

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra germanistiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití grafického románu ve výuce němčiny  
Graphic novel in German language teaching

Marie Klusáčková

Vedoucí práce: PhDr. Tamara Bučková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N AJ-NJ

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití grafického románu ve výuce němčiny potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 7. 12. 2020

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Tamaře Bučkové, Ph.D. nejen za pomoc při vedení práce, ale také za to, že byla tím, kdo mě během studia pro literaturu ve výuce cizích jazyků nadchnul. Dále chci poděkovat svému manželovi, který je mi oporou ve všem, do čeho se pouštím. Nemalý dík patří také mé kolegyni Báře Kubové za její cenné připomínky.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se věnuje využití grafického románu ve výuce němčiny jako cizího jazyka. Vychází z předpokladu, že toto multimodální médium, jež je fenoménem současné literatury, má pro výuku němčiny široký potenciál. Cílem práce je navrhnout didaktický materiál, který bude respektovat specifické vlastnosti grafického románu a z jeho potenciálu vhodně čerpat. První kapitola se proto věnuje úvodu do problematiky grafického románu jako média, fenoménu současné literatury, a etablojícímu se vzdělávacímu prostředku. Grafický román je vymezen a zasazen do kontextu. V rámci druhé kapitoly jsou získány poznatky o možnostech využití grafického románu ve výuce němčiny (a dalších cizích jazycích), a to pomocí metody přehledové studie, umožňující systematické zmapování zkoumané oblasti. Přehledová studie prokázala, že grafický román může být vhodným prostředkem k naplňování cílů cizojazyčného vyučování – cíle jazykového (skrze osvojování slovní zásoby, čtení s porozuměním, kreativní psaní), i cíle vzdělávacího a výchovného (skrze rozvoj gramotností, kulturního a historického povědomí, interkulturní kompetence a občanství). Dále má grafický román výrazně pozitivní vliv na motivaci žáků. Ve třetí kapitole jsou pak poznatky z přehledové studie aplikovány při návrhu didaktické adaptace grafického románu *Sophie Scholl* od Ingrid Sabischové a Heinera Lünstedta. Didaktická adaptace má podobu výukového projektu o jedenácti tematických jednotkách, které propojují osvojování němčiny s komplexnějším vzdělávacím přístupem, zaměřeným na rozvoj multigramotností potřebných pro úspěšné fungování v současné společnosti.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

grafický román, komiks, kontext teorie a dějin literatury, výuka němčiny jako cizího jazyka, didaktická adaptace, grafický román *Sophie Scholl* od Ingrid Sabischové a Heinera Lünstedta

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the possibilities of using graphic novel in German language teaching (teaching German as a foreign language). The main premise of this thesis is that graphic novel, as a multimodal medium and a phenomenon of current literature, has a wide potential for the German (and other foreign languages) classroom. The goal of the thesis is to design a didactic material respecting the specific qualities of graphic novel and drawing upon its potential. The first chapter serves as an introduction, exploring graphic novel as a medium, as a phenomenon of current literature and as a pedagogical tool. The term is defined and put into context. In the second chapter, the method of a review study is employed to explore how graphic novel is used in the foreign language classroom. The systematic review has shown that it is possible to use graphic novel as a tool for achieving the objectives of foreign language teaching and learning – the language aims (through vocabulary acquisition, reading skills development and creative writing) as well as the cognitive and formative aims (through the development of literacies, cultural and historical awareness, intercultural competence and citizenship). Moreover, graphic novel proved to be positive influence on motivation. The third chapter uses the knowledge gained in the previous chapters to design an educational project dealing with the graphic novel *Sophie Scholl* by Ingrid Sabisch and Heiner Lünstedt. The project is comprised of eleven units. In these units, the acquisition of the German language is interconnected with the development of multiliteracies, which are essential for successful functioning in the present-day society.

## **KEYWORDS**

graphic novel, comics, context of literary theory and history, teaching German as a foreign language, didactic adaption, graphic novel *Sophie Scholl* by Ingrid Sabisch and Heiner Lünstedt

## **ABSTRAKT**

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz der Graphic Novel im Deutschunterricht (Deutsch als Fremdsprache, DaF). Im Hintergrund der Arbeit steht die Voraussetzung, dass Graphic Novel als multimodales Medium und als Phänomen gegenwärtiger Literatur ein breites Potenzial für Deutschunterricht bietet. Das Ziel dieser Arbeit ist ein didaktisches Material zu entwerfen, das die spezifischen Eigenschaften der Graphic Novel respektiert und aus ihrem Potenzial geeignet schöpft. Das erste Kapitel widmet sich deshalb der Einführung ins Thema Graphic Novel als Medium, als Phänomen gegenwärtiger Literatur und als Lernmittel. Der Begriff ist abgegrenzt und in Kontext gesetzt. Im zweiten Kapitel sind mittels einer Übersichtsstudie die Erkenntnisse über die Möglichkeiten des Einsatzes der Graphic Novel im Fremdsprachenunterricht gewonnen. Die Übersichtsstudie stellte fest, dass Graphic Novel ein geeignetes Mittel zur Erfüllung der Ziele des fremdsprachigen Unterrichts ist. Graphic Novel hat eine positive Wirkung auf das sprachliche Ziel (mit Wortschatzaneignung, Leseverstehen, kreativem Schreiben) und Bildungs- und Erziehungsziel (mit Entwicklung der Multikompetenzen, kulturellem und historischem Wissen, interkultureller Kompetenz und Bürgerschaft). Daneben motiviert Graphic Novel die Schüler. Im dritten Kapitel sind die Erkenntnisse beim Vorschlagen einer didaktischen Adaptation der Graphic Novel *Sophie Scholl* von Ingrid Sabisch und Heiner Lünstedt appliziert. Das Unterrichtsprojekt besteht aus elf Unterrichtseinheiten, in denen Spracherwerb mit Entwicklung der Multikompetenzen verbunden ist.

## **SCHLÜSSELWÖRTER**

Graphic Novel, Comic, Kontext der Literaturtheorie und der Geschichte der Literatur, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachenunterricht, didaktische Adaptation, Graphic Novel *Sophie Scholl* von Ingrid Sabisch und Heiner Lünstedt

## Obsah

Úvod .....	8
1 Teoretická část: úvod do řešené problematiky .....	11
1.1 Grafický román jako médium .....	11
1.1.1 Mediální kontext grafického románu: komiks.....	11
1.1.1.1 Co je komiks .....	13
1.1.1.2 Druhy komiksu .....	22
1.1.2 Vymezení termínu grafický román.....	24
1.1.2.1 Grafický román versus ilustrovaný román.....	24
1.1.2.2 Specifické znaky grafického románu.....	25
1.2 Grafický román jako fenomén současné literatury .....	28
1.2.1 Etablování grafického románu na poli moderního komiksu .....	29
1.2.2 Vztah grafického románu k literatuře pro děti a mládež .....	37
1.2.3 Významné německy psané grafické romány .....	39
1.3 Grafický román jako etablující se prostředek vzdělávání.....	42
2 Přehledová studie: grafický román ve výuce cizích jazyků .....	45
2.1 Profil zkoumaných publikací .....	47
2.2 Mapování výzkumného pole.....	49
2.2.1 Jazykový cíl .....	49
2.2.1.1 Osvojení slovní zásoby .....	49
2.2.1.2 Čtení s porozuměním .....	51
2.2.1.3 Kreativní psaní .....	56
2.2.2 Vzdělávací a výchovný cíl.....	57
2.2.2.1 Rozvoj gramotnosti.....	57
2.2.2.2 Kulturní a historické povědomí .....	69

2.2.2.3	Interkulturní kompetence a občanství.....	72
2.2.3	Vliv na motivaci .....	75
2.3	Shrnutí poznatků a didaktické implikace.....	76
3	Aplikační část: didaktická adaptace grafického románu <i>Sophie Scholl</i> od Ingrid Sabischové a Heintera Lünstedta.....	82
3.1	Představení knihy.....	82
3.2	Výukový projekt (návrhy pro vyučování) .....	83
3.2.1	Obecné informace.....	83
3.2.2	Plány výukových jednotek .....	91
3.2.3	Náměty k další práci .....	122
	Závěr.....	123
	Resumé .....	125
	Seznam zdrojů .....	127
	Seznam příloh.....	135

## Úvod

Zařazení umělecké literatury do výuky cizích jazyků je tématem, které k sobě přitahuje neustále více pozornosti a to především v oblasti vědy; sekundárně ve školní praxi, v níž není jednoduché najít pro práci s literárními texty<sup>1</sup> odpovídající prostor. Jisté rezervy rovněž zůstávají v přehledné a snadno dostupné nabídce literárních textů i v metodice, která by byla spolu s didakticky adaptovanými texty učitelům nabízena. Lze souhlasit se Skopečkovou, která uvádí, že „na začátku 21. století není otázkou, jestli máme integrovat cizojazyčnou literaturu do výuky cizích jazyků, ale spíše jakou literaturu a jak to při respektování její specifčnosti co nejlépe udělat.“<sup>2</sup> Citovaný výrok je jednou z premis, stojících na pozadí této práce.

Literatura tedy skýtá potenciál, který by mohl, resp. měl (v návaznosti na *Rámcové vzdělávací programy*, jak je blíže vysvětleno v první kapitole), být ve vyučování cizích jazyků využit. Je nutné přitom postupovat tak, aby 1) žáci nebyli demotivováni náročností textu a 2) text byl plně využit, nikoliv pouze přeložen či lingvisticky/literárněvědně analyzován. Skopečková to nazývá respektování specifčnosti literatury; Hausenblas uvádí, že ačkoliv chceme žáky pomocí textů zaujmout pro odbornou látku, „nemůžeme v práci s textem ve výuce ignorovat jeho smysl, tedy to, co text na svého čtenáře ‚volá‘, čím ho chce rozrušit nebo pobavit, lidsky čili esteticky potěšit.“<sup>3</sup> Tento výrok rovněž vyjadřuje jednu z premis této práce.

Během studia na pedagogické fakultě jsem dlouho přemýšlela, jaké texty by mohly být pro výuku němčiny použity, aby byly dodrženy výše určené podmínky. Na nápad zaměřit se na grafický román mě přivedl německý spisovatel, Walter Moers, jehož fantasy román *Die Stadt der Träumenden Bücher* jsem rozebírala v rámci bakalářské práce. Tento román vyšel v nedávných letech v grafické adaptaci, tzn. jako grafický román. Přestože jsem nakonec pro didaktickou adaptaci v předkládané práci vybrala jiný grafický román

---

<sup>1</sup> V této práci jsou pojmy literatura a literární text používán ve smyslu umělecké literatury.

<sup>2</sup> SKOPEČKOVÁ, Eva. *Literární text ve výuce anglického jazyka: specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7043-935-7. S. 34-35.

<sup>3</sup> HAUSENBLAS, Ondřej. Didaktický potenciál textu. In: ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. S. 83.

(z důvodů popsaných dále), spojení slova a obrazu, kterému mě Walter Moers představil, mě velmi zaujalo a dovedlo až k předmětu této diplomové práce, jímž je grafický román a možnosti jeho využití ve výuce německého jazyka. Domnívám se totiž, že má potenciál jednak žákům usnadnit porozumění cizojazyčné literatuře, jednak je zaujmout a motivovat svou vizuální stránkou.

Zároveň grafický román odpovídá požadavkům dnešní společnosti založené na multimodální komunikaci. Elsnerová tento požadavek formuluje následovně: „Žáci a studenti učící se cizímu jazyku ve 21. století potřebují být schopni dekodovat a pochopit mono- i multimodální, lineární i nelineární, mono- i multilingvální, audio i vizuální, tradiční i digitální formy textu.“<sup>4</sup> Tento požadavek je třetí premisou předkládané práce.

Motivací ke zpracování tématu využití grafického románu ve výuce němčiny mi byl tedy předpoklad, že literatura má mít ve výuce němčiny své místo, a že grafický román může být pro současnou výuku cizího jazyka vhodnou literární formou, disponující širokým potenciálem; musí však být respektována jeho specifická. Cílem této práce je proto navrhnout didaktický materiál, který bude vycházet ze získaných teoretických poznatků o grafickém románu a jeho didaktických attributech, a tím dosáhne vhodného využití potenciálu tohoto média ve výuce němčiny jako cizího jazyka.

Metodou, která byla zvolena ke zpracování tématu, je integrativní přehledová studie, z níž získané poznatky budou poté aplikovány při vytvoření výukového projektu pro střední školu. Tomuto designu odpovídá struktura práce. První kapitola tvoří úvod do řešené problematiky a používané terminologie. Věnuje se grafickému románu jako médiu a fenoménu současné literatury zasahujícímu i do edukačního prostředí. Centrální je zde vymezení grafického románu pro účely této práce a zasazení tématu do širšího literárního a mediálního kontextu. Zaměření první kapitoly je teoreticko-analytické, nicméně neztrácí ze zřetele ani didaktický cíl, jenž je stěžejní pro kapitola druhou. Druhá kapitola navazuje zkoumáním potenciálu grafického románu pro školní výuku, resp. výuku cizích jazyků. Přehledová studie, spočívající konkrétně v systematickém mapování literatury a studií

---

<sup>4</sup> ELSNER, Daniela. Graphic Novels in the Limelight of a Multiliteracies Approach to Teaching English. In: ELSNER, Daniela, Sissy HELFF a Britta VIEBROCK (ed.). *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. Fremdsprachendidaktik in globaler Perspektive. Münster: LIT Verlag, 2013. ISBN 978-3-643-90390-7. S. 57.

k tématu využití grafického románu ve výuce cizích jazyků, umožňuje shrnout významné poznatky ohledně didaktických atributů grafického románu a integrovat je při tvorbě výukového materiálu. Poslední kapitolu pak tvoří návrh výukového projektu, jehož tvorba čerpá z teoretických poznatků předchozích kapitol. Zaměřuji se konkrétně na žáky střední školy, protože je to věková skupina, se kterou v současné době pracuji.

Pro aplikační část práce byl vybrán německy psaný grafický román *Sophie Scholl*, jehož autory jsou Heiner Lünstedt (text) a Ingrid Sabischová (vizuální stránka). Tato kniha byla zvolena vzhledem k věku hlavní hrdinky a kulturnímu a historickému potenciálu, ale i na základě jazykové srozumitelnosti. Ačkoliv se tato práce věnuje využití grafického románu ve výuce německého jazyka, domnívám se, že může být inspirací nejen pro učitele němčiny, ale i ostatních cizích jazyků, a pomoci tak rozšířit oblast metodiky práce s literárními texty a multimodálními médii v cizojazyčném vyučování.

## 1 Teoretická část: úvod do řešené problematiky

Tato kapitola je teoreticko-analytickým úvodem do problematiky grafického románu jako média a fenoménu současné literatury, který pro svoje vlastnosti získává oblibu i na poli vzdělávání. První podkapitola se věnuje charakteristikám termínů komiks a grafický román a představuje tak terminologický podklad práce. Další podkapitola vyjasňuje postavení grafického románu na poli současné literatury. Stoupající obliba grafického románu proniká postupně ovšem i do sféry vzdělávání, což je tématem poslední podkapitoly, která zakončuje tento obecný teoretický úvod do řešené problematiky. Na ni pak navazuje druhá část práce, která se didaktickému potenciálu grafického románu věnuje podrobněji a ve vztahu ke konkrétním aspektům výuky cizích jazyků.

Pokládám tento teoreticko-analytický úvod za zásadní, a to zejména z toho důvodu, že v českém kontextu (zvláště edukačním) není o grafickém románu zatím příliš informací<sup>5</sup>; samotná studia komiksu se zde teprve rozvíjí. Pokud mají vytvořené materiály respektovat specifika a didaktické přínosy grafického románu, je potřeba tomuto fenoménu alespoň základně porozumět. Nedostatečné obeznámení s grafickým románem jako takovým může být vedle nerozvinuté metodiky jedním z důvodů, proč mohou někteří učitelé cizích jazyků tíhnout k jen povrchnímu využití grafického románu nebo se mu dokonce raději vyhýbat<sup>6</sup>.

### 1.1 Grafický román jako médium

#### 1.1.1 Mediální kontext grafického románu: komiks

Než začneme s definicí grafického románu a jeho typickými znaky, je důležité věnovat pozornost komiksu, pod který grafický román spadá<sup>7</sup>. Bez porozumění komiksovému

---

<sup>5</sup> Jednu z výjimek představuje metodická příručka *Bohouš a Dáša mění svět: jak vyzrát na komiks?!*, vydaná pod záštitou Člověka v tísni. Obsahuje však převážně pracovní listy (i když velmi dobře zpracované) a hlubší teoretický úvod chybí. Grafický román sice zmiňuje, ale vágně jej označuje jako „obrazový komiks“. Viz SMOLÍKOVÁ, Klára, Nina RUTOVÁ, Petra SKALICKÁ, Kateřina SOBOTKOVÁ a Blanka ZEMANOVÁ. *Bohouš a Dáša mění svět: jak vyzrát na komiks?!: metodická příručka pro využití komiksu ve výuce*. Ilustroval Karel JERIE. Praha: Člověk v tísni, 2017. ISBN 978-80-87456-96-5. S. 48.

<sup>6</sup> Srov. YUSOF, Suriani Mohd, Zalina Mohd LAZIM a Khazriyati SALEHUDDIN. Teacher Trainees' Perspectives of Teaching Graphic Novels to ESL Primary Schoolers. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 2017, 23(3), 81-96.

<sup>7</sup> Srov. BAETENS, Jan a Hugo FREY. Introduction: The Graphic Novel, a Special Type of Comics. In: *The graphic novel: an introduction*. New York: Cambridge University Press, 2015. ISBN 978-1-107-02523-3.

médiu jako nadřazené kategorii by terminologické vymezení grafického románu a jeho popis byly ochuzené o důležitý kontext.

Komiks představuje komplexní téma, které sice není zcela nové<sup>8</sup>, ale větší pozornosti z řad odborníků se začalo těšit až ke konci 20. století. Zájem o komiks však pokračuje do současnosti a neustále se zvyšuje, na což poukazuje mj. postupné etablování samostatné disciplíny věnující se komiksu, nazývané **studia komiksu** (*comics studies*, *Comicforschung*). Studiím komiksu jsou věnovaná periodika (např. *Journal of Graphic Novels and Comics*, *Studies in Comics*, *The Comics Journal*, *International Journal of Comic Art* nebo *Deutsche Comicforschung*), pořádají se konference (např. Conference of the Comics Studies Society ve Spojených státech), v několika zemích se nově dokonce stávají studia komiksu univerzitním oborem (rozvinutější je tato možnost pouze na amerických a japonských univerzitách, kde se většinou nabízí Comics Studies jako postgraduální obor studia; v Evropě je ojedinělým příkladem navazující magisterský program na britské University of Dundee).

V Čechách studia komiksu zastřešuje Centrum pro studia komiksu, které vzniklo v roce 2013 díky spolupráci Ústavu pro českou literaturu AV ČR a Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci<sup>9</sup>. Německá Gesellschaft für Comicforschung se konstitovala o něco dříve, v roce 2004, jako zapsaný spolek však byla znovu založena až v roce 2014<sup>10</sup>. Zásadní postavou studií komiksu na německém území a také zakládajícím členem Gesellschaft für Comicforschung je Bernd Dolle-Weinkauff, který se komiksu začal věnovat už počátkem 80. let 20. století<sup>11</sup>. Vybuodoval postupně největší veřejně přístupný archiv komiksu v Německu a nese velký podíl na tom, že se v dané oblasti komiks prosadil jako seriózní literární žánr. Kromě studií komiksu se angažuje také ve výzkumu literatury pro děti a mládež.

Následující podkapitoly stručně nastiňují širokou problematiku komiksu. Nesnaží se podat celistvou teorii komiksu, ale zaměřují se na ty aspekty, které jsou relevantní pro didaktickou práci věnující se grafickému románu a budou využity v dalších částech práce.

---

<sup>8</sup> Např. Rodolphe Töpffer vydává dílo pojednávající o komiksu (*Essai de physiognomonie*) už v roce 1845.

<sup>9</sup> Více o této společnosti na jejich stránkách, [www.studia-komiksu.cz](http://www.studia-komiksu.cz).

<sup>10</sup> Více na stránkách této společnosti, [www.comicgesellschaft.de](http://www.comicgesellschaft.de).

<sup>11</sup> LENZ, Ramona. Der Comic-Professor. In: *Bookster Frankfurt. Die Porträtreihe*. [online]. 24. 3. 2015 [cit. 24. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.bookster-frankfurt.de/bernd-dolle-weinkauff.html>

### 1.1.1.1 Co je komiks

#### Deváté umění

Bavíme-li se o komiksu, je nutno nejdříve poznamenat, že nepatří tak úplně mezi literární ani výtvarné umění, přestože jejich prvky nese, stejně jako prvky umění dramatického a filmového<sup>12</sup>. Jedná se spíše o fenomén samostatný, někdy také nazývaný ‚deváté umění‘.

Tento termín vznikl ve Francii, která disponuje třetím největším komiksovým trhem na světě, hned za USA a Japonskem<sup>13</sup>. *Bande dessinée*, jak se komiks ve Francii nazývá (znamená to doslovně ‚kreslený pás‘), má ve frankofonním kontextu dlouhou tradici. Použití pojmu ‚deváté umění‘, který byl formulován v 60. letech<sup>14</sup>, ukazuje na snahu ‚legitimizovat‘ komiks na poli kultury a poukázat na jeho umělecké kvality. Navazuje se zde na tradici Hegela, jenž rozděluje systém umění takto:

1. architektura,
2. sochařství,
3. malířství,
4. hudba a
5. poezie<sup>15</sup>.

Později byla Hegelova klasifikace umění doplněna o:

6. scénická umění (divadlo, tanec) a
7. film.

Claude Beylie, autor pojmu ‚deváté umění‘, na tuto klasifikaci, ve frankofonním prostředí už poměrně ustálenou, navazuje:

- za 8. umění považuje televizi
- a 9. hlavním uměním – komiksem – pak výčet zakončuje<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> „Komiks“. In: PAVERA, Libor. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-124-1.

<sup>13</sup> FRANCE TODAY EDITORS. The Ninth Art? In: *France Today* [online]. 7. 6. 2011 [cit. 20. 4. 2020]. Dostupné z: [https://www.francetoday.com/culture/art\\_and\\_design/the\\_ninth\\_art/](https://www.francetoday.com/culture/art_and_design/the_ninth_art/)

<sup>14</sup> MILLER, Ann. *Reading bande dessinée: Critical Approaches to French-language Comic Strip*. Bristol/Chicago: Intellect Books, 2007. ISBN 978-184150-996-9. S. 23.

<sup>15</sup> HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Vorlesungen über die Ästhetik (1835-1838)*. Přepsáno do elektronické podoby na *Textlog.de* [online]. [Cit. 20. 4. 2020]. Dostupné z: [https://www.textlog.de/hegel\\_aesthetik.html](https://www.textlog.de/hegel_aesthetik.html)

<sup>16</sup> Srov. DUNCAN, Randy a Matthew J. SMITH. *The Power of Comics: History, Form and Culture*. New York: Continuum, 2009. ISBN 082642936X. S. 297 a 318.

Navzdory tomu, že se v českém a německém kontextu rozšíření Hegelových pěti umění o tanec a umění 20. století moc neujalo, označení ‚deváté umění‘ pro komiks se stále používá a těší oblibě, zejména u propagátorů tohoto umění.

Termín ‚deváté umění‘ může znít poeticky, nicméně debata o tom, čím opravdu komiks je a kam patří, je stále živá. Nejčastěji se setkáme ve spojení s komiksem s pojmy umělecká forma a médium<sup>17</sup>, žánr<sup>18</sup>, formát<sup>19</sup>, kulturní objekt<sup>20</sup>, jazyk<sup>21</sup> či narativní druh<sup>22</sup>. Každý z těchto pojmů vyjadřuje jiný aspekt komiksu a zrcadlí zaměření jednotlivých odborníků. Protože je tato diplomová práce zaměřená didakticky, budu se v následujících odstavcích soustředit hlavně na to, jaké poznatky z oněch používaných termínů vyplývají pro školní výuku, resp. výuku cizích jazyků.

#### a) Komiks jako **umělecká forma**

Zařazení komiksu pod umění nejen vypovídá o jeho ‚serióznosti‘, jak bylo naznačeno výše, ale zejména o jeho velmi důležité vlastnosti – estetické povaze. Je důležité, aby učitel nezapomínal, že komiks není primárně didaktickým prostředkem, ale uměleckou formou. Neměli bychom jej tedy zúžit pouze na prostředek k prezentaci slovní zásoby či gramatiky, ani jej odbýt pouhým přečtením s otázkami k porozumění. Je třeba umožnit žákům estetický prožitek komiksového umění. Měli bychom jim také dát prostor rozvíjet pomocí komiksu vlastní kreativitu, ať už třeba odhadováním děje, kreativním psaním nebo přímo tvorbou vlastního komiksu.

---

<sup>17</sup> Tato označení se objevují v diskursu Duncana a Smitha, Eisnera i McClouda a mnoha dalších, jako např. ABEL, Julia a Christian KLEIN (Hg.). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 2016. ISBN 978-3-476-05443-2.

<sup>18</sup> Např. MOCNÁ, Dagmar. Komiks. In: MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.

Stejně také DUDEK, Dalibor. Komiks – 1. díl – Co je komiks. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 24. 9. 2010 [cit. 21. 4. 2020]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-casopisy/komiks-1>

<sup>19</sup> Např. FLETCHER-SPEAR, Kristin, JENSON-BENJAMIN, Merideth a Teresa COPELAND.

The Truth about Graphic Novels: A Format, Not a Genre. *The ALAN Review*, Winter 2005, 37-44. Autorky přirovnávají grafický román k audioknize, jež je jen formátem pro různé žánry.

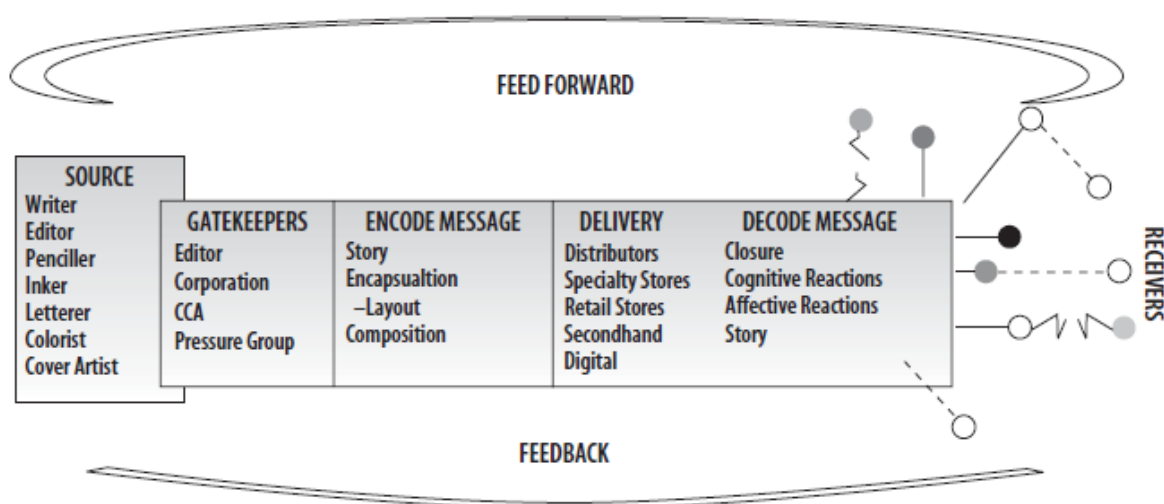
<sup>20</sup> Např. KORÍNEK, Pavel, Martin FORET a Michal JARĚŠ. *V panelech a bublinách: kapitoly z teorie komiksu*. Praha: Akropolis, 2015. ISBN 978-80-7470-113-9. S. 11.

<sup>21</sup> GROENSTEEN, Thierry. *Stavba komiksu*. Přeložila Barbora ANTONOVÁ. Brno: Host, 2005. ISBN 80-7294-141-0. S. 12.

<sup>22</sup> GROENSTEEN, Thierry. *Stavba komiksu*. Přeložila Barbora ANTONOVÁ. Brno: Host, 2005. ISBN 80-7294-141-0. S. 20.

## b) Komiks jako médium

Komiks je komunikačním médiem, sdělovacím prostředkem mezi autorem (příp. kolektivem autorů) a čtenářem. Na tuto podstatu média bývá nahlíženo různými způsoby, nejčastěji ve vztahu k ostatním médiím/uměleckým formám jako je film a literatura<sup>23</sup>; jindy bývá komiks díky své masové produkci a recepci akcentován jako masmédiem nebo díky spojení obrazu a textu jako intermédiem<sup>24</sup>, jakkoliv jsou tyto pojmy diskutabilní. Pro učitele jazyků ale bude pravděpodobně důležitější, jak přesně komunikace mezi producentem a recipientem komiksu probíhá. Duncan a Smith<sup>25</sup> pro tyto účely komiksu přizpůsobili tradiční komunikační model (viz obr. 1).



Obr. 1 Komunikační model komiksu (Duncan, Smith, 2009, s. 7)

Důležité jsou pro výuku cizích jazyků jednak fáze kódování a dekódování sdělení, které jsou v případě komiksu těsně spojeny s vizuální a multimodální gramotností, jednak celkový náhled do procesu produkce a recepce textu, zasazeného do širšího socio-kulturního rámce, jehož analýza může být použita k rozvíjení kritické gramotnosti (více v kapitole 2.2).

<sup>23</sup> Podrobně toto téma rozebírá např. FORET, Martin. *Forma bez technologie: Komiks jako médium*. In: KORÍNEK, Pavel, Martin FORET a Michal JAREŠ. *V panelech a bublinách: kapitoly z teorie komiksu*. Praha: Akropolis, 2015. ISBN 978-80-7470-113-9.

<sup>24</sup> Více k tématu komiksu jako masmédiu a intermédiu ABEL, Julia a Christian KLEIN (Hg.). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 2016. ISBN 978-3-476-05443-2.

<sup>25</sup> DUNCAN, Randy a Matthew J. SMITH. *The Power of Comics: History, Form and Culture*. New York: Continuum, 2009. ISBN 9781441159243. S. 7-13.

### c) Komiks jako **žánr**

Žánr je pojem označující skupinu děl (nejčastěji literárních nebo filmových), „které se vyznačují určitými společnými znaky, a to zejména kompozičními, tematickými nebo formovými (popřípadě jejich různou kombinací).“<sup>26</sup> Domnívám se, že v případě komiksu se jedná o žánr synkretický, nesoucí znaky literatury, výtvarného umění, filmu i dramatu. Nejčastěji bývá zařazován pod literaturu, tedy označován jako literární žánr, což je pravděpodobně dané strukturní a publikační podobností, a také spojené s tím, že samostatná studia komiksu jsou stále ještě etablovávající se oborem zkoumání. Ke specifickým, společným znakům komiksu a zejména grafického románu jako žánru je uvedeno více v dalších kapitolách.

Zařazení komiksu pod literární žánry nám sice umožňuje využít poznatků a terminologie literární vědy a didaktiky (cizojazyčné) literatury, ale je potřeba neopomíjet ani výtvarné a dramatické složky komiksu. Nekritické označení komiksu literárním žánrem navíc může napomáhat častému stereotypu. A to, že se v případě komiksu jedná pouze o jakýsi žánr triviální/dětské literatury. Ačkoliv to tak v některých etapách dějin komiksu mohlo vypadat, komiks není jedním jediným homogenním žánrem, ale prostorem pro širokou žánrovou paletu<sup>27</sup>. Je zřejmé, že na vině je zde zejména boom amerických superhrdinských komiksů, jež byly v průběhu 20. století masově vydávány a s popularizací filmu také nadšeně filmovány, což je trendem trvajícím dodnes. Superhrdinské komiksy jsou pravděpodobně první asociací, která se veřejnosti ve spojení s komiksem vybaví. Nicméně, komiks může být víceméně jakéhokoliv žánru, od krátkých humorných stripů přes romantické komiksové sešity až k hlubokým autobiografickým grafickým románům (které mají, jak už napovídá název, k literárnímu žánru nejbliže). Tato rozmanitost komiksu je vlastnost, kterou by měl učitel hojně využívat, protože mu umožňuje mimo jiné přizpůsobit se žánrovým preferencím žáků.

---

<sup>26</sup> TÁBORSKÁ, Jiřina. Žánry literární. In: VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. 2. rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984.

<sup>27</sup> Poznámka k použití slova ‚žánr‘: na jednu stranu je možné jím označit, jak popsáno výše, skupinu děl; na druhou stranu jím ale také lze dále rozlišit díla v rámci v rámci jednoho žánru. U komiksu tedy lze ještě dále rozlišit žánry jako humorný komiks, historický komiks, autobiografický komiks, satirický komiks, válečný komiks atd. K používání termínu ‚žánr‘ srov. HELBIG, Holger. Genre. In: BURDORF, Dieter, Christoph FASBENDER a Burkhard MOENNIGHOFF, ed. *Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen*. 3., völlig neu bearbeitete Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, 2007. ISBN 978-3-476-05000-7.

#### d) Komiks jako **formát**

Toto označení nepovažuji za příliš přesné. Pokud jde o audioknihu, s níž je komiks v této souvislosti někdy srovnáván, je určitý rozpor patrný. Audiokniha je formátem ve smyslu technickém, je vždy založena na mluveném slovu, tedy čistě na zvukovém kanálu. Komiks ovšem může mít takových formátů (kanálů) více, což dokládají zejména digitální komiksy, také nazývané *webkomiksy* nebo *webtoons* (asijský typ digitálního komiksu), které umožňují používat zároveň s obrázky i hudbu nebo video. Pojem ‚komiksový formát‘, používají nejčastěji učitelé, kteří se tím snaží vystihnout hlavně typické spojení slova a obrazu (smíšený kód komiksu) a často také strukturní náležitosti jako je formát několika panelů vedle sebe tvořících strip (což ale také není jediným možným formátem struktury komiksu). Struktura i kód komiksu jsou pro učitele pracující s komiksem důležité, což nakonec ospravedlňuje i ono lehce nejasné užívání označení ‚formát‘. Pokud mají žáci umět číst (příp. analyzovat, interpretovat či sami vytvářet) komiksy, je třeba, aby měli o takových záležitostech povědomí.

#### e) Komiks jako **kulturní objekt**

Komiks podobně jako jiné umělecké formy vždy vzniká v rámci konkrétního socio-kulturního kontextu a jeho stopy nese<sup>28</sup>. Mnohdy jej nelze dekodovat bez relevantních kulturních znalostí (viz např. strip *Hovory z rezidence Schlechtfreund*, k jehož porozumění je nutné orientovat se na poli německé historie – obr. 2).

---

<sup>28</sup> Srov. INGE, Thomas M. *Comics as Culture*. Jackson: University Press of Mississippi, 1990. ISBN 0-87805-407-3. S. xxi.



Obr. 2 Komiksový strip *Hovory z rezidence Schlechtfreund* (A2 Kulturní čtrnáctideník, 11/2020, s. 32)

Tento aspekt komiksu je jen jedním z důsledků plynoucích z jeho povahy kulturního objektu. Dalšími jsou například zobrazované společenské hodnoty, které jsou dávány na odiv protagonisty superhrdinských komiksů, nebo naopak odmítány protagonisty komiksů undergroundových. Komiksy také mnohdy čerpají z kulturní tradice, např. inspirováním se u literárních velikánů či přímo převedením klasických děl do podoby grafických románů.

Pro učitele cizích jazyků představují komiksy dobrý prostředek k rozvíjení interkulturní kompetence a kritického myšlení žáků, neboť přirozeně nabízí nahlédnutí do cílové kultury a podněty k diskusi (více kap. 2.2). V této práci se přikláním k pohledu Thomase Ingeho, který umně vyjádřil podstatu komiksu: „Komiks je jen jinou formou legitimní kultury, schopné čelit hlavním otázkám lidstva; dělá to ale v jemnějším duchu, který vede ke smíchu v momentu pochopení.“<sup>29</sup>

#### f) Komiks jako jazyk

Groensteen<sup>30</sup> považuje komiks za zvláštní sémiotický systém, jazyk ve smyslu Saussurova *langage*. Konkrétně se dle něj jedná o sémiotický systém s vizuální dominantou. Jeho základní jednotkou je viněta (označení užívané ve frankofonním prostředí pro obraz/panel), jež je vizuálním znakem. Tvzení, že viněty a jejich součásti (rámeček, postavy, bubliny atd.) tvoří sémiotický systém s vlastní sémantikou, podporuje fakt, že na

<sup>29</sup> „The comics are another form of legitimate culture quite capable of confronting the major questions of mankind, but they do it with a gentler spirit that leads to laughter at the moment of recognition.“ Přeloženo autorkou předkládané práce. INGE, Thomas M. *Comics as Culture*. Jackson: University Press of Mississippi, 1990. ISBN 0-87805-407-3. S. xxi.

<sup>30</sup> GROENSTEEN, Thierry. *Stavba komiksu*. Přeložila Barbora ANTONOVÁ. Brno: Host, 2005. ISBN 80-7294-141-0. S. 12.

rozdíl například od malířského výjevu se viněty (resp. jejich obsah) vztahují k sobě navzájem, jejich zamýšlený význam se realizuje až v jejich kombinaci. Jako ilustrace tohoto principu může sloužit výňatek z grafického románu *Sophie Scholl* (obr. 3).



Obr. 3 Výstřížek z knihy *Sophie Scholl* (Sabisch, Lünstedt, 2015, s. 14)

Komiks je komplexním jazykem tvořeným směsí kódů, jimž je potřeba naučit se rozumět. Předpokládat automatické porozumění komiksu na straně žáků by bylo chybou (srov. kap. 2.2.1.2). Pokud se s komiksem ještě příliš nesetkali, je potřeba se komiksovému jazyku, stejně jako každému jinému jazyku, postupně učit. Komiks jako nový sémiotický systém může také přinést do školních hodin žádanou inovaci a pomáhat rozvíjet vizuální,

multisémiotickou a multimodální<sup>31</sup> gramotnost žáků (více kap. 2.2.2.1). Úvod do struktury a terminologie komiksu obsahuje příloha 5 této diplomové práce.

#### g) Komiks jako **narativní druh**

Vnímání komiksu jako narace se prolíná díly mnoha teoretiků komiksu. Když se znovu vrátíme ke Groensteenovi, jehož kniha *Stavba komiksu* je výjimečně hlubokým vhledem do teorie komiksu a určitou ‚povinnou četbou‘ studií komiksu, narazíme na rozlišování mezi narativním žánrem, jenž je jen jeden, a narativními druhy, mezi něž se komiks řadí společně s např. filmem, románem nebo operou<sup>32</sup>. Groensteen tímto dělením akcentuje skutečnost, že literatura (zastupována romány) není jedinou narativní formou a slovo není jediným možným prostředkem vyprávění – v protikladu ke klasickému logocentrickému pohledu nemusí být slovo ani prostředkem dominantním. S takovým názorem nelze než souhlasit; i proto, že naprostá většina komiksů vyprávění opravdu jsou. Odpovídají tím na jednu z nejzákladnějších lidských potřeb, kterou příběhy představují. Příběhy také už od pradávna byly didaktickým prostředkem, poskytujícím lidem pobavení i poučení zároveň. Při dobrém využití může narativní komiks nabízet totéž. A to nejen v tradičním morálním smyslu, jak je tomu například u Wilhelma Busche, který bývá považován za předchůdce moderního komiksu. Komiks může zprostředkovat zábavu a zároveň i materiál k učení se jazyka, historie, psychologie, matematiky a mnoha dalšího. Zábavná stránka komiksu (protože málokdo neocení dobrý příběh) může být silným motivačním faktorem (srov. kap. 2.2.3). Existují ovšem i komiksy, které by se těžko daly považovat za narativní v pravém slova smyslu, jako například některé komiksové učebnice či komiksové instruktážní materiály. Groensteen na takové komiksy nepamatuje; domnívám se ale, že i nenarativní komiksy jsou cenné, pro učitele obzvláště, ať už pro jejich názornost, nebo pro jejich estetickou stránku, která také může pomáhat zvyšovat zájem žáků.

---

<sup>31</sup> Atribut ‚multimodální‘ je povětšinou chápán jako pojem blízký či synonymní k přívlastku ‚multimediální‘. ‚Multimodální‘ se objevuje více v akademickém kontextu, zatímto ‚multimediální‘ ve veřejném prostoru. Více informací ke vztahu obou pojmů např. LAUER, Claire. Contending with terms: “Multimodal” and “multimedia” in the academic and public spheres. *Computers and composition*, 2009, 26(4), 225-239.

<sup>32</sup> GROENSTEEN, Thierry. *Stavba komiksu*. Přeložila Barbora ANTONOVÁ. Brno: Host, 2005. ISBN 80-7294-141-0. S. 20-21.

## Vymezení komiksu

Protože je komiks velmi proměnlivou formou, nalezení přesné definice je úkol, do kterého se teoretici komiksu pouští znovu a znovu s každou novou vydanou publikací. Někteří z nich, v čele s Groensteenem, jsou toho názoru, že exaktní definice komiksu je nenalezitelná. Je to z toho důvodu, že komiks je velmi sofistikovaným médiem a vždy aktualizuje pouze část svého potenciálu. Groensteen uvádí, že „při hledání podstaty komiksu máme jistotu, že nalezneme nikoliv zanedbatelné množství, ale hojnost odpovědí“<sup>33</sup>. Tato ‚hojnost odpovědí‘ by se dala při určitém zjednodušení rozdělit na dvě skupiny. První skupina autorů se snaží o užší, přesnější vymezení komiksu, které odpovídá lépe účelům jejich práce (např. u prací z oboru mediálních studií nebo historie komiksu). Druhá skupina autorů naopak využívá širších vymezení, která se snaží pojmut všechny možné formy komiksu, včetně komiksů vybočujících z hlavního proudu nebo obrázkových sekvencí datovaných dávno před vznikem ‚moderního‘<sup>34</sup> komiksu (často to bývají obecnější práce, které se snaží poukázat na legitimitu a komplexitu komiksového umění).

U užšího vymezení komiksu se objevují zejména tyto požadavky (nikoliv všechny najednou, ale u různých autorů různé kombinace): 1) spojení obrazu a textu, 2) sekvence, 3) masová produkce, 4) vyprávění příběhu, 5) opakovaně se vyskytující postavy, 6) humor, 7) karikatura jako styl kreslení, 8) tištěný formát publikace, 9) text v bublinách/seřazení obrázků vedle sebe/jiné požadavky na strukturu. Taková omezení by vyřazovala např. čistě vizuální komiksy, alternativní a experimentální komiksy, obrázkové manuály a instruktážní komiksy, nepublikované komiksy, digitální komiksy, komiksy v realistickém stylu, grafické romány s nepravidelnou strukturou apod.

Pro školní výuku není tolik důležité, zda dané dílo ještě patří ke komiksu nebo ne, ale spíše, zda je ve výuce použitelné. Proto se v této práci přikloním k vymezení širšímu, podobně jako jej lze nalézt např. u McClouda<sup>35</sup>. Komiks bude vnímán jako **několik obrazů umístěných v těsné blízkosti, jejichž pořadí a kombinace není náhodná, a které dohromady nesou účel, ať už je jím sdělení informace nebo umělecký dojem.**

---

<sup>33</sup> GROENSTEEN, Thierry. *Stavba komiksu*. Přeložila Barbora ANTONOVÁ. Brno: Host, 2005. ISBN 80-7294-141-0. S. 25.

<sup>34</sup> Jako ‚moderní komiks‘ je v práci dále vnímána tvorba vzniklá už pod názvem ‚komiks‘, tedy počínající americkými komiksovými stripy z přelomu 19. a 20. století.

<sup>35</sup> MCCLOUD, Scott. *Jak rozumět komiksu*. Praha: BB/Art, 2008. ISBN 978-80-7381-419-9. S. 9.

Na rozdíl od McCloudovy definice, která je pravděpodobně nejcitovanější, se neomezím jen na obrazy umístěné vedle sebe, ale např. i nad sebou či se různě prolínající, jako tomu příležitostně bývá právě u grafických románů. Přítomnost textu v komiksu také není požadavkem – ačkoliv většina komiksů text obsahuje a je tedy spojením vizuální a verbální složky, není to pro komiks nutné. Do takové definice se kromě běžných komiksů v podstatě dají zahrnout i jeskynní malby, obrázková písma, nebo například sekvence středověkých fresek *Der Altenburger Prinzenraub* umístěná na hradě v Míšni. Na druhou stranu lze za komiks považovat také emotikonovou konverzaci v chatu na sociální síti. Komiks bude tedy nahlížen jako něco, co provázelo lidstvo už od nepaměti – dříve, než byly příběhy zaznamenávány písmeny abecedy – a co se těší oblibě až do dnešního dne. Pro učitele komiks představuje nevyčerpatelný pramen materiálů, z nichž může vybírat to nejvhodnější dle situace a potřeb žáků.

### 1.1.1.2 Druhy komiksu

#### Tři světové tradice komiksu

Kořínek, Foret a Janeš rozdělují komiks v širším pojetí na *comics* označující angloamerickou tradici, *bande dessinée* označující belgofrancouzskou tradici a *mangu* označující východoasijský typ<sup>36</sup>. Ačkoliv tyto pojmy v daných tradicích označují komiks obecně, v mezinárodním prostředí jsou spojené s určitými typickými vlastnostmi, jako je například pro *mangu* specifický styl kreslení postav s velkýma očima, absence pravidelné struktury stránek a opačný směr čtení (viz příloha 1).

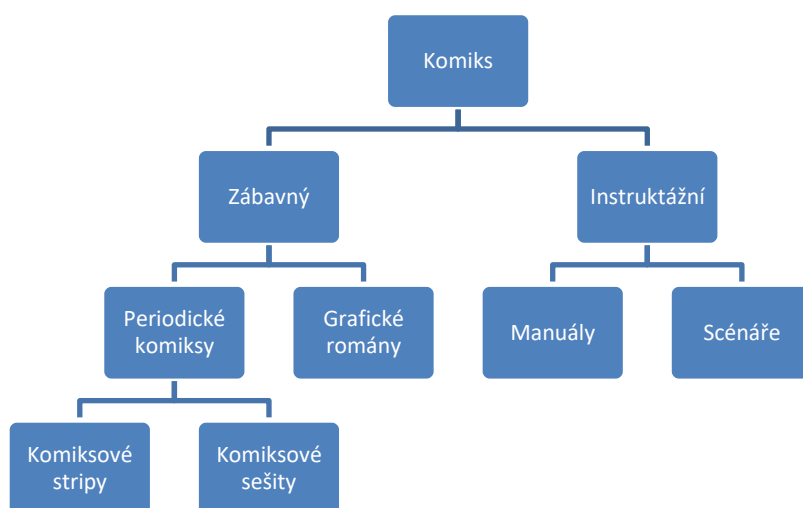
Toto rozdělení je jistě zjednodušující, například mezi japonskou *mangou*, korejskou *manhwou* a čínskou *manhuou* můžeme pozorovat mnoho rozdílů ve stylu kreslení, tématice a nakonec i směru čtení, ale pro základní orientaci na poli světového komiksu je rozdělení na tři hlavní tradice užitečné.

---

<sup>36</sup> KOŘÍNEK, Pavel, Martin FORET a Michal JAREŠ. *V panelech a bublinách: kapitoly z teorie komiksu*. Praha: Akropolis, 2015. ISBN 978-80-7470-113-9. S. 21.

## Formy komiksu

Eisner je populizátorem pojmu ‚sekvenční umění‘ (*sequential art*)<sup>37</sup>, pod něž spadá i komiks. Sekvenční umění rozděluje do dvou skupin podle dvou hlavních funkcí – instrukce a zábavy. Za nejznámější ‚nosiče‘ sekvenčního umění považuje periodické komiksy, grafické romány, instrukční manuály a kreslené scénáře. Periodické komiksy a grafické romány patří povětšinou do skupiny sloužící zábavě, instruktážní manuály a kreslené scénáře do skupiny, jíž cílem je podat instrukce (příp. prodat produkt). Vzhledem k široké definici komiksu, kterou jsem pro tuto práci zvolila jako směrodatnou, lze všechny čtyři Eisnerovy ‚nosiče‘ sekvenčního umění považovat za komiks. Když ještě rozdělíme periodické komiksy na dvě nejčastější formy, komiksové stripy (něm. *Comicstrip*, příp. *Zeitungsstrip*; angl. *comic strip*) a komiksové sešity (něm. *Comic-Heft*, angl. *comic book*), následná klasifikace bude vypadat takto:



Obr. 4 Rozdělení sekvenčního umění (založeno na publikaci Eisnera, 1985; upraveno autorkou předkládané práce)

Jednotlivé formy komiksu samozřejmě nejsou takto striktně ohraničené, často se překrývají i ve svých funkcích. Eisnerova klasifikace je také už poměrně stará, od doby vydání publikace komiks získal na oblibě mj. zejména v oblasti pedagogiky. Dále je nutné poznamenat, že Eisnerova terminologie pochází z americké komiksové tradice; v tradici francouzské se například setkáme s *albem*, v tradici asijské pak s *tankóbonem* apod. Americké třídění forem komiksu je ale nejpoužívanější a při jistém zjednodušení se dá

<sup>37</sup> EISNER, Will. *Comics & sequential art: principles & practice of the world's most popular art form*. Tamarac: Poorhouse Press, 1985. ISBN 0961472812. S. 139.

aplikovat i v ostatních komiksových tradicích, proto se v této práci budu držet amerického názvosloví.

### 1.1.2 Vymezení termínu grafický román

Jak již bylo řečeno výše, grafický román je označován za „speciální typ komiksu“<sup>38</sup> či specifičtěji „formu komiksové knihy“<sup>39</sup>. Objevuje se také pod jinými názvy, v češtině nejčastěji jako kreslený román, komiksový román, román v obrazech/obrazový román nebo grafická novela. Poslední pojem, grafickou novelu, označuje Foret za chybný kalk<sup>40</sup>, vzniklý snahou o překlad co nejvíce podobný anglickému originálu *graphic novel*. V němčině se setkáme nejčastěji s pojmy *Graphic Novel*, *Comicroman* nebo *Bildroman*, méně často s překladem *graphischer Roman* a vzácně i s analogicky chybně vytvořenými překlady *graphische Novelle* či dokonce *Grafik-Novelle*.

#### 1.1.2.1 Grafický román versus ilustrovaný román

Velmi zavádějící je pak pojem ‚ilustrovaný román‘ (*illustrierter Roman*), který se naštěstí u grafických románů objevuje sporadicky. Za příklad může sloužit dílo *Blankets* Craiga Thompсона, jež lze dohledat v angličtině pod oběma názvy – *graphic novel* i *illustrated novel*, v češtině a němčině ovšem pouze pod druhým označením, tzn. jako ‚ilustrovaný román‘. ‚Ilustrovaný‘ a ‚grafický‘ román by však neměla být synonyma, i přesto, že hranice mezi nimi je mnohdy neostrá. Eisner nazývá obraz v komiksu vizuálem<sup>41</sup> (*a visual*), který tvoří protiklad právě ilustraci (*an illustration*). Jejich rozdíl tkví v tom, že ilustrace text pouze doprovází, zatímco vizuál může text nahradit. Ilustrovaný román je založený na verbální složce, grafický román naopak na složce vizuální. Zatímco u grafického románu se jedná o komiks, ilustrovaný román, který je založen na textu a nikoliv sekvenci obrazů, podle výše vymezené definice komiksu za komiks považovat nelze.

---

<sup>38</sup> BAETENS, Jan a Hugo FREY. Introduction: The Graphic Novel, a Special Type of Comics. In: *The graphic novel: an introduction*. New York: Cambridge University Press, 2015. ISBN 978-1-107-02523-3.

<sup>39</sup> EISNER, Will. *Comics & sequential art: principles & practice of the world's most popular art form*. Tamarac: Poorhouse Press, 1985. ISBN 0961472812. S. 141.

<sup>40</sup> FORET, Martin. „Lepší komiks“ (?) – pojem graphic novel: mezi marketingovou nálepkou a revolučním formátem. In: KOŘÍNEK, Pavel, Martin FORET a Michal JAREŠ. *V panelech a bublinách: kapitoly z teorie komiksu*. Praha: Akropolis, 2015. ISBN 978-80-7470-113-9.

<sup>41</sup> EISNER, Will. *Comics & sequential art: principles & practice of the world's most popular art form*. Tamarac: Poorhouse Press, 1985. ISBN 0961472812. S. 153.

V publikační praxi se samozřejmě může stát, že je kniha směsí obou přístupů, vizuálu i ilustrace, nebo se případně pohybuje na hranici obou. V případě *Blankets* se ale zjevně jedná o grafický román – některé strany se bez verbálního vyprávění zcela obejdou (viz příloha 2). Jako jiný příklad zmatení rozdílu mezi ilustrovaným a grafickým románem může sloužit kniha *Im Westen Nichts Neues. Eine Graphic Novel von Peter Eickmeyer nach dem Roman von Erich Maria Remarque*, jež nese označení ‚grafický román‘ přímo v názvu. Jedná se ale ve skutečnosti o zkrácený, nicméně doslovně přebraný text slavného Remarquova díla, který je doplněn emotivními ilustracemi. Grafické rozvržení knihy sice grafický román připomíná (více k typickému rozvržení grafických románů níže), ale samotné ilustrace souvislou sekvencí povětšinou netvoří a příběhová linie včetně přímé řeči a dialogů probíhá v textu (viz příloha 3).

### 1.1.2.2 Specifické znaky grafického románu

Grafický román je jakožto typ komiksu založen na záměrně uspořádané skupině obrazů, nesoucích společný účel. Je potřeba jej ale odlišit od ostatních typů nebo forem komiksu. Když se vrátíme ke kapitole 1.1.1.2, kde je uvedena klasifikace komiksu, vyplynou nám dvě rozlišovací hlediska – funkce (grafický román jako komiks zábavný, nikoliv instruktážní) a publikační frekvence (grafický román jako komiks, který typicky není publikován periodicky, po částech). K proniknutí do specifik této komiksové formy je potřeba nicméně detailnějšího popisu.

Baetens a Frey, autoři jedné z nejvíce uznávaných publikací zaměřených na grafický román, používají hlavní rozlišovací hlediska tři – formu, obsah a publikační kontext<sup>42</sup>. Forma grafického románu je na rozdíl od ostatních typů komiksu méně spoutaná – může, ale také nemusí, dodržovat tradiční komiksovou mřížku, kde jsou obrazy kladeny do panelů vedle sebe a čteny v této následnosti. Obsahem se grafický román dle Baetense a Freye snaží vymezit hlavně ve vztahu k superhrdinskému komiksu – zpracovávaná témata jsou vážnější, realističtější, pro dospělé a ne nutně omezené na fikci. Objevují se zejména grafické romány autobiografické nebo semiautobiografické, reportážní a dokumentaristické, historické, apod. Z publikačního kontextu Baetens a Frey vypichují

---

<sup>42</sup> BAETENS, Jan a Hugo FREY. *The graphic novel: an introduction*. New York: Cambridge University Press, 2015. ISBN 978-1-107-02523-3. S. 8-19.

fakt, že grafické romány bývají publikovány ve formátu připomínajícím tradiční romány, tedy ve velikosti A5, vázané, a s větším počtem stran. Grafické romány také povětšinou nevycházejí po částech (což je dle Baetense a Freye znakem komerčních, masově vydávaných nekonečných řad superhrdinských a podobných komiksů), ale kompaktně, v rámci jedné knihy. Z tohoto pravidla ovšem podle autorů existují četné výjimky. Posledními znaky publikačního kontextu grafických románů je dle Baetense a Freye fakt, že bývají většinou publikovány individuálními autory spíše než autorskými týmy, jak je běžné u sešitových komiksů, a nejsou omezeny na velká komiksová vydavatelství.

Baetens a Frey sice popisují všechna tři hlediska, ale nejměrodatnějším rozdílem grafického románu ve vztahu k ostatním formám komiksu se pro ně zdá být obsah, resp. ‚vážná‘ a dospělá tematika. Tato tendence se ukazuje zejména na tom, že jsou ochotni nahlížet komiksovou sérii Roberta Kirkmana a Charlieho Adlarda *The Walking Dead* jako hraničící s grafickým románem, a to z důvodu „intelektuálně stimulujícího materiálu“<sup>43</sup>. Domnívám se ale, že tato argumentace autorů vychází z příliš zjednodušujícího a zužujícího nahlížení na komiks jako takový. Snaží se tímto grafický román odlišit od ostatního, triviálně vnímaného komiksu, reprezentovaného komiksem superhrdinským.

Nicméně komiks, jak jej široce vymezují v předchozí kapitole, nebyl a není omezený pouze na triviální, humorná a dětská témata. I komiksový strip nebo komiksový sešit může být intelektuálně stimulující. Jistě lze souhlasit s tím, že grafický román častěji zpracovává vážná témata, ale nemusí to být pravidlem, resp. více než vážnost témat grafických románů a zaměření na dospělé je typická jejich komplexita. Ani velikost A5 a větší počet stran nejsou nutnou vlastností grafického románu – je to záležitost spíše amerického kontextu, ze kterého Baetens a Frey pochází.

Za zásadní hlediska na rozdíl od Baetense a Freye pro odlišení grafického románu od ostatních typů komiksu považují knižní formát ve smyslu vazby, flexibilitu grafického rozložení a neperiodičnost vydávání, danou většinou cílem publikovat kompaktní knihu, nikoliv pouze jednotlivé více či méně spolu související epizody příběhu. Takto vnímaná nepravidelnost zveřejňování neodporuje pozdějšímu vydání dalších dílů, jako se tomu

---

<sup>43</sup> BAETENS, Jan a Hugo FREY. *The graphic novel: an introduction*. New York: Cambridge University Press, 2015. ISBN 978-1-107-02523-3. S. 15.

často stává i u románů založených na verbálním kódu. Objevují se také grafické romány vydávané na části, kde je ale rozdělení děje do více knih způsobené omezeními grafického formátu, nikoliv cílenou periodicitou (viz např. *Die Stadt der träumenden Bücher* Waltera Moerse).

Abelová a Klein, autoři pocházející z německého kontextu (a tudíž evropské komiksové tradice), vyjmenovávají typických znaků grafických románů sedm:

1. Komiks ve formátu knihy
2. Grafická literatura, jež oslovuje dospělé publikum
3. Literární nárok stejně jako sebereflektivní a autofikční postoj vyprávění
4. Neserializované, fikční nebo nefikční vyprávění
5. Experimentální využití spojení mezi obrazem a slovem
6. Porušování pro komiksový sešit typického rozvržení stránek a řazení panelů
7. Distribuce přes knižní trh<sup>44</sup>

Hned u prvního znaku ovšem narážíme na to, že zároveň považují za synonymum grafického románu ilustrovaný román<sup>45</sup>, který za komiks označit nelze. Dále se orientují převážně na dospělé, stejně jako Baetens a Frey. Orientaci na dospělé lze sice považovat za znak prvních grafických románů, ale dnes už dle mého názoru neplatí. Literární nárok grafického románu je naopak fenoménem současné doby. Sebereflexe, autofikce a experimentalita mohou sice platit pro část grafických románů, zvláště díky oblíbenosti autobiografických motivů u evropských grafických románů, ale zdaleka je nelze nalézt ve všech dílech. Styčnými body by ale naopak mohl být knižní formát, distribuce přes široký knižní trh (ne pouze specializovaná komiksová vydavatelství), flexibilita grafické formy a neserializovanost vyprávění.

Grafický román bude tudíž v této práci vnímán jako **typ komiksu** (tzn. v protikladu k ilustrovanému románu jako založený na obraze ve smyslu vizuálů, nikoliv ilustrací pouze doprovázejících text),  **který se vyznačuje komplexně zpracovanými tématy vyprávění (fiktivními i nefiktivními), flexibilním grafickým uspořádáním, vázaným knižním formátem odlišujícím jej od stripu a sešitu, a neperiodickým publikačním**

---

<sup>44</sup> ABEL, Julia a Christian KLEIN (Hg.). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 2016. ISBN 978-3-476-05443-2. S. 157.

<sup>45</sup> ABEL, Julia a Christian KLEIN (Hg.). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 2016. ISBN 978-3-476-05443-2. S. 156.

**charakterem.** Na tomto místě je však nutné poznamenat, že takové vymezení není absolutní, ale spíše ukazující na určitou tendenci. Ne všechna díla lze jednoznačně zařadit, navíc mnohá pružně přecházejí z periodických komiksových sešitů ke grafickým románům.

## 1.2 Grafický román jako fenomén současné literatury

Eisner se domnívá, že se nacházíme v době, kdy komiks konečně dosáhl zralosti a přesunul se z „literárního fast foodu“ k populární literatuře, akceptovatelné širokou veřejností<sup>46</sup>. Obliba komiksu a zejména grafického románu stoupá po celém světě. Dokazuje to nejen růst prodeje v Čechách<sup>47</sup>, ale i data z německého<sup>48</sup> a amerického knižního odvětví, kde je rekordní zvýšení tržeb způsobené hlavně zvýšením prodeje grafických románů na knižním trhu a vliv specializovaných komiksových obchodů a vydavatelství klesá<sup>49</sup>. Tuto tendenci lze chápat jako určitý průvodní jev k výše zmíněnému pronikání komiksu v knižní podobě na široký literární trh. Dle citované analýzy je to konkrétně způsobeno zvyšující se popularitou grafických románů cílících na děti, teenagery a tzv. young adult („mladé dospělé“, což je kategorie myšlená pro mladé do 18, dle výzkumů ale reálně zahrnující dospělé až do 30 let<sup>50</sup>). O vztahu grafického románu k literatuře pro děti a mládež více v podkapitole 1.2.2.

---

<sup>46</sup> EISNER, Will. Foreword. In: WEINER, Stephen. *Faster than a speeding bullet: the rise of the graphic novel*. 2nd ed. New York: NBM Publishing, 2012. ISBN 978-1-56163-702-7.

<sup>47</sup> Viz STINGL, Tomáš. Šéfredaktor vydavatelství Comics Centrum: Komiksy se prodávají na kila. In: *Magazín E15* [online]. 9. 8. 2017 [cit. 20. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.e15.cz/magazin/kultura/sefredaktor-vydavatelstvi-comics-centrum-komiksy-se-prodavaji-na-kila-1335998>

<sup>48</sup> Časopis Buchreport například uvádí růst obratu „západního komiksu“ (myšleno v protikladu k „východní“ manze, jejíž obrat na německém trhu roste o něco pomaleji) až o 24%. Viz HARENBERG KOMMUNIKATION VERLAG. »Neunte Kunst« gehört zu den Wachstumssegmenten. In: *Buchreport* [online]. 4. 4. 2020 [cit. 24. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.buchreport.de/news/aufschwung-im-buchhandel/>

Růst produkce komiksu na německém trhu pak potvrzuje ve svých výročních zprávách např. Börsenverein des Deutschen Buchhandels. Celková produkce knih na německém trhu naopak klesá už od roku 2011. Viz BÖRSENVEREIN DES DEUTSCHEN BUCHHANDELS. Titelproduktion der Bundesrepublik Deutschland 1951-2019. In: *Börsenverein des Deutschen Buchhandels. Buchproduktion* [online]. 2019 [cit. 24. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.boersenverein.de/markt-daten/marktforschung/wirtschaftszahlen/buchproduktion/>

<sup>49</sup> SALKOWITZ, Rob. North American Comic Sales Hit All-Time High In 2018. In: *Forbes* [online]. 8. 5. 2019 [cit. 24. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.forbes.com/sites/robsalkowitz/2019/05/08/north-american-comic-sales-hit-all-time-high-in-2018/>

<sup>50</sup> MEC, Tereza. Fenomén Young Adult: literatura mladá a neklidná. In: *Magazín čtenářů dobrých knih* [online]. 23. 6. 2015 [cit. 24. 10. 2020]. Dostupné z: <https://magazin.dobre-knihy.cz/literarni-zajimavosti/fenomen-young-adult/>

V souladu s rostoucí popularitou grafického románu na poli současné literatury je čím dál více literárních bestsellerů vydáváno v grafických adaptacích. Jedná se zejména o klasickou literaturu, jako např. díla *Proměna*, *Zámek*, *Faust*, *Židův buk*, *Vojcek*, *Malý princ*, *Jako zabít ptáčka*, *Deník Anne Frankové*, *Jatka č. 5*, *Velký Gatsby*, *Farma zvířat*, *1984* apod. Dále se objevuje mnoho adaptací fantasy, sci-fi, hororů a dystopických románů, jako např. *Město snících knih*, *Hra o trůny*, *Hobit*, *Temná věž*, *Zaklínač* nebo *Hvězdné války*. Většina těchto grafických románů ještě nevyšla v češtině, ale možná tím spíše se mohou stát zajímavým didaktickým prostředkem ve výuce cizích jazyků. Kromě klasické literatury a beletrie dostávají své grafické adaptace také dokumenty, u kterých by to čtenář možná tolik nepředpokládal, jako např. *Komunistický manifest* nebo *Ústava Spojených států amerických*. Taková díla umožňují přiblížit myšlenky původních dokumentů i mladším čtenářům nebo čtenářům, kteří by se do takto složitých textů běžně nepustili.

Grafické romány díky své popularitě a vysoké kvalitě pronikají mezi nominace i výherce prestižních literárních a uměleckých cen (jako např. Pulitzerova cena pro Spiegelmanovu knihu *Maus* nebo nominace Drnasovy knihy *Sabrina* na Man Bookerovu cenu), do veřejných knihoven, a také do vzdělávacího prostředí, kterému se více věnuje kap. 1.3. Jak ale došlo k etablování grafického románu na poli současné literatury? Historie grafického románu je těsně svázaná s komiksem, ze kterého vzešel.

### 1.2.1 Etablování grafického románu na poli moderního komiksu

Tato kapitola se věnuje zejména německé tradici, jež je důležitá jako předchůdce a inspirace moderního komiksu, a tradici americké, z níž grafický román vychází. Všechny faktické údaje v této podkapitole (1.2.1) týkající se amerického komiksu pochází z publikace *Faster than a speeding bullet: the rise of the graphic novel* Stephena Weinera<sup>51</sup>. Fakta o německé komiksově tradici pochází z publikace *Comics made in Germany – 60 Jahre Comics aus Deutschland*, vydané k příležitosti stejnojmenné výstavy Německé národní knihovny pod kurátorstvím Dolle-Weinkauffa<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> Viz WEINER, Stephen. *Faster than a speeding bullet: the rise of the graphic novel*. 2nd ed. New York: NBM Publishing, 2012. ISBN 978-1-56163-702-7.

<sup>52</sup> Viz DOLLE-WEINKAUFF, Bernd. *Comics made in Germany: 60 Jahre Comics aus Deutschland 1947-2007*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2008. ISBN 978-3-447-05772-1.

## Předchůdci moderního komiksu

Vyprávění příběhů pomocí obrazů, ať už s doprovodným textem nebo bez, má v Německu dlouholetou tradici. Jejím hlavním představitelem se stal Wilhelm Busch (1832-1908). Jeho díla byla zprvu vydávána periodicky, většinou v rámci formátu jedné strany, až později ve formátu knižním. Nejznámějším dílem Busche je humoristický počin *Max und Moritz – Eine Bubengeschichte in sieben Streichen*, poprvé vydaný roku 1865. Další významnou postavou obrazového vyprávění byl Erich Ohser (1903-1944), působící pod pseudonymem e. o. plauen, nebo Heinrich Hoffmann (1809-1894), autor knihy pro děti nazvané *Struwwelpeter*. Německé humorné a karikaturistické obrazové příběhy se těšily mezinárodní oblibě a měly přímý vliv na vznik ‚moderního‘ komiksu na americké půdě, když se staly vzorem komiksových stripů. Americké noviny na přelomu 19. a 20. století příležitostně rekrutovaly celé skupiny německých kreslířů.



Obr. 5 Ukázka z díla Wilhelma Busche s typicky rýmovaným textem, sloupcovou strukturou a karikaturistickou kresbou (*Das dicke BUSCH-BUCH*, s. 407)

## Moderní komiks

První více šířenou formou moderního komiksu byl komiksový strip, krátký pruh s několika panely, jenž vycházel v amerických nedělních novinách a sloužil k pobavení celých domácností. Prvním takovým novinovým komiksem, který zaujal veřejnost a proslavil komiksovou formu, byl *The Yellow Kid* od Richarda F. Outcalta, vydávaný od roku 1895.

Začínal jako jednopanelová satirická příloha, ale rychle se vyvíjel a brzy si získal takovou oblibu, že byl používán i jako reklama na výrobky. Pravidelně vycházející komiksové stripy se později začaly shromažďovat a na začátku 30. let 20. století vydávat ve formě komiksových sešitů. Produkce komiksu rychle rostla, začala se objevovat i první komiksová vydavatelství jako DC nebo Timely, předchůdce vydavatelství Marvel. V Německu, kolébce grafické literatury, vývoj komiksu ale naopak stagnoval. V redakcích zavládl tradicionalismus, který čerpal z úspěchu Busche a dalších autorů konce 19. století, a rozmach komiksu v USA, jenž dosáhl i do evropských zemí, proběhl téměř nepostřehnut.

Komiks v USA zatím zažil explozi, a to po vydání *Supermana* v roce 1938, jenž nastartoval éru superhrdinských komiksů. Během 2. světové války superhrdinský komiks vzkvétal. Objevuje se ale zajímavý fenomén – Stephen Weiner uvádí, že novinové komiksové stripy byly vždy uznávané jako něco, co četli všichni, ale ono nové médium, komiksové sešity, byly od počátku vnímány jako formát pro děti. V poválečné Americe se zároveň etablovala nová společenská skupina, teenageři (pojem, který se začal používat v roce 1945), jejichž konzumní potenciál rychle rozpoznali producenti zábavného průmyslu. Vedle populární hudby a dalších odvětví na ně zacílil i komiks, a to i proto, že potenciál superhrdinských komiksů se s koncem války začal pomalu vyčerpávat. Žánr komiksu se přesunul k ‚veselým zvířátkům‘ myšleným pro děti na jedné straně a romantice, kriminálkám a hororovým příběhům myšleným pro teenagery na straně druhé. Hororových příběhů se obzvláště ujalo nově se prosazující vydavatelství, EC Comics.

Kromě teenagerů jejich komiksy četli i vojáci, jimž armáda během války poskytovala komiksy pro povzbuzení, a kterým po skončení války záliba v komiksu zůstala. Američtí vojáci také byli těmi, kdo komiks po válce přinesl i do Německa<sup>53</sup>, jenž se za vlády NS režimu od kultury pocházející z Ameriky distancovalo. Dolle-Weinkauf přenáší pojem ‚Stunde Null‘, používaný v Německu pro rok 1945, i na pole komiksu, který se do té doby ve své moderní podobě v Německu nerozvíjel.

---

<sup>53</sup> Resp. Německa západního – ve východním Německu byl vliv tradicionalismu projevujícího se v napodobování Buschových obrazů doplněných rýmovaným textem znásobený odmítáním americké kultury i po válce. Přesto však z východního Německa pochází nejdéle vydávaný komiks v Německu a potažmo celé Evropě, série *Mosaik* (1955 – dnes).

Nejdříve se na německém trhu objevily překlady zahraničních komiksů – nejen amerických, ale i italských, francouzských, nebo britských. První původní německý komiksový sešit vyšel až v roce 1947. Byl to detektivní příběh *Bumm macht das Rennen!* Klause Pielerta, který na rozdíl od konvenční literatury pro mládež vydávané v té době zobrazoval tristní realitu v poválečném Německu. Až na podobné výjimky se ale německý komiks stále držel svých tradičních obrázkových předloh. Buschova díla se dokonce začala nově vydávat v sešitovém formátu. Prvním opravdovým klasikem moderního německého komiksu se stal až Manfred Schmidt v 50. letech se svou satirickou sérií *Nick Knatterton*. V 50. letech také vznikla dvě důležitá německá komiksová vydavatelství, pod vedením Waltera Lehninga (zaměřené na dobrodružné komiksy) a Rolfa Kauky (zaměřené na německý folklór a situační humor).

V roce 1954 nastal v historii komiksu zlom, když americký psychiatr Fredric Wertham publikoval knihu nazvanou *Seduction of the Innocent*, která byla vyústěním veřejné debaty počaté už koncem 40. let. V ní označil komiks jako jeden z hlavních prostředků kažení mládeže. Zobrazená krvavost, násilí, explicitní sexualita a otevřené nerespektování autorit měly narušovat vývoj mládeže a také pokřivovat jejich literární vkus. Problematika se dostala až do amerického senátu a komiksový průmysl se ze strachu před zánikem spojil, aby sám vydal regulace, jimiž se měl komiks řídit. Tzv. *Comics Code* obsahoval pravidla jako omezení násilí, cudnější odění žen, respekt k autoritám či nutnou výhru dobra nad zlem. Podobný proces se odehrál také v Německu, kde najednou komiksy čelily možnosti být zařazené mezi díla pro mládež nebezpečná, v rámci boje proti „moru komiksových knih“<sup>54</sup>.

Přijetí regulí znamenalo razantní obrat v komiksovém průmyslu. Významné americké vydavatelství EC Comics ukončilo svoji činnost. Naopak typický superhrdinský komiks, který neměl s plněním morálních pravidel velký problém, zažil znovuobjevení v postavách, jako byl Flash, Spiderman nebo Fantastická čtyřka. V Německu přijetí regulí vedlo k obnovení tradicionalismu a neochotě k experimentům, jež by mohly německý komiks kvalitativně rozvíjet. Pozitivní zprávou pro komiks naopak v 60. letech 20. století bylo

---

<sup>54</sup> „Pest der Comic books“; dalším používaným negativním označením spojeným s komiksem byl dle Dolle-Weinkauffa „Bildidiotismus“ (str. 24).

postupné vytváření fandomu (komiksové komunity), tvořeného z velké části generací dospělých, kteří s komiksy vyrůstali.

Paralelně k oficiálnímu americkému komiksu, vydávanému s pečeti Comics Code, vydávali však komiks i odpůrci kodexu. Tzv. undergroundový komiks (někdy označován jako komix) byl tvořen mladými lidmi pro jejich vrstevníky, a vědomě se stavil na odpor morálním regulím komiksu. Často se v něm objevovaly autobiografické prvky, zpochybňování morálky společnosti, líčení sexuální revoluce, drogy, satira současné společnosti apod. Nejdříve byl undergroundový komiks prodáván na rozích ulic, ale rychle si našel úkryt v obchodech s hippie příslušenstvím. Mnoho z undergroundových autorů komiksu pokračovalo v odkazu hororových příběhů EC Comics a jejich dílo se setkalo s velkým úspěchem. I v Německu se komiks (ačkoliv o něco později, spíše koncem 70. let) stal novým výrazovým prostředkem mládežnických subkultur. Velmi úspěšným byl například magazín *U-Comix*, vydávající jak zahraniční, tak německé undergroundové komiksy, jehož několik vydání bylo indikováno jako pro mládež nevhodné.

Na začátku 70. let 20. století přišla další významná změna – prodej mainstreamového komiksu v Americe se přesunul z novinových stánků (kam komiks patřil od začátku, kdy byl prodáván v novinách) do nově vzniklých specializovaných obchodů. Byl to důležitý mezník pro komiksový trh, který už takto čítal nejen vydavatele a fanoušky, ale i přímý prodej. Obchody s komiksy sdružovaly fanoušky a vydavatelé tím získali lepší představu o tom, kdo jejich komiksy čte. Zjistilo se, že komiksy nečtou jen chlapani do patnácti let, ale že jsou oblíbené i na univerzitních kampusech a mezi množstvím dospělých, a tak se na ně nakladatelství zaměřila a rozšířila svou paletu témat. Do poloviny 80. let se komiksové obchody staly hlavním kanálem distribuce komiksu ke čtenářům. Majitelé obchodů, kteří teď nakupovali komiksy od vydavatelů bez ohledu na to, zda se prodají nebo ne (bez nároku na možnost vrácení neprodaných kopií), ale většinou neprodávali undergroundový komiks, který takto postupně vymizel.

### **Grafický román**

Než ale undergroundový komiks ztratil svoje postavení, inspiroval zkušeného amerického autora komiksů Willa Eisnera. Eisner začínal jako autor superhrdinského/detektivního komiksu *The Spirit*, který vycházel v nedělních novinách. Pak se přesunul k edukačnímu

komiksu, tvořil instruktážní materiály např. pro armádu<sup>55</sup>. V undergroundovém komiksu spatřil inovaci a hloubku, kterou v komiksu dosud neshledal. Svůj podíl v edukačních komiksech prodal a rozhodl se, že komiksovou formu posune ještě dál. Napsal knihu s názvem *A Contract with God and Other Tenement Stories*, která ve čtyřech příbězích nabízí pohled do života jednotlivců z židovské dělnické třídy v jedné newyorské čtvrti během Velké deprese (celosvětové hospodářské krize ve 30. letech 20. století). Eisner si domyslel, že děti, které četly komiks ve 40. letech už budou dospělými, a zaměřil knihu tematicky na ně. Také překročil hranice klasické komiksové mřížky, která dělila stránku na jednotlivé panely, a svoje obrazy nechal prolínat. Protože chtěl oslovit nejen fanoušky komiksu, ale mnohem širší veřejnost, nazval svoje dílo grafickým románem a nabídl k publikaci nikoliv komiksovému vydavatelství, ale běžnému knižnímu nakladatelství. I přes počáteční odmítnutí kniha pod knižním nakladatelstvím nakonec vyšla v roce 1978 a název ‚graphic novel‘ proslavila, ačkoliv Eisner nebyl prvním, kdo ho použil.

Vydání pod velkým nakladatelstvím probouzelo u veřejnosti určitou důvěru k této formě komiksu. Grafické romány vydané přes knižní trh byly považované za bezpečné a později vedoucí mladé lidi k četbě knih založených primárně na textu. V 80. letech začaly grafické romány postupně pronikat nejen mezi běžný knižní prodej, ale i do veřejných knihoven. Začínalo být jasné, že čtenáře komiks v knižní podobě zajímá, ať už se nazýval jakkoliv, a že mají úspěch komplikovanější a realističtější témata. Zároveň s tím klesal i vliv regulací komiksového kodexu.

Současně s proměnou komiksu se začal proměňovat i superhrdinský mýtus. Nejlepším příkladem posunu a dekonstrukce mýtu v superhrdinském komiksu je grafický román *Batman: The Dark Knight Returns* (1986) spolu se sérií *The Watchmen* (1986-1987). Hrdinové stárnou, stávají se realističtějšími, jejich postavení a samozvaná spravedlnost je problematizována, stejně jako jejich motivy. Do popředí se dostává otázka jejich přičetnosti.

Dalším významným grafickým románem 80. let byla Spiegelmanova kniha *Maus*. Vyšla nakonec ve dvou dílech a v roce 1992 jako první (a dosud jediný) grafický román získala

---

<sup>55</sup> Proto také pravděpodobně v jeho klasifikaci komiksu, adaptované v kapitole 1.1.1.2, figuruje instruktážní komiks, který se většinou do pojednání o komiksu nedostává.

Pulitzerovu cenu. Některé části byly publikovány už dříve, ale do povědomí široké veřejnosti se kniha dostala až po publikaci knižním nakladatelstvím Pantheon. Spiegelman sám byl v komiksu činný už od šestnácti let, postupně se vypracoval ke známému autorovi undergroundového komiksu, nicméně jeho debutem v mainstreamové literatuře se stal grafický román *Maus*. Čtenáři si jej ihned zamilovali; literární kritici se naopak museli vyrovnat s faktem, že z pole komiksu vyrostlo dílo osobitě a komplexně vyprávějící o hrůzách holocaustu, navíc pomocí zvířecích postav. Během 90. let 20. století se grafický román *Maus* proslavil natolik, že se stal součástí povinné četby na mnoha školách. I přes časté využívání knihy k edukaci ve školním prostředí však hlavními čtenáři zůstalo nadále dospělé publikum. Spiegelmanova *Maus* zanechala na poli grafického románu nesmazatelnou stopu, když naučila ocenit grafické vyprávění i široké, komiksy nečtoucí publikum, a zároveň pozvedla nároky na komiksové médium samotné. Vliv této knihy pomohl s etablováním komiksu (resp. grafického románu) na poli kultury a umění i v Německu.

Vydavatelé a autoři brzy pochopili, že grafické romány jsou novou cestou, jak oslovit čtenáře, a to i mimo komiksové publikum. V 90. letech se nabídka kvalitních grafických románů rozšiřovala. Dalším mezníkem v historii komiksu se stala McCloudova kniha *Understanding Comics: The Invisible Art* (1993). Nebyla zdaleka prvním teoretickým pojednáním o komiksu, ale inovativní byla jak ve formě, tak obsahu. Celá kniha je totiž napsaná jako komiks a obsahuje průkopnické myšlenky a termíny, které od té doby významným způsobem formovaly teorii komiksu. McCloud se věnuje i hlubším otázkám jako je podstata umění a jeho role ve společnosti obecně, které ovšem podává v zábavné komiksové formě a celou knihu provází skrze kresleného vypravěče. Definice, kterou McCloud pro komiks formuloval, je dodnes nejvíce citována. Vliv publikace *Understanding Comics* se rychle rozšířil i mimo komiksový trh; dostalo se jí pozornosti například v *New York Times Book Review* nebo *The Boston Globe*. Dle Weinerja se McCloud stal symbolem nové, zdokonalené komiksové sféry<sup>56</sup>.

Dalšími komiksy, které pomohly s etablováním grafického románu na poli mainstreamové literatury a kultury nejen v americkém kontextu, byly např. *Kings in Disguise* (vicedílný

---

<sup>56</sup> WEINER, Stephen. *Faster than a speeding bullet: the rise of the graphic novel*. 2nd ed. New York: NBM Publishing, 2012. ISBN 978-1-56163-702-7. S. 63.

román o osudech chlapce hledajícího svého otce během Velké hospodářské krize, vydaný roku 1988), grafická adaptace Kafkových příběhů nazvaná *Give It Up! and Other Stories by Franz Kafka* (1995), Saccova *Palestine* (kniha vyprávějící autorovy zkušenosti z pobytu na Západním břehu Jordánu a v Gaze, vydaná jako dvoudílný grafický román 1996, v jedné knize pak 2001) nebo dílo *Jimmy Corrigan: The Smartest Kid on Earth* (román Chrise Wareho, vydaný jako celek v roce 2000, kterému se dostalo pocty např. v podobě Guardian Prize).

Zatímco grafické romány začaly vyhrávat literární ceny, komiksové postavy, motivy, autoři a komiksová scéna obecně pronikali do děl oblíbených spisovatelů. Nejúspěšnějším příkladem této tendence byl román Michaela Chabona, *The Amazing Adventures of Kavalier & Clay* (2000). Příběh mapující život dvou fiktivních komiksových umělců, Američana Sama a českého uprchlíka Josefa během 1. poloviny 20. století je nositelem Pulitzerovy ceny. Zvyšující popularita grafického románu a pronikání komiksu do mainstreamové kultury se promítlo i do akademické sféry. Kromě přednášek od kapacit z oboru komiksu začaly vznikat celistvé univerzitní kurzy.

S přelomem tisíciletí se objevil nový trend v podobě zfilmovaných komiksů, zejména těch superhrdinských. Filmový průmysl brzy zjistil, že komiksy díky svým vlastnostem mají k filmu blízko a že v kinech velmi dobře vydělávají, proto se komiksy začaly filmovat hromadně. Kromě Marvelových hrdinů se dostalo pozornosti i vážnějším grafickým románům. Podobný rozvoj zažívala také manga, která se prodávala většinou v knižní formě. Masová oblíbenost řad jako *Naruto* nebo *Death Note* byla podporována televizním protějškem mangy, nazývaným anime.

Grafické romány pro dospělé se prosadily na mezinárodním knižním trhu s díly jako *Persepolis* Marjane Satrapi (2003), *Blankets* Craiga Thompsona (2003), *Fun Home: a Family Tragicomic* Alison Bechdelové (2006), *Cash – I see a darkness* Reinharda Kleista (2006) nebo *The Book of Genesis* Roberta Crumba (2009). Nejčastějším, nebo možná nejúspěšnějším, žánrem grafických románů pro dospělé se stala autobiografie, příp. biografie, trend pokračující dodnes. Jak už ale bylo řečeno výše, nejvíce rostoucím odvětvím grafického románu je tvorba pro děti a mládež se žánry jako je fantasy, sci-fi,

humor a vzdělávací komiks, přibližující komiksovou formou různé disciplíny (např. historie, literatura, psychologie, filosofie, ale i matematika a přírodní vědy).

### 1.2.2 Vztah grafického románu k literatuře pro děti a mládež

Aspekty vztahu grafického románu k literatuře pro děti a mládež se objevují už v pojednání o etablování grafického románu, nicméně považují za důležité se k této tématice explicitně vymezit. V českém kontextu se literaturu pro děti a mládež (dále LPDM) dělí na **intencionální**, tedy díla, která dětem a mládeži adresoval autor, a **neintencionální**, tedy díla, která původně dětem a mládeži určena nebyla, ale LPDM si je postupně přisvojila<sup>57</sup>. Třetí skupinou pak je **faktická četba** dětí a mládeže<sup>58</sup>. V německém kontextu se používá rozdělení na **původní LPDM** (*originäre Kinder- und Jugendliteratur*), **doporučenou LPDM** (*intendierte Kinder- und Jugendliteratur*) a **faktickou četbu** (*faktische Kinder- und Jugendlektüre*). Původní LPDM je, shodně jako intencionální LPDM v českém kontextu, vnímána jako literatura dětem a mládeži adresovaná. Doporučená LPDM je literatura vnímaná jako pro děti a mládež vhodná. Faktická četba dětí a mládeže je pak shodně jako v českém kontextu vymezena z pohledu recepce<sup>59</sup>.

Pokud využijeme německou terminologii<sup>60</sup>, nejstabilnější roli měl moderní komiks jako součást faktické četby dětí a mládeže (*faktische Kinder- und Jugendlektüre*). Od svého počátku byl dětmi recipován, protože u stripů v nedělních novinách se scházely celé rodiny. A děti, které jsou k obrázkům přirozeně přitahovány, jej nepřestaly číst ani při přerodu v komiksově sešity a nakonec grafické romány. Součástí původní LPDM (*originäre Kinder- und Jugendliteratur*) se komiks však postupně stal až s popularizací sešitové formy ve 30. letech 20. století, a svoje postavení v ní upevnil po 2. světové válce, kdy se komiksový průmysl zaměřil na mládež jako primární konzumenty. V 50. a 60. letech vytvořily děti a mládež, které s komiksem vyrůstaly, novou skupinu nyní dospělých čtenářů, a tak se pozornost komiksu znovu obrátila na obě skupiny, děti i dospělé. Grafický

<sup>57</sup> Viz ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X. S. 12. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:9893cc20-5105-11e9-abdc-5ef3fc9bb22f>

<sup>58</sup> Viz BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: Kontexty a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-183-8. S. 98.

<sup>59</sup> EWERS, Hans-Heino, dle BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: Kontexty a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-183-8. S. 99.

<sup>60</sup> Upřednostněna zejména vzhledem k aplikační části využívající grafický román pocházející z Německa.

román při začátku svého etablování adresoval spíše dospělé, ale mezi původní LPDM rychle proniknul a dnes produkce grafických románů pro děti a mládež převažuje nad těmi pro dospělé.

Co se týče postavení komiksu a grafického románu mezi doporučenou LPDM (*intendierte Kinder- und Jugendliteratur*), je zde důležitým mezníkem rok 1954, kdy byla vydána kniha *Seduction of the Innocent*. Werthamovo dílo zpopularizovalo názor, že je komiks pro děti a mládež nevhodný (resp. dokonce škodlivý), v povědomí široké veřejnosti. Jak již bylo uvedeno výše, kritizováno bylo jednak žánrové zaměření komiksu, v té době soustředěné mj. kolem krimi a hororu, jednak (domnělý) fakt, že komiks a jeho trivialita vedou mládež k zanevření na klasickou četbu.

S proměnou paradigmatu LPDM v 60. letech se však i v komiksu projevila žánrová obměna, a jak poznamenává německý odborník na obraz dětství a adolescence v komiksu Felix Giesa, začaly se objevovat první komiksy zaměřené primárně na realistické zobrazení života adolescentů<sup>61</sup>. Současný komiks a grafický román už většinou jako hrozba pro vývoj mládeže vnímané nejsou; naopak se pro svůj didaktický potenciál na poli doporučené LPDM prosazují.

Jak bylo demonstrováno výše, postavení komiksu na poli LPDM se v průběhu jeho vývoje měnilo. Pro současně vydávaný grafický román platí, že zasahuje do obou oblastí - literatury pro dospělé i literatury pro děti a mládež (původní, doporučené LPDM, i faktické četby) a není tedy výhradní doménou ani jedné věkové skupiny. Pro úplnost nicméně ještě následuje srovnání grafického románu s obrázkovou knihou, žánrem těsně spojeným s německým kontextem, k níž má grafický román v oboru LPDM nejbližší.

### **Grafický román versus obrázková kniha**

Obrázková kniha (něm. *Bilderbuch*, angl. *picture book*) je definována ve slovníku *Metzler Lexikon Literatur* jako:

„žánr dětské literatury a obrazových příběhů: pro recepci dětským čtenářem koncipovaná řada vizuálních obrazů v médiu knihy, znázorňující děj nebo scénérii, zpravidla kombinovaná s textem, kde obrazy nejsou

---

<sup>61</sup> SARVARI, Lukas. Tagungsbericht: Symposium zur Verabschiedung von Bernd Dolle-Weinkauff. In: *ComFor, Gesellschaft für Comicforschung* [online]. 27. 1. 2018 [cit. 30. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.comicgesellschaft.de/2018/02/15/tagungsbericht-symposium-zur-verabschiedung-von-bernd-dolle-weinkauff/>

(jako v případě ilustrovaných vydání lit. děl) omezeny na příležitostné ilustrace pasáží textu, ale jsou zásadní pro vytváření významu.“<sup>62</sup>

Když tuto definici porovnáme s formulovaným širokým vymezením komiksu, zjistíme, že by se obrázková kniha pod komiks dala zahrnout (přínejmenším v případech, kdy vizuální stránka převažuje), ačkoliv se o ní většinou v souvislosti s komiksem nemluví. V porovnání s grafickým románem už jsou ale rozdíly nasnadě, i když to z definice není tolik patrné. Prvním rozdílem je forma, která je u obrázkové knihy spíše tradiční, navazující na Busche, tedy text je od obrazů oddělen a často zveršován. Druhý rozdíl je v obsahu – zatímco grafický román se věnuje zpravidla komplexním, často hlubším a vážným tématům, obrázkové knihy tuto podmínku spíše splňovat nebudou. Domnívám se ale, že hranice mezi těmito dvěma formami je tenká a proměnlivá, tak jako je tenká hranice mezi literaturou pro děti, mládež a dospělé. Dolle-Weinkauff také uvádí, že komiks a tradiční německá obrázková kniha vytvořily postupně „novou symbiózu“<sup>63</sup>.

### 1.2.3 Významné německy psané grafické romány

Odkaz Wilhelma Busche je dodnes v německé komiksově tradici živý, a to např. v názvu nejprestižnějšího německého komiksového ocenění, tzv. Ceny Maxe a Mořice (Max und Moritz Preis). Tato cena je vydávána od roku 1984 až do dnešního dne, s dvouletou periodicitou. Nezaměřuje se pouze na německy psané komiksy (cenu získala například i Spiegelmanova *Maus*), ale vyhrazuje jim několik kategorií. Dalším německým oceněním pro výjimečné komiksy je Comicbuchpreis, udělovaná každoročně od roku 2015. Následující výčet vybraných grafických románů sestává povětšinou z oceněných děl, příp. děl oceněných autorů, doplněných o grafické romány recenzované například Goethe Institutem nebo Gesellschaft für Comicforschung. Tento výčet samozřejmě není vyčerpávající, pro to není v této diplomové práci dostatek prostoru. Má sloužit spíše jako ukázka široké nabídky kvalitních grafických románů pocházejících z německy mluvících

---

<sup>62</sup> „Genre der Kinderlit. und der Bildergeschichte: eine für die Rezeption durch Kinder konzipierte Folge von visuellen Bildern im Medium Buch mit der Darstellung einer Handlung oder einer Szenerie, im Regelfall kombiniert mit Text, wobei die Bilder nicht (wie in der illustrierten Textausgabe lit. Werke) auf die gelegentliche Illustration von Textpassagen beschränkt, sondern für die Bedeutungsbildung wesentlich sind.“ Přeloženo autorkou předkládané práce. Viz LEUBNER, Martin. Bilderbuch. In: BURDORF, Dieter, Christoph FASBENDER a Burkhard MOENNIGHOFF, ed. *Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen*. 3., völlig neu bearbeitete Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, 2007. ISBN 978-3-476-05000-7.

<sup>63</sup> DOLLE-WEINKAUFF, Bernd. *Comics made in Germany: 60 Jahre Comics aus Deutschland 1947-2007*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2008. ISBN 978-3-447-05772-1. S. 35.

zemí, která svědčí nejen o etablování grafického románu na kulturní scéně těchto zemí, ale také o tom, že učitelé německého jazyka mají v této oblasti k dispozici hodnotné a rozmanité zdroje.

Tak jako v USA nebo okolních evropských zemích, jedním z nejoblíbenějších žánrů grafického románu je i v Německu biografie a autobiografie, což ilustruje například fakt, že vítězem Comicbuchpreis za rok 2016 se stal Uli Oesterle. Cenu získal za grafický román *Vatermilch*, jenž je kompilací autobiografie a fikce a zaměřuje se na Oesterleho zmizelého otce a jejich vzájemný vztah. I vítězem dalšího ročníku se stal autobiografický grafický román, a to *Das Licht, das Schatten leert* Tiny Brenneisenové. Román zpracovává nelehké téma, které je často společenským tabu – narození mrtvého dítěte a s ním spojenou osobní krizi, pocity viny i nepochopení okolí. Dalším významným německým zástupcem autobiografického grafického románu je *Kinderland* z pera Markuse Witzela, působícího pod pseudonymem Mawil. *Kinderland* vypráví o autorově dětství v NDR (v době pádu Berlínské zdi mu bylo 12 let) a podává tak každodenní realitu života ve východním Německu pohledem naivních chlapeckých očí.

Nejnámějším německým autorem biografického grafického románu je Reinhard Kleist, oceněný jako nejlepší německy mluvící komiksový umělec za rok 2018 Cenou Maxe a Mořice. Jeho kniha *Cash – I See a Darkness*, líčící život zpěváka Johnnyho Cashe, získala stejné ocenění v kategorii nejlepší německy psaná komiksová publikace už v roce 2008. Dalšími Kleistovými biografickými grafickými romány jsou například *Elvis*, *Castro*, *Nick Cave* nebo *Der Boxer*, vyprávějící o polském Židovi jménem Hertzko Haft, který byl jako mladík donucen stát se boxerem, aby přežil koncentrační tábor v Osvětimi. Biografii se věnuje i jiný známý německý komiksový umělec, Max Baitinger, jehož román *Sibylla* o barokní básničce Sibylle Schwarz obdržel Comicbuchpreis za rok 2020. Za zmínku také stojí grafický román *Lampe und sein Meister Immanuel Kant* kreslířky Antje Herzogové a v neposlední řadě dílo vybrané pro aplikační část této práce, biografický grafický román vzniklý ze spolupráce Ingrid Sabischové a Heinera Lünstedta, *Sophie Scholl*.

Jinou významnou a oblíbenou skupinou jsou grafické romány odehrávající se na pozadí událostí z historie. Jedním z nich je grafický román *Madgermanes* z pera Birgit Weyheové, zpracovávající osudy mosambických gastarbeiterů, kteří se po návratu z NDR jen těžko

uplatňovali. Kniha *Madgermanes* získala v roce 2015 první ocenění Comicbuchpreis a v roce 2016 i Cenu Maxe a Mořice za nejlepší německy psaný komiks. Dalším významným grafickým románem je *Irina* kreslířky Barbary Yelinové, sledující život ambiciózní mladé ženy za NS režimu. Sebastian Rether v grafickém románu *Foc – Feuer* zpracovává vzpomínky svého dědečka z druhé světové války.

Žánrem s rozvinutou tradicí je pak literární grafický román, ve smyslu grafických adaptací děl literárních klasiků, jako například *Woyzeck* (zpracoval Andreas Eikenroth), *Die Judenbuche* (Claudia Ahleringová a Julian Voloj), *Faust: Der Tragödie erster Teil* (Felix Görmann alias Flix), *Werther Reloaded* (Franziska Waltherová) nebo *Grimms Märchen ohne Worte* (Frank Flöthmann). Míra věrnosti literární předloze se u různých komiksových autorů liší – někteří se snaží držet originálního textu, jiní ale zpracovávají klasické příběhy po svém, zejména pomocí inovativní vizuální stránky, jako je tomu kupříkladu u tří posledně zmiňovaných děl.

Německy psané fantasy je zastoupeno například grafickým románem *Die Stadt der Träumenden Bücher*, jenž vyšel jako dvoudílná grafická adaptace stejnojmenného románu od Waltera Moerse. Na komiksově verzi se spolu s Moersem, oceněným Cenou Maxe a Mořice jako nejlepší německý komiksový umělec roku 1993, podílel Florian Biege. Grafického zpracování se dočkala i díla jiného německého autora fantasy, Kaie Meyera, a to konkrétně románové řady *Die Wellenläufer*, *Das Wolkenvolk* a *Frostfeuer*. Grafický román *Berlinoir* naopak z textové předlohy nevychází, ale vznikl ve spolupráci už zmíněného Reinharda Kleista s Tobiasem O. Meissnerem.

Poslední velkou skupinou německých grafických románů, které považuji za důležité zmínit (i vzhledem k jejich pedagogickému potenciálu), jsou díla, která se dotýkají aktuálních společenských témat. Je to například *Schattenspringer*, kniha komiksově autorky Daniely Schreiterové, která v ní líčí svoje vyrůstání v pozici autistického dítěte. Nils Oskamp, který v grafickém románu *Drei Steine* vypráví svoje zážitky z dětství, kdy byl opakovaně napaden pravicovými spolužáky, tematizuje politický extremismus. V díle Lukase Jüligera nazvaném *Unfollow* se objevují hned dvě globální témata – environmentální krize a influencerská kultura, obojí z pohledu mladé generace. Nando von Arb pak v grafickém románu *3 Väter* zpracovává téma vyrůstání v nepříliš stabilní ‚poslepované‘ rodině.

Uvedený výběr záměrně zahrnuje pouze autentické komiksy (resp. grafické romány) a nikoliv zjednodušené nebo didakticky přizpůsobené komiksy, protože se domnívám, že autentická literatura může čtenářům zprostředkovat bližší setkání s cílovou kulturou, a navíc lze v případě komiksu využívat vizuální podpory porozumění a dekodovat tak snadněji i autentické vzorky cizího jazyka (k tomuto tématu více v kapitole 2).

### 1.3 Grafický román jako etablojící se prostředek vzdělávání

Tak jak se grafický román prosadil jako seriózní médium na poli literatury a v akademické sféře obecně, začal pronikat i do edukačního prostředí. Objevuje se stále více výzkumů prokazujících, že grafický román disponuje širokým didaktickým potenciálem. Downeyová uvádí, že:

„vzdělávací komunita začíná využívat grafické romány jako způsob, jak zapojit zdráhavé čtenáře, zaujmout ty, kteří preferují vizuální učení, a zlepšit porozumění a interpretaci témat jako jsou např. umělecké jazykové prostředky, nebo i společenské otázky.“<sup>64</sup>

Podobně jako dříve mezi akademiky, objevuje se však dnes mezi pedagogy často názor, že komiksy a grafické romány jsou nižší kvality než ‚tradiční‘ (převážně na verbálním kódu založené) texty<sup>65</sup>. Co více, sami žáci a studenti mohou mít pocit, že grafické romány nedokážou zpracovat témata tak komplexně a do hloubky jako čistě verbální texty, a také že jsou jen pro děti, maximálně pro mladistvé<sup>66</sup>. Daniela Elsnerová, která se věnuje integraci grafického románu do německého vzdělávacího kontextu, uvádí, že k jejímu velkému překvapení z oslovených 27 učitelů a 201 žáků německých základních a středních škol měla jen malá část studentů a téměř nikdo mezi učiteli povědomí o tom, co grafický

---

<sup>64</sup> „the education community has begun to embrace graphic novels as a way to reach reluctant readers; engage visual learners; and improve comprehension and interpretation of themes, literary devices, and social issues, among other topics.“ Přeloženou autorkou předkládané práce. Viz DOWNEY, Elizabeth. Graphic Novels in Curriculum and Instruction Collections. *American Library Association: Reference & User Services Quarterly*, 2009, 49(2), 181-188.

<sup>65</sup> Srov. ROSENBERG, Brittany. *A Case for the Inclusion of Graphic Novels in the Classroom* [online]. New York: Bank Street College of Education, 4. 10. 2018 [cit. 26. 10. 2020]. Dostupné z: <https://educate.bankstreet.edu/independent-studies/225>

<sup>66</sup> Srov. např. SUN, Lina. Critical Encounters in a Middle School English Language Arts Classroom - Using Graphic Novels to Teach Critical Thinking & Reading for Peace Education. *Multicultural Education*, 2017, 25(1), 22-28. Dostupné také online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170198.pdf>

román je. Většina z nich byla navíc k didaktickému potenciálu grafického románu skeptická<sup>67</sup>.

Když se podíváme do českého kontextu, podle výzkumu Národní knihovny *České děti a mládež jako čtenáři 2017* je největším faktorem ve výběru četby dětí ve věku 9-19 let žánr. U dětí ve věku 9-14 se komiksy mezi třemi nejoblíbenějšími žánry objevují; ve skupině starší, mezi 15 a 19 lety, už komiksy mezi oblíbenými žánry nefigurují<sup>68</sup>. Z takových dat nelze jednoznačně vyvodit, že pokles obliby komiksu je způsoben názorem, že komiks je pouze pro děti. Domnívám se nicméně, že by tento stereotyp mohl být jedním z důležitých činitelů.

Grafický román, vybraný pro praktickou část této práce, je sám dobrým argumentem proti stereotypu jednoduchosti a dětinskosti komiksu. Jako protiváha k takovým názorům učitelů a žáků navíc stále více zaznívá fakt, že žijeme ve společnosti, která je kromě verbálního kódu závislá i na vizuální komunikaci. Dnešní žák se pohybuje v prostředí plném symbolů, ikonů, vizuálních znaků a vjemů, což klade zvýšené nároky na schopnost kódování, dekódování i kritického zhodnocení vizuální komunikace. Úkolem grafického románu v edukačním prostředí dle mého názoru není verbální text nahradit, ale doplnit, a reagovat tak na aktuální vzdělávací nároky. Předpokládám, že jeho obliba jako didaktického prostředku v edukačním prostředí obecně nadále poroste.

Pokud se zaměříme na jednotlivé vzdělávací obory (myšleno v prostředí sekundárního vzdělávání, které je pro tuto práci stěžejní), Milotová uvádí, že komiks bývá na českých školách nejčastěji využíván v rámci hodin cizích jazyků, českého jazyka, dějepisu, výtvarné výchovy, fyziky, občanské nauky a hudební výchovy<sup>69</sup>. Není jasné, o které formy komiksu se při tom jedná. V návaznosti na výše citovanou Downeyovou se domnívám, že tematicky komplexní grafický román je nejvhodnější pro vyučování cizího a mateřského jazyka, dějepisu, občanské nauky a výtvarné výchovy, přičemž největší význam grafického

---

<sup>67</sup> ELSNER, Daniela. Graphic Novels in the Limelight of a Multiliteracies Approach to Teaching English. In: ELSNER, Daniela, Sissy HELFF a Britta VIEBROCK (ed.). *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. Münster: LIT Verlag, 2013. ISBN 978-3-643-90390-7. S. 58.

<sup>68</sup> Viz FRIEDLAENDEROVÁ, Hana. *České děti jako čtenáři 2017 – tisková zpráva* [online]. Leden 2018 [cit. 26. 10. 2020]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/ceske-deti-jako-ctenari-2017-1/view>

<sup>69</sup> MILOTOVÁ, Nina. *Komiks ve výuce dějepisu*. [online]. 3. 10. 2013 [cit. 6. 12. 2020]. Dostupné z: <https://dooplayer.cz/6191709-Komiks-ve-vyuce-dejepisu.html>

románu vidím pro první dva jmenované předměty, spadající dle *Rámcových vzdělávacích programů* pod vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.

Vzdělávání v oblasti Jazyk a jazyková komunikace vede žáka dle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* mimo jiné k:

„individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.“<sup>70</sup>

Dle *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* vzdělávání ve stejné oblasti vede žáka mimo jiné k:

„tvořivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti; vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka.“<sup>71</sup>

Grafický román se v souvislosti s těmito cíli jeví jako velmi vhodný prostředek. Vizuální stránka tohoto média pomáhá žáka zapojit emočně a rozvíjí jeho estetické vnímání. Díky motivačnímu vlivu může grafický román pomáhat nacházet cestu k literatuře i žákům, kteří mají s vytvářením návyku četby potíže. Blíže se didaktickým atributům grafického románu věnuje další kapitola, zkoumající využití grafického románu ve výuce konkrétně cizích jazyků.

---

<sup>70</sup> MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2017. [cit. 2. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792//>

<sup>71</sup> MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 24. 11. 2020]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)

## 2 Přehledová studie: grafický román ve výuce cizích jazyků

Tato kapitola se věnuje využití grafického románu ve výuce cizích jazyků, kterou nevymezuje pouze vyučováním německému jazyku. Zvolenou metodou postupu je integrativní přehledová studie, kterou Mareš definuje takto:

„studie, která sumarizuje dosavadní poznatky řady výzkumných studií (experimentálních i neexperimentálních), ale i teoretických prací na dané téma za zvolené časové období. Umožňuje vhled a hlubší porozumění určitému procesu, vědeckému či aplikačnímu problému. Studie diskutuje používané pojmy, existující teorie, metodologické přístupy a vyúsťuje v konkrétní doporučení založená na důkazech (evidence-based).“<sup>72</sup>

Přehledová studie byla vybrána proto, že umožňuje systematické zkoumání tématu a vyvození relevantních závěrů (v tomto případě didaktických implikací), aniž by byla ohrožena náhodným nebo tendenčním výběrem zdrojových prací. Je to také metoda, která je při výzkumu v oblasti didaktiky cizích jazyků často využívána<sup>73</sup>.

Obecně lze předmět následující studie definovat takto: Co zjistila dosavadní literatura o možnostech využití grafického románu ve výuce cizích jazyků? Z tohoto zaměření pak vycházejí tři dílčí, konkrétní výzkumné otázky, na něž se studie soustředí a podle nichž jsou práce dále klasifikovány: 1. Jaké cíle učitelé zařazením grafických románů do výuky cizích jazyků sledují? 2. Jaké metody při práci s grafickým románem ve výuce cizích jazyků autoři využívají? 3. K jakým závěrům autoři publikací docházejí? Publikace, z nichž přehledová studie vychází, byly vyhledány ve vědeckých databázích Scopus, EBSCO a ERIC, a to pomocí těchto kritérií:

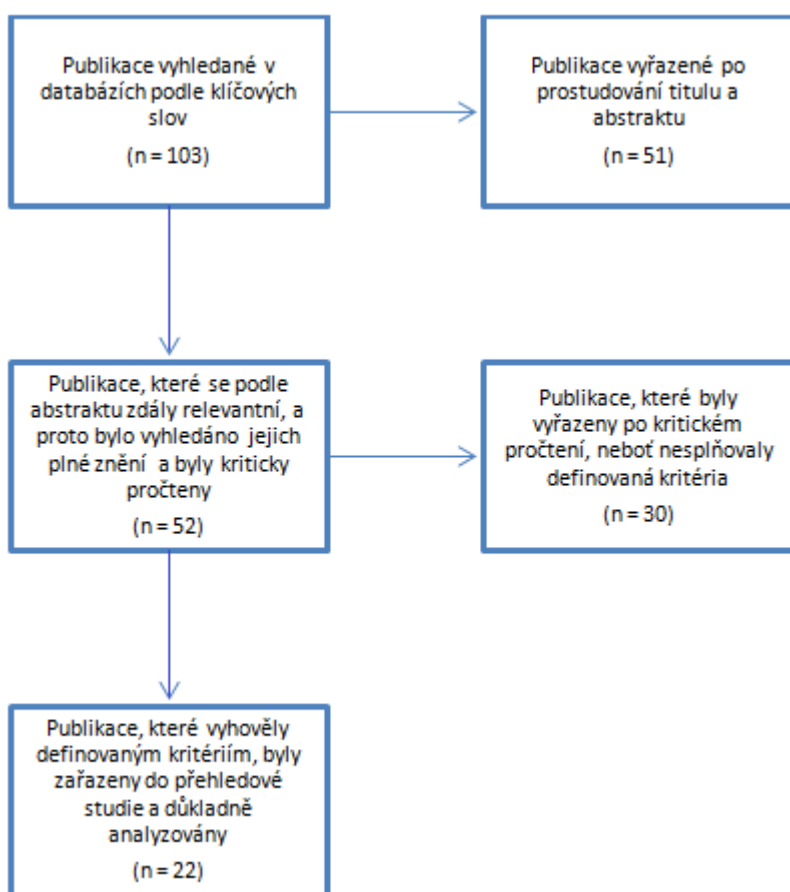
1. klíčová slova: grafický román, cizí jazyk
2. jazyky vyhledávání: čeština, němčina, angličtina
3. období publikování: 1990-2020
4. pouze práce explicitně tematizující využití grafických románů ve výuce cizích jazyků (tzn. nikoliv práce věnující se mateřskému jazyku apod.).

---

<sup>72</sup> MAREŠ, Jiří. Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 2013, 23(4), 427–454.

<sup>73</sup> Viz JANÍKOVÁ, Věra a Světlana HANUŠOVÁ, ed. *Výzkum v didaktice cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9231-0. Šest ze sedmi příspěvků v této publikaci využívá přehledovou studii.

Publikace splňující tato kritéria jsou dále tříděny dle cílového zaměření a blíže analyzovány, tak aby bylo možné formulovat hlavní didaktické implikace integrující získané poznatky, jimiž se bude řídit aplikační část diplomové práce. Postup třídění výsledků vyhledávání je znázorněný v následujícím schématu:



Obr. 6 Postup třídění výsledků vyhledávání (v návaznosti na Mareše, 2013)

Po uplatnění kritérií a pročtení prací zůstalo ve výběru 22 publikací. Hlavními cíli zařazení grafického románu do výuky cizích jazyků, které v pracích zaznívají, jsou osvojení slovní zásoby, čtení s porozuměním, kreativní psaní, dále rozvoj (multi)gramotností, kulturního a historického povědomí a interkulturního porozumění. Zajímavým tématem, objevujícím se ve většině publikací, je vliv grafického románu na motivaci žáků a studentů. Vyjmenovaným aspektům je věnována pozornost v následujících podkapitolách, z nichž první krátce informuje o profilu prací, jež se staly součástí přehledové studie.

## 2.1 Profil zkoumaných publikací

Nejen jednotlivá zjištění autorů publikací, ale i samotný profil jejich prací může poskytovat důležitý vhled do zkoumané oblasti. Vzorek této přehledové studie čítající 22 publikací je sice příliš úzký na vytváření absolutních obecných závěrů, nicméně domnívám se, že i na tomto vzorku lze pozorovat určité zajímavé tendence.

V konečném výběru publikací se nachází práce z deseti zemí, a to konkrétně: USA (7x), Německo (4x), Turecko (3x), Malajsie (2x), Japonsko, Čína, Thajsko, Jižní Korea, Hongkong a Slovensko. Spojené státy americké mají mezi zařazenými publikacemi tedy zdaleka nejvyšší zastoupení, což si vysvětlují jednak tím, že grafický román z americké tradice vychází a je mu v tomto prostotu přirozeně věnována velká pozornost, a jednak vlivem tzv. New London Group, skupiny odborníků působících hlavně v oblasti lingvistiky, kulturních studií a vzdělávání, která při setkání na americké půdě v roce 1994 položila základy nového přístupu ke gramotnosti, tzv. pedagogiky multigramotností (*pedagogy of multiliteracies*)<sup>74</sup>. S tím souhlasí i tematické zaměření autorů, kteří se většinou soustředí na rozvoj gramotnosti. Dalším častým tématem amerických prací je kultura a interkulturalita, což je pravděpodobně spojené s kulturně rozmanitým prostředím Spojených států a z toho vyplývající potřebou rozvíjet interkulturní porozumění. Německé práce vykazují podobné zaměření. Překvapením pro mě bylo, že kromě těchto německých publikací a jednoho článku slovenské autorky je evropský vzdělávací prostor zastoupen v porovnání s asijskými zeměmi poměrně málo. Může to být způsobené tím, že do evropských vzdělávacích programů grafický román a jiná multimodální média spíše začínají pronikat, zatímco např. v Turecku a Malajsii jsou již několik let součástí kurikula<sup>75</sup>.

Zařazené práce jsou přibližně z poloviny výzkumného charakteru a z poloviny metodického. Věkové skupiny, na které se autoři zaměřují, zahrnují děti (cca od 10 let), mládež i dospělé. Jedná se o žáky prvního i druhého stupně základní školy, žáky střední

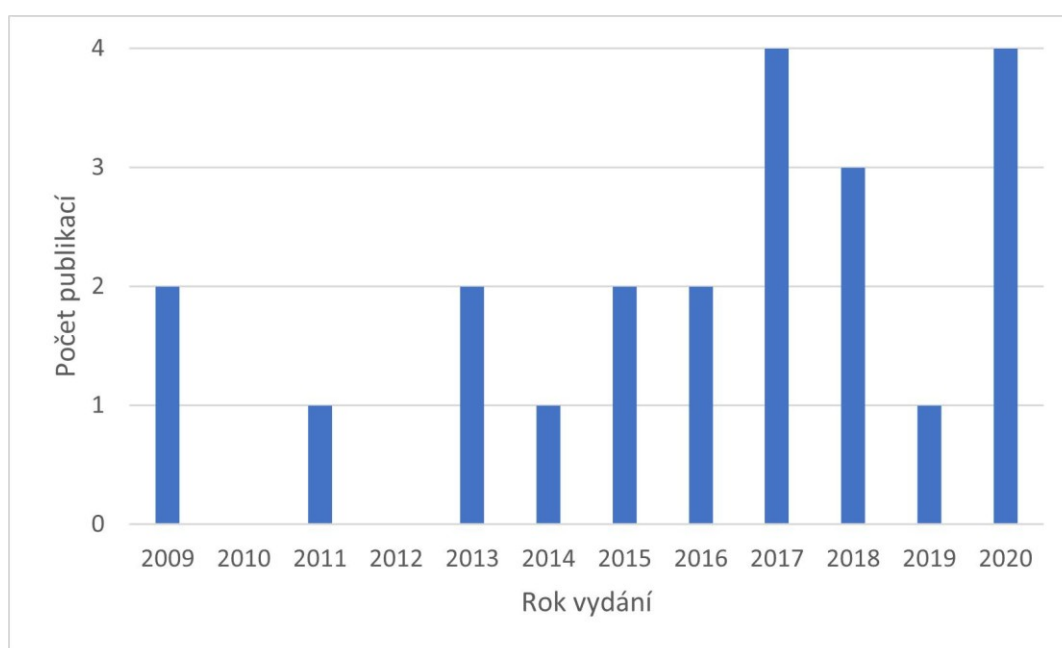
---

<sup>74</sup> Viz THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 1996, 66(1), 60-93.

<sup>75</sup> Viz. YUSOF, Suriani Mohd, Zalina Mohd LAZIM a Khazriyati SALEHUDDIN. Teacher Trainees' Perspectives of Teaching Graphic Novels to ESL Primary Schoolers. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 2017, 23(3), 81-96; BAL, Mazhar. Improving Informative and Narrative Writing Skills Associated with Multimodal Literacy of Middle School Students. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 2018, 10(4), 79-94.

školy a studenty univerzit. Tento poznatek dokládá, že využití grafického románu ve výuce cizího jazyka není závislé na věku, tj. nejedná se o médium vhodné pouze pro děti nebo naopak pro dospělé. Může naproti tomu představovat univerzální didaktický prostředek; s tím, že výběr konkrétní knihy samozřejmě podléhá principu věkové a jazykové přiměřenosti.

Posledním atributem, který považuji za vhodné zmínit, je datum vydání publikací. Počet článků vydaných v jednotlivých letech ukazuje následující graf:



**Graf 1 Počet vydaných publikací v jednotlivých letech**

Zde je nutné znovu zmínit, že se jedná o příliš úzký vzorek na to, aby bylo možné vyvozovat absolutní závěry. Fakt, že nejstarší články pocházejí z roku 2009 a nejvíce jich bylo vydáno v roce 2017, 2018 a 2020, je nicméně v souladu s mým předpokladem, že popularita využití grafického románu v rámci (nejen) cizojazyčné výuky roste.

## 2.2 Mapování výzkumného pole

Choděra rozlišuje v rámci cizojazyčného vyučování cíl jazykový, vzdělávací a výchovný. Pouze jazykový cíl je přitom doménou výlučně didaktiky cizích jazyků; zbývající dva cíle jsou mezioborového charakteru, sdílené s didaktikou zeměpisu, dějepisu, občanské nauky a dalšími<sup>76</sup>. Následující podkapitoly se řídí tímto širším rozdělením cílů; vzdělávací a výchovný cíl jsou však spojeny, neboť se domnívám, že jejich hranice je často neostrá. Dále jsou podkapitoly rozděleny podle užšího cílového zaměření zařazených publikací (jednotlivé řečové dovednosti, jazykové prostředky, vzdělávací a výchovné oblasti). Vliv grafického románu na motivaci je zpracován zvlášť.

V rámci podkapitol jsou publikace analyzovány a případně porovnány, zvláště pokud se jedná o empirické výzkumy. Syntézu poznatků obsahuje kapitola 2.3, kde jsou uvedeny také didaktické aplikace, jejichž vyvození je cílem tohoto mapování. Didaktické implikace jsou stěžejní pro vytváření výukového projektu ve třetí, aplikační části práce.

### 2.2.1 Jazykový cíl

#### 2.2.1.1 Osvojení slovní zásoby

Na osvojení slovní zásoby se nejvíce soustředili Basal, Aytan a Demir<sup>77</sup>, kteří zkoumali konkrétně osvojování idiomů. Ve svém kvantitativním výzkumu rozdělili 67 univerzitních studentů ve věku okolo 20 let na dvě skupiny. Účastníci v experimentální skupině se učili 40 idiomů s využitím grafického románu; kontrolní skupina používala metody označené autory za „tradiční“ (pracovní list obsahující vysvětlení idiomů, příkladové věty a dva sety doplňovacích cvičení). Před čtyřtýdenním výukovým obdobím i po něm psaly obě skupiny stejný test sestávající z 50 otázek ověřujících osvojení idiomů. Obě skupiny vykazovaly signifikantní zlepšení; experimentální skupina nicméně téměř dvakrát větší než kontrolní skupina. Z tohoto výsledku autoři usuzují, že grafický román je efektivnějším prostředkem osvojování idiomatických výrazů než tradiční aktivity. Úspěch grafického románu přisuzují nejen kombinaci vizuální a verbální prezentace idiomů, jež může mít pozitivní vliv na zapamatování výrazů, ale také předložení idiomů v rámci příběhu. Zároveň věří, že

<sup>76</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3. S. 74-75.

<sup>77</sup> BASAL, Ahmet; AYTAN, Talat; DEMIR, İbrahim. Teaching Vocabulary with Graphic Novels. *English Language Teaching*, 2016, 9(9), 95-109.

to je právě harmonie mezi obrazem a textem, co usnadňuje žákům porozumění textu v cizím jazyce. Na základě svých poznatků autoři doporučují nejen zařazení grafických románů do výuky cizích jazyků, ale také do univerzitního vzdělávání učitelů cizích jazyků.

Jakkoliv jsou výsledky výše popsaného výzkumu ve shodě se známou teorií o osvojování cizího jazyka od jazykovědce a pedagoga Stephena Krashena, zdůrazňující že vizuální podpora může pomoci pochopení neznámých slov či gramatických struktur<sup>78</sup>, spatřuji v zobecnění výsledků několik limitů. Metoda práce s grafickým románem v hodinách je popsána jen povrchně, jako prezentace části grafického románu obsahující 10 idiomů každý týden, přičemž žáci nejdříve význam idiomu hádali a poté jim bylo učitelem předloženo několik příkladových vět. Takový popis naznačuje použití induktivního postupu, jenž by mohl být dalším důležitým faktorem efektivnějšího osvojení slovní zásoby. Žáci jsou zapojeni aktivně, zatímco z popisu práce s kontrolní skupinou vyznívá spíše pasivita. Dalším limitem je samotný grafický román, který byl vytvořen uměle, pomocí digitální aplikace, tak aby umožňoval prezentaci všech idiomů. Jednalo se tedy spíše o didaktický multimodální narativní text, nikoliv o grafický román ve smyslu umělecké a literární formy, což s sebou přineslo jisté výhody (např. možnost prezentace předem vybraných idiomů), ale i nevýhody (ochuzení o uměleckou a literární stránku, nevyužití možnosti kontaktu s autentickým jazykem, pravděpodobně i limitaci narativní stránky atd.).

Slovní zásobu také zařadili mezi zkoumané aspekty využití grafického románu ve výuce cizího jazyka Öz a Efecioglova<sup>79</sup>. Postup jejich experimentu byl velmi podobný – skupinu 56 žáků střední školy, ve věku 15-16 let, rozdělili náhodně na kontrolní a experimentální skupinu. Obě skupiny četly po dobu pěti týdnů (celkem 15 hodin) Shakespearova *Macbetha*; kontrolní skupina v originálním formátu, experimentální v grafické adaptaci. Aktivity před, během a po čtení byly v obou skupinách stejné. Data z výzkumu byla sbírána pomocí dotazníku, polostrukturovaného rozhovoru a výkonnostního testu. Z úvodního dotazníku vyplynulo, že většina účastníků měla pozitivní vztah k literatuře, ale

---

<sup>78</sup> Srov. KRASHEN, Stephen D. *The power of reading: Insights from the research*. 2nd edition. London: Libraries Unlimited, 2004. ISBN 1-59158-169-9. S. 123.

<sup>79</sup> ÖZ, Hüseyin a Emine EFECIOĞLU. Graphic novels: An alternative approach to teach English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2015, 11(1), 75-90.

žádnou zkušenost s grafickými romány. Po dokončení čtení byla experimentální skupina podrobena rozhovorům. Většina z účastníků uvedla, že je čtení grafické verze *Macbetha* bavilo, že pro ně bylo přínosné vzhledem k porozumění příběhu a literárním prostředkům, a že chtějí ve čtení grafických románů pokračovat. Nakonec obě skupiny vyplnily výkonnostní test a jejich výsledky byly porovnány. Z výsledků vyplynulo, že grafický román měl signifikantní vliv na porozumění literárním prostředkům, osvojení slovní zásoby a rozvoj kritického myšlení. Naopak nehrál roli ve zlepšení vybraných aspektů dovedností čtení a psaní. Öz a Efecioglová zhodnotili výsledky konstatováním, že grafický román je celkově efektivním prostředkem ve výuce cizího jazyka. Hlavním důvodem je podle nich vliv na motivaci, který je způsobený stimulačním efektem vizuálního čtení a který umožňuje všem žákům efektivní učení. Öz a Efecioglová také propagují zařazení grafického románu do výuky cizích jazyků.

Na rozdíl od předchozího výzkumu využívají Öz a Efecioglová autentický grafický román, navíc čerpající přímo z literární předlohy. Kontrolní skupina nicméně takto stála před nelehkým úkolem porozumět textu v archaické angličtině, který může být výzvou i pro rodilé mluvčí, což pravděpodobně přispělo k rozdílu mezi oběma skupinami. I přes vyjmenované limity však lze považovat výše analyzované empirické výzkumy za podněty k využití grafického románu jakožto efektivního prostředku osvojování slovní zásoby cizího jazyka.

### 2.2.1.2 Čtení s porozuměním

Wong se svými spolupracovníky<sup>80</sup> provedli ze zařazených výzkumů největší studii, s účastí 188 vysokoškolských studentů psychologie s různými jazykovými úrovněmi i kognitivními styly. Výzkum měřil efektivitu čtení grafického románu v porovnání s pouze verbálním textem v závislosti na kognitivním stylu<sup>81</sup> (rozlišen styl vizuální, verbální a bimodální) a předchozí úrovni čtení (vysoká, průměrná, nízká). Účastníci byli rozděleni do čtyř skupin. Všechny skupiny četly 2 texty se stejnými tématy, ale lišil se

---

<sup>80</sup> WONG, Simpson, et al. Graphic novel comprehension among learners with differential cognitive styles and reading abilities. *Reading & Writing Quarterly*, 2017, 33(5), 412-427.

<sup>81</sup> Pojem kognitivní styl označuje „dominantní kognitivní charakteristiky procesu učení“. LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0. S. 20. Wong a kol. v analyzovaném výzkumu vymezují kognitivní styl pouze jednou z jeho možných dimenzí.

prezentační mód (verbální text versus grafický román) i pořadí čtených textů. Aby porozumění textům nebylo ovlivněno předchozí zkušeností, vybrali autoři studie témata, se kterými se studenti v rámci studia ještě nesetkali. Výsledky prokázaly, že studenti porozuměli signifikantně lépe, když byla témata prezentována v rámci multimodálních grafických románů.

Kognitivní styl studentů naproti tomu neměl na jejich porozumění textům vliv, stejně jako předchozí úroveň čtení. Wong a jeho spolupracovníci si absenci vlivu kognitivního stylu vysvětlují předpokladem, že z grafického románu optimálně čerpají všechny kognitivní styly – verbální z verbální složky a různých typů fontu, vizuální z grafiky a komiksových konvencí, a bimodální z optimálního spojení slova a obrazu. To je výhoda pro učitele, kteří se snaží dát stejnou šanci všem žákům, zohledňujíc jejich rozdílné kognitivní styly a percepční preference. Tradiční texty spíše podporují verbální čtenáře. Z výsledků také vyplynulo, že předchozí zkušenost se čtením komiksů taktéž neměla na porozumění textu vliv. Toto zjištění je poměrně překvapující, ale mohlo by být ovlivněno zejména tím, že autoři využívali neautentický komiks, vytvořený pro potřeby výzkumu a je otázkou, nakolik byli autoři schopni aplikovat komiksové konvence.

Sabbahová, Masoodová a Iranmanesh<sup>82</sup> taktéž provedli výzkum čtení s porozuměním, věnovali se ale mladším čtenářům, konkrétně žákům 5. třídy základní školy. Výzkumu se jich zúčastnilo 60. Grafický román zvolili autoři na základě těchto předpokladů: integrace obrázků dělá z grafického románu formu oblíbenou jak u dětí, tak u dospělých; multimodální text podporuje porozumění u slabších čtenářů; grafický román může zvýšit interakci a obohatit konverzaci mezi žáky, čímž zároveň pomáhá učitelům poznat potřeby žáků a přizpůsobit tomu své metody. U účastníků studie byl podobně jako u Wonga ještě před čtením zjištěn jejich kognitivní styl. Následně jim byly předloženy čtyři texty – dva grafické romány (jednodušší a složitější) a dva verbální texty (také ve dvou stupních náročnosti). Autoři výzkumu pak měřili porozumění textům v závislosti na náročnosti četby a na kognitivním stylu.

---

<sup>82</sup> SABBAH, Maryam, Mona MASOOD a Mohammad IRANMANESH. Effects of graphic novels on reading comprehension in Malaysian year 5 students. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 2013, 4(1), 146-160.

Na rozdíl od Wongovy studie byly použité texty autentické. Výsledky také prokázaly opačný efekt – porozumění verbálním románům bylo signifikantně vyšší než porozumění grafickým románům. V případě jednodušších textů se skóre žáků s verbálním a vizuálním kognitivním stylem nelišilo. V případě složitějšího verbálního textu tomu bylo stejně. U složitějšího grafického románu nicméně žáci s vizuálním stylem dosahovali signifikantně lepších výsledků. Sabbahová, Masoodová a Iranmanesh si větší porozumění žáků verbálním textům vysvětlují tím, že multimodální text vyžaduje schopnost dvojího čtení (verbálního i vizuálního kódu), a tedy je obtížnější na porozumění. Dále se domnívají, že grafické romány jsou podobné básním, které se vyznačují menším množstvím slov a více symboly, což ztěžuje porozumění. V podobných souvislostech si autoři vysvětlují i druhé zjištění. U jednoduššího grafického románu totiž dle nich neměli žáci takovou potřebu opírat se o vizuální oporu, zatímco u složitějších už to bylo třeba, a tak měli výhodu žáci s vizuálním kognitivním stylem, kteří byli přirozeně ve strategii čtení vizuální složky textu lepší. U složitějších verbálních textů se výsledek neprojevil, neboť obě skupiny žáků jsou dle autorů dobře seznámeny se strategiemi čtení verbálních textů.

Zjištění dvou výše uvedených výzkumů jsou přes podobnost jejich metodologie ve zjevném protikladu. Než se pokusím vyvodit závěry, uvedu pro úplnost ještě další autory, kteří se čtení s porozuměním věnovali.

Výzkum Kennedyové a Chinokulové<sup>83</sup> se kloní k pozitivnímu vlivu práce s grafickým románem na dovednost čtení s porozuměním. Výzkumný design nicméně nesrovnával verbální text s multimodálním, ale sledoval dovednosti žáků před a po čtení grafického románu. Studie se zúčastnilo 20 žáků 10. ročníku<sup>84</sup>. Při práci s grafickým románem byla využita metoda *Scaffolded Reading Experience*, jejíž podstatou je opora ze strany učitele. Ten ale zasahuje jen natolik, aby byl žákům průvodcem na cestě k samostatnému dosažení cíle. Žák je takto schopný vyřešit i problémy, které by bez asistence učitele nezvládl, ale zároveň je stále sám původcem řešení. Výzkum probíhal ve dvou fázích, z nichž první byla

---

<sup>83</sup> KENNEDY, Uthumporn a Sumalee CHINOKUL. Effect of the Scaffolded Reading Experience using a Graphic Novel on the English Reading Comprehension and Reading Motivation of Thai EFL students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 2020, 13(2), 158-175.

<sup>84</sup> Odpovídá 1. ročníku českých středních škol, tzn., jednalo se o žáky ve věku okolo 15 let.

orientační, umožňující žákům vyznat se v grafických konvencích, a druhá sestávala z osmi vyučovacích jednotek, kdy žáci četli grafický román. Práce s grafickým románem následovala třířázkový model, tedy zahrnovala aktivity před četbou (brainstorming k názvu a obálce knihy, orientační četní, selektivní čtení, hádání vynechaného textu v panelech, představení důležitých slovíček pomocí obrázků), při četbě (kladení otázek, seřazování panelů, vizuální interpretace) a po četbě (hodnocení autorova sdělení, porovnávání s jinými texty, shrnutí zkušenosti v zápisech do čtenářského deníku).

Výsledky dle Kennedyové a Chinokulové prokázaly, že práce s grafickým románem (při zapojení metody podpory) měla signifikantní vliv na zlepšení dovednosti čtení s porozuměním v cizím jazyce. Test, který byl účastníkům zadán na začátku a na konci výzkumu, sestával nicméně z multimodálního čtení. Výsledky tedy poukazují na to, že při správném využití grafického románu v hodinách cizího jazyka lze pozitivně působit na dovednost multimodálního čtení (kterou pokládám podobně jako většina autorů zařazených publikací za klíčovou pro život v současné společnosti), ale nejsou srovnatelné s výše uvedenými výzkumy zkoumajícími vliv módu textu na porozumění informacím.

Lewis a Lewis<sup>85</sup> rovněž zaznamenali signifikantní pozitivní efekt práce s grafickým románem na čtení s porozuměním v cizím jazyce. Jejich studie, trvající jeden semestr (16 týdnů), se zúčastnilo 20 univerzitních studentů s jazykovou úrovní A2. První čtyři týdny probíhala orientační fáze začleňující úvod do multimodálního čtení, online diskuse a základní informace ke grafickému románu. Zařazení takto dlouhé orientační fáze vycházelo z přesvědčení autorů, že před zadáním domácího čtení je potřeba studentům poskytnout podporu ve strategiích čtení i způsobech vyjadřování se v diskusích. Kurz probíhal paralelně k distanční formě i na online platformě, kde studenti nejdříve reagovali na otázky lektora, a poté na odpovědi svých spolužáků. Po ukončení orientační fáze kurzu studenti v rámci online výuky četli autobiografický grafický román *Persepolis*, v rozsahu přibližně tři kapitoly za týden. Při prezenčních setkáních pracovali studenti s učebnicí *Reading Explorer: Foundations*. Každá lekce této učebnice obsahuje dva texty doplněné cvičeními, obrázky a videem. K analýze pokroku studentů použili autoři studie online příspěvky studentů ze začátku a z konce kurzu. Analýza prokázala signifikantní pozitivní

---

<sup>85</sup> LEWIS III, Dawson R. a Troy Y. LEWIS. A multimodal approach to higher order literacy development of low-level EFL university students in Japan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2020, 1-20.

efekt práce s multimodálními texty na rozvoj dovednosti čtení s porozuměním. Domnívám se ovšem, že kvůli využití grafického románu a multimodální učebnice zároveň nelze určit, jak významnou roli hrál ve zlepšení studentů grafický román samotný.

Výše uvedené studie vlivu grafického románu na čtení s porozuměním v cizím jazyce se dají rozdělit na dvě různé orientace zkoumání: 1) vliv grafického románu jakožto multimodálního textu na porozumění sdělení, a to v porovnání s pouze verbálním textem; a 2) vliv práce s grafickým románem na rozvoj čtení s porozuměním v oblasti multimodálních textů. Výsledky z druhé oblasti přisuzují grafickému románu pozitivní vliv. V první oblasti se však výzkumy neshodují, zda multimodalita porozumění textu napomáhá či nikoliv.

Pokud zahrneme do srovnání i teoretické články, pak většina autorů zařazených publikací předpokládá, že multimodalita grafického románu je pro porozumění výhodou<sup>86</sup>. Nabízí se však otázka, jak si vysvětlit rozpor mezi empirickými šetřeními. Dle mého názoru by zde zásadní roli mohl hrát věk účastníků výzkumu. V případě Wongovy studie se jednalo o vysokoškolské studenty; u Sabbahové, Masoodové a Iranmaneshe to byli žáci páté třídy. Krashen uvádí, že některé děti (zejména chlapci) při čtení komiksu ignorují text a sledují jen obrázky<sup>87</sup>, což může přirozeně vést k menšímu porozumění textu. Řešením by pak mohla být častější a uvědomělejší práce s komiksy, jejíž pozitivní vliv všechny výše uvedené výzkumy vyzdvihují.

Podobné mínění vyslovili i studenti učitelství, jejichž názory na grafický román po dokončení závěrečných praxí zkoumala Yusofová, Lazimová a Salehuddinová<sup>88</sup>. Studenti uváděli, že někteří žáci prvního stupně věnovali více pozornosti obrázkům než dialogům, a místo soustředěného čtení dychtivě otáčeli stránkami, aby se podívali na další výjevy. To pak vedlo k misinterpretacím příběhu. Zároveň studenti učitelství přiznávají, že většina z nich neprošla během studia na univerzitě přípravou věnující se přímo zprostředkovávání

---

<sup>86</sup> Např. ISSA, 2018; HECKE, 2011; SURKAMP, VIEBROCK 2018.

<sup>87</sup> KRASHEN, D. Stephen. *The Power of Reading: Insights from the Research*. Second Edition. London: Libraries Unlimited, 2004. ISBN 9780313053351. S. 125.

<sup>88</sup> YUSOF, Suriani Mohd, Zalina Mohd LAZIM a Khazriyati SALEHUDDIN. Teacher Trainees' Perspectives of Teaching Graphic Novels to ESL Primary Schoolers. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 2017, 23(3), 81-96.

četby multimodálních textů, a tak často nevěděli, jak grafický román efektivně zapojit a pomoci žákům se strategiemi čtení.

Lze tedy shrnout, že vizuální složka grafického románu může významně napomáhat porozumění textu, ale tento efekt není automatický (zvláště u mladších žáků). Pokud chce učitel grafický román ve výuce cizího jazyka účinně využít, je potřeba věnovat se tréninku vhodných strategií, napomáhajících úspěšnému čtení a interpretaci grafického románu a multimodálních textů obecně.

### 2.2.1.3 Kreativní psaní

Ačkoliv několik dalších autorů s kreativními produktivními cvičeními počítá<sup>89</sup>, primárně se na kreativní psaní zaměřuje pouze Issa<sup>90</sup>. Jeho metodický článek se zakládá na předpokladu, že grafický román může být ve výuce cizího jazyka velmi nápomocný, protože usnadňuje porozumění, zprostředkovává bohatou kulturní zkušenost a přirozeně přináší kreativní nápady a podněty k psaní. Postup, který Issa pro kreativní psaní navrhuje, sestává ze čtyř navazujících kroků.

Prvním krokem je představení komiksového média skrze čtení grafických románů (Issa navrhuje kulturně bohaté grafické romány jako *American Born Chinese*, *Maus* nebo *Persepolis*). Učitel by měl se studenty grafický román postupně pročítat a diskutovat, jaké literární a vizuální prostředky komiks využívá k přenosu sdělení. Když studenti získají základní povědomí, měl by je učitel nechat konvence komiksu identifikovat samostatně (příp. ve skupinách) na příkladu dalšího textu.

Druhým krokem je plánování komiksu ve skupinách. Každá skupina by měla vymyslet a následně odprezentovat návrh komiksu, který bude používat probrané konvence, ale bude mít rozdílné téma než grafické romány, které studenti četli v předchozím kroku. Tento krok zabere několik vyučovacích jednotek.

Při třetím kroku mají být studenti vyzváni k vybrání tématu z vlastní kultury a následně ke specifikování aspektu, na který se zaměří ve vlastním komiksu. K tomu, aby o tématu získali potřebné informace, budou studenti potřebovat další čas, zaplněný vyhledáváním

---

<sup>89</sup> Např. BRIDGES, 2009; ELSNER, HELFF a VIEBROCK, 2013; REDMANN, SEDERBERG, 2017.

<sup>90</sup>ISSA, Sadam. Comics in the English classroom: a guide to teaching comics across English studies. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 2018, 9(4), 310-328.

článků a dalších zdrojů. Následně by měli výběr tématu sdílet se spolužáky, což zároveň umožní učiteli zkontrolovat, zda danému tématu dostatečně rozumí.

Čtvrtý krok představuje vytvoření komiksového stripu o deseti panelech, vyprávějící fiktivní nebo nefiktivní příběh osvětlující specifický aspekt vybraného tématu. Studenti by měli své komiksy prezentovat před spolužáky, aby pak mohli slyšet jejich zpětnou vazbu (*peer review*).

Díky projektu budou studenti lépe rozumět komiksovému médiu i rozličným kulturním tématům, zkusí si reagovat na díla spolužáků a procvičí si všechny řečové dovednosti (psaní, čtení, poslech i mluvení) v integrované formě. Kritéria hodnocení navrhuje Issa následující: obsah (vhodné zapojení komiksových konvencí pro komunikaci sdělení), vzhled a struktura (srozumitelnost a vhodnost vzhledem k tématu), koherence a logická posloupnost, gramatická a pravopisná správnost (čtenáře by neměly rušit chyby v projevu) a kreativita (kritérium motivující studenty se nad komiksem opravdu zamyslet a snažit se o originalitu).

## **2.2.2 Vzdělávací a výchovný cíl**

### **2.2.2.1 Rozvoj gramotnosti**

Gramotnost je zdaleka nejčastějším tématem, které se v zařazených publikacích objevuje, a to v různých modifikacích. Pro úplnost ještě před analýzou jednotlivých publikací uvádím jeden z náhledů na gramotnost z českého kontextu. Valenta rozlišuje gramotnost v užším smyslu a širším smyslu. Gramotnost v užším smyslu, kterou nazývá také gramotností základní, je „soubor dovedností umožňujících čtení, psaní a příp. též počítání“<sup>91</sup>. Opakem gramotnosti v užším smyslu je pak analfabetismus.

S nástupem 21. století nicméně toto užší pojetí vystřídala „pluralita gramotností“, tedy gramotnost v širším smyslu, znamenající spíše „být schopen se kvalitně (tedy i na bázi vzdělání) pohybovat na určitém poli lidské činnosti“<sup>92</sup>. Gramotnost se začala rozmanitě klasifikovat a konkretizovat pomocí různých přívlastků, jako např. IT gramotnost, sociální

---

<sup>91</sup> VALENTA, Josef. *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) aneb Výlet do džungle* [online]. 2015 [cit. 1. 11. 2020]. Nепublikovaný rukopis. Dostupné z:

<http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

<sup>92</sup> Tamtéž.

gramotnost nebo finanční gramotnost. Valenta podobných gramotností čítá bezmála 50. Tyto gramotnosti jsou socio-kulturně podmíněné a často se prolínají nebo doplňují. Obsah pojmu „gramotnost“ se pak dle Valenty nezdá kryje s obsahem pojmu „kompetence“, který je v českém vzdělávacím kurikulu více používaný. Kompetence představují dle RVP ZV „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“<sup>93</sup>. Vzdělání má v první řadě žáky vybavit klíčovými kompetencemi a „přípravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti“<sup>94</sup>. V některých případech je gramotnost nicméně nahlížena jako „širší pojem než kompetence a kompetence zase širší pojem než dovednost“<sup>95</sup>. Jindy to ovšem může být i naopak, terminologie je dle Valenty kolísající a neutříděná.

Ať tak či onak, současný jev na poli gramotnosti, který je Valentou označován jako „pluralita gramotností“<sup>96</sup>, můžeme sledovat i na vzorku publikací zařazených v této přehledové studii. V pracích se objevují termíny jako vizuální gramotnost, kritická gramotnost, historická gramotnost a především pojem „multigramotnosti“, který může být dle mého názoru vnímán jako zastřešující.

Protože se domnívám, že pedagogika multigramotností je v českém kontextu teorie spíše neznámá, považuji za nutné zde poskytnout krátké vysvětlení. Multigramotnosti (*multiliteracies*), jak už bylo řečeno výše, je termín vzniklý ze spolupráce New London Group v 90. letech. Mezinárodní skupina, která se poprvé sešla v Novém Londýně, jej formulovala v reakci zejména na dvě současné tendence globálního společenského vývoje – rozmanitost komunikačních kanálů a médií na jedné straně, a rostoucí význam kulturní a lingvistické různorodosti na straně druhé. Obě tyto tendence přitom členové skupiny považují za příbuzné aspekty textové rozmanitosti. Podle New London Group musí nové vnímání gramotnosti odpovídat stále se zvyšujícímu podílu multimodální komunikace

---

<sup>93</sup> MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha, 2017. [cit. 2. 11. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792//>. S. 10.

<sup>94</sup> Tamtéž.

<sup>95</sup> VALENTA, Josef. *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) aneb Výlet do džungle* [online]. 2015 [cit. 1. 11. 2020]. Nepublikovaný rukopis. Dostupné z:

<http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

<sup>96</sup> Tamtéž.

a zároveň migrace, multikulturalismu a integrace globální ekonomiky<sup>97</sup>. Multimodalita, multikulturalismus a multilingvismus tedy stojí v centru zájmu pedagogiky multigramotností. Hlavní metody, které autoři pro rozvoj multigramotností navrhují, jsou čtyři. Uvádím zde originální pojmy v angličtině doplněné o český překlad, u kterého nepostupuji doslovně, ale snažím se vystihnout podstatu: *Situated Practice* (situačně zasazené cvičení), *Overt Instruction* (explicitní vyučování), *Critical Framing* (kritický rámeček) a *Transformed Practice* (přenesené cvičení). Jejich podstatu shrnují autoři v následující tabulce:

<i>Situated Practice</i>	immersion in experience and the utilisation of available Designs of meaning, including those from the students' lifeworlds and simulations of the relationships to be found in workplaces and public spaces
<i>Overt Instruction</i>	systematic, analytic, and conscious understanding of Designs of meaning and Design processes. In the case of Multiliteracies, this requires the introduction of explicit metalanguages, which describe and interpret the Design elements of different modes of meaning
<i>Critical Framing</i>	interpreting the social and cultural context of particular Designs of meaning. This involves the students' standing back from what they are studying and viewing it critically in relation to its context
<i>Transformed Practice</i>	transfer in meaning-making practice, which puts the transformed meaning (the Redesigned) to work in other contexts or cultural sites

Obr. 7 Pedagogika multigramotností podle New London Group (Cope, Kalantzis, 2005, s. 35)

Situačně zasazené cvičení se snaží úkoly zasadit do kontextu zkušenosti žáků nebo simuluje zkušenosti ‚reálného světa‘. Explicitní vyučování se věnuje analytickému rozboru

<sup>97</sup> COPE, Bill a Mary KALANTZIS (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londýn a New York: Routledge, 2005. ISBN 0-203-97940-0. S. 5-6.

textů a jevů prostřednictvím explicitního metajazyka (termínů a teorií), který si žáci zároveň osvojují. Použití kritického rámce umožňuje žákům texty a jevy interpretovat v rámci sociálního a kulturního kontextu a kriticky, s odstupem je posuzovat. Přenesené cvičení pak podporuje žáky v přenesení získaných poznatků a dovedností na nový, odlišný kontext, což může být provedeno například představením a posuzováním alternativní situace nebo vytvářením vlastních textů či jiných produktů. Tyto čtyři aspekty pedagogiky multigramotností nicméně málokdy probíhají lineárně; většinou se dějí zároveň, s jedním aspektem dominujícím a zbylými aspekty v pozadí<sup>98</sup>.

Tuto terminologickou odbočku jsem považovala za nutnou i vzhledem k faktu, že sami autoři prací analyzovaných v předkládané studii až na výjimky (viz níže uvedená publikace tří německy mluvících autorek) spíše nevěnují explicitní prostor pojmům „gramotnost“ a „multigramotnosti“. Následující odstavce už se nicméně zabývají publikacemi zařazenými do přehledové studie. Jelikož se v nich gramotnosti často prolínají, upustila jsem od původního záměru tuto kapitolu rozdělit na více samostatných kapitol věnujících se jednotlivým gramotnostem, pouze se snažím práce orientačně řadit podle převažujícího zaměření.

### **Multigramotnosti**

Elsnerová, Viebrocková a Helffová definují **multigramotnostní přístup k výuce cizího jazyka** jako zaměření na „vývoj funkční, vizuální, multimodální a digitální gramotnosti, transkulturní kompetence, jazykového povědomí a dovednosti kriticko-reflektivního myšlení“<sup>99</sup>, přičemž všechny tyto aspekty považují za blízce propojené. Vychází z předpokladu, že čtení se v důsledku technologizace, multimodality, transkulturality a multilingvismu proměnilo, a výuka cizích jazyků by měla reagovat prostřednictvím začlenění multimodálních textů do výuky. Vedle grafického románu, na který se zvláště soustředí, doporučují také filmy, plakáty a další vizuální a multimodální formy.

---

<sup>98</sup> COPE, Bill a Mary KALANTZIS (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londýn a New York: Routledge, 2005. ISBN 0-203-97940-0. S. 239.

<sup>99</sup> „A multiliteracies approach to teaching and learning foreign languages aims at the development of functional, visual, multimodal, and digital literacies, transcultural competence, language awareness and critical-reflective thinking skills.“ Přeloženo autorkou předkládané práce. ELSNER, Daniela, Sissy HELFF a Britta VIEBROCK (ed.). *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. Fremdsprachendidaktik in globaler Perspektive. Münster: LIT Verlag, 2013. ISBN 978-3-643-90390-7. S. 8.

**Funkční gramotnost** je v publikaci popsána jako způsobilost učit se jazyky a používat je adekvátně v závislosti na kontextu. **Multimodální gramotnost** znamená způsobilost pracovat s informacemi získanými prostřednictvím různých systémů symbolů (jazyk, grafické ilustrace, čísla apod.). **Vizuální gramotnost**<sup>100</sup> se vztahuje ke způsobilosti dekódovat, používat a samostatně vytvářet vizuální formy projevu. **Digitální gramotnost** vyjadřuje způsobilost používat digitální média nejen ke komunikaci, ale také k vlastnímu učení (zahrnuje tedy kombinaci reflektivního postoje s technickými dovednostmi). **Kriticko-reflektivní gramotnost** pak cílí na způsobilost pracovat se všemi druhy textů a kulturních produktů v jejich mnohovýznamovosti a kriticky je posuzovat. Dopadem kritického přístupu je aktivní zapojení recipienta textu, jenž tímto rozšiřuje svoji zkušenost, učí se aplikovat svoje vědění na nové kontexty a upravovat je ve světle nových poznatků, a v důsledku rozvíjí i svoji identitu. Grafický román, představující autentický kulturní produkt, může být dle autorek použit k rozvíjení všech výše popsaných gramotností. Ve své knize se věnují nejen teoretickému rozvíjení multimodálního přístupu k výuce cizích jazyků a objasnění zásadní role grafického románu v rámci takového přístupu, ale uvádějí i příklady z praxe. Vzhledem k široké perspektivě a v teorii zakotvenému přístupu, s jakým autorky publikace k tématu rozvoje multigramotností (nejen) pomocí grafického románu přistupují, lze dílo označit jako velmi významné pro obor, kterým se tato diplomová práce zabývá.

Redmannová a Sederbergová<sup>101</sup> se zaměřují na téma 1. světové války, pomocí něhož chtějí ve výuce německého jazyka rozvíjet gramotnost žáků. Ve svém metodickém článku také používají rámec **multigramotností**, a to se speciálním zaměřením na **historickou gramotnost**. Vzhledem k tomu, že autorky vycházejí z obsahu (čímž je historické téma), lze jejich práci zařadit též pod *Content-Based Learning*. Redmannová a Sederbergová věří, že tímto způsobem lze vyvolat smysluplnou diskusi v cizím jazyce a žáky přirozeně

---

<sup>100</sup> Ohledně rozlišení termínů vizuální gramotnost/kompetence, audiovizuální kompetence, mediální kompetence a digitální kompetence existuje v evropských dokumentech určitá terminologická nejistota, ústící často v překryvy. Srov. NIKOLTCHEV, Susanne (ed.). *IRIS plus 2011-3: Medienkompetenz* [online]. Straßburg: Europäische Audiovisuelle Informationsstelle, 2011. [cit. 5. 12. 2020]. ISBN 978-92-871-7122-1. Dostupné z: <https://rm.coe.int/1680783bc3>. Tato práce se dále řídí uvedenými definicemi Elsnerové, Viebrockové a Helffové.

<sup>101</sup> REDMANN, Jennifer a Kathryn SEDERBERG. The First World War in the Literacy-Focused Classroom: Teaching German through Cultural Themes. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 2017, 50(1), 45-66.

motivovat. Tvrdí také, že využitím tématu z oblasti kultury jako didaktického prostředku v hodinách cizího jazyka se lze posunout od prostě funkčního jazyka k diskusím kultivujícím kritické myšlení, interpretaci, reflexi, spolupráci a kompetenci k řešení problémů. Kromě grafického románu, jenž svým multimodálním charakterem odpovídá požadavkům pedagogiky multigramotností, doporučují Redmannová a Sederbergová využít i různé další texty napříč žánry a také filmy a výtvarné umění.

K práci s grafickým románem využívají Remannová a Sederbergová pětifázový model, sestávající z: 1) aktivit před čtením (diskuse úryvků z tematických filmů navozujících kontext, analýza předmluvy, prolistování knihou a sdílení prvních dojmů z obrazů), 2) počátečního čtení (přečtení několika prvních kapitol za domácí úkol a vyplnění strukturovaného čtenářského deníku, obsahujícího práci se slovíčky a otázky k porozumění a reflexi), 3) detailního čtení (aktivity jako skupinová diskuse, přednes a analýza poeticky nejzajímavějších pasáží, posouzení role jednotlivých postav), 4) kritického čtení (posouzení grafické stránky, rozbor intertextuálních narážek, kritické rozebrání tématu války a jejího zobrazení v knize, posouzení motivace postav, zaměření na použité výrazy a jejich implikace) a 5) aplikace poznatků (rozfázovaný proces psaní kritické eseje na vybrané téma objevující se v knize). Autorky podotýkají, že model byl vyzkoušen v praxi pro práci s grafickým románem *Im Westen nichts Neues*, a že žáci reagovali velmi pozitivně. Způsobů zhodnocení projektu navrhnou autorky hned několik, většinou kreativního charakteru – vytvoření plakátu či básně, odpověď na dopis, referát na historické téma, návštěva galerie a napsání interpretační eseje, dramatizace scény apod.

Vzhledem k tomu, že základní osu výukového projektu Redmannová a Sederbergová přikládají, považují jejich článek za užitečný pro praxi. Zvolení románu nicméně pokládám za ne úplně vhodné zejména z toho důvodu, že se dle argumentů uvedených v první kapitole této práce nejedná o grafický román, ale ilustrovaný román obsahující původní text literární předlohy (ve zkrácené verzi). Jazyková náročnost četby je velmi vysoká, čímž se okruh použitelnosti výrazně zužuje (odhaduji vhodnost pro minimálně úroveň B2, spíše C1-C2 *Evropského referenčního rámce*).

Chun<sup>102</sup> se ve svém metodickém článku, pokračujícím v rámci **multigramotnosti**, soustředí na **kritickou gramotnost**. Domnívá se, že využití grafických románů ve výuce cizího jazyka umožňuje zasadit jazyk v nich obsažený do kontextu, a tím pomoci žákům naučit se, jak se daný jazyk používá. Tento efekt bych zařadila, ačkoliv autor tak explicitně nečiní, pod funkční gramotnost. Chun dále předpokládá, že čím více se žáci setkají s multimodálními texty, tím větší mají šanci uspět ve škole i mimo ni.

Pro svoji práci si Chun vybírá grafický román *Maus*. Tvrdí, že *Maus* a podobné grafické romány, vyprávějící o tématech z moderní historie, mohou čtenářům (zvláště těm v adolescentním věku) blíže zprostředkovat historické zkušenosti, a to díky unikátnímu vizuálnímu narativnímu stylu. Vizuální vyprávění totiž umožňuje představit si a interpretovat i zkušenosti a zážitky, které jsou každodennímu životu čtenářů vzdálené. Kriticko-analytické dovednosti žáků může pak učitel rozvíjet pomocí klíčových otázek, jako např. Jaké je téma textu? Komu je text určen? Proč byl napsán? Takové otázky pomáhají žákům dle Chuna nahlédnout do komplexního procesu produkce a recepce textů, zasazeného vždy do kontextu sociálních vztahů. Porozumění aspektům jako proč jsou texty psány, pro jaké specifické publikum jsou zamýšleny a jak dosahují předání zamýšleného sdělení, jsou dle Chuna podstatou kritické gramotnosti. V návaznosti na to je možné zapojit i metodu, kterou autor nazývá transmodální kritickou analýzou (*cross-modal critical analysis*) – porovnat historickou perspektivu zaujatou grafickým románem s prezentací stejných událostí ve filmových dokumentech, článkách na Wikipedii, zpracováním v učebnici apod. Na rozdíl od situace, kdy by učitel použil k prezentaci tématu jen tradiční učebnici, umožňuje grafický román žáky vizuálně zaujmout a podporovat kritickou reflexi, což dle Chuna významně podporuje porozumění historickým tématům a také lepší zapamatování.

Kromě těchto teoretických pokladů obsahuje Chunův článek také zprávu o pilotní studii, která proběhla s účastí skupiny žáků střední školy, z nichž valná část pocházela z rodin imigrantů. Úvodní dotazník přinesl zjištění, že většina žáků měla doma pouze učebnice, a ve volném čase nečetla. Výuka v této skupině vyžadovala soustavnou oporu (*scaffolding*) během čtení grafického románu *Maus* – úvod do historického kontextu, vysvětlení

---

<sup>102</sup> CHUN, Christian W. Critical literacies and graphic novels for English-language learners: Teaching *Maus*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2009, 53(2), 144-153.

klíčových slov a idiomů, provedení ‚vizuální gramatikou‘ komiksu apod. Chun uvádí, že ačkoliv to pro žáky nebylo jednoduché čtení, jejich aktivní zapojení v hodinách se prudce zvýšilo. „Kniha *Maus* vyvolala řadu otázek a probudila zvědavost, kde dříve zájem o historii neexistoval.“<sup>103</sup> Studie prokázala, že čtení grafického románu (s podáním patričné podpory) dokáže žáky aktivovat a předat jim historická témata atraktivní formou, rozvíjející kritické myšlení.

Bridgesová<sup>104</sup> pak dle mého názoru přesně takovou práci s grafickým románem ve svém metodickém článku názorně rozvíjí. Navrhuje přístup k výuce cizího jazyka zaměřený na gramotnost (*literacy-based approach*) jako odpověď na tendenci rozdělovat ve vyšším vzdělávání studium germanistiky na trénink řečových dovedností na jedné straně, a studium literatury na straně druhé. Takové rozdělení dle autorky způsobuje šok ve chvíli, kdy studenti musí přejít z jednoduchých učebnic rovnou na čtení komplexních literárních děl. Kurzy zaměřené na gramotnost naproti tomu vhodně propojují jazyk s (literárním) obsahem. Čtení grafických románů pak předchází demotivaci studentů germanistiky i díky tomu, že podpora porozumění v podobě vizuálního obsahu umožňuje prožitek úspěchu (*Erfolgserlebnis*) i studentům, kteří by u verbálních literárních textů byli neustále nuceni vyhledávat si slovíčka ve slovníku. Vizuální stránka grafických románů zároveň dle Bridgesové rozvíjí pátou řečovou dovednost – *Sehverstehen*<sup>105</sup>.

Bridgesová pracuje s grafickým románem *Der erste Frühling*, jenž je stejnojmennou adaptací románu Klause Kordona. Vypráví o dvanáctileté Änne a jejím životě s prarodiči v Berlíně v době konce 2. světové války. Historické zasazení grafického románu a kulturní témata v něm obsažená umožňují pracovat s **kritickou a historickou gramotností studentů** a propojit osvojování jazyka s poznáváním cílové kultury. Postup, který Bridgesová k práci s grafickým románem ve výuce němčiny volí, využívá podobně jako u Redmannové a Sederbergové vedení čtenářského deníku, obsahujícího cvičení na

---

<sup>103</sup> CHUN, Christian W. Critical literacies and graphic novels for English-language learners: Teaching *Maus*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2009, 53(2), 144-153. S. 151.

<sup>104</sup> BRIDGES, Elizabeth. Bridging the Gap: A Literacy-Oriented Approach to Teaching the Graphic Novel *Der erste Frühling*. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 2009, 42(2), 152-161.

<sup>105</sup> Vizuální porozumění/vizuální recepce. Často bývá uváděno i jako audiovizuální recepce, tedy Hör-/Sehverstehen, jež je zapojena hlavně u filmu a videí. Více k tématu např. v dílech Ingrid Schwerdtfegerové, která se (audio)vizuální recepci věnuje už od konce 80. let 20. století. Tato dovednost je úzce spojena s audiovizuální gramotností/kompetencí, kterou ale považuji ve vztahu k dovednostem za širší pojem (viz výše uvedené vymezení gramotnosti).

slovíčka, tabulky k doplňování gramatických jevů nebo charakteristiky postav, prostor pro shrnutí denního čtení ve 3-4 větách, vyzvání k vymyšlení 2-4 otázek k přečtenému úseku a pobídnutí k vybrání jednoho obrazu ze čteného úseku, který na studenty nejvíce zapůsobil. Nad těmito obrazy je vedena diskuse na začátku následující hodiny. První hodina je koncipována jako úvodní, kdy nejdříve proběhne brainstorming k pojmu „grafický román“, který následují otázky jako „Proč lidé čtou grafické romány?“ „Jsou grafické romány způsobilé pro historická témata?“ a „Čemu je potřeba věnovat pozornost při četbě grafického románu?“. Pak jsou studenti vyzváni k prohlédnutí si obálky knihy. Cca po 30 vteřinách studenti zavřou oči a lektorka klade otázky cílící na vcítění (*Einfühlungsfragen*), jako např. „Jak stará je dívka na obálce? Je šťastná nebo smutná? Kam půjde, až vstane?“. Po otevření očí studenti sdělují ostatním své představy a společně spekulují nad významem obrázku. Takové cvičení je nejen úvodem ke knize, ale i k tomu, jak „číst“ obrázky. Za domácí úkol dostanou studenti část knihy k přečtení a pracovní list do čtenářského deníku. Bridgesová využívá rozdělení knihy na tři části, které odpovídají třem dalším vyučovacím hodinám.

Náplní dalších hodin jsou diskuse vybraných obrázků a práce s použitým jazykem a jeho vztahem k situacím v knize (např. použití vykání nebo tykání, jenž vypovídá o nastavení sociálních vztahů). Na diskusi obrázků a rozbor jazykových jevů plynule navazuje rozbor rolí jednotlivých postav příběhu, vypovídající o skutečnosti, že ne všichni němečtí občané podporovali nacistický režim nebo tvořili mlčící publikum. Studenti jsou vyzváni, aby v knize vyhledali prvky odporu proti režimu a pak je seřadili od nejvíce efektivních k nejméně efektivním. Jedna z postav například píše protinacistické letáky, což Bridgesová využívá k další práci s jazykem (brainstorming výrazů, které by se v takovém letáku mohly objevit a tvoření sloganů v imperativu) a k zařazení úryvků z autentických letáků do hodiny. Po dočtení celé knihy následuje další reflexe rolí postav a jejich vztahu k režimu a také opakování aktivity s otázkami ke vcítění, tentokrát nad konkrétní postavou, kterou si studenti zvolí. Na závěr výukového projektu studenti píší pojednání z pohledu vybrané osoby a také reflektují v diskusi právě proběhnutou zkušenost se čtením grafického románu.

Bridgesová sice využívá grafický román ve výuce na vysoké škole, ale domnívám se, že popsanou metodu lze využít (s patřičným přizpůsobením zejména jazykové úrovni) i se čtenáři mladšími. Její práci považuji za inspirativní zejména z hlediska plynulého propojení práce s jazykem a kontextu grafického románu, jež dobře odpovídá cíli, který si autorka klade v úvodu – propojení jazyka a obsahu prostřednictvím zaměření na gramotnost.

### **Kritická gramotnost**

Sunová<sup>106</sup> se soustředí na **kritickou gramotnost** a její promítání do každodenních praktik vyučování cizího jazyka na střední škole. Vychází z předpokladu, že použití jazyka není nikdy neutrální a že texty, které jsou součástí sociálních vztahů, jsou vždy produkovány za konkrétním účelem. Kurikulum výuky cizích jazyků založené na kritické gramotnosti proto dle Sunové významně přesahuje aktivity jako kódování a dekódování psaných symbolů, odpovídání na otázky k porozumění a shrnování obsahu odstavců. Integrovanou součástí takového kurikula je zapojení studentů do hledání autorova záměru a zpochybňování jeho předpokladů stejně jako diskuse vlivu a dopadů volby jednotlivých prostředků, které autor ke sdělení využívá. V neposlední řadě je dle Sunové také potřeba analyzovat mocenské vztahy na pozadí textů, ústící ve výběr, které hlasy zazní a které nezazní. Z tohoto důvodu je potřeba v hodinách pracovat se širokou škálou textů. Kritická gramotnost je způsob myšlení a čtení, který dle Sunové pomáhá žákům problematizovat stereotypy a zažité myšlenky v textech, ale i v každodenním životě.

Sunová tvrdí, že práce s kritickou gramotností je sice v současné literatuře řešena teoreticky, ale příklady z praxe se téměř nevyskytují, a proto mají učitelé málo podnětů a postup příliš do praxe neuvádějí. Souhlasím s autorkou v tom, že je třeba toto pole dále rozšiřovat, k čemuž by měla pomoci i tato diplomová práce.

Sunová uvádí příklad praktického využití kritického kurikula, když podává zprávu o šestitýdenní studii, kdy žáci střední školy pracovali s grafickým románem *Boxers and Saints*. Jedná se o historickou fikci zpracovávající Boxerské povstání v Číně, a to paralelně z pohledu dvou postav, stojících na opačných stranách bojů. Kniha tak přirozeně podporuje

---

<sup>106</sup> SUN, Lina. Words & Actions: An EFL Teacher's Critical Literacy Goals & Their Enactment in a Reading Class in China. *Multicultural Education*, 2019, 26(3/4), 10-16.

kritickou reflexí zapojením více perspektiv. Žáci uváděli, že je grafický román obohatil o nové pohledy na historické události – takové, s jakými se v tradiční učebnici nesetkali. Zasazení postav do kontextu v žácích dle jejich slov také rozvíjelo schopnost empatie, neboť měli možnost nahlédnout rozhodnutí postav a jejich motivaci v širších souvislostech (osobnostních, rodinných, společenských, historických apod.) a tím jim lépe porozumět.

Sunová ovšem ve své studii na rozdíl od většiny ostatních autorů zařazených publikací nepůsobila jako účastník (resp. lektor), a to proto, aby mohla zkoumat i případné proměny názorů učitelky, která s grafickým románem pracovala. Ta využila ve své práci tři hlavní metody: 1) skupinovou prezentaci slovíček a shrnutí obsahu čtení, 2) vysvětlení textu žákům, a 3) diskusi v malých skupinkách, jejíž výsledky pak skupinky sdílely s ostatními v celotřídní diskusi, při které vyučující kladla doplňující kritické otázky. Zajímavá je strategie tzv. literárních kroužků (*literary circles*), kterou zúčastněná vyučující používala pro stimulaci skupinové diskuse: každý člen skupiny měl za úkol ujmout se určité role. Role zvolila vyučující následovně: *director* (zodpovědný za řízení diskuse), *connector* (zaměřující se na vztah textu k sobě samotnému, k ostatním textům, a k mimotextové skutečnosti), *challenger* (snažící se kriticky reagovat na nápady ostatních) a *wrapper* (zodpovědný za shrnutí toho, k čemu diskuse ve skupince dospěla). V rolích se žáci pravidelně střídali. Zúčastněná vyučující nakonec uvádí, že jí práce s grafickým románem v rámci kritického přístupu pomohla přesunout se od výuky formální stránky jazyka k významům, které jsou v jazyce obsažené.

Na druhou stranu vyučující přiznává, že pro ni zavedení kritického přístupu do výuky nebylo jednoduché. Ona i žáci byli totiž zvyklí na frontální výuku, při níž učitel vykládá, a žáci jsou pasivní. Aktivně zapojit studenty vyžadovalo větší námahu pro obě strany – žáci čekali, že jim odpovědi budou předloženy, a vyučující nevěděla, jak navázat dialog. Domnívám se, že zde Sunová artikuluje velký limit práce s grafickým románem v rámci rozvíjení gramotností – vyžaduje totiž nasazení od učitele i žáků, v porovnání s texty v učebnici i mnohonásobně vyšší.

Ludwig<sup>107</sup> se věnuje práci s autobiografickým grafickým románem, konkrétně *Dotter of Her Father's Eyes*. Hlavní výhodou autobiografického grafického románu spatřuje Ludwig v tom, že zvyšuje porozumění cizím kulturám na osobní rovině, protože sice vypráví osobní zkušenosti autora knihy, ale zároveň je zasazuje do širokého kulturního, společenského a historického kontextu. Podobně jako Sunová, je si i Ludwig vědom problémů, které s sebou práce grafickým románem zaměřená na gramotnost nese. Na jedné straně je to předsudek učitelů, že komiks není hoden akademické pozornosti, na druhé straně obtížnost, vnímaná ale ne ve vztahu ke komiksu samotnému, jako spíše k náročnosti výuky komiksu (resp. grafického románu).

### **Vizuální gramotnost**

Cimermanová<sup>108</sup> jako jediná mezi publikacemi zařazenými do této přehledové studie pracuje s grafickými romány beze slov, konkrétně s knihami *The Lost Thing* a *The Arrival* od Shauna Tana. Důvodem výběru je předpoklad, že takové grafické romány rozvíjí **vizuální gramotnost** a **kreativitu** studentů. Cimermanová provedla kvalitativní výzkum s účastí osmi studentů učitelství, jehož cílem bylo zjistit, jak na grafické romány budou studenti reagovat a nakolik budou schopni je číst a analyzovat. Výzkum trval pět týdnů a byl rozdělen na části odpovídající třífázovému modelu práce s literárními texty – aktivity před četbou, při četbě a po četbě. V první fázi výzkumu studenti četli rozhovor s autorem knih Shaunem Tanem, který představoval nejen úvod k práci s knihami, ale také úvod k vizuální komunikaci, neboť Tan odpovídal na otázky redaktora kresbami. Poté studenti pracovali s několika obrázky z knih. Zamýšleli se nad otázkami týkajícími se vlastností obrázků – zkoumali využití barev, kontrastu, pozadí, fontu nápisů, 3D efektu a detailů, a diskutovali vliv těchto vizuálních prvků na čtenáře. Ve druhé fázi studenti četli knihy doma a měli u četby vyhledat hlavní myšlenku a prostředky gradace děje. Ve třetí fázi výzkumu Cimermanová použila kreativní společenskou hru Dixit<sup>109</sup>. Studenti měli komentovat karty s obrázky. Cílem nebylo vyjádřit pouze výsledný dojem, ale také

---

<sup>107</sup> LUDWIG, Christian. Narrating the 'Truth': Using autographics in the EFL classroom. *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt: Peter Lang, 2015, 299-320.

<sup>108</sup> CIMERMANOVÁ, Ivana. Graphic novels in foreign language teaching. *Journal of Language and Cultural Education*, 2014, 2(2), 85-94.

<sup>109</sup> Hra spočívá v tom, že jeden hráč popisuje vybranou kartu a ostatní hádají, kterou z vyložených karet dotýčný myslel.

procesy, které k němu dovedly. Studenti se takto učili verbalizovat svoje vizuální vjemy. Poté následovala diskuse literárních prostředků a literárně grafických technik vyskytujících se v přečtených grafických románech.

Závěry výzkumu byly pro Cimermanovou překvapující – studenti neměli takový problém s využitím cizího jazyka a slovní zásoby, jako spíše s okomentováním či převyprávěním vizuálního příběhu slovy. Ze závěrečné reflexe vyplynulo, že studenti v interpretaci textů spoléhají na verbální složku a často reprodukují použitá slova, což u knih beze slov nebylo možné. Uvědomovali si ale, že mohou být takto kreativnější a více spoléhat na vlastní interpretační schopnosti. Cimermanová poznamenává, že ve skupině, kde se obvykle zapojuje jen komunikativnější polovina, se při diskusích umožňujících kreativitu vyjadřovali i obvykle ostýchavější studenti.

Surkampová a Viebrocková<sup>110</sup> doporučují využití grafického románu ve výuce cizího jazyka z důvodu jeho potenciálu pro rozvoj **vizuální kompetence** a **multimodální kompetence**, které považují vedle čtenářské kompetence, poslechové kompetence a kompetence k porozumění hypertextům za pro dnešní dobu klíčové receptivní kompetence, pomáhající komplexnímu rozvoji žáků. Dále grafický román vnímají jako součást rozvoje **literární a filmové gramotnosti**. Autorky považují toto médium za vhodné pro všechny jazykové úrovně (tedy včetně začátečníků) a navrhují, aby se stalo součástí třídních a školních knihoven.

#### 2.2.2.2 Kulturní a historické povědomí

Tato kapitola je úzce svázaná s kapitolou předchozí, neboť zaměření na kritickou a historickou gramotnost s sebou zvyšování kulturního a historického povědomí většinou plynule přináší. Přesto jsem považovala za vhodné kapitoly oddělit, protože orientace na zvyšování kulturního a historického povědomí nutně rozvoj gramotnosti nepřináší. Zároveň se jedná o rozdíl cílového zaměření, kdy je větší důraz na poznávání kultury jazykové společnosti, jejíž řeči se žáci učí, než na rozvoj gramotnosti.

---

<sup>110</sup> SURKAMP, Carola a Britta VIEBROCK. *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 2018. ISBN 978-3-476-04480-8.

Kruegerová<sup>111</sup> navrhuje využití grafického románu k výuce historie někdejší Německé demokratické republiky, kterou považuje v rámci studia němčiny za opomíjenou. Grafický román si vybírá proto, že dle ní na rozdíl od standardizovaných učebnic poskytuje možnost podávat historii poutavou formou. Podobně jako Sunová a Ludwig zmínění výše, Kruegerová se domnívá, že čtivý příběh umožňuje studentům vcítit se do zkušeností jiných osob a zároveň získávat vhled do historického kontextu. Multimodalita textu navíc dle autorky zvyšuje zapojení čtenářů.

Kruegerová doporučuje k rozvíjení historického a kulturního povědomí (a vedle toho také čtenářských dovedností) tři konkrétní grafické romány. Prvním je *Tunnel 57*, vyprávějící o událostech kolem útěku 57 občanů NDR do západního Německa skrze podzemní tunel v Berlíně. Tuto knihu Kruegerová považuje za vhodnou pro skupiny začátečníků až mírně pokročilých. Druhý z doporučených grafickým románů má název *Grenzfall* a sleduje osud žáka střední školy, který se postupně stane součástí opozičního hnutí, což vede k jeho vyloučení ze školy jen pár dní před maturitou. Třetím doporučeným grafickým románem je *Drüben!*, autobiografické dílo líčící úděl rodiny, které se v 80. letech podařilo legálně dostat z východního do západního Berlína. Kniha vypráví o postupném zklamání rodičů autora z vývoje v socialistickém Německu i o jejich následných sporech s režimu věrnými prarodiči. Knihy jsou dle mého názoru vybrané velmi dobře, jak z hlediska problematizujícího zpracování tématu, tak i z hlediska věku hlavních postav, který umožňuje např. žákům střední školy porovnat jejich vlastní zkušenosti s těmi vylíčenými a tím rozvíjet vedle kulturních vědomostí také interkulturní porozumění.

Metody, které Kruegerová k práci s historickými grafickými romány navrhuje, jsou např. popis historických fotek jako úvod k textům a historickému kontextu, popis postav a tvorba jejich biografí (příp. u jazykově pokročilejších skupin kladení otázek spolužákům v rolích konkrétních postav), kreativní psaní a kreslení, výzkumné projekty na historická témata, kritická diskuse struktury a tématu knih, analýza klíčových scén a volby uměleckých prostředků nebo zhlédnutí dokumentů.

---

<sup>111</sup> KRUEGER, Antje. Using Graphic Novels for Teaching East German History in the Novice and Intermediate Foreign-Language German Classroom. In: KUTCH, Marie Lynn (ed.). *Novel Perspectives on German-Language Comics Studies: History, Pedagogy, Theory*. London: Lexington Books, 2016. ISBN 9781498526227.

Stormová a Wiková<sup>112</sup> považují grafický román za prózu, která adresuje komplexní a zajímavá témata a zároveň redukuje kognitivní zátěž tím, že vizuálně podporuje porozumění. Na základě těchto vlastností je grafický román vhodný pro probírání složitějších témat, jako je sociální spravedlnost, i v cizím jazyce. Stormová a Wiková podávají v článku zprávu o semestrálním kurzu čtení na americké univerzitě, na kterém se sešli studenti z pěti různých zemí. Autorky vybraly grafickou románovou trilogii *March*, zabývající se americkými hnutími za občanská práva. Kniha dle Stormové a Wikové poskytuje během kognitivně nenáročného čtení vhled do obtíží marginalizovaných skupin v rámci americké společnosti. Aktivita ve vyučování zahrnovaly diskuse videí, filmů, článků a kritických otázek, na které si studenti zapisovali odpovědi do čtenářských deníků během čtení zadaného na doma. Kurz byl zakončen výzkumným projektem, kdy měli studenti na výběr z různých možností, např. tvorba plakátu srovnávajícího historický stav s dnešním stavem, analýza podcastů a novinových zpráv nebo anketa mezi spolužáky. Autorky uvádí, že grafický román byl úspěšný v emočním zapojení studentů a měl za výsledek, že se mnoho z nich zúčastnilo hlubokých diskusí na téma problémů sociální spravedlnosti v USA, kterým takto lépe porozuměli. Implicitním závěrem pak je, že kurz pomohl zahraničním studentům lépe porozumět americké kultuře a historickým odkazům a tím pádem se lépe zapojit do společnosti (ve které pravděpodobně sami patřili k menšině), nicméně Stormová a Wiková bohužel neuvádí žádné poznatky ze závěrečné reflexe studentů, pokud taková proběhla.

Kızıltanová a Ayarová<sup>113</sup> naopak posupovaly empirickou cestou a uvádí pouze výsledky, nikoliv popis práce s grafickými romány. Jejich experimentu se zúčastnilo 67 univerzitních studentů s jazykovou úrovní B1. Experimentální skupina čítala 47 studentů a pracovala s barevnými i černobílými úryvky z grafických adaptací klasické anglické literatury (*Great Expectations*, *Romeo & Juliet*, *Treasure Island*); kontrolní skupina měla 20 účastníků, kteří četli pouze text bez vizuálů. Obě skupiny potvrdily, že považují komiks za atraktivní formu čtení v cizím jazyce. Výsledky experimentální skupiny pak prokázaly, že vybrané

---

<sup>112</sup> BARTER-STORM, Brandy a Tamara WIK. Using social justice graphic novels in the ELL classroom. *TESOL Journal*, e551, 2020.

<sup>113</sup> KIZILTAN, Nalan a Zülal AYAR. The impact of English classics on increasing learners' motivation and cultural awareness: A case in Turkish EFL classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2020, 16(1), 280-289.

grafické romány měly vliv i na zvýšení kulturního povědomí, resp. že je čtenáři považovali za cenný zdroj informací o kultuře cílové jazykové skupiny. Není však úplně jasné, na jaké otázky se autorky v této části ptaly, neboť je k tabulce výsledků vlivu četby na kulturní povědomí studentů nepřikládají (na rozdíl od otázek k motivaci). Zobecnitelnost výsledků je proto dle mého názoru omezená.

### **2.2.2.3 Interkulturní kompetence a občanství**

Huhová a Suhová<sup>114</sup> uspořádaly dvouletý akční výzkum, jehož cílem bylo rozvíjet v žácích interkulturní občanství. Interkulturní aspekt občanství vnímají autorky výzkumu jako zájem o druhé, přesahující hranici vlastní zkušenosti. Výzkumu se zúčastnilo 10 žáků páté a šesté třídy základní školy ve věku 11-12 let. Během studie žáci pracovali s 11 grafickými romány z pozice interkulturního občanství a všech 40 hodinových nahrávek z uskutečněných setkání bylo následně analyzováno, spolu s produkty činnosti žáků. Výzkum prokázal, že s pomocí pedagogických postupů, které žákům pomohly kriticky reflektovat vlastní kulturní povědomí, žáci v rámci interkulturního občanství učinili pokrok. Autorky k tomuto účelu využily dialogické vyučování, aktivní hledání marginalizovaných perspektiv a přímé srovnávání kategorií ‚cizí‘ a ‚vlastní‘ ve vztahu k sociálnímu kontextu žáků. Probírané problémy postupovaly plynule od žákům blízkých témat jako je rodina a vztahy mezi sourozenci až k rasismu, genderové problematice a politické nespravedlnosti. Za hlavní faktor úspěchu výzkumu považují Huhová a Suhová vyvažování osobní perspektivy a zkušenosti žáků se širším interkulturním kontextem.

Motivací k uspořádání výzkumu byl pro autorky fakt, že zkušenost korejských žáků s cizojazyčnými texty většinou sestávala z otázek k porozumění a práce se slovíčky. Jen vzácně byli vyzváni k vyjádření svého názoru nebo pocitů spojených s textem a nebyli zvyklí diskutovat záměr textu nebo rozdílné kulturní prostředí vystupujících postav. Typická výchova k občanství zase sestávala ze základů společenských věd a etiky. Žáci se v hodinách učili o politických systémech, právech a povinnostech občanů a o tom, že je potřeba pomáhat druhým, ale nejaktivnějším výstupem pro ně bylo uklízení odpadků v okolí školy, příležitostná pomoc v blízkých sociálních zařízeních a návštěva kulturních

---

<sup>114</sup> HUH, Seonmin a Young-Mee SUH. Preparing elementary readers to be critical intercultural citizens through literacy education. *Language Teaching Research*, 2018, 22(5), 532-551.

akcí místní knihovny. Tyto aktivity málokdy podporovaly diskusi jejich pozice a iniciativy jakožto zodpovědných občanů a nezahrnovaly interkulturní účast a reflexi. Pokud mohu soudit na základě vlastní zkušenosti z pozice žákyně i z pozice (začínající) učitelky, jež v rámci praxe měla možnost nahlédnout do hodin mnohých kolegů, čeští žáci v rámci primárního a sekundárního vzdělávání procházejí podobnou zkušeností. Grafický román může být, jak vyplývá z uvedeného výzkumu, vhodným prostředkem aktivnějšího přístupu k interkulturnímu občanství.

Heckeová<sup>115</sup> předpokládá, že grafický román může vedle dalších přínosů pěstovat kreativní komunikaci a interkulturní učení. Přesto se ještě nestal součástí kurikula německých středních škol a univerzit. Její článek, ilustrující vliv grafického románu na rozvoj interkulturní komunikativní kompetence a čtenářské motivace žáků 10. stupně sekundárního vzdělávání<sup>116</sup>, má dopomoci k prosazení grafického románu v rámci německého vzdělávacího systému. Interkulturní kompetence je dle Heckeové formována ve chvíli, kdy grafické romány adresují interkulturní témata jako je identita nebo porozumění mezi kulturami, nebo probírají interkulturní kompetenci na rovině příběhu. Interkulturnímu učení rovněž napomáhá, když je grafický román podnětem k vyhledávání informací o cizí kultuře, což se například může dít v případě zasazení příběhu do prostředí cizí kultury nebo když je některá z postav příslušníkem kultury, o které čtenáři mnoho nevědí. I pokud interkulturní témata nejsou v textu přímo přítomná, může práce s grafickým románem pomoci žákům pochopit názory a postoje druhých lidí. Tím se buduje socio-kulturní povědomí a respekt, jež v konečném důsledku rozvíjí interkulturní interakci.

Úspěšná práce s grafickým románem však dle Heckeové předpokládá trénink ve vizuální gramotnosti. Ten se neobejde bez kulturního kontextu, protože vizuální jazyk je nutně kulturně specifický a komiks je vždy artefaktem specifické kultury. Ačkoliv se žáci s komiksy příležitostně setkají i v cizojazyčných učebnicích, většinou v nich nejsou prezentovány jako svébytné, ale pouze k představení tématu nebo jako podnět ke komunikačním aktivitám. Jak podotýká Heckeová, důraz není kladen na formu, ale na

---

<sup>115</sup> HECKE, Carola. Graphic novels as a teaching tool in high school and university English as a foreign language (EFL) classrooms. *Amerikastudien/American Studies*, 2011, 653-668.

<sup>116</sup> Odpovídá zhruba 1. ročníku českých středních škol.

obsah, a médium samotné není považováno za důležité. Tuto zkušenost autorky mohou potvrdit – jediný komiks, se kterým jsem se v poslední době v učebnici němčiny setkala, sloužil pro shrnutí konverzačních frází na konci lekce (viz příloha 4).

Heckeová dále podává zprávu o studii, při níž univerzitní studenti učitelství v rámci kurzu didaktiky pracovali se skupinou žáků 10. ročníku dobrovolně docházejících na kampus každý týden. Primárním cílem setkávání byl rozvoj interkulturní kompetence žáků. Při setkáních byly využity dva grafické romány, *La Perdida* a *Persepolis*. Odpovědi žáků v dotaznících i jejich reakce během hodin dle Heckeové poukázaly na fakt, že projekt byl v naplňování cíle úspěšný. Žáci si osvojili interkulturní vědomosti pomocí zkoumání prostředí, do kterého byly texty zasazeny, a pomocí reflexe historie a tradic kultur, z nichž pocházely hlavní postavy. Projevilo se to kupříkladu v případech, kdy studenti byli schopni reflektovat a opravit svoje chybné předsudky týkající se Iránu. Byli také schopni a ochotni představit si samu sebe na místě protagonistů, což ukazuje na schopnost empatie, jež je dle Heckeové klíčovou součástí interkulturní kompetence.

Kniha *La Perdida* se nicméně ukázala být pro řadu žáků náročným textem, a to hlavně proto, že se zabývala mj. politickou situací v Mexiku. To byla pro žáky většinou neznámá oblast. Heckeová zdůrazňuje, že téma a jazyková úroveň vybraných grafických románů musejí být žákům přiměřené, protože interkulturní učení skrze literaturu může probíhat, pouze pokud čtenáři textu rozumějí. Interkulturní učení se také zpravidla neděje samovolně, ale musí být podporováno vhodnými metodami. Heckeová navrhuje tři přístupy: 1. úkoly orientované na proces (aktivity před, při, a po čtení), 2. škála analytických a kreativních úkolů (kreslení alternativních panelů, analýza vizuálních prostředků sdělení apod.), a 3. cvičení orientovaná na produkt, která žáky zaktivizují (hraní rolí, talk show, psaní biografí apod.).

V protikladu k Heckeové stojí výzkum Lewise a Lewise<sup>117</sup>, kteří dokonce pracovali se stejným grafickým románem, *Persepolis*, ale signifikantní zlepšení v interkulturním povědomí u studentů nezměřili. Primárním cílem jejich studie však interkulturní kompetence nebyla, a z popisu výzkumu není jasné, zda se na její rozvíjení lektoři

---

<sup>117</sup> LEWIS III, Dawson R. a Troy Y. LEWIS. A multimodal approach to higher order literacy development of low-level EFL university students in Japan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2020, 1-20.

explicitně zaměřili. Nelze proto vyloučit, že měly na výsledky vliv nevhodné metody či úplná absence metod. To by dle mého názoru v souladu s výše uvedenými tvrzeními Heckeové znamenalo, že rozvoj interkulturní kompetence cíleně podporován nebyl, a tím pádem k němu nedošlo, přestože grafický román byl vybrán vhodně.

### 2.2.3 Vliv na motivaci

Ačkoliv motivace nebyla primárním cílem využití grafického románu ani v jedné ze zařazených publikací, většina teoretických pojednání ji zmiňuje a velká část empirických studií zařazuje mezi zkoumané položky.

Z výsledků empirických studií vyplývá, že většina žáků a studentů preferuje grafický román před pouze na textu založenou literaturou i před texty v učebnicích<sup>118</sup>. I žáci a studenti s nižší jazykovou úrovní byli schopni grafickým románům díky vizuální podpoře porozumět, což vedlo k jejich zvýšenému zapojení<sup>119</sup>. Grafický román také díky vizuálním efektům a zajímavým tématům dokázal nadchnout i některé nemotivované čtenáře<sup>120</sup> a podpořil motivaci k dalšímu čtení<sup>121</sup>. Hodnocení studentů bylo vesměs pozitivní, a to i přesto, že pro velkou část z nich to byla první zkušenost s grafickým románem a jejich počáteční postoje byly spíše skeptické<sup>122</sup>. U mladších žáků naopak grafické romány vyvolaly většinou okamžitou pozitivní reakci<sup>123</sup>.

Limit tohoto média však někteří studenti vnímali v nedostatečné faktičnosti (v případě historických grafických románů), v nedostatečné podpoře tréninku čtení v cizím jazyce (ve srovnání s učebnicí explicitně se věnující metodám čtení) a v menším prostoru pro vlastní představivost, a proto považovali grafický román za vítaný doplňkový materiál, ale nikoliv učebnici nebo verbální texty nahrazující<sup>124</sup>. Zajímavý je rovněž poznatek Gabaronové, která pozorovala výrazně vyšší motivaci u studentů ve chvíli, kdy četli grafický román v tištěné podobě (v protikladu k digitální formě)<sup>125</sup>.

---

<sup>118</sup> LEWIS a LEWIS, 2020; SUN, 2019; WONG et al., 2017.

<sup>119</sup> LEWIS a LEWIS, 2020; KENNEDY a CHINOKUL, 2020.

<sup>120</sup> SUN, 2019; GABARON, 2017.

<sup>121</sup> WONG, et al., 2017; KENNEDY a CHINOKUL, 2020; GABARON, 2017; ÖZ a EFECIOGLU, 2015.

<sup>122</sup> SUN, 2019.

<sup>123</sup> YUSOF, LAZIM a SALEHUDDIN, 2017.

<sup>124</sup> LEWIS a LEWIS, 2020; HECKE, 2011.

<sup>125</sup> GABARON, Sabine. The power of print reading: comics in the classroom. *Journal of Cell Communication and Signaling*, 2017, 11(3), 285-290.

Autoři teoretických článků se k tématu staví podobně pozitivně jako autoři výzkumů. Uvádějí, že grafický román žákům a studentům umožňuje zažít pocit úspěchu, když se jim podaří přečíst celou knihu v cizím jazyce, aniž by u čtení byli nuceni neustále si vyhledávat slovíčka ve slovníku<sup>126</sup>. Díky své vizuální stránce snižuje strach žáků a studentů ze čtení knih v cizím jazyce<sup>127</sup>, pomáhá jim tak s motivací začít text v cizím jazyce číst a následně jim umožňuje vyhnout se znučení nebo únavě<sup>128</sup>. Čtenáři jsou díky multimodalitě textu více zapojeni, a to i ti, kteří jsou jinak spíše ‚váhavými čtenáři‘<sup>129</sup>. Grafické romány jsou vedle filmu a textů písní populárním a tím pádem zvláště motivačním doplňkem učebnic cizího jazyka zejména na úrovni sekundárního vzdělávání<sup>130</sup>. Všechny tyto motivační účinky pak v konečném důsledku zlepšují osvojení cizího jazyka<sup>131</sup>.

### 2.3 Shrnutí poznatků a didaktické implikace

V rámci této přehledové studie bylo zmapováno a analyzováno 22 publikací věnujících se využití grafického románu ve výuce cizího jazyka. Přestože se tato diplomová práce zabývá využitím grafického románu ve výuce německého jazyka, zařazeny byly práce i z oblasti výuky jiných cizích jazyků, a to proto, že cíle a metody se ve vyučování jednotlivých cizích jazyků většinou podobají a rozšíření vzorku prací umožnilo komplexnější náhled na zkoumanou problematiku. Pokud by byly zařazené jen práce věnující se němčině, vzorek by byl příliš úzký, neboť daná oblast zkoumání nemá ještě širší tradici.

Práce byly roztrženy do kapitol dle převažujícího cílového zaměření, což umožnilo strukturovaný pohled a porovnání v případě rozdílných závěrů. Ze studie vyplynulo, že

---

<sup>126</sup> BRIDGES, Elizabeth. Bridging the Gap: A Literacy-Oriented Approach to Teaching the Graphic Novel Der erste Frühling. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 2009, 42(2), 152-161.

<sup>127</sup> ISSA, Sadam. Comics in the English classroom: a guide to teaching comics across English studies. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 2018, 9(4), 310-328.

<sup>128</sup> KIZILTAN, Nalan a Zülal AYAR. The impact of English classics on increasing learners' motivation and cultural awareness: A case in Turkish EFL classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2020, 16(1), 280-289.

<sup>129</sup> KRUEGER, Antje. Using Graphic Novels for Teaching East German History in the Novice and Intermediate Foreign-Language German Classroom. In: KUTCH, Marie Lynn (ed.). *Novel Perspectives on German-Language Comics Studies: History, Pedagogy, Theory*. London: Lexington Books, 2016. ISBN 9781498526227.

<sup>130</sup> SURKAMP, Carola a Britta VIEBROCK. *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 2018. ISBN 978-3-476-04480-8.

<sup>131</sup> ISSA, Sadam. Comics in the English classroom: a guide to teaching comics across English studies. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 2018, 9(4), 310-328.

autoři publikací (ve většině případů učitelé) zapojením grafického románu do výuky cizího jazyka sledují nejen jazykový cíl (primárně osvojení slovní zásoby, zlepšení dovednosti čtení s porozuměním a trénink kreativního psaní), ale i vzdělávací a výchovný cíl (především rozvoj gramotností, prohloubení kulturního a historického povědomí, podporu interkulturní kompetence a interkulturního občanství). Většina z autorů dále zmiňovala nebo zkoumala vliv využití grafického románu v hodinách cizích jazyků na různé aspekty motivace žáků a studentů.

Výzkumy zkoumající vliv využití grafického románu na osvojování slovní zásoby zjistily, že grafický román může být efektivnějším prostředkem než „tradiční“ metody (seznamy slovíček s vysvětlením a příklady, následované doplňovacími cvičeními) i čistě verbální literární texty. Pozitivní vliv může mít například postup, kdy žáci nejdříve sami zkouší význam slov uhádnout z kontextu, který jim grafický román nabízí.

Tématem, které se při práci s grafickým románem ve výuce cizích jazyků přirozeně nabízí, je vliv multimodální četby na dovednost čtení s porozuměním. Podle analyzovaných výzkumů tento vztah ovšem není jednoznačný. Vizuelní stránka grafického románu může porozumění napomáhat, ale není to samočinným důsledkem. Důležitou roli zde hrají strategie čtení. Nelze předpokládat, že žáci budou automaticky schopni text dekodovat a využívat při tom optimálně vizuelní i verbální stránky. U mladších dětí se například může stát, že pro atraktivitu obrázků budou ignorovat dialogy a v důsledku příběhu nesprávně nebo nedostatečně porozumí. Je proto potřeba strategii čtení komiksu trénovat a žákům nejdříve vysvětlit komiksové konvence. Z tohoto důvodu musí učitel nejdříve sám grafickému románu jakožto multimodálnímu médiu porozumět a poté žákům při četbě podávat přiměřenou oporu.

Grafický román lze také využít k rozvoji kreativního psaní. Na tomto místě je třeba nezapomínat, že mezi zadáním úkolu a hodnocením produktu je vhodné žáky dostatečně podpořit. Proces vytváření komiksu může vypadat následovně: nejdříve se žáci pomocí četby a analýzy několika grafických románů seznámí s konvencemi tohoto média. Poté začnou navrhovat vlastní komiks, nejdříve ale ve skupinách, ve kterých také návrhy prezentují. Následně si vyberou téma vlastní, ke kterému si vyhledají informace a pak ho představí spolužákům. Nakonec samostatně vytvoří krátký komiks, na který znovu

dostanou zpětnou vazbu od spolužáků. Žáci mají při takovém procesu možnost procvičit si nejen dovednost psaní, ale také dovednost čtení, mluvení a poslechu, které jsou v hodinách plynule integrovány. Zároveň se zdokonalují v dovednosti přijímání a dávání zpětné vazby.

Nejčastějším cílem zařazení grafického románu do výuky cizího jazyka byl pak rozvoj gramotnosti, resp. multigramotnosti. Jednalo se o gramotnost multimodální, kritickou, historickou, funkční a vizuální. Zaměření na gramotnost/multigramotnosti umožňuje dle autorů vhodně propojovat jazyk s obsahem a podporovat tak nejen jazykové dovednosti žáků, ale i kompetence potřebné pro život v dnešní společnosti. Grafický román dle autorů zařazených publikací naplňuje požadavky současné společnosti, v níž se stále zvyšuje podíl vizuální a multimodální komunikace a zároveň roste potřeba kritického myšlení a zacházení s informacemi.

Při zaměření na gramotnost je potřeba žákům poskytovat oporu v podobě vhodných metod, čítajících zejména kritické otázky a diskuse týkající se vizuálních prostředků sdělení a socio-kulturního kontextu knih. Často používanými prostředky jsou čtenářské deníky. Dále autoři doporučují využít při práci s grafickým románem i další média a texty, např. filmy, internetové články, fotografie apod., umožňující porovnání více perspektiv. Přístup zaměřený na gramotnost pracuje s grafickým románem komplexně, což má za následek vyšší nároky na žáky i učitele, a také větší časové požadavky.

Vlastnosti grafického románu dle autorů zařazených publikací umožňují dále zvyšovat kulturní a historické povědomí žáků, a to zábavnou, ale také aktivní formou. Žáci prostřednictvím čtivého příběhu prožívají zkušenost hlavních postav, která je zároveň zasazena do širšího historického a kulturního kontextu. Vizuální stránka pomáhá emočnímu zapojení žáků, kteří tak historii prožívají osobněji. Poznatky autorů zařazených publikací v tomto ohledu odpovídají tvrzení Dolle-Weinkauffa, že „obrazy mají větší schopnost sugesce než slova a dokážou čtenáře více pohnout“<sup>132</sup>. To pak vede k hlubšímu porozumění historickým událostem a kulturním poměrům a rovněž podporuje zapamatování. Metody, které autoři k dosažení zvýšení kulturního a historického povědomí

---

<sup>132</sup> „Bilder haben eine höhere Suggestionskraft als Worte und können Leser stärker affizieren.“ Přeloženo autorkou předkládané práce. LENZ, Ramona. Der Comic-Professor. In: *Bookster Frankfurt. Die Porträtreihe*. [online]. 24. 3. 2015 [cit. 24. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.bookster-frankfurt.de/bernd-dolle-weinkauff.html>

využívají, většinou zahrnují získávání a porovnávání informací z různých zdrojů (vedle grafického románu také televizní dokumenty, dopisy, články, historické fotografie apod.) či přímo výzkumné projekty.

Z analýzy zařazených publikací vyplývá, že grafický román může být vhodným nástrojem i k osvojení interkulturní kompetence nebo interkulturního občanství, a to při splnění dvou hlavních předpokladů: 1. výběr vhodného textu, a 2. využití vhodných metod, přímo na rozvoj interkulturní kompetence orientovaných. Vhodným textem mohou být grafické romány, které se odehrávají v cizím kulturním prostředí nebo jejichž postavy pocházejí z rozdílného kulturního prostředí. Takové texty umožňují žákům zkoumat kategorie ‚cizí‘ a ‚vlastní‘ v souvislosti s rozdíly mezi socio-kulturním kontextem knihy a jejich osobní zkušeností, uvědomovat si odlišné perspektivy a budovat empatii. Vhodnými metodami mohou být analytické a kreativní úkoly, kritické diskuse, hraní rolí, psaní biografí, stavění se do pozice marginalizovaných hlasů apod. Grafický román může žákům pomoci představit si a tím pádem lépe pochopit i zkušenosti a poměry, které jsou těm jejich dalece vzdálené.

Téma motivace se prolínalo většinou zařazených publikací, ať už teoretických nebo empirických. Teoretický předpoklad, že grafický román výrazně zvyšuje motivaci studentů, empirické výzkumy potvrdily. Zařazením práce s grafickým románem do výuky cizího jazyka lze žáky aktivizovat, snížit jejich afektivní filtr, přinést do výuky inovaci, zapojit i slabší nebo nemotivované čtenáře a podnítit motivaci k dalšímu čtení (nejen) v cizím jazyce. U starších čtenářů se může stát, že bude potřeba překonat předsudky vůči komiksu, nicméně autoři studií uvádějí, že závěrečné reflexe byly vesměs kladné. Motivační vliv grafického románu pak celkově pozitivně ovlivňuje osvojování cizího jazyka.

Vícekrát se v zařazených publikacích se objevuje názor, že učitelé nevědí, co přesně grafický román je, a v důsledku toho také neumějí s tímto médiem ve výuce efektivně pracovat. S tím souhlasí i určitá terminologická nejistota, která se v některých pracích

objevuje. Ta má za výsledek, že je grafický román zaměňován např. s ilustrovaným románem<sup>133</sup>, jehož čtení ale vyžaduje rozdílné dovednosti.

Všichni autoři zařazených prací se shodují, že vedle použitých metod je klíčovým aspektem efektivního využití grafického románu ve výuce výběr knihy. Ten musí být přiměřený jazykové úrovni a věkové vyspělosti žáků. Dále by měl nabízet zajímavé téma, které žáky zaujme, ale také obohatí, a ideálně jim i přiblíží kulturu jazykové společnosti osvojovaného jazyka. Nejčastěji vybranými žánry grafických románů v návaznosti na vyjmenované požadavky byly autobiografie, biografie a historické grafické romány, dále pak grafické adaptace klasických literárních děl.

Autoři zařazených publikací také doporučují větší zastoupení grafických románů ve výuce cizích jazyků a ve vzdělávacím kurikulu obecně. Role grafického románu má být přitom ve vztahu k učebnicím a tradičním literárním textům doplňková, nikoliv zástupná. Když vztáhneme získané poznatky konkrétně na české vzdělávací kurikulum, můžeme konstatovat, že grafický román má potenciál rozvíjet většinu klíčových kompetencí formulovaných *Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia (RVP G)*. Jedná se zejména o kompetenci k řešení problémů, při které žák uplatňuje analytické, kritické i tvořivé myšlení a je schopen nahlížet problémy z různých stran; kompetenci komunikativní, díky které žák používá symbolická a grafická vyjádření informací různého typu, využívá jazyk funkčně a snaží se o porozumění; kompetenci sociální a personální, kdy je žák veden k toleranci, empatii, sebereflexi, spolupráci a zodpovědnosti i za hranicemi své osoby; a kompetenci občanskou, kdy je žák schopen zvážit kromě svých osobních zájmů i zájmy ostatních, respektuje různorodost, a rozšiřuje své poznání a chápání kulturních hodnot<sup>134</sup>.

Ještě výraznější je potenciál grafického románu ve vztahu k průřezovým tématům vyjmenovaným ve stejném kurikulárním dokumentu, jako je Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní

---

<sup>133</sup> Viz např. REDMANN, Jennifer a Kathryn SEDERBERG. The First World War in the Literacy-Focused Classroom: Teaching German through Cultural Themes. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 2017, 50(1), 45-66.

<sup>134</sup> MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 24. 11. 2020]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)

výchova a Mediální výchova<sup>135</sup>. Výše uvedené doporučení k zapojení grafického románu do výuky tedy odpovídá současným požadavkům vzdělávání i v českém kontextu.

Uvedená přehledová studie představila rozmanitost cílů, které učitelé využitím grafického románu ve výuce cizích jazyků sledují, metod, které při práci s grafickým románem využívají, i závěrů, ke kterým docházejí. Didaktické implikace, které ze studie vyplynuly, se snažím zohlednit ve třetí, závěrečné části práce, při tvorbě výukového projektu zaměřeného na grafický román *Sophie Scholl* od autorské dvojice Ingrid Sabischové a Heinerja Lünstedta.

---

<sup>135</sup> MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 24. 11. 2020]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)

### 3 Aplikační část: didaktická adaptace grafického románu *Sophie Scholl* od Ingrid Sabischové a Heinera Lünstedta

#### 3.1 Představení knihy

Grafický román *Sophie Scholl* vyšel v roce 2015 díky spolupráci Ingrid Sabischové, která vytvořila vizuální stránku knihy, a Heinera Lünstedta, zodpovědného za textovou část. Jedná se o biografické dílo, vyprávějící o osudu německé studentky Sophie Schollové, která se během studií zapojila do vydávání a rozšiřování protinacistických a pacifistických letáků. Kniha začíná jejím seznámením s pozdějším přítelem Fritzem Hartnagem ještě během studia na střední škole, a končí její popravou v roce 1943, poté co byla společně s bratrem dopadena školníkem při rozšiřování letáků na půdě univerzity. Společně s jedním dalším členem odbojového hnutí Bílá růže (*Weißer Rose*) byli odsouzeni ke smrti za velezradu. Letáky Bílé růže se nicméně dostaly až do Skandinávie a několik měsíců po smrti sourozenců Schollových byly spojeneckými letadly shozeny v milionovém nákladu nad mnoha oblastmi Německa, což je posledním výjevem grafického románu.

V knize bylo zároveň využito autentického materiálu z dopisů mezi Sophie Schollovou a Fritzem Hartnagem. Dopisy byly publikované pod názvem *Damit wir uns nicht verlieren, Briefwechsel 1937 bis 1943* Thomasem Hartnagem<sup>136</sup>, synem Fritze Hartnagela a Sophiiny sestry Elisabeth.

Dopisy původně zveřejněny být neměly. Fritz Hartnagel byl toho názoru, že se jedná o důvěrná, osobní psaní, které by si ani Sophie nepřála vydat veřejnosti. Po Fritzově smrti nicméně jeho žena Elisabeth část dopisů zveřejnila a syn Thomas, učitel dějepisu, v této činnosti pokračoval. Důvodů pro to měl několik – mj. chtěl představit Sophie, bojovnici proti NS režimu, jako obyčejnou dívku, se kterou se lze ztotožnit. Jako učitel dějepisu také považoval dopisy za možnost nahlédnout do všedního života v době nacistické diktatury, což pokládal za účinnější a věrnější než jakoukoliv učebnici. Za snad nejdojemnější na dopisech ovšem shledal líčení příběhu lásky mezi dvěma tak odlišnými mladými lidmi,

---

<sup>136</sup> HARTNAGEL, Thomas (Hrsg.), Sophie SCHOLL a Fritz HARTNAGEL. *Damit wir uns nicht verlieren. Briefwechsel 1937 bis 1943*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2008. 978-3-596-17939-8.

kterí si byli navzájem inspirací a posilou<sup>137</sup>. Zahnutí dopisů do grafického románu z něj činí zajímavou koláž, dodávají mu na autenticitě a osobním nádechu. Zároveň ale jsou jazykově nejnáročnější částí knihy, a to zvláště ve chvílích, kdy probírají světonázorové otázky.

Grafický román *Sophie Scholl* byl zvolen s přihlédnutím k několika hlediskům. Jazyková náročnost románu vzhledem k dialogickému charakteru většiny textu (s výjimkou dopisů) není vysoká. Věk protagonistky je žákům střední školy blízký, a rovněž obsažená témata jako je studium, romantické a rodinné vztahy umožňují snadnější vcítění a porovnání, ačkoliv se odehrávají v rozdílném historickém a kulturním kontextu, než je zkušenost žáků. Studentský odboj je zajímavým tématem a zasazení grafického románu do doby nacistického režimu v Německu může být zdrojem rozvíjení historického a interkulturního povědomí a porozumění. V tomto ohledu navazují nejen na výsledky přehledové studie, ve které měly biografické a historické grafické romány centrální roli, ale také na Tamaru Bučkovou, která se interkulturně zaměřenému literárnímu učení o 2. světové válce v rámci výuky cizího jazyka věnuje a *Sophie Scholl* zařazuje do korpusu vhodných textů<sup>138</sup>. Velmi důležitým aspektem výběru románu je také poskytovaný vhled do fungování totalitního režimu, umožňující kritické analýzy.

## 3.2 Výukový projekt (návrhy pro vyučování)

### 3.2.1 Obecné informace

V této kapitole uvádím shrnující tabulku, která slouží pro orientaci ve výukovém projektu a obsahuje základní údaje o jednotlivých výukových jednotkách. Následují detailní plány jednotek, kde jsou blíže rozepsané navržené aktivity a materiály. Projekt záměrně není členěn na vyučovací hodiny, ale na jednotky určené tematicky. Každá škola i třída má svá specifika, proto je snahou projektu univerzálnost, kterou si může učitel upravit dle svých potřeb a přizpůsobit úrovni svých žáků či studentů<sup>139</sup>.

---

<sup>137</sup> HARTNAGEL, Thomas (Hrsg.), Sophie SCHOLL a Fritz HARTNAGEL. *Damit wir uns nicht verlieren. Briefwechsel 1937 bis 1943*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2008. 978-3-596-17939-8. S. 9-10.

<sup>138</sup> BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: Kontexty a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-183-8. S. 216-217.

<sup>139</sup> Dále pro zjednodušení používám jen označení „žáci“.

Navrhovaný projekt může být takto využit např. v rámci projektových dní, kdy lze zpravidla věnovat látce prostor jako celku. Může být rovněž rozdělen do jednotlivých vyučovacích hodin nebo dvouhodin (v rámci výuky nebo školního klubu), a to s přihlédnutím k tempu a jazykové úrovni skupiny, která s projektem bude pracovat. Některé výukové jednotky lze také využít jako doplněk do hodin, které nebudou na grafický román primárně zaměřené – např. zadat žákům úryvky z knihy pro zpestření hodiny nebo pro rozvoj jednotlivých gramotností a dovedností, na které se učitel právě soustředí. Ideální je samozřejmě spíše práce s grafickým románem jako celkem, nicméně snažím se zohlednit i potřeby učitelů, kteří chtějí svým žákům zprostředkovat kontakt s autentickými texty, ale nemají pro ně dostatek prostoru v tematických plánech. Další možností je číst grafický román po větších částech, než jak vyplývá z mého rozdělení, a vybrat si jen ty aktivity, které učitelé přijdou stěžejní. Jak ale často zmiňovali autoři publikací zařazených v přehledové studii uvedené v této práci, je potřeba žákům při čtení poskytovat dostatečnou oporu. Tento požadavek je obzvláště významný u textů s odlišným kulturním, historickým a politickým kontextem než ze kterého pocházejí žáci, což pro historický a biografický grafický román *Sophie Scholl* bezesporu platí.

Na základě přehledové studie byl jako hlavní rámec pro tvorbu výukového projektu vybrán přístup zaměřený na multigramotnosti. Plány vyučovacích jednotek tak jsou orientovány zejména na rozvoj vizuální, multimodální, mediální, historické, kritické a funkční gramotnosti. Řečové dovednosti (v čele s dovedností čtení s porozuměním) jsou v takovém rámci rozvíjeny integrovaně. Kromě multigramotností a řečových dovedností nicméně většina výukových jednotek nabízí i zaměření na konkrétní jazykové prostředky, vždy zakotvené v kontextu čteného úryvku. Podobně jako tomu bylo u většiny autorů zařazených v přehledové studii, jednotlivé výukové jednotky jsou orientovány podle makromodelu práce s literárním textem sestávajícího z činností před četbou, během četby a po četbě. Ve shodě s Kepserem a Abrahamem<sup>140</sup> se ovšem domnívám, že tyto tři fáze a s nimi spojené recepční procesy se prolínají a doplňují, proto je explicitně neodděluji

---

<sup>140</sup> Srov. KEPSEK, Matthis a Ulf ABRAHAM. *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016. ISBN 978-3-503-16787-6. S. 238-240.

a podávám doporučený postup práce v rámci jednotlivých výukových jednotek jako celistvý proces.

Z hlediska metod je v projektu využito zejména dialogického a komunikativního vyučování, založeného na interakci učitele s žáky a žáků mezi sebou. Učitel má roli facilitátora a moderátora, který poskytuje žákům oporu (*scaffolding*) a stimuluje diskuse. Učitel vysvětluje koncepty pouze v případech, kdy je tomu třeba; žáci jsou vedeni k samostatnému získávání a vyhodnocování informací. Projekt využívá rozmanité formy interakce, nejčastěji však skupinovou práci a práci ve dvojicích, které oproti výuce v plénu umožňují výrazně zvýšit podíl samostatné komunikace žáků v cizím jazyce. Diskuse a úlohy ve dvojicích nebo skupinách dále rozvíjejí dovednost argumentace a spolupráce.

Projekt je koncipován pro střední školy, ale lze jej s určitými úpravami využít i pro starší skupiny, např. v rámci volitelného předmětu při studiu na vysoké škole. Předpokládaná jazyková úroveň je B1, nicméně materiály a postup jsou vybrány tak, aby se projekt dal přizpůsobit konkrétní skupině. U skupin s vyšší jazykovou úrovní lze celý projekt vést v němčině, což je samozřejmě pro rozvoj řečových dovedností žáků přínosnější; u začátečníků však pravděpodobně bude potřeba využít ke komunikaci střídavý jazykový kód<sup>141</sup>. Vzhledem k tomu, že projekt má rozvíjet žáky komplexně, nikoliv pouze ve vztahu k řečovým dovednostem v cizím jazyce, považuji příležitostné použití mateřského jazyka za odůvodněné.

S tím souvisí i další důležitá vlastnost projektu – mezipředmětový charakter. Osvojování německého jazyka je při navrhovaném způsobu práce s grafickým románem *Sophie Scholl* propojeno především s dějepisem, zeměpisem, základy společenských věd, českým jazykem a literaturou a výtvarnou výchovou. Projekt podporuje také průřezová témata RVP G jako je Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova a Mediální výchova<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> Srov. BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: Kontexty a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-183-8. S. 227.

<sup>142</sup> Viz MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 24. 11. 2020]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)

## Přehled výukových jednotek

	Téma	Čtený úsek	Dílčí cíle
1.	Úvod do komiksových konvencí a grafického románu jako média	-	<p>Žáci jsou schopni identifikovat základní komiksové konvence a orientují se v ‚grafické gramatice‘ komiksu.</p> <p>(vizuální gramotnost, multimodální gramotnost; slovní zásoba)</p> <p>Žáci jsou schopni zařadit grafický román mezi ostatní formy komiksu i mezi ostatní média.</p> <p>(mediální gramotnost)</p>
2.	Úvod do textu a historického období	obálka, s. 5	<p>Žáci mají vytvořena očekávání ohledně příběhu.</p> <p>(vizuální gramotnost, představivost, motivace)</p> <p>Žáci mají základní povědomí o čase a místě, kde se příběh odehrává, a jsou schopni jej (stručně) zasadit do širšího historického kontextu.</p> <p>(historická gramotnost, reálie)</p>
3.	Seznámení s hlavními postavami, práce s dopisy	6-7	<p>Žáci jsou schopni popsat hlavní postavy knihy a jejich vztah.</p> <p>(funkční gramotnost, dovednost)</p>

			<p>čtení, dovednost mluvení)</p> <p>Žáci jsou schopni napsat pozvání a ví, jaké fráze použít na začátek a konec dopisu v němčině.</p> <p>(funkční gramotnost, dovednost psaní)</p>
4.	Poměry v předválečném Německu (Gestapo, Hitlerjugend)	8-12	<p>Žáci jsou schopni zhodnotit roli Gestapa a Hitlerjugend v rámci nacistického režimu.</p> <p>(historická, kritická gramotnost)</p> <p>Žáci jsou schopni vztáhnout paralely k vlastnímu kulturnímu prostředí (situaci v Československu).</p> <p>(historická gramotnost, interkulturní kompetence)</p> <p>Žáci rozumí slovotvorným procesům skládání a zkracování slov a jsou schopni kriticky zhodnotit jejich roli v rámci nacistické ideologie.</p> <p>(gramatika, výslovnost, funkční a kritická gramotnost)</p>
5.	Začátek války a postoje k ní	13-18	<p>Žáci jsou schopni analyzovat, jakým způsobem autoři grafického románu zprostředkovávají emotivní zážitky z války.</p>

			<p>(vizuální, multimodální, kritická gramotnost)</p> <p>Žáci jsou schopni identifikovat rozdíly psaného jazyka v dopisech a mluveného jazyka, příp. jazyka v chatové konverzaci. Jsou schopni transformovat psanou konverzaci o válce do formy osobního rozhovoru nebo konverzace v chatu.</p> <p>(funkční gramotnost, kreativita, dovednost mluvení/psaní)</p>
6.	Výchova k nacismu	19-25	<p>Žáci lépe rozumí systému výchovy k nacismu a jeho dopadům na mládež.</p> <p>(historická, kritická gramotnost)</p> <p>Žáci jsou schopni kriticky analyzovat propagandistické plakáty a sami jeden navrhnout.</p> <p>(vizuální, multimodální, kritická, funkční gramotnost; kreativita)</p>
7.	Co můžeme dělat my	26-29	<p>Žáci jsou lépe schopni na základě obrazů předvídat obsah konverzace.</p> <p>(vizuální, multimodální gramotnost; dovednost psaní)</p> <p>Žáci jsou schopni identifikovat</p>

			<p>dvě možné reakce na porušování lidských práv NS režimem a vybrat si svoji pozici, přičemž jsou schopni vhodně využít modální slovesa.</p> <p>(historická, kritická, funkční gramotnost; dovednost mluvení)</p>
8.	Svoboda slova	30-34	<p>Žáci jsou schopni identifikovat základní fráze při vyprávění vtipů.</p> <p>(dovednost čtení a mluvení; funkční gramotnost)</p> <p>Žáci jsou schopni porovnat demokratický a totalitní režim na základě znaků jako je svoboda slova, role policie, organizace mládeže apod.</p> <p>(kritická, historická gramotnost, interkulturní kompetence a občanství)</p>
9.	Letáky Bílé růže	35-42	<p>Žáci jsou schopni vytvořit vlastní multimodální leták v německém jazyce, založený na letácích Bílé růže.</p> <p>(vizuální, multimodální, digitální, historická gramotnost; dovednost čtení a psaní)</p>
10.	Odkaz Sophie Schollové	43-53	<p>Žáci jsou schopni vyjádřit svou</p>

			<p>reakci vizuální formou.</p> <p>(vizuální gramotnost)</p> <p>Žáci jsou schopni zhodnotit odkaz Sophie Schollové. Žáci jsou schopni rozhodnout, zda a případně proč je Sophie důležitá i pro dnešní dobu.</p> <p>(historická, kritická gramotnost; dovednost mluvení)</p>
11.	Zakončení projektu a reflexe	-	<p>Žáci jsou schopni porovnat získané poznatky o německém studentském odboji se studentským odbojem v Čechách.</p> <p>(historická gramotnost, interkulturní povědomí)</p> <p>Žáci jsou schopni reflektovat proběhlý projekt, a to graficky i verbálně. Žáci jsou schopni zhodnotit svůj pokrok.</p> <p>(vizuální, funkční gramotnost; dovednost mluvení; kompetence k učení)</p>

### 3.2.2 Plány výukových jednotek

#### 1. Úvod do komiksových konvencí a grafického románu jako média

Anotace výukové jednotky: Pomocí práce s komiksem známého německého autora jsou žáci seznámeni s typickými konvencemi komiksu. Během aktivit se také seznámí s jazykem, potřebným pro popis komiksu. Grafický román je zasazen nejen mezi ostatní formy komiksu, ale do širšího mediálního kontextu. Žáci se zamyslí nad tím, čím vlastně média jsou a okomentují, proč některá preferují. Výuková jednotka integruje zejména dovednost čtení a mluvení, a představuje novou slovní zásobu. Všechny materiály, které žáci dostanou, si vkládají do desek, které slouží jako čtenářský deník.

Doporučený postup:

- Žáci dostanou do dvojic krátký komiks, který je ale rozstříhaný na panely. V každém panelu je také navíc písmeno. Když žáci panely správně seřadí, dozví se pomocí těchto písmen téma, kterým se budou dále zabývat. Jakmile se jim to podaří, vyučující rozdá nebo promítne původní komiks.
- Následuje reflexe aktivity. Učitel se ptá, co žákům pomohlo seřadit panely. Byly to spíše obrázky? Co přesně na nich (např. kouř z vychládajícího nápoje)? Nebo text? Učitel pak použije paralelu mezi složením písmen ve slovo *Comics* a složením panelů v příběh k vysvětlení podstaty komiksu jakožto svébytného ‚jazyka‘.
- Žáci dostanou ‚komiksový slovníček‘ (*Comics-Wörterbuch*)<sup>143</sup>. Ve dvojicích si pojmy projdou, pokusí se je přeložit (mohou použít slovník) a identifikovat na předloženém/promítaném komiksu. Učitel si s nimi poté pojmy projde, ukáže názorně na komiksu a společně se baví o tom, k čemu jednotlivé prvky slouží (pouze popiska – *Bildunterschrift* – se v použitém komiksu nenachází; učitel může např. žáky požádat, aby sami nějaké popisky doplnili).
- Učitel nechá třídu kolovat alespoň jeden (nejlépe více) příkladů komiksových stripů, komiksových sešitů a grafických románů. Se žáky pak diskutuje, jaké jsou mezi jednotlivými formami komiksu rozdíly.

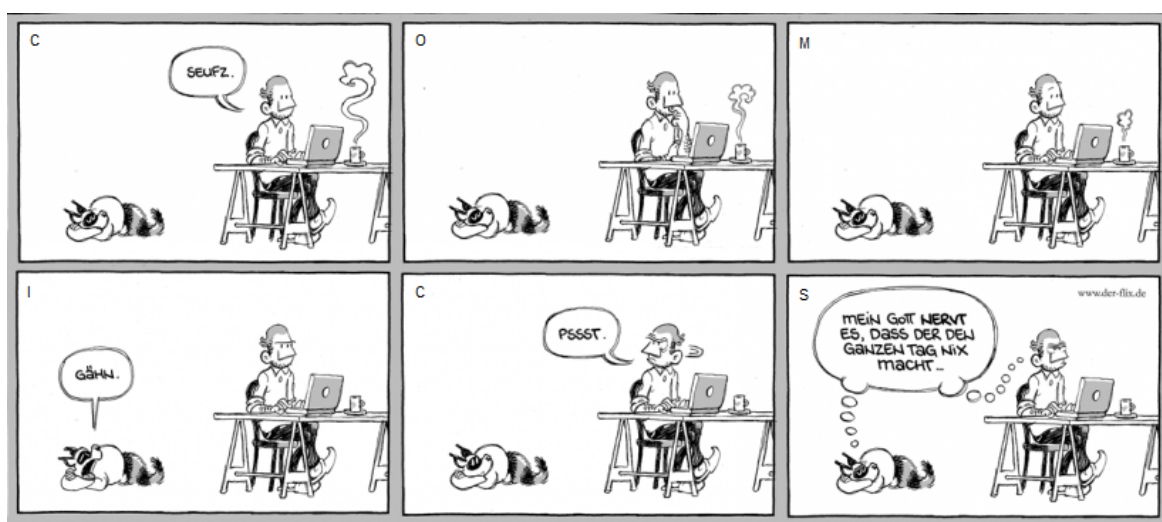
---

<sup>143</sup> Podrobnější přehled terminologie komiksu obsahuje příloha 5 k této diplomové práci.

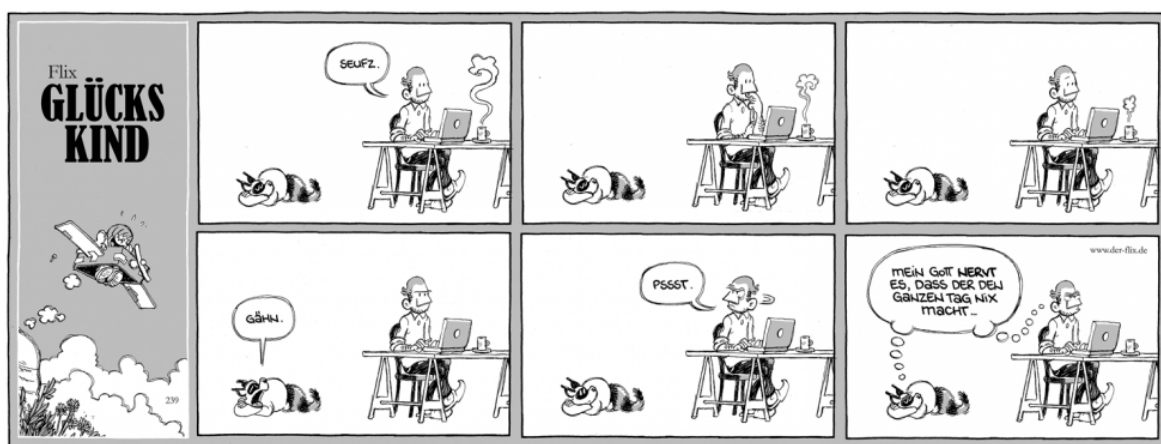
- Když jsou žáci schopni rozeznat grafický román od ostatních forem komiksu, řekne jim učitel, že grafický román je jedním z médií. Následuje celokupinový brainstorming dalších médií, buď na tabuli, nebo pomocí aplikací jako je např. Mentimeter či Slido. Jakmile mají žáci dost příkladů, učitel je požádá, aby v menších skupinkách zkusili vymyslet, co to vlastně „médiu“ je – co mají všechna vyjmenovaná média společné? Možné odpovědi jsou např. prostředek pro komunikaci (*Kommunikationsmittel*), předávání informací (*Informationsvermittlung*) apod. Pokud žáci s otázkou bojují, může jim učitel jako oporu také promítnout youtube video „Was sind Medien?“ z kanálu sofatutor.
- Nakonec žáci ve dvojicích nebo malých skupinách probírají otázku „*Was ist dein Lieblingsmedium und warum?*“. Učitel může několik dvojic nebo skupin požádat o sdílení se spolužáky.

#### Materiály:

Komiks k rozstříhání (s vloženými písmeny):



Původní komiks:



Zdroj: Flix: Glückskind 239, k dispozici na <http://www.der-flix.de/glueckskind-2>

### Comics-Wörterbuch

Begriff	Übersetzung	Wozu braucht man das?
Blase		
Bildunterschrift		
Rahmen		
Panel		
Grid		
Sequenz		

## 2. Úvod do textu a historického období

Anotace výukové jednotky: Žáci si při práci s obálkou knihy a fotografiemi vytvoří očekávání ohledně příběhu, ale také se začnou učit vizuální analýze a pokusí se odhadnout autorovy záměry. Ještě než začnou číst příběh, budou se díky práci s časovou osou a mapou Německa orientovat v kontextu, ve kterém se příběh odehrává, a zároveň aktivují své zeměpisné a dějepisné znalosti.

Doporučený postup:

- Žáci dostanou čas pořádně si prohlédnout obálku knihy (resp. nejlépe jen přední, nikoliv zadní část). Pak je učitel vyzve k zavření očí a klade následující otázky (*Einfühlungsfragen*)<sup>144</sup>:

*Wie alt ist das Mädchen?*

*Wie heißt sie?*

*Ist sie glücklich?*

*Woran denkt sie?*

*Was ist das für ein Gebäude hinter ihr?*

Žáci se snaží si obrázek vybavit a odpovědět si na otázky. Poté, co všichni otevřou oči, sdílejí své dojmy nejdříve ve dvojicích, a pak s celou skupinou. Společně spekulují, kdo je dívka, jak se cítí a také kde se nachází.

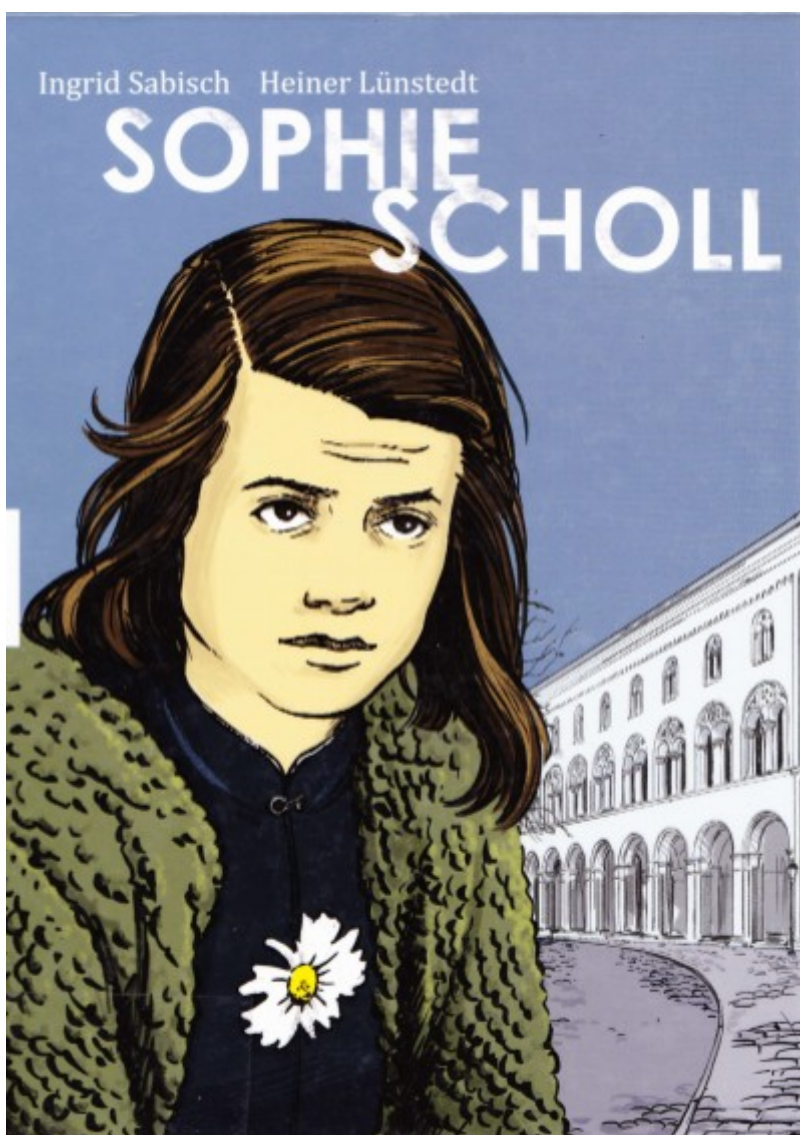
- Učitel ukáže žákům původní fotografii. Pokud k tomu ještě nedošli, nasměruje učitel žáky na fakt, že se jedná o reálnou osobu. Na základě fotografie spekulují, v jakém období Sophie Scholl žila (učitel žákům později prozradí, že fotka pochází z Mnichova 1942). Pak učitel obrátí pozornost žáků k rozdílům mezi obálkou a fotografií – proč autor zařadil na obálku budovu, která na fotce není? Co je to za budovu? Pokud mají žáci k dispozici počítače nebo tablety, může jim učitel poslat fotku budovy a nechat je vyhledat zdroj (jedná se o univerzitu v Mnichově).
- Všichni se přesunou na stranu 5. Učitel rozdá kopie mapy Německa, kam mají žáci zakreslit polohu Ulmu. Mohou používat internet. Dalším úkolem je zjistit, co je na obrazu za kostel, a čím je významný (Ulmer Münster je nejvyšším kostelem světa).

---

<sup>144</sup> Tato aktivita je přímo inspirována Bridgesovou (BRIDGES, 2009).

- V rámci posledního úkolu žáci pracují s časovou osou (na papíře nebo v online aplikaci, kam se dají vkládat i obrázky – např. Bookwidgets, Learningapps, Timixi). Učitel se nejdříve zeptá, co se dělo v Německu kolem roku 1937, a pak nechá žáky přiřadit důležité události z počátku Třetí říše na osu a společně diskutují o jejich významu. S mapou i osou budou žáci pracovat po zbytek projektu, což jim pomůže orientovat se v příběhu i společenském vývoji.

Materiály:



Zdroj: Obálka (potah) grafického románu *Sophie Scholl*



Zdroj: Hans Scholl, Sophie Scholl and Christoph Probst (The White Rose Foundation; staženo z [timeline.com](https://www.timeline.com))



Zdroj: Das Hauptgebäude der Universität München, staženo z [https://www.ppw.philosophie.uni-muenchen.de/ueber\\_uns/uni/index.html](https://www.ppw.philosophie.uni-muenchen.de/ueber_uns/uni/index.html)



Zdroj: Mapa Německa, staženo z <https://www.vysokorychlostni-zeleznice.cz/nemecke-zemske-vlakove-jizdenky/>

### **Zeitleiste**

*Ergänze:* Machtergreifung (Reichspräsident von Hindenburg ernennt Adolf Hitler zum Reichskanzler.); Bücherverbrennungen; Nürnberger Gesetze; Anschluss Österreichs; Münchner Abkommen; Reichskristallnacht (Judenpogrom); Bildung des „Reichsprotectorates Böhmen und Mähren“; Deutscher Angriff auf Polen (Beginn des Zweiten Weltkrieges)

1933

1945

### 3. Seznámení s hlavními postavami, práce s dopisy

Anotace výukové jednotky: Žáci se přečtením prvního úseku seznámí s hlavními postavami příběhu a zkusí je popsat. Poté pracují s prvním dopisem mezi Fritzem a Sophie. Zamyslí se nad tím, jaké se v dopisech používaly pozdravy tenkrát (a proč) a jaké se používají dnes. Následně zkusí pozvání přenést do dnešní doby. Porovnájí svoji zkušenost s tím, co ve škole prožívala Sophie.

Doporučený postup:

- Žáci si přečtou 6. a 7. stranu grafického románu. Pokud něčemu nerozumí, mohou se optat učitele (pravděpodobně bude nutné vysvětlit, že Gret Palucca byla známá německá tanečnice židovského původu). Poté žáci začnou vyplňovat tabulku týkající se hlavních postav, Sophie a Fritze. Zaznamenat mohou všechno – vzhled, odhadnutý věk, vlastnosti, čím se zabývají (škola/práce) apod.
- Až tabulku vyplní vším, co z přečteného textu odhadnou, zkusí hlavní postavy popsat ve dvojici svému spolužákovi/spolužačce. Učitel pak několik dvojic požádá o sdílení popisu se třídou. Může se také žáků optat, co jim při odhadování vlastností postav napovědělo. Nakonec se učitel žáků zeptá, jaký je vztah hlavních postav, a jak se dle nich bude dál vyvíjet.
- Poté se práce přesune k dopisům. Učitel žákům vysvětlí, že dopisy použité v rámci grafického románu vychází z reálné korespondence mezi Sophie a Fritzem. Rozdá jim do dvojic kopii prvního dopisu, v celém znění. Žáci si dopis přečtou a nejdříve si ho zkusí shrnout ve dvojici, poté učitel několik žáků požádá o sdílení s celou skupinou.
- Žáci dostanou za úkol podtrhnout v dopise oslovení a závěrečný pozdrav. Učitel se pak ptá na prohlubující otázky: Proč používá každá dívka jiný pozdrav (nebo jsou to vůbec jiné pozdravy)? Co znamená *deutscher Gruß*? Kde získal svůj atribut?
- Následuje přenesení do dnešní doby. Učitel se nejdříve žáků zeptá, jak vypadají pozdravy, které se v dopisech v němčině používají dnes. Dále se ptá, jak by asi Sophie a Annelies pozvaly Fritze na party v dnešní době – dopisem pravděpodobně ne. Poté žáci ve dvojicích napíší vlastní pozvání pro Fritze (jako email, sms nebo zprávu do chatu).

- Nakonec se učitel žáků zeptá, co dělají ve škole oni, když se nudí – je jejich zkušenost podobná tomu, co zažívaly ve škole Sophie a Annelies? Pokud ne, co je jinak?

Materiály:

Sophie Scholl	Fritz Hartnagel

Ulm, den 20. 11. 37.

Lieber Fritz!

Die Anneliese scheniert sich, deshalb schreibt die Sofie. (In der Schule).  
 Hiermit schickt Dir die Annelise eine Einladungskarte. Du kommst doch?  
 Jetzt fehlt aber der Lisl u. mir noch ein Mann. (kein Ehemann) Wenn Du  
 jemand nettes kennst, kannst Du ihn von der Anneliese aus gern einladen.  
 Andernfalls würden wir auch ohne Männer auskommen.

Ich lasse jetzt der Anneliese das Wort.

Der Anfang von Sofer ist gar nicht wahr. (A)

Wir wollen nicht streiten, deshalb hören wir auf, Annlis weiß doch  
 nichts Gescheites.

Mit deutschem Gruß  
 (herzl. Gruß)  
 Sofie Scholl

Heil Hitler.  
 Annlies.

*Zdroj: Damit wir uns nicht verlieren. Briefwechsel 1937 bis 1943, s. 35.*

#### 4. Poměry v předválečném Německu

Anotace výukové jednotky: Žáci pracují s různými texty a médii, aby zjistili, k čemu sloužily organizace Gestapo a Hitlerjugend. Porovnají způsoby, jakým je informace recipientovi předána. Vztáhnou svoje nově získané (či prohloubené) znalosti na to, co znají z dějin vlastní země. Nakonec se věnují slovotvorným procesům skládání slov a zkracování, a to nejen z formálního hlediska, ale také se pokusí zhodnotit jejich roli v rámci nacistické ideologie.

##### Doporučený postup:

- Žáci nejprve zhlédnou scénu z filmu Jojo Rabbit, kdy gestapo vtrhne do domu na prohlídku (45s). Učitel se ptá, zda někdo poznal nebo pochytil, o jaké muže se ve scéně jedná. Další otázkou je, co má Jojo na sobě za uniformu.
- Jakmile jsou představeny základní pojmy (Gestapo, Hitlerjugend), žáci se rozejdou po místnosti, kde jsou rozmístěné různé materiály – fotky, články, tablety s videi nebo prezentacemi apod. Všechny materiály se věnují Gestapu a Hitlerjugend. Úkolem žáků je projít si, co je zaujme, a snažit se zjistit, jakou úlohu tyto dvě skupiny v rámci nacistického Německa měly. Po uplynutí dostatečné doby se všichni sejdou a diskutují o tom, co zjistili. Je vhodné také srovnat, jak jsou informace jednotlivými médii podávány (včetně úvodního videa z válečného drama/komedie). Učitel se dále žáků optá, zda je napadají nějaké paralely z české historie (nejpravděpodobněji zazní StB) a společně prodiskutují, co měly organizace společného a čím se lišily.
- Žáci si přečtou další úsek knihy. Než začnou text diskutovat, zaznačí si do mapy nově zmíněná místa (Augsburg, Schwäbische Alb). Nejdříve ve dvojicích, poté v rámci celé skupiny se pokusí shrnout, čemu porozuměli. Mohou se také spolužáků zeptat na to, čemu neporozuměli. Následuje srovnání informací z úryvku s těmi, které se žáci dozvěděli z ostatních textů a médií – bylo v grafickém románu pro ně něco nového? Jak se lišilo podání informací?
- Na tomto místě může učitel zařadit práci se složeninami a zkratkami – vysvětlit, jak funguje jejich tvoření, jaký člen získají, a kde leží přízvuk při výslovnosti (např. *Gestapo*, *Sipo*, *Kripo*, *Hitlerjugend*, *Schutzstaffel*, *Volksgemeinschaft*,

*Winterhilfswerk, NS, HJ, BDM, DAF, KdF, NSDAP*). Učitel pak žáky vyzve k zamyšlení ve skupinách nad tím, proč byl nacistický režim tak produktivní v oblasti řeči.

#### Materiály:

Scéna z filmu *Jojo Rabbit*: [https://youtu.be/EyF\\_XafkUCk](https://youtu.be/EyF_XafkUCk) (vhodných je prvních 45s; na youtube dostupné jen s anglickým zvukem)

Materiály o Gestapu a Hitlerjugend například:

- video *Anton und die Hitlerjugend (1) | Der Krieg und ich | SWR Kindernetz* (dostupné na youtube: <https://youtu.be/nfAdEppG-rY>)
- video *1935: Die Hitler-Jugend und der BDM* (dostupné na youtube: <https://youtu.be/r5E7xhO1Z4w>)
- video *Jugend im Nationalsozialismus | Geschichte | MrWissen2go Geschichte* (dostupné na youtube: <https://youtu.be/iraKtSfVgFk>)
- články z německé Wikipedie
- prezentace *Působení nacistické propagandy na děti a mladé Němce* (dostupné v rámci projektu „Moderní dějiny do škol“: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/pusobeni-nacisticke-propagandy-na-deti-a-mlade-nemce/>)

## 5. Začátek války a postoje k ní

Anotace výukové jednotky: Protože je tento úsek i vzhledem k zařazení více dopisů náročnější na porozumění, pracují žáci nejprve se stěžejní slovní zásobou. Poté si přečtou úryvek, který je jednou z emočně nejvíce zatížených částí knihy. Svoje dojmy nejprve sdílí ve dvojicích, poté i s ostatními. Následuje rozbor žáky vybraných nejpůsobivějších scén, kdy se ve skupinách zamýšlí nad sdělením autorů grafického románu i nad způsobem, jakým sdělení předávají čtenáři. Ve skupinách pak hledají rozdíly mezi stylem dopisů a stylem bublin (každodenní komunikace, většinou prostě sdělovací), aby mohli konverzaci o smyslu války a vojenského povolání mezi Sophie a Fritzem převést buď do formy chatové konverzace, nebo osobního rozhovoru.

### Doporučený postup:

- Žáci nejdříve dostanou cvičení zaměřené na stěžejní slovní zásobu. Jedná se o cvičení v *LearningApps*, které lze otevřít na telefonu nebo na počítači, nebo po úpravě vytisknout a rozdat papírové kopie.
- Poté si žáci přečtou úryvek grafického románu (s. 13-18). Během četby se mohou ptát učitele, pokud něčemu nerozumí. Dojmy z četby si sdělí nejprve ve dvojicích, pak v rámci celé skupiny. Na časovou osu si doplní další událost – bitvu o Francii a Belgii v r. 1940.
- Každý žák dostane za úkol vybrat si obraz nebo sekvenci obrazů, která na ně nejvíce zapůsobila. Učitel pak žáky rozdělí do menších skupin slučujících ty, kteří si vybrali stejné nebo podobné místo v úryvku. Skupinky diskutují, čím přesně je obrazy zaujaly a jaký je jejich smysl, resp. co skrze vybrané obrazy autoři zamýšleli sdělit a jak toho dosáhli. Každá skupinka pak výsledek diskuze sdílí s ostatními skupinami, které mohou klást otázky.
- Učitel vyzve žáky, aby ve skupinkách porovnali jazyk použitý v dopisech a jazyk použitý v bublinách (dialogy a každodenní, přímá řeč) a našli rozdíly, které pak sdílí s ostatními skupinkami.
- Skupinky následně dostanou za úkol ztvárnit rozhovor o smyslu války a vojenského povolání, který v rámci úryvku mezi Sophie a Fritzem probíhá. Na výběr mají ze dvou možností: buď dopisovou konverzaci převedou do chatové konverzace (např.

pomocí aplikace *TextingStory*), nebo do osobního rozhovoru (role-play). V obou případech bude potřeba dopisy zkrátit a převést do jednoduššího, přímějšího jazyka, při čemž učitel žákům poskytuje podporu. Skupiny nakonec představí své produkty ostatním, kteří jim poskytnou zpětnou vazbu.

### Materiály:

Cvičení na slovíčka v Learningapps: <https://learningapps.org/watch?v=pam18m25520> (lze též po úpravě vytisknout a rozdat žákům v papírové podobě)



Obr. 8 Náhled vytvořeného cvičení v LearningApps

## 6. Výchova k nacismu

Anotace výukové jednotky: Žáci se nejprve seznámí s Hitlerovým pojetím výchovy mladých lidí. Při četbě úryvku se soustředí na názory a motivy chování hlavních osob, zejména pak na postoj Sophie k nacistické výchově a společnosti. Nakonec žáci kriticky analyzují propagandistické plakáty a ve skupinách zkusí jeden navrhnout.

### Doporučený postup:

- Učitel žákům promítne<sup>145</sup> materiály z online výstavy *Du bist anders? – Eine online Ausstellung über Jugendliche in der Zeit des Nationalsozialismus*. Začne propagandistickým plakátem spolku Bund Deutscher Mädel a pokračuje nahrávkou části Hitlerova projevu o roli mládeže, jejíž text žáci současně sledují. Nahrávka pochází z projevu před mladými v Reichenbergu ze dne 4. 12. 1938. Před puštěním nahrávky se učitel žáků zeptá, zda vědí, kde leží Reichenberg (jedná se o německou variantu názvu města Liberec).
- Poslední větu z projevu, slavný citát: *„Und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben... und sie sind glücklich dabei.“* dostanou žáci za úkol přeložit do češtiny. V rámci celé skupiny pak odhlasují nejpovedenější překlad. Učitel se zeptá, jak žáci citátu rozumí.
- Nakonec učitel promítne tabulku ukazující začleňování jednotlivce do NS společnosti, kterou okomentuje a vysvětlí, zejména se zaměřením na *„Reichsarbeitsdienst“*, což bude důležité pro následující čtení. Může také ukázat žákům uniformy jednotlivých skupin.
- Žáci si přečtou další úryvek, s. 19-25. Během četby odpovídají na následující otázky:

*Wie findet Sophie den Reichsarbeitsdienst? Wie würdest du ihn finden?*

*Wie versteht sich Sophie mit dem französischen Kriegsgefangenen?*

*Warum will Fritz seinen Kollegen im Zug nicht mehr zuhören?*

*Warum will Sophie für Winterhilfswerk nicht spenden?*

*\* Winterhilfswerk = ‚NS-Caritas‘ (zuerst eine freiwillige Sammlung, später musste aber jeder Arbeitende spenden)*

---

<sup>145</sup> Pokud není k dispozici promítací technika, lze samozřejmě plakát i text vytisknout a žákům nakopírovat.

- Odpovědi žáci nejprve porovnájí ve dvojicích, poté sdílí s celou třídou.
- Žáci znovu pracují s propagandistickými plakáty. Učitel jich několik promítne (plakáty Hitlerjugend, Bund Deutscher Mädel, Reichsarbeitsdienst, Winterhilfswerk, plakáty oslavující Německo, Hitlera apod.) a ptá se žáků, jaké emoce v nich vyvolávají a proč.
- Žáci ve skupinách diskutují, komu byly plakáty určeny původně, jaké reakce měly vyvolávat. Mají také za úkol identifikovat prostředky, kterými autoři plakátů chtěli dosáhnout zamýšlených reakcí. Prostředky vyplní do tabulky (rozdělené na jazykové a vizuální).
- Poté, co skupiny sdílí výsledky první diskuse, zkusí jednoduchý plakát samostatně navrhnout (tématem může být např. propagace školy, města, zájmového klubu atd.) a svoje návrhy prezentují.

### Materiály:



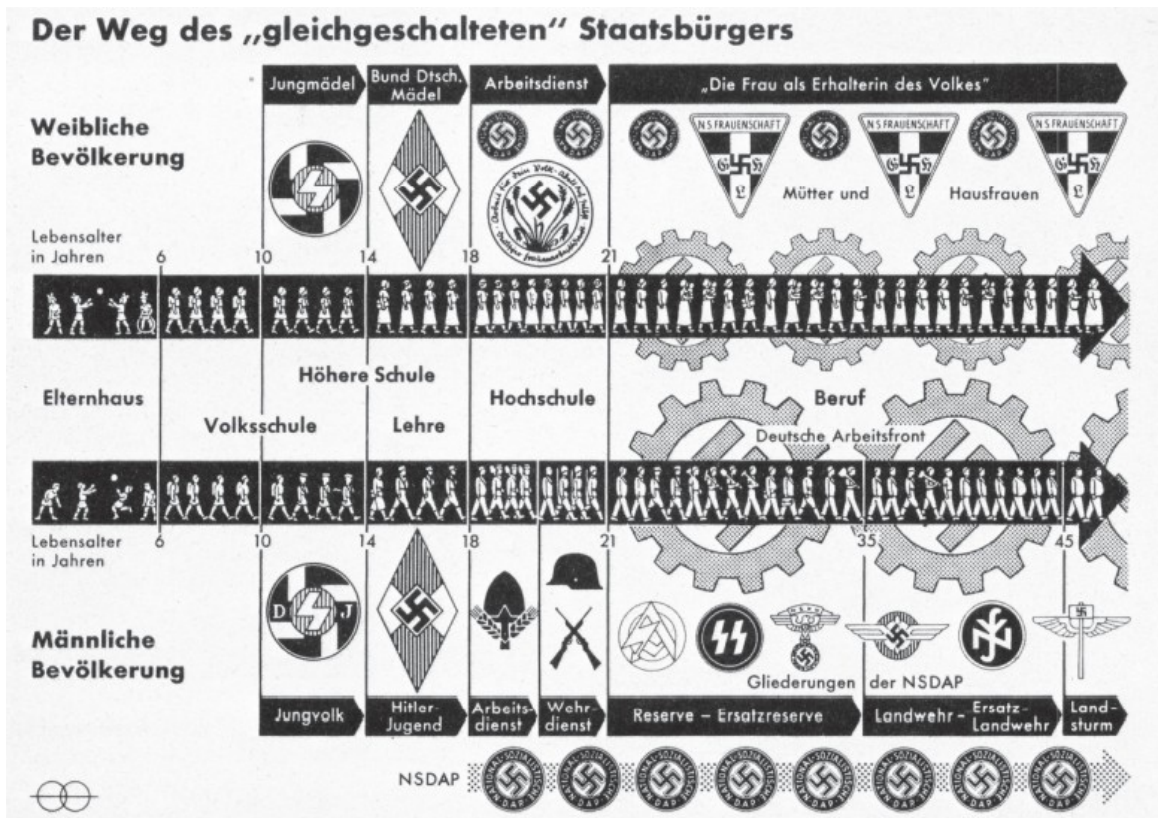
Adolf Hitler hielt am 4. Dezember 1938 in Reichenberg im  Sudetenland, vor fanatisch applaudierenden Jugendlichen eine Rede. Hört man sich die Rede bis zum Schluss an, fragt man sich unwillkürlich: Hatten diese Jugendlichen ihm nicht richtig zugehört?

**Höre Dir hier einen Auszug aus Hitlers Rede an!**

▶ 0:00 / 2:23 — 🔊 ⋮

»Diese Jugend lernt ja nichts anderes als deutsch denken, deutsch handeln, und wenn diese Knaben mit zehn Jahren in unsere Organisation hineinkommen und dort oft zum ersten Mal überhaupt eine frische Luft bekommen und fühlen, dann kommen sie vier Jahre später vom Jungvolk in die Hitler-Jugend, und dort behalten wir sie wieder vier Jahre. Und dann geben wir sie erst recht nicht zurück in die Hände unserer alten Klassen- und Standeserzeuger, sondern dann nehmen wir sie sofort in die Partei, in die Arbeitsfront, in die  SA oder in die  SS, in das  NSKK und so weiter. Und wenn sie dort zwei Jahre oder anderthalb Jahre sind und noch nicht ganze Nationalsozialisten geworden sein sollten, dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder sechs und sieben Monate geschliffen, alles mit einem Symbol, dem deutschen Spaten. Und was dann nach sechs oder sieben Monaten noch an Klassenbewusstsein oder Standesdünkel da oder da noch vorhanden sein sollte, das übernimmt dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung auf zwei Jahre, und wenn sie nach zwei oder drei oder vier Jahren zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in die SA, SS und so weiter, und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben, und sie sind glücklich dabei.«

Obr. 9 Náhled online výstavy (<https://www.dubistanders.de/Sophie-Scholl/Diese-Einstellung-hatte-Hitler-zur-Hitler-Jugend>)



Zdroj: HORN, Klaus-Peter a Jörg-W. LINK. *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2011. ISBN 978-3-7815-1813-1. S. 9.

### Wie macht man ein Propagandaplakat?

Grafik	Sprache

## 7. Co můžeme udělat my

Anotace výukové jednotky: Žáci nejdříve konverzují o svých plánech po ukončení střední školy, což jim umožní lépe se vcítit do situace, ve které se nachází Sophie, a porovnat ji se svou zkušeností. Otázky k první části úryvku mají stejný účel. Ve druhé části úryvku se žáci ve skupinách pokouší odhadnout obsah bublin a probíhá diskuse o tom, jakým způsobem vizuální stránka úryvku pomáhá předjímat text konverzace. Nakonec žáci porovnávají dvě možné reakce na porušování lidských práv (zejména v případě Židů), kterých se nacistický režim dopouštěl. Snaží se odhadnout, jak bude reagovat Sophie, musí vybrat i svůj postoj, a zároveň trénují modální slovesa.

### Doporučený postup:

- Žáci dostanou několik minut čas, aby ve dvojicích probrali, jaké plány mají po střední škole. Pokud chtějí jít na vysokou školu nebo univerzitu, mohou také zkusit vymyslet, jak by měla vypadat jejich ideální VŠ.
- Žáci si přečtou strany 26-27. Do mapy zakreslí Mnichov, kam se Sophie stěhuje za studiem, a ve dvojicích se pokusí odpovědět na tyto otázky:

*Warum will Sophie Biologie und Philosophie studieren?*

*Ist sie an der Universität zufrieden? Warum ja/warum nicht?*

*Sehen heutige Universitäten genauso aus? Was ist ähnlich, was nicht?*

Několik dvojic je pak vyzváno ke sdílení odpovědí s celou skupinou.

- Stranu 28 žáci dostanou s vymazaným obsahem bublin. Ve dvojicích se pokusí obsah bublin doplnit. Poté svůj návrh porovnájí s ostatními dvojicemi. Koncipovali konverzaci spíše vesele, smutně, vážně, komicky? Žáci spolu s učitelem diskutují, na základě čeho konverzaci odhadovali – pomoci mohou barvy, výrazy obličeje, postoje postav, předchozí kontext, velikost a umístění bublin apod.
- Žáci pak porovnájí svoje výtvary s originálem. Jak moc se jim podařilo trefit? Kdo odhadl konverzaci nejlépe a co mu k tomu pomohlo?
- Žáci přečtou zbytek úryvku, po stranu 34. Nejdříve ve dvojicích, pak v rámci celé třídy sdělí své dojmy.
- Žáci pracují se scénami na straně 29. Učitel promítne/nakreslí na tabuli tabulku, v jejímž záhlaví je výrok Hanse Scholla o hrozných poměrech v Polsku

a bestiálním zacházení se Židy. Dva sloupce pak představují rozdílné reakce profesora Hubera a muže s doutníkem. Učitel se nejdříve přesvědčí, že žáci výrokům rozumí, a využije tabulku k zopakování modálních sloves – *können, müssen, dürfen*.

- Žáci pak v rámci celoskupinové diskuse rozhodují, pod který sloupec by se podepsala Sophie. Nakonec si musí sami vybrat, a svůj podpis na tabuli umístí. Mohou při tom kromě výše zmíněných tří modálních sloves trénovat také slovesa *wollen, mögen a sollen* (např. *Was soll man machen? Was will Sophie wahrscheinlich tun? Was möchtest du tun?*).
- Učitel se následně zeptá, jaké možnosti měli ti, kteří chtěli se situací něco udělat, a jaké nebezpečí jim případně asi hrozilo.

Materiály:

Tabulka k podpisu:

„Es ist unglaublich, was für Zustände in Polen herrschen! Die Bevölkerung wird von den Deutschen grausam behandelt. Hunderttausende von Juden werden in Konzentrationslagern bestialisch in den Tod getrieben.“	
„Etwas tun <b>können</b> wir im Moment sowieso nicht.“	„Nein, wir <b>müssen</b> sofort alles tun, um Hitler Einhalt zu gebieten. Wir <b>dürfen</b> nicht warten, wir <b>müssen</b> handeln!“



Obr. 10 *Sophie Scholl*, s. 28, s vyjmutým obsahem bublin

## 8. Svoboda slova

Anotace výukové jednotky: Žáci se díky historickým i novodobým příkladům letáků seznámí s pojmem *Flugblatt* a zhodnotí, k čemu letáky slouží a zda mohou být v nějakých případech ilegální. Plynule pak přejdou ke čtení úryvku, v němž mají za úkol vyhledat případy, kdy mohla být slova jejich autorům velmi nebezpečná. Jedním takovým příkladem je vtip o Hitlerovi, kterým se žáci dále zabývají. Seznámí se s frázemi, které se při vyprávění vtipů v němčině často používají, ale také se zamyslí nad tím, jaký trest mohla Sophie a její přátelé za vyprávění takového vtipu dostat. Žáci porovnají tuto situaci s vlastní zkušeností a identifikují hlavní rozdíly mezi totalitním a demokratickým režimem, přičemž využijí poznatky získané z dosavadní četby grafického románu.

### Doporučený postup:

- Učitel rozloží na přední lavici několik vytištěných německy psaných letáků v různých stylech a z různých období. Žáci mají nejdříve uhádnout, jak se všechny tyto materiály nazývají (*das Flugblatt, die Flugblätter*). Pak se učitel zeptá, jakou mají letáky funkci (většinou informovat a apelovat k nějakému chování). Závěrečnou otázkou je, zda mohou být letáky ilegální, a v jakých případech by se to mohlo stát.
- Žáci si přečtou další úryvek (s. 30-35). Jejich úkolem je najít tři případy, kdy slova mohla být/byla jejich autorům velmi nebezpečná (leták Bílé Růže, vtip na Hitlera, nadávka na Hitlera). Svoje nápady sdílí nejprve ve dvojici, poté se všemi.
- Žáci se věnují vtipu na straně 31. Ve dvojicích mají za úkol identifikovat fráze, které se při vyprávění vtipů používají, a vyplnit cvičení.
- Učitel se žáků zeptá, co v té době za vtipy o Hitlerovi hrozilo za trest. Další otázkou je, zda by se jim mohlo dostat podobného postihnutí za vtip o našem současném prezidentovi. Nakonec žáci vyplní tabulku srovnání totalitního a demokratického režimu, přičemž využijí nejen poznatky získané v rámci této výukové jednotky, ale i všech předchozích (poznatky o policii, o organizaci mládeže, o mediálním působení atd.).
- Na závěr učitel žákům pustí německou lidovou píseň *Die Gedanken sind frei* (dostupná v mnoha zpracováních na youtube), kterou Sophie hrála svému otci pod

okny vězení. Pokud je v hodině dost prostoru, mohou žáci nahlas recitovat části, které je nejvíce zaujaly (slova, fráze, i celé pasáže; opakování stejných částí je povolené).

### Materiály:

#### Příklady letáků:

- Apel na snížení povolené rychlosti ve Villingendorfu (2017):  
<https://www.schwarzwaelder-bote.de/inhalt.villingendorf-quintett-wirbt-mit-flugblatt-um-tempo-30.b3a997ba-e878-4017-ae3-546cbe5e2c4b.html>
- Leták proti 5G (2020): <https://shop.diagnose-funk.org/5G-Mobilfunk-Elektrosmog-Klimakiller-Ueberwachung-Flugblatt>
- Leták supermarketu Billa (2019): <https://flugblaetter.at/billa-flugblatt-aktionen-kw14-19/>
- Leták uměleckého workshopu (2014):  
<https://www.martindoersch.at/2013/11/flugblatt-workshop/>
- Protest proti stavbě stadionu (2018):  
<https://www.dzonline.de/Muensterland/3526223-Protest-gegen-Stadionplaene-Flugblatt-schiesst-uebers-Ziel-hinaus>
- Historické letáky: <https://www.dhm.de/fileadmin/lemo/suche/search/?q=Flugblatt>
- Letáky Bílé Růže: <https://www.weisse-rose-stiftung.de/widerstandsgruppe-weisse-rose/flugblaetter/>

#### **Wie erzähl man einen Unterschied-Witz:**

1. man beginnt die Konversation mit: \_\_\_\_\_
2. man beginnt den Witz mit: \_\_\_\_\_
3. andere antworten: \_\_\_\_\_
4. man beendet den Witz mit (Pointe): \_\_\_\_\_

## Totalität vs. Demokratie

	<b>TOTALITÄT</b>	<b>DEMOKRATIE</b>
<b>Wie viele politische Parteien gibt es?</b>		
<b>Was macht die Polizei?</b>		
<b>Wer kontrolliert die Medien?</b>		
<b>Wie ist die Jugend organisiert?</b>		
<b>Darf man eigene Meinung ohne Angst sagen?</b>		
<b>Darf man Witze über den Herrscher machen?</b>		
<b>Beispiele aus aller Welt</b>		

## 9. Letáky Bílé růže

Anotace výukové jednotky: Žáci se nejdříve pomocí videa dozvědí informace o bitvě u Stalingradu a o jejím vlivu na situaci v Německu. Po četbě úryvku se zamyslí nad tím, jaký vliv měly zprávy z fronty (které se NS režim snažil blokovat např. držením zbídačelých vojáků v lazaretech mimo Německo) na německé obyvatelstvo a na činnost odbojové skupiny „Bílá růže“. Tím se žáci plynule přesunou k tématu letáků. Dozvědí se o tom, jak je produkovala Bílá růže, a pak si zkusí vytvořit vlastní, „moderní“ verzi, čímž trénují produkci multimodálních textů. Hodnocením prací spolužáků poté cvičí analýzu a evaluaci vlivu multimodálního textu na recipienta.

### Doporučený postup:

- Žáci zhlédnou video o bitvě u Stalingradu. Učitel se kladením otázek ujistí, že žáci rozumí, v jak špatných podmínkách němečtí vojáci bojovali, i jak tragická prohra bitvy ovlivnila německé obyvatelstvo a vývoj války celkově. Událost žáci zaznamenají na svou časovou osu.
- Učitel nechá žáky hádat, jak se v bitvě u Stalingradu vedlo Fritzovi.
- Poté si žáci přečtou předposlední úsek grafického románu, s. 35-42. Ve dvojicích si sdělí své dojmy z četby. Poté, stále ve dvojicích, odpovídají na otázku: *Warum durfte Fritz mit den Verletzungen nicht gleich nach Deutschland?* Svoji odpověď dvojice sdílí s celou skupinou.
- Učitel se celé skupiny zeptá, jaký vliv měly zprávy z východní fronty na činnost odbojové skupiny „Bílá růže“, jíž byli Hans a Sophie Schollovi členy (byly popudem k zintenzivnění činnosti; Stalingrad též figuruje v 6. letáku).
- Následuje práce s letáky. Učitel žákům ukáže všech šest zhotovených letáků Bílé růže a pustí jim video zobrazující, jak byly letáky vytvářeny.
- Poté se žáci rozdělí do 6 skupin, z nichž každá si vybere jeden leták. Učitel se zeptá, jak vypadají letáky dnes (používají se barvy, obrázky, symboly apod.) a jak se vytvářejí. Nápady žáků napíše na tabuli, aby se k nim mohli později vracet. Úkolem skupin pak je přetvořit leták do „moderní“ podoby. Vyberou si několik nejdůležitějších vět nebo frází (začátečnickům může učitel tyto části předem v textu

zvýraznit), které doprovodí vizuální stránkou; výsledný dokument zpracují ve Wordu. Mohou k tomu dostat návod jako podporu.

- Hotové letáky jsou vyvěšeny po místnosti. Žáci v celoskupinové diskusi zhodnotí, který leták by na ně nejvíce zapůsobil a proč.

#### Materiály:

Video o bitvě u Stalingradu: *Schlacht von Stalingrad | Zweiter Weltkrieg | Geschichte* (MrWissen2go Geschichte, dostupné na youtube pod <https://youtu.be/tfOXwaLx6YU>)

Letáky Bílé růže: ke stažení např. na stránkách Weiße Rose Stiftung (<https://www.weisse-rose-stiftung.de/widerstandsgruppe-weisse-rose/flugblaetter/>)

Video o tvorbě letáků: *Herstellung der Flugblätter - Widerstandsgruppe Weiße Rose* (Weiße Rose Stiftung, dostupné na youtube pod [https://youtu.be/hT-SqHfN\\_AA](https://youtu.be/hT-SqHfN_AA))

Návod na tvorbu letáků ve Wordu např.: *WikiHow - Ein Flugblatt machen* (dostupné z <https://de.wikihow.com/Ein-Flugblatt-machen>)

## 10. Odkaz Sophie Schollové

Anotace výukové jednotky: Žáci postupně (s průběžným předvídáním) dočtou zbytek grafického románu. Pak pracují vyobrazením soudního procesu a zejména soudce. Trénují svoji představivost a vizuální percepci. Vyobrazení soudce v komiksu pak srovnají s filmem a případně i autentickými nahrávkami/fotkami. Svoji reakci na konec příběhu (a konec života Sophie) žáci nejdříve vyjadřují vizuálně, až poté dostanou prostor slova. Žáci ve skupinové diskusi zhodnotí odkaz Sophie Schollové a její význam pro dnešní dobu. Nakonec si poslechnou píseň *Den Mut Haben*, založené na úryvku dopisu Sophie Fritzovi, a zamyslí se nad tím, zda by sami měli takovou odvahu, jakou prokázala Sophie.

### Doporučený postup:

- Žáci si přečtou další část grafického románu, do strany 47. Ve dvojicích zkusí odhadnout, jak bude příběh pokračovat dál.
- Poté žáci dočtou knihu až do strany 49. Znovu diskutují o tom, jaký bude osud Sophie, tentokrát v rámci celoskupinové diskuse.
- Učitel se žáků zeptá, jak na ně působí soudce, a co dojem způsobuje (jasně červená vlajka v pozadí, tvar obličeje apod.). Žáci na chvíli zavřou oči a soudce si představují. Poté jim učitel pustí scénu z filmu *Sophie Scholl – Die letzten Tage* nebo *Sophie Scholl – die Seele des Widerstands*, kdy soudce na obžalované řve. Lišila se představa žáků a ztvárnění ve filmu? Učitel případně může přidat ke srovnání i reálné fotografie/nahrávky soudce. Pak žákům vysvětlí, že se jednalo o Rolanda Freislera, který byl proslulý jednak tím, že na obžalované křičel, nadával jim a ponižoval je, jednak tím, že naprostou většinu poslal na smrt. Procesy byly demonstrační (*der Schauprozess, die Schauprozesse*), s výsledkem rozhodnutým předem. Učitel se žáků zeptá, zda znají jiné příklady monstrprocesů.
- Žáci dočtou grafický román do konce. Učitel ponechá chvíli času na to, aby mohli konec příběhu vstřebat. Pak dostanou za úkol vyjádřit svoji reakci vizuálně, tedy nakreslit či najít obraz, který bude vyjadřovat jejich pocity.
- Po vizuální reakci mohou žáci sdílet své dojmy slovy, nejdříve ve dvojici, poté v rámci celé skupiny.

- Učitel se žáků zeptá, jak si vysvětlují poslední scény knihy (promluva Thomase Manna ve vysílání BBC, ruský leták s titulkem „*Senkt die Fahnen über frischen Gräbern deutscher Freiheitskämpfer!*“ rozšiřovaný na frontě mezi vojáky, spojenecká letadla shazující leták Bílé růže nad Německem). Případně je žákům dovysvětlí. Poté žáky rozdělí do skupin. Jejich úkolem je odpovědět na tyto otázky:

*Was ist die Hauptmitteilung des Buches? Warum und für wen wurde es geschrieben? Warum haben die Autoren die grafische Form benutzt?*

*Warum sprechen wir noch heute über Sophie?*

Svoje závěry pak skupiny představí třídě.

- Učitel pustí píseň Johannese Öllingera: *Den Mut Haben (Sophie Scholl An Fritz Hartnagel)*. Píseň je založená na dopisu z roku 1940. Žákům učitel rozdá k dispozici text, aby jej mohli během poslechu sledovat. Po písni dostanou žáci prostor několik minut, aby se zamysleli nad tím, zda by oni sami dokázali mít takovou odvahu, jako měla Sophie, a zda by byli schopni se zachovat podobně. Pokud chtějí, mohou svoji reflexi sdílet ve dvojici.

#### Materiály:

#### **Johannes Öllinger: Den Mut Haben (Sophie Scholl An Fritz Hartnagel)**

Die Gefahr gleichgültig zu werden ist groß

Das wäre glaube ich schlimm

Wir haben alle unsere Maßstäbe in uns selbst

Nur werden sie zu wenig gesucht

Vielleicht weil es die Härtesten sind

Man sollte überhaupt den Mut haben

Überhaupt den Mut haben

Nur an das Gute zu glauben

Ich werde versuchen mich nicht mit Träumen zufrieden zugeben

Ich finde dass Gerechtigkeit

Höher steht als jede Annehmlichkeit

Man sollte überhaupt den Mut haben

Überhaupt den Mut haben

Nur an das Gute zu glauben (2x)

Nur man hängt zu sehr am Leben um so zu sein

Man darf heute nicht mehr weichherzlich sein

Der Mensch soll ja nicht zwiespältig sein

Man sollte überhaupt den Mut haben

Überhaupt den Mut haben

Nur an das Gute zu glauben (2x)

Man sollte überhaupt den Mut haben

(píseň je dostupná z <https://soundcloud.com/johannes-llinger/den-mut-haben-sophie-scholl-an>)

## 11. Zakončení projektu a reflexe

Anotace výukové jednotky: Projekt je zakončen vztažením získaných poznatků na český kulturní a historický kontext (porovnání s českým studentským odbojem), posouzením vhodnosti přirovnávání se k Sophie Schollové, a dopisem, ve kterém žáci mohou Sophie sdělit svoje myšlenky. Při následujícím ohlédnutí mají žáci možnost vyjádřit své pocity a dojmy z proběhlého projektu, a to nejdříve graficky, poté pomocí vedlejších vět. K podrobnější reflexi slouží dotazník, obsahující nejen otázky ke zpětné vazbě, ale také otázku zkoumající motivaci žáků k další četbě grafických románů. Žáci rovněž vyjadřují, jak vnímají svůj pokrok v rámci rozvíjených multigramotností, a co jim k němu případně pomohlo. Všechny tyto údaje, doplněné o vlastní pozorování a reflexi, poté učitel použije k plánování dalších projektů.

Doporučený postup:

Zakončení projektu:

- Učitel se na úvod žáků zeptá, zda znají i nějaké další „Sophie Schollové“ – existovaly podobné studentské odbojové skupiny i v Čechách nebo v jiných zemích? Co měly společného, jaký byl jejich osud? Je vhodné v diskusi zmínit přinejmenším 17. listopad 1939; pokud žáci nemají dostatečný přehled o českém druhém a třetím odboji, může učitel pustit několik videí (reportáže, rozhovory s pamětníky atd.).
- Učitel žákům pustí kontroverzní video z demonstrace proti vládním opatřením v Hannoveru, kde se mladá žena přirovnává k Sophie Schollové. Žáci mají za úkol napsat pod video na youtube komentář vyjadřující jejich názor (pokud nemají k dispozici techniku, učitel náhled videa vytiskne a žáci píšou komentáře na papír). Poté mohou ‚lajkovat‘ ty komentáře svých spolužáků, které se jim nejvíce líbí.
- Jako zakončení projektu mají žáci za úkol napsat Sophie dopis. Mohou v něm shrnout svoje myšlenky, pocity, otázky apod. Dopis mohou zpracovat i graficky, přidat obrázky apod. Dopisy jsou pak vyvěšeny na nástěnce.

## Reflexe:

- Žáci si sednou nejlépe do kroužku, uprostřed kterého leží prázdný arch papíru (velikost úměrná velikosti skupiny). Nejdříve dostanou sadu emotikonů, ze kterých si vyberou ten, který nejlépe vystihuje jejich dojmy z proběhlého projektu, a na papír jej nalepí. V druhé fázi dostanou žáci barevné fixy a mohou na papír psát krátká vyjádření (jejich pocity, fráze co jim utkvěly v hlavě, krátké komentáře apod.). Alternativou je provést tuto aktivitu v rámci školního online fóra či aplikace Flinga. Ve třetí fázi si žáci sednou zpět do kruhu. Každý má za úkol říci alespoň jednu větu, vyjadřující jejich zpětnou vazbu, za použití vedlejších vět. Pokud je ještě nemají dostatečně natrénované, může jim učitel rozdat seznam užitečných frází.
- Učitel žákům rozdává formulář k podrobnému zhodnocení projektu. Je vhodné, aby během vyplňování nahlíželi do materiálů, které během projektu nasbírali do své složky (portfolia). Učitel by také s nimi měl otázky projít. Až všichni žáci formulář vyplní, svoje odpovědi sdílí v rámci celoskupinové debaty. Co se jim líbilo nejvíce? Co jim přišlo užitečné? Co se dozvěděli/naučili nového? Co by změnili? Jak se jim pravovalo? Učitel diskusi moderuje a doplňuje, ale snaží se podporovat reagování žáků na sebe navzájem.
- Učitel všem poděkuje za účast.

## Materiály:

Videa k českému studentskému odboji:

- *Den studentů – 17. listopad 1939 a 1989* (Televize Seznam, dostupné z: <https://www.televizeznam.cz/video/slavedny/den-studentu-17-listopad-150747>)
- *Paměťová stopa: Studentský odboj* (ČT24, dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/2434897-pametova-stop-a-studentsky-odboj>)

Video z demonstrace v Hannoveru:

- *Vergleich mit Sophie Scholl: Kritik an Querdenken-Rednerin* | WDR Aktuelle Stunde (dostupné z: <https://youtu.be/gMuNRcBXe9c>)

## Emotikony



Zdroj: Facebook Messenger

## Nützliche Phrasen zur Äußerung der Meinung

Ich denke/glaube/finde, dass...

Ich bin der Meinung, dass...

Es war toll/langweilig/interessant, weil...

Ich bin davon überzeugt, dass...

## Návrh formuláře k reflexi

EVALUATION	
Was hat mir am besten gefallen? Warum?	
Was würde ich anders machen? Warum?	

Was war schwer für mich?	
Was habe ich neu gelernt?	
Möchte ich noch andere Graphic Novels lesen? Warum ja/nein?	
Selbstevaluation: Ich kann jetzt... <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">  Alles klar!   Ich brauche noch Übung.   Ich bin verloren...         </div>	
...die deutsche Sprache in verschiedenen Situationen passend anwenden (in einem Brief, im Chat, in der Diskussion, beim Flugblattschreiben usw.)	   Was hat mir geholfen?
...die visuelle Sprache besser verstehen (Bilder, Symbole, Farben usw.) und anwenden.	   Was hat mir geholfen?
...den historischen Zeitraum zwischen 1937-1945 besser verstehen und bewerten.	   Was hat mir geholfen?
...meine kritische Meinung zu verschiedenen Themen formulieren und begründen.	   Was hat mir geholfen?

### 3.2.3 Náměty k další práci

Vhodným pokračováním či doplněním projektu mohou být návštěvy kulturních institucí, a to zejména: muzea Topographie des Terrors v Berlíně, které nabízí rovněž prohlídky ve zjednodušené němčině; Petschkova paláce v Praze, který sloužil jako sídlo gestapa v Čechách; výstavy “Die Weiße Rose. Widerstand gegen die NS-Diktatur” na univerzitě v Mnichově, v rámci které mohou školy využít možnosti připraveného učení ve stanicích (*Stationenlernen*).

Virtuální návštěvu pak nabízí NS-Dokumentationszentrum města Kolín nad Rýnem<sup>146</sup>, což lze využít nejen k prohlídce muzea, ale například i k interaktivním soutěžím, založeným na vyhledávání informací. Podobným propojením grafického románu s ‘vnějším’ světem může být dále návštěva pomníků obětem druhé světové války nebo totalitních režimů v okolí školy.

Učitel může také promítnout některý z filmů, např. *Sophie Scholl - Die Seele des Widerstands* nebo *Sophie Scholl – Die letzten Tage*, a zpracovat se žáky porovnání s grafickým románem. Ve vztahu k žákovské produkci a kreativnímu psaní lze například pracovat na vytvoření biografického grafického románu nějaké jiné osobnosti, kterou si každý žák vybere podle svých zájmů.

---

<sup>146</sup> Dostupné z <https://museenkoeln.de/ns-dokumentationszentrum/rundgang/rundgang.aspx>

## **Závěr**

Tato diplomová práce se věnovala využití grafického románu ve výuce němčiny. Cílem práce bylo vytvořit takový didaktický materiál, který bude respektovat specifčnost grafického románu a využívat vhodně jeho pedagogický potenciál. V první kapitole bylo vymezeno, jaké jsou specifické vlastnosti grafického románu jako média a typu komiksu, kdy bylo zároveň zhodnoceno, jaký význam mohou mít tyto vlastnosti pro učitele cizích jazyků. Dále bylo objasněno postavení grafického románu na poli současné literatury i v rámci vzdělávacího prostředí. Bylo zjištěno, že je grafický román poměrně novým médiem, které ale díky svým vlastnostem získává na popularitě mezi čtenářskou veřejností, v akademické sféře i ve školní výuce. Mezi některými učiteli a studenty se však ke grafickému románu stále vážou předsudky, pocházející z přesvědčení, že se jedná o triviální nebo dětinskou literaturu. Tento fakt je pravděpodobně na jedné straně spojen s historií moderního komiksu, kdy v 50. letech 20. století došlo k rozšíření názoru, že komiks vede ke kažení charakteru dětí a mládeže a jejich literárního vkusu. Na druhé straně pak je na vině masové šíření superhrdinského komiksu v průběhu většiny 20. století. Grafický román nicméně nabízí komplexně zpracovaná témata v rámci široké palety žánrů, což bylo mj. demonstrováno v kapitole věnující se významným německým grafickým románům.

V rámci druhé kapitoly byla provedena přehledová studie, jíž cílem bylo zmapovat poznatky dosavadní literatury k tématu využití grafického románu ve výuce cizích jazyků. Byla zvolena konkrétně přehledová studie integrativní, ústící v didaktické implikace, směrodatné pro tvorbu výukového projektu. Po uplatnění kritérií bylo zařazeno 22 odborných publikací, z nichž přibližně polovina byla teoretického charakteru a polovina výzkumného. Data zveřejnění prací byla v souladu s tvrzením, že je grafickému románu věnováno čím dál tím více pozornosti, vysloveným v rámci první kapitoly.

Zařazené publikace byly dále zkoumány z hlediska sledovaných cílů, použitých metod a formulovaných závěrů. Mezi primárními cíli využití grafického románu ve výuce bylo osvojení a rozvoj slovní zásoby, čtení s porozuměním, kreativní psaní, gramotnosti (resp. multigramotnosti), zvýšení kulturního a historického povědomí a rozvoj interkulturní kompetence a interkulturního občanství. Většina autorů zařazených publikací zkoumala

nebo zmiňovala rovněž vliv grafického románu na motivaci žáků a studentů. Zařazené publikace byly podle těchto kategorií rozděleny, blíže analyzovány a případně porovnány. Z přehledové studie vyplynul převážně pozitivní vliv grafického románu na pokrok žáků a studentů ve všech těchto kategoriích, pro výuku cizích jazyků důležitých. Rozpory se objevily pouze v otázce vlivu grafického románu na čtení s porozuměním a osvojení interkulturní kompetence. Rozhodujícími faktory se zdál být výběr textu, vhodnost použitých metod a věk žáků (spojený s tendencí nadchnout se pro obrázky a přeskakovat text). Kognitivní styly žáků a studentů naopak významnou roli nehrály, stejně jako jejich jazyková úroveň.

Přehledová studie prokázala, že grafický román nabízí pro současnou výuku cizího jazyka specifické výhody plynoucí zejména z jeho multimodality a kulturního obsahu, a měl by být tudíž častěji zařazen jako doplňkový materiál k učebnicím a tradičním literárním textům. Pokud vztáhneme získané poznatky na české vzdělávací kurikulum obecně, z přehledové studie vyplývá, že má grafický román při využití vhodných metod potenciál rozvíjet většinu klíčových kompetencí a průřezových témat stanovených *Rámcovými vzdělávacími programy*.

Zaměření na multigramotnosti bylo nejčastějším rámcem, který autoři zařazených publikací využívali. Stejný rámec jsem tedy vybrala i pro výukový projekt, jehož návrh je popsán ve třetí části této práce. Projekt se v rámci 11 výukových jednotek věnuje práci s grafickým románem *Sophie Scholl*. Využité metody čerpají z poznatků přehledové studie. Projekt kombinuje práci s různými typy médií (jako doplněk ke grafickému románu jsou využita videa, scény z filmů, články, letáky, písně, digitální aplikace apod.) a propojuje osvojování řečových dovedností s rozvojem historické, kritické, vizuální, multimodální a funkční gramotnosti.

Věřím, že tato diplomová práce může být úvodem do tématu, inspirací, a povzbuzením i pro ostatní učitele němčiny (a dalších cizích jazyků), kteří chtějí přizpůsobit svoji výuku požadavkům současné společnosti a připravit své studenty na multimodální komunikaci. Svoje zkoumání bych ráda prohloubila a doplnila v rámci doktorského studia. Za potřebný vnímám především výzkum strategií čtení multimodálních textů a také ověření vlivu grafického románu na rozvoj multigramotností (např. v rámci akčního výzkumu).

## Resümee

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Graphic Novel im Deutschunterricht (Deutsch als Fremdsprache, DaF). Im Hintergrund der Arbeit stehen folgende Prämissen: literarische Texte sollten im Deutschunterricht eingesetzt werden, wobei man aber ihre Spezifität respektieren muss, sodass ihr Potenzial in den Vordergrund gestellt wird. Die Texte sollen auch so ausgewählt werden, dass sie die Lernenden nicht demotivieren. Graphic Novel schien ein geeignetes Mittel zu sein, denn dieses multimodale Medium leistet infolge seiner Visualität einen Beitrag zum Leseverstehen und entspricht auch den Forderungen heutiger Gesellschaft, in der man immer häufiger multimodal kommuniziert.

Das Ziel der Arbeit war es also, ein den oben aufgeführten Charakteristiken treues didaktisches Material zu entwerfen. Folgendes Verfahren wurde dabei eingesetzt: 1. eine Einführung in die Problematik Graphic Novel als Medium, als Phänomen gegenwärtiger Literatur und als Lernmittel (1. Kapitel), 2. eine Übersichtsstudie, die die Fachliteratur zum Thema erforschte (2. Kapitel) und 3. die Applikation der gewonnenen Erkenntnisse beim Schaffen eines Unterrichtsprojekts (3. Kapitel).

Im ersten Kapitel wurde festgestellt, dass es sich im Falle der Graphic Novel um ein Medium handelt, das sich immer größerer Popularität erfreut, nicht nur bei den Lesern, sondern auch bei der Öffentlichkeit im akademischen Bereich und Bildungsbereich. Die Graphic Novel ist ein Typ des Comics, der im Buchformat komplexe Themen bearbeitet, über flexible graphische Struktur verfügt und nicht periodisch herausgegeben wird. Die Graphic Novel ist nicht auf Kinder oder Jugendliche spezialisiert, sondern spricht ein weites Publikum an und verfügt über eine breite Genre-Palette. Das demonstriert u. a. Kapitel 1.2.3, in dem ausgewählte deutsche Graphic Novels vorgestellt wurden.

Im zweiten Kapitel wurde eine Übersichtsstudie durchgeführt, die aufgrund der Analyse von 22 Publikationen die häufigsten Ziele des Einsatzes von Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht festgestellt hat. Es waren vornehmlich diese Ziele: Wortschatzaneignung, Entwicklung der Multikompetenzen (*multiliteracies*), kulturelles und historisches Wissen, interkulturelle Kompetenz und Bürgerschaft, Leseverstehen, kreatives Schreiben und Motivation. Die Graphic Novel als eine für die Lerner attraktive

Textform hatte in meisten dieser Bereiche eine positive Wirkung. Der wichtigste Faktor war dabei der Auswahl der Methode (resp. Methoden), die die Lektoren angewendet haben. Eine wichtige Rolle spielte auch der Auswahl des Buches und das Alter der Lernenden. Die Fähigkeit den Text zu verstehen wird durch das Genre der Graphic Novel nicht garantiert. Das Gleiche gilt auch für andere Kompetenzen einschließlich der interkulturellen Kompetenz. Die werden den Lernern durch bloßes Leseverstehen nicht beigebracht, sondern müssen gezielt geübt werden. Die kognitiven Stile der Lerner und die bis jetzt erreichten Sprachniveaus beeinflussten dagegen die Ergebnisse der Arbeit mit der Graphic Novel nicht.

Aufgrund der Übersichtsstudie wurde als Rahmen für das Unterrichtsprojekt im dritten Kapitel die Orientierung auf Multikompetenzen ausgewählt. Die eingesetzte Graphic Novel war *Sophie Scholl* von Ingrid Sabisch und Heiner Lünstedt, eine Comic-Biographie der bekannten Widerstandskämpferin Sophie Scholl. Das Unterrichtsprojekt, für Mittelschule konzipiert, wurde in elf thematische Einheiten aufgeteilt. Der Fremdsprachenerwerb wurde eng mit der Entwicklung der Multikompetenzen verbunden. Das dritte Kapitel hat festgestellt, dass Graphic Novels reiches Potenzial für DaF-Unterricht darbieten, das auch im Zusammenhang mit den tschechischen Rahmenbildungsprogrammen genutzt werden kann. Man kann behaupten, dass Graphic Novels allgemein im Fremdsprachenunterricht öfter vorkommen sollten.

## Seznam zdrojů

### Primární literatura

SABISCH, Ingrid a Heiner LÜNSTEDT. *Sophie Scholl*. München: Knesebeck, 2015. ISBN 978-3-86873-807-0.

### Sekundární literatura

ABEL, Julia a Christian KLEIN (Hg.). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 2016. ISBN 978-3-476-05443-2.

BAETENS, Jan a Hugo FREY. *The graphic novel: an introduction*. New York: Cambridge University Press, 2015. ISBN 978-1-107-02523-3.

BAL, Mazhar. Improving Informative and Narrative Writing Skills Associated with Multimodal Literacy of Middle School Students. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 2018, 10(4), 79-94.

BARTER-STORM, Brandy a Tamara WIK. Using social justice graphic novels in the ELL classroom. *TESOL Journal*, e551, 2020.

BASAL, Ahmet; AYTAN, Talat; DEMIR, İbrahim. Teaching Vocabulary with Graphic Novels. *English Language Teaching*, 2016, 9(9), 95-109.

BRIDGES, Elizabeth. Bridging the Gap: A Literacy-Oriented Approach to Teaching the Graphic Novel *Der erste Frühling*. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 2009, 42(2), 152-161.

BUČKOVÁ, Tamara. *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury: Kontexty a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-183-8.

BURDORF, Dieter, Christoph FASBENDER a Burkhard MOENNIGHOFF, ed. *Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen*. 3., völlig neu bearbeitete Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, 2007. ISBN 978-3-476-05000-7.

CIMERMANOVÁ, Ivana. Graphic novels in foreign language teaching. *Journal of Language and Cultural Education*, 2014, 2(2), 85-94.

COPE, Bill a Mary KALANTZIS (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londýn a New York: Routledge, 2005. ISBN 0-203-97940-0.

ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:9893cc20-5105-11e9-abdc-5ef3fc9bb22f>

DOLLE-WEINKAUFF, Bernd. *Comics made in Germany: 60 Jahre Comics aus Deutschland 1947-2007*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2008. ISBN 978-3-447-05772-1.

DOWNEY, Elizabeth. Graphic Novels in Curriculum and Instruction Collections. *American Library Association: Reference & User Services Quarterly*, 2009, 49(2), 181-188.

DUNCAN, Randy a Matthew J. SMITH. *The Power of Comics: History, Form and Culture*. New York: Continuum, 2009. ISBN 9781441159243.

EISNER, Will. *Comics & sequential art: principles & practice of the world's most popular art form*. Tamarac: Poorhouse Press, 1985. ISBN 0961472812.

ELSNER, Daniela, Sissy HELFF a Britta VIEBROCK (ed.). *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. Fremdsprachendidaktik in globaler Perspektive. Münster: LIT Verlag, 2013. ISBN 978-3-643-90390-7.

FLETCHER-SPEAR, Kristin, JENSON-BENJAMIN, Merideth a Teresa COPELAND. The Truth about Graphic Novels: A Format, Not a Genre. *The ALAN Review*, Winter 2005, 37-44.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana et al. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-804-8.

GABARON, Sabine. The power of print reading: comics in the classroom. *Journal of Cell Communication and Signaling*, 2017, 11(3), 285-290.

GROENSTEEN, Thierry. *Stavba komiksu*. Přeložila Barbora ANTONOVÁ. Brno: Host, 2005. ISBN 80-7294-141-0.

HARTNAGEL, Thomas (Hrsg.), Sophie SCHOLL a Fritz HARTNAGEL. *Damit wir uns nicht verlieren. Briefwechsel 1937 bis 1943*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2008. 978-3-596-17939-8.

HECKE, Carola. Graphic novels as a teaching tool in high school and university English as a foreign language (EFL) classrooms. *Amerikastudien/American Studies*, 2011, 653-668.

HUH, Seonmin a Young-Mee SUH. Preparing elementary readers to be critical intercultural citizens through literacy education. *Language Teaching Research*, 2018, 22(5), 532-551.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

CHUN, Christian W. Critical literacies and graphic novels for English-language learners: Teaching Maus. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2009, 53(2), 144-153.

INGE, Thomas M. *Comics as Culture*. Jackson: University Press of Mississippi, 1990. ISBN 0-87805-407-3.

ISSA, Sadam. Comics in the English classroom: a guide to teaching comics across English studies. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 2018, 9(4), 310-328.

JANÍKOVÁ, Věra a Světlana HANUŠOVÁ, ed. *Výzkum v didaktice cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9231-0.

KENNEDY, Uthumporn a Sumalee CHINOKUL. Effect of the Scaffolded Reading Experience using a Graphic Novel on the English Reading Comprehension and Reading Motivation of Thai EFL students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 2020, 13(2), 158-175.

KEPSEK, Matthis a Ulf ABRAHAM. *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016. ISBN 978-3-503-16787-6.

KIZILTAN, Nalan a Zülal AYAR. The impact of English classics on increasing learners' motivation and cultural awareness: A case in Turkish EFL classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2020, 16(1), 280-289.

KOŘÍNEK, Pavel, Martin FORET a Michal JAREŠ. *V panelech a bublinách: kapitoly z teorie komiksu*. Praha: Akropolis, 2015. ISBN 978-80-7470-113-9.

KRASHEN, D. Stephen. *The Power of Reading: Insights from the Research*. Second Edition. London: Libraries Unlimited, 2004. ISBN 9780313053351.

KRUEGER, Antje. Using Graphic Novels for Teaching East German History in the Novice and Intermediate Foreign-Language German Classroom. In: KUTCH, Marie Lynn (ed.). *Novel Perspectives on German-Language Comics Studies: History, Pedagogy, Theory*. London: Lexington Books, 2016. ISBN 9781498526227.

LAUER, Claire. Contending with terms: "Multimodal" and "multimedia" in the academic and public spheres. *Computers and composition*, 2009, 26(4), 225-239.

LEWIS III, Dawson R. a Troy Y. LEWIS. A multimodal approach to higher order literacy development of low-level EFL university students in Japan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2020, 1-20.

LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.

LUDWIG, Christian. Narrating the 'Truth': Using autographics in the EFL classroom. *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt: Peter Lang, 2015, 299-320.

MAREŠ, Jiří. Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 2013, 23(4), 427-454.

MCCLOUD, Scott. *Jak rozumět komiksu*. Přeložil Richard PODANÝ. Praha: BB/Art, 2008. ISBN 978-80-7381-419-9.

MILLER, Ann. *Reading bande dessinée: Critical Approaches to French-language Comic Strip*. Bristol/Chicago: Intellect Books, 2007. ISBN 978-184150-996-9.

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.

ÖZ, Hüseyin a Emine EFECIOĞLU. Graphic novels: An alternative approach to teach English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2015, 11(1), 75-90.

PAVERA, Libor. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-124-1.

REDMANN, Jennifer a Kathryn SEDERBERG. The First World War in the Literacy-Focused Classroom: Teaching German through Cultural Themes. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 2017, 50(1), 45-66.

SABBAH, Maryam, Mona MASOOD a Mohammad IRANMANESH. Effects of graphic novels on reading comprehension in Malaysian year 5 students. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 2013, 4(1), 146-160.

SKOPEČKOVÁ, Eva. *Literární text ve výuce anglického jazyka: specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7043-935-7.

SMOLÍKOVÁ, Klára, Nina RUTOVÁ, Petra SKALICKÁ, Kateřina SOBOTKOVÁ a Blanka ZEMANOVÁ. *Bohouš a Dáša mění svět: jak vyzrát na komiks?!: metodická příručka pro využití komiksu ve výuce*. Ilustroval Karel JERIE. Praha: Člověk v tísni, 2017. ISBN 978-80-87456-96-5.

SUN, Lina. Critical Encounters in a Middle School English Language Arts Classroom - Using Graphic Novels to Teach Critical Thinking & Reading for Peace Education. *Multicultural Education*, 2017, 25(1), 22-28. Dostupné také online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170198.pdf>

SUN, Lina. Words & Actions: An EFL Teacher's Critical Literacy Goals & Their Enactment in a Reading Class in China. *Multicultural Education*, 2019, 26(3/4), 10-16.

SURKAMP, Carola a Britta VIEBROCK. *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 2018. ISBN 978-3-476-04480-8.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠŤÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 1996, 66(1), 60-93.

VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. 2. rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984.

WEINER, Stephen. *Faster than a speeding bullet: the rise of the graphic novel*. 2nd ed. New York: NBM Publishing, 2012. ISBN 978-1-56163-702-7.

WONG, Simpson, et al. Graphic novel comprehension among learners with differential cognitive styles and reading abilities. *Reading & Writing Quarterly*, 2017, 33(5), 412-427.

YUSOF, Suriani Mohd, Zalina Mohd LAZIM a Khazriyati SALEHUDDIN. Teacher Trainees' Perspectives of Teaching Graphic Novels to ESL Primary Schoolers. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 2017, 23(3), 81-96.

### **Elektronické zdroje**

BÖRSENVEREIN DES DEUTSCHEN BUCHHANDELS. Titelproduktion der Bundesrepublik Deutschland 1951-2019. In: *Börsenverein des Deutschen Buchhandels. Buchproduktion* [online]. 2019 [cit. 24. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.boersenverein.de/markt-daten/marktforschung/wirtschaftszahlen/buchproduktion/>

Centrum pro studia komiksu Ústavu pro českou literaturu AV ČR, v.v.i., a Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci [online]. [cit. 28. 3. 2020]. Dostupné z: <http://studia-komiksu.cz/>.

DUDEK, Dalibor. Komiks – 1. díl – Co je komiks. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 24. 9. 2010 [cit. 21. 4. 2020]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-casopisy/komiks-1>

FRANCE TODAY EDITORS. The Ninth Art? In: *France Today* [online]. 7. 6. 2011 [cit. 20. 4. 2020]. Dostupné z: [https://www.francetoday.com/culture/art\\_and\\_design/the\\_ninth\\_art/](https://www.francetoday.com/culture/art_and_design/the_ninth_art/)

FRIEDLAENDEROVÁ, Hana. *České děti jako čtenáři 2017 – tisková zpráva* [online]. Leden 2018 [cit. 26. 10. 2020]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/ceske-deti-jako-ctenari-2017-1/view>

HARENBERG KOMMUNIKATION VERLAG. »Neunte Kunst« gehört zu den Wachstumssegmenten. In: *Buchreport* [online]. 4. 4. 2020 [cit. 24. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.buchreport.de/news/aufschwung-im-buchhandel/>

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Vorlesungen über die Ästhetik (1835-1838)*. Přepsáno do elektronické podoby na *Textlog.de* [online]. [Cit. 20. 4. 2020]. Dostupné z: [https://www.textlog.de/hegel\\_aesthetik.html](https://www.textlog.de/hegel_aesthetik.html)

LENZ, Ramona. Der Comic-Professor. In: *Bookster Frankfurt. Die Porträtreihe* [online]. 24. 3. 2015 [cit. 24. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.bookster-frankfurt.de/bernd-dolle-weinkauff.html>

MEC, Tereza. Fenomén Young Adult: literatura mladá a neklidná. In: *Magazín čtenářů dobrých knih* [online]. 23. 6. 2015 [cit. 24. 10. 2020]. Dostupné z: <https://magazin.dobreknihy.cz/literarni-zajimavosti/fenomen-young-adult/>

MILOTOVÁ, Nina. *Komiks ve výuce dějepisu* [online]. 3. 10. 2013 [cit. 1. 12. 2020]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/6191709-Komiks-ve-vyuce-dejepisu.html>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 24. 11. 2020]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2017. [cit. 2. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792//>

NIKOLTCHEV, Susanne (ed.). *IRIS plus 2011-3: Medienkompetenz* [online]. Straßburg: Europäische Audiovisuelle Informationsstelle, 2011. [cit. 5. 12. 2020]. ISBN 978-92-871-7122-1. Dostupné z: <https://rm.coe.int/1680783bc3>

ROSENBERG, Brittany. *A Case for the Inclusion of Graphic Novels in the Classroom* [online]. New York: Bank Street College of Education, 4. 10. 2018 [cit. 26. 10. 2020]. Dostupné z: <https://educate.bankstreet.edu/independent-studies/225>

SARVARI, Lukas. Tagungsbericht: Symposium zur Verabschiedung von Bernd Dolle-Weinkauff. In: *ComFor, Gesellschaft für Comicforschung* [online]. 27. 1. 2018 [cit. 30. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.comicgesellschaft.de/2018/02/15/tagungsbericht-symposium-zur-verabschiedung-von-bernd-dolle-weinkauff/>

SALKOWITZ, Rob. North American Comic Sales Hit All-Time High In 2018. In: *Forbes* [online]. 8. 5. 2019 [cit. 24. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.forbes.com/sites/robsalkowitz/2019/05/08/north-american-comic-sales-hit-all-time-high-in-2018/>

STINGL, Tomáš. Šéfredaktor vydavatelství Comics Centrum: Komiksy se prodávají na kila. In: *Magazín E15* [online]. 9. 8. 2017 [cit. 20. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.e15.cz/magazin/kultura/sefredaktor-vydavatelstvi-comics-centrum-komiksy-se-prodavaji-na-kila-1335998>

VALENTA, Josef. *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) aneb Výlet do džungle* [online]. 2015 [cit. 1. 11. 2020]. Nepublikovaný rukopis. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Japonská manga s typickým čtením zprava doleva i dalšími znaky

Příloha 2 – *Blankets*, strana 84

Příloha 3 – dvojstrana z knihy *Im Westen Nichts Neues. Eine Graphic Novel von Peter Eickmeyer nach dem Roman von Erich Maria Remarque*

Příloha 4 – Komiks z učebnice *Direkt Interaktiv 1*

Příloha 5 – Struktura komiksu a používané názvosloví

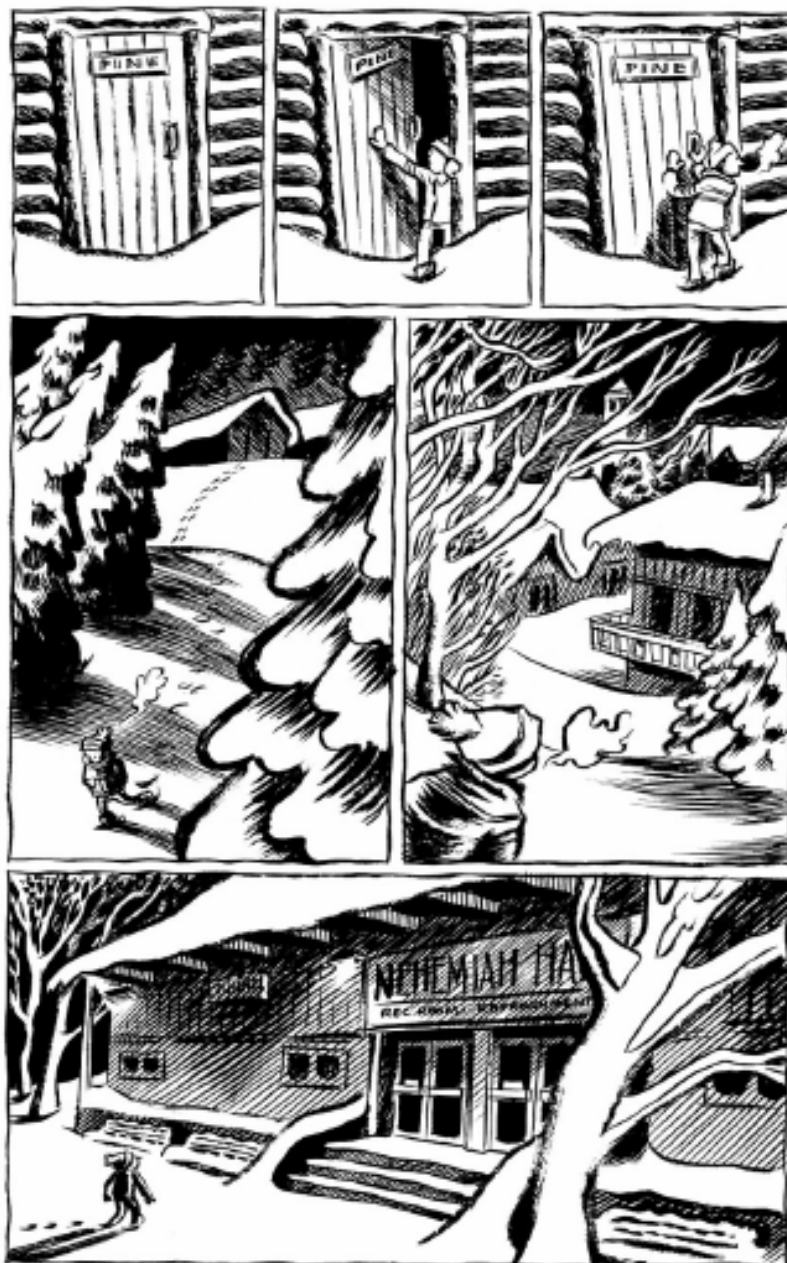
**Příloha 1 – Japonská manga s typickým čtením zprava doleva i dalšími znaky**

Zdroj: SANZO. *Caterpillar Girl and Bad Texter Boy*. New York: Yen Press, 2018. S. 158-159.



**Příloha 2 – Blankets, strana 84**

Zdroj: THOMPSON, Craig. *Blankets*. Marietta, Georgia: Top Shelf Productions, 2005.  
ISBN 1-891830-43-0. S. 84.



84



**Příloha 4 – Komiks z učebnice *Direkt Interaktiv 1***

Zdroj: ČERNÝ, Tomáš, Lenka KOVAČKOVÁ a Sandra DUDEK. *Direkt Interaktiv 1: Němčina pro střední školy, učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2019. ISBN 978-80-7397-257-8. S. 203.

Guten Appetit! 5

**25. Comic. Julia und Petr gehen ins Restaurant. Was sagt der Kellner und was sagen Julia und Petr? Ergänze.**  
**A** Komiks. Julia a Petr jdou do restaurace. Co říká číšník a co říkají Julia a Petr? Doplň.

The comic strip consists of eight panels arranged in a 2x4 grid. The characters are a waiter, a man (Petr), and a woman (Julia).  
Panel 1: The waiter stands behind the table, holding a menu. The man and woman are seated. Empty speech bubbles are above the waiter and the man.  
Panel 2: The man and woman are looking at the menu. Empty speech bubbles are above them.  
Panel 3: The waiter is talking to the man. Empty speech bubbles are above the waiter and the man.  
Panel 4: The waiter is talking to the woman. Empty speech bubbles are above the waiter and the woman.  
Panel 5: The waiter is talking to both the man and the woman. Empty speech bubbles are above the waiter and the couple.  
Panel 6: The man and woman are eating. Empty speech bubbles are above them.  
Panel 7: The waiter is talking to the man and woman. Empty speech bubbles are above the waiter and the couple.  
Panel 8: The waiter is talking to the man and woman. Empty speech bubbles are above the waiter and the couple.

## Příloha 5 – Struktura komiksu a používané názvosloví

Tento odstavec čerpá ze slovníčku publikovaného Kořínkem, Foretem a Jarešem v publikaci *V panelech a bublinách*<sup>147</sup>. Byly vybrány jen nejrelevantnější pojmy, které byly následně zjednodušeny či naopak doplněny dle potřeby.

- **bublina, obláček** (ang. *balloon*; něm. *Blase, Sprechblase*): konvenční symbol, v němž je umístěna replika postavy; tvar linie vyjadřuje různé modalities textu – např. rovná linie pro vyřčené, vlnitá linie pro nevyřčené myšlenky, štrapatá linie pro emočně zabarvené repliky
- **celostrana** (ang. *splash page*): nejčastěji první strana komiksu, která má zaujmout čtenáře, vyvolat očekávání a nastavit žádoucí atmosféru; bývá nadstandardně propracovaná, většinou sestává z jediného panelu
- **dvoustrana** (něm. *Doppelseite*): dvě následující strany tvořící jeden celek, který je čtenáři při otevření přístupný naráz; na konci dvoustrany často dějová gradace ponoukající čtenáře k otočení na další stranu/dvoustranu
- **mezera, mezipanelový prostor, mezipolí, škarpa** (ang. *gutter*; něm. *Zwischenraum, Spalt, Rinnstein*): prostor mezi dvěma po sobě jdoucími ohraničenými panely, v níž podle McClouda a dalších autorů probíhá tzv. **ucelení** (čtenář si sám domyslí, co se odehrálo mezi scénou zachycenou v prvním panelu a scénou zachycenou v panelu následujícím); nemusí být vždy přítomna
- **mřížka** (ang. *grid*; něm. *Grid, Raster*): kompoziční uspořádání panelů na stránce, více či méně pravidelné; nemusí být vždy přítomna (často chybí např. u grafických románů nebo mangy)
- **panel, pole, políčko, viněta** (ang. *panel, box*; něm. *Panel*): základní konstrukční prvek komiksu, obsahuje jeden **obraz** (scénu), je nejčastěji ohraničený (orámovaný); více panelů vytváří **sekvenci** (ang. *sequence*; něm. *Sequenz, Bildfolge, Bilderfolge*)
- **panelový řádek**: horizontální pás panelů, vyskytující se u komiksů s panelovou mřížkou; někdy v tomto smyslu označovaný také jako **strip**

---

<sup>147</sup> KOŘÍNEK, Pavel, Martin FORET a Michal JAREŠ. *V panelech a bublinách: kapitoly z teorie komiksu*. Praha: Akropolis, 2015. ISBN 978-80-7470-113-9. S. 386-397.

- **popiska, textové pole** (ang. *caption*; něm. *Bildunterschrift*): forma užití verbálního textu v komiksu; na rozdíl od bubliny většinou nevyjadřuje repliky postav, ale promluvy vypravěče nebo časoprostorové údaje
- **rám, rámeček** (ang. *frame*; něm. *Panelrahmen*): ohraničení panelu, jehož grafická podoba může nést další význam (např. rovná linie pro přítomnost, vlnitá linie pro vzpomínky nebo sen); nemusí být vždy přítomen
- **strana** (ang. *page*, něm. *Seite*): základní produkční i recepční jednotka komiksu, může představovat i samostatný dějový celek; struktura strany se liší dle mřížky, může být i jediným panelem, což je obvyklé u celostran
- **strip**: vyskytuje se ve dvou významech – 1. panelový řádek, 2. specifický formát až žánr komiksu (vycházející jako součást různých periodik, dříve různých žánrů, dnes spíše krátké humoristické epizody)