

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Diplomová práce**

Bc. Monika Bečicová

Úprava beletrie koncipovaná pro žáky se sluchovým postižením na druhém  
stupni základních škol

Multifaktoriální (zejm. komunikační) pohled na problematiku čtení a úpravy textu jako  
výchozí bod k úpravě fantasy románu Michaela Endeho Děvčátko Momo a ukradený čas

Olomouc 2012

vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 31. března 2012

.....

Děkuji doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné vedení, poskytování rad, materiálových podkladů a připomínek pro diplomovou práci. Děkuji Mgr. Martině Michalíkové za nemalý čas a úsilí, které věnovala pomoci při výběru beletrie a kontrolnímu ověřování upravené beletrie. Dále pak děkuji Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v Olomouci, kde jsem během své praxe mohla nasbírat spoustu cenných poznatků (nejen) pro diplomovou práci.

# OBSAH

ÚVOD .....	7
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 Jazyk a komunikace .....</b>	<b>10</b>
1.1 Jazyk .....	10
1.1.1 Jak definovat jazyk .....	11
1.1.2 Jazyk jako systém .....	12
1.1.2.1 Slovo jako znak .....	12
1.1.2.2 Dvě stránky slova – slovo a jeho význam .....	13
1.2 Komunikace .....	14
1.2.1 Východiska komunikace .....	14
1.2.2 Komunikace mluvená a psaná .....	15
<b>2 Čtení obecně – z komplexního úhlu pohledu .....</b>	<b>17</b>
2.1 Zkoumání čtení z hlediska fyziologických aspektů .....	18
2.2 Zkoumání čtení z hlediska psychologických aspektů .....	19
2.3 Čtení z metodologického hlediska .....	20
<b>3 Literární čtení jako proces komunikace .....</b>	<b>21</b>
3.1 Literární komunikace jako proces .....	21
3.2 Subjekty literární komunikace .....	22
3.2.1 Autor .....	22
3.2.2 Čtenář .....	23
3.2.2.1 Čtenář a jeho psychologie .....	23
3.2.2.2 Psychologie dospívajícího čtenáře .....	24
3.2.3 Kniha jako předmět komunikace .....	25
3.2.3.1 Kniha, její osud a vývoj knižní vzdělanosti .....	26
3.2.3.2 Literární text a otevřenost jako jeho stěžejní vlastnost .....	27
3.3 Kroky literární komunikace .....	29
3.3.1 Čtenář jako aktivní jednotka literární komunikace při hledání literárního významu .....	29
3.3.2 Fáze .....	31
3.3.2.1 Percepce .....	31
3.3.2.2 (Po)rozumění .....	31
3.3.2.3 Interpretace .....	32
3.4 Literární komunikace ve škole .....	33
<b>4 Čtení a sluchové postižení .....</b>	<b>36</b>
4.1 Sluchové postižení .....	36
4.2 Čtení osob se sluchovým postižením .....	37
4.2.1 Čtení osob se sluchovým postižením z historického hlediska .....	37
4.2.2 Čtení u žáků se sluchovým postižením a sociální vlivy dnes .....	39
4.2.2.1 Rodina – kdy začít číst .....	39
4.2.2.2 Škola .....	41
4.2.2.2.1 Globální metoda čtení .....	41
4.2.2.2.2 Čtení jako součást kurikulárních dokumentů .....	42

4.3 Jak se dotýká sluchové postižení čtení .....	43
4.3.1 Problémy .....	44
4.3.1.1 Oblast slovní zásoby .....	44
4.3.1.2 Oblast gramatiky .....	46
4.3.1.3 Oblast zkušenosti s okolním světem, společností, jejími pravidly, zásadami a zvyklostmi .....	47
4.3.2 Čtenářské strategie jako možnost kompenzace .....	48
4.4 Proč číst? .....	49
4.5 Motivace aneb Jak motivovat žáky se sluchovým postižením k čtení? .....	50
4.5.1 Projekt jako motivační činitel .....	51
4.5.2 Knihovna jako motivační činitel .....	52
4.5.3 Knižní trh a literární tvorba neslyšících autorů jako motivační činitel .....	53
4.5.4 Další možnosti motivačních činitelů .....	54
4.5.4.1 Český jazyk jako cizí jazyk .....	55
4.5.4.1.1 Literární text ve výuce (češtiny jako) cizího jazyka .....	56
<b>5 Úprava literárních textů pro potřeby (nejen) žáků druhého stupně se sluchovým postižením – teoretická východiska pro praktickou část.....</b>	<b>58</b>
5.1 Úprava textu – terminologické vymezení .....	59
5.1.1 Překlad jako způsob, forma úpravy literárního textu .....	59
5.1.2 Úpravy textů v rámci jednoho jazyka .....	61
5.1.2.1 Jak je charakterizována tzv. adaptace, která je předmětem našich úvah? .....	62
5.1.2.2. Adaptace literárního textu jako předmět kritiky .....	63
5.2 Technika přepisování textu .....	65
5.2.1 Jak upravovat text pro osoby se sluchovým postižením .....	65
5.2.1.1 Přípravná fáze úpravy textu .....	66
5.2.1.2 Fáze úpravy .....	67
5.2.1.3 Kontrolní fáze .....	70
5.2.1.4 Zpětná vazba a reakce na zpětnou vazbu .....	71
5.2.1.5 Resumé .....	71
5.2.2 Na co se zaměřit a čemu se vyhnout při úpravě literárního textu aneb Příklady z konkrétních úprav .....	72
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>74</b>
<b>6 Čtení a výzkum – výzkumná východiska pro praktickou část .....</b>	<b>74</b>
6.1 Dřívější čtenářské výzkumy .....	75
6.2 Aktuální výzkumy .....	76
6.2.1 Aktuální výzkumy obecně .....	76
6.2.2 Aktuální výzkumy týkající se žáků se sluchovým postižením .....	77
6.3 Náš výzkum .....	77
6.3.1 Cíle výzkumu .....	78
6.3.2 Zhodnocení dotazníkových položek .....	79
6.3.2.1 Rozložení respondentů dle pohlaví .....	79
6.3.2.2 Rozložení respondentů dle věku .....	80
6.3.2.3 Otázka č. 1 .....	80
6.3.2.4 Otázka č. 2 .....	81
6.3.2.5 Otázka č. 3 .....	83
6.3.2.6 Otázka č. 4 .....	83
6.3.2.7 Otázka č. 5 .....	84

6.3.2.8 Otázka č. 6.....	85
6.3.2.9 Otázka č. 7.....	85
6.3.3 Závěry výzkumu.....	86
<b>7. Úprava konkrétního literárního textu – beletrie.....</b>	<b>88</b>
7. 1 Cíle vlastní úpravy.....	88
7. 2 Vlastní postup .....	89
7. 2. 1 Přípravná fáze úpravy textu.....	89
7.2.2 Fáze rozhodování.....	89
7.2.2.1 Komplikace při fázi rozhodování .....	90
7.2.2.2 Výběr konkrétního titulu .....	91
7.2.2.2.1 Michael Ende a Děvčátko Momo a ukradený čas.....	91
7.2.2.2.1.1 Východisko v Ingardenově pojetí interpretace textu.....	92
7.2.2.2.1.2 Závěr úvah .....	93
7.2.3 Fáze úpravy .....	94
7.2.3.1 Reorganizace, redukce a restrukturalizace kapitol .....	95
7.2.3.2 Obsahové úpravy .....	95
7.2.3.2.1 Nepůvodní kapitoly .....	96
7.2.3.2.2 Úprava původních kapitol .....	97
7.2.3.3 Gramatické úpravy a jiné jevy.....	108
7.2.3.4 Vysvětlivky.....	109
7.2.3.5 Ilustrace .....	110
7.2.4 Kontrolní fáze.....	111
7.2.5 Zpětná vazba a reakce na zpětnou vazbu .....	112
7.2.6 Resumé aneb Slovo na závěr.....	113
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>115</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>	<b>118</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....</b>	<b>119</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	
<b>ANOTACE</b>	

# ÚVOD

Kniha provází člověka odnepaměti. Pomineme-li klasické chápání knihy v dnešním slova smyslu a knihu jako předmět našeho zájmu zasadíme do souvislosti (resp. stavu totožnosti) s obdobím počátku písemnictví, ocitneme se dokonce již v období několika tisíce let př. n. l., kdy vznikala první písmena a tedy i první písemné záznamy a památky.

Je jisté, že současný nemalý vliv na snížení zájmu o knihy a čtenářství vůbec má nejen rozvoj nových komunikačních technologií (Facebook, internet, ...), ale také uspěchaný ráz dnešní společnosti. Především dospívající mladí lidé vidí v knize často jakéhosi nepřitele (u žáků pak často dominuje negativní efekt povinné četby, který se posléze může rozšířit i na zbytek knižní produkce, s níž se kdy v budoucnu setkají) a knihu berou spíše jako ztrátovou než zábavnou a přínosnou činnost.

Kniha dříve pokládána za vzácnost či nedostatkové zboží patří hluboké minulosti a umění číst jako výjimečnost či privilegium k dávno zdolaným překážkám. Dnešní doba se potýká s jinými překážkami, mezi něž spadá, zvláště co se týká kategorie dospívajících žáků základních a středních škol, především výše zmíněný negativní postoj k čtení. Kniha dnes představuje naprosto běžně dostupné „zboží“, které může v jistých případech konkurovat rychlým moderním komunikačním technologiím jen stěží. Čtení pak z tohoto pomyslného „souboje“ odchází s nálepkou zbytečné, zdouhavé a nudné činnosti či ztráty času. Přistupuje se k němu s jistou dávkou nevole či jako k poslední možnosti zahánění dlouhé chvíle.

Jestliže se nenecháme odradit současnou situací a budeme i nadále zastávat názor řady odborníků, dle nichž čtení představuje pro děti a dospívající nesmírně důležitý a nenahraditelný prostředek rozvoje, nevyhneme se střetu s otázkami, jakým způsobem tedy danou věkovou kategorii (žáky se sluchovým postižením obzvláště) motivovat k čtení.

Hlavní cíl naší diplomové práce bude směřovat (v rámci praktické části) k úpravě beletrie pro žáky se sluchovým postižením na 2. stupni ZŠ (základních škol). Samotnému přepracování bude předcházet stanovení a následné zpracování cílů dílčích.

V teoretické části se proto pokusíme zasadit knihu, proces čtení a celkovou problematiku čtenářství do širších souvislostí a osvětlit je z různých hledisek (jazykové, komunikační, psychologické, fyziologické, didaktické, literárněvědné, textologické, interpretační apod.). Tyto různorodé oblasti, které nepochybně souvisejí s každou (a tudíž i upravenou) knihou, nám knihu a čtení ukotví do komplexního rámce osvětlujícího propojenost a složitost literární komunikace.

Globální pohled na knihu, literární komunikaci a čtení nám následně poslouží jako určitý odrazový můstek směřující do oblasti čtení u (nejen) žáků se sluchovým postižením. I zde se budeme snažit zmapovat postoj, přístupy a názory odborníků a blíže se tak seznámit se specifiky procesu i potíží provázejících čtení žáků se sluchovým postižením. Pokusíme se najít odpověď na otázku, co může kniha resp. čtenářství přinést žákům se sluchovým postižením a jakým způsobem lze čtenáře se sluchovým postižením k čtení motivovat.

Při výběru knihy k úpravě budeme vycházet z výzkumu Martina Fibingera a Marie Hádkové (2011)<sup>1</sup>, z něhož mj. vyplývá informace o vysoké míře oblíbenosti fantasy literatury u současných středoškolských studentů. Jestliže je oblíbený tento žánr u středoškolských studentů, je pravděpodobné, že by mohl být oblíbený také u žáků druhého stupně základních škol. Potvrzením této hypotézy bychom tak mohli (v rámci aktuálnosti a návaznosti mezi intaktními žáky a žáky se sluchovým postižením) při výběru beletrie k úpravě směřovat právě do oblasti fantasy a získanými daty případně obdržet přehled nejčtenějších fantasy titulů, z nichž bychom mohli následně vybrat konkrétní titul k úpravě.

K tomuto účelu poslouží čtenářský dotazník určený žákům šestých a sedmých tříd běžných základních škol, jímž se pokusíme ověřit výše uvedenou hypotézu. Současně (jelikož dotazník bude obsahovat více položek) nám také bude tímto dotazníkem umožněno nahlédnout pod povrch dnes často širokou veřejností proklamovaných tvrzení týkajících se stagnace čtení či jeho oscilace na hranici (ne)existence. Koncipování dotazníkových položek by mohlo poodhalit také možné příčiny výše uvedených hypotetických jevů. V závěru by pak zjištěné výsledky u intaktních žáků mohly přispět k řešení úvah týkajících se faktorů, jímž je

---

<sup>1</sup> FIBINGER, M., HÁDKOVÁ, M. *Nové úkoly didaktiky mateřského jazyka a literatury (se zaměřením na gymnázia)*. Ústí nad Labem :Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7414-345-8.



třeba věnovat při výběru i úpravě beletrie pro žáky se sluchovým postižením zvýšenou pozornost a jimž je třeba se naopak raději vyhnout.

Fantasy literatura je specifická svým rozsahem, těsným prolínáním nereálných a skutečných světů, často svébytným jazykem, nadměrným užíváním vysoce abstraktních prvků či vícerovinovým chápáním (existenciálně, filozoficky laděná problematika) reality, proto by byl výběr a zpracování fantasy literatury zajímavou zkušeností, jejíž realizace by mohla potvrdit či vyvrátit tvrzení o volbě volné adaptace jako nejlepšího a nejreálnějšího způsobu úpravy u takto či podobně složitě laděné beletrie.<sup>2</sup> A to zní jako zajímavá výzva.

Spisovatel, básník, vědec a umělecký kritik Anglie 19. století Ruskin John prohlásil, že „*knihy jsou lidem tím, čím jsou perutě ptákům*“. Přestože byl tento výrok vyřčen již před více než sto lety, neubývá ani dnes na jeho aktuálnosti. Stejně jako některé druhy ptáků k svému životu perutě nepotřebují (dokázaly by bez nich (pře)žít), tak i člověk by se dokázal obejít bez knih. Je však nutno podotknout, že v obou případech onen pták ani člověk nepozná ten úžasný pocit letu, svobody, setkání s roztodivnými a nepopsatelnými světy, neopakovatelnými postavami či tvory, které v knihách často dřímají.

My se pokusíme skrze úpravu beletrie (spolu se všemi, kteří se kdy rozhodli pro úpravu původních knih) dát také perutím (nejen) žáků se sluchovým postižením možnost vzlétnout.

---

<sup>2</sup> RÁDLOVÁ, E. Začínající čtenář se sluchovým postižením a pohádky. *Čeština doma a ve světě*. 2002, roč. X., č. 2–3, s. 193–195. ISSN 1210-9339. Dostupné také z:

<http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS2002-23.pdf>

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Jazyk a komunikace

Společnost, chápaná v nejobecnějším slova smyslu jako uskupení či společenství jedinců, je vlastníkem a zároveň aktivním uživatelem určitého přirozeného jazyka. Výsledkem interakce jazyka a člověka (lidí) je pak determinace jazyka k funkci komunikačního neboli dorozumivacího prostředku mezi jedinci dané společnosti.

Hlubší průnik do oblasti jazyka a komunikace pokládáme za nezbytný i v případě tematiky čtení. Je nutno si uvědomit provázanost procesu čtení jak s jazykem, z něž vychází a v němž probíhá, tak s komunikací. Čtení lze totiž pokládat také za specifický způsob komunikace.

### 1.1 Jazyk

Pomineme-li polysémii slova „jazyk“ a rozhodneme-li se na něj nahlížet pouze jedním z jeho významů, tedy že je to například „*soustava zvukových (druhotně psaných) dorozumivacích prostředků zvukové povahy schopná vyjádřit v promluvách veškeré vědění a představy člověka o světě s jeho vlastní vnitřní prožitky*“ (Hrbáček, 1999, s. 5), rozhodně se nám tím nic nezjednoduší – spíše naopak. Na povrch totiž vyplyne složitost jazyka i v rámci jeho výše vybraného významu.

Pokorný (2010) dokonce hovoří o určitých rozporech při hledání adekvátního vymezení tohoto termínu. Zkoumání a popis jazyka lze totiž zasadit nejen do rámce komunikace a sociálního společenství, ale také na něj můžeme nahlížet z hlediska jeho propojenosti s mentální nebo mozkovou (z čistě fyziologického hlediska) činností. Nejlepší a nejobektivnější uchopení jazyka se však nabízí jediné tehdy, pokud si uvědomíme

propojenost a součinnost výše jmenovaných oblastí a tímto uceleným způsobem jazyk budeme zkoumat.

Tondl (2006) tuto skutečnost popisuje jako nutnost přihlížet ke všem oblastem jazyka a neopomíjet ani aspekt „běžných“ jazykových uživatelů.

Složitost jazyka, která se dotýká každého člověka a určitým způsobem ho ovlivňuje, spočívá dle Pokorného (2010) také v tzv. relativní stabilitě jazyka. To znamená, že jazyk čelí určitým permanentním změnám. Na ně pak my, jako jeho uživatelé, musíme, jak dokládá Akmajian (1990) pružně reagovat.

### **1.1.1 Jak definovat jazyk**

Pokládáme za přínosné připomenout v rámci výkladů o jazyce častou, ale mylnou synonymitu termínů jazyka a řeči. (Bečicová, 2009)

*„Podle Saussura se jazyk (langue) neshoduje s řečí (langage), je jen její určitou, i když nejdůležitější částí. Jazyk jako langue je normou všech manifestací řeči. Jazyk je nadindividuální norma, konvence, kód, kterému se všichni účastníci komunikace musí vědomě nebo nevědomě, automaticky či habituálně podříditi. Jazyk je tedy sociální institucí, dokonce institucí, která ve společnosti působí v největší šíři, protože se dotýká všech jejích členů.“ (Michalovič, Zuska, 2009, s. 20)*

Pokorný (2010) pak připomíná, že Saussure pod langage (obecně řeč) shrnuje nejen výše uvedený langue (kód, norma řeči), ale také parole.

Právě osvojení langue nám dle Michaloviče, Zusky (2009), kteří tímto odkazují na Saussura, umožňuje parole neboli promluvu (tedy řečovou individuální produkci jedince v běžném slova smyslu). Bez langue by komunikace nebyla možná. Představuje tedy z hlediska uživatele jazyka na řeči (jako promluvové manifestaci jazyka) nezávislou kompetenci – předchází řeči.

## 1.1.2 Jazyk jako systém

Každý systém neboli soustava představuje komplex tvořený určitými jednotkami, které se více či méně ovlivňují. Vzájemné ovlivňování zákonitě indikuje přítomnost vztahů, což znamená, že mezi jednotkami dochází k vzájemné interakci, můžeme říci komunikaci.

O vysvětlení podstaty systémovosti jazyka se pokusil také známý francouzský lingvista Ferdinand de Saussure. A to velmi prostým způsobem. Přirovnal abstraktní jazyk ke konkrétní (hmatatelné) šachové hře. Stejně jako v šachové hře vládou i v jazyce určitá pravidla, řád a vztahy – jen místo figurek disponuje jazyk systémem znaků. (Černý, 2005)

Z definice jasně vyplývá, že jednotky, o nichž jsme v úvodu polemizovali, se označují jako znaky. Co to ale znak přesně znamená, co vyjadřuje?

### 1.1.2.1 Slovo jako znak

Znak lze chápat v nejobecnější rovině jako „něco (tj. věc/forma) zastupující něco jiného“. (Čermák, 1994, s. 21)

Jestliže tedy budeme pokládat (jak jsme si výše vysvětlili) jazyk za systematickou strukturu jednotek – znaků, pak je nutné chápat jako znak také slovo.<sup>3</sup>

*„Slovo v daných souvislostech představuje pouze jeden z četných druhů znaků. Má však prominentní postavení, neboť může zastoupit, popř. popsat kterýkoli nejazykový znak. Konkrétně slova mohou zastupovat, popř. popisovat nejazykové znaky a koncepty nejazykových znaků, tzn. čichové, chuťové, dotekové, vizuální nejazykové, akustické nejazykové nebo synkretické znaky.“ (Pavelka, 1998, s. 74)*

---

<sup>3</sup> Lotko (2005, s. 105) tvrdí, že slovo je „různě vymezovaná jednotka lexikonu a jazyka“. Jedná se tedy o znak. Znak jako slovo chápe i Čermák (1994), který tento vztah totožnosti zakládá na možnosti znaku být nositelem informace – moci tak pojmenovávat, a přesto s daným významem či obsahem nefungovat ve vztahu plného ztotožnění, což je mj. vlastností většiny slov.

Pavelka (Pavelka, 1998, s. 77) pokračuje v úvahách ještě dále a dospívá k tvrzení, že „slovo (a znak obecně) získává totiž znakovou podobu až v mysli účastníků dorozumívání, a to v průběhu komunikace (ve „světech ze slov“), v průběhu promluvy či psaní a četby literárního díla. Tato skutečnost se dá vyjádřit také tvrzením, že znak (slovo) nereprezentuje, ale tvoří svůj význam a že základní jazykovou sémantickou jednotkou není slovo, ale jedno – či víceslovná věta. Důsledkem tohoto pojetí je také teze o nevyčerpatelnosti znakových možností slova“.

### 1.1.2.2 Dvě stránky slova – slovo a jeho význam

Každé slovo je tvořenou jednotou formy a významu.

*„Forma znaku musí být materiální, aby mohl být vnímán smysly, především sluchem a zrakem. Proto odlišujeme znaky akustické od optických. ...Materiální formu jazykového znaku tvoří v mluveném jazyce hláska, v psaném písmena. Materiální jsou však i doprovodné mozkové a nervové procesy při řeči a fyziologické procesy probíhající při tzv. vnitřní řeči, která nemá ani akustickou, ani optickou formu. Významová stránka jazykového znaku souvisí s poznáním, s odrazem objektivní reality ve vědomí. Formě se přisoudí význam, a tím se jazykový znak vztáhne k jisté skutečnosti. Vztah mezi výrazovou (zvukovou) stránkou slova a jeho významem je konvenční, tedy nahodilý.“ (Hauser, 1980, s. 60)*

Wittgensteinův velmi zjednodušený a okleštěný přístup k hledání významu slova, který připomíná Hirschová (2006, s. 11) definuje význam slova jako „jeho užití v jazyce“.

Dle Hausera (1980) nelze význam slova, na rozdíl od jeho do jisté míry hmatatelné formy, jednoduše vysvětlit. Proto je předmětem interdisciplinární spolupráce mnoha různých vědních disciplín hledajících odpověď na otázku, co přesně determinuje význam slova. Často citovaný Ogden – Richardsův trojúhelník (znázorňuje schéma předmět – pojem – slovo), potom nabízí pouze jeden komplex možných determinantů. Reálný objekt (předmět – denotát či signifié) se v tomto pojetí zrcadlí v lidském vědomí jako pojem a jeho pojmenováním je potom slovo (designát, signifiant). A slovo se zrcadlí v lidském vědomí jako pojem. Vztah

mezi denotátem a designátem je pak, s výjimkou onomatopoických slov, zcela náhodný, což je následnou příčinou vztahů polysémie, homonymie či synonymie.

*„Existují nejméně tři různé dimenze či roviny významu: význam slova, výpovědi a textu. Možné významy slov se podílejí na významu výpovědi, která je aktem realizovaným mluvčím. (Přičemž významy slov se naopak odvíjejí od toho, jak se mohou uplatňovat ve výpovědích.) A konečně text, který zde reprezentuje neznámého mluvčího realizujícího tuto sigmatickou výpověď, je určitou konstrukcí vytvořenou autorem, a jeho významem není žádný výrok, nýbrž to, co dělá, jeho potenciál působit na čtenáře. Máme tedy různé druhy významů, avšak obecně můžeme rozhodně říci, že význam je založen na diferencii.“ (Culler, 2002, s. 65)*

Velmi zajímavý náhled na objasnění významu nabízí Altmann (2005) charakterizující význam jako záležitost komplexního charakteru. Je tedy určován celým komplexem našich znalostí o dané skutečnosti, které aktivují příslušné části mozku. Je to tedy jakási nervová odpověď na podnět, na skutečnost, s níž jsme se již dříve v určitém kontextu setkali. Nejen reálné skutečnosti (vůně, chuť, dotek, ...), ale také psaná či mluvená manifestace slova (konkrétního i abstraktního) slouží jako určitý startér aktivující odpovídající nervové oblasti, jež obsahují příslušný druh naší zkušenosti.

## **1.2 Komunikace**

### **1.2.1 Východiska komunikace**

Komunikace jako značně užívaný termín (ať už v rámci vědeckých analýz a zkoumání nebo běžného života každého člověka) má kořeny v latinském *communicare*, které lze přeložit jako *„sdílet, svěřovat, stýkat se, sjednávat“*. (Bartošek, 2003, s. 4)

Z globálního hlediska lze definovat komunikaci jako jakoukoli interakci mezi kýmkoliv, při níž dochází k určitému toku (a předávání) informací. S takto široce pojímanou formulací komunikace pracuje mj. i Pokorný (2010), který v tomto smyslu poukazuje na možnou komunikaci i mezi buňkami lidského těla, komunikaci ve formě ptačího zpěvu, zbarvení živočichů či rostlin apod.

Z čistě lidského hlediska je komunikace založena na jakémkoli přirozeném jazyce. (Čermák, 2004) Pro bezproblémovou komunikaci je nutno v rámci takového přirozeného jazyka soustavně vytvářet a zdokonalovat tzv. kompetence. Jedná se nejen o gramatickou znalost jazyka, ale také o pragmatickou stránku, která formuluje, jakým způsobem a v jaké situaci lze jazyk určitým způsobem užít. (Hirschová, 2006)

K zahájení úspěšné mezilidské komunikace je nezbytná přítomnost několika základních komponentů – složek. Čermák (1994) i Hirschová (2006) mezi ně řadí přítomnost minimálně dvou komunikačních partnerů (mluvčí – produktor a adresát – příjemce<sup>4</sup>) s totožným komunikačním kódováním. Dále se jedná o komunikační kanál neboli médium (prostředí, kde komunikace probíhá) a nesmí chybět ani komunikační záměr (proč, za jakým účelem komunikují), který probíhá za určité situace, v určitém kontextu. Teprve pak může nastat proces přenosu, v němž se úspěšně uskutečňuje výpovědní událost.

Bartošek (2003) připomíná také nonverbální složky řeči, a to aspekty mluvího při tvorbě řeči (fyziologické faktory při mluvené, faktory při písemné formě jazyka), sociální faktory, mentální predispozice, a ze strany především recipienta bezproblémové vnímání, porozumění, interpretaci a následnou adekvátní reakci.

## 1.2.2 Komunikace mluvená a psaná

O existenci mluvené a psané formy komunikace jistě nikdo nebude pochybovat. Přestože se tyto dvě komunikační formy liší ve své manifestaci (i v prostředcích, které využívají), upozorňuje Hrbáček (1999) na fakt, že vycházejí z totožné jazykové situace. Člověk tedy využívá v rámci jednoho jazyka dva možné způsoby komunikace. Z historického hlediska nelze ovšem nepřiznat výchozí postavení mluvené podobě jazyka (komunikace).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup>Lotko (2005) na rozdíl od některých autorů neklade mezi termíny příjemce a adresát (recipient) rovnítko.

<sup>5</sup> Černý (1998) dokládá sekundárnost psaného způsobu komunikace mj. tím, že i dnes existují země, kde někteří její obyvatelé mluví, ale dovednosti čtení a psaní se dosud nenaučili.

Kořenský (1992) obě formy shrnuje pod společné označení „řečová komunikace“. Mluvená komunikace je v jeho pojetí definována jako „*řečová komunikace uskutečňovaná na základě fyziologických a akustických předpokladů, které jsou součástí souboru předpokladů řeči především bez závislosti na psaných textech*“. (Kořenský, 1992, s. 78). Psaná komunikace potom jako „*řečová komunikace uskutečňovaná na základě grafematických a dalších zvláštních prostředků, které jsou součástí souboru předpokladů k řeči*“. (Kořenský, 1992, s. 78)

Prostředkem psané komunikace je písmo. „*Písmo je systém znaků sloužící k transformaci řečového sdělení (sdělení určeného pro akustické vnímání) ve sdělení určené pro optické vnímání. Zatímco řečové sdělení (vnímané sluchem) představuje jednorázový akt, je písemné sdělení (vnímané zrakem) libovolně opakovatelné (pokud nedojde k mechanickému nebo chemickému zničení písemného záznamu): sdělení (text) se tak uchovává pro budoucnost (třeba velmi vzdálenou)*“. (Erhart, 2001, s. 169)

Jistě nelze mluvené formě upřít jisté přednosti – například možnosti použití tzv. suprasegmentálních vlastností jazyka (Krčmová, 1990) či nonverbálních prostředků v podobě gest, mimiky apod. (Černý, 1998), jimiž psaná forma komunikace nedisponuje. Domníváme se však, že nemůžeme tvrdit, že jedna forma komunikace je lepší než ta druhá. Lépe je hovořit spíše o tom, jak poukazuje Bartošek (2003), že mezi nimi panuje komplementární vztah. Výběr dané formy je tedy účelový – odvíjí se od konkrétní situace, pro niž je vždy výhodnější ta či ona forma.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>Zajímavý, avšak jednostranný, de Saussurův pohled poukazuje na primární pozici mluvené řeči. De Saussure nestaví své přesvědčení na historicko-vývojovém pohledu na věc, ale na skutečnosti, že psaná forma komunikace je pro něj „*derivátem, odvozeninou až parazitem na řeči, je umělou a nepřímou reprezentací primární, tj. řečové, reprezentace významů, myšlenek či idejí, tedy reprezentací reprezentace. Písmo vnáší do komunikace materialistu, bezprostřední komunikaci nepřátelskou, zakaluje vztah označující-označovaný, navíc typicky funguje za nepřítomnosti mluvčího, což znamená další ránu komunikační bezprostřednosti*“. (Michalovič, Zuska, 2009, s. 32)



## 2 Čtení obecně – z komplexního úhlu pohledu

Čtení jako činnost můžeme situovat do totožného období, v němž vzniklo písmo. S tím, jak se rozšiřovala literární produkce, měnil se i přístup ke čtení – resp. důvody (pohnutky), proč číst.

Také v rámci chápání zákonitostí provázejících proces čtení došlo během historického vývoje k zásadním proměnám. Pátrání (často s kuriózními závěry) po odhalení tajemství procesů odehrávajících se v mozku při vnímání čtení byla totiž dle Manguela (2007) předmětem zájmu již mezi starověkými učenci.<sup>7</sup> Na ně pak navázal středověk, který dospěl k zjištění, že existuje jistá propojenost a součinnost mozku a smyslových receptorů při procesu čtení.

Vymyslet jednoduchou a přitom po obsahové stránce vyčerpávající formulaci čtení by bylo, jak se domníváme, nad lidské síly. Někteří autoři se tak zaměřují na fyziologické či mentální procesy v lidském organismu přítomné při procesu čtení, někteří se věnují čtení (z metodologického hlediska) jako technice, jejíž osvojení umožňuje vnímání psané řeči, jiní čtení dávají do souvislostí s gramotností a následně jej označují za předpoklad úspěšné socializace, nebo jej definují jako prostředek k získání informací či jako specifický druh komunikace. Uvedené charakteristiky ovšem představují pouze nepatrnou výseč oblastí, s nimiž má čtení co dočinění.<sup>8</sup>

V následujících podkapitolách se zaměříme na fenomén čtení pouze z několika stěžejních (nejpodstatnějších) hledisek (pojmout celou problematiku by v rámci naší diplomové práce nebylo možné a dle našeho mínění ani žádoucí). Pohovoříme tak krátce o čtení na fyziologickém, psychologickém a didakticko-metodologickém podkladě, na což

---

<sup>7</sup> Aristoteles například zastával názor, že „vlastnosti pozorované věci – a nikoliv tenká vrstva atomů – se pohybují vzduchem (nebo nějakým jiným prostředím) k oku pozorovatele, takže to, co je vnímáno, nejsou skutečné rozměry hory, nýbrž relativní velikost a tvar hory. Lidské oko podle Aristotela je jako chameleon, který na sebe bere tvar a barvu pozorovaného předmětu, a předává tuto informaci, prostřednictvím očních tekutin, dále k všemocným vnitřnostem (splanchna), což je jakýsi konglomerát orgánů, který obsahuje srdce, játra, plíce, žlučník a cévy a ovládá pohyb a smysly“. (Manguel, 2007, s. 46)

<sup>8</sup> viz TRÁVNÍČEK, J. Koncept čtenáře a čtení – nejkratší možné dějiny. Doslov. In: MANGUEL, A. *Dějiny čtení*. Brno: Host, 2007, s. 438. ISBN 978-80-7294-231-2.

následně navážeme samostatnou kapitolou, jež představuje hledisko (z našeho úhlu pohledu a v rámci naší diplomové práce orientované na úpravu beletrie) stěžejní. Na mysli máme náhled na čtení jako na proces komunikace.

## **2.1 Zkoumání čtení z hlediska fyziologických aspektů**

Technické pokroky otevírají dnešním odborníkům široké možnosti, díky nimž mohou hloubkově zkoumat procesy, které se odehrávají v mozku a ve zrakovém analyzátoru v průběhu procesu čtení.

Při čtení se s psanou informací setkává nejdříve zrakový orgán. Jeho prostřednictvím pak přijaté informace putují do Déjerinnova centru v mozku<sup>9</sup>, kde jsou rozšifrovány. (Bartošek, 2003).

Pro Vášovou (1995) je čtení spojeno nejen mentální aktivitou, ale také s pohybem. Jedná se o svalový pohyb očí, díky němuž se oko akomoduje vzhledem k sledovaným jevům.

Při čtení (ale i při sledování čehokoliv jiného) totiž oko vykonává několik na sebe navazujících činností. Jedná se o sakádu (ta má na starosti uchopení jevu a jeho následnou projekci na sítnicovou foveu), fixaci (jakési podržení jevu na sítnici), regresi (určitý pohyb oka zpět, uvolnění, „opuštění“ předmětu) a vergenci (díky ní nevnímáme text zdvojeně). Jak z výše uvedeného lze logicky vyvodit, nejdůležitější význam při čtení zaujímá bezpochyby fixace. (Jošt, 2011)

Nezbytnou součástí procesu čtení zaujímá dle Jošta (2011) také pozornost. Právě pozornost (jazyková či percepční) spolu se zrakovým působením ovlivňuje rozsah čtenářova tzv. vizuálního pole – tedy kvantitu informací, které skrze zrak pojme. Délka pozornosti, ale i fixace je přímoúměrná složitosti textu. To v praxi znamená, že se vzrůstající náročností textu je potřeba delší pozornosti i fixace.

---

<sup>9</sup> Ve spojitosti čtení s korovými centry zdůrazňuje Šimíčková (2008) nezbytnost přiměřené vyzrálosti ústředního nervového systému pro tuto dovednost.

## 2.2 Zkoumání čtení z hlediska psychologických aspektů

Z obecně psychologického hlediska bývá čtení definováno jako „*analyticko-syntetický proces, jeden z druhů řečové činnosti, při níž slovo jako optický znak je podnětem, který vyvolává u člověka (v mysli čtenáře) myšlenkové pochody*“. (Homolová, 2006, s. 14)

Zkoumání poruch těchto pochodů (dyslexie, afázie apod.) pak přispívá k pochopení skutečnosti, jak mozek při čtení (a poruchách čtení) funguje. A toho využívá oblast psycholingvistiky. (Altmann, 2005)

Počátky psycholingvistiky, stejně jako psychologie, spadají do starověkého Řecka. Do centra odborné pozornosti se však psycholingvistika dostává (spolu s dalšími novými hraničními disciplínami) až v polovině 20. století. (Altmann, 2005)

Jak konstatuje Helbig (1986), prošla psycholingvistika od doby svého vzniku určitými změnami zejména z hlediska zdrojů, z nichž postupně čerpala. Předmětem jejího zájmu se tak postupně staly například „*procesy kódování a dekódování jazykových projevů, psychologické předpoklady jazyka, komunikace a osvojování jazyka, souvislost jazyka a myšlení (jazykových a kognitivních výkonů), problémy osvojování jazyka a problémy jazykové výchovy, souvislosti osvojování jazyka a vývoje ostatních psychických funkcí, otázka ztráty jazyka, poruchy jazyka (např. afázie) a jejich terapie, psychické procesy při produkci a recepci výpovědí*“. (Helbig, 1986, s. 245)

Oblasti psycholingvistiky se určitým způsobem dotýkají také poruchy čtení. Ty mohou být způsobeny afázií, která manifestuje „*postižení převážně mluvené formy jazyka*“ (Altmann, 2005, s. 216) a dyslexií<sup>10</sup>, což je „*porucha osvojování čtenářských dovedností*“. (Zelinková, 2003, s. 9)

---

<sup>10</sup> „*Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení, patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému.*“ (Matějček, Vágnerová et al., 2006, s. 7)

## 2.3 Čtení z metodologického hlediska

Metod k výuce čtení, z nichž historie některých z nich sahají dle Kohoutka (1968) do hluboké minulosti, existuje nepřehledné množství. Tato skutečnost je dle Vinšálka (1972) způsobena modifikací metod základních.

Za tři zásadní se pokládá metoda analytická (podstatou je práce s rozloženými prvky slova), metoda syntetická (spočívá ve skládání jednotlivých prvků slova) a metoda analyticko-syntetická (kombinuje při výuce čtení oba předchozí principy).

Z historického hlediska lze vysledovat mezi jednotlivými metodami (mezi jejich autory) boje o prvenství, resp. o to, která metoda je ta lepší a která by tak měla bez výjimek splňovat statut metody jediné a univerzální. V naší školské praxi tak například mohla být od 50. let 20. století až do roku 1990 uplatňována pouze analyticko-syntetická metoda (Santlerová, 1995)

Současnou situaci zmapovala ve své diplomové práci Forejtová (2010). Ta uvádí, že dnes lze volit nejen mezi metodou analytickou-syntetickou a popř. metodou globální, ale lze využít i metody další – alternativní. Vše a vždy ovšem s přihlédnutím k individuálním potřebám dítěte.

### 3 Literární čtení jako proces komunikace

Objasnění problematiky komunikace jsme se již věnovali. V nadcházejících kapitolách se proto zaměříme na osvětlení komunikace v souvislosti s oblastí literatury. Budeme tak nahlížet na čtení literatury (na knihy) jako na jeden z možných způsobů komunikace.<sup>11</sup>

#### 3.1 Literární komunikace jako proces

Přestože chápeme literární komunikaci jako způsob komunikace obecně a jako v každém komunikačním procesu můžeme uplatnit klasický komunikační model (schéma), dle Kylvouškové (2007) disponuje literární komunikace navíc jistými specifiky. Jednu z těchto specifických oblastí zaujímá jazyková stránka.

V běžné komunikaci využíváme jazyk. Literatura však využívá literární jazyk, který Štochl (2005) označuje za zvláštní aplikaci jazyka, kdy „*literární jazyk má tendenci běžný jazyk (tedy to, co popisuje lingvistika) překonávat, reformovat. Literární jazyk neoperuje jen v (jistém smyslu) standardizovaných, formalizovaných mezích běžného jazyka, naopak s každým dílem přirozený jazyk znovu a znovu modifikuje. Zatímco se tedy lingvistické modely zaměřují na pravidlo a jeho užití, normu a její realizace, strukturu a její exemplifikaci, literární texty mají na pravidla, normy a struktury rozkladné účinky*“. (Štochl, 2005, s. 38–39)<sup>12</sup>

Další specifikum literární komunikace lze spatřit ve skutečnosti, že čtenář může skrze text komunikovat s nepřítomným autorem, který skrze literaturu chce čtenáři něco sdělit – má určitý záměr, který čtenáře navádí k pochopení smyslu díla. Kylvoušková (2007) hovoří v této souvislosti o nepřímé interakci. Autorský subjekt většinou nebývá přímo vnímán, a tak se

---

<sup>11</sup> Četbu jako komunikaci popisuje například také Lederbuchová (2004).

<sup>12</sup> Z výše uvedeného tedy jasně vyplývá propojenost lingvistiky a literární vědy, která ale dle Štochla (2005) neznamená podřízenost první oblasti druhé či naopak.

dílo (text) často přetransformuje z předmětu komunikace na adresanta samotného. Tím následně dochází k „*intersubjektivnímu prolnutí, ztotožnění čtenáře s autorem v záměrném smyslu díla, tj. v zážitku estetické hodnoty (krásy/ošklivosti) života v celku přinášející očistné vytržení z běžného životního stereotypu jednotlivé existence*“. (Haman, 1991, s. 43)

## 3.2 Subjekty literární komunikace

Dospíváme tedy k fázi, kdy pojmáme čtení literatury (knihy, literárního textu) jako činnost komunikace – interakce čtenáře a literárního textu. V tomto pojetí zde pak také musí nevyhnutelně figurovat minimálně základní subjekty interakce. Jedná se o následující subjekty:

- autor – představuje prvotní impuls literární komunikace (on vytvořil dílo, chce čtenáři něco sdělit, má určitý komunikační záměr);
- kniha, text – tvoří předmět komunikace;
- čtenář – představuje hlavního příjemce komunikace;
- vliv endogenních a exogenních faktorů – působí na čtenáře v průběhu čtení, v průběhu jeho interakce s knihou.

Pavelka (1998) v této souvislosti píše, že v případě literární komunikace na čtenáře nepůsobí (nekomunikuje s ním) pouze samotný text, ale také použitá forma písma, celková organizace textu, ilustrace, které text doprovází, materiál, velikost knihy apod.

### 3.2.1 Autor

Za autorský subjekt pokládáme osobu, která (v rámci literatury) představuje základní a nezbytný prvek k tomu, aby vůbec nějaký text či literární dílo mohlo vzniknout.

Za záměr tvůrce uměleckého textu se pak ve většině případů pokládá „*snaha sdělit někomu – něčím – o něčem – nějakým způsobem – za nějakých okolností – z nějaké příčiny – za nějakým účelem – něco sdělit*“. (Hrdlička, 1995, s. 17)

### 3.2.2 Čtenář

Odpověď na otázku, kdo je čtenářem, přináší Vášová (1995), která se domnívá, že záleží vždy na úhlu pohledu, kterým na subjekt čtenáře nahlížíme. „*Obecně je čtenářem každá osoba, která umí číst. Z hlediska aktuálního je to osoba právě čtoucí, z hlediska substantiálního je to osoba se zájmem o četbu (literárního i neliterárního obsahu). Z hlediska psychologie čtenáře se jedná o jedince, který vnímá psaný (tištěný) text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah.*“ (Vášová, 1995, s. 33)

#### 3.2.2.1 Čtenář a jeho psychologie

Psychologie zaměřená na čtenáře obecně koncentruje svou pozornost na vliv četby na duševno člověka, jeho stanoviskem (postojem) k čtení, i to, jak ho četba ovlivňuje, proměňuje, vychovává. Nevyhýbá se ani vymezení místa, které v tomto procesu zaujímá autor – zda a jakým způsobem se snaží čtenáře formovat, vést ho určitým (záměrným) způsobem k nějakému cíli. Dle postojů čtenáře ke knize pak dochází k členění čtenářů do určitých kategorií, tedy k tzv. čtenářské typologii. (Hyhlík, 1962)

Interakce čtenáře s knihou musí podle Vášové (1995) ve čtenáři vyvolat zákonitě určité reakce. Hyhlík (1962) hovoří v této souvislosti nejen o citech, ale také o myšlenkové činnosti, k níž dochází zejména při čtenářově komparaci obsahu knihy s jeho osobním životem, se sociálními vztahy a společenským uspořádáním, v němž žije a jehož je součástí.

Chaloupka (1995) dokonce vnímá čtení (a to především z hlediska začínajícího čtenáře) jako určitý zásah do dosavadního nahlížení na skutečnost, který se posléze může stát příčinou odlišného, nového náhledu na realitu.

Právě oblastí lidského prožívání vzhledem k literatuře se zabývá tzv. psychologie čtenáře, která dle Hyhlíka (1962) vychází z psychologie obecné a psychologie čtenáře.

Homolová (2009) pak upozorňuje na úzkou souvislost mezi obecnými psychologickými vývojovými obdobími a čtenářskými (zejména dětskými) vývojovými etapami – víceméně mezi ně klade pomyslné rovnítko.<sup>13</sup>

V oblasti psychologie čtenáře lze vyčlenit bibliopsychologii ruského badatele N. A. Rubakina. Jedná se o disciplínu, jež se „zabývá vlivem četby na duševní život člověka a zkoumá průběh psychických procesů během četby“. (Hyhlík, 1962, s. 8)

### 3.2.2.2 Psychologie dospívajícího čtenáře

Jak již bylo výše zmíněno, psychologie se svým členěním lidského života do určitých obecně psychologických vývojových etap koresponduje s údobími rozvoje čtenáře a jeho čtenářského postoje.

V rámci potřeb našeho výzkumu i následných beletristických úprav pokládáme z tohoto důvodu za vhodné obecně charakterizovat věkovou kategorii žáků nižších ročníků druhého stupně základních škol z psychologického hlediska. Jako charakteristické rysy námi vybrané věkové skupiny, tedy skupiny počínajícího dospívajícího čtenáře, lze uvést následující:

- přesné (striktní) vymezení dospívajícího čtenáře z věkového hlediska není u všech odborníků totožné, proto lze hovořit o období od 10–12 let do věku 14–16 let;

---

<sup>13</sup> Srov. tuto souvislost u čtenáře se sluchovým postižením, kde pomyslné rovnítko bude představovat spíše výjimku.



- bouřlivé období intenzivního vývoje po fyzické i psychické stránce, hledání vlastní identity a snaha najít ve společnosti své místo;
- období přechodu k novým zájmům, aktivitám a tedy i k transformaci vztahu ke knize a čtenářství;
- oscilace mezi dětstvím a čtenářstvím se následně promítá i do oscilace a postupného přechodu mezi dětskými a dospělými čtenářskými kompetencemi;
- období čtenářské krize;
- o výběru knihy začíná „spolurozhodovat“ pohlaví;
- období čtenářských vzorů (tendence hrdinu napodobovat);
- velký prostor pro uplatnění fantazie. (Homolová, 2008)
- předčtenářský „postoj k čtenářství“ (vnější stanovisko, vztah ke čtení) je postupně vystřídán „čtenářským postojem“ (stanovisko na čtení vychází z vnitřního přesvědčení). (Homolová, 2009)

### **3.2.3 Kniha jako předmět komunikace**

Tak jako se v současné době klasická (tedy papírová) forma knihy začíná transformovat do dokonalejší (??) elektronické verze, tak také během historického vývoje docházelo k pozvolným proměnám podoby knihy. Pokusíme se krátce charakterizovat toto důležité vývojové období, neboť kniha, jak se domníváme, představuje hlavní předmět literární komunikace (a navíc hlavní a výchozí předmět naší úpravy). Pojednání o ní by proto nemělo chybět. Poté se budeme věnovat charakteristice samotného literárního textu.

### 3.2.3.1 Kniha, její osud a vývoj knižní vzdělanosti

Daná podoba knihy se odvíjela nejen od období a oblasti svého vzniku, ale především od druhu písma a materiálu, na nějž se psaný text zaznamenával.<sup>14</sup>

Představu o prvotní podobě knihy nám mohou poskytnout mezopotamské pohřební pomníky, na kterých „jsou zobrazeny předměty, které připomínají kodexy – snad řádka tabulek svázaných dohromady do vazby-, avšak žádné takové knihy se nám nedochovaly“.  
(Manguel, 2007, s. 165)

Ve starověkém Řecku a Římě se nejprve používaly destičky z povoskovaného dřeva, až posléze se užívalo papýru a následně pergamenu<sup>15</sup>, který se uchovával v podobě svitků a sloužil jako jediný materiál pro výrobu knih ještě ve středověku, kdy byla produkce knih – tzv. kodexů – koncentrována do klášterů či skriptorií. (Kneidl, 1989)

Tehdejší nákladné a velkoformátové knihy „zdobené mosazí nebo slonovinou, chráněné kovovými rohy a zavírané obrovskými přezkami, byly určeny k společnému čtení z dálky a vylučovaly jakékoliv soukromé pročitání nebo pocit osobního vlastnictví. Aby si mohli pohodlně číst, vynalezli čtenáři na pultíku a pracovním stole důmyslná zlepšení“.  
(Manguel, 2007, s. 172)

První možné větší dostupnosti se evropská kniha začala těšit zhruba od 11. stol., kdy se k její výrobě začal používat papír (v Číně užívaný již od 2. století př. n. l). Ten se zpočátku dovážel, až později se s jeho výrobou seznámili i Evropané. (Kneidl, 1989)

---

<sup>14</sup> Bylo by jistě přínosné a zajímavé věnovat svou pozornost v rámci tématu čtení také vývoji písma, zvláště když si uvědomíme, že bez „napsaného“ by proces čtení prostě nebyl možný. Ke sledování písemné „evoluce“ od prvních komunikačních značení ve formě větví či šípů, přes piktogramy až k prvním písmům v pravém slova smyslu (hieroglyfy, klínové písmo) či fénickému písmu, z něhož se postupně přes Řeky, Etrusky a Římany vyvinula moderní latinka (Kneidl, 1989), bohužel nemáme prostor. Rozhodně tím nechceme zmenšovat důležitost písma, neboť jsme si vědomi slov Jiřího Trávnicka, který v doslovu Manguelových Dějin čtení (2007) označuje právě tuto historickou etapu čtení (tedy vývoj písma) za tzv. materiální stránku čtení.

<sup>15</sup> Zajímavostí pak je, jak popisuje Altmann (2005, s. 184), že zatímco v Egyptě se papýrus užíval již v období 2500 př. Kr., v Řecku se ještě dvě století př. n. l. vázaly do dřevěných desek „listy z kozí nebo ovčí kůže“.

Obrovský zlom predstavoval rok 1445, kdy se knihy díky Guttenbergově knihtisku začaly postupně vydávat ve velkém. Toto období velkovýroby knih pak dosáhlo svého vrcholu v 19. století, kdy se ke slovu dostala technika. Kniha (do té doby pokládaná za vzácnost, určitou formu majetku) se přetransformovala (díky zrychlení, zlevnění a racionalizaci knižní produkce) na zboží denní, běžné potřeby. (Kneidl, 1989)

### 3.2.3.2 Literární text a otevřenost jako jeho stěžejní vlastnost

Jak již bylo řečeno, knihu v rámci literární komunikace chápeme jako předmět komunikace. Podstata knihy jako předmětu literární komunikace však nespočívá ani tak v jejím komplexním pojetí (knih jako celek), jako spíše v jejím obsahu manifestovaném písemnou formou. V této souvislosti se tak můžeme setkat s pojmem „literární text“ a „literární dílo“.

Zatímco literární text disponuje vlastností neomezenosti, volnosti a otevřenosti, literární dílo představuje definitivní manifestaci textu<sup>16</sup>. V současné době však dochází k určitému sjednocení sémantické rozdílnosti těchto termínů a o literárním díle se tak hovoří také jako o literárním textu. (Štochl, 2005)<sup>17</sup>

Hlavní charakteristikou literárního textu, který je dle Kubínové (2009) definován jako místo přerodu jazyka jako běžného nástroje komunikace v jazyk literární, je jeho otevřenost.

Na text se dá mj. pohlížet také jako na strukturu. V této koncepci pak (s odkazem na Lotmanovo pojetí) lze charakterizovat text jako výsledný významový celek založený

---

<sup>16</sup> Problematikou textu se (z různých oblastí a s odkazem na četné autory pracující na zkoumání textu vzhledem k rozličným aspektům) věnuje v úvodní části své publikace nazvané O výstavbě a stylu textu: Stylistické analýzy a interpretace také Alena Debická (1999).

<sup>17</sup> Vznik této sémantické „totožnosti“ obou termínů potvrzuje například také Ajvaz (1997), když hovoří o smyslu literárního díla. „*Smysl literárního díla je bytostně situovaný: Není „něčím“, co vstupuje do situace a je jí poznamenáváno, ale vstupem do situace se teprve rodí, rodí se jako odpověď na to, s čím se setkává v situaci. Je otevřený vůči tomu, co jej situuje a současně rodí, je připravený pronikat do nových vrstev situovanosti.*“ (Ajvaz, 1997, s. 35)

na spolupůsobení jednotlivých autonomních textových jednotek, které jsou nositelkami významů parciálních. V závěrečné fázi tak text působí kompaktně – funguje jako celek, přičemž jeho charakteristickou vlastností zůstává polysémie. Díky působení intertextuality<sup>18</sup> pak lze chápat literaturu jako místo, v němž dochází k permanentní činnosti jejích jednotlivých textových jednotek (znaků). Z toho vyplývá další vlastnost literárního textu – dynamičnost. (Štochl, 2005)

*„V současném pojetí je text složitý komunikační fenomén, komunikační zpráva utvořená autorem a adresovaná individuálnímu nebo skupinovému recipientovi (adresátovi, čtenáři, posluchači, divákovi).“ (Lepilová, 2003, s. 7)*

Výše uvedené stanovisko dále specifikuje Gromová (2003, s. 23), která tak uvádí, že *„text je produktom aktivity odesílateľa, ale zároveň aj príjemcu, teda je výsledkom tvorenia (odosielateľ) a interpretácie (príjemca). Treba si teda uvedomiť, že text sa chápe dvojako: jako produkt, aj ako proces“.*

Při hlubším náhledu do textové problematiky je nezbytné vzít v potaz také základní znaky textu samého. Demlová (2003, s. 15) konstatuje, že *„základní vlastnost textu se chápe jako výsledek jeho konstitutivních rysů: koherence (resp. i koheze, intencionálnosti, informativnosti, akceptability (přijatelnosti textu pro adresáta), situativnosti (zapojení textu do jistého situačního kontextu) a intertextovosti (vázanosti textu na obecné vědomosti, hodnoty, reálné texty)“.*

Kyloušková (2007, s. 21) v této souvislosti uvádí, že *„z hlediska literární komunikace je literární text složitý a vrstevnatý, neboť je kombinací kódu jazykového a kódu literárního (estetického). Jazykové prostředky se zde využívají nejen informativně, ale i obrazně, což zároveň ztěžuje čtivost textu“.*

---

<sup>18</sup> *„Intertextualita je obecnou vlastností textů. Každý text dostává smysl a je srozumitelný jen v souvislosti (kontextu) jiných, předchozích nebo aktuálních textů. Navazování textu na text je regulérním způsobem tvorby a vzniku dalších textů, obecně pak principem fungování literatury vůbec – literaturě se daří jen v oběhu, při výměně a přeskupování znaků/textů.“ (Štochl, 2005, s. 89)*

Otevřenost, strukturálnost, intertextualita a dynamičnost jako jedny ze zásadních, ne však jediných vlastností textů, poukazují na skutečnost jisté aktivity, proměnlivosti textu.

### **3.3 Kroky literární komunikace**

#### **3.3.1 Čtenář jako aktivní jednotka literární komunikace při hledání literárního významu**

V závěru předchozí kapitoly jsme otevřeli téma literárního textu a jeho významu. Pátrání po obecném významu literárního textu představuje poměrně složitý proces. Stojíme totiž často před otázkou, zda hledat komplexní význam literárního díla nebo se zaměřit na jeho dílčí elementy. (Tondl, 2006)

Vztah literárního textu a čtenáře, tedy skutečnost, že se na stanovení významu textu podílí čtenář, je předmětem tzv. reader-responce-criticism, tedy literárněvědného hlediska zaměřeného na úlohu čtenáře jako tvůrce textového významu. (Culler, 2002)

Názor na aktivní roli čtenáře (resp. jeho mozku) i procesu čtení při kontaktu s textem zastává ve spojitosti s čtením v cizích jazycích také Kylvoušková (2007).

*„Ať se tedy jedná o kterýkoliv druh čtení, čtenář při něm vyvíjí poměrně značné mentální úsilí. Spojuje informace v textu se svými předchozími znalostmi a zkušenostmi, vybírá si pořadí četby, vrací se k určité pasáži, učí se nazpaměť zajímavý úryvek apod.“*  
(Kylvoušková, 2007, s. 11)

Culler (2002, s. 75) dodává, že *„významem díla není to, co měl autor na mysli v určitém momentu tvorby díla nebo co si autor myslí, že dílo znamená, poté co je dokončeno, ale spíše to, co se autorovi podařilo do díla vtělit“*. To tedy potom znamená, že ono závěrečné slovo, ono závěrečné vyřčení týkající se významu textu patří čtenáři. Jen na něm je, zda a jakým způsobem odhalí autorovy intence.

Jestliže předchozí úvahy shrneme, vyplyne nám, že (v rámci reader-response-criticism) se na celkovém utváření významu podílí nejen autor, text sám, jazyk i kontext literárního textu, ale především čtenář.<sup>19</sup> (Culler, 2002)

Co však čtenáře nejvíce při hledání významu literárního textu a při oné spoluautorské činnosti ovlivňuje? Nepochybně se jedná o čtenářovy vědomosti, zkušenosti, jeho obeznámenost s během společnosti a stanovisko, které k společenskému dění zaujímá a která ho ovlivňuje, ukotvení textu do souvislostí, jejichž znalost je mu vlastní. (Kyloušková, 2007).

Neméně spolupůsobí čtenářovo smýšlení či jeho osobnostní rysy. (Lepilová, 1981 cit. dle Demlová, 2004)

Altmann (2005) pak hovoří o umění dedukce spojitostí mezi jednotlivými jevy. Nezanedbatelný vliv náleží čtenářské predikci. Na základě našich předchozích skutečností od díla vždy něco očekáváme, což se víceméně kryje s našimi předchozími zkušenostmi, z nichž posléze vyvozujeme kontext. (Altmann, 2005)

Při interakci čtenáře s literárním textem by měl čtenář dospět ke stádiu interpretace, jemuž nutně předchází fáze percepce a rozumění. (Čermák, 2004)

Štochl (2005, s. 144) se na tuto problematiku dívá z jiného úhlu pohledu – interpretační proces je dle něj „*postupem od předcházení přes chápání až k porozumění*“.

Jisté je, že ať na tuto problematiku nahlédneme jakkoli, je nezbytné, aby čtenář, chce-li dojít ke stanovení a pochopení významu literárního textu, prošel skrze všechny tyto fáze.

---

<sup>19</sup> „R. Ingarden popisuje dílo jako jakýsi rámcový stimul, schéma, které čtenář přijímá a podle vlastních představ dotváří tím, že doplňuje nedourčená místa v rámci tzv. konotačních polí na základě osobních citových, smyslových, zkušenostních a představových asociací. I podle poststrukturalistů je úlohou literárního díla učinit čtenáře nikoli pouhým konzumentem, ale samostatným producentem. Proces čtení pak nelze chápat jen jako rekonstrukci autorské tvorby, ale jako svébytný tvůrčí akt, při němž se čtenář stává spoluautorem, který si dotváří dílo ke svému obrazu. Autor a čtenář jsou si v tomto pojetí rovni, protože oba jsou vlastně jedineční: získávají existenci právě a jedině prostřednictvím daného díla (a dílo naopak vzniká, existuje, znovuožívá jen skrze ně; Blanchot 1999, s. 310).“ (Štochl, 2005, s. 99)

### 3.3.2 Fáze

#### 3.3.2.1 Percepce

Percepce (v rámci procesu čtení) rozumíme určitý příjem textových (psaných) informací optickou (zrakovou) cestou a jejich následné dešifrování vzhledem k systému jazykových systémových jednotek. (Machová, Švehlová, 2001 cit. dle Demlová, 2004)

Štochl (2005) uvádí, že někdy je recepce chápána vůči interpretaci ve vztahu identity, jindy stojí nad ní. Bez ohledu na to není recepce nikdy stejná, čtenář od čtenáře se liší, což znamená, že recepce závisí na okolnostech týkajících se např. kontextu, doby či společenského uspořádání, v nichž dochází k jejímu uskutečnění. Prakticky to znamená, že i stejný čtenář může recipovat stejné dílo v rámci působení vnějších vlivů, časového odstupu, popř. svého mentálního růstu (změn) odlišně. Tuto skutečnost lze vztáhnout nejen na individuálního čtenáře a jeho recepci díla, ale celkově na recepci každého literárního textu.

#### 3.3.2.2 (Po)rozumění

Porozumění je fází literární komunikace čtenáře s literárním textem, která následuje po stádiu recepce. Stejně jako recepci ovlivňuje také etapu (po)rozumění několik faktorů. Čtenář je například nucen „*identifikovat slova a hranice mezi nimi, analyzovat jejich skladbu ve větě i řazení vět, dekodovat (odečíst) význam obsažený ve slovech a větách, z kontextu vybrat u vícevýznamových slov ten vhodný a zkonstruovat tak v mysli souvislou a smysluplnou reprezentaci sdělovaného obsahu*“. (Jošt, 2011, s. 154).

Štochl (2005) dodává nutnost přítomnosti čtenářova rozhodnutí chtít porozumět. Tato skutečnost je pro čtenáře ztížena tím, že on i autor disponují rozdílnými kódy. Proto je málo pravděpodobné, že by se čtenář dopracoval k naprosto identickému odhalení autorem vytvořeného významu.

I přes autorovu a čtenářovu snahu a vůli textu porozumět však existují situace, kdy je porozumění textu ztíženo či znemožněno. Tento stav vzniká především při čtenářově nízké koncentraci či nepřiměřené obtížnosti textu vzhledem k čtenářovým kompetencím. V rámci percepce cizojazyčného textu dále hraje roli např. úroveň jazykových vědomostí recipienta. (Kyloušová, 2007)

*„Předpoklad (po-, do-)rozumění je apriorní složkou každého mluvního aktu nebo informačního transferu. Klíčovým bodem procedury porozumění je potom to, co nazýváme interpretací, tedy přiřazení významu danému souboru znakových prostředků.“ (Štochl, 2005, s. 142)*

### **3.3.2.3 Interpretace**

S procesem interpretace se setkáváme, aniž bychom museli být literárními vědci či se interpretačním procesem zabývali záměrně. O interpretaci lze totiž hovořit z pohledu Cullera (2002) také v případě, kdy například rozebíráme s přáteli děj filmu, knihy apod. V tomto případě se jedná o tzv. interpretaci neformální.

V případě syntetické (badatelské) a didaktické interpretace, které vymezuje, s odkazem na Peterkovu Teorii literatury pro učitele, Štědroňová (2005), se již jedná o odborné pojetí interpretace.

Pavelka (1998, s. 196) definuje literární interpretaci jako *„specifickou formou dorozumívání, vycházející z individuální (re)konstrukce literárního díla. Text, který vyjadřuje a integruje interpretaci, je složitým výsledkem dorozumívání na ose: literární tvorba (textu) – četba (textu) – rekonstrukce (díla) – interpretace (díla) – text interpretace“*.

Dříve (prakticky až do 20. století) se interpretace chápala jako totéž co čtení či porozumění. Až později se začala vydělovat a svůj zájem orientovat na hledání toho, jaký je *„význam a smysl textu jako celku, jeho tematická struktura nebo vztah mezi sémantickými a jazykovými či stylistickými aspekty“*. (Newton, 2008, s. 11)



Jak Newton (2008) dále podotýká, rozdíl tkví v tom, že stejnou knihu lze různými lidmi přečíst víceméně stejně, ale jejich interpretace budou vždy diferentní.

Pavelka (1998) zastává názor, že čtení není interpretací díla, nýbrž jeho (re)konstrukcí, která představuje nezbytný předpoklad, předstupeň interpretace v pravém slova smyslu.

Štochl (2005) tvrdí, že se při interpretaci otevírá před člověkem-interpretem vždy několik možných cest, mezi nimiž interpret volí a v závislosti na zvolené variantě se rozhoduje, na co se v textu při zkoumání jeho sémantické stránky zaměří. Je nutno podotknout, že mezi těmito východisky panuje rovnost. To znamená, že zvolená interpretace je pouze jednou z mnoha možných interpretací. Z této volnosti vyplývá, že čtenář může (ale nemusí) interpretovat text naprosto odlišným způsobem, než s jakým záměrem ho tvořil jeho autor. I přes tuto volnost však čtenář neopouští určité interpretační mantinely, které ho vedou k tomu, aby došlo k co největšímu interpretačnímu překrytí s autorem a eliminaci možné dezinterpretace<sup>20</sup>.

*„Paradox interpretace je dán faktem, že v každém procesu odkrývání je význam textu pluralizován, a v důsledku toho její jeho identita uváděna v pochybnost. Jedna a tatáž forma textu může být čtena, interpretována, ‚konkretizována‘ v mnoha rozdílných významech. Zatímco literární text plně kontroluje svou formu významu, nezdá se, že by kontroloval také svůj význam, nebo jej alespoň nekontroluje s dostatečnou autoritou.“ (Doležel, 2004, s. 3–4)*

### **3.4 Literární komunikace ve škole**

Jako určitým podsystém literární komunikace lze chápat komunikaci didaktickou. Lederbuchová (2004) připomíná Obertovu stat' Vyučovanie literatúry z komunikačného aspektu z roku 1986, kde je tímto způsobem klasické komunikační schéma autor-text-příjemce didakticky rozšířeno. Literární text je tak „nejdříve didakticky transformován

---

<sup>20</sup> Pavelka (1998) ale tvrdí, že jako dezinterpretace se dá pokládat jakákoliv interpretace, protože nikdy neobsáhne všechna východiska interpretace.

*a teprve pak s ním komunikuje žák. Text zde má jednoznačně postavení učiva, ale podržuje si potenciálně kvality, jimiž je vybaven pro komunikaci literární“. (Lederbuchová, 2010, s. 32)*

Komenský a jeho úsilí o prosazení literatury jako možného výchovně-vzdělávacího prostředku či pozdější reforma Marie Terezie týkající se zavedení povinné školní docházky bezpochyby přispěly, ale přesto uspokojivě nevyřešily celkově nepříznivou výchovně-vzdělávací atmosféru. Ani v tehdy již „osvícené“době nemohla být o literární komunikaci v rámci vzdělávacího procesu v dnešním slova smyslu řeč. Řešily se spíše praktické otázky týkající se snah, jak vůbec žáky (z převládajících lidových vrstev) naučit základům trivie. Jak dokládá Kubálek (1967) ještě těsně před reformou neměla ani většina pedagogů odpovídající vzdělání a jejich znalosti minimálně převyšovaly znalosti, které měli za úkol předat žákům.<sup>21</sup>

Přestože se vzdělání postupem doby stalo samozřejmostí a také materiální stránka byla zabezpečena, ještě v době nedávno minulé se o literární komunikaci v pravém smyslu nedalo hovořit. Až donedávna totiž žáci pracovali s čítankovými ukázkami, které dle Lederbuchové (2010) v převažující míře didaktizovaly (žáci v díle hledali obecně platný interpretační závěr). A právě tuto tendenci, jak dále Lederbuchová (2010) dodává, se snaží současní pedagogové překlenout tak, že využívají receptivní koncepce literárního textu.

V rámci receptivního přístupu k textu pedagog soustředí svou pozornost na čtenářskou osobnost svých žáků a snaží se u nich vybudovat pozitivní vztah k literatuře, podporovat rozvoj jejich emocionální stránky i vnímání krásna. Prvním předpokladem je vytvoření adekvátní literárně výchovné atmosféry. (Sulovská, 2006)

Odklon od pouhé mechanické interpretace se nepochybně odvíjí i od potřeby, aby dnešní člověk disponoval čtenářskou gramotností, jejíž úroveň se v rámci mezinárodních výzkumů zaměřených právě na zjištění úrovně čtenářské gramotnosti, pohybuje u českých žáků v průměrných hodnotách. Sulovská (2006) za tímto stavem vidí především negativní postoj žáků k četbě, což vede k tomu, že si ke čtení vybírají formy čtiva, jako jsou časopisy či komiksy, které je nedokážou rozvíjet (například z hlediska hloubky vnímání) jako

---

<sup>21</sup> Čtení ještě na počátku 19. století vypadalo tak, že „každé téměř dítě jinou knížku mělo, z nížto učiteli několik řádků odříkalo a pak skoro celý ostatní čas zahálelo a docela pro dlouhou chvíli provádělo frašky a šprýmy“. (Kubálek, 1967, s. 13)

náročnější druh četby. Při práci se složitějším textem jim pak jeho pochopení a interpretace činí nemalé problémy.

Zakotvenost potřeby umět pracovat s textem, informacemi v něm, je patrna také ze školních dokumentů – rámcových vzdělávacích programů. Homolová (2008) připomíná, že právě součástí českého jazyka a literatury je rozvoj komunikačních a tím následně i čtenářských kompetencí. Čtenářská gramotnost je pak předpokladem (spolu s dalšími kompetencemi) celkové funkční gramotnosti, která je zase nutným předpokladem toho, aby se člověk v dnešní společnosti dovedl orientovat.

Mezi možnosti rozvoje těchto požadavků spadá například:

- snaha žákovi zpřístupnit z prostředí literatury co nejvíce (autoři, žánry, témata, ...);
- pomoci žákovi najít osobní čtenářský postoj. (Sulovská, 2006, s. 92)
- snaha o zábavnou koncepci literárních hodin – četba nejen pro vzdělávání, ale i pro osobnostní, osobnostní, poznávací, citový rozvoj;
- uplatňování návazných aktivit následujících či provázejících četbu literárního textu (didaktické hry, práce s textem, vlastní tvorba, ...);
- propojení literární výchovy a jinými předměty – navázání mezipředmětových vztahů;
- prostor pro vlastní čtenářskou interpretaci, s níž souvisí uplatňování znalostí získaných z již přečtených knih či uplatňování osobních životních zkušeností. (Sulovská, 2006, s. 97)

Štědroňová (2005) zdůrazňuje, aby literatura nebyla odtrhována od žákova života – měla by akceptovat jeho aktuální stav.

Čtenářské kompetence (v různé míře) má v podstatě od raného věku každý. Proto by měl pedagog rozvíjet tyto kompetence tak, že k dítěti bude přistupovat nejdříve jako ke čtenáři a až posléze jej vidět jako žáka. Tím podpoří jeho od raného věku dané vnitřní čtenářské kompetence a nebude mu pak muset předkládat (k osvojení) čtení jako něco vnějšího, nepřirozeného, cizího, co k žákovi přichází jako vnější nutnost. Jen tímto způsobem bude moct být budováno čtenářství z iniciativy žáka samého. (Homolová, 2010)

## 4 Čtení a sluchové postižení

V kapitole věnované problematice čtení ve spojitosti se sluchovým postižením (SP) se budeme zabývat pouze problematikou čtení, čtenářství z hlediska osob (resp. žáků) se SP, specifiky jejich (ne)porozumění psanému textu či vlivům, které k (ne)porozumění přispívají.

Jak dokládá Vodrážková (2002), u dětí se SP není největším problémem vybudovat mechanismus čtení, ale spíše je naučit číst s porozuměním, naučit je pochopit význam přečtených (vyslovených) slov. A to je jedním z hlavních důvodů, proč dítě se SP, i když by třeba četlo ráda, získává ve většině případů ambivalentní, až negativní postoj k čtení.

### 4.1 Sluchové postižení

Při definování tzv. heterostereotypů, které mnohdy zaujímá vůči osobám se SP intaktní populace, zmiňuje Petříková (2001) v souvislosti s objasněním pojmů projekce a představivosti mylnou, ale častou představu intaktní populace, dle níž čtení, jako vizuální způsob příjmu informací, nemůže neslyšícím (natož pak osobám s méně závažnou sluchovou vadou) činit problém. Otázkou však zůstává, kdo se pod označením osoba se SP ukrývá.

Sluchové postižení je totiž velmi široký pojem, pod nějž teoreticky spadají všechna možná postižení sluchu (co se doby vzniku, typů i hloubky týká). V naší práci se k tomuto označení přesto přikloníme, s vědomím toho, že bude zahrnovat různorodé kategorie osob (žáků) se sluchovým postižením. Pokud budeme hovořit o žácích s praktickou hluchotou, budeme používat označení neslyšící. V naší práci tedy budeme hovořit o žácích se sluchovým postižením (zkráceně o žácích se SP) či neslyšících. Globálně vzato je důležité vždy vycházet z faktu, že čím je sluchové postižení závažnější, tím více je ztíženo i čtení.

## 4.2 Čtení osob se sluchovým postižením

Znakovému jazyku byl po dlouhých peripetiích na základě lingvistického bádání přidělen status přirozeného jazyka. Česká republika tento krok udělala nejdříve v roce 1998<sup>22</sup>, a následně v roce 2008<sup>23</sup>, kdy předchozí zákon týkající se znakové řeči novelizovala. I přes tento počin je však psaná podoba českého jazyka (a tedy i čtení) pro osoby se SP (marginálně pro neslyšící) nezbytná. Tendence pro osvojení dovednosti čtení s porozuměním *„prolíná celým výchovně vzdělávacím procesem, protože čtení je považováno za jednu ze základních složek lidské gramotnosti“*. (Souralová, 2002, s. 15)

### 4.2.1 Čtení osob se sluchovým postižením z historického hlediska

V pasáži věnované počátkům čtení bylo naznačeno, že čtení, jako nedílná součást výchovně vzdělávacího procesu, bylo ve velké míře zpřístupněno intaktní populaci až po zavedení povinné školní docházky, rovný přístup k možnosti využití školního vzdělávání pak prakticky až od počátku 20. století. Jak moc „příznivá“ potom musela být situace při průhledu do historie situace žáků se SP a neslyšících....

Paradoxně se (týkalo se to samozřejmě jen určité části neslyšících – těch majetnějších) do kontaktu s písmem a čtením, jak dokládá Souralová (2002), dostali, co se věkové kategorizace týká, mnohem dříve. Jedním z důvodů bylo jistě to, že to byl jeden z mála možných způsobů, jak se od nejčasnějšího věku kromě gest a mimiky dorozumět s intaktní populací.<sup>24</sup>

Způsoby komunikace osob se SP (nejvíce se to dotýká neslyšících) mezi sebou navzájem nebo s intaktní populací prošel z historického pohledu složitým vývojem. Spory

---

<sup>22</sup> Zákon č. 155/1998 Sb. o znakové řeči a o změně dalších zákonů

<sup>23</sup> Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob

<sup>24</sup> „V historických pramenech popisujících počátky péče o „hluchoněmé“ lze sledovat různé metody, které se s větším či menším úspěchem snažily přivést neslyšící ke čtení s porozuměním. Většinou vycházely z metod osvědčených u slyšící populace.“ (Souralová, 2002, s. 13)

o nejlepší možný způsob komunikace vyústily roku 1888 pouze ve prospěch mluvené podoby jazyka.<sup>25</sup> Tato orální nadvláda vydržela konkrétně na našem území až do počátku 90. let 20. století, kdy se otevřela, jak již bylo naznačeno, cesta pro uznání znakového jazyka jako přirozeného, svébytného, mateřského jazyka neslyšících.

Vedle všech možných uplatňovaných metod (mluvená řeč, prstová abeceda, odezírání, přirozené posunky, umělé znaky, znakový jazyk) se v rámci dorozumění využívala často také psaná forma jazyka, s čímž je následně spojen i proces čtení. Čtení tedy vždy fungovalo a také dnes (vedle znakového jazyka) funguje v rámci totálního či bilingvního způsobu komunikace jako jedna z možných (více či méně doplňujících) forem komunikace.<sup>26</sup>

Hlavní cíl všech současných snah směřuje k tomu, aby si žáci se SP osvojili nejen techniku čtení, ale zvládli i to, co činí problém také intaktním žákům, a to čtení s porozuměním.<sup>27</sup>

*Zvláště pak „pro neslyšící je vizualizace mluveného jazyka prolomením komunikační bariéry, kterou jim způsobil jejich sensorický handicap, je to vlastně pootevření pomyslného okna do světa informací, o něž jsou neslyšící svojí vadou připravováni“.* (Souralová, 2002, s. 5)

Souralová (2002) zmiňuje také důležitost využívání jakékoliv podoby psaného jazyka (email, sms), i přes názory některých odborníků, že tímto způsobem český jazyk vlastně ztrácí svoji určitou estetickou hodnotu a je nepřiměřeně zjednodušen.

---

<sup>25</sup> „V historickém průřezu do druhé poloviny 18. století byla věnována výchovná péče pouze neslyšícím z bohatších vrstev společnosti. Vzdělávání bylo převážně individualizované a v rámci tohoto pojetí se častěji uplatňovaly různorodé komunikační formy i soustavy víceméně nahodilých i subjektivních vizuálních znaků. Nelze tedy jednoznačně říci, že se rozvíjely pouze orální formy komunikace.“ (Krahulcová, 2002, s. 18)

<sup>26</sup> Podrobněji KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 2002, s. 16–21. ISBN 80-246-0329-2.

<sup>27</sup> „Dovednost čtení s porozuměním, resp. schopnost rozumět textu, vyhledávat v něm informace, následně je třídit, interpretovat a získané znalosti z textu uplatňovat, je klíčovou kompetencí pro budoucí vzdělávání žáků, pro uplatnění v pracovním procesu, pro začlenění do běžného života.“ (Brumlichová, 2010, s. 224).

Souralová (2002) však zastává názor, že i tato, byť primitivní forma českého jazyka, se může stát prvotním impulzem pro zárodky pozitivního vztahu osob se SP ke knize. Cesta k čtenářství osob se SP by měla směřovat nejprve k tomu, aby vůbec četli, a teprve pak můžeme zaměřit naši pozornost na předmět a způsob jejich čtení.

#### **4.2.2 Čtení u žáků se sluchovým postižením a sociální vlivy dnes**

Dítě se sluchovým postižením, stejně jako dítě intaktní, se na tento svět narodí s určitými mentálními a jazykovými předpoklady. Neznamená to tedy, že by mezi vzniklou sluchovou vadou a jazykovými problémy bylo automaticky a přímo položeno pomyslné rovnítko. Spíše by mezi jednotlivé termíny měl být vložen prvek mnoha různých podnětových činitelů. Právě ty dle Macurové (2000) ovlivňují míru možných budoucích jazykových problémů.

##### **4.2.2.1 Rodina – kdy začít číst**

Prvotní a zároveň nejdůležitější podněty mají v rukách rodiče. Ti totiž vybírají více či méně odpovědně svému dítěti způsob komunikace. Většina dětí se SP se rodí zdravým rodičům<sup>28</sup> a ti pak stojí před nelehkou volbou. Vzniká často dilema mezi volbou znakového jazyka (týká se dětí neslyšících, které ani s kompenzačními pomůckami nejsou schopny recepce mluvené formy řeči) a jazyka českého.

Je důležité rodičům objasnit, že pro dítě jsou důležité jazyky oba. K tomu, aby mohlo být dítě postupně bezproblémově socializováno, je třeba dodržet určité pořadí interakce dítěte s těmito jazyky. Nejdříve je třeba dítě se sluchovým postižením (týká se to neslyšících dětí,

---

<sup>28</sup> „Ovšem ze všech dětí, jež v roce 1997 navštívily MŠ, ZŠ nebo SŠ pro SP v ČR (1602 dětí), jich mělo 86, 4% slyšící rodiče, 9,5 % oba rodiče neslyšící nebo nedoslýchavé, tzn., pouze necelých 10 % neslyšících dětí mělo to štěstí, že byly od útlého věku vystaveny sobě smyslově přístupnému vizuálně-motorickému jazyku, jazyku znakovému.“ (Hrubý, 1999, s. 53 cit. dle Hudáková, 2002, s. 238)

kteřé ani s kompenzačními pomůckami nejsou schopny recepce mluvené formy řeči) seznámit pro něj přirozeným znakovým jazykem se světem kolem, dát mu možnost k vnímání světa. Jakmile dítě nabude základních zkušeností a získá základy znakového jazyka, není problémem posléze navázat výukou jazyka českého (máme na mysli především jeho psanou formu). Ten se bude moci o základy ze znakového jazyka opřít, a tak být pro neslyšící dítě nejen snáze přístupnější k vnímání a k učení, ale následně způsobí snazší socializaci neslyšícího do intaktní společnosti.

Psanou formu volí mnoho rodičů tak brzy, jak jen je to možné – většinou se jedná o budování základní slovní zásoby pomocí slovníčků konkrétně tvořených pro dané dítě. (Petráňová, 2011) Pak lze již přejít ke čtení vět globální metodou či k práci s rodinným deníkem. Čtení by mělo být (u neslyšících) vždy doprovázeno znakovým jazykem – tak bude dítěti umožněno, jak dodává Hudáková (2004), jako každému intaktnímu dítěti, účastnit se předčtenářského období, které má pro něj hlavně v rámci budoucí čtenářské gramotnosti obrovský význam. Lze tak konstatovat, že od tohoto období se odvíjí prvotní motivace a přístup k budoucímu čtení.

Specifika recepce psaného textu jsou dle Souralové (2002) u intaktních žáků a žáků neslyšících diferentní. Intaktní žák se s psanou podobou řeči setkává až ve školním výchovně vzdělávacím procesu, v období své připravenosti po mnoha stránkách (zralá CNS, dostatečná slovní zásoba – tzv. mentální slovník apod.).

Neslyšící žák se vzhledem k absenci jazykových vjemů získaných sluchovou cestou, s jazykem setkává nejprve prostřednictvím psané formy (nejčastěji již ve třech letech). Se čtením se tak setkává dříve než s mluvenou podobou. Proto je důležité vykompenzovat tuto situaci vybudováním (pomocí znakového jazyka) základního slovníku. (Souralová, 2002)

*„Pokud tyto dovednosti dítě má, bude sice výuka čtení s porozuměním velmi obtížná, avšak s velkou pravděpodobností efektivní, protože se dítě a učitel mají o co opřít, mají komunikační kód, chápou obsah čteného. Psaný text se tak po čase pro dítě stane „náhradníma ušima“ a hodnotným vyjadřovacím prostředkem.“ (Hudáková, 1999, 46)*



#### 4.2.2.2 Škola

Čtení je v rámci školního prostředí hlavně v prvních letech povinné školní docházky chápáno spíše z technického hlediska – jde o to naučit dítě číst. Až ve chvíli, kdy si dítě osvojí tuto techniku čtení, směřuje školní působení k rozvoji dovednosti textu rozumět, hledat v něm smysl, interpretovat, pracovat se získanými informacemi. Čtení jako technika stejně jako schopnost získávat informace a rozumět jim (tedy jako marginální část komunikační kompetence) je součástí kurikulárních dokumentů.

*„Primárním cílem vzdělávání sluchově postižených dětí není zvládnutí mluvené řeči. Je jím celkový rozvoj osobnosti, odpovídající ve všech složkách, s možnými odlišnostmi ve složce jazykové, vrstevníkům, dovednost čtení s porozuměním a sociálně přijatelný psaný projev, popř. komunikace v mluvené řeči.“ (Hudáková, 1999, s. 46)*

##### 4.2.2.2.1 Globální metoda čtení

K metodám čtení se zde znovu podrobně věnovat určitě nebudeme, jen se pokusíme vymezit, které z metod výuky čtení jsou pokládány za nejpoužívanější a nejosvědčenější ve vzdělávacím procesu (náviku čtenářské techniky) žáků se SP.

Předčtenářským obdobím dítěte se sluchovým postižením spíše prolíná, než navazuje, metoda globálního čtení. Pulda (1994) uvádí, že ji lze aplikovat již u dvouletého dítěte.

Podstatou metody globálního čtení (založené lékařem – Belgičanem Ovidem Decroly), které se používá u dětí se SP spíše než analyticko-syntetická užívaná na běžných ZŠ, je vnímání celků, stejně jako je tomu v Gestalt psychologii, z níž Decroly vycházel. (Šimíčková, 2008) Dítě se tedy učí poznávat slovo jako celistvou jednotku. (Vaněčková, 1996)

Santlerová (1995) charakterizuje několik fází globální výuky čtení. Hovoří o přípravném období (to bychom mohli chápat jako předčtenářské aktivity). Na něj navazuje

paměťové období (dítě si fixuje slovo jako celistvou jednotku, dokáže tak slovo přečíst i bez znalosti písmen). Poté navazuje analytické a syntetické období, které je uzavřeno fází čtenářského výcviku.

Jako každá věc má svůj rub a líc, tak také globální metodu lze vystavit kladné a záporné kritice. Její prvenství spočívá nepochybně v možnosti individuálního přístupu k dítěti (Šimíčková, 2008) či v motivaci dítěte číst s porozuměním i bez znalosti písmen (Santlerová, 1995). Negativní stránku této metody lze spatřovat v její zátěžovosti pro paměť s aspektem toho, že se dítěti nedostává bezprostřední potřeby analyzovat (Santlerová, 1995) či dochází k nepřesnému čtení (dítě spíše slova hádá). (Šimíčková, 2008).

#### 4.2.2.2.2 Čtení jako součást kurikulárních dokumentů

Naučit se číst je nepochybně prvním krokem k získání prvního stupně čtenářské gramotnosti a také dílčí části komunikativní kompetence zdůrazňované v rámci kurikulárních dokumentů (oblast Českého jazyka a literatury), jejíž získání je nejen požadavkem absolventa ZŠ, ale podmiňuje rozvoj dalších oblastí.

Publikace Projektování v surdopedii (Potměšil, 2007), která se v rámci problematiky projektového vyučování věnuje také oblasti rámcových vzdělávacích programů, nás přiměla zamyslet se nad postavením čtení v rámci kurikulárních dokumentů, týkajících se vzdělávání žáků se SP. Rozhodli jsme se tedy nahlédnout do školního vzdělávacího programu (ŠVP) některé ze škol pro žáky se SP. Naše hledání nakonec zakotvilo v ŠVP „Otevřeme se světu“ MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí.

Kromě definování svobody ve volbě vzdělávání skrze znakový či český jazyk je ve výše uvedeném dokumentu uvedeno, že *„počátek výuky českého jazyka se posouvá u SP žáků až k vytváření slovní zásoby, slovní a znakové banky dostatečně velké k tomu, aby komunikace mohla začít a rozvíjet se. Český jazyk (český znakový jazyk, český jazyk v mluvené i písemné podobě) podstatným způsobem rozvíjí myšlení a prožívání SP žáků, podmiňuje jejich úspěšnost v dalších předmětech i v dalším vzdělávání“*. (ŠVP „Otevřeme se světu“, s. 32)

K dosažení definovaných cílů českého jazyka by tak měly dle ŠVP „Otevřeme se světu“ směřovat nejen k tomu, aby se dítě naučilo číst a tuto schopnost dále posilovalo a zdokonalovalo (co se týče porozumění, ne techniky čtení), ale umělo se získanými daty dále pracovat, využívat je, nebo je samo vyhledávat. Konkrétní čtenářské kompetence, (jsou definovány v rámci kompetencí komunikativních), ke kterým by se žák měl do konce povinné školní docházky dopracovat, definuje ŠVP „Otevřeme se světu“ následovně: „...využívá tištěné informace k rozvoji vlastních vědomostí, rozumí běžně užívaným textům, záznamům a obrazovým materiálům: SP žák rozumí vybranému přečtenému textu, vybírá podstatné informace, zhodnotí pravdivost textu, ... zvládá jednoduchou formu písemné komunikace: SP žák vytváří jednoduché zápisy z mluveného, znakovaného či přečteného sdělení...“ („Otevřeme se světu“, s. 11)

### **4.3 Jak se dotýká sluchové postižení čtení**

Obtíže a námahu, s níž se pojí čtení u osob se SP, si určitá část laické veřejnosti nedokáže představit. Pokud ke SP není přidruženo jiné postižení – zejména zrakové postižení, vzniká často domněnka, že již nic dalšího v cestě za čtením a porozuměním psaného nestojí. Abychom si mohli alespoň trochu představit, co pro neslyšícího znamená změť písmen, jejichž zvukovou podobu nikdy neslyšel, můžeme tuto situaci připodobnit pocitům, které v nás vyvolá nabídka, abychom si přečetli pasáž v japonsky psané knize. (Fikejs, 2004)

Ztráta či omezené možnosti získávat informace sluchovou cestou vedou nejen k obtížnostem ve čtení a v jazyce vůbec, ale odráží se také v celkové komunikaci a v kognitivních či dalších doprovodných mentálních procesech. (Vaněčková, 1996) Nejvíce tyto nesnáze logicky doprovázejí neslyšící. (Macurová, 2000)

Macurová (2000) bezpochyby přikládá budování slovní zásoby důležité postavení, na druhou stranu ale zdůrazňuje, že bude dítěti sebevětší zásoba k ničemu, jestliže pro ně bude například jediné podstatné jméno v rámci svých proměn (v rámci rozlišování singularity-pluralita, v tvarech dle různých pádů) totožné, přestože tyto drobné změny jeho

význam změny. Pokud dítě tyto nuance změn nemůže vnímat, naučit se skrze sluchovou cestu, jedinou možností je pak metoda tzv. řízeného učení (intenzivní výklad, časté osvětlování problematiky, ...). Je nutné seznamovat dítě i s jazykovou rozmanitostí – vyhýbat se těmto jazykovým těžkostem, seznamovat dítě jen s kusými jazykovými oblastmi pak vede k tomu, že se dítě při čtení ocitne ve slepé uličce neporozumění, což ho jen odradí. (Macurová, 2000)

Jak již bylo v naší práci řečeno, na dokončení čteného díla se podílí nemalou měrou sám čtenář – svými znalostmi a zkušenostmi text kompletuje. Právě tento aspekt u neslyšících bývá oslaben (jejich zkušenosti nejsou tak velké). Proto by bylo žádoucí a následně i efektivní je před každým čtením s tématem či problematikou textu seznámit. (Macurová, 2000)

### **4.3.1 Problémy**

Čtení představuje komplexní proces, na jehož bezproblémovém průběhu se podílí souhra několika faktorů. Mezi faktory hlavní a nejdůležitější, které však právě při čtení činí dětem se SP nejvíce problémů, řadí Macurová (2000) oblast slovní zásoby, gramatické stránky řeči a také oblast týkající se zkušenosti s okolním světem, společností, jejichmi pravidly, zásadami a zvyklostmi.

#### **4.3.1.1 Oblast slovní zásoby**

O nezastupitelné roli slova jsme hovořili již v úvodních kapitolách naší práce. Slovo jako znak představuje zástupný prvek pro téměř jakoukoliv skutečnost (abstraktní i konkrétní povahy). Soubory slov, kterými lidé disponují, pak reprezentují slovní zásobu, kterou lze obecně charakterizovat jako soubor jednotek nezbytných pro naši jazykovou (mluvenou i psanou) komunikaci.

*„Slovní zásoba je soubor slov, kterým dítě dobře rozumí a která umí správně užívat.“  
(Pulda, 1994, s. 89)*

Každý člověk disponuje určitou osobní slovní zásobou. Ta je diferencována na pasivní a aktivní slovní složku.<sup>29</sup> Právě budování aktivní slovní zásoby je pro žáky se SP stěžejní. Je důležité slova nejen znát, ale také je umět adekvátně použít.

Nabývání, rozšiřování a zaktivňování slovní zásoby je u žáků se SP ztíženo v největší míře omezeností či nemožností spontánního získávání informací auditivní cestou.<sup>30</sup> Krahulcová (2002) hovoří o nepřímé úměře mezi rozsahem sluchové ztráty a slovní zásoby – čím větší sluchová ztráta, tím menší slovní zásoba.

I když žák se SP získá jistou slovní zásobu (po kvantitativní stránce), neznamená to ještě záruku po stránce kvalitativní. Tento nepoměr mezi oběma složkami pak způsobuje řadu problému. Mezi nejčastější a nejzávažnější lze zahrnout především následující:

- globalizovaný či úzce chápaný pojem je specifikován pozvolna, přičemž význam abstraktních pojmů často doprovází vágnost, neurčitost, rozptýlenost;
- nadužívání substantiv na úkor dalších důležitých slovních druhů (verba, adjektiva, pronomina) je omezeno až v pozdějším věku (9 – 13 let – liší se od daného slovního druhu). Některé slovní druhy pak používají v totožném zastoupení jako intaktní žáci (slovesa), některé slovní druhy (pronomina) jsou užívána i později v nižší míře. Prepozice a adverbia se uplatňují nejméně. (Krahulcová, 2002)
- soudržnost textu při čtení a následné celkové porozumění přečtenému komplikuje neznalost pronomin (nejvíce personalií, reflexiv a demonstrativ) či konjunktivních slov či výrazů. (Souralová, 2002)

---

<sup>29</sup> Pasivní slovní zásobu je „slovní zásoba, které jedinec rozumí, ale aktivně ji nepoužívá“. (Příruční mluvnice češtiny, s. 92)

Aktivní slovní zásobu „jedinec aktivně užívá ve svých mluvených a písemných projevech“. (Příruční mluvnice češtiny, s. 92)

<sup>30</sup> „Stav slovní zásoby sledovala Csanyiová (1976). Z jejích zjištění lze uvést, že rozsah slovní zásoby čtrnáctiletých neslyšících dětí dosahoval úrovně jenom pětapůlletých slyšících dětí. Toto zjištění se týká kvantitativních charakteristik slovní zásoby.“ (Krahulcová, 2002, s. 88)

- neznalost synonymních či homonymních podob slova;
- záměna totožných podob slov (po formální stránce), která však patří k různým slovním druhům. (Strnadová, 1999)
- potíže při pochopení frazémů, idiomů či tropů – tato oblast je v jak na poli lexika tak syntaxe;
- záměna podobně manifestujících se slov (liší se například délkou, znělou – neznělou podobou souhlásky, ...);
- znalost pouze izolovaného významu slova – neschopnost jej kontextově určit. (Komorná, 2008)

#### 4.3.1.2 Oblast gramatiky

Záludnost českého jazyka jako jazyka flexivního spočívá mj. právě v jeho schopnosti ohýbání se. Na jednu stranu vlastnost podporující bohatost jazyka, na druhou stranu faktor, jenž může být příčinou nedokonalého, ztěžující či nesprávného porozumění – jak u cizinců, tak u osob se SP. Tuto skutečnost náročnosti českého jazyka potvrzuje spolu s působením jazykové audioorálnosti také Suralová (2002).

Jak zmiňuje Pulda (1994), na významu slova se výrazně podílí jeho gramatická forma, jež může původní význam slova v základní podobě (například 1. osoba sg. substantiv či infinitiv verb apod.) významně ovlivnit.

*„Gramatika češtiny je proto pro neslyšící daleko větším problémem než dostatečná slovní zásoba. V české gramatice představuje navíc problém ta skutečnost, že čeština je jazyk flektivní. Dítě zpravidla zná slovo v základním tvaru. Pokud se skloňuje nebo časuje, jedná se opět o nové slovo, které se musí naučit. Další nástrahou je volný slovosled češtiny. U jazyků, které mají slovosled pevný, pořadí slov určuje, o který slovní druh se jedná. Obrácené pořadí samozřejmě obrátí roli, např. z podmětu se stane předmět a naopak. ‚Petr-bít-Pavel‘ by tedy znamenalo ‚Petr bije Pavla‘, ‚Pavel-bít-Petr‘ by znamenalo ‚Pavel bije Petra‘. Ale větu ‚Pavla bije Petr‘ již neslyšící jen těžko pochopí. Toto vše si neslyšící dítě nedokáže osvojit jinak než v procesu řízeného učení. Pokud mu ‚záludnosti‘ českého jazyka nebudeme znovu*

*a znovu přístupným způsobem objasňovat, rozumět čtenému nebude nikdy – a nikdy nebude číst.“ (Málková, 2006, s. 8)*

Jak dokládá Komorná (2008), dochází zde k určitému transferu gramatických neznalostí (jak po stránce morfologické, tak po stránce syntaktické) do procesu čtení a následnému porozumění čtenému.<sup>31</sup>

*„Osvojení psané formy řeči je i pro slyšící dítě poměrně obtížné. Náročnost je dána tím, že sama stavba, syntax psané řeči, je jiná, mnohem rozvinutější a strážlivější, než je tomu u stavby mluvené řeči. A to je ještě ulehčeno faktem, že slyšící dítě ovládá přiměřeně dobře mluvenou řeč dříve, než se začne učit řeči písemné. Pochopení psaného textu vyžaduje větší soustředěnost i větší podíl volní stránky psychiky. Psaná podoba jazyka je mnohem abstraktnější než mluvená řeč.“ (Krahulcová, 2002, s. 211)*

#### **4.3.1.3 Oblast zkušenosti s okolním světem, společností, jejími pravidly, zásadami a zvyklostmi**

Dostatečně velká aktivní slovní zásoba ani zběhlost po gramatické stránce nám nezaručí při čtení stoprocentní porozumění textu. Jak již bylo vysvětleno, každý text je dotvářen až čtenářem, a to na základě jeho zkušeností a znalostí okolního světa, prostředí a jeho specifík, v nichž žije. I tato složka je u žáků se sluchovým postižením narušena.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Těžkosti v chápání a osvojení si morfologie a syntaxe českého jazyka nepochybně plynou z tzv. dysgramatismu, jehož jednou z příčin může být právě sluchové postižení. Dysgramatismus (slovní, větný, větný zkratkovitý), fyziologický pouze do čtyř let věku dítěte, je charakterizován jako „vývojová neschopnost, až ztráta schopnosti (agramatismus) správně používat gramatické slovní tvary a větnou skladbu na různém stupni“. (Krahulcová, 2002, s. 91)

<sup>32</sup> Ke ztěžujícím faktorům patří bezpochyby možné specifické poruchy učení, které se dle Motejzиковé (2008) mohou vyskytovat také u dětí se sluchovým postižením. Konkrétně v rámci českého jazyka a čtení je těžké rozlišit u dětí se sluchovým postižením, kde začínají problémy způsobené sluchovým postižením a kde se jedná již o dyslexii. Celková diagnostika SPU v rámci sluchového postižení je prý málo zkoumána. Především asi proto, že se primárně zaměřujeme na problémy způsobené sluchovým postižením.

Komorná (2008, s. 29) spatřuje kořeny tohoto deficitu „v raném vývoji a rozvoji neslyšících, způsobu výchovně vzdělávacího procesu, jehož se neslyšící účastní, v postojích slyšící většiny k neslyšící menšině a jejím specifickým problémům a potřebám“.

Východisko, které připomíná Hudáková (1999) tkví (a tím se vracíme k již mnohokrát řečenému) v důležitosti toho, aby dítě disponovalo mateřským jazykem (jakýmkoliv), který mu potřebné kompetence, o nichž byla výše řeč, umožní získat, udržovat a rozvíjet.

### **4.3.2 Čtenářské strategie jako možnost kompenzace**

S přihlédnutím k výše popsaným problémům, s nimiž se žáci se SP ve větší či menší míře (v závislosti na hloubce sluchového deficitu) potýkají, vyplývají naprosto jasně následné problémy při snaze o porozumění čtenému textu.

Stejně jako cizinec využívá při čtení jinojazyčného textu určitých kompenzačních strategií, tak i žák se SP využívá určitých taktik, které ho vedou k „správnému“ porozumění textu. Některé tyto strategie jsou však spíše kontraproduktivní.

Komorná (2008) tak zmiňuje například strategii slovně-myšlenkových asociací, vizuálního porovnávání či využívání vlastních zkušeností.

Strategii vizuálního srovnávání (Visual Matching Strategy) se podrobněji (a to ve spojitosti s otázkami, které doprovázejí text jako ověřovací složka porozumění) zabývá Poláková (2002). Dle ní právě časté používání Visual Matching Strategy vyplývá nejen ze zahraničních, ale i našich výsledků v rámci výzkumů týkajících se čtenářské gramotnosti. Testy jsou většinou koncipovány jako zavřené otázky, kde žáci vybírají v nabízených

---

Příčina specifických poruch učení neplyne z postižení (sluchu, zraku, ...), jejich vnější manifestace však mohou být dle Matějčka, Vágnerové et al. (2006) totožné a jak dodává Zelinková (2003), jejich přítomnost se navzájem nemusí vylučovat, což znamená, že dítě může mít sluchové postižení i specifické poruchy učení.



možností jednu správnou, ale také jako otázky, u nichž je požadována volná odpověď – jedná se o tzv. multiple-choice tests nebo free response tests. Výsledky ze zkoumání užívání této strategie, jsou důležité zvláště při tvorbě otázek, které mají ověřovat porozumění textu. Otázky by měly být proto koncipovány vždy tak, aby žáci nemohli využívat Visual Matching Strategy a museli textu opravdu porozumět.

## 4.4 Proč číst?

Dítě se SP se při čtení potýká s obrovským množstvím překážek, které mu ani ne tak jako techniku čtení, ale spíše porozumění přečtenému, nesmírně ztěžují a od čtení ho pochopitelně odrazují. Jestliže přihlédneme k obecnému tvrzení o nechuti čtení intaktní populace žáků k čtení (příčemž se tato kategorie nepotýká s výše zmiňovanými těžkostmi), nabízí se otázka, jak podstatný význam má rozvoj čtenářství u dětí se SP.

Čtení musí být především vždy účelné, musí mít smysl a tuto skutečnost, jak zmiňuje Staňková (2004) i Macurová (2000), je nutno dítěti neustále připomínat. Mezi základní sloupy přesvědčení, že rozvoj čtení a čtenářství jsou nejen významné, nýbrž pro život nezbytné, lze zařadit následující tvrzení:

- *„Ukazuje se, že žáci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti čelí v dospělosti vážným problémům spojeným s uplatněním na trhu práce i s obecným zapojením do společnosti. Rozvoj čtenářské gramotnosti je v současnosti jednou z priorit vzdělávacích politik všech vyspělých zemí.“ (Málková, 2006, s. 3)*
- *„Čtení je dovednost, která uvádí dítě nejen do světa literatury, ale zároveň mu umožňuje poznávat a vzdělávat se prostřednictvím tištěného textu.“ (Šikulová, Rytířová, 2006, s. 10)*
- Čtenářské kompetence (pojímána v rámci RVP ZV) jsou předpokladem pro osvojení dalších kompetencí. (Šikulová, Rytířová, 2006)
- *„Znalost čtení a psaní je pokládána za nejvyšší měřítko kulturní úrovně jednotlivce i národa.“ (Kyloušková, 2007, s. 17)*

- „Jazyk a literatura hrají ve výchově a vzdělávání velmi důležitou a nezastupitelnou úlohu. Jsou společenským, kulturně-historickým jevem, jedním ze zdrojů estetična a mají hluboké duchovní poslání. Ve škole již tradičně patří k humanitním předmětům a to znamená, že jsou úzce spjaty s člověkem a společností.“ (Kyloušková, 2007, s. 17)
- „Četba vedle nezanedbatelného přínosu k výuce jazyka vytváří i kulturní povědomí, formuje a vychovává člověka už od prvních čtenářských krůčků a provází ho celým životem. Četbou člověk získá hodně informací, vzdělává se po všech stránkách a zvláště to platí o neslyšících dětech, které protože neslyší, nemohou postřehnout obrovské množství informací, které zachycují slyšící děti ze svého okolí, a tak četba pro neslyšící dítě znamená často jedinou cestu ke vzdělanosti.“ (Vodrážková, 2002, s. 173)
- „Četba, lépe řečeno, literární zpracování světa, obohacuje člověka po stránce kognitivní, emocionální i sociální. Ve srovnání s populací slyšící nabývá zvládnutí procesu čtení s porozuměním sluchově postižených mnohem větší důležitosti. Percepce psaného textu u sluchově postižených, na rozdíl od zvukových nebo audiovizuálních informací, není omezena.“ (Hudáková, 1999)

## 4.5 Motivace aneb Jak motivovat žáky se sluchovým postižením k čtení?

Motivace působí jako silný hnací prostředek v jakékoliv oblasti, čtení nevyjímaje. Motivace k čtení hraje důležitou roli nejen u intaktních žáků, ale také u žáků se SP. Důvodů, proč číst, není málo. Zbývá tedy najít prostředky a způsoby, jak žáky se SP k čtení namotivovat – aby je čtení bavilo, sami si k němu našli cestu, viděli v něm osobní přínos. Nestačí stále jen zdůrazňovat nutnost a povinnost, která končí, jakmile ve škole zazvoní.

Je nepochybně důležité, abychom žákovi poskytli motivaci k čtení. To se však stále pohybujeme v rámci vnějších vlivů. Měli bychom usilovat o to, jak zmiňuje Germušková (2010), aby tyto exogenní faktory podnítily motivaci vnitřní, tedy aby dítě četlo, protože to samo chce, je k tomu samo vnitřně motivováno.

Pokusíme se o přehled některých zajímavých motivačních aktivit a činností. Některé z nich jsou známé, jinými je možno se do budoucna inspirovat.

#### 4.5.1 Projekt jako motivační činitel

Motivační potenciál mohou rozvíjet nejrůznější projekty zaměřené na oblast čtenářských kompetencí. Jedním z takových projektů se stal projekt Tiché vzdělávání ukončený na sklonku roku 1997<sup>33</sup>. Hlavním „mottem“ byla pro Federaci rodičů a přátel sluchově postižených (FRPSP) a Institut českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kteří iniciovali a zaštiťovali tento projekt, myšlenka internetu jako možného pracovního místa uplatnění pro osoby se SP. Kurzů bylo celkem šest – náplní jednoho z nich se stalo „*zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině*“. Přestože byl projekt zaměřen na vyšší věkovou kategorii, jasně vidíme, že motivace k čtení a rozvoji čtenářských kompetencí (například v rámci pracovního uplatnění, integrace apod.) je aktuální nejen v rámci školní docházky, ale i v letech následujících.

Výzvou pro rodiče dětí se SP by se mohl stát například také projekt, který uvádí Gejgušková (2010) jako motivační impuls pro děti intaktní. Jedná se o projekt nazvaný Celé Česko čte dětem.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup><http://www.novinky.cz/veda-skoly/vzdelavani/129252-tiche-vzdelavani-zvysuje-sance-neslysicich-na-pracovnim-trhu.html>

<sup>34</sup> <http://www.celeceskoctedetem.cz/>

## 4.5.2 Knihovna jako motivační činitel

Velmi důležitou pozici zaujímá v motivačním působení také činnost knihoven. Zatímco v minulosti jejich činnost směřovala pouze k zprostředkování knih či k jejich výpůjčkám, v současné době je „knihovnickým“ cílem, a ten je často definován také v jejich výročních zprávách, motivovat hlavně děti a mládež k čtenářství. Tato motivace probíhá formou nejrůznějších besed, akcí či projektů pro školy či v rámci volného času dětí. O důležitosti knihoven, nutnosti rozvinutí jejich služeb hovoří ve spojitosti s potřebami osob s postižením také Vášová (1995). Bohužel zdůrazňuje pouze kategorii osob s tělesným či zrakovým postižením.

O nutnosti více zpřístupnit knihy, knihovní aktivity, a tím otevřít cestu k čtenářství u osob se SP se již ale nemluví. Přitom jde právě o to, že *„knihovna může ve spolupráci se školou sehrát roli v získávání dítěte pro četbu. Dítě však musí nejprve do knihovny někdo přivést, nebo ho musí knihovna aktivnějším přístupem nalákat k návštěvě“*. (Málková, 2006, s. 14)

O to více potěšující je skutečnost, že se některé knihovny rozhodly jistou nečinností vůči lidem se SP změnit. Jedná se například o Krajskou knihovnu v Karlových Varech, která kromě počítačových kurzů pro neslyšící mj. poskytuje také tlumočnické služby při svých různých knihovnických akcích, či jihlavská městská knihovna, která nabízí kurzy znakového jazyka. (Nejezchlebová, 2009)

Velmi zajímavý projekt připravila pro své zaměstnance Moravská zemská knihovna. V rámci několikadenního kurzu se rozhodla seznámit své zaměstnance s problematikou sluchového postižení, kulturou neslyšících a poskytnout jim základy znakového jazyka – to vše proto, aby mohli nabídnout kvalitní knihovnické služby také případným návštěvníkům se SP, kteří by pak při návštěvě této instituce nepotřebovali ani osobní asistenci (tlumočnicka). Představa, že by v knihovně byl odborník, který se dokáže věnovat a poradit také osobám se sluchovým postižením (orientace v knihovně, hledání knihy či informací apod.), je jistě inspirující pro další knihovny a motivující pro případného čtenáře se SP. Vize možné

spolupráce knihoven, škol a rodičů dětí se SP by byla bezpochyby pozitivním krokem. (Nejezchlebová, 2009)<sup>35</sup>

Jednou z pravidelných akcí pro děti pořádaných již sedmý rok v rámci Klubu dětských knihoven je tzv. Noc s Andersenem. Dětem je v knihovnách připraven celodenní program zakončený „stanováním“ v prostorách knihovny. Právě touto celorepublikovou akcí se inspirovala knihovna (Praha – Stodůlky), která je součástí tamní FRSP, a která připravila tuto Andersenovskou noc také pro děti se SP. (Motejzíkova, 2007)

### **4.5.3 Knižní trh a literární tvorba neslyšících autorů jako motivační činitel**

Další velkou motivační oblast představuje samotný knižní trh. Máme na mysli jednak úpravu beletrie pro potřeby dětí a žáků se SP (té bude věnována v rámci naší práce samostatná kapitola), ale také uměleckou tvorbu osob se SP.

Tato tvorba by mohla velkou měrou přispět k tomu, že by neslyšící (nejen) žáci, začali hledat cestu k literatuře z vlastní iniciativy, z vlastního zájmu. Bohužel byly u nás vydány pouze dva knižní tituly.

Jedním z nich je Tichý přístav duše s podtitulem Literární, básnická a výtvarná tvorba neslyšících autorů (z roku 1995). Ivo Osolsobě hovoří v předmluvě této sbírky o důležitosti znakového jazyka jako jazyka mateřského (tehdejší označení znaková řeč), v němž se zrcadlí nitro a mysl neslyšících autorů. „*Tím spíše obdivujeme jejich básnické výkony v druhém, osvojeném jazyce. A obdivujeme jazyk ve stavu zrodu, jazyk improvizovaný, ab přímo vynalézáný ad hoc tam, kde k plnému osvojení nedošlo.*“ (Pavloušek (ed.), 1995, s. 7)

---

<sup>35</sup> Domníváme se, výše uvedená problematika by mohla být výborným námětem pro diplomovou práci, jejímž cílem by bylo zmapování situace v knihovnách, popř. komparace a sumace aktivit a služeb poskytovaných knihovnami pro osoby se SP.

Druhý z nich reprezentuje sbírka textů ze začátku roku 2007, na jejíž tvorbě se podíleli největší měrou neslyšící autoři, a které vybrala a uspořádala Lucie Půlpánová. Titul nazvaný „Dívej se, povídám“ je rozčleněn do 4 částí (Pohádky, Povídky, Básničky, Věci). Co je na textech velmi pozoruhodné je skutečnost, že jsou mezi hrdiny také neslyšící protagonisté. (Kratochvílová, 2007)

Počín Lucie Půlpánové je možné mj. chápat také jako reakci na málo akceptovanou potřebu, kterou zdůrazňuje v rámci tvorby či úpravy textů Hudáková (2004, s. 21): „*Neslyšící žáci by kromě tzv. ‚většinových‘ textů měli mít možnost číst ve škole texty se specifickými tzv. ‚neslyšícími‘ tématy, tj. texty pojednávající např. o životě neslyšících lidí, o jejich kultuře, o sportu neslyšících, o význačných neslyšících osobách i texty psané přímo neslyšícími autory.*“

#### **4.5.4 Další možnosti motivačních činitelů**

Za jednoho z mnoha dalších možných motivačních činitelů poukazujeme na návaznost herních či tvůrčích aktivit, které by na čtení literárních textů navazovaly nebo se s ním prolínaly či z nich vycházely (Šikulová, Rytířová, 2006), či tzv. narativní metoda (Málková, 2006).

Barešová, Hrubý (1999) uvádí jako velmi účinný motivační element televizní titulky. V dnešní době, kdy televize zaujímá ve většině rodin (spíše bohužel) poměrně zásadní prvek domácnosti, lze v případě osob se SP brát televizi (resp. filmy/počady s možností titulků) jako pozitivní jev, který může přispět k aktivnímu postoji k čtení.

Pokud se vrátíme zpět do školního prostředí, můžeme chápat jako motivaci jak k čtení, tak celkově k českému jazyku, také výuku českého jazyka pojímanou jako výuku jazyka cizího.

#### 4.5.4.1 Český jazyk jako cizí jazyk

O důležitosti znakového jazyka jako prvotního jazyka pro dítě se SP (resp. pro neslyšící dítě) jsme hovořili již v kapitole věnované rodině. Dítě se SP disponuje omezenou či nulovou možností získávat informace auditivní cestou, díky níž intaktní dítě obdrží většinu prvotních (a zároveň nejstěžejnějších) poznatků, na kterých může posléze stavět.

Období pro vytvoření gramatické základny dle Červinkové-Houškové (2006) vymezují odborníci pouze do rozmezí 2. – 5. roku věku dítěte. V tomto období je již mozek připraven vytvářet za působení exogenních faktorů spoje související s gramatickou stránkou jazyka – jakéhokoliv jazyka! Tyto gramatické konstrukce jsou nezbytným předpokladem pro zvládnutí ostatních jazyků.

Přirozenost a zároveň nevyhnutelnost znakového jazyka jako jazyka mateřského a výuky českého jazyka (jeho psané formy) jako cizího jazyka je tedy na místě.

Mgr. Lucie Kastnerová (neslyšící lektorka češtiny) tvrdí, že se výuka českého jazyka pro neslyšící může stát příjemnou záležitostí jen v případě, pokud budou ovládat svůj mateřský jazyk (český znakový jazyk), dostane se jim vhodná výuková navigace a stimulace a hlavně budou sami chtít. (Hájková, 2007)

Jak dodává Macurová (2008), měl by být český jazyk zobrazován a předkládán na základě rozdílností, kterými se liší od jazyka znakového, a jako cizí jazyk by měl fungovat pro účely výuky žáků se SP stejně, jak je popisován ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky. Výuka češtiny by tak probíhala podobně jako u cizinců, kteří se jí učí – žák by se s češtinou seznamoval po vymezených úrovních A1 – C2, které stanovují, jakými dovednostmi a znalostmi měl student v dané úrovni disponovat. S tím by souvisely stejně koncipované studijní materiály.

Problémem však stále je, že i když se čeština učí jako druhý, nemateřský jazyk, žáci se s ní seznamují skrze češtinu. „*Je to jako by vás někdo učil anglicky a všechno by vám vysvětloval anglicky, aniž byste znali jediné slovo česky.*“ (Fikejs, 2006)

#### 4.5.4.1.1 Literární text ve výuce (češtiny jako) cizího jazyka

Nasadě je tedy otázka, jak by se vyučovala čeština jako cizí jazyk v oblasti literatury – tedy čtení literárních textů.

Skopečková (2010), která zmiňuje důležitost literárního textu ve vyučovacím procesu angličtiny, poukazuje na to, že podstata pochopení textu tkví nejen v tom, že žák text zvládne přečíst po technické stránce, ale že ho také pochopí, bude mu rozumět.

*„Při výuce cizích jazyků zaujímá čtení důležité místo a rozvíjení dovednosti číst je činností, kterou nelze obejít. Komunikativní přístup považuje čtení stejně jako mluvení za komunikaci a schopnost číst v cizím jazyce je jedním z požadavků k dosažení komunikativní kompetence.“ (Kyloušková, 2007, s. 11)*

Čtení lze chápat také jako určitý způsob dekodování informace. Problémy v dekodování cizího jazyka nastávají v momentě, kdy se žák nekoncentruje, nebo v případě zvýšené náročnosti textu za permanentního působení neadekvátní čtenářovy kompetence ve znalosti jazyka či prostředí, o němž text hovoří. Pak se takový čtenář při dekodování soustředí pouze na pátrání po významech než na celkový obsah literárního textu. Ten pak ztrácí určitý rozměr uměleckosti a stává se spíše textem plným informací. (Kyloušková, 2007)

Mezi základní metodické postupy při práci s literárním textem ve výuce (nejen) cizího jazyka lze dle Kylouškové (2007) zařadit následující fáze:

- Příprava na čtení
  - informace o autorovi a prostředí textu;
  - klíčová slova;
  - paratext – údaje o autorovi, obsah, předmluvu, druh sdělení, ilustrace apod.
  
- Vlastní čtení textu
  - první čtení – zběžné získání přehledu (kdo+co+kde+kdy+proč);
  - druhé čtení – pozornější čtení (odpovídá předem stanovenému úkolu);



- interpretace
- využití textu (aktivity)

*„Od primární komunikace s textem (čtení) se dostáváme přes sekundární komunikaci (analýzu textu) k samostatnému osvojení textu čtenářem-žákem, tj. k didaktické interpretaci, jejímž východiskem je žákův čtenářský a estetický zážitek. V této fázi dochází k pochopení textu na úrovni smyslu, tedy k jeho celkovému pochopení.“ (Kyloušková, 2007, s. 44)*

Jednou z forem metod čtení s porozuměním je tedy v cizím jazyce bezpochyby práce s literárním textem. Nad dilematem, zda žákům předkládat ukázky z literárních děl, díla adaptovat nebo jiným způsobem upravovat (za účelem odstranění problematických pasáží a gramatických jevů), vytvořit stručný výtah díla či dílo předkládat v celé jeho kráse, ale i složitosti, se zamýšlí mnozí odborníci. Můžeme z globálního náhledu říci, že se nad touto problematikou vznáší dva tábory, z nichž ten, který je „pro úpravu“ textů zastává spíše onu menšinu.

Při práci s úryvkem spočívá nebezpečí v tom, že žáci neznají předchozí děj – pak záleží jen na učiteli, aby je adekvátně do děje uvedl. Od úryvků se liší (a zároveň tvoří jakýsi most k originálním dílům) adaptované literární texty. Právě ty jsou předmětem největších polemik. Zatímco zastánci apelují na jejich bezproblémovou přístupnost pro čtenáře, odpůrci tvrdí, že klasické komunikační schéma mizí, neboť se do něj dostává další element (autor adaptační verze) a původní dílo ztrácí svoji originalitu, specifičnost (jazykovou, lexikální, stylistickou) a stává se jen jakousi předělávkou. (Kyloušková, 2007)

Skopečková (2010) se snaží udržet situaci v pomyslné rovnováze. O úpravě hovoří jako o kompromisu, který však musí splňovat (resp. jeho adaptační kroky) zásadu adekvátnosti.

Zásadě adekvátnosti i dalším specifikům provázejících proces úpravy textu bude věnována celá následující kapitola.

## **5 Úprava literárních textů pro potřeby (nejen) žáků druhého stupně se sluchovým postižením – teoretická východiska pro praktickou část**

Úpravu literárního textu jsme si v kapitole o motivaci charakterizovali jako jeden z možných způsobů, jak žáka se SP stimulovat ke čtení.

Čtenářská gramotnost představuje základ úspěšné socializace, bez ní by se člověk jen těžko orientoval v dnešním světě, který je informacemi de facto přeplněn. K tomu, aby člověk těmito informacím (ve velké míře sdělovaným psanou manifestací řeči) porozuměl, je nezbytné, aby informace dokázal přečíst, správně interpretovat a následně využít, zpracovávat, vycházet z nich při dalších činnostech. Čtení není jen technika, kterou žáka naučí škola či čtení textů a literárních ukázek z učebnic v rámci hodin českého jazyka. Jedná se o komplexní „balíček“ kompetencí, jenž je předpokladem úspěšnosti v jakékoliv oblasti lidského konání a komunikace.

Tento „balíček“ kompetencí by měl být u dítěte se SP budován již od raného dětství, a to v rámci předčtenářského období. Na něj by se mělo navazovat, o prvotní kompetence pečovat, dále je rozvíjet a rozšiřovat jak v době předškolní výchovy a povinné školní docházky, tak v rámci celého života.

Jednou z možností, jak dítěti se SP nenásilně ukázat cestu k čtenářské gramotnosti v rámci ZŠ (resp. druhého stupně), je nabídnout mu, tak jako mají možnost jeho intaktní vrstevníci, ponořit se do světa literatury.

Předložit však žákovi se SP literární dílo, byť by bylo mezi intaktními vrstevníky oblíbené, je sice možné, ale s přihlédnutím ke specifickým čtení u osob se SP by to bylo spíše kontraproduktivní. Nabízí se tedy možnost literární text uzpůsobit potřebám žáků se SP.

Tato transformace do přístupnější podoby se nejčastěji označuje jako úprava (literárního) textu. Jisté narušení neměnnosti, autentičnosti, svébytnosti originálu, které je zapříčiněno tímto zásahem, vyvolává v řadě případů, jak již bylo naznačeno, protichůdné

tendence – zpřístupnění díla u některých lidí vyvolává nadšení, druzí v tomtéž vidí neodpuštělný zásah do původní verze.

My se pokusíme poodhalit nejen to, co se pod úpravou textu skrývá, jaké možnosti jako „upravovatelé“ máme a kam až můžeme při úpravách zajít, ale také si zformulujeme jednotlivé fáze techniky úpravy textu, zpřehledníme metodické kroky pro úpravu literárních textů a shrneme, čemu se při úpravě vyhnout, do jakých jazykových oblastí se kontraproduktivně raději nepouštět a na co se na druhou stranu snažit zaměřit.

## **5.1 Úprava textu – terminologické vymezení**

Pokud budeme pátrat po významu slova „úprava“, zjistíme, že jeho synonymická řada je poměrně široká. Pod „úpravou“ si lze zjednodušeně řečeno představit škálu od nepatrných diferencí od původní verze až po úpravy, které podstatným způsobem originál pozmění, přetvoří. Domníváme se tak, že „úprava“ funguje vůči svým dalším synonymním podobám spíše jako pojem nadřazený.

V oblasti literárních textů bývají nejfrekventovanějšími případy úprav převody cizojazyčných textů z výchozího do požadovaného jazyka. V rámci jednoho jazyka se pak dle Bischofové (2005) jedná například o přepracování klasických děl určených primárně dospělým do podoby dedikované mladší věkové kategorii. Pak lze úpravu literárního textu chápat jako překlad či adaptaci.

### **5.1.1 Překlad jako způsob, forma úpravy literárního textu**

Překlad lze definovat jako určitý převod z jazyka originálu do podoby v požadovaném jazyce. Je nutno mít ale na zřeteli, že „*překlad není kopií originálu*“. (Hrdlička, 1994, s. 17)

To znamená, že i při sebepoctivějším překladu dochází v textu k řadě úprav. Překladatel má teoreticky vždy několik možností, jak k výchozímu textu přistupovat – buď se může snažit výchozí text přeložit doslovně, nebo se naopak orientovat výhradně na budoucího čtenáře – s ohledem na jeho věk, jazykové kompetence, potřeby, zájmy apod.

V prvním případě hrozí, že doslovnost může u budoucího čtenáře vyvolat potíže v porozumění (každý jazyk má své specifické obraty, může vycházet z odlišných kulturních i společenských podmínek, přesné ekvivalenty nejsou pro celý text možné), v druhém případě hrozí odklon od předlohy, který způsobí, že v konečné podobě je původní literární text přepracován do podoby více či méně nezávisle na předloze – pak se hovoří spíše o adaptaci, parafrázi, transpozici, modulaci či redukci překladu. Mezi uvedenými termíny jsou drobné nuance. Nejvhodnější je pro překladatele pohyb na pomezí obou pólů – což je ovšem ta nejnáročnější cesta. (Hrdlička, 1994)

Za zmínku stojí slova překladatele Earnesta Caryho, který nabádal překladatele k několika důležitým aspektům, na něž by při své práci neměli zapomínat. Jedná se především o to, aby měl překladatel na mysli „*co, kde, kdy a pro koho překládá*“. (Hrdlička, 1994, s. 15)

Vzhledem k této skutečnosti pak lze rozlišit několikero formu překladu, a to překlad pragmatický (soustřeďuje se na obsah, smysl originálu), esteticko-poetický (důraz na uměleckou formu), etnografický (srovnávání rozdílů mezi výchozím a cílovým textem) či překlad lingvistický. (Hrdlička, 1994)

Jak již bylo výše řečeno, s překladem se pojí také otázka tzv. ekvivalence, která je důležitým aspektem nejen v procesu překladu díla do jiného jazyka, ale také při úpravě textu v rámci jednoho jazyka. Ekvivalence je způsob, „*který umožňuje použití zcela odlišných stylistických a strukturních prostředků při překladu frazeologismů a onomatopoií dokreslujících atmosféru příběhu či gradující děj*“. (Souralová, 2002, s. 43)

## 5.1.2 Úpravy textů v rámci jednoho jazyka

Pokud upravujeme text v rámci jednoho jazyka (v této souvislosti budeme v naší práci užívat termínu adaptace; pro člověka, který text upravuje termínu adaptátor), nejedná se již o překlad. Na základě určitých společných rysů lze ale tvrdit, že *„každý překlad je do určité míry adaptací, tedy přizpůsobením původního literárního díla vzniklého v jiném dobovém a společenském kontextu novým požadavkům a očekáváním se zřetelem k novému čtenáři“*. (Bischofová, 2005, s. 47)

Vrátíme-li se zpět k otázce tzv. funkční ekvivalence, tentokrát v rámci úprav textu jednoho jazyka, je její použití bezproblémovější než při překládání.

*„Při funkční ekvivalenci nezáleží na tom, jestli použijeme stejné či jiné jazykové prostředky jako v originále, ale na tom, aby plnily stejnou funkci a zprostředkovaly neslyšícímu čtenáři rovnocenné informace. Objem převáděných informací z výchozího textu do cílového však zpravidla nebývá totožný, neboť je modifikována jak délka textu, tak jeho obtížnost. Je důležité, aby bylo dosaženo adekvátního účinku přepsaného textu, a způsob, jakým jsou informace zprostředkovány, by měl respektovat jazykovou vybavenost neslyšícího čtenáře.“* (Souralová 2002, s. 28)

Konkrétně to tedy znamená větší volnost při úpravách v rámci téhož jazyka.

Jak však dále Souralová (2002) upozorňuje, při úpravě textu (adaptaci) je sice důležité respektovat jazykové kompetence a celkovou vybavenost žáka se SP, na druhou stranu je třeba se vyhnout takovým zásahům, které by zredukovaly původní hodnotu originálu. Cíl adaptace by tak měl spočívat ve vyjádření a odpovídající interpretaci originálu bez toho, aby vzniklo diametrálně odlišné dílo.

O užití funkční ekvivalence by tak měl usilovat každý adaptátor textů. V pojetí toho, co je to ekvivalence v rámci překladu, se však odborníci rozcházejí, což tomu, kdo text upravuje, může poskytnout další stupeň volnosti při adaptaci. Ekvivalence tak může být pojímána formálně, kdy se jedná o *„co možná nejvěrnější přetlumočení obsahových a formálních rysů originálu“*, dynamickou *„založenou na principu stejného účinku předlohy*

*a překladau na čtenáře“*, sémantickou, jejímž předmětem je *„vztah sémantického obsahu, významu obou textů“*, stylistickou, která usiluje o *„adekvátní předání obsahu originálu při zachování stylistických a expresivních zvláštností“*, pragmatickou, kterou charakterizuje *„shoda účinku na čtenáře; smyslu“* či komunikační, při níž nastává *„vztah shody komunikační hodnoty obou textů“*. (Hrdlička, 1995, s. 27)

### **5.1.2.1 Jak je charakterizována tzv. adaptace, která je předmětem našich úvah?**

Adaptace jako forma úpravy se dle Bischofové (2005) využívá v uměleckých oblastech všeho druhu (divadlo, film, televize, rozhlas či literatura). Zajímavostí zůstává, že ve všech jmenovaných oblastech kromě literatury bývá adaptace (i když je velmi výrazná a originál často naprosto přetransformuje) přijímána velmi pozitivně, kdežto adaptace literárních textů, přestože má poměrně dlouhou tradici, je *„ve srovnání s originálem často chápána jako druhořadá, jako dílo nižší kvality“*. (Bischofová, 2005, s. 48)

Adaptace se může týkat jednotlivých oblastí textů (obsahu, stylu, žánru či vzhledové, grafické části) nebo může být pojata komplexně – zasáhne všechny výše jmenované oblasti. (Bischofová, 2005)

Skopečková (2010, s. 71) definuje v otázce používání adaptací literárních textů ve vzdělávacím procesu jako nejpoužívanější formu textových úprav změnu rozsahu textu, tedy vlastně způsob redukce, který vede k tomu, že *„kromě ústřední dějové linie příběhu jsou v podstatě dle konkrétní úrovně a s ohledem na zamýšlený rozsah vyškrtnuty či zestručněny všechny ‚vedlejší‘ aspekty hlavního příběhu (obtížnější popisy, zejména pokud obsahují náročnější výrazy a obrazná pojmenování, dále například autorské komentáře či prvky ironie, atd.)*. Dále jsou z textu většinou vyřazeny prvky nespisovného jazyka a nářečí a všechny další výrazy a obraty, které by mohly činit obtíže. Úpravy se také týkají skladby, kde jsou obtížně srozumitelné konstrukce nahrazovány srozumitelnějšími a běžnějšími formami“.

Bischofová (2005) ale dodává, že *„adaptace není jen formální úpravou, omezující se na zkracování, ubírání nebo přidávání dějových motivů či na zjednodušování stylu originálu*.

*V širším slova smyslu můžeme říci, že i původní příběh je jistou autorskou adaptací života. Jedná se o složitý proces mnoha úprav, o adaptaci celého kulturního kontextu, o aktualizaci textu jako celku, celou řadu faktorů zahrnujících jak tvůrčí potenciál autorů, tak i komerční cíle“.* (Bischofová, 2005, s. 49).

Rádlová (2002) hovoří dokonce o rozšiřování, obohacování textu.

### **5.1.2.2. Adaptace literárního textu jako předmět kritiky**

Jak již bylo naznačeno, úvahy nad kritikou adaptací literárních děl se často rozcházejí ke dvěma protikladným pólům. Kladné i negativní ohlasy mají bezpochyby svá opodstatnění.

Jednoznačně se na stranu adaptací staví Bischofová (2005). Zmiňuje význam adaptací ve spojitosti se světovými pohádkami či legendami, které díky adaptaci mohou být v adekvátní podobě (v závislosti na čtenářské, poznávací, prožitkové vyspělosti čtenáře za působení propojenosti jednotlivých textů daného textu a výchovných činitelů) nabídnuty dětským čtenářům. Adaptace pak v tomto pojetí může být formulována jako jedna *„z působivých cest, jak dětskému čtenáři zpřístupnit významná literární díla, a tím mu zprostředkovávat kulturní a etický odkaz národního i světového literárního dědictví“*. (Bischofová, 2005, s. 52)

Adaptaci Bischofová (2005) rozhodně nechápe jako paralelu k absenci či znehodnocení textu, záleží na konkrétní hodnotě realizace textu – způsobu, jakým je text adaptován. Konečný bod, k němuž by měla úprava směřovat, vidí v procesu *„aktivizovat estetické funkce textu v procesu čtenářské recepce. Adaptační poetika by neměla vést k ochuzení původního díla, ale měla by se podílet na významovém zvrstvení textu vzhledem k předpokládanému čtenáři“*. (Bischofová, 2005, s. 51)

Kromě estetického působení naplňují upravené texty také výchovně-vzdělávací poslání a lze je tak zařadit mezi základní pomůcky pro ZŠ ve spojitosti s výukou českého jazyka a literatury. (Barešová, Hrubý, 1999)

Smetáček (1973) se zabývá specifiky obtížnosti textů – zkoumá jejich jazykovou obtížnost vzhledem k věkové kategorii dětí. S odkazem na Rubakina říká, že „*text, který není pochopitelný, nemůže být pro čtenáře zdrojem psychických vzruchů a nemůže tedy ani vést k zájmu o text*“. (Smetáček, 1973, s. 7)

Explicitní příklon k adaptačním procesům dává Smetáček (1973) jasně najevo (s odkazem na Cramer, W. – Dorsey Susanne: Science Textbooks – How Readable Are They? Elementary School Journal, 1969, 70, s. 28–29), když hovoří mj. o výzkumech týkajících se problematiky tzv. zjednodušování (po stránce jazykové) učebnicových textů, které vedly k efektivnějšímu učení – přijímání daných informací.

Právě ono „zjednodušování“, které ovšem není automatickou součástí adaptace, bývá však trnem v oku odpůrcům adaptací literárních textů. Skopečková (2010) o této skepsi hovoří v souvislosti s adaptacemi cizojazyčných literárních textů pro čtenáře s různými úrovněmi znalosti daného cizího jazyka a tím pádem i jeho čtenářskými kompetencemi.

Proti Kingovi a Quigleymu (1985 cit. dle Krahulcová, 2002), kteří jako zastánci zjednodušených textů volají po zhotovování textu pro dítě se SP v závislosti na jeho individuálním aktivním slovníku a úrovni jeho jazykových kompetencí, stojí psycholingvisté. Ti naopak zdůrazňují, že není dobré texty upravovat – i intaktní čtenář se potýká s tím, že nezná všechna slova. Tím, že dítěti text upravíme, jistým způsobem brzdíme jeho vývoj, předkládáme mu zjednodušené texty, s nimiž se v běžné realitě moc neseťká. Dle psycholingvistů by se tedy dítě se SP mělo s běžnými texty naučit pracovat, mělo by se je naučit číst s porozuměním. Pokud bude dítě disponovat s jazykovou dovedností, nezalekne se ani jazykově náročného textu.

Otázkou však dle našeho názoru zůstává, jak žákovi se SP tyto originální texty skutečně pomohou ve zvyšování jeho čtenářsko-jazykových kompetencí, když nad jejich náročností bude přinejlepším bezradně sedět. Zvláště, když přihlédneme ke konstatování Kylouškové (2007), dle níž zaujímá v edukačním procesu v rámci cizích jazyků literární text pozici jako nástroj i konečný cíl. A my dodáváme, že pokud chceme chápat český jazyk (v rámci vzdělávání žáků se SP) jako jazyk cizí, platí výše uvedené konstatování i zde.



Adaptace původních textů by měla být vždy účelná, měla by probíhat ohleduplně vzhledem k originálu. Někdy je však zásadní úprava nezbytná. Jedná se například o Andersenovy texty, které „jsou natolik osobité a především plné bohatých jazykových prostředků s užitím složitých větných konstrukcí, že při jejich úpravě pro začínající čtenáře se sluchovým postižením vznikne velmi volný přepis“. (Rádlová, 2002, s. 194)

Také Suralová (2002) akceptuje negativní stanoviska týkající se úprav původních verzí textů. Zdůrazňuje však, že snahou všech, kteří se úpravám textů aktivně věnují, je nabídnout čtenáři se SP emoční rovinu, kterou s sebou literární text nese. Jestliže navíc dojde k pozitivnímu vlivu na jazyk, ať již z kteréhokoli jeho hlediska, bude cíl víc než jen uspokojivý. Takto upravený text rozhodně nebrání čtení originálu, neodsouvá jej, spíše může posloužit jako předpříprava, jako prvotní impuls k tomu, aby se čtenář rozhodl seznámit se i s ním.

## **5.2 Technika přepisu textu**

Technika přepisu textu může každému zájemci o úpravu textů poskytnout základní východiska a strategie, jež mu tuto práci určitým způsobem usnadní. Nejedná se o striktní pokyny, spíše o ověřená a z praxe vycházející doporučení, která mohou adaptátora nasměrovat k efektivnímu výsledku.

Osvětlení věcných východisek by nám mělo přinést odpovědi na otázky, které se ptají po tom, jak upravovat, na co se při úpravě zaměřit a čemu se raději vyhnout, a jak konkrétně metodicky při samotné úpravě postupovat.

### **5.2.1 Jak upravovat text pro osoby se sluchovým postižením**

Při úpravě je třeba vzít v potaz poměrně rozsáhlé množství faktorů, jak je popisují Suralová (2002) a Daňová (2008). My se pokusíme stručně tato východiska shrnout

a předložit je v podobě komunikačního procesu. Tento komunikačně pojatý kontakt adaptátora s knihou, pak lze charakterizovat následujícím schématem inspirovaným se klasickým komunikačním konceptem.

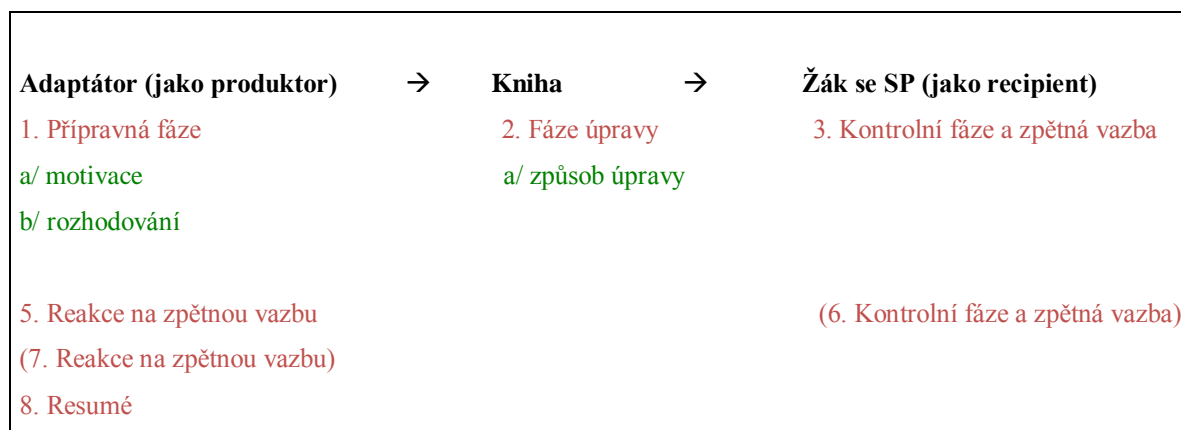


Schéma č. 1 Nástin procesu adaptace knihy inspirovaný klasickým komunikačním konceptem

Základní jednotky v takto upraveném procesu komunikace zde bude představovat adaptátor (v roli produktora, adresanta), kniha (jako předmět komunikace, resp. procesu úpravy) a žák se SP (v pozici adresáta, recipienta, příjemce).

Každá z jednotek zastává určité funkce, jimž se budeme věnovat podrobněji níže. Nejdůležitější faktor však představuje jejich vzájemná propojenost: produktor knihu upraví s ohledem na potřeby recipienta, upravená kniha se dostane k recipientovi, následně dochází k jejich konfrontaci a recipient vysílá reakci zpět směrem k produktorovi, který na daný stav opět nějakým způsobem reaguje a vychází z něj při dalších krocích (nejčastěji se jedná o „druhé kolo“ úprav upraveného textu).

### 5.2.1.1 Přípravná fáze úpravy textu

Přípravnou fází máme na mysli dvě po sobě následující etapy, jež zahrnují proces motivace a proces rozhodování.

Motivace se vztahuje k procesu rozhodování z hlediska adaptátora – za jakým účelem a pro jakou věkovou kategorii (s přihlédnutím ke stupni SP) se hodlá knihu upravit – kdo tedy bude jejím adresátem. (Souralové, 2002) Od této skutečnosti se budou odvíjet další kroky.

Pokud se zaměříme na kategorii předškolních dětí, výběr knihy (faktory směřující k jejímu výběru) či směr, kterým se adaptátor bude ubírat při úpravě i konečném ověřování, bude mít odlišný charakter od situace, kdy text bude upravován pro věkovou kategorii vyšší.

Fáze rozhodování v sobě zahrnuje práci s kritérii, dle nichž se bude kniha vybírat. Dle Daňové (2008) není ani tento proces jednoduchý. Kniha by se měla líbit a vycházet nejen z potřeb a požadavků dětí, ale sympatie by k ní měl zaujmout také adaptátor. Tento postoj se totiž promítá do úpravy daného literárního díla (resp. jak adaptátor bude k práci přistupovat). Na výběru se mohou podílet děti, pro něž text upravujeme, dále osoby, které jsou s dítětem v kontaktu či sám adaptátor. V posledním případě pak adaptátor literární text vybírá dle vlastního uvážení, přihlíží k současným požadavkům a kompetencím čtenáře.

Domníváme se, že možnou variantou je také průzkum čtenářských aktivit či oblíbených titulů mezi intaktními vrstevníky, z nichž potom vybíráme nejnovější či nejoblíbenější tituly či žánry k úpravě.

### **5.2.1.2 Fáze úpravy**

Fáze úpravy (adaptační stádium) následuje, jakmile jsou požadavky přípravné fáze splněny. Jestliže zastáváme názor, že je možné (byť za cenu velkých zásahů) upravit pro potřeby žáků se SP téměř jakoukoliv knihu, musíme se rozhodnout (po jejím přečtení), jakým způsobem ji budeme upravovat, jak moc do ní bude třeba zasahovat. Nabízí se orientace pouze na dílčí úseky či komplexně pojatá adaptace, kterou uvádíme níže.

Konkrétní kroky při vlastní úpravě by tedy měly dle Daňové (2008) směřovat k následujícím hlavním úsekům úpravy, které jsme si dovolili zřehlednit do podoby určitého

řetězce na sebe navazujících kroků. Záleží však jen na adaptátorovi, na které z nich (v jakém pořadí a v jaké míře) se zaměří:

- určení rámce příběhu (linie příběhu);
- redukce rozsahu textu či nárůst textových jednotek;
- reorganizace jednotlivých pasáží textu;
- mluvnická přestavba textu (otázka vyjadřování podmětu a užívání spojek);
- práce s grafickou stránkou textu (grafická diferenciacie při aplikaci přímé řeči, obrazový doprovod);
- práce s literárněvědnou stránkou textu (otázka užívání metafor, metonymie, frazémů, přísloví);
- práce s informačními aspekty vztahujícími se k textu (tvorba, forma, umístění vysvětlivek, komentářů, poznámek pro snazší pochopení významu slov či celého textu).

Dle našeho soudu je třeba alespoň některým z těchto úseků věnovat i na tomto místě pozornost. Je třeba si uvědomit, že tato oblast koresponduje v mnoha ohledech s jazykovými problémy – resp. s tím, co obecně činí žákům se SP (ale také např. cizincům) jazykové problémy, odráží se i ve vnímání čteného textu a následném stupni (ne)porozumění. Budeme vycházet ze Souralové (2002).

#### **→ určení rámce příběhu (ústřední linie příběhu)**

Při úpravě knihy (i v případě, že si vybereme jen určitou epizodu) bychom neměli zapomínat na udržení se v mantinelech ústřední linie příběhu. Při úpravách se často pracuje s redukcí textového rozsahu (ne všechny informace je nezbytné uvádět) nebo je někdy naopak potřeba informace doplnit (jak v rámci textu samého, tak pomocí vysvětlivek), rozvinout. Také dochází k reorganizačním intervencím (někdy je pro lepší orientaci v ději originální posloupnost jednotlivých kapitol či textových pasáží restrukturalizována). Všechny uvedené postupy sice přispívají ke snadnějšímu porozumění, jejich společné nebezpečí spočívá však v tom, že by adaptátorovu pozornost mohly od ústřední linie odvádět. U redukce je pak třeba zvážit, zda vypuštění určité informace nezkomplikuje porozumění navazujících částí textu.

### → **mluvnická přestavba textu (otázka vyjadřování podmětu a užívání spojek)**

O mluvnických aspektech jazyka se zde zmíníme jen velmi stručně – problematické jazykové jevy totiž souvisí s problémy, které globálně osobám se SP činí obtíže.<sup>36</sup> Připomeneme tedy jen oblast syntaxe, s níž se pojí otázka větných konstrukcí či neúplných vět. Většinou se složitá souvětí pokládají za překážky v porozumění. Komprimací jejich obsahu (např. do věty jednoduché), se ale tato potíž nemusí vyřešit.

V této souvislosti je třeba (jako malou vsuvku) zmínit Smetáčka (1973) a jeho zkoumání problematiky čtivosti textů. Tu lze mj. vyložit jako obtížnosti týkající se jazykové stránky textu. Mezi její složky řadí v rámci daného textu již zmiňovanou otázku délky věty. Délka věty dle jeho průzkumů nemusí být synonymem složitosti – na ní se prý spíše podílí počet vedlejších vět, podřadných spojek nebo vztažných zájmen. Náročnost textu je pak dále určována např. charakterem slovní zásoby (frekvence často používaných slov je znakem jednoduchosti textu), délkou slova (se stoupajícím počtem víceslabičných slov roste celková náročnost textu), slovnědruhovou zastoupení v textu, a pády (nominativ, akusativ a popř. genitiv ve formě neshodného přívlastku mají charakter indikátorů přiměřené obtížnosti textu).

### → **práce nejen s metaforickou stránkou textu (otázka užívání metafor, metonymie, frazémů, přísloví)**

Metafory, metonymie, popř. frazémy představují běžnou součást literárních textů. Jejich podstata spočívá dle Lotka (2005) v tom, že obecné významové pojmenování určitého předmětu (denotát) nabývá funkce konotátu (tedy jakéhosi spoluvýznamu), který se vytváří až v rámci určitých okolností. Nejedná se tedy o základní, ale o jistý způsob přeneseného významu slova, jež může být příčinou nesrovnalostí při jejich doslovné interpretaci.

### → **práce s informačními aspekty vztahujícími se k textu a práce s grafickou stránkou textu**

V rámci analogie funkcí jsme si zde dovolili spojit dva úseky úpravy, jež byly v rámci přehledu rozčleněny do autonomních segmentů. Důvod je velmi prostý – jak vysvětlivky, tak obrázky, fotky, schémata či doprovodné ilustrace se totiž (v rámci svých možností a s ohledem na formu vyjádření, kterou disponují) podílejí na usnadnění porozumění textu.

---

<sup>36</sup> Viz naše kapitola 4.3.1.2

Nejlépe je tyto „pomocníky“ umístit na tutéž stránku textu, k němuž se vztahují, popř. na stranu protilehlou.

Výtvarný aspekt se stejně jako v neupravovaných knihách může vztahovat k navození estetického prožitku, u upravovaných knih má funkci spíše ilustrativní – vysvětlující. Obrázek může velmi přesně a výstižně zobrazit či znázornit to, co by v textu mohlo být líčeno velmi komplikovaně.

Pokud čtenáře budou provázet příběhem také grafická vyobrazení ústředních protagonistů, motivační aspekt pro četbu bude posílen a navíc „*v případě cizích jmen usnadní jejich identifikaci*“. (Souralová, 2002, s. 41)

### 5.2.1.3 Kontrolní fáze

Jakmile je text upraven, přichází kontrolní fáze, tedy dle Suralové (2002) tzv. ověřovací proces. Na něm by se dle Daňové (2008) měla podílet kromě dítěte také osoba, jež je s dítětem v intenzivním kontaktu. Můžeme tedy požádat o kooperaci rodiče, učitele apod.

Toto testování míry porozumění je možné „*cestou grafického vyobrazení, reprodukováním informací z příběhu znakovým jazykem nebo psanou či mluvenou formou českého jazyka. Je samozřejmé, že volba způsobu by vždy měla respektovat jazykovou kompetenci jak neslyšícího čtenáře, tak i toho, kdo text upravuje*“. (Souralová, 2002, s. 44)

Daňová (2008) tyto metody blíže specifikuje na ověřování ve formě jazykových cvičení, doplňování slov v rámci věty, odpovědí na otázky, metod vyžadujících samostatné tvůrčí myšlení či systému nadpisů.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> V případě tvorby otázek vztahujících se k textu, bychom neměli zapomínat na doporučení, o nichž hovoří Poláková (2002) v souvislosti s čtenářskými strategiemi.

#### **5.2.1.4 Zpětná vazba a reakce na zpětnou vazbu**

Jsme přesvědčeni, že zpětná vazba tvoří jednu z nejdůležitějších částí procesu úpravy textu. Právě zpětnovazebnou reakcí získáme potřebné údaje, které nás informují o jazykové oblasti (týkající se lexika, syntaxe apod.), která je příčinnou ztíženého porozumění. Zpětná vazba i následná reakce adaptátora na tuto skutečnost probíhá několikrát, v několika opakujících se vlnách.

Při charakterizování této fáze procesu úpravy textu budeme vycházet z Daňové (2008). Pokusíme se však kroky, o nichž hovoří, zasadit opět do rámce komunikačního procesu.

Žákovi tedy nejprve předložíme upravený text. Aplikací metod, které slouží k ověřování porozumění textu, žák zjistí (a adaptátor následně také), které jevy v textu mu činí největší problémy. Na tuto zpětnou vazbu pak adaptátor odpovídá novým přepracováním textu (pokusí se odstranit tzv. komunikační šumy). Žák je poté znovu konfrontován s novou, upravenou verzí textu a následně opět adaptátorovi poskytuje informace o rozsahu komunikačního šumu, který se mezi ním a textem může ještě případně vyskytovat. Po druhém zpětnovazebním komunikačním okruhu by již měly být šumy nepatrné a adaptátorovy následné zásahy do textu minimální.

#### **5.2.1.5 Resumé**

V momentě, kdy text projde posledním testovacím kolem, je upraven do takové podoby, která by měla splňovat požadovaná kritéria.

Daňová (2008) připomíná důležitost závěrečného resumé, v němž by si měl každý adaptátor odpovědět, zda se úpravou textu podařilo zrealizovat prvotní záměry. Je možné, že k upravené knize si přes veškerou adaptátorovu snahu děti samy cestu nenajdou. To by však tvůrce upravené verze nemělo odradit či u něho vyvolat skepsi či rozhořčení. Je důležité počítat s variantou negativního či ryze neutrálního postoje k upravené knize. Není na škodu si

připomenout situaci, v níž se ocitla většina z nás, a to, že i kniha, která se líbila polovině světa a kritici na její adresu vysílali pozitivní záplavy pochvalných slov, nám prostě nemusela „sednout“ – nenašli jsme si k ní (často z nevysvětlitelných důvodů) vztah.

## **5.2.2 Na co se zaměřit a čemu se vyhnout při úpravě literárního textu aneb Příklady z konkrétních úprav**

Červinková (2002) nabízí několik podnětů, které by nám mohly být užitečné při úpravě textů jak literárních, tak odborných. Jedná se o potřebu zvýšení explicitnosti, tedy o to, aby potřebné informace byly vyjádřeny přímo. Doporučuje se proto vyhýbat nevyjádřeným podmětům či (sice explicitním leč někdy významově těžko identifikovatelným) zájmenům; dějová substantiva či infinitiv ve formě podmětu nahrazovat verby v predikátových funkcích a věty v trpném rodě nahrazovat aktivem. V kategorii slovníku pak volit spíše častá, běžná, rozšířená slova. Syntax je charakterizována dvěma póly – redukcí složitých souvětí sice můžeme vytvořit konstrukce jednodušší – otázkou ale zůstává, zda touto redukcí text nezkoncentrujeme do krátkých, leč těžko srozumitelných vět. Orientaci v textu nám usnadní také (Anderson, 2001 cit. dle Červinková, 2002) celkové uspořádání textu, volba grafické stránky textu apod.

Faltínová (2002) zase při doporučeních, jak upravovat text, vychází z úpravy původního textu od Josefa Čapka, Povídání o pejskovi a kočičce – O pejskovi a kočičce, jak psali psaní děvčatům do Nymburka. Text upravený Ditmarovou (1996) byl použit v Čítance I pro základní školy určené pro děti se SP od 8 do 11 let.

Faltínová (2002) zdůrazňuje, že úpravy některých textů pro děti se SP jsou možné často jen za takových podmínek, kdy je text upraven takovým způsobem, že v konečné podobě postrádá určitou komičnost, pointu, slovní obraty a pasáže, jimiž autor původně usiloval o jistý jazykový, stylistický, významový záměr, a posune se tak z určité míry expresivity do neutrality. Za výše zmíněné jevy lze uvést závěr dopisu pohádky, v němž se pejsek podepíše jako „písek“. Intaktní děti objeví, že se pejsek asi spletl, což jim nutně přijde legrační, děti se SP by jeho podpis braly spíše jako faktické sdělení.



Jako další ze záludnosti, na které upozorňuje v kontextu zkoumání upraveného textu O pejskovi a kočičce, zmiňuje Faltínová (2002) redukci předchozích pasáží, na které přepracovaná kapitola navazuje. Děti tak neznají předchozí informace, a proto může dojít k nesrovnalostem při porozumění a chápání souvislostí, popř. k dezinterpretaci celého příběhu. Na což je nutné si při úpravách textů dát také pozor.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 Čtení a výzkum – výzkumná východiska pro praktickou část

Výzkum jako označení pro oblast zkoumání jevů či hledání odpovědí na nastolené problémy ve formě nejrůznějších otázek či hypotéz potřebuje k získání uspokojivých výsledků určité metody (postupy či kroky), které ho k vytouženému cíli dovedou. Až poté je možné zkonstatovat jisté výzkumné závěry, konfrontovat je vzhledem k minulým zjištěním i současnému stavu a využít je k případným dalším intervencím, protože, jak se domníváme, žádné zkoumání by nemělo být bezúčelné.

Výzkumné metody se využívají také ve sféře zabývající se čtenářstvím. Klasické čtenářské výzkumy (zaměřené většinou na postoj respondentů ke knize, pátrání po faktorech ovlivňujících čtení či výběr knih, sledování oblíbeného žánru či spisovatele v závislosti na věku, pohlaví, vzdělání a profesi respondentů apod.) probíhají většinou dotazníkovou formou.

V poslední době se mj. pozornost veřejnosti zaměřuje na zkoumání tzv. čtenářské gramotnosti, kterou definujeme jako „*způsobilost porozumět psanému textu, používat psaný text a přemýšlet o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti*“ (Straková, 2000, s. 7 cit dle Zelinková, 2003, s. 39)

Čtenářská gramotnost (jako součást funkční gramotnosti) tedy představuje nezbytný předpoklad k úspěšné socializaci každého člověka do současné společnosti spojený s tím, že se v ní umí mj. bezpečně orientovat. Výzkumy tohoto (často mezinárodního rozměru) jsou vystavěny pomocí úloh či testů. Úlohy jsou koncipovány jako práce s textem, na níž navazují úkoly vycházející z daného textu. Z výsledků porozumění textu se pak, zjednodušeně řečeno, usuzuje na úroveň čtenářské gramotnosti.

## 6.1 Dřívější čtenářské výzkumy

Můžeme se domnívat, že „výzkumné“ resp. průzkumné úvahy o tom, jak ovlivnit, přimět a motivovat člověka k pozitivnímu vztahu ke knize a k čtenářství, se odehrávaly v hlavách prvních spisovatelů a později osvícených pedagogů již od nepaměti. Vždyť který autor-spisovatel by netoužil po tom, aby se zvýšil zájem o jeho knihu, nepátral by po tom, co ovlivňuje čtenáře k tomu, aby si jeho knihu koupil a přečetl nebo naopak vybral knihu konkurenčního kolegy-spisovatele, či se raději věnoval zájmům jiným. Je naprosto zřejmé, že tyto naše domněnky nemohou být vědecky relevantní, domníváme se však, že není na škodu uvědomit si i tuto skutečnost – tedy možnost určitých čtenářských „pravýzkumů“.

Homola (2008) uvádí, že za počáteční období soustavného bádání nad otázkou čtení a čtenářství, můžeme pokládat poslední léta 19. století. Odborníci z řad pedagogů a psychologů se pohybovali převážně v oblasti čtenářské psychologie a za výchozí bod pokládali experimentální psychologii. Nejdříve byla pozornost směřována spíše k fyziologickým aspektům čtení (oční pohyby při čtení). Postupně se začal zájem upínat také k vlivu podoby a rozměrů písma a celkové organizace textu na stránce na rychlost čtení, recepci a pochopení napsaného či na další vnější podmínky, které člověka při čtení ovlivňují.

Za první český celostátní poválečný rozsáhlý čtenářský výzkum uskutečněný katedrou knihovnictví pražskou FF UK v roce 1957, lze považovat, jak popisuje Vášová (1995, s. 96) „výzkum čtení a zájmu o četbu mládeže (14 – 18 let)“, který bral v potaz mj. i ekonomicko-sociální aspekty.

Dle Vášové (1995) by se 60. léta dala označit jako určitý „boom“ zájmu a výzkumů souvisejících nějakým způsobem s otázkou čtenářství.

Výzkumné aktivity v českých vodách vycházely dle Homolové (2008) z největší části z psychologie (čtenáře, čtenářství). Např. Smetáček (1973) se zabývá specifiky obtížnosti textů – zkoumá jejich jazykovou obtížnost vzhledem k určité věkové kategorii dětí.

Výzkumná šetření vznikala ale také z iniciativy některých kateder (sociologie, publicistika), u nichž byly čtenářské výzkumy pojímány jako součásti rozsáhlejších

odborných záměrů. Velkou měrou se na výzkumech spojených s četbou a čtenářstvím angažovaly také tehdejší knihovny. (Vášová, 1995)

## 6. 2 Aktuální výzkumy

Výzkumy týkající se otázek čtenářství jsou bezpochyby přínosné, plně zajímavých a inspirujících podnětů – my se teď však zaměříme na nejdůležitější závěry a údaje současných výzkumů, které by mohly mít pro naši práci význam.

### 6.2.1 Aktuální výzkumy obecně

Z globálního pohledu (a po podrobném seznámení se s charakterem výzkumného obsahu několika publikací) lze současné výzkumy rozdělit do dvou kategorií – ty, které mapují čtení, čtenáře, čtenářství z mnoha různých úhlů pohledu<sup>38</sup> a ty, které se (nejčastěji v rámci mezinárodních zkoumání) věnují výhradně zkoumání úrovně čtenářské gramotnosti<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> První kategorie je zastoupena např. publikací Martina Fibingera a Marie Hádkové pod názvem Nové úkoly didaktiky mateřského jazyka a literatury zaměřené na gymnázia (2011) či titulem Jiřího Trávnicka komplexně zaměřeným na českého čtenáře pod názvem Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2008).

<sup>39</sup> Druhou kategorii lze reprezentovat titulem Ivety Krampolové a Evy Potužníkové nazvaným Jak (se) učí (2005). Uvedená publikace se zaměřuje na jeden z mezinárodních výzkumů (PIRLS, 2001), jehož předmětem bylo kování čtenářské gramotnosti žáků čtvrtých ročníků. Zde je mj. zajímavým zjištěním, že oproti ostatním zemím vede jednoznačně v ČR při práci s žáky s různou úrovní čtení používání stejných materiálů bez přihlídnutí k individuální čtenářské úrovni žáka – chybí tedy individuální přístup.

## 6.2.2 Aktuální výzkumy týkající se žáků se sluchovým postižením

Pokud se přesuneme do oblasti výzkumů týkajících se čtenářství u žáků se SP, budeme se pohybovat spíše v kategorii výzkumů zaměřených na zkoumání čtenářské gramotnosti.

Komorná (2008) poukazuje na vysoké množství výzkumů ze zahraničí, které svou pozornost věnují funkční gramotnosti žáků i středoškolských studentů se SP, zatímco v České republice „*detailnější analýzy či rozsáhlejší studie, plošné výzkumy nebo výzkumy, které by umožnily objektivní srovnávání výkonů neslyšících a slyšících odpovídajícího věku ve čtení a psaní, u nás zatím k dispozici nejsou*“. (Komorná, 2008, s. 16)

Komorná (2008) předkládá pouze obrázkový test Mühlové z roku 1990, který se stal o sedm let později podkladem České školní inspekce pro zjišťování čtenářských dovedností absolventských ročníků žáků se SP. V neposlední řadě upozorňuje na počín Polákové (2000), která aplikovala Mezinárodní studii čtenářské gramotnosti pro účely zjišťování čtenářské gramotnosti žáků se SP. Připomíná též čtenářské výzkumy v rámci brněnské či olomoucké univerzity.

## 6.3 Náš výzkum

V rámci výběru beletrie k její následné úpravě pro žáky se SP (v souladu s naším požadavkem aktuálnosti) jsme zpracovali vlastní dotazníky. Vycházeli jsme z aktuálního výzkumu Martina Fibingera a Marie Hádkové (2011)<sup>40</sup>, dle nějž mezi současnými středoškoláky jednoznačně vede obliba vedle sci-fi také fantasy literatury.

Vytvořili jsme tedy hypotézu, že by tento trend mohl být aktuální také u žáků druhého stupně ZŠ. Tuto hypotézu jsme se rozhodli ověřit právě prostřednictvím dotazníků. Využili

---

<sup>40</sup>FIBINGER, M., HÁDKOVÁ, M. *Nové úkoly didaktiky mateřského jazyka a literatury zaměřené na gymnázia*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, 2011, s. 41. ISBN 978-80-7414-345-8

jsme navíc prostoru dotazníku, abychom si nejen aktuálně ověřili současný názor široké veřejnosti o nečtenářství intaktních žáků, ale konečné závěry případně využili při výběru i úpravě beletrie pro žáky se SP.

Obecně bylo vcelku náročné obdržet získaná data. Některé školy se k podobným výzkumům staví spíše skepticky, proto z oslovených cca patnácti ZŠ v Olomouci výzkum přislíbily pouze tři školy. I přes tyto určité komplikace se domníváme, že jsme získali potřebný počet respondentů k vytvoření potřebných závěrů.

Výzkum byl zaměřen na žáky 6. a 7. tříd běžných ZŠ. Následný výběr a úprava knihy by z tohoto důvodu tedy měly směřovat k totožné věkové kategorii žáků se SP, kteří navštěvují 2. stupeň ZŠ (v důsledku individuální úrovně čtenářské gramotnosti žáků se SP, přestože mohou navštěvovat stejný ročník, zde však nelze zcela jednoznačně vymezit cílovou kategorii). V rámci naší práce se však budeme snažit naše úsilí směřovat právě k žákům se SP, kteří navštěvují nižší ročníky druhého stupně ZŠ.

### **6.3.1 Cíle výzkumu**

Cíle našeho výzkumu nemají rozhodně tak velké ambice jako zmapovat tisíce dětských čtenářů či srovnávat čtenářskou gramotnost českých žáků s těmi zahraničními. Naším výzkumným cílem je v první řadě zjistit nejpreferovanější tituly knih, které čtou dnešní mladí čtenáři běžných ZŠ, z čehož se pokusíme potvrdit či vyvrátit hypotézu oblíbenosti fantasy literatury také u žáků 6. a 7. tříd běžných ZŠ.

Zjištěné výsledky posléze poslouží především jako základ pro následný výběr beletrie k úpravě pro žáky se SP. Vycházíme tedy z požadavku aktuálnosti. Rádi bychom na základě současného oblíbeného žánru vybrali také beletrii k úpravě. Bylo by jistě možné vybrat jakoukoliv knihu, která by vyhovovala určitým didaktickým či výukovým požadavkům. My se ale pokusíme vycházet z toho, co se v současné době čte – tím se pokusíme zajistit určitou kontinuálnost pro výběr žánru (popř. konkrétního titulu) a úpravu zvoleného titulu.

Každá dotazníková metoda s sebou přináší určité „nebezpečí“ týkající se charakteru získaných dat. Respondenti totiž často vybírají z předem nadefinovaných možností, což na jednu stranu zajistí objektivnější vyhodnocování, na straně druhé ale omezuje možnost přirozeného výběru a zároveň dítěti podsouvá varianty, které by si třeba samo nezvolilo (= tendence odpovědět tak, jak tazatel pravděpodobně očekává). Charakter zjištěných dat může být ovlivněn také situací při vyplňování dotazníku (negativní postoj žáka k jeho vyplnění, vliv spolužáka-sousedá, přítomnost časové tísně apod.). Tyto faktory je nezbytné vzít v potaz – jejich eliminování však není v rámci charakteru výzkumné metody dost možné.

### **6.3.2 Zhodnocení dotazníkových položek**

Dotazníkové údaje jsme zpracovali poměrně detailně, proto v rámci diplomové práce zveřejníme pouze stěžejní výsledky (bez rozlišování výsledků, až na výjimku, také dle pohlaví). Kompletní podrobná data jsou k dispozici u autora této diplomové práce. Výsledky jednotlivých dotazníků jsou tak tímto způsobem případným zájemcům přístupny k nahlédnutí.

#### **6.3.2.1 Rozložení respondentů dle pohlaví**

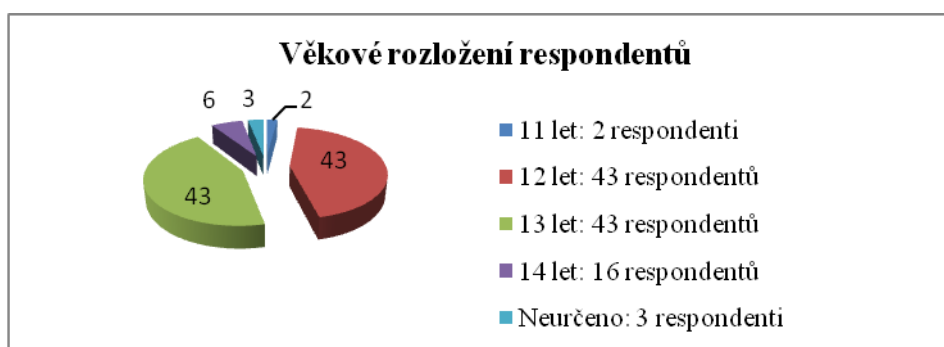
Výzkumu se zúčastnilo v celkovém počtu 191 respondentů, přičemž jeden z respondentů neuvedl ani pohlaví, ani nevyplnil většinu údajů pro náš dotazník, proto jsme si dovolili jeho dotazník z výzkumu vyřadit. V konečném počtu (graf č. 1) se tedy jednalo o 190 respondentů (107 chlapců, 83 dívek).



Graf č. 1 Rozložení respondentů dle pohlaví

### 6.3.2.2 Rozložení respondentů dle věku

Věkové rozložení respondentů (graf č. 2) oscilovalo mezi věkem 11–14 let, přičemž nejsilnější věkové zastoupení měla střední hodnota tohoto rozmezí – tedy 12, 13 let.



Graf č. 2 Rozložení respondentů dle věku

### 6.3.2.3 Otázka č. 1<sup>41</sup>

Zjišťovaná preference aktivit byla (jak vyplývá z charakteru otevřených otázek) různorodá, mnohdy se vyskytly také kuriózní odpovědi. Žáci nebyli usměřňováni žádnou nutností volby z variant – šlo nám o to zjistit, co sami iniciativně uvedou. I přes tuto volnost největší část žáků inklinovala k volbě počítače či televize. Zajímavé však bylo zjištění, že se

<sup>41</sup> Představ si, že dnes odpadla výuka. Venku je ale zima a prší, tak zůstaneš doma. Co budeš dělat – jak strávíš tento volný čas?



poměrně často (téměř jedna  $\frac{1}{4}$  odpovědí) uváděla možnost volby četby knihy – méně samostatně, ve většině případů však jako jedna z dalších možností vedle počítače, televize, jiných zájmů apod. U chlapců nastala tato volba ve 27 případech, u dívek se tato aktivita vyskytla ve 25 případech.

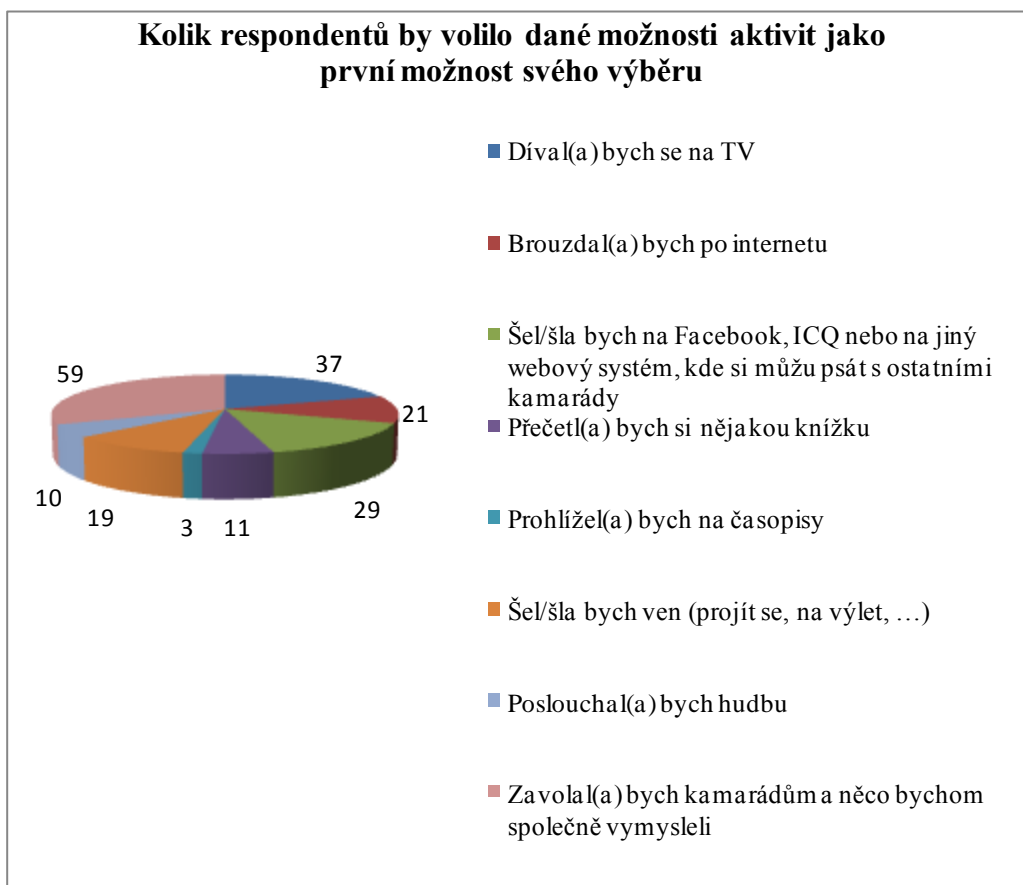
Vzhledem k těmto výsledkům bychom tedy mohli usuzovat, že čtení není ani na ústupu (protože děti čtou), ale dostalo se spíše do určité koexistence s moderními komunikačními technologiemi současné doby. Čtení lze tedy chápat jako jednu z mnoha možných variant trávení volného času, kterou žák často volí až v určité situaci (potřeba do školy, dlouhá chvíle, hledání informací, ...).

#### **6.3.2.4 Otázka č. 2<sup>42</sup>**

Následující dotazníková otázka již žákům nabízela několik variant k seřazení volnočasových aktivit podle osobních preferencí, a to od 1 do 8. Přičemž jako č. 1 volili aktivitu, kterou by zvolili nejpravděpodobněji (jako první, nejlepší). Platilo zde tedy pravidlo, čím nižší číslo, tím oblíbenější (preferovanější) aktivita. Z grafu č. 3 vyplývá, že jako první by žáci zvolili možnost něco podniknout s kamarády, hned poté následují aktivity spojené s internetem a televizí. Knihu by si jako první možnost trávení volného času zvolilo pouze jedenáct respondentů, další tři by vzali do ruky časopis.

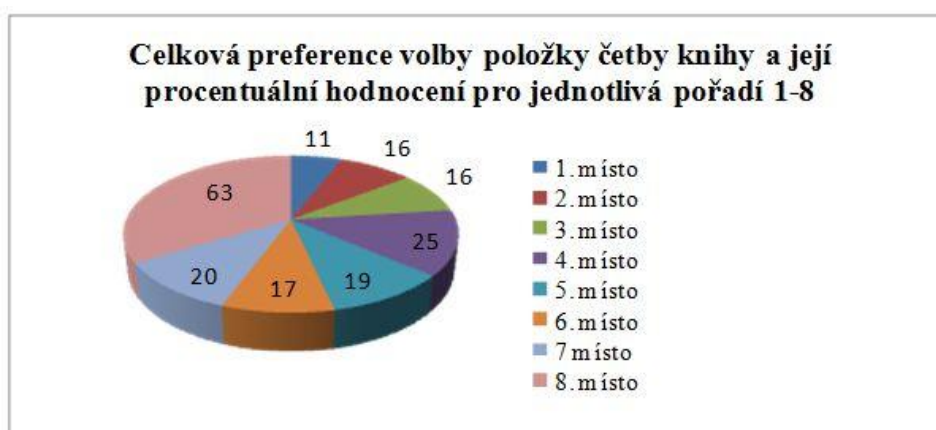
---

<sup>42</sup> Představ si, že jsou dnes jednodenní prázdniny a ty máš volno. Přiraď k činnostem čísla od 1 do 8 podle toho, v jakém pořadí bys činnosti postupně prováděl (a) – kterou by sis vybral (a) jako první, kterou jako druhou, třetí...



Graf č. 3 Volnočasové aktivity dle osobních preferencí

V grafu č. 4 sledujeme pouze preferenci knihy, a to z hlediska jejího umístění na osmi možných stupních preference. Jako první možnost, jak trávit volný čas, by si knihu zvolilo pouze 11 respondentů. Většina dotazovaných by ji zvolila jako aktivitu „průměrné frekvence“. Až jedna třetina dotazovaných by ji ovšem kladla až na poslední místo.



Graf č. 4 Preference z hlediska osmi nabízených stupňů preference

### 6.3.2.5 Otázka č. 3<sup>43</sup>

Čtení knížek označila, jak lze vidět v grafu č. 5, polovina respondentů za zajímavou a užitečnou činnost, slabší třetina ji zhodnotila jako zbytečnou činnost, silnější čtvrtina zvolila jinou možnost, v níž většinou byla na vážkách mezi dvěma krajními nabízenými možnostmi.



Graf č. 5 Postoj ke knihám

### 6.3.2.6 Otázka č. 4<sup>44</sup>

Odpověď na otázku týkající se postoje žáků ke čtení knih, lze znázornit grafem č. 6. Z výsledků vyplývá, že nadpoloviční většina dotázaných čte ráda, větší čtvrtina nerada a zbytek dotázaných opět osciluje mezi nabízenými krajními možnostmi. Jako důvod nečtení se nejčastěji uváděl argument, že čtení žáky prostě nebaví.

<sup>43</sup> Myslím si, že čtení knížek je v dnešní době (zakroužkuj jednu možnost)

<sup>44</sup> Čtu knížky (zakroužkuj jednu možnost)



Graf č. 6 Postoj k čtení knih

### 6.3.2.7 Otázka č. 5<sup>45</sup>

Stěžejní informace pro naše výzkumy vyplývaly z potvrzení či vyvrácení naší hypotézy o současné preferenci fantasy literatury také u žáků 2. stupně ZŠ, jejíž výsledky nám poslouží jako předpoklad pro výběr a úpravu beletrie pro žáky se SP. Nejfrekventovanější tituly by tedy měly podpořit/vyvrátit tuto naši hypotézu. Výsledky zobrazuje tab. č. 1.

NEJDOPORUČOVANĚJŠÍ TITULY KNIH	POČET RESPONDENTŮ
Harry Potter	19
Twilling sága	9
Hraničářův učeň	7
Verne (Dvacet tisíc mil pod mořem, Cesta do středu země, Cesta kolem světa...)	7
Tolkien (Pán prstenů, Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky)	6
Rychlé šípy	4
Eragon	4
Simpsonovi	4
Klub záhad	4

<sup>45</sup> Jakou knížku bych doporučil (a) ke čtení spolužačce/spolužákovi (napiš název knihy)

Deník malého poseroutky	3
Letopisy Narnie	2
ABC	2
Bylo nás pět	2
Nebezpečný chat	2
Mikulášovy patálie	2
Polibek	2
Nejlepší kamarádky	2

Tab. č. 1 Nejfrekventovanější tituly, které by žáci doporučili svým kamarádům k přečtení

### 6.3.2.8 Otázka č. 6<sup>46</sup>

Oblíbenost konkrétní čtenářovy knihy přehledně prezentuje tab. č. 2

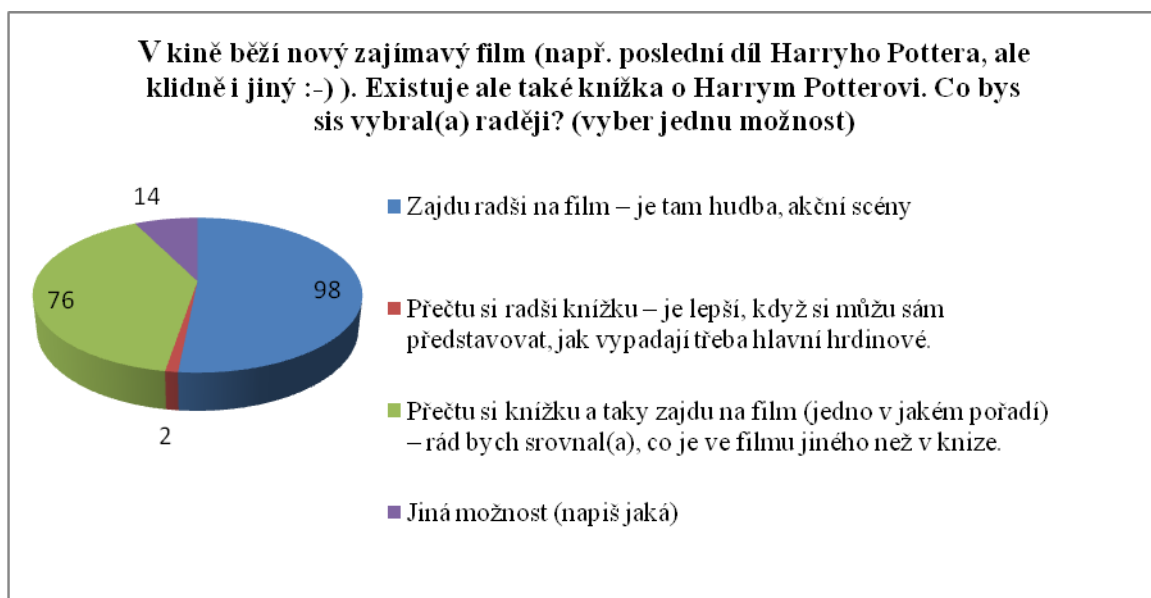
NEJČTENĚJŠÍ TITULY KNIH	POČET RESPONDENTŮ
Harry Potter	22
Hraničářův učeň	9
Tolkien (Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky, Pán prstenů)	8
Foglar (Zaháda hlavolamu, Hoši od Bobří řeky, Rychlé šípy)	7
Twilling sága	6
Klub záhad	4
Verne (Dvacet tisíc mil pod mořem, Cesta do středu země)	4
Tintinova dobrodružství	3
Letopisy Narnie	3
Bylo nás pět	2
Děti z Bulerbunu	2

Tab. č. 2 Nejfrekventovanější tituly, které žáci označovali za svou nejoblíbenější knihu

<sup>46</sup> Moje nejoblíbenější kniha (napiš název knihy)

### 6.3.2.9 Otázka č. 7<sup>47</sup>

Překvapivé výsledky přináší graf č. 7, který mapuje preference mezi možnostmi jít na určitý film do kina, knihu si pouze přečíst, či zvolit obě varianty. Pozitivní je zjištění, že téměř polovina respondentů se nespokojí pouze s filmem, ale přečte si také knihu.



Graf č. 7 Preference mezi knihou, filmem či oběma variantami

### 6.3.3 Závěry výzkumu

Z našeho mikrovýzkumu bychom tedy mohli výsledky (vzhledem k našim dvěma hypotézám) dotazníků shrnout takto:

- Nedá se říci, že by dnešní intaktní žáci (v našem případě žáci 6. a 7. tříd) nečetli, spíše je patrná tendence ke koexistenci čtení s komunikačními technologiemi současné doby. Čtení tak není marginální, ale pouze jednou z mnoha možných variant trávení volného času, kterou žák volí až v určité situaci (potřeba do školy, dlouhá chvíle, hledání informací, ...). Preference jiných možností volnočasových aktivit tak čtení

<sup>47</sup> V kině běží nový zajímavý film (např. poslední díl Harryho Pottera, ale klidně i jiný ☺). Existuje ale také knížka o Harrym Potterovi. Co bys sis vybral (a) raději? (vyber jednu možnost)

nelikviduje, spíše má vliv na jeho proměnlivou oscilaci (pohyb) mezi tendencemi ke čtení a nečtení. Stoupající vliv moderních komunikačních virtuálních forem však nelze popírat či bagatelizovat.

- Zmapováním nejčastěji uváděných titulů dojdeme k zjištění vysokého zastoupení titulů fantasy literatury, což potvrzuje současnou oblibu žánrů fantasy nejen u středoškolských studentů<sup>48</sup>, ale potvrzuje i naši hypotézu o oblibě tohoto žánru u žáků 6. a 7. tříd běžných ZŠ. Podrobnější výsledky (viz kompletní dotazníkové šetření – na požádání u autora diplomové práce) samozřejmě ukazují, že pokud bychom se nezaměřovali pouze na tituly s nejvíce hlasy, velké procento respondentů-chlapců by vykazalo také oblibu v dobrodružných románech a populárně-naučných knihách, u dívek by převažovala tendence k literatuře s dívčí problematikou (vztahy, dospívání, ...).
- Vzhledem k výsledkům našich výzkumných snah tedy závěrem můžeme říci, že pokud zvolíme k úpravě knihu z oblasti fantasy literatury, rozhodně budeme vycházet z její aktuální obliby u současných žáků 6. a 7. tříd běžných ZŠ. Výběr a následná úprava tedy bude kontinuálnější se současným čtenářským stavem u intaktních žáků, než kdybychom tuto situaci nezjišťovali a knihu vybrali sami jen dle vlastního uvážení – bez ohledu na současnou situaci.

Naším mikrovýzkumem se mj potvrzují výzkumy čtenářství nejen z 70. a 80 let, ale také ze současné doby.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> FIBINGER, M., HÁDKOVÁ, M. *Nové úkoly didaktiky mateřského jazyka a literatury (se zaměřením na gymnázia)*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7414-345-8.

<sup>49</sup> „Četba chlapců a dívek je poněkud odlišná. Chlapci se zajímají o dobrodružství, obratnost, vynalézavost, techniku, o knihy bohaté na události, i když se trochu oddalující od reality. Dívky mají v oblibě spíš četbu, v níž jde o citové vztahy mezi mužem a ženou, o rodinné vztahy, o životní problémy lidí, o životopisy a společenské romány, o osudy žen a o jejich ušlechtilé rysy.“ (Hyhlík, 1962, s. 66)

Dle výzkumů z 80. let „žánrová preference vypadá následovně: Poezii, románové příběhy a pohádky čtou častěji dívky. Chlapci naopak preferují uměleckounaučnou a populárně naučnou literaturu, válečné, detektivní, dobrodružné a sci-fi příběhy.“ (Homolová, 2008, s. 27)

## 7. Úprava konkrétního literárního textu – beletrie

Praktická část, v níž se zaměříme již na úpravu konkrétní beletrie, bude plynule navazovat na předešlé kapitoly. V nich jsme nazírali na čtení z několika různých hledisek, na knihu jsme se pokusili nahlédnout jako na předmět literární komunikace, úpravu knihy jsme se pokusili deskribovat v rámci schématu komunikačního procesu, danou problematiku jsme osvětlili také z hlediska sluchového postižení, provedli jsme čtenářský výzkum. Tím vším se nám ale především osvětlila úžasná propojenost a zároveň nekonečná složitost mezi všemi prezentovanými tématy, pohledy, teoretickými i praktickými sondami do dané problematiky.

Jednou z oblastí četby je mj. potřeba určitého estetického působení knihy na citovou složku člověka. Proto se domníváme, že (i když poněkud obšírnější) teoretický úvod doplněný o čtenářskou problematiku z několika různých pohledů a také z hlediska člověka (žáka) se SP, byl nesmírně důležitý k tomu, abychom si uvědomili, na čem je čtení založeno, jakých oblastí se dotýká (je jimi ovlivněno a zároveň i je ovlivňuje).

Praktická část se tak bude z těchto poznatků snažit vycházet. Konkrétní deskripci celého procesu úpravy beletrie budeme aplikovat do námi modifikovaných kroků (původní kroky dle Daňové, 2008), kterými jsme se zabývali v teoretické části (kapitola č. 5) a které jsme pojali jako možnost komunikačního procesu.

### 7.1 Cíle vlastní úpravy

Upravená beletrie (v rámci účelovosti) by mohla sloužit jako pomocný výukový materiál (nejen v rámci českého jazyka a literatury, ale také v rámci naplnění mezipředmětových vztahů) či k individuální četbě, k soukromému použití. V první řadě se bude upravená kniha snažit přinést určitý emocionální prožitek, až poté následuje přínos v možnosti zvýšení čtenářských kompetencí.



## **7. 2 Vlastní postup**

### **7. 2. 1 Přípravná fáze úpravy textu**

V rámci etapy motivace jsme se museli nejprve ptát po tom, jaké věkové kategorii bychom úpravu chtěli dedikovat. Po delších úvahách jsme s Mgr. Michalíkovou<sup>50</sup> dospěly k názoru, že by nebylo špatné zaměřit se na žáky nižších ročníků 2. stupně ZŠ se SP, kteří z pohledu psychologického vývoje tvoří pomyslný přechod mezi prvním a druhým stupněm základní školy – mezi dětstvím a počátečním obdobím dospívání.

Je nutno si uvědomit, že úroveň čtenářských kompetencí je vždy u žáků se SP nižší (samozřejmě v závislosti na hloubce sluchové vady) než u jejich intaktních vrstevníků. Jestliže tedy budeme vycházet z toho, že výzkum jsme prováděli u žáků šestých a sedmých tříd běžných ZŠ, bude nutno akceptovat, že po kognitivní, zájmové, psychofyzilogické stránce nebudou mezi oběma skupinami (žáci intaktní a žáci se SP) rozdíly tak razantní, zato v oblasti týkající se čtenářských kompetencí rozdíl již patrný pravděpodobně bude. Vždy je třeba přihlédnout k individuálním rozdílům mezi žáky se SP, přestože navštěvují stejnou třídu (ročník).

#### **7.2.2 Fáze rozhodování**

Při rozhodování nad výběrem konkrétní knihy jsme se přiklonili k možnosti vycházet z průzkumu čtenářských aktivit a oblíbených titulů mezi intaktními vrstevníky a dodržet tak naši vytyčenou tendenci aktuálností a určité linearitě (korespondence, návaznosti, propojenosti) mezi oběma skupinami.

Hlavní zájem našeho výzkumného snažení tak směřoval k zjištění nejčtenějšího titulu, z něž bychom při výběru vycházeli. Naše hypotéza, že by se mohlo jednat (totožně s aktuálními výsledky čtenářských zájmů středoškolských studentů) o fantasy, se díky našemu olomouckému mikrovýzkumu potvrdila. Fantasy se tak ve sféře žáků 2. stupně ZŠ

---

<sup>50</sup> Mgr. Martina Michalíková, výborná, zkušená pedagožka, nám přislíbila konzultantskou a ověřovatelskou pomoc pro praktickou část naší diplomové práce.

(konkrétně 6. a 7. tříd) drží vedle dobrodružných a dívčích románů stále na topu pomyslného žebříčku oblíbenosti.

### 7.2.2.1 Komplikace při fázi rozhodování

Menší komplikace vyvstaly při samotném výběru konkrétního titulu.

Nejvíce se totiž ve výzkumu objevovaly tituly jako Harry Potter, Pán Prstenů, Eragon apod. Původní záměr orientovat se dle největšího počtu totožných uvedených titulů a vybrat tak konkrétní knihu, jsme ale po zralé úvaze nahradili tím, že se budeme spíše orientovat podle druhu žánru, do něž nejfrekventovanější tituly spadají. Přispělo k tomu několik důvodů. Nejfrekventovaněji uváděné tituly jsou totiž nejčastěji několikasvazkové a poměrně rozsáhlé příběhy. Navíc jsou známy z filmového zpracování, což by mohlo vést u žáků se SP (i přes v tomto ohledu pozitivní výsledky našeho výzkumu u jejich intaktních vrstevníků) k malé motivaci si takovou knihu přečíst.

Obecně je problematika filmového zpracování knižní předlohy poměrně spleťtá. Na jednu stranu je výborné, že děti děj či postavy oblíbených filmů tohoto žánru znají (mohou se pak v textu lépe orientovat), na druhou stranu by je právě čtení dané knihy, při možnosti zhlédnout její filmovou podobu, pravděpodobně již moc nelákalo.<sup>51</sup>

Zpracování např. jedné kapitoly by bylo náročné (vzhledem k rozsahu celkového díla) z důvodu určitého, jak se domníváme, násilného vyjmutí kapitoly (kapitoly tvoří často nesamostatné celky, které dávají plný smysl až v návaznosti na ostatní příběhové linie) – což by nutně vyžadovalo děti seznámit (připomenout, navázat na to) s tím, co ději předcházelo a co třeba (v rámci návaznosti a snazšího pochopení) bude následovat. Tato skutečnost by s největší pravděpodobností vylučovala individuální práci s knihou. Domníváme se, že pokud

---

<sup>51</sup> „Disproporce mezi kvalitou a kvantitou informací přijímaných z filmového příběhu a příjmem informací z vytvořeného textu tak vyvolává nechuť k recepci textu a vede k pochopitelné preferenci filmového děje.“ (Souralová, 2002, s. 42)

by ani rodič či učitel knihu dobře neznali, těžko by se i jim s touto upravenou beletrií pracovalo.

Po rozhodnutí směřovat náš výběr konkrétní knihy k úpravě do vod fantasy literatury, nás nejvíce znepokojoval určitý obecný „problémem“, jenž bývá nedílnou součástí fantasy literatury. Máme na mysli kromě zmiňovaného rozsahu (délky celkového textu) také složitost děje, přítomnost mnoha postav (často s komplikovanými jmény/názvy) a jejich propletených osudů, prolínání reality a fantazie (často těžké zjistit, ne jako u pohádek, kde začíná a kde končí), bohatý a poměrně často specifický autorský jazyk apod. Potýkali jsme se tak s otázkou, zda vůbec setrvat v tomto žánru pro úpravu knihy pro potřeby dětí se sluchovým postižením...

### **7.2.2.2 Výběr konkrétního titulu**

Přes určitou počáteční skepsi a pochybnosti nakonec zvítězila myšlenka setrvat u výběru titulu z kategorie fantasy literatury. Jen tak totiž bude možné potvrdit nebo vyvrátit tvrzení o volbě volné adaptace jako nejlepšího možného způsobu úpravy takto či podobně složitě, určitým způsobem specifické beletrie, a pokusit se tak, byť za cenu určitých „ztrát“, také tento žánr nějakým způsobem zpřístupnit žákům se SP. Při úpravě budeme sledovat, o jaké a jak velké „ztráty“ se bude jednat.

#### 7.2.2.2.1 Michael Ende a Děvčátko Momo a ukradený čas

Jak již bylo řečeno, k výběru konkrétního díla vedla cesta dlouhého rozhodování. Nakonec byla zvolena kniha Michaela Endeho Děvčátko Momo a ukradený čas, s níž jsme se měli možnost setkat v knižní, ale také rozhlasové podobě již dříve, a zaujala nás. Jedná se o více než tři set padesáti stránkovou knihu (vydání z roku 1979), která na první pohled rozhodně není vhodná pro účely přepisu. Složitý děj, kromě fakultativních postav též spousta vedlejších, v některých kapitolách neobvyklé a rychlé střídání několika odlišných dějových

pasáží, filozofická rovina, bohatá abstraktní složka, cizí jména postav (v některých kapitolách se jména hlavních hrdinů v rámci určité situace mění), propletenost dějů, někteří hlavní protagonisté se v ději prostě nenadále objeví (chybí souvislosti), práce s poměrně abstraktní rovinou času (čas je výchozím a provázejícím momentem celé knihy), jazykové hry se slovy, jmény či názvy, bohaté užití metafory, ....

Po výše uvedeném výčtu faktů možná trochu překvapivé, že je kniha určena pro čtenáře již od devíti let, ač jsme se při čtení s její náročností jistým způsobem potýkali i my. Výše zmíněné argumenty tak stále spíše nahrávaly v neprospěch úpravy tohoto titulu...

#### 7.2.2.2.1.1 Východisko v Ingardenově pojetí interpretace textu

I přes faktory, které spíše nepodporovaly naše adaptátorské rozhodnutí, jsme v konečné fázi rozhodování u původního výběru setrvali. Kniha totiž splňuje i přes svou náročnost určité námi požadované parametry – spadá do kategorie fantasy literatury, je pouze jednosvazková, i přes dobu svého vzniku se zabývá stále aktuálním tématem a navíc je vystavena, jestliže budeme zastávat Ingardenův názor o možnosti různých interpretací textu (např. cit. dle Štochl, 2005), na několika interpretačních rovinách.<sup>52</sup>

Přestože je určena pro čtenáře od devíti let, v obecném měřítku tak mohou být jejími příjemci oprávněně jak děti, tak kategorie starších a dospělých čtenářů. Záleží na úhlu pohledu, na interpretaci.

Dítě bude identifikovat hlavní protagonistku Momo především jako statečnou dívku, která s pomocí nadpřirozených bytostí zachrání město i kamarády od nebezpečných šedých agentů, kteří lidem pod různými lákavými sliby berou čas.

---

<sup>52</sup> Navíc se jedná o knihu, jež byla převedena do filmové (<http://www.fdb.cz/film/12832-momo.html>) a také dramatické podoby činoherní (<http://www.kalendarakci.atlasceska.cz/momo-a-zlodeji-casu-cinohra-divadlo-v-dlouhe-9777/>) a rozhlasové ([http://www.rozhlas.cz/prixbohemia2005/predvyber/\\_zprava/193249](http://www.rozhlas.cz/prixbohemia2005/predvyber/_zprava/193249)).

Dospělý čtenář by dle našeho soudu mohl knihu interpretovat jako zobrazení nás, lidí, věčně spěchajících, snažících se nastřádat volný čas i za cenu toho, že ho vlastně ztratíme. Ende tímto způsobem vlastně jemně apeluje na nebezpečí dnešní zrychlující se společnosti.

Zobrazení mj. moderních technologických vymožeností, které mají člověku usnadnit život a ušetřit čas, paradoxně vede k diametrálnímu výslednému efektu. Ende zobrazuje situaci dětí, na které tak rodiče nemají čas, a proto je (z popudu „šedých agentů“) zaplavují moderními dokonalými hračkami, které by je měly zabavit. Ende to dokonce ústy „správce času“ Mistra Hóry nazývá nemocí.

Mistr Hóra tu v rovině filozoficky pojaté interpretace může představovat jakéhosi prvohybatele či samotného Boha nabízejícího člověku svobodu volby. A místo, kde se příběh odehrává, tak může představovat jak italskou metropoli (na což Ende díky indiciím a nádherným jazykovým obrátům čtenáře jemně navádí), tak celý svět s jeho nedostatkem času na podstatné věci.

Tolik stručné nastínění několika možných interpretačních cest, které jsou v rámci „ingaardenovského“ pojetí interpretace vlastně pouze jedny z mnoha.

#### 7.2.2.2.1.2 Závěr úvah

Jelikož jsme se rozhodli upravit beletrii (s ohledem na výzkumnou kategorii interaktivních žáků) pro žáky se SP nižších ročníků 2. stupně ZŠ, budeme se snažit držet spíše pohádkové linie. Jelikož se ale zároveň jedná o skupinu počínajících dospívajících, budeme se snažit ji propojit i s rovinou vycházející z interpretačního úhlu dospělého člověka.

Práce to nebude snadná, vzhledem k rozsahu i složitosti knihy. Z tohoto důvodu jsme volili možnost volné adaptace, což může být, jak jsme si vědomi, v určitém rozporu s obecnými (nejlepšími možnými) předpoklady pro úpravu textu. Na druhou stranu je to z našeho úhlu pohledu nejlepší možná varianta, jak tuto knihu uchopit a zpřístupnit.

Vyjdeme-li z možnosti vyučovat češtinu jako cizí jazyk, můžeme se inspirovat volnými adaptacemi či obsahovými výtahy literárních děl v některých učebnicích například anglického jazyka.<sup>53</sup> S větší či menší kritikou odborníků je dle našeho názoru jejich místo nezastupitelné, a to z jednoho prostého důvodu – seznámí žáky skrze přístupnou jazykovou i obsahovou úroveň s literárním dílem, předají mu obsahový odkaz (ten může přispět k zamyšlení se nad nastoleným tématem), přinesou estetický prožitek, rozšíří určitým způsobem „obzory“ a možná nalákají k pátrání po autentickém vydání knihy...

Dle našeho soudu se tyto možnosti netýkají jen úprav textů v učebnicích cizích jazyků, ale lze o nich uvažovat také v našem případě. Nabídnout dětem se SP možnost ponořit se do pohádkového příběhu, který navíc aktuálně zobrazuje dnešní svět, jeho problémy a nástrahy, které se týkají nás i našich vztahů s ostatními, je jednou ze silných motivačních činitelů pro to, aby tato kniha (byť za cenu velkých zásahů) byla adaptována.

### 7.2.3 Fáze úpravy

Úpravu knihy, jak jsme již výše uvedli, budeme (vzhledem k rozsahu i složitosti vybraného titulu) pojímat z hlediska komplexně volně pojaté adaptace. Hlubkově se tak dotkneme všech kroků (redukce, reorganizace atd.), o nichž jsme hovořili v kapitole 5.2.1.2. Vzhledem k složitosti a bohatosti děje i autorova jazyka budeme (po pečlivé úvaze) v největší míře směřovat naši pozornost na děj, smysl, významovou stránku textu.

V následujících kapitolách (kromě první, jež se bude zabývat organizací a inovací kapitol) se tak zaměříme na obsah jednotlivých inovovaných kapitol (obsahové úpravy), neopomineme však ani jevy jazykové (gramatické úpravy a jiné jevy). Neméně důležitou součástí bude rozprava nad tvorbou vysvětlivek či ilustrační stránky upravované knihy.

---

<sup>53</sup> Viz učebnice řady *Opportunities*. Jako konkrétní příklad uvádíme například HARRIS, M., MOWER, D. SIKORZYŃSKA, A. *Opportunities. Intermediate. Students' Book*. Harlow : Longman, 2000, s. 117. ISBN 0-582-421349.

### 7.2.3.1 Reorganizace, redukce a restrukturalizace kapitol

V první řadě bylo třeba reorganizovat a celkově restrukturalizovat kapitoly, vytáhnout z nich podstatné informace, snažit se udržet hlavní myšlenku a v rámci možností zachovat alespoň určité textové pasáže. Původně kniha Děvčátko Momo a ukradený čas obsahovala jedenadvacet kapitol rozložených do třech dílů, v závěru knihy zakončených autorovým doslovem.<sup>54</sup>

Jak lze na první pohled (viz Příloha č. 1) vidět, již názvy původních kapitol jsou jistým způsobem pojaty abstraktně. Některé obsahují nepodstatný děj či pasáže příliš odbíhající od hlavní linie děje – proto jsme tyto kapitoly zredukovali, jejich děj transponovali do několika vět a vložili je do předchozí či následující (též redukované) kapitoly. Došlo také ke sloučení děje některých kapitol, vynechání jistých pasáží, celkovému převyprávění či uspořádání původně „promíchaných“ dějů v rámci několika kapitol do souvislého děje.

Pro zasazení příběhu i do dnešní (dětem známé uspěchané reality), pro vysvětlení, co je to vlastně fantasy literatura a kdo knihu, s níž se budou setkávat, napsal, jsme vytvořili pět nepůvodních kapitol, na něž navazuje obrázková kapitola s hlavními protagonisty příběhu.

Restrukturalizace a úprava kapitol prošly několika fázemi.<sup>55</sup> Oproti původním jedenadvaceti kapitolám přibylo v našem pojetí několik kapitol (aniž bychom počítaly pět nepůvodních). Tato úprava byla nutná z několika důvodů – pro lepší srozumitelnost, návaznost, explicitnost, a logické řazení (oproti např. původnímu prolínání několika různých dějů v rámci jedné kapitoly, jsme tyto děje strukturovali do samostatných kapitol).

### 7.2.3.2 Obsahové úpravy

S reorganizací, vypouštěním a dalšími úpravami kapitol těsně souvisí zásahy do obsahové struktury knihy. Určitá náročnost knihy, bohatá práce s abstraktními pojmy

---

<sup>54</sup> Původní struktura knihy a řazení kapitol viz příloha č. 1.

<sup>55</sup> Příloha č. 2 nabízí srovnání naší předposlední a konečné verze.

i tématy, hojně užívaný básnický jazyk i obraty nás přiměly k volbě volné adaptace směřující k sémantické ekvivalenci.

Rozhodnutí pro tuto cestu nebylo snadné, protože volná adaptace vycházející z obsahové ekvivalence spočívá spíše v držení se obsahově-významového rámce příběhu, přičemž jazykové prostředky jsou voleny (i přes snahy o dodržení alespoň přibližující se ekvivalence jazykové) spíše adaptátorem samým. Funkční ekvivalence pak v tomto pojetí spočívá ve snaze adaptátora pokusit se o vyjádření původního příběhu ne ekvivalentními, ale vlastními, avšak co nejvíce (významově a částečně i jazykově) k ekvivalenci směřujícími prostředky.

Nemalými zásahy do původního díla se nám tedy nepodařilo zachovat stylistický a v převládající míře ani komunikační a pragmatický vztah rovnocennosti mezi originálem a upravenou verzí. V rámci daných možností jsme však celou dobu usilovali o co největší možné přiblížení originálu.

#### 7.2.3.2.1 Nepůvodní kapitoly

Úvodní kapitola nás seznamuje s dívkou Klárou, která má od kamarádky půjčenou novou zajímavou knihu. Čtenáři, který se nebude bát vyrazit na dobrodružnou čtenářskou výpravu knížkou Děvčátko Momo a ukradený čas, nabízí Klára ještě před cestou tři malé, ale důležité výlety.

První výlet čtenáře seznamuje s Michaelem Endem – autorem knihy Děvčátko Momo a ukradený čas. Kapitola věnovaná autorovi knížky by žáky měla obeznámit s tvůrcem knihy, knihu tímto přiblížit, zdůraznit, že za každou knížkou je vždycky „nějaký“ živý autor, který se snaží čtenáři svým dílem něco předat.



Druhý výlet čtenáři poskytne stručné objasnění pojmu fantasy literatury, do níž bývá Děvčátko Momo také zařazováno<sup>56</sup>. Vysvětlení tohoto abstraktního pojmu staví na názornosti (obrázkové i slovní). Domníváme se, že nástin žánru fantasy literatury je nezbytný. Je nutné žákům předeslat, že ve „fantasy“ duchu, bude pojímána i knížka Děvčátko Momo. Naznačit jim, že v tomto žánru literatury se podobně jako v pohádkách mísí kouzla s realitou, roviny se prolínají. Ocitáme se sice v kouzelném světě, ale ten může být obrazem toho, co prožíváme také my dnes.

Třetí, závěrečný výlet čtenáře seznamuje se základním obsahem knihy. Je zde mj. nastíněn hlavní motiv knihy – časovost, nedostatek času, který provází nejen hrdiny knihy, ale je aktuální i v reálném světě, v našich životech. Čtenáře jsme se zde pokusili uvést do problematiky nedostatku času, jenž je prakticky hlavním tématem knihy. Domníváme se, že je důležité uvědomit si tento aspekt dnešní doby, uvědomit si, že i my spěcháme, nestíháme. Pozastavit se nad tím, jak nás to ovlivňuje a co s tím můžeme dělat.

Na tři výlety navazuje shrnující kapitola, po níž se již čtenář může vypravit (vybaven základními znalostmi) do děje samotné knihy Děvčátko Momo a ukradený čas.

Jakousi pomyslnou „seznamovací podkapitolu“ tvoří vyobrazení a popis hlavních protagonistů, s nimiž se čtenář bude moci v knize setkat. Tato vyobrazení by měla přispět k snazší orientaci při pozdějším kontaktu s jednotlivými postavami (čtenář už bude, alespoň částečně, protagonisty znát).

#### 7.2.3.2.2 Úprava původních kapitol

##### **1. Město**

Naše první kapitola nazvaná Město vznikla z původní 1. kapitoly Malé děvčátko a velké město, z níž jsme si vzali pouze pasáž o místě, kde se děj příběhu bude odehrávat. Z mistrného popisu a indicií, které autor postupně odkrývá, čtenář postupně zjišťuje, že se děj

---

<sup>56</sup> <http://www.cbdb.cz/kniha-1308-devcatko-momo-a-ukradeny-cas-momo-oder-die-seltsame-geschichte-von-des-zeitdieben-und-von-dem-kind-das-den-menschen-die-gestohlene-zeit-zuruckbrachte>

s největší pravděpodobností bude odehrávat v Itálii – v jeho okrajové části či ve venkovském městečku, kde zůstaly zachovány ruiny jednoho malého amfiteátru a kde se jednoho dne objeví Momo. Snažili jsme zachovat tuto koncepci tak, že jsme ve shodě s autorem místo neprozradili, ale popsali jsme ho podobným způsobem.

Abychom v pozdějších kapitolách mohli úspěšně pracovat se zobrazením abstraktního času, pokusili jsme se ho, vzhledem ke složitému a abstraktnímu ději, nějakým způsobem zpředmětnit. Napadlo nás tedy, že by v popisovaném městě mohli žít lidé, kteří nosí na ruce náramek – ne z korálek, ale ze zvláštních květů času (květy času totiž hrají poměrně důležitou roli v celém příběhu). Tyto květinové náramky jsou v jistém smyslu kouzelné – čím více času má člověk pro druhé lidi, čím víc jim dokáže naslouchat, tím krásnější květy tvoří jeho náramek. Květy na náramku tedy v našem pojetí znázorňují jinak abstraktní čas. Zdůraznili jsme, že tyto květy může vidět jen člověk sám – tedy že květy může vidět pouze na své ruce (= každý je sám zodpovědný za svůj čas). Snažili jsme se v popisu města zachovat co nejvíce autorský styl, podařilo se nám do textu zabudovat některá slova či krátké úseky vět.

## **2. Momo**

I v naší druhé kapitole jsme vycházeli z původní první kapitoly. Popis Momo, její tajemstvím opředený příchod do městečka, jsme se snažili popsat opět v co největší shodě s původní verzí (zachovat alespoň zlomky originálního textu). Zredukovali jsme její spřátelení se s obyvateli. Náročné bylo pojmut to, jak se ve městě vlastně objevila. Tuto skutečnost jsme proto nerozvíjeli – setrvali jsme tak pouze u konstatování jejího příchodu.

## **3. Proč si lidé z města Momo oblíbili?**

Pro naši třetí kapitolu jsme použili původní druhou kapitolu. Zabývali jsme se několika stěžejními situacemi, z nichž vyplývá, proč si lidé z města Momo velmi oblíbili. Jedná se o to, že Momo měla pro každého velké množství času – dovedla druhým naslouchat. Proto měla na ruce nejkrásnější náramek z květů. V kapitole tedy nepopisujeme původní spor dvou obyvatel, který Momo svým uměním naslouchat pomohla vyřešit, ale spíše tuto epizodu shrnujeme do obecných charakteristik týkajících se oblíbenosti Momo u všech obyvatel města.

#### **4. Proč si děti z města Momo oblíbily?**

Zmínka o oblíbě Momo u dětí vychází z originální třetí kapitoly nazvané Bouřka, na kterou si děti hrály, a nečas, který opravdu nastal.

Děti si přišly za Momo hrát – vymyslely hru, že amfiteátr, kde Momo bydlí, je loď, která se plaví do neznámých moří a na níž všichni zažívají spoustu dobrodružství. Hra je však moc nebaví, ale to jen do chvíle, kdy se do hry zapojí i Momo.

Jakmile se totiž na scéně objeví Momo (vrátila se z procházky), hra je autorem popsána tak, jako by se opravdu odehrávala na moři. Jedná se tedy složitý tok myšlenek, kterými chtěl autor pravděpodobně naznačit, že Momo přinášela do her opravdovost.

Původní, v kapitole převažující, přímou řeč jsme redukovali a převedli na popisnou pasáž. K redukcí a převedení přispělo i to, že si v rámci lodní hry děti s Momo dávají různá jména, používají nesmyslnou mluvu (což autor využívá jako zajímavé ozvláštňení), děj je hodně spleť apod. Převedení se nám jevilo jako nejlepší možná varianta.

#### **5. Momo našla dva nejlepší přátele**

Ke vzniku této kapitoly došlo sloučením a redukcí původních kapitol čtyři a pět. Soustředili jsme se vyloženě na deskripci dvou hlavních mužských protagonistů (Gigi a Beppo) – přátel děvčátka Momo.

Z kapitoly pět jsme zmínili Gigiho vypravěčské umění i Momo a její oblibu pohádek, které Gigi umí vyprávět neopakovatelným způsobem.

Poprvé se zde objeví zmínka o šedých mužích (agentech), kteří naruší poklidnou a přátelskou atmosféru městečka. Podrobnější popis jejich přítomnosti jsme redukovali pouze na sdělení, že byli velmi nenápadní, a proto si jich lidé (kromě Momo) nevšimli – nevěnovali jim pozornost. Kapitulu jsme zakončili sdělením, že se v městečku začíná něco dít – lidé mají špatnou náladu a stále méně času.

## **6. Šedí muži – kdo jsou, co dělají**

Ze čtvrté kapitoly originálu jsme uplatnili popis šedých mužů – agentů. Šestá kapitola následně poskytla materiál pro částečné popsání jejich nekalých záměrů, o nichž obyvatelé městečka neměli ponětí. Lidé si tak u agentů začali ukládat ušetřený čas pro opravdový, vysněný styl života. Tím, že však agentům svůj čas (ke spánku, pro své zájmy, pro pomoc druhým) dají, ve skutečnosti ho ztratí. Což jsme v dalších kapitolách zobrazovali jako ztrátu květů či jejich usychání na náramcích.

## **7. Šedý agent navštíví pana Fusiho**

Původní šestá kapitola posloužila jako podklad pro vyprávění o návštěvě šedého agenta u holiče – pana Fusiho. Pan Fusi pomalu ztrácí smysl svého života, povolání (vše mu připadá zbytečné a neutěšené), a proto šedému agentovi nedá moc práce, aby od něj získal jeho čas. Složitost kapitoly zaměřené na hru se slovy, časovými údaji a čísly jsme zredukovali na dialog mezi oběma protagonisty, „časovou tabulku“ aktivit pana Fusiho a následnou analogii osudu pana Fusiho a ztráty jeho času také na případy ostatních obyvatel městečka, kteří šedým agentům uvěřili.

## **8. Agenti jsou podvodníci**

Pro materiál k popisu nebezpečnosti agentů a kořenů jejich touhy po lidském čase, jsme byli mj. nuceni „skočit“ do deváté kapitoly originálu a zapasovat z ní informaci o výrobě „agentských“ doutníků z květů lidského času, které jediné je dokážou udržet při životě.

## **9. Ve městě propukla Šedá nemoc**

Na případ pana Fusiho z předchozí kapitoly jsme navázali popsáním působení Šedé nemoci u všech dospělých, a to adaptací závěru 6. kapitoly a části 7. kapitoly originálu.

O Šedé nemoci, resp. o nedostatku času pro druhé, který se projevuje tak, že lidé svůj čas (květy času) dávají do úschovy k šedým agentům, se mluví sice až v 19. kapitole originálu, domníváme se však, že tento určitý informační skok byl pro snazší pochopení

i návaznost dalšího děje nezbytný. Momo si pomalu těchto změn u svých přátel z města začíná všímat.

Šedá nemoc je velmi zákeřná, vyskytuje se také u dětí (adaptovali jsme část sedmé kapitoly originálu). Projevuje se tím, že na ně zaneprázdnění rodiče nemají čas a děti tím velmi trpí. Dialogy dětí jsme se snažili co nejvíce připodobnit originálu.

## **10. Momo chce zachránit lidi z města**

Naše desátá kapitola vznikla adaptací části originální sedmé kapitoly. Momo je bezradná nad tím, že se její přátelé změnili – lidé ve městě na sebe přestali mít čas. Momo se pokusí situaci změnit a opět začne své přátele navštěvovat, povídat si s nimi. Někteří se změní. Jedná se o případ pana hostinského Nina a jeho ženy Liliany. Jejich jména jsme záměrně neuváděli (v adaptaci jim na rozdíl od originálu není věnováno tolik prostoru). Pokusili jsme se zachovat, i přes redukci, strukturu dialogu mezi Momo a panem hostinským a jeho ženou.

## **11. Šedý agent navštíví Momo**

V rámci naší jedenácté kapitoly stále setrváváme u původní sedmé kapitoly. Momo se snaží lidem ve městě ukázat, jak je důležité, aby nesevěřovali agentům svůj čas, ale raději ho trávili se svými blízkými. To se však nelíbí šedým agentům, a proto se rozhodnou Momo zabavit (a tak vlastně umlčet) moderní hračkou. U Momo však, jako se jim to v mnoha případech podařilo u ostatních dětí, neuspějí.

Dialogy mezi agentem a Momo jsme opět podrobili redukci, ale zachovali jsme strukturu agentovy snahy Momo umlčet i následnou odvahu malého děvčátka, která se krásnou hračkou zlákat nenechá. Ba naopak svým určitým charismatem a svou osobností agenta přiměje mluvit pravdu (agent jí tak nechtěně prozradí svou pravou identitu). A to je stěžejní moment, který musí být uveden.

## **12. Momo chce lidi varovat**

Naše dvanáctá kapitola byla vytvořena sloučením (a následnou adaptací) původní osmé kapitoly (Momo se svěřuje o návštěvě a nebezpečí agentů svým přátelům a dětem, následně hodlá uspořádat poradou, na níž ale nedojdou žádní dospělí, jen děti) a deváté kapitoly (ta je zaměřena na informaci o snaze Momo uspořádat další setkání, kde by se s obyvateli městečka domluvili, jakým způsobem se postavit šedým agentům – na setkání se ovšem dostaví opět pouze děti).

Kapitola je podána z velké části spíše dialogicky, čímž je umožněn rychlý spád děje za možnosti zachovat strukturu (i když redukovanou a adaptovanou) původního obsahu obou kapitol.

## **13. Upovídaný agent dostane trest**

V rámci adaptované třinácté kapitoly jsme využili děje části deváté originální kapitoly. Zaměřili jsme se na shromáždění šedých agentů na skládce odpadků, kde má téhož večera Beppo službu (takže na vše nazíráme z pohledu Beppa, který tajnou schůzku agentů sleduje).

Popisovali jsme stěžejní situaci – tedy soud nad agentem, jenž prozradil plány a identitu všech agentů, čímž odstartoval snahu Momo a dětí poučit o jejich nebezpečné existenci celé město. Zaměřili jsme se pouze na sdělení této informace, následný trest pro agenta (odebrání doutníků) a jeho rozplynutí v cigaretový dým.

Beppo vidí agenty, o kterých Momo mluvila na vlastní oči, a konečně Momo uvěří. Zde navážeme pasáží z originální desáté kapitoly o tom, jak se Beppo a Gigi (zmiňujeme pouze postavu Beppa) rozhodnou Momo varovat – Momo však zmizela (není doma) a Beppo je přesvědčen, že se jedná o práci šedých agentů.

## **14. Želva a Mistr Hóra**

Obecně je původní desátá kapitola značně komplikovaná. Prolíná se v ní (střídavě a s rychlou intenzitou) několik rovin děje. Proto jsme ji museli rozsegmentovat a děje, jež

k sobě patří, sloučit a vřadit do několika našich nových kapitol. Redukce dějových pasáží proběhla ve velké míře – při výběru jsme se zaměřili opravdu jen na podstatné informace.

V naší čtrnácté kapitole jsme tak navázali na události ze skládky a následně jsme popsali nečekanou návštěvu kouzelné želvy Kasiopei, jež Momo navštívila a zavedla do jiného, kouzelného světa. Při popisu kouzelného světa jsme setrvali pouze u stručného popisu onoho prostředí.

Strukturu jednotného děje jsme porušili pouze v závěru, kde jsme vložili děj druhý – týkající se skutečnosti, že zatímco byla Momo s želvou v kouzelném světě, hledali ji jak Beppo a Gigi, tak šedí agenti.

### **15. Mistr Hóra – kdo to je a kde bydlí?**

Tato kapitola vznikla adaptací dvanácté kapitoly originálu. Momo se dostala do kouzelného světa, kde vzniká čas. Věnovali jsme se poměrně detailně popisu místnosti (velkého sálu) s mnoha (často neobvyklými) hodinami.

K popisu Mistra Hóry (a zmínce o roli želvy Kasiopei) bylo užito obsahových informací původní dvanácté kapitoly. Pro snazší uchopení obou postav jsme Mistra Hóru charakterizovali jako postavu, která umí vládnout času (je správcem času), a želvu jako jeho pomocnici. Popis Mistra Hóry jsme se snažili zachovat co nejvíce totožný s originálem, zredukovat jsme však museli Hórovy proměny v čase či deskripci jeho vlády nad časem. Tyto (i drobnější) velmi abstraktní skutečnosti jsme (v rámci potřeby srozumitelnosti a zásady neodbíhat k detailům) raději vynechali.

### **16. Mistr Hóra vysvětluje, proč jsou šedí muži nebezpeční**

Vznik šestnácté kapitoly je spojen se snahou o co největší explicitnost a „odabstrahování“ druhé poloviny původní dvanácté kapitoly, která je pojímána z našeho úhlu pohledu poměrně abstraktně, filozoficky, patrné jsou prvky existenciálních úvah o smyslu života a časovosti v lidském životě. Proto jsme dospěli k podobě, v níž převažuje dialog (zrychlí děj a zvětší spád) mezi Momo a Mistrem Hórou.

Stejně tak závěrečnou návštěvu jeskyně s květy času a kyvadlem, která má zobrazovat návštěvu srdce, nitra děvčátka Momo (velmi abstraktní), jsme se snažili maximálně vizualizovat (slovně i ilustrací).

Děj uzavíráme konstatováním, že si poté šla Momo odpočinout, ale probudila se již doma, ve své posteli. Toto sdělení opakujeme znovu – v úvodu 18. kapitoly.

## **17. Šedí agenti vymýšlejí pomstu**

Původ naší kapitoly „Šedí agenti vymýšlejí pomstu“ tkví v integraci událostí jedenácté, třinácté, šestnácté, sedmnácté a osmnácté kapitoly originálu.

Zatímco je Momo u Mistra Hóry, šedí agenti vymýšlejí plány, jak se Momo pomstít. Chtějí, aby zůstala sama, nikdo se s ní nebavil a nikdo na ni neměl čas. Zaměří se proto i na její přátele. Beppo i Gigi, kteří agentům uvěří, svěří jim svůj čas a domnívají se, že tímto způsobem Momo zachrání, jsou tak oklamáni.

V důsledku sjednocení prakticky souvisejícího děje, který původně autor rozptýlil do několika kapitol, jsme děj opět zredukovali a následně transformovali do rozhovorů a úvah agentů.

## **18. Momo se vrátila z návštěvy od Mistra Hóry**

Adaptovaná osmnáctá kapitola vděčí za svůj vznik třinácté kapitole originálu. V úvodu odkazujeme na závěr šestnácté kapitoly, kdy se Momo probudila již doma (k plynulejšímu navázání děje, jenž byl přerušen předchozí kapitolou o úmyslech šedých agentů).

Kapitolu jsme opět redukovali (vynechali jsme například pasáž o ranní snídani Momo s želvou) a rovnou jsme s Momo zamířili do města. Ve městě to vypadá ještě hůř, než když Momo odešla k Mistru Hórovi – lidé „prodávají“ svůj čas ve velkém. V této souvislosti jsme téměř vypustili čtrnáctou kapitolu, kde je detailně popsán návrat Momo, její poměrně rozsáhlé rozmluvy s místním uspěchaným panem hostinským, a také patnáctou kapitolu, kdy se Momo rozhodne vyhledat Gigiho (z Gigiho se stal zákeřným příčiněním šedých



agentů, což je v knize také dopodrobna popisováno a čemuž jsme se vyhnuli, boháč, který žije prázdným, leč slavným životem a na Momo, ani kdyby chtěl, nemá čas).

V konečném stádiu jsme původní dialogy pana hostinského s Momo a dialog Gigiho s Momo redukovali do několika vět (formu dialogů jsme ovšem ponechali).

Kapitolu jsme zakončili konstatováním o nesmírné opuštěnosti a bezradnosti Děvčátka Momo (tomuto popisu je věnována celá původní šestnáctá kapitola, která poměrně detailně popisuje niterné pocity samoty a opuštěnosti Momo, či umístění dětí, o které se rodiče nemají čas starat, do hracího depa, kde je o ně přes den postaráno).

Beppův příběh o tom, jak je agenty podveden (lhali mu o tom, že unesli Momo a Beppo ji může zachránit jedině tak, když jim odevzdá svůj čas), popř. Beppovu návštěvu policie, kde hlásí ztrátu Momo a místním policistou je pokládán za blázna, jsme úplně vynechali.

## **19. Zapomenutý dopis**

Důležitý zvrat v ději představuje nalezení dopisu, který před rokem (kdy Momo zmizela k Mistru Hórovi) napsal Gigi pro Momo (děj je obsahem původní třinácté kapitoly). Dopis Momo přesvědčí o tom, že nezájem a zaneprázdněnost Gigiho pramení z nekalé práce šedých agentů. Tato informace v původní verzi není explicitně vyjádřena, proto jsme ji do víceméně zachované podoby původního dopisu včlenili. Tímto způsobem se navíc vysvětlila Gigiho proměna v boháče, jež byla v předchozích kapitolách pouze konstatována, nikoli však objasněna.

Kapitolu jsme uzavřeli rozhodnutím Momo zachránit město.

## **20. Nečekaná návštěva**

Závěr šestnácté originální kapitoly, v níž se Momo setká s šedým agentem a domluví si půlnoční schůzku, nám poskytla podklad pro úvodní část naší dvacáté kapitoly. Originální sedmnáctá kapitola pak popisuje strach Momo před setkáním s agenty, její děsivé sny a konečně odvahu, s jakou se setkala o půlnoci ne s jedním, ale se zástupy šedých agentů,

kteří ji na náměstí obklíčili. My jsme toto poměrně složitě popsané setkání i děj upravili do podoby, v níž pouze jeden agent navštíví Momo v její komůrce pod amfiteátre a sdělí jí možnosti, jak zachránit město i přátele.

Zachovali jsme však jejich požadavek, aby jim ukázala cestu k Mistru Hórovi (je to jejich nepřítel, navíc správce květů lidského času, kterého chtějí porazit a ujmout se vlády nad celým světem), i jejich zběsilé pátrání po želvě Kasiopee, která jako jediná tuto cestu zná.

Druhou část naší dvacáté kapitoly (původní osmnáctá kapitola) tvoří opět setkání Kasiopei a Momo a jejich následná výprava k Mistru Hórovi pro pomoc. Kapitola (původní) je pojímána opět velmi abstraktně, z toho důvodu jsme ji byli nuceni redukovat pouze na výše uvedené informace. To však nebylo naším původním záměrem. K těmto krokům nás přiměly následující okolnosti. Potýkali jsme se například s problémem, jak vysvětlit, že cesta k Mistru Hórovi vede v želvě – je v ní (původní 18. kapitola, s. 303), či jak vysvětlit (při putování do jiného časoprostoru), že když chce Momo jít rychleji (aby s želvou unikly šedým agentům), musí jít pomaleji, protože čas v kouzelné čtvrti plyne jinak (původní 18. kapitola, s. 306) atp.

## **21. Mistr Hóra vysvětluje, jak Momo může zachránit město i kamarády**

Závěr původní devatenácté kapitoly spolu s původní kapitolou dvacátou jsme adaptovali do vyprávění o cestě k Mistru Hórovi, při níž je Momo s Kasiopeou pronásledována šedými agenty. Nezmiňujeme tajemství (jít pomalu = jít rychle), které agenti nakonec objeví, a proto se i oni konečně dostanou do kouzelného světa, v němž žije Mistr Hóra.

Momo i přes nástrahy šťastně doputuje k Mistru Hórovi, který Momo prozradí, jak město od šedých agentů zachránit. Jediná záchrana spočívá v tom, že Mistr Hóra zastaví na jednu hodinu čas – lidé se po tu dobu přestanou pohybovat. Zastavením času je tak agentům znemožněno jeho získávání od lidí. Aby doplnili své zásoby docházejících doutníků, musí se vydat do skladu, kde mají květy času uschovány. Po zastavení času se může pohybovat jen Momo se vzácným kouzelným květem od Mistra Hóry (jím také může otevřít dveře od skladu s květy) a agenti, kteří nejsou lidé a zákony času na ně neplatí.

I z tohoto stručného, shrnujícího odstavce jasně vyplývá složitost a spletnost původního děje. Proto jsme jej zredukovali do formy dialogu mezi Momo a Mistrem Hórou, na nějž navazuje část, v níž popisujeme, co se opravdu stalo po zastavení času.

## **22. Momo zachraňuje město**

Závěrečnou jedenadvacátou kapitolu originálu jsme rozsegmentovali prakticky do dalších tří samostatných kapitol (22., 23., 24. kapitola).

Naši dvaadvacátou kapitolu jsme upravili do rozhovoru šedých agentů, kteří se podivují nad zastaveným časem a ze strachu nad nedostatkem svých zásob doutníků se opravdu vypravují do skladu (Momo s želvou je tajně sledují). Popisu hledání tajného skladu či cestu do podzemní místnosti pod stavenišťem jsme se nevěnovali. Spíše jsme se zaměřili na závěrečnou honičku agentů, kteří Momo schovanou za dveřmi objevili a chtěli se zmocnit vzácného kouzelného květu od Mistra Hóry, který by je mohl zachránit.

Popis zdůraznil především vyčerpání zbylých agentů, kteří se poslední honičkou vysílili tak, že se sami rozplynuli v dým.

Momo pak mohla otevřít kouzelným květem dveře od skladu s květy času, čímž zastavený čas uvedla opět do pohybu. Snažili jsme popis „osvobozených“ květů času, které se vznášejí vzduchem, a následný vzdušný vír, jenž Momo vynese z podzemí nad město, pojmut (vzhledem k autorovu mistrovskému popisu a navození nádherné atmosféry) v rámci možností podobným způsobem.

## **23. Šťastný konec**

Jak již bylo výše řečeno, původní jedenadvacátá kapitola byla rozsegmentována. Zdrojem naší třiadvacáté kapitoly se tak stala pasáž o návratu květů času k lidem (což se určitým způsobem projevilo na jejich chování i náramcích s květy času). Všichni lidé měli opět dostatek času. Momo se tak podařilo porazit Šedou nemoc. Opět se setkala se svými přáteli a své vítězství nad šedými agenty společně oslavili.

## 24. Kam se ztratil Mistr Hóra?

Poslední kapitola opět čerpající z původní jedenadvacáté kapitoly byla věnována rozloučení se s postavou Mistra Hóry i s želvou Kasiopeou. Zachovali jsme původní závěr (částečně jeho originální znění), kdy si jde Kasiopea odpočinout do tmavého koutu za hodinami a na krunýři se jí rozsvítí nápis „KONEC“.

V původní verzi následuje ještě za poslední kapitolou krátký (avšak opět filozoficky laděný) doslov, v němž autor polemizuje nad mírou pravdivosti a skutečnosti vyprávěného příběhu. Doslov jsme rozhodli v naší adaptované verzi nevyužít.

### 7.2.3.3 Gramatické úpravy a jiné jevy

Jako určitou kompenzaci detailně popsaných obsahových úprav zvolíme pro deskripci gramatických jevů formu stručného a výstižného přehledu.

Rozhodnutím knihu volně adaptovat (až na určité původní pasáže, které jsme vbudovali do nově stylizované podoby původního textu) jsme se „vyhnuli“ gramatickým úpravám původního textu. O to větší nároky byly kladeny na syntaktickou i stylistickou podobu nově vytvářeného textu. Při jeho tvorbě jsme se snažili využívat všech gramatických zásad doporučených pro úpravu textu.<sup>57</sup> Zaměřili jsme se zejména na následující jevy:

- tvorba co nejadekvátnějších podob souvětí – snaha vyhnout se „tasemnicovým“ syntaktickým konstrukcím a redukovat tak počet vedlejších vět, podřadicích spojek či relativ;
- ke komprimaci možných složitých souvětí přistupovat zodpovědně;
- neužívat v hojné míře málo frekventovaných slov. Vhodným a v praxi využitelným případům takovýchto slov se však striktně nevyhýbat a využít je k případnému obohacení slovní zásoby;
- vyhnout se tvorbě vět, slov či sousloví postavených na přenesení významu;

---

<sup>57</sup> Viz zejm. naše kapitola č. 5.2.1.2 (část týkající se mluvnické přestavby textu a práce s literárněvědnou stránkou textu) a kapitola č. 5.2.2 (příklady vycházející z konkrétních úprav)

- snažit se dávat přednost větám s vyjádřeným podmětem;
- neužívat ve zvýšené míře zájmena;
- dávat přednost činnému před trpným rodem.

Při gramatických úpravách (a konfrontaci s dalšími jevy) vycházejícími z původního textu jsme pracovali zejména s následujícími jevy:

- jazykové hříčky (neobvyklé, metaforické názvy ulic, složitá pojmenování či názvy osob, míst, jevů) jsme se v upravené verzi rozhodli neuplatňovat;
- u použitých cizích jmen jsme neuváděli jejich pravděpodobnou správnou výslovnost;
- snažili jsme se, pokud to bylo možné, zachovat a integrovat autentická slova, sousloví či pasáže originálu do upraveného textu (popisy osob, dialogické pasáže);
- z básněné části textu, verše či hádanky vystavené na hře s jazykem jsme do upravené podoby textu neaplikovali;
- nevyužili jsme pasáže s cizokrajnými jmény, smyšleným jazykem a dalšími abstraktními prvky;
- v hojné míře jsme užívali přímou řeč. Buď jsme redukovali či jinak upravovali původní přímou řeč, nebo jsme přímou řeč vytvořili ze souvislého textu (přímá řeč urychluje děj, dodává mu lepší spád, dokáže zestručnit složité či rozsáhlé popisné pasáže apod.). Kromě klasického značení přímé řeči jsme aplikovali obrázkovou signalizaci tohoto jevu.

#### **7.2.3.4 Vysvětlivky**

Vysvětlivky ve formě tzv. slovníčku následují za každou kapitolou (vyjma prvních pěti úvodních, které nejsou původní) v nichž jsme záměrně volili běžnou slovní zásobu, s níž by neměli mít naši cíloví čtenáři větší problémy (ojedinělé vysvětlivky jsou uváděny v závorkách za pravděpodobným problematickým slovem).

V adaptovaných kapitolách jsou vysvětlivky v rámci textu spíše ojedinělé. Maximální samostatný prostor je jim věnován vždy na konci kapitoly. Jsme si vědomi jisté nepraktičnosti při čtení a případnému dohledávání neznámých slov na konci kapitoly – v rámci soudržnosti, jednotnosti, návaznosti i přehlednosti textu i celé kapitoly jsme se nakonec rozhodli nenarušovat tento čtenářský prostor textem vysvětlivek.

Jelikož je kniha určena pro starší žáky ZŠ, vysvětlivky jsou spíše slovního charakteru. V případě potřeby adekvátnějšího vyjádření a snazšího pochopení jsme volili také obrázkovou či fotografickou podobu.

### **7.2.3.5 Ilustrace**

Ilustrace v naší upravené knize zastávají dvě funkce. První z nich se týká estetického působení na čtenáře, druhá z nich má úkol informační. V našem případě se jedná spíše o propojení obou funkcí, přičemž vedoucí pozice směřuje spíše k informačnímu charakteru (usilovali jsme totiž o ilustrace korespondující s informacemi v textu).

Marginální role ilustrací je patrná zejména na stránce před první zadaptovanou kapitolou, jež má za úkol čtenáře seznámit s jednotlivými postavami příběhu, které jsou zde spolu s jejich jmény či rolemi vyobrazeny.

Ilustrace rovněž signalizují každou přímou řeč a veškeré dialogy či „vícelogy“. Pro větší názornost, ač jsme neusilovali o komiksovou podobu, jsme totiž veškerou přímou řeč signalizovali ilustracemi tváří jednotlivých protagonistů. Adaptace pak právě v těchto místech může připomínat podobu (po čistě formální stránce) dramatické předlohy, v níž se místo obrázků střídají jména (role) postav. Tento jasný signalizační prvek jsme zvolili hlavně pro snazší identifikaci hovořících postav.

Obrázky či fotografie v malé míře doprovázejí také slovníkové části. Obrázky pocházejí (až na výjimky) z naší tvůrčí dílny. Výjimky se týkají několika fotografií z internetových zdrojů, několika originálních klipartů a dvou našich obrázků, které mají

předlohu v klipartové podobě. Podrobnější informace k této problematice jsou detailně popsány v použitých zdrojích v závěru zadaptované knihy.

Vlastní tvorba obrázků prošla několika fázemi. Primárním zdrojem byly potřeby vlastního textu, který měly obrázky ilustrovat.

Jako první byl tedy vytvořen seznam požadovaných ilustrací. Ty byly (jejich obrisy) nakresleny na papír, posléze převedeny skenovacím procesem do počítače a odtud pak barevně zpracovány v programu „Malování“. Tento program, ač s ním byla práce zdouhavější, jsme volili před ručním vymalováním z důvodu potřeby sytosti barev, kterých jsme chtěli v konečné (tištěné) podobě zadaptované knihy dosáhnout. Odtud pak již hotové obrázky putovaly doprovodit odpovídající část textu.

#### **7.2.4 Kontrolní fáze**

Proces adaptace konkrétní knihy Děvčátko Momo a ukradený čas, popisovaný v rámci celé sedmé kapitoly naší diplomové práce až do těchto míst, dosáhl svého cíle. Před „vysláním“ naší upravené knihy „do světa“ je však nutný ještě jeden, poslední, avšak nesmírně důležitý krok. Máme na mysli ověření vhodnosti a adekvátnosti námi zadaptované knihy pro čtenáře – žáky nižších ročníků druhého stupně ZŠ se SP.

O tento (časově i pracovně náročný) krok jsme požádali Mgr. Martinu Michalíkovou, díky jejíž maximální ochotě a pomoci můžeme v následující kapitole popsat jevy a pasáže naší zadaptované „Momo“, které bylo třeba podrobit novým úpravám. Bude se tedy jednat o tzv. fázi reakce na zpětnou vazbu.

## 7.2.5 Zpětná vazba a reakce na zpětnou vazbu

Po návratu upravené knihy z ověřovací fáze od Mgr. Michalíkové bylo nutno provést v našem adaptovaném textu jisté úpravy, kterým se na následujících řádcích budeme věnovat pozornost. Především, že se nebudeme zabývat detailním popisem kroků, kterým jsme v rámci opravné fáze jednotlivé kapitoly podrobili. Pokusíme se však tyto náměty<sup>58</sup> k úpravám shrnout a doložit konkrétní ukázkou.<sup>59</sup>

Mezi hlavní konkrétní náměty pro další úpravu textu řadíme zejména:

- oprava případných pravopisných chyb;
- dovysvětlení některých slov (jejich uvedení a vysvětlení ve slovníčku), u nichž jsme původně předpokládali, že by je děti (čtenáři) mohli znát;
- odstranění tučného zvýraznění slova v textu (i následné odstranění daného slova ze slovníčku), u něhož jsme původně předpokládali, že jej dítě (žák) nebude znát;
- úprava a sjednocení grafické podoby textu (struktura, řazení, odsazení), způsobu zvýrazňování či podtrhávání;
- doplnění slovního doprovodu k obrázkům (jméno postavy, popis důležitých částí obrázku);
- úprava věty ze syntaktického či stylistického hlediska;
- doplnění nových informací (klíčové slovo/slova) do větné struktury – pro explicitnější, jasnější význam výpovědi;

---

<sup>58</sup> Přestože byly tyto návrhy úprav, dle slov Mgr. Michalíkové, předloženy pouze jako možná doporučení, přistupovali jsme k nim jako k stěžejním informacím zdrojům pro (při) ověřování týkající se vhodnosti a adekvátnosti našeho textu pro danou kategorii čtenářů.

<sup>59</sup> Konkrétní ukáзка viz přílohu č. 3





cesta výběru prostředků pro úpravu zvolena přiměřeně, zda se nedalo vydat naprosto jinou, lepší cestou, při níž by nedošlo k tak velkým zásahům do původního díla, či zda vybraným způsobem úpravy dospějeme ke konečné, adaptované podobě původního titulu, která bude schopna alespoň částečně „přetlumočit“ původní autorův záměr.

Po zkušenostech získaných úpravou beletrie se domníváme, že ať zvolíme jakýkoliv (k složitosti, rozsahu i charakteru knihy ovšem přiměřený) způsob úpravy originálu, s jehož pomocí knihu převedeme do adekvátní, použitelné podoby, budeme se podílet také u žáka se SP na rozšíření jeho „svobody“, o níž hovoří ve spojitosti s čtením obecně Prudký (2004).<sup>60</sup> Při aplikaci této „svobody“ také do oblasti čtenářství žáků se SP by se v podstatě jednalo o nabídnutí prostoru k tomu, aby měli možnost výběru literárních textů v podobě, jež bude odpovídat jejich možnostem, a zároveň měli možnost se rozhodnout, z jaké varianty moct zvolit. V rámci výuky češtiny jako cizího jazyka by to pak znamenalo, že by měli možnost při výběru knih volit nejen mezi tituly, ale také mezi určitými čtenářsky náročnými úrovněmi.

V souvislosti s úpravami pohádkových originálů hovoří také Rádlová (2002, s. 194) o tom, že *„má-li každé dítě právo na pohádku, a to na pohádku takovou, které porozumí, a upravují-li se nářeční pohádky tak, aby je dnešní dítě pochopilo, musí také dítě se sluchovým postižením, které je čtenářem se specifickými potřebami, dostat pohádku upravenou tak, aby se s ní i ono mohlo potěšit a pobavit. Při úpravě pohádkových textů pro začínající čtenáře se sluchovým postižením není účelem upravit text tak, aby čtenář všemu bez výjimky porozuměl. Takovou úpravou bychom mu bránili v dalším rozvoji jeho čtenářství. Upravené texty jsou zde „pouze“ cestou k dosažení pozdějšího samostatného čtení textů původních – tedy čtení s porozuměním“.*

To nás utvrzuje v přesvědčení, že prakticky každá adekvátně upravená kniha má svůj účel a poslání, má své určité místo v pomyslné knihovničce dětí a žáků se sluchovým postižením. Věříme, že jej tam najde i ta naše.

---

<sup>60</sup> Prudký (2004, s. 70) totiž chápe čtení jako „dosahování svobody“ a zároveň hovoří o svobodě, která je „dosahovaná čtením“.

# ZÁVĚR

*„Analyzovat vyčerpávajícím způsobem to, co všechno děláme, když čteme, by bylo téměř vrcholem toho, čeho může psychologie dosáhnout, neboť by to znamenalo popsat většinu nejsložitějších činností lidského mozku.“ (Huey, 1908 cit. dle Manguel, 2007, s. 58)*

Toto výstižné a naší práce se dotýkající tvrzení, jímž otevíráme závěrečnou část naší diplomové práce, si dovolíme mírně rozšířit o následující konstatování: analyzovat co nejobsáhleji a co nejhloubkověji všechny aspekty související se čtením, v rámci výzkumu čtenářských zájmů a oblíbených titulů oslovit co největší počet respondentů a získat tak záplavu informací týkajících se současného postoje k čtení a při úpravě vytvořit hned napoprvé dokonalou adaptovanou verzi bez konfrontace a nutného zpracování při úpravě vyvstalých problémových otázek, rozhodně nebylo v našich silách, ani v našich cílových představách a požadavcích.

V první řadě nám šlo především o zmapování oblastí, které určitým způsobem souvisejí s čtením a čtenářstvím – jsou jeho nezbytným předpokladem či nedílnou součástí (jazyk, komunikace, fyziologický, psychologický, didaktický a metodologický náhled na čtení, literatura, sociální aspekty a činitelé apod.). Chtěli jsme jasně zobrazit propojenost a součinnost těchto složek, kde míra narušení jedné z nich může ovlivnit, zvláště pak u osob se sluchovým postižením, a to v závislosti na hloubce jejich sluchové vady, i složky ostatní.

Na obecné pojednání jsme vzápětí navázali nástavbou týkající se problematiky čtení a čtenářství u osob se sluchovým postižením, která tak naši práci obohatila o surdopedické stanovisko.

Dalo by se říci, že hledisko komunikace (teoreticky ukotvené již v jedné z našich úvodních kapitol) nás provázelo během celé naší práce. Došlo k jeho aplikaci jak na oblast literatury (literární komunikace), tak na proces úpravy textu (klasické komunikační schéma transformované pro fáze úpravy textu).

Knihu, stěžejní výchozí i cílový předmět zejména praktické části naší diplomové práce, jsme se pokusili představit také z hlediska jejího historického vývoje a jisté úlohy ve společnosti.

Při deskripci východisek, jak přistupovat k úpravě textu, jsme se pokusili o předložení možností a inspirací z oblasti teorie překladů či úpravy jinojazyčných (s přihlédnutím k tezi vyučovat žáky se SP českému jazyku jako jazyku cizímu) textů a knih.

Zjištěné možnosti nám poté daly příležitost přistupovat k úpravě knihy (aplikací varianty volné adaptace vycházející ze sémantické ekvivalence) s vědomím, že i tato možnost je ve světě úprav možná a využívaná. Jsme si vědomi, že tímto způsobem došlo při úpravě knihy v jistém slova smyslu o ochuzení a ztrátu původního specifického a neopakovatelného autorského stylu vyprávění i jeho charakteristických jazykových prostředků, na druhou stranu nám byla tímto způsobem dána možnost upravit a předložit čtenářům knihu v podobě celého příběhu.

Zodpovědně tedy můžeme (po intenzivní a dlouhodobé „interakci“ s knihou Děvčátko Momo a ukradený čas) doložit oprávněnost úvodní hypotézy týkající se tvrzení, že pro určité, autorsky specifické knihy (knihy mj. výrazně pracující se zobrazováním filozofické, abstraktní a metaforické roviny), se jeví právě varianta volné adaptace (dle naší zkušenosti a poznatků vycházející nejlépe ze sémantické ekvivalence) jako jedna z nejlepších možných variant.

Výzkumná část nám potvrdila hypotézu o oblíbenosti fantasy také u žáků základních škol, což pozitivně přispělo k našemu původnímu předpokladu uplatnit toto zjištění jako vodítko při výběru beletrie k úpravě. Po pečlivé úvaze jsme však oproti původnímu záměru nakonec nevybírali z nejfrekventovaněji uváděných fantasy titulů, ale zvolili jsme v rámci fantasy literatury titul vlastní.

Výzkumem jsme si mj. odpověděli na úvodní hypotetické spekulace dnešní společnosti o nečtenářství mezi dětmi. Zjistili jsme, že čtení má stále své místo, avšak jeho pozice je ovlivňována možnostmi dnešních dětí, žáků, dospívajících volit mezi mnoha různorodými variantami, jak onen volný čas trávit.

Některé poznatky z dotazníků (např. čtení intaktní žáky nebaví, pokud je kniha dlouhá) jsme zohlednili i při naší úpravě Děvčátka Momo.

Teoretická i výzkumná část představují nedílný a nezanedbatelný úsek naší diplomové práce, díky níž jsme si měli možnost vytvořit platformu pro konkrétní adaptátorské aktivity. Celou naší prací však intenzivně prosvítala také snaha pokusit se nabídnout dětem, žákům se sluchovým postižením (při respektování jejich pravděpodobné dosažené čtenářské úrovně) knihu, která spadá do v současné době oblíbeného žánru a navíc v sobě nese zajímavou myšlenku, poselství. A to problematika časovosti, jež provázela a provází člověka odnepaměti a v dnešním zrychleném a zdigitalizovaném světě vyvstává na povrch ještě citelněji, rozhodně splňuje.

Uspěchanost světa, kterou Michael Ende ve své knize popisuje, se nám zastavit nepodaří. Snad se nám alespoň poštěstí, aby se nad ní (v rámci knihy Děvčátka Momo a ukradený čas) alespoň na chvíli zastavili čtenáři, pro něž byla upravena.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

apod.	—	a podobně
cit.	—	citováno
ČR	—	Česká republika
FF	—	filozofická fakulta
FRSP	—	Federace rodičů a přátel sluchově postižených
mj.	—	mimo jiné
MŠ	—	mateřská škola
např.	—	například
popř.	—	popřípadě
př. Kr.	—	před Kristem
př. n. l.	—	před našim letopočtem
resp.	—	respektive
s.	—	strana
sg.	—	singulár
SP	—	sluchové postižení
SŠ	—	střední škola
stol.	—	století
ŠVP	—	školní vzdělávací program
tj.	—	to je(st)
tzv.	—	takzvaný
UK	—	Univerzita Karlova
zejm.	—	zejména
ZŠ	—	základní škola

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

## Použitá literatura a prameny

AJVAZ, M. *Tajemství knihy*. Brno : Petrov, 1997. ISBN 80-7227-004-0.

AKMAJIAN, A. et al. *Linguistic: An Introduction to Language and Communication*. 3rd ed. Cambridge (MA) : MIT Press, 1990. ISBN 0-262-01109-3.

ALTMANN, G. T. M. *Výstup na babylonskou věž: Otázky jazyka, mysli a porozumění*. Praha : Triáda 2005. ISBN 80-86138-70-4.

BAREŠOVÁ, J., HRUBÝ, J. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha : Septima, 1999. ISBN 80-7216-105-9.

BARTOŠEK, J. *Kultura a technika mluvené řeči*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati, 2003. ISBN 80-7318-150-9.

BEČICOVÁ, M. *Český jazyk v komunikaci osob se sluchovým postižením – slovo tvorba – předpony (čistá prefixace u substantiv)*. Olomouc, 2009. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta pedagogická, Ústav speciálněpedagogických studií.

BISCHOFOVÁ, J. Zamyšlení nad adaptacemi v literatuře pro děti a mládež. In: *Cesty současné literatury pro děti a mládež*. Edice Ladění. Slavkov u Brna : BM Typo, 2005. ISBN 80-903339-6-6.

BRUMLICHOVÁ, Zuzana. Čtení s porozuměním u žáků – cizinců v českých ZŠ, s. 224. In: *Problematika českého jazyka, literatury a kultury očima mladých doma i ve světě. Příspěvky z mezinárodní studentské vědecké bohemistické konference Brandýs nad Labem 18. – 20. června 2010*. Brno : Tribun EU, 2010. ISBN 978-80-7399-995-7.

CULLER, J. *Krátký úvod do literární teorie*. Brno : Host, 2002. ISBN 80-7294-070-8.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda: Přehled*. Praha : Pražská imaginace, 1994. ISBN 80-7110-149-4.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda: Přehled a slovníky*. 3. dopl. vyd. Praha : Karolinum, Praha 2004. ISBN 80-246-0154-0.

ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85-839-24-5.

ČERNÝ, J. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-908-9.

ČERVINKOVÁ, I. Některé možnosti úprav textů pro neslyšící čtenáře. *Čeština doma a ve světě*. 2002, roč. X., č. 2-3, s. 187-190. ISSN 1210-9339. Dostupné také z:  
<http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS2002-23.pdf>

ČERVINKOVÁ-HOUŠKOVÁ, K. Svět neslyšících, část II. In: *Ruce.cz* [online]. Datum publikování: 2004-04-17. [cit.2012-01-31] Dostupné na:  
<http://ruce.cz/clanky/1/2-svet-neslysicich>

DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů: Pro znevýhodněné čtenáře: S ukázkou dle předlohy Betty MacDonalldové Paní Láryfáry*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2389-1.

DEBICKÁ, A. *O výstavbě a stylu textu: Stylistické analýzy a interpretace*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 1999. ISBN 80-7044-269-7.

DEMLOVÁ, E. Text a kontext. In: LEPILOVÁ, K. et al. *Text a kontext*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-628-4.

DOLEŽEL, L. *Identita literárního díla*. Brno : Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2004. ISBN 80-85778-39-4.

ENDE, M. *Děvčátko Momo a ukradený čas*. Praha : Albatros, 1979.

ERHART, A. *Úvod do jazykovědy*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2001. ISBN 80-210-2669-3.



FALTÍNOVÁ, R. Upravený Čapek. *Čeština doma a ve světě*. 2002, roč. X., č. 2–3, s. 196–200. ISSN 1210-9339. Dostupné také z:

<http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS2002-23.pdf>

FIBINGER, M., HÁDKOVÁ, M. *Nové úkoly didaktiky mateřského jazyka a literatury (se zaměřením na gymnázia)*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7414-345-8.

FIKEJS, J. Svět neslyšících. Část I. In: *Ruce.cz* [online]. Datum publikování: 2004-04-17. Poslední aktualizace: 2006-10 [cit. 2012-01-31]. Dostupné na:

<http://ruce.cz/clanky/1/1-svet-neslysicich>

FOREJTOVÁ, K. *Metody a formy výuky elementárního čtení a psaní*. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Fakulta Pedagogická, Katedra primární pedagogiky.

GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.

GERMUŠKOVÁ, M. Súčasný čitateľ – jeho kvality a deficity. In: FIBINGER, M. (red.). *Jací jsme čtenáři?: Sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010. ISBN 978-80-7414-241-3.

GROMOVÁ, E. Text a kontext v medzikultúrnej komunikácii. In: LEPILOVÁ, K. et al. *Text a kontext*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-628-4.

HÁJKOVÁ, Z. Český jazyk pro neslyšící II. In: *Ruce.cz* [online]. Datum publikování: 2007-09-07 [cit. 6. 2. 2011]. Dostupné na:

<http://ruce.cz/clanky/247-cesky-jazyk-pro-neslysici-ii>

HAMAN, A. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha : Československý spisovatel, 1991. ISBN 80-202-0281-1.

HARRIS, M., MOWER, D. SIKORZYŃSKA, A. *Opportunities. Intermediate. Students' Book*. Harlow : Longman, 2000. ISBN 0-582-421349.

HAUSER, P. *Nauka o slovní zásobě*. Praha : SPN, 1980.

HELBIG, G. *Vývoj jazykovědy po roce 1970*. Praha : Academia, 1991. ISBN 3-323-00004-8.

HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1283-7.

HOMOLA, K. *O užitečnosti porozumění leskům i bídám postmoderního čtenářského vývoje aneb O evoluci bifurkačních relativizací zdravých a nezdravých čtenářských stylů a návyků*. Radostín nad Oslavou : Karel Homola, 2008. ISBN 978-80-254-2915-0.

HOMOLOVÁ, K. Fantastické světy mezi řádky. In: KOUDELKOVÁ, E. (ed.). *Současnost literatury pro děti a mládež. Liberec 16. - 17. března 2006*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-139-2.

HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.

HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

HOMOLOVÁ, K. Jací jsme čtenáři, když dopíváme? In: FIBIGER, M. (red.). *Jací jsme čtenáři?: Sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010. ISBN 978-80-7414-241-3.

HRBÁČEK, J. *Úvod do studia jazyka*. Praha : Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-85899-65-5.

HRDLIČKA, M. *Překladatelské miniatury*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-987-X

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl.* 2. přeprac. a rozš. vydání. Praha : Septima, 1999. ISBN 80-7216-096-6.

HUDÁKOVÁ, A. Co a proč by se měly učit neslyšící děti? *Čeština doma a ve světě.* 2002, roč. X., č. 2-3, s. 236-242. ISSN 1210-9339. Dostupné také z:

<http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS2002-23.pdf>

HUDÁKOVÁ, A. Moderní trendy ve vzdělávání studentů s vadami sluchu – čtení: Praktické náměty. In: ZIKL, P. (ed.). *Moderní trendy v oblasti sekundárního vzdělávání sluchově postižených. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-462-6.

HUDÁKOVÁ, A. Obrázkové příběhy & čtení a psaní. In: HEJLOVÁ, H. (ed.), ŠIDÁK, P. (ed.). *Heterogenost v komunikaci, textu a v jazyce.* Praha : Ústav českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, 1999. ISBN 80-85899-85-X.

HUDÁKOVÁ, A. Čtení s porozuměním vyžaduje znalost jazyka. In: ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem.* Praha : FRPSP, 1999.

HYHLÍK, F. *Psychologie čtenáře.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1962.

CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství.* Praha : Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-41-6.

JOŠT, J. *Čtení a dyslexie.* Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.

KNEIDL, P. *Z historie evropské knihy: Po stopách knih, knihtisku a knihoven.* Praha : Svoboda, 1989. ISBN 80-205 0093-6.

KOHOUTEK, H. *Pohled do historie vyučování čtení, psaní, počítání v počátečním stádiu.* Olomouc, 1968.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Příruční mluvnice češtiny.* Brno : NLN, 2003. ISBN 80-7106-134-4.

KOMORNÁ, Marie. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-44-4.

KOŘENSKÝ, J. *Komunikace a čeština*. Praha : H&H, 1992. ISBN 80-85467-92-5.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

KRAMPOLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, K. Nová knížka neslyšících autorů. In: *Ruce.cz* [online]. Datum publikování: 2007-05-15 [cit. 31. 01. 2012]. Dostupné na: <http://ruce.cz/clanky/207-nova-knizka-neslysicich-autoru>

KRČMOVÁ, M. *Fonetika a fonologie. Zvuková stavba současné češtiny*. 2. přeprac. vyd. Brno : 1990. ISBN 80-210-0137-2.

KUBÁLEK, J. *Vývoj elementárního čtení a psaní na Moravě a ve Slezsku v XIX. století: Na památku vydání nejstaršího českého slabikáře v Prostějově a v Olomouci 1547 a 1555*. Olomouc : Krajský pedagogický ústav, 1967.

KUBÍNOVÁ, M. *Text v pohybu četby*. Praha : Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1747-5.

KYLOUŠKOVÁ, H. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Praha : Aleš Čeněk s. r. o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEPILOVÁ, K. Život uměleckého textu v kontextu člověka (čas a prostor). In: LEPILOVÁ, K. et al. *Text a kontext*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-628-4.

LEPILOVÁ, K. Konkretizace uměleckého textu a čtenářská aktivita: Problémy cizojazyčné komunikace na střední škole. In: DEMLOVÁ, E. (ed.) et al. *K verbální a neverbální komunikaci: Výběr z prací českých a slovenských autorů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-662-4.

LOTKO, E. *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0720-5.

MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení. In: BRADÁČOVÁ, Z. (ed.). *Četba sluchově postižených: Sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27. 11. 1999 v areálu FRPSP v Praze 5-Stodůlkách*. Praha : FRPSP, 2000.

MACUROVÁ, A. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. 2. opr. vyd. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87218-00-6.

MACHOVÁ, S., ŠVEHLOVÁ, M. Sémantika a pragmatická lingvistika. In: DEMLOVÁ, E. (ed.) et al. *K verbální a neverbální komunikaci: Výběr z prací českých a slovenských autorů*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-662-4.

MÁLKOVÁ, M. Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků In: Metodický portál RVP [online příspěvek]. 2006 [cit. 2012-01]. Dostupné na:  
<http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/1100/text.pdf>

MANGUEL, A. *Dějiny čtení*. Brno : Host, 2007. ISBN 978-80-7294-231-2.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. (ed.) et al. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVIČ, P., ZUSKA, V. *Znaky, obrazy a stíny slov: Úvod do (jedné) filozofie a sémiologie obrazů*. Praha : Akademie múzických umění, 2009. ISBN 978-80-7331-129-2.

MOTEJZÍKOVÁ, J. Noc s Andersenem pro neslyšící děti. In: *Ruce.cz* [online]. Datum publikování: 2007-05-15 [citace: 2012-01]. Dostupné na:  
<http://ruce.cz/clanky/203-noc-s-andersenem-pro-neslysici-deti>

MOTEJZÍKOVÁ, J. Neslyšící a nedoslýchavé děti a specifické poruchy učení. In: *Ruce.cz* [online]. Datum publikování: 2009-01-13 [citace: 2012-01]. Dostupné na:

<http://ruce.cz/clanky/536-neslysici-a-nedoslychave-deti-a-specificke-poruchy-uceni>

NEJEZCHLEBOVÁ, J. Knihovna bez bariér. I pro neslyšící? *Inflow: Ikaros* [online]. 2009, roč. 13, č. 8 [cit. 08. 04. 2012]. Dostupné na:

<http://www.ikaros.cz/knihovna-bez-barier-i-pro-neslysici>

NEWTON, K., M. *Jak interpretovat text: Krátký úvod do teorie a praxe literární interpretace*. Olomouc : Periplum, 2008. ISBN 978-80-86624-47-1.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.

PAVELKA, J. *Předpoklady literárního dorozumívání*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998. ISBN 80-210-1800-3.

PAVLOUŠEK, J. (ed.). *Tichý přístav duše: Literární, básnická a výtvarná tvorba neslyšících autorů*. Brno : B press, 1995. ISBN 80-901574-3-2.

PETRÁŇOVÁ, R. Budování češtiny u malých neslyšících dětí. In: *Ruce.cz* [online]. Datum publikování: 2011-02-10. [cit. 2012-01-31]. Dostupné na:

<http://ruce.cz/clanky/844-budovani-cestiny-u-malych-neslysicich-deti>

PETŘÍKOVÁ, J. Postoj majoritní společnosti ke sluchově postiženým a jeho odraz v terminologii. In: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická*. Brno : Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2588-3.

PÍŠA, V. Deset pověr o čtení a psaní. In: KOUDELKOVÁ, E. (ed.). *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-957-0.

POKORNÝ, J. *Lingvistická antropologie: Jazyk, mysl a kultura*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2843-8.

POLÁKOVÁ, M. Specifické strategie využívané neslyšícími respondenty v testech čtenářských dovedností. *Čeština doma a ve světě*. 2002, roč. X., č. 2-3, s. 168-173. ISSN 1210-9339. Dostupné také z:

<http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS2002-23.pdf>

POTMĚŠIL, M. *Projektování v surdopedii*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1726-4.

PRUDKÝ, L. Čtení ke svobodě. In: VONDRÁČEK, V. *Čtením ke vzdělání: Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společnosti pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. Praha : Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86-320-36.

PULDA, M. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-0476-2.

RÁDLOVÁ, E. Začínající čtenář se sluchovým postižením a pohádky. *Čeština doma a ve světě*. 2002, roč. X., č. 2-3, s. 193-195. ISSN 1210-9339. Dostupné také z:

<http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS2002-23.pdf>

SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2.

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

SMETÁČEK, V. *Čtivost textů pro děti*. Praha : Albatros, 1973.

SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0433-8.

STAŇKOVÁ, B. Jak přivést děti ke čtenářství. In: VONDRÁČEK, V. *Čtením ke vzdělání: Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. Praha : Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86-320-36.

STRNADOVÁ, V. Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení? In: ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha : FRPSP, 1999.

SULOVSÁ, J. Literární výchova na ZŠ a rozvoj fantazie. In: KOUDELKOVÁ, E. (ed.). *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-139-2.

ŠIKULOVÁ, R., RYTÍŘOVÁ, V. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1361-6.

ŠIMÍČKOVÁ, H. *Aspekty prvopočátečního čtení, psaní a rozvoje logického myšlení ve světě bezprostředního okolí dítěte předškolního a raného školního věku*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-570-6.

ŠTĚDROŇOVÁ, E. Problém zvaný interpretace. In: KOUDELKOVÁ, E. (ed.). *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-957-0.

ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace*. Praha : Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-09-5.

TONDL, L. *Problémy sémantiky*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1075-2.

TRÁVNÍČEK, J. Koncept čtenáře a čtení – nejkratší možné dějiny. Doslov. In: MANGUEL, A. *Dějiny čtení*. Brno: Host, 2007, s. 438. ISBN 978-80-7294-231-2.

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno : Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.



VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha : Septima, 1996. ISBN 80-85801-82-5.

VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha : Institut sociálních vztahů, 1995. ISBN 80-85866-07-2.

VINŠÁLEK, A. *Vývoj metod prvopočátečního čtení a psaní*. Plzeň : Pedagogická fakulta, 1972.

VODRÁŽKOVÁ, D. Slyší Červená Karkulka? *Čeština doma a ve světě*. 2002, roč. X., č. 2-3, s. 173-177. ISSN 1210-9339. Dostupné také z:

<http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS2002-23.pdf>

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 10. zcela přeprac. a dopl. vyd.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

## **Přímé internetové zdroje a odkazy**

Archivováno, Český rozhlas.cz [online]. © 2000-2012 [cit. 2012-02-11]. Dostupné na:

[http://www.rozhlas.cz/prixbohemia2005/predvyber/\\_zprava/193249](http://www.rozhlas.cz/prixbohemia2005/predvyber/_zprava/193249)

Česká bibliografická databáze, CBDB.cz [online]. © 2009-2012 [cit. 2012-02-11]. Dostupné na:

<http://www.cbdb.cz/kniha-1308-devcatko-momo-a-ukradeny-cas-momo-oder-die-seltsame-geschichte-von-des-zeitdieben-und-von-dem-kind-das-den-menschen-die-gestohlene-zeit-zuruckbrachte>

Dětské akce, Atlasceska.cz [online]. © 2007-2011 [cit. 2012-02-11]. Dostupné na:

[http://www.kalendarakci.atlasceska.cz/momo-a-zlodeji-casu-cinohra-divadlo-v-dlouhe-9777/\)zpracována](http://www.kalendarakci.atlasceska.cz/momo-a-zlodeji-casu-cinohra-divadlo-v-dlouhe-9777/)zpracována)

Filmová databáze, FDb.cz [online]. © 2003-2012 [cit. 2012-02-11]. Dostupné na:  
<http://www.fdb.cz/film/12832-momo.html>

O nás, Celeceskoctedetem.cz [online]. © 2006-2012 [cit. 2012-02-11]. Dostupné na:  
<http://www.celeceskoctedetem.cz/>

ŠVP „Otevřeme se světu“. In: *Mateřská, základní a střední škola pro sluchově postižené ve Valašské Meziříčí. Dokumenty*. [online příspěvek]. 2007. [cit. 31/01/2012]. Dostupné na:  
<http://www.val-mez.cz/documents/SVP%202008.pdf>

Tiché vzdělávání zvyšuje šance neslyšících na pracovním trhu. In: *Novinky.cz* [online].  
Datum vložení: 2007-12-19 [cit. 31/01/2012]. Dostupné na:  
[http://www.novinky.cz/veda-skoly/vzdelavani/  
129252-tiche-vzdelavani-zvysuje-sance-neslysicich-na-pracovnim-trhu.html](http://www.novinky.cz/veda-skoly/vzdelavani/129252-tiche-vzdelavani-zvysuje-sance-neslysicich-na-pracovnim-trhu.html)

Zákon č. 155/1998 Sb. o znakové řeči a o změně dalších zákonů. Dostupný na:  
<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-155/zneni-19980713>

Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.  
Dostupná na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-155/zneni-20081020>

# **PŘÍLOHY**

**Příloha č. 1**

**Příloha č. 2**

**Příloha č. 3**

## **Příloha č. 1**

### 1. MOMO A JEJÍ PŘÁTELE

1. Malé děvčátko a velké město
  2. Neobyčejná vlastnost a obyčejný spor
  3. Bouřka, na kterou si děti hrály, a nečas, který opravdu nastal
  4. Mlčenlivý stařec a mnohomluvný mladík
  5. Vyprávění pro cizí uši a pohádka pro malé děvčátko
- ### 2. ŠEDÍ MUŽI
6. Špatné počty a výsledek souhlasí,
  7. Momo hledá své přátele a nepřítel ji přijde navštívit
  8. Moře snů a několik zamyšlení
  9. Užitečné shromáždění, jež se nekonalo, a bídné zasedání, které proběhlo
  10. Zběsilé pronásledování a pokojný útěk
  11. Když zlí dělají ze špatnosti zásluhu...
  12. Momo přichází tam, kde vzniká čas

### 3. KVĚTY ČASU

13. Rok a den
14. Velmi mnoho jídla a velmi málo řečí
15. Nalezen a zase ztracen
16. Nesmírně mnoho soužení
17. Veliký strach a ještě větší odvaha
18. Když někdo předvídá, co bude, a nazpět se neohlíží
19. Obklíčení se musí rozhodnout
20. Pronásledovatelé jsou pronásledováni
21. Konec, jímž něco nového začíná

A ještě krátký doslov

## Příloha č. 2

### Naše předposlední verze řazení kapitol

Úvod (úvodní aktivity, obrázky – měly by žáky připravit na téma nedostatku času, aktualizace tématu, stručný nástin děje – v několika větách)

1. Koho v této knize můžeš potkat?
2. Michael Ende (tenhle pán napsal knihu o děvčátku)
3. Fantasy literatura
4. Zajímavé (kouzelné) město
5. Momo – kdo to je?
6. Proč lidé měli Momo rádi (dospělí i děti)?
7. Momo našla dva nejlepší přátele
8. Šedí muži a lidé nemají čas
9. Šedí muži – kdo jsou, co dělají
10. Šedá nemoc
11. „Šedá nemoc“ u dospělých
12. „Šedá nemoc“ u dětí
13. Momo navštíví šedý agent – Momo chce zachránit děti i dospělé lidi
14. Želva a Mistr Hóra – kdo to je?
15. Kde bydlí Mistr Hóra?
16. Šedí muži vymýšlí pomstu
17. Mistr Hóra vysvětluje, proč jsou šedí muži nebezpeční
18. Mistr Hóra vysvětluje, jak Momo může zachránit město i kamarády
19. Momo zachraňuje město
20. Šťastný konec

### Naše konečná verze řazení kapitol

Úvod

První výlet

Druhý výlet

Třetí výlet

První, druhý i třetí výlet jsme zvládli!

Koho v této knize můžeš potkat?

1. Město
2. Momo
3. Proč si lidé z města Momo oblíbili?
4. Proč si děti z města Momo oblíbily?
5. Momo našla dva nejlepší přátele
6. Šedí muži – kdo jsou, co dělají
7. Šedý agent navštíví pana Fusiho
8. Agenti jsou podvodníci
9. Ve městě propukla Šedá nemoc
10. Momo chce zachránit lidi z města
11. Šedý agent navštíví Momo
12. Momo chce lidi varovat
13. Upovídaný agent dostane trest
14. Želva a Mistr Hóra
15. Mistr Hóra – kdo to je a kde bydlí?
16. Mistr Hóra vysvětluje, proč jsou šedí muži nebezpeční
17. Šedí agenti vymýšlí pomstu
18. Momo se vrátila z návštěvy od Mistra Hóry
19. Zapomenutý dopis
20. Nečekaná návštěva
21. Mistr Hóra vysvětluje, jak Momo může zachránit město i kamarády
22. Momo zachraňuje město
23. Šťastný konec
24. Kam se ztratil Mistr Hóra?

## Příloha č. 3

### 1. Město

Před dávnými, dávnými časy lidé bydleli ve velikých a krásných městech. Některá města stála v **jižních zemích**, kde je teplé počasí po celý rok. Bohatí králové a královny vládli v krásných **palácích**. Lidé chodili nakupovat na **tržiště**. Na tržišti se prodávalo všechno – oblečení, pečivo, maso, koření, ovoce, zelenina, boty, hračky pro děti...

*myslím to další  
něco vysvětluje, děti  
znají koření*

Ve městech byla obrovská náměstí, kde se lidé scházeli a povídali si. Lidé chodili do divadel. Divadla se jmenovala **amfiteátry**.

Jak vypadal amfiteátr?

*↓ vysvětlit*

Amfiteátr byly postavený z obrovských kamenů. Můžeš si představit, že amfiteátr byl velký jako dnešní sportovní stadiony. Amfiteátr byl kulatý a lidé seděli nad sebou. V amfiteátrech hráli herci smutné či veselé příběhy.

*Jako na křídlech.*

Některé amfiteátry byly nádherné – měly nádherné **sloupy**, sochy, ozdoby. Amfiteátry neměly střechu. Když svítilo mic sluníčko,<sup>2</sup> nebo když pršelo, měli lidé nad hlavami krásné koberce nebo slaměné rohože. Vypadalo to jako malá střecha.

To bylo kdysi – před dávnými, dávnými časy... Dnes vypadá město úplně jinak. Lidé dnes jezdí v autech, mají telefon, elektřinu, staví moderní domy a supermarkety, doma mají televize, rádia, počítače.

Ale i dnes v některých městech můžeme najít staré paláce, nějakou **zříceninu**, sochu nebo amfiteátr.

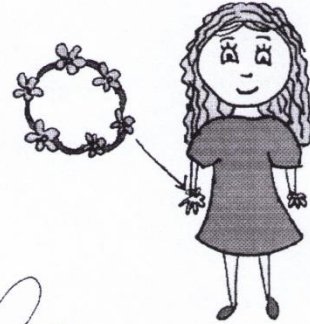
Jeden starý amfiteátr se nacházel také ve městě, o kterém si budeme povídat. Město bylo trochu kouzelné. Lidé nosili na ruce krásné náramky. Na náramcích rostly nádherné květy. Květy se jmenovaly květy času.

*↓ vysvětlit*

## Náramky z květů? Co to je?

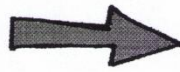
V našem kouzelném městě lidé opravdu nosili náramek na ruce. Na náramku rostly krásné květy. Když květy na náramku krásně kvetly, znamenalo to, že má člověk dostatek času. Každý ale mohl vidět jen svůj náramek. Náramek tak byl pro druhé *lidi* neviditelný. Krásné květy na náramku = člověk:

- \* *člověk* má čas pro kamarády
- \* má čas navštívit nemocnou babičku
- \* má čas pomoci mamince umýt nádobí
- \* rodiče mají čas hrát si se svými dětmi, povídat si s nimi, jet na výlet, na dovolenou. Když má
- \* člověk čas pro druhé, květy na náramku jsou krásné.



*1x když sa sebau*

Když měl někdo málo času pro druhé, květy na náramku začaly vadnout. To bylo pro lidi v kouzelném městě signál (= znamení), že je něco v nepořádku. Snažili se to napravit (změnit k lepšímu). Snažili si na druhé lidi najít čas – a květy času opět na náramku krásně rozkvetly.



Na náramku jsou krásné květy = člověk má čas pro druhé *lidi*

Na náramku jsou zvadlé, uschlé květy = člověk nemá na nic čas.

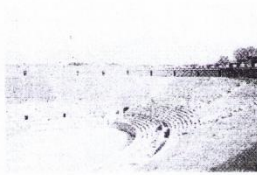
*nebo na nikoho? D*

*jak může poradit?  
Dokázala bych poradit v hedeu.*

## SLOVNÍČEK

**amfiteátry** → **amfiteátr**

= stavba z kamene,  
má kruhový tvar.  
Dole hráli herci divadlo.



✓ **palácích** → **paláce**

= domy, kde bydleli  
*doma*  
~~kdysi~~ králové)



v **jižních zemích** → **jižní země** = *sevní, slávy* (např. Itálie) (jsou na jižní polokouli, je tam celý rok teplo)

**tržiště, trh**, *trhoviště*

= místo venku, kde  
se prodává na stolečku,  
ve stánku ovoce,  
zelenina, oblečení, koření ...



**zříceninu** → **zřícenina** = zbytek starého hradu – (například jen zeď)

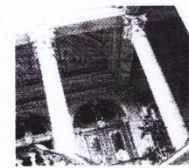
**koření** = sůl, pepř a další bylinky ~~do polévky~~ + pro lepší chuť jídla

**náramek** = *perky* ozdoba, nosí se na ruce

**neviditelný** = *není* ~~ne~~jde vidět

**vadnout** = usychat (například květina – už není krásná a rozkvetlá)

**sloupy** → **sloup** = podpírají stropy v obrovských palácích



sloupy



# ANOTACE

Jméno a příjmení:	Monika Bečicová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce v češtině:	Úprava beletrie koncipovaná pro žáky se sluchovým postižením na 2. stupni základních škol. Multifaktoriální (zejm. komunikační) pohled na problematiku čtení a úpravy textu jako východisko k úpravě fantasy románu Michaela Endeho Děvčátko Momo a ukradený čas
Název práce v angličtině:	Adaptation of imaginative literature sets up for students of second degree of elementary schools with auditory handicap. Multi-facted (particularly communication) view on the issue of reading and editing of the text as a basis for the adaptation of the fantasy novel by Michael Ende Momo.
Anotace práce:	Diplomová práce se v teoretické části pokouší zmapovat oblasti, které určitým způsobem souvisí s čtením – jsou jeho nezbytným předpokladem či nedílnou součástí. Čtení v rámci surdopedie představuje specifickou oblast, proto je mu v tomto pojetí věnována samostatná kapitola. Zmíněné poznatky spolu s teoretickou platformou týkající se techniky úpravy textu a výsledků čtenářských dotazníků byly integrovány do praktické části diplomové práce. Praktická část je pak zaměřena na úpravu konkrétní beletrie (Michael Ende: Děvčátko Momo a ukradený čas).
Klíčová slova:	Jazyk, komunikace, čtení, literární text, literární komunikace, externí a interní činitelé čtení, čtenářsky orientovaná teorie, sluchové postižení, vliv sluchového postižení na čtení, motivace, odborné přístupy k literárním adaptacím, úprava literatury, technika a fáze úpravy textu, sémantická ekvivalence.
Anotace práce v angličtině:	The theoretical part of this Thesis tries to map out the area of reading which are indispensable requirement and integral part of reading. Reading in context of auditory handicap represents a specific area therefore a special charter has given for this. The above mentioned knowledge, together with a theoretical platform of

	the text-adaptation techniques and results of reader's questionnaire have been integrated into the practical part of this Thesis. The practical part deals with adaptation of specific fiction (Michael Ende: Momo).
Klíčová slova v angličtině:	Language, communication, reading, text of literature, communication of literature, external and internal factors of reading, reader-response-criticism, auditory handicap, effects of auditory handicap on reading, motivation, text-adaptations, attitudes to text-adaptations, methods and stages of text-adaptations, semantic equivalence.
Přílohy vázané:	3
Přílohy volné:	1
Rozsah práce:	130
Jazyk práce:	Český