

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Využití beztextové obrázkové knihy, tzv. wimmelbuch, k rozvoji čtenářské
pregramotnosti**

Using of wimmelbook, a type of wordless picturebook, for pre-literacy
development

Iveta Lomáková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Vychovatelství

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Využití beztextové obrázkové knihy, tzv. wimmelbuch, k rozvoji čtenářské pregramotnosti“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

.....

Podpis

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Veronice Laufkové za všechny její cenné rady a připomínky. Dále děkuji své rodině za velkou trpělivost.

ANOTACE

Cílem bakalářské práce je zasadit specifický typ obrázkových knih, zvaných wimmelbuch, do širších souvislostí v rámci literatury pro děti. Na konkrétním příkladu (série wimmelbuchů Rotraut Susanne Bernerové) bakalářská práce poukazuje, jak je možné tento specifický typ knih využít k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Čtenářská pregramotnost, obrázková kniha, wimmelbuch, čtenářská gramotnost

ANNOTATION

The goal of my bachelor's thesis is to put the specific type of picture books, so called wimmelbook, into a broader context of the children's literature. On the concrete example of wimmelbooks by German illustrator Rotraut Susanne Berner, my thesis shows, how it is possible to use this specific type of books for development of reading preliteracy.

KEYWORDS

Reading pre-literacy, picturebook, wimmelbook, reading literacy

OBSAH

OBSAH	5
ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. ČÁST: ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST	11
1.1 POJEM ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A DALŠÍ DÍLČÍ GRAMOTNOSTI	11
1.1.1 Čtenářská gramotnost	11
1.1.2 Další dílčí gramotnosti	12
1.2 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	14
1.3 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST.....	15
1.3.1 Význam rozvoje čtenářské pregramotnosti.....	15
1.3.2 Definice čtenářské pregramotnosti.....	15
1.3.3 Výchozí teoretické koncepte.....	16
1.3.4 Složky čtenářské pregramotnosti	18
1.3.5 Specifické žánry a typy knih v období čtenářské pregramotnosti.....	22
2. ČÁST:OBRÁZKOVÁ KNIHA	24
2.1 VYMEZENÍ POJMŮ OBRÁZKOVÁ KNIHA A BILDERBUCH.....	24
2.1.1 Obrázková kniha	24
2.1.2 Bilderbuch.....	24
2.2 OBRÁZEK JAKO DOMINANTA KNIHY.....	26
2.2.1 Knihy konceptů (<i>early concept book, concept book</i>).....	26
2.2.2 Beztextové obrázkové knihy s příběhem.....	29
PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
3. ČÁST: WIMMELBUCH	35
3.1 VYMEZENÍ POJMU WIMMELBUCH	36
3.1.1 Základní charakteristiky	36
3.1.2 <i>Wimmelbuch vs. search and find book</i>	37
3.2 HISTORICKÝ VÝVOJ	39
3.2.1 Hieronymus Bosch a Pieter Bruegel st.	39
3.2.2 Ali Mitgutsch.....	39
3.3 VYUŽITÍ „KLASICKÝCH“ WIMMELBUCHŮ V ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	41
3.3.1 Rozvoj vizuální a verbální komunikace	41
3.3.2 Rozvoj koncentrace	41
3.3.3 Rozvoj narativity	41

3.4	R. S. BERNEROVÁ: ZIMA, JARO, LÉTO, PODZIM, NOC	43
3.4.1	Charakteristika knih.....	43
3.4.2	Využití knih v rozvoji čtenářské pregramotnosti	46
3.5	ROLE DÍTĚTE A ROLE DOSPĚLÉHO ZPROSTŘEDKOVATELE.....	50
3.6	WIMMELBUCH JAKO MODEL SVĚTA	52
3.7	WIMMELBUCH A VZTAH KE KNIHÁM	54
4.	ČÁST: OBRÁZKOVÁ KNIHA A SOUČASNÝ ČESKÝ KNIŽNÍ TRH.....	56
	ZÁVĚR	58
	Seznam literatury a informačních zdrojů	63
	Seznam příloh	67

ÚVOD

Před několika lety se mi dostala do rukou kniha „Jaro“ od německé spisovatelky Rotraut Susanne Bernerové. Byl to dárek pro naši malou dceru Emu, která se v tu dobu právě narodila. Byla to tedy její první kniha. Již při prvních prohlíženích mě kniha velmi zaujala, a když jsme doma zjistili, že vychází i další díly, všechny jsme je postupně dokoupili. Po roce a půl dostala Ema další dárek: dvě knihy od Dicka Bruna o malé králičí slečně Miffy. V té době jsem netušila, že tyto knihy patří mezi nejkvalitnější knihy určené nejmenším dětem, které lze na českém knižním trhu vůbec získat. Knih, které jsou určeny dětem do tří let, není přitom málo. Například internetové knihkupectví Kosmas dnes nabízí přes 600 titulů. Tyto knihy se však výrazně liší svou kvalitou a o to větší nároky to klade na rodiče a učitele, jak kvalitní knihy rozpoznat.

Později jsem zjistila, že knihy Rotraut Susanne Bernerové náleží do jednoho speciálního typu beztextových obrázkových knih, který je v zahraničí nazýván jako wimmelbuch. Zrodil se nápad a wimmelbuch se stal tématem mé bakalářské práce. Velice mě ovlivnil odborný článek Cornélie Rémiové „Reading as Playing“ (Rémi, 2011), ve kterém autorka představuje wimmelbuchy v souvislosti se čtenářskou pregramotností. Odborný článek je úzce zaměřen, věnuje se pouze jednomu dílčímu tématu. Rozhodla jsem se zasadit tento specifický typ dětských knih do širšího teoretického rámce a českého kontextu. Protože se bakalářská práce věnuje čtenářské pregramotnosti, bylo potřeba zabývat se také výchozími pojmy: čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost. V textu jsem uvedla několik definic čtenářské gramotnosti, které vysvětlují, co pojem znamená, již méně se pak zabývají jejím všeobecným významem. Existují různé interpretace gramotnosti, přičemž konflikty mezi nimi vznikají právě při vymezování smyslu gramotnosti. Například funkcionální výklad spatřuje význam zvyšování úrovně gramotnosti zejména v ekonomickém rozvoji společnosti, jiný koncept, tzv. kritický výklad, klade potom důraz především na emancipaci člověka a rozvoj občanské demokratické společnosti (Rabušicová, 2002). Významu gramotnosti jsem se věnovala poměrně dlouho. Zjistila jsem, že nelze tento problém vtěsnat do několika úvodních odstavců. Lze zde zmínit pouze základní postoj, ze kterého vycházím. Gramotnost považuji za lidský nástroj a ten se jako každý nástroj dá využívat k dobrým účelům, dá se však také zneužívat. Morální výchova by tak měla být gramotnosti nadřazena. Dále gramotnost a čtenářská gramotnost nemusí přispívat pouze ke zvyšování ekonomického postavení, ale také k duševnímu a duchovnímu rozvoji. Ne nadarmo se říká, že knihy jsou duševní potravou. Zde se již dotýkám otázky po štěstí člověka. Nelze zaručit, že každý gramotný člověk bude

šťastný. Domnívám se však, že pokud člověk své schopnosti nevyužívá pouze pro materiální obohacení a moc, ale také pro duševní a duchovní rozvoj svůj i společnosti, je zde větší pravděpodobnost, že bude přece jen šťastnější.

O čtenářské gramotnosti i pregramotnosti, tedy gramotnosti, která se věnuje čtenářství u dětí předškolního věku, existuje mnoho odborných publikací a studií. V teoretické práci uvedu dvě teoretické koncepce, které jsou obecně považovány za výchozí pro rozvoj čtenářské gramotnosti. První koncepcí bude Piagetova teorie kognitivního vývoje, druhou Vygotského sociokulturní teorie. Jako třetí koncepci uvádím teorii literární socializace rozšiřující kognitivní pohled o emocionální a motivační složku, která je pro rozvoj čtenářské pregramotnosti podstatná.

Ve výzkumu čtenářské pregramotnosti se klade častá otázka, které složky čtenářské pregramotnosti jsou nejdůležitější nebo které složky by se měly rozvíjet jako první. V současnosti převládá názor, že pro rozvoj čtenářské pregramotnosti je optimální souběžný rozvoj jednotlivých složek. Otázkou však zůstává, co vše čtenářská pregramotnost v sobě zahrnuje. Existují různá pojetí čtenářské pregramotnosti, která se odlišují právě ve výčtu jejích složek. V textu uvádím tři různé koncepce, přitom jeden model (Van Kleeckové) se snaží o jistou hierarchii ve významu složek.

Méně se pak český výzkum věnuje samotným knihám. Obecně se přijímá tvrzení, že kniha stále zůstává nejdůležitějším prostředkem v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Vystává zde však otázka, které knihy jsou pro rozvoj čtenářské pregramotnosti vhodné. První knihou, s kterou se dítě obvykle poprvé setkává, je obrázková kniha. Vymezením pojmu obrázková kniha začíná druhá část bakalářské práce. V současnosti je na knižním trhu obrovské množství obrázkových knih. Mnozí odborníci se také snaží tyto obrázkové knihy kategorizovat, tj. uspořádat je do systému. Kategorizací vzniklo již mnoho, liší se různými hledisky, tj. různým výběrem kritérií pro třídění. Odlišné kategorizace přinesly velké množství označení pro různé typy obrázkových knih. To svědčí o tom, jakou rozmanitost mohou obrázkové knihy nabízet. V textu se kategorizaci obrázkových knih do hloubky nevěnuji, neboť by to bylo nad rámec této bakalářské práce. V souvislosti s praktickou částí jsem vybrala pouze dva specifické typy obrázkových knih: (1) knihy konceptů a (2) beztextové obrázkové knihy s příběhem. Oba uvedené typy, stejně jako další specifický typ, tzv. wimmelbuch, se řadí mezi beztextové obrázkové knihy (angl. *wordless picturebook*).

Třetí část je již věnována hlavnímu tématu – wimmelbuchu. V první kapitole této části vymezuji termín wimmelbuch. V druhé kapitole se věnuji jeho historickému vývoji. V třetí

kapitole představují přínos tzv. „klasických“ wimmelbuchů pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Ve čtvrté kapitole se již věnuji konkrétním knihám Susanne Bernerové. V posledních třech kapitolách pohlížím na wimmelbuch z dalších hledisek, čímž chci poukázat na další výhody wimmelbuchu v souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti.

Čtvrtá kapitola se velmi krátce dotýká vývoje českého knižního trhu, především v souvislosti s knihami určenými nejmenším dětem.

V zahraničí existuje mnoho odborných studií, které se zaměřují na beztextové obrázkové knihy v souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti a gramotnosti. V našem prostředí tato oblast není téměř vůbec zkoumána. Bakalářská práce může sloužit jako jeden z příspěvků zaplňujících toto „prázdné místo“.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ČÁST: ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST

1.1 POJEM ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A DALŠÍ DÍLČÍ GRAMOTNOSTI

Předložená práce se bude věnovat využití obrázkových knih v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Je proto důležité vymezit hierarchicky nadřazený pojem čtenářská gramotnost. Dále bych chtěla krátce uvést ještě další dílčí gramotnosti, které se čtením obrázkových knih rovněž rozvíjejí. Těmto gramotnostem se již v dalším textu nebudu věnovat, s výjimkou vizuální gramotnosti, a i u ní to bude pouze okrajově.

1.1.1 Čtenářská gramotnost

Pedagogický slovník definuje čtenářskou gramotnost jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 34).

V mezinárodním kontextu jsou uznávány definice prezentované v rámci výzkumů TIMSS, PISA a PIRLS. Tyto definice význam pojmu čtenářská gramotnost rozšiřují. PISA vymezuje čtenářskou gramotnost jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (Straková et al., 2002, s. 111).

Ještě širší pojetí čtenářské gramotnosti nabízí Košťálová (2015). Uvedená definice se nerozšiřuje pouze o kritickou gramotnost, ale také o estetickou a emoční funkci: „Čtenářsky a kriticky gramotný je ten, kdo důvěřuje tomu, že čtení a psaní jsou smysluplné činnosti, které stojí za námahu; kdo akceptuje, že beletrie může přinášet emoce, poučení a estetický prožitek; kdo ovládá základní dovednosti čtení (zná písmena a hlásky, dekoduje, čte plynule a rozumí tomu, co text sděluje na doslovné úrovni); kdo vyvozuje z textů podložené závěry; kdo texty (i multimodální) umí vyhledávat a využívat k účelu, který si sám stanoví; kdo přistupuje k textům jako k součásti sociálního světa a pátrá po tom, jakému mezilidskému účelu a komu text slouží; kdo texty kriticky posuzuje z hlediska obsahu, formy a autorského záměru; kdo na

texty reaguje ústně a písemně a rozhoduje se o tom, jak s textem ve svém životě dále naloží.“ (s. 7)

Zatímco PISA vztahuje čtenářskou gramotnost zejména k porozumění věcným informacím, definice Košťálové navíc zahrnuje také porozumění estetickým informacím, tj. specifikům textů uměleckých. Hausenblas (2012) v této souvislosti podotýká, že nelze ignorovat smysl textu, tedy to, co text na svého čtenáře „volá“, čím ho chce rozrušit nebo pobavit, lidsky čili esteticky potěšit. Důležitá je také skutečnost, že v raných fázích probíhá rozvoj čtenářské gramotnosti především prostřednictvím fikčních textů, protože věcná literatura pro malé děti nebývá v tomto věku ještě zajímavá. Především z těchto důvodů upřednostňuji spíše definici Košťálové.

Ačkoliv bude následující text zaměřen zejména na obrázkové knihy s výraznou dominancí obrazu, budu používat pojmy čtení a čtenář, namísto pojmů vnímání a vnímatel. Za čtení budu považovat konstruktivní proces získávání smyslu obsahu v knize.

1.1.2 Další dílčí gramotnosti

1.1.2.1 Multimodální gramotnost

Multimodální gramotnost („multisémiotická“ gramotnost) značí to, že jedinec je schopen získávat informace z nejrozmanitějších zdrojů, tedy že rozumí rozmanitým kódům počínaje textem a konče znaky v lidském chování (Valenta, 2015).

S konceptem multimodální gramotnosti pracují někteří autoři v souvislosti s rozvojem pregramotnosti (srov. Kümmerling-Meibauer, 2011). Podle nich se multimodální gramotnost rozvíjí například také při čtení obrázkových knih pro malé děti, ve kterých jsou obsaženy dva typy kódů: textový a obrazový.

1.1.2.2 Vizuální gramotnost

Pojem vizuální gramotnost znamená velmi stručně způsobilost pro porozumění různým druhům vizuálně vnímaných kódů (Valenta, 2015).

Velmi často se předpokládá, že vizuální obrazy jsou k interpretaci snazší než verbální text. Toto tvrzení je však v rozporu s mnoha odbornými studiemi, které ukazují, že se děti učí porozumět obrázkům stejně, jako se učí porozumět psanému textu. I jednoduché obrázky, které zobrazují objekty každodenního života, kladou na malé děti značné nároky – např. rozlišení mezi figurou a pozadím, rozpoznání třírozměrných předmětů na dvourozměrné ploše

aj. V dalších fázích se učí dítě pochopit perspektivu obrazu. Tyto dovednosti nejsou vrozené a je třeba se je učit. Děti si osvojují vizuální kódy prostřednictvím soustředěného pozorování obrázků v obrázkových knihách. I při čtení obrázků potřebují malé děti zprostředkovatele, který bude dítě podporovat v soustředěném prohlížení obrázků a verbálním popisování svých zkušeností. Vizuální gramotnost je stejně jako čtenářská gramotnost úzce spojená s osvojováním jazyka (Kümmerling-Meibauer, 2011).

1.1.2.3 Umělecká gramotnost

Umělecká gramotnost označuje porozumění estetické informaci, mj. specifikům uměleckých textů (Zítková, 2013). Za pomoci kvalitních obrázkových knih lze rozvíjet uměleckou gramotnost již od útlého dětství, a to jak prostřednictvím literárního umění, tak především umění výtvarného.

1.2 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Rozvoj čtenářské gramotnosti lze z hlediska ontogenetického vývoje jedince rozdělit do několika fází. Bylo již navrženo více kategorizací, často se však liší pouze terminologicky. Pro širší představu jsem vybrala dvě členění, které se odlišují nejen terminologií, ale především tím, že vycházejí z různých pohledů.

Kropáčková et al. (2014) strukturují z pedagogického hlediska čtenářskou gramotnost na následující tři fáze:

1. **Čtenářská pregramotnost**, která je charakterizována rozvojem předgramotnostních dovedností v předškolním věku.
2. **Čtenářská (základní) gramotnost**, která označuje rozvoj gramotnostních dovedností v období povinné školní docházky. V tomto časově dlouhém úseku čtenářské gramotnosti je podstatné rozlišit počáteční čtenářskou gramotnost, která má své specifické cíle, metody atd.
3. **Funkční gramotnost**, která zahrnuje rozvoj gramotnostních dovedností dospělých jedinců.

Jinou kategorizaci představuje Helus (2012), který vymezuje čtyři klíčové události na cestě ke čtenářské gramotnosti:

1. **Fáze vytváření bazových predispozic dítěte ke čtení**, jejich předškolní rozvíjení.
2. **Fáze soustavné školní výuky čtení a psaní**.
3. **Fáze uvádění dítěte do čtenářství**, tj. zvládaná gramotnost se stává gramotností funkční.
4. **Fáze aktivního čtenářství**, která je vyjádřena potřebou číst a čtením se realizovat.

Z předešlého lze shrnout, že rozvoj čtenářské gramotnosti má své kořeny již v batolecím a předškolním věku dítěte, v období tzv. čtenářské pregramotnosti¹, během kterého se vytvářejí základní predispozice dítěte ke čtení.

¹ Etapa pregramotnosti bývá v různých zdrojích označována také jako etapa spontánní gramotnosti (Zápotočná, 2001), etapa emergentní (vynořující se) gramotnosti (Kümmerling-Meibauer, 2011) či etapa předčtenářské gramotnosti (Tomášková, 2015). Přívlasky spontánní a emergentní charakterizují spíše způsob, jakým raný proces rozvoje čtenářské gramotnosti probíhá. Termín předčtenářská gramotnost pracuje s pojmem čtenář, u kterého se již předpokládá, že je schopen plynule číst a psát; to se naučí dítě obvykle ve věku sedmi nebo osmi

1.3 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST

1.3.1 Význam rozvoje čtenářské pregramotnosti

Výzkumy posledních desetiletí potvrzují přirozený, spontánní rozvoj všech složek gramotnostních dovedností u dětí v batolecím a předškolním věku, a to díky tomu, že děti v tomto období disponují specifickým vývojovým potenciálem (Zápotočná, 2001; Wildová, 2005). Zároveň mnozí upozorňují na možná rizika, pokud se tento specifický vývojový potenciál nevyužije. Jeho nevyužití může negativně ovlivňovat vývoj čtenářských dovedností dítěte v pozdějším věku. (Zápotočná, 2001). Jinými slovy: věk do šesti let je rozhodující pro to, jak se bude dítě dál vyvíjet, jaké bude mít pracovní návyky, jaký bude mít vztah ke čtení, jak bude zvládat počátky čtení a psaní, a jak se bude vyvíjet jeho další život (Tomášková, 2015).

1.3.2 Definice čtenářské pregramotnosti

Kucharská (2014) vymezuje čtenářskou pregramotnost jako „*soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech*“ (s. 40).

K významu předčtenářské gramotnosti se vyslovuje i Česká školní inspekce v její tematické zprávě „Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání“, podle které období pregramotnosti „*vytváří prostor pro získání prožitků ze čtení, ale také základů čtenářských dovedností (např. vizualizace, předčítání, hledání souvislostí). Promyšlený a vědomý přístup k utváření těchto dovedností v raném věku pak umožňuje jejich aplikaci do běžného života dítěte, čímž se rozvoj předčtenářských dovedností stává nenásilným a přirozeným procesem*“ (ČŠI, 2011).

Obě definice se navzájem doplňují. První pojetí charakterizuje čtenářskou pregramotnost jako komplex jejích složek, které se mají v průběhu předškolního období rozvíjet. O které složky se jedná, uvedu dále. Druhá definice vymezuje období pregramotnosti především jako prostor. Tento prostor má psychickou, sociální i časovou rovinu. Psychický prostor je zpočátku natěsněn do již zmiňovaného specifického potenciálu, vyznačuje se jen

let. Předčtenář je pak ten, který plynule čítá a psát zatím neumí. Čtenářská pregramotnost je jasně ohraničená vstupem dítěte do školy.

malým objemem, ovšem obsahuje v sobě možnost se dál rozprostřít, rozvinout. Toto se obvykle děje v sociálním prostoru, v němž dospělí vytvářejí pro dítě optimální prostředí také tím, že ho vybízejí k aktivitám rozvíjejícím všechny složky pregramotnosti. Časový prostor znamená, že jde o poměrně dlouhé časové období.

1.3.3 Výchozí teoretické koncepce

Současný pohled na počáteční rozvoj čtenářské gramotnosti vychází z psychologicko-pedagogického konstruktivismu, zejména pak z Piagetovy teorie kognitivního vývoje a Vygotského sociokulturní teorie. Za velký přínos dále pokládám novou teorii literární socializace, která rozšiřuje kognitivní pohled na rozvoj čtenářské gramotnosti o emocionální a motivační složku.

1.3.3.1 Teorie kognitivního vývoje J. Piageta

Kognitivní vývoj zahrnuje růst a rozvoj schopností, jako je vnímání, pozornost, paměť, jazyk, řešení problémů, uvažování a chápání pojmů. (Vágnerová, 2012). Piaget prokázal, že jedna konkrétní úroveň poznání je výsledkem předchozího vývoje, vzniká reorganizací a transformací úrovně předchozí. Poznání není vrozenou záležitostí; znalosti jedinec konstruuje svými akcemi, svým jednáním. Dítě provádí určité pokusy s věcmi a dětmi kolem sebe i samo se sebou; zkouší, co se stane, když... Vytváří si své „pracovní teorie“ (tzv. schémata) o tom, jak svět asi funguje. Každou novou událost, nový objekt se dítě nejprve snaží začlenit do hotového schématu. Tento proces označuje J. Piaget asimilace. Když však nová událost nebo nový objekt nezapadají do osvědčeného schématu, pak dítě původní schéma modifikuje, reviduje, přizpůsobuje nové situaci. J. Piaget nazval tento proces akomodace. Myšlení dětí a jejich chápání světa vzniká tedy na základě křehké rovnováhy mezi oběma procesy – asimilací a akomodací (Čáp, Mareš, 2001).

Piaget rozdělil kognitivní vývoj dítěte do čtyř základních etap, a to na fázi (1) senzomotorickou, (2) předoperační, (3) stadium konkrétních a (4) formálních operací. Pro rozvoj čtenářské pregramotnosti jsou důležité první dvě fáze. Senzomotorická fáze trvá od narození přibližně do dvou let. Poznávání a učení probíhá jen v kontaktu s reálným světem (Vágnerová, str. 44). Postupně se v dětské psychice objevuje symbolická funkce, která slouží k vytváření znaků a symbolů. K jejímu mimořádnému rozvoji dochází mezi druhým a třetím rokem života v souvislosti s rychlým rozvojem řeči (Čáp, Mareš, 2001).

Piagetův důraz na vlastní aktivitu dítěte, na střídání procesů stavby a přestavby a na vytváření svých „pracovních teorií“ lze spatřit v pojetí vývoje mluvené řeči. Dítě je schopno osvojit si řeč zásadně samo díky aktivním, objevujícím procesům, ve kterých si děti „testují“ své hypotézy. Děti si neosvojují řeč nefunkčním opakováním slova a části vět, které jsou jim předřkány, nýbrž samy zkoušejí aktivně a kreativně prostřednictvím řečových konstrukcí vyjádřit své potřeby, záměry, přání apod. Řeč, se kterou se setkávají ve svém okolí, tak intuitivně kategorizují, přičemž si vytvářejí vlastní pravidla k jejímu používání a při snaze o přiblížení se k řeči dospělých svoji řeč postupně upravují. Při zkoumání nejranějších stádií čtenářské gramotnosti zde spatřují odborníci analogii. Také pro porozumění psané řeči si dítě vytváří vlastní hypotézy, které průběžně ověřuje. Vlastní vytváření hypotéz (tzv. konceptualizace) je základem uvědomování si funkce a významu psané řeči (Wildová, 2005).

1.3.3.2 Sociokulturní teorie L. Vygotského

Lev Vygotskij ve svých teoriích navazuje na J. Piageta, ovšem vedle vlastní aktivity dítěte zdůrazňuje i aktivní roli dospělého. Vygotskij chápal dítě jako sociální bytost, obklopenou různými lidmi, kteří mu pomáhají, aby se v rámci daného sociokulturního kontextu něčemu naučilo. Některé vývojové změny probíhají důsledkem objevů, které učiní dítě samo, jiné vznikají s podporou rodičů či jiných lidí. Rozvoj poznatků a dovedností probíhá efektivněji, když někdo zkušenější vymezí problém tak, aby byl pro dítě s určitou pomocí řešitelný, tj. když je dítě určitým způsobem vedeno. Vhodný kontext mu pomůže, aby si uvědomilo podstatné souvislosti, a je možné takto podpořit i pochopení obecnějších principů (Vágnerová, 2012).

1.3.3.3 Teorie literární socializace

Garbeová (2008) tvrdí, že vývoj čtenářské gramotnosti a stabilního čtenářství je odkázán na podpůrné sociální a komunikační kontexty, tj. na osobní vztahy, na osobní podporu ostatních, zejména rodičů, učitelů, později vrstevníků. Garbeová používá termín „literární socializace“ a upozorňuje, že podpora dospělých nespočívá pouze v kognitivním rozvoji raných čtenářských dovedností, ale také v emocionální a motivační oblasti.

Vědci se v současnosti snaží prozkoumat a popsat typické fáze a průběh literární socializace. Literární socializace začíná tzv. primární literární iniciací. Primární vstup do světa knih nastává zpravidla v raném dětství, a sice v podobě vyprávění nebo předčítání příběhů matkou, otcem nebo jinou dospělou osobou, ke které má dítě vztah, což umožňuje dítěti, aby zažilo ponoření se do verbálně zprostředkovaných fiktivních světů jako něčeho

uspokojujícího. Předčítání nebo společné čtení obrázkových knih, které dítě vnímá jako potěšení, je vázáno na intimní komunikační situaci, např. na rituál na dobrou noc před usnutím v měkké teplé postýlce. Mísí se zde tedy zkušenost čtení s tělesnými prožitky (Garbe, 2008). Předpokládá se, že primární literární iniciace je důležitá pro rozvoj velice důležité, ne-li nejpodstatnější, složky čtenářské gramotnosti, kterou je pozitivní vztah ke čtení a knihám, s kterým také souvisí stabilní motivace pro čtení.

1.3.4 Složky čtenářské pregramotnosti

Odborníci zdůrazňují počáteční komplexnost pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, tj. souběžný vývoj jednotlivých složek a jejich vzájemnou propojenost. Zároveň rozvoj jedné složky pozitivně ovlivňuje rozvoj složek ostatních.

O jak široké rozpětí schopností, dovedností a vědomostí se jedná, lze ukázat na několika různých pojetích a modelech rozvoje čtenářské pregramotnosti. Například Tomášková (2015) sleduje širší souvislosti a uvádí, že pro optimální rozvoj čtenářské pregramotnosti je důležité rozvíjet souběžně a rovnoměrně následující oblasti:

1. smyslové vnímání
2. orientaci v prostoru a vnímání v čase
3. představivost a fantazii
4. paměť
5. myšlení
6. řeč a komunikační schopnosti
7. motoriku a grafomotoriku.

Jako druhý příklad uvádím model rozvoje čtenářské pregramotnosti Van Kleeckové, který obsahuje čtyři domény: kontextovou, významovou, fonologickou a ortografickou. První dvě domény zpracovávají obsahy a významy, třetí a čtvrtý formální charakteristiky kódu psané řeči. Ke každé doméně spadá příslušná oblast pregramotnostních schopností, dovedností a vědomostí. Podle tohoto modelu průběh rozvoje čtenářské pregramotnosti postupuje od obsahu k formě, od rozvoje porozumění v co nejširších souvislostech přes postupné zpřesňování významů až k osvojování kódu psané řeči. Pro lepší představu uvádím vedle seznamu složek čtenářské gramotnosti také způsoby, jak složky rozvíjet (Zápotočná, 2001):

1. Kontextová doména (poznávání a chápání kontextu čtení)

- a. Poznávání světa
- b. Vývoj souvislého vyjadřování
- c. Syntax psané řeči (gramatika příběhů, schémata, struktury textů)
- d. Schopnosti a dovednosti, které poskytují dítěti kontextový rámec pro porozumění čtených textů a jejich interpretování:
 - i. Porozumění souvislostí obsahů textů s reálným světem
 - ii. Pochopení příčin, následků
 - iii. Uvědomování si autonomnosti obsahů textů, jejich permanentní existenci
 - iv. Smysl pro symboliku a fikci
- e. Knižní konvence – knihy se čtou, mají autora, ilustrátora, bývají někomu věnované apod.

Způsoby rozvíjení příslušných schopností: Během čtení jsou důležité dialogy dospělého (s dítětem nebo skupinou dětí) o přečteném, otázky a odpovědi, shrnutí obsahu, vyvozování, usuzování, hodnocení, identifikování podobností s předešlým čtením – souvislosti s reálným světem, předvídaní – co bude následovat, souhrn faktických informací, poznatků, definování – vysvětlování. Důležité je čtení rozmanitých textů a využívání rozličných literárních žánrů.

2. Významová doména (rozvoj slovní zásoby)

- a. Rozvoj slovní zásoby
- b. Poznávání slovních druhů (předmětů, dějů, činností, vlastností)
- c. Poznávání a porozumění slov souvisejících s psanou kulturou (např. kniha, strana, příběh, číst, slovo, velká písmena, abeceda, obsah, kapitola, nadpis)
- d. Uvědomování si slova v textu (jeho grafické podoby)

Způsoby rozvíjení příslušných schopností: čtení – popisy objektů, výklady; rozhovory – definování, vysvětlování významů slov, protiklady, synonyma; komentování: „Který příběh si přečteme?“, „Podívejme se do obsahu...“; opakování těžkých slov.

3. Fonologická doména

- a. Cit pro zvukovou stavbu jazyka (intonace, přízvuk, rytmus)
- b. Segmentace – analýza
- c. Rozlišování slov ve větách

- d. Analýza slova – morfémy, slabiky atd.

Způsoby rozvíjení příslušných schopností: Hry se slovy – zaměňování, počítání slov; básničky, rýmovačky, veršovánky; písně – vytleskávání rytmu, slabikování; přesmyčky, jazykolamy; poslouchání a poznávání hlásek.

4. Ortografická doména

- a. Objevování a znalost konvencí tisku (směr, orientace, začátek-konec, grafická úprava textů, kapitoly, hranice slov apod.)
- b. Znalost písmen – tvarů (velké – malé)
- c. Interpunkční znaménka
- d. Důležitost pořadí znaků
- e. Pravidla ortografie

Způsoby rozvíjení příslušných schopností: účast při předčítání (blízká přítomnost, možnost sledovat předčítajícího i text); přítomnost při psaní (za hlasitého diktování), ukazování prstem, obkreslování písmen.

Jako každý model i tento model pouze zobecňuje a nezahrnuje individuální specifika. Například některé děti mají již velmi brzy zájem o pojmenování a psaní písmen. Nejmenší děti mívají velkou zálibu v rýmovaných textech, aniž by prozatím rozuměly jejich obsahu. Zabraňovat tomuto zájmu znamená nevyužití vývojového potenciálu, o kterém jsem se již zmiňovala. Naopak, jak později ukáží, naratologie se u dětí rozvíjí velmi pozvolna. Je proto důležité sledovat především zájmy jednotlivého dítěte a nabízet mu pestrou škálu úkolů, které rozvíjejí všechny složky pregramotnosti.

Poslední pojetí rozvoje čtenářské gramotnosti (a také pregramotnosti), které chci představit, je model čtenářského vývojového kontinua (neboli mapa učebního pokroku), který sleduje šest oblastí (Košťálová, 2015b):

1. Čtenářské chování
2. Čtenářská odezva
3. Porozumění textu
4. Ustálené prvky
5. Porozumění v kontextech
6. Dekódování

Oblasti se člení do několika vývojových linií. Např. oblast „dekódování“ v sobě zahrnuje pět linií: obrázek a text, text jako nositel významu, práce se zvukovou stránkou řeči, práce s grafikou, rozvoj dovednosti dekódování. Linie sleduje vždy určitou dovednost na třech vývojových úrovních předčtenáře. Každá úroveň v linii je popsána deskriptorem.

Zde uvádím příklad, který úzce souvisí s tématem bakalářské práce. Linie „obrázek a text“ se snaží popsat cestu, jak si dítě začíná uvědomovat vztah mezi obrazem a textem, a dělí tento proces na několik fází (Rutová, 2015):

1. Předčtenář raný:

- a. Odlišuje obrázek (kresbu) od písma – poznává již, že se jedná o různé formy sdělení.
- b. Zajímají jej především obrázky, existenci textu pouze registruje.

2. Předčtenář hravý, experimentující:

- a. Začíná chápat, že obrázek a text jsou různé formy záznamu. Zkouší číst (hraje si na to, že v textu čte) a zkouší zapisovat slova.
- b. Při sledování významu sdělení stále preferuje obrázek nad textem. Při předčítání se zajímá o další grafické prvky (množství písma, jeho umístění, barvy...).

3. Předčtenář pokročilý, zkušený, předškolní, připravený na školu:

- a. Uvědomuje si stále více, že obrázek a text mohou být ve vzájemné souvislosti.
- b. Svoji pozornost čím dál více směřuje k obsahu textu, přesto v odvozování významu je pro něj obrázek neustále velmi důležitým faktorem. Při předčítání směřuje pozornost stále více k předčítanému (vytištěnému textu).

Uvedený příklad již napovídá, že předčtenáři pracují obvykle s knihami, které vždy obsahují obrazovou a většinou textovou složku. O těchto knihách, které se obvykle nazývají obrázkové, budu pojednávat v příští kapitole. Na tomto místě je nutné uvést ještě jednu složku čtenářské pregramotnosti, která tu zatím nebyla explicitně vyjádřena, která však s obrázkovými knihami úzce souvisí a která je pro rozvoj čtenářské pregramotnosti podstatná. Jde o rozvíjení pozitivního vztahu ke knihám. Jak samotné obrázkové knihy mohou rozvíjet pozitivní vztah ke knihám obecně a jak mohou rozvíjet i další složky čtenářské pregramotnosti, je základní otázkou bakalářské práce a v následujících kapitolách budu hledat na tuto otázku odpovědi.

Na třech různých pojetích rozvoje čtenářské pregramotnosti jsem chtěla ukázat, o jak složitý a živoucí proces jde a jak není snadné ho uchopit. Z výše uvedených poznatků lze doplnit a shrnout, že se jedná o proces, ve kterém probíhá paralelně a provázaně řada kognitivních, emočních i sociálních procesů: předčtenář pociťuje libost i nelibost; nevědomě, automaticky zapojuje celou řadu znalostí, dovedností a zkušeností; záměrně (ačkoliv třeba intuitivně) využívá různé dorozumívací strategie či jejich fragmenty, zapojuje představivost; zaujímá postoj jak k obsahu, tak formě textu; přečtené využívá ve svém životě atd. Jde zároveň o proces individuální a obvykle neprobíhá rovnoměrně: některé složky se mohou rozvíjet ve skocích, vývoj jiných složek může být ve stejné době ve stavu stagnace, jiné dokonce mohou mít tendenci regrese (Košťálová, 2015b). Rozvoj gramotnosti jedince probíhá na základě křehké rovnováhy mezi konstruováním jednotlivých složek a jejich rekonstruováním (reorganizováním a transformováním). Individuální rozdíly v rozvoji ovšem také vznikají vlivem okolního prostředí, zejména pak působením nejbližších dospělých osob.

1.3.5 Specifické žánry a typy knih v období čtenářské pregramotnosti

V minulosti se odborníci snažili určit pořadí důležitosti v oblastech literatury pro období pregramotnosti. Zjistilo se však, že různí autoři z různých zemí se velice lišili, např.: v českém a slovenském prostředí zdůrazňovali autoři lidovou slovesnost a verše; v jiných zemích to byla především veršovaná epika nebo dokonce obrázkové knihy (Chaloupka, 1982).

Přes velmi odlišné pohledy však mnoho českých autorů stále pokládalo za dominantu slovesnosti říkadlo. Chaloupka vysvětluje funkci této dominanty: „*takováto dominanta totiž bude vskutku dominantou tehdy, jestliže řada jejích podnětů i přístupů dítěte k nim umožní jistý transfer*“ (s. 125). Jinými slovy, dominanta pomáhá dítěti vstoupit do jiných typů slovesnosti. Předpokládá se, že právě říkadlo má tuto schopnost, která vychází z komplexního a zatím nediferencovaného vnímání nejmenších dětí.²

Pokud je říkadlo vstupní bránou do světa literatury, které další žánry jsou dále pro období pregramotnosti specifické? Za literaturu, která je pro období pregramotnosti nejadekvátnější, lze pokládat: (1) drobné veršované útvary a (2) krátká pohádková či jiná vyprávění (Chaloupka, str. 118). Tyto dva literární žánry se dají dále rozdělit do různých

² Nelze zde popisovat, jakým způsobem se tak děje, neboť by to přesahovalo rámec této práce. Velice obsáhle o tomto tématu píše Chaloupka (1982, s. 125-129), který odkazuje zejména na studii V. Nezkusila „Spor o specifičnost dětské literatury“ (1971).

subtypů. Přitom oba žánrové typy jsou velmi často zpracované ve formě obrázkových knih. Jestliže se pokládá říkadlo za dominantu slovesnosti, lze mluvit o obrázku jako o dominantě knihy, jinými slovy obrázek napomáhá dětem již v útlém věku vstoupit do světa knih.

2. ČÁST: OBRÁZKOVÁ KNIHA

2.1 VYMEZENÍ POJMŮ OBRÁZKOVÁ KNIHA A BILDERBUCH

2.1.1 Obrázková kniha

V současnosti je téměř nemožné definovat pojem obrázková kniha. Souvisí to především s jejím prudkým rozvojem, který byl započat na začátku 20. století a který bouřlivě pokračuje dodnes.

Vymezování pojmu a historickému vývoji obrázkové knihy, zejména v českých podmínkách, se věnuje Knitlová (2008) ve své diplomové práci „Obrázková kniha v literatuře pro děti a mládež v 90. letech a současnosti“. Z této práce přejímám jednu definici, která pro naše účely postačuje a která původně pochází z německé Wikipedie: *„Obrázková kniha je žánr tvořící součást dětské literatury. Definice a historie obrázkové knihy jsou úzce spjaty se změnami společenských představ. Původně byl tento pojem užíván pro každou knihu, která byla opatřena ilustracemi. V dnešní době se pod tímto pojmem rozumí kniha pro děti, které ještě neumí číst a nebo se čtením teprve začínají. Obrázky zde zaujímají řídicí roli, ačkoli existuje úzká souvztažnost mezi obrázkem a textem. Obrázkové knihy mají zpravidla nepatrný rozsah (všeobecně kolem 30 stran) a vyskytují se ve všech formátech.“* (s. 15–16)

2.1.2 Bilderbuch

V souvislosti s obrázkovou knihou se lze také setkat s termínem bilderbuch³. Již samotné označení, že některá obrázková kniha je bilderbuchem (např. v recenzích), vyjadřuje jistou reprezentativnost a kvalitu. Obvykle je vydávající spíše menší nakladatelství, která mají vysoké nároky nejen na obsahovou stránku knihy, ale velmi si zakládají také na kvalitě knižního zpracování. Bilderbuchy bývají často součástí různých bibliofilských edic.

Bilderbuchy se často poznají svým netypickým formátem. Jedná se většinou o knihy výrazně větší (nebo naopak menší) než ostatní běžná knižní produkce. Mohou se lišit také tvarem, například mají tvar čtverce nebo jsou více protáhlé do šířky. Autorem bilderbuchu bývá většinou jeden člověk. Vzhledem k dominující obrazové složce je to zpravidla výtvarník. (Dymáčková, 2015)

³ Slovo bilderbuch pochází z němčiny a v překladu znamená obrázkovou knihu.

Také Provazník (2013) pokládá bilderbuch za termín, který má užší význam než pojmenování obrázková knížka. Pro bilderbuchy, v jeho pojetí, jsou obrazová a textová složka stejně důležité, dokonce tyto knihy stojí na vzájemném vztahu obou složek. Na základě tohoto vztahu se pokusil o klasifikaci bilderbuchů a vymezil tři základní kategorie: (1) knihy vyznačující se asymetrickým vztahem mezi textem a obrazem ve prospěch textu, (2) knihy vyznačující se asymetrickým vztahem mezi obrazem a textem ve prospěch obrazu, (3) knihy založené na důmyslně rozvíjené interakci text-obraz.

Bakalářská práce se bude dále věnovat zejména těm obrázkovým knihám, které se řadí mezi bilderbuchy, a to především díky jejich umělecké kvalitě. Právě uměleckou kvalitu považují s Dymáčkovou za stěžejní charakteristiku bilderbuchů. V poslední části bakalářské práce se budu věnovat detailněji celkové kvalitě obrázkových knih pro nejmenší na českém knižním trhu.

2.2 OBRÁZEK JAKO DOMINANTA KNIHY

Obrázková kniha coby dominantna knihy umožňuje vstoupit do světa knih a postupně poskytuje transfer k dalším typům knih, např. ke knihám ilustrovaným nebo ke knihám, které již obsahují pouze textovou složku. S obrázkovou knihou se dítě v našich podmínkách setkává obvykle již ve věku okolo jednoho roku. Tato první setkávání obvykle probíhají dvojím způsobem. Buď se jedná o textové obrázkové knihy, které jsou určeny pro předčítání rodiči. Lze zde mluvit o tradičnějším způsobu⁴, o jehož velkém významu již bylo krátce pověděno v souvislosti s literární iniciací. Anebo se jedná o obrázkové knihy, které neobsahují text žádný nebo pouze minimálně. Tyto obrázkové knihy jsou přizpůsobeny kognitivním schopnostem nejmenších dětí, a navíc tyto kognitivní schopnosti dále rozvíjejí. V dalších kapitolách představím několik specifických typů obrázkových knih, které vznikaly během posledních několika desetiletí ve světě, ovšem u nás nejsou příliš známé. Zároveň bude představení těchto knih sloužit pro přiblížení a pochopení dalšího specifického typu, tzv. wimmelbuchu, který je ústředním tématem práce.

2.2.1 Knihy konceptů (*early concept book, concept book*)

Následujícímu typu knih se soustavně věnují Kümmerling-Meibauerová a Jörg Meibauer, kteří pro něj vymysleli názvy *early concept book* a *concept book*. Poznatky o těchto knihách jsem získala z jejich dvou odborných článků (2011 a 2015).

2.2.1.1 Knihy prvních konceptů

Knihy prvních konceptů (angl. *early concept book*) jsou obrázkové knihy, které zobrazují jednoduché předměty z bezprostředního okolí dítěte (např. míč, panenka, jablko, židle). Nejvýznamnějšími představiteli tohoto typu knih jsou Dick Bruna, Tana Hobanová, Emmanuel Sougez, Edward Steichen a Andy Warhol. Knihy jsou určeny dětem ve věku od 12 do 18 měsíců. Obvykle neobsahují žádný text, pokud ano, jedná se o jednoduchá slova označující zobrazené předměty. Knihy nerozvíjejí pouze základní pravidla, jak pracovat s knihou (např. sedět klidně, obracet stránky, sledovat obrázky a ukazovat na ně), ale také základní dovednosti vnímání obrazu. Mezi tyto dovednosti patří: rozlišení figury a pozadí,

⁴Ačkoliv se považuje předčítání nejmenším dětem rodiči za tradiční způsob, vyvstává i zde problém: Které knihy číst právě nejmenším dětem, aby je to zaujalo a udržely dostatečnou pozornost? Za velice přínosný k tomuto problému pokládám odborný článek Kathleen Ahrensové (2011) „Picturebooks. Where literature appreciation begins.“

rozlišení linií, bodů a barev jako nedílných součástí zobrazeného předmětu, a pochopení, že dvourozměrný obraz zastupuje třírozměrný předmět.

Knihy neuvádějí pouze do vizuální gramotnosti, ale podporují děti také v osvojování jazyka. Není náhodou, že jsou zobrazené předměty označeny podstatnými jmény. Podstatná jména hrají důležitou roli v raném dětském slovníku, ve kterém asi 44% u prvních padesáti slov představují podstatná jména. Pochopení smyslu slov je poměrně náročným úkolem vyžadujícím pochopení konceptu (pojmu, pojetí). To umožňuje dítěti mluvit o daném objektu. Pokud si například dítě osvojilo koncept panenky, je schopné hovořit o panence. V tomto případě může obrázek panenky podporovat osvojování konceptů.

Rané koncepty nezahrnují pouze podstatná jména, ale také slovesa (např. mít, dělat, hrát, jíst). Ačkoliv se většina knih zaměřuje na podstatná jména, existují také knihy, které zobrazují činnosti popsaná slovesem. Jako příklady lze uvést: „Playing“ (2013) od Helen Oxenburyové nebo „Anton’s ganze Welt“ (2010) od Judith Drewsové.

Podstatná jména a slovesa zcela jistě hrají důležitou roli v raném slovníku, ale děti mezi 12 a 18 měsíci věku znají již i další kategorie jako např. přídavná jména (horký, malý), sociální slova (ahoj, děkuji), slova s místním nebo časovým určením (tam, zase) a zájmena (ty, my). Takové slovní kategorie není snadné zobrazit, existují však pokusy o jejich vizualizaci, např. „Nochmal! Meine ersten Lieblingswörter“ (2012) od Annette Langenové (sociální slova a příslovečná určení). Na přídavná jména, citoslovce a antonyma (malý-velký, tmavý-světlý) se zaměřila např. Didier Cornilleová nebo Soledad Braviová. Aktivitu, vlastnosti a zvuky jsou obvykle znázorňovány ve vztahu k předmětům, je proto velmi těžké, ne-li nemožné, zobrazit je čistě jako koncepty.

2.2.1.2 Knihy konceptů

Zatímco mnoho těchto slov patří stále do prvního slovníčku, představují tyto knihy přechod z typu knih prvních konceptů k jinému typu, který lze nazvat jako knihu konceptů (*concept book*). Na rozdíl od prvního typu představující předměty různých koncepčních domén (rámců, polí), tento další typ jde o krok dál a zobrazuje předměty, které náležejí jednomu jednoduchému koncepčnímu rámci, jako jsou hračky, zvířata, dopravní prostředky, jídlo a oblečení. Typickým příkladem tohoto typu knih je „Mein Spielzeug“ (1979) od Helmuta Spannera. Obrázkové knihy zobrazující takové abstraktní koncepty, jako například barvy, tvary, čísla, nebo písmena, také mohou náležet do knih této kategorie. Knihy obvykle neobsahují žádný text, pokud ano, obsahují jednoduchá slova na stejné nebo protilehlé

stránce, které označují předměty nebo jejich charakteristiky (barvu, tvar, číslo). Ačkoliv tyto obrázkové knihy označují předměty, které se vztahují ke konceptům, slova vyjadřující tyto koncepty nejsou většinou obsaženy v raném slovníku, ale osvojují se později, když je dětem okolo 18-24 měsíců, nebo dokonce později. Toto období je charakterizováno náhlým nárůstem slovní zásoby. Zatímco většina dětí mívá repertoár 50 slov ve věku 18 měsíců, slovní zásoba jako kdyby po tomto stadiu „explodovala“, a děti si osvojují každý den nová a nová slovíčka. Přitom se zde nerozšiřuje pouze slovní zásoba, ale i vývoj konceptualizace má strmý průběh.

Nicméně „výbuch“ ve slovní zásobě jde ruku v ruce se spurtem obrázkových knih. Šířící se trh obrázkových knih pro malé děti je zodpovědný za rostoucí škálu námětů, témat, žánrů a stylů. Tento vývoj vede k tvorbě různých typů knih, které nabízejí různé cíle ve stejný čas. Mohou se využívat pro ukazovací a pojmenovávací hru, pro hledání ztracených předmětů, pro stimulaci dialogu otázka-odpověď, pro kategorizaci, a dokonce pro pochopení základních prvků poezie, jako je rým, rytmus nebo důraz. Přesto tyto obrázkové knihy mají stále rozpoznatelné klíčové koncepty.

Knihy konceptů podporují malé děti zejména v osvojování si procesu kategorizace. Kategorizace umožňuje dítěti budovat si síť konceptů, které spolu souvisí. Navíc osvojování konceptuálních domén nerozšiřuje pouze slovní zásobu, ale umožňuje také první krok pro pochopení koherence, v tomto speciálním případě koordinací předmětů náležející do stejné konceptuální domény. Některé knihy konceptů mají společné rysy s obrázkovými slovníky, ukazují několik (5-7) předmětů na stránce, jsou opatřené štítkem na stránce dole nebo vedle nich.

Některé knihy zasazují předměty do různých konceptuálních domén. Příkladem je „A Child's book of things“ od Paula Sticklanda (1990). Předpokládá se, že schopnost propojování různých koncepčních rámců připravuje dítě pro porozumění příběhu. O dalším vývoji narativity budu podrobněji pojednávat v příští kapitole v souvislosti s dalším typem obrázkových knih. Nyní bych se chtěla ještě krátce zmínit o významném představiteli knih konceptů a jeho knihách, z nichž některé byly uvedeny také na českém knižním trhu.

2.2.1.3 Dick Bruna a jeho Miffy

Holandský výtvarník, ilustrátor a grafický designér Dick Bruna se proslavil především jako autor knížek o králičí holčičce Miffy. První kniha o Miffy vyšla již v roce 1955 a dodnes vyšlo dalších více než dvě stě knih. Použitím jednoduché obrysové linky vybarvované

základním barvami se od počátku své kariéry hlásí k odkazu avantgardy⁵. Objekty jsou zobrazeny vždy jako celé, nikoliv pouze jejich části. Okolí předmětů je buď bílé, nebo je zobrazeno jednou základní barvou, což vytváří dojem, jako kdyby objekty pluly v negativním prostoru. Dále objekty nemají stín nebo zdroj světla, jejich třírozměrnost je zde redukována (Kümmerling-Meibauer a Meibauer, 2011). Nakladatelství Baobab v roce 2011 vydalo tři jeho knížky s Miffy: (1) „Kuku, Miffy, kdo je to?“, (2) „Kuku, Miffy, kdo je tam?“, (3) „Počítej s Miffy. Kolik je to?“. O knihách Baobab píše: „*Děti se naučí listovat v knížkách, rozeznávat barvy, počítat, pojmenovávat zvířata, hračky, tvary... Svět Miffy je pestrý a nejmenším dětem srozumitelný*“.⁶

2.2.2 Beztextové obrázkové knihy s příběhem

V této části se budu věnovat specifickému typu obrázkových knih určenému dětem, které již začínají rozumět jednoduchým příběhům. Tato dovednost se začíná vyvíjet nejdříve mezi druhým a třetím rokem života dítěte. Pro pochopení těchto knih pokládám za důležité alespoň stručně uvést teoretický základ počátečního vývoje narativity.

2.2.2.1 Vývoj narativity

Narativita, tj. schopnost a dovednost vyprávět příběhy, je podstatou všech vyprávění. Není však předem daná. Narativní schopnosti se v průběhu života vyvíjejí, podobně jako se vyvíjejí jiné schopnosti a dovednosti. Chceme-li proto vyprávět ucelené a smysluplné příběhy, musíme nejdříve dosáhnout určité úrovně těchto schopností.

Naše schopnost tvořit příběhy se rozvíjí společně s vývojem jazyka a důležitou roli hraje také sociální prostředí. Poměrně značná část výzkumů dokládá to, že děti si narativní dovednosti osvojují při vyprávění s rodiči. Hlavním přínosem pro rozvoj narativity je v těchto případech především to, že se díky nim učí formulovat své vlastní vzpomínky do příběhů a lépe chápou osobní význam minulých zkušeností (Pavelková, 2010).

Prvotním počátkům rozvoje narativity se věnuje Tvrďochová ve své diplomové práci (2006), z které čerpám následující poznatky.

Sutton a Smith (1986) považují období kolem třetího roku za věk, kdy děti začínají vyprávět příběhy a osvojovat si základní koncepty příběhů. Určitá struktura ale podle něj

⁵<http://www.baobab-books.net/pribehy-o-slavne-kralici-slecne-miffy-konecne-v-cestine>[cit. 2016-05-12]

⁶<http://www.baobab-books.net/en/kuku-miffy-kdo-je>[cit. 2016-05-12]

začíná být patrná až kolem šestého roku. Až po desátém roce děti obvykle plně využívají všeobecně přijímané koncepty příběhů.

Stein a Albro (1997) pokládají období kolem pátého roku za období vzniku struktur vyprávění. Od 5 do 10 let se podle nich zvyšuje komplexnost a koherence dětských vyprávění. Podle Chrze (2002) se narativní struktury začínají postupně krystalizovat kolem sedmého roku. V devíti letech děti začínají vyprávět delší příběhy s více epizodami, využívají cílesměrné dějové souvislosti.

Mc Adams (1997) rozdělil vývoj narativity do čtyř typů konstrukcí:

1. deskriptivní sekvence – v tomto typu vyprávění se nevyužívají časové, kauzální, ani cílesměrné vztahy. Je přítomné pouze spojení typu „a“ a jedná se většinou o výčet činností nebo událostí. Začíná se obvykle rozvíjet mezi druhým a třetím rokem.
2. časová sekvence – tento způsob vyprávění se objevuje mezi pátým a sedmým rokem, často ještě převládá u devítiletých dětí. Jedná se o téměř nekonečné řady činností a událostí uspořádané v časové posloupnosti, bez kauzálních souvislostí. Chrz uvádí, že se v těchto příbězích může objevovat kauzalita, ale nejde o kauzalitu příběhotvornou. Něco se stane v reakci na předchozí událost, ale nemá to žádný význam pro další formování příběhu.
3. kauzální sekvence – v těchto příbězích se jedná o vystižení jednotlivých příčin a následků. Kauzální souvislosti v těchto případech nebývají ještě příliš příběhotvorné, nespějí k určitému cíli. Kauzální sekvence běžně využívají děti kolem devátého roku.
4. cílesměrná sekvence – Stein a Albro (1997) uvádí, že to, co dělá z příběhu příběh, je schéma záměrného jednání. Takové příběhy zapadají do schématu cíl-jednání-výsledek nebo cíl-pokus-výsledek. Podle Chrzových výzkumů se tato struktura začíná objevovat už v předškolním věku a postupně, vývojem přes výše uvedené struktury, dochází k jejímu upevnování, ke kterému dojde kolem jedenáctého roku.

2.2.2.2 Využití beztextových obrázkových knih v rozvoji narativity

Jalongová et al. (2002) poukázali na důležitou roli beztextových obrázkových knih s příběhem pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, především pak pro rozvoj narativity. Autoři rozdělili práci s beztextovými obrázkovými knihami s příběhem do několika vývojových etap, které jsou popsány deskriptory:

1. Manipulace s knihou:

- a. Děti obrací stránky zepředu dozadu.
- b. Děti si prohlíží obrázky zleva doprava.

2. Označování obrázků:

- a. Děti odpovídají na otázky (např. Kde je pes).
- b. Děti pokládají otázky (např. Co to je?).
- c. Děti ukazují na obrázky a dělají příslušná gesta nebo zvuky.
- d. Děti označují věci správným slovem.

3. Interpretování obrázků a akcí:

- a. Dospělý interpretuje dítěti obrázky a komentuje děj.
- b. Dítě napodobuje interpretaci obrázků a děje.

4. Vytváření příběhů a vymýšlení příběhů vlastních:

- a. Dítě využívá mluveného jazyka k vytváření příběhů doprovázející ilustrace.
- b. Dítě vymýšlí psaný text za doprovodu obrázků.
- c. Dítě vymýšlí vlastní beztextové obrázkové knihy.

První dva body se kryjí s funkcí knih konceptů, o kterých bylo již pojednáváno. Další dva body již požadují vyšší vývojový stupeň, zejména z hlediska rozvoje narativních schopností a dovedností. Vývoj narativní struktury je založen na dětském porozumění lidské intencionalitě. Stein a Albro uvádějí (1997, in Tvrd'ochová, 2006), že děti začínají chápat záměrnost a cílesměrnost od 2,5 roku. Pokud je tato intencionalita u dětí pochopena, mohou přičítat záměr konání a chování postav zobrazených v obrázkových knihách. Kümmerling-Meibauerová a Meibauer (2015) uvádějí, že zatímco deskriptivní obsahy poukazují pouze na události a předměty, které jsou vyobrazeny na obrázcích, narativní obsah knihy již zdůrazňuje záměry, které pohánějí linii příběhu.

Malé děti touží svůj zážitek a radost ze čtení beztextových obrázkových knih sdílet s ostatními. Toto sdílení se projevuje verbalizací viděného. Čtení beztextových obrázkových knih podporuje rozvoj verbálního vyjadřování, slovní zásoby a narativity. Grahamová (1998) však upozorňuje na úskalí ve vyprávění příběhů na základě beztextových obrázkových knih. Děti mají tendenci své komentáře vyjadřovat v přítomném čase a ne příliš plynule. Pokud však zprostředkovatel vhodnými způsoby dítě navede, např. přenesením příběhu do formy „Byl jednou jeden...“, je možné vyprávění příběhu u dětí rozvinout do plynulejší a strukturovanější podoby. Verbalizace obrázkového příběhu, tak aby měl formu, vyžaduje

poměrně náročnou aktivitu a je zde potřeba výrazné podpory dospělých. Jde však o činnost, která je pro rozvoj narativity velice důležitá.

Verbalizace příběhů z beztextových obrázkových knih podporuje děti v tom, aby samy hledaly vlastní slova a vlastními slovy se vyjadřovaly. To je také základní rozdíl od příběhů psaných slovy, neboť u nich mají děti tendenci používat stejná slova, která jsou obsažena v textu.

2.2.2.3 Kouzelný polštář

Opět lze konstatovat, že zatímco ve světě je typ beztextových obrázkových knih s příběhem určený dětem, které se teprve učí porozumět, co vlastně příběh znamená, je na knižním trhu celkem běžný, u nás jsou to pouze výjimky. Jednou takovou výjimkou je kniha Kateřiny Sechovcové „Kouzelný polštář“ vydaný v roce 2013 nakladatelstvím Argo. Malý chlapec jde spát, hlavu si položí na polštář se vzorem kočiček a zaposlouchá se do pohádky na dobrou noc. V tom jedna z kočiček obživne a zažije nečekané dobrodružství. Příběh je vyobrazen v jednotlivých rámečcích, které připomínají komiks (avšak bez bublin a beze slov). Kniha je zajímavá i materiálem, neboť obálku knihy tvoří textilní potah imitující polštářek. „Kouzelný polštář“ se doporučuje pro děti od dvou let.

Kniha je malým dětem blízká svým námětem, neboť ve věku okolo dvou let se rozvíjí symbolické myšlení. Symbolické hry typu ožívování neživých předmětů začínají být v tomto věku častou aktivitou. Rozvoj symbolického myšlení úzce souvisí s rozvojem narativity, neboť také zde je klíčovým uvědomění si záměrnosti. Symbolické myšlení je projevem vrozené dispozice, ale důležitým předpokladem jeho rozvoje je zkušenost s různými symboly: hračkami a obrázky, které přispívají k rozvoji symbolické senzitivity, tj. obecné připravenosti předpokládat, že cokoli může být použito k zastoupení něčeho jiného. Čím více takových zkušeností batole má, tím snáze dokáže pracovat s novými symboly. Jedním z možných zdrojů zkušeností je právě ukazování v obrázkové knížce doprovázené výkladem rodičů (Vágnerová, 2012).

Kniha může, ač zatím spíše nevědomě, probouzet u dětí myšlenku o záměru autora knihy, čímž také mohou objevovat koncept příběhu obecně. Dítě, které si záměrně oživuje obrázky a vymýšlí si pro ně různé situace, může vyzorovat, že někdo jiný se rozhodl oživit také jeden obrázek. Jaký příběh si „ten někdo“ vymyslel pro kočičku? „Kočička možná zažívá daleko větší dobrodružství než moje zvířátka. A proč by se medvídek z mého polštáře nemohl pustit do podobného nebo ještě většího dobrodružství?“ Přitom se může dítě ještě více

inspirovat touto knihou a vytyčit si směr příběhu: „Medvídek sice vyskočí z mého polštáře, ale musí se za každou cenu na polštář zase vrátit. Hlavní hrdina tak musí překonat všechny překážky...“ Tento příběh by již měl strukturu s cílesměrnou sekvencí.

Ze všech uvedených důvodů se domnívám, že scénář knihy „Kouzelný polštář“ je velmi zdařile propracovaný a že bez pochyby rozvíjí narativní schopnosti a dovednosti.

Závěrem druhé části je důležité upozornit na to, že pro každou fázi ve vývoji dětí jsou vhodné různé typy obrázkových knih. Po dosažení schopností a dovedností jedné vývojové fáze ztrácejí děti o knihy nižší úrovně zájem (Kümmerling-Meibauer a Meibauer, 2015).⁷ Existuje však jeden typ obrázkových knih, které mohou děti využívat ve více než jedné vývojové fázi. Tímto specifickým typem je právě wimmelbuch, který je ústředním tématem bakalářské práce a o němž budu pojednávat v její třetí části.

⁷ Například knihy o Miffy Dicka Bruna oslovují děti do čtyř let věku. (<http://www.baobab-books.net/pribehy-oslavne-kralici-slecne-miffy-konecne-v-cestine>)

PRAKTICKÁ ČÁST

3. ČÁST: WIMMELBUCH

Wimmelbuch je specifickým typem beztextových obrázkových knih, které zobrazují řadu scénérií obsahující obrovské množství postav a detailů. Wimmelbuch je významný tím, že rozvíjí mnoho složek čtenářské gramotnosti a umožňuje doprovázet děti na jejich cestě ke gramotnosti po dlouhou dobu.

O beztextových obrázkových knihách v souvislosti s jejich pozitivním vlivem na rozvoj gramotnosti bylo publikováno velké množství zahraničních odborných studií (Arizpe, 2013). Odborná studie, která se zaměřuje pouze na specifický typ wimmelbuch, existuje však zatím jen jedna: „Reading as Playing“ od Cornelie Rémiové (2011). Mnoho poznatků v třetí části bakalářské práce bude pocházet z této publikace. Snažila jsem se však také vycházet ze svých vlastních zkušeností, vnést svůj vlastní pohled a uvést tyto knihy do souvislosti s českým publikem.

V roce 2009 Rémiová prováděla šestitýdenní online průzkum o wimmelbuchu mezi 115 německy mluvícími rodiči. Ačkoliv byl tento zkoumaný vzorek příliš malý k dosažení statisticky relevantního výstupu, byly odpovědi často velice shodné, což bylo překvapující zejména proto, že většina otázek byla otevřených. Rémiová v odborném článku zmiňuje některé výsledky šetření.

Součástí průzkumu bylo určení příslušného cílového věku pro čtení wimmelbuchů. Třetina respondentů doporučila knihy pro děti od jednoho roku, zatímco jiná třetina uvedla, že 18 měsíců je nejnižší věková hranice. Přitom nakladatelé doporučují wimmelbuchy pro starší čtenáře (nejdříve od tří let). 96% všech dětí sledovaných v průzkumu se swimmelbuchem poprvé setkaly před dosažením dvou let věku. Spojení s knihou bývá dlouhodobé a zřídka končí před vstupem dětí do školy. Pro obrázkové knihy je tato vytrvalost velice pozoruhodná.

3.1 VYMEZENÍ POJMU WIMMELBUCH

Německý termín *wimmeln* lze přeložit jako hemžit se kým, čím (v angličtině „to teem“ nebo „to swam with something“). Wimmelbuch lze velmi volně přeložit jako knihu, ve které se to hemží.⁸

Pokud bych chtěla využít výše uvedenou klasifikaci Provazníka, zařadila bych wimmelbuch mezi knihy s dominantní rolí obrazu. Wimmelbuchy se ovšem vyznačují tím, že neobsahují téměř žádný text, vztah mezi obrazem a textem je, pokud vůbec, úplně minimální. Je proto možné, že se wimmelbuchy zcela vymykají Provazníkově klasifikaci. Wimmelbuch se v zahraničních zdrojích obvykle řadí mezi tzv. beztextové nebo „téměř“ beztextové obrázkové knihy (angl. *wordless picturebooks*).

Dowhowerová (1997) se pokusila vytvořit klasifikaci beztextových obrázkových knih. Knihy rozdělila do pěti typů a třináct subtypů. V její typologii se wimmelbuch nejvíce přibližuje vizuálním herním knihám, které uvádějí čtenáře do interakce s obrázkem tak, že čtenáři hledají ztracené objekty, porovnávají změny mezi obrázky, nebo si hrají s vizuálními iluzemi.

3.1.1 Základní charakteristiky

Rémiová na základě svého průzkumu shrnula charakteristiky wimmelbuchu do následujících šesti kategorií:

- 1. Velikost a materiál:** Wimmelbuch je robustní, většinou vyrobená z kartonu, a velká tak, aby umožnila bohatě znázornit detailní ilustrace. Většina knih je vytištěna ve velikosti A4 nebo dokonce A3.
- 2. Množství textu:** Kniha neobsahuje žádný text, kromě textu úvodního a krátkých textů vložených do obrázků. Tyto krátké texty jsou součástí zobrazovaného světa, např. názvy obchodů, plakáty apod.
- 3. Grafický styl:** Každá dvoustrana představuje scénérii, obvykle v perspektivě shora dolů bez velkých prostorových zkreslení, obrazy jsou v naivně realistickém stylu,

⁸Domnívám se, že je velice nepravděpodobné, aby se v českém prostředí ujal pojem wimmelbuch, když i pojem bilderbuch není běžný. Je zde možné ještě jedno české pojmenování inspirované knihou spisovatele Františka Nepila a výtvarníka Miroslava Jágra „Podívánky“ (1981). Kniha není wimmelbuchem, ale obsahuje některé jeho prvky. Slovní přesmyčkou lze vytvořit slovo „povídánky“, které vystihuje klíčovou činnost, co se s těmito knihy dělá.

charakteristické čistou linkou a jasnými barvami. Obrázky jsou mimořádně bohaté na postavy a detail, zobrazené krajiny obsahují rozličné scény.

4. **Předmět obrázků:** Mnoho ze zobrazených situací je malému dítěti dobře známo z jeho vlastního každodenního života. Někteří účastníci průzkumu kritizovali „údajné“ wimmelbuchy, které jsou vyobrazeny příliš kýčovitě nebo příliš neskutečně, smyšleně, často i s postavami z pohádek nebo medvědy namísto lidí; tyto knihy pak nepokládali za „pravé“ wimmelbuchy.
5. **Celková struktura knihy:** Scénérie obsažené v knize obvykle tvoří oddělené, nezávislé jednotky. Některé knihy, nicméně, obsahují panoramata, která tvoří kontinuální příběh.
6. **Podněty pro čtenáře:** Wimmelbuchy vybízejí k aktivitě čtenářů všech věkových kategorií, obsahují mnoho různých způsobů recepce a nabízejí nové vhledy při každém čtení.

3.1.2 Wimmelbuch vs. *search and find book*

Rémiová pro bližší ujasnění pojmu srovnává wimmelbuch s velice podobným typem knih, který bývá v anglicky mluvících zemích známý pod názvem *search and find book*⁹. Jako příklad uvádí Rémiová knihu Martina Handforda „Kde je Valda? Honička za obrazy.“ (česky 2006). Obrázky v knize připomínají wimmelbuch svým vzhledem, ačkoliv jejich koncept je odlišný. Zatímco Handford nacpe v drtivé většině obrovské množství mrňavých postav do každého svého obrazu, klasický wimmelbuch vypadá daleko méně přeplněně. Některé obrazy Aliho Mitgutsche (k němu viz níže) mohou působit stejně nahuštěně, jeho postavy jsou ovšem daleko větší ve vztahu k celku. Scény tak působí realističtěji a navíc jsou zde větší možnosti, jak rozvinout u postav jejich individuální vlastnosti. Dále jsou Mitgutschovy scénérie jasně segmentovány: rybník, říčka a stromy slouží jako vizuální ukazatelé, které rozdělují obraz do menších jednotek. Za nejdůležitější rozdíl ovšem považuje Rémiová tu skutečnost, že obrazy Mitgutsche neobsahují žádný „instruktážní“ text – nikde není řečeno, co má čtenář s obrazem dělat. Zatímco Handford poskytuje svým čtenářům dlouhý seznam hledacích otázek, Mitgutsch nenabízí žádné návody.

Rémiová upozorňuje na určitou hierarchii při vnímání obrazů v *search and find book*. Čtenáři vyhledávají konkrétní předměty či postavy, ostatní prvky slouží jako „rozptylovače“

⁹ Velice volně by se dal tento typ obrázkové knihy nazvat jako „knih: hledej a najdi!“

či „rušiče“, které mají strhávat pozornost čtenáře od úkolu. Teprve až po splnění úkolu mohou „rozptylovače“ nabýt vlastní hodnotu. U wimmelbuchů mohou být hledané předměty sice také jejich součástí, ovšem nikdy nemají centrální funkci.

U posledního, z pohledu Rémiové nejdůležitějšího, rozdílu mezi wimmelbuch a *search and find book*, bych s autorkou polemizovala. Jednak uvádí příklad *search and find book* („Kde je Valda?“), který je určen starším dětem (obvykle je kniha doporučována dětem od šesti let), zatímco wimmelbuch je určen dětem mladším seznamujících se teprve s obrázkovými knihami a učících se určitým čtenářským strategiím, ke kterým tento typ knihy vybízí. Dále se domnívám, že si čtenář u *search and find book* může vybrat, zdali bude nejdříve plnit úkoly a až poté se zaměří na „rušiče“, anebo si nejdříve začne prohlížet celý obraz a spíše náhodou narazí na odpověď úkolu. Přitom v některých případech může druhý postup zaručovat větší úspěch ve splnění než postup první.

Příklad knihy, která se vyskytuje na hranici mezi wimmelbuchem a *search and find book*, může být „Knížka samá díra. V Zoo.“ od Ines Rarischové (česky 2015). Kniha je určena mladším dětem, není tolik přeplněná v porovnání s knihou „Kde je Valda“, obsahuje ovšem text s úkoly.

3.2 HISTORICKÝ VÝVOJ

3.2.1 Hieronymus Bosch a Pieter Bruegel st.

Recenzenti obvykle poukazují na to, že wimmelbuchy vycházejí z tradice jednoho uměleckého stylu prezentovaného malíři 15. a 16. století. Obrazy tohoto proudu se vyznačovaly scénériemi, na kterých bylo zobrazeno velké množství postav v pohybu, podobně jako některé gotické malby, které vznikaly dříve. Tyto obrazy se však od gotických obrazů odlišovaly zejména tím, že postupně ztrácely své ústřední téma. Obrazy z počátku vyzývaly k základním teologickým otázkám a často poukazyvaly na chaotický stav světa, později začaly zobrazovat světská témata). Jedním z představitelů tohoto proudu je Hieronymus Bosch (1450-1516), jehož obrazy se vyznačují vysokou mírou fantazie a hluboce promyšlenou symbolikou. Druhým představitelem je Pieter Bruegel starší (1525-1569), který vedle obrazů s náboženskou tematikou tvořil již i obrazy se světskými tématy. Jeho obrazy na rozdíl od Bosche nepůsobí tolik fantaskně, vyznačují se realističtějšími prvky. Jeho dílo „Dětské hry“ (1560) je již považováno za prototyp pozdějších podobných obrazů a také wimmelbuchů. Obraz „Dětské hry“ nenabízí pro vnímání žádný ústřední bod, je již na samotném vnímání, na co se právě zaměří. A právě tento způsob vnímání je vyžadován i pro čtení wimmelbuchů.

3.2.2 Ali Mitgutsch

Ali Mitgutsch (vlastním jménem Alfons Mitgutsch, nar. 1935) je pokládán za zakladatele specifického typu obrázkových knih wimmelbuch, ačkoliv se objevily i dříve příklady velmi podobných knih.¹⁰ Zřejmě největší jeho motivací, proč tvořit obrázky pro děti, bylo jeho těžké dětství, které prožil ve druhé světové válce. Byl ovlivněn malíři všech epoch, nejvíce však malíři středověkými. Další jeho inspirací pro tvorbu wimmelbuchů byla tzv. dioramata, která byla v jeho dětství tolik oblíbená.¹¹ Také jízda na ruském kole, pouťové atrakci, která poskytla autorovi netradiční pohled na město, velice ovlivnila celkový jeho pohled na svět i na jeho tvorbu¹². Tuto perspektivu využívá ve svých knihách.

¹⁰ Takovým příkladem může být kniha Susanne Müller-Firgauové „Benjamins Bilderbuch“ (1955).

¹¹ <http://www.tlz.de/kinder/detail/-/specific/8222-Wimmelbuch-8220-Erfinder-Ali-Mitgutsch-feiert-80-Geburtstag-609211421> [cit. 2016-05-12]

¹² <http://www.spiegel.de/einestages/ali-mitgutsch-erfinder-der-wimmelbuecher-wird-80-a-1047680.html> [cit. 2016-05-12]

Dětský psycholog Kurt Seelmann dal Mitgutschovi v 60. letech impuls, aby začal dělat nový typ obrázkových knih. První jeho kniha se jmenovala „Rundherum in meiner Stadt“ (1968)¹³. Zpočátku byli odborníci vůči typu wimmelbuch poměrně skeptičtí. Pedagogové se domnívali, že kniha přetěžuje děti mnoha detaily, kritikům dětské literatury se zase nezamlouvala příliš velká idyličnost knih a knihkupci varovali, že tak netradičně velkoformátové knihy se nebudou prodávat.¹⁴ Dá se říci, že se všichni mýlili, neboť se jeho kniha velmi brzy těšila u dětí veliké oblibě. V roce 1969 získal Mitgutsch za svůj první wimmelbuch německou cenu za knihu pro mládež.

Mitgutsch vytvořil mnoho dalších wimmelbuchů, žádný z nich se však zatím nedočkal českého vydání.

Mnoho dalších autorů wimmelbuchů víceméně kopíruje scénář knih Mitgutschových. Tyto knihy lze z pohledu vývoje wimmelbuchu označit za tzv. klasické wimmelbuchy. Hlavní jejich charakteristikou je, že jednotlivé scénérie tvoří oddělené nezávislé jednotky.

¹³https://de.wikipedia.org/wiki/Ali_Mitgutsch[cit. 2016-05-12]

¹⁴<http://www.spiegel.de/einestages/ali-mitgutsch-erfinder-der-wimmelbuecher-wird-80-a-1047680.html>[cit. 2016-05-12]

3.3 VYUŽITÍ „KLASICKÝCH“ WIMMELBUCHŮ V ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

3.3.1 Rozvoj vizuální a verbální komunikace

Výše popsané charakteristiky wimmelbuchů otevírají mnoho čtenářských možností. Děti spolu s dospělým zprostředkovatelem se mohou zaměřit na jednotlivé prvky, hledat souvislosti mezi různými objekty, zaměřit se na rozličné způsoby vizuální a verbální komunikace, například ukazováním na objekty a jejich kategorizováním, ptaním se po konkrétních objektech, vysvětlováním jejich vlastností nebo přidáváním akustických prvků (např. kráva bučí, běžící žena těžce oddechuje) atd.

3.3.2 Rozvoj koncentrace

Objevováním stále nových detailů během každého setkání s obrázkem lze probudit u dětí reflexi o vlastní kapacitě ve vnímání. „Jak to, že jsem předtím neviděl tuto veverku, toto auto, toto gesto?“ Čtenáři jsou neustále pobízeni ptát se a formovat hypotézy o obrazu, protože je jednoduše toho příliš mnoho k uvažování. Čtenář se učí, že k hlubšímu pochopení nestačí prohlédnout obraz jednou a zběžně, nýbrž vícekrát a soustředěně.

Pokud poskytuje dospělý zprostředkovatel dostatečnou podporu, zejména fyzickou přítomností a verbální komunikací, dítě si již okolo jednoho roku věku může vychutnávat zkušenost s wimmelbuchy. Děti se učí udržet pozornost po určitý čas. Učí se trpělivosti a vytrvalosti. Rozvíjí se jeho ochota zaměřit se na obrázky po delší dobu a objevovat v nich nové detaily a souvislosti.

3.3.3 Rozvoj narativity

V dalších pokročilých fázích mohou děti spolu se „zprostředkovatelem“ uvažovat o situacích, které jsou již mimo obrázek, diskutovat o příčinách a následcích, i když to není explicitně vyobrazeno, ale co může napomoci k pochopení znázorněné situaci: proč se tyto postavy chovají právě tak a co by bylo asi výsledkem jejich konání. Takové spekulace se mohou nakonec vyvinout do nezávislých povídek o postavách, předmětech či místech na každém obrázku. Dítě je vyzýváno zabývat se symbolickou hrou, žonglovat s vizuálními a verbálními symboly.

Klasické wimmelbuchy nevyprávějí příběhy samy o sobě a nemohou být více než výchozími body pro skutečné vyprávěcí konstrukce. Ovšem skupina komplexnějších wimmelbuchů předjímá tuto narativní aktivitu tím, že přidává časový rozměr. Časová dimenze se v beztextových obrázkových knihách stává dominantní a formativní, pokud jsou některé postavy přítomny na všech stranách knihy a jsou angažované v sekvenci kauzálně spojených událostí vytvářející jednu nebo několik dějových linií. Takové knihy uvádějí své čtenáře do speciálních výzev interpretace sekvence obrázků jako příběhu (Nodelmann, 1988; cit. dle Rémi, 2011). Nový typ wimmelbuchů se pak stávají mnohem náročnějšími k analýze vztahů mezi jednotlivými prvky.

Významnou představitelkou tohoto nového typu obrázkové knihy wimmelbuch je německá autorka Rotraut Susanne Bernerová, o jejíchž knihách budu pojednávat v následující kapitole.

3.4 R. S. BERNEROVÁ: ZIMA, JARO, LÉTO, PODZIM, NOC¹⁵

Rotraut Susanne Bernerová (nar. 1948) je grafičkou, ilustrátorkou a autorkou dětských knih. Během svého života ilustrovala přes pět set knih. V letech 2001 až 2014 vytvořila sérii knížek pro malé děti o králíčkově Karlíčkovi (Karlchen), které jsou ve světě velice populární, u nás opět alespoň prozatím nevydané. Bernerová získala řadu literárních ocenění, německých i mezinárodních. V roce 2006 získala německé ocenění Deutscher Jugendliteraturpreis za celoživotní dílo. Roku 2016 obdržela cenu Hanse Christiana Andersena.¹⁶

Roku 2003 začala pracovat na svém velkém wimmelbuchovém projektu. Zнала velmi dobře tvorbu Aliho Mitgutsche i Pietera Bruegela a rozhodla se vymyslet v rámci tohoto žánru něco nového. Protože jí vždy zajímaly příběhy, pokusila se do wimmelbuchu vnést faktor času.¹⁷

V letech 2003 až 2008 vydala Bernerová sérii pěti wimmelbuchů, tvořící jeden gigantický bilderbuchový projekt. Každá z těchto pěti knih sleduje během čtyř ročních období a jedné letní noci stejná místa v městečku, které se nazývá Wimmlingen.¹⁸ Knihy vždy obsahují sedm dvoustran, z nichž každá zobrazuje panorama složené z výseku městečka a jeho, většinou přírodního, okolí. Jednotlivé scénérie jsou spolu seřazeny tak, že tvoří jedno velké panorama, které lze nakonec spojit do kruhu.

Knihy byly vydány ve více než dvaceti zemích. V České republice vyšly v letech 2012 až 2015 v nakladatelství Paseka.

3.4.1 Charakteristika knih

3.4.1.1 Výtvarné techniky zobrazení

Bernerová použila styl čisté linky.¹⁹ Postavy a předměty jsou nakresleny konturovací tužkou a kolorovány akvarelovými nebo temperovými barvami. Obloha a mraky jsou zobrazeny pomocí pastelových barev.²⁰ Obrazy jsou vytvořeny v naivně realistickém stylu.

¹⁵ Prvním dílem série je „Zima“. Je velkou chybou redakce nakladatelství Paseka, že tuto důležitou skutečnost přehlédla a pokládá za první díl „Jaro“.

¹⁶ https://de.wikipedia.org/wiki/Rotraut_Susanne_Berner [cit. 2016-05-12]

¹⁷ <http://www.wimmlingen.de/index.php?id=7> [cit. 2016-05-12]

¹⁸ Česky by se dalo volně přeložit jako „Hemžikov“

¹⁹ Za průkopníky, kteří použili jednoduchou neboli čistou linku, jsou považováni například Hergé, autor série „Tintinova dobrodružství“ (první komiks vznikl v letech 1929 a 1930), nebo Walter Trier, který tímto stylem ilustroval známý román Ericha Kästnera „Emil a detektivové“ (r. 1928).

3.4.1.2 Čas

Knihy zachycují aktivity velkého počtu obyvatel městečka. Obrázky jsou propojeny nejen horizontálně uvnitř každé knihy, ale také vertikálně mezi knihami. A tak dokonce i budovy a různá místa jsou vybavené svými vlastními příběhy. Zatímco prostor zůstává konstantní, čas plyne jak mezi knihami, tak i uvnitř každé z nich: hodiny v různých částech města ukazují, že děj každé knihy se odehraje přibližně během jedné hodiny, zatímco celková chronologie série ukazuje, jak pomalu postupuje stavba budovy mateřské školy. Díky nespočtu souvislostí v každé knize i mezi knihami je přítom celá série mimořádně koherentní.

Každý díl série představuje jedno roční období charakteristické počasím, přírodními jevy, ale také svátečními dny. Lze například sledovat jednotlivé stromy v průběhu celého roku. V knize „Zima“ začne sněžit. Obyvatelé městečka se připravují na vánoční svátky. V knize „Jaro“ obyvatelé odložili kabáty a bundy, rozkvetly stromy, narodila se mláďata, blíží se Velikonoce. V „Létě“ zraje ovoce, přijde náhlá letní bouře. V knize „Podzim“ padá listí ze stromů, rostou houby, zrají šípky, v městečku probíhá lampiónový průvod.

Knihy také zachycují denní dobu. Kniha „Zima“ představuje ranní čas, kdy například pravidelně přijíždí autobus, kterým Andrej jezdí do školky. „Jaro“ zobrazuje dobu okolo poledne, „Léto“ dobu odpolední, „Podzim“ představuje čas večerní. V knize „Noc“ již někteří spí, jiní se na spánek teprve připravují a další se zúčastňují letní oslavy s ohňostrojem.

Někteří obyvatelé prožívají mimořádný čas. Teta Květa si vyšla na výlet („Jaro“). Zuzana slaví narozeniny („Léto“). Probíhá lampiónový průvod („Podzim“). Julča, Jonáš a Ondra si šli zabruslit („Zima“). Pro jiné obyvatele je den spíše všední, věnují se svému zaměstnání, nakupují atd. Přesto z jejich tváří vyzáruje spokojenost a radost, určitě nelze mluvit o nudě či únavě. Pepa se domníval, že prožije všední den. Jednoho jarního dne si šel jako každý den zaběhat do parku, ovšem stalo se něco nečekaného a tento den se pro něj stal osudovým. Uklouzl po banánové slupce, zranil se a tak se seznámil s Petrou, svou budoucí ženou, která mu zranění ošetřila („Jaro“).

3.4.1.3 Perspektiva

Obrázky wimmelbuchů neupřednostňují žádnou svou část. Tím se liší od obrázků jiných typů beztextových obrázkových knih, které obvykle záměrně přitahují divákovu pozornost k určitým detailům.

²⁰<http://www.wimmlingen.de/index.php?id=7>[cit. 2016-05-12]

Mitgutsch často využívá pohled ptačího oka, který může u diváka vzbuzovat až dojem božské pozice. Mnozí autoři tuto perspektivu využívají, a to i v případě, že přidávají další vrstvy prvků do popředí, což dodává obrazu sice větší prostorovou hloubku, jde to ovšem na úkor hlubšího vykreslení postav. Nelze již totiž tolik vyjádřit, co se děje uvnitř postav, co si myslí a cítí. Divákův pohled „shora“ se potom stává spíše omezujícím. Vidět více zde neznamena rozumět více.

Bernerová nevyužívá pohled shora dolů jako v případě Aliho Mitgutsche, nýbrž naopak pohled zdola nahoru. Jde o pohled čtyřiceti pěti stupňů, který je obvyklý v divadle. Zobrazená krajina na obrazech se zvedá nahoru, do kopců. Čtenář má možnost stát velmi blízko postav, které se vyskytují ve spodní části obrazů. Právě gesta a pocity odrážející se v tvářích postav, které jsou díky této perspektivě dobře viditelné, často odkazují na určitou aktuální událost, která však nemusí být na obraze jasně zřetelná, např. Proč se tatínek s dětmi jdoucí na lampiónový průvod tváří tak posmutněle (v knize „Podzim“). Postavy ve spodní části obrazu jsou největší, směrem do krajiny se postavy zmenšují.

Bernerová stejně jaké další autoři wimmelbuchů využívá způsob vyobrazení průřezů skrz místnosti. Tato metoda nevytváří pouze výslednou mřížku malých buněk, která pomáhá segmentovat obraz do smysluplných jednotek, ale rovněž nabízí možnost zahlédnout např. za fasády různých domů. Lze zde nahlédnout do života obyvatel jednoho rodinného domu, nebo je možné sledovat, co se právě děje v kulturním centru.

3.4.1.4 Text

V knihách se objevuje malá část textu. Na zadní obálce knih Bernerová uvádí výběr postav a objektů. Každý tento prvek doprovodila krátkým popiskem. Postavám přiděluje konkrétní jména. Popisky často specifikují mínění nebo pocity postav, např.: „Káťa se těší na lekci klavíru.“ Pouze několik komentářů je formulováno jako přímé otázky, ale i ty poukazují spíše na spojitost v příběhu než na to, že jednoduše přijmou čtenáře k hledání specifického prvku, jako je tomu u běžných knih typu *find and search*, např. „Kdo ztratil peněženku?“ nebo „Co dělá ve městě ta liška?“

Uvnitř knih je text včleněn pouze do názvů obchodů, plakátů a reklam, tedy do těch prvků, s kterými se dítě běžně setkává v ulicích ve skutečných městech. Vyvěšené plakáty často upozorňují na události ve městě, které se v knize právě odehrávají, např. výstava dýní („Podzim“) nebo bleší trh („Léto“).

3.4.1.5 Pohyb postav

Každá kniha je zakončena hrou nebo oslavou u jezera. Ovšem než dojde k tomuto zakončení, otevírá se zde bohatý prostor pro postavy, které interagují a vyvíjejí se v každém příběhu. Některé z nich se vyskytují spíše na chodníku, který prochází stránkami a je umístěn ve spodní části jednotlivých obrázků. Příkladem je lampiónový průvod v díle „Podzim“. Podobně propojujícím prvkem mezi obrazy je také hejno letících hus („Podzim“) nebo letící balon („Jaro“). Tyto prvky je snazší sledovat, na rozdíl od jiných, které přicházejí z pozadí do popředí a naopak, nebo které se objevují či mizí.

3.4.1.6 Charakteristika postav

Postavy se neodlišují pouze svými konkrétními jmény, nýbrž také svými osobitými charakteristikami. Rovněž mnohé další postavy, kterým Bernerová jméno nepřidělila, se často od druhých odlišují. Těmto postavám lze dodatečně vymýšlet jména. Některé charakteristiky jsou představené na zadní straně, jiné lze pochopit z obsahu uvnitř knih. Charakteristiky postav nejsou příliš složité. Odpovídá to tomu, že jsou knihy určeny především malým dětem. Často se odlišují spíše jen vzhledem, některým postavám lze však připsat jejich určitý zájem, schopnost nebo úděl. Např. Zuzana se vyznačuje tím, že nosí extravagantní čepice a v každém díle se odehrává příběh se Zuzanou právě v souvislosti s jejími čepicemi²¹. Oskar miluje husy. Janě se vždycky něco stane s jejím autem. Ema umí hrát pěkně na housle.

3.4.2 Využití knih v rozvoji čtenářské pregramotnosti

V této kapitole představím výjimečnost wimmelbuchů Bernerové, která otvírá další způsoby, jak lze za pomoci tohoto specifického typu knih rozvíjet čtenářskou pregramotnost. Uvedu také důvody, proč český čtenář nemůže, alespoň prozatím, využít plný potenciál těchto knih.

3.4.2.1 Rozvoj konceptů

Stejně jako ostatní wimmelbuchy jsou i tyto knihy atraktivní pro nejmenší děti, které si dokážou vyhledat ve složitých obrázcích právě ty předměty, o které mají právě zájem a které znají ze svého skutečného života. Knihy Bernerové jsou však více propracovanější. Autorka zobrazila výsek světa, který odpovídá malému světu dítěte. V jejích knihách můžeme nahlédnout do nitra domovů, dále vidíme ulice, náměstí, obchodní dům, ale i přírodní prvky,

²¹ Takto opakující se prvek komiky a humoru má dokonce i svůj název tzv. „running gag“.

jako jsou stromy, rostliny, pole apod. To je jedním z hlavních důvodů, proč jsou její knihy dětem tolik blízké.

V knihách lze velmi dobře rozvíjet mnoho koncepčních domén: jídlo, oblečení, hračky, zvířata, rostliny, dopravní prostředky, barvy atd. Díky velkému množství zobrazených předmětů a postav si mohou děti proces konceptualizace a kategorizace stále více upevňovat.

3.4.2.2 Rozvoj narativity

Bernerová přináší do wimmelbuchu časovou dimenzi. Lze říci, že se jí podařilo propojit klasický wimmelbuch s beztextovými obrázkovými knihami, které vyprávějí příběhy. Přitom v jejich knihách je takových příběhů nespočet a jsou mezi sebou velmi často propojené.

Knihy obsahují krátké události, některé jsou zakončené vtipnou pointou. Nejrozvinutějšími příběhy jsou ty, které procházejí všemi pěti knihami. Příkladem je příběh Petry a Pepy, kteří se spolu jednoho jarního dne seznámí.

Hlavní myšlenkou studie Rémiové je, že se čtení wimmelbuchů dá považovat za herní činnost. Jde o mnoho aktivit, ať už je to například hledání předmětů a postav, či objevování souvislostí mezi nimi. Těmito aktivitami čtenář postupně poznává městečko, seznamuje se s jeho obyvateli. Ví, jak se která postava jmenuje a čím je charakteristická. Městečko a jeho obyvatelé mohou obžít v jeho mysli, a tím začíná další velkolepá hra. Mohou vznikat příběhy, které již nejsou viděné, zároveň však obsah knih tyto příběhy částečně ohraničují daným prostorem nebo charakteristikami postav.

Wimmelbuchy mají své pokračování ve formě menších knih s názvem „Příběhy ve Wimmelingen“ („Wimmlinger Geschichten“). Tyto knihy představují několik příkladů, jak se mohou vyvinout jednotlivé příběhy z wimmelbuchů a zároveň poskytují další stavební kameny pro čtenářskou představivost, čímž zvyšují celkovou komplexitu světa Wimmelingenu. Každá z těchto knížek upozorňuje na jednu nebo dvě konkrétní postavy známé z hlavní série, vtahují motivy z velkoformátových knih a zasazují je do nezávislých příběhů. Ty jsou odděleny od svého původního pozadí a jsou k nim přidána rýmující se dvouverší. Tyto příběhy mohou zpětně ovlivňovat vnímání událostí ve velkých knihách a navíc vyzývají čtenáře k vymýšlení podobných příběhů pro ostatní postavy.

„Příběhy ve Wimmlingen“ nebyly zatím v České republice vydané. Ovšem tyto přidané informace nejsou nezbytné pro to, aby se bez nich nedalo plně se těšit samotnými wimmelbuchy.

Výběr toho, která z mnoha nabízených vrstev bude právě objevována, zůstává na individuálním čtenáři, což umožňuje adaptovat se snadno na knihy v každém vývojovém stadiu dítěte. Jeden se může soustředit na jednotlivé postavy a jejich bezprostřední okolí, anebo na stále komplexnější strukturu již vzdálenějšího okolí, jiný může dokonce experimentovat s různými narativními technikami.

3.4.2.3 Čtenářské prostředí

V městečku Wimmlingen je čtení považováno za něco zcela přirozeného a zároveň velmi důležitého. Někteří obyvatelé si právě čtou noviny. V rodinném domu lze zahlédnout vždy alespoň jednu rozečtenou knihu. Maminka Marta přečetla své malé holčičce Lili knížku na dobrou noc. Chlapec Andrej nechce jít spát, neboť si právě čte napínavou knihu. Dívka Anežka si téměř pořád čte. V městečku nechybí ani knihovna a knihkupectví. V knize „Noc“ probíhá v knihovně noční čtení. V knize „Jaro“ organizuje knihkupec Lád'a v kulturním centru autorské čtení.

Knihy, které lze zahlédnout ve výloze knihkupectví, mohou sloužit jako intertextové odkazy, neboť všechny vystavené knihy skutečně existují. Je zde například vystavena další kniha Bernerové „Apfel, Nuss und Schneeballschlacht“ („Jablko, ořech a koulovačka“) (2001). Na tuto knihu odkazuje také plakát ledního medvěda s dalšími zvířátky a samotný plyšový lední medvěd v dětském pokoji. V knize „Zima“ si Zuzana právě koupila knihu „Zima“. Wimmelbuchy obsahují mnoho podobných intertextových odkazů a souvislostí.

Wimmelbuchy také připomínají velice známou Ezopovu bajku „Liška a havran“. Havran v knize „Podzim“ ukradne na tržišti kousek sýra a je posléze konfrontován s liškou. Havran i liška jsou ještě dříve zahlédnuti, jak následují hejno divokých hus, které je vedeno jedním bílým ptákem. Toto vyobrazení zase odkazuje na několik zvířecích postav z klasické knihy „Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige“ od Selmy Lagerlöefové (1906-1907).²²

²² Kniha vyšla v českém překladu: „Podivuhodná cesta Nilse Holgerssona Švédskem“ (2005, nakl. Meander).

Výstava „nočních obrázků“ v kulturním centru nabízí pohled dovnitř některých knih. Příkladem jsou například obrázky z knihy Maurice Sendaka „Where the Wild Things are.“ (1970).²³

Znamé obálky a obrázky knih mohou dětského i dospělého čtenáře potěšit. Lze je považovat také za doporučení pro rodiče, jaké knihy mohou svým dětem dále nabídnout. Výše jsem uvedla pouze dvě knihy, které byly vydané i v České republice. Ostatní knihy, na které wimmelbuchy odkazují, nejsou u nás známé, ačkoliv většina z nich je považována za klasiku. Z tohoto hlediska nelze potenciál wimmelbuchů u českého čtenáře bohužel plně využít.

²³ Kniha vyšla v českém překladu: „Tam kde žijí divočiny“ (1994, nakl. Hynek).

3.5 ROLE DÍTĚTE A ROLE DOSPĚLÉHO ZPROSTŘEDKOVATELE

Rémiová položila účastníkům svého průzkumu dotaz, co dělají jejich děti s wimmelbuchy, a zdali se děti chovají k těmto knihám odlišně než k jiným typům knih. Asi čtvrtina účastníků pozorovala značný rozdíl. Popisovali, jak prohlížení wimmelbuchů jejich dětmi trvá déle, bývá častější, děti jsou při nich aktivnější či více interaktivní; prožívání je intenzivnější ve srovnání s ostatními knihami. Devadesát procent účastníků uvedlo, že jejich děti nečtou wimmelbuchy pouze s rodiči, ale stejně tak samy.

Byla pozorována tendence, kdy zpočátku rodič uvádí dítě do světa wimmelbuchů, řídí verbální komunikaci, ukazuje, jak lze interpretovat obrázky či příběhy. Dítě postupně začíná čím dál více přispívat do diskuse, role dítěte a dospělého se vyrovnávají, až o něco později může dojít dokonce k obratu: role dospělého se redukuje na pouhého posluchače, zatímco děti převezmou roli ve vyprávění, samy se stávají autory příběhů (Berner, 2006, cit. dle Rémi, 2011).

Rémiová položila další otázku účastníkům průzkumu: „Jaká je jejich vlastní role během společného čtení wimmelbuchů s jejich dětmi?“ Rodiče popsali řadu aktivit: představují jejich vlastní lásku ke knihám, působí jako motivátoři a partneři, nebo jako pomocníci či pouze jako tiší pozorovatelé. Jejich role se tak rozšiřuje na víc než jen jednoduché tázání s ukazováním na různé prvky. Za pomoci jejich popisování a vysvětlování pomáhají svému mladému společníkovi strukturovat velké množství detailů, které mohou být až matoucí. Tím, že dávají hlas různým postavám, vytvářejí dramatické napětí, což zvyšuje u dětí emocionální věrnost. Navíc zprostředkovatelé své děti podporují k tomu, aby se staly aktivními analytiky a samy se snažily o interpretaci, aby hledaly určité objekty, objevovaly důsledky ve scénách a spojovaly obrázky se svými vlastními zkušenostmi. Posloucháním a reagováním na výroky svých dětí, dospělí potvrzují důležitost jejich příspěvků. Všechny tyto aktivity mají vést postupně k cíli snižovat vlastní roli dospělého ve čtení wimmelbuchu, až dokud dítě nezíská plnou kontrolu nad konverzací.

Z uvedeného je zřejmé, že čtením obrázkových knih, zde speciálně wimmelbuchů, se role dospělého zprostředkovatele nikterak neumenšuje ve srovnání s předčítáním knih s textem. Je možné, že tomu je do určité míry dokonce naopak, neboť dospělý při čtení wimmelbuchů musí být aktivnější a kreativnější. Chaloupka popisuje úlohu zprostředkovatele v souvislosti s literárními texty, ovšem jeho komentář se dá velmi dobře uplatnit i u wimmelbuchů: „Zprostředkovatel může do celé věci vkládat i sám sebe, svou vlastní

potenci kulturní a emoční, svůj estetický prožitek a své vlastní nasměrování k dítěti. V takovém případě není pouhým ‚mezičlánkem‘, ale aktivním subjektem celého procesu, který sám působí na dítě stimulativně a aktivizačně, který zesiluje jeho rodičí se zájmové motivace právě o tuto podobu kulturních podnětů.“ (Chaloupka, 1982, s. 137)

Chaloupka dále upozorňuje, že v tomto bodě možná začíná pro další vývoj dítěte rozhodující nasměrování ke kulturním podnětům. Buď se tyto kulturní podněty stanou pro dítě náhradním způsobem trávení času jakýmiśi východisky z nouze (podle zásady: teď na tebe nemám čas, dělám večeři, zatím se dívej na pohádku nebo si prohlížej obrázkovou knihu), nebo se stanou integrální součástí jeho života. Kniha by neměla nahrazovat osobní kontakt s rodiči, nýbrž rodiče by měli naopak „vstup“ knihy do života dítěte usnadnit, a to oběma, dítěti i knize.

Wimmelbuchy Bernerové nabízejí dospělým navíc dodatečnou odměnu. Knihy mohou oslovit dospělého čtenáře například mnohými narážkami nebo prvky slovního humoru v podobě slovních hříček a vtipných poznámek na nápisech u obchodů, tabulích u dveří nebo plakátech. Například jedna dospělá žena uvedla, že i po stém prohlížení nejsou knihy vůbec nudné.²⁴

²⁴<http://www.wimmlingen.de/index.php?id=7>[cit. 2016-05-12]

3.6 WIMMELBUCH JAKO MODEL SVĚTA

Wimmelbuchy svou složitostí a zároveň zobrazováním situací, které jsou dítěti známé z vlastního života, připomínají skutečný svět. Vnímání a poznávání skutečného světa a světa ve wimmelbuchu mohou být proto velmi podobné. V obou případech se jedná o náročnou psychickou aktivitu, která se v raném dětství vyvíjí postupně a která se jen pomalu zpřesňuje a nabývá celistvosti. Základní potřebou dítěte je porozumět velikosti a složitosti světa. Wimmelbuchy se stávají pro děti velice atraktivními právě proto, že i ony probouzejí tuto touhu.

Wimmelbuchy propojují prvky nefiktivního (non-fiction) a fiktivního světa. Jednak zobrazují situace tolik známé z každodenního života (např. i vysedávání na záchodě v díle „Léto“), jednak situace, které se v běžném životě nemohou stát (např. liška, která se v rušném městě přehrabuje v popelnicích, „Jaro“). Tato kombinace fiktivního a nefiktivního světa přitahuje ještě více dětskou pozornost a zároveň rozvíjí smysl pro fiktivnost.

V knihách Bernerové je na každé přední obálce ve spodním levém rohu opakovaně zobrazena záhadná žena v zelených šatech, jejíž jedna část těla je zobrazena jako součást ilustrace na obálce a druhá část těla zasahuje do vertikálního pruhu na hřbetu knihy. To vytváří dojem, že žena vyčnívá ze světa knihy. To může představovat čtenáře, který je sice fyzicky přítomen ve skutečném světě, zároveň však jeho duše putuje ve fiktivním světě knihy. Záhadná postava ženy může být zahlédnuta také uvnitř dvou dílů knih, ovšem v obou případech je otočena zády ke čtenáři.

Východiskem je samozřejmě poznávání skutečného světa. Chaloupka (1982) tento proces rozšiřuje jako „přisvojení světa“, neboť *„poznat znamená také prožít, procítit, pochopit, zaujmout vlastní stanovisko a hodnotící názor, najít vlastní vztah.“* (s. 10). Dále Chaloupka upozorňuje na to, že dítě, které poznává svět kolem sebe pouze z knih, poznává jistě svět jako bohatý a mnohotvárný, ovšem četba tu ztrácí své nejvlastnější poslání, které spočívá v konfrontaci světa knih se světem skutečným. Wimmelbuchy umožňují porovnávání se skutečným světem a světem v knihách. Např. lampiónový průvod může probíhat v našem městě jinak, než zrovna ukazuje kniha. Zde se již může rozvinout rozhovor o tom, v čem se oba lampiónové průvody liší.

Bernerová ve svých knihách zobrazuje svět idylicky. Ukazuje, jak by měl vypadat veřejný život v demokratické občanské společnosti. Lidé jsou na sebe milí, organizují společné akce, všichni vypadají spokojeně. Idylický svět velmi rád zobrazoval i český malíř

a spisovatel Josef Lada, který to odůvodnil tak, že „*obrázkové knížky otvírají dítěti pohled do světa krásnějšího, jak by vlastně vypadat měl, a někdy dítě vzrušují a okouzlují tak, že si tímto způsobem vytvoří první ideály. Náleží k prvním dětským láskám a vryjí se tak do paměti, že se často i v pozdním věku rádi k nim vracíme ve vzpomínkách a teprve potom vděčně oceňujeme jejich vliv na celý náš život.* (Lada, 1954, s. 366)

Jiným způsobem zobrazoval svět ve svých knihách Ali Mitgutsch. Na první pohled může působit idylicky, avšak při hlubším zkoumání se jeho svět velmi často jeví spíše jako karikatura skutečného světa, která upozorňuje na to, jak směšně může vypadat lidské chování, pokud se lidé plahočí za nesmyslnými cíli. Mitgutsch představuje spíše svět, který by takto neměl vypadat a vybízí své čtenáře k jeho nápravě.

3.7 WIMMELBUCH A VZTAH KE KNIHÁM

Jednou ze složek čtenářské pregramotnosti, kterou je důležité rozvíjet již v raném věku a kterou lze pokládat za klíčovou, je pozitivní a hluboký vztah ke knihám. Lada (1955) tento láskyplný vztah ke knize popisuje slovy: „*Dítěti není obrázková knížka chvilkovým rozmarem, jak se někteří rodiče domnívají, ale dítě knížky opravdu užije až do roztrhání, jako šatů a bot. Dospělý člověk obyčejně knihu jednou přelístuje a tím je s ní hotov. Ale dítě se k ní stále vrací, všude ji s sebou tahá, a mnohé děti s oblíbenou knížkou spí*“ (s. 361). Lada dále pokračuje, jak silný vztah mezi dítětem a obrázkům v knize může vzniknout: „*Na figurky nebo zvířátka takové (obrázkové) knihy myslí jako na skutečné, živoucí kamarády. Docela malinké děvčátko tak milovalo zvířátka své knížky, že se s nimi i o svá jídla dělilo a krmilo je kašičkou. Když bylo samo nakrmeno, vzalo lžičku a před každé zvířátko připlasklo na papír trochu zbylé kašičky.*“ (s. 360)

Otázkou zůstává, zdali se dnešní děti vůbec mohou tak silně zamilovávat do pouhých obrázků, když jsou často zahlceny spoustou hraček i knížek, když jsou všude obklopeny obrazy, nebo když ještě předtím, než si stačí vytvořit vztah s obrázkem v knížce, objeví animovaný film. Vystává i další otázka, jak moc touto skutečností trpí sama dětská fantazie, když Lada ve své době píše: „*Dítě má tak bujnou fantazii, že namalované květiny hladí, voní k nim a namalovaná jablka strká do pusinky.*“ (s. 362) Je pravděpodobné, že nejmenší děti se mohou domnívat, že jablka na obrázku jsou skutečná, ale věřím, že Lada dokázal rozpoznat, kdy šlo o naivní domněnku a kdy už o dětskou fantazii. Lada pak přesně vystihuje, jakým způsobem se vytváří silné pouto k obrázkům: „*Nejedná se jen o vlastní obrázky, ale též co si dítě kolem nich vytvoří a co si k nim samo ze svého přidá. Obrázek stává se tak jen podnětem k vlastní dětské fantazii a tvorbě, a tak to, co se nám dospělým zdá všední, je dětské duši kouzelně krásným a hotovým objevem. Je to především jeho fantazie, která se obrázkem vzruší, takže se dítě potom dívá na svět na obrázku jako kouzelným sklem. Obraz školí dětskou fantazii, dráždí lidské mládě k pohybu, hře, napodobení, divadelnímu přednášení. Dítě rádo dramatisuje a vidí výjevy v obrázkové knížce tak životně, že si je převádí do skutečna.*“ (s. 362) Lada dále popisuje, které obrázky podněcují k opakování a pohybu: „*Dítě miluje v obrázkové knize vše, co je živé, co se pohybuje a vydává zvuky. Lidé, zvířata, ptáci, auta, vlaky, lodí, sánky, houpačky. Všecko spíše v pohybu než v klidu: osoba spíše jdoucí, běžící, tančící a zvířátka ve skoku, běhu a letu. Všechno, co vyjadřuje nějakou činnost, zaměstnání, práci a děj, který lze napodobit. Děti nesmírně milují rytmus každého takového pohybu, možnost*

hraní a mnohonásobného opakování pohybu, na obrázku znázorněného. Obrázek, který má schopnost vyprovokovat dítě k pohybu, ke hře nebo k napodobení, stává se mu nejmilejším a nejevýchovnějším“. (s. 363n)

Poslední úryvek od Lady velmi připomíná atmosféru wimmelbuchů, mající hemžení v samotném názvu, to, co tolik přitahuje dětskou mysl. Domnívám se, že mnoho obrazů Josefa Lady lze zařadit mezi prototypy wimmelbuchů. Příkladem mohou být jeho obrazy „Letní dětské hry“ (1937) nebo zimní „Dětské radovánky“ (1943). Nevím, zdali byla Bernerová ovlivněna také obrazy Josefa Lady, a zdali ona sama záměrně odkazuje na něj, anebo už je to pouze má fantazie, ovšem Ladova ilustrace bajky „Liška a havran“ je poměrně známá a samotná postava lišky ve wimmelbuchu může připomínat kmotru lišku. O další spojitost s Ladou se postaralo české vydání wimmelbuchů, když byl černý kocour přejmenován na Mikeše (v německém originálu se kocour jmenuje Míngus). V knihách Bernerové lze ostatně spatřit i odkaz na Aliho Mitgutsche, když v knize „Noc“ použije pirátský motiv, tolik oblíbený a využívaný v jeho knihách.

Jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, dětská kniha by neměla být spotřebním zbožím, na jedno použití. Jednou prohlédnutá či jednou přečtená kniha neznamena pro malé dítě takřka nic. Dítěti je třeba umožnit vracet se opakovaně ke své knize. To nakonec není záležitost pouze fyzická, kniha přece stále leží v dětské knihovně, a nakonec to není v moci ani dospělého zprostředkovatele, i když částečně ano, nýbrž je to zejména povahou samotné knihy, do jaké míry dítě upoutá. Ve světě vizuální kultury, videa a internetu je to úkol mnohem těžší. Kniha je jako médium, více než jindy, nucena se rychle vyvíjet tak, aby byl o ni stále zájem. Provazník (2014) popsal dvě současné tendence ve vývoji dětských knih: 1) kniha jako výzva ke hře a 2) experimentování s bilderbuchy. I tolik specifický žánr obrázkových knih, wimmelbuch, prochází vývojem. Mitgutschovy knihy sice ke hře vyzývají již dávno, ovšem až právě experiment Bernerové spojit několik typů obrázkových knih, klasický wimmelbuch s beztextovou knihou zobrazující příběhy, ale také s prvky knih konceptů, do knihy jedné, otevírá dnešním dětem mnohem více možností ke hře, díky nimž může být dítě do světa wimmelbuchů daleko více vtaženo.

4. ČÁST: OBRÁZKOVÁ KNIHA A SOUČASNÝ ČESKÝ KNIŽNÍ TRH

Na začátek této poslední kapitoly je třeba upozornit na skutečnost, že nejzranitelnější oblastí literatury pro děti jsou právě knihy pro nejmenší. To souvisí s přirozenou otevřeností dítěte, která mnohdy způsobuje, že dítě je až příliš „vděčným“ příjemcem a díky produktivnosti vlastní představivosti je ochotno akceptovat i takové knihy, které mají spornou, případně žádnou hodnotu (Chaloupka, 1982). Z tohoto důvodu se Chaloupka již na začátku 80. let vyjadřuje k produkci nevhodných knih velice kriticky: „*Celé obsáhlé parazitování na dítěti velice špatnou literaturou pro nejmenší kdysi a mnohde i dnes pramení právě odtud, a ovšem právě proto je tím amorálnější.*“ (s. 85)

Ovšem počátkem 90. let se situace na českém trhu ještě výrazně zhoršila. Provozník (2003) popisuje tento zlom tak, že se „*objevilo nemálo podnikavců, často bez jakýchkoli skrupulí – autorů, ilustrátorů i nakladatelů, kteří si nelámali hlavu s něčím tak ‚zbytečným‘, jako je dobrý vkus nebo kultura jazyka, o umělecké úrovni, původním nápadu a invenci ani nemluvě.* Provozník upozorňuje, že jednou z příčin tohoto tristního stavu je nepochybně to, že literární produkce pro děti není soustavně téměř vůbec sledována a reflektována ani v literárních a kulturních časopisech, ani v denním tisku. Provozník dále pokračuje: „*Dlouhá léta tak u nás v literatuře pro děti panuje nezdravý stav zatuchlého přítmí, v němž si vlastně každý, i ten největší diletant nebo nejagresivnější kšeftář může v klidu a pokoji podhazovat dětem prakticky cokoliv. Tradičně nejvděčnějšími jsou období kolem Vánoc a před koncem školního roku, kdy rodiče – bez možnosti zorientovat se v záplavě knih – koupí i takové tituly, které za to vůbec nestojí a po kterých by – kdyby o nich alespoň něco věděli – ani nesáhli.*“ (Provozník, 2003)

Provozník v roce 2014 hodnotí obraz literatury pro děti a mládež rozhodně optimističtěji, neboť se během dalších deseti let začalo vydávat mnoho kvalitních knih, a to i od českých autorů²⁵, navíc se udržela některá nakladatelství (např. Baobab a Meander) a vznikla další (např. Běžiliška nebo Labyrint), které se zaměřují na obrázkové knihy pro děti. Provozník zde ovšem mluví o efektu, kdy se nůžky mezi náročnými autorskými knihami a „běžnou“, spotřební produkcí – netvůrčí řemeslnou výrobou – rozevřely naplno (Provozník, 2014).

²⁵ Z beztextových obrázkových knih pro děti lze uvést například „Svět naruby“ (2014) německého grafika a ilustrátora Ataka nebo „12 hodin s Oskarem“ (2012) Evy Macekové.

Dymáčková (2015) však upozorňuje na skutečnost, že se u českých autorů kvalitních obrázkových knih vytratil původní záměr obrázkové knihy, kterým je oslovit děti v období pregramotnosti. V této souvislosti pak zmiňuje např. Petra Nikla nebo Petra Síse.

V 90. letech existovaly snahy uvést do našeho kontextu klasiky moderního bilderbuchu, nesetkaly se však s příliš velkým ohlasem, nýbrž spíše s nedůvěrou a nepochopením. Např. fantaskní příběh Maurice Sendaka „Tam, kde žijí divočiny“ skončil skoro ihned po svém vydání na haldách prodejen s levnými knihami²⁶. Jak už jsem se zmínila dříve, knihy Bernerové odkazují na mnoho světoznámých obrázkových knih, i na knihu Maurice Sendaka. Lze říci, že wimmelbuchy Bernerové neslouží jako brána do světa knih jako takových, nýbrž se otvírají celému světu knih, který nekončí českými klasiky, nýbrž pobízejí zajímat se také o bilderbuchy, ať už zahraniční, nebo české, které jsou však těmi zahraničními často inspirovány. Tyto knihy mohou zpočátku působit cize, avšak Bernerová nás naučila nahlížet do knih pozorněji a déle, vracet se ke knihám vícekrát a nechat je postupně na sebe působit. Takové bilderbuchy nás mohou potom obohatit a inspirovat.

²⁶<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=405&idr=2&idci=6>[cit. 2016-05-12]

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo představit specifický typ obrázkových knih tzv. wimmelbuch v souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti. Bylo potřeba připravit si teoretický základ, prostřednictvím něhož jsem mohla vysvětlit význam wimmelbuchů.

Základními teoretickými koncepcemi, z nichž vychází samotná teorie rozvoje čtenářské gramotnosti (i pregramotnosti), jsou Piagetova teorie kognitivního vývoje a Vygotského sociokulturní teorie. Výzkum kognitivního vývoje se od dob Piageta a Vygostkého stále zpřesňuje. V 70. a 80. letech se výzkum zaměřil na analýzu způsobu zpracování informací a strategií řešení kognitivních problémů. Existují také snahy spojit obě výchozí teorie do jedné. Například kognitivně vývojové pojetí Roberta Caseho zdůrazňuje, že základem kognitivního vývoje je jednak zrání, které vytváří předpoklady pro získání zkušenosti, jednak učení, které zlepšuje účinnost zpracování informací a poskytuje více prostoru pro uchování dalších poznatků. Podle Caseho je důležitá také interakce s jinými lidmi (Vágnerová, 2014). Uvádět přehled všech nových teorií kognitivního vývoje by bylo nad rámec bakalářské práce. Bylo by však zajímavé prozkoumat, které teorie by mohly být přínosné pro výzkum rozvoje čtenářské gramotnosti.

Na základě poznatků z nových teorií kognitivního vývoje, ale také nových poznatků ve vývoji zrakového vnímání a osvojování si jazyka, byl teprve před několika lety definován specifický typ obrázkových knih pro nejmenší děti: kniha konceptů. Knihy konceptů nejenom zohledňují vývojovou úroveň nejmenších dětí, nýbrž je zároveň podněcují k dalšímu učení. Knihy učí děti procesům konceptualizace a kategorizace. Dále je učí rozpoznávat první vizuální kódy. V bakalářské práci jsem stručně charakterizovala tento typ knih a blíže uvedla jednoho jeho představitele. Vystává zde otázka, do jaké míry jsou tyto knihy pro dítě významné. Lze namítnout, že se děti mohou toto všechno naučit samy i bez knih konceptů. Význam spatřuji především v jejich srozumitelnosti malému dítěti. Jde o uspokojivý radostný pocit, že knihám lze porozumět a že knihy nejsou záležitostí pouze starších dětí nebo dospělých. Knihy konceptů zároveň děti vybízejí k učení se něčemu novému, motivují je. Tak lze u dítěte probudit zájem o další knihy.

Právě jsem nastínila, jak důležitá je emoční a motivační složka pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. V této souvislosti jsem v bakalářské práci uvedla teorii literární socializace. Ta spíše než na vliv samotných knih klade důraz na přítomnost dospělých, vzhledem

k prvnímu setkávání se s knihou, zejména rodičů. Významu role dospělého zprostředkovatele jsem věnovala celou jednu kapitolu, která byla zaměřena již konkrétněji na wimmelbuchy.

Vedle knih konceptů jsem v teoretické části uvedla ještě jeden typ specifických knih určených nejmenším dětem: beztextové obrázkové knihy s příběhem. Stručně jsem uvedla vývoj narativity a upozornila na to, jak se narativní schopností utvářejí poměrně pomalu. Lze se ptát, zdali dětem předčítat příběh, kterému nemohou prozatím zcela porozumět. Jednou odpovědí může být, že závisí na individuálních rozdílech dětí. Některé děti příběh poslouchají pozorně, jsou potichu. Jiné děti však již po několika větách do předčítání zasahují, pokud přestávají rozumět čtenému, ztrácejí pozornost. Tyto děti chtějí obsahu porozumět a je třeba začít jednoduššími příběhy. Beztextové obrázkové knihy s příběhem tuto možnost nabízejí, zároveň vybízejí k tomu, aby se děti příběh pokusily samy převyprávět.

Praktická část byla věnována dalšímu specifickému typu beztextových obrázkových knih, wimmelbuchu. Vymezila jsem jeho pojem a představila ho z hlediska historického vývoje. Za prvního představitele wimmelbuchů se považuje Ali Mitgutsch, který začal tyto knihy tvořit v 60. letech. Wimmelbuchy se vyznačují velkým množstvím postav a předmětů. To vše vyjádřené v pohybu vytváří dojem hemžení. V další kapitole jsem uvedla význam „klasických“ wimmelbuchů v rozvoji čtenářské pregramotnosti, zejména v rozvoji vizuální komunikace, verbální komunikace a narativity.

Rotraut Susanne Bernerová v letech 2003 až 2008 vydala sérii pěti wimmelbuchů („Zima“, „Jaro“, „Léto“, „Podzim“ a „Noc“), které lze nazvat jako wimmelbuchy nového tisíciletí. Bernerové se v knihách povedlo propojit wimmelbuch s funkcí knih konceptů a tím, že přidala dimenzi času, také s beztextovými obrázkovými knihami s příběhem. Knihy tak mohou postupně rozvíjet mnoho složek čtenářské pregramotnosti. Ve své práci jsem pojednala především o rozvoji konceptualizace a rozvoji narativity.

Vizuální komunikace, verbální komunikace, konceptualizace a narativita jsou pojmy, které nelze přímo vyhledat v teoretické části v kapitole o složkách čtenářské pregramotnosti. Na tomto místě pokládám za důležité vrátit se zpět k uvedeným složkám v teoretické části a vysvětlit je v souvislosti s jejich rozvojem prostřednictvím wimmelbuchů. Je také potřeba vrátit se ke Caseho teorii o kognitivním vývoji, která zdůrazňuje význam interakce mezi zráním a učením. Wimmelbuchy, a zejména knihy Bernerové, zohledňují více vývojových fází. Knihy zaujmou jednoleté dítě, ale i starší děti, které objevují stále nové a nové souvislosti. Je to dáno tím, jak postupně probíhá zrání. Knihy mohou podporovat učení v jednotlivých vývojových stadiích, zároveň mohou podporovat samotné zrání. Nelze zde

hledat ostrou hranici mezi tím, jaké schopnosti a dovednosti se od čtenáře přepokládají a které schopnosti a dovednosti se dítě čtením wimmelbuchů učí.

Ze složek čtenářské pregramotnosti, které uvádí Tomášková, lze za pomoci wimmelbuchů, a to především knih Bernerové, rozvíjet: (1) smyslové vnímání (zde vizuální), (2) orientaci v prostoru a vnímání v čase (např. práce s perspektivou zobrazeného: „Ta postava je malá, protože je hodně daleko.“; knihy Bernerové velice promyšleně a mnohvrstevně pracují s faktorem času), (3) představivost a fantazii (např. samotný „meziprostor“ mezi obrázky v jejich sekvenci vybízí k domýšlení, dále vymýšlení příběhů atd.), (4) paměť (např. zapamatování si jmen postav), (5) myšlení (např. rozvoj konceptualizace), (6) řeč a komunikační schopnosti (např. rozvoj slovní zásoby, osvojování si jazyka, rozvoj verbální komunikace), (7) motoriku a grafomotoriku (knihy mohou vybízet k vlastnímu grafickému zobrazení postav, vymýšlení si vlastních wimmelbuchů).

Z modelu Van Kleeckové lze vybrat složky: (1) vývoj souvislého vyjadřování (např. děti popisují, co postavy na obrázku právě dělají), (2) porozumění souvislostí obsahů textů (zde obrazů) s reálným světem, (3) pochopení příčin a následků (souvisí také s rozvojem narativity), (4) rozvoj slovní zásoby, a (5) poznávání slovních druhů (předmětů, dějů, činností, vlastností). Uvedené složky náležejí do prvních dvou domén modelu: významové a kontextové.²⁷ Z toho lze vyvodit, že wimmelbuchy jsou ideální knihy pro raný rozvoj čtenářské pregramotnosti. Protože však wimmelbuchy rozvíjejí pouze ve velice malé míře složky, které patří do fonologické a ortografické domény, nelze tyto knihy pokládat za jediný prostředek pro celkový rozvoj čtenářské pregramotnosti.

Podobné výsledky lze sledovat i u modelu čtenářského kontinua, ve kterém se raný předčtenář zajímá především o obrázky, zatímco předčtenář hravý a experimentující již začíná více vnímat i textovou složku. Ačkoliv průzkum Rémiové ukázal, že zájem o wimmelbuchy

²⁷ Hledání souvislostí patří také mezi základní čtenářské strategie. Pojem čtenářská strategie se objevuje v odborné literatuře až v posledních letech, a to zejména v souvislosti se čtenářskou gramotností, mnohem méně se používá v oblasti výzkumu rozvoje čtenářské pregramotnosti. Čtenářská strategie označuje vědomý a cílený pokus kontrolovat a modifikovat čtenářovo dekodování textu, porozumění jednotlivým slovům i celému textu (Afflerbach et al., 2008). Objevují se však stále nové studie, které dokazují význam rozvoje některých čtenářských strategií již v období pregramotnosti. Je zřejmé, že pro rozvíjení strategie hledání souvislostí jsou knihy Bernerové ideálním prostředkem. Souvislosti lze zde hledat na úrovních dítě-obraz, obraz-obraz a obraz-svět. Více o čtenářských strategiích v předškolním období např. ve studii Gregoryové a Cahillové (2010) nebo v čerstvě obhájené diplomové práci Rybářové (2016).

často přetrvává i v čase školní docházky dítěte, je potřeba předkládat dětem i další typy dětských knih, například obrázkové knihy, ve kterých už je více textu.

Pro raný rozvoj čtenářské pregramotnosti je však nejdůležitější složkou pozitivní vztah ke knihám a čtení. V bakalářské práci jsem této složce věnovala jednu kapitolu, opět v souvislosti s wimmelbuchy. Představila jsem důvody, proč jsou wimmelbuchy vhodnými knihami pro utváření tohoto pozitivního vztahu. Navíc v knihách Bernerové lze nejenom pozorovat, ale i pocítit lásku ke knihám a čtení.

Vhodným užíváním specifického typu beztextových obrázkových knih wimmelbuch, především pak knih Bernerové, lze přispět k optimálnímu rozvoji čtenářské pregramotnosti u nejmenších dětí. Upozornila jsem na to, že knihy obecně, tedy ani obrázkové knihy, nemají nahrazovat výchovné působení rodičů. Wimmelbuchy, pokud mají být patřičně účinné, kladou poměrně vysoké nároky na zprostředkovatele, neboť základní činností je zde vzájemná komunikace mezi zprostředkovatelem a dítětem. Ta vyžaduje dostatek času, koncentraci, trpělivost a jisté úsilí ve slovním vyjadřování.

Díky mezinárodním výzkumům čtenářské gramotnosti (např. PISA, PIRLS) se pojem čtenářská gramotnost dostává do povědomí širší veřejnosti. Zároveň produkce velkého množství knih na knižním trhu, které jsou určeny nejmenším dětem, sugeruje rodičům správný pocit, že s knihami by se mělo dítě seznamovat již od útlého věku. Na otázky, jakým způsobem by mělo toto uvádění do světa probíhat a které knihy jsou pro nejmenší děti nejvhodnější, se však ptá málokdo. Mnohá nakladatelství nevalné kvality k těmto otázkám nejenom nepobízejí, nýbrž se naopak podbízejí pravidelnými akcemi slev a nabízením lacině líbivých obrázkových knih. K pojmu čtenářská gramotnost Košťálová uvádí také uměleckou rovinu. Obrázkové knihy s uměleckou kvalitou (zejména v obrazové, ale i textové složce) se řadí mezi bilderbuchy. Rozvoji umělecké gramotnosti v souvislosti s obrázkovými knihami pro nejmenší děti jsem se věnovala pouze okrajově, neuváděla jsem hodnotící kritéria, která by určovala uměleckou kvalitu obrázkových knih. Přesto pokládám za velmi důležité tuto dimenzi nepodceňovat a snažila jsem se ve své práci představit ty knihy, které mezi bilderbuchy patří, ať už to byla tvorba Dicka Bruna, „Kouzelný polštář“ Kateřiny Sechovcové a především velkolepý wimmelbuchový projekt Susanne Bernerové.

V knihách Bernerové lze vnímat čas i z jiných pohledů než jako roční období, denní dobu nebo jako sekvenci obrázků tvořící příběh. Obrazy zobrazují čas práce i čas volný. Hranice mezi těmito časy je tu však setřena zejména proto, že ať už postavy pracují v různých zaměstnáních nebo si právě užívají volno, působí radostně a klidně. Veškerá činnost je zde

naplněna smyslem. Volný čas je představen především jako prostor pro setkávání se s rodinou a přáteli. V městečku však žije muž, který snad jako jediný věří, že čas jsou peníze. Muž telefonuje nebo pracuje u notebooku, působí přetížene a nespokojene, nemá čas se věnovat ani své přítelkyni, je osamocen. Knihy Bernerové jsou velice mladé a teprve čas ukáže, jak velký vliv budou mít na naše děti (i na nás zprostředkovatele), nejen z hlediska čtenářské gramotnosti. Doufejme, že se časem nezapomene na to, že tyto knihy nezobrazovaly svět, jaký ve skutečnosti *je*, ale byly především velkou vizí pro to, jaký svět být *má*, a že si za několik desítek let nebudeme mylně myslet, že v dobách Rotraut Susanne Bernerové bylo krásně.

Seznam literatury a informačních zdrojů

- AFFLERBACH, Peter; PEARSON, P. David; PARIS, Scott G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 2008, vol. 61, no. 5, pp. 364-373. ISSN 0034-0561.
- AHRENS, Kathleen. Picturebooks: Where literature appreciation begins. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina ed. *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2011, pp.77-89. ISBN 9789027218087
- ARIZPE, Evelyn. Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 2013, vol. 43, no. 2 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <http://eprints.gla.ac.uk/76005/>. ISSN 0305-764X.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČŠI: Tematická zpráva. Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. Praha 2011. [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>.
- DOWHOWER, Sarah. Wordless books: Promise and possibilities, a genre come of age. *Yearbook of the American Reading Forum*, 1997, vol. 17, pp. 57-79 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: http://www.americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/97_yearbook/pdf/06_Dowhower.pdf.
- DYMÁČKOVÁ, Lucie. Bilderbuch – obrázková kniha nejen pro děti. Brno, 2015 [cit. 2016-05-12]. Dostupné z WWW: <http://www.kjm.cz/bilderbuch>.
- GARBE, Christina. Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In: Čtenářství, jeho význam a podpora: výzkum, teorie a praxe v České Republice a Spolkové republice Německo. Praha, Svaz knihovníků a informačních pracovníků, 2008, s. 5-19. ISBN 978-80-85851-18-2.
- GRAHAM, Judith. Turning the visual into the verbal: children reading wordless books. In: EVANS, Janet, ed. *What's in the picture?: responding to illustrations in picturebooks*. London: Paul Chapman, 1998, pp. 25-43. ISBN 1-85396-379-8.
- GREGORY, Anne E. a CAHILL, Mary Ann. Kindergartners Can Do It, Too! Comprehension Strategies for Early Readers. *The Reading Teacher*, 2010, vol. 63, no. 6, pp. 515-520. ISSN 0034-0561
- HAUSENBLAS, Ondřej. Didaktický potenciál textu. In: ŠLAPAL, Miloš; KOŠŤÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC, s. 81-90. [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW:

- https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti
- HELUS Zdeněk. Reflexe nad problémy gramotnosti. *Pedagogika*, 2012, roč. 62, č. 1-2, s. 205-210. ISSN 0031-3815.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- JALONGO, Mary Renck et al. Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 2002, vol. 29, no. 3, pp. 167-177. ISSN 1082-3301.
- KNITLOVÁ, Michaela. Obrázková kniha v literatuře pro děti v 90. letech a současnosti [online]. Brno, 2008 [cit. 2016-05-12]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Naděžda Siegllová. Dostupné z WWW: http://is.muni.cz/th/56214/pedf_m/.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Kitická gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. *Kritická gramotnost* [online], 2015, roč. 1, č. 1, s. 6-7 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/pedagogicke-inspirace/casopis-kriticka-gramotnost>. ISSN 2464-6318.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je čtenářské vývojové kontinuum v pojetí projektu Pomáháme školám k úspěchu. *Kritická gramotnost* [online], 2015b, roč. 1, č. 1, s. 9-11 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/pedagogicke-inspirace/casopis-kriticka-gramotnost>. ISSN 2464-6318.
- KROPÁČKOVÁ, Jana et al. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 4, s. 488–509.
- KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. Emergent literacy and children's literature. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina ed. *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2011, pp.1-14. ISBN 9789027218087
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina a MEIBAUER, Jörg. Early-concept books. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina ed. *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2011, pp.91-114. ISBN 9789027218087
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina a MEIBAUER, Jörg. Picturebooks and early literacy: How do picturebooks support early conceptual and narrative development. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina et al. (ed.). *Learning from Picturebooks:*

- Perspectives from Child Development and Literacy Studies*. Hoboken: Taylor and Francis, 2015, pp. 13-32. ISBN 9780415720793.
- LADA, Josef. *Kronika mého života*. Praha: Československý spisovatel, 1954.
- PAVELKOVÁ, Zuzana. Vztahy v autobiografických textech dospívajících: Narativní uchopení attachmentových charakteristik [online]. Brno, 2010 [cit. 2016-05-12]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Jan Vančura. Dostupné z WWW: http://is.muni.cz/th/182083/fss_m/.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. Literatura pro české děti. *iLiteratura* [online], 2003 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/10179/provaznik-jaroslav-literatura-pro-ceske-deti>. ISSN 1214-309X.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. Obrázková knížka, její podoby a proměny. In: *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Bor, 2013. s. 23-60. ISBN 978-80-87607-26-8.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. Ambice a řemeslo: několik poznámek o literatuře pro děti a mládež v roce 2013 (in Host). *iLiteratura* [online], 2014 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <http://www.iliteratura.cz/clanek/32765/ambice-a-remeslo-nekolik-poznamek-o-literature-pro-deti-a-mladez-v-roce-2013-in-host>. ISSN 1214-309X.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 8086251144.
- RÉMI, Cornelia. Reading as Playing. The Cognitive Challenge of the *Wimmelbook*. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina ed. *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2011, pp.115-139. ISBN 9789027218087
- RUTOVÁ, Nina. Čím začíná čtení. *Kritická gramotnost* [online], 2015, roč. 1, č. 1, s. 15-23 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/pedagogicke-inspirace/casopis-kriticka-gramotnost>. ISSN 2464-6318.
- RYBÁROVÁ, Eva. Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku. Praha, 2016. Diplomová práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Veronika Laufková.
- STRAKOVÁ, Jana et al. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
- TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207900.

- TVRĎOCHOVÁ, Dana. Struktura vyprávění příběhů u dětí s ADHD [online]. Brno, 2006 [cit. 2016-05-12]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Marek Blatný. Dostupné z WWW: http://is.muni.cz/th/64480/ff_m/.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.
- VALENTA, Jan. Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle...). [online] Nepublikovaný rukopis, 2015 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>.
- WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902288.
- ZÁPOTOČNÁ, Oľga. Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuznana; PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 271-305. ISBN 80-7178-585-7.
- ZÍTKOVÁ, Jana. Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole, 2013, [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <https://educoland.muni.cz/down-613/>.

Seznam příloh

Přílohy obsahují ukázky z některých obrázkových knih uvedených v bakalářské práci. Dále obsahují ukázky obrazů, které lze považovat za prototypy wimmelbuchů.

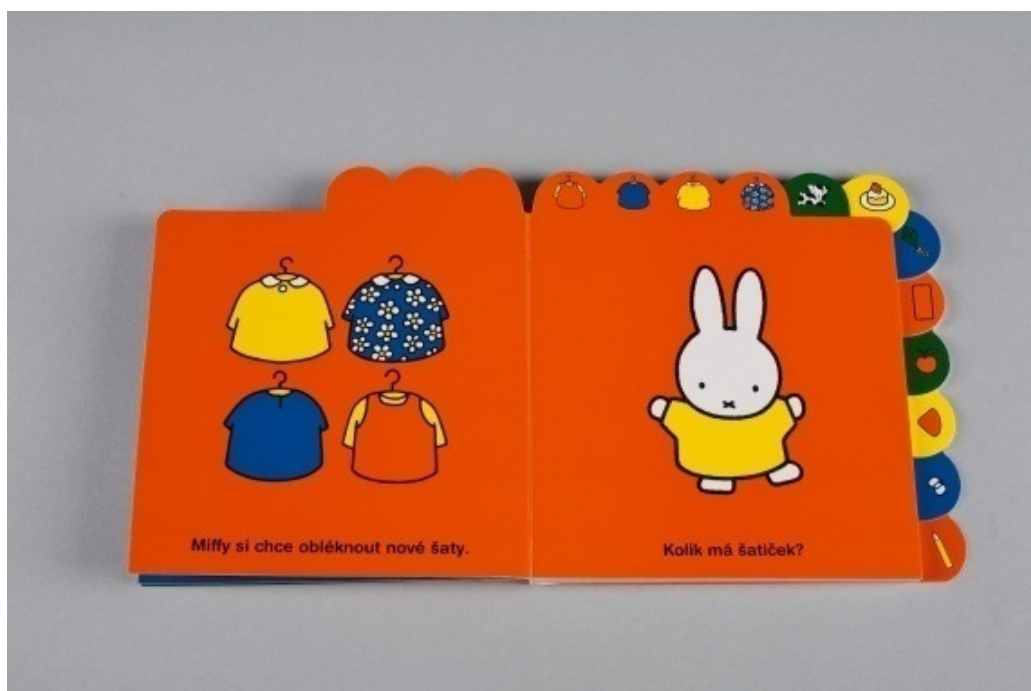
Příloha 1 Dick Bruna: Počítej s Miffy. Kolik je to?.....	i
Příloha 2 Kateřina Sechovcová: Kouzelný polštář.....	ii
Příloha 3 Pieter Bruegel st.: Dětské hry	iv
Příloha 4 Josef Lada: Letní dětské hry	iv
Příloha 5 Ali Mitgutsch: Rundherum in mainer Stadt.....	v
Příloha 6 Rotraut Susanne Bernerová: Zima, Jaro, Léto, Podzim, Noc	vii

Přílohy

Příloha 1

Dick Bruna: Počítej s Miffy. Kolik je to? Praha: Baobab, 2011

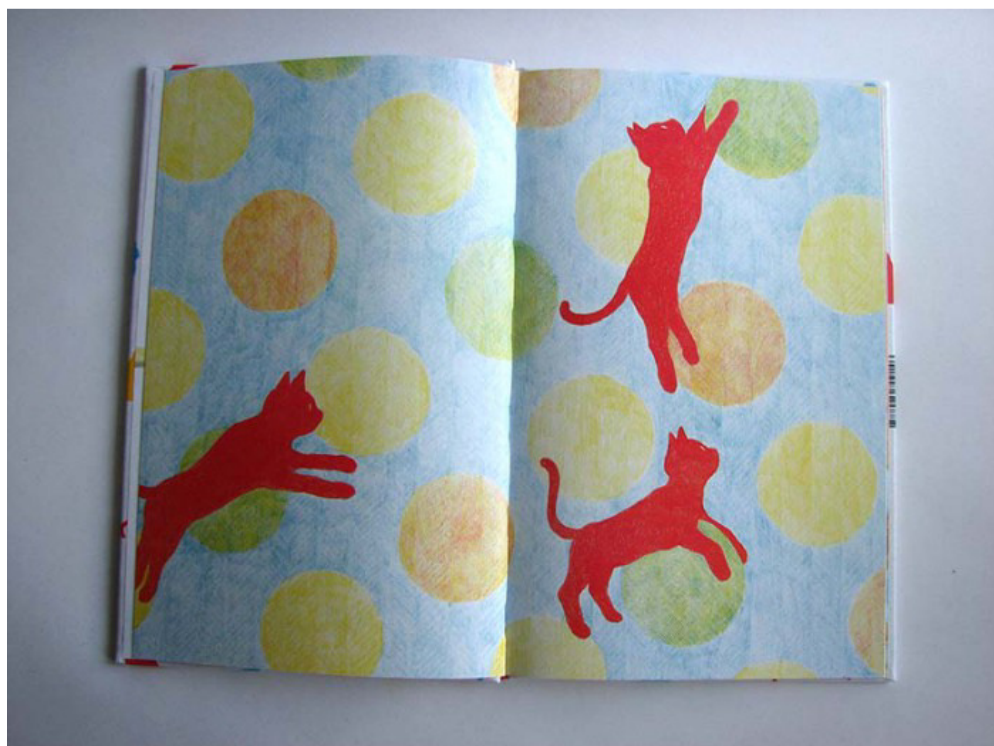
(zdroj: <http://www.baobab-books.net/pocitej-s-miffy-kolik-je> [cit. 2016-05-12])

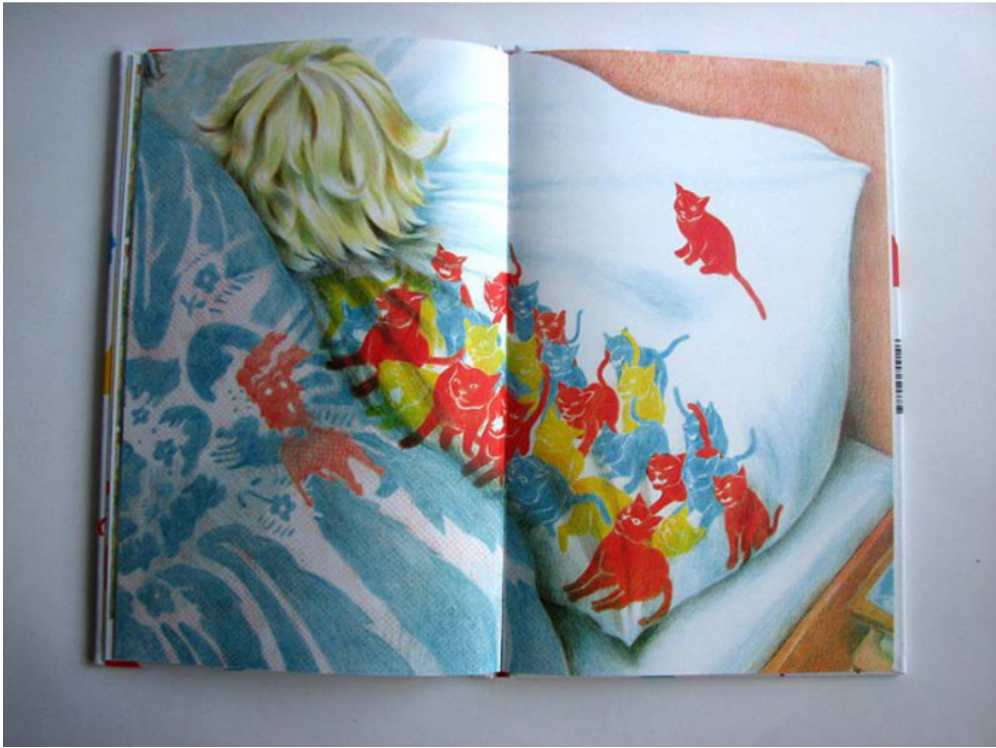
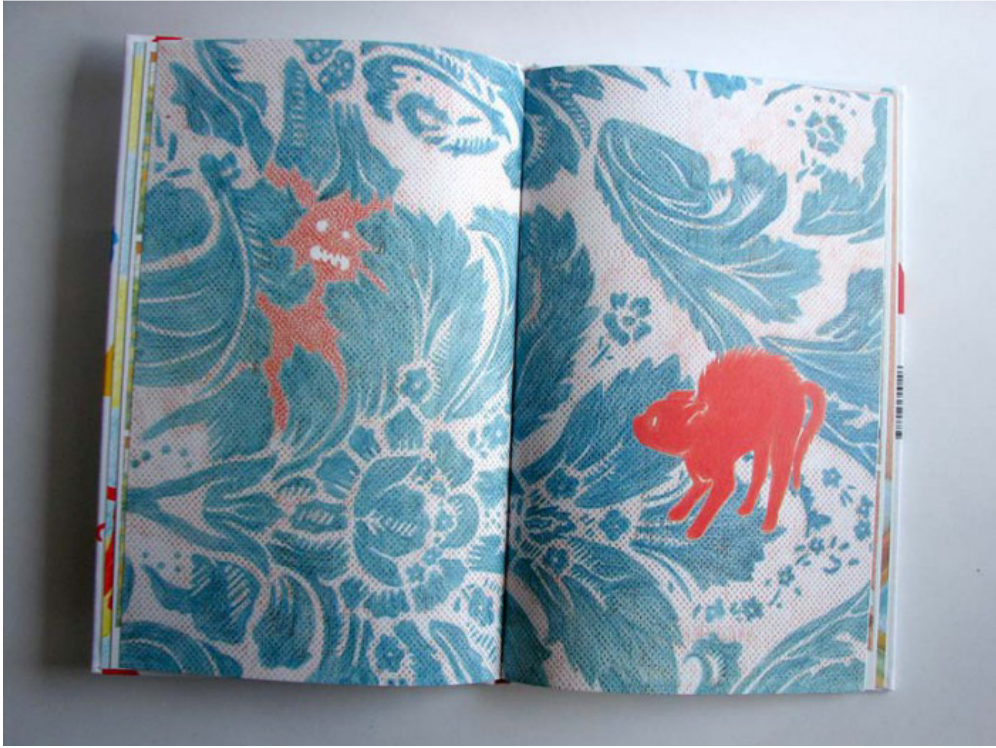


Příloha 2

Kateřina Sechovcová: Kouzelný polštář. Praha: Argo, 2013

(zdroj: <http://www.sechovcova.cz/kouzelnny-polstar> [cit. 2016-05-12])





Příloha 3

Pieter Bruegel st.: Dětské hry, 1560

(zdroj: [https://en.wikipedia.org/wiki/Children%27s_Games_\(Bruegel\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Children%27s_Games_(Bruegel)) [cit. 2016-05-12])



Příloha 4

Josef Lada: Letní dětské hry, 1937

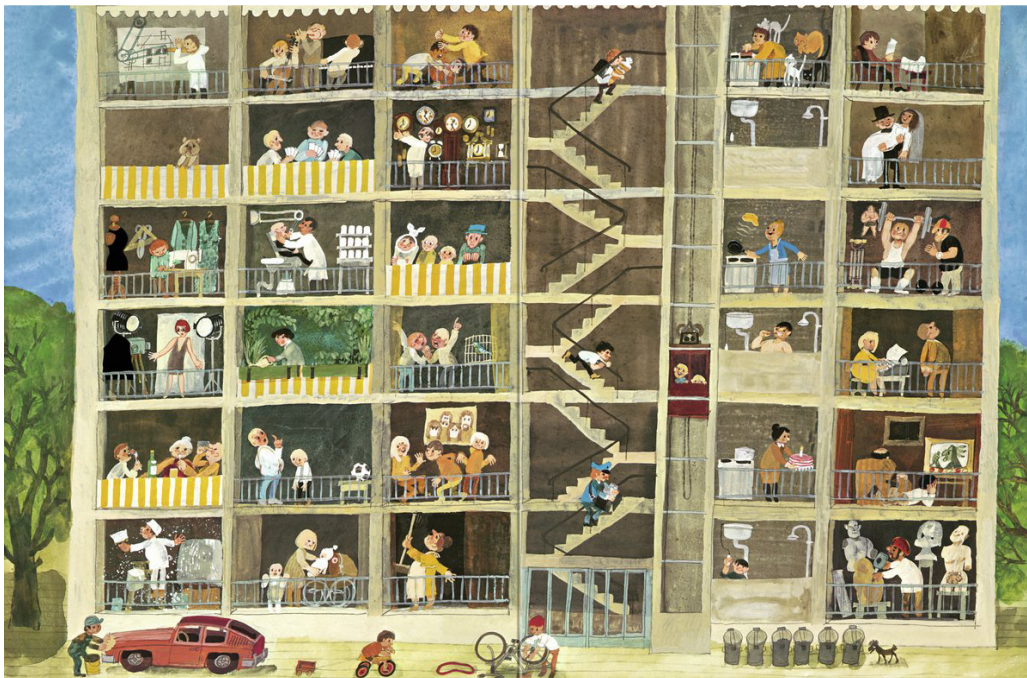
(zdroj: <http://www.olmuart.cz/sbirky/kresba--42/lada-josef--509/> [cit. 2016-05-12])



Příloha 5

Ali Mitgutsch: Rundherum in meiner Stadt, 1968

(zdroj: <http://www.spiegel.de/einestages/ali-mitgutsch-erfinder-der-wimmelbuecher-wird-80-a-1047680.html> [cit. 2016-05-12])



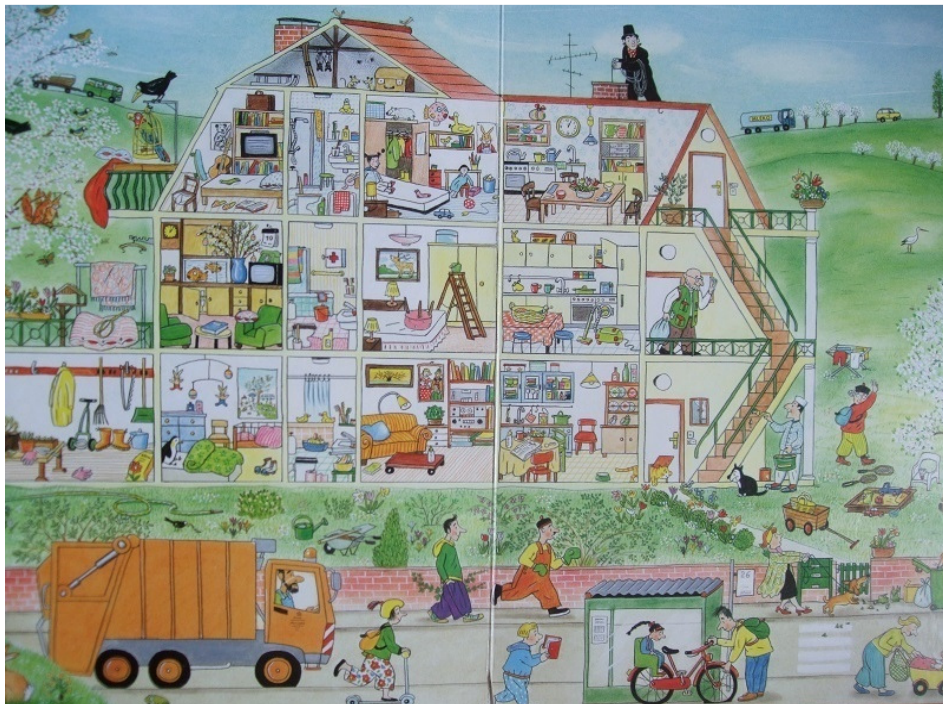
Příloha 6

Rotraut Susanne Bernerová: Zima (2013), Jaro (2012), Léto (2012), Podzim (2013), Noc (2015). Praha: Paseka.

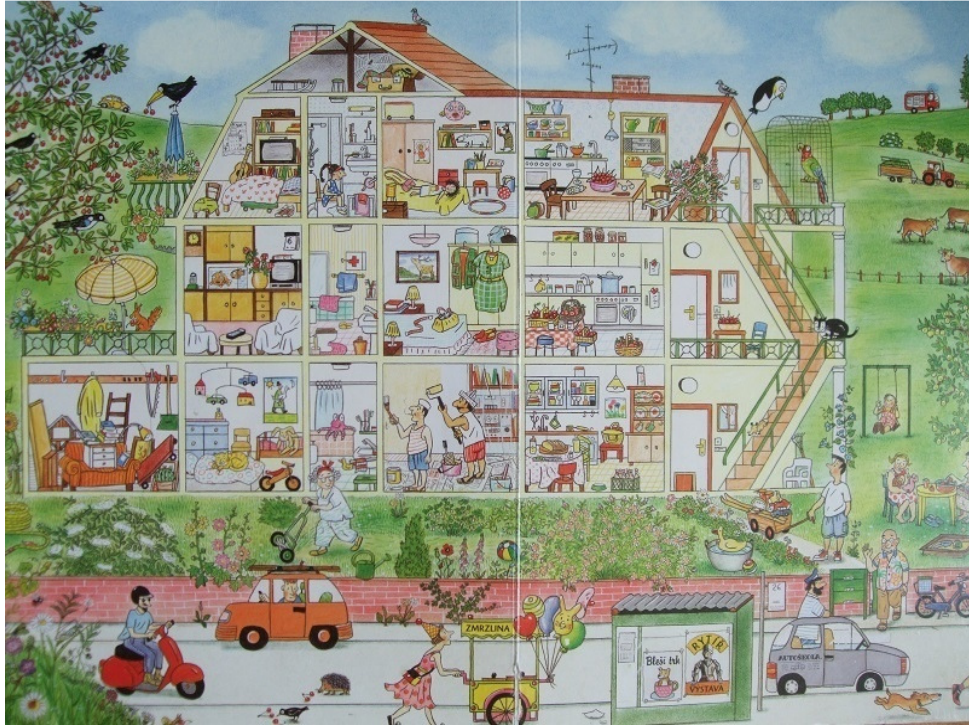
(zdroj: archiv autorky)



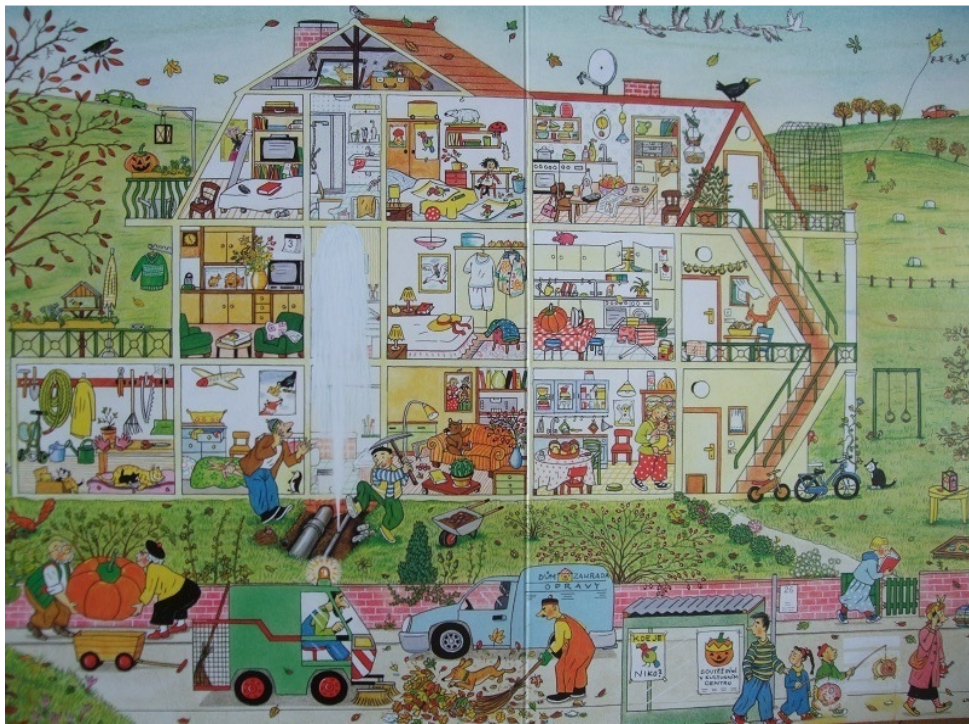
Zima



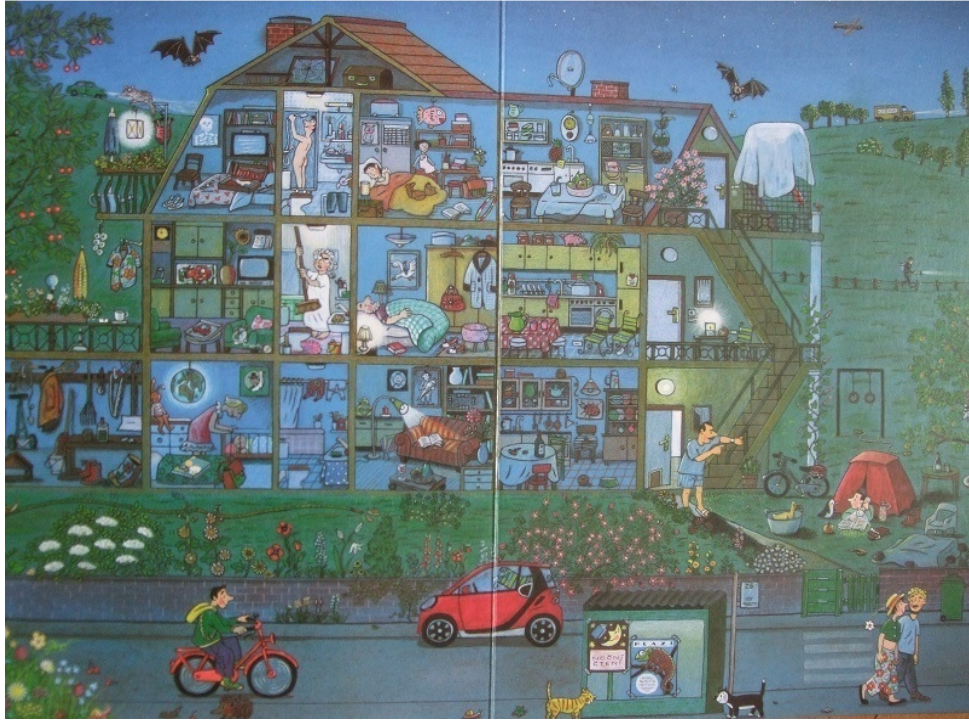
Jaro



Léto



Podzim



Noc



Zima



Jaro



Podzim

