

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

Úprava fantasy literatury pro žáky se sluchovým postižením

Adaptation of Fantasy Literature for Pupils with Hearing Impairment

Diplomová práce

Lucie Mrázková

Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika

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

Olomouc 2018

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala na základě literatury a pramenů uvedených v Seznamu použité literatury dočista samostatně.

V Olomouci dne

Podpis

Díky Bohu! Dále pak děkuji paní docentce Evě Suralové za její laskavý přístup a také za věcné a odborné připomínky. Také děkuji paní magistře Kateřině Vitáskové, v jejíž třídě mi bylo umožněno provést ověření upravovaného textu, za ochotu a spolupráci.

Obsah

1	Čtenář a kniha	11
1.1	Atraktivita čtení a jak podpořit zájem o čtení.....	13
2	Čtení osob se sluchovým postižením	15
2.1	Předčtenářské období.....	15
2.2	Počáteční čtení u dětí se sluchovým postižením	17
2.3	Problémy při čtení osob se sluchovým postižením	18
2.4	Význam čtení u osob se sluchovým postižením	20
3	Zařazení hodin čtení do výuky dle RVP	21
4	Žánr fantasy	24
4.1	Charakteristika žánru a jeho specifika.....	24
4.2	Historický vývoj žánru a jeho varianty.....	25
4.3	Fantastika a realita	26
4.4	Děti a fantasy	28
4.5	Četba fantasy literatury osobami se sluchovým postižením.....	29
5	Zvláštnosti upraveného textu.....	33
5.1	Výběr knihy	33
5.2	Některá specifika upraveného textu z hlediska lexikologie.	37
5.2.1	Slovní zásoba	37
5.2.2	Vysvětlivky	40
5.2.3	Slova vyjadřující skutečnost vnímanou sluchem	43
5.2.4	Další specifika.....	44
5.3	Některá specifika upraveného textu z hlediska stylistiky.....	46
5.3.1	Vyjádření podobnosti (přirovnání, metafory).....	46
5.3.2	Vyjádření vnitřních spojitostí	48
5.3.3	Frazémy	48
5.4	Stylistické využití fonetických prostředků v textu	49
5.4.1	Posuny v osobě u sloves	50
5.5	Upravovaný text a poezie	51
5.6	Redukce či rozšíření textu a práce s hlavní dějovou linií příběhu.....	53
5.7	Některá specifika upraveného textu z hlediska syntaxe.	55
5.7.1	Úprava vět	55

5.7.2	Přímá řeč.....	58
5.8	Ilustrace	60
5.9	Grafická úprava	62
5.10	Průběh ověřování kvality upraveného textu	62
Závěr		67
Seznam příloh.....		76

Úvod

Knihy jsou nedílnou součástí života všech lidí, ať už si to uvědomujeme nebo ne, ať už knihy máme rádi nebo se jim raději vyhýbáme. S knihami se setkáváme zpravidla ještě dřív, než se naučíme mluvit. Už malým kojencům jsou do rukou vkládány umělohmotné takřka nerozbitné hračky, které mají imitovat pravé obrázkové knihy. Tyto hračky jsou pak nahrazeny prvními knihami tvořenými pevnými deskami, v kterýžto jsou stále dominantní ilustrace a text je zde spíše jen pro doplnění. V předškolním věku jsou děti ve většině případů ještě odkázány na pomoc starších a zkušenějších čtenářů, kteří je knihou laskavě provedou. Avšak přestože dítě předškolního věku nedokáže dosud samo přečíst souvislý text, je toto období důležité pro utváření pozitivního vztahu ke knihám. Prohlížení si ilustrací a pojmenovávání toho, co je v nich zobrazeno, je velice vhodným způsobem, jak dítě seznámit s předměty a jevy vyskytujícími se ve společnosti, ve které vyrůstá. Prostřednictvím této činnosti doplněné o komentář přiměřený věku a úrovni vyspělosti dítěte dochází taktéž k rozvoji slovní zásoby, což je nezbytným předpokladem nejen pro rozvoj řeči, ale také pro čtení s porozuměním. Později, když se dítě naučí číst, se zpočátku za vhodné motivace rodičů, pedagogů či knihovníků pouští do mnohdy zprvu doporučené četby, avšak samo brzy poznává, že možnosti četby jsou různé. A tak se postupně před začínajícím čtenářem otevírá svět plný příběhů, dobrodružství, setkání se zajímavými lidmi, ten svět širokých možností nových poznání, které čtení knih nabízí a obohacuje čtenáře nejen po stránce vědomostní, ale může ovlivňovat i celou jeho osobnost.

U čtenářů se sluchovým postižením tomu není jinak, přestože omezení příjmu informací pomocí sluchu s sebou jistě přináší určitá specifika. Při četbě tak musí překonat mnohé překážky, které si slyšící čtenář ani neuvědomí, neboť jsou pro něj tyto věci samozřejmé. Pokud se však zamyslíme nad tím, kolik informací o jazyce, tedy o jeho slovní zásobě, gramatice a stylistice se nám dostává právě pomocí sluchu, uvědomíme si, že učit se jazyku bez zpětné sluchové vazby není procházka růžovým sadem. Je však nesporné, že čtení má pro člověka velký význam, a tak by tato činnost neměla být pro rozličné problémy odepřena ani žákům, kteří to se čtením nemají tak snadné. Ba naopak, měli bychom hledat cesty, jak těmto žákům čtení přiblížit a jak pomoci budovat pozitivní vztah ke knihám a k četbě. Jedním ze způsobů jak toho

docílit je upravovat texty knih oblíbených a známých autorů tak, aby byly pro čtenáře se sluchovým postižením srozumitelnější a tím i atraktivnější.

Problematice týkající se úprav textu pro čtenáře se sluchovým postižením se u nás věnuje například Červenková ve své publikaci *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, metodice je pak věnována kniha *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*, jejíž autorkou je Daňová. Dalšími významnými autorkami věnující se této problematice jsou například Komorná, jejíž publikace pojednává o psané češtině jakožto cizím jazyku pro neslyšící, Vaněčková, která je autorkou metodické příručky pro učitele o přípravě na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku a v neposlední řadě i Suralová, která se věnuje jak čtení neslyšících, tak i úpravám textu.

Tato práce tedy navazuje na zkušenosti výše zmíněných autorek. Zabývá se informacemi o tom, co čtenářům se sluchovým postižením dělá při čtení největší potíže, neboť pouze s touto znalostí je možno případné problémy řešit. Dále je tedy cílem práce podat informace o konkrétních způsobech toho, jak upravovat text, aby byl pro čtenáře se sluchovým postižením srozumitelný. V praktické části jsou prostřednictvím porovnání původního a upraveného textu demonstrovány provedené změny, které se týkaly především úpravy slovní zásoby, větné skladby a děje. Teoretická část je věnována četbě a její atraktivitě pro žáky obecně, a také specifčnosti práce se čtením u žáků se sluchovým postižením. Také je v této části práce charakterizován žánr fantasy, jeho specifika, přínosy a úskalí pro čtenáře se sluchovým postižením. Součástí práce je také upravený text knihy, která je řazena do žánru fantasy. Konkrétně se jedná o knihu *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*, jejímž autorem je J. R. R. Tolkien.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenář a kniha

Dovednost číst je pro člověka něčím takovým, čím bylo zrcadlo pro Alenku, tedy vstupem do říše divů, a nejspíš ještě něčím víc. Číst neznamená jen dokázat odkrýt to, co se skrývá za systémem znaků, ale také učit se přemýšlet, pracovat s textem a formulovat své myšlenky. A ani tady význam čtení nekončí, neboť tato činnost nabízí také podněty pro celkový rozvoj osobnosti a vztahů s ostatními lidmi, formuje pohled na sebe a na vnitřní hodnoty, a zároveň umožňuje zažít širokou škálu emocí nebo si jen dopřát chvíli odpočinku. Pro tuto skutečnost se používá termín čtenářská gramotnost, kterýž to byl definován pro potřeby výzkumu PISA jako „schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“¹ Trávníček pak definuje čtenáře jako „duševního uživatele knih“.² Další teorie pak klade důraz na to, že čtení je interakcí mezi textem a čtenářem.³

Čtení knih však není automatickou skutečností, která je vlastní všem lidem, kteří se naučí číst. Čtení knih, a to nejen při využití jakožto zdroje informací či jako formy relaxace, je v dnešní době pod tlakem silné konkurence, neboť jsou čtenáři obklopeni velkým množstvím různých podnětů a možností příjmu informací či možnostmi zábavy. Aktuální údaje o tom, jaký mají děti postoj ke čtení a jaké vlivy působí na čtenáře, podává výzkum *České děti jako čtenáři 2017*.⁴ Podle tohoto výzkumu je čtenářství nejvíce ovlivněno věkem, pohlavím a vzděláním rodičů. Bylo zjištěno, že čím jsou děti starší, tím méně čtou a také se s přibývajícím věkem více zesilují rozdíly mezi chlapci a děvčaty, přičemž dívky čtou častěji a déle než chlapci. Co se genderu týče, pak matky čtou dětem častěji než otcové. Vzdělání rodiče čtou obecně více, a to i svým dětem. Děti vzdělanějších rodičů jsou silnějšími čtenáři. Ve výzkumu jsou také jmenovány okolnosti, za kterých se děti a mládež věnují četbě častěji. V 45 % je to v případě, kdy čtenáře kniha zaujme, v 31 % čtou kvůli povinné četbě a stejně tak je

¹ Internetový zdroj dostupný z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/pisa-2009-1> [cit. 2018-03-05]

² TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* : (2007). Brno: Host, 2008, 207 s. S. 35.

³ KOMORNÁ, Marie. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. S. 27.

⁴ Internetový zdroj dostupný z: <http://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/ceske-deti-jako-ctenari-2017-1> [cit. 2018-03-05]

to i tehdy, pokud dostanou knihu jako dárek. V 19 % je to pak období prázdnin a v 18 % to jsou víkendy, kdy děti a mládež častěji čtou. Padla zde také otázka na slabší čtenáře či nečtenáře o tom, proč nečtou. 56 % dotazovaných tvrdí, že je čtení nebaví, 41 % dotazovaných vidí ve spoustě jiných věcí více zábavy, než ve čtení, 40 % dotazovaných uvádí, že nemá na čtení čas, neboť se věnují jiným věcem. 37 % dotazovaných uvádí, že potřebné informace se dozví na internetu a 12 % dotazovaných tvrdí, že žádné zajímavé knížky nemá. Výzkum se také věnoval tomu, podle čeho si čtenáři knihy vybírají. 46 % dotazovaných si knihu vybírá podle žánru, okolo 30% dotazovaných bylo ovlivněno doporučením kamarádů či knihami ze seznamu povinné četby. Zhruba 20 % dotazovaných pak vybírá knihu podle obrázků nebo dle doporučení rodičů.

Dle výsledků výzkumu, jenž byl součástí projektu *Klíčové kompetence z let 2009 – 2013*, je možné konstatovat, že „děti, které čtou pro radost, zvládají mezi 10 až 16 lety lépe matematiku, mají větší slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti, než ty, které čtou zřídka.“⁵

Jak a co čteme, je vždy determinováno věkem a s ním spojenými zkušenostmi. Některé zkušenosti jsou pak v určitých oblastech všem lidem společné, jiné jsou zase ovlivněné specificky, jak je to popsáno výše. Čtení žáků v období pubescence se odlišuje od jiných vývojových období v mnohých ohledech. Žáci druhého stupně základní školy se věkově pohybují v rozmezí jedenácti až patnácti let. Procházejí si obdobími, při kterém se na život začínají dívat jinými očima, pomalu vstupují do světa dospělých, přestože svět dětství ještě zcela neopustili. Je to období plné změn, ať už fyzických, či psychických, a obojí na sebe vzájemně působí. Je to období hledání hodnot i sebe samého, přičemž zkušenosti s něčím podobným jsou zatím téměř nulové a nelze je porovnávat s mechanismy hledání dospělého člověka. Prožívání pubescence je emočně velice rozmanité a intenzivní, avšak ve snaze přiblížit se ostatním dospělým spíše potlačují vnější projevy emocí. Tato citová bohatost souvisí také s rozvojem obrazotvornosti.⁶

Všechny tyto změny mají vliv na to, jaké zdroje jsou vybírány k četbě a jaký vztah k četbě tito žáci mají. „Četba nabízí čtenáři, který se touží stát dospělým, obraz světa

⁵ Internetový zdroj dostupný z: <https://ikaros.cz/detske-cteni-aktualni-vyzkumy-detskeho-ctenarstvi> [cit. 2018-03-05]

⁶ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. S. 20.

dospělých, do nějž se pubescent projektuje v identifikaci s hrdinou, zosobňujícím jeho představu o budoucí životní roli – četba plní tzv. saturační funkci – čtenář nad knihou prožívá v představách vše, co mu je zatím odepřeno – daleké cesty, dobrodružství nebezpečných situací, v kterých osvědčuje svou schopnost je úspěšně řešit, lásku, sex, finanční nezávislost, společenský úspěch.⁷ Pubescenti pak mají specifické čtenářské potřeby, které jsou ovlivněny tímto obdobím a na které je potřeba brát ohled. Pubescent své emoce může projektovat i do vztahů k literární postavě. Hlavní hrdinové knih jsou pro chlapce taktéž chlapci v podobném věku či muži, kteří jsou pro ně vzorem, dívky své hrdinky zase obvykle nalézají v dívčích románech. Dále je u dívek oproti chlapcům častěji vyhledávána poezie či čtení pohádek, kdežto chlapci upřednostňují literaturu uměleckonaučnou, populárně naučnou a více se zajímají o válečné, detektivní, dobrodružné a sci-fi příběhy.⁸ Obecně je pro pubescenty atraktivní dynamičnost příběhu, jež vznikla na základě nějakého konfliktu. Zároveň však preferují příběhy s dobrým koncem, nežli s koncem nešťastným či tragickým.⁹ Motivace, které vedou čtenáře k výběru knihy, Chaloupka shrnul do tří bodů, v nichž zmiňuje tyto: „Touha po poznání skutečnosti reálné nebo fiktivní, která je pro dítě dostatečně emocionálně bohatá a zároveň uplatnitelná jako vzorová akce, modelové řešení. Touha po anticipaci a identifikaci, po předjímání vlastního života a ztotožnění s dílem v jednoduché rovině bezprostřední sebeprojekce do příběhové situace. Touha po kompenzaci, vyrovnání, doplnění a rozšíření jednostrannosti podnětů, obklopujících dítě v životní skutečnosti.“¹⁰

1.1 Atraktivita čtení a jak podpořit zájem o čtení

Otázce jak podpořit zájem o čtení se věnuje publikace s názvem *Čtení není žádná nuda*.¹¹ Za nejefektivnější způsob, jak dítěti knihu přiblížit, je mu jednoduše číst, což je považováno za mnohem lepší, než dítěti něco o čtení vysvětlovat, či jej do něčeho

⁷ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. S.21, 22.

⁸ Tamtéž. S. 26.

⁹ Tamtéž. S. 27.

¹⁰ CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros, 1971. S. 37.

¹¹ ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. S. 12.

nutit. Motivaci ke čtení pak žáci mohou přijímat jak z domova, ze školy, tak i docházením do knihoven.

Černá jmenuje deset práv čtenářů podle Pennaca, které by měly být respektovány. Jako první uvádí právo nečíst. To, že někdo nečte, neznamená, že by byl někým horším či automaticky méně vzdělaným a vůbec bychom ho neměli podle toho jakkoliv soudit. Dalším je právo přeskakovat stránky, kdy si čtenář může vybrat z příběhu to, co ho zajímá, přičemž není podmínkou přečíst vše slovo od slova. Čtenáři mají také právo knihu nedočíst v případě, kdy kniha čtenáři nevyhovuje. Nedojde tak ke znechucení čtenáře knihou, jako by tomu mohlo být při nuceném čtení. Také je zde stále určitá pravděpodobnost, že se čtenář ke knize vrátí někdy později. Může se ale klidně stát, že si čtenář nějakou knihu oblíbí natolik, že si ji rád přečte znovu a klidně i víckrát. Číst tutéž knihu znovu je dalším právem čtenáře, které by mělo být respektováno. „Četba přece není ani výkonnostní sport, ani překážka, kterou je třeba zdolat, aby si člověk zasloužil pochvalu.“¹² Jako páté jmenuje Černá právo číst cokoli, co si dítě vybere, čímž dává najevo svůj vkus, a to i tehdy, když se nejedná o nejkvalitnější literaturu. Čtením knih, které děti baví a které je zaujmou, jsou vhodným způsobem jak podpořit dobrý vztah ke knihám a k četbě, přičemž jednodušší knihy mohou být cestou, která čtenáře přivede i k četbě náročnější a hodnotnější. Zároveň by však rodiče, učitelé i knihovníci měli dbát na to, aby pro předčítání dětem vybírali právě tyto kvalitní a vhodné tituly. S tím souvisí i šesté právo čtenáře – právo číst to, co je aktuálně v módě. „Nemá cenu s tím bojovat, říká Pennac, pohoršovat se nad úrovní četby ani se bát, že posedlost pohledným upírem nebo jiným momentálním idolem bude mít trvalé následky.“¹³ Dalšími právy jsou právo číst kdekoli, právo jen tak listovat a právo číst nahlas. Právo mlčet je posledním z deseti práv, které Černá zmiňuje. Jedná se o to, že se čtenář nemusí sdílet o svých zážitcích z četby, pokud sám nechce a neměl by k tomu být nucen.

¹² ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. S. 12.

¹³ Tamtéž. S. 14.

2 Čtení osob se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením mají problém vyrovnat se čtenářskými schopnostmi svým intaktním vrstevníkům. Obecně pak platí, že čím větší je sluchová ztráta, tím pravděpodobněji bude mít jednotlivce potíže se čtením. Ztráta sluchu tedy přispívá k problémům se čtením. Dle Conrada je úspěch ve čtení ovlivněn inteligencí a tím, zda je člověk schopen pracovat s tzv. vnitřním hlasem. Vnitřní hlas Conrad definuje jako schopnost představit si a v duchu si opakovat přečtené slovo tak, jak by znělo, kdyby bylo vysloveno nahlas.¹⁴

„Se vzbuzením zájmu o četbu je nutné začít včas – rozhodně dříve, než se dítě naučí číst.“¹⁵ Se čtením by se tedy mělo začít co nejdříve, a to ještě před tím, než dítě nastoupí do školy. Strnadová tvrdí, že češtinu by se od narození neslyšící děti měly učit jako svůj druhý jazyk. Měly by se seznámit se psanou podobou jazyka, a to ještě dříve než dojde k vyvozování hlásek.¹⁶ Vhodné je, pokud se dítě setkává s texty ve svém domácím prostředí, kde může vnímat to, jaký mají význam a čím jsou lidem užitečné. Také mohou vnímat pocity dospělých a jejich vztah ke knihám, který pokud bude pozitivní, může pozitivně motivovat ke čtení i děti. Pro motivaci je tedy zapotřebí, aby čtení měly spojené s pozitivními pocity. Toho může být však jen stěží dosaženo tvrdým drilem, ke kterému mají rodiče či učitelé nezřídka sklony. Vhodné je dítě přiměřeně a dostatečně chválit.

2.1 Předčtenářské období

„Ještě před vlastním nácvikem čtení je potřebné, aby dítě prošlo jazykovou přípravou na čtení a aby jeho slovní zásoba byla bohatá.“¹⁷ Je rozvíjeno fonemické uvědomění, sluchová i zraková paměť, rytmizace řeči, plynulé pohyby očí žádoucím směrem i orientace v prostoru. Následující možnosti rozvoje jsou zaměřeny na osoby, u nichž

¹⁴ Padden, C.; Ramsey, C.: *Reading Ability in Signing Deaf Children*. Department of Special Education and Communication Disorders, University of Nebraska, Lincoln. S. 8.

¹⁵ ČERVENKOVÁ, Anna, ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. S. 8.

¹⁶ STRNADOVÁ, Věra. *Současné problémy české komunity neslyšících*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. S. 238.

¹⁷ VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996. S. 4.

není ztráta sluchu úplná a je tedy zachována určitá schopnost přijímat informace také sluchem.

Sluchová cvičení se nejdříve zaměřují na vnímání a rozpoznání odlišných zvuků různého druhu, a teprve poté se až věnují rozpoznání hlásek a další práci s nimi. „Procvičujeme rozlišování jednotlivých hlásek ve slovech, zvukovou analýzu a syntézu slov, sluchovou paměť a provádíme cvičení na délku samohlásek a rytmus řeči.“¹⁸ Pro počáteční trénink jsou vybírány zvuky z běžného prostředí, v jejichž okolí se dítě pohybuje. Nejprve jsou zvukové podněty různého druhu podpořeny i zrakem, skrze který se tak dostává dětem zpětné vazby a možnosti kontroly o tom, co slyší. Poté se děti učí rozlišovat zvuky pouze pomocí sluchu. Při nácviku rozlišování hlásek se začíná tím, že se dítě pokouší rozpoznat slovo, jež bylo ve větě, která byla vyslovena dvakrát za sebou, zaměněno. Postupně jsou tak slova nahrazována slovy, jež jsou si stále více podobná a odlišují se od sebe pouze jednou hláskou. Později pak při cvičení můžeme například pomocí nahrávky simulovat prostředí, ve kterém jsou slyšet i jiné rušivé zvuky, čímž přibližujeme dítěti takové podmínky, které jsou v životě běžné.¹⁹ Při rozvoji fonemického sluchu a rozpoznání jednotlivých hlásek, se nejdříve pracuje se slovy, v nichž je konkrétní hláska obsažena, a to ideálně za doprovodu různých předmětů, hraček či obrázků, jejichž název obsahuje danou hlásku. Později se dítě učí samo rozpoznávat určenou hlásku. U samohlásek si pak dítě všímá jejich délky. Schopnost rozlišení délky je nezbytné, neboť mnohá slova s odlišným významem se od sebe různí pouze délkou samohlásky. Pro nácvik se využívají bzučáky, dále pak jsou vhodné i klávesové či jiné hudební nástroje. Zraková cvičení jsou důležitá pro pozdější rozlišení rozdílů mezi grafickým znázorněním jednotlivých hlásek, což je nezbytné pro pozdější čtení i psaní. K rozvoji schopnosti vnímat vizuální rozdíly se využívá různých cvičení, při nichž má dítě za úkol vyhledávat stejné předměty, tvary či barvy na obrázku, porovnávat jejich délku či velikost. Využívá se také neúplných obrázků, kdy má dítě dokreslit to, co na obrázku chybí. Zrakovou paměť je možno rozvíjet také pomocí mnoha cvičení a her, jejichž princip je založen na tom, že dítě nejprve zrakem vnímá určenou skutečnost a následně se jí snaží popsat slovy, případně určí změny, jichž si všimlo. Dále je při čtení textu nezbytné, aby bylo dítě schopno plynule pohybovat očima potřebným

¹⁸ VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996. S. 4.

¹⁹ Tamtéž. S. 7.

směrem, tedy zleva doprava. Také pro stimulaci rozvoje očních pohybů existuje velké množství cviků, mezi které například můžeme zařadit sledování kutálejícího se míče, či spojování bodů. Orientace v prostoru je pak důležitá při orientaci na stránce při čtení. Proto by dítě mělo znát smysl pojmů, které určují polohu, jako jsou například tyto: nahoře – dole, vlevo – vpravo, vepředu – vzadu, nad – pod, první – poslední, začátek – střed – konec, apod. Před nástupem do školy také není na škodu, když se dítě seznámí aspoň s některými písmeny a jejich grafickými podobami.²⁰

2.2 Počáteční čtení u dětí se sluchovým postižením

Metod, které je možno využít k nácviku čtení, je velké množství. Výuka čtení žáků se sluchovým postižením je postavena na metodikách čtení intaktních dětí. Dle Holmera by proto i neslyšící děti měly mít možnost psaný text nějak spojit s promluvou.

Čtenářům se sluchovým postižením by tedy z těchto důvodů měla být poskytnuta při čtení vizuální zpětná vazba např. v podobě odezírání.²¹

V praxi jsou však nejpoužívanější metody globální, genetická a analyticko-syntetická. Globální metoda je založena na postupu od celku k částem. Slova nejsou rozdělována na slabiky a hlásky, ale žáci si osvojují vizuální podobu slova jako celku. V běžném školství se s využitím této metody spíše neseznamujeme, avšak některá specializovaná zařízení pro děti se sluchovým postižením s touto metodou pracují. Slova jsou napsaná na tabulkách či lístcích, které jsou využívány v komunikaci při různých situacích či při užití různých předmětů, čímž se děti postupně setkávají s psanou podobou konkrétních slov. „Globální vnímání napsaného slova je pro malé dítě snadné. Dítě poznává slova jako signály a prostředky pojmenování již před tím, než si osvojí jejich hláskovou podobu. Počáteční vnímání formou globálního rozlišování slov na základě jejich významu, určení vztahů mezi názvy předmětů a dějů vytváří základ pro pozdější analyticko-syntetické čtení.“²² Další využívanou metodou čtení je tedy analyticko-syntetická metoda, při níž se žáci učí nejprve rozpoznat jednotlivé

²⁰ VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996. S. 8 – 12.

²¹ HOLMER, E.; HEIMANN, M.; RUDNER, M.: *Evidence of an association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children*. Research in Developmental Disabilities 48, 2016. S. 147.

²² KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených* [online]. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002 [cit. 2018-04-04]. S. 212.

hlásky, které následně skládají do slabik a slabiky pak do celých slov. „Při nácviku čtení touto metodou se navzájem prolíná několik analyticko-syntetizačních činností: analýza a syntéza akusticko-kinetická (...) a analýza a syntéza optická.“²³ Proces výuky čtení má dvě složky, z nichž jedna je osvojení si techniky čtení a druhá je pak pochopení obsahu čteného textu, což je také zároveň cílem čtení. Volba metodiky nácviku čtení je ovlivněna výběrem užitých metodických postupů a prostředků.²⁴ Metodika, jež by nabídla vhodné kroky jak postupovat při nácviku čtení osob se sluchovým postižením, je dosud propracována jen velmi málo a většinou je odvozena od metodik prvopočátečního čtení, kterých je užíváno při nácviku čtení u intaktních dětí. U těch je však rozdíl v kvalitě i kvantitě orální produkci slov.

2.3 Problémy při čtení osob se sluchovým postižením

Nemožnost přijímat zvukové informace sluchem má negativní vliv jak na čtení, tak i na pravopis. Sluch však neslouží pouze k příjmu a zpracování informací, ale také ovlivňuje další psychické funkce, jako pozornost, vnímání, myšlení, paměť a citové procesy.²⁵

„Pouhá znalost písmen (bez možnosti této znalosti využívat v praxi) ještě nezaručuje funkční gramotnost v pravém slova smyslu.“²⁶ Komplikace tedy nastávají tehdy, když nejsou jazykové znalosti na takové úrovni, která je nutná pro porozumění textu.²⁷ Český jazyk se od toho znakového v mnohém odlišuje, a proto je čeština pro neslyšící jazykem cizím. Znakový jazyk je jazykem vizuálně motorickým, kdežto jazyk český je založen na vnímání sluchem a pohybu mluvidel, je tedy jazykem audio-orálním. Znakový jazyk je oproti češtině simultánní, což je způsobeno také tím, že jsou v tomto jazyce k dispozici jak nosiče manuální, tak i nemanuální, skrze které je v danou chvíli zároveň sdělováno více informací.²⁸ „Český znakový jazyk využívá tři typy

²³ VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996. S. 6.

²⁴ KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených* [online]. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002 [cit. 2018-04-04]. S. 213.

²⁵ VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996. S. 4.

²⁶ STRNADOVÁ, Věra. *Současné problémy české komunity neslyšících*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. S. 164.

²⁷ KOMORNÁ, Marie. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. S. 27.

²⁸ Tamtéž. S. 48.

vyjadřovacích prostředků: verbálně nevokální (pohyby a pozice rukou, obličej, popř. horní část trupu), neverbálně nevokální (gesta, mimika, mimetická deskripce), neverbálně-vokální (smích, hlasové projevy, mluvní komponenty).²⁹ Odlišnosti mezi oběma jazyky jsou pak zřejmé ve všech jazykových rovinách.

Mezi problémy, které mají osoby se sluchovým postižením, patří malá slovní zásoba, nezapamatování si či znovu vybavení si nové slovní zásoby, nestálost slovní zásoby a potíže s porozuměním abstraktním pojmům. Dalším problémem je také neznalost pojmu, který slovo představuje, neznalost tvarosloví, jehož důsledkem je neschopnost rozpoznat slovo v jiném než základním tvaru. „Neslyšící totiž (vlivem nevhodného způsobu výuky českého jazyka) neoperují znalostmi, které se vztahují ke gramatické (morfologické a syntaktické) stavbě jazykových projevů. Neumí pracovat s gramatickými kategoriemi jmen a sloves (jmenný rod, pád, číslo, slovesná osoba, čas, slovesný rod, způsob atd.) a neovládají ani způsoby navázání jednotlivých textových jednotek do souvislého textu (syntaktické prostředky).³⁰ S neznalostí pojmů souvisí také neznalost některých synonym, homonym či slov, která se náhodně podobají a mohou být tedy snadno zaměněny. Dále pak čtení a pochopení textu znesnadňuje neznalost frazeologie a obrazných rčení, které bývají mylně pochopeny doslova. Čtenáři se sluchovým postižením mnohdy nejsou schopni identifikovat slovo v různých kontextech.³¹ Problémem je také neznalost konvenčních pravidel společenského styku, jako je například vykání, kdy si čtenář při oslovení namísto jedné osoby představí osoby dvě či více. Neznalost syntaxe daného jazyka také brání v pochopení textu. Čtenáři se nemusí orientovat ve složitějších souvětích. Textu tedy neporozumí, přestože souvětí obsahují slova, jež jsou čtenáři známá.³²

Pro osoby se sluchovým postižením je také obtížnější pracovat s textem, uvědomit si vztahy mezi informacemi, které získali čtením textu či potřebné informace vůbec nemají.³³

²⁹ Znakové systémy v komunikaci neslyšících. kap. 4. Český znakový jazyk. Langer, J.

³⁰ KOMORNÁ, Marie. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. S. 29.

³¹ Tamtéž. S. 28.

³² ČERVENKOVÁ, Anna, ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. S. 23, 24.

³³ KOMORNÁ, Marie. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. S. 29.

Všechny tyto komplikace způsobující potíže při porozumění textu čtenáře demotivují a dochází až k nechuti ke čtení. Vzniká tak problém, jenž implikuje další problém, neboť nečtením se znalost jazyka neprohloubí, ba spíše naopak.

2.4 Význam čtení u osob se sluchovým postižením

Pro osoby se sluchovým postižením nemá čtení pouze význam obecný, kdy je cílem porozumět textu a získat informace, ale také má význam rehabilitační a sociálně adaptační.³⁴ Rehabilitační význam má pro osoby se sluchovým postižením ten, že se čtenář při hlasitém čtení blíže seznamuje s gramatikou jazyka, procvičuje výslovnost a také si rozšiřuje slovní zásobu. Při čtení osoba se sluchovým postižením může skrze chování knižních hrdinů poznat nové vzorce chování, které mu mohou pomoci se lépe adaptovat ve společnosti, čímž je tedy naplněn sociálně adaptační záměr četby. Vhodné k četbě jsou například pohádky, skrze jejichž pravidelnou strukturu mohou čtenáři vnímat výstavbu literárního díla, což je dobrou přípravou pro pochopení výstavby děl složitějších.³⁵

³⁴ ČERVENKOVÁ, Anna, ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. S. 7.

³⁵ Tamtéž. S. 8.

3 Zařazení hodin čtení do výuky dle RVP

Na základních školách pro žáky se sluchovým postižením je obvykle vyučováno dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ukotvení výuky čtení v kurikulárních dokumentech je tedy nezbytné hledat právě zde. Konkrétně pak v jedné z jeho devíti vzdělávacích oblastí, která nese název *Jazyk a jazyková komunikace*, do níž spadají vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy, jež mají být splněny na konci prvního období prvního stupně, druhého období prvního stupně a druhého stupně, přičemž splnění těchto očekávaných výstupů je na konci druhého období prvního stupně a na konci druhého stupně závazné. Splnění daných očekávaných výstupů na konci prvního období prvního stupně je spíše orientační. Očekávané výstupy však mohou být dle specifických potřeb žáka upraveny v rámci podpůrných opatření. Mnohdy jsou pak očekávané výstupy na nižší úrovni oproti dané normě.

Hlavním cílem vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je rozvíjet u žáků komunikační kompetence, které jsou nezbytné nejen pro zvládnutí ostatních vzdělávacích oblastí, jež jsou součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ale také pro schopnost správně zacházet s informacemi a dále na ně adekvátně reagovat i v běžném každodenním životě, ať už tyto informace budou v podobě mluvené či psané.

Nácvik čtení a rozvoj dalších čtenářských kompetencí probíhá primárně v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Vzdělávací obsah tohoto vzdělávacího oboru je rozdělen do tří částí, kterými jsou *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova* a *Literární výchova*. Cílem Komunikační výchovy je naučit žáky rozumět různým jazykovým sdělením, číst s porozuměním, pracovat s textem, dokázat jej analyzovat a kriticky posoudit jeho obsah. Obsahem učiva je tedy nejen samotné čtení, ale i nácvik praktického i věcného naslouchání, základy techniky mluveného projevu, dále pak základní hygienické návyky písemného projevu a s tím spojený i nácvik správné techniky psaní.

V Jazykové výchově se žáci učí tomu, jak má vypadat spisovná podoba českého jazyka. Součástí učiva je tedy zvuková stránka jazyka, slovní zásoba a tvoření slov, tvarosloví, skladba a pravopis, k čemuž se na druhém stupni přidává i obecné poučení

žáků o jazyce. Dále pak „Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, (...).“³⁶

V Literární výchově se žáci prostřednictvím četby učí literární teorii, seznamují se s významnými autory literárních děl, a také se učí vnímat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory na obsah i formu díla. „Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“³⁷ Obsahem hodin literární výchovy je na prvním stupni poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem a seznámení se základními literárními pojmy. Na druhém stupni jsou pak náplní hodin literární výchovy tvořivé činnosti s literárním textem, žáci se učí různým způsobům interpretace literárních a jiných děl, dále se pak učí základům literární teorie a historie, rozpoznání literárních druhů a žánrů i jejich představitelům z české i světové literatury.

Z popisu těchto tří částí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je zřejmé, že jsou všechny nezbytné nejen pro samotnou dovednost číst, ale i pro celkový rozvoj čtenářské gramotnosti.

Žáci se sluchovým postižením jsou také často žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“³⁸ Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů dle finanční, pedagogické a organizační náročnosti. Mezi podmínky vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními pak řadíme i to, že mají žáci se sluchovým postižením možnost vzdělávání v českém

³⁶ JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2005. S. 16.

³⁷ Tamtéž. S. 16.

³⁸ §16 odstavec 1 školského zákona

znakovém jazyce, přičemž „znalost českého jazyka si tito žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka.“³⁹ Samozřejmostí je pak možnost použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, dále pak již výše zmíněná úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuální vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga či využití dalšího pedagogického pracovníka či přepisovatele pro neslyšící žáky.

³⁹ §16 odstavec 7 školského zákona

4 Žánr fantasy

4.1 Charakteristika žánru a jeho specifika

Jak název napovídá, jedná se o žánr, který pracuje s fantazií, s něčím neskutečným, vymyšleným. Slovo fantastika je odvozeno z řeckého *phantastikós*, které by se dalo přeložit jako imaginace, představivost.⁴⁰ Ve většinové společnosti je v současné době však nejvíce známý a užívaný anglický výraz *fantasy*. V širším slova smyslu je fantastická literatura všechna ta, v níž je stavěn do opozice svět, který podává obraz toho, co je čtenáři známé a co má ověřeno zkušenostmi, se světem, v němž rozličné zákonitosti fungují odlišně, než na co je čtenář zvyklý. Do fantastiky by se tak mohly mj. řadit i žánry science-fiction, legenda, horor či pohádka. V užším pojetí je pak pojem fantasy popisován jako „(...) konflikt mezi obrazem světa, který zde byl představen a který je zároveň čtenářovým světem, a událostmi, které se v rámci tohoto obrazu světa nedají vysvětlit.“⁴¹ Je to žánr charakteristický svými rozmanitými znaky. Popsat ho lze tedy spíš orientačně a pouze tak naznačit to, čím je specifický a odlišný od jiných žánrů, nežli přesně vyjmenovat seznam konkrétních skutečností, kterými by se žánr fantasy vyznačoval.

Protipólem k fantasy je v rámci literární fantastiky žánr science fiction, tzv. sci-fi. Odlišují se od sebe v mnoha ohledech. Typické pro žánr sci-fi je zaměřenost na techniku, budoucnost a rozumové uvažování, kdežto žánr fantasy je spíše postaven na pohádkovosti a citovosti, v příbězích se vyskytuje magie a mystika, a namísto budoucnosti se dění příběhu spíše odvolává na dávnou minulost.

Postavy, které se objevují ve fantasy, vytváří obvyklé uskupení, které lze pozorovat v rozličných příbězích. Je to zejména dominantní hrdina (či skupina hrdinů) a jeho společník, dále pak osoba, která je zprostředkovatelem magie, tedy nějaký čarodějný mistr či učitel kouzel. V příbězích vystupuje také protivník, jemuž je nutné se vzepřít či mu překazit jeho zločinnost. Součástí děje bývá také určitý sexuální objekt, spřízněná duše hlavního hrdiny, která motivuje jeho další činy a jejichž vztah je dalším vedlejším příběhem, jenž se prolíná s hlavní dějovou linií. V příbězích se

⁴⁰ NÜNNING, Ansgar, Jiří TRÁVNÍČEK a Jiří HOLÝ, ed. *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce - osobnosti - základní pojmy*. Brno: Host, 2006. S. 215.

⁴¹ Tamtéž.

vyskytují různá fantastická stvoření, tvorové a bytosti, které nejsou součástí běžného světa.

Děj se však také neodehrává v našem obvyklém světě, ale nechává čtenáře vstoupit do světa neskutečného, přičemž odlišnost od skutečnosti spočívá buď ve vytvoření imaginárního světa, vytvoření světa paralelního s naším, nebo se děj odehrává ve smyšlených dějinách našeho světa.⁴² Fantastický prostor bývá mnohdy syntézou vymyšlené země, skutečné země a tzv. „krajinou citu“, jakéhosi oblíbeného místa z dětství, jehož prvky autor do příběhu zasadil. „Vymyšlená krajina má své kořeny jak ve skutečném místě našeho dětství, tak také v přirozených prvcích, po kterých jsme toužili, po kterých se nám stýskalo.“⁴³ Při rozboru fantastických děl bychom si tak mohli všimnout jednotlivých prvků, které vychází z tradice kultury národa, místní oblasti, společenské třídy nebo jeho rodiny. Tím, že se tyto tradice oblast od oblasti liší, vytváří autor pro čtenáře možnost vstoupit do světa, který je mu více či méně něčím povědomý, a zároveň více či méně neznámý.⁴⁴

Z motivů, které jsou pro žánr fantasy obvyklé, jsou nejčastější motivy cesty, na níž hrdinové příběhu prožívají různá dobrodružství, musí se vypořádat nejen se špatným počasím ale i s nepřáteli a s nebezpečím, které je jim do cesty kladeno. Prostřednictvím těchto nesnází a náročných situací se pak jaksí nenásilně až bezděčně prezentuje hrdinův postoj ke světu, který často prochází svým vývojem a v průběhu cesty je formován. Krajina, či chceme-li říct obecně prostředí, kterým hrdina putuje, je obvykle detailně propracováno a popsáno. Dalšími motivy, které se ve fantasy objevují, jsou motivy intimní (citové, sexuální), satirické a také mytologické.

4.2 Historický vývoj žánru a jeho varianty

Literární termín „fantasy“ vzniká v anglosaských zemích, a poprvé se objevuje v 50. letech 20. století. Není to tedy žánr, který by byl hudbou daleké minulosti, ba naopak. Jeho kořeny však sahají mnohem hlouběji, a to až ke starým mýtům a eposům. Nesporný vliv na vývoj fantastiky má také dobrodružná literatura, legendy a gotický román.⁴⁵ „Počátky skutečné fantasy je třeba vidět v dílech utopistů

⁴² MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. S. 188.

⁴³ HELD, Jacqueline. *V říši obrazotvornosti: (děti a fantastická literatura)*. Praha: Albatros, 1985. S. 61.

⁴⁴ Tamtéž. S. 16.

⁴⁵ MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. S. 188.

2. poloviny 19. století, kteří jsou prvními autory převážně heroické fantasy. (...) Vzhledem k akceleraci vývoje technické civilizace se od počátku 20. století rozvíjel především žánr sci-fi a ještě nevyhraněná fantasy zůstávala spíše na okraji čtenářského zájmu. Až v r. 1939 založil J. W. Campbell časopis *Unknown* (*Neznámo*), později *Unknown Worlds* (*Neznámé světy*), ve kterém byly publikovány povídky v podstatě již odpovídající dnešní fantasy.⁴⁶ Pro žánr fantasy jsou pak významnými představiteli C. S. Lewis a J. R. R. Tolkien. C. S. Lewis je autorem díla *Letopisy Narnie*, což je série sedmi knih, v nichž se příběh odehrává ve fiktivní zemi avšak v odlišné době, přičemž postavy v příbězích někdy vystupují jakožto hlavní, jindy mají pouze vedlejší roli. Kniha *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*, jejímž autorem je J. R. R. Tolkien, je taktéž stěžejní dílo fantastické literatury, na které pak volně navazuje trilogie *Pán Prstenů*.

Během zatím krátkého avšak poměrně dynamického vývoje, se vytvořily tři hlavní varianty tohoto žánru, které se jaksí liší svým zaměřením a výchozím zdrojem inspirace pro vytvoření příběhu a místa, ve kterém se děj odehrává. Jsou to: epická fantasy (vychází především z obrazů středověkých legend), hrdinská fantasy (která vychází především z mýtů) a science fantasy (v níž se pracuje s vědeckými prvky). Tyto tři typy fantasy však nejsou jediné formy žánru, které by se v literárním světě vyskytovaly. Mezi autory a jejich specifickými díly bychom mohli najít taktéž fantasy humoristickou, parodickou, satirickou či tzv. dark fantasy, která v sobě nese hororové prvky.

4.3 Fantastika a realita

Jeden z výše jmenovaných typů žánru, science fantasy (a vlastně ani žádný jiný typ fantasy) nemusí přísně splňovat vědecky dané skutečnosti, aby byl pro čtenáře důvěryhodný, přestože je důvěryhodnost ve fantastice důležitým faktorem, který nesmí být zanedbán. Vystačí si ale s tím, že pracuje s představami na úrovni čtenáře,⁴⁷ přičemž se mnohdy snaží o vytvoření iluze reality, přestože není jejím cílem čtenáře mystifikovat. Tím se dostáváme k hlavnímu rysu fantastiky, tedy k tomu, že tento

⁴⁶ MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. S. 188-189.

⁴⁷ KAGARLICKIJ, Julij Iosifovič. *Fantastika, utopie, antiutopie*. Přeložil Zdeněk KUBEŠ. Praha: Panorama, 1982, 438 s. Pyramida. S. 31.

žánr balancuje na hranici mezi vírou a nevírou. Hraje si s protikladem pravděpodobnosti a nepravděpodobnosti,⁴⁸ čímž se liší od mýtů, kterým se ve srovnání s fantastikou jaksí věří více, které se vyhýbají pochybování⁴⁹. „Fantastika nutí k víře v sebe, aby naučila pochybnostem,“ a zároveň „bezpodmínečná víra, ať je ve své podstatě sebefantastičtější, fantastiku vylučuje.“⁵⁰ Fantastika je tedy něco, v co doufáme a na co spoléháme, že to je možné. Ve fantastice se tak prolíná nejen věda, ale také určitý prvek, který se vymyká přírodním zákonům, jenž by se mohl nazvat zázrakem. Ze zkušenosti lidstva je však zřejmé, že zázrak či něco neskutečného může být pouze projev neznalosti původce onoho „nadpřirozeného“ děje či nepochopení fungování daného jevu. Neexistuje však zázrak, který nezevšední a nestane se něčím normálním, když se pravidelně a často opakuje a když si na něj lidé zvyknou. Víra v zázrak a věda se tedy vůbec nevylučují, spíše naopak. Navzájem se podporují a motivují k dalšímu prozkoumávání neznámého. A právě ono neznámé je přesně to, co je pro fantastickou literaturu atraktivní. „Je to pravidlo. Fantastik píše o neznámém i tehdy, když jde o něco obvyklého. V tomto smyslu má k dispozici nemalé možnosti. Realista, jak známo, také dává přednost tomu, odkrývat neobvyklé v obvyklém. Aby toho dosáhl, nalézá nějaké nové hledisko. Tato metoda je fantastikovi plně k dispozici. Má však právo ještě přepracovat sám předmět líčení, nově ho zkonstruovat podle své vůle.“⁵¹ Jedná se tedy o jakýsi způsob interpretace reality umělcem. Ani hrdinům fantasy příběhů se tedy nevyhnou každodenní těžkosti, malicherné problémy, starosti, ani potěšení z maličkostí či slzy radosti. A právě tato skutečnost, která je čtenářovi ze zkušenosti tak blízká, dává žánru fantasy tu hloubku i šířku, při níž se může čtenář ztotožnit s hrdiny příběhu, neboť mají tolik společného, a zároveň prožít něco nového, neobvyklého a lákavého. Jsou to momenty, kdy se naprosto obyčejný prvek promítá do neobyčejného světa a zároveň také platí, že fantasy umožňuje promítání neobyčejného prvku do naprosto obyčejného světa. Vnímavý čtenář tak při četbě fantasy příběhů nezřídka objevuje principy a zákonitosti fungování, které je možné aplikovat i na život jednotlivce i společnosti v reálném

⁴⁸ KAGARLICKIJ, Julij Iosifovič. *Fantastika, utopie, antiutopie*. Přeložil Zdeněk KUBEŠ. Praha: Panorama, 1982, 438 s. Pyramida. S. 50, 51.

⁴⁹ Tamtéž. S. 53, 56.

⁵⁰ Tamtéž. S. 56, 58.

⁵¹ Tamtéž. S. 47.

světě. „Platí totiž, že přirozenost, obyčejnost, všednost, jsou vždycky ukryty i pod tou nejzřetelnější fantastikou a že ta nás zasahuje právě vzhledem k nim.“⁵²

4.4 Děti a fantasy

Možná by se někomu mohlo zdát, že je žánr fantasy pro děti příliš komplikovaný až chaotický, plný nesmyslných obrazů, které odvádějí pozornost od reálného světa, a někdy pro ně může být i příliš děsivý. Faktem však je, že i tento žánr, aniž by se jeho díla nějak záměrně upravovaly, je vhodný taktéž pro dětského čtenáře. Proč?

Mnohé zákonitosti totiž fungují na stejném principu, jako dítě samo. Dalo by se říct, že dítě i fantasy příběhy mají podobné přemýšlení. Psychika člověka je vývojově podmíněna, a vnímání světa v dětském věku je proto odlišné od pohledu na svět dospělými. Při pozorování okolí a v interakci s ním se dítě dostává do střetu mezi realitou a představivostí, a se svými omezenými zkušenostmi mnohdy nedokáže odlišit hranice mezi skutečným a smyšleným. Svět dítěte je tedy svým způsobem také fantastický, kdy se prolíná něco obyčejného s neobyčejným. „Jestliže píše nebo vypravuje dítě, používá tedy určitých vzorů, i když svou tvorbu obohacuje svými vlastními – více či méně původními – obměnami.“⁵³

Vyvstává však otázka, zda je vhodné dítěti, které ještě samo nezná hranice mezi skutečností a fikcí, nabízet skrze četbu svět, v němž se tyto dva faktory prolínají a nemohou tak dítěti nabídnout pevné vymezení reality. Dle Heldové je však právě četba fantasy vhodnou příležitostí, jak vést dítě k tomu, aby si uvědomilo rozdíl mezi tím, co je skutečné a tím, co je smyšlené. „Podle našeho názoru se rozumové chápání a obrazotvornost nevytvářejí proti sobě, nýbrž mnohem spíš vzájemným působením.“⁵⁴ Prostřednictvím společného rozhovoru s dítětem tak můžeme dojít k zajímavým tématům a myšlenkám, které mohou být nejen pro dítě obohacujícím. Postupně se tak z dítěte nestává pouhá loutka, která přijímá vše, co je napsáno, ale samo si určí, čemu a do jaké míry chce věřit. Přítomnost dospělé osoby při četbě fantasy literatury dítěti také umožňuje prožít si společně s hrdiny příběhu jakési nebezpečí a dobrodružství, aniž by se při tom cítilo ohroženo, neboť se samo nachází v neohrožující situaci s příjemnou, byť trochu strašidelnou atmosférou.

⁵² HELD, Jacqueline. *V říši obrazotvornosti: (děti a fantastická literatura)*. Praha: Albatros, 1985. S. 57.

⁵³ Tamtéž. S. 39.

⁵⁴ Tamtéž. S. 34.

Fantasy příběhy v sobě nesou také jakousi hravost. Dítě během svého vývoje prochází obdobím her, kdy samo pracuje s fantazií i skutečností a prostřednictvím toho jednak rozvíjí svou obrazotvornost a zároveň poznává i možnosti, které svět nabízí. Součástí prožívání dítěte v jeho určitém období je též tzv. dětský animismus. Dítě jaksí nerozlišuje mezi živými a neživými předměty, a tak zcela přirozeně komunikuje s věcmi, jakoby na základě toho ony věci dokázaly jakkoliv na dítě zareagovat. S ožvlými věcmi se však setkáváme také v příbězích fantastiky. V příbězích pak mají svou roli nejen ožvlé věci, ale také zvířata, která mají lidské vlastnosti.

4.5 Četba fantasy literatury osobami se sluchovým postižením

Při četbě příběhů z oblasti fantastické literatury, se čtenář setkává se světem, jehož zákonitosti se vymykají běžným zkušenostem. Je proto nutné být dostatečně pozorným čtenářem vnímajícím všechny informace, které jsou v textu. Z těchto informací si pak čtenář poskládá adekvátní představu o tom, jak vypadá prostředí, jaké vlastnosti mají hlavní hrdinové, vedlejší postavy i nejrůznější bytosti, zvířata i věci, a co se v příběhu odehrává.

V předchozích kapitolách jsou již zmíněny potíže, které osoby se sluchovým postižením při čtení mohou mít. Mezi tyto problémy patří malá slovní zásoba, neznalost pojmu, které slovo představuje, neznalost tvarosloví (tudíž nemožnost rozpoznat slovo v jiném tvaru, či chybná záměna se slovem jiným), neznalost některých synonym, neznalost některých homonym, nerozpoznání odlišnosti významu slova při změně délky samohlásky, neznalost frazeologie a nepochopení obrazných rčení, neznalost konvenčních pravidel společenského styku či neznalost způsobů skladby vět daného jazyka.

Ve fantasy příbězích se čtenář ne zřídka setkává s novými slovy, která popisují neznámé jevy. Nemyslím si však, že by tyto nové pojmy byli čtenářům se sluchovým postižením na obtíž při orientaci v textu. Tyto pojmy totiž autoři díla obvykle vysvětlují tak, aby byl čtenář schopen vytvořit si představu. Problém by však mohl nastat tehdy, když by byl onen popis realizován prostřednictvím takových slov, jejichž význam je čtenáři nejasný. Další problém by mohl nastat ve chvíli, kdy by autor díla popisoval onu neznámou skutečnost pomocí obrazných pojmenování (přirovnání,

metafora, metonymie), jejichž smysl může být pro osoby se sluchovým postižením taktéž ne snadno rozpoznatelný a bylo by tedy nutné nejdříve pochopit tyto ustálené výrazy, aby pak na jejich základě mohl být vytvořen myšlenkový obraz. Pro žánr fantasy je také typická propracovanost fiktivních dějin té či oné smyšlené země. Hlavní dějová linie tak může být protkána mnohými vedlejšími příběhy, v nichž jsou popisovány významné bitvy, předchozí průběh životů významných postav vysvětlující jejich aktuální situaci či popis prostředí, které dříve vypadalo jinak, než jak jej vidí hrdinové příběhu dnes. Zorientovat se v textu vyžaduje maximální pozornost. Čtenář si musí všimnout změny tvarů slov, ve kterých se mohou (ale nemusí) vyskytovat koncovky minulého příčestí, musí postřehnout všechny souvislosti a pochopit k čemu autor díla odkazuje. Neznalost tvarosloví a zúžený rozsah slovní zásoby může opět způsobit to, že tyto potřebné souvislosti nebudou čtenářem se sluchovým postižením v textu odhaleny. Výskyt složitých větných konstrukcí v textu spíše záleží na stylu psaní autora díla, nežli na zvoleném žánru, avšak ony popisné pasáže či vyprávění příběhů mimo hlavní dějovou linii výskyt takových vět spíše podporují a nesporně jsou taktéž součástí mnohého díla z oblasti fantasy literatury.

Avšak četba fantasy literatury může být také přínosem, a to nejen tím, že se čtenář dostane do kontaktu s mnohými neobvyklými slovy, která rozšíří jeho slovní zásobu. Čtenář je konfrontován se svými představami, které vznikly na základě zkušeností. Žánr fantasy pracuje jak s tím skutečným a známým, tak i s něčím novým a neobvyklým. A právě to nové je něco, co čtenáře nutí opustit své rutinní způsoby přemýšlení, což je pro člověka vždy obohacující, byť ne vždy tak příjemné a bezpečné jako zažité mechanismy, které v přemýšlení máme. Při čtení o obyčejných lidech, kteří se dostávají do kontaktu s něčím neobvyklým, či při čtení o nezvyklých bytostech v nezvyklých situacích nás nutí rozvíjet naši obrazotvornost, s čímž je spojen i rozvoj inteligence.⁵⁵ Pro mnohé čtenáře může být také četba fantasy jakousi možností úniku do jiného světa, v němž nachází jakési útočiště před problémy, se kterými se potýká zde ve světě skutečném. Možnost odpočinout si a na chvíli přestat přemýšlet o tom, co ho zrovna trápí je nezanedbatelná funkce četby fantasy literatury. Mnohý čtenář však také může své nesnáze projektovat do nesnází hlavních hrdinů, přičemž řešení jejich potíží sleduje z bezpečné pozice pozorovatele a může se jím nechat motivovat k postavení se vlastním problémům čelem. Odvaha hrdinů a jejich

⁵⁵ HELD, Jacqueline. *V říši obrazotvornosti: (děti a fantastická literatura)*. Praha: Albatros, 1985. S. 34.

morální postoje, které se v průběhu jejich veškerého dobrodružství stále vyvíjí, jsou tak možným zdrojem inspirace.

Čtenář se sluchovým postižením musí při četbě vynaložit větší úsilí a překonat mnohé problémy, které si jakožto slyšící čtenáři vůbec neuvědomujeme. Četba fantasy literatury není výjimkou a svými specifiky může být pro čtenáře se sluchovým postižením komplikovaná pro výše uvedené důvody. Avšak každá mince má dvě strany a není tomu jinak ani při četbě fantasy čtenářem se sluchovým postižením, pro něhož může být tato činnost velice obohacující záležitostí.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Zvláštnosti upraveného textu

Jak je již výše napsáno, lidé se sluchovým postižením se od intaktní společnosti liší také jakožto čtenáři. Vlivem postižení dochází ke změnám ve vývoji jazyka, což se následně promítá do všech jazykových rovin, a to jak v mluvené, tak i v psané formě. V následujících kapitolách budou charakterizovány specifika upraveného textu v kontextu s rozdělením jazykovědných disciplín, a to především na úrovni lexikologie, stylistiky a syntaxe prostřednictvím porovnání s originálním textem. Pro demonstraci specifík byla z knihy *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* vybrána pátá a šestá kapitola.

5.1 Výběr knihy

Výběr knihy, jež byla určena k úpravě, byl ovlivněn několika faktory. Určujícím prvkem byl stanovený cíl. Tímto cílem je zpřístupnit text čtenářům se sluchovým postižením, pro které je četba důležitým zdrojem informací, rozvojem slovní zásoby, tréninku výslovnosti a gramatiky i vzorem pro vyřešení některých modelových situací⁵⁶. Čtenář má možnost poznávat skutečnost skrze příběhy jiných, což může být spojeno nejen s obohacením o odlišné situace či znovuprožitím si známých zkušeností, a tím dojít k sebereflexi, ale také může skrze četbu relaxovat, dát průchod vlastním emocím a rozvíjet vlastní představivost. Bylo tedy potřeba zamyslet se nad tím, která kniha bude pro danou cílovou skupinu dostatečně atraktivní natolik, aby byla motivací pro čtení knihy. Na základě výroku Jana Ámose Komenského, který tvrdí, že „*Kde ducha nic neláká, tam netíhne; a kam netíhne, tam je postrkován proti své vůli. Je-li to však proti jeho vůli, není nic tak snadné, aby se to nestalo nesnadným; nic není tak lahodné, aby to nezhořklo; a konečně nic tak dobré, aby to neodstrašovalo,*“⁵⁷ a dále pak „*přirozená povaha lidská jest svobodna, miluje dobrovolnost a hrozí se donucování*“⁵⁸, považují pozitivní emoce při čtení knihy

⁵⁶ ŠURANSKÁ, Soňa. *Služby veřejných knihoven pro sluchově postiženého čtenáře*. 2007, 93 s. Diplomové práce. Univerzita Palackého, Katedra speciální pedagogiky. 5. kapitola

⁵⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Analytická didaktika*. V Praze: Státní nakladatelství, 1947. S. 73.

⁵⁸ Tamtéž.

a osobní zájem o danou činnost za zásadní faktory pro rozhodnutí čtenáře k samotnému čtení.

Primární otázkou tedy bylo ne to, která kniha je vhodná, ale jaká je charakteristika čtenářů, kteří knihu budou číst. Na základě rozboru specifík čtenáře je pak volen text, který by byl vhodný k další úpravě. Daňová ve své publikaci *Metodika úpravy textu pro znevýhodněné čtenáře*⁵⁹ doporučuje brát ohled na duševní úroveň dítěte, stav rozvoje jeho řeči, čtenářskou vyspělost, zájmy a záliby dítěte a náročnost textu, tedy to, jaký jazyk je použit při psaní knihy.

Na základě konzultace s vedoucí práce a následně pak s pedagogem, jenž je zaměstnán ve škole pro žáky se sluchovým postižením, bylo rozhodnuto pro zaměření se na žáky druhého stupně základní školy. Důvodem byl nedostatek upravených knih, které by byly atraktivní pro současné starší žáky se sluchovým postižením. Charakteristika některých poznávacích procesů období prepubesce a pubescence pak koresponduje s hodnotami vybrané knihy, které žáka rozvíjí a formuje. Typické pro žáka, jenž prochází těmito vývojovými obdobími, je narůstání významu fantazie, která se často projevuje denním sněním.⁶⁰ *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* je knihou pracující s fantazií, rozvíjí ji a skrze nereálné situace učí reálným životním hodnotám. Typický pro tento věk je také cit pro spravedlnost, kterážto ctnost je také součástí příběhu o hobitovi. Při čtení žáci mohou prožívat spolu s hlavními postavami proces samostatného rozhodování, sdílet s nimi život nezávislý na rodičích a zároveň prožívat jakousi závislost na pomoci přátel a jejich vzájemné spolupráci nezbytné k dosažení cíle. Veškeré logické závěry je možno vyvodit díky rozvoji hypoteticko-deduktivního usuzování, které je již u pubescentů na úrovni dospělých. Rozvíjí se také abstraktní myšlení a schopnost pracovat i s takovými tvrzeními, se kterými nemají přímou zkušenost, což je pro čtení této knihy velkou výhodou.

Charakteristika osobnosti daného věku je pro volbu upravované knihy důležitá, avšak zároveň nesmíme zapomínat na specifika každého člověka i specifika určité skupiny, konkrétně skupiny osob se sluchovým postižením. Tato skutečnost pak dále ovlivňuje způsob úpravy textu. Konkrétními problémy osob se sluchovým postižením při čtení a následnými úpravami textu se tato práce zabývá v jiných kapitolách.

⁵⁹ DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada).

⁶⁰ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. S. 103.

Daňová⁶¹ zmiňuje také fakt, že je podstatné, aby vybraná kniha k úpravě byla přitažlivá i pro osobu, která bude na úpravě textu pracovat. Pozitivní vztah k práci, která je z přístupu dané osoby zřejmá, působí motivačně pro čtení upraveného textu. Sympatie k vybrané knize byly tedy taktéž rozhodujícím faktorem.

Zajímavostí jsou i výsledky výzkumu, jehož autory je Prázová Irena, Homolová Kateřina, Landová Hana a Richter Vít, a jenž se zabýval dětským čtenářstvím v České republice. Bylo zjištěno, že preference žánru se ve věkové kategorii 9 – 14 let výrazně liší, zejména mezi chlapci a děvčaty. V celkovém výsledku pak mezi tři nejpreferovanější žánry patří dobrodružné knihy, knihy o přírodě a zvířatech a fantasy příběhy. Mezi nejoblíbenější autory knih se J. R. R. Tolkien zařadil na třetí pozici.⁶²

K úpravě textu byla vybrána kniha *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*. Jejím autorem je J. R. R. Tolkien. Toto dílo je řazeno mezi fantastickou literaturu.

Děj se odehrává ve fiktivní zemi, která se svými prvky podobá středověkému životu zde na zemi. Hlavními hrdiny jsou nereálné bytosti, jakými jsou hobiti, skřeti, draci, elfové či lidé s nadpřirozenými schopnostmi, a s jejichž charakteristikou se přímo či nepřímo čtenář seznamuje v průběhu čtení příběhu. Kniha má logický spád, základní struktura se drží kompozičního plánu. Čtenář je na začátku děje v rámci expozice obeznámen s tím, kdo je to hobit, jak vypadá a které vlastnosti jsou pro něj typické. Následuje popis prostředí, ve kterém hobit žije. Pro dokreslení situace autor užívá různého odbočení od děje a retrospektivního vyprávění příběhů, které se netýkají přímo konkrétní situace. Dále v ději následuje kolize, v níž se hlavní hrdina setkává s dalšími důležitými postavami knihy a dozvídá se o problému, který se pak společně chystají vyřešit. Tím děj plynule přechází do krize, během které se v průběhu cesty ke stanovenému cíli musí hlavní hrdinové vypořádat se všedními i nevšedními nástrahami. Peripetií je pak samotná bitva o to, co je hlavním hrdinům blízké a co jim právem patří. Boj proti nepřátelům je uzavřen výhrou jedné z bojujících stran. V závěru se čtenář dozví další podrobnosti o bitvě a následně je popsána zpáteční cesta do místa bydliště hobita.

⁶¹ DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada).

⁶² PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014.

Knihy čtenáři nepřinášejí pouze zážitek z dobrodružného děje a zábavu, ale skrze jednání hrdinů v rozličných situacích předává i jisté morální hodnoty a postoje, které mají potenciál dále formovat osobnost čtenáře. Žít s jakoukoliv odlišností od většinové společnosti je zvláště pro dítě, které touží po rovnocenných podmínkách a totožnosti s okolím, vždy náročnější. Hlavní hrdina knihy, Bilbo Pytlík, může být dětem se sluchovým postižením příkladem v tom, jak jeho odlišnost může být pro ostatní přínosem a velkou pomocí. Na jeho příkladu mohou čtenáři poznat, že vystoupit ze své komfortní zóny neznamena zažít jen obtíže a nepříjemnosti, ale že takový počínání s sebou přináší i zkušenosti, skrze které člověk získá mnoho informací jak o fungování světa jakožto celku, tak i o sobě samém. Poznání sebe, tedy vědomí sebe a přijetí kladů i záporů vlastní osobnosti, má pak za přirozený následek zvýšení sebejistoty, což je pro všechny čtenáře v každém věku cennou hodnotou. Postava Bilba Pytlíka je plná paradoxů, kdy se hobit milující pohodu domova vydává na velice nepohodlnou cestu, při čemž uvnitř sebe několikrát posbírá spoustu odvahy a vydá se sám vstříc nebezpečí, přestože je nejmenší a nejméně zkušený ze všech. Tímto chováním se naprosto odlišuje od zbytku jeho rodiny a vůbec od všech hobitů. Následkem toho mu po návratu domů ostatní nedůvěřují a začínou se mu stranit. Ale Bilbovi nevadí, že je jiný. Ničeho nelituje a je velice šťastný a vděčný za to, co prožil. Myslím, že i tato skutečnost by mohla být pro čtenáře se sluchovým postižením povzbuzujícím poselstvím. Velice inspirující pak může být i vztah mezi trpaslíky, kteří si vzájemně pomáhají a chovají se vždy čestně.

V současné době jsou informace předávány mnohými způsoby, ne zřídka pro žáky atraktivnějšími, než je tomu u čtení textu. Bylo tedy vhodné při výběru knihy zohlednit i jiné zdroje příběhu, které by působily motivačně, tedy jako pozitivní faktor, jenž je pohnutkou ke čtení knihy či další zdroj, který dokreslí charakter příběhu po samotném přečtení knihy. Jakýmsi alternativním zdrojem je v tomto případě filmová trilogie *Hobit*, která byla natočena mezi léty 2012 až 2014. Filmy *Hobit: Neočekávaná cesta*, *Hobit: Šmakova dračí poušť* a *Hobit: Bitva pěti armád*, byly natočeny na základě předlohy britského autora J. R. R. Tolkiena – *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*.

5.2 Některá specifika upraveného textu z hlediska lexikologie.

5.2.1 Slovní zásoba

Kábele, Smetáček a Voznička ve své publikaci *Morfologie dětské knihy* tvrdí, že „čím více je v textu rozdílných slov, tím širší výsek skutečnosti je v něm popsán, tím obtížnější je jazyk textu, a jeho dokonalé pochopení proto vyžaduje větší znalosti“⁶³. Pro čtenáře je za takových podmínek náročnější se v textu zorientovat a pochopit jej. Dále pak konstatují, že užití rozdílných slov roste úměrně zvyšujícímu se věku čtenářů, pro které je text primárně určen. Míru používání rozdílných slov je tedy potřeba přizpůsobit věku čtenářů, neboť s přibývajícím věkem se slovní zásoba rozšiřuje. Autoři v téže publikaci používají termín „frekventovaná slova“, do kteréžto skupiny slov pak řadí slova čtenáři často užívaná, a to zejména proto, že se jimi pojmenované skutečnosti nachází v okolí čtenářů nebo čtenáři s danými slovy konstantně pracují. S frekvencí použití slova souvisí i délka slov, při čemž dlouhá slova jsou užívaná méně. Pokud je přece jen jakékoliv dlouhé slovo užíváno častěji, dochází k jeho přirozenému zkrácení do nespisovných tvarů, které se však postupem vývoje jazyka mohou stát tvary spisovnými.⁶⁴

Z výše popsaného je zřejmé, že vliv zkušeností s jazykem, a to nejen při čtení textu, ale i v každodenním běžném životě, je pro čtenáře zásadní. Zároveň však znalost nějakého slova (nejen u čtenáře se sluchovým postižením) ještě neznamená, že tomu slovu čtenář také automaticky rozumí.⁶⁵ Při úpravě textu pro dětské čtenáře se sluchovým postižením musíme mít na paměti to, že jejich životní zkušenosti, a tedy i zkušenosti se čtením textu jsou rozličné od jejich intaktních vrstevníků. Na tento fakt má vliv míra sluchového postižení a s tím spojená možnost či nemožnost slyšet slova během promluvy, prostřednictvím nichž by bylo možné poznat význam slov a jejich vhodné užití⁶⁶.

Při úpravě textu byla vynechána jak dlouhá a složitá slova, tak i slova, která se v běžné komunikaci neužívají tak často. Příkladem jsou následující: *bezmyšlenkovitě, rozcapený, v útrokách, zdrcený, vytasil, rovněž, zlověstný, krápající, netvor, nestvůry,*

⁶³ KÁBELE, Jiří, Vladimír SMETÁČEK a Vladimír VOZNIČKA. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981. S. 58.

⁶⁴ Tamtéž. S. 61.

⁶⁵ KYLE, F. E.; CAMBELL, R.; MacSWEENEY, M.: *The relative contributions of speechreading and vocabulary to deaf and hearing children's reading ability*. Research in Developmental Disabilities 48, 2016. S. 21

⁶⁶ SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. S. 17.

zvenčí, před pradávnými časy, potměšilý, nadarmo, rozkošnický, zhouba, bodře, minil se vrátit, ubohá nicotnost, ukrutánský, mžoural, bédovat, úpěnlivě, neodstrašoval, zamordovat, tápající, náramně, spílání, šlamastyka, polapili. Původní text byl celkově napsán bohatým jazykem, který bylo nutné přiblížit cílové skupině, jíž je upravený text určen. Při úpravě textu byl tedy použit jednodušší jazyk, užívající slova, se kterými osoby se sluchovým postižením mohou spíše přijít do styku. Pro porovnání je možno uvést tyto ukázky původního a následně upraveného textu:

Původní text:

Nelezl o moc dál, nýbrž sedl si na studenou zem a oddal se nadlouho naprostému zoufalství. Představoval si, jak si doma ve své kuchyni smaží vajíčka se slaninou - cítil totiž v útrokách, že je nejvyšší čas, aby něco snědl, jenomže z toho byl ještě zoufalejší. Nemohl přijít na nic, co by měl podniknout; ani na to, co se vlastně stalo; proč ho přátelé opustili; a když ho už opustili, proč ho nechytily skřetové; ba ani na to, proč ho tak bolí hlava. Po pravdě řečeno, ležel hodně dlouho tiše v temném koutě, bez citu a bez vědomí.

Upravený text:

Nic neviděl, nic neslyšel, nemohl najít své přátelé a měl velký hlad. Byl smutný a unavený. Sedl si na zem. Seděl na zemi dlouho a nevěděl, co má dělat.

Slovní zásoba osob se sluchovým postižením je redukována jak kvantitativně, tak i kvalitativně⁶⁷. Nejedná se pouze o neznalost takového množství slov, jaké by bylo u intaktního čtenáře běžné, ale i o neznalost použití slov v jiném než primárním významu. Může tedy nastat problém, pokud je v textu užito pro danou skutečnost synonymum, které je dítěti neznámé. Z těchto důvodů bylo například slovo *bledé* vysvětleno slovem *světlé*, slovní spojení *hlava mu třeštila* bylo nahrazeno spojením slov *bolela ho hlava*, slovo *kupředu* bylo nahrazeno běžnějším *dopředu*.

Taktéž může dojít k nedorozumění v případě užití homonym, přičemž představa slova v určitém významu, který dítě zná, se nemusí shodovat s pravým smyslem slova v textu, jehož význam je již přenesený. Například slovo *proletělo*:

Původní text:

⁶⁷ DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). S. 18.

*Bilbovi se vzdmula v srdci vlna náhlého pochopení, soucitu smíšeného s hrůzou: představil si rázem tu nekonečnou řadu dní bez světla, bez naděje na něco lepšího, to tvrdé kamení, studené ryby, plížení a šišlavý šepot. To všechno mu **proletělo** hlavou jako blesk.*

Pro intaktního čtenáře, který má rozšířenější slovní zásobu a ovládá jazyk na dostatečné úrovni, je z kontextu zřejmé, že ve skutečnosti nebylo nic, co by proletělo hlavou Bilba. Takový čtenář pochopí, že se jednalo pouze o vyjádření toho, že Bilbo o něčem přemýšlí. Avšak pro čtenáře, který nemá s užitím tohoto slovního spojení zkušenost z každodenních situací a nemá ho možnost slyšet v tomhle významu při běžné promluvě, může pochopit text doslova, kdy Bilbovi hlavou něco fyzicky proniklo skrz a opět něco vyšlo ven. Čtenářem takto pochopená situace by mohla být velice matoucí a zavádějící, čemuž je nutné se vyvarovat. Z těchto důvodů je tedy nutné taková slova ozřejmit buď přidáním vysvětlivky, nebo využít opisu, v němž by byla užitá slova, jejichž význam je jednoznačný. V mnohých případech tak může při úpravě textu dojít i k redukci textu a následně i k nezbytné logické změně uspořádání vět, jako tomu bylo i v případě výše uvedené části původního textu.

Upravený text:

Bilbo měl meč a kouzelný prsten, ale zabít Gluma nechtěl. Boj by nebyl spravedlivý, Glum neměl nic.

Dalším úskalím mohou být slova, jež jsou si náhodně podobná, ale významově spolu nesouvisejí. Například slovo *chyták* může být při nepozornosti či nedostatečné znalosti jazyka zaměněno za slovo *chytrák*. Může se také stát, že bude slovo *chyták* pochopeno jako osoba, která něco chytá, což může vést opět k nedorozumění. Tato skutečnost je však u čtenářů se sluchovým postižením velice individuální a lze jen stěží přesně vymezit, která slova budou při čtení problémová. Při úpravě textu tedy bylo postupováno tak, že na základě konzultací s vedoucí práce, a dále pak i na základě vlastního uvážení, byla z textu problémová slova vybrána a nahrazena jinými nebo byla z textu odstraněna úplně. I přesto se však během ověřování občas vyskytlo slovo, jehož smysl žák dekodeval chybně, což bylo zjištěno při rozhovoru s daným žákem. Takové slovo pak bylo autorkou upraveného textu zaznamenáno a následně znovu nahrazeno, vysvětleno opisem či úplně vynecháno.

5.2.2 Vysvětlivky

Z výše jmenovaného důvodu je téměř nezbytné zařadit do knihy vysvětlivky ke slovům neznámým či málo frekventovaným, aby měl čtenář možnost pochopit čtený text a zařadit si získanou informaci do celého kontextu přečteného. Porozumění slovu je také předpokladem k tomu, aby čtenář začal později toto slovo aktivně a správně užívat při vlastní produkci řeči. Neporozumění textu naopak nepřináší čtenáři žádné obohacení a působí na něj demotivačně.

Volbou nevhodných synonym či formulací pro vysvětlení neznámého slova nevede k naplnění funkce vysvětlivky a působí až kontraproduktivně. Pro co největší účinnost porozumění neznámým slovům je potřeba se zamyslet nad obsahem i formou užitých vysvětlivek. V kontextu úpravy textu pro dětské čtenáře se sluchovým postižením se tedy musí brát ohled na předpokládanou úroveň jazykové způsobilosti, která je ovlivněna zejména věkem a mírou postižení. Na znalost jazyka a schopnosti jej používat mají vliv osobnostní predispozice každého jedince a sociální vlivy, jako například regionální odlišnosti v označení týž věcí či působení různých sociálních vrstev⁶⁸. Vzhledem k množství faktorů, které mají vliv na porozumění, je nesnadné určit, která slova budou pro čtenáře obtížná, neboť se výběr liší na základě individuálních zkušeností a předpokladů. Nelze tedy předpokládat uspokojení všech čtenářů se sluchovým postižením bez jediné výjimky.

Výběr slov, která bylo vhodné vysvětlit v upraveném textu v knize *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*, byl ovlivněn zkušenostmi vedoucí osobou této diplomové práce i vlastním uvážením autorky, zkušenostmi třídního učitele a dětí, s jejichž pomocí byly ověřovány některé části upraveného textu. V průběhu ověřování tak byla složitá či neznámá slova žáky podtržena a následně dovysvětlena autorem upraveného textu. Slova byla vysvětlena buď opisem, nebo vhodným synonymem, které je čtenářům známé.

Vybraná slova byla nejprve opsána do vysvětlivky v původním tvaru, teprve poté až byla převedena do jednotného tvaru. Podstatná jména jsou ve vysvětlivkách uvedena v první osobě jednotného čísla, přídavná jména jsou taktéž v první osobě jednotného čísla a slovesa v infinitivním tvaru. Do těchto tvarů byla převedena slova ve všech

⁶⁸ SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. S. 32.

vysvětlivkách v knize, a to ve snaze sjednotit tvar slov a zjednodušit tak porozumění textu. Čtenář má tedy možnost najít ve vysvětlivkách tentýž tvar, se kterým se setkal již při čtení textu a může si tak propojit do souvislostí i tvary slov v jednotném čísle, aniž by došlo k nežádoucím nedorozuměním. V textu jsou vysvětlivky označeny tučným písmem. Pro čtenáře je takové zvýraznění vysvětlivek přehledné a působí pozitivně esteticky i na vzhled textu.

Výběr formy, v jaké budou vysvětlivky předkládány, je taktéž ovlivněno věkem a zkušenostmi čtenářů. Rozhodujícím faktorem je účinnost vysvětlivky. V upraveném textu knihy *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* proto byla kombinována psaná forma s grafickým znázorněním některých méně známých slov a skutečností. Pro slova, pro něž byla zásadní vizuální představa popisovaného jevu, tak byla zvolena forma kresby.

Ukázky vysvětlivek z páté kapitoly knihy *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*:

Glum = jméno

bledé = světlé

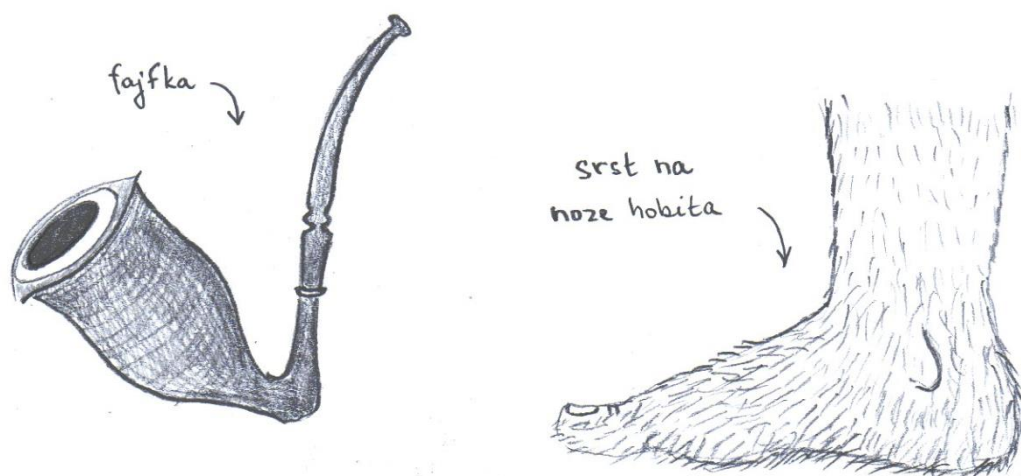
ručičkách – ručičky = malé ruce

skolí – skolit = porazit někoho, vyhrát nad někým

neuhodneš – neuhodnout = nevědět odpověď

zasekl se – zaseknout se = Bilbo nemohl projít dveřmi, protože byl moc široký a dveře málo otevřené.

Ukázky ilustrací ke slovům:



Možnosti umístění vysvětlivek v rámci textu jsou různé. Daňová⁶⁹ jmenuje tyto varianty: zařazení vysvětlivek na konec knihy za poslední kapitolu abecedně, nebo abecedně podle kapitol, zařazení vysvětlivek na konci každé kapitoly, umístění vysvětlivek na téže straně jako marginálie, umístění vysvětlivek na spodní části aktuální strany či umístění vysvětlivek na prázdnou protější stranu, než na které je upravený text. V textu *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* byla původně zvolena možnost, kdy jsou vysvětlivky umístěné na téže straně jako marginálie. Tato možnost byla nejdříve vybrána zejména kvůli praktičnosti, kdy si čtenář může význam neznámého slova objasnit hned, aniž by musel listovat na konec kapitoly či knihy, což by následně mohlo vést k oslabení až k úplné ztrátě zájmu o četbu⁷⁰. Bylo snahou tak co nejméně narušovat plynulost čtení a zážitku z vnímaného děje složitým vyhledáváním. Pro svou rozsáhlost či grafické ztvárnění popisovaných skutečností, a také vzhledem ke zvolenému formátu textu, však nebylo možné umístit všechny vysvětlivky na kraj strany. Proto byla jako další možnost zvolena varianta umístění vysvětlivek na konec stránky či na protější stranu, jak tomu bylo v případě některých grafických znázornění.

⁶⁹ DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). S. 41, 42.

⁷⁰ Tamtéž. S. 42.

Neznámá slova byla vysvětlena pouze v kontextu daného příběhu. Chybí tedy vysvětlení pojmu v širších souvislostech či obohacení o další smysl slov v přeneseném významu, což by bylo další možností, jak pracovat s vysvětlivkami. Důvodem je snaha neodvádět pozornost od děje příběhu, snaha nenarušit dojem z čteného textu. Cílem této četby by totiž měl být především prožitek čtenáře. Tím však není vyloučena možnost dále s textem pracovat například v hodinách českého jazyka a literatury.

5.2.3 Slova vyjadřující skutečnost vnímanou sluchem

Problém také nastává ve chvíli, kdy je součástí textu slovo či slovní spojení označující nějaký jev, který je možno vnímat pouze sluchem, neboť v této oblasti mají osoby se sluchovým postižením přirozený deficit. Výjimkou nejsou ani metafory, přirovnání či frazeologismy, ve kterých se slovo vyjadřující akustický jev vyskytuje. Například ve větě: *Bilbo se odplížil od stěny tišeji než myška*. Dále byly v textu vynechány či upraveny například tyto části:

Původní text:

Šel tak dál a dál a níž a níž, a stále nic neslyšel, kromě občasného zavíření netopyřů kolem uší, což ho zpočátku vždycky vyplašilo, ale pak se to opakovalo příliš často, než aby se o to staral. (...) Bilbo zůstal stát, a když se napjatě zaposlouchal, zaslechl kap kap kapek, krápajících z jakéhosi neviděného stropu do vody pod ním, ale jinak se zřejmě neozývalo nic. „Tak je to tedy kaluž nebo jezero, a ne podzemní řeka,“ pomyslel si.

V této části textu Bilbo pomocí sluchu rozeznává, v jakém se nachází prostředí. V upravené verzi jsou zjištění či skutečnosti, která Bilbo učinil na základě sluchu, předkládána již jako hotový fakt sloužící k dokreslení situace a prostředí, v němž se hlavní hrdina nacházel:

Upravený text:

Chodba vedla směrem dolů. Bilbo šel pořád dál. Nad jeho hlavou létali netopýři. Šel dlouho. Najednou šlápl do vody. Stál u jezera a nevěděl, kam má jít dál.

V jiné části textu zase popis zvuků dokresluje atmosféru právě probíhaného děje:

Původní text

Píšťalky hvízdaly, brnění řinčelo, meče chřestily, skřetové proklínali a pobíhali sem a tam, padali jeden přes druhého a soptili vzteky. Strhl se strašný povyk, pokřik a mela.

V této části textu byly vynechány zvukové popisy, které v původním textu umocňovaly zmatek, ty by však sluchově postiženým čtenářům nemusely nic naznačit.

Upravený text:

Skřeti se zastavili. „Kam zmizel?“ ptali se. „Musel utéct do té tmavé chodby!“ řekl jeden skřet a běžel dál. Několik skřetů běželo za ním. Ostatní skřeti běhali zmateně po jeskyni.

Dále byly vynechány či upraveny věty nebo slovní spojení, jako například *pleskal nohama o zem, vyvřískl, ječel, ozvalo se cáknutí*, apod.

5.2.4 Další specifika

Daňová⁷¹ jmenuje další obtíže při čtení slov, které jsou způsobné absencí či omezením možnosti poznávat slova akusticky. Dítě se sluchovým postižením je pak odkázáno pouze na vizuální perцепci napsaného textu, což může vést k neporozumění. Příkladem může být omezená schopnost rozpoznat pravý význam výroků, které jsou míněny ironicky a jejichž cílem je zesměšnit či sdělit pravý opak toho, co bylo vysloveno. Tato absence zkušenosti s modulačními faktory, typickými pro různé situace, musí být pro čtenáře se sluchovým postižením kompenzována v textu

⁷¹ DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). S. 19.

vhodným vysvětlením, nahrazením pravým významem sdělení či vynecháním. Jako příklad zde uvádím ukázkou z šesté kapitoly upravovaného textu:

Původní text:

„Já mám příšerný hlad,“ zaúpěl Bilbo, který si najednou uvědomil, že nic nejedl od předešlého večera. (...)

„Nedá se nic dělat,“ odpověděl Gandalf, „ledaže byste se chtěl vrátit zpátky a zdvořile skřety poprosit, aby vám vrátili poníka a vaše zavazadla.“

„To pěkně děkuju!“ otrásl se hobit při tom pomyšlení.

„No dobrá, tak si tedy musíme utáhnout opasky a šlapat dál – jinak si z nás udělají večeri, a to by bylo daleko horší, nežli když se sami obejdeme bez večere.“

Odpověď hobita v tomhle případě neměla znamenat upřímné poděkování čaroději, se kterým mluvil. Cílem bylo vyjádřit to, že se zpátky ke skřetům v žádném případě nechce vrátit. V tomhle konkrétním případě byl text přeformulován, přičemž hlavním cílem bylo zachovat smysl rozhovoru a následné události plynoucí z promluvy. Ve výše uvedené ukázce textu se také vyskytuje slovní spojení *utáhnout si opasky*, které by bylo taktéž vhodné vysvětlit, pokud by mělo v textu zůstat v původní podobě.

Upravený text:

„Já mám hlad.“ řekl Bilbo.

„Žádné jídlo nemáme. Skřeti nám všechno vzali. Musíš to vydržet.“

odpověděl Gandalf a všichni se vydali na cestu.

Specifika užitých slov v knize *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* jsou dána i tím, že kniha spadá do žánru fantasy. V příběhu se tedy vyskytují i skutečnosti, které jsou v našem světě nereálné, se kterými se člověk nemá možnost setkat. Jsou to zejména postavy, jako například *Glum, hobit, trpaslíci, elfové, skřetové* apod. Je proto nutné uvést jejich popis, a to buď přímo jako součást textu či jako vysvětlivku. Vhodné je taky využití ilustrace, která podpoří a zpřesní představu čtenáře. Také vlastní jména, která jsou v textu užitá, nejsou pro naši kulturu zcela běžné a je příhodné čtenáře s nimi seznámit.

5.3 Některá specifika upraveného textu z hlediska stylistiky.

5.3.1 Vyjádření podobnosti (přirovnání, metafory)

V jazyce existují tři možnosti jak vyjádřit vnější podobnost. Dá se tak učinit přímým konstatováním, přirovnáním nebo metaforou.⁷² Zatímco při přímém konstatování je sdělení jednoznačné, u přirovnání a metafory už je zapotřebí znalost obrazu, k němuž je daná skutečnost připodobněna.

Přirovnání je stylistický prostředek, jehož smyslem je přiblížit příjemci určitou vlastnost, která je společná pro to, co se přirovnává s tím, co je přirovnáváno. Předpokladem pro správné pochopení smyslu přirovnání je schopnost srovnávat.⁷³ Při úpravě textu *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* byla některá přirovnání volně parafrázovaná, některá vynechána. V následujících ukázkách je příklad, kdy přirovnání bylo vynecháno, neboť nebylo pro hlavní dějovou linii příliš zásadní.

Původní text

V poslední chvíli vzal nohy na ramena a uháněl naslepo zpátky černou chodbou, kudy sem přišel, držel se těsně u stěny a hmatal po ní levou rukou. (...) Sáhl si levou rukou do kapsy. Prstýnek ho zastudil, jak tiše vklouzl na jeho tápající ukazováček.

*Šišláni se mu ozývalo těsně v patách. Když se ohlédl, viděl **Glumovy oči jako zelené lampičky** stoupající do svahu.*

Upravený text

Bilbo začal utíkat, měl z Gluma strach. Běžel tmavým tunelem. Glum běžel za ním. Bilbo dal ruku do kapsy a nasadil si prsten na prst.

Metafora je jazykový jev, prostřednictvím něhož je nepřímě pojmenována nějaká skutečnost, a to na základě vnější podobnosti obrazu a pojmenovávaného. Metaforou tak pojmenováváme něco, co může být obtížné vyjádřit, přestože to velmi dobře

⁷² BEČKA, J. V. Metafora ve větě. *Naše řeč*. 1971, roč. 54, č. 1. Internetový zdroj dostupný z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5531> [cit. 2018-02-23].

⁷³ Slovník literární teorie, 1984 Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i.. Internetový zdroj dostupný z: <http://www.ucl.cas.cz/edicee/data/prirucky/obsah/VLAS/8.pdf> [cit. 2018-02-23].

známe⁷⁴. Metafory jsou součástí všech jazyků, proto je pro jejich pochopení nutná hlubší znalost onoho konkrétního jazyka. O tom, zda je souvislost mezi metaforickým vyjádřením a skutečností vhodně užitá, rozhoduje především akceptace a četnost užívání danou jazykovou skupinou⁷⁵.

Je tedy zřejmé, že lidé, kteří nepoužívají metafory a nesetkávají se s těmito slovními spojeními v jistém jazyce, nebudou schopni s takovým vyjádřením adekvátně pracovat, neboť jim chybí zkušenost umožňující pochopení těchto slovních spojení. Nebude tomu jinak ani u osob se sluchovým postižením, kterým jejich handicap znemožňuje setkávat se s mluveným jazykem tak intenzivně, jako je tomu u intaktní populace. Velkým problémem je pro neslyšící „pochopení konotativního vztahu mezi metaforou a realitou, protože většinou znají význam slov v jejich hlavním, denotativním významu.“⁷⁶ Metafory jsou tedy pro neslyšící něčím, co se musí naučit z paměti, jelikož nestačí pouze rozumět jednotlivým slovům, ze kterých se metafora skládá, nestačí jejich význam chápat doslovně, ale je potřeba znát i jejich vnitřní vztahy.

Při úpravě textu je tedy důležité dbát na to, aby byla metaforická vyjádření čtenářům se sluchovým postižením dostatečně vysvětlena nebo aby byl jejich obsah sdělení srozumitelně upraven. K vysvětlení pak užíváme slov a situací, se kterými se čtenář běžně potkává. Při užití některých přirovnání a metafor v upraveném textu je vhodné také zvážit, zda je to pro porozumění textu nezbytné či zda to nepůsobí interferenčně. V jistých případech je pak vhodnější metaforu či přirovnání vynechat nebo nahradit přímým pojmenováním.

Původní text

*Chudák Bilbo sice pochopil, že šišlavý Glum měl na mysli “krále skolí” a nikoli nějaké školení, ale stejně sedel ve tmě a **marně si lámal hlavu**, který ze strašných obrů a lidožroutů, o jakých slýchal vyprávět, by dokázal všechny tyhle věci.*

Upravený text

Bilbo neznal odpověď.

⁷⁴ DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonalldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). S. 46.

⁷⁵ SOURALOVÁ, E. Neslyšící a jazyková metafora. Dokument z archivu doc. PhDr. Evy Souralové, Ph.D. S. 1.

⁷⁶ Tamtéž. S. 2.

5.3.2 Vyjádření vnitřních spojitostí

Metonymií je nazýván takový druh básnického tropu, jenž využívá k označení předmětu jména jiného předmětu, který je s ním ve vztahu úzké a typické věcné souvislosti.

Původní text

„Obojí špatně!“ vykřikl Bilbo, kterému spadl kámen ze srdce, okamžitě vyskočil na nohy, opřel se zády o nejbližší stěnu a napřáhl mečik.

Upravený text

„Obojí špatně!“ odpověděl Bilbo. Byl rád, že Glum neuhodl. Zachránilo to Bilbovi život.

Původní text

Šišlání se mu ozývalo těsně v patách.

Upravený text

Běžel tmavým tunelem. Glum běžel hned za ním.

5.3.3 Frazémy

Pro osoby se sluchovým postižením je dle Suralové⁷⁷ nejnáročnější právě pochopení smyslu frazémů, které vyjadřují ustálený výrok, v němž jsou obsaženy obecné zkušenosti jistého společenství. S těmi tradičními se pak žáci setkávají v hodinách českého jazyka a literatury.⁷⁸ Méně obvyklé frazémy však čtenář se sluchovým postižením nemusí znát, nemusí tedy rozumět pravému smyslu jeho sdělení. Z těchto důvodů je potřeba opět zvážit, které frazémy mohou být užity, které je vhodné vysvětlit a které vynechat. Také v knize *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* byl výskyt frazémů v textu poměrně hojný. Bylo tedy nutné třídit a rozhodovat se, jakým

⁷⁷ SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. S. 22.

⁷⁸ DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). S. 46.

způsobem text zpracovat. Mnohé z nich byly přímo v textu nahrazeny srozumitelnějším slovním spojením:

Původní text

Tak uvázli v mrtvém bodě. Glum přece jen přivedl Bilba ke vchodu ven, jenomže Bilbo jím nemohl projít!

Upravený text

„Nemůžu jít dál.“ pomyslel si Glum. A tak si sedl v chodbě a čekal. Bilbo čekal kousek od něj.

5.4 Stylistické využití fonetických prostředků v textu

V knize *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* jsou jistá specifika, která se týkají jedné postavy příběhu vystupuje. Jedná se o postavu Gluma, pro jehož promluvu je typický sigmatismus. Změny ve výslovnosti sykavek *s* a *z* jsou v textu zaznamenány prostřednictvím přímé řeči. Tímto jevem jsou tak vyjádřeny a umocněny další charakteristiky postavy, jimž je však možno plně porozumět až na základě hlubší znalosti příběhu této knihy a taktéž znalosti trilogie Pána Prstenů od téhož autora. Jeho specifická promluva tak naznačuje stáří tvora, který byl dřív také hobitem, ale nyní je již něčím jiným, a kterému za ta léta již vypadaly téměř všechen chrup, díky čemuž šišlá. Glumovo šišlání může v čtenáři vzbudit různé pocity, u některých možná nahlodá důvěru v jeho věrohodnost, jiní si jej díky tomu možná oblíbí. Tak jako tak je to specifikum, které znovu potvrzuje odlišnost postavy od jiných postav příběhu, které dodává Glumovi na zajímavosti a textu na živosti a atraktivnosti. Pro čtenáře se sluchovým postižením se však záměna hlásek může stát překážkou k porozumění textu, neboť si pod deformovaným slovem nedokáží představit správné znění slova. Vzhledem k tomu, že je mnohdy nemožné slyšet rozdíl mezi foneticky správnou promluvou a šišláním, tak nedochází ani k vyvolání z toho plynoucích různých pocitů, sympatií či antipatií k postavě při čtení textu. Z těchto důvodů byly části, ve kterých je zaznamenána šišlavá promluva Gluma, upraveny do spisovných tvarů slov, jež jsou pro čtenáře známé, snadněji čitelné a pochopitelné. Text byl upraven následovně:

Původní text

*“Ššš!” zašišlal Glum a náhle byl samá zdvořilost. “Šnad abyšme še tady pošadili a trošku ši š tím poklábošili, můj milášku? Šnad to má rádo hádanky, šnad jo, ne?” (...)
“Je to tak šnadné? Mušíme ši š tím dát šoutěž, můj milášku! Když se milášek žeptá, a ono to neuhodne, tak to šníme, můj milášku. Jestli se to žeptá náš, a my neuhodneme, tak tomu uděláme, co to bude chtít, platí? Ukážeme tomu cestu ven, tak!”*

Upravený text

„Máš rád hádanky? Můžu ti dát hádanku?“ řekl Glum.

„Ano, ptej se.“ odpověděl hobit. Chtěl mít víc času na to, aby Gluma poznal.

Glum řekl hádanku a Bilbo ji uhodnul. Bilbo řekl: „To je snadné!“

„Je to snadné? Budeme spolu soutěžit. Když se zeptám, a ty to neuhodneš, tak tě sním. A když neuhodnu já, tak udělám, co budeš chtít.

Ukážu ti cestu ven, souhlasíš?“ řekl Glum.

5.4.1 Posuny v osobě u sloves

Ve výše uvedené ukázce z promluvy Gluma je možné vidět ještě další specifikum vymykající se běžnému a spisovnému užití českého jazyka. U sloves totiž dochází k posunům v osobě, kdy Glum sám sebe oslovuje v první osobě množného čísla. Bilba, se kterým je veden rozhovor, zase oslovuje třetí osobou jednotného čísla. Autor knihy dává tímto způsobem čtenářům najevo to, že Glum žil v podzemí velice dlouho, dokonce tak dlouho, že začal promlouvat sám k sobě a jinak to již neumí ani tehdy, když mluví s druhou osobou. Je to další faktor, jenž zdůrazňuje charakteristiku Gluma a jeho zvláštnost. Avšak stejně jako ty předchozí, i toto specifikum by mohlo být pro čtenáře se sluchovým postižením matoucí a mohlo by vést k potížím v porozumění textu. Z těchto důvodů bylo rozhodnuto použít u sloves v promluvách Gluma, jež jsou součástí upraveného textu, takovou osobu, která odpovídá běžnému a spisovnému způsobu užití českého jazyka.

5.5 Upravovaný text a poezie

Žáci se sluchovým postižením přicházejí do kontaktu s poezií již v prvním ročníku a setkávají se s ní pak po celý první i druhý stupeň základní školy. Nejdříve se seznamují s jednoduchými říkadly z lidové slovesnosti, poté s lidovými hádankami a s texty lidových písní. Teprve později jsou žákům předkládány i texty umělé poezie.⁷⁹ Poezie tedy není ani pro žáky s vadou sluchu nic neznámého. Faktem však je, že próza je výrazně oblíbenější a čtení básní je naopak něco, co osoby se sluchovým postižením příliš nevyhledávají.⁸⁰

Také v knize *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* byly součástí některých kapitol písňové texty, básně či veršované hádanky, jež vycházely z úst postav aktuálního děje příběhu. Většina z nich však do upraveného textu zařazena nebyla. Básně nejsou druhově vymezené, nachází se zde básně lyrické, epické i lyrickoepické. Jejich obsahem je často volné převyprávění aktuálního děje příběhu propojeného se vzpomínáním na něco, co se událo již dříve a o čem se autor knihy zmiňuje jen velice okrajově. Čtenáři by se nemuseli orientovat v takto podaných informacích, nemuseli by tedy porozumět obsahu sdělení, neboť se ne vždy jednalo o přímé souvislosti. Také slovní zásoba v těchto veršovaných textech byla pro dětského čtenáře se sluchovým postižením zhodnocena jakožto příliš náročná:

*Dřív než vzejde světlo dne,
přes horstvo, jež se v mlze pne,
jdem do hlubin, kde vládne stín,
hledat své zlato kouzelné.*

*Znal naše kouzla zemský klín,
když rod náš v třesku kovadlin
kul klenoty a temnoty
zaháněl v slujích, kde spal stín.*

⁷⁹ ČERVENKOVÁ, Anna, ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. S. 42.

⁸⁰ KOLÍBALOVÁ, B. *Postoj a motivace sluchově postižené mládeže k poezii*: bakalářská práce. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2007. S. 46.

Některé texty jsou převážně tvořeny onomatopoickými citoslovci:

*Chňap! Lap! Strop sklap!
Třeskl, plesk! Dup, křup!
Tam dolů hned, kde vládne skřet,
hohó, tam s tebou šup!*

Některé texty obsahují neologismy:

*Starej tlustej pabouk přede nit!
Tlustej pabouku, teď si mě chyt!
Pabouku! Nafouku!
Mizernej vykoku!
Přestaň, nebo protrhnu ti síť!
Starej Bubřino, teďka se styď!*

Z těchto důvodů byly v textu ponechány pouze vybrané veršované hádanky, jejichž vyjmutí by narušilo kontinuitu děje a závěrečná báseň, která slouží k dokreslení atmosféry aktuální situace příběhu. Skrze tyto verše tak není čtenáři upravené knihy zcela odepřena možnost sekat se s uměním také skrze poezii. Veršované hádanky i závěrečná báseň však byly mnohdy zkráceny, některá náročná slova byla vysvětlena nebo nahrazena slovy jednoduššími.

Původní text

*Všechno žere, všechno še v něm žtráci,
štromy, květy, zvířata i ptáci;
hryže kov i pláty ž ocele,
tvrdý kámen na prach šemele;
měšta rožvalí a krále školí,
vyšokánské hory švrhne do údolí.*

Upravený text

*Všechno žere, všechno se v něm ztrácí,
stromy, květy, zvířata i ptáci;
kouše kov i desky z ocele,
tvrdý kámen na prach semele;
města zničí a krále skolí,
vysoké hory shodí do údolí.*

5.6 Redukce či rozšíření textu a práce s hlavní dějovou linií příběhu

Již bylo konstatováno, že při úpravě textu dochází k rozličným změnám promítajících se ve všech rovinách jazyka. Bylo řečeno, že je potřeba užívat takových slov, kterým osoba se sluchovým postižením dobře rozumí, přičemž náročná slova je nutné vysvětlit. Dále pak při úpravě textu dochází ke zkracování dlouhých a složitých větných konstrukcí v jednodušší věty. Při úpravě textu je však nezbytné posoudit i náročnost a atraktivnost obsahové stránky. Dlouhé pasáže plné slov popisujících charakteristiku či vzhled postav nebo prostředí mohou čtenáře se sluchovým postižením snadno odradit, neboť nemusí rozumět všem přídavným jménům či příslovcím přiřazující vlastnosti substancím či slovesům. O četbu tak mohou brzy ztratit zájem. Součástí původního textu mohou být také příběhy související s událostmi předcházející aktuální děj knihy či popis vedlejších postav a jejich příběhů, jenž s hlavním dějem souvisí pouze okrajově. To může vést k tomu, že se čtenář přestane orientovat v tom, které informace jsou zásadní a které vedlejší. Při úpravě textu musí být sledována hlavní dějová linie. To vše je důležité mít na paměti a dle potřeby pak s textem pracovat. „Často dochází k přeskupení, vynechání nebo sloučení některých kapitol tak, aby byl zachován chronologický sled událostí a omezilo se tak opakování již uvedených informací.“⁸¹

Při úpravě knihy *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* docházelo často k redukci popisných pasáží, jejichž odstranění však nijak nemá vliv na pochopení textu čtenářem tím, že by text postrádal návaznost. Obsah z těchto delších pasáží byl

⁸¹ SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. S. 17.

zjednodušen, přičemž byly zachovány podstatné informace pro adekvátní představu o popisovaném jevu. Příkladem může být následující úryvek textu:

Původní text

Tady hluboko dole u temné vody žil starý Glum, drobný slizký tvor. Nevím, odkud přišel, ani co byl vlastně zač. Byl Glum – tmavý jako sama tma, až na dvě kulaté bledé oči ve vyzáblém obličejí. Měl malý člun a v něm vesloval docela tiše sem a tam po jezeře, neboť to bylo skutečně jezero, široké a hluboké a vražedně studené. Pádloval svýma velkýma nohama, visícíma přes okraj člunu, ale nikdy nezčeřil ani vlnku. Kdepak on. Vyhlížel svýma bledýma lampovitýma očima slepé ryby, které lapal dlouhými prsty s rychlostí myšlenky. Měl rád i maso. Skřeti mu chutnali, když se mu podařilo některého chytit, ale dával si pozor, aby ho nikdy neobjevili. Jenom je škrtil zezadu, když někdo z nich zabloudil sám dolů na břeh a Glum tam právě lovil. Stávalo se to velice zřídka, protože skřeti tušili, že tam dole cosi nepříjemného číhá, tam dole u samotných základů hory. Narazili na jezero kdysi dávno, když razili tunel do hlubin, a zjistili, že dál se nedoslanou. Tam tedy končila jejich cesta tímhle směrem a neměli žádný důvod chodit tam - ledaže je poslal Velký skřet. Někdy dostal laskominy na rybu z jezera a někdy už neviděl rybu ani skřeta, kterého pro ni poslal. Skutečné bydliště měl Glum na slizkém skalním ostrůvku uprostřed jezera.

Tato část textu je plná informací, které do detailů dokreslují představu o tom, kdo je to Glum, jak se chová, jakým způsobem se živí a v jakém žije prostředí. Barvitý popis umožňuje snadněji se vžít do děje. Pro znevýhodněné čtenáře jsou však zásadní ty informace, které mají výpovědní hodnotu o charakteristickém vzhledu a vlastnostech popisovaného tvora. Tyto informace byly v upraveném textu ponechány, přestože ve značně zjednodušené podobě. Součástí původní verze textu je také popis momentu, kdy skřetové poprvé objevili jezero. Tato událost, která se chronologicky stala již dříve, však s hlavní dějovou linií příliš nesouvisí. Proto byla při úpravě textu úplně vypuštěna.

Upravený text

Hluboko pod horami bývaly velké jeskyně a uvnitř jeskyní byla jezera. Žili v nich zvláštní tvorové, kteří nikdy neviděli světlo. V této jeskyni žil Glum. Byl starý, malý

a velmi hubený. Jeho kůže byla slizká a tmavá. Měl velké světlé oči. Lovil ryby a někdy chytal i malé skřety. Uprostřed jezera byl malý ostrůvek. Tam Glum bydlel.

Z ukázek je zřejmé, že skrze úpravy dochází ke značnému zredukování délky textu. Nesmí však dojít k přílišnému zkrácení. Ve výsledku by pak text nemusel být dostatečně srozumitelný. Je nutné neustále zachovávat dějovou linii a zároveň dbát na to, aby upravený text nebyl příliš abstraktní a aby neztratil na zajímavosti.⁸² Pro přiblížení popisované situace, věci či postavy je vhodné vložit do textu ilustraci, která představu podpoří.

5.7 Některá specifika upraveného textu z hlediska syntaxe.

5.7.1 Úprava vět

Stejně jako je tomu u délky slov, tak i zde platí tvrzení, že čím delší věty jsou, tím více informací a myšlenek je v nich obsaženo, (...) „tím složitější jsou i syntaktické vztahy uvnitř vět.“⁸³ Překážkou pro čtení a porozumění textu tedy nemusí být pouze neznámá slova, ale také délka vět a s tím spojená složitost souvětí. Dle Suralové⁸⁴ jsou pro čtenáře se sluchovým postižením největším problémem právě složité větné konstrukce společně s nedokončenými větami, neboli apoziopezi.

Složitá souvětí byla taktéž součástí **původního textu** knihy *Hobit aneb Cesta tam a zase zpět*:

V jezerech a jezírkách v srdci hor žijí podivné stvůry: ryby, jejichž předkové tam nějak připlavali před bůhvíjak dávnými roky a nikdy nevyplavali ven, jejichž oči rostly a narůstaly, jak se ryby snažily vidět ve tmě; a jsou tu ještě jiné nestvůry, odpornější než ryby.

⁸² DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonalové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). S. 35.

⁸³ KABELE, Jiří, Vladimír SMETÁČEK a Vladimír VOZNIČKA. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981. S. 58.

⁸⁴ SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. S. 20.

Při úpravě byly informace z textu redukovány a rozděleny do dvou kratších vět. K bližšímu vyjádření o tom, jak „podzemní nestvůry“ vypadaly, se upravený text nevěnuje, neboť tato informace není považována za natolik významnou. V následujících větách je obsah textu zaměřen na popis Gluma, který je pro příběh mnohem významnější a důležitější.

Upravený text:

Hluboko pod horami bývaly velké jeskyně a uvnitř jeskyní byla jezera. Žili v nich zvláštní tvorové, kteří nikdy neviděli světlo.

Matoucí mohou být i další zvláštnosti a nepravidelnosti větné stavby, mezi něž řadíme i elipsy či vsuvky. Také je vhodné nezařazovat do textu dlouhé přístavky, díky kterým je text pro čtenáře opět náročnější pro orientaci v textu.

Příklad vsuvky v původním textu:

Představoval si, jak si doma ve své kuchyni smaží vajíčka se slaninou - cítil totiž v útrokách, že je nejvyšší čas, aby něco snědl – jenomže z toho byl ještě zoufalejší.

Informace z této věty byla do **upraveného textu** redukována a společně s dalšími větami spojena v jednu:

Nic neviděl, nic neslyšel, nemohl najít své přátele a měl velký hlad.

Při upravování byly tedy věty zkráceny a zjednodušeny. Dle Daňové⁸⁵ je podstatné rozlišit ve větě ta slova, která jsou ve větě pro porozumění textu zásadní, tzv. slova klíčová od těch, jejichž účelem je doplnit základní sdělení. Taková slova se pak nazývají slova ilustrační. Při úpravě textu je nezbytné klíčová slova ponechat a počet slov ilustračních zredukovat. Nesmí však dojít k tomu, že text zredukujeme příliš, neboť by pak ztratil osobitý ráz specifický pro daného autora či žánr, do kterého upravovaný příběh spadá. Takový text by v očích čtenáře snadno ztratil na zajímavosti a přitažlivosti. Dítě by také nemělo možnost naučit rozeznat to, co je ve větě podstatné a co vedlejší. Ilustrační slova jsou nezbytná i pro přesnější dokreslení

⁸⁵ DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). S. 34.

představy a jejich úplné odstranění z věty by snadno mohlo vést ke snížení srozumitelnosti textu kvůli přílišné abstraktnosti. Mezi taková slova mohou patřit například přívlastky rozvíjející podmět.

Původní text

Skutečné bydliště měl Glum na slizkém skalním ostrůvku uprostřed jezera.

V původním textu byly považovány za klíčová tato slova: bydliště, Glum, ostrůvek, uprostřed, jezero. Byť původní věta není nikterak dlouhá, bylo rozhodnuto pro větší přehlednost informace rozdělit do dvou vět.

Upravený text

Uprostřed jezera byl malý ostrůvek. Tam Glum bydlel.

Dále Daňová mluví o míře výslovnosti textu. „To znamená, že podmět bude ve většině případů vyjádřený, a to buď plnovýznamovým pojmenováním, nebo (v jednoznačných situacích) zájmen.“⁸⁶ Avšak dále v textu Daňová také zmiňuje, že používání zájmen je pro čtenáře se sluchovým postižením mnohdy zavádějící a matoucí, neboť se ne vždy zorientují v sémantických a gramatických významech dané věty. Je tedy proto nutné dobře uvážit, zda a jak zájmena použít.

Při úpravě původního textu z knih *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* bylo nezbytné mnohé věty, v nichž bylo hojně užito zájmen, přeformulovat tak, aby bylo zřetelněji znát, o koho se při promluvě jedná:

Původní text

Bilbo zamrkal a pak náhle uviděl skřety: (...). Byli ve střehu, vyburcovaní, připravení na všechno. Spatřili ho dřív, než on spatřil je. Ano, uviděli ho. Ať už to byla náhoda nebo poslední trik prstenu, než si zvykl na nového pána, najednou jej hobit neměl na prstě. Skřeti se s jásotem vrhli k němu.

⁸⁶ DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). S. 34.

Upravený text

Bilbo šel opatrně chodbami dál. (...) Už byl skoro venku. Ale u vchodu seděli skřeti a vchod hlídali. Měli zbraně. V tu chvíli Bilbovi prsten v kapse spadl z prstu a skřeti ho uviděli: „To je on, chyt'te ho!“ křičeli a běželi za Bilbem.

Při úpravě souvětí je také zapotřebí vhodně zacházet se spojkami. Věty totiž mohou být navázány takovou spojkou, která je primárně vnímána v jistém poměru, přičemž výpovědní hodnota věty naznačuje poměr odlišný. Užitím spojky zřetelně vyjadřující a podtrhující obsah sdělení usnadníme čtenáři pochopení textu.

Jistě ne všichni, avšak mnohý z čtenářů se sluchovým postižením užívá také jazyk znakový. Míra užívání a s tím spojené znalosti znakového jazyka je ovlivněna zejména stupněm postižení a prostředím, ve kterém jedinec žije. Pro čtenáře, který je zvyklý komunikovat pomocí znakového jazyka více než mluvenou řečí, je česká gramatika více vzdálená, neboť gramatika znakového jazyka se od češtiny v mnohém liší, a to zejména ve slovosledu⁸⁷ a v užití množství slov či znaků, neboť český znakový jazyk není doslovným překladem jazyka českého. Významnou roli ve znakovém jazyce hraje mimika a celkový projev těla. Proto je jeden znak mnohdy nutné v češtině vyjádřit více než jedním slovem, a naopak to platí taktéž.

5.7.2 Přímá řeč

Výhodou přímé řeči je její schopnost vtáhnout čtenáře do děje, neboť rozhovor mezi postavami působí jako skutečný a více působí na emoce. Postavy se pak jeví čtenáři jako přirozenější a lidštější. Také (...) „ve většině případů zrychluje tok děje tím, že se při ní upouští od detailních popisů.“⁸⁸ Přímá řeč v textu vytváří prostor pro užití kratších vět namísto dlouhých složitých souvětí, která jsou pro čtenáře se sluchovým postižením nevyhovující. Užití přímé řeči je tedy ideálním prostředkem k tomu, jak text příjemci přiblížit a zatraktivnit.

V knize *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* je přímá řeč taktéž užitá při rozhovorech mezi hlavními aktéry aktuálního děje. Při upravování textu byly z rozhovorů vyňaty doplňující popisné pasáže, které děj zpomalovaly. Avšak orientovat se v textu

⁸⁷ SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. S. 20.

⁸⁸ KABELE, Jiří, Vladimír SMETÁČEK a Vladimír VOZNIČKA. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981. S. 69.

a pochopit příliš stručně a stroze podaný dialog by mohlo být až nemožné. Proto byla snaha zachovat nejen vlastní promluvy hlavních hrdinů, ale také jejich reakce projevující se změnou chování či změnou postoje vůči komunikantovi.

Původní text

“Jsem pan Bilbo Pytlík. Ztratil jsem trpaslíky a ztratil jsem čaroděje a nevím, kde jsem; a ani to vědět nechci, jen když se dostanu odtud.”

“Co to drží v rušičkách?” zajímal se Glum s pohledem na mečík, který se mu nijak nelíbil.

“Meč, čepel vyrobenou v Gondolinu!”

“Ššš!” zašišlal Glum a náhle byl samá zdvořilost. “Šnad abyšme še tady pošadili a trošku ši š tím poklábošili, můj milášku? Šnad to má rádo hádanky, šnad jo, ne?” Usilovně se snažil vypadat přátelsky, alespoň pro tu chvíli, než zjistí něco víc o tom meči i o hobitovi, jestli je tu opravdu docela sám, jestli je dobrý k jídlu a jestli má Glum opravdu hlad. Na nic jiného než na hádanky nemohl přijít. Dávat je a někdy je uhadovat byl jediná hra, jakou kdy hrál s ostatními podivnými tvory, zalezlými v děrách, před pradávnými časy, ještě než přišel o všechny přátele, než byl vyhnán pryč, docela sám, a než zalezl sem hluboko dolů, do tmy pod horami.

“Výborně,” souhlasil Blibo, který se usilovně snažil vyhovět, než zjistí něco víc o tom tvorovi, jestli je tu docela sám, jestli je dravý nebo hladový a jestli je to přítel skřetů.

Upravený text

„Jsem hobit Bilbo Pytlík. Hledám své přátele. Nevím, kde jsem. Chci jít ven.“ řekl Bilbo.

„Co to držíš v **ručičkách**⁴?“ ptal se Glum.

„Meč. Vyrobili ho elfové.“ odpověděl Bilbo. Když to Glum uslyšel, začal být opatrný a přátelský.

„Máš rád hádanky? Můžu ti dát hádanku?“ řekl Glum.

„Ano, ptej se.“ odpověděl hobit. Chtěl mít víc času na to, aby Gluma poznal.

5.8 Ilustrace

Pablo Picasso v jednom ze svých citátů tvrdí, že vše, co si dokážeme představit, je skutečné.⁸⁹ Zhmotnění představy pomocí kresby či malby je ideálním způsobem, jak čtenáři pomoci být přímým účastníkem děje a podpořit tak jeho zážitek při četbě knihy.

Ilustrace má v beletrii, jež je určena dětem a mládeži, své nezastupitelné místo. Výtvarné ztvárnění obsahu textu příběh doprovází a doplňuje jej. Dle Witze má ilustrace pro děti pobavit, poučit a také plnit funkci estetickou. Tentýž autor také tvrdí, že při tvorbě by měl mít ilustrátor na paměti to, komu je kniha určena, dále se má snažit, aby ilustrace byla zprostředkovatelem mezi dítětem a světem a má rozvíjet fantazii dítěte.⁹⁰ Irena Słonská pak jmenuje tyto funkce ilustrace pro děti: „vliv na rozvoj psychických procesů a kvalit, rozvoj poznání, uvedení dítěte do světa výtvarného umění a obohacení prožitků, k nimž řadí i libost a citové uvolnění při vnímání ilustrace, kompenzační či dokonce terapeutické funkce umění.“⁹¹

Pro čtenáře se sluchovým postižením má pak ilustrace v upraveném textu krom umělecké funkce také funkci vysvětlovací, neboť čtenáři pomáhá i při porozumění textu.⁹²

Daňová ve své publikaci dělí ilustrace, kterými lze upravený text doplnit, na tři druhy. Jsou to umělecky zaměřené ilustrace, která má za cíl podpořit představu o právě probíhající ději, dále pak ilustrace sloužící k vysvětlení neznámých slov, které jsou jednoduché a výstižné, a nakonec ilustrace přispívající k lepšímu pochopení probíhajícího děje, které záměrně doprovázejí vybraný text, jenž je pro čtenáře náročný pro zpracování a jejímž cílem je usnadnit pochopení.⁹³

Ilustrace v upravené knize *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* jsou zastoupeny ve všech výše uvedených typech. V umělecky zaměřených ilustracích jsou zobrazeny spíše detaily aktérů či detaily samotného děje dané situace. Takovými ilustracemi je například kresba Pána orlů nebo kresba ruky hobita, na níž je položen Arcikam. Tyto ilustrace se snaží zobrazit skutečnost co nejvěrněji a nejpřesněji. Příkladem pro

⁸⁹ Internetový zdroj dostupný z: <https://citaty.net/citaty/6275-pablo-picasso-vse-co-si-dokazete-predstavit-je-skutecne/> [cit. 2018-04-10]

⁹⁰ HOLEŠOVSKÝ, František. *Ilustrace pro děti: tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977. S. 20.

⁹¹ HOLEŠOVSKÝ, František. *Ilustrace pro děti: tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977. S. 21.

⁹² SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. S. 37.

⁹³ DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). S. 48.

ilustrace, jež mají funkci vysvětlovací, je například kresba kulatých dveří, brnění nebo skalní římsy. Ilustrace, která přispívá k dokreslení děje, je například kresba přepravy z jedné strany břehu na druhý pomocí dvou lan. Tyto další dva typy ilustrací jsou spíše ve formě črty, jsou technicky méně propracované, nežli umělecky zaměřené ilustrace. Více než na uměleckou hodnotu zde byl spíše kladen důraz na jednoduché a srozumitelné zobrazení předmětu či situace. Všechny zařazené ilustrace jsou konkrétní.

To, jak ilustrace zapůsobí, je také mnohdy jedním z faktorů, který má vliv na čtenáře při výběru knihy. Práce s ilustrací v knize je tedy poměrně odpovědnou záležitostí. Kromě nutnosti uvědomění si funkce ilustrace, je při tvorbě potřeba ujasnit si také výtvarnou techniku, které pak bude užito u všech ilustrací v knize, neboť „ (...) užití většího počtu technik snižuje úspěšnost titulu.“⁹⁴

Pro tvorbu ilustrací, jež jsou součástí knihy *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*, byla vybrána technika kresby tužkou. Ilustrace jsou tedy nebarevné, což je považováno za výhodu i později při tisku, u kterého se z praktických důvodů předkládá spíše volba černobílé varianty. Kresba tužkou také umožňuje zobrazit detaily, které by jinými technikami zobrazit možné nebylo, což bylo zejména nezbytné pro tvorbu umělecky zaměřených ilustrací, které jsou více propracované právě i v detailech.

Jednou z možností, jak pracovat s ilustrací, je zapojit do tvorby i samotné dětské čtenáře, které se účastní ověřování upraveného textu. Po přečtení kapitoly či jiného krátkého úseku textu se tedy samy pokusí ztvárnit to, o čem četly. Tímto způsobem je také možné reflektovat to, do jaké míry a zda textu porozuměli, co si z příběhu odnesly. Dle Suralové je zařazení těchto ilustrací vhodné tehdy, jedná-li se o příběhy, jehož grafické ztvárnění je čtenářům dobře známé již od autorů ilustrací ať už v knižní podobě či v podobě animovaného večerníčku.⁹⁵

Absence notoricky známé předlohy ilustrací ke knize *Hobit aneb cesta tam a zase zpátky*, byl jeden z důvodů, proč bylo rozhodnuto tuto formu ilustrací nezvolit. Za hlavní důvod však je považováno to, že čtenáři, jimž je upravená kniha primárně určena, jsou již ve věku, kdy dochází ke krizi a k sebekritice v kresebném projevu. Jejich vlastní ztvárnění by pro ně tedy nemuselo být dostatečně uspokojivé a motivační k další tvorbě.

⁹⁴ KABELE, Jiří, Vladimír SMETÁČEK a Vladimír VOZNIČKA. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981. S. 88.

⁹⁵ SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. S. 37.

5.9 Grafická úprava

Upravený text z původní knihy *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* byl a je vytvořený zejména pro praktické užití. První, čeho si čtenář na knize všimne, je tvar, velikost a tloušťka⁹⁶. Aby byla upravená kniha atraktivní pro její čtenáře, je nutné se zamyslet i nad celkovým zpracováním vzhledu knihy, do čehož se řadí právě formát knihy, velikost písma textu a nadpisů, umístění vysvětlivek a ilustrací.

Pro upravený text byl zvolen formát A5. Důvodem pro volbu tohoto formátu byla větší praktičnost pro uživatele knih, nežli u běžného formátu A4. Menší formát mohou uživatelé knihy snadněji přenášet, lépe se drží v ruce a také je pro žáky druhého stupně pocitově atraktivnější, nežli velké formáty. Naopak komplikací může být větší pracnost po vytištění knih, neboť v tomto formátu je kompletace složitější.

Velikost písma byla zvolena přiměřeně k formátu tak, aby písmo bylo dobře čitelné a působilo na čtenáře esteticky dobře v celém kontextu grafické úpravy knihy. Různá velikost písma pak značí odlišnou funkci textu. Písmo nadpisů je tedy ve velikosti bodu 13, písmo textu děje je ve velikosti bodu 11, písmo ve vysvětlivkách je pak ve velikosti bodu 9.

Ilustrace uměleckého charakteru, které mají dokreslit atmosféru děje, byly situovány až na výjimky na prázdnou stranu. Byly zařazeny chronologicky dle vývoje děje. Nejsou tedy umístěny vždy na konci kapitol, ale mnohé z nich se nacházejí i uvnitř textového celku. Ilustrace, které mají funkci vysvětlivky, byly taktéž zařazeny tak, aby čtenář mohl přímo při čtení na zobrazení nahlédnout. Jsou tedy umístěny také uvnitř textového celku.

5.10 Průběh ověřování kvality upraveného textu

Text byl upraven na základě informací, které byly získány četbou odborných publikací týkajících se tohoto tématu, dále pak na základě konzultací s vedoucí práce a seznámením se s již dříve upravenými texty. Avšak aby byl text upraven opravdu pro potřeby těch, kteří s ním budou později pracovat, bylo nezbytné zkonzultovat některé části upraveného textu také s nimi, tedy s žáky se sluchovým postižením.

⁹⁶ KABELE, Jiří, Vladimír SMETÁČEK a Vladimír VOZNIČKA. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981. S. 80.

Konkrétně se pak jednalo o žáky osmého ročníku, z čehož bylo ve třídě sedm chlapců a jedno děvče.

Děvče mělo těžké ztráty sluchu, což však bylo kompenzováno sluchadly. Děvče tedy slyšelo dobře. Oba rodiče této žákyně jsou Neslyšící. Žákyně čte dobře s porozuměním, čte ráda a k četbě si vybírá i složitější neupravené texty. Mezi žáky byl jeden chlapec neslyšící. Jeho hlavním komunikačním systémem byl znakový jazyk. Tento chlapec měl s porozuměním přečtenému textu i se čtením obecně největší potíže. Ostatní chlapci měli těžké ztráty sluchu kompenzovány taktéž sluchadly, přičemž většinou textu rozuměli dobře, bez větších potíží. Vada sluchu u jednoho z chlapců pak byla kompenzována kochleárním implantátem. Tento žák se čtením textu taktéž neměl výraznější potíže. Žáci k přečtení a vyplnění pracovních listů potřebovali odlišné množství času.

Zpočátku bylo obtížné odhadnout, co je pro žáky při čtení příliš náročné nebo naopak příliš jednoduché. První čtyři kapitoly původního textu knihy vždy po přepracování konzultovala také s žáky. Konzultace probíhala tím způsobem, že byl žákům předložen upravený text, který měli za úkol přečíst a podtrhnout v něm neznámá nebo nesrozumitelná slova. Následně žáci vyplnili pracovní list vztahující se k dané kapitole. Součástí pracovního listu pak byly úkoly, otázky a doplňovací cvičení. Skrze odpovědi čtenářů pak bylo možné zjistit, zda byl text pro čtenáře srozumitelný.

Otázky v pracovních listech byly jak otevřené, tak i uzavřené s možností výběru odpovědí. Pro vypracování úkolů byli žáci motivováni i tím, že při zvolení správných odpovědí se dozvěděli novou informaci, která nebyla zařazena do upraveného textu:

Najdi odpověď na otázky

1. Těšil se Bilbo na cestu s trpaslíky?
2. Jak se jmenuje hospoda, kde se všichni sešli?
3. Na jakém zvířeti cestovali trpaslíci a Bilbo?
4. Jak se jmenovalo místo, kde už nebydleli žádní lidé?
5. Co trpaslíci uviděli v lese?

Vysvětli, co to je:

opuštěný =

měsíc =

načapat =

úlovek =

zkameněli =

Víš, jaké jméno dali elfové Gandalfovu meči? Výsledek kvízu je odpověď na tuto otázku. Zakroužkuj správnou odpověď. Tučná velká tiskací písmena zapiš do tabulky pod kvízem.

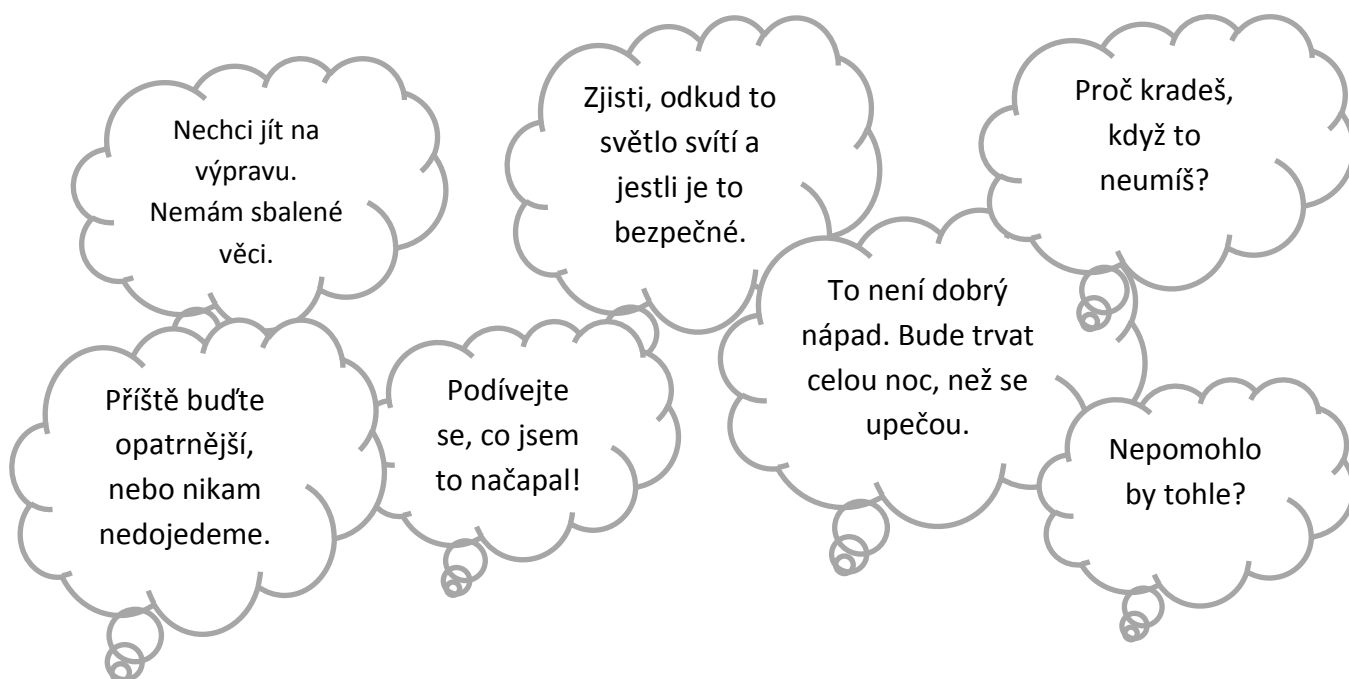
- 1) Co viděli trpaslíci, hobit i čaroděj z výšky, když se podívali dolů?
 - a. létající orly **V**
 - b. krajinu, kterou prošli **G**
 - c. zlé skřety **M**

- 2) Jaké bylo počasí tu noc, kdy skřeti ukradli trpaslíkům poníky?
 - a. bylo jasno a svítil měsíc **O**
 - b. sněžilo **A**
 - c. byla bouřka, pršelo **L**

- 3) Kdo/co je to zajatec?
 - a. druh hlodavce, který žije na poli **T**
 - b. někdo, kdo není svobodný **A**
 - c. jméno Thorinova meče **R**

Další úlohy byly založené na přiřazování:

Kdo co říká? Ke každému mraku napiš jméno, podle toho, kdo co říká.



(Gandalf, Bombur, Thorin, Bilbo, zlobr Vilda)

Pochopení následnosti děje bylo ověřováno i pomocí úkolu, v němž měly být události chronologicky seřazeny podle toho, jak se v příběhu odehrály:

1. Čísly označ pořadí děje tak, jak šel za sebou:

Čtení tajného písma z mapy.

Elfové ukážou skupině správnou cestu.

Trpaslíci, čaroděj i hobit spali venku na trávě.

Skupina přijela na kraj rokle.

Trpaslíci, hobit i čaroděj odpočívají v domě u Elronda.

Některé úkoly vyžadovaly i tvůrčí činnost ze strany žáků:

1. Dokresli hobita podle toho, co se o něm píše v textu.



Po vyplnění pracovních listů proběhl krátký rozhovor s žáky, kdy proběhlo pokládání dodatečných otázek doptávání se na informace, které se týkali jak děje přečteného úryvku, tak i samotné formy textu, ilustrací, obecně vztahu ke čtení a vztahu k příběhu o Hobitovi.

Závěr

Žánr fantasy je charakteristický tím, že nabádá své čtenáře k obrazotvornosti. Konfrontuje zaběhlé rutinní myšlen, neboť nabízí něco neskutečného, a nutí tak čtenáře vzdát se upjatosti. Ve fantasy příbězích musí čtenář se sluchovým postižením při čtení překonat mnohé překážky. Není vždy jednoduché pochopit všechny souvislosti mezi aktuálním dějem a vloženými vedlejšími příběhy odkazujícími k již dávno proběhlým událostem či vytvořit si zřetelnou představu o nových bytostech, věcech či situacích, se kterými v běžném světě člověk nemá žádnou zkušenost. Je tak odkázaný na jejich popis, avšak i tomu je někdy nesnadné rozumět v případě, kdy je slovní zásoba čtenáře více či méně omezena. Z těchto důvodů je vhodné zabývat se tím, jak text upravit, aby byl pro čtenáře se sluchovým postižením srozumitelnější, což je také náplní této práce. Konkrétní úpravy byly demonstrovány při úpravě knihy *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*, což je titul žánrově řazený právě do fantasy literatury. Tato upravená verze textu by tedy měla být pro čtenáře se sluchovým postižením přijatelnější a pochopitelnější.

Obsahem této práce jsou tedy také informace o tom, co je pro takové čtenáře v textu problémem. Při práci musel být jazyk textu upraven hned v několika jeho rovinách. Na úrovni lexikálně-sémantické roviny se v textu pracovalo se slovní zásobou. Čtenář se sluchovým postižením má slovní zásobu méně rozvinutou, nežli intaktní čtenář. Je proto nutné v textu užívat jednodušší a frekventovanější slova. Také je vhodné dle potřeby nahradit či vypustit z textu slova vyjadřující skutečnost vnímanou sluchem. Méně známá slova jsou pak vysvětlena. Vysvětlivky je vhodné umístit na kraj strany jako marginálie, aby měl čtenář možnost si s minimem námahy ujasnit význam slov, kterým nerozumí. Tato varianta však nebyla v případě upravené knihy *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* možná. Důvodem byla volba formátu A5, přičemž vysvětlivky se na kraj stránky buď nevešly, nebo graficky nepůsobily esteticky. Také by mohl nastat problém při tisku a následné vazbě knihy, díky čemuž by musely být okraje ještě víc posunuty. Text byl upraven také z pohledu syntaxe. Věty byly zjednodušeny či zkráceny tak, aby v nich byla snadnější orientace. Z oblasti stylistiky byla přepracována obrazná pojmenování, která byla buď parafrázována, nebo vynechána.

Přes snahu text co nejvíce zpřístupnit není možné zajistit to, aby vyhovoval všem. Každý člověk má jiné vnitřní predispozice, jinou míru postižení sluchu, je jinak ovlivněn svým okolím, má odlišné zkušenosti. To vše má vliv nejen na to, do jaké míry rozumí textu, ale i na to, jaký má vztah k četbě. Kniha *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky* byla přepracována a text byl tak změněn na základě zkušeností osob zabývajících se touto problematikou a konzultací s žáky se sluchovým postižením. Žákům byl předložen text několika kapitol, které měli za úkol pozorně přečíst a zároveň podtrhnout ta slova, která pro ně nejsou dostatečně jasná, kterým nerozumí. Po přečtení textu dostali žáci pracovní listy, na kterých bylo položeno několik otázek formou úkolů, křížovek či doplňovacích cvičení. Na základě toho pak bylo zjištěno, zda je text pro ně opravdu srozumitelný, či ne. Žáci většinou s volbou odpovědi neměli problém. Odpovídali správně, případně v textu dokázali vyhledat potřebné informace k doplnění do pracovních listů. Avšak zpětná vazba od pouze několika žáků, kteří mají jakousi svou určitou úroveň četby, nemůže zaručit to, že bude upravená kniha srozumitelná všem, kteří si ji přečtou. Její pravou hodnotu tak může určit pouze praxe.

Anotace

Jméno a příjmení:	Lucie Mrázková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Úprava fantasy literatury pro žáky se sluchovým postižením
Název v angličtině:	Adaptation of Fantasy Literatura for Pupils with Hearing Impairment
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na úpravu textu pro žáky se sluchovým postižením. První kapitola teoretické části se věnuje obecně čtenářství a jeho atraktivitě. Druhá kapitola je věnována četbě osob se sluchovým postižením, kde jsou popsány jak počátky četby u osob se sluchovým postižením, tak i problémy, které mohou při čtení nastat. Obsahem třetí kapitoly jsou informace o formálním zařazení hodin čtení do výuky dle Rámcového vzdělávacího programu. Poslední kapitola teoretické části je věnována žánru fantasy. V praktické části jsou pak popsány konkrétní úpravy, které byly provedeny v textu knihy <i>Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky</i> (J. R. R. Tolkien). Upravený text je součástí přílohy (upravená kniha je svázána zvlášť).</p>
Klíčová slova:	fantasy literatura, úprava textu, čtení, osoba se sluchovým postižením
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on adaptation of texts for pupils with hearing impairment. The first chapter of the theoretic part

	deals with reading and its attractiveness. The second chapter is devoted to reading of the persons with the hearing impairment, both their beginnings of reading and problems which can occur while their reading. The contents of the third chapter is information about the formal including the reading lessons into the education according the Frame Educational Program. The last chapter of the theoretical part is devoted to the fantasy genre. The practical part describes the specific ways of adaptation which were performed in the text of the book Hobbit, or There and Back Again, which is part of the attachment (the adapted book in separate volume).
Klíčová slova v angličtině:	fantasy literature, adaptation, reading, people with hearing impairment
Přílohy	Počet příloh: 4 Pracovní list k 1. kapitole knihy Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky Pracovní list k 2. kapitole knihy Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky Pracovní list ke 3. kapitole knihy Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky Pracovní list ke 4. kapitole knihy Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky
Přílohy vázané zvlášť:	Počet příloh: 1 Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky: Upravený text pro čtenáře se sluchovým postižením
Rozsah práce:	62 stran
Jazyk práce:	čeština

Seznam použité literatury

ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014.

ČERVENKOVÁ, Anna, ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. S. 42.

DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada).

DAY, David. *Průvodce světem J. R. R. Tolkiena*. Plzeň: Mustang, 1995.

HELD, Jacqueline. *V říši obrazotvornosti: (děti a fantastická literatura)*. Praha: Albatros, 1985.

HERMAN, R.; ROY, P.; KYLE, F. E. *Reading, Dyslexia and Oral Deaf Children: From Research to Practice*. London, UK: Nuffield Foundation; City University London. 2014. Internetový zdroj dostupný z: <http://pages.ucsd.edu/~cpadden/files/readingabilityisingningch.pdf> [cit. 2018-02-15]

HOLEŠOVSKÝ, František. *Ilustrace pro děti: tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977. S.20

HOLMER, E.; HEIMANN, M.; RUDNER, M. *Evidence of an association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children*. Research in Developmental Disabilities 48, 2016. S. 147. Internetový zdroj dostupný z: https://ac.els-cdn.com/S0891422215001791/1-s2.0-S0891422215001791-main.pdf?_tid=9a616fac-b41e-4b61-804a-300851aa5fff&acdnat=1523389445_c572144c4d85a899bc972dedc8203620 [cit. 2018-02-18]

CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros, 1971.

JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2005.

KABELE, Jiří; SMETÁČEK, Vladimír; VOZNIČKA, Vladimír. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981.

KAGARLICKIJ, Julij Iosifovič. *Fantastika, utopie, antiutopie*. Přeložil Zdeněk KUBEŠ. Praha: Panorama, 1982, 438 s. Pyramida.

KOLÍBALOVÁ, B. *Postoj a motivace sluchově postižené mládeže k poezii*: bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2007.

KOMORNÁ, Marie. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk. 2.*, opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Analytická didaktika*. V Praze: Státní nakladatelství, 1947.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených* [online]. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002 [cit. 2018-04-04].

KYLE, F. E.; CAMBELL, R.; MacSWEENEY, M. *The relative contributions of speechreading and vocabulary to deaf and hearing children's reading ability*. Research in Developmental Disabilities 48, 2016. S. 21. Internetový zdroj dostupný z: https://ac.els-cdn.com/S0891422215001754/1-s2.0-S0891422215001754-main.pdf?_tid=8f17f658-44f6-40d0-a031-c17a7703bcc7&acdnat=1523389555_bf84c0e3361baa7f8414419ff85399ad [cit. 2018-03-10]

LANGER, Jiří. *Znakové systémy v komunikaci neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004.

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004.

NÜNNING, Ansgar, Jiří TRÁVNÍČEK a Jiří HOLÝ, ed. *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce - osobnosti - základní pojmy*. Brno: Host, 2006.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. *Reading Ability in Signing Deaf Children*. Department of Special Education and Communication Disorders, University of Nebraska, Lincoln. 1998. s. 8. Internetový zdroj dostupný z: <http://pages.ucsd.edu/~cpadden/files/readingabilityisingch.pdf> [cit. 2018-03-09]

POTMĚŠIL, Miloň. *Osobnost dítěte v kontextu vady sluchu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014.

SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

SOURALOVÁ, Eva. Neslyšící a jazyková metafora. Dokument z archivu doc. PhDr. Evy Souralové, Ph.D.

STRNADOVÁ, Věra. *Současné problémy české komunity neslyšících*. Praha: Univerzita Karlova, 1998.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010.

ŠURANSKÁ, Soňa. *Služby veřejných knihoven pro sluchově postiženého čtenáře*. 2007, 93 s. Diplomové práce. Univerzita Palackého, Katedra speciální pedagogiky.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* : (2007). Brno: Host, 2008, 207 s.

TOLKIEN, J. R. R. *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*. 3. vyd. (1. v MF). Přeložil František VRBA. Praha: Mladá fronta, 1994.

TOLKIEN, J. R. R. *Svět J.R.R. Tolkiena: Středozem očima malířů*. Přeložil Stanislava POŠUSTOVÁ-MENŠÍKOVÁ, přeložil František VRBA, ilustroval Inger EDELFLDT. Praha: Mladá fronta, 1994.

VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996.

VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016.

Internetové zdroje

Slovník literární teorie, 1984 Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i.. Internetový zdroj dostupný z: <http://www.ucl.cas.cz/edicee/data/prirucky/obsah/VLAS/8.pdf> [cit. 2018-02-23]

BEČKA, J. V. Metafora ve větě. *Naše řeč*. 1971, roč. 54, č. 1. Internetový zdroj dostupný z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5531> [cit. 2018-02-23].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Stařeč: Infra, 2005.

Internetový zdroj dostupný z: <https://citaty.net/citaty/6275-pablo-picasso-vse-co-si-dokazete-predstavit-je-skutecne/> [cit. 2018-02-10]

Internetový zdroj dostupný z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/pisa-2009-1> [cit. 2018-03-05]

Internetový zdroj dostupný z: <http://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/ceske-deti-jako-ctenari-2017-1> [cit. 2018-03-05]

Internetový zdroj dostupný z: <https://ikaros.cz/detske-cteni-aktualni-vyzkumy-detskeho-ctenarstvi> [cit. 2018-03-05]

Seznam příloh

Pracovní list k 1. kapitole knihy Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky

Pracovní list k 2. kapitole knihy Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky

Pracovní list ke 3. kapitole knihy Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky

Pracovní list ke 4. kapitole knihy Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky

Pracovní list k 1. kapitole knihy Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky

1. Dokresli hobita podle toho, co se o něm píše v textu.



2. Kvíz aneb znáš dobře hobity? Správnou odpověď zakroužkuj.

1. Hobiti jsou:
 - a. vysocí jako lidé
 - b. vysocí jako trpaslík
 - c. menší než trpaslík
2. Hobiti žijí:
 - a. na stromě
 - b. v noře
 - c. ve vodě
3. Domov hobitů je:
 - a. špinavý a tmavý
 - b. čistý a útulný
 - c. bez nábytku
4. Čím jsou hobiti zvláštní?
 - a. dobře slyší a chodí potichu
 - b. mají dva pupky
 - c. neumí couvat
5. Rodiče Bilba Pytlíka byla oblíbení, protože:
 - a. často jezdili na dovolenou a měli rádi dobrodružství
 - b. měli hodně majetku a dělali jen to, co je normální
 - c. maminka hobita uměla dobře vařit
6. V čem byl Bilbo jiný?
 - a. měl rovné vlasy
 - b. chodil rád do školy
 - c. začal dělat věci, které nikdo nečekal

3. Najdi odpověď na otázky:

1. Kdo v příběhu nejprve navštívil Bilba Pytlíka?
2. Proč se hobit na starce rozzlobil?
3. Co Bilba vždy uklidní, když se rozzlobí?
4. Vyjmenuje jména všech trpaslíků, kteří přišli k Bilbovi na návštěvu.

4. Pravda, nebo lež?

1. Nejvíc vážený mezi ostatními trpaslíky je Thorin.
2. Trpaslíci po večeři hráli karty.
3. Bilbo měl z plánování cesty velkou radost.
4. Znamení na dveřích udělal Thorin.
5. Děda od Thorina se jmenoval Thror.
6. Drak Šmak bydlí uvnitř Hory.

5. Čísly označ pořadí děje tak, jak šel za sebou:

- K Bilbovi přijdou na návštěvu trpaslíci i čaroděj Gandalf.
- Hobit kouří fajfku před domem.
- Všichni společně večeří a zpívají písně.
- Plánování cesty.
- Bilbo se setkává s Gandalfem.
- Thorin vypráví příběh.

6. Doplň slovníček pojmů:

_____ = spousta chlupů vedle sebe

_____ = malý tvor, podobný člověku. Žije pod zemí, je ošklivý a velmi zlý, rád ubližuje ostatním.

_____ = Thorin byl důležitý (významný), protože jeho otec byl král a měl hodně majetku.

_____ = člověk, který má zlost ale zároveň i starosti

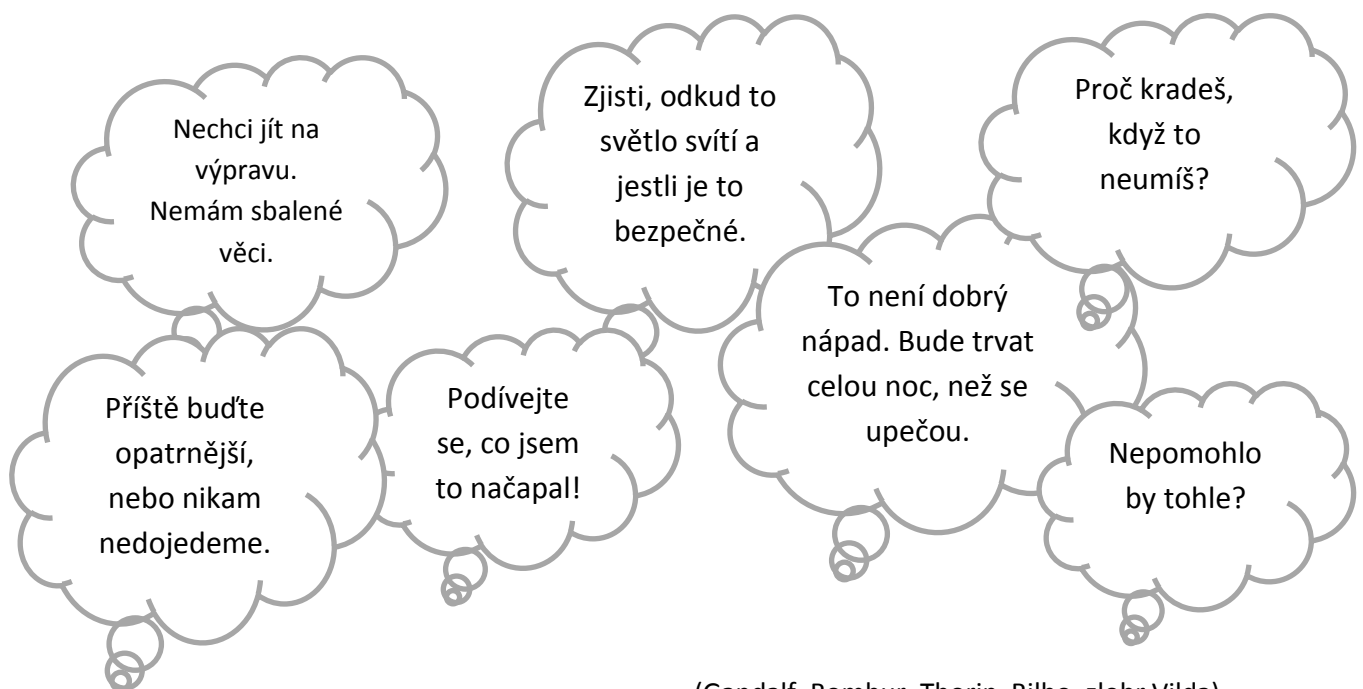
slova: vážený, rozmrzelý, kožich, skřet

Pracovní list k 2. kapitole knihy Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky

1/ Najdi odpověď na otázky

1. Těšil se Bilbo na cestu s trpaslíky?
2. Jak se jmenuje hospoda, kde se všichni sešli?
3. Na jakém zvířeti cestovali trpaslíci a Bilbo?
4. Jak se jmenovalo místo, kde už nebydleli žádní lidé?
5. Co trpaslíci uviděli v lese?
6. Kdo se šel podívat, odkud světlo svítí?
7. Co chtěl Bilbo vytáhnout Vildovi z kapsy?
8. Kdo zachránil trpaslíky?
9. Co se stalo zlobrům, když vyšlo slunce?
10. Co zakopali trpaslíci pod zem?

2/ Kdo co říká? Ke každému mraku napiš jméno, podle toho, kdo co říká.



(Gandalf, Bombur, Thorin, Bilbo, zlobr Vilda)

3/ Vysvětli, co to je:

opuštěný =

měšec =

načapat =

úlovek =

zkameněli =

místo, kde ze země vytéká voda =

malý kůň =

oblast, část země =

přestat se hádat =

peníze ze zlata =

4/ Přes co pojedou trpaslíci, Bilbo a Gandalf v příští kapitole? Odpověď najdeš v tajence. (Napiš odpověď, vypočítej příklad. Číslo, které ti vyšlo v příkladu znamená pořadí písmene v odpovědi. Toto písmeno si запиš. Ze všech písmen vznikne tajenka.)

Který trpaslík se zlobil na hobita? BOMBUR $2 + 1 = \underline{3} = \underline{M}$

Jak se jmenuje čaroděj, který jede s hobitem a trpaslíky? _____ $4 + 2 = \underline{\quad} = \underline{\quad}$

jít pomalu, opatrně a nenápadně = _____ $1 + 3 = \underline{\quad} = \underline{\quad}$

Jak se jmenuje trpaslík, pro kterého byl druhý poník?

_____ $2 + 3 = \underline{\quad} = \underline{\quad}$

Jaké byly dveře od jeskyně? _____ $5 + 2 = \underline{\quad} = \underline{\quad}$

Špatná situace, problém = _____ $4 + 2 = \underline{\quad} = \underline{\quad}$

Kdo si doma zapomněl kapesník? _____ $2 + 3 = \underline{\quad} = \underline{\quad}$

Kdo je to Tom? _____ $1 + 4 = \underline{\quad} = \underline{\quad}$

Čím byly ozdobené meče? _____ $4 + 5 = \underline{\quad} = \underline{\quad}$

TAJENKA: _____

Pracovní list ke 3. kapitole knihy Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky

1. Čísly označ pořadí děje tak, jak šel za sebou:

Čtení tajného písma z mapy.

Elfové ukážou skupině správnou cestu.

Trpaslíci, čaroděj i hobit spali venku na trávě.

Skupina přijela na kraj rokle.

Trpaslíci, hobit i čaroděj odpočívají v domě u Elronda.

2. Nakresli, jak si představuješ elfa.

(pokud se ti elf nevejde na tuto stránku,
otoč list a nakresli ho na druhou stranu)

3. Doplň slovníček pojmů

_____ = jméno pohoří, přes které skupina cestovala

močály = _____

rokle = _____

_____ = jet k cíli delší nebo špatnou cestou

_____ = druh malého ptáčka

dědic = _____

4. Najdi odpověď na otázky:

- 1) Kdo poradil Gandalfovi, kterou cestou mají jít?
- 2) Proč trpaslíci, Bilbo a Gandalf hledali, kam se schovají?
- 3) Kdo vzbudil trpaslíky a Gandalfa, když všichni spali v jeskyni?
- 4) Podle čeho Gandalf poznal, že jsou skřeti blízko?
- 5) Proč měli skřeti strach z Gandalfova meče?
- 6) Jak se stalo, že Bilbo spadl na zem a praštil se do hlavy?

5. Víš, jaké jméno dali elfové Gandalfovu meči? Výsledek kvízu je odpověď na tuto otázku. Zakroužkuj správnou odpověď. Tučná velká tiskací písmena zapiš do tabulky pod kvízem.

- 4) Co viděli trpaslíci, hobit i čaroděj z výšky, když se podívali dolů?
 - a. létající orly **V**
 - b. krajinu, kterou prošli **G**
 - c. zlé skřety **M**
- 5) Jaké bylo počasí tu noc, kdy skřeti ukradli trpaslíkům poníky?
 - a. bylo jasno a svítil měsíc **O**
 - b. sněžilo **A**
 - c. byla bouřka, pršelo **L**
- 6) Kdo/co je to zajatec?
 - a. druh hlodavce, který žije na poli **T**
 - b. někdo, kdo není svobodný **A**
 - c. jméno Thorinova meče **R**

- 7) Skřeti jsou
- hodní **I**
 - velcí jako člověk **S**
 - zlí **M**
- 8) Když je někdo rozzuřený, tak
- má velký vztek **D**
 - má velký hlad **P**
 - bolí ho zuby **E**
- 9) Kde našel Gandalf meč, kterým zabil skřety?
- v podzemních chodbách **A**
 - v jeskyni, kde bydleli zlobři **R**
 - na cestě v horách **C**
- 10) Kdo běhá rychleji?
- hobiti **V**
 - trpaslíci **T**
 - skřeti **I**
- 11) Proč chodili skřeti potichu?
- měli chlupaté nohy **M**
 - dali si na nohy ponožky **N**
 - nasadili si papuče **O**
- 12) Kdo zezadu chytil Doriho?
- čaroděj Gandalf **T**
 - trpaslík Thorin **E**
 - skřet **K**

BONUS: Povedlo se Thorinovi a Gandalfovi zachránit ostatní trpaslíky a hobita před skřety?

- ano
- ne

Odpověď:

--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tento meč má víc jmen. Česky se jmenuje Vrahomlat. Skřeti mu zase říkají Bojec.