahu, jehož cílovou skupinou jsou právě děti. Dětskému konzumentovi jsou co nejvíce zjednodušeny vizuály, ořezáván a cenzurován text, je zvolen co nejjednodušší jazyk a nepříjemná fakta jsou zabalena do té nejjemnější bavlnky. Důvodem je nejen snaha o to, aby dítě informaci pochopilo, zároveň aby bylo ochráněno od negativních vlivů, což je faktor, na který apelují i sami rodiče [Hoffnerm Buchanan 2002].

V případech představení nové kultury pak tvůrci mediálních obsahů volí zobrazení takových znaků, které vychází z jejich a divákovy dominantní kultury, a které podporují dominantní ideologii [Mumby, Spitzack 1983; Newcomb, Hirsch 1983; Barker 1999; Fiske 2010]. Jsou tedy voleny takové znaky, které jsou považovány za ty nejtypičtější, a které tak neustále reprodukují, a tím i udržují významy, postoje a řád dominantní kultury. Mezi zobrazené znaky pak patří především ty vnější, na první pohled viditelné znaky, na základě kterých je jednoduché vymezit to, kdo jsme my a „oni“. O důležitosti zastoupení rozmanitosti v dětských mediálních obsazích pojednávají mnozí autoři, kteří vidí potenciál televizního vysílání v tom, dětem poskytnout účinné pozitivní modely vnímání a porozumění [Graves 1996; Berry 2003; Mares, Woodard 2005; Gladkova 2013]. A to například v zobrazení rasy, pohlaví, respektujících vztahů mezi skupinami a jejich vzájemné interakci. Dále následují ostatní charakteristiky a dimenze, které jsou pak však pouhou naší představou a esencí toho, jak se daná kultura (naší) dominantní kultuře jeví. Tím dochází k tomu, že jsou esencionalizovány i veškeré přítomné významy, díky kterým je pokračováno

v podněcování stereotypizace společnosti [Sanderson 2019].

## 1.4 Televize jako preferované médium

V roce 2018 vlastnilo alespoň jednu televizi až 95 % českých domácností. Z toho 21 % mělo *smart TV*, tedy televizi připojenou k internetu. Průměrná denní doba sledování u člověka staršího 15 let byla dle českých statistik 3 hodiny 45 minut s tím, že mladší diváci ve věkové skupině 15-24 let strávili sledováním televize denně průměrně 1 hodinu 14 minut [MediaGuru.cz 2018]. V rámci českého výzkumu mediální konzumace dětí *LSS Děti* bylo zjištěno, že mezi dětmi stále vyhrává televize oproti ostatním médiím, a to i u dětí, které kromě televize mají přístup k videohrám, počítači a internetu. Jako další preferované médium po televizi následoval počítač s internetem [Kuncová 2012]. Vše nasvědčuje tomu, že je situace podobná i v zahraničí našeho kulturního okruhu. Přestože novější digitální média nabývají na oblíbenosti především u mladistvých, televize v každodenním životě dítěte zůstává dominantním médiem, a to i v zemích s vysokou úrovní přístupu k počítači a internetu [Bovill, Livingstone 2001; Foehr, Roberts 2003; Ofcom citován in Buckingham 2009: 347]. V rámci výzkumu *LSS Děti*, 89 % dotázaných dětí uvedlo, že sleduje televizi každý den. Dalších 8 % alespoň jednou týdně. A přestože společné sledování televize je považováno za oblíbenou rodinnou činnost, děti uvádí, že televizi spíše sledují sami, a to většinou ve svém teritoriu, dětském pokojíčku [Kuncová 2012].

## 1.5 Televize v potenciální roli kulturního učitele

Televize může mít důležitou úlohu při utváření pozitivních postojů ke kulturním, etnickým a ostatním skupinám, stejně tak jako v podněcování adekvátního vnímání sociální reality a tolerantního multikulturního uvědomění [Gladkova 2013: 138]. Jedním z autorů, který se médiím a jejich funkci při multikulturním vzdělávání dětí zabývá v teoretické rovině, stejně tak jako samotnými výzkumy, je Carlos E. Cortés. Ve své knize *The Children Are Watching: How the Media Teach about Diversity* [Cortés 2000] autor upozorňuje na vliv, kterým televize napomáhá aktuálním a převažujícím multikulturním postojům ve společnosti, porozumění, přesvědčení, ale zároveň i nedorozumění [Cortés citován in Pohan, Mathison 2007: 20]. Zároveň dodává, že média ve skutečnosti budují širší povědomí o druhých kulturách, podněcují vnímání, ale i stereotypy. Zároveň přispívají

ke konstrukci přesvědčení a postojů vůči kulturní rozmanitosti [ibid.: 23]. Kromě toho, že televize reflektuje majoritní kulturní přesvědčení, Quintana dále dodává, že televize, ať už úmyslně či neúmyslně, může mít vliv na mladé lidi a děti, a jejich vnímání a přesvědčení o postavení vlastní menšiny ve společnosti, stejně tak jako na jejich neustále se rozvíjející se přesvědčení a postoje vůči druhým [Quintana citován in Pohan, Mathison 2007: 21].

Ačkoliv televizní program obsahuje nabídku pořadů rozdílných žánrů pro různé cílové skupiny, jak již bylo naznačeno, ve své podstatě reflektuje dominantní myšlenkové směry a kulturní hodnoty naší společnosti. Způsobem, jakým obsazuje (a jaké) herce do hlavních, vedlejších i komparzních rolí, vybírá hlasy pro dabing zahraniční produkce a píše scénáře, skrze sledování vybraných pořadů předává divákům lekce o pohlaví, věku a národnostním původu. Zvýrazněním a naopak upozaděním konkrétních multikulturních prvků definuje, kdo a co je kulturně důležitý a ceněný. A i když v rámci sledovaného pořadu mohou být tyto kulturní hodnoty dávkované pouze v jemných náznacích, nelze dnes již vyloučit, že by nebyly všudypřítomné [Palmer, Smith, Strawser citován in Pohan, Mathison 2007: 20].

To, že televize obsahuje určitý kulturní náboj je však logické. Obsah pochází z produkce, která je tvořena lidmi s určitými kulturními představami, kteří se sdělením a jeho formou snaží něco říct. Způsob, jakým je produkce uchopena, je ovlivněn nejen samotným týmem, ale i zvenčí, tedy konkurencí, aktuálními trendy a neustále se vyvíjejícími technologiemi, přinášejícími nové efekty, možnosti natáčení, postprodukce, atd. Obsah je zároveň cílen na publikum, které se orientuje dle vlastních kulturních představ a od vybraného pořadu a samotného sledování média má jistá očekávání, která se produkční tým snaží naplnit. Aby cílová skupina mohla obsah nějakým způsobem zpracovat, rozumět mu a mít z něj užitek, který je většinou hlavním cílem toho, proč si sledování pořadu v prvním případě zvolili, musí být kulturně komunikován tak, aby byl pro dané publikum pochopitelný, a to i v případě, kdy se obsah zabývá tématem, které vypráví o kultuře odlišné [Pohan, Mathison 2007: 20].

Mediální obsahy tedy vždy budou navázány na konkrétní kulturu, ať už „původní“ či globalizovanou. S masovou produkcí, vývojem technologií a se stále dostupnějšími pořady ze zahraniční produkce je však nutné doplnit, že směsice různých mediálních obsahů představuje pro diváka smíšené a často matoucí zprávy o rase, společenské třídě a původu. Odborníci tak zdůrazňují narůstající potřebu toho, najít způsob, kterým sledování televize

pomůže mladému divákovi rozvíjet kritickou perspektivu, filtr, který považují za nezbytný pro rozvoj společensky kulturních a demokratických ideálů podporujících sociální rovnost [ibid.: 20]. V reálném životě pak člověka při interakci s další kulturou podnítit k analýze několika faktorů ještě předtím, než si vytvoří vlastní názor o původním záměru a činnosti druhého člověka, a především předtím, než se v náročnější situaci dopustí vlastní reakce či formuluje odpověď [ibid.: 24].

V souvislosti s médii a jejich rolí učitele v životě dětí je potřeba nezapomenout i na to, že to, jaká média, jakým způsobem a v jakém množství děti konzumují, závisí nejen na jejich vlastní vůli, ale samotné rodinné vybavenosti a tomu, jaký vztah mají rodiče k médiím v tomto ohledu. Přestože mnozí rodiče vnímají média jako důležitý a dostupný vzdělávací nástroj, který je pro intelektuální vývoj dítěte přínosem, jejich postoj vůči médiím se zdá být spojen s množstvím času, které dítě s daným médiem stráví [Rideout et al. 2003: 12]. Tedy v případě, kdy dítě tráví sledováním televize tolik času, kolik sami rodiče považují za přiměřený, považují rodiče médium jako přínosné. V případě, kdy dítě tuto časovou hranici překračuje, je o médiu ze strany rodiče uvažováno spíše jako o přítěži, která často vyúsťuje ve stanovení časového limitu a v dialog mezi rodičem a dítětem.

Dalším palčivým tématem, které se v kontextu dětí a sledování televize nabízí, a které také patří mezi jedno z nejvíce diskutovaných a v rámci akademické sféry zkoumaných, je zobrazování násilí v médiích a dětské televizi. Předmětem diskuzí a zájmem výzkumů je zjistit, jak děti násilí v médiích vnímají, a jaký dopad na ně obrazy násilí mají. V souvislosti s tématem televize v roli kulturního učitele se pak výzkumy dále zabývají i tím, jak televizní pořady zachovávají genderové a etnické stereotypy převládající ve společnosti, a jaké další multikulturní prvky ve své produkci komunikují [American Psychological Association; Asamen, Berry; Cortés; MacBeth citován in Pohan, Mathison 2007: 20].

Cortés se televizí jako médiem v roli učitele zabývá více do hloubky. Mediální obsahy, včetně těch audiovizuálních, jakými jsou např. videa, či televizní pořady, autor vidí jako texty, které definuje jako tzv. *textbooks*, neboli příručky, s pomocí kterých mají média moc ovlivnit způsob, jakým lidé o tématu přemýšlí. Zároveň upozorňuje, že tyto příručky jsou průběžně přepisovány tím, jak se významy v dané společnosti mění, a to často nepřesně [Cortés citován in Teachers College 2002: online], ať už se jedná o užití zkreslených informací, či vytržení informací z kontextu. Autor o médiích uvažuje jako o učitelích, tzv. *media educators*. Zároveň je ale odděluje od školních učitelů, tzv. *school educators*,

tedy oficiálních institucionálních autorit, které na svých ramenou nosí tíhu většinové edukativní odpovědnosti. V kontextu pak dnešní uspěchané doby, kdy rodiče, sourozenci, blízcí příbuzní či opatrovníci nemají čas si s dítětem sednout nad jeho možnými otázkami a vysvětlit či diskutovat to, co dítě vidělo, vidí Cortés učitele v ideální pozici na tato témata reagovat. Tím, že autor propojuje pedagogickou funkci médií s reálnou pedagogickou institucí, se stává jedním z prvních autorů, v době publikace své knihy, kteří upozorňují na to, že tím, že rodiče ani pedagogové nerozumí médiím, zároveň podkopávají vzdělání svých dětí [ibid.]. Dětské pořady jasně vypráví takové kulturní příběhy, které mladého diváka ovlivňují v přesvědčení o tom, jak by měl přemýšlet o sobě a o ostatních, a kým by se měl jednou stát [Pohan, Mathison 2007: 21]. Procházením a sledováním médií společně s dětmi, povídání si o tom, co děti vidí a jak jsou různé skupiny ostatních lidí popsány v médiích, považuje autor [Teachers College 2002] za klíčové při budování si citu kritické gramotnosti, tedy schopnosti odlišit, co je sociální realita, co desinformace a co fikce.

Jaké jsou tedy hlavní prvky obsažené v televizních pořadech, včetně těch zaměřených na dětského diváka, které dělají z médií potenciálního kulturního učitele? Nehledě na to, zda je či není výuka zamýšleným cílem televizních tvůrců při vytváření pořadu, dětským a mladým divákům jsou podsouvány obrazy o tom, co je dobro a zlo, správné a špatné, jaké jsou rodinné hodnoty, co je to gender, a jak vypadají genderové, interkulturní a mezi skupinové vztahy [Cortés citován in Pohan, Mathison 2007: 20].

Typickým středem zájmu výzkumů americké tvorby je analýza kontroverzní rasové rozmanitosti v televizních pořadech, co se týče hereckého obsazení hlavních i vedlejších rolí. V souvislosti s tím, že dětské pořady odráží představy americké společnosti o tom, kdo je žena nebo muž, a kdo je člen rasové nebo etnické skupiny „těch druhých“ [Cortés 2000; MacBeth 1996], výzkumy z období konce devadesátých let a z počátku 21. století upozorňovaly na znepokojující výsledky. V souvislosti se zobrazováním dobrého a zlého, tedy toho kdo je hrdinou, a kdo naopak padouchem, byl zjištěn obrovský nepoměr. Hrdinou, či tím dobrým chlapem, byl ve většině případů bílý muž [Huston et al. 1992]. Naopak role padoucha, zločince či nevzdělance byla téměř vždy obsazena hercem jiné barvy pleti než bílé, představitelem menšiny. Dalším charakteristickým znakem padoucha byl i jeho způsob mluvy, tedy většinou se jednalo o muže s jistou formou akcentu, budící dojem toho, že jazyk, v jakém se pořad původně odehrává, není padouchovou mateřštinou [Pohan, Mathison 2007: 21-22].

Dalším častým výzkumnickým tématem je genderové zastoupení a jeho stereotypizace v televizním vysílání [Signorielli 1990; Coltrane, Adams 1997; Coltrane, Messineo 2000; Holtzman, Sharpe 2014]. Výzkumy z konce devadesátých let, stejně tak jako ty současné, komentují nerovné zastoupení mužů a žen. Mužské role v mediálních obsazích převyšují zastoupení žen. Stejně tak budí kritiku i prezentace genderu v souvislosti se stereotypními genderovými vlastnostmi. V rámci genderových vlastností je však v posledních letech patrný jistý posun. Zatímco původní genderové role představovaly dominantní, silné a agresivní mužské postavy a ženské postavy působily jako bezcharakterní či závislé na druhých [Spicher, Hudak citován in Pohan, Mathison 2007: 20], v současné době se původní genderové vlastnosti reprezentované v médiích prolínají. Genderové vlastnosti již nejsou tak pevně definované, naopak se celkové pojetí genderu stává vysoce fluidním [Giddens 2009]. Do popředí se na jedné straně dostává silná, vůdčí, inteligentní žena, zvládající rodinu, kariéru a další zábavné aktivity, zatímco muž může ukazovat i své slabší stránky, a dokonce i vlastnosti, které by ještě před lety byly původně asociované se ženou. Muži jsou však i nadále vykreslováni jako tvrdí, správní chlapi, kteří se nebojí práce venku [Pohan, Mathison 2007: 22]. Pozornost si zaslouží i současné „negativní“ zobrazení ženy, které je odvozené od pozornosti k ženskému tělu, jehož obraz je dnes komunikován spíše jako ideální obraz a konstrukt komerčního průmyslu, který se v souvislosti s ženským tělem zaměřuje na smyslnost, ideální hubenou linii a sexy projev [ibid.].

V kontextu dětské tvorby tvoří i v dnešní době stále výjimku animované pořady pro děti, zařazené do běžného vysílání, či jako součást pouze dětských kanálů<sup>4</sup>. Série animovaných pořadů představuje často nenavazující příběhy stejných (oblíbených) postav<sup>5</sup>. Tyto pořady bývají ve většině případů cílené na ty nejmenší děti, čemuž musí být přizpůsobený obsah i jejich forma, jako je délka, struktura dialogů, scénář, hudba, atd.

Epizody těchto pořadů mají nejčastěji délku v rozmezí 15 až 30 minut, ve které musí stihnout odehrát „celý“ příběh. Krátká délka každé epizody tedy zkracuje i čas, který tvůrci mohou využít na vykreslení charakteru jednotlivých postav. Častou praxí je tedy užití zavedených stereotypů, díky kterým během co nejkratší doby vykreslí vlastnosti každé postavy. V tomto směru animované pořady budí znepokojení, zda dětský divák dokáže

---

<sup>4</sup> Například FoxKids, Jetix, Děčko, atd.

<sup>5</sup> Kačer Donald, Chip a Dail, Mickey Mouse, Tom a Jerry, Pokemon, Špionky, atd.

rozlišit mezi animovanou scénérií a sociální realitou [ibid.: 20]. O tom, zda dítě chápe rozdíl mezi fikcí a sociální realitou, jsou vedeny debaty, stejně tak jako o tom, co v dnešní době nových médií ještě stále znamená dětství.

Posouzení reality a fikce je v rámci dětského vnímání a dalšího rozvoje podstatné. I přesto, že je sdělení dítětem vyhodnoceno jako fiktivní, může být příjemcem dále vnímáno jako sociálně realistické v případě, kdy se zobrazené místo, lidé, či samotná událost podobají něčemu, co dítě samo zažilo, či co mu bylo zprostředkováno. Fitch, Huston a Wright považují vnímání za klíčové u procesu dětského zpracování informací, porozumění, vytváření si vlastních názorů a pro samotné chování [Fitch, Huston, Wright citován in Pohan, Mathison 2007: 20].

Na předchozích řádcích bylo popsáno to, jakým způsobem televize reflektuje dominantní kulturu, skrze které prvky odráží hodnoty dané společnosti a jaký vliv může mít na dětského a mladého diváka. Palčivou otázkou zůstává to, jakým způsobem média reálně na diváky působí v oblasti jejich multikulturního citu a vývoje postojů ke kultuře vlastní a „těch druhých“. Velký otazník přináší výzkumy, zabývající se efektem médií na děti, a to především zabývající se dětmi předškolního věku [Himmelweit 1970; Ovens et al. 1999; Halford et al. 2007; Coker et al. 2015; Reddy et al. 2015; Chopra 2018].

Kromě otázky etiky ve výzkumu s dětmi zůstává výzvou i to, jak správně vliv médií u takto malých dětí měřit, aby výsledky byly opravdu vypovídající. Neboli jak navrhnout a provést výzkum, aby se děti cítily motivované a zabrané do tématu natolik, aby udržely pozornost a spolupracovaly v rovině výzkumu. Dále se nabízí otázka, nakolik je dítě, které vzhledem ke svému nízkému věku přichází do styku s malým okruhem lidí, připravené bez ostychu interagovat s cizím výzkumníkem, a tedy jak může být dětské chování v rámci výzkumu touto skutečností interakce s někým „cizím“ ovlivněno, stejně tak do jaké míry může přítomnost rodiče napomoci či výzkum ovlivnit. A jednou z dalších častých diskuzí nad problematikou výzkumu, do kterých jsou zapojené děti, je i zásadní otázka, a to nakolik jsou výzkumníci schopni dětskou mysl a počínání interpretovat.

Výzkum s dětmi má tedy svá opodstatněná úskalí a tudíž je zřejmé, že výzkumný problém není vždy lehce měřitelný. Do účinku vlivu sledování televize vstupuje řada dalších proměnných, ovlivňující dětské vnímání a kognitivní zpracování informací, jako je např. povaha média, ale zároveň i individuální vyspělost samotného dítěte, jako jeho sociální enkulturace, kognitivní vývoj a vnímaná realita. I přes veškeré otazníky, které se při



výzkumu s dětmi nabízí, bychom ale neměli ignorovat skutečnost, že televize (a média) vyučuje a mladí diváci a děti se jejím sledováním učí [Cortés 2001; Graves citován in Pohan 2007: 21].

Stejně tak jako výzkumníci sociologie dětství i výzkumníci zabývající se kulturními studii neopomínají skutečnost, že děti nejsou pasivními příjemci informací či oběťmi dominantního komunikovaného směru, ale jsou naopak kompetentními a sociálně aktivními účastníky v procesu pokládání si otázek a dávání informacím smysl. Bylo by však nesprávné předpokládat, že pojetí dítěte jako aktivního automaticky znamená, že by dítě nemohlo být ovlivněno tím, co sleduje. Naopak by se dalo namítnout, že být aktivním může v některých případech znamenat být vlivu naopak více otevřený [Drotner, Livingstone 2008: 227].

## 1.6 Shrnutí

V teoretické části této diplomové práce jsem se věnovala objasnění základních pojmů, se kterými dále pracuji v navazujících kapitolách. Tyto pojmy mi pomohly uchopit následnou analýzu vybraného pořadu, kde v praktické části odpovídám na hlavní výzkumnou otázku „Jakým způsobem vybraný český pořad prezentuje cizí kultury dětskému divákovi?“ Mezi klíčové pojmy patří kultura, kterou definuji z pohledu sociální antropologie jako soubor všech symbolů, významů a praktik, které člověk získává během svého života v rámci procesu enkulturace a které dále předává ostatním. V souvislosti s kulturou upozorňuji i na problematiku dominantní kultury a její snahu o neustálou reprodukci vlastní dominantní ideologie v interakci s „těmi druhými“.

V kontextu multikulturní výchovy pak představuji dva hlavní přístupy, a to přístup kulturně standardní a transkulturní. Právě kulturně standardní přístup definuji jako převažující na našem území. Skrze tento přístup jsou předávány esence „jinakosti“, které sice přinášejí obecné představy o kulturní společnosti, a tedy i formují naše vlastní očekávání, zároveň ale přispívají i k již kritizované stereotypizaci společnosti a omezení ve vnímání individuality. Objasnění těchto přístupů multikulturní výchovy mi v rámci analýzy pomohlo získat vhled do problematiky multikulturního učení v praxi. Zároveň mi tyto přístupy poskytly vodítka k tomu, jak na analyzovaný pořad nahlížet a chápat aplikované strategie multikulturního učení za strany tvůrců.

V rámci této kapitoly přináším přehled o tom, jakou roli má televize a další média

v životě dětí. Přestože se na výsluní derou i novější média, televize je i v dnešní době preferovanou volbou dětí, a to i v rodinách, které disponují širší technologickou vybaveností, než je pouhé vlastnictví televize. Televizní vysílání předává dětskému divákovi obrazy, ke kterým následně dodává objasnění významů. Učí tak dítě to, jak danou informaci chápat, stejně jako předává ideologii dominantní společnosti. V kulturně sociálním kontextu tak může mít na diváka vliv, co se týče jeho vnímání a přesvědčení o postavení vlastní menšiny, či na jeho neustále se rozvíjející vlastní přesvědčení a postoje vůči druhým [Quintana citován in Pohan, Mathison 2007: 21]. K dítěti je na jednu stranu přistupováno jako k prosumerovi, který nejen konzumuje, ale zároveň i v následné interakci produkuje významy. Není tedy vnímáno jako pouhý pasivní či ovlivnitelný přijímač informací. Přesto je však k dítěti v rámci médií a mediální tvorby přistupováno jako spíše k naivnímu a hloupému. Od toho se dále odvozuje i struktura a forma obsahů, které jsou pro děti vytvořené. Pro jednodušší pochopení informací se tvůrci snaží například o zjednodušení vizuálů, či použití co nejjednoduššího jazyka. Důraz je kladen i na „dětskou cenzuru“ či omezení zobrazovaného násilí pro ochranu dítěte před negativními vlivy.

## 2 Metodologie

Hlavní výzkumná otázka této diplomové práce byla: „Jakým způsobem vybraný český pořad prezentuje cizí kultury dětskému divákovi?“, kdy předmětem výzkumu byl dětský pořad *Cestohrátky* pocházející z produkce České televize, primárně vysílaný na kanálu ČT :D (Děčko), pyšníci se titulem nejsledovanější české dětské televize v České republice a veřejnoprávní dětské televize v Evropě. Tento pořad a všechny analyzované epizody jsou zároveň přístupné na internetovém rozhraní tohoto kanálu. Zde najdeme *Cestohrátky* společně s ostatními dětskými pořady, a to přímo na webové stránce [www.decko.ceskatelevize.cz](http://www.decko.ceskatelevize.cz)<sup>6</sup>, jejíž podtitulek je „Internetové hřiště České televize pro malé i velké děti“. Epizody tohoto pořadu byly analyzovány právě přes toto internetové rozhraní.

Výzkum probíhal v období září 2018 – leden 2019, a to formou kvalitativní analýzy všech epizod tohoto pořadu dostupných na internetovém rozhraní ČT :D. Výzkum se neomezoval pouze na to, co bylo v rámci pořadu řečeno. Cílem bylo pořad posuzovat nejen jako psaný text (to co se v něm říká), ale zároveň i vnímat jeho vizuální stránku (to co vidím), stejně tak jako celkový emoční náboj jednotlivých scén (to co při sledování cítím). Analýza dat pak proběhla skrze otevřené kódování, kdy jednotlivé kódy byly vytvořeny právě v kontextu všech tří složek, tedy obsahu, obrazu i emočního náboje. To se ukázalo jako nápomocné především v situacích, kdy se v rámci jedné scény ve stejném čase zobrazoval rozpor mezi textem a alespoň jedné ze zbývajících analyzovaných složek. Přestože výsledkem sledování této scény z pozice diváka by v takovémto případě byla rozporuplná a matoucí informace, pokud by analýza nebrala v potaz všechny již zmiňované složky, byla by tato možná desinformace přehlédnuta.

Pořad, který je na webovém rozhraní [www.decko.ceskatelevize.cz](http://www.decko.ceskatelevize.cz) tvořen celkem třiceti epizodami, představuje v každé epizodě jednu zemi, či v několika případech menší území nebo město. Každá epizoda zobrazuje to, jak se v dané oblasti žije, a co je pro ni typické. Délka každé epizody se pohybuje v rozmezí 12:36 – 13:15 minut, z toho 40 sekund vždy zabírá animované intro pořadu a závěrečné titulky. Analýze každé epizody předcházela její doslovný přepis, který byl pak v rámci kódování uveden do souvislosti s vizuální stránkou společně s jejím emocionálním nábojem. Kromě samotného obsahu byla analyzována i samotná struktura pořadu a jeho hlavní dvě postavy, které diváka provázejí

---

<sup>6</sup> Kompletní odkaz pořadu *Cestohrátky*: <https://www.decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

krok po kroku všemi diskutovanými oblastmi.

Cílem této analýzy bylo pak zjistit, jakým způsobem jsou jednotlivé kultury v pořadu představovány. Tedy jaké charakteristické kulturní znaky a symboly byly v rámci krátké epizody vybrány jako zásadní pro utvoření si obrazu o dané kultuře v dětských očích. Cílem bylo také zjistit, zda jsou patrné nějaké rozdíly v prezentaci odlišných kulturních okruhů, či zda jsou jednotlivé epizody identické, co se týče struktury. Po obsahové stránce bylo také předmětem zájmu to, zda můžeme i v rámci takového zábavního pořadu pro děti zaznamenat stereotypizaci kultur, tak jak je často diskutováno v kontextu multikulturní výchovy dětí. A pokud ano, jak tato stereotypizace ve zkoumaném pořadu vypadá.

Přestože televize komunikuje dětské pořady především jako formu zábavy než učení, v souvislosti s tím, jak je tato problematika nastíněna v teoretické části, budu i k pořadu *Cestohrátky* přistupovat jako k mediálnímu obsahu, který může být pro dítě prvním seznámením se s cizím prostředím, a který může dítě učit. Zároveň se pak i podílet na vnímání a formování jeho obrazu o dané kultuře. Avšak otázka, zda by tento pořad dítě mohl ovlivnit ve formování si vlastních názorů a postojů, či jak dítě pořad hodnotí, není nakonec předmětem této práce. Důvody, ze kterých se původně navržený výzkum od původně zamýšlených tezí odklonil, jsem již naznačila v úvodu této práce.

Jak již bylo naznačeno, dětský pořad *Cestohrátky* přináší na sobě nezávislé epizody, kdy každá pojednává o vybrané oblasti. Počet epizod již jasně naznačuje, že pořad neobsáhnul všechny „kouty světa“, nicméně mezi tématy jednotlivých epizod najdeme několik zástupců všech kontinentů, a to nejen pevninských oblastí, ale i ostrovních. Přestože se většina epizod zabývá představením konkrétních zemí, najdou se mezi nimi i takové, které diváka seznamují s pouhým městem. Základní údaje o epizodách a informaci toho, o jaké oblasti každá z epizod pojednává, lze najít v následující Tabulce 1.

#### **Příloha č. 1: Seznam epizod (tabulka)**

<b>Název epizody</b>	<b>Země - oficiální název</b>	<b>Kontinent</b>
Americké Panenské ostrovy	Americké Panenské ostrovy	Severní Amerika
Rwanda	Rwandská republika	Afrika
Makedonie	Severní Makedonie	Evropa

<b>Název epizody</b>	<b>Země - oficiální název</b>	<b>Kontinent</b>
Malajsie	Malajsie	Asie
Saudská Arábie	Saúdskoarabské království	Asie
Myanmar	Svazová republika Myanmar	Asie
Ostrov Man	Man (Spojené království)	Evropa
Šalamounovy ostrovy	Šalamounovy ostrovy	Austrálie a Oceánie
Kambodža	Kambodžské království	Asie
Kajmanské ostrovy	Kajmanské ostrovy (Spojené království)	Severní Amerika
Jamajka	Jamajka	Severní Amerika
Etiopie	Etiopská federativní demokratická republika	Afrika
Bombaj	Indie	Asie
Keňa	Keňská republika	Afrika
Mexiko	Spojené státy mexické	Severní Amerika
Bulharsko	Bulharsko	Evropa
Jižní Vietnam	Vietnamská socialistická republika	Asie
Gibraltar	Gibraltar (Spojené království)	Evropa
Uganda	Uganda	Afrika
Norské Vesterály	Norsko	Evropa
Rumunsko	Rumunsko	Evropa
Maroko	Marocké království	Afrika
Thajsko	Thajské království	Asie
Jemen	Jemenská republika	Asie
Shetlandy	Velká Británie	Evropa
Austrálie - Nový Jižní Wales	Austrálie	Austrálie a Oceánie
Skotsko	Velká Británie	Evropa
Nový Zéland	Nový Zéland	Austrálie a Oceánie
Madagaskar	Madagaskarská republika	Afrika
New York	USA	Amerika

Zdroj: vlastní zpracování

## 2.1 Výběr pořadu

Výběru dětského pořadu *Cestohrátky* předcházelo několik kroků, jejichž výsledkem byla redukce vzorku právě na tento původně televizní pořad. S myšlenkou toho, že by tento výzkum mohl být prospěšný v souvislosti s designem nových multikulturních naučných pořadů pro děti, jsem výběr omezila právě na mediální obsahy pocházející z české tvorby. Přestože jsem střed mého zájmu této práce omezila na pouze jeden z pořadů z celkového velkého dětského rybníčku mediálních obsahů, věřím, že právě kvalitativní analýza toho, jak takový typický dětský pořad zabývající se představováním cizích kultur „vypadá“, a tedy i toho, co je na českém trhu právě k vidění, můžou tvůrci nových pořadů v budoucnu využít. A to jako získané poznatky k navržení nových přístupů ke vzdělávání a mediálních obsahů pro děti, jejichž cílem je zlepšit mezikulturní toleranci, povědomí a ve výsledku i soužití.

Dětský pořad *Cestohrátky* byl vybrán z důvodu toho, že splňuje následující kritéria, která považuji za klíčová pro možnost zkoumání hlavního výzkumného problému: „Jakým způsobem vybraný český pořad prezentuje cizí kultury dětskému divákovi?“ Jedním z kritérií bylo vybrat takový mediální obsah, který je určen spíše mladším dětem školního věku, nikoliv teenagerům, kteří jsou již často daleko více aktivní ve vyhledávání si mediálního obsahu, který je zajímá sám, stejně tak jako jsou aktivní na sociálních médiích a často jsou i samo-tvůrci mediálního obsahu, ať už se jedná o vlastní produkci, či pouze samostatné reakce na příspěvky a komentáře.

Cílení na mladší děti je pro výzkumný problém klíčové i z toho důvodu, že na rozdíl od starších dětí, u kterých se již předpokládá větší znalost a dokonce i vlastní „žitá“ zkušenost s cizími kulturami, se v pořadech pro mladší děti tvůrci soustředí spíše na samotné úvodní představení „těch druhých“. Předpokládám, že jedním z důvodů, proč se v těchto pořadech zaměřují na základní charakteristické prvky dané oblasti a kultury, je ten, že pro většinu mladších dětských diváků může být sledování pořadu právě první zkušeností s představovanou oblastí a kulturou.

Přestože by bylo zajímavé analyzovat i v poslední době nejdiskutovanější a zároveň nejkontroverznější pořady pro děti s multikulturní tematikou včetně reakcí veřejnosti i ostatních médií, jako je např. *Pravdivý příběh o Sněhurce* odvysílaný Českou televizí<sup>7</sup>,

---

<sup>7</sup> Pravdivý příběh o Sněhurce dostupný zde: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/11249634533-pohadky-pana-donutila/315292320180003-pravdivy-pribeh-o-snehurce>

vzhledem k tématu této diplomové práce jsem se rozhodla tyto pořady vyřadit. Důvodem je především to, že se ve většině případů jedná o ojedinělé až extremistické případy, které se neslučují s většinovou produkcí.

Jednou z původních otázek také bylo to, na jaké médium výběr vzorku omezit. V kontextu vzestupného trendu internetových platforem se nabízel obsah přístupný na novějších médiích bez nutnosti dodržovat časový harmonogram klasického vysílání. Zároveň jsem ale nepovažovala za vhodné vyloučit klasická média, jako je rádio či televize, která již mají ve vysílání pro děti svou tradici, jsou dostupnější a také přichází v oblasti dětského mediálního obsahu s neustálými novinkami. Mezi tyto novinky mohou patřit např. nové formy pořadů s „moderní“ a aktuální tematikou, další převzaté pořady ze zahraničí či dětské soutěže a „reality show“, či založení samostatného dětského kanálu, který je osvobozen od mediálních obsahů určených mladistvým a dospělým, a tedy je i „bezpečným“ prostorem pro mladšího dětského diváka.

Výběr analyzovaného pořadu jsem omezila na televizní mediální obsah, a to především z toho důvodu, že televize i v dnešní době zůstává u dětských diváků preferovaným médiem. A to nejen dětmi, ale i rodiči, a to jak v zahraničí i v zemích s větší domácí vybaveností co se týče dětem přístupným technologiím včetně přístupu na internet [Buckingham 2009: 347], tak i u nás na domácí půdě, jak ukázal např. výzkum *LSS Děti* [Kuncová 2012]. Výběr jsem dále zúžila na české přední kanály, tedy kanály s největší sledovaností, a tedy i větším dosahem, které se dnes nezdržují pouze v televizním rozhraní, ale zároveň jsou díky svým PR aktivitám stále více vidět i v jiných sférách, ve kterých své pořady propagují. Dále expandují i do digitálního světa, ať už vytvořením vlastních webových stránek či mobilních aplikací pro děti, čímž posouvají tradiční hranice televize jako média.

Zkoumaný pořad byl vybrán jako reprezentativní pořad s multikulturní tematikou, vysílaný na dětském „bezpečném“ kanálu, který je zároveň nejsledovanějším čistě dětským kanálem u nás. V souvislosti pak s tím, že vybraný pořad pochází z produkce takového tradičního média, jako je Česká televize, předpokládám i to, že jeho struktura a komunikace bude podobná ostatním mediálním obsahům určených dětem, pocházející právě z této produkce. Přestože je pořad *Cestohrátky* původně televizním pořadem, v souvislosti s jeho zveřejněním i na internetových stránkách kanálu *Děčko* se stává pořadem, který původní klasické médium jako je televize přesahuje, a tudíž se stává i veřejně dostupnějším.

Další redukce vzorku nastala u samotného formátu mediálních obsahů a míry zastoupení multikulturních prvků. Při analýze lokálního televizního obsahu pro mladší děti<sup>8</sup>, vysílaného v posledních letech, kterou jsem provedla pro lepší vhled toho, co je na současném českém trhu dostupné, jsem narazila na několik typů mediálního obsahu, které v různé míře zobrazovaly multikulturní prvky. Analýzu pro základní orientaci jsem provedla na pořadech hrané české tvorby, nikoliv animované, vycházejících jak z původního českého tak převzatého zahraničního konceptu. Nehledě na to, zda se jednalo o jednorázové krátké filmy, filmy a pohádky standardní délky bez pokračování, zábavné pořady s moderátorem, hry a soutěže, či seriální dětské pořady filmového a pohádkového charakteru v oddělených epizodách, multikulturní obrazy byly více či méně přítomné, a to následujícími způsoby:

- Mediální obsahy nezabývající se přímo kulturou vlastní či jinou, s absencí herců jiné barvy pleti.
- Mediální obsahy postrádající multikulturní obrazy o nás či těch druhých, se zastoupením herců jiné barvy pleti.
- Mediální obsahy reflektující naši kulturu, tedy kdo jsme my, co je správné, co je v našem kulturním okruhu špatné s následujícím poučením, bez nutnosti specifikace či vymezení se vůči kultuře jiné.
- Mediální obsahy pojednávající a přímo reflektující jinou kulturu, s patřičnými kulturními prvky a zástupci dané kultury, aniž by byla uvedena do kontextu s kulturou naší.
- Mediální obsahy pojednávající o jiné kultuře s místními kulturními prvky a zástupci dané kultury, uvedené do kontextu naší kultury.

V souvislosti s mírou zastoupení kulturních prvků v televizním vysílání a tématem této diplomové práce, jsem výběr pořadu zredukovala na mediální obsahy posledního zmíněného typu. Tedy na mediální obsahy, které přímo pojednávají o jiné kultuře, představují její kulturní rysy za pomoci reálných obrazů, a zároveň vše uvádí do kontextu s naší kulturou. V této práci právě tento typ zastoupení kulturních prvků považuji za ten, který může učit a ovlivnit dětské vnímání sebe sama, stejně jako těch druhých, se kterými daný divák dosud nemusel mít vlastní žitou zkušenost.

---

<sup>8</sup> V kontextu této práce je pojem mladší děti užíván pro děti ve věku mateřské školy a prvního stupně základní školy.



Jedním z posledních kritérií redukce vzorku bylo vybrat takový pořad, jehož koncept a způsob, jakým ostatní kultury prezentuje, je dlouhodobý a kontinuální, a jehož strukturu tedy lze zkoumat daleko více do hloubky než samostatné filmy s nárazovými záchvěvy kulturních prvků, bez možnosti sledování hlubšího úmyslu či souvislé strategie. V této kategorii pořadů jsem vybírala z takových mediálních obsahů, jejichž hlavním předmětem bylo např. seznamování dětského diváka s cizí kulturou, výuka cizích jazyků, vaření pokrmů ze zahraniční kuchyně, apod.

V posledním kroku, tedy ve finálním výběru pořadu, jsem využila poznatků nabytých z kvalitativních rozhovorů s vychovatelkou družiny pražské základní školy a dále s učitelkou z mateřské školy působící na předměstí Prahy. Přestože analýza těchto rozhovorů není nijak zahrnuta v této diplomové práci, považuji za nutnost rozhovory alespoň zmínit, jelikož přispěly k rozšíření mého vlastního povědomí a k orientaci v tématu v přípravné fázi výzkumu. Cílem těchto rozhovorů bylo získat širší vhled a povědomí o tom, jak je s mediálními obsahy pracováno ze strany pedagogů uvnitř institucí. Tedy zjistit, jaké typy mediálních obsahů jsou dětem v rámci času stráveného v těchto institucích pedagogem ukazovány, a co stálo za jejich výběrem.

Přestože téma těchto rozhovorů otevírá další kapitolu přímo nesouvisející s předmětem výzkumu této práce, tedy to, jakým způsobem využívají pedagogové mediální obsahy ve výuce, považuji uskutečnění těchto rozhovorů za přínosné. Tyto rozhovory mi v přípravné fázi výzkumu a při výběru vzorku poskytly užitečný vhled v rámci toho, jaký typ pořadů mohou děti konzumovat uvnitř základní či mateřské školy, stejně jako poznatek o tom, že mezi tyto pořady patří oba typy, tedy jak převážně edukativní, tak i zábavné. Zjištění více informací o tom, jaké mediální obsahy jsou ze strany pedagogů dětem pouštěny, mi také pomohlo při samotné redukci vzorku, tedy při výběru relevantního pořadu pro předmět výzkumu této práce, kdy mým záměrem bylo vybrat takový pořad, který je nejen zábavného charakteru a tedy potenciálním výběrem pro sledování ve volném čase dítěte, ale zároveň nabývá takových vlastností, které mohou být pedagogy považovány za vhodné k tomu, aby byl pořad zařazen jako zábavný doplněk školních aktivit.

Výsledkem několika krokové redukce vzorku pro tuto diplomovou práci je výběr původně televizního, ale zároveň dnes i online pořadu *Cestohrátky*. Televizní pořad byl vybrán z důvodu toho, že i v dnešní situaci, kdy je nabídka na trhu daleko širší, je televize stále dětmi nejvyužívanějším médiem, a to jak v zahraničí, tak i u nás. Zároveň je tento pořad

přístupný i v online rozhraní, čímž se stává dostupnějším širší veřejnosti, která již není odkázána na dané vysílací časy, jelikož si pořad může pustit kdykoliv a kdekoliv. *Cestohrátky* byly vybrány i z důvodu toho, že patří mezi mediální obsahy, jejichž hlavním cílem je divákovi představit jinou kulturu za použití místních kulturních prvků a zobrazení zástupců dané kultury. Pořad pochází z dílny české produkce, a zároveň neopomíjí veškeré dění uvést do kontextu naší české kultury.

Dále byl vybrán i proto, že se jedná o dlouhodobý pořad, který umožňuje na rozdíl od jednodílných filmů či dokumentů zkoumat hlubší výzkum toho, jak vypadá reprezentace konkrétních kultur, strategie předávání a výběr kulturních obrazů. A zároveň jakým způsobem se pořad vymezuje vůči ostatním v kontextu naší kultury. Tento dětský pořad je primárně cílený na mladší děti, u kterých se více předpokládá, že se s multikulturními obrazy dané oblasti a kultury vzhledem ke svému věku setkávají poprvé. Z tohoto důvodu předpokládám, že bude pořad obsahovat takové multikulturní prvky, které zábavnou formou dítěti představí ty nejzákladnější rysy dané kultury v našem kulturním kontextu, a tedy předá divákovi takové multikulturní obrazy, které ukáží směr, jakým by kulturu měl vnímat či o ní přemýšlet. Zároveň považuji vybraný pořad za relevantní i v tom směru, že je jeho některými pedagogy vnímán jako vhodný pro zařazení jeho sledování jako doplněk školních aktivit<sup>9</sup>.

## 2.2 Reflexe výzkumnické pozice

V této podkapitole představuji vlastní výzkumnickou pozici a hlavní body, které tuto práci a způsob, jakým jsem výzkum vedla, jak jsem nabyté poznatky vnímala a dále je interpretovala, mohly ovlivnit. V souvislosti s mou dosavadní kvalitativní výzkumnickou prací se tento výzkum tematicky řadí k prvnímu výzkumu, jehož předmětem jsou mediální obsahy určené dětem. Přestože s výzkumem dětských mediálních obsahů mám prozatím minimální zkušenost, vodítkem pro vytvoření si „citlivosti“ vůči analyzovaným informacím v kontextu dětského diváka jako cílové skupiny, mi byla moje tento rok osmiletá sestra, se kterou si o sledování dětských pořadů povídám<sup>10</sup>. Jednou ze skutečností, kterou by někteří

---

<sup>9</sup> Tímto si nedovoluji tvrdit to, že je vybraný pořad plošně zařazen českými pedagogy do výuky. Pouze poukazuji na to, že v souvislosti s kvalitativními rozhovory, které jsem měla možnost vést, se *Cestohrátky* ukázaly jako pořad, který moji informátoři považují pro děti za vhodný a přínosný v kontextu multikulturního vzdělávání, a který již ve své pedagogické praxi sami využili.

<sup>10</sup> Zajímám se např. o to, jak daný pořad vnímá a jaké v ní probudil pocity, co se jí líbilo a nelíbilo. Jaké pořady preferuje. Co si z pořadu pamatuje, co se naučila. Jaké jsou její oblíbené postavy a jak je charakterizuje, atd.

mohli považovat za určující v tom, jak se na analyzovaný předmět „dívám“, jak ho vnímám, jak s analyzovaným „textem“ pracuji a dále informace interpretuji, je i to, že jsem žena ve věku 26 let. To sama považuji za ovlivňující faktor především v souvislosti se zaměřením se na konkrétní témata, která mi v rámci pořadu rezonují pravděpodobně více, než by tomu bylo u výzkumníka muže. Mezi tato témata patří např. vykreslení ženských rolí a samotná prezentace ženy.

Další skutečnost, která mou roli výzkumníka ovlivnila v souvislosti s citlivostí vůči způsobu zobrazení barvy pleti, je moje životní etapa v Texasu. V tomto z vlastní zkušenosti velmi specifickém americkém státě jsem žila po dobu jednoho roku u místní rodiny na malém městě. Ovlivnění mé citlivosti vůči zobrazení barvy pleti pochází z místní střední školy, kde jsem studovala společně s dalšími dvěma tisíci žáky. To, zda je člověk běloch, černoch, Mexičan nebo míšenec<sup>11</sup> zde na škole hrálo velkou roli v souvislosti s příslušností do konkrétních skupin<sup>12</sup> a velmi velkému napětí mezi nimi. Fyzické více i méně nebezpečné konflikty<sup>13</sup> a opravdová kriminalita, do kterých musela zasahovat místní školní policie, zde byly na denním pořádku.

Jedním z posledních bodů, které zmíním, je má pracovní zkušenost s tvorbou vizuálního obsahu, v tomto případě videí. V rámci výzkumu pořadu *Cestohrátky* beru v potaz i to, že se jedná o pořad, kdy každá epizoda nepřekračuje krátkou časovou hranici čtrnácti minut. Uvědomuji si, že daná epizoda je výsledkem několika stupňového výběru scén a střihu, který vzhledem k požadované délce epizody mohl význam některých dialogů „pro nás dospělé“ zásadním způsobem vytrhnout z širšího kontextu. V omezené délce epizod však vidím přínos v tom, že v rámci krátké doby vidíme právě výběr toho, co tvůrci považují za nejdůležitější zmínit o dané oblasti, a jak místní obyvatele a jejich způsob života charakterizují.

---

<sup>11</sup> Pro označení zde používám „místní“ výrazy, které mezi sebou studenti používaly, originálně „white, black, mexican or mixed“.

<sup>12</sup> Skupinami zde nemyslím pouze skupiny kamarádů, kteří se spolu na škole baví, ale i např. skupiny typické pro konkrétní sport, předmět, či úroveň předmětu. Např. evropský fotbal, či nejnižší úroveň předmětu angličtiny byl výsadou „Mexičanů“.

<sup>13</sup> Konflikty, které zahrnovaly zbraně, alkohol, drogy.

## 2.3 Etika výzkumu

Předmětem výzkumu je analýza veřejného mediálního obsahu, který se z původního televizního vysílání přesunul i na internetové rozhraní. Tento výzkum tedy nezahrnuje interakci ve formě reálných rozhovorů či pozorování lidských aktérů. V souvislosti s tímto výzkumem jedním v kontextu etického kodexu České asociace pro sociální antropologii<sup>14</sup>, který mimo jiné zdůrazňuje nutnost vlastní sebereflexe. Veškeré epizody byly pro kvalitativní analýzu doslovně přepsány a posuzovány nejen jako text, ale i v kontextu vizuálních složek. Dbáno bylo i na to, aby citované pasáže byly co nejméně vytrženy z kontextu a nedocházelo tak k mylným závěrům. Veškeré pasáže byly pravdivě ocitovány tak, jak bylo v pořadu řečeno vypravěči.

---

<sup>14</sup> CASA.

### 3 Praktická část

Třiceti epizodami dětského pořadu *Cestohrádky* nás provázejí hlasy vypravěčů<sup>15</sup> Saši a malé cestovatelky. Jelikož oba vypravěče ve třiceti epizodách ani jednou nevidíme, to jak Saša či malá cestovatelka vypadají, si můžeme domyslet pouze na základě úvodní animované znělky. Ta představuje samotnou povahu pořadu. Animovaný velký hnědovlasý Saša s batohem a oproti němu drobná postava malé cestovatelky, se od planety Země po světě přesouvají různými dopravními prostředky, jako je kolo, letadlo či ponorka. Světovost je vykreslena koláží typických turistických symbolů, pocházejících z různých koutů světa, jako pyramida, sfinga, socha Svobody, chrámy, starodávné sochy, Eiffelova věž a Šikmá věž v Pise. Samotný slogan tohoto pořadu zní: *Poznávej svět a neboj se na něj zeptat!* První z moderátorů Saša budí dojem rozumného dospělého, který má rád cestování, všechna místa zná a dokáže odpovědět na jakoukoliv otázku. Otázky pak přicházejí od malé cestovatelky, kterou v rámci třiceti epizod zastupují, na rozdíl od Saši, jehož hlas se nemění, dva hlasy a jejíž jméno za všechny epizody přímo nezazní ani jednou. Právě ona v pořadu zastupuje dětského diváka u obrazovek, u kterého se očekává, že je zvědavý, který se stejně jako ona nachází v zobrazované oblasti poprvé a při sledování dění se mu honí hlavou mnoho otázek, na které Saša, jako hlavní moudrý průvodce rád odpoví.

#### 3.1 Role průvodce a malé cestovatelky

V této podkapitole představuji vypravěče, kteří dětského diváka celým pořadem provázejí. Role těchto dvou vypravěčů je přitom velmi důležitá, jelikož jejich hlasy jsou tím jediným, kdo v pořadu k divákovi promlouvá<sup>16</sup>, a kdo přidává význam tomu, co se na obrazovkách odehrává. Dialog mezi Sašou a malou cestovatelkou představuje akci a reakci v konverzaci dospělého a dítěte, kterou v tomto případě zahajuje Saša: „*Salam milá cestovatelko.*“ [Česká televize 2015b: 0:18] „*Sašo, mamka říkala, že uzeniny nejsou zdravé*“ [ibid.: 0:23]. „*Ale kdepak, Salam tady v Saudské Arábii neznamená nic zdraví škodlivého. Salamem tu všechno začíná a končí. Jedná se totiž o pozdrav.*“ [ibid.: 0:28] Přestože je

---

<sup>15</sup> I přesto, že si uvědomuji, že role Saši a malé cestovatelky nesplňují typické charakteristiky vypravěče či moderátora, v této práci k jejich funkci v rámci pořadu budu odkazovat pomocí těchto dvou termínů.

<sup>16</sup> Autentické záběry samozřejmě nepostrádají zvuk okolí či filmovaných osob. Přímé promluvy jsou však vždy upozaděny hlasy obou moderátorů či samotnou hudbou. Divák tedy vidí, že

v pořadu patrný důraz na snahu o nekritické postoje, a to především u postavy dospělého vypravěče, osvětlení významů zobrazovaných scén je oběma vypravěči divákovi vyloženo v kontextu naší kultury. Tedy tak, aby bylo pro dětského diváka jasně znatelné, co je u nás viděno jako správné či nikoliv, a to i přes to, že v diskutované zemi, se mohou názory na danou věc lišit.

Ze dvojice dospělého a dítěte zastává Saša roli moudrého vypravěče, který usměrňuje negativní reakce často přicházející ze strany dítěte, a který malé cestovatelce objasňuje nastalou situaci a zároveň ji poučuje: „*Máme se od Ugand'ánů co učit. Neznamená to, že když něco neznáš, není to dobré.*“ [Česká televize 2015j: 8:36] Dle jeho projevu sice sám respektuje „odlišnost“, kterou nekriticky představí malé cestovatelce, a to například v kontextu místního náboženství, historie a tradic bez toho, aniž by dal přímo najevo svůj postoj: „*Podle koránu, svaté knihy islámu, mohou mít muslimové manželky čtyři. A všechny musí od manžela dostávat stejné dary, aby se některá z nich necítila méněcenná.*“ [Česká televize 2015m: 2:59] Zároveň si ale ponechává prostor, ve kterém ledabyle, např. jenom změnou tónu hlasu, naznačí i vlastní přesvědčení, reflektující dominantní postoje společnosti našeho kulturního okruhu. Dialog dále pokračuje otázkou dítěte: „*A je pravda, že si tady můžeš za velbloudy koupit i manželku?*“ [Česká televize 2015m: 2:34] Právě na tuto otázku se malé cestovatelce dostane zavádějící odpovědi: „*No jiný kraj, jiný mrav. I to je tu někdy možné (odmítavě – pozn. autorky). I když to není dovolené, někteří tady mají manželek víc. Říká se tomu mnohoženství.*“ [ibid.: 2:41]

Právě tento rozpor mezi nekritickým uvedením diváka do tématu s následným vlastním kulturním vymezením se vůči „místnímu mravu“ při nepodání dodatečných informací, vytváří v několika případech napříč epizodami zmatek v tom, jak danou informaci chápat. V případě předchozího úryvku nám Saša sice vysvětluje, odkud myšlenka mnohoženství pochází, zároveň ale přichází s informací, že i přes to, že není mnohoženství dovolené, není v této oblasti ničím vzácným. V kontextu této konverzace a v souvislosti se způsobem, jakým vypravěč tuto informaci podal, zde však vyvstává několik otázek: Zda tím vypravěč myslí to, že je mnohoženství ve státě opravdu zakázané, i když se to někdy porušuje, nebo zda tím Saša naráží na to, že by tuto informaci o mnohoženství měl divák chápat jako něco co „není dovolené“ u nás. Zajímavý je i kontrast ve scénáři, a to mezi nekritickým uvedením mnohoženství a následnou otázkou ze strany dítěte. Na jedné straně scénář představuje mnohoženství jako svazek, ve kterém ženy dostávají stejné dary, a tudíž

se necítí méněcenné, na druhé straně však přichází téma velbloudů, kdy se ženy, které se nesmí ve svazku cítit méněcenně, vyměňují za zvířata.

Malá cestovatelka v pořadu zastupuje publikum, na které pořad cílí, tedy mladší děti. Od toho se odvíjí i způsob, jakým v epizodách vystupuje, jak na nové situace reaguje a jak se vyjadřuje. Podobně jako v jiných pořadech, kde hrají dětské herci, vystupuje malá cestovatelka v roli naivního dítěte, které spíše následuje, než by bylo vůdčí osobností [Singer, Singer 2012]. Na rozdíl od Saši, který ve většině případů vystupuje jako nekritický zcestovalý průvodce a vypadá, že ho jen tak nějaká „odlišnost“ nerozhodí, malá cestovatelka je vždy tou, která emociálně, spontánně až zbrkle komentuje nastalé situace dle toho, jak vše v daném momentě vnímá a vidí svými dětskýma očima.

I zde je patrné klasické zobrazení dítěte vypravěče, a zároveň dítěte jako cílové skupiny podobně, jako je tomu v ostatní světové i tuzemské mediální tvorbě. Dítě je obecně chytrým dospělým považováno za hloupé [ibid.]. Přestože se na svět dívá stejnými očima jako dospělý, je obecně předpokládáno, že se není schopné dívat na svět komplexně, a tudíž mu i správně porozumět. Z tohoto důvodu je dětem daná skutečnost vysvětlována a zobrazována zjednodušeně. Předaný obraz je ořezán a zjednodušen na zobrazení pouze toho nejdůležitějšího, za absence složitějších výrazů a použití jednoduchého jazyka, u kterého se předpokládá, že mu bude dítě spíše rozumět. Dítěti je tak předávána pouhá esence daného významu, která si s sebou nese soubor předpokladů, které ji odlišují a vymezují.

Malá cestovatelka je často z představení něčeho typického pro danou oblast jako „správné naivní a zbrklé dítě“ ihned nadšená: „*Úplně bez hrncířského kruhu. Ti jsou ale šikovní, že dokáží vytvořit všechny ty tvary úplně od oka!*“ [Česká televize 2015d: 9:51] Projevuje obdiv: „*Sašo, ten niqáb je ale tajemný!* (obdivně – pozn. autorky) *A třeba ukryvá nějakou princeznu. Anebo chytrou Šaharazád?*“ [Česká televize 2015b: 5:58], překvapení: „*Cože? Já myslela, že pyramidy jsou jenom v Egyptě!*“ [Česká televize 2015g: 1:21], nebo naopak s konkrétní situací automaticky nesouhlasí: „*Já si tedy štěstí představuju trochu jinak* (nabubřele – pozn. autorky).“ [Česká televize 2015n: 6:16], a to ihned po jejím prvním zmínění. Pokud není malá cestovatelka aktuální situací zrovna potěšena, často odehrávané dění zpochybňuje, či dává hlasitě najevo to, že se jí něco příčí: „*Tohle je trochu, no, jak to říká moje babička, silný kafe!*“ [Česká televize 2015j: 5:30], nebo že dané praktiky nepovažuje za bezpečné: „*To přece nemůže být zdravé!*“ [Česká televize 2015o: 2:41] Či

se jinakosti posmívá, a to ještě předtím, než dostane hlavní vypravěč možnost podat podrobnější vysvětlení a její postoj vyvrátit: „*Možná jdou etiopské hodiny o hodně pomaleji. Vypadá to, jako kdyby tady ta kolébka lidstva pořád ještě byla.*“ [Česká televize 2015d: 1:00] Ne vždy se však k samotnému aktu vyvrácení vypravěč uchýlí ihned: „*Etiopané tvrdohlavě dodržují svůj vlastní kalendář (tón hlasu jako by to bylo špatně – pozn. autorky), a oproti celosvětově používanému gregoriánskému kalendáři teď píšou rok 2007*“ [Česká televize 2015d: 1:10]. V tomto případě tak malá cestovatelka pokračuje v původním posměchu: „*A já myslela, že tak 1807 (vysmívavě – pozn. autorky)*“ [Česká televize 2015d: 1:22]. S chováním malé cestovatelky není vypravěč spokojen, a tak malou cestovatelku poučí: „*Neposmívej se, díky tomu že do země ještě nevpadly plechovky, petlahve, mobily, tablety... mnoho cestovatelů Etiopii přezdívá tajemný drahokam.*“ [Česká televize 2015d: 1:26] Ta je však tvrdohlavá, a tak někdy vypravěči trvá déle ji přesvědčit o své pravdě. Hubatá, za jakou ji Saša často označuje, je i v tomto případě: „*To jsem zvědavá (s pochybami – pozn. autorky), čím se ten tajemný drahokam blýskne*“ [Česká televize 2015d: 1:43].

Zatímco Saša se ve svém vyprávění neodkazuje k žádným zdrojům svého „vědění“ či pramenům, malá cestovatelka se ve svém projevu několikrát v rámci každé epizody vztahuje ke své rodině, či ke škole. V souvislosti s rodinou přináší poučení, která jí v minulosti předala maminka a babička: „*Když chci odmlouvat, mamka mi vždycky říká, abych vážila slova.*“ [Česká televize 2015b: 5:03], či užívá slovních spojení, která od své rodiny slyšela: „*To myslíš nějaký skutečný dryják, jak říká moje babička*“ [Česká televize 2015f: 6:35]. Důležitost, kterou pro ni tyto dvě osoby představují, ukazuje i na tom, jak s nabitými informacemi od Saši následně pracuje, resp. jak je dále vztahuje ke své rodině, např. k mamince: „*Hm, zemní plyn? Na tom máma doma vaří u sporáku*“ [Česká televize 2015a: 8:35], či babičce: „*Mě by to aspoň bavilo kličkovat po cestě k babičce do Kolína meziopicema*“ [Česká televize 2015j: 10:21]. Školu malá cestovatelka několikrát zmiňuje v kontextu toho, co se o daném tématu v hodinách a od paní učitelky naučila, a to především v oblasti přírodovědy: „*Hm, ve škole nám říkali, že gorily dělají stejné obličejové výrazy jako člověk a používají jednoduché nástroje*“ [Česká televize 2015a: 1:32], a dějepisu: „*To byl přece ten známý španělský dobyvatel! Učili jsme se o něm v dějepise!*“ [Česká televize 2015g: 0:39] Dále často zdůrazňuje důležitost školní docházky či projevuje smutek v souvislosti s vyprávěním o tom, že v některých oblastech, a to především v těch afrických, škola není samozřejmostí: „*To je spíš smutný, že všechny děti na světě nemají možnost chodit do školy (s povzdechem – pozn. autorky)*“ [Česká televize 2015a: 7:55]. Přestože malá



cestovatelka několikrát uznává to, že ji škola ne vždy baví, dětskému divákovi naznačuje, že je škola výsadou, které by si měl vážit. A to například v kontextu školní docházky v Keni, o které jí Saša podává více informací: „*V Keni není povinná školní docházka. Za školu se tu platí, a to děti mezi sebou soutěží, aby na ně zbylo v lavicích místo. Jak tě znám, ty bys v klidu zůstala radši doma.*“ [Česká televize 2015f: 11:49] Malá cestovatelka Sašův předpoklad o tom, že by radši zůstala doma, neguje a zároveň uznává, že škola je pro ni přínosem: „*Ba ne, i když mě škola někdy opravdu hodně nebaví, je docela fajn umět se podepsat a něco si přečíst*“ [Česká televize 2015f: 12:01].

Jedním z překvapivých rysů projevu malé cestovatelky je to, že z vypravěčské dvojice je to právě ona, kdo přichází s negativně zabarvenými reakcemi na aktuální dění: „*Nemůžu si pomoci. I ten náрек, co se line městem, je jak z jiného světa.*“ [Česká televize 2015m: 4:35] Saša na tyto reakce trpělivě reaguje s vysvětlením: „*To není náрек, ale modlitba. Ten kdo ji pronáší, se jmenuje muezzin a zní z minaretu.*“ [ibid.: 4:47] Zatímco Saša vystupuje v roli toho, kdo si ponechává chladnou hlavu a otevřenost vůči věcem novým a jiným, malá cestovatelka často usuzuje dle toho, co zná, a pokud se něco odehrává v nesouladu s její zkušeností, neodpustí si sarkastické připomínky: „*No jasně, takhle to vypadá, když perou muži, co se to od svých žen nenaučili*“ [Česká televize 2015e: 6:15]. Zvolená ukáзка je jednou z cestovatelčinych reakcí na činnost, která je v dané oblasti dělána jinak, než na co je z domova zvyklá. V tomto případě odsuzuje muže při činnosti praní, které má spojené především s prací, která je typická pro ženy, a která tedy jinou technikou a zároveň mužem nemůže být vykonána stejně dobře, jako když je vykonávána ženou.

Přestože je projev malé cestovatelky někdy zbrklý a její prvotní reakce jsou jak střídavě pozitivního i negativního charakteru, vše si nakonec nechá moudrým dospělým vysvětlit. Nicméně až potom co nejdříve vyjádří svůj vlastní názor, který se zpravidla odvíjí od jejího prvního dojmu. Příkladem může být úvodní představení Jemenu Sašou: „*A věděla jsi taky, že Jemenu se už od dob Římanů říká šťastná Arábie?*“ [Česká televize 2015o: 1:00], kde malá cestovatelka soudí podle prvního pohledu: „*Věděla, ale nemůžu přijít na to proč*“ [Česká televize 2015o: 1:09]. Saša se i přes občasný projev zklamání či nespokojenosti z její prvotní reakce vždy pokusí uvést věci na pravou míru: „*Máš postřeh, ale koukám, že pořád soudíš podle prvního pohledu! Takže i když se ti to nezdá, mladá dámo (přísně a s důrazem – pozn. autorky), mužská a největší prádelna na světě má skvělé výsledky! (pyšně – pozn. autorky)*“ [Česká televize 2015e: 6:20] A jako správný učitel nezapomene přidat závěrečné

poučení, kterým cílí nejen na její znalost o daném tématu, ale i na vývoj její osobnosti: „*Jestli chceš být v něčem dobrá, musíš hlavně začít u sebe. New York ti pak třeba pomůže.*“ [Česká televize 2015s: 1:32]

Na povrch se však dere i cestovatelčina zvědavost. Jako správná objevovatelka se dále doptává na průvodcovy vysvětlení všeho, co ji zajímá, nebo co jí není jasné. Pokud má pocit, že se o daném tématu dozvěděla už vše, co potřebuje, vybízí vypravěče k tomu, aby se v rámci epizody přesunuli na nové místo, a společně tak stihli prozkoumat další zajímavé oblasti a způsoby místního života. Zároveň je ale o dost méně trpělivá než Saša. Ten se jí často snaží podněcovat k tomu, aby nad věcmi přemýšlela, a pokud to jde, vybízet i k tomu, aby s odpovědí na své otázky přišla sama: „*Tak pojď, ukážu ti město, kam lidé jezdí, aby se z nich stali herci. A to místo se jmenuje, hádej?*“ [Česká televize 2015e: 0:36] Malá cestovatelka na hru přistupuje, a nahlas přemýšlí: „*Kavčí hory. Barrandov?*“ [ibid.: 0:51] Nemůže však na správnou odpověď přijít, ani přes Sašovy opakované výzvy: „*Pořád samá voda? Přihořívá?*“ [ibid.: 0:55] Až svou snahu po několikátém pokuse vzdá: „*Jenže hořet asi nebude, já už totiž nevím!*“ [ibid.: 1:01] V rámci těchto otázek Saša cestovatelku vybízí k tomu, aby ve své paměti hledala to, co si pamatuje z předchozích dílů, od rodičů nebo ze školy, či zapojila své logické uvažování. Neservíruje tedy veškeré své vědění přímo, ale vybízí cestovatelku a zároveň i dětského diváka k tomu, aby nad věcmi nejdříve přemýšlel.

Tvrdit však, že by malá cestovatelka zastávala vždy roli toho „druhého“, který nezná, neví a musí se zeptat, by nebylo správné. Stejně tak jako pokaždé přisuzovat dospělému vypravěči charakteristiky toho moudrého, nestranného či vždy otevřeného novým věcem. Přestože téměř ve všech případech je toto rozdělení rolí pro danou situaci výstižné, najdou se i momenty, kdy se role obrátí. Tedy případy, kdy by malá cestovatelka byla tou zkušenější a věděla něco navíc, nebo kdy by samotného vypravěče překvapila svou znalostí, ať už se jedná o prvky náboženství, kulturní termíny a názvy, či samotná jména: „*No jistě, džanbíje. No teda (obdivně – pozn. autorky), nebude trvat dlouho a přenechám ti své místo průvodce!*“ [Česká televize 2015o: 3:10] V postupujících epizodách je u malé cestovatelky patrný i vliv předchozích epizod. Tedy to, že konkrétní kulturní prvky sama označí za něco, co už viděla a co se naučila v předchozím díle z jiné země, kam se Sašou již zavítali, a tudíž ihned chápe význam dané situace: „*Aha, to jsem už viděla i v jiné arabské zemi. V Maroku.*“ [ibid.: 5:05], a zároveň tak na sebe váže a propojuje konkrétní kulturní oblasti.

Přestože je to téměř vždy Saša, kdo řídí průběh dané epizody, malá cestovatelka má na směřování vyprávění také svůj vliv. Ráda poznává nová místa, nicméně v momentě, kdy se jí dané vyprávění nezamlouvá, například pokud ji až moc straší: „*Radši bych už šla. Připadá mi, že je to tu i za bílého dne tak nějak příliš tajemné.*“ [Česká televize 2015d: 8:30], nebo rozesmutní, neváhá Sašovi skočit do řeči, vynadat mu a směr vyprávění odklonit. Zároveň ho upozorňuje i na to, že chce především poznávat tu hezčí stránku dané oblasti. Na otázku: „*Chceš krátkou nebo dlouho verzi příběhu?*“ [Česká televize 2015e: 1:51], odpovídá jednoznačně: „*Tu nejhezčí s dobrým koncem*“ [ibid.: 1:55]. Tragické události, jako například války, jsou do vyprávění zařazeny minimálně, a když už, tak velmi jemně: „*Cesta Ugandanů ke svobodě byla trnitá*“ [Česká televize 2015j: 1:42]. Podobně pak Saša vysvětluje i historickou nadvládu Francouzů: „*Francouzi Vietnam v devatenáctém století ovládli a připojili k takzvané Francouzské Indočíně... A to se některým místním moc nelíbilo.*“ [Česká televize 2015i: 5:25] K vynucené nadvládě se pak malá cestovatelka staví na stranu původních obyvatel: „*To se nedivím!* (nahněvaně – pozn. autorky) *Taky bych nechtěla být v nějaké partě jen proto, že si to někdo usmyslí!*“ [ibid.: 5:35] Historické události jsou však obecně jen okrajovým tématem. Přestože hlavní vypravěč sem tam zmíní jméno nějakého známého panovníka, dobyvatele, či lehce zabruslí do válečné tematiky, faktům se spíše vyhýbá, než by se snažil dětského diváka vzdělávat po dějepisné stránce.

Role obou vypravěčů je velmi důležitá i z důvodu toho, že jsou jedinými hlasy, které se k zobrazenému ději nějakým způsobem vyjadřují, a tudíž mu přiřazují významy, jakým chtějí divákovi situaci prezentovat, a tedy i způsob, jakým má dění divák sám chápat. Saša a malá cestovatelka formou dialogu provází celý pořad, a to bez jediné příležitosti někoho zvenčí, včetně filmovaných osob, se k situaci vyjádřit. Přestože každá epizoda je poskládána z reálných záběrů pořízených na místech, s kterými jsou děti seznamovány, pouze v ojedinělých případech vidíme a slyšíme přímou verbální interakci místních lidí s kamerou, či individuálně poskytnutý rozhovor na kameru. Pokud je v nějaké epizodě ukázána přímá interakce na kameru, výpověď člověka neslyšíme, jelikož jeho hlas je vždy ztišen na minimum a zároveň je upozaděn hlasy diskutujících moderátorů. Zatímco v ostatních současných pořadech tohoto typu je doslovný překlad toho, co místní člověk na kameru říká ve svém mateřském jazyce běžnou praxí, v *Cestohrátkách* se moderátoři o tlumočení toho, co někdo druhý na kameru vypráví, spíše nepokouší. Často ani neshrnují jeho výpověď. Naopak pokračují ve svém aktuálním dialogu, který souvisí s hlavním tématem toho, co právě zobrazují. Aktuální záběr je tak ve výsledku ochuzuje daný díl o autentičnost

či o vhléd do situace z perspektivy zástupce kultury, se kterou jsou diváci seznamováni.

Způsob, jakým je pořad natočen, tedy kdy diváka veškerým děním provádí vypravěči, kteří předávají vodítka toho, jak má dané významy chápat, odpovídá struktuře etnografických filmů, které byly tvořeny přibližně do padesátých let minulého století. Tyto filmy například z produkce Johna Marshalla či Margaret Meadové [Marshall 1957; Mead 1951] přináší divákovi to, co by Clifford Geertz označil za interpretaci interpretace [Geertz 1973]. Vypravěči v těchto filmech předávali divákovi informace, které byly tvůrcům interpretovány místními, a které dále samotní vypravěči interpretovali divákovi formou finálního filmu. Divák tedy v rámci těchto filmů nemohl být konfrontován s autentickým svědectvím místního člověka, který byl v daném momentě hlavním zájmem kamery, ale získal pouze interpretaci interpretace pozorované situace zprostředkované vypravěčem.

### 3.2 Strategie dětského poznání

Tato podkapitola představuje výslednou kategorizaci otevřeného kódování všech epizod pořadu *Cestohrátky*. Kódování proběhlo v kontextu každé epizody nejen jako textu, ale i jako vizuálu. Bráno v potaz bylo tedy nejen to, co vypravěči říkají, ale zároveň co kamera zobrazuje, a jakým způsobem pracují tvůrci se zvukem a tedy s celkovým dojmem z přehrávaného dění. To se ukázalo jako nápomocné v případech, které zobrazovaly rozpor mezi mluveným slovem a vizuálem. Výsledná kategorizace pořadu přináší schéma strategie procesu předávání multikulturních obrazů dětskému divákovi, které je aplikovatelné na každý díl a diskutovanou oblast, a to i přes rozdílnost v obsahu.

V souvislosti s pořadem *Cestohrátky* a multikulturní výchovou, i v tomto pořadu dominuje kulturně standardní přístup, stejně tak, jako je to obecně běžné ve směřování multikulturního vzdělávání v České republice [Moree, Janská 2008: 31]. V pořadu jsou jednotlivé sociokulturní skupiny představovány jako specifické ohraničené skupiny, jejichž příslušníci nosí společné kulturní znaky, které jsou vypravěči prezentovány v kontextu „našeho“ dominantního kulturního přesvědčení. Individualita jedince, zástupce dané kultury, je v pořadu spíše potlačena oproti prezentaci všeobecných kulturních znaků skupiny, které vymezují hranice toho, kdo kam patří, a které nelze jen tak překročit. Zároveň způsob, jakým vypravěči informace podávají, budí dojem toho, že jsou vypovídající a aplikovatelné na celou místní společnost. Kamera se více soustředí na skupinu lidí

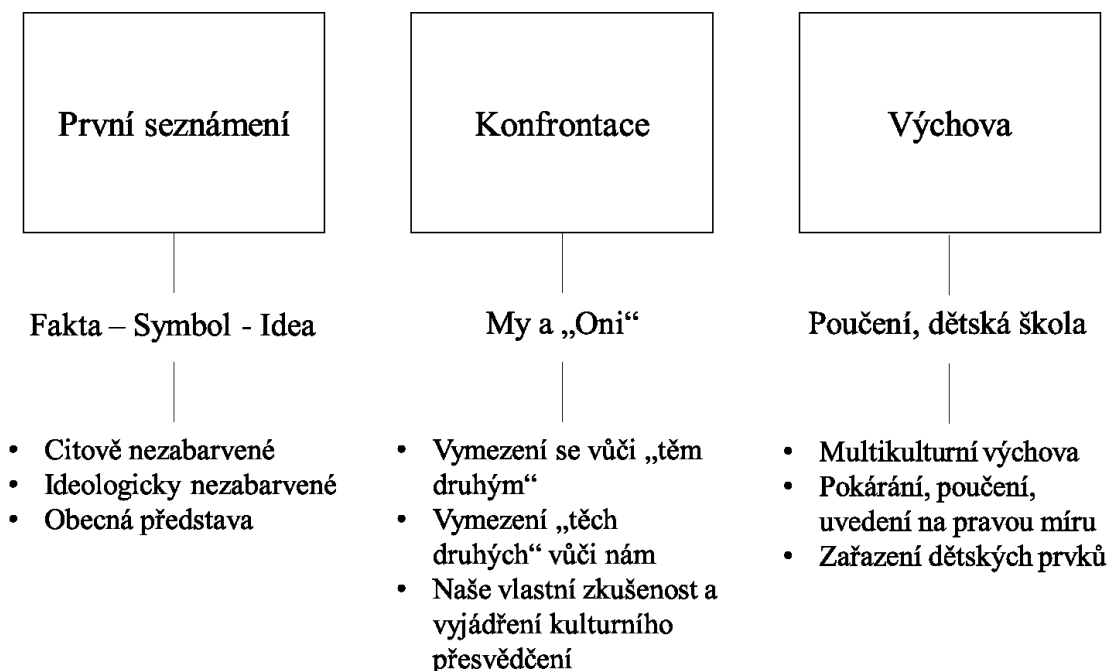
provozující kolektivní činnost, než aby zobrazovala jednotlivce a na povrch vynesla jeho individuální zkušenosti a názory. A to i v případech, kdy konkrétní člověk kameře poskytuje přímý rozhovor, který je však tvůrci ztlumen a upozaděn vůči dialogu obou vypravěčů. Důraz je dále kladen na zobrazení odlišností mezi naší a představovanou sociokulturní skupinou, kdy se vypravěči soustředí především na vnější specifické symboly a hlavní znaky, pomocí kterých vytváří pevně dané kategorie, které mohou dále definovat to, jak bude první interakci divák při reálném střetu s těmi druhými v budoucnosti chápat.

Výsledky otevřeného kódování pak přináší lepší vhled do strategií, jakými pořad diskutovanou sociokulturní skupinu dětskému divákovi prezentuje, a jakým způsobem s poznatky dále v průběhu pořadu pracuje. V následujících odstavcích představím kompletní strategii přítomné multikulturní výchovy, která je i přes odlišný obsah jednotlivých epizod patrná u všech analyzovaných dílů pořadu *Cestohrátky*. Dále se budu věnovat nejčastěji diskutovaným kategoriím a znakům, které byly tvůrci vybrány jako typické pro danou oblast, zastřešující místní kulturu.

### **3.2.1 Krok č. 1: První seznámení**

Kvalitativní analýzou jednotlivých epizod jsem dospěla k výsledné strategii předávaného poznání, které jsem kategorizovala do tří hlavních kroků. Tyto tři na sebe navazující kroky či stupně diváckého poznání jsem pojmenovala: *První seznámení*, *Konfrontace* a *Výchova*, a jejich základní charakteristika je nastíněna níže na Příloze č. 1. Hlavní inspirací pro vytvoření těchto kroků a jejich pojmenování mi byla malá cestovatelka reprezentující dětského diváka, kterému je pořad určen. Ta nejen pokládá dodatečné otázky, zároveň ale i s nabitými informacemi dále pracuje, spontánně reaguje a sama vysvětluje, jak veškeré dění vnímá a chápe. Schéma strategií je následně doplněno i o aktivitu hlavního vypravěče Saši. Ten se svým přednesem a spíše pedagogickou funkcí ujišťuje o tom, že se předané informace malé cestovatelce nejen předaly, ale zároveň i správně vstípily.

## Příloha č. 2: Schéma strategie dětského poznání (obrázek)



Zdroj: vlastní zpracování

Názvy jednotlivých stupňů výsledného schématu strategie dětského poznání již naznačují to, jakým způsobem je s předávanými informacemi v pořadu pracováno. *První seznámení* je přítomné nejen v úvodní části nového dílu, zároveň je patrné i v samotném průběhu při objasnění každé nové myšlenky. *První seznámení* zahrnuje veškeré výroky ze strany jak vypravěče, tak i malé cestovatelky, které svou formulací divákovi předávají nějaké obecné představy o zemi a diskutované sociokulturní skupině. Tyto výroky jsou většinou v rámci pořadu vyřčeny tak, že neobsahují žádný emocionální náboj, stejně tak jako jsou ideologicky nezabarvené. Spíše komentují „základní“ pravdy a fakta, které se o dané oblasti tradují v kontextu našeho kulturního okruhu, přestože mohou být často až idealizované. V rámci kvalitativní analýzy jsem do *Prvního seznámení* zařadila fakta, symboly a idey, které společně vykreslují základní charakteristiku diskutované oblasti bez toho, aniž by se do nich promítl přímý názor alespoň jednoho z vypravěčů.

Za fakta považuji veškeré geografické či historické výroky, kterými vypravěči povídání o dané oblasti většinou zahajují. Příkladem může být počet obyvatel, místní jazyky, náboženství, hlavní město, či poloha dané oblasti: „*Rumunsko leží na jihovýchodě Evropy. Je to největší země na Balkánském poloostrově.*“ [Česká televize 2015k: 0:48]. V tomto

případě se jedná o typický geografický výrok, který divákovi předává alespoň základní představu o tom, kde se daná oblast nachází. Zároveň není nijak citově či ideologicky zabarven, a tudíž nepředává divákovi význam, jak má danou oblast vnímat.

První seznámení zahrnuje i představení typických symbolů, které tvůrci považují za charakteristické pro danou kulturní oblast. V tomto případě o symbolech uvažují jako o souboru rozličných prvků. Mezi ty úvodem patří nejznámější turistické atrakce, které jsou pro nás „cizince“ symbolické pro konkrétní oblast. Mezi tyto turistické atrakce nepočítám pouze konkrétní historická místa a památky, ale zároveň další kulturní prvky, které lze najít ve většině cestopisných průvodců, jako např. tradiční místní pokrmy, svátky, místní zavedené pojmy, zvířata, atd. Tyto prvky, které jsem zastřešila pod subkategorii symboly v rámci prvního kroku strategie dětského poznání, charakterizují obsah a strukturu scénáře jednotlivých dílů, a tedy i vybrané kulturní prvky, které tvůrci pořadu *Cestohrátky* vybrali jako typické a reprezentativní pro první seznámení dětského diváka s danou oblastí.

Poslední ze subkategorií, kterou jsem zařadila do úvodního kroku je „Idea“, neboli skupina takových prezentovaných výroků, které považuji za idealizované v souvislosti s danou oblastí, které se mezi „námi cizinci“ tradují, jako je tomu v pořadu *Cestohrátky* např. v epizodě o americkém městě New York: „*Město, které si hraje na ulicích, v parcích, město tak obrovské, barevné, pestré, že se tu mohou splnit ty největší sny*“ [Česká televize 2015s: 12:05]. Město New York je napříč různými mediálními kanály obecně prezentované jako multikulturní město, které nikdy nespí, kde se plní ty největší sny, kde se z chudých stávají bohatí, z nevýznamných úspěšní a důležití. Tato idea je divákovi podsouvána v epizodě o New Yorku hned několikrát. Idea úspěšnosti je přítomna například i v epizodě o Bombaji, kde vypravěč spojuje město s úspěchem pro všechny, kteří by se někdy chtěli stát uznávanými herci: „*Tak pojd', ukážu ti město, kam lidé jezdí, aby se z nich stali herci. Aby točili velkofilmy, ve kterých by si žili svoje barevné sny s dobrým koncem, a to místo se jmenuje, hádej?*“ [Česká televize 2015e: 0:38]

První krok v rámci strategie dětského poznání v pořadu *Cestohrátky*, zahrnuje veškeré výroky, které divákovi podsouvají základní obraz o diskutované oblasti a sociokulturní skupině. Do prvního seznámení zahrnují fakta, symboly a idey. Za fakta považuji veškeré geografické, historické či jiné výroky, které přinášejí informace o dané oblasti, postrádající zásadní emocionální či ideologický náboj, a tedy i divákovi nepodsouvají postoje, jaké mají k tématu zaujmout. Symboly představují veškeré kulturní

prvky, které tvůrci do vysílání o konkrétní oblasti zařadili, a které zároveň vytvářejí základní strukturu scénáře. Idea pak představuje takové výroky, které v souvislosti s danou oblastí považují na základě i ostatních mediálních kanálů jako obecně tradované, avšak idealizované. Společně pak vytváří první obraz seznámení diváka se základními rysy diskutované oblasti, se kterými je v průběhu pořadu dále pracováno.

### 3.2.2 Krok č. 2: Konfrontace

Druhým navazujícím krokem v procesu pracování s předanými informacemi je fáze *Konfrontace*. V rámci této fáze již nebereme v potaz obecné informace ve formě prostého sdělení vůči přijímači informací, ale soustředíme se na reakci, kterou daná informace vyvolala, či způsob, jakým je informace vztažena vůči prezentované oblasti, či postoji samotných vypravěčů. V rámci konfrontace je myšlena primárně reakce malé cestovatelky na sdělení, jako zástupce dětského diváka, zároveň se však v této fázi zabývám i následnou reakcí dospělého vypravěče, který často unáhlenou reakci dítěte uvádí na pravou míru, a tedy přidává význam tomu, jak má být daná informace malou cestovatelkou, a tedy i divákem, ve výsledku pochopena.

V rámci konfrontační fáze lze zpozorovat několik způsobů, jakými je s informacemi pracováno. Prvním z nich je v rámci reakce promítnutí vlastní zkušenosti, kdy odpovědí na obecný výrok, který nastoluje diskusi mezi oběma vypravěči, je taková reakce, která ukazuje vlastní představu jednoho z vypravěčů o daném tématu: „*Já myslela, že v Africe žijí jenom černoši, ale tihle lidé vypadají arabsky, ne?*“ [Česká televize 2015m: 1:02] Představuje reálnou zkušenost s diskutovaným tématem: „*Tipla jsem si, u nás ve vietnamské večerce ji paní majitelka jí pořád*“ [Česká televize 2015i: 1:55]. Nebo ukazuje vyjádření vlastního názoru na daný prvek, který je v případě malé cestovatelky často velmi silně citově zabarvený: „*To se nedivím! Taky bych nechtěla být v nějaké partě jen proto, že si to někdo usmyslí!*“ [ibid.: 5:35] Dalším typem konfrontace je konfrontace „opačná“, tedy kdy jeden z vypravěčů, ve většině případů spíše Saša, dále obecnou informaci rozvádí v rovině diskutované kultury, zároveň ji ale vztahuje ke zkušenosti vlastní, a tedy i divákově: „*Thajská svatba probíhá trochu jinak než ta naše, neprobíhá v kostele ani na radnici a nechodí se do restaurace. Všechno se odehrává v domě nevěsty.*“ [Česká televize 2015n: 10:45] Na tomto úryvku vidíme navazující do-vysvětlení toho, čím je thajská svatba jiná, zároveň ale zjišťujeme, co je pro náš kulturní okruh v případě svateb standardní. Podobně je



na tom i následující úryvek z epizody o Kambodži: „*Vaří s bambusem místo pekáče, banánovým listem místo pokličky a opékáním na ohni*“ [Česká televize 2015c: 3:07]. Divák se právě dozvěděl, jaké náčiní používají místní na vaření, zároveň ale tento výrok obsahoval informaci o tom, co je pro nás v souvislosti s činností normální, a tedy i v čem se navzájem lišíme. Tedy vařit s pomocí nikoliv rostlinných produktů jako je tomu u místních, ale kuchyňského náčiní.

V epizodách, jejichž předmětem jsou rozvojové oblasti či oblasti ne-západního kulturního okruhu, se vypravěči zaměřují na vyzdvižení takových rysů, které značí nižší technologický vývoj či modernitu v diskutovaných oblastech oproti našemu prostředí: „*Je tu vesnice, kde lidé žijí jako kdysi v pravěku. Zkrátka si udržují svoje zvyky a moderní svět je alespoň zatím tolik neláká.*“ [ibid.: 3:25] V mnoha případech, jako je tomu například u výše vybraného úryvku, se toto vysvětlení střetne s nepochopením ze strany malé cestovatelky, která je následně vypravěčem umírněna způsobem, že se nejedná o nic, čemu by se měla vysmívat či nad čím se povyšovat. Najdou se však i takové případy, kdy samotný moudrý dospělý vykládá nastalou situaci způsobem, který obsahuje náznaky netrpělivosti či nepochopení. V úvodu epizody o Etiopii je toto patrné nikoliv v textu promluvy, ale ve zvoleném tónu hlasu a Sašově intonaci: „*Však také Etiopané tvrdohlavě dodržují svůj vlastní kalendář (jako by to bylo špatně – pozn. autorky), a oproti celosvětově používanému gregoriánskému kalendáři teď píšou rok 2007*“ [Česká televize 2015d: 1:09].

Často diskutovaným tématem v rámci těchto oblastí je i školní docházka, kdy vypravěči upozorňují na skutečnost, že se školní systémy dost často od toho našeho liší, nenabízí takové možnosti, jako máme u nás, a zároveň co se frekvence a obsahu výuky týče, je důraz kladen spíše na každodenní a praktické věci do života, než akademické směřování: „*Ale vyučování je tu často jiné. Třeba holky se chodí vlastně do školy učit jak být dobré mámy.*“ [Česká televize 2015j: 2:27] Saša dále zmiňuje i to, že ne všechny děti mají možnost do školy chodit, jako je tomu u nás: „*Některé děti chodí do školy ráno, jiné odpoledne, některé bohužel vůbec (s povzdechem – pozn. autorky)*“ [Česká televize 2015c: 4:24].

V souvislosti s rozvojovými zeměmi dále považuji za vhodné zmínit odlišný způsob užívání slovních obrátů ze strany vypravěčů, oproti epizodám o vyspělejších zemích. Přestože v rámci celého pořadu je u vypravěče Saši i malé cestovatelky patrná snaha o politickou korektnost, tedy přistupovat ke všem prezentovaným kulturám stejně a minimalizovat upozornění na společenské stereotypy, v případě diskusí u rozvojových

zemí se vypravěči občas uchýlí k formulaci takových výroků, které naznačují nadřazenost kultury vypravěčů oproti rozvojovým zemím. Jako příklad mohu uvést téma jídla, místní stravy a vyhlášených specialit, které je přítomné téměř v každé epizodě. U vyspělejších zemí zpravidla vypravěči představují vyhlášené pokrmy, kdy v rychlosti naznačí jejich složení, způsob přípravy či krátkou historku o vzniku místní pochoutky: „*Hotdog. Před 100 lety sem Nathan přišel až z Polska. Začal z ničeho. S receptem s párky, který vymyslela jeho žena a s malinkým stánkem. Dneska je ze stánku pořádné párkové království* (obdivně – pozn. autorky). *Nathanovi párky mají vážně pohádkovou chuť!*“ [Česká televize 2015s: 1:53] V případě rozvojových zemí nicméně narážíme na takový způsob formulace výroků, který v epizodách o vyspělejších oblastech nenajdeme: „*Sašo, a čím se vlastně takoví Mexičané živí?*“ [Česká televize 2015g: 2:27] V rámci pořadu *Cestohrátky* je způsob, jakým se malá cestovatelka v tomto případě ptá na běžnou lokální stravu totožný s tím, jak je v ostatních dílech z její strany formulována otázka týkající se vyptávání se na obživu místních zvířat. Podobným způsobem, kdy budí vlastní pohled vypravěčů dojem nadřazenosti oproti diskutované kultuře, jsou pak formulované i další výroky napříč epizodami o rozvojových zemích.

V rámci fáze *Konfrontace* je důležité zmínit i proces vztažení přijímané informace na zkušenosti moderátorů a jejich samotné ztotožnění této informace s vlastní kulturou, tedy českou kulturou obou vypravěčů. Tento „proces“ připodobnění či vztažení konkrétní informace na českou kulturu pomáhá vypravěčům danou situaci lépe vysvětlit, a zároveň dětskému divákovi informaci jednodušeji pochopit. Dále je tento prostor vypravěči využit i pro to, aby divákovi nejen předali informace o představované oblasti, ale zároveň ho něco naučili i o tom, co je symbolické pro Českou republiku a její kulturu: „*Jako v knížkách Boženy Němcové. Jako my rozbíjíme talíře pro štěstí, tady mají zase své zvyky.*“ [Česká televize 2015c: 8:43] V případě tohoto úryvku je divák nejen poučen o tom, že konkrétní zobrazovaný zvyk má pro místní podobný význam, jako má například u nás rozbíjení talířů pro štěstí, zároveň vypravěči zmiňují známou českou spisovatelku, jejíž tvorba je zahrnuta do dětské výuky. Napříč epizodami se dále dětský divák dozvídá více informací například i o „současnější“ české hudební scéně: „*To by bylo prima, kdyby tohle šlo i v pražském metru. Koncertní sál Invalidovna s vystoupením Karla Gotta, nebo klub Karlovo náměstí, kde by hrála Lucie.*“ [Česká televize 2015s: 3:20] Vyjmenováním českých spisovatelů a dalších známých osobností ale tvůrci u zobrazování české kultury nekončí a přináší divákovi další příklady, na základě kterých se dozvídá více o kultuře vlastní, stejně tak

jako o ostatních.

Přípodobnění k české kultuře můžeme v pořadu *Cestohrátky* najít napříč tématy jednotlivých epizod. Jak již bylo naznačeno, vztažení informace na českou kulturu napomáhá hlavnímu vypravěči daný jev vysvětlit a malé cestovatelce lépe pochopit. Maličkosti i více složitá témata: „*Takže anglicky mluví, když chtějí? Ano, ale s trochu jiným přízvukem než v Anglii. Poslouchej* (skotský dudák řekne v rychlosti jednu větu, které i při pokročilejší znalosti britské angličtiny lze těžce rozumět – pozn. autorky). *To je jako moje teta z Ostravy, ta taky mluví česky, ale zní to, no* (odmlčí se – pozn. autorky), *jinak*“ [Česká televize 2015q: 0:55]. V tomto úryvku Saša malé cestovatelce vysvětluje, že angličtina v různých částech Spojeného království se může lišit. Malá cestovatelka tuto informaci přijme a ztotožní ji s vlastní zkušeností s českým rodinným příslušníkem, na které divákovi ukazuje, jakým způsobem se může jeden jazyk lišit, a to i na naší půdě.

V rámci fáze *Konfrontace* jsem na konkrétních příkladech ukázala způsob, jakým vypravěči vztahují nabyté informace ke své vlastní zkušenosti a zároveň k české kultuře. Zajímavým poznatkem však pro mě byl i znatelně intervenující zahraniční vliv. Stejně jako moderátoři pracovali s přijímanou informací v souvislosti s vlastní českou zkušeností, se i u malé cestovatelky promítla stejným způsobem vlastní zkušenost s americkou tvorbou. Její znalost amerických filmů či herců je v rámci pořadu naznačena několikrát, a to se stejnou lehkostí<sup>17</sup>, jako když v rámci konfrontační fáze zakomponovala „českou“ zkušenost. Jednou ze jmenovaných amerických hereček je Angelina Jolie v roli Lary Croft, na kterou si malá cestovatelka vzpomněla při návštěvě známého místa v Kambodži. Další ze zmíněných herců ve stejné epizodě je Chuck Norris, jehož jméno zaznělo ve stereotypním kontextu potřeby vynaložení velké síly na rozbití velkých stříbrných míst v rámci svatební tradice [Česká televize 2015c: 8:57]. Mezi další filmy, které byly malou cestovatelkou vyjmenovány, patří *Sám doma*, či animované filmy jako *Lví král* nebo *Madagaskar*.

V rámci konfrontační fáze je znatelná i snaha o to, zakomponovat do pořadu dětské pohádkové prvky, které do dialogu mezi oběma vypravěči vstupují ze strany malé cestovatelky. Ze svého pohledu „dospělého“ diváka toto vnímám jako pokus o udržení či vzbuzení většího zájmu v rámci dětské pozornosti. Zároveň v této praxi opět vidím snahu ze

---

<sup>17</sup> Lehkostí v tomto případě myslím to, že daný odkaz na americkou tvorbu nijak víc nekomentovala, ani dále nevysvětlovala. Konkrétní příklady uvedla se stejnou jistotou jako ty české, a to tak, jako by i ze strany diváka předpokládala automatickou znalost vybrané tvorby.

strany tvůrců o to, aby si dítě v následující fázi spojilo dosavadní zkušenost načerpanou z pohádek s reálným světem. Jako příklad může posloužit zobrazení arabského světa, po jehož základním představení se malá cestovatelka okamžitě ptá na to, zda jí Saša v těchto zemích ukáže i Aladina, létající koberce, či zda během cesty napříč Saudskou Arábií potkají slavnou Šaharazád [Česká televize 2015b]. Saša malé vypravěčce sice vždy vysvětlí, že se její pohádková zkušenost od reálného světa liší, avšak hru pohádkových bytostí a prvků jen tak neopouští, a během epizody se k nim znovu vrací. Mezi další zmíněné pohádkové a literární prvky patří například Ali Baba a jeho loupežníci, Sindibád, Sherlock Holmes, čarodějnice na košťatech, draci, princezny, kouzelné lektvary a lampa, mluvící zvířata, atd.

Druhý krok *Konfrontace* v rámci strategie dětského poznání zahrnuje reakce obou vypravěčů na představené téma v rámci diskutované kultury. Zároveň obsahuje veškeré výroky, se kterými vypravěči již nějakým způsobem pracují. Například je vztahují k vlastní kultuře, či zahraniční tvorbě, a nějakým způsobem se vůči přijímané informaci vymezují. Nebo se s ní přímo ztotožňují a dále ji rozvádějí v kontextu přidání osobní zkušenosti či sdělení svého úhlu pohledu. V rámci tohoto kroku tedy tvůrci dětskému divákovi přinášejí kromě informací o nové kultuře i vodítka, jak významy správně chápat, zároveň ale diváka učí o kultuře vlastní, skrze užívání českých „symbolů“ v kontextu diskutovaného tématu.

### 3.2.3 Krok č. 3: Výchova

Třetím a posledním krokem v rámci strategie dětského poznání je fáze výchovy, která svým způsobem zasahuje již do fáze předchozí. Nestojí tedy samostatně, ani není pevně ohraničená, nicméně se fluidně přelévá z předchozí fáze do finálního kroku výchovy. V rámci prvních dvou fází je divák seznámen s konkrétním kulturním prvkem v obecné rovině a zároveň je na základě reakce vypravěčů poučen o tom, jak se s daným tématem ztotožňují, jaký postoj v kontextu své kultury zaujímají, či jakou vlastní zkušenost v rámci pořadu s divákem sdílejí. V souvislosti s poslední fází přichází ze strany „moudrého dospělého“ vypravěče uvedení diskutovaného tématu na pravou míru. Tedy vysvětlení toho, jak správně situaci chápat v souvislosti s kulturou, které se konkrétní epizoda věnuje, a to za pomoci využití takových prvků naší kultury, u kterých je předpoklad, že s nimi již bude mít dětský divák alespoň okrajovou zkušenost. A díky jejichž zařazení do vyprávění bude pro dětského diváka snadnější kulturní význam pochopit, a zároveň si ho i lépe zapamatovat: „*Takže i když se ti to nezdá, mladá dámo, mužská a největší prádelna na světě má skvělé*

výsledky. *Perou, jako praly naše prababičky ještě dřív, než měly valchy. Tedy u potoka na kameni. Mláčení prádla, aby v něm nezbyla ani kousek špíny, to byla první pračka. A čím větší síla, tím lepší výsledek, takže v Indii mají místo praden pradláky. A mezi námi, není lepší aviváž než prádlo vysušené od sluníčka.*“ [Česká televize 2015e: 6:22] Způsob, jakým je však vysvětlení daného kulturního významu uchopeno, nekončí samotným vysvětlením, ale je s ním dále pracováno v souvislosti s výchovou osobnosti malé cestovatelky, a tedy i dětského diváka, kterého její postava v pořadu zastupuje.

Z malé cestovatelky se tedy v rámci posledního kroku strategie dětského poznání stává osobnost, jejíž obecné povědomí o ostatních kulturách se sice posunulo zase o kus dál, zároveň však v rámci poučení ze strany dospělého vypravěče – učitele došlo i k předání takových významů, jejichž cílem je dále pracovat s cestovatelčinou osobností. Malá cestovatelka se těmto dodatečným snahám ze strany vypravěče nebrání, přijímá je, a pro lepší zapamatování často tato poučení ještě zopakuje při závěrečném shrnutí každé epizody: „*Ještě něco jsem si z New Yorku odnesla, že se nevyplácí podceňovat věci staré*“ [Česká televize 2015s: 12:24]. Tedy z někdy až zbrklého dítěte, které je „hubaté“, reaguje předpojatě a často soudí na základě prvního dojmu, a to většinou negativně, vychovat „lepšího člověka“: „*S: No jen se posmívej. Taichi je uznávaným bojovým uměním. Kromě ovládnutí těla učí i ovládat mysl. Třeba by tě víc naučilo ovládat se a nebyť hubatá.*“ [ibid.: 6:49] Člověka trpělivého, otevřeného novým věcem: „*Neznamená to, že když něco neznáš, není to dobré. Vyzkoušej, mně to teda chutná.*“ [Česká televize 2015j: 8:50], který zároveň nedegraduje něco, co druhému může přijít zastaralé: „*Objevíš tu zvyklosti, které jsme my už poztráceli*“ [Česká televize 2015k: 6:20]. Vést dítě k tomu, aby se z něj stal člověk přemýšlivý, laskavý a pracovitý, respektující jinakost, který se nebojí vyzkoušet věci nové, který respektuje místní obyvatele, tradice a způsob života, a zároveň je uvědomělý vůči životnímu prostředí.

Právě životní prostředí patří mezi pravidelná témata napříč pořadem. O problematice zacházení s odpadem a jeho třídění se divák dozvídá z iniciativy obou vypravěčů: „*Ve Rwandě se totiž vláda snaží, aby země byla čistá. Do Rwandy je dokonce pod hrozbou vysokých pokut zakázáno dovážet i obyčejné igelitové pytlíky (s pobavením – pozn. autorky).*“ [Česká televize 2015a: 4:04] „*Aha, tak to znamená, že nikde nenarazíš na poletující igelitky a tuny plastových lahví. Četla jsem, že ten plast se nerozpadá ani za tisíc let. To je skvělé, že se Rwand'ani plastem nenechají zavalit.*“ [ibid.: 4:17] Ti napříč pořadem

ukazují, jak odpadky zatěžují životní prostředí, a jak se s nimi konkrétní oblasti vypořádávají. Také informují o vlastnostech plastů, a zároveň vybízejí k ochraně životního prostředí. Další nejčastější zmínkou je nesamozřejmost zásob vody či její znečištění, a to především v souvislosti s rozvojovými zeměmi: „*Tak si na to (nedostatek vody v afrických oblastech – pozn. autorky) občas vzpomeň, až se budeš hodinu cachtat v koupelně. Pitná voda je totiž pro mnoho Ugand'anů velmi vzácná.*“ [Česká televize 2015j: 8:00] V rámci informace o tom, že dostupnost vody není v Ugandě samozřejmostí, malá cestovatelka informaci vztáhne i mimo ugandské území: „*Jak tě tak poslouchám, všichni na zeměkouli nemají to štěstí, že by měli dostatek vody a jídla.*“ [ibid.: 8:10] Saša její tvrzení potvrdí a plošně doplní charakteristické vlastnosti obyvatel, kteří se s těžkými životními podmínkami potýkají: „*Určitě ne. Tady v Ugandě si lidé vody a jídla váží a dokáží se uspokojit s málem.*“ [ibid.: 8:18] V rámci rozvojových zemí je malá cestovatelka informována o problematice zásob vody, a zároveň poučena o tom, že by sama měla s vodou šetřit. A to i přes to, že u nás dostupnost vody není v porovnání s diskutovanými oblastmi problémem.

V rámci třetí a poslední fáze strategie dětského poznání dochází k objasnění právě probíhající situace, kdy vypravěči divákovi předávají vodítka, jak dané významy přijímat a chápat v kontextu „jiné“ kultury, a zároveň té naší. V rámci této fáze nedochází pouze k rozšíření si povědomí o nových oblastech a kulturách, ale zároveň i k poučení o tom, jak se v různých situacích správně zachovat, a jak se stát otevřeným novým věcem a jinému způsobu života, respektujícím vůči ostatním lidem, náboženství či životnímu prostředí.

### **3.3 Analyzované prvky**

Cílem této podkapitoly je objasnit, jaké multikulturní prvky byly tvůrci zvoleny pro vykreslení obrazu dané kultury v pořadu *Cestohrátky*. Jak již bylo naznačeno, středem mého zájmu nebylo pořad analyzovat jako text toho, co bylo vypravěči přímo řečeno, ale pracovat s pořadem jako audio-vizuálním celkem. Za důležité považuji zmínit samotnou strukturu pořadu. Každý díl vystupuje jako samostatná epizoda. Předmětem každé epizody není postupně se vyvíjející příběh hlavních či vedlejších postav, ale pouhé „vykreslení“ konkrétních témat a prvků, které popisují níže, a které na sebe pozvolně navazují, aniž by na sobě nijak zvlášť závisely.

### 3.3.1 Hudba

Hudba v rámci každé epizody napomáhá vykreslit atmosféru daného místa, kdy se střídají jak pomalé, tak rytmičtější tóny. Přestože převažuje především instrumentální neutrální hudba, podbarvující aktuální dění, která nijak nenarušuje dialog vypravěčů, napříč pořadem narazíme i na známé současné písně, které pocházející z mainstreamové tvorby z anglicky mluvících zemí. Tyto písně nejsou přítomné pouze v epizodách pojednávajících o oblastech, z kterých jejich autoři pocházejí, ale můžeme na ně narazit napříč celým pořadem. Nejdynamičtější instrumentální hudba je patrná především v afrických a arabských oblastech.

V rámci afrických oblastí je nejen přítomna zakomponovaná instrumentální hudba, v několika případech dále narazíme i na „živý“ záznam lokální hudby včetně zobrazení hudebních nástrojů, na kterou místní tančí, například u kmene Masajů. Instrumentální hudba, kterou je zbytek dění podbarvené, je velmi rytmická, a z hudebních nástrojů je patrný zvuk píšťal, jednoduchých trubek či zapojení drobných bicích nástrojů. V arabských oblastech dění podbarvuje jak světská, tak i náboženská hudba. Převažující instrumentální hudba je charakteristická svou dynamickou melodičností a rytmem, a jak sami vypravěči komentují, její zakomponování do dění na městských tržištích či ve vyprahlých pouštích vykresluje ten pravý obraz Orientu: „*Tak takhle, Sašo, si představuju opravdový Orient!*“ [Česká televize 2015m: 5:23] V souvislosti s duchovní hudbou narazíme u malé cestovatelky v epizodě o Maroku na drobné nepochopení, kdy Azán znějící z místní mešity označí za náрек: „*Nemůžu si pomoci, připadám si tu jak ve filmu. I ten náрек, co se line nad městem, je jak z jiného světa.*“ [ibid.: 4:35] Saša však na její výrok ihned vážně reaguje a vysvětluje další skutečnosti spojené s islámem: „*To není náрек ale modlitba. Ten, kdo ji pronáší, se jmenuje muezzin, a zní z minaretu. To je věž z muslimského kostela, kterému se říká mešita.*“ [ibid.: 4:47]

### 3.3.2 Barva pleti a vzhled

Barva pleti je napříč celým pořadem zmíněna ze strany malé cestovatelky pouze v oblastech, kde se barva pleti majoritní společnosti liší od té naší, a to především v souvislosti s africkými a arabskými zeměmi. Stejně jako tomu je u všech ostatních „nových

a jiných“ věci, které u malé cestovatelky vzbudí pozornost, i barvu pleti můžeme připsat na seznam toho, co malá cestovatelka hned v úvodu dané epizody nějakým způsobem ne vždy korektně komentuje.

Zatímco termín „běloch“ není v pořadu užit ani jednou, a to pravděpodobně z toho důvodu, že se jedná o barvu pleti, na kterou je dítě zvyklé, překvapením pro mě bylo následné zjištění. V oblastech jako je např. Indie, Vietnam, či Thajsko, tedy na místech, kde běloši nepatří k majoritní společnosti, se ze strany vypravěčů barva pleti místní majoritní společnosti nijak nediskutuje, a k místním lidem je referováno spíše skrze národnost bez jakékoliv narážky na barvu pleti či jiných odlišných charakteristických prvků. K obyvatelům zmíněných oblastí se v pořadu referuje jako Indové, Vietnamci, či Thajci, avšak u afrických a arabských oblastí se charakteristické prvky, spojené s barvou pleti a vzhledem spojeným s nošeným oblečením a zahalováním, nějakým způsobem již řeší. Příkladem může být Maroko, které Saša představí jako další z afrických zemí, na což se mu od malé cestovatelky dostane následující odpovědi: „*Aha, já myslela, že v Africe žijí jenom černoši, ale tihle lidé vypadají arabsky, ne?*“ [ibid.: 1:02] Jak sama malá cestovatelka přiznává, Afriku má spojenou především s černochoy<sup>18</sup> a je překvapena, že na africkém kontinentě žijí lidé jiné barvy pleti než „černé“<sup>19</sup>. Na nekorektní zobrazení barvy pleti narazíme i v epizodě o Keni: „*No to víš, Keňa. Tady jsou k vidění i daleko neuvěřitelnější věci, třeba Masajové.*“ [Česká televize 2015f: 1:20] Přímé označení barvy pleti přijde znovu ze strany malé cestovatelky: „*Ale Sašo, krávy přece poznám a černochoy taky*“ [ibid.: 1:32]. V tomto případě se vypravěč vůči způsobu odkazu na barvu pleti vymezí a dále vysvětluje, že i mezi černochoy, za které je dítě označuje, jsou rozdíly: „*Ti černoši, jak ty jim říkáš, tedy konkrétně Masajové, ti věří, že jim krávy do výhradní péče svěřil sám bůh. Podle počtu krav se pozná bohatství příslušníka kmene a Masaj si za ně může koupit třeba i nevěstu.*“ [ibid.: 1:36] Vypravěč v tomto případě neskrývá rozmrzelost, se kterou cestovatelčino označení přijímá, a dále vysvětluje, že i černoši, které malá cestovatelka hází do jednoho pytle, pochází z různých kmenů, které si zakládají na vlastních tradicích a víře.

Jedním z hlavních znaků, který v souvislosti s „arabským vzhledem“ vypravěči diskutují, je především způsob jakým se na veřejnosti oblékají ženy: „*To je (manželky – pozn. autorky) musí všechny uživit, když je teda pozná. V těch šátcích vypadají všechny ženy*

---

<sup>18</sup> V tomto případě používám stejné označení, jako je použito v pořadu.

<sup>19</sup> V tomto případě užívám stejný jazyk, jaký nalezneme v pořadu.



stejně.“ [Česká televize 2015o: 5:05] K zahalování je ze strany obou vypravěčů přístupováno jako k tradici, která ženy činí tajemnými, avšak k nerozlišení: „Zahalování je v muslimských zemích tradicí. Zde v Jemenu se těm šátkům říká šaršaf a zavedli to tu Turci.“ [ibid.: 5:15] Šátek malá cestovatelka komentuje i v ostatních zemích: „Místní slečny a paní ho (šátek – pozn. autorky) používají k zakrytí celé hlavy“ [Česká televize 2015b: 5:40]. K jeho nošení vždy referuje buď jako k zahalování, či nošení šátku. Saša se však vždy pokouší vysvětlit rozdíly, které jsou mu v rámci zahalování v různých oblastech známé: „To je niqáb, nebo čádor a v Saudské Arábii ho dámy používají odedávna. Jako naše babičky nevyšly bez šatů a ty nevyjdeš v plavkách.“ [ibid.: 5:45] Přestože v jiných epizodách vnímá malá cestovatelka zahalování jako nemilou praktiku [Česká televize 2015o], která ženy činí stejnými a nerozeznatelnými, v ostatních epizodách přistupuje k zahalování jinak. Zahalování převážně vnímá jako něco, co ženu činí tajemnou. Samotné nošení šátku dále obdivuje i v jiných arabských oblastech, a přirovnává skutečnost k pohádkám: „Sašo (obdivně – pozn. autorky), ten niqáb je ale tajemný! A třeba ukryvá nějakou princeznu. Anebo chytrou Šaharazád?“ [Česká televize 2015b: 5:59] Zahalování je sice oběma vypravěči prezentováno jako spojené s náboženským vyznáním, islámem a místní tradicí, zároveň ale dodávají, že se jedná o něco, co je předmětem dobrovolné volby každé ženy: „Nošení šaršavu není povinné“ [Česká televize 2015o: 5:35]. Způsob jakým však konverzaci uzavřou a zvoleným tónem hlasu naznačují, že se o zas tak dobrovolnou volbu, vzhledem k tomu že záběry ukazují pouze ženy zahalené, nejedná: „Ale jak si říkal (trochu zaraženě – pozn. autorky), tradice je tradice“ [ibid.: 5:39].

V souvislosti s narážkou na „černochoy“ a „lidi arabského vzhledu“ v kombinaci s ignorací pojmenování vzhledu u obyvatel pocházejících z jiných koutů světa, vyvstává následná otázka: Odkud se bere přítomná fascinace a potřeba o prvních dvou zmíněných „typech“ mluvit, zatímco o ostatních nikoliv? Odpověď na tuto otázku vnímám jako reakci tvůrců pořadu na aktuální společenskou poptávku, kterou někteří autoři přirovnávají k „psaní na zakázku“ [McNair 2004]. Tedy vytvořit v rámci pořadu taková témata, která jsou žádaná, atraktivní, a tedy i odrazem společenské poptávky. V rámci naší české společenské poptávky se pak zdá, že zobrazení Arabů a černochoů mezi tato žádaná témata patří. A to nejen z důvodů událostí posledních let<sup>20</sup>, ale i v rámci převzetí témat z významných zahraničních médií. McCombs [McCombs 2009] tento proces popisuje v souvislosti s nastolováním

---

<sup>20</sup> Jako například masmediální „fenomén“ evropské uprchlické krize.

mediální agendy. Na pomyslném modelu loupání cibule vysvětluje, jaké vlivy vstupují do procesu výběru témat, která jsou pak zobrazována v médiích. Dle tohoto modelu jedním z vlivů je vzájemná interakce mezi médii, kdy jsou „menší“ média ovlivněna těmi významnějšími. Ve výsledku se pak tato významnější média podílí na nastolení mediální agendy, a tím ovlivňují všechna ostatní.

### 3.3.3 Jazyk

V souvislosti s představením místních jazyků vypravěči zmiňují především název hlavního úředního jazyka při představení samotné země. V případě zemí, kde je přítomno jazyků více, jako je tomu například u Ugandy, zmíní Saša celkový počet jazyků, které lze v dané oblasti nalézt: „*A víš, že se tu mluví více než čtyřiceti jazyky? Mají jeden jazyk, který je tzv. úřední, a umí jím mluvit všichni.*“ [Česká televize 2015j: 1:00] Dokonce se napříč pořadem najdou i případy, kdy se Saša snaží malou cestovatelku naučit několik slov v místním jazyce. Seznámení malé cestovatelky s nějakým z typických výrazů typu pozdrav či poděkování je přítomné v několika epizodách, a to především jako malé zpestření během úvodního představení dané oblasti.

Co se týče úředního jazyka, hojné užívání angličtiny či dalších hlavních světových jazyků v bývalých koloniálních oblastech vzbuzuje u malé cestovatelky další otázky: „*To mi budeš určitě chtít vysvětlit, kdo to ti kolonisté byli, vid’?*“ [Česká televize 2015a: 4:46] Kolonialismus je pak hlavním vypravěčem dítěti vysvětlen následovně: „*Prokoukvas mě. To znamená, že když některé státy Evropy objevovaly nové kontinenty, tak také toužily daná území ovládat. Skoro celá Afrika byla až zhruba do půlky minulého století jednou velkou kolonií. No a těm, kdo zde vládli, těm se říkalo kolonisté.*“ [ibid.: 4:51] Zatímco v některých případech dítě nijak na objasnění historie dané země v souvislosti s kolonialismem nereaguje, napříč pořadem najdeme i emocionálně zabarvené reakce na toto téma. Například v epizodě o Vietnamu, kde Saša vysvětluje, jak místní lidé nadvládu vnímali: „*Připojili (Vietnam – pozn. autorky) k takzvané Francouzské Indočíně, kam kromě Vietnamu spadl i Laos a Kambodža. A to se některým místním moc nelíbilo.*“ [Česká televize 2015i: 5:25] Malá cestovatelka dále reaguje emociálně: „*To se nedivím!* (pohoršeně – pozn. autorky) *Taky bych nechtěla být v nějaké partě jen proto* (pohoršení v hlase nabírá na síle – pozn. autorky), *že si to někdo usmyslí!*“ [ibid.: 5:35] Dále se však Saša v rámci tématu kolonialismu či lokálních válek podrobnostmi nijak nezabývá, a v případě, že se související

tématiky vypravěči dotknou alespoň okrajově, je konverzace odkloněna ihned jinam.

### 3.3.4 Náboženství

Stejně jako je tomu např. u barvy pleti, i u náboženství se vypravěči k tomuto tématu vyjadřují především v případě, kdy se náboženství v dané oblasti liší od toho, na co je malá cestovatelka z Česka zvyklá. Kdy je důraz kladen především na představení islámu, či v případě afrických kmenů na víru v dobré a zlé duchy. V případě asijských oblastí není náboženství vyhrazen nijak zvlášť velký prostor. V souvislosti s islámem vypravěči rozmlouvají o pravidelnosti modliteb, ukazují mešity a představují roli muezzinů. Dále se věnují jednomu z nejdůležitějších muslimských svátků ramadánu, zahalování žen a oddělování prostoru mezi ženami a muži, a dále s islámem spojenému mnohoženství. To je napříč epizodami, které pojednávají o arabských oblastech, představené ze dvou úhlů pohledu: „*Podle koránu, svaté knihy islámu, mohou mít muslimové manželky čtyři. A všechny musí od manžela dostávat stejné dary, aby se některá z nich necítila méněcenná.*“ [Česká televize 2015m: 2:59] V případě Maroka se malá cestovatelka nad mnohoženstvím spíše pohoršuje: „*To je ale zvláštní spravedlnost. Nechtěla bych, aby mě někdo vyměnil za velblouda, a ještě jsem se musela o manžela dělit s dalšími ženskými.*“ [ibid.: 3:10] Odmítá to, že by se s dalšími ženami měla dělit o svého manžela stejně tak, jako se jí nelíbí skutečnost, že je dle Sašova přitakání možné i to, že by mohly být ženy předmětem směny. V epizodě o Jemenu však zastává jiný postoj: „*Aha, to (mnohoženství – pozn. autorky) jsem už viděla i v jiné arabské zemi. V Maroku. Chudáček malej, to je musí všechny uživit, když je teda pozná? V těch šátcích vypadají všechny ženy stejně.*“ [Česká televize 2015o: 5:10] V tomto případě se malá cestovatelka nad logikou toho, že by mohl mít muž několik žen, vůbec nepozastavuje. Naopak ho lituje v tom, že vydržování si více žen najednou pro něj musí být finančně náročné.

V případě náboženství spojeném s africkými kmeny, se malá cestovatelka dozvídá o magické moci zemřelých duší, o posvátných místech a o přítomnosti duchů dobrých a zlých. Vypravěč malé cestovatelce vysvětluje, že duchové mohou být součástí přírody, např. ve formě stromů, či převtělení do těl zvířat: „*Jmenuje se Mguo Mguo (strom – pozn. autorky) a podle pověsti je k lidem laskavý a předává jim životní energii*“ [Česká televize 2015f: 4:15]. Toto téma pak dítě velmi zajímá: „*Budu hádat dál. Má léčivou moc a chce-li se člověk zbavit neduhů, musí strom o pomoc požádat?*“ [ibid.: 4:23] Ve spojitosti s nadpřirozenou

mocí naráží Saša i na tradice rituálů: „*Věděla bys, jak se zdejší stromy o pomoc žádají. Že totiž musíš nasbírat chrástí, pak třikrát strom obejít a nakonec proti němu klacky mrštit.*“ [ibid.: 4:40] V rámci rituálů uvádí takové, kterými za pomoci přírodních elementů či zvířat místní žádají duchy o hladký průběh budoucnosti, či jiné rituály, které mají již napravit aktuální problém: „*Šaman i pacient věří, že pomocí obyčejné slepice se dají vyhnat ven z těla zlí duchové, kteří mají nemoc na svědomí*“ [ibid.: 6:49]. Duchové mají tedy moc léčit i zabíjet, a i v tomto případě se k nim lidé modlí: „*Aha, takže tenhle člověk se nejspíš přišel k duchům svých předků pomodlit. Tak nějak. Ten pán se jmenuje Džuma a právě se chystá uctít duchy nějakou obětí, aby naše návštěva proběhla hladce.*“ [ibid.: 3:00] Dle Saši by si lidé měli duchy předcházet pravidelnými oběťmi. Slovo oběť však v malé cestovatelce vyvolá paniku. Jak sama dále říká, pojem oběť zná ve spojitosti se zabíjením: „*Oběť? Ale to je strašný (vyděšeně – pozn. autorky), to tu někoho uvaří v kotli a snědí?*“ [ibid.: 3:16] Saša však dítě uklidní a vysvětlí, že podoba obětí v dnešní době se v porovnání s minulostí liší: „*To určitě ne, ale i když. Být to před pár stoletími, kdo ví. Dnes však stačí nějaká maličkost, třeba trocha popele z bylin okolního pralesa.*“ [ibid.: 3:24] Duchové jsou dále zmíněni nejen v afrických oblastech, ale okrajově o nich Saša vypráví i ve spojitosti s asijskými oblastmi, jako například v souvislosti s Thajskem: „*Thajci věří, že propíchaní lidé mohou všem ostatním přinášet štěstí, protože v sobě mají ducha*“ [Česká televize 2015n: 6:00]. Překvapením pro mě jako pro diváka bylo to, že právě v destinacích, kde bych alespoň zmínku o místním náboženském vyznání čekala, se vypravěči tomuto tématu vůbec nevěnují, jako tomu je např. v případě Indie, Vietnamu, atd.

Křesťanství není napříč pořadem nijak zvlášť diskutováno. Pro oblasti, kde patří křesťanství k majoritnímu náboženství, se vypravěči nad tématem náboženství nijak nepozastavují a věnují se jiným tématům. Výjimkou je drobná narážka na biblický příběh o Adamovi a Evě, který se na první pohled zdá, že je vypravěčem nepřímo náznakově zpochybněn: „*Jestli pak víš, že první člověk byl Afričan? A já myslela, že Adam ten od Evy, chodili, jak je Bůh stvořil. No, ale jejich kosterní ostatky se nikdy nenašly, za to kosterní ostatky lidí, jak je stvořila evoluce, ano.*“ [Česká televize 2015d: 0:20] Přestože Saša ke křesťanství přímo nereferuje, způsob tónu hlasu, který zvolil, mě jako diváka zarazil. Také vyvolal otázku, zda má tento vyřčený výrok nějaký hlubší smysl, než jen to, že ostatky biblických postav nebyly nikdy nalezeny. Napříč epizodami pak narazíme na vyjmenování svátků, jako jsou Vánoce či Velikonoce. Vypravěči je však přímo s křesťanstvím nijak nespojují.

### 3.3.5 Jídlo a pití

Jídlo patří k tématům, které najdeme v každé epizodě jako další z řady prvků, které pomáhají vykreslit obraz dané oblasti. Ať už se jedná o představení jednoduchých denních pokrmů z lokálně vypěstovaných a zpracovaných surovin, pestré, dynamické a hlučné trhy překypující nejčerstvějšími úlovky, čerstvými lahůdkami či tím nejbarevnějším kořením zobrazeným v případě arabských a indických oblastí, divák se může z pořadu dozvědět o tom, co je pro danou oblast typické. Pořad zobrazuje kontrast mezi hojností a hladem na tom, co místní jedí. Tedy jaké suroviny jsou pro danou oblast typické a zároveň jaká je pestrost a náročnost připravovaných pokrmů. Například záběry pocházející z rozvojových zemí ukazují pokrmy ze základních surovin a místními vypěstovaných plodin ve formě různých kaší, které malou cestovatelku zrovna moc nevábí. Zatímco se vypravěči baví o tom, co vidí, chuť těchto pokrmů v chudších zemích vesměs nekomentují. Jako kontrast pak mohu uvést epizodu o New Yorku, kde je delikátní hamburger, přirovnaný k českému karbanátku, či skvěle chutnající hot dog zobrazen jako typický.

V souvislosti s „hladovými oblastmi“ je malá cestovatelka Sašou poučena o tom, že i přes ne zrovna pro nás ideální vzhled uvařeného jídla, se jedná o pokrmy, kterých si místní lidé, kteří se dokáží spokojit s málem, váží. Na problematice hladových rozvojových zemí Saša zároveň upozorňuje na „západní“ problém spojený s plýtváním jídla a poukazuje na to, že by si doma měla malá cestovatelka více vážit jídla na talíři. Saša dále na komentář ohledně toho, že jsou lidé v rozvojové zemi nějací až moc hubení, reaguje s tím, že alespoň nejsou tak obézní jako lidé u nás [Česká televize 2015j].

Pořad však zobrazuje i takové pochoutky, jaké se v některých případech velmi liší od toho, co malá cestovatelka ještě považuje za komfortní. Příkladem může být například smažený hmyz, který Saša doporučuje vyzkoušet a za jehož odsuzování malou cestovatelku pokárá. Jako další jinou „specialitu“ mohu uvést krev zvířat smíchanou s mlékem, kterou Saša prezentuje jako náhradu chybějící vody v rámci pitného režimu keňských Masajů. Alkoholu není napříč pořadem věnovaný zásadní prostor. V souvislosti s muslimskými oblastmi je pouze zmíněn jeho zákaz, kdy je alkohol místními nahrazen čajem a kávou. Drobná pozornost je však věnována masu. V případě muslimských oblastí pojednávají vypravěči o zákazu spojeného s konzumací vepřového masa, které jak sám Saša s drobným zaváháním vysvětluje v epizodě o Maroku, považují muslimové za nečisté. Pobouření ze

strany malé cestovatelky vzbudí zpracování masa zvířat, která sama považuje za roztomilá, jako jehněčí, či velbloudí.

Tématem je i samotná příprava jídla, použité technologie a následné stolování. Zatímco příprava jídla doma je vykreslena jako činnost, která je doménou žen, v případě stánků a kantýn, kde se jídlo prodává, jsou často tato místa zobrazena s mužskou obsluhou. U rozvojových zemí vidíme záběry vaření venku na plamenu za použití jednoduchého až tradičního, někdy vlastnoručně vyrobeného nádobí. Dále jsou pak zobrazené různé způsoby stolování. Napříč pořadem najdeme společně stolující rodiny, oddělené muže od žen na veřejném prostranství, jako např. kantýna či svatba v případě arabských zemí, či konzumaci pokrmů na ulici uprostřed toho největšího shonu. I zde platí, že je zobrazeno především to, co se liší od toho, co vypravěči považují u nás za standardní.

### 3.3.6 Příroda a zvířata

Přírodě a zvířatům je napříč pořadem věnován významný prostor. Nadšení ve vypravěčích vzbuzuje zeleň, voda a život, naopak smutek přichází v reakci na vyprahlost, vysoké teploty, poušť, či minulostí zničenou přírodu a obytné oblasti. Přestože se oba vypravěči zajímají o všechna místa, v případě vyprahlých oblastí postrádajících „život“ oba po krátkém čase naznačují pocit nepohodlí a potřebu přesunout se někam, kde budou rostliny, zvířata a lidé. Důraz je vypravěči kladen na ochranu přírody a zvířat, kdy jsou divákovi představeny místní ohrožené druhy zvířat a způsoby snahy o jejich záchranu. Například v epizodě o Novém Zélandu je divákům představen roztomilý, avšak dle malé cestovatelky bezbranný pták kivi, kterého se místní snaží zachránit v rámci své činnosti na záchranných stanicích [Česká televize 2015r].

Další „divoká“ zvířata jsou pak zobrazena vždy především ve svém přirozeném prostředí v přírodě, či v ojedinělých případech i ve vztahu k lidem, kterým se v minulosti přizpůsobily. Příkladem mohou být hyeny, které mají dle místních i přes prvotní nevoli ze strany malé cestovatelky tajemnou moc odhánět zlé duchy. Hyeny sice v Etiopii žijí volně, zároveň se ale svým způsobem nechaly „ochotit“ místními, kteří je po večerech krmí a mazlí [Česká televize 2015d]. Mezi další zvířata, která malou cestovatelku zajímají, jmenují opice. Ty naopak lidem jídlo kradou a jak Saša vysvětluje, skupinově vychovávají a od štěňátka krmí místní psy, kteří v dospělosti opice na oplátku chrání vůči ostatním predátorům [Česká televize 2015b].

Větší nadšení pak v malé cestovatelce vzbuzují sloni a velbloudi, které zná z televize a pohádek, a kteří jí přijdou roztomilí. Saša tyto zvířata představuje i v kontextu práce, pro kterou jsou tato zvířata dnes či byla v minulosti využívána. V kontextu slonů upozorňuje na ohrožení, kterému musí čelit v souvislosti s černým trhem. Zároveň upozorňuje na problematiku turismu, kdy jsou sloni využíváni ke svezení turistů za poplatek, což jak ukazuje, není zrovna případem místa v thajské epizodě, kde se sloni mají jako v bavlnce [Česká televize 2015n]. Zatímco v Thajsku jsou sloni zobrazeni především v kontextu jejich záchrany, v Keni Saša poukazuje na to, že se sloni a jejich trus využívá k následné výrobě papíru [Česká televize 2015f]. Podobně v kontextu práce a finálního produktu jsou v pořadu prezentováni i velbloudi. Velbloud je napříč pořadem zobrazen jako nenáročný avšak pilný pracovník, přepravce, zdroj potravy či předmět směny. Zatímco malá cestovatelka by si nejradši velbloudy hladila, či se povozila, Saša upozorňuje na to, že se jedná o zvířata, která jsou využívána především na práci. Lidem umožňují přežití v extrémních podmínkách, ať už se jedná o jejich přepravu, převážení nákladu, či samotnou produkci velbloudího mléka. Dále je zmíněn i fakt, že se chovají na maso a kůži, což malou cestovatelku, která k velbloudovi přistupuje spíše jako k domácímu mazlíčkovi, znechucuje [Česká televize 2015b; Česká televize 2015m; Česká televize 2015o; Česká televize 2015d].

V souvislosti s životním prostředím a přírodou je v pořadu kladen důraz na upozornění diváka na velmi aktuální problém znečištění, vycházející právě z činnosti lidstva. Znečištění přírody, kontaminace vody, skládky a problematika rozkladu a pálení odpadu patří mezi diskutovaná témata. Stejně jako jsou vyjmenovány ohrožené druhy zvířat, nejsou opominuté ani vymírající typy rostlin a stromů, jejichž důležitost a záchranu vypravěči podněcují. Stromy jsou pak v některých oblastech zobrazené jako posvátné artefakty, které mají duši, nebo jako zdroj kyslíku či potravy. V epizodě o Keni jsou kokosové palmy dokonce představeny jako nebezpeční zabijáci, jejichž pád kokosů si ročně vyžádá až sto padesát lidských obětí [Česká televize 2015f]. Obdiv dále ve vypravěčích vzbuzuje voda, a to ve formě mohutných řek a jezer, či samotné moře. Moře fascinuje především malou cestovatelku, která by si přála lekce surfování zařadit do standardní výuky, stejně jako tomu je u žáků na Novém Zélandu [Česká televize 2015r].

### **3.3.7 Život ve městě a mimo něj**

Život a velikost diskutovaných zemí je ukázána na hlavních či nejznámějších

městech, které vypravěči často porovnávají s Českou republikou, například co se týče velikosti<sup>21</sup>, či funkce konkrétního odvětví<sup>22</sup>. V rámci epizody je zobrazena architektura města a každodenní shon a život místních lidí. Zatímco jsou divákovi představena nejkouzelnější místa a ta nejzajímavější a nejtypičtější architektura uvnitř města, kterou u nás nenajdeme, vypravěči dále neopomínají zobrazit oproti vyspělosti a blahobytu život lidí, kteří to nemají zrovna jednoduché. Kamery kromě zobrazení toho hezkého a nejlepšího zaznamenávají kontrast mezi blahobytem a hladem, technologickou vyspělost a modernitu proti tradici a extrémním životním podmínkám. Extrémní podmínky vypravěči ukazují na příkladu bombajských slamů. Právě slamy popisují jako přelidněné, špinavé a nejhudší části města, kde je malá cestovatelka šokována životem na ulici, nefunkčností elektřiny, nedostupností vody, či absencí základního sociálního zařízení. Vzhledem k místním životním podmínkám pak ke každodennímu přísunu nových lidí, které město pohltí, vypravěči přistupují spíše ironicky [Česká televize 2015e]. Tradiční život je pak zobrazen na venkově. Pozornost přitahují současné, ale i původních kmeny. Malé cestovatelce neunikly tradiční kroje a specifické tance afrických Masajů, novozélandských Maorů, či Rumunů [Česká televize 2015f; Česká televize 2015s; Česká televize 2015k]. Dále se vypravěči pozastavují nad technikou stavby příbytků, které jsou na mnoha místech přítomné i dnes. Tyto příbytky na jedné straně vzbuzují obdiv v souvislosti s tím, že si je obyvatelé byli schopni za pomoci jednoduchých nástrojů sami postavit. Na druhé straně je však zřejmý i postoj malé cestovatelky a Saši, kteří jsou oba vděční za bydlení u sebe doma, které mají k dispozici.

Zobrazení tradice je v pořadu ukázané především ve spojení s venkovem, kde převažuje zemědělství a řemeslná výroba. S městy ve vyspělých zemích je pak spojován rozvoj, blahobyt a prolínání mnoha kultur na jednom místě. V takovýchto městech je zobrazen pokrok, modernita, nejnovější technologie a komerce, stejně tak jako hojnost a plýtvání. Za jedno z nejvíce idealizovaných měst napříč pořadem považují New York, kterému tvůrci vyhradili celou jednu epizodu. Zatímco Bombaj je tvůrci prezentována jako město, které člověk buď miluje, nebo nenávidí [Česká televize 2015e], New York je zde zobrazen jako město, kde se plní sny. Město, které by měl člověk za každou cenu navštívit.

---

<sup>21</sup> Vypravěči ukazují velikost diskutovaných měst na porovnání počtu obyvatel s Českou republikou, či hlavním městem Prahou.

<sup>22</sup> Jako příklad uvedu dopravu, kdy je místní veřejná doprava porovnávána s velikostí našeho metra.



Zde totiž najde to nejlepší z nejlepšího: „*Připočti k tomu největší mrakodrapy, nejznámější obchodní domy, parky, mosty, téměř nejdelší metro na světě, sochu Svobody a přezdívkou hlavní město světa*“ [Česká televize 2015s: 0:35]. Jeho stinným stránkám se však vypravěči vůbec nevěnují.

Na životě ve městě a mimo něj zobrazují vypravěči každodenní život místních obyvatel v kontextu tradice či pokroku. Ukazují symbolická a nejznámější místa, která by diváka, jako turistu mohla zajímat, dále se věnují rozličným životním podmínkám, architektuře, práci a místnímu řemeslu, dopravě a dalším prvkům, které formují a určují život místních obyvatel.

### **3.3.8 Školní docházka**

Rozdílnost v dostupnosti, systému vzdělání a povinnosti školní docházky patří k dalším tématům, na které se malá cestovatelka vyptává, a to především v kontextu afrických zemích. Jak Saša vysvětluje, přístup ke vzdělání zde není automatický ani povinný, a školy se v některých částech zemí teprve staví. Vzdělání je v těchto oblastech prezentováno jako cenný statek, který je buď kapacitně omezený na počet dětí, či je v dané oblasti úplně nedostupný. Zobrazeny jsou školy, kde je povinností nosit uniformy. Školy, které jsou placené. Školy, které nabízejí „jiný“ obsah učiva, než na co je malá cestovatelka zvyklá ze školy vlastní. Saša na příkladu dívek vysvětluje, že k výuce čtení, psaní a počítání je do vyučování zařazeno i to, jak být dobrá hospodyně a umět uvařit či vyšít, či jak být dobrou matkou [Česká televize 2015j]. Kluci se pak učí spíše řemeslu, například řezbařit [Česká televize 2015c]. Jak sama malá cestovatelka přiznává, i přes to, že se jí do české školy občas jít nechce a výuka ji ne vždy baví, možnosti chodit do školy doma si váží. Myšlenka toho, že by si měl divák školu cenit a být vděčný, je pak přítomna napříč celým pořadem.

### **3.3.9 Zobrazení genderových rolí**

Představení genderových rolí nepatří mezi témata, kterému by se v každé epizodě vypravěči přímo věnovali. V evropských oblastech se vypravěči genderovými rolemi téměř vůbec nezabývají. Pokud se diskutuje nějaké téma, které by přímo souviselo s životem obyvatel, vypravěči berou v potaz plošně celou společnost. V mimo evropských oblastech však narážíme na čistě esencialistický přístup. Ženy jsou zde představované jak v typické

roli hospodyně, starající se o běžný chod domácnosti, a pečovatelky o rodinu, tak i jako ženy pracující a zastávající fyzicky náročnější práci. Zatímco v souvislosti s africkými kmeny převažuje zobrazení ženy právě v roli matky, hospodyně, která zastává další drobné práce jako je například vyšívání, v případě muslimské společnosti jsou ženy prezentovány jako tajemné, navzájem splývající postavy v tradičních šátcích, které jsou však na muži závislé.

Zajímavý je rozpor v zobrazení ženy a manželky ve vztahu k muži ve dvou konkrétních epizodách. Zatímco v díle o Maroku je muž v kontextu mnohoženství malou cestovatelkou vnímán jako „ten špatný“, v epizodě o Jemenu se v jejích očích vnímání mužské role posune. V marocké epizodě je žena představena jako někdo, kdo může být předmětem směny „manželka za velbloudy“, a kdo se v kontextu mnohoženství musí dělit s dalšími ženami o manžela, což se malé cestovatelce velmi příčí. Jak dále Saša vysvětluje, manžel všem svým manželkám pak musí dávat stejné dary, aby se necítily méněcenné [Česká televize 2015m]. V epizodě o Jemenu je však muž, který má doma několik manželek, vnímán malou cestovatelkou jako chudáček, pro kterého musí být velmi náročně uživit všechny své manželky vykořisťovatelky [Česká televize 2015o]. Vypravěči se vysvětlení oddělení mužského a ženského veřejného prostoru v kontextu islámského vyznání spíše vyhýbají. Tuto skutečnost pouze naznačují, a to na příkladu oddělené svatební oslavy, zobrazení tradičního čajového dýchánku v otevřeném prostoru kavárny, či uvnitř mešity, kde se pro muže nachází oddělený prostor pro modlitby, do kterého malou cestovatelku, jak Saša naznačuje, pustit bohužel nemůže.

Krása je dalším diskutovaným tématem ve spojitosti se ženami. Vypravěči si všímají tradičních krojů, místního módního oblečení, účesů, či zdobení obličeje formou malování na tělo a obličej, či propichování kůže pro umístění piercingů a dalších předmětů, které jsou místními, na rozdíl od vypravěčů, považovány za ozdoby.

Muži jsou pak spíše v mimo evropských oblastech zobrazeni v roli ochránce, živitele a hlavy rodiny, který zastává vysoce náročnou fyzickou práci, stará se o zvířata a je zručný a nadaný pro vykonávání různých řemesel. U mužů je také zobrazen jejich podnikatelský duch, kdy jako úspěšný majitel a provozovatel obchodu, či svého hlučného stánku na městském tržišti usmlouvá tu nejlepší cenu, za kterou své produkty prodá. Muži jsou často zobrazeni ve společnosti dalších mužů, s kterými zapáleně diskutují, či v jejichž společnosti odpočívají. Zatímco u žen se vypravěči v kontextu vzhledu soustředí spíše na celkovou krásu spočívající ve volbě oblečení, účesu, či ozdob, v souvislosti s muži přináší pořad záběry na

jejich polonahá těla vlnící se a poskakující při kmenových tancích v tradičním oblečení, jako je tomu např. u Maorů či Masajů. Další záběry přinášejí obrazy mužských těl při vykonávání velmi náročné fyzické práce v parných dnech typických pro danou oblast, či místního oblíbeného sportu. Muži jsou tvůrci v mimo evropských oblastech zobrazení jako tradiční, a v některých oblastech vysoce pobožní, či pověřiví.

V souvislosti se zobrazením genderových rolí narážíme v rámci pořadu na absolutní potlačení individuality jedinců. K obyvatelům je přistupováno jako k homogenním skupinám, které jsou charakteristické vyjmenovanými znaky. A to i v případech, kdy se vypravěči zaměřují na menší kmeny, či když kamera přináší rozhovor s konkrétní osobou, jejíž hlas však v pořadu nelze slyšet. Tyto zmíněné charakteristiky jsou však navázané na konkrétní oblast, a tudíž není možné je aplikovat plošně na všechny oblasti, kterým se pořad věnuje, a tedy vytvořit jednotný obraz muže, či ženy.

## Závěr

Předmětem výzkumu této diplomové práce byla kvalitativní analýza dětského pořadu *Cestohrátky* z produkce České televize pro kanál ČT :D. Výzkum proběhl v období září 2018 – leden 2019 skrze internetové rozhraní tohoto kanálu, kde jsou epizody pořadu dostupné online. Tento pořad jsem vybrala především z důvodu toho, že patří mezi jedny z mála českých pořadů, jejichž hlavním tématem je právě seznámení dítěte s novou oblastí. Na hlavní výzkumnou otázku, jakým způsobem vybraný český pořad prezentuje cizí kultury dětskému divákovi, jsem odpověděla analýzou jednotlivých epizod, na základě které jsem vytvořila model *Strategie dětského poznání*, a rozbor hlavních analyzovaných kulturních prvků. Tento model je tvořen třemi fázemi, které představují jednotlivé kroky, jak daný pořad s předanými informacemi pracuje. Tedy jaké informace jsou vybrány za natolik reprezentativní pro danou oblast, že jsou zmíněny. Dále jakým způsobem jsou vybrané informace prezentovány, a jak je s původním tvrzením dále v pořadu pracováno.

V teoretické části definuji kulturu jako soubor všech symbolů, významů a praktik, které jsou získávány a zároveň jedincem dále předávány v interakci s ostatními. V rámci tohoto výzkumu se pak nezabývám definicí jednotlivých kultur, ale za předpokladu, že televize jako médium může svého diváka učit, analyzuji způsob, jakým jsou v pořadu vybrané znaky a kulturní obrazy dětskému divákovi předávány. V rámci multikulturní výchovy pak představuji dva hlavní přístupy, kdy právě principy kulturně standardního přístupu nacházím i v analyzovaném pořadu. Ten svým způsobem sice předává obecné představy o dané oblasti a společnosti, zároveň ale přináší zažité esence jinakosti, které reflektují postoje „naší“ dominantní společnosti, a tedy i ideologii. V teoretické části se dále věnuji televizi jako preferovanému médiu dětí, a naznačuji, jaký může mít vliv na rozvíjející se přesvědčení a postoje dítěte. Dále vymezuji typické zobrazení dítěte v médiích a zjednodušení informací tak, jak je běžnou praxí v mediálních obsazích určených dětem. Poukazuji na to, že dítě nevnímám jako naivní či hloupé, jak je často zobrazováno v médiích. Ale přistupuji k němu jako k prosumerovi, který informace vyhodnocuje na základě svých dosavadních zkušeností a v interakci s ostatními, a není tedy pouhým pasivním či ovlivnitelným přijímačem informací.

V první podkapitole praktické části představuji role vypravěčů Saši a malé cestovatelky, jejichž hlasy nás provázejí celým pořadem. Malá cestovatelka je dítě, které v pořadu zastupuje dětského diváka, které se o danou oblast zajímá, a je zvědavé. V pořadu

je prezentována tak, jak již bylo naznačeno v teoretické části, tedy jako naivní až někdy hloupé a emocionální dítě. V pořadu je to právě ona, kdo dává bouřlivě najevo své postoje, představuje vlastní dosavadní zkušenost, pocházející především z toho, co se naučila od rodičů či ve škole, a překvapivě je to také ona, kdo přichází s předsudky. Saša pak vystupuje v roli moudrého dospělého, který je nestranný a otevřený novým věcem, přestože si ponechává své kulturní přesvědčení. Kromě toho, že divákovi danou oblast představuje, musí často malou cestovatelku usměrňovat a poučovat. V této podkapitole také v rámci struktury pořadu a zásadních rolí vypravěčů přirovnávám pořad k etnografickým filmům, které vznikaly do padesátých let minulého století. Stejně tak jako v těchto filmech i zde nejsou zastoupena přímá svědectví místních, ale divák vnímá pouze interpretaci vypravěčů, která sama o sobě je již interpretací.

V rámci druhé podkapitoly představuji model *Strategie dětského poznání*, který rozdělují na fáze První seznámení, Konfrontace a Výchova. V rámci první fáze se divák dozvídá fakta, která nejsou nijak citově ani ideologicky zabarvená. V druhé fázi již dochází ke zpracování informace, kdy jí jeden z vypravěčů vztáhne ke své vlastní zkušenosti a nějakým způsobem se vůči ní vymezí. Právě v této fázi lze postřehnout předsudky a stereotypy, kdy se vypravěči vymezují vůči tomu, kdo jsme my, srovnáním skutečnosti s naší českou kulturou a zkušeností, a kdo jsou „oni“, tedy čím se od nás liší a co dělají jinak. Třetí fáze pak plynule navazuje a obsahuje poučení a výchovu osobnosti dítěte. V rámci této fáze Saša uvede veškeré informace „na pravou“ míru směrem k malé cestovatelce, a tudíž i k divákovi, a dále tak pracuje s vodítky pro to, jak významy „správně“ chápat.

V poslední podkapitole praktické části již přímo vyjmenovávám a analyzuji prvky, které vytvářejí celkový obraz dané kultury. Mezi tyto prvky řadím hudbu, barvu pleti a vzhled, jazyky, náboženství, tradice a rituály, jídlo a pití, přírodu a zvířata, obrazy města a prostředí pro život, školní docházku a zobrazení genderových rolí. Překvapivým zjištěním pro mě byla prezentace barvy pleti, vzhledu a náboženství. Tyto „prvky“ byly totiž řešeny primárně v souvislosti s arabskými oblastmi a africkými kmeny, zatímco u zbytku světa se tato témata těšila minimální pozornosti. Nekorektní cestovatelka, která napříč epizodami označuje všechny Afričany za černochoy, je překvapena, že na stejném kontinentě žijí i lidé co „vypadají arabsky“. V rámci náboženství je představen islám a s ním spojené mnohoženství, které je vnímáno jako tradice, a to pozitivně i negativně. Zahalování je prezentované jako něco, co dělá všechny ženy stejnými, zároveň je ale nošení „šátku“ hodné

obdivu a dělá ženy příjemně tajemnými. Pozornost je také věnována rituálům a víře v dobré a zlé duchy. Zatímco rozvojové oblasti jsou vnímané jako velmi tradiční, chudé, a někdy až zaostalé, místní lidé jsou prezentováni jako srdeční, pracovití, přizpůsobiví a velmi sociální s láskou pro zvířata. Zároveň je malá cestovatelka několikrát upozorněna na to, že se od nich máme co učit, a že bychom jim měli závidět zvyklosti, které jsme u nás již poztráceli. V rámci zobrazení genderových rolí získáváme z pořadu klasickou esenci toho, co je to být žena a muž. Kdy žena je převážně zobrazena jako pracující hospodyně pečující o rodinu, a muž jako pracující hlava rodiny s podnikatelským duchem. V souvislosti s muslimy a představiteli afrických kmenů narážíme na prezentaci ženy v kontextu méněcennosti, kdy žena může být muži prodána za stádo zvířat, či se o manžela musí dělit s ostatními. V rámci technologicky vyspělejších zemí se vypravěči soustředí na zobrazení hlavních měst, typických pochoutek, přírody a zvířat, nejznámějších turistických atrakcí a místního života lidí, kdy jsou některé prvky představeny poněkud idealizovaně.

Na základě představených výsledků se dále nabízí téma pro další výzkumy, a to jaký postoj děti k tomuto pořadu zaujímají. Co se jim líbí, co nikoliv, a do jaké míry jsou vůči prezentovaným informacím kritické. Poslední bod by pak bylo vhodné dát do kontextu s různými věkovými skupinami dětí. Dalším velmi zajímavým tématem je pak zkoumání reálného vlivu, jaký by tento (nebo jiný podobný) pořad měl na dětské myšlení a formování si vlastních názorů. Problematika, která v rámci tohoto zaměření výzkumu vyvstane, je však napojena nejen na otázku, jakým způsobem lze toto vhodně měřit, ale i jak dlouhý časový úsek pro následné pozorování dítěte a případné rozmluvy je potřeba zvolit. Dále zde vidím jako problematické samotné vstupování ostatních mediálních obsahů či reálných zkušeností do života dítěte, které by pak měření případného vlivu zkoumaného pořadu ještě více zkomplikovaly.

## Summary

This thesis brings a qualitative analysis of the children's television program *Cestohrátky* produced by Czech Television mainly for the children channel ČT :D. The research was conducted from September 2018 till January 2019. This TV program was chosen mainly because it is one of the few Czech children programs whose main goal is to introduce different cultures to the children audience. The main goal of this research was to find out how this particular TV program presents different cultures. To answer that, the findings were used to create a specific model scheme „Strategy of Children's Knowledge“ which represents the process of introducing the culture. This process is made by three specific stages of how the information is introduced and also how the main characters than build upon it: First introduction, Confrontation, and Cultural education. Firstly the audience receives general information which is not emotionally or ideologically influenced. Secondly, the information is being processed by the main characters who refer it to their own experience and show their own attitudes towards the topics. Lastly, the information is presented fully and the audience is instructed of how to understand it „correctly“.

In the theoretical part of the thesis, I define culture as a set of all symbols, meanings, and practices that are acquired and then passed on by the individual in interaction with others. The purpose of this thesis is not to create the definition of different cultures of how they are presented in the program, however by assuming that television as a medium can teach its audience, I analyze the way in which the two main characters pass the cultural images on to the viewer. In the context of multicultural education, I present two main approaches, where I find the principles of culturally standard approach in the analyzed program. Although this approach does in some way transmit general ideas about discussed culture, at the same time it brings the essence of otherness, which reflects the attitudes of our "dominant society" and thus ideology.

In the research chapter, I present the roles of the narrators, Saša and the little traveler, whose voices accompany us through the whole program. A little traveler is a girl, who is curious and represents the children audience. Her as a kid is presented as typically common in general media, as naive, emotional and sometimes even stupid. She often expresses her attitudes, presents her own past experience coming either from what she's learned from her parents or school and surprisingly she is the one who usually comes with prejudice. Sasa then acts in the role of a wise adult who is impartial and open to new things, while retaining

his cultural beliefs. He teaches the girl. By analyzing the roles of these two, I come with a comparison of this program to the ethnographic films produced in the 1950s, which also miss local testimony and therefore offer only the interpretation composed by the main characters.

Lastly, I present a list of main analyzed elements that create the overall picture of the specific culture. These elements include music, skin color and appearance, languages, religion, traditions and rituals, food and drink, nature and animals, city images and the environment tour, schooling and depiction of gender roles. A surprising finding for me was the representation of skin color, appearance, and religion. Indeed, these "elements" were primarily addressed in the context of Arab regions and African tribes, while the rest of the world enjoyed minimal attention. While it is referred to the appearance of the people as either „black people“ or „the people who look like Arabs“, the kid is surprised that Africa is not only inhabited by „the black people“. For the religion, big attention was paid to Islam and the associated polygamy which is perceived both positively and negatively. Wearing a veil is perceived as a tradition, which makes the women mysterious but at the same time, it makes them look all the same. Attention is also paid to rituals and beliefs in good and evil spirits.

While developing countries are perceived as very traditional, poor, and sometimes lost in the past, local people are presented as kind, hardworking and adaptable. It is said several times that there are things we should learn from them. In portraying gender roles, from the show we get a classic essence of what it is to be a woman and a man. Women as a working housekeeper taking care of her family, and man as hard-working head of the family with an entrepreneurial spirit. In connection to Muslims and African tribes, a woman in the context of inferiority is shown as someone who can be sold to a man for a herd of animals or who must share her husband with others. Within more developed countries, narrators focus on portraying major cities, typical delicacies, nature and animals, the most famous tourist attractions and local people's lives, where some elements are presented in a somewhat idealized way.

Regarding the results, it would be very interesting to research the actual influence this kind of TV shows might have on the different age groups of children. To focus on what they like, what they do not, and to what extent they are critical or available to be influenced by the information presented.



## Použitá literatura

Barker, C. 1999. *Television, Globalization and Cultural Identities*. Buckingham: Open University Press. Dostupné z: <http://www.socresonline.org.uk/7/2/barker.html>

Berry, G. L. 2003. *Developing Children and Multicultural Attitudes: The Systemic Psychosocial Influences of Television Portrayals in a Multimedia Society*. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 9(4), p.360.

Buckingham, D. 2009. „Children and television.“ Pp. 347-359 in Palgrave Macmillan. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London. Dostupné z: <https://literariness.org/wp-content/uploads/2018/12/Literariness.org-Jens-Qvortrup-William-A.-Corsaro-Michael-Sebastian-Honig-eds.-The-Palgrave-Handbook-of-Childhood-Studies-Palgrave-Macmillan-UK-2009.pdf#page=354>

Coker, T. R., M. N. Elliott, D. C. Schwebel, M. Windle, S. L. Toomey, S. R. Tortolero, M. F. Hertz, M. F. Peskin, M. A. Schuster. 2015. *Media Violence Exposure And Physical Aggression in Fifth-Grade Children*. *Academic pediatrics*, 15(1), pp.82-88.

Coltrane, S., M. Adams. 1997. *Work–Family Imagery and Gender Stereotypes: Television and the Reproduction of Difference*. *Journal of vocational behavior*, 50(2), pp.323-347.

Coltrane, S., M. Messineo. 2000. *The Perpetuation of Subtle Prejudice: Race and Gender Imagery in 1990s Television Advertising*. 42(5-6), pp.363-389.

Cortés, C. E. 2000. *The Children Are Watching: How the Media Teach about Diversity*. Multicultural Education Series. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York.

Čábelková, I. 2018. „Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede: KULTURY A ORGANIZACE. SOFTWARE LIDSKÉ MYSLI“ *Lidé města* [online] [cit. 6.5.2019]. Dostupné z: <https://lidemesta.cuni.cz/LM-694.html>

Drotner, K., S. Livingstone. 2008. *International Handbook of Children, Media and Culture*. Sage.

Fiske, J., 2010. *Television Culture*. Routledge.

Fossati, F. 2011. *The Effect of Integration and Social Democratic Welfare States on Immigrants' Educational Attainment: a Multilevel Estimate*. *Journal of European Social*

Policy, 21. 391-412.

Garcia-Ruiz, R., A. Ramirez-Garcia, M. M. Rodriguez-Rosell. 2014. *Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship*. *Comunicar*, 22(43).

Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. Basic Books, Inc., Publishers: New York.  
Dostupné z: <https://is.muni.cz/el/1423/jaro2018/SOC757/um/clifford-geertz-the-interpretation-of-cultures.pdf>

Giddens, A. 2009. *Sociologie*. Praha: Argo, 2003.

Gladkova, A. A. 2013. *The Role of Television in Cultivating the Values of Pluralism and Cultural Diversity in Children*. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(1).

Gooderham, P., O. Nordhaug. 2003. *International Management: Cross-Boundary Challenges*. Blackwell Publishing: Malden, MA.

Graves, S. B. 1996. *Diversity on television*.

Halford, J. C., E. J. Boyland, G. Hughes, L. P. Oliveira, T. M. Dovey. 2007. *Beyond-Brand Effect of Television (TV) Food Advertisements/Commercials on Caloric Intake and Food Choice of 5–7-Year-Old Children*. *Appetite*, 49(1), pp.263-267.

Hewling, A. 2005. *Culture in the Online Class: Using Message Analysis to Look Beyond Nationality-Based Frames of Reference*.

Himmelweit, H. T. 1970. *Television and the Child; An Empirical Study of the Effect of Television on the Young*.

Hoffner, C., M. Buchanan. 2002. *Parents' Responses to Television Violence: The Third-Person Perception, Parental Mediation, and Support for Censorship*. *Media Psychology*. 4(3), pp.231-252. Dostupné z: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532785XMEP0403\\_02](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532785XMEP0403_02)

Hofstede, G. 1991. *Organizations and Cultures: Software of the Mind*. McGrawHill: New York.

Hofstede, G. 2001. *Cultural Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Sage Publications, Thousand Oaks.

Holtzman, L., L. Sharpe. 2014. *Media Messages: What Film, Television, and Popular Music Teach Us about Race, Class, Gender, and Sexual Orientation*. Routledge.

- Huston, A. C., E. Donnerstein, H. Fairchild, N. D. Feshbach, P. A. Katz, J. P. Murray, E. A. Rubinstein, B. L. Wilcox, D. Zuckerman. 1992. *Big World, Small Screen: The Role of Television in American Society*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Chopra, M. 2018. *Gender Differences in Advertising to Children—Content Analysis of Television Advertising*.
- Kislev, E. 2016. *The Effect of Education Policies on Higher-Education Attainment of Immigrants in Western Europe: A Cross-Classified Multilevel Analysis*. *Journal of European Social Policy*. 26(2):183-199.
- Kuncová, J. 2002. „Děti a média: vyhrávají televize a internet“ *MediaGuru.cz* [online] [cit. 6.5.2019]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2012/03/deti-a-media-vyhravaji-televize-a-internet/>
- Livingstone, S., M. Bovill, M. 2001. *Families and the Internet: an Observational Study of Children and Young People's Internet Use*.
- Macfadyen, L. P. 2005. „Internet-Mediated Communication at the Cultural Interface.“ Pp. 373-380 in *Encyclopedia of Human Computer Interaction*. IGI Global.
- Mares, M. L., E. Woodard. 2005. *Positive Effects of Television on Children's Social Interactions: A Meta-Analysis*. *Media Psychology*, 7(3), pp.301-322.
- Meadows-Fernandez, R. 2018. *Why Diversity Education Matters for Kids (and Their Parents)*. *Family Minded*. Online. Dostupné z: <https://www.familyminded.com/s/diversity-education-matters-for-kids-and-their-parents-f2bff97007834863>
- MediaGuru.cz. 2018. „Čas sledování TV roste, dvě třetiny domácností mají HD.“ *MediaGuru.cz* [online] [cit. 6.5.2019]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2018/03/cas-sledovani-tv-roste-dve-tretiny-domacnosti-maji-hd/>
- MediaGuru.cz. 2018. „Future of TV: Televizní trendy se v Česku liší.“ *MediaGuru.cz* [online] [cit. 6.5.2019]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2018/10/future-of-tv-televizni-trendy-se-v-cesku-lisi/>
- McCombs, M. E. 2009. *Agenda Setting: nastolování agendy - masová média a veřejné mínění*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- McLuhan, M., B. Nevitt. 1972. *Take Today; the Executive as Dropout*. New York: Harcourt

Brace Novanovich.

McNair, B. 2004. *PR Must Die: Spin, Anti-Spin and Political Public Relations in the UK, 1997–2004*. Journalism studies, 5(3), pp.325-338.

McSweeney, B. 2002. *Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith – a failure of analysis*. Human Relations, vol. 55, no. 1, pp. 89-118.

Mihál, 2012. *Dopad televize na vývoj dítěte*. [online] [cit. 6.5.2019]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/513-dopad-televize-na-vyvoj-ditete.html>

Ministerstvo vnitra České republiky. 2018. *Čtvrtletní zpráva o migraci – III.2018*. [online] [cit. 6.5.2019]. Dostupné z: [http://www.ceska-justice.cz/wp-content/uploads/2018/10/%C4%8Ctvrtletn%C3%AD\\_zpr%C3%A1va\\_o\\_migraci\\_-\\_III.2018.pdf](http://www.ceska-justice.cz/wp-content/uploads/2018/10/%C4%8Ctvrtletn%C3%AD_zpr%C3%A1va_o_migraci_-_III.2018.pdf)

Moree, D., I. Janská. 2008. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni. Dostupné z: [https://www.varianty.cz/download/docs/118\\_nez-zac-neme-s-multikulturni-vy-chovou-od-skupinovy-ch-konceptu-k-osobnostni-mu-pr-i-stupu.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/118_nez-zac-neme-s-multikulturni-vy-chovou-od-skupinovy-ch-konceptu-k-osobnostni-mu-pr-i-stupu.pdf)

Mumby, D. K., C. Spitzack. 1983. *Ideology and Television News: A Metaphoric Analysis of Political Stories*. Communication Studies, 34(3), pp.162-171.

Newcomb, H. M., P. M. Hirsch. 1983. *Television as a Cultural Forum: Implications for Research*. Quarterly Review of Film & Video, 8(3), pp.45-55. Dostupné z: <http://web.mit.edu/211.432/www/readings/tv%20as%20a%20cultural%20forum.pdf>

OfCom, A. 2006. *Media Literacy Audit: Report on media literacy amongst children*.

Owens, J., R. Maxim, R. M. McGuinn, C. Nobile, M. Msall, A. Alario. 1999. *Television-Viewing Habits and Sleep Disturbance in School Children*. Pediatrics, 104(3), p.e27.

Plowman, L., J. McPake. 2013. *Seven Myths about Young Children and Technology*. Childhood Education, 89(1), pp.27-33. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/00094056.2013.757490?scroll=top&needAccess=true>

Pohan, C. A., C. Mathison. 2007. *Television: Providing Powerful Multicultural Lessons*

*Inside and Outside of School. Multicultural Perspectives*, 9(1), pp.19-25.

Reddy Dudala, S., R. Rao, B. C. Reddy, S. M. Patki, M. B. Patki. 2015. *Study of Television Viewing Habits and Their Effects Among High School Children in Khammam Town*. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 6(3).

Rideout, V. J., E. A. Vandewater, E. A. Wartella. 2003. *Zero to Six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers*. Dostupné z: <https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/zero-to-six-electronic-media-in-the-lives-of-infants-toddlers-and-preschoolers-pdf.pdf>

Roberts, D. F., U. G. Foehr. 2004. *Kids and Media in America*. Cambridge University Press.

Roessingh, H. 2004. *Effective High School ESL Programs: A Synthesis and Metaanalysis*. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 60, 611-36.

Sánchez, J., P. Contreras. 2012. *De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía*. *Icono 14*, 10 (3), 62-84. (DOI: 10.7195/ri14.v10i3.210).

Sanderson, G. 2019. *The Strengths and Limitations of Using Essentialist Cultural Theory to Understand International Students*. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/228739132\\_The\\_strengths\\_and\\_limitations\\_of\\_using\\_essentialist\\_cultural\\_theory\\_to\\_understand\\_international\\_students](https://www.researchgate.net/publication/228739132_The_strengths_and_limitations_of_using_essentialist_cultural_theory_to_understand_international_students)

Signorielli, N. 1990. *Children, Television, and Gender Roles: Messages and Impact*. *Journal of Adolescent Health Care*. 11(1), pp.50-58.

Singer, D. G., J. L. Singer. 2012. *Handbook of Children and the Media*. Sage. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?hl=en&lr=&id=n8E5DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=children+television+censorship&ots=JS\\_eikdKgA&sig=hTkDEmwkI9C04nguGUaGKuyE20A&redir\\_esc=y#v=onepage&q=children%20television%20censorship&f=false](https://books.google.cz/books?hl=en&lr=&id=n8E5DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=children+television+censorship&ots=JS_eikdKgA&sig=hTkDEmwkI9C04nguGUaGKuyE20A&redir_esc=y#v=onepage&q=children%20television%20censorship&f=false)

## Použité pořady a filmy

Marshall, J., R. Gardner. 2007. The Hunters [film]. Watertown, MA, Documentary Educational Resources., original 1957.

Bateson, G., M.Mead. 1951. Trance and Dance in Bali [film].

*Cestohrátky*. 2. díl, Rwanda [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká televize, 2015a. , ČT :D, 15. 6. 2015 15:45. Dostupné z: <https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 5. díl, Saudská Arábie [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká televize, 2015b. , ČT :D, 8. 2. 2016 15:45. Dostupné z: <https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 9. díl, Kambodža [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká televize, 2015c. , ČT :D, 4. 7. 2016 17:00. Dostupné z: <https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 12. díl, Etiopie [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká televize, 2015d. , ČT :D, 12. 7. 2016 17:00. Dostupné z: <https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 13. díl, Bombaj [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká televize, 2015e. , ČT :D, 13. 7. 2016 17:00. Dostupné z: <https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 14. díl, Keňa [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká televize, 2015f. , ČT :D, 14. 7. 2016 17:00. Dostupné z: <https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 15. díl, Mexiko [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká televize, 2015g. , ČT :D, 18. 7. 2016 17:00. Dostupné z: <https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 17. díl, Jižní Vietnam [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká televize, 2015i. , ČT :D, 25. 7. 2016 17:05. Dostupné z: <https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 19. díl, Uganda [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká televize, 2015j. , ČT :D, 1. 8. 2016 17:05. Dostupné z: <https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 21. díl, Rumunsko [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká

televize, 2015k. , ČT :D, 4. 8. 2016 17:00. Dostupné z:

<https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 22. díl, Maroko [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká

televize, 2015m. , ČT :D, 8. 8. 2016 16:55. Dostupné z:

<https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 23. díl, Thajsko [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká

televize, 2015n. , ČT :D, 9. 8. 2016 17:00. Dostupné z:

<https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 24. díl, Jemen [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká televize,

2015o. , ČT :D, 10. 8. 2016 16:55. Dostupné z: <https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 27. díl, Skotsko [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká

televize, 2015q. , ČT :D, 6. 9. 2017 15:35. Dostupné z:

<https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

*Cestohrátky*. 30. díl, New York [epizoda televizního seriálu]. Česká republika, Česká

televize, 2015s. , ČT :D, 27. 9. 2017 15:35. Dostupné z:

<https://decko.ceskatelevize.cz/cestohratky>

## Teze Diplomové práce

**Institut komunikačních studií a žurnalistiky FSV**

**UK**

**Teze MAGISTERSKÉ diplomové práce**

**TUTO ČÁST VYPLŇUJE STUDENT/KA:**

**Příjmení a jméno diplomantky/diplomanta:**

**Hemerová Aneta**

**Razítko podatelny:**

**Imatrikulační ročník diplomantky/diplomanta:**

**2016/2017**

**E-mail diplomantky/diplomanta:**

**anetahem@seznam.cz**

**Studijní obor/forma studia:**

**Mediální studia (prezenční)**

**Předpokládaný název práce v češtině:**

**Současné mediální obsahy očima dětských prosumerů**

**Předpokládaný název práce v angličtině:**

**Contemporary media content through the eyes of child prosumers**

**Předpokládaný termín dokončení (semestr, akademický rok – vzor: ZS 2012/2013)**

(diplomovou práci je možné odevzdat nejdříve po dvou semestrech od schválení tezí)

**LS 2018/2019**



**Charakteristika tématu a jeho dosavadní zpracování (max. 1800 znaků):**

**Tato diplomová práce přinese diskusi témat, jejichž propojení představuje palčivou otázku pro budoucí směřování oboru, a to nejen v oblasti mediálních studií. Sociální média, trendy a konzumace současného mediálního obsahu a samotná participace na jeho spoluvytváření ve spojení s dětmi a jejich ranou zkušeností z narůstajícího multikulturního prostředí (nejen) základních škol, přináší otázky ohledně médií a jejich vlivu, jakým na dospívající děti působí.**

**To, jaký vliv mají na děti současné mediální obsahy, bude v této diplomové práci řešeno z pohledu multikulturního soužití. S rostoucí kulturní diverzitou a vzestupným trendem, který je patrný i u menšin, se multikulturní soužití ve spojení s mediálními obsahy u dětí stává zásadním tématem, a to v kontextu multikulturního vzdělávání skrze mediální konzumaci, která hraje důležitou roli v procesu formování názorů a postojů vůči druhým.**

**Současné výzkumy sice diskutují jednotlivá témata nových médií a jejich konzumaci, v souvislosti s dětmi však narážíme na nedostatečně uspokojující poznatky, a tedy i na mezeru v oboru. Zkoumání toho, jakým způsobem a které mediální obsahy děti konzumují a zároveň spoluvytváří, může být mimo jiné přínosné pro budoucí tvorbu mediálních obsahů pro děti vyrůstající v multikulturním prostředí, v souvislosti s výchovou směřující k respektu bez stigmatizace a stereotypizace.**

**Předpokládaný cíl práce, případně formulace problému, výzkumné otázky nebo hypotézy (max. 1800 znaků):**

**Cílem této diplomové práce bude zjistit, jaké postoje zaujímají dětští prosumeri vůči současnému mediálnímu obsahu, lokálnímu i zahraničnímu, a to v kontextu narůstajícího multikulturního prostředí ve vlastní základní škole.**

**V rámci definovaného výzkumného problému se budu zabývat i následujícími podotázkami: Jaké mediální obsahy děti konzumují?**

**Jaké postoje děti zaujímají vůči těmto mediálním obsahům, a jak je hodnotí?**

**Jakou roli mají média a digitálních technologie v multikulturním vzdělávání a životě dětí?  
Odlišují děti multikulturní obsahy od ostatních mediálních obsahů?**

**Jaký vliv, pokud nějaký, mají na děti sociální média? Jakým způsobem děti participují na mediálním obsahu?**

**Předpokládaná struktura práce** (rozdělení do jednotlivých kapitol a podkapitol se stručnou charakteristikou jejich obsahu):

**Úvod:**

V úvodu se budu zabývat představením výzkumného problému a jeho zasazením do kontextu současné doby a situace v českých základních školách, a to na pomezí antropologie a mediálních studií.

**Teoretická část práce:**

V této části definuji výzkumný problém a klíčové pojmy, které se pojí s výzkumem, jako např. dětští prosumeři, multikulturalismus v mediálním obsahu atd. V této části bude přesně vymezena hlavní výzkumná otázka a její podotázky. Předpoklady a veškerá teoretická východiska podpořím argumentací ostatních autorů, kteří se již podobné problematice věnovali, a to nejen na poli výzkumu.

**Metodologie:**

V metodologické části představím design mého kvalitativního výzkumu: cílová skupina, detail výzkumu, výzkum ze strany etiky v souvislosti s dětskou participací na výzkumu, atd. Závěr metodologie bude doplněn o konkrétní výzkumy, které na toto téma již proběhly, nejen na poli České republiky, a budou diskutovány jejich výsledky a relevantnost pro výzkum, který je předmětem této diplomové práce.

**Analytická část práce:**

**V analytické části práce představím techniku analýzy veškerých materiálů a dat, které budou shromážděny po dobu výzkumu. V této části dále budu diskutovat hlavní výzkumnou otázku a její podotázky, které propojím s výsledky vlastního výzkumu.**

**Závěr:**

**Závěr práce zhodnotí provedení výzkumu, výsledky výzkumu a do jaké míry odpověděl na hlavní výzkumný problém. Zároveň přinese doporučení pro možný pokračující výzkum.**

**Vymezení podkladového materiálu (např. titul periodika a analyzované období):**

**Podkladem pro vymezení výzkumného problému, tak jak bude nahlížen v kontextu této diplomové práce, budou kvalitativní rozhovory s dětskými informátory ze základních škol. Plánované období, kdy rozhovory proběhnou, je stanoveno v časovém rozpětí od listopadu 2018 do března 2019. Podkladem pro formulování otázek pro rozhovory bude i vlastní analýza současných trendů v mediálním obsahu určené cílové skupině informátorů, a to nejen na poli lokálním ale především zahraničním (včetně sociálních/nových médií).**

**Metody (techniky) zpracování materiálu:**

**Řešením výzkumného problému této diplomové práce bude kvalitativní výzkum, jehož základ budou tvořit hloubkové polostrukturované rozhovory s dětmi základních škol, a to ve vybraných věkových kategoriích: 8-10 let a 13-15 let. Forma vedení rozhovorů bude přizpůsobena věku vybraných informátorů. U mladší cílové skupiny budou pokládány obecnější otázky se zaměřením na vlastní iniciativu a asociace ze strany dětí. Otázky týkající se vlastních postojů vůči mediálním obsahům, a samotné konzumaci mediálních obsahů budou prokládané vizuály; reakce ze strany dětí budou analyzovány v kontextu pokládaných otázek. Další otázky budou více zaměřené na tvorbu mediálního obsahu ze strany dětí, a to v reakci na jeho konzumaci, a to především u starší věkové skupiny informátorů, u které je již větší předpoklad toho, že se na tvorbě sami podílejí. V souvislosti s participací na tvorbě mediálního obsahu bude kladena pozornost i na postoje dětí vůči sociálním sítím. Rozhovory s dětmi budou analyzovány v kontextu kvalitativního přístupu.**

**Základní literatura** (nejméně 5 nejdůležitějších titulů k tématu a metodě jeho zpracování; u všech titulů je nutné uvést stručnou anotaci na 2-5 řádků):

**Cortés, C. E. (2000). The Children Are Watching: How the Media Teach about Diversity. Multicultural Education Series. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York.**

Tato kniha se věnuje problematice médií, mediální konzumaci a jejího vlivu na vzdělávání v souvislosti s rozvíjením postojů vůči diverzitě u mladých lidí. Autor detailně rozebírá vliv masmédií a mediálních produktů na multikulturní vzdělávání. Tato kniha poslouží pro základní orientaci v problematice.

**Livingstone, S., & Bovill, M. (Eds.). (2013). Children and their changing media environment: A European comparative study. Routledge.**

Tato komparativní studie se zabývá novými médii, jejich významy, užití a zároveň jejich dopady na dětsví, rodinný život a vztahem mezi školou a domovem. Autor diskutuje proměny médií a jejich dopady na život dětí, mladých dospělých. O autorovy argumenty ohledně proměny médií a jaké dopady mají na dětský život budu opírat vlastní argumentaci v souvislosti s analýzou výzkumných rozhovorů.

**Kendall, F. E. (1983). Diversity in the Classroom: A Multicultural Approach to the Education of Young Children. Early Childhood Education Series. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York.**

Autor se v této knize zabývá problematikou multikulturního vzdělání. Přináší základní pilíře toho, jak by nastavení "správné" multikulturní třídy ve škole mělo vypadat, tak aby se děti učily respektovat kulturu a hodnoty ostatních dětí. Jeho poznatky pro tuto práci využiji pro lepší obecné objasnění multikulturalismu v prostředí škol a pro porozumění přítomného stupně multikulturní vzdělávání ve školách, kde bude probíhat výzkum, a médiích, které děti konzumují.

**Berry, G. L. (2003). Developing children and multicultural attitudes: The systemic psychosocial influences of television portrayals in a multimedia society. Cultural Diversity and Ethnic**

**Minority Psychology, 9(4), 360.**

**Tento článek sice také, jako předchozí autor, diskutuje proces multikulturního učení u rozvíjejících se dětí, v tomto případě však v kontextu nikoliv školy, ale přímo ze strany silného média, televize. Autorovi postřehy využiji pro analýzu toho, jakým způsobem a čím mohou mediální obsahy děti ovlivňovat.**

**Singer, D. G., & Singer, J. L. (2012). Handbook of Children and the Media. Sage.**

**Tato kniha slibuje "aktuální" komplexní analýzu toho, jak děti konzumují elektronická média v souvislosti s nejmodernějšími zařízeními, jako jsou smartphony, Ipady, Kindle atd., dále sociální média a jejich pohyb na internetu. Postřehy autorů využiji pro analýzu dětí a jejich pohybu na internetu a sociálních médií.**

**Diplomové a disertační práce k tématu (seznam bakalářských, magisterských a doktorských prací, které byly k tématu obhájeny na UK, případně dalších oborově blízkých fakultách či vysokých školách za posledních pět let)**

**GSÖLLHOFEROVÁ, Markéta. Postavení médií v každodenním životě současných žáků 2. stupně. Praha, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra mediálních studií. Vedoucí práce Wolák, Radim.**

**PEPRNÍKOVÁ, Tereza. Zavedení klasifikace audiovizuálních produktů dle vhodnosti pro věkové skupiny v České republice. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra mediálních studií. Vedoucí práce Wolák, Radim.**

**PICHALOVÁ, Denisa. Vliv televizních reklam na děti mladšího školního věku. Praha, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra marketingové komunikace a public relations. Vedoucí práce Koudelková, Petra.**

**SLAVÍKOVÁ, Lucie. Děti a mobilní telefony. Praha, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra mediálních studií. Vedoucí práce Wolák, Radim.**

**VALNÁ, Martina. Didaktický potenciál časopisu Mateřídouška při realizaci mediální výchovy na prvním stupni základní školy. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra mediálních studií. Vedoucí práce Šťastná, Lucie.**

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Seznam epizod (tabulka)

Příloha č. 2: Schéma strategie dětského poznání (obrázek)