

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav translatologie

Bakalářská práce

Radka Nováková

Komentovaný překlad: Literatur: Die Zukunft des Lesens, Wie das
Wissen in den Kopf kommt (GEO)

Annotated translation: Literatur: Die Zukunft des Lesens, Wie das
Wissen in den Kopf kommt (GEO)

Praha 2012

Vedoucí práce: Mgr. Monika Žárská

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Monice Žárské za vedení práce, doc. PhDr. Gabriele Veselé, CSc., za konzultování metody překladu, doc. PhDr. Zdeňku Kratochvílovi, Dr., doc. PhDr. Petru Kulišťákovi, CSc., a PhDr. Filipu Smolíkovi, Ph.D., za odborné konzultace.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 05.01.2012

podpis

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá překladem dvou německých textů a dále obsahuje komentář k vytvořeným překladům. Komentář se věnuje nejprve překladatelské analýze výchozího textu a následně metodě překladu. Zde jsou představeny hlavní úskalí výchozího textu a jejich řešení s ohledem na zvolenou metodu překladu. Součástí komentáře je také zhodnocení posunů, které vznikly během překladu.

Klíčová slova: překlad, překladatelská analýza, metoda překladu, posun, neurobiologie, synapse, čtení, e-kniha.

ABSTRACT

This Bachelor thesis focuses on translation of two German texts and includes a commentary on these translations. The commentary concentrates firstly on translation analysis of source-language text and afterwards on translation method. The main difficulties of the source-language text and their solutions in the aspect of selected translation method are presented in this paper. The next part of the commentary describes an evaluation of the translation shifts, which were created in the translation process.

Key words: translation, translation analysis, translation method, translation shift, neurobiology, synapse, reading, e-book.

OBSAH

ANOTACE, KLÍČOVÁ SLOVA.....	4
OBSAH.....	5
SEZNAM ZKRATEK.....	8
1. ÚVOD.....	9
2. VLASTNÍ PŘEKLADY.....	10
2.1. PŘEKLAD I.....	10
2.2. PŘEKLAD II.....	19
3. KOMENTÁŘE K PŘEKLADŮM.....	25
3.1. PŘEKLADATELSKÁ ANALÝZA I.....	25
3.1.1. Vnětextové faktory.....	25
3.1.1.1. Vysílatel textu.....	25
3.1.1.2. Autor textu.....	25
3.1.1.3. Intence autora.....	25
3.1.1.4. Adresát.....	25
3.1.1.5. Médium.....	26
3.1.1.6. Pragmatika místa.....	26
3.1.1.7. Pragmatika času.....	26
3.1.1.8. Důvod komunikace.....	26
3.1.2. Vnitrotextové faktory.....	26
3.1.2.1. Téma.....	26
3.1.2.2. Obsah.....	27
3.1.2.3. Presupozice.....	27
3.1.2.4. Stavba a členění.....	28
3.1.2.5. Neverbální prostředky.....	28
3.1.2.6. Lexikum.....	28
3.1.2.7. Syntax.....	29
3.1.2.8. Suprasegmentální prvky.....	30
3.1.2.9. Účinek.....	31
3.2. METODA PŘEKLADU I.....	32
3.2.1. Typologie překladatelských problémů a některá konkrétní řešení.....	34

3.2.1.1.	Terminologie.....	32
3.2.1.2.	Jazykové příklady.....	34
3.2.1.3.	Citát.....	36
3.2.1.4.	Problematika místa.....	36
3.2.2.	Shrnutí.....	37
3.2.3.	TYPOLOGIE POSUNŮ I.....	38
3.2.3.1.	Posuny na rovině stylisticko-lexikální.....	38
3.2.3.2.	Posuny na rovině stylisticko-syntaktické a gramatické.....	38
3.2.3.3.	Posuny na rovině stylisticko-pragmatické.....	39
3.3.	PŘEKLADATELSKÁ ANALÝZA VÝCHOZÍHO TEXTU II.....	41
3.3.1.	Vnětextové faktory.....	41
3.3.1.1.	Vysílatel textu.....	41
3.3.1.2.	Autor textu.....	41
3.3.1.3.	Intence autora.....	41
3.3.1.4.	Adresát.....	41
3.3.1.5.	Médium.....	41
3.3.1.6.	Pragmatika místa.....	42
3.3.1.7.	Pragmatika času.....	42
3.3.1.8.	Důvod komunikace.....	42
3.3.1.9.	Funkce textu.....	42
3.3.2.	Vnitrotextové faktory.....	42
3.3.2.1.	Téma.....	42
3.3.2.2.	Obsah.....	43
3.3.2.3.	Presupozice.....	44
3.3.2.4.	Stavba a členění.....	44
3.3.2.5.	Neverbální prostředky.....	44
3.3.2.6.	Lexikum.....	44
3.3.2.7.	Syntax.....	45
3.3.2.8.	Suprasegmentální prvky.....	46
3.3.2.9.	Účinek.....	47
3.4.	METODA PŘEKLADU II.....	48
3.4.1.	Typologie překladatelských problémů a některá konkrétní řešení.....	48
3.4.1.1.	Citování Sebastiana Branta.....	48
3.4.1.2.	Expresivní lexikum.....	50

3.4.2. Shrnutí.....	52
3.4.3. TYPOLOGIE POSUNŮ II.....	53
3.4.3.1. Posuny na rovině stylisticko-lexikální.....	53
3.4.3.2. Posuny na rovině stylisticko-syntaktické a gramatické.....	53
3.4.3.3. Posuny na rovině stylisticko-pragmatické.....	54
4. ZÁVĚR.....	56
5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
5.1. Použité.....	57
5.1.1. Primární literatura.....	57
5.1.2. Sekundární literatura.....	57
5.1.3. Citované internetové zdroje.....	58
5.2. Studovaná.....	58
5.3. Slovníky.....	58
5.4. Internetové zdroje.....	59
6. SEZNAM PŘÍLOH.....	60

SEZNAM ZKRATEK

č.	číslo
ř.	řádek
VT	výchozí text

1. ÚVOD

Pro bakalářský překlad jsem si jako výchozí text zvolila dva články z internetového vydání časopisu *GEO*. Při výběru jsem se řídila několika vlastními požadavky. Předně jsem chtěla pracovat s textem, který by již byl v elektronické podobě. Zcela jistě to měl být text, který by mi byl svým tématem blízký a který by mě zajímal i jako čtenáře. V internetovém archivu magazínu *GEO* mne zaujal nejprve text *Literatur: Die Zukunft des Lesens*. Ten vyhovoval všem kritériím, ale protože nebyl dostatečně dlouhý, hledala jsem k němu ještě další text, který by požadovanou délku doplnil. Článek *Wie das Wissen in den Kopf kommt* mi byl tématem sice vzdálenější, ale otevírala se zde možnost vyzkoušet si, jak se pracuje s lékařskou terminologií a obecně s tématem, které vyžaduje náročnější přípravu. Spojnicí mezi oběma texty je však magazín *GEO* a vlastně také příbuzná témata obou textů, protože knihy a jejich budoucnost souvisí do jisté míry právě se vzděláváním či s učením.

Překladatelskou analýzu a komentář k překladu uvádím ke každému výchozímu textu zvlášť. Vzorem pro překladatelskou analýzu mi byla kniha Ch. Nordové¹ a v komentáři jsem se zabývala především problematikou, která byla pro daný text příznačná. Jednotlivé řádky výchozích textů i překladů jsem očíslovala a v celé práci na ně odkazuji.

Jako přílohu přikládám k práci ještě glosář vybraných lékařských termínů² a dále seminární práci z *Kontrastivní lingvistiky – gramatiky*³, která analyzuje částice v textu *Wie das Wissen in den Kopf kommt* v porovnání s textem českým.

¹ NORD, C. *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 2. Aufl. Heidelberg: Groos, 1991. ISBN 3-87276-649-X.

² viz příloha č. 4

³ viz příloha č. 3

2. VLASTNÍ PŘEKLADY

2.1. PŘEKLAD I

1 **Jak se dostanou vědomosti do hlavy**

2 **Díky neurobiologii se naše znalosti o řídicím centru člověka rapidně zvýšily. V první**
3 **části série časopisu GEO se dočtete, jak mozek pracuje s tím, co se naučíme, a co z toho**
4 **můžeme odvodit pro vzdělávání.**

5 Co činí učení plodným, věděl již řecký historik Plútarchos: „Duch není loď, kterou lze naložit,
6 nýbrž oheň, který se musí rozdmýchat.“ Tato moudrost je stará téměř 2 000 let, jako leitmotiv
7 však může sloužit ještě dnešním pedagogům. Jak lze ale rozdmýchat duševní oheň? Co je to
8 zdařilé vyučování? V čem se ukáže dobrý učitel? Nad tím si v současnosti lámou hlavy
9 pedagogové, politici a novináři prakticky po celém světě.

10 **Neurobiologové se hlásí ke slovu**

11 V bouřlivých diskusích se teď nově hlásí ke slovu odborníci, k jejichž profesi patří aplikovat
12 myším elektrické šoky v rámci experimentálních účelů, vpichovat kočkám elektrody do
13 mozku nebo analyzovat poškozené lidské mozky – neurobiologové. Vyjadřují se ke škole a k
14 učení a jejich příspěvky nezůstávají bez povšimnutí. Například Manfred Spitzer, profesor
15 psychiatrie v Ulmu, má na svých přednáškách často tisíce posluchačů.

16 **Síla mandlového jádra**

17 „Lidé se učí lépe, pokud se učí s radostí,“ je důležitý výsledek Spitzerova studia mozku. Této
18 větě, ke člověku přívětivé, by určitě bez okolků přitakala většina pedagogů s povzdechem:
19 ano, kdyby to bylo tak snadné! Potřebujeme však pro tento poznatek opravdu výzkum
20 mozku? Ve skutečnosti neurobiologické výzkumy naznačují, že příjemné a úzkostlivé
21 studování probíhá radikálně odlišně. Rozdíl nespočívá pouze v tom, že radostné učení více
22 vyhovuje našemu humanitnímu ideálu a že nadšení žáci zůstávají vytrvaleji u jednoho tématu,
23 ale že odlišné emoce odpovídají odlišně pracujícím neuronálním systémům.

24 **Učení „pod tlakem“**

25 Pokud je mozek „pod tlakem“, podléhá zvláštnímu vlivu amygdaly, česky – mandlového
26 jádra, což je část mozku o velikosti kuličky patřící k limbickému systému. Přesně vzato

27 existují dvě mandlová jádra, v každé hemisféře jedno. „Aktivita amygdaly podporuje
28 omezený kognitivní styl, který je zaměřený pouze na únik před zdrojem strachu,“ vysvětluje
29 Spitzer. „Kreativní a volné myšlení je silně omezeno, protože se mozek drží co možná
30 nejjednodušších, nějakým způsobem fungujících schémat.“

31 **Výuka musí být zábavná**

32 Avšak výuka, která je zábavná, není už jen z toho důvodu dobrá výuka. Učitel chemie, který
33 předvádí ohlušující výbuchy a ohromující hry barev, žáky pobaví. Pokud se děti těší na
34 učitelovo čarování, ale zároveň jim připadá nudné, co se přitom molekulárně děje, učitel
35 prohrál. Učit se s radostí neznamena ani to, že výuka a učení musí být vždy zábava. Namáhat
36 mozkové závity, překonávat nesnáze a omyly, a vyřešit tak problém může být těžké a
37 náročné, avšak z práce samotné a získaného poznatku může vyrůst sebedůvěra a hluboké
38 uspokojení – a chuť na další výzvy.

39 Přinejmenším lze však z údajů o tom, jak působí emoce v mozku, usoudit, že úrodnou půdou
40 pro učení, samostatnost a kreativitu je především uvolněná atmosféra. Nepřetržitý stres ze
41 zkoušek, okořeněný každodenními zážitky z neúspěchu, je zhoubou pro učení a rozvoj
42 osobnosti.

43 **Neurony a synapse**

44 Kdo by chtěl porozumět mozku, musí se nejprve seznámit s jeho základními součástmi,
45 nervovými buňkami, neboli neurony. Neurony se specializují na přenos a zpracování signálů.
46 Vstupní kabely, takzvané dendrity, přenáší vstupní signály na tělo neuronu. To následně
47 produkuje výstupní signály, které jsou dále předávány přes často rozsáhle větvený výstupní
48 kabel, takzvaný axon. Neurony jsou v organismech rozmanitým způsobem vzájemně
49 propojeny do sítí, jako je tomu u počítače. Ale také jeden jediný neuron už dokáže fungovat
50 jako počítač.

51 **Jak neurony fungují**

52 Jejich způsob práce je podivuhodně jednoduchý – pokaždé, když suma vstupních signálů
53 přesáhne určitou prahovou hodnotu, vyšle buňka výstupní signál. Pokud zůstane vstupní
54 vzruch pod hranicí, buňka nereaguje. Na konci axonálních větvení navazuje zvláštní struktura,
55 takzvaná synapse, kontakt s ostatními neurony, svalovými a žlázovými buňkami. Většina
56 synapsí funguje takto: čím větší vzruch na axonu, tím více molekul mediátoru synapse vylíže.
57 Mediátor, nazývaný neurotransmitter, putuje k cílové buňce. Některé neurotransmitery zvyšují

58 elektrické napětí „vyvolávané“ buňky, jiné ho tlumí. Každý neuron má přitom skoro vždy
59 pouze vzrušivé nebo utlumující synapse, proto hovoří odborníci také o vzrušivých a
60 utlumujících neuronech. Na tomto nebo blízce příbuzném principu pracují neurony sépií,
61 much, veverek a lidí. Schopnosti živých tvorů tedy nespočívají v odlišně fungujících
62 nervových buňkách, ale především v jejich rozdílném propojení.

63 **Sítě paměti**

64 Dohromady víme, že síť neuronů v mozkové kůře (kvůli jejich formě hovoří neurobiologové
65 o pyramidových buňkách) není na rozdíl od počítače propojena podle detailního plánu, nýbrž
66 že je organizována z větší části náhodně. Pokud jsou vzájemně spojené buňky společně
67 aktivní, zesilují se synapse. Tento jednoduchý mechanismus, postulovaný kanadským
68 psychologem Donaldem Hebbem už ve 40. letech 20. století, připojuje jednotlivé okruhy sítí
69 velmi blízce k sobě, do takzvaných „neural assemblies“ (neuronálních konfigurací), jejichž
70 „pálení“ znamená aktivaci jim odpovídající informace.

71 **Cvičit častěji, ale po kratší dobu!**

72 Proto aktivuje pohled například na jablko stále znovu určitý počet navzájem propojených
73 pyramidových buněk. Jejich spojení se postupně zesiluje, vzniká neuronální konfigurace, jejíž
74 aktivita reprezentuje právě jablko. Čím častěji se proces synaptického učení opakuje, tím
75 snadněji se konfigurace aktivuje. K tomu, aby se konfigurace aktivovala, a tím nechala
76 v duchu zazářit celé jablko, někdy stačí mlhavě spatřit jen část jablka. Takovéto synaptické
77 učení v mozkové kůře je pomalé, přežívá opakováním a nezáleží při tom na absolutní době
78 trvání. „Cvičit častěji, ale po kratší dobu“ – tak zní rada, kterou lze s trochou obezřetnosti
79 vyvodit. To však v žádném případě neznamená, že by si měl člověk vštěpovat do paměti
80 neustále to samé. Naopak. Monotónnost se zdá být hlavním nepřítelem učení. Příslibem
81 většího úspěchu je stimulovat mozek stále jiným způsobem, dávat mu stále nový podnět k
82 vyrovnání se s tématem, a to pomocí variovaných úkolů a jiných metod přístupu. Čím budou
83 bohatší a různorodější, tím lépe.

84 **Vlastně si ani neuvědomujeme, co všechno umíme**

85 Mnoho těchto myšlenek o způsobu, jakým mozkiem funguje, je ještě z větší části
86 hypotetických. „Víte o tom,“ ptá se Manfred Spitzer, „že u všech českých podstatných jmen
87 středního rodu zakončených v prvním pádě jednotného čísla na -um se v určitých pádech
88 koncové -um odsouvá?“ I ten, kdo to neví, řekne „jdeme do muzea“, nikoli „jdeme do

89 muzeuma". To je zvláštní – používáme komplikovaná gramatická pravidla, aniž bychom o
90 tom věděli. Když se děti učí mluvit, vypadá to často, jako by vědomě zkoušely pravidla.
91 „Tati, dej mi!” žadoní malý Ondřej o čokoládu. „Tati, dej mi, prosím, čokoládu!“ opravuje
92 prosbu tatínek. „Tati, dej kočoládu!“ napodobuje ho chlapec. Po několika pokusech bude dané
93 pravidlo ovládat. Nicméně implicitně, čili bezděčně.

94 **Důležité je dobře vybrat příklady**

95 „Nevíme skoro o ničem z toho, co jsme se naučili. Ale umíme to,” říká neurobiolog Manfred
96 Spitzer. Dokážeme si zavázat tkaničky, aniž bychom věděli, jak to děláme konkrétně.
97 Dokážeme pojmenovat hlavní město Francie, aniž bychom věděli, jak funguje paměť. A
98 dokážeme se učit, ačkoli nevíme zpravidla mnoho o tom, co se v té chvíli přesně děje a co
99 udělat pro to, aby to bylo co možná nejuspěšnější. „Mozek se sice formuje pomocí příkladů,”
100 říká Spitzer, „ale na druhou stranu většinou zapomíná jednotlivosti a pamatuje si obecné
101 vlastnosti a pravidla. Co se týče toho druhého případu, otupěle se učit pravidla nazpaměť není
102 vždy zcela vhodné nebo to může dokonce uškodit. Děti potřebují především dobře vybrané
103 příklady. Na pravidla přijdou potom samy od sebe.”

104 **Chyby jsou důležité**

105 Jak tedy mohou učitelé pomoci dětem v tom, aby dospěly, podobně jako u mluvení, k
106 správným a adekvátním pravidlům? Pro pedagogy z projektu „mathe 2000“ je důležité, že děti
107 mohou dělat chyby beze strachu. Například už delší dobu nechávají učitelé základních škol
108 své prvňáčky nejprve psát podle poslechu, aniž by jim podtrhávali chyby. Vzorem pro tuto
109 volnost je proces, kdy se děti učí mluvit. Zde podle Ericha Wittmanna ani v nejmenším
110 nevadí, „když děti hned nedělají všechno správně, ano, chápeme hodně chyb jako znamení
111 toho, že se s jazykem produktivně vypořádávají a že jsou na správné cestě. Matematika je
112 oproti tomu často chápána jako disciplína ovládaná závaznými předpisy. To svádí učitele k
113 tomu, aby dětem stanovovali pravidla a chyby jim hned vytýkali.“ Podle Wittmanna vzniká
114 ale mnoho chyb právě v případě, když děti slepě používají pravidla, kterým vůbec nerozumí.
115 Takže někteří pak odečítají často při písemném odčítání vícemístných čísel nižší cifru od té
116 vyšší bez ohledu na to, která stojí nahoře a která dole. Když počítají například 701 minus 698,
117 odečítají 1 od 8, 0 od 9 a 6 od 7 a dospějí k výsledku 197. Systematická chyba, kterou děti
118 dělají, protože postupují podle nabílovaných pravidel, aniž by jim rozuměly.

119 **Mapy v hlavě**

120 Schopnosti mozku se tedy skrývají v neuronech a v jejich propojeních, přičemž síla těchto
121 propojení je kvůli synaptickému učení proměnlivá. Síťová struktura v hlavě zahrnuje naše
122 schopnosti a vědomosti. Aktivita sítě reprezentuje, co momentálně vnímáme, co si myslíme,
123 co říkáme a co děláme. Přestože spolu při každé mentální činnosti pracuje vždy velký počet
124 neuronů v mnoha oblastech mozku, je možné najít neurony, které mají často zcela specifické
125 úkoly. Buňky vizuálního kortexu zobrazují rohy a hrany nebo také barvy, neurony sluchového
126 kortexu zrcadlí vlastnosti zvuků.

127 Neurony všech možných kategorií se vlivem synaptického učení řadí do pravidelných
128 schémat, do takzvaných korových map. Buňky neuronální konfigurace („assemblies“) mohou
129 ležet v různých oblastech mozku a spojovat informace různého druhu. Neurony z map spolu
130 naopak úzce sousedí, reprezentují odlišné stupně té samé informace a nejsou aktivovány
131 všechny naráz. V těchto mapách a v možnostech jejich souhry by mohla být uložena velká
132 část našich životních zkušeností.

133 **Korové mapy pod lebkou**

134 Vědci dobře prozkoumali neuronální topografii především pro takové korové oblasti, které
135 jsou ovlivňovány smyslovými orgány. Ve sluchové kůře se vedle sebe řadí neurony
136 reprezentující jednotlivé výšky tónů, jako je tomu u kláves klavíru. V somatosenzorickém
137 kortexu je tělo vícekrát vyobrazeno v „somatotopických“ mapách, třeba ve známém
138 „homunkulovi“. Takové mapy se tvoří v závislosti na zkušenostech. A proto se nachází ve
139 vizuálním kortexu koček, které po celý svůj život mohly sledovat pouze kolmé linie, výhradně
140 neurony, které pozitivně reagují právě na tyto linie. Jiné vizuální podněty nevnímají. V tom
141 případě není nic platné předkládat zvířatům linie všeho druhu – pokud se zameškala
142 rozhodující fáze pro první vizuální učení, je veškerá snaha marná.

143 **Mozek je flexibilní**

144 Nicméně ne pro všechny mapy existují takové rozhodující fáze a jednou vytvořená mapa
145 nemusí také v žádném případě zůstat po celý život beze změny. Klasické experimenty
146 amerického pracovního týmu okolo Michaela Merzenicha mezitím už v 80. letech 20. století
147 dokázaly, že jsou korová schémata enormně plastická – u opic se zmenšuje oblast pro
148 amputovaný prst na úkor oblastí přilehlých prstů. Alvaro Pascual-Leone z Harvardské
149 univerzity objevil, že pokud se člověk učí slepecké písmo, zvětšuje se oblast, která je v
150 mozkové kůře odpovědná za špičku prstu pravého ukazováčku. U hudebníků byla akustická

151 mapa pro tóny o 25 procent větší než u nehudebníků. V mozkové kůře trumpetistů jsou ve
152 větším množství reprezentovány trumpetové tóny, u houslistů to jsou tóny houslové – nejspíše
153 v důsledku cvičení.

154 **Celek i detail je stejně důležitý**

155 Ve struktuře korových map a v souhře neuronálních sítí, které se rozprostírají ve velkém
156 množství map, leží pravděpodobně důležitý klíč, který nám snad nechá porozumět tomu, jak
157 lidé vykonávají matematické operace nebo jak hrají na housle, píšou dopisy nebo vedou
158 jednání. Schopnost propojit téměř libovolné informace vystihuje lidský charakter, ale také
159 schopnost podmanit si přebytek a vést ho smysluplnou cestou. Tyto rozmanité aktivity mají za
160 následek, že mozek paralelně vnímá i produkuje části i celky, v těsném střídání úrovní a
161 aspektů. Tento poznatek dobře ladí s nedávno znovu více diskutovanou pedagogickou
162 maximou. A sice, že fakta by měla být stále zpracovávána s ohledem na celek a celek ve
163 světle detailu. To se velmi úspěšně daří v případě, že jsou centrální stěžejní myšlenky
164 probírány ve více stupních pokaždé na nové úrovni, tak říkajíc „spirálovitě“, jak to navrhuje
165 didaktici z projektu „mathe2000“. Wittmann dodává: „Místo toho, abychom žákovi podávali
166 látku soustečko po soustečku, nabízíme mu do určité míry hned od začátku komplexní
167 témata.“ Děti mají možnost vyzkoušet všechny početní postupy, které je napadnou. Násobilka
168 se například neučí řádek po řádku, ale komplexně.

169 **Koncový mozek – mixér informací**

170 V době antiky prý Aristoteles předpokládal dva základní mechanismy myšlení – zaprvé
171 asociaci, spojení představ do nových souvislostí, a zadruhé logiku, která vede zákonitě k
172 novým, správným představám. Od počátku 19. století do poloviny století 20. byla potom
173 asociace akcentována jako základní funkce mozku. Vědci věřili, že díky ní nakonec dokážou
174 objasnit duševní procesy. Jak se zdá, už makrostruktura našeho řídicího orgánu nastínila
175 některým anatomům, že silné, pouhým okem viditelné svazky vláken navzájem křížem
176 krážem propojují oblasti mozkové kůry, a mohly by tak spojovat libovolné duševní obsahy.

177 **Mozek se zabývá především sám sebou**

178 To zdůrazňuje také Valentin Braitenberg, bývalý ředitel Ústavu Maxe Plancka pro
179 biologickou kybernetiku v Tübingenu. Velikost koncového mozku je zapříčiněna velkým
180 množstvím axonů vinoucích se pod mozkovou kůrou, jež navzájem spojují korové
181 pyramidové buňky. Bez těchto svazků vláken by neměl mozek větší objem než malá pěst.

182 Množství vláken, které do lidského mozku jak vcházejí, tak z něho i vycházejí, představuje
183 jen asi jednu stotisícinu interních spojení. Podle Braitenberga tedy už anatomie koncového
184 mozku ukazuje, že se jako skutečný „mixér informací“ zabývá především sám sebou.

185 **Kolosální neuronální stavba**

186 Přes malý počet mezikroků je každá pyramidová buňka v kontaktu s každou jakoukoliv jinou
187 buňkou. Každá buňka dokáže přijímat signály od zhruba 10 000 neuronů a vysílat je na
188 zhruba 10 000 dalších. Tato možnost rozmanitosti se nezdá být pouze jedním z elementárních
189 předpokladů pro fantazii a kreativitu, ale pro veškerou duševní činnost. Mozek zřejmě dokáže
190 chápat a učit se tím lépe, čím více vztahů si je schopen k jednomu tématu navázat. Heinz
191 Schirp, zástupce ředitele Zemského institutu pro školu v Soestu, z toho vyvozuje pro běžný
192 školní život následující: „Vyučované látky a předměty učiva by měly vykazovat rozmanité
193 přístupy a kombinovat spolu vícekanálový, kognitivní a emotivní způsob zpracování.“ Když
194 lze ale v továrně na myšlení, tedy v mozku, spojit libovolné s libovolným – jak potom
195 přichází struktura, řád a nakonec smysl do mozkových procesů, a tím i do učení? Kouzelným
196 slůvkem se zde nezdá být „kontrola“, ale „rovnováha“. Nebo přesněji řečeno, v mozku
197 nevládne žádný nezávislý nejvyšší kontrolní úřad, spíše jde o to, že struktury vytváří stále se
198 měnící koalice. A jejich střídání tvoří duševní činnost a určuje, co se mozek naučí.

199 **Motor učení hipokampus**

200 Obzvláště důležitá struktura pro učení se nachází na spodním okraji mozkové kůry, a sice
201 zrcadlově v obou hemisférách – jedná se o hipokampus. Tato poměrně malá část mozku
202 prudce nabyla významu poté, kdy neurochirurgové odstranili dnes už známému pacientovi H.
203 M. pravý i levý hipokampus. Od této operace si už nemohl H. M. žádným způsobem trvale
204 zapamatovat nové události. Na příhody z doby dlouho před zákrokem si pamatoval normálně.
205 Nicméně se ještě dokázal učit – zdá se, že rutinní pohybové záležitosti jako jízda na kole nebo
206 zavazování tkaniček mohl cvičit a pozvolna zlepšovat, stejně jako ostatní lidé. Někteří
207 badatelé interpretují příběh pana H. M. tak, že fakta a dovednosti se učíme různým způsobem,
208 přičemž k tomu, abychom si vstřípili do paměti fakta, potřebujeme právě hipokampus.

209 **Nikoli fakta, ale příběhy a souvislosti**

210 Hipokampus se podílí také na hodnocení toho, zda jsou fakta nová, nebo známá. Podle
211 Spitzera zajišťuje, že se učíme jen to, co nás zajímá. Zaručeně dobrou radou pro učení je proto
212 podle něho prezentovat jednotlivá fakta atraktivně nebo je skrýt do hádanky. „Nikoli fakta, ale

213 příběhy a souvislosti nám nedají spát,“ tvrdí tento psychiatr. Protože biflovat se letopočty
214 nebo učit se z paměti části lidské kostry je velmi neefektivní a často je to ztráta času. Fakta by
215 měla stát v takovém kontextu, který žáky nutí k přemýšlení a zajímá je. V tom případě by si je
216 mohli udržet v hlavě i po zkoušení.

217 Co to znamená v konkrétním případě, musí pedagogové vždy odhalit. A přece i zdánlivě
218 typické biflování jde často s trochou fantazie nahradit zcela jiným způsobem. Didaktici z
219 projektu „mathe2000“ se odklánějí například od unáhleného šprtání násobilky a počítání
220 libovolně namíchaných sad úkolů. Místo toho propagují „produktivní cvičení“, třeba ve formě
221 „hezkých sad“. Přitom jsou děti podněcovány k tomu, aby rozpoznaly vzor a použily ho k
222 opravě chyb. Na automatizaci je kladen důraz až na konci.

223 **„Reflektor pozornosti“**

224 Co má rozhodující vliv při vzpomínání a zapomínání? Pravděpodobně kolísavá pozornost.
225 Ten, kdo dává pozor a soustředí se, učí se, jak je známo, lépe. Experimentálně pracující
226 psychologové přitom rozlišují obecnou bdělost a selektivní pozornost. Jak se ukázalo, oba
227 typy spočívají v neurobiologických mechanismech, které jsou od sebe do značné míry
228 odděleny. Větší či menší bdělost znamená více či méně aktivní stav celé mozkové kůry. Když
229 se oproti tomu na něco cíleně soustředíme, jsou v kortexu obzvláště čilé právě ty oblasti, které
230 se zabývají speciálním úkolem jako je čtení knihy. Americký vědec věnující se výzkumu
231 mozku, Michael Posner z univerzity v Oregonu, přirovnává selektivní pozornost ke kuželu
232 světa u reflektoru – dokážeme se soustředit stále jen na určitý výsek světa nebo našich
233 duševních procesů.

234 **Infotainment nezanechá téměř žádné stopy**

235 Didaktický důsledek se zdá být jasný – infotainment nezanechá téměř žádné trvalé stopy.
236 Dlouhodobé učení je umožněno soustředěnou činností. Selektivní pozornost je přitom
237 schopna iniciovat učení i v případě, že vůbec nemáme v úmyslu vštípit si něco do paměti.
238 Americký neurobiolog James Brewer předkládal pokusným osobám 92 fotografií a tomograf
239 magnetické rezonance při tom zaznamenával aktivitu jejich mozku. Aby se zajistilo, že
240 probandi sledovali dané obrázky, dostali od vědce za úkol rozlišovat snímky ze studia od
241 snímků z plenéru. Později měli vybrat účastníci pokusu ze série fotek takové snímky, které
242 předtím viděli na tomografech. V paměti jim utkvěly právě ty snímky, při jejichž sledování
243 byly oblasti mozku pro zpracování obrázků mimořádně aktivní. Tyto výsledky naznačují, že
244 čím pozorněji se něčím zabýváme, tím větší je šance, že si na to budeme později pamatovat.

245 **Mozek není počítač**

246 Ponořit se do tématu už tedy může znamenat učit se. Učení probíhá do určité míry nezáměrně.
247 Malé dítě, které hodiny a hodiny vrství barevné kousky stavebnice do stále vyšších a stále se
248 hroutících věží, tím nezamýšlí učit se, že cihla zůstane na místě jen tehdy, podporuje-li kostka
249 pod ní těžiště. Chtělo by jednoduše postavit věž a vytrvale se pokouší vyřešit úkol, který si
250 samo zadalo. Neurobiologické poznatky vedou v různých variacích ke stále stejným závěrům
251 – mozek není počítač, do kterého je možné uložit cokoli. Lidské učení je řízeno zájmem,
252 hledáním nových informací a smyslu. A toto hledání lze ulehčit aktivním jednáním a
253 bádáním, zkušeností se všemi smysly a intelektuálními schopnostmi, stejně jako rozmanitými
254 propojeními, jakož i podpůrnou emocionální a mezilidskou atmosférou.

2.2. PŘEKLAD II

1 **Literatura: Budoucnost čtení**

2 **Internet a e-knihy pozměňují způsob, jakým čteme, a digitální média z nás dělají**
3 **„přelétavce“, kteří filtrují texty podle jejich informačních bitů. Odnaučíme se tím**
4 **myslet? Nebo budeme chytřejší?**

5 Rodiče jsou nešťastní z toho, že se jejich děti, hlavně synové, rádi toulají digitálními světy, a
6 přitom existují také tištěné texty. Učitelé si nestěžují jen na žáky, kteří jsou líní číst, ale také
7 na rodiče, kteří kvůli samému vasedávání před televizí nebo googlování mají stále méně času
8 na to, aby svým dětem předčítali. Autoři textů a redaktoři jsou znepokojeni tím, že pozornost
9 jejich čtenářů je zatěžována stále větším počtem médií, a šéfredaktoři jsou zase nespokojeni s
10 autory, kteří zatěžují tyto čtenáře příliš dlouhými texty.



11 © Sie Productions/Corbis

12 **Popisek obrázku:** ponoření do četby – čtenáři knih jsou zcela při vědomí, a přece v jiném
13 světě. Zde ve světě hrdiny Dona Quijota

14 Pokud se člověk snaží přijít na to, zda jsou tyto nářky oprávněné, rychle dojde k závěru, že
15 nejsou nové. Jsou skoro stejně staré jako čtení samo.

16 Asi před 10 000 lety vyrývali lidé v Mezopotámii první značky a symboly do hliněných
17 tabulek; před 5 300 lety začali Mezopotámci a Egypťané vyvíjet první slabičné písmo;
18 objevení moderní abecedy Féničany, asi před 2 700 lety, pomohlo písmu jako médiu k jeho
19 prvnímu velkému rozmachu. Nejpozději od té doby panují obavy, jestli dokážou lidé toto
20 umění – rozklíčovat písmena a značky – také správně používat.

21 **Připomínky těch, kteří ovládají písmo**

22 Samozřejmě jsou to především ti lidé, kteří ovládají písmo, kdo upomíná, varuje, stěžuje si na
23 to, že lidé čtou příliš málo, příliš mnoho, že nic nečtou nebo že vůbec čtou. Že čtou špatné
24 texty – texty, které podporují revoltu, ničí morálku, utlumují ducha a fantazii nebo naopak
25 příliš povzbuzují. Že se správné texty dostávají do nesprávných rukou nebo že se čtou
26 špatným způsobem. Vždycky je na co si stěžovat. Avšak je s podivem, že v některých dobách
27 jsou nářky nad čtením hlasitější než jindy. Jsou to doby, ve kterých lidé zažívají velké změny,
28 a to ve všech oblastech života.

29 Kolem roku 1454 se v Mainzu objevuje první bible vytištěná pomocí pohyblivých kovových
30 liter. Za následujících 50 let je vyprodukováno osm miliónů knih – to je více než za celých
31 předchozích šest a půl tisíciletí, včetně pergamenových vazeb a papyrů.

32 **Revoluce v médiích**

33 Nová tiskařská díla nenabízejí pouze hojnost doposud neznámých poznatků, ale také vyžadují
34 nový způsob čtení. Texty vytištěné jednotnými literami bez ozdob vybízejí k přemýšlení, k
35 údivu, k pozornému čtení; může se o nich i diskutovat a lze je kritizovat – koneckonců to
36 nejsou Písma svatá, ale dílo spisovatele. Čtenáři tuto nabídku přijímají. A směřují svůj nový,
37 kritický pohled nejen na četbu, ale na celé své okolí. Pochybují o pravdách, které platily
38 doposud za nezvratné, zpochybňují autority doposud všemocných institucí.

39 Z dnešního pohledu má příběh Gutenbergova vynálezu dvojí moc. Dokáže fascinovat, ale
40 stejně tak i znepokojovat. Ukazuje totiž, jak může nové médium od hlavy až k patě změnit
41 celou společnost. Kdo chce s předstihem vědět, jestli se připravuje revoluce, měl by pozorovat
42 lidi při čtení.

43 **Změny ve čtenářských návycích**

44 Poslední dobou se často přistihnu, že při čtení novin prolétnu nejprve konec článku. A jen
45 občas, pokaždé podle nálady a zájmu, se zpětně dostávám přes prostředek na začátek. Při
46 čtení knih začnu už po několika málo desítkách stran listovat dopředu s pokusem podívat na
47 konec – dokonce i v případě, že se mi zdá obsah zajímavý. Často čtu více knih najednou.
48 Některé zůstanou ležet otevřené tak dlouho, dokud se na nich neutvoří jemná vrstva prachu.
49 Už vůbec nedokážu říct, kolik toho přečtu na internetu. A ještě méně jsem si jista, zda-li se to,
50 co zde dělám, vůbec dá nazvat „čtením“.

51 Po dlouhou dobu jsem považovala své čtenářské návyky za nemoc z povolání. Teď už ale
52 vím, že je to jakási epidemie, která se rozmohla jak mezi čtenáři poctivými, tak i těmi

53 příležitostnými. Všechny novější studie dochází ke stejnému závěru – my konzumenti textů
54 jsme se stali netrpělivějšími, hektičtějšími a roztržitějšími. A cílem našeho čtení je spíše
55 výsledek než zážitek.

56 Místo toho, abychom se jako dříve do textu ponořili, řádek po řádku si ho vychutnali či
57 prostudovali, chováme se jako duševní zlatokopové – při hledání užitečných informačních
58 nugetů skenujeme a filtrujeme hromady písmen. A to neplatí jen pro čtení z obrazovky:
59 „Mnohému textovému redaktorovi by do očí vstoupily slzy, kdyby viděl, jak čtenáři skutečně
60 vnímají jeho úvodník nebo velkou reportáž,“ konstatuje trevírský odborník na mediální studia
61 Peter Schumacher.

62 **Je tištěné slovo lepší?**

63 Nadace „Stiftung Lesen“ ve své nejnovější studii zjistila, že dobrý kredit si tištěná média drží
64 ještě především u starších čtenářů. Ti mladší to už vidí jinak: 67 procent mladších 20 let dalo
65 najevo, že jim je jedno, jestli čtou text online nebo na papíře – hlavní slovo má samotný
66 obsah.

67 Pod tento výrok bych se také ihned podepsala. Ale současně se ptám sama sebe – skutečně
68 nemá pro obsah textu význam to, jak jej čteme? Je ještě ten, kdo si ukládá hlavně úlomky
69 informací, schopen sledovat delší myšlenkové pochody? Takovéto otázky doposud žádná
70 studie o čtení systematicky neprozkoumala. Existují ale pozorování, která nasvědčují tomu, že
71 povrchní čtení textů z obrazovky má u těchto čtenářů dlouhodobé následky na porozumění
72 textu.

73 Za posledních 20 let registruje Stefan Aufenanger, vědecký poradce nadace „Stiftung Lesen“
74 a profesor mediální pedagogiky, že jeho studentům očividně připadá čtení knih obtížnější a že
75 textům, které mají uvedeny v seznamu použité literatury ve svých pracích, často vůbec
76 neporozuměli. A stále častěji prý reagují na doporučenou četbu otázkou, zda musí přečíst
77 opravdu celou knihu.

78 **Na některé je toho moc**

79 Něco podobného sleduje Horst Wenzel, profesor staré němčiny na Humboldtově univerzitě v
80 Berlíně. Stále více jeho studentů, alespoň budoucích literárních vědců, kapitulovalo před texty
81 Thomase Manna a Heinricha von Kleista. „Komplexní syntax těchto spisovatelů, dlouhé věty
82 s mnoha vsuvkami a vedlejšími větami – to je moc na hodně mladších čtenářů. Jejich jazyk je
83 totiž ovlivňován hlavně internetem, e-mailem a chatováním. A zábavnou četbou.“

84 Jakkoli otřesně znějí tyto diagnózy, oba vědci je vyslovují s bohorovným klidem. To je
85 způsobeno v neposlední řadě tím, že se v rámci tématu čtení a média nesoustředí jen na
86 nejmladší minulost. Vývojem kultury psaného projevu se zabývá Horst Wenzel mnoho let. A
87 objevuje při tom stále znovu úžasné paralely mezi historickými přelomy a současnými
88 diskusemi v médiích.

89 „jen pro zisk a velkou zlodějinu“?

90 Když přichází na svět něco průkopnický nového, pak se také vždy něco ztrácí, tvrdí Wenzel.
91 A ztráty pociťují lidé v té době často citelněji než zisky. Po vzniku knihtisku se zvedla vlna
92 stížností: nové médium neudrží žádná tajemství! Bere práci písarům! Padělá dílo starých
93 básníků a filozofů nedbalým pirátským tiskem! Nejhorší má být ale to, že nekontrolovatelně
94 rozšiřuje jakoukoliv myšlenku, „jen pro zisk a velkou zlodějinu“, takže nakonec budou lidé
95 věřit více „sedlákům“ než „vzdělancům“. Tak láteří kolem roku 1500 německý básník
96 Sebastian Brant.

97 Avšak hlasy těch, kteří upomínají a varují, nejsou přes veškerou snahu příliš vyslyšeny.
98 Nadšení z možností nového média převažuje nad skepsí. Knihtisk má být „uměním všech
99 umění, vědou všech věd“, nemá přinášet lidu jen osvícení a poznání, ale také „nevýslovnou
100 blaženost“ – tak básní o knihách jejich příznivci v 15. století. Z dnešního pohledu ukazují
101 nářky stejně tak jako jásavé výkřiky především jedno. A sice, že revoluce jsou nepřehledné.
102 Že ti, kteří je zažijí, jsou často příliš ohromeni změnami, než aby dokázali podat střízlivé
103 prognózy o jejich dlouhodobém působení.

104 Alespoň jedno zůstává každému svědkovi dovolené – registrovat změny co možná nejpřesněji
105 a nejnezaujatěji. Horst Wenzel pozoruje, že jeho studenti si v uplynulých letech vyvinuli zcela
106 nové metody čtení a pracování. Žasne nad efektivitou, se kterou v co nejkratším čase
107 profiltrují velké množství textů a dat, ať už ve formě tištěné, či digitální. A také nad jejich
108 zalíbením v pracování po síti. Místo toho, aby jako dříve sami v knihovně studovali z
109 původních pramenů, opatřují si informace výměnou s kolegy po síti. Podle profesora nebývají
110 jejich výsledky zpravidla horší než „klasické“ seminární práce.

111 Je beze sporu, že rozepře o prokletí i požehnání nových médií bude zaplňovat mnoho blogů a
112 sloupců s komentáři i v následujících letech. Stejně tak je ale jisté, že nezastaví obrat ve
113 čtenářských návycích. Ten už z části nabral dramatických rozměrů. V USA nezanikají pouze
114 noviny, ale šíří se také už zvěst o „soumraku knih“ – téměř 60 procent všech obyvatel USA se
115 už po dokončení střední školy dobrovolně nikdy nedotkne knihy, 40 procent všech

116 vytištěných knih se nikdy neprodá a více než polovina zakoupených knih se nedočte do
117 konce.

118 **Zničte knihu, a ona tak přežije!**

119 Newyorský novinář a bloger Jeff Jarvis vystavuje pacientovi, tedy knize, nemilosrdnou
120 diagnózu. V nynější podobě není aktuální. A jeho rada zní – zničte knihu, a ona tak přežije!
121 V budoucnosti, tvrdí Jarvis, budou knihkupci odpovídat na dotaz zákazníka o daném titulu
122 protiotázkou: „A jak si budete knihu přát? Tištěnou, digitální nebo jako audioknihu? Nakrájet,
123 nebo v celku?“ Někteří zákazníci by si přece mohli přát přečíst jen pár kapitol. Jak je libo. Ve
124 virtuální formě, jako textový soubor ve čtečce, už není kniha hřbitovem napevno ukotvených
125 písmenek, ale dynamickým, neomezeně flexibilním útvarem. Může se aktualizovat,
126 propojovat, doplňovat poznámkami nebo hned rozdělit a nově kombinovat – jedním z 10 000
127 jiných textových souborů na jakémsi osobním iBookPhoneTuneScreenu.

128 **Propast není tak hluboká**

129 Avšak pohled na současnost ukazuje, že propast mezi člověkem připoutaným k obrazovce a
130 člověkem-knihomolem tak hluboká vůbec není. Oba typy jsou svým způsobem horlivými
131 pisateli i čtenáři; oba spojuje přesvědčení, které je tak samozřejmé, že ho sotva někdo vysloví.
132 A to, že informace a myšlenky se i ve společnosti ovládané internetem šíří především jedním
133 médiem – písmem.

134 Zde je rada pro všechny, kteří si zoufají nad moderní čtenářskou kulturou. Pochází od Gerda
135 Mannhaupta, profesora didaktiky spisovné němčiny na univerzitě v Erfurtu, a zní takto:
136 zkuste strávit jedno odpoledne v dětském pokojíčku, který má výborné počítačové vybavení
137 s připojením k síti! Pak zjistíte, co se dnes každý školák učí od prvního kliknutí myší. Kdo
138 chce googlovat, musí umět číst. Hypertext je především text, kterému rozumí jen ten, kdo ho
139 vnímá jako takový. A k tomu, aby se člověk dokázal uplatnit na blozích nebo chatový fórech,
140 musí umět alespoň trochu plyně psát a formulovat.

141 **Písmo utváří náš běžný den**

142 Můžeme lomit rukama nad kvalitou mnoha online příspěvků, ale jedno je nesporné. Vyvolaly
143 boom v písemné komunikaci. A nejen v digitálním světě je požadována schopnost porozumět
144 psanému textu intenzivněji než kdykoli dříve, protože kdo si chce v moderním konzumním a
145 pracovním životě udržet rozhled, musí se permanentně zabírat texty všeho druhu. Návody k
146 obsluze, etikety na výrobcích, výpisy z účtu, úřední dopisy, prodejní automaty na jízdenky,

147 informační tabule, reklamní plakáty – všude kolem nás jsou tištěné texty, které nemáme pouze
148 přečíst, ale také jim porozumět. „Náš běžný den,“ tvrdí Gerd Mannhaupt, „nebyl
149 pravděpodobně ještě nikdy tak silně ovlivňován písmem jako dnes.“

150 **Odpůrci čtení jsou v nevýhodě**

151 Ne všichni to pociťují jako požehnání. Nejméně samozřejmě ti, kterým připadá práce s texty
152 všeho druhu zásadně obtížná. A těch je více, než si je většina uživatelů multimédií vědoma. V
153 průzkumu nadace „Stiftung Lesen“ otevřeně uvedla zhruba každá třetina, že čte zřídka nebo
154 vůbec. A důvod? Je to náročné a zabírá to moc času. A knihy jsou tak jako tak přítěž.

155 Nad takovýmto postojem si nelámou hlavy jen experti na vzdělávání. Odpůrci čtení se totiž
156 neúčastní také dalších aktivit. O politiku se příliš nezajímají, k volbám chodí zřídka, jsou
157 méně ochotni sociálně se angažovat nebo se třeba jen připojit ke sportovnímu oddílu.
158 „Existuje-li v naší společnosti nějaká propast,“ říká dortmundský didaktik čtení Peter
159 Conrady, „není mezi čtenáři, kteří upřednostňují počítače či knihy, ale mezi těmi, kteří
160 nahlíží na svět se zvědavostí, a těmi, kteří nikoliv.“

3. KOMENTÁŘE K PŘEKŁADŮM

3.2. PŘEKŁADATELSKÁ ANALÝZA I

3.1.2. Vnětextové faktory

3.1.2.1. Vysílatel textu

Vysílatelem textu je internetový portál GEO.de, tedy internetová podoba časopisu GEO, který vychází v hamburském nakladatelství Gruner + Jahr AG & Co. KG.

Časopis GEO vyšel poprvé roku 1976 v Německu, od roku 2005 vychází také v České republice. Jedná se o populárně-naučný měsíčník zaměřený spíše na vzdělanější čtenáře se zájmem o cestování, přírodu, techniku, kulturu a další oblasti moderní civilizace.

3.1.2.2. Autor textu

Autorem výchozího textu je německý biolog a spisovatel Franz Mechsner.

Narodil se roku 1953, vystudoval biologii na univerzitě v Tübingenu. Jako výzkumný pracovník spolupracoval s mnoha vědeckými pracovišti. Je autorem četných populárně-naučných článků, které byly publikovány např. v časopisech *Der Spiegel* či *GEO*, a také spisovatelem. Roku 1998 získal doktorát na mnichovské univerzitě, a to v oboru biologie člověka. V disertační práci se věnoval problematice mozku.⁴ Roku 1982 obdržel literární cenu města Stuttgart⁵.

3.1.2.3. Intence autora

Jedná se o text populárně-naučný s funkcí informační. Cílem je informovat adresáta o tématu, představit mu základní fakta a doložit je, případně přiblížit, citovanými výroky odborníků z daného oboru. Autor sám zůstává v pozadí, důraz je kladen pouze na zprostředkování informací. Aby byl text přístupnější, prokládá autor náročné pasáže také názornými příklady.

3.1.2.4. Adresát

Adresátem je čtenář časopisového či internetového vydání měsíčníku *GEO*. Takový čtenář má zpravidla vyšší vzdělání, zajímá se o přírodu i moderní technologie a očekává, že mu dané periodikum rozšíří ještě nepoznané obzory. Zároveň má zájem o originální, neotřelá témata a zajímavé úhly pohledu na ně.

⁴ MECHSNER, F. *Eine Theorie der Kleinhirnfunktion. Dissertation.* München, 1998.

⁵ http://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Mechsner

3.1.2.5. Médium

V tomto případě se text vyskytuje ve dvou médiích – v tištěném magazínu a dále v internetové verzi na oficiálních stránkách magazínu, se kterým budu pracovat. Pokaždé se však jedná o komunikaci písemnou.

3.1.2.6. Pragmatika místa

Jedná se o článek původně německý, avšak z textu samotného, ani z jeho okolí se nedozvídáme, kde byl vytvořen konkrétně. Pro tento typ textu to není důležité. Na německý původ ukazuje sám autor článku a dále také citované osobnosti, které působí nejčastěji právě na německých vědeckých pracovištích.

3.1.2.7. Pragmatika času

Časové rozpětí mezi vznikem původního textu a procesem překladu není pro konkrétní metodu překladu nikterak zásadní. Původní text vznikl v roce 2010, jedná se tedy ještě o blízkou minulost, která si neklade žádné zvláštní podmínky pro relevantní převod. Jediným nedostatkem by mohla být skutečnost, že se jedná o text s funkcí informační, a neměl by tedy obsahovat zastaralé informace. V tomto případě však nebyla čtenářům předkládána nová, převratná fakta, ale spíše obecné principy a výsledky pokusů. Proluka v řádech několika let zde proto nebude mít žádné fatální důsledky.

3.1.2.8. Důvod komunikace

Konkrétní důvod či podnět k sepsání tohoto článku není znám. Obecně se jedná o článek zařazený do pravidelné rubriky pravidelně vycházejícího magazínu, zároveň je text zapojen do série dalších příspěvků, které se věnují učení, vzdělávání či lidskému mozku.

Funkce textu

Hlavní funkcí je zde funkce informační, plně tedy odpovídá intenci autora. Navíc je tento cíl definován již v samotném perexu článku. Autor zde adresátovi explicitně říká, co má od textu očekávat.

3.1.3. Vnitrotextové faktory

3.2.2.1. Téma

Hlavním tématem textu je vztah mezi lidským mozkiem a procesem učení. Toto téma je vysloveno již v nadpisu a v průběhu textu se nadále nemění.

Prostředkem koherence je zde tedy pevně stanovené téma, které se postupně rozvíjí. Od počátku textu až do konce na sebe jednotlivé části v rámci tematické posloupnosti plynule navazují. Nejčastěji se zde vyskytuje tematizace rématu: *Neuronen sind darauf spezialisiert, Signale zu leiten und zu verarbeiten. Eingangskabel, die so genannten Dendriten, übertragen Eingangssignale auf den Zellkörper. Der erzeugt daraufhin Ausgangssignale, welche über ein oft weit verzweigtes Ausgangskabel, das so genannte Axon, weitergeleitet werden.* (ř. 61–65)

3.2.2.2. **Obsah**

Text pojednává obecně o neurologii a neuropsychologii, dále o konkrétních částech mozku a o procesech, které v něm probíhají. Jsou zde představeny také některé metody výuky, které reflektují poznatky o lidském myšlení, či názorné příklady jak ze života zvířat, tak i ze života dětí. Jedná se o obecné principy i konkrétně vyslovené jednotlivosti. Jedním z konkrétních názorných příkladů je také zobrazení dětské řeči a chyb, které zde vznikají. Celý odstavec textu je pevně svázán s německým prostředím, je zde proto potřeba uplatnit jednu z překladatelských strategií (VT ř. 107–115).

Koheze textu je zajištěna stylovou jednotou a navazováním jednotlivých částí textu. V tomto případě se mísí styl odborný zároveň s publicistickým a jeho cílem je předat adresátovi informace. Prostředkem koheze je zde např. deiktické odkazování: *Was fruchtbares Lernen ausmacht, wusste bereits der griechische Historiker Plutarch: "Der Geist ist kein Schiff, das man beladen kann, sondern ein Feuer, das man entfachen muss." Diese Weisheit ist knapp 2000 Jahre alt, kann aber noch heutigen Pädagogen als Leitmotiv dienen.* (ř. 14–17), navazovací částice: *Allerdings existieren nicht für alle Karten solche entscheidenden Phasen, und einmal angelegte Karten müssen auch keineswegs lebenslang unveränderlich sein.* (ř. 170–171), opakování slov: *Der Überträgerstoff, Neurotransmitter genannt, wandert zur Zielzelle. Manche Neurotransmitter erhöhen die elektrische Erregung der "angefunkten" Zelle, andere hemmen sie.* (ř. 75–77), shoda v gramatických kategoriích: *Jede Pyramidenzelle steht mit jeder beliebigen anderen über wenige Zwischenschritte in Kontakt.* (ř. 217–218).

Problematikou částic v tomto textu se zabývám v seminární práci z kontrastivní gramatiky (viz příloha č. 3).

3.2.2.3. **Presupozeice**

Text nevyžaduje od adresáta žádné mimořádné presupozeice. Jedinou komplikací by mohla být terminologie užitá v textu, ale ta je zpravidla ihned vysvětlena. Pro adresáta vzdělaného v daném oboru by však byly tyto doplňující informace redundantní: *Im "Angstmodus" steht*

das Gehirn unter dem besonderen Einfluss der Amygdala, zu Deutsch: des Mandelkerns, eines murmelgroßen, zum limbischen System gezählten Hirnteils. Genau genommen gibt es zwei Mandelkerne, in jeder Hemisphäre einen. (ř. 38–40)

Mezi adresátem textu výchozího i cílového není tedy v rámci presupozic žádný rozdíl. Text není vázán pouze na jednu kulturu, má obecnou platnost.

3.2.2.4. Stavba a členění

Uspořádání textu odpovídá normě, která je v rámci tohoto textového typu běžná. Součástí textu je nadpis, perex, obsah s hypertextovými odkazy, mezititulky a vlastní text. Nadpis je zvýrazněn největší velikostí písma a vytučněním, perex a mezititulky jsou rovněž psány tučně, ale velikost písma se už zmenšila. Vlastní text je bez typografických úprav. Citace je v textu označena uvozovkami.

Text je členěn do odstavců a téměř vždy následuje už za jedním odstavcem nový mezititulek. Text je díky tomu přehlednější, adresát se zde lépe orientuje. Zároveň se tak může text s náročnou tematikou jevit jako přístupnější, atraktivnější.

3.2.2.5. Neverbální prostředky

Text neobsahuje žádné obrázky, grafy či tabulky, přestože by si dané téma např. obrázek mozku s popiskem jeho částí a funkcí zasloužilo.

Jedná se o text psaný, nenalezneme zde tedy prostředky příznačné pro text mluvený (výjimku tvoří pouze přímé řeči).

3.2.2.6. Lexikum

Výběr lexikálních prostředků je řízen tematikou textu, proto se zde vyskytuje velké množství termínů z oblasti lékařství a biologie: *Amygdala* (ř. 38), *Nervenzellen* (ř. 61), *Dendriten* (ř. 63), *Synapsen* (ř. 78). Glosář hlavních pojmů je připojen v příloze č. 4. Aby však nebyl text strohý a pro laiky příliš náročný, obohacuje ho autor také metaforami: *Neuronen sind darauf spezialisiert, Signale zu leiten und zu verarbeiten. Eingangskabel, die so genannten Dendriten, übertragen Eingangssignale auf den Zellkörper. Der erzeugt daraufhin Ausgangssignale, welche über ein oft weit verzweigtes Ausgangskabel, das so genannte Axon, weitergeleitet werden.* (ř. 61–65) či expresivními výrazy: "Angstmodus" (ř. 38), *Lernturbo* (ř. 232), *büffeln* (ř. 248).

Převážně je však v textu užitá slovní zásoba bezpříznaková.

Pozornost si zaslouží také vlastní jména, která jsou v textu zmiňována. Vyskytují se zde vlastní jména německá, ale také anglická. Názvy institucí z anglické jazykové oblasti jsou přebírány bez překladu do němčiny: *Alvaro Pascual-Leone von der Harvard University* (ř. 175), *Michael Posner von der University of Oregon* (ř. 268)

3.2.2.7. Syntax

Téma textu a použitý styl ovlivňují také stavbu vět. Vyskytují se zde často dlouhá souvětí, převážně podřadná. Běžně zde také stojí na začátku věta vedlejší: *Was dies im Einzelfall bedeutet, müssen Pädagogen jeweils herausfinden.* (ř. 252) Text vykazuje velké množství vsuvek: *Manfred Spitzer etwa, Professor für Psychiatrie in Ulm, hat bei seinen Vorträgen oft Tausende von Zuhörern.* (ř. 25–26), *Im "Angstmodus" steht das Gehirn unter dem besonderen Einfluss der Amygdala, zu Deutsch: des Mandelkerns, eines murmelgroßen, zum limbischen System gezählten Hirnteils.* (ř. 38–39)

Nápadným jevem je užívání dvojtečky, která připojuje k větě další výpověď. Celé souvětí se tak ještě více rozvíjí a prodlužuje: *Dabei nutzt es nichts, den erwachsenen Tieren Striche aller Art anzubieten: Wurde die entscheidende Periode für das erste visuelle Lernen verpasst, ist jede Nachhilfe nutzlos.* (ř. 166–168)

Věty jsou zde převážně oznamovací, pouze na začátku je častěji užita věta tázací, jedná se vlastně o otázky, které vybízejí adresáta k zamýšlení a lákají ho k následujícímu článku.

Nejčastěji je v textu použit čas přítomný, pokud se mluví o minulosti se vztahem k přítomnosti, děje se tak pomocí perfekta: *Wissenschaftler haben die neuronale Topographie vor allem für die Kortex-Areale gut untersucht, die von den Sinnesorganen beeinflusst werden.* (ř. 159–160), ale častěji se zde vyskytuje préteritum, které zprostředkovává vyprávění: *An Begebenheiten lange vor dem Eingriff erinnerte er sich normal.* (ř. 238)

Rovněž zde nalezneme tvar plusquamperfakta: *Die Bedeutung dieses vergleichsweise winzigen Hirnteils wurde schlagartig deutlich, nachdem Neurochirurgen dem mittlerweile berühmten Patienten H.M. den rechten und den linken Hippocampus entfernt hatten.* (ř. 234–237) a konjunktiv cizího mínění: *Viele Fehler entstünden aber gerade, wenn Kinder kaum verstandene Regeln blind anwendeten.* (ř. 137–138) – v tomto případě jsou sice tvary homonymní s tvarem konjunktivu préterita, avšak z kontextu vyplývá, že se nejedná o výrok autorův, ale cizí.

Autor používá také podmínkové věty beze spojky, je zde proto pozměněn slovosled: *Wurde die entscheidende Periode für das erste visuelle Lernen verpasst, ist jede Nachhilfe nutzlos.* (ř. 167–168), *Bleibt die Eingangserregung unter der Grenze, reagiert die Zelle nicht.* (ř. 70–71)

Častým jevem je užití trpného rodu, pro němčinu ale nikterak nadměrné, zvláště v textu tohoto typu: *Mathematik dagegen wird vielfach als eine von zwingenden Vorschriften beherrschte Disziplin verstanden.* (ř. 135–136) Dalším způsobem, jak nezmínit původce děje, je aplikace konstrukce s podmětem *man*: *Das Gehirn ist kein Computer, in dem man Beliebiges speichern kann.* (ř. 291), *Doch braucht man für diese Einsicht wirklich die Gehirnforschung?* (ř. 31) či infinitivní vazby s *zu*: *Dabei nutzt es nichts, den erwachsenen Tieren Striche aller Art anzubieten* (ř. 166–167).

3.2.2.8. Suprasegmentální prvky

V rámci textu psaného nejsou tyto prvky příliš výrazné. Roli zde hrají pouze uvozovky, které značí přímou řeč či název: *"mathe 2000"* (ř. 193), *"Homunkulus"* (ř. 163).

Významnější jsou však další interpunkční znaménka – pomlčka, dvojtečka a středník.

Pomlčka se v textu vyskytuje jen v několika případech. Odděluje zde vsuvku: *So viel wissen wir: Das Netzwerk der Neuronen in der Großhirnrinde - wegen ihrer Form sprechen die Neurobiologen von Pyramidenzellen - ist im Gegensatz zu einem Computer nicht nach einem detaillierten Plan geknüpft, sondern weitgehend zufällig organisiert.* (ř. 84–86), nebo vytváří prostor pro eliptické doplnění, které nese pointu: *Den Grips anzustrengen, über Hindernisse und Irrtümer hinweg ein Problem zu lösen, mag sauer und mühsam sein, doch aus der Leistung selbst und der gewonnenen Einsicht können Selbstvertrauen und tiefe Befriedigung erwachsen - und die Lust auf weitere Herausforderungen.* (ř. 50–54), *In der Hirnrinde von Trompetern sind Trompetentöne, in der von Geigern Geigentöne weitflächiger repräsentiert - wohl aufgrund des Übens.* (ř. 178–180). Od pomlčky se graficky i funkčně odlišuje spojovník, v tomto textu jsou ale obě znaménka psána identicky. Úkolem spojovníku je zde spojit více slov v jedno (i v případě vlastních jmen): *Magnetresonanz-Tomograph* (ř. 276), *der US-Neurobiologe* (ř. 275), *der ehemalige Direktor des Tübinger Max-Planck-Instituts für biologische Kybernetik* (ř. 208–209), nebo nahradit část slova, která se opakuje: *Um sicherzustellen, dass die Probanden die Bilder betrachteten, stellte der Forscher ihnen die Aufgabe, Innen- von Außenaufnahmen zu unterscheiden.* (ř. 276–278) Znaménko pro spojovník má být také u výčtu předpon a zakončení sloves: *"Wissen Sie", fragt Manfred Spitzer, "dass alle deutschen Verben, die auf -ieren' enden, das Partizip Perfekt ohne die Vorsilbe ge-' bilden?"* (ř. 108–109).

Velmi hojně je v textu používána dvojtečka. Může k předchozí větě připojovat novou: *Dabei nutzt es nichts, den erwachsenen Tieren Striche aller Art anzubieten: Wurde die entscheidende Periode für das erste visuelle Lernen verpasst, ist jede Nachhilfe*

nutzlos. (ř. 166–168), signalizovat závěr či důsledek: *Dieser Befund passt gut zu einer in jüngster Zeit wieder verstärkt diskutierten pädagogischen Maxime: Fakten sollten stets mit Blick auf das Ganze erarbeitet werden und das Ganze im Licht der Details.* (ř. 189–191), uvozovat přímou řeč: *Wittmann: "Statt dem Schüler den Stoff Häppchen für Häppchen zu verabreichen, bieten wir ihm gewissermaßen gleich von Anfang an komplexe Themen."* (ř. 193–195)

Středník je užit pouze dvakrát. Jeho funkcí je oddělovat od sebe dané části silněji než čárka, zvláště potom u výčtů: *In der Antike hatte Aristoteles zwei Grundmechanismen des Denkens vermutet: zum einen die Assoziation, das Zusammenfügen von Vorstellungen in neuen Verbindungen; und zum anderen die Logik, die gesetzmäßig zu neuen, richtigen Vorstellungen führt.* (ř. 199–201)

3.2.2.9. Účinek

Autorovi se podařilo podat dané téma odlehčenější formou. Používal k tomu metafory, výrazy s expresivním nábojem, příklady, odkazy k dávné historii a v neposlední řadě zde uváděl výroky odborníků k danému tématu.

3.3. METODA PŘEKLADU I

Při překládání je nutné stanovit si jednotnou metodu, která se uplatní při řešení překladatelských problémů. Specifické vlastnosti původního textu vplynuly již z překladatelské analýzy, a nastínily tak danou problematiku.

Pokud by vznikl překlad toho článku v autentické situaci, byl by pravděpodobně řízen požadavky zadavatele a konkrétní komunikační situací. V rámci bakalářského překladu jsem si tedy zvolila pouze cílové médium spolu s adresátem.

Originál vyšel v magazínu, který má svou odnož také v České republice, proto jsem si určila za cílové médium právě české internetové vydání měsíčníku *GEO*. Protože se jedná o příbuzná periodika, mají také podobné adresáty. Za těchto okolností nebylo nutné nijak měnit záměr autora či funkci textu.

Na tuto strategii navazuje metoda, která při procesu překladu zastřešovala všechna další rozhodnutí. Po obsahové stránce je text poměrně náročný, proto je na některých místech odlehčen metaforou, citátem či názorným příkladem. Pro metodu překladu je v tomto případě relevantní hlavně příklad práce s jazykem (VT ř. 107–115). Funkcí názorného příkladu je názorně něco ukázat. Aby mohla být tato funkce zachována i v překladu, musel být příklad přenesen do cílového kontextu, čili do českého jazyka. Z tohoto důvodu jsem si na místech, kde bylo nutné zachovat ekvivalentní funkci, jako hlavní metodu stanovila překlad instrumentální. Vzniklo tak sice napětí mezi prvky exotizačními (německá či anglická vlastní jména a názvy zahraničních institucí) a právě mezi odstavcem přizpůsobeným českému kontextu, funkčnost však zůstala zachována.

3.2.1. Typologie překladatelských problémů a některá konkrétní řešení

Při překladu bylo nutné vyřešit několikero problémů. Postupně je zde představím.

3.2.1.1. Terminologie

Výchozí text je nasycen terminologií z oblasti neurobiologie a neuropsychologie. Ještě před samotným překládáním jsem se musela detailně seznámit s tématem a nastudovat si použitou terminologii, abych mohla české ekvivalenty použít s vědomím, že jim rozumím a že jsou v daném kontextu užity správně. Ke studiu jsem používala především publikaci *Základy neurověd*⁶ a také *neuroanatomii*⁷. To mi umožnilo přeložit adekvátně jednoslovné termíny, ale

⁶ MYSLIVEČEK, J., et al. *Základy neurověd*. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-088-1.

také obrazná pojmenování, která mi svůj význam odkryla až po pochopení obecného smyslu. Náročnější problematiku jsem následně řešila v rámci konzultace s neuropsychologem doc. PhDr. Petrem Kulišťákem, Ph.D.

Konkrétní řešení

V článku se mluví o kanadském psychologovi Donaldu Hebbovi⁸ a uvádí se zde anglický pojem "neuronal Assembly" (ř. 90), v textu je užit s německým skloňováním. Jedná se o zásadní termín, který se objevil v pověstné Hebbově publikaci⁹. Ta však nebyla do jiných jazyků nikdy přeložena, ačkoli se na ni stále odkazuje. Z konzultace s docentem Kulišťákem vyplynulo, že v odborných kruzích se zkratka používá toto původní anglické pojmenování, tedy bez překladu. V našem textu pracuje autor nejprve s německy deklinovanou anglickou podobou (viz výše), později ji nahrazuje výrazem německým (ř. 97). Já jsem se uchýlila k řešení, které zachovalo původní anglické označení, a do závorky jsem uvedla vlastní český překlad. Žádná „kodifikovaná“ varianta totiž neexistuje. V průběhu textu jsem už nadále používala pouze český překlad.

Formou doslovného překladu je v německém textu užit původní anglický výraz *fire* z té samé publikace. Dané substantivum je oslabeno uvozovkami a podle docenta Kulišťáka se zde běžně používá sloveso *pálí*, proto jsem ponechala doslovný překlad také v českém textu.

Dieser simple, von dem kanadischen Psychologen Donald Hebb bereits in den 1940er Jahren postulierte Mechanismus schweißt Teilnetzwerke besonders eng zusammen, zu so genannten "neuronalen Assemblys", deren "Zündung" die Aktivierung der ihnen entsprechenden Information bedeutet. (ř. 87–91)

Tento jednoduchý mechanismus, postulovaný kanadským psychologem Donaldem Hebbem už ve 40. letech 20. století, připojuje jednotlivé okruhy sítí velmi úzce k sobě, do takzvaných „neural assemblies“ (neuronálních konfigurací), jejichž „pálení“ znamená aktivaci jim odpovídající informace. (ř. 67–70)

⁷ PETROVICKÝ, P. *Anatomie s topografií a klinickými aplikacemi. Neuroanatomie, smyslová ústrojí a kůže*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-8063-048-8.

⁸ http://en.wikipedia.org/wiki/Donald_O._Hebb

⁹ HEBB D. O. *The Organization of Behaviour*. New York: John Wiley, 1949. ISBN 9780471367277.

*Je öfter sich der synaptische Lernprozess wiederholt, desto leichter lässt sich die **Assembly** aktivieren. Irgendwann reicht es, nur Teile des Apfels verschwommen zu erblicken, um das **Zellensemble** zu zünden und damit den ganzen Apfel im Geist aufscheinen zu lassen.* (ř. 95–98)

*Čím častěji se proces synaptického učení opakuje, tím snadněji se **konfigurace** aktivuje. K tomu, aby se **konfigurace** aktivovala, a tím nechala v duchu zazářit celé jablko, někdy stačí mlhavě spatřit jen část jablka.* (ř. 74–76)

Konzultovala jsem také překlad výrazu *kortikale Karten* (ř. 152). Jedná se vlastně o jakési oblasti v mozku, které jsou zodpovědné za různé činnosti. V anglickém prostředí se užívá pojem *cortical maps*, pro překlad do češtiny bylo možné použít analogicky *korové mapy*, nebo *korové sítě*. Po úvaze jsem se rozhodla pro variantu *korové mapy*, protože v opačném případě by se v textu přfliš často hromadilo substantivum *sít*.

3.2.1.2. Jazykové příklady

Jak bylo již výše řečeno, při překládání odstavce na řádcích 107–115 jsem zvolila metodu pro překlad instrumentální. V jednom odstavci se zde vyskytují hned dva názorné příklady práce s jazykem. První příklad by bylo možné ponechat v jazyce německém, avšak bez alespoň minimálních vysvětlivek by nebyl příklad funkční. V každém případě by navíc zvýhodňoval příjemce, kteří ovládají němčinu, zatímco pro ostatní by ztrácel na názornosti. Druhý příklad je vázán na němčinu ještě silněji. Zde by se jeho funkce naplnila pouze u příjemců, kteří ovládají německý jazyk na pokročilejší úrovni, protože hříčky, které zde vznikají, už nejsou natolik průhledné. Proto bylo nutné upravit příklad tak, aby byl srozumitelný i českému adresátovi. Zvolená metoda musí být konzistentní, aplikovala jsem ji proto v celém odstavci bez výjimky.

Konkrétní řešení

V textu hovoří psycholog Manfred Spitzer o práci s jazykem. Chce dokázat, že lidé používají komplikovaná gramatická pravidla, a často o tom ani nevědí. Dokladem má být příklad (viz níže) toho, jak se tvoří perfektum slovesa *spazieren*. I když si mluvčí zcela jasně neuvědomuje, že sloveso končí na *-ieren*, použije ho správně.

"Wissen Sie", fragt Manfred Spitzer, "dass alle deutschen Verben, die auf -ieren' enden, das Partizip Perfekt ohne die Vorsilbe ge-' bilden?" Auch wer das nicht weiß, sagt "Ich bin im Wald spaziert", nicht aber "gespaziert". (ř. 108–110)

Při překladu do češtiny jsem pracovala rovněž s pravidlem o zakončení slov, nikoli však v rámci tvoření minulých časů, ale při skloňování substantiv.

„Víte o tom,“ ptá se Manfred Spitzer, „že u všech českých podstatných jmen středního rodu zakončených v prvním pádě jednotného čísla na -um se v určitých pádech koncové -um odsouvá?“ I ten, kdo to neví, řekne „jdeme do muzea“, nikoli „jdeme do muzeuma“. (ř. 86–89)

Funkce obou příkladů zůstala tedy totožná. Oba názorně ukazují, že dokážeme používat komplikovaná pravidla, aniž bychom o tom vůbec věděli.

Převod druhého příkladu byl náročnější a vyžadoval konzultaci s odborníkem. Jedná se totiž o demonstraci toho, jak se učí děti mluvit, respektive používat gramatická pravidla. Německý příklad pracuje opět s tvorbou perfekta, a sice s chybami, které zde mohou vznikát, s nesprávnou podobou vlastního jména a se záměnou předpon. V první větě je chyba ve vlastním jménu a ve tvaru perfekta. Rodič výpověď následně opraví, avšak správného znění se od syna opět nedočká. Dítě si totiž paradoxně přidá ještě další chybu – předponu *ge-* použije i u substantiva *Schaukel*.

"Dreas von Schaukel fällt", jammert der kleine Andreas. "Andreas ist von der Schaukel gefallen", korrigiert der Papa. "Dreas von Geschaukel gefällt", ahmt der Kleine nach. (ř. 112–114)

Abych mohla tuto hru s dětským jazykem adekvátně převést i do českého jazyka, konzultovala jsem ji s psychologem PhDr. Filipem Smolíkem, PhD., odborníkem na dětskou řeč. Následně jsem sestavila řešení, které stálo na chybějících obligatorních pozicích sloves, taková chyba je totiž u českých dětí velmi častá. V první větě zůstává prázdná pozice pro akuzativ. Ve druhé verzi je už sice tato pozice obsazena, chybí zde ale zájmeno. Metatezí hlásek vznikla také místo *čokolády kočoláda* a kouzelné slůvko *prosím* zůstalo zcela bez povšimnutí. Zároveň jsem zde zavedla českou podobu vlastního jména *Andreas*, čili *Ondřej*.

„Tati, dej mi!“ žadoní malý Ondřej o čokoládu. „Tati, dej mi, prosím, čokoládu!“ opravuje prosbu tatínek. „Tati, dej kočoládu!“ napodobuje ho chlapec. (ř. 91–92)

I zde jsem se tedy snažila zachovat původní funkci příkladu. Ukazuje, že malé děti dělají v jazyce chyby a že při druhém pokusu nebývá výsledek o mnoho uspokojivější.

3.2.1.3. Citát

Hned na začátku článku je uveden citát, údajně od starořeckého historika a filozofa Plútarcha. Bylo tedy nutné ověřit, jestli se tento citát vyskytuje i v českém překladu. V textu ale není uvedeno, odkud daný výrok pochází, z kterého díla. Navíc do češtiny byl přeložen jen zlomek Plútarchovy práce. Požádala jsem proto o pomoc doc. PhDr. Zdeňka Kratochvíla, Dr., odborníka na řeckou filozofii a překladatele starořeckých textů¹⁰. Ten mi doporučil, abych citát přeložila sama a vyjádřil také určité pochybnosti o pramenu tohoto citátu a o skutečném autorství. Bez standardní paginace je prý velmi obtížné dohledávat jakoukoli informaci.

Was fruchtbares Lernen ausmacht, wusste bereits der griechische Historiker Plutarch: "Der Geist ist kein Schiff, das man beladen kann, sondern ein Feuer, das man entfachen muss." (ř. 14–15)

Co činí učení plodným, věděl již řecký historik Plútarchos: „Duch není loď, kterou lze naložit, nýbrž oheň, který se musí rozdmýchat.“ (ř. 5–6)

3.2.1.4. Problematika místa

Za zmínění stojí ještě výraz *landauf, landab*.

Darüber zerbrechen sich zurzeit landauf, landab Pädagogen und Eltern, Politiker und Journalisten den Kopf. (ř. 18–19).

Z textu není explicitně jasné, o jaké lokalitě tyto adverbia vypovídají. Zda se vztahují pouze k území německému, nebo mají platnost globální. Otázkou tedy je, jak má postupovat překladatel. Má daný výrok omezit pouze na jednu kulturu? A pokud ano, na kterou?

¹⁰ KRATOCHVÍL Z. *Dělský potápěč k Hérakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Praha: Herrmann a synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8.

Výchozí, nebo cílovou? Já jsem zvolila třetí možnost – přeložila jsem daný úsek v měřítku celosvětovém, a jeho platnost jsem oslabila částicí *prakticky*.

Nad tím si v současnosti lámou hlavy pedagogové, politici a novináři prakticky po celém světě. (ř. 8–9)

3.2.2. Shrnutí

Do tohoto komentáře by bylo možné připojit ještě další poznámky a postřehy k překladu, které se při procesu překladu vyskytly. Zde jsem představila pouze ty nejnáročnější a nejvýznamnější případy a postup při jejich řešení.

Formální úpravy překladu jsem podřídila takovému stylu, který je vyžadován pro celou bakalářskou práci. Velikost textu je tedy v rámci práce na všech místech identická, tučné písmo v nadpisu, perexu a v mezititulcích jsem zachovala. Dále jsem do překladu z praktických důvodů nezahrnula obsah článku s hypertextovými odkazy.

3.2.3. TYPOLOGIE POSUNŮ I

Při procesu překladu jsem se musela vědomě uchýlit k několika posunům. Vždy se jednalo o změny, které byly pro adekvátní převod opodstatněné. Dělo se tak na několika rovinách.

3.2.3.1. Posuny na rovině stylisticko-lexikální

Na této úrovni vznikl posun u překladu adverbíí *landauf, landab* (ř. 18). Vysoké stylistické úrovni by zde odpovídal překlad typu *ve všech koutech světa*. Do úvodu článku, který má být svěží, lehký a čtenářsky přitažlivý, se však takovéto spojení příliš nehodí. Vybrala jsem proto variantu, která je stylisticky nižší, ale lépe tvoří přirozený spád textu (ř. 9).

Ve výchozím textu se vícekrát objevil anglický název instituce. V překladu jsem ho však vždy uváděla v podobě české.

Alvaro Pascual-Leone von der Harvard University (ř. 175)

Alvaro Pascual-Leone z Harvardské univerzity (ř. 148–149)

Michael Posner von der University of Oregon (ř. 268)

Michael Posner z univerzity v Oregonu (ř. 231)

3.2.3.2. Posuny na rovině stylisticko-syntaktické a gramatické

Vzhledem k povaze německého jazyka bylo nutné provést několik úprav. Předně jsem se snažila omezit používání dvojteček. Nahrazovala jsem je nejčastěji čárkami a vedlejšími větami, popřípadě jsem danou větu ukončila tečkou a navázala na ni další větou. Jinde jsem využila funkce pomlčky, která je v českém kontextu běžně užívána. Cílem bylo, aby text nepůsobil stroze a úsečně.

Dieser Befund passt gut zu einer in jüngster Zeit wieder verstärkt diskutierten pädagogischen Maxime: Fakten sollten stets mit Blick auf das Ganze erarbeitet werden und das Ganze im Licht der Details. (ř. 189–190)

Tento poznatek dobře ladí s nedávno znovu více diskutovanou pedagogickou maximou. A sice, že fakta by měla být stále zpracovávána s ohledem na celek a celek ve světle detailu. (ř. 161–163)

Ze stejného důvodu jsem se na některých místech pokoušela rozvíjet věty, odpoutat se od schématu originálu, rozvolňovat struktury, které jsou pro němčinu příznačné, a vyhnout se tak jazykovým interferencím. V některém případě (zvláště byl-li v originálu člen určitý) bylo nutné vložit do výpovědi zájmeno či částici, aby se lépe udržela koheze textu.

Vieles von dem, was wir lernen, wissen wir nicht (ř. 106)

*Vlastně si **ani** neuvědomujeme, co všechno umíme (ř. 84)*

Im Gedächtnis waren genau die Aufnahmen haften geblieben, bei deren Betrachtung die Hirnareale für Bildverarbeitung besonders aktiv gewesen waren. (ř. 280–281)

*V paměti **jim** utkvěly právě ty snímky, při jejichž sledování byly oblasti mozku pro zpracování obrázků mimořádně aktivní. (ř. 242–243)*

*Manche Forscher deuten H.M.s Schicksal so: Wir lernen Fakten und Fertigkeiten auf unterschiedliche Weise, wobei zum Einprägen von Fakten **der** Hippocampus nötig ist. (ř. 240–242)*

*Někteří badatelé interpretují příběh pana H. M. tak, že fakta a dovednosti se učíme různým způsobem, přičemž k tomu, abychom si vštíplili do paměti fakta, potřebujeme **právě** hipokampus. (ř. 206–208)*

V překladu jsem také důsledně dodržovala závazná pravidla pro psaní pomlček a spojníků.

3.2.3.3. Posuny na rovině stylisticko-pragmatické

Posuny na předchozích rovinách byly zapříčiněny kontrastivními rozdíly mezi oběma jazyky, pohybovali jsme se tedy v oblasti langue. Úpravy, které proběhly na rovině stylisticko-pragmatické, se už dotýkají oblasti parole, jsou tedy uzpůsobeny cílové kultuře.

V perexu představuje autor téma článku a hned čtenáře vybízí, aby si ho přečetli. Zároveň je zde už obsažena informace o tom, že se nejedná jen o jeden článek, ale o celou sérii. Vybízející funkci zde plní tvar slovesa *lesen*. V českém překladu by však zněl tento způsob příliš autoritativně, a proto jsem ho změnila za způsob oznamovací.

Lesen Sie im ersten Teil der GEO-Serie, wie das Gehirn Gelerntes festschreibt - und was sich davon für die Schule ableiten lässt (ř. 4–6)

V první části série časopisu GEO se dočtete, jak mozek pracuje s tím, co se naučíme, a co z toho můžeme odvodit pro vzdělávání (ř. 2–4)

Do této kategorie jsem zařadila také další změnu. V textu se mluví o pedagogích z „*mathe 2000*“¹¹. Pro potřeby cílového adresáta jsem zde v podobě nominativu jmenovacího použila vnitřní vysvětlivku.

Für die Pädagogen von "mathe 2000" ist es wichtig, dass Kinder ohne Angst Fehler machen dürfen. (ř. 129–130)

*Pro pedagogy z **projektu** „mathe 2000“ je důležité, že děti mohou dělat chyby beze strachu.* (ř. 106–107)

¹¹ <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/mathe2000/projektinfo.html>

3.3. PŘEKLADATELSKÁ ANALÝZA VÝCHOZÍHO TEXTU II

3.3.1. Vnětextové faktory

3.3.1.1. Vysílatel textu

Vysílatelem textu je internetový portál GEO.de, tedy internetová podoba časopisu GEO, který vychází v hamburském nakladatelství Gruner + Jahr AG & Co. KG.

Časopis GEO vyšel poprvé roku 1976 v Německu, od roku 2005 vychází také v České republice. Jedná se o populárně-naučný měsíčník zaměřený spíše na vzdělanější čtenáře se zájmem o cestování, přírodu, techniku, kulturu a další oblasti moderní civilizace.

3.3.1.2. Autor textu

Autorkou textu je Johanna Rombergová, německá novinářka. Narodila se roku 1958, od roku 1983 studovala v Hamburku žurnalistiku (*Henri-Nannen-Schule*). Později se stala redaktorkou magazínu *Stern* a od roku 1987 je členkou redakce magazínu *GEO*. Za svou práci obdržela vícekrát cenu Egona Erwina Kische (zakladatelem ceny byl Henri Nannen). Pro časopis *GEO* zpracovává různá témata, píše především o výchově, životním prostředí a zpěvu.¹²

3.3.1.3. Intence autora

Autorčíným záměrem bylo přivést adresáta k tomu, aby se zamyslel nad budoucností knih a potažmo i čtení. Jedná se o text s funkčním stylem publicistickým, cílem je zde informovat čtenáře a současně si ho získat na svou stranu. Živost a plasticita textu je podpořena tím, že objektivní fakta se zde prolínají s často ironizujícími subjektivními postřehy.

3.3.1.4. Adresát

Adresátem je čtenář časopisového či internetového vydání měsíčníku *GEO*. Takový čtenář má zpravidla vyšší vzdělání, zajímá se o přírodu i moderní technologie a očekává, že mu dané periodikum rozšíří ještě nepoznané obzory. Zároveň má zájem o originální, neotřelá témata a zajímavé úhly pohledu na ně.

3.3.1.5. Médium

V tomto případě se text vyskytuje ve dvou médiích – v tištěném magazínu a dále v internetové verzi na oficiálních stránkách magazínu, se kterým budu pracovat. Pokaždé se však jedná o komunikaci písemnou.

¹² http://de.wikipedia.org/wiki/Johanna_Romberg

3.3.1.6. Pragmatika místa

Jedná se o článek původně německý, avšak z textu samotného, ani z jeho okolí se nedozvídáme, kde byl vytvořen konkrétně. Na německý původ článku ukazuje autorčino jméno a citované osobnosti, které působí nejčastěji právě na německých vědeckých pracovištích, či odkazy na německou kulturu. Tyto odkazy jsou s výchozí kulturou pevně spjaty, čtenářovi z jiné kultury však v porozumění textu nebrání.

3.3.1.7. Pragmatika času

Časové rozpětí mezi vznikem původního textu a procesem překladu není pro konkrétní metodu překladu nikterak zásadní. Původní text vznikl v roce 2009, jedná se tedy ještě o blízkou minulost, která si neklade žádné zvláštní podmínky pro relevantní převod. Pouze odstavec věnovaný nakupování e-knih se může v současnosti jevit reálněji než před několika lety.

3.3.1.8. Důvod komunikace

Konkrétní důvod či podnět k sepsání tohoto článku není znám. Lze však předpokládat, že byl motivován vývojem techniky a rozmachem e-knih.

3.3.1.9. Funkce textu

Text vykazuje více funkcí. Jednou z nich je informovat adresáta o historii knih, o reakcích na změny v 15. století. Jsou zde uvedena data, jména a dokonce je zde citována část skladby středověkého básníka. V jakési opozici stojí funkce persvazivní či ovlivňovací. Informace jsou komentované, subjektivně zatížené, autorka se tak sblíží se čtenáři, zvláště v pasáži, kde popisuje své čtenářské návyky. Navozuje tím intimnější atmosféru, která jí pomáhá získat si čtenáře pro sebe.

3.3.2. Vnitrotextové faktory

3.3.2.1. Téma

Tématem článku je čtení a jeho podoba v minulosti, současnosti a také v budoucnosti. Centrální časovou rovinu, budoucnost, definuje autorka již v nadpise.

Koherence, čili obsahová souvislost, je zde plně dodržena. Nejčastěji se zde vyskytuje průběžné téma: *Es sind, natürlich, vor allem die Schriftkundigen, die mahnen, warnen, klagen: dass die Menschen zu wenig, zu viel, gar nicht oder dass sie überhaupt lesen. Dass*

sie die falschen Texte lesen - Texte, die Aufruhr stiften, die Moral verderben, Geist und Fantasie betäuben oder, im Gegenteil, zu sehr anregen. Dass die richtigen Texte in die Hände der falschen Leute geraten oder auf falsche Weise gelesen werden. (ř. 32–36)

Der Blick auf die Gegenwart zeigt jedoch, dass der Graben zwischen Buch- und Bildschirmmenschen so tief gar nicht ist. Beide sind, auf ihre Art, eifrige Schreiber und Leser; beide verbindet eine Überzeugung, die so selbstverständlich ist, dass sie kaum einer ausspricht: dass Informationen und Gedanken auch in der Netzwerkgesellschaft vor allem mithilfe des Mediums Schrift verbreitet werden. (ř. 149–153)

3.3.2.2. **Obsah**

V textu se pojednává o vzniku písma, o převratném vynálezu 15. století – o knihtisku, o dnešních nešvarech při čtení a konečně o budoucnosti knihy, která je spjata s vývojem moderních technologií.

Koheze textu je zde zajištěna stylovou jednotou a navazováním jednotlivých částí textu. Publicistický styl odpovídá použitým výrazovým prostředkům i volbě perspektivy. Prostředkem koheze je zde např. deiktické odkazování: *In Umfragen der Stiftung Lesen bekundet etwa jeder Dritte ganz offen, selten bis nie zu lesen. Begründung: **Es** macht Mühe, es kostet zu viel Zeit. Und Bücher sind sowieso Ballast. **Diese** Einstellung bereitet nicht nur Bildungsexperten Kopfzerbrechen.* (ř. 173–176), spojka: *Diese Einstellung bereitet nicht nur Bildungsexperten Kopfzerbrechen. **Denn** Leseverweigerer bleiben in mehrfacher Hinsicht außen vor.* (ř. 176–177), opakování synonym: *Eltern **klagen** darüber, dass ihre Kinder, vor allem ihre Söhne, lieber durch digitale Welten bummeln, als Gedrucktes auch nur zur Kenntnis zu nehmen. Lehrer **beschweren sich** nicht nur über lesefaule Schüler, sondern auch über Eltern, die vor lauter Glotzen und Googeln immer seltener dazu kommen, ihren Kindern vorzulesen. Autoren und Redakteure **sehen mit Sorge**, dass die Aufmerksamkeit ihrer Leser von immer mehr Medien beansprucht wird, und Chefredakteure **klagen** über Autoren, die das knappe Zeitbudget dieser Leser durch zu lange Texte strapazieren.* (ř. 13–19), shoda v gramatických kategoriích: *Es **sind**, natürlich, vor allem **die Schrifkundigen, die mahnen, warnen, klagen**: dass **die Menschen** zu wenig, zu viel, gar nicht oder dass **sie** überhaupt lesen.* (ř. 32–33)

3.3.2.3. Presupozice

Autorka se v textu často odvolává na německou středověkou kulturu – jmenovitě zde vystupuje Johannes Gutenberg a Sebastian Brant, nepřímo se také odkazuje na Wenera Rolevincka. Vynálezce knihtisku je nepochybně dobře znám v obou kulturách. Otázkou je, do jaké míry zná německý čtenář Brantovo dílo. Poznává, odkud přesně vyňatá slova pocházejí? Nebo si jejich sarkasmus jen spojí s daným básníkem? Čtenář český má pozici obtížnější. Autora znát může, přeložený text však nikoli (více viz komentář), je zde tedy v nevýhodě. Oproti tomu v posledním případě, u Rolevincka, by mohli být čtenáři obou kultur na stejné úrovni. Nejedná se o notoricky známou osobnost, jméno se zde nezmiňuje a autorka tuto znalost ani nevyžaduje.

Důležité pro porozumění textu je mít představu moderních technologiích a přístrojích: *das Lesegerät, googeln*. Tato znalost se však neváže jen k jedné kultuře.

3.3.2.4. Stavba a členění

Uspořádání textu odpovídá normě, která je v rámci tohoto textového typu běžná. Součástí textu je nadpis, perex, obsah s hypertextovými odkazy, mezititulky a vlastní text. Nadpis je zvýrazněn největší velikostí písma a vytučením, perex a mezititulky jsou rovněž psány tučně, ale velikost písma se už zmenšila. Vlastní text je bez typografických úprav. Citace je v textu označena uvozovkami.

Odstavce mají běžnou délku a zpravidla po dvou až třech odstavcích následuje nový mezititulek.

3.3.2.5. Neverbální prostředky

Na začátku textu je uveden obrázek s podtitulkem. Grafy či přehledy k výsledkům z citovaných výzkumů zde použity nejsou.

Jedná se o text psaný, nenalezneme zde tedy prostředky příznačné pro text mluvený.

3.3.2.6. Lexikum

Výběr lexika je řízen publicistickým funkčním stylem. Jsou zde proto hojně používány výrazy s expresivním nábojem, okazionalismy a anglicismy: *Internet und E-Books verändern die Art, wie wir lesen. Die digitalen Medien verwandeln uns in Überflieger, die Texte nach Info-Bits filtern.* (ř. 3–4), *Aber es gibt Beobachtungen, die darauf hindeuten, dass die geringe Tauchtiefe vieler Bildschirmleser Langzeitfolgen für ihr Textverständnis hat.* (ř. 82–84), *Man kann*

es aktualisieren, vernetzen, durch Anmerkungen ergänzen oder gleich zerteilen und neu kombinieren - mit einer der 10 000 anderen Textdateien auf dem persönlichen iBookPhoneTuneScreen. (ř. 145–147) V kontrastu s tímto lexikem stojí výrazy spjaté s náboženstvím či se středověkem: "*alleyn uff gewynn und groß beschisß*"? (ř. 103), "*unaussprechliche Seligkeit*". (ř. 115) Autorka také velmi často tvoří kompozita, která v sobě nesou ironii a originalitu: *Der Blick auf die Gegenwart zeigt jedoch, dass der Graben zwischen Buch- und Bildschirmmenschen so tief gar nicht ist.* (ř. 149–150), *Beide sind, auf ihre Art, eifrige Schreiber und Leser; beide verbindet eine Überzeugung, die so selbstverständlich ist, dass sie kaum einer ausspricht: dass Informationen und Gedanken auch in der Netzwerkgesellschaft vor allem mithilfe des Mediums Schrift verbreitet werden.* (ř. 150–153), *Alle neueren Studien kommen zum gleichen Schluss: Wir Textkonsumenten sind ungeduldiger, hektischer und zerstreuter geworden, und unser Lesen ist weniger erlebnis- als ergebnisorientiert.* (ř. 65–67)

3.3.2.7. Syntax

V textu se vyskytují nejčastěji souvětí podřadná. Jejich délka odpovídá běžné normě. V některých případech bývají prodloužena dvojtečkami nebo vsuvkami.

Zajímavým prostředkem je zde parcelace, která podporuje v textu nádech patetičnosti a ironie.

Es sind, natürlich, vor allem die Schriftkundigen, die mahnen, warnen, klagen: dass die Menschen zu wenig, zu viel, gar nicht oder dass sie überhaupt lesen. Dass sie die falschen Texte lesen - Texte, die Aufruhr stiften, die Moral verderben, Geist und Fantasie betäuben oder, im Gegenteil, zu sehr anregen. Dass die richtigen Texte in die Hände der falschen Leute geraten oder auf falsche Weise gelesen werden. Geklagt wird immer. Doch es fällt auf, dass die Lese-Klagen zu manchen Zeiten lauter sind als sonst. Es sind Zeiten, in denen Menschen starke Veränderungen erfahren, und zwar auf allen Gebieten des Lebens. (ř. 32–38)

Převážná část textu je psána oznamovacím způsobem.

Kromě bezpříznakového použití přítomného času, perfekta nebo préterita se zde vyskytuje také historický prézens: *Die neuen Druckwerke bieten nicht nur eine Fülle bislang unbekannter Erkenntnisse, sie erfordern auch eine neue Art des Lesens. Die Texte, in schnörkellosen Einheitslettern gedruckt, laden ein zum Denken, Staunen, genauen Hinschauen; man darf sie auch diskutieren und kritisieren - schließlich sind sie keine*

Heiligen Schriften, sondern das Werk eines Autors. (ř. 43–46) Několikrát je v textu použit konjunktiv cizího mínění, v jednom případě je daný tvar homonymní s tvarem pro konjunktiv préterita: *Und immer häufiger, sagt er, reagierten sie auf eine Leseempfehlung mit der Frage: Muss es wirklich das ganze Buch sein?* (ř. 88–89)

Slovesný rod je zde nejčastěji činný a věty jsou zpravidla oznamovací.

3.3.2.8. Suprasegmentální prvky

V rámci textu psaného nejsou tyto prvky příliš výrazné. Roli zde hrají pouze uvozovky, které značí přímou řeč, citaci či název, nebo mohou oslabovat konkrétní výraz: *"alleyn uff gewynn und groß beschisß"* (ř. 109), *"Stiftung Lesen"* (ř. 76), *Die Resultate, findet der Professor, seien in der Regel nicht schlechter als "klassische" Seminararbeiten.* (ř. 126–127)

Významnější jsou však další interpunkční znaménka – pomlčka, dvojtečka a středník.

Pomlčka se v textu vyskytuje jen v několika případech. Připravuje zde prostor pro dořečení: *Beim Bücherlesen fange ich oft schon nach wenigen Dutzend Seiten an, vorauszublätern, womöglich einen Blick aufs Ende zu werfen - selbst dann, wenn ich den Inhalt interessant finde.* (ř. 57–59), *Dass sie die falschen Texte lesen - Texte, die Aufruhr stiften, die Moral verderben, Geist und Fantasie betäuben oder, im Gegenteil, zu sehr anregen.* (ř. 33–35)

Od pomlčky se graficky i funkčně odlišuje spojovník, v tomto textu jsou ale obě znaménka psána identicky. Úkolem spojovníku je zde spojit více slov v jedno: *Info-Bits* (ř. 4), *die Lese-Klagen* (ř. 37), nebo nahradit část slova, která se opakuje: *Text- und Datenmassen* (ř. 123), *Konsum- und Arbeitsleben.* (ř. 165)

Velmi hojně je v textu používána dvojtečka. Může k předchozí větě připojovat novou: *Lange Zeit habe ich mein Leseverhalten für eine Berufskrankheit gehalten. Mittlerweile weiß ich: Es ist eine Art Epidemie, die unter Gewohnheits- ebenso wie unter Gelegenheitslesern grassiert.* (ř. 63–65), signalizovat závěr, důsledek či vyústění: *Wenn man versucht, herauszufinden, ob diese Klagen berechtigt sind, stellt man schnell fest: Sie sind nicht neu. Sie haben eine Vorgeschichte, die fast so alt ist wie das Lesen selbst.* (ř. 23–24) Přímou řeč zde však neuvozuje.

Středník je užit pouze několikrát. Jeho funkcí je oddělovat od sebe dané části silněji než čárka, zvláště potom u výčtů: *Vor etwa 10 000 Jahren ritzen Menschen im Zweistromland die ersten Zeichen und Symbole in Tontäfelchen; vor 5300 Jahren begannen die Mesopotamier und Ägypter, die erste Silbenschrift zu entwickeln; die Erfindung des modernen Alphabets*

durch die Phönizier, vor etwa 2700 Jahren, verhalf dem Medium Schrift zu seinem ersten großen Aufschwung. (ř. 25–28)

3.3.2.9. Účinek

Autorce se podařilo vtipnou a přístupnou formou okomentovat vývoj čtení a představit ho čtenářům v souvislostech jak se současností, tak i s budoucností. Nastínila také, že daná problematika souvisí i s dalšími projevy ve společnosti.

Text je živý, nápaditý a v některých pasážích lehce ironizující. Autorka však nemíří kritiku jen na okolí, ale také sama na sebe.

3.4. METODA PŘEKLADU II

Pokud by vznikl překlad toho článku v autentické situaci, byl by pravděpodobně řízen požadavky zadavatele a konkrétní komunikační situací. V rámci bakalářského překladu jsem si tedy zvolila pouze cílové médium spolu s adresátem.

Originál vyšel v magazínu, který má svou odnož také v České republice, proto jsem si určila za cílové médium právě české internetové vydání měsíčníku *GEO*. Protože se jedná o příbuzná periodika, mají také podobné adresáty. Za těchto okolností nebylo nutné nijak měnit záměr autora či funkci textu.

Specifikem výchozího textu bylo časté užívání expresivních výrazů, které působily ironicky. Z velké části se jednalo o okazionalismy, tedy o neologismy příležitostně vytvořené autorkou. Takové jednotlivé výrazy se do češtiny překládají obtížně. Zde bylo nutné zvolit si metodu překladu. Expresivitu a ironii jsem se vždy snažila uchovat, často jsem ale takové řešení, které by v plné míře zachovalo ekvivalentní funkci, nenašla. O náhradu jsem se však pokoušela na jiných místech, pro češtinu výhodnějších, a to pomocí kompenzace. Cílem této metody bylo, aby překlad jako celek funkčně odpovídal originálu jako celku. Úsečnost textu a sémantické paralely se dařilo zachovat bez větších problémů.

Dalším úskalím výchozího textu byl především výňatek ze skladby Sebastiana Branta. Zde bylo potřeba dohledat, odkud přesně text pochází a jestli existuje jeho překlad do češtiny. Následně se musela vyřešit otázka, jak daný úsek představit českému adresátovi.

Obecnou strategií, kterou jsem se řídila, bylo vytvořit překlad instrumentální. Proto jsem do překladu vložila vnitřní vysvětlivky a překládala i citované pasáže.

3.4.1. Typologie překladatelských problémů a některá konkrétní řešení

Při překladu bylo nutné vyřešit několikero problémů. Postupně je zde představím.

3.4.1.1. Citování Sebastiana Branta

V odstavci s mezititulkem "*alleyn uff gewynn und groß beschisß*"? (ř. 103) je v původním pravopise citován Sebastian Brant. Abych mohla daný úsek přeložit, bylo nutné zjistit, odkud přesně citovaný text pochází. Nejznámějším dílem tohoto autora je satirická básnická skladba *Das Narrenschiff*¹³, proto jsem začala hledat nejprve právě zde. Text je dostupný v

¹³ BRANT, S. *Das Narrenschiff*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2004. ISBN 3-484-17105-7.

elektronické podobě¹⁴, poměrně snadno jsem tedy našla báseň, ze které autorka článku citovala. Je to báseň s označením *CIII Vom endkrist*. Autorka z této básně vyňala jednotlivá slova a v uvozovkách je použila pro vlastní účely. V mezititulku je poskládala k sobě, v textu mezi mini vytvořila sémantický vztah.

Dalším krokem bylo ověřit si, jestli byl text přeložen do češtiny. Do dnešní doby vznikly dva překlady daného díla, vydáno bylo třikrát (v jednom překladu tedy celkem dvakrát). Roku 1972 vyšel překlad Josefa Bruknera¹⁵, o rok později to byl překlad Rudolfa Mertlíka¹⁶ a v roce 2007 vyšel Mertlíkův překlad ve druhém vydání¹⁷. Všechny české překlady jsou ale jen výběrem jednotlivých básní, celá skladba přeložena dosud nebyla. A právě báseň *Vom endkrist* patří mezi ty básně, které nebyly zahrnuty ani do jednoho z těchto překladů. Pouze v předmluvě k nejnovějšímu vydání *Lodi bláznů* se vyskytuje alespoň zmínka o dané básni. Pro citované výrazy jsem tedy musela vypracovat překlad vlastní.

Význam jednotlivých slov jsem konzultovala s doc. PhDr. Gabrielou Veselou, CSc. Dále však bylo nutné rozhodnout se, jakou strategií se při překladu budu řídit. Ve výchozím textu ponechává autorka citaci v dobovém pravopise, který na čtenáře působí už v mezititulku. Zvažovala jsem, jestli mám tuto zvláštní funkci zachovat také v překladu. Ekvivalentním pravopisem pro český kontext by byl v tomto případě pravopis mladší spřežkový či pravopis diakritický. Ale protože jsou překlady jiných básní tohoto díla vydány v pravopise současném, držela jsem se zavedeného schématu a výrazy přeložila pravopisem dnešním. Abych se však příliš neodchýlila od originálu, snažila jsem se vložit do překladu jakousi míru archaičnosti alespoň na rovině lexikální.

*Wenn etwas bahnbrechend Neues in die Welt kommt, sagt er, dann geht immer auch etwas verloren. Und die Verluste sind für die Zeitgenossen oft stärker spürbar als die Gewinne. Als der Buchdruck aufkam, erhob sich eine Vielzahl von Klagen: Das neue Medium bewahrt keine Geheimnisse! Es macht die Schreiber arbeitslos! Es verfälscht die Werke der alten Dichter und Philosophen durch schludrige Raubdrucke! Am schlimmsten aber sei, dass es jede Meinung ungeprüft verbreite, "**alleyn uff gewynn und groß beschisß**", sodass die Leute*

¹⁴ http://www.fabelnundanderes.at/sebastian_brant_2.htm

¹⁵ BRANT, S. *Lod' bláznů*. Přeložil Josef Brukner. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1972.

¹⁶ BRANT, S. *Lod' bláznů*. Přeložil Rudolf Mertlík. 1. vyd. Praha: Odeon, 1973.

¹⁷ BRANT, S. *Lod' bláznů*. Přeložil Rudolf Mertlík. 1. vyd. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1514-3.

am Ende den "buren" mehr glauben als den "glerten". So schimpft, um 1500, der Dichter Sebastian Brant. (ř. 104–111)

Když přichází na svět něco průkopnický nového, pak se také vždy něco ztrácí, tvrdí Wenzel. A ztráty pociťují lidé v té době často citelněji než zisky. Po vzniku knihtisku se zvedla vlna stížností: nové médium neudrží žádná tajemství! Bere práci písarům! Padělá dílo starých básníků a filozofů nedbalým pirátským tiskem! Nejhorší má být ale to, že nekontrolovatelně rozšiřuje jakoukoliv myšlenku, „jen pro zisk a velkou zlodějinu“, takže nakonec budou lidé věřit více „sedlákům“ než „vzdělcům“. Tak láteřil kolem roku 1500 německý básník Sebastian Brant. (ř. 90–96)

Na tomto místě vyvstala další otázka. Je žádoucí přiblížit cílovému adresátovi nějakým způsobem Brantovo dílo a situaci v oblasti jeho českých překladů? Bylo by pro překlad přínosné, kdyby obsahoval bližší informace o původu citátu? Uvažovala jsem, jestli by bylo vhodné vložit tyto údaje a poznatky do poznámky pod čarou, popřípadě přímo do textu. Zároveň jsem však nechtěla text přetěžovat, a proto jsem se nakonec rozhodla vložit do překladu pouze vnitřní vysvětlivku, která osvětluje básníkovu národnost, a dále jsem do věty začlenila informaci o časovém údaji, která je ve výchozím textu uvedena formou vsuvky. Motivací pro toto rozhodnutí byl především fakt, že ve výchozím textu není explicitně řečeno, odkud přesně citovaný text pochází. Funkcí výchozího ani cílového textu není podat literárně-historický obraz díla Sebastiana Branta, ale dokázat, že také knihtisk nebyl přijímán bez výhrad. A tato funkce je v překladu zachována.

3.4.1.2. Expresivní lexikum

Ve výchozím textu se vyskytuje řada lexikálních jednotek, které jsou expresivně zabarvené. Jejich převod do češtiny však nebyl možný ve všech případech, proto bylo nutné pracovat s principem kompenzace.

Problém s překladem nastal například u těchto kompozit: *das Zeitbudget zu strapazieren* (ř. 18–19), *erlebnis- und ergebnisorientiert* (ř. 66–67), *die Tauch-Tiefe* (ř. 83), *der Bildschirmleser* (ř. 83), *die Netzwerkgesellschaft*. (ř. 152) Jsou to kompozita, která ozvlášťují text a poutají na sebe pozornost. Jejich sémantická platnost zůstala sice v překladu zachována, zmizel však expresivní náboj.

V některých případech jsem se snažila vytvořit takový překlad, který by funkčně odpovídal originálu: *Überflieger* (ř. 4), *Buch- und Bildschirmmenschen* (ř. 149–150); „přelétavci“ (ř. 3), *člověk připoutaný k obrazovce a člověk-knihomol*. (ř. 129–130)

*Denn sie zeigt, wie ein neues Medium eine ganze Gesellschaft **umkrepeln** kann.* (ř. 51–52)

*Ukazuje totiž, jak může nové médium **od hlavy až k patě** změnit celou společnost.* (ř. 40–41)

*Noch genießen gedruckte Medien vor allem bei älteren Lesern **einen Aufmerksamkeits- und Vertrauensvorschuss**, wie die "Stiftung Lesen" in ihrer jüngsten Studie ermittelt hat.* (ř. 75–76)

Nadace „Stiftung Lesen“ ve své nejnovější studii zjistila, že dobrý kredit si tištěná média drží ještě především u starších čtenářů. (ř. 63–64)

Ke kompenzaci jsem se uchýlila na místech, která byla ve výchozím textu neutrální.

*Jüngere Leser sehen das bereits anders: 67 Prozent der unter 20-Jährigen bekunden, es sei ihnen egal, ob sie einen Text online oder auf Papier lesen - der Inhalt allein sei **entscheidend**.* (ř. 76–78)

*Ti mladší to už vidí jinak: 67 procent mladších 20 let dalo najevo, že jim je jedno, jestli čtou text online nebo na papíře – **hlavní slovo má samotný obsah**.* (ř. 64–66)

Viele Leser sind überfordert (ř. 90)

*Na některé **je toho moc*** (ř. 78)

Konkrétní příklady překladu dalšího lexika

V souvislosti s budoucností knih uvádí autorka zvláštní kompozitum: *Man kann es aktualisieren, vernetzen, durch Anmerkungen ergänzen oder gleich zerteilen und neu kombinieren - mit einer der 10 000 anderen Textdateien auf dem persönlichen **iBookPhoneTuneScreen**.* (ř. 145–147) Na mysli má přístroj, který by měl čtyři funkce. Sloužil by zároveň jako čtečka knih, telefon, přehrávač i obrazovka. Při překladu do češtiny jsem zachovala anglický název, protože moderní technologie běžně nesou právě anglický

název. Otázkou však bylo, jestli daný název skloňovat, nebo k němu připojit nominativ jmenovací (např. *na osobním přístroji iBookPhoneTuneScreen*). Aby byl výraz v textu čitelnější, zapojenější a údernější, rozhodla jsem se pro skloňovanou variantu: *Může se aktualizovat, propojovat, doplňovat poznámkami nebo hned rozdělit a nově kombinovat – jedním z 10 000 jiných textových souborů na jakémsi osobním iBookPhoneTuneScreenu.* (ř. 125–127)

Dále jsem se rozhodovala, jaký ekvivalent slova *der Bildschirm* by bylo vhodnější v překladu používat. Daný výraz lze přeložit jako *monitor*, nebo jako *obrazovku*. Protože je ale sémantické pole *monitoru* menší, zvolila jsem vždy lexikum *obrazovka*. To totiž explicitně nevyjadřuje, jestli se jedná o stolní počítač, notebook, čtečku apod.

Problematický byl také překlad následující věty: *Verbringen Sie einen Nachmittag in einem gut vernetzten Kinderzimmer!* (ř. 156) Výraz *vernetzt* v sobě totiž obsahuje informaci nejen o připojení k síti, ale také o všeobecném vybavení počítače. Proto jsem tyto informace uvedla také v překladu: *zkuste strávit jedno odpoledne v dětském pokojíčku, který má výborné počítačové vybavení s připojením k síti!* (ř. 136–137)

3.4.2. Shrnutí

Do tohoto komentáře by bylo možné připojit ještě další poznámky a postřehy k překladu, které se při procesu překladu vyskytly. Zde jsem představila pouze ty nejnáročnější a nejvýznamnější případy a postup při jejich řešení.

Formální úpravy překladu jsem podřídila takovému stylu, který je vyžadován pro celou bakalářskou práci. Velikost textu je tedy v rámci práce na všech místech identická, tučné písmo v nadpisu, perexu a v mezititulcích jsem zachovala. Dále jsem do překladu z praktických důvodů nezahrnula obsah textu s hypertextovými odkazy.

3.4.3. TYPOLOGIE POSUNŮ II

Při procesu překladu jsem se musela vědomě uchýlit k několika posunům. Vždy se jednalo o změny, které byly pro adekvátní převod opodstatněné či nevyhnutelné. Dělo se tak na několika rovinách.

3.4.3.1. Posuny na rovině stylisticko-lexikální

K posunu na této rovině došlo na poli okazionalizmů. Těchto lexikálních prostředků bylo ve výchozím textu velké množství, zpravidla ve formě kompozit. Jejich funkci v překladu nahradily především frazeologické lexikální jednotky.

Na pomezí roviny stylisticko-lexikální a stylisticko-pragmatické stojí posun v překladu lexika *das Dutzend*. Tento výraz je běžný v německé jazykové oblasti, v českém kontextu jej však bylo vhodné nahradit.

*Beim Bücherlesen fange ich oft schon nach wenigen **Dutzend** Seiten an, vorauszublättern, womöglich einen Blick aufs Ende zu werfen - selbst dann, wenn ich den Inhalt interessant finde.* (ř. 57–59)

*Při čtení knih začnu už po několika málo **desítkách** stran listovat dopředu s pokusem podívat na konec – dokonce i v případě, že se mi zdá obsah zajímavý.* (ř. 45–47)

3.4.3.2. Posuny na rovině stylisticko-syntaktické a gramatické

Vzhledem k povaze německého jazyka bylo nutné provést několik úprav. Předně jsem se snažila omezit používání dvojteček. Nahrazovala jsem je nejčastěji čárkami a vedlejšími větami, popřípadě jsem danou větu ukončila tečkou a navázala na ni další větou. Cílem bylo, aby působil text přirozeně.

*Und immer häufiger, sagt er, reagierten sie auf eine Leseempfehlung mit der Frage: **Muss es wirklich das ganze Buch sein?*** (ř. 88–89)

*A stále častěji prý reagují na doporučenou četbu otázkou, **zda musí přečíst opravdu celou knihu.*** (ř. 76–77)

Často bylo nutné vložit do výpovědi zájmeno, částici, adverbium či vsuvku, aby se lépe udržela koheze textu.

Autoren und Redakteure sehen mit Sorge, dass die Aufmerksamkeit ihrer Leser von immer mehr Medien beansprucht wird, und Chefredakteure klagen über Autoren, die das knappe Zeitbudget dieser Leser durch zu lange Texte strapazieren. (ř. 16–19)

Autoři textů a redaktoři jsou znepokojeni tím, že pozornost jejich čtenářů je zatěžována stále větším počtem médií, a šéfredaktoři jsou zase nespokojeni s autory, kteří zatěžují tyto čtenáře příliš dlouhými texty. (ř. 8–10)

Der New Yorker Journalist und Blogger Jeff Jarvis stellt dem Patienten Buch eine mitleidlose Diagnose aus (ř. 137–138)

Newyorský novinář a bloger Jeff Jarvis vystavuje pacientovi, tedy knize, nemilosrdnou diagnózu. (ř. 119–120)

Der Graben ist nicht tief (ř. 148)

Propast není tak hluboká (ř. 128)

Begründung: Es macht Mühe, es kostet zu viel Zeit. (ř. 174)

A důvod? Je to náročné a zabírá to moc času. (ř. 154)

V překladu jsem také důsledně dodržovala závazná pravidla pro psaní pomlček a spojníků.

3.4.3.3. Posuny na rovině stylisticko-pragmatické

Pro potřeby cílové kultury jsem do překladu dvakrát vložila vnitřní vysvětlivku. V prvním případě jsem do textu překladu doplnila básníkovu národnost, v případě druhém jsem

přiblížila českým čtenářům status zmiňované organizace (Stiftung Lesen¹⁸). Uchýlila jsem se k takovému řešení, které jsem našla také na internetových stránkách Goethe-Institutu¹⁹.

So schimpft, um 1500, der Dichter Sebastian Brant. (ř. 110–111)

*Tak láteří kolem roku 1500 **německý** básník Sebastian Brant.* (ř. 95–96)

Noch genießen gedruckte Medien vor allem bei älteren Lesern einen Aufmerksamkeits- und Vertrauensvorschuss, wie die "Stiftung Lesen" in ihrer jüngsten Studie ermittelt hat. (ř. 75–76)

Nadace „Stiftung Lesen“ ve své nejnovější studii zjistila, že dobrý kredit si tištěná média drží ještě především u starších čtenářů. (ř. 63–64)

Určité doplnění vyžadovala také následující vsuvka. V německém kontextu je zřejmé, že má autorka na mysli právě jazyk německý. V překladu je však potřeba uvést tuto informaci doslovně.

Professor für Didaktik der Schriftsprache an der Universität Erfurt (ř. 155)

*profesor didaktiky spisovné **němčiny** na univerzitě v Erfurtu* (ř. 135)

¹⁸ <http://www.stiftunglesen.de/index.php>

¹⁹ <http://www.goethe.de/ins/cz/pra/kul/duc/lit/cs7043217.htm>

4. ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo vytvořit analýzu výchozího textu, jeho adekvátní překlad a následně také komentář k tomuto překladu. Všechny zmiňované kroky jsem však musela absolvovat dvakrát, protože jsem pracovala se dvěma výchozími texty. Takovýto způsob práce přinášel určité nevýhody, ale na druhou stranu byl také v určitých ohledech přínosný. Musela jsem sice projít všemi postupy dvakrát, vytvořit jakési dva zkrácené bakalářské překlady, ale zároveň jsem si vyzkoušela, jak rozdílně se musí přistupovat ke každému ze zvolených textů.

Příprava k překladu textu o neurologii vyžadovala mnohem více času a úsilí než tomu bylo u překladu textu Johanny Rombergové. Text se jevil zpočátku nepřístupný, obtížný, bylo nutné komplexně si nastudovat danou problematiku a následně ji konzultovat s odborníky. Po úspěšném dokončení této fáze se již ale s textem pracovalo lépe a také příjemněji. Oproti tomu článek o knihách vyžadoval přístup odlišný. Důležité zde bylo porozumět textu a jeho ironickým odstínům. Zároveň bylo žádoucí sblížit se s autory, na které je v textu odkazováno, především se jednalo tedy o Sebastiana Branta.

Oba texty vykazovaly jiná specifika a jiná úskalí s nimi spojená. Díky tomu jsem měla příležitost nahlédnout hlouběji do této problematiky a zbavit se již zažitých předsudků o jednotlivých textových typech.

5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

5.1. Použitá

5.1.1. Primární literatura

- MECHSNER, F. Wie das Wissen in den Kopf kommt. *GEO* [online]. 2010, č. 04 [cit. 26.06.2011]. Dostupné z WWW: <<http://www.geo.de/GEO/mensch/2777.html> >
- ROMBERG, J. Literatur: Die Zukunft des Lesens. *GEO* [online]. 2008, č. 09 [cit. 26.06.2011]. Dostupné z WWW: <<http://www.geo.de/GEO/kultur/gesellschaft/61524.html> >

5.1.2. Sekundární literatura

- BRANT, S. *Das Narrenschiff*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2004. ISBN 3-484-17105-7.
- BRANT, S. *Lod' bláznů*. Přeložil Josef Brukner. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1972.
- BRANT, S. *Lod' bláznů*. Přeložil Rudolf Mertlík. 1. vyd. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1514-3.
- BRANT, S. *Lod' bláznů*. Přeložil Rudolf Mertlík. 1. vyd. Praha: Odeon, 1973.
- ČECHOVÁ, M. et al. *Současná stylistika*. Praha: Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7106-961-4.
- GREPL, M., et al. *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd. Praha: Lidové noviny, 2003. ISBN 80-7106-134-4.
- HELBIG, G. – BUSCHA, J. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 2001. ISBN 3-468-49493-9.
- MYSLIVEČEK, J., et al. *Základy neurověd*. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-088-1.
- NORD, C. *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 2. Aufl. Heidelberg: Groos, 1991. ISBN 3-87276-649-X.
- PETROVICKÝ, P. *Anatomie s topografií a klinickými aplikacemi. Neuroanatomie, smyslová ústrojí a kůže*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-8063-048-8.
- SCHWARZOVÁ, M. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Přeložil Filip Smolík. Praha: Dauphin, 2009. ISBN 978-80-7272-155-9.

5.1 Citované internetové zdroje

<http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/mathe2000/index.html> [cit. 15.10.2011]

http://www.fabelnundanderes.at/sebastian_brant_2.htm [cit. 08.09.2011]

<http://www.stiftunglesen.de/index.php> [cit. 04.10.2011]

<http://www.goethe.de/ins/cz/pra/kul/duc/lit/cs7043217.htm> [cit. 11.10.2011]

Donald O. Hebb. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 23.01.2009, last modified on 08.08.2011 [cit. 29.08.2011].

Dostupné z WWW: < http://en.wikipedia.org/wiki/Donald_O._Hebb>.

Franz Mechsner. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 10.03.2008, last modified on 15.03.2010 [cit. 12.09.2011].

Dostupné z WWW: < http://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Mechsner>.

Johanna Romberg. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 23.10.2007, last modified on 06.04.2011 [cit. 12.09.2011].

Dostupné z WWW: < http://de.wikipedia.org/wiki/Johanna_Romberg >.

5.2. Studovaná

BEČKA, J. *Česká stylistika*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0020-8.

HOFFMANNOVÁ, J. *Stylistika a Současná situace stylistiky*. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1997. ISBN 80-85573-67-9.

LEVÝ, J. *Bude literární věda exaktní vědou?* 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1971.

LEVÝ, J. *Umění překladu*. 2. vyd. Praha: Panorama, 1983.

POPOVIČ, A. *Teória umeleckého prekladu*. 2. vyd. Bratislava: Tatran, 1974.

VILIKOVSKÝ, J. *Překlad jako tvorba*. Přeložil Emil Charous. 1. vyd. Praha: Železný, 2002. ISBN 80-237-3670-1.

5.3. Slovníky

AUBERLE, A., et al. *Duden: Deutsches Universalwörterbuch*. 6. Aufl. Mannheim: Dudenverlag, 2007. ISBN 978-3-411-05506-7.

FILIPEC, J., et al. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 4. vyd. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1347-4.

LINGEA. *Německo-český česko-německý velký slovník*. Praha: Lingea s.r.o., 2006. ISBN 80-903381-7-8

WAHRIG, G., et al. *Wörterbuch der deutschen Sprache*. München: Deutscher

Taschenbuch Verlag, 1997. ISBN 3-423-03366-5.

5.4 Internetové zdroje

Internetová jazyková příručka. <<http://prirucka.ujc.cas.cz/>>. [29.08.2011–05.01.2011]

6. SEZNAM PŘÍLOH

1. Výchozí text I
2. Výchozí text II
3. Seminární práce z gramatiky
4. Terminologický glosář