

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

Čeština v komunikaci neslyšících

**Diplomová práce**

Bc. Hana Weiserová

**Úpravy textů pro děti a mládež pro neslyšící děti**

The adaptation of literature for children and youth for deaf children

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala za odborné vedení a rady doc. Mgr. Robertu Adamovi, Ph.D. Dále všem, kteří mi pomohli svými radami a podněty k dokončení. Jmenovitě PhDr. Gabriele Babušové, PhDr. Evě Chudomelové, PhDr. Kláře Richterové a Mgr. Haně Prokšové.

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

V Praze dne.....

Podpis.....

## Abstrakt

Diplomová práce se zabývá zkoumáním textů upravovaných pro neslyšící konkrétně texty pro děti a mládež. Cílem práce je na základě kritické analýzy porovnat výslednou kvalitu upravené verze konkrétní knihy pro děti a mládež. Zhodnotit, zda upravené texty respektují ustálená ediční pravidla a nepoškozují originální verzi a zároveň jsou opravdu přístupnější pro neslyšící dětské čtenáře. Upravované texty pro neslyšící jsou obecně kritizovány a považovány za nepovedené. Tato práce se snaží o objektivní reflexi těchto děl, zkoumá, jakým způsobem jsou úpravy prováděny a zda jsou úpravy pro neslyšící doopravdy přínosné. Na základě zjištěných informací jsou vytvořeny návrhy pro jejich zkvalitnění.

První kapitoly jsou zaměřeny na ediční praxi a typy úprav, které jsou prováděny v knihách pro děti a mládež, následuje popis úprav pro neslyšící děti. Kritické analýze je podrobena dílo Honzíkova cesta od Bohumila Říhy upravené Janou Purovou. Analýza spočívá v porovnání indexu čitelnosti originální i upravené verze a rozboru první kapitoly, který se skládá ze dvou částí. První část je věnována odhalení všech úprav v 1. kapitole, které jsou následně kategorizovány. Druhá část je rozebrání dopisu od babičky, kde jsou analyzovány pravděpodobné důvody pro úpravy a zhodnocení jejich vhodnosti.

Klíčová slova:

literatura pro děti a mládež, adaptace, edice, úpravy, neslyšící, český jazyk, český znakový jazyk, Honzíkova cesta, Bohumil Říha, automatická měřítka čitelnosti, Mistríkův vzorec

## Abstract

This thesis is concerned with investigation adapted texts from literature for children and youth specifically adapted for deaf children. The aim of the work is to compare the final quality edited version of particular book for children and youth based on critical analysis, to assess whether the adapted texts respect the settled publishing rules and do not harm original version together with they are really more accessible for deaf children's readers. Adapted texts for deaf children are generally criticized and deemed unsuccessful. This thesis seeks for an objective reflection of these books and their effectiveness and to submit possible proposals for their improvement. The first chapters are focused on editorial practice and the types of treatments that are performed in books for children and youth followed by a description of the arrangements for deaf children. Critical analysis is subjected to literary work Honzíkova cesta by Bohumil Říha adapted by Jana Purová. The critical analysis is founded on comparison between readability index of original version and adapted version, and analysis

of the first chapter which is divided up into two parts. The first part is dedicated to the reveal of all modifications in the first chapter which are subsequently categorized. The second part is an analysis of grandmothers' letters, where there are analysed probable reasons for modifications and evaluation of their suitability.

Key words:

literature for children and youth, adaptation, edition, adjustment, deaf, Czech language, Czech sign language, Little John's Journey, Bohumil Říha, readability formulas, Mistrík's formula

## Obsah

1.	Úvod.....	9
2.	Literatura pro děti a mládež .....	10
2.1.	Počáteční vývoj LPDM .....	11
2.2.	Funkce a specifika LPDM.....	12
2.3.	Žánry .....	13
3.	Možnosti úprav literárního textu.....	15
4.	Úpravy pohádek pro děti a mládež .....	18
4.1.	Pohled Formánkové a Syrovátkové .....	18
4.2.	Literatura ve škole – diskuse k edičním otázkám souvislé školní a mimoškolní četby. .....	19
4.2.1.	Úpravy dle skupiny bohemistů .....	19
4.3.	Pohled Macurové .....	22
4.4.	Shrnutí pohledů .....	23
4.5.	Situace dnes.....	23
5.	Texty upravované pro neslyšící .....	25
5.1.	Názory na upravované texty.....	25
5.2.	Jak upravený text vypadá a co je jeho cílem.....	26
5.2.1.	V čem úpravy spočívají .....	27
5.2.2.	Jak se při úpravách postupuje .....	30
6.	Funkce literárního textu ve výuce neslyšících .....	35
7.	Honzíkova cesta.....	37
7.1.	Bohumil Říha .....	37
7.2.	Honzíkova cesta .....	38
7.3.	Honzíkova cesta a slyšící děti .....	39
7.4.	Honzíkova cesta a neslyšící děti .....	40
7.5.	Honzíkova cesta Jany Purové.....	40
8.	Hodnocení textu.....	42
8.1.	Automatická měřítka čitelnosti .....	42
8.2.	Mistríkův vzorec .....	43
8.2.1.	Hypotéza .....	45
8.2.2.	Výpočet.....	46
8.2.3.	Výstup.....	46
9.	Analýza .....	48
9.1.	Souhrnné zaznamenání úprav v 1. kapitole.....	48
9.1.1.	Jak číst tabulku.....	48
9.1.2.	Tabulka všech úprav provedených v 1. kapitole.....	49

9.2. Obecné shrnutí úprav v 1. kapitole .....	56
9.3. Detailní analýza vybraného úryvku z první kapitoly .....	61
10. Zhodnocení upraveného textu.....	68
11. Doporučení.....	70
12. Závěr .....	73
Seznam použité literatury: .....	74

## **Seznam zkratk**

A = adice

S = substituce

E = elize

ČP = částečné přeformulování věty

ČZJ = český znakový jazyk

RP = rozsáhlé přeformulování věty

... = spojení dvou samostatných vět do jedné

SP2 = žák se sluchovým postižením zařazený ve skupině 2

SP3 = žák se sluchovým postižením zařazený ve skupině 3

SLO = ve větě je odlišný slovosled oproti větě původní

SPC = speciální pedagogické centrum

SERR = Společný evropský referenční rámec pro jazyky

UPOL = Univerzita Palackého v Olomouci



# 1. Úvod

Hlavní náplní této práce je na základě odborné literatury shromáždit informace o edičních zásadách a pravidlech postupu úprav textů pro neslyšící a tento teoretický základ následně porovnat s praxí.

Tyto texty vznikají jako diplomové práce na oboru Speciální pedagogika Univerzity Palackého v Olomouci. Má diplomová práce se úzce zaměřuje na literaturu pro děti a mládež. Získané informace o ediční praxi a procesu upravování knih pro neslyšící jsou přímo aplikovány na konkrétní text, a to na Honzíkovu cestu od Bohumila Říhy, kterou pro neslyšící žáky upravila Jana Purová.

V teoretické části se krátce zabývám charakteristikou a funkcemi literatury pro děti a mládež, detailněji typy úprav a edičními zásadami, které se liší pro dospělé a dětské čtenáře. Další kapitola je věnována samotným olomouckým textům, jaké zásady tamní upravovatelé dodržují a jakým způsobem při upravování knih postupují.

V praktické části pracuji s upraveným textem Honzíkovy cesty, především s první kapitolou *Babička posílá psaní*. Nejdříve je však zařazeno představení Bohumila Říhy a jeho díla. Pokusila jsem se také zjistit, zda neslyšící i slyšící děti na prvním stupni ještě čtou Honzíkovu cestu a zda mají možnost se ve svých čítankách např. i s jinými Říhovými díly setkat.

V rámci porovnávání obou knih, originální verze od nakladatelství Albatros a upravené verze od Jany Purové, provádím výpočet čitelnosti textu prostřednictvím Mistríkova vzorce. Výpočtem bych ráda zjistila, jak moc rozdílné verze jsou a zda upravená verze je skutečně neslyšícím dětem přístupnější. Následně zaznamenávám všechny úpravy provedené v první kapitole a jejich typy do přehledné tabulky. Úsek z první kapitoly, dopis od babičky, je rozebrán detailně. Kritická analýza obsahuje typ úpravy, vysvětlení, co k ní vedlo, a zhodnocení, zda je efektivní. Na základě tabulky je možné generalizovat, k čemu úpravy vedou a jak výsledný text vypadá.

V závěrečném shrnutí se na základě všech zjištěných informací (teoretických i praktických) snažím o objektivní zhodnocení a sestavení návrhu, který by konkrétními nápady mohl přispět ke zlepšení momentální kvality upravovaných textů.

Svou prací bych také ráda vyvolala diskusi o upravovaných textech obecně. S nástupem moderních technologií se totiž objevují mnohé nové a lepší způsoby, jak zpřístupnit neslyšícím psaný text. Upravovaný text by měl být výsledkem práce celého týmu, nejen jednotlivce jako dosud, a nyní je vhodná doba na navázání nových spoluprací.

## 2. Literatura pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež (dále jen LPDM) či dětské spisy, dětské čtení, dětské písemnictví nebo dětská literatura, pod všemi těmito názvy můžeme najít literaturu, která je „...přímo adresovaná dětem a mládeži; v širším pojetí též jiné literární texty, které děti přijímají jako svou četbu (Mocná, Peterka, 2004, s. 360).“ Jedná se o plnohodnotnou část národní literatury. Oproti literatuře pro dospělé „...představuje oblast relativně autonomní mající vlastní žánrové priority, specifickou funkčnost, značnou míru nezávislosti na proměnách literárních směrů a norem, ale užší závislost na adresátovi a sociální realitě (Mocná, Peterka, 2004, s. 360–361).“ „Česká literatura pro děti a mládež má doma a díky četným překladům také ve světě velmi dobrý zvuk a vysokou kulturní i společenskou prestiž...je to literatura, na níž se v míře daleko větší než jinde podílejí přední autoři celonárodního písemnictví (Chaloupka, 1989, s. 7).“

### Komu je určena

LPDM je určena dětem a mládeži od 3 do 16 let, dále je ještě členěna dle Mocné a Peterky (2004, s. 361) na jednotlivé podskupiny s typickými žánry:

- předškolní (3–6 let) – říkadla, hádanky, pohádky,...
- mladší školní věk (6–10 let) – autorské pohádky, komiks, pověsti, krátké povídky ze života dětí, ...
- starší školní věk (10–15 let) – dobrodružný román, próza s dívčím/chlapeckým hrdinou, beletrie faktu, ...

Dle hlediska, zda byla původně určena dětem, či nikoliv, se dá LPDM dělit na:

- intencionální

„Intencionální díla LPDM jsou dětem a mládeži záměrně adresována tvůrcem a zpravidla určována i vnějšími atributy (podtitul, edice, nakladatelství, věková kategorie čtenáře,...) (Mocná, Peterka, 2004, s. 361).“ Za první intencionální dílo je považován *Orbis sensualium pictus* Jana Ámose Komenského, vydány v Norimberku roku 1658 (Mocná, Peterka, 2004, s. 362). Tato kniha byla dokonce „...vedle biblických textů nejrozšířenější knihou pro děti do konce 17. a 18. století (Mocná, Peterka, 2004, s. 362).“ Mohlo by se zdát, že mezi prvními díly by měla být zařazena díla jako *Robinson Crusoe*, *Gulliverovy cesty*, *Babička* nebo *Dobrodružství Huckleberyho Finna*. Všechna tato díla však byla původně psána

pro dospělé, i když hlavními hrdiny jsou děti. Jde tedy o neintencionální LPDM, kterou si „přivlastnili“ sami dětské čtenáři.

- neintencionální

Byla původně psána pro dospělého čtenáře, „...druhotně se však stala víceméně trvalou součástí dětské četby (Mocná, Peterka, 2004, s. 361).“ Tento posun se děl spontánně, např. *mayovky*, nebo řízeně prostřednictvím školní literární výchovy a adaptací, což je například případ *Kytice* K. J. Erbena a podobně. Děj však může probíhat i obráceně, kdy četbu původně směřovanou dětským čtenářům si více oblíbí dospělí čtenáři, např. Jiráskovy *Staré pověsti české*.

## 2.1. Počáteční vývoj LPDM

Počátky českého písemnictví jsou datovány ke konci 9. století, intencionální LPDM se objevuje až o 9 století později, což je dáno postavením dítěte ve společnosti. Ve středověku bylo dítě považováno za neplnohodnotnou bytost, dětství tedy za provizorní čas, kdy je dítě připravováno na začlenění do světa dospělých, pokud možno co nejrychleji a bez prostoru ke hře, zábavě či četbě (Peisertová, 2012, s. 13).

Nicméně děti byly neustále v kontaktu s literaturou díky rodinným či sousedským kruhům, v kterých si dospělí vyprávěli či předčítali různé příběhy, ty však nebyly a priori určeny dětem. Dětem byly určeny ukolébavky, říkanky, které jim vyprávěli dospělí, a děti mezi sebou doplňovaly své hry říkankami a písněmi.

Zvrat a vznik intencionální LPDM přišel až s reformami v roce 1774, povinná školní docházka iniciovala vzrůstající gramotnost a také tlak na dětskou školní četbu, která byla nejčastěji vytvářena kněžími a samotnými pedagogy. Vznikaly první čítanky, které v sobě zahrnovaly „...antologii literárních textů, dobovou vlastivědu, katechismus a osvětovou příručku (Peisertová, 2012, s. 14).“ Dalším impulsem byl „...zánik lidové slovesnosti v její původní funkci (Chaloupka, 1989, s. 13).“ Lidová slovesnost dále přežívala díky sběratelům.

Pro dobovou LPDM byla charakteristická strnulost, didaktičnost a moralizování. Dětem se měly dostat do rukou jen „vhodné“ texty, které korigovaly jejich vývoj, „...nebylo nikterak žádoucí, aby takovýto rozvoj směřoval k opravdové autenticitě člověka, k svébytnosti a svéprávnosti lidského jedince ve společnosti ostatních lidí. Daleko více bylo žádoucí, aby se dítě z lidu učilo ctnostem, jež mu byly jeho pěstiteli přiřčeny jako žádoucí: poslušensství, víře v boha, slušnému chování, úctě k majetku, píli a přičinlivosti, kázni (Chaloupka, 1989, s. 14).“ „...významové rozpětí těchto próz bylo možno shrnout do slov poslušnost a úcta:

poslušnost vůči dospělým všeobecně a vůči nadřízeným dospělým zvláště, úcta k vrchnosti světské i církevní (Chaloupka, 1989, s. 15).“ V prózách se objevoval výchovný apel s téměř agresivním podtextem – neposlechněš a budeš potrestán. Cílem LPDM v jejích samotných počátcích bylo formovat a ovlivňovat, není tedy divu, že díla z této fáze se již nečtou ani dále nevydávají. Tato literatura pro určitou sociální vrstvu, byla „...nejen pro chudé, ale i chudá (Chaloupka, 1989, s. 17). Děti z vyšších vrstev četly úryvky z klasické a světové literatury pro dospělé (Chaloupka, 1989, s. 16)“. Literatura sloužila jako nástroj k výchově, estetická funkce byla upozaděna. „Estetická hodnota stála stranou zájmu literární kritiky, která dětskou literaturu dlouho chápala jako odnož pedagogické literatury a dětského čtenáře redukovala na objekt výchovného zájmu (Peisertová, 2012, s. 14).“

Zatímco v 18. století byla tvorba zacílena především na školní věk, potažmo školní četbu, ve druhé polovině 19. století se pozornost přesouvá k věku předškolnímu a ve 20. století i k adolescentům (Mocná, Peterka, 2004 s. 363).

Od 20. století, které je také považováno za „století dítěte“, se situace postupně zlepšuje. LPDM se již pomalu jevila zajímavou i pro kritiky, začaly vznikat specializované edice, časopisy. V časopisech se mimo jiné řešilo i to, jak literaturu pro děti a mládež zkvalitnit. Výchozím materiálem pro zkvalitnění byly i psychologické a sociologické výzkumy a klade se větší důraz na esteticko-výchovnou orientaci i hru a hravost.

LPDM měla totožnou úpravu s literaturou pro dospělé, ke konci 19. století se však objevují první ilustrace v knihách určených pro děti. Pro přelom 19. a 20. století je charakteristický kvantitativní rozmach, LPDM byla jednou z nejvýnosnějších oblastí literárního podnikání (Mocná, Peterka, 2004, s. 363). S jejím rozmachem však souvisely i velké rozdíly v kvalitě, které víceméně trvají dodnes.

Za zlatý věk LPDM jsou považována 30. léta 20. století, kdy je navázáno užší propojení LPDM s literaturou pro dospělé jak na úrovni autorské i tematické, tak stylové (Mocná, Peterka, 2004, s. 367). Moderní LPDM „...vychází z překonávání nadměrné idealizace reality, objevuje dramatičtější, konfliktnější, sociologicky a psychologicky obsažnější, humornější až poetičtější tvary (Mocná, Peterka, 2004, tamtéž).“

## **2.2. Funkce a specifika LPDM**

„Estetická funkce je považována za nejdůležitější, neboť činí dílo uměleckým, posiluje jeho uměleckou stránku. Skrze ni zasahuje dílo čtenářovu emocionální složku psychiky, jeho citění, představivost a fantazii. Učí ho vnímat krásu a vyvolává v něm estetický prožitek

z četby. Ten je velice důležitý, obzvláště pro mladší děti, které ještě příliš nevnímají obsah a postavy knihy, ale pro něž jsou podstatné emoce a dojmy, jež si z četby odnesly (Vavrušková, 2006, s. 11).“ Cílem je čtenáře zaujmout nejen co se týče děje, ale také zpracování, které bude mít vliv na jeho vnímání a další formování jeho charakteru.

Estetické priority napříč žánry dle Mocné a Peterky (2004, s. 361)

1. didaktická – rozvíjení hodnotové orientace, emocionality, sociálních dovedností
2. poznávací – *získávání obecných poznatků a zkušeností o světě kolem sebe*<sup>1</sup>
3. imaginativní – rozvíjení hravosti a fantazie

Estetická funkce se proměňuje s psychickým vývojem svého čtenáře.

Tematická a významová vrstva LPDM je ve větší míře transparentní, emotivní, názorná a směřuje k pozitivním hodnotám (naději a mravnímu ideálu) (Mocná, Peterka, 2004, s. 361). Charakteristickým tématem je dítě ve společnosti a vzájemná reflexe dětí a dospělých, potažmo jejich světů. „Dětský vhled je dán vnitřní schopností tvůrce evokovat dětský věk, přívětivě a nápaditě komunikovat se čtenářem (Mocná, Peterka, 2004, s. 361-362).“ Důraz je tedy kladen na přístupnost, přitažlivost a stimulativnost.

Ilustrace u LPDM je rovnocenná, někdy nadřazená i samotnému textu, např.: leporelo, komiks, obrázková kniha.

### **2.3. Žánry**

Žánry LPDM vychází z těchto tří inspiračních zdrojů dle (Mocná, Peterka, 2004, s. 362):

1. žánry, které jsou určeny dětem a mládeži  
folklorní/umělecké/nonsensové říkadlo, próza s dětským hrdinou, autorská pohádka pro mladší děti, hrané a loutkové drama, obrazová kniha
2. žánry, které LPDM převzala  
mýtus, epos, bajka, kouzelná pohádka, pověst (převážně v literárních adaptacích<sup>2</sup> z folklorní a starověké literatury)

---

<sup>1</sup> doplnila sama autorka

<sup>2</sup> „Adaptační aktivity jsou v oblasti LPDM více než jindy běžné, rozšířené a opodstatněné (Mocná, Peterka, 2004, s. 361).“

3. univerzální žánry LPDM i literatury pro dospělé

dobrodružná, vědeckofantastická, historická, biografická, detektivní próza, próza s dívčím nebo chlapeckým protagonistou, autorská pohádka a novodobé mytické prózy, poezie, drama, komiks, fantasy literatura a literatura faktu

### 3. Možnosti úprav literárního textu

Jazyk se neustále vyvíjí, proměňují se pravidla a normy. Co bylo před 100 lety v centru slovní zásoby, může být pro dnešní společnost už na periférii. Některé starší knihy už dnešnímu čtenáři, zvláště dětskému, svým jazykem mohou přijít těžko srozumitelné a příliš náročné na čtení, proto jsou upravovány. V této kapitole budou objasněny možnosti úprav a také to, jak se od sebe jednotlivé úpravy liší.

Klasifikace možností úprav je nejednotná, každý autor chápe vymezení termínu trochu jinak, někdy se jejich vlastní výklady navzájem prolínají, někdy však i vyvracejí.

Základní dělení představuje: edice a adaptace.

#### Edice

Edice je charakteristická tím, že provádí systematické úpravy v celém textu dle předem daných zásad (podrobněji v dalších kapitolách). V průběhu času se činnost upravování textu nazývala různě: jazyková úprava, jazyková příprava textu, příprava textu,... Tyto termíny však nejsou zcela výstižné. Nejvíce vyhovující se prokázal termín ediční zpracování. „...neboť se dá vztáhnout k restituování textu i k jeho jazykové analýze, k textové i jazykové kritice a z ní vyplývajícím závěrům (Vašák et al., 1993, s. 145)“. V tiráži je zachováno jméno autora, autor a dílo jsou chápány jako spojené nádoby, které je třeba respektovat.

Dle Vašáka (et al. 1993, s. 139 – 148) editor nemůže chápat text jako jediný text svého druhu, který se k ničemu nevztahuje a s ničím nesouvisí. Text nabývá své hodnoty jen jako celek ve spojení s ostatními díly autora a dalšími faktory, jde o kompaktní celek. Text také nejde izolovat ani od děl jiných autorů, kteří v této době psali. Text je úzce spjat s historickým, jazykovým a společenským kontextem dané doby, s kterými editor musí být seznámen. Ediční zpracování díla obsahuje prověření výchozího textu, což znamená objevit všechny chyby, které mohou být způsobeny přepsáním nebo jinými nedostatky v rukopise nebo chyby tiskové. Pokud se najdou dobové pravopisné jevy, které nejsou v souladu s dnešní platnou pravopisnou normou, opraví se tak, aby byly v souladu jak s dnešní normou, tak s jazykem a stylem autora a nedojde tak k narušení samotného sdělení v textu. Aby zásahy byly co nejvíce šetrné, je zapotřebí, aby editor znal jazyk autora (ve všech jeho dílech), dobu, ve které psal a vše neustále porovnávat. „K původnímu znění je třeba se vracet a dávat mu přednost i tam, kde lze vyvodit, že změny byly prováděny mimo vůli autora a představují zásah cizí ruky...(Vašák et al., 1993, s. 148)“. Cizí ruka může být reprezentována cenzurou či nepozorným sazečem v tiskárně.

## **Adaptace**

Adaptace dle Slovníku cizích slov<sup>3</sup> znamená *přizpůsobení, přetvoření*. Mistrík (2002, s. 8) chápe adaptaci jako „prepis textu do iného žánru, například do sekundárního stylu, prepis prototextu do inéj sémantické roviny (například prepis románu do filmového scénára a pod.)“.

Adaptace je tvůrčí činností, adaptér vstupuje do díla a aktivně ho přetváří dle svého. Míra zásahu se však může pohybovat od detailů po hlubší zásahy do struktury. Základními rysy jsou tvůrčí činnost a nesystémovost.

Nejednoznačné vymezení termínů a dělení můžou ilustrovat následující názory na dělení:

### **Rozdělení hloubky zásahu do textu dle Petrů (2000, s. 138–139):**

Převyprávění – přestylizování předlohy tak, aby byla bližší dnešnímu vnímání. Bez hlubších zásahů do struktury

Adaptace – zásahy zásadnějšího charakteru, přizpůsobení předlohy dnešnímu vnímání nejen na rovině jazykové. Probíhají změny v rámci kompozice: zkracování nebo vypouštění určitých pasáží, doplňování toho, co je pro pochopení nezbytné.

Inspirační zdroj – nové dílo vychází, inspiruje se námětem původního díla a dále ho rozpracovává po svém.

### **Ediční pravidla úprav**

Jak již bylo řečeno výše, v edicích dochází k systematickým úpravám. Tento systém pravidel vychází z několika spisů a je platný pro úpravu knih napsaných po roce 1800. První základní východisko bylo výsledkem diskusí započatých už na přelomu 19. a 20. století, a to *Kritické a ediční zásady pro vydávání novočeských autorů*, které byly vydány v roce 1947 ve Věstníku České akademie věd a umění. Dalším impulsem bylo zřízení edičního střediska při Ústavu pro českou literaturu AV, které vydávalo edice Knihovna klasiků, Národní knihovna, a pro něž byla vytvořena detailní pravidla, která byla posléze vydána v publikaci Havla, Štorka a kolektivu *Editor a text*, která vyšla v roce 1971. Politické zřízení nahrávalo k dodržování edičních zásad bez většího odporu. Příručka *Editor a text* stanovila závaznou ediční normu pro několik desetiletí, podle jejích zásad byla upravována většina významných děl a větších edic. Čtenáři na normu reagovali kladně, byli na ni zvyklí a už ji i u jiných děl očekávali.

---

<sup>3</sup> <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/adaptace> (ze dne 4. 4. 2015)



„...tato ediční norma tak získala nejpodstatnější vlastnost norem vůbec: recipienti jí začali poměřovat praxi (Adam, 2010, s. 1)“.

Editor a text rozdělil úpravy podle toho, jakého jevu se týkají. Jevy jazykové byly až na výjimky ponechány, neupravovaly se a frekvence jejich užívání neměla na úpravu vliv, např.: archaismy, dialektismy, jazykové zvláštnosti autora. Jevy grafické (ty, které nejsou slyšet) jsou vždy upraveny dle platné pravopisné normy.

Dalším výchozím textem je příručka *Textologie: teorie a ediční praxe* Pavla Vašáka a kolektivu z roku 1993, která je v opozici se stávající normou v několika bodech (Adam, 2010, s. 2):

1. u pravopisných úprav upozorňovali autoři *Textologie: teorie a ediční praxe* na to, zda jde o záměrný prvek, pokud ano, je potřeba ho pro autenticitu zachovat, nikoli upravit dle aktuální normy
2. interpunkce byla nebo nebyla upravována podle toho, jaký měl daný autor k interpunkci vztah
3. při úpravách textu by se mělo brát v potaz i období vzniku textu, především v době národního obrození byla psaná forma spisovného jazyka rozkolísaná a ta může být upravena, nikoli ponechána jako ve stávající normě

#### Shrnutí prováděných úprav

Jevy mající vliv na výslovnost a vše, co bylo použito se speciálním záměrem, se neupravuje. Upravuje se např.: psaní i–y, mě–mně, psaní spřežek, cizích slov, upravuje se také psaní velkých písmen. Ponechává se kvantita, především ve kmeni a předponách (Vašák et al., 1993, s. 153). „Zachovávají se však hláskové podoby (př.: hedbávný, učeník); upravuje se ustrnulá dobová norma (nesti, přinesti atd.); zůstávají genitivy záporové, archaické vazby, kontaminace, větné spodoby (před sluncem východem), mluvnické shody (rychlé koně cválaly), odlišné užití zvrtných sloves (vypůjčiti se peníze) (Vašák et al., 1993, s. 154).“ Interpunkce je upravena jen v tom případě, pokud je nutné ze syntaktického hlediska.

Po roce 1989 se vznikem mnoha nakladatelství a změnou režimu se na ediční zásady pozapomnělo. „Kvalitní a pečlivá edice je pro soukromé nakladatele neúnosně nákladná a vedle vydavatelských subjektů zodpovědných fungují na knižním trhu i subjekty čistě komerční. Proti ediční normě tak stojí závažný nedostatek financí a diletantský chaos (Adam, 2010, s. 2).“

## 4. Úpravy pohádek pro děti a mládež

Principy a zásady v předchozí kapitole jsou platné pro edice zaměřené na dospělé čtenáře, u čtenářů-děti je situace odlišná. V této kapitole bude osvětleno, jaké úpravy a v jakém rozsahu se vyskytují u textů upravovaných pro děti a mládež.

### 4.1. Pohled Formánkové a Syrovátkové

Úpravy pohádek se týkají především pohádek lidových a klasických. Úpravy se netýkají pohádek umělých, protože jejich jazyk už je současnému čtenáři blízký a nemá s ním žádné obtíže. Lidové pohádky vznikaly více na venkově, kde si je lidé taky vyprávěli a předávali si je z generace na generaci v nářečí. Neexistuje jejich písemná verze, protože jde o útvar mluvený. První, kdo do těchto pohádek zasáhl a zaznamenal je, jsou sběratelé, např. B. Němcová, K. J. Erben a jiní.

Formánková se Syrovátkovou se v problematice úprav pohádek zaměřily především na úpravy jazyka (1960, s. 63–75). Obě dvě jsou pro úpravy děl, zásahy však nesmí být příliš hluboké a nesmí být narušena autorova individualita, kontinuita jeho stylu. „...není možné vydávat dnes tato díla v té podobě, v jaké byla napsána. U mnoha prostředků se změnila totiž vlivem vývoje jazyka jejich významová nebo slohová platnost (Formánková, Syrovátková, 1960, s. 71)“. V dřívějších záznamech pohádek se setkáme s odlišnostmi, které se týkají stavby hláskové, tvarové, skladebné a pravopisu. Jsou užívány jazykové prostředky, které dnes již mají jiný význam, jsou archaické nebo se jedná o nářečí. Pravopisné odchylky se upravují vždy podle momentálně platné normy. Pravopisná pravidla jsou totiž výsledkem konvence, dohody, a nejsou proto typická pro jazykové vyjádření autora nebo pro stupeň vývoje mluvnické či slovníkové složky jazyka (Formánková, Syrovátková, 1960, s. 72). Další úpravy podléhají zásadě srozumitelnosti. Ta vyžaduje především, aby byly v pohádkách nahrazeny ty výrazy, které by vedly k záměně významu, popřípadě k nesprávným asociacím, výrazy jednoznačně srozumitelnými, např. sprostý – prostý, děvka – děvečka, opálit – napálit (Formánková, Syrovátková, 1960, s. 72). Pokud však z kontextu význam neznámého výrazu vyplývá, je v textu ponechán pro dodání dobového zbarvení, případně je přesný význam ve vysvětlivkách. U odchylek mluvnických je třeba vrátit se do doby vzniku konkrétního textu a odhalit, zda jde o záměr, nebo rozkolísanost tehdejší podoby spisovného jazyka, která se teprve formovala. Autorky se také domnívají, že dle dnešní normy můžeme také upravovat přechodníkové tvary nebo je nahradit vedlejší větou v případě, že by byly příliš nesrozumitelné. Archaické výrazy posuneme a upravíme dle současného spisovné normy, taktéž délku samohlásek.

## **4.2. Literatura ve škole – diskuse k edičním otázkám souvislé školní a mimoškolní četby**

V časopise *Literatura ve škole* se v několika číslech objevila diskuse na toto téma. Různí odborníci zde poukazovali na nutnost zaměření pozornosti na ediční otázky četby pro mládež. „Nemáme dosud závazné ediční zásady pro vydávání určené mládeži, a to má za následek nejednotnost a mnohdy i omyly v naší dnešní ediční praxi (Komárek, 1955, s. 384)“. Z toho důvodu byla sestavena skupina, která se měla tímto problémem zabývat, tvořili ji bohemisté: Miroslav Komárek, Jiří Skalička, Jiří Opelík a Jaromír Dvořák, všichni z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Postup skupiny byl následující: vytvoření základních tezí, které byly dány odborníkům k připomínkování a posléze je prodiskutovat na poradě. Porady se zúčastnili zástupci ministerstva školství, Ústavu pro jazyk český ČSAV, Výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského a nakladatelství SPN a SNDK, která se podílí na vydávání literatury pro mládež (Komárek, 1955, s. 384.). Cílem bylo podnítit diskusi na celonárodní úrovni mezi odborníky a vytvořit platformu pro ediční praxi.

Skupina bohemistů klade důraz na pedagogický zřetel, který se skrývá v jazykové výchově žáka, potažmo v jazyce díla, které je mu předkládáno. Z toho vyplývá, že rozsah úprav je dán věkem čtenářů/žáků a je podřízen tomu, aby pedagogický zřetel nenarušoval, nýbrž jazykovou výchovu a osvojování jazyka podporoval. Jakýkoli literární text působí na rozvoj řeči a slovní zásoby, tedy na aktivní vyjadřování čtenáře. Setkávání se s odchylkami by mohlo upevnování narušit, a proto je třeba je upravovat. S tím se tak úplně neztotožňují Formánková se Syrovátkovou (1960, s. 70): ty se domnívají, že jazyková výchova by se neměla přeceňovat, jazyková výchova není cílem ale jednou z jeho částí. Dále si myslí, že se žáci mají setkat s uměleckým stylem, který však ve své běžně psané komunikaci nenapodobují, styl je spjat se svým autorem a jeho individualitou.

### **4.2.1. Úpravy dle skupiny bohemistů**

Úpravy dle skupiny bohemistů jsou vypsány na základě článků v *Literatuře ve škole*: Komárek, 1955, s. 384 - 391 a kolektiv bohemistů VŠP v Olomouci, 1957, s. 201–207.

„Hlavní zásadou musí být, že nelze upravovat ty jevy, které jsou v jazyce uměleckého díla záměrné a mají v díle zvláštní funkci (charakterizační apod.) Jazyková úprava nesmí nikterak vést k stylistické nivelizaci jazyka uměleckého díla (Komárek, 1955, s. 385).“

Rozlišují se dva typy odchylek (Komárek, 1955, s. 385):

1. První typ odchylek upevňuje v žákovi návyky, které jsou v rozporu s platnou jazykovou normou. Jde o jevy, v nichž se při užívání spisovného jazyka často chybuje proto, že se spisovná norma zcela liší od úzu v obecné češtině nebo v místních nářečích (např. kvantita samohlásek,...). Tento typ odchylek je upravován vždy.
2. Odchylky druhého typu naproti tomu nikterak neohrožují osvojování jazykové normy, žák odchylky tohoto typu nebude napodobovat proto, že se s nimi v živé jazykové praxi nesetká (např. zastaralé výrazy,...). Upravují se pouze v případě, že je ohroženo porozumění a hrozí mylné chápání. Cílem je ulehčení přístupu k literárnímu dílu. Tyto odchylky neohrožují osvojování jazykové normy. Nejčastěji jde o slova zastaralá, čtenář je nezná a nemá potřebu je napodobovat.

Pokud je v textu, který je vybrán k úpravě, identifikována odchylka, je nutné ji upravit rovnoměrně v celém díle. Kdyby byla upravena jen někde, vytvořily by se v díle stylistické rozdíly, které autor nechtěl, a došlo by tak k narušení individuálního jazyka a stylu autora.

Jen pro úplnost zde ve zkratce uvádíme, jak je to s jinými díly. Poezie se upravuje minimálně, jde většinou o „kosmetické“ úpravy, především pravopisu. Překážkou pro úpravy jsou rytmická, rýmová a eufonická struktura básně, která nesmí být narušena. Starší prozaická díla, která se dostanou ke čtenářům až v pokročilejším věku, se neupravují, jen se podají v transkribovaném vydání pro snadnější čtení, např.: spisy Komenského, Husa, praslovanské legendy (Komárek, 1955, s. 386).

### **Lexikální úpravy:**

Do lexika se zasahuje jen v takových případech, kdy význam slova se postupem času změnil, nebo je dnes víceznačné. Výrazné archaismy se nahrazují, většinou jsou však výrazy dnes zřídka používané ponechány, jako zachování dobového zabarvení, viz Formánková a Syrovátková výše. Nářeční slova jsou ponechána, jen v pohádkách určených nejmenším se doporučuje uchýlit se k úpravám. Pokud má však pohádka více regionálních variant, je vybrána ta, která je nejvíce podobná spisovné normě, tudíž bude nejvíce „schůdná“.

### **Pravopisné úpravy:**

U pravopisných úprav je cílem normalizovat ty prvky, které nejsou v souladu se současnou normou a konvencí:

Vždy je upravován pravopis a interpunkci. U poezie je nutné přistupovat k těmto úpravám obezřetně, aby změna interpunkce nezasáhla do rytmicko-melodické stavby verše. Starší podoba pravopisu je ponechána, pokud jde o záměr. Ve starších textech se mohou objevit i méně používané zkratky, takové je třeba rozvést (J. J. – Jeho Jasnost), případně zkratky křestních jmen, pokud nejsou notoricky známé (kolektiv, 1957, s. 203).

### **Morfologické a hláskoslovné úpravy:**

Upravujeme vše, co:

- není v souladu s dnešní spisovnou či ortoepickou normou – délka samohlásek, vokalizace předložek, nespisovné tvary příslovcí (nejlíp),...
- je dnes neobvyklé, méně používané a méně známé – přechodníky, morfologické alternace (přinešený – přinesený), slovesné tvary (plusquamperfektum, kondicionál minulý,...)

zároveň však nebylo autorovým záměrem.

### **Syntax**

Opět upravujeme vše, co není v souladu s dnešní normou, nebo je jí už dosti vzdálené: mluvnické shody, odchylky ve slovesné rekcii, zastaralé spojovací výrazy...

### **Slovosled**

Raději neupravujeme, jen v nezbytně nutných případech, mohlo by totiž dojít k narušení melodické a přízvukové linie věty, která může být pro daného autora charakteristická. Do slovosledu zasahujeme jen v případě, že ve větě je rušivé postavení příklonek, které není v souladu s dnešní normou (zdá mi se), nebo nadměrná a nefunkční postpozice shodného přívlastku.

### **Doplňující a dotvářející faktory knihy**

Do problematiky edičních zásad spadají také vysvětlivky, doslov a ilustrace.

### **Vysvětlivky**

Vysvětlivka věcná nám blíže specifikuje postavu, děj, místo nebo objasňuje pojem. Jde víceméně o definici, která by měla být sepsána přiměřeně cílové skupině čtenářů. Druhým typem vysvětlivek jsou vysvětlivky jazykové. Ty slouží k vysvětlení cizích nebo méně používaných slov, rčení, obrátů. U cizích slov (jména, místa, termíny, ...) se často objevuje ukáзка správné výslovnosti. Vysvětlivky jsou seřazeny na konci knihy podle stránek výskytu.

V daném textu je vysvětlivka označena jen indexovým číslem nad předpokládaným problémovým slovem. Vysvětlivky pod čarou najdeme jen v dílech pro mladší čtenáře anebo jde-li o vysvětlivky autorské.

### **Doslov**

Literárněhistorický komentář je nejčastěji řešen pomocí doslovu, aby čtenáři zbytečně již před přečtením knihy nepodsouval některé názory. Tak má čtenář dostatek prostoru pro vlastní názor a kritický pohled na dobu a dílo, které pak může konfrontovat s autorem doslovu. Nehledě na to, že pokud by se s komentářem seznámil v předmluvě, těžko by ho dokázal uchopit. Pokud si ho přečte až „po“, vše do sebe krásně zapadne a čtenář bude i otevřenější k získání detailnějších informací.

### **Výtvarná stránka**

Celkový dojem knihy dotváří její výtvarné zpracování (fotografie, ilustrace, reprodukce,...), které koresponduje s dějem a umocňuje jeho názornost a emocionálnost.

## **4.3. Pohled Macurové**

Značně méně pozitivní vztah k úpravám pohádek má Alena Macurová, svůj názor sepsala ve článku zabývajícím se úpravami textů Boženy Němcové (2006 b, s. 139–147).

Macurová chápe každé dílo jako výpověď o dané době, jazyce, o kulturním a společenském kontextu. Tato paměťová stopa je však zaznamenána ojedinělým způsobem daného autora, zahrnujícím styl a jazyk. Toto by při úpravách nemělo být nikterak změněno. Upravovatel musí být detailně seznámen jak s osobitým jazykovým stylem autora samotného, tak s jazykem, který se užíval v době, kdy autor žil, osvojit si jazyková pravidla a jejich mluvnická uzákonění.

Samotný upravovatel rozhoduje o úpravách. Narušuje vztah autor – čtenář, rozšíří ho právě o svou osobu, která může ovlivnit čtenářovo vnímání a možná i nevědomě podsouvat vlastní vize a myšlenky.

Úpravy se provádí těmito metatextovými formami (Macurová, 2006 b, s. 141):

- SUBSTITUCE – něčím, co odpovídá dnešnímu úzu, „tady a teď“
- ELIZE – všeho „cizího“
- ADICE – přidání tak, aby „cizí“ bylo pochopeno

Provedení těchto úprav vede ke změnám od původního k nepůvodnímu a od originálního k imitovanému. Četba čtenáře nikterak nezatěžuje, nevyžaduje po něm aktivní zapojení a přemýšlení. Čtenář je oproštěn od jakékoli vlastní aktivity, fantazie. Je mu vše dovysvětleno. Je zapotřebí se vždy zamyslet, jestli je substituce či jiná úprava opravdu nutná. „...substituce možná chtějí zaručit „srozumitelnost“ ve svém celku, ale spíše než k srozumitelnosti směřují k překování jazyka ...do podoby jazyka čtenářova „tady“ a „ted“ (Macurová, 2006 b, s. 142)“. Dle Macurové je potřeba najít správnou hranici mezi úpravami, které slouží ke zpřístupnění díla dnešnímu čtenáři (cílem je srozumitelnost), a úpravami, které slouží modernizaci, naturalizaci a přetransformování díla do jazyka „tady a ted“. Tyto úpravy však často končí zploštěním díla. Otázkou je, zda upravovatelé čtenáře příliš nepodceňují a uměle nesnižují nároky. Jednoho dne čtenář může narazit na neupravené „klasické“ dílo a měl by si s ním umět poradit. Jak již bylo řečeno, pohádkami naší společnost a kulturu objevujeme a zároveň do nich vrůstáme. Bude to však možné, pokud nahradíme a zmodernizujeme všechno bez většího rozmyslu?

#### **4.4. Shrnutí pohledů**

Formánková a Syrovátková se až na pedagogický zřetel s bohemisty z Olomouce shodnou. Úpravy starších textů jsou nutné, a to z důvodu snadnějšího pochopení a přístupu k textu. Upravené texty se svojí podobou co nejvíce přibližují aktuální normě, některé lexikální a slovosledné jevy jsou však ponechány. Tedy všechny tvary, které se dnes nepoužívají či jsou v rozporu s platnou normou.

Cílem je taktéž minimalizovat narušení osvojování platných norem. Neupravují však nic, co je považováno za záměr autora, například prvky sloužící k charakterizaci postavy nebo jen k ozvláštění textu. Samozřejmostí je zachování individuálního autorského stylu, který dělá dílo dílem.

Macurová je poněkud skeptičtější a většinu úprav chápe jako podceňování čtenáře a devalvací díla.

Všichni se však shodnou, že pokud se k úpravám přistoupí, je zapotřebí ke každému dílu přistupovat individuálně. Úpravy nejsou strojovou mechanickou prací, ale detailní jazykovou analýzou díla, která slouží k jeho přiblížení dnešnímu čtenáři, nikoli jeho nivelizaci.

#### **4.5. Situace dnes**

Stavem dnešní literatury pro děti a mládež se zabírala Kristýna Wanatowiczová (2002) v článku Cenzura pro děti 21. století, kde chtěla především upozornit na nešetrné zásahy

a změny některých nakladatelství. Po roce 1989 vznikají nová a nová nakladatelství, konkurence se přiostrňuje a některá nakladatelství jsou tudíž tlačena dbát více na kvantitu děl, než na jejich kvalitu. Nejdůležitější je zisk, nikoli zachování kvality díla.

Úpravy děl se totiž dějí neustále bez ohledu na režim. Např.: Broučci Jana Karafiáta: věřící broučci nebyli po chuti komunismu, dnešní době se zase nelíbí „drastický“ konec v podobě smrti broučků (Wanatowiczová, 2002, s. 40). Některé úpravy jsou důležité a nezbytné, o tom není pochyb. Problém nastává, pokud zákazník není informován. O tom, že jde o upravené dílo, nikoli originál, nemusí najít v knize ani zmínku, což je jasné porušování edičních zásad, které samy o sobě vzaly v porevoluční době zaslé. Během komunistického režimu taktéž panoval určitý prostor pro vyložení si edičních zásad po svém, existovalo však jen jedno nakladatelství: Státní nakladatelství dětské knihy (SNKD), dnešní Albatros. Na převyprávění se podíleli renomovaní autoři, kteří často z důvodu zákazu činnosti nemohli vydávat vlastní tvorbu. Díky centrálnímu nastavení pravidel, které nešlo nedodržovat, a kvalitním jazykovým odborníkům na postu editorů, bylo zajištěno větší kontinuum co se týče úprav a především zachování původního rázu díla, tedy zachování úcty k autorovi a jeho individuálnímu stylu. Co se upravuje? Kromě tradičních úprav se objevuje úprava, kterou Wanatowiczová nazývá „ideologickou cenzurou naruby“. Pro ukázkou zvolila tradiční dětskou knihu Honzíkova cesta, z které byla vynechána (nikterak nahrazena) všechna slova související s bývalým režimem: např. družstvo, dělník, ... Z důvodu, že slova byla vynechána, nijak nevysvětlena nebo nahrazena, nemá text často smysl a zmizely i jakékoli informace, které by nám mohly ilustrovat, kde se děj odehrává a co dědeček s babičkou vlastně dělají. Takto upravenou Honzíkovu cestu vydalo nakladatelství Axióma. Úpravy zdůvodňuje Jitka Novotná<sup>4</sup> takto: „Děti jsou dnes zvyklé na rychlé odvíjení děje a jasné, stručné a srozumitelné věty“ (Wanatowiczová, 2002, s. 36). Záměr je jasný: upravit dílo tak, aby co nejvíce odpovídalo současnosti. V souladu s trendem přiblížit se „dnešním“ dětem je v knihách více pestrobarevných ilustrací než textu. Oproti tomuto trendu se vymezuje Pavel Šrut, který tvrdí: „dítě, které začne číst, má najít něco jiného než jazyk TV... Převyprávění není zjednodušení, ale zjasnění a zlogičtění motivu. Převyprávění není alibi a zaklínání komerce (Wanatowiczová, 2002, s. 40)“.

---

<sup>4</sup> Novotná je dcerou Bohumila Říhy, čímž jsou vyřešeny všechny případné problémy s autorskými právy.



## 5. Texty upravované pro neslyšící

Následující kapitola je věnována úpravám textů pro neslyšící děti a neslyšící mládež. Pro ně by měly platit stejná pravidla, která byla zmíněna v předcházející kapitole, ale také několik dalších, která souvisí s jejich sluchovým postižením a faktem, že český jazyk nemusí být jejich mateřský jazyk. Tato část je tedy zaměřena na pravidla, úpravy a jejich aplikování.

### 5.1. Názory na upravované texty

Jedno číslo časopisu *Čeština doma a ve světě* bylo věnováno světu Neslyšících (s. 177–186). V časopise se mimo jiné objevila anketa „Jaký je váš názor na upravování knih pro neslyšící čtenáře?“

Zastánci upravování textů v této anketě většinou odpovídají: „Ano, ale ...“. Argumenty pro jsou:

- jde o mezikrok motivující ke čtení a postupně čtenáře přivede ke čtení neupravených děl
- zvyšování všeobecného kulturního povědomí
- jde o zdroj nových informací

Oponenti tvrdí: díla jsou úpravou ochuzená, jsou nudná a ztrácí svoji originalitu.

Je zajímavé, že odpůrci jsou většinou (v této anketě) z řad samotných neslyšících a přívrženci z řad slyšících.

Upravovatele k upravování vede mimo jiné i fakt, že „...čtenářský věk za věkem kalendářním výrazně zaostává (Červenková, 2002, s. 49)“. Neslyšící dítě není k recepci textu náležitě vybaveno a musí vyvinout značné úsilí, aby bylo schopno číst s porozuměním (Souralová, 2002 b, s. 190). Upravené texty jsou možností, jak tento hendikep minimalizovat.

#### Kde texty vznikají?

Upravované texty nejčastěji vznikají na školách pro sluchově postižené, kde si je pro vlastní potřeby upravují samotní pedagogové. Upravují je na míru svým žákům, bezpečně znají jejich znalosti, silné a slabé stránky. Texty splňují čistě pedagogický záměr, mimo zdi školy se nedostanou. Další uzavřenou skupinou, kde texty vznikají, jsou samotné rodiny s neslyšícími dětmi, většinou však v případě slyšících rodičů, kteří mají vztah ke knihám a čtení. Čtení mají více kulturně zakořeněno a mají touhu předat svým neslyšícím dětem kladný vztah ke knihám. Obě tyto skupiny upravují na koleni a učí se ze svých chyb, postupně „díla“

pravděpodobně nabývají na kvalitě. Takto upravovaná díla nejsou nikde veřejně shromážděována ani není veden jejich jmenný seznam. Dalším místem, které se upravování věnuje více a existuje už i možnost si je zapůjčit a přečíst, je obor Speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci (dále jen UPOL) pod vedením doc. PhDr. Evy Souralové, Ph.D.

## **5.2. Jak upravený text vypadá a co je jeho cílem**

„...jde o přepis z výchozího do cílového jazyka, kterým je vždy čeština. Nejedná se tedy o dva různé jazyky, které by se lišily v oblasti významových složek denotačních, konotačních a pragmatických, a přepis tak může splňovat více podmínek pro funkční ekvivalenci. Při funkční ekvivalenci nezáleží na tom, jestli použijeme stejné či jiné jazykové prostředky jako v originále, ale na tom, aby plnily stejnou funkci a zprostředkovaly neslyšícímu čtenáři rovnocenné informace (Souralová, 2002 b, s. 191).“

Není vhodné uvádět definici upraveného textu jako přepis z výchozího a cílového jazyka. Termíny výchozí a cílový jazyk se využívají, pokud jde o dva různé jazykové systémy, ovšem zde jde stále o jeden a ten samý. Vhodnější by pravděpodobně bylo termíny výchozí a cílový jazyk nahradit termíny původní text a upravený text. Definice by tedy mohla znít: Upravený text je upravená verze původního textu a to tak, aby neslyšícímu čtenáři přinesla stejné informace jako čtenáři slyšícímu. Jaké informace to mají být, ovšem také není přesně definováno. Nepochybně jsou míněny informace věcné, ale funkcí uměleckého textu primárně není přinášet věcné informace, nýbrž estetický prožitek.

Cílem upraveného textu však není, aby čtenář všemu bezvýhradně rozuměl. Červenková upozorňuje, že není žádoucí, aby text byl zjednodušen na úroveň, kterou dítě ovládá bez jakýchkoli problémů ani není nutné všechna slova, která považujeme za obtížnější vysvětlovat. Podstatnou je významová analýza textu a rozlišení slov na slova klíčová – která jsou pro porozumění důležitá, a slova ilustrační – která základní slova doplňují, rozšiřují, nebo ilustrují (2002, s. 50). Úprava však nespočívá ve vyškrtání ilustračních slov, právě tato slova vytváří autorský osobitý styl psaní a text by bez nich byl ochuzen. Také prosté nahrazení obtížných slov není řešením. Vynechání ilustračních slov by však mohlo mít horší následek. „... bez ponechání určitého počtu ilustračních slov by se dítě nenaučilo samo najít v textu slova klíčová, která posunují děj dopředu, a nenaučilo by se ptát na jejich význam (Červenková, 2002, s. 50)“. A to je pro dnešní děti slyšící či neslyšící klíčové, cílem by mělo být čtení s porozuměním a práce s textem, nikoli elementární zvládnutí čtení jako procesu přidání správného grafému k hlásce. Čtení s porozuměním je součástí komunikační a slohové

výchovy v RVP ZV a je také očekávaným výstupem: „...plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti (RVP ZV, 2007, s. 20)“

Olomoucké upravené texty si kladou vysoké cíle: „Naším přáním však je, aby upravený text neslyšícímu čtenáři zprostředkoval především citové prožitky. Rozšíří-li se mu prostřednictvím upraveného textu komunikační apetence, slovní zásoba či povědomí o gramatických a syntaktických jevech českého jazyka, tím lépe (Souralová, 2002 a, s. 46).“ Otázkou však je, zdali čtenář pro zprostředkování citového prožitku nepotřebuje mít dostatečnou jazykovou zkušenost.

Sama Souralová si je však vědoma občasných nedostatků v práci svých studentů i přes výše zmíněná přání: „Ne vždy jsou zásahy do výchozího textu prosty chyb a omylů (nejčastěji jde o důsledek nepřesné prognózy čtenářových reakcí). ... ve většině případů jsou však způsobeny snahou co nejvíce se přiblížit recepčním schopnostem neslyšících čtenářů (Souralová, 2002 a, s. 44).“ Daňová pak dodává, že jde o velmi subjektivní proces, upravený text je kompromis mezi výchozím textem a možnostmi čtenáře, pro kterého je vytvářen (2008, s. 53). „Za těchto okolností udržet potřebnou úroveň češtiny tak, aby se nesnížila literární hodnota knihy, je pak velmi obtížné (Souralová, 1999, s. 53).“ Stejně obtížné je nevzdát se pro samé úpravy od předlohy a nevytvořit tak nový příběh.

Přílišná snaha přizpůsobit se čtenáři je dle mého názoru spíše na obtíž. Upravovatel je v úzkém kontaktu s jednou skupinou neslyšících čtenářů, text jim upravuje na míru, spolupracuje s nimi, zkouší ho na nich až je vyšperkovaný a může jít text k tisku. Ale tento výtisk už tato skupina nebude číst, už ho přeci četla a pro jinou skupinu může být mnohem složitější nebo naopak velmi lehký. Při psaní chybí určitá objektivita a širší vymezení cílového čtenáře.

### **5.2.1. V čem úpravy spočívají**

Modifikována je jak délka textu, tak i jeho obtížnost (Souralová, 2002 b, s. 191). Modifikace je prováděna metatextovými úpravami: elizí, adicí a substitucí. Charakteristické úpravy pro text adresovaným neslyšícím jsem se pokusila rovnou přiřadit k dané metajazykové úpravě:

#### **Elize**

Zásahy do textu se provádějí jak v rovině jazykové, tak v rovině informační, přistupuje se k vynechávání informací, které jsou nadbytečné a jejichž vynechání nenaruší strukturu příběhu, což jsou např.: dlouhé popisy, dějové odbočky a příběhy okrajových postav, které nejsou pro děj a jeho postup důležité. Dále informace vztahující se k zeměpisným

a historickým údajům, společenské situaci a zvyklostem nejsou vynechány úplně. Z textu jsou vyjmuty, ale informace jsou shrnuty v úvodní kapitole před samotným textem. „Poskytnou čtenáři ucelený soubor vstupních informací důležitých pro pochopení dějových souvislostí, které by si z původního textu musel sám odvodit na základě vysvětlujících vstupů v průběhu čtení (Souralová, 2002 a, s. 29)“. V zájmu snazší orientace v příběhu dochází k úpravám týkající se přeskupení, vynechání, nebo sloučení některých kapitol, to vede k zachování chronologického sledu událostí a omezení opakování již zmíněných informací (Souralová, 2002 a, s. 29). „... komprese textu musí být promyšlená, neboť neslyšící čtenář má jen omezenou možnost doplnit si vypuštěnou informaci z kontextu prostřednictvím inferencí – brání mu v tom malá zkušenost s užíváním českého jazyka (Souralová, 2002 b, s. 191)“.

Problémem jsou také obrazná pojmenování a ustálené výrazy, které mohou být i aktualizovány dle momentální společenské a politické situace. V textech jsou obrazná pojmenování používána především pro konkretizaci a popis postav, zkrátka s cílem učinit děj zajímavějším a citově motivovanějším. Neslyšící však mají obtíže s pochopením těchto výrazů na základě vnitřní nebo vnější podobnosti. Se základními se seznámí ve škole, většina však pro ně zůstává neznámá. Z toho důvodu jsou vypouštěna nebo upravena tak, aby byla co nejnázornější a nejkonkrétnější nebo vysvětlena pomocí vysvětlivky (v případě ponechání by šlo o jinou metajazykovou formu, nikoli o elizi). Nutno dodat, že i dnešní mládež má potíže s pochopením některých starších idiomů a frazémů.

Další oblastí, u které není jednoduché rozhodnout, zda upravovat, jsou slova v sobě obsahující sluchový vjem, například „šumění listí, drobné vlnky tiše šplouchaly o břeh (Souralová, 2002 a, s. 22)“. Zde úprava spočívá v rozhodnutí, zda informace zůstane, nebo bude vypuštěna. Obtížné je také pochopení skutečného významu komunikační situace, které je určováno modulačními faktory řeči, např. intonací.:

*„S. Rudolf: Metráček*

*„Ty kouříš, Andulo?“ odvětila jsem se zeptat. Sebevědomě se usmála a zvolna prohlásila:  
„Proč ne? Copak na tom něco je?“*

V textech užitý výraz *Proč ne?* vlastně znamená souhlas, který jazykově nedostatečně vybavený recipient nemusí přesně identifikovat (Souralová, 2002 a, s. 18)“.

## **Substituce**

Červinková (2002) se domnívá, že pro to, aby byl text neslyšícím srozumitelný a přístupný, je nutné explicitnost textu zvýšit. Toho se docílí tím, že podmínky i předměty ve větách budou

vyjádřeny přímo, nikoli pomocí zájmen např. Zuzka se ptá Lenky, jestli jí → **Zuzce** půjčí pero (Červinková, 2002, s. 188). V souvětích se doporučují minimalizovat pasivní konstrukce, dále se vyvarovat dlouhých souvětí, ale i jednoduchých vět, kde jsou informace nahuštěné, tzv. kondenzovaných konstrukcí. Velkou pomocí může být také zvolení vhodných spojovacích výrazů v souvětích, v poměru odporovacím je lepší upřednostnit spojku „ale“ před spojkou „a“, obdobně ve vztahu důsledkovém je vhodnější spojka „proto/ a proto“ před spojkou „a“ (Daňová, 2008, s. 37).

Slova zastaralá jsou nahrazována aktuálněji výrazy, odborná nebo cizí jsou nahrazována českými ekvivalenty nebo vysvětlena opisem. Několikanásobné větné členy a složité větné konstrukce jsou nahrazeny jednoduššími. V textu se objevují slova krátká a frekventovaná.

V upravovaných textech se často objevuje originální děj převedený do přímé řeči, rozhovoru. Přímá řeč, potažmo rozhovor, skýtá mnoho výhod pro upravený text. V převyprávěných textech má přímá řeč své místo. Její uvedení však musí korespondovat jak s celkovým literárním stylem příběhu, tak s předpokládanou jazykovou vyspělostí čtenáře a její četnost by neměla ztěžovat přehlednost dějové linie vyprávěného příběhu (Souralová, 2002 a, s. 26). Přímá řeč podporuje dynamičnost příběhu a díky ní je možné děj formulovat jednoduchými větami a minimalizovat složité větné vazby, které mohou být pro čtenáře hůře interpretovatelné. Co je složitá větná vazba, už však Souralová ve svých článcích nedefinuje.

### **Adice**

Přidávána jsou často dovysvětlení skutečností, s kterými by neslyšící děti nemusely mít zkušenost, i když pro slyšící jde o běžnou věc. Obecně jde ale o větší explicitnost, přidaná slova upřesňují prostorové vztahy, např. směr pohybu, nebo vztahy mezi osobami (kdo komu) a podobně. Dále jsou doplňována vhodná slovesa při vnitřním monologu, aby byla naprosto jasná osoba, ke které se hovoří, například: říkal sám sobě, povídal si (Souralová, 2002 a, s. 26).

### **Grafické úpravy**

Neslyšící vnímají svět vizuálně, proto jim orientaci v textu pomůžou zlepšit grafická zvýraznění nebo různé typy písma pro oddělení jednotlivých částí.

### 5.2.2. Jak se při úpravách postupuje

Pracovní tým tvoří diplomant/diplomantka oboru Speciální pedagogika na UPOL společně se svým vedoucím (většinou doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.) a jeho konzultant ve škole pro sluchově postižené (většinou konkrétní paní učitelka a její třída). Stěžejní je samozřejmě diplomant, zbylí členové týmu jsou jen oporou a pomocí. Práce na diplomové práci trvá asi jeden rok a je založena na intenzivní spolupráci diplomanta s vybranou třídou žáků ve škole pro sluchově postižené, kam diplomant pravidelně dochází.

Souralová se domnívá, že ten, kdo text upravuje pro neslyšící čtenáře, „... musí být důkladně obeznámen se specifiky lexikonu, gramatiky i syntaxe sluchově postižených žáků, musí vědět, že slovní zásoba sluchově postižených není unifikovaná, že flexe v češtině je nepravidelná a velmi složitá“ (1999, s. 53.) Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím způsob a míru úprav je věk cílové skupiny, pro kterou je text upravován.

Studenti, kteří se rozhodli upravit knihu, mají za sebou předmět s dotací jednoho semestru, 45 minut jednou týdně. Jde o studenty, prezenční i dálkové, studující obory: Logopedie, Speciální pedagogika předškolního věku, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika, Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a pro střední školy. Předmět se dá najít pod více jmény a kódy, ale nejčastěji jde o Surdopedii 3. Náplní předmětu jsou: teoretické lingvistické základy, metody učení čtení, faktory ovlivňující porozumění textu, další větší částí je „*gramatika*“, která je zaměřena na konkrétní chyby neslyšících v psaném projevu (dětských i dospělých neslyšících pisatelů) a na jejich příčinu. Poslední část je věnována upravovaným textům, co a jak se upravuje. Neslyšící je v tomto významu osoba se sluchovým postižením. Součástí je i praktická část, kdy se studenti snaží upravit část textu pro neslyšící, anebo diskutují již nad upraveným textem, zda by neudělali něco jinak.<sup>5</sup>

Stále je však nejasné, do jaké hloubky je diplomant opravdu obeznámen se specifiky lexikonu, gramatiky, syntaxe, .... Jde o pedagogický obor nikoli o lingvistický, každý z těchto oborů na tuto problematiku nahlíží skrze jinou optiku. Pro dobře upravenou knihu je prolnutí těchto optik podmínkou. Vyučující je taktéž speciální pedagog, nikoli lingvista. Ne všichni studenti absolvují další lingvistické semináře. Nejsm jista a pochybuji o tom, že upravovateli stačí jen jeden předmět s dotací jednoho semestru pro hloubkové pochopení a vstřebání této problematiky. Myslím si tedy, že studenti nejsou dostatečně vybaveni pro takto složitý úkol, jakým upravování textu je.

---

<sup>5</sup> Informace jsou získány na základě osobního rozhovoru s doc. PhDr. Evou Souralovou, Ph.D

Knížky častěji upravují studenti z učitelských oborů než logopedi<sup>6</sup>.

Postup dle Suralové, (1999, s. 53–55)

1. výběr upravované knihy

Diplomant si vybere svoji oblíbenou knihu, nebo je upravena kniha „na objednávku“, což znamená, že je upravena kniha, kterou potřebují učitelé. „Vždy studentům radíme, aby se nebáli tlustých knih, protože ne síla knihy, ale síla příběhu je důležitá (Suralová, 1999, s. 53)“. Daňová (2008, s. 27) dodává, že je vhodné navázat dobrý vztah s kontrolní skupinou a děti velmi dobře znát. To je jak jsem již výše konstatovala kontraproduktivní, protože výsledná kniha bude vyhovovat jen úzkému okruhu čtenářů.

2. přečtení knihy a sestavení základní dějové osnovy

Příběh je komplikován množstvím současně jednajících postav, vedlejšími a pro celkový děj nepodstatnými odbočkami, retrospektivou, historickými nebo odbornými informacemi atd. (Suralová, 1999, s. 53). Diplomant „oseká“ děj o zbytečné odbočky. Začne jednoduchými jazykovými prostředky upravovat děj (Suralová, tamtéž). Děj se však nesmí „osekat“ příliš, mohl by pak působit příliš abstraktně, což má značné nároky na čtenářovu představivost (Daňová, 2008, s. 34).

3. diplomant představí svojí první pracovní verzi vedoucímu práce a společně vytipují slova, která budou potřebovat vysvětlení a jakým způsobem bude provedeno. Typ a umístění vysvětlivek je volen dle věku čtenáře.

4. srozumitelnost pracovní verze je testována dětmi ze školy pro sluchově postižené ve spolupráci s jejich učitelkou.

5. zapracování poznatků zjištěných při kontrole srozumitelnosti: přepracování, doplnění.

6. druhé čtení ve škole pro sluchově postižené

7. už jen drobnější úpravy na základě druhého čtení

8. doplnění ilustrací

9. tisk: kroužková vazba/ volné listy v papírových deskách, černobílý/barevný tisk

---

<sup>6</sup> Informace jsou získány na základě osobního rozhovoru s doc. PhDr. Evou Suralovou, Ph.D

## **Ilustrace**

Ilustrace jsou u upravovaných textů velmi důležité. Kromě funkce estetické a dokreslení atmosféry knihy, mají zároveň i funkci vysvětlovací. Ilustrace děj doplňují a usnadňují pochopení. Ilustrace pomáhají například s pochopením změny lokace či rozestavení postav v prostoru, které neslyšící čtenáři nezaznamenají. Vhodně zvolený obrázek jim však situaci osvětlí. Kvůli problémům s autorskými právy jsou ilustrace tvořeny přímo diplomantem, což umožňuje opravdu ilustrace na míru situaci. V upravených textech se ještě osvědčilo přidání portrétů hlavních postav. „Konkrétní představa osob z příběhu děti více motivuje ke čtení a v případě cizích jmen usnadní jejich identifikaci (Souralová, 2002 a, s. 41)“.

Počet ilustrací je dán celkovou výtvarnou koncepcí. Čím mladší čtenář, tím více ilustrací se očekává. Nicméně v každém věku je vkusná ilustrace vítána jako zpestření a dokreslení atmosféry.

K olomouckým upravovaným textům jsou také dále k dispozici pracovní listy, drobné hry a úkoly, např. pro kontrolu porozumění textu a další práce s textem.

## **Vysvětlivky**

„Vysvětlivky v textech mají své místo, protože mohou jako určitá forma mezitextu vstupovat mezi čtenáře a přijímaný text a mohou se tak podílet na utváření smyslu celku literárního díla (Macurová, 1984 - 1985)“. Vysvětlivky vytvářejí podpůrný aparát pro interpretaci textu. Vysvětlivky jsou využity pro objasnění významu slov, která jsou zřídka používaná či zastaralá, např. slova knižní, lidová, historismy, ... Daňová se domnívá, že vysvětlivky mohou pomoci s pochopením nejenom lexikálních významů, ale i gramatické zákonitosti (Daňová, 2008, s. 40). S tím však nesouhlasí Macurová, která ve svém článku tvrdí, že vysvětlivky jsou zaměřeny především na vysvětlení lexikálního významu (2006 a, s. 141). V Honzíkově cestě slouží všechny vysvětlivky k osvětlení lexikálního významu, ani v další jiné upravené knize jsem nezaznamenala vysvětlivku osvětlující gramatické zákonitosti. Na izolovaných slovech by takové vysvětlování nebylo ani možné.

Jak již bylo řečeno výše, typ a umístění vysvětlivek se odvíjí od věku dítěte. Forma vysvětlivek může být buď obrázkem, nebo slovním opisem. U opisu však musíme dbát na adekvátní vysvětlení bez použití dalších složitých či neznámých slov. Obrázky se častěji využívají u menších čtenářů, u výrazů jednoznačných, i pro starší čtenáře. Pokud je vysvětlované slovo vícevýznamové, uvádí se i další významy jen u starších čtenářů, mladším se vysvětluje konkrétní význam objevený v textu. Taktéž je nutno si rozmyslet, zda



vysvětlované výrazy budou uvedeny v základním tvaru, nebo ve tvaru, který se objevil v textu. „Pokud se pro některý z uvedených způsobů rozhodneme, je nutno zachovat jej v celé knize (Daňová, 2008, s. 43)“.

Vysvětlivky se mohou umístit (Daňová, 2008, 42–43):

- na konci knihy za poslední kapitolou abecedně, nebo abecedně podle kapitol
- na konci každé kapitoly abecedně, nebo chronologicky
- na téže straně jako marginálie
- na spodní části aktuální strany
- na prázdné levé straně

Každý typ má svoje výhody i nevýhody a v praxi dochází ke kombinaci více typů. Daňová dle své osobní zkušenosti volí umístění na konci každé kapitoly kvůli prostorové nenáročnosti (2008. s. 42). Možnosti zvýraznění vysvětlovaného slova jsou následující: podtržením slova v textu, tučným tiskem či jiným způsobem.

### **Ověřování srozumitelnosti upravovaných textů**

Pro úplnost popisu postupu bych se ještě ráda krátce zmínila o podobě kontroly srozumitelnosti upravovaných textů. Bohužel však tyto kontroly neprobíhají dle žádných standardů. „Postupy nejsou přísně standardní, jsou závislé na tématu knihy a věku čtenářů (Souralová, 2002b, s. 54)“. Žáci společně s učitelem si přečtou kapitolu, úsek upravené knihy. Nutno dodat, že žáci jsou s předpokládanými problémovými slovy seznámeni již před čtením textu. Následně je provedena kontrola porozumění prostřednictvím několika možností (Daňová, 2008, 57 – 58):

- reprodukce přečteného
- ověření porozumění pomocí obrázků – grafické zpracování příběhu samotným čtenářem, či z daných obrázků složení osnovy příběhu.
- jazyková cvičení – klasická doplňovací cvičení
- odpovědi na otázky
- metody vyžadující samostatné, tvůrčí myšlení – domyšlení příběhu, vyvození závěru.
- systém nadpisů – z předem připravených nadpisů vybrat a přidat ho k vypovídajícímu odstavci či části.

Možnost je vybrána dle věku, druhu postižení a momentální situace ve třídě.

## 6. Funkce literárního textu ve výuce neslyšících

Odborné články zabývající se tematikou funkce literárního textu ve výuce neslyšících se mi bohužel nepodařilo najít. Informace, ze kterých by mohly vycházet, totiž také mnoho není. Jediné, o co se dá opřít, je současná koncepce státní maturitní zkoušky, kterou mohou neslyšící skládat ve formě SP2 či SP3, kdy SP3 má ovšem podobu češtiny jako cizího jazyka. V případě SP2 je podoba stejná jako u intaktních studentů, je však navýšen čas a může u ní být i asistent. U obou maturitních zkoušek se očekává ověření odlišných funkcí, a proto tyto studenti potřebují odlišné vzdělávací plány a ucelenou přípravu minimálně po celou dobu školní docházky. Jelikož studenti SŠ nejsou cílovou skupinou této práce, nebudu se jimi již dále zabývat.

Dalším informačním zdrojem, jak to tedy s funkcí literárního textu má být, je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který je závazný a každá škola si ho dle své profílace a podmínek realizuje v podobě vlastního školního vzdělávacího plánu. Úplné jasno by měla přinést novela školského zákona, která nabyde platnosti v září 2016.

Zatím panuje nejistota a váhání k čemu se přiklonit a každý učitel si vybírá dle svého nejlepšího vědomí a svědomí a žáků, kteří před ním sedí. Pro to je zapotřebí, aby si učitel definoval svojí cílovou skupinu a pak se svého rozhodnutí držel po celou docházku, nebo alespoň po dobu, kterou je vyučuje. Pro naši knihu je charakteristická cílová skupina chodící do 2. třídy, která odpovídá 1. období (1. - 3. třída) prvního stupně:

„V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní **literární druhy**, učí se **vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle**. Učí se také **rozlišovat literární fikci od skutečnosti**. Postupně získávají a rozvíjejí **základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu**. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou **pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život** (RVP ZV,2007, s. 20)<sup>7</sup>.

Obecně se dá říci, že literární text má tyto funkce:

- poznávací
- výchovná
- estetická

---

<sup>7</sup> Zvýraznila sama autorka

- formativní
- procvičovací (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, ...)

Kromě věku je dalším kritériem pro cílovou skupinu stupeň postižení a volba prvního jazyka. Upravovaná kniha je cílena na neslyšícího čtenáře, jehož prvním jazykem je český znakový jazyk (dále jen ČZJ). Funkce zmíněné výše jsou beze zbytku platné i pro neslyšící žáky, kteří mají první jazyk ČZJ, u nich je však kladen větší důraz na funkci motivační, na rozšíření slovní zásoby, budování pozitivního přístupu k literatuře a chápání knih jako zdroj informací.

Ve školách pro neslyšící je estetické působení na okraji. Což je krásně vidět i na upravovaných textech, úroveň této funkce je mizivá: ustálené struktury, jednoduchá a opakující se slovní zásoba, ilustrace neodpovídající věku, atd.

Nicméně rady pro vyučující, jak správně vyučovat neslyšící žáky, jsou platné i pro upravovatele textu, aby upravený text splňoval všechny nároky, které jsou kladeny na jeho kvalitu, musí být jasně definována cílová skupina, pro kterou se bude připravovat a také jakou funkci či funkce má text splňovat. Množství úprav a jejich typ by měl být v souladu s funkcí.

Jak na funkce nahlíží olomoucké texty? Pro Souralovou je nejdůležitější motivační funkce (dostat děti ke čtení), jejím dalším cílem je, aby se děti dozvěděly něco nového<sup>8</sup>. Další funkce jsou pak vybrány podle toho, zda jde o objednávku na přání konkrétní paní učitelky, nebo svobodný výběr diplomanta. Samotní diplomanti však pravděpodobně s funkcemi nepracují, neurčí si, jaký je cíl a „jen“ knihu upravují dle svého nejlepšího vědomí a svědomí bez nějakého vyššího cíle a systému. S čím některá díla pracují vědomě, je práce s textem, kdy po jednotlivých kapitolách následují krátká cvičení pro kontrolu porozumění textu, podrobněji viz výše. I samotná hlavní funkce deklarovaná docentkou Souralovou bere v jejich podání za své, vždyť jak by mohla motivovat knížka, ve které se stále opakují tatáž slova a jejíž původní čtivost je přeměněna na strohé, krátké věty. Všechna upravená díla jsou však obhájené diplomové práce i přesto, že sama Souralová si je vědoma jejich kolísavé kvality.

---

<sup>8</sup> Informace jsou získány na základě osobního rozhovoru s doc. PhDr. Evou Souralovou, Ph.D

## 7. Honzíkova cesta

Honzíkovu cestu jsem vybrala záměrně, inspiroval mě článek Kristýny Wanatowiczové a také skutečnost, že knížka je populární mezi dětmi napříč generacemi a je tedy vhodnou ukázkou pro úpravu pro neslyšící čtenáře v duchu ukázky kulturního dědictví naší společnosti. Tato kapitola obsahuje krátké seznámení se s autorem a jeho dílem obecně a charakteristiku Honzíkovy cesty. Prostřednictvím prozkoumání nabídek čítanek a rozhovoru či písemné konverzace jsem se pokusila zjistit současnou situaci, zda děti slyšící i neslyšící čtou ve školách Říhu.

### 7.1. Bohumil Říha

Informace o životě Bohumila Říhy, známého především jako autora historických románů a prózy pro děti a mládež, jsem čerpala z hesla ve Slovníku českých spisovatelů po roce 1945 (Brožová, 1998). Narodil se ve Vyšetících 27. 2. 1907 jako nejstarší ze čtyř dětí kováře. Díky otcově práci se rodina často stěhovala. Na delší dobu se usadili v Čáslavi, kde vychodil měšťanku. Dále i učitelský ústav, který absolvoval v roce 1925. Po vojenské službě je umístěn jako odborný učitel (český jazyk, tělesná výchova) na měšťanskou školu v Habrech, později v Poděbradech. V roce 1945 se stává školním inspektorem nejdříve ve Vysokém Mýtě a posléze v Poděbradech. „Literární činnosti se začíná zabývat během učení v Poděbradech. První kniha mu vychází v roce 1941 pohádky O lékaři Pingovi a O třech penízcích (Hubička, 2012)“. Tajemníkem Svazu spisovatelů se stává v roce 1952. Od roku 1953 je členem ediční rady Státního nakladatelství dětské knihy, od roku 1956 zde působí jako ředitel. Dále byl také předsedou redakční rady Zlatého máje (Peisertová, 2012, s. 348). V roce 1963 se stává předsedou české Společnosti přátel knihy pro mládež a 1964 po jejím přijetí do IBBY (International Board on Books for Young People – Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu při UNESCO) také předsedou československé sekce a pravidelným účastníkem jejích mezinárodních kongresů a konferencí. Podle některých svědectví se značně zasloužil o český vstup do IBBY (Horáčková, 2007). V roce 1967 odchází do důchodu, ale nepřestává být veřejně aktivní. Od roku 1972 je členem předsednictva nově zformovaného normalizačního Svazu českých spisovatelů. V roce 1980 získává nejvyšší světové ocenění literatury pro děti a mládež – Cenu Hanse Christiana Andersena. Během své autorské činnosti se samozřejmě nevyhnul ani dílům poplatným režimu, mezi nejúspěšnější díla pro děti a mládež patří Honzíkova cesta a O letadélku Káněti, Dětská encyklopedie, Divoký koník Ryn a další. Historické romány: např. trilogie o vládě Jiřího z Poděbrad (Přede mnou poklekni, Čekání na

krále, A zbyl jen meč), dále Doktor Meluzín, Divný člověk, ... Bohumil Říha umírá v Praze 15. 12. 1987.

V roce 1989 se česká sekce IBBY rozhodla za počiny v oblasti literatury pro děti a mládež udělovat Medaili Bohumila Říhy (Brožová, 1998).

## **7.2. Honzíkova cesta**

Dílo Bohumila Říhy z roku 1954 je zařazováno mezi příběhovou prózu o malých dětech, která klade důraz na obecné lidské etické hodnoty (Peisertová, 2012, s. 348). Knihu nejdříve ilustroval Antonín Pospíšil, v dalším vydání již Helena Zmatlíková. Knižka je neodmyslitelně spjatá s prvním čtením i povinnou školní četbou. Pravděpodobně každý knížku zná. Pro nejedno dítě je Honzíkova cesta první knížkou, kterou si přečetly samy nebo si alespoň vybaví ilustrace od Heleny Zmatlíkové.

Sám autor se ke knize vyjadřuje takto: „...při psaní své poslední knížky Honzíkova cesta jsem zapomněl na všechny hrozivé termíny jako specifičnost, dětský hrdina, didaxe ap., vytlačil jsem ze svého vědomí kritické pobídky jako: autore, musíš... autore, nesmíš... a nebojácně jsem pustil svého malého Honzíka na stránky knížky, ať dělá, co umí. Výsledek byl ten, že snad ze žádné knihy se mi nevrátilo tolik radosti, nadšení a čtenářského vděku jako z Honzíkovy cesty (Říha, 1955)“.

Říhovy knihy „...nepopřou pedagogickou i politickou tendenci, zajišťuje reflexe dětské citlivosti a prožitkovosti a dětského vidění světa. Významný je v nich motiv putování, motiv reálné cyklicky pojaté cesty z města na vesnici a naopak v návaznosti na pomyslnou dětskou cestu za životní zkušeností (Peisertová, 2012, s. 348-349).“ „Bezpečné návraty Říhových hrdinů z cesty domů souzní s dětskou potřebou poznávat neznámé a zároveň mít na dosah své blízké dospělé a známé prostředí (Peisertová, 2012, s. 349).“ Honzíkova cesta je dílo „...podávající s porozuměním pro dětskou senzibilitu iluzivní obraz kolektivní vesnice (Mocná, Peterka, 2004, s. 369).“

Honzíkova cesta vypráví příběh malého Honzíka, který se na základě dopisu od babičky a dědečka za nimi vypraví poprvé sám a navíc vlakem. U prarodičů na venkově několik dní setrvá a zažívá mnohá dobrodružství s novými kamarády, než se společně s maminkou vrátí zpět do města.

V současné době je Honzíkova cesta vydávána Albatrosem nebo Axiómou. Pro knihu jsou typické malované iniciály, kterými začíná všech 17 kapitol. Kniha je určena pro děti od 5 let.

Polistopadové vydání (Axioma) bylo značně upraveno. "Dělali jsme to v dobrém úmyslu. Tatínek si úpravy přál a některé ještě stihl udělat za svého života - chtěl, aby jeho knížky byly stále moderní, aby se četly. A co dnes šestiletým dětem řekne družstvo? Dnes Eliška Janovská dodává, že některé zásahy byly ovlivněny porevoluční euforií (Horáčková, 2007)". Babička i dědeček pracují v Koníkovcích v JZD, kde se nejde vyhnout termínům, jako je družstevní a podobně, tyto výrazy však tvoří kostru příběhu, která se díky úpravám značně mění. Jazyková úprava byla provedena Eliškou Janovskou. Informace je však uvedena až na poslední straně za obsahem. Tudíž většina lidí si knihu může zakoupit, aniž by věděla, že si kupuje upravenou knížku.

### **7.3. Honzíkova cesta a slyšící děti**

Honzíkova cesta se dnes v čítankách moc neobjevuje. Našla jsem ji jen v Čítance pro 2. ročník nakladatelství Didactis, která obsahuje úryvek O vepříku Princovi. V čítankách najdeme spíše úryvky z jiných Říhových děl (např. Náš Vítek a Dětská encyklopedie).

Ukázky v čítankách jsou vždy upravovány a to tak, aby obsahovaly úvod, stať a závěr. Upravována je také jejich délka a téma, aby se dalo dále rozvíjet a s přečteným textem více pracovat. Kniha (ukázka) je chápána jako prostředek k naučení mnoha dalším věcem, než jen jako další položka na seznamu přečtených knih. Nejde jen o pouhé automatické procvičování čtení nahlas. V souladu s momentálními trendy ve vzdělávání jako je např: konstruktivismus a nová koncepce rámcového vzdělávacího plánu s klíčovými kompetencemi, jde především o porozumění textu a práce s ním.

Na základní škole běžného typu se Honzíkova cesta čte ve 2. ročníku, pokud se tedy čte. Pro čtenáře z první třídy jsou písmena příliš malá a kapitoly ještě příliš dlouhé. Na ZŠ Jeseniova se ve všech druhých ročnících četla Honzíkova cesta nakladatelství Axióma. I přesto, že jde o upravenou verzi, je pro děti stále těžce pochopitelná a uchopitelná. Obsah je pro dnešní děti příliš vzdálený a je potřeba se o textu více bavit a určité situace dovysvětlit. Děti už se mohou podívat nad tím, že Honzík jel samotný vlakem, nebo že si děti hrály s hračkami, jako jsou: dřívka, prut, nůž a prováděly činnosti jako lezení po stromech apod. Také ilustrace od Heleny Zmatlíkové pro současnou dobu neplatí, příkladem budiž obrázek babičky jako šedovlasé stařenky se šátkem a zástěrou, která vaří na kamnech. Všechny tyto změny je zapotřebí s dětmi probrat a porovnat rozdíly. Kniha slouží jako inspirativní didaktický materiál, zásobárna situací, se kterými se děti sice mohou setkat, ale už v jiném dobovém kontextu<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Část sepsala autorka na základě osobního rozhovoru s PhDr. Gabrielou Babušovou (<http://pages.pedf.cuni.cz/kcj/struktura-katedry/mgr-gabriela-babusova-2/>), popisující situaci na ZŠ Jeseniova.

#### **7.4. Honzíkova cesta a neslyšící děti**

Také jsem prošla čítanky pro sluchově postižené a i zde se s jakýmkoli dílem Bohumila Říhy nesetkáme. Jedinou výjimkou je Čítanka II pro základní školy pro sluchově postižené z nakladatelství Septima, kde je úryvek z Divokého koníka Ryna.

Z krátkého průzkumu jsem zjistila, že neslyšící děti spíše čtou texty v čítankách, jiné texty velmi zřídka.

Základem je čítanka pro sluchově postižené, pokud to úroveň žáků dovolí, čtou se i jiné texty, např.: Veselé čtení nakladatelství Fortuna. Upravené texty z Olomouce při výuce nejsou používány, je však možné si je zapůjčit ve školní knihovně, o čemž jsou žáci informováni. Olomoucké texty v porovnání s jinými upravenými texty jsou méně atraktivní a pro děti nezajímavé co se vizuální stránky týče. Příkladem přečtených originálních děl můžou být: Kvak a Žbluňk, Mach a Šebestová, Děti z Bullerbynu<sup>10</sup>. Vždy však záleží na konkrétním složení třídy a schopnostech dětí.

#### **7.5. Honzíkova cesta Jany Purové**

Knihu Honzíkova cesta se rozhodla upravit pro neslyšící v rámci své diplomové práce Jana Purová. Pro úpravu si zvolila verzi nakladatelství Albatros. Stejně jako originál má upravená kniha 17 kapitol. Vzhledem k tomu, že obě knihy mají odlišný formát, nepovažují počet stran za relevantní informaci. Je však samozřejmostí, že upravená verze je značně kratší. Jediné, co je přidané, je úvodní text, kterým samotný Honzík láká děti k četbě této knihy. Stručně je seznámí s hlavními postavami a dějem – tedy cestou a pobytem u babičky a dědy na vesnici. Nechybí také připomínka, jak je v této knize pracováno s neznámými slovy. Úvodní text je ještě doplněn koláží portrétů hlavních postav.

Upravenou verzi ilustrovala Judita Nagyváthy. Dle mého názoru jsou ilustrace pěkné a funkční, pokud dokreslují situaci v souladu s dějem. Stylově jsou shodné s ilustracemi Heleny Zmatlíkové, nejde však o přesné kopie. Pokud ale plní funkci vysvětlivek, jsou často velmi nejasné a nejednoznačné. Další problém také vidím v tom, že originál upravené verze je vytištěn barevně, ale k neslyšícím žákům se většinou dostanou v okopírované, tedy černobílé, verzi a ilustrace jsou samo sebou kvůli této úpravě méně čitelné a jsou tmavé.

---

<sup>10</sup>Část sepsala autorka na základě písemné korespondence s PhDr. Evou Chudomelovou, která popisuje situaci na SŠ, ZŠ, MŠ pro sluchově postižené v Praze Radlicích, kde vyučuje na 1. stupni.



Vzhledem k tomu, že jsem pátrala jak v čítankách pro slyšící, tak i neslyšící žáky prvního stupně, neodpustím si otázku, proč si upravovatelka zvolila právě tuto knihu. Na základě výzkumu je patrné, že Bohumil Říha, konkrétně Honzíkova cesta, se již moc nečte a i slyšící děti mají s textem problém. Argumentem na obhajobu upravovatelky, by mohlo být, že můj průzkum a její práce se neudály ve stejné době. Nicméně čítanky neprochází tak radikálně rychlými změnami, tudíž považuji tento argument za irelevantní. Z těchto důvodů se domnívám, že i výběr díla, které bude upravováno, by měl být ošetřen určitými podmínkami, nikoli jen oblibu či vzpomínku na upravovatelovo samotné dětství. Jaké by mělo být vodítko, které určí, které knihy upravovat a které ne, je však sporné. Určitě by upravovatelé měli brát v potaz momentální trendy a novinky na dětském trhu (např. vlna fantasy, která byla spuštěna vydáním Harryho Pottera), ale také nezapomínat na klasická česká díla. Kánon klasické české literatury pro děti však není pevně daný.

## 8. Hodnocení textu

Hodnocení upravené verze budeme provádět na základě Mistríkova vzorce čitelnosti a následnou detailní analýzou první kapitoly knihy.

### 8.1. Automatická měřítka čitelnosti

Automatická měřítka čitelnosti odpovídající anglickému termínu readability<sup>11</sup> formulas, jsou vzorce, „...které se snaží kvantifikovat stupeň obtížnosti textu pro čtení (Smolík, Šlerka, 2010, s. 33).“ První měřítka čitelnosti aplikoval Harry Kitson v roce 1921 a v roce 1980 jich bylo evidováno kolem 200 různých typů (Smolík, Šlerka, 2010, s. 33). Aplikovaná měřítka se v praxi využívají v novinářství, zdravotnictví, právu, průmyslu, v armádě. „Testy čitelnosti jsou dnes běžnou součástí amerických verzí textových editorů včetně MS Office (Smolík, Šlerka, s. 33)“. Mezi hlavní výzkumníky patří Rudolf Flesch, Edgar Dale, Jeanne Challová (Smolík, Šlerka, 2010, s. 33). Zástupcem československých průkopníků je Jozef Mistrík.

Za základní veličiny ve vzorcích pro výpočet obtížnosti textu se považují tyto: délka věty a frekvence slov. Pisarik dává tři rady pro sepsání co nejsrozumitelnějšího textu: 1. psát konkrétně, 2. vyhýbat se cizím slovům, 3. používat krátké věty (Mistrík, 1968, s. 172).

Měřítka vycházejí z předpokladu, že snadný a čitelný text je tvořen krátkými větami, které jsou složeny z kratších slov. Krátké věty a jednoduchá slova přirozeně používáme při komunikaci s dětmi nebo osobami, u kterých nepředpokládáme výbornou znalost českého jazyka. „V textech určených nezkušeným čtenářům se však obtížných slov bude objevovat mnohem méně nebo nebudou přítomna vůbec. Obtížné texty ovšem budou stále obsahovat mnoho snadno srozumitelných slov (Smolík, Šlerka, 2010, s. 34)“. Spojitost srozumitelnosti a délky věty je dána tím, že při porozumění textu pracujeme s pracovní pamětí, která je obsahově omezená. „Delší věty zatěžují pracovní paměť, protože materiál ze začátku čtené věty se musí integrovat s materiálem, k němuž se čtenář dostane později (Smolík, Šlerka, 2010, s. 34)“. Čte se nám lépe to, co známe nebo již s tím máme zkušenost. „Tak jako je sled písmen VODA zapamatovatelný snadněji než sled písmen BPFS (...), dokážou zkušenější čtenáři v pracovní paměti efektivněji ukládat celé skupiny slov. Není proto překvapivé, že zkušenější čtenáři dokážou bez problémů číst delší věty. Souvislost mezi délkou slov a srozumitelností textu je dvojího typu (Smolík, Šlerka, 2010, s. 34)“. A to: souvislost percepční a nepřímý vztah zprostředkovaný frekvencí. Percepční souvislost poukazuje na přímou úměru mezi délkou slov a vynaloženým úsilím na přečtení daného slova. Tedy pro

---

<sup>11</sup> Český překlad pro readability je čitelnost i čtivost, v odborných kruzích najdeme oba termíny, já jsem si vybrala čitelnost.

přečtení delších slov je zapotřebí více času a úsilí, úsilí na zpracování čtené informace, než na slova kratší. Nepřímý vztah zprostředkovaný frekvencí dokazuje, že frekventovaná slova bývají kratší bez ohledu na to, o jakém jazyce se mluví. Toto tvrzení je možné doložit i Zipfovým principem nejmenšího úsilí. Z čehož vyplývá, že frekventovaná slova nejsou jen kratší, ale také i srozumitelnější (Smolík, Šlerka, 2010, s. 34).

Další veličinou v měřítku je právě již zmíněná frekvence slov, ta se však nevyskytuje ve všech typech měřítek.

Většina však zahrnuje délku vět. „Ve studiu osvojování jazyka se jako jedno ze základních měřítek pokročilosti jazykového vývoje používá index průměrné délky věty, tzv. MLU (...) (Smolík, Šlerka, 2010, s. 35).“ Čím je dítě starší dokáže vytvářet delší a delší věty. Délka věty souvisí s dalšími měřítky a společně mohou zrcadlit úroveň jazykového vývoje. Z indexu obtížnosti jasně vyplývá, že obtížné texty se čtou pomaleji, pokud index opravdu odráží náročnost čtení.

„Čitelnost můžeme chápat jako soulad s určitými pravidly užívání psaného projevu, samozřejmě přiměřený myšlence, která je textem vyjádřena. Ve shodě s českým strukturalismem můžeme pokročit od pravidel k normě, která je ve skutečnosti předmětem měření čitelnosti (Smolík, Šlerka, 2010, s. 36).“ „Právě toto propojení produkce na jedné straně a hodnocení (a tak nutně i předchozí spotřeby) na straně druhé je to, co umožňuje, aby měřítko čitelnosti mohla fungovat a měřit tak funkční čitelnost textu (Smolík, Šlerka 2010, s. 36)“.

## 8.2. Mistríkův vzorec

Vzorec navrhl Mistrík v roce 1968 pro slovenský jazyk, je možné ho bez jakýchkoli úprav aplikovat na slovanské jazyky včetně češtiny (Mistrík, 1968). Dá se říci, že vzorec slouží k objektivnímu zjištění, zda autor vyjádřil své myšlenky dostatečně srozumitelně. Základní subjekty jsou autor a čtenář. Čtenářovo pochopení autorova pojetí reality je závislé na znalostech o tématu, situaci, znalostech o světě obecně a na intelektuální vyspělosti čtenáře (Mistrík, 1968, s. 171). „Horná hranica zrozumiteľnosti každého textu je limitovaná osobitne objektivnými štylotvornými činiteľmi, súvisiacimi s konkrétnou funkciou a situáciou (Mistrík, 1968, s. 178).“

**Vzorec:**  $R = 50 - (S \cdot V) / (N/L)$

$$R = 50 - (\lambda_s \cdot \lambda_v) / I_i$$

**R** = srozumitelnost textu (readability)

**S** = průměrná délka slov ve slabikách ( $\lambda_s$ )

**V** = průměrný počet slov ve větách =  $\lambda_v$  - průměrná délka vět

**N** = počet všech slov použitých při měření neboli **type**

**L** = počet rozdílných slov neboli **token**

**I<sub>i</sub>** = index opakování (N/L)

Pro tento vzorec platí, že čím nižší je výsledné číslo, tím je text obtížnější.

Relativní stupeň srozumitelnosti (R) se dá zjistit z každého písemného projevu. Pro výpočet není zapotřebí celý text, ale pouze reprezentativní část (300 slov). U reprezentativní části není důležité, z které části textu je vystřižena. „...lebo odchylka takmer nikdy neprekročí  $\pm 5\%$  (Mistrík, s. 48)“.

Průměrná délka slov (S, někdy je také znázorňována jako  $\lambda_s$ ): „Exkluzívne, zriedkavé a pojmovo náročné slová majú spoločnú fyzickú vlastnosť: sú v priemere dlhšie. A tak dĺžka slova je signálom naznačujúcim pojmovú náročnosť slova ... (Mistrík, 1968, s. 174)“.

„Pre naše potreby budeme na označovanie dĺžky slova používať údaj o priemernom počte slabík... (tamtéž)“.

Průměrná délka vět (V, někdy je však také znázorňována jako  $\lambda_v$ ): věty slouží jako jednotky pro vyjádření myšlenky. „Čím je myšlienka zložitejšia, tým zložitejšie – a v dôsledku toho aj rozsahove väčšie – sú vety, ktoré sa pri komunikovaní použili (Mistrík, 1970, s. 48).“

Průměrná délka věty je formálním ukazatelem pro složitost předávané myšlenky.

Jako jeden z mála zahrnuje Mistrík do svého vzorce index opakování slov. Index opakování (I<sub>i</sub>) je zaměřen na frekvenci slova v konkrétním kontextu, nikoli jak je frekventované obecně. Nižší index opakování podle Mistríka (1970, s. 50) ukazuje na bohatost slovníku, rostoucí index opakování je příznakem rostoucí předvídatelnosti textu, a tím i rostoucí srozumitelnosti. Index opakování se vypočítá:  $I_i = N/L$ .

„Pokusmi aj s extrémnymi textami sme zistili, že podiel súčiny oboch  $\lambda$  a I<sub>i</sub> sa pohybuje od 5 do 40. Z toho dôvodu stačí, ak sa podiel odpočíta od 50 (Mistrík, 1968, s. 176).“

Na základě rozptylu 50 – 0 je obtížnost textu rozdělena následovně:

Mistríkova stupnice (Prechalová, 2012, s. 14).

<b>50 – 40</b>	velmi lehké texty, narativní, konverzační, odpočinkové a zábavné
----------------	--

<b>40 – 30</b>	texty průměrně obtížné, lehce srozumitelné, dají se číst plynně
<b>30 – 20</b>	texty výkladové, náročné, ale srozumitelné
<b>20 – 10</b>	texty stylizované, těžko srozumitelné, vhodné ke studiu, nikoli ke čtení
<b>10 – 0</b>	text na hraně srozumitelnosti

### 8.2.1. Hypotéza

Ve své práci budu aplikovat Mistríkův vzorec na originální a upravenou verzi 1. kapitoly Honzíkovy cesty – Babička posílá psaní.

Očekávám, že díky provedeným úpravám bude výsledný text oproti originální verzi lépe čitelný (čitelnost dle Smolíka a Šlerky), text bude smysluplný, bude brát v potaz životní zkušenosti čtenáře a jeho mentální úroveň. Pokud bude text příliš jednoduchý, nebude čtenáře nikam posouvat, nebude si osvojovat žádné další nové informace, ani slovní zásobu a celkově nároky na čtenáře budou příliš nízké. Pokud by však text byl příliš složitý, bude čtenáře demotivovat a může způsobit i fixování negativního vztahu a postoje ke knihám samotným. Přiměřený text bude čtenář schopen přečíst, porozumět mu a odnést si i estetický zážitek.

Očekávám tedy, že ve výsledku se odrazí:

1. oba texty se budou pohybovat v pásmu lehkých textů nebo na pomezí hranici s texty středně obtížnými
2. upravená verze bude mít vyšší výsledné skóre na stupnici, originální verze bude mít nižší výsledné skóre na stupnici
3. rozdíl mezi upravenou a originální verzí by měl být v rozmezí 2,5 – 5 bodů.

Takové rozmezí je zvoleno z několika důvodů:

- 1) Domnívám se, že pokud by byl rozdíl mezi texty menší, úpravy byly neefektivní a upravovatelka dostatečně nepřizpůsobila text neslyšícím čtenářům. Text by byl stále nečitelný, pro dětského čtenáře demotivující.
- 2) Pokud by byl rozdíl větší, text už by byl pro čtenáře příliš jednoduchý.

2,5 bodu odpovídá 25 % v rozmezí pásma *velmi lehké texty, narativní, konverzační, odpočinkové a zábavné*.

### 8.2.2. Výpočet

Mistrík pro svůj vzorec doporučuje úryvek obsahující 300 slov, aby však bylo možné spočítat věty, byla jsem nucena úryvek protáhnout, aby věta byla dokončena. Věta je zde určena velkým písmenem a tečkou, tedy i souvětí je zde chápáno a počítáno jako jedna věta. Pokud je přímá řeč uvozena uvozovací větou, jde o dvě věty. Jedna je tvořena přímou řečí a druhá uvozovací větou.

V příloze jsou uvedené průběžné výpočty a postup, jak jsem k nim došla, zde uvádím již konkrétní čísla, průběžné výsledky jsou zaokrouhlovány na jedno desetinné číslo, celkový výsledek na celá čísla.

#### Originální verze Albatros

Úryvek byl rozšířen na 303 slov

$$\lambda_s = \text{počet slabik} / \text{počet slov} = 567 / 303 \doteq 1,9$$

$$\lambda_v = \text{počet slov} / \text{počet vět} = 303 / 46 \doteq 6,6$$

$$I_i = N/L = 303 / 175 \doteq 1,7$$

$$R = 50 - (\lambda_s \times \lambda_v) / I_i = 50 - (1,9 \times 6,6) / 1,7 = 42,62 \doteq \underline{43}$$

#### Upravená verze Olomouc

Úryvek byl rozšířen na 309 slov

$$\lambda_s = \text{počet slabik} / \text{počet slov} = 535 / 309 \doteq 1,7$$

$$\lambda_v = \text{počet slov} / \text{počet vět} = 309 / 47 \doteq 6,6$$

$$I_i = N/L = 309 / 139 \doteq 2,2$$

$$R = 50 - (\lambda_s \times \lambda_v) / I_i = 50 - (1,7 \times 6,6) / 2,2 = 44,9 \doteq \underline{45}$$

### 8.2.3. Výstup

#### Potvrzení, či vyvrácení hypotéz

1. oba texty se budou pohybovat v pásmu lehkých textů nebo na pomezí hranici s texty středně obtížnými

Tato hypotéza se potvrdila, oba texty se objevují v té nejvyšší, nejsnazší rovině mezi 50 – 40 body. Konkrétně originální verze od Albatrosu má 43 bodů a upravená verze z Olomouce 45 bodů

2. upravená verze bude mít vyšší výsledné skóre na stupnici, originální verze bude mít nižší výsledné skóre na stupnici

Druhá hypotéza se také potvrdila, upravená verze má vyšší výsledek než verze originální.

$$45 > 43.$$

3. rozdíl mezi upravenou a originální verzí by měl být v rozmezí 2,5 – 5 bodů

Tato hypotéza se nepotvrdila. Rozdíl mezi texty činí dva body. Dle mého názoru upravená verze stále nemusí být neslyšícím čtenářům dostatečně srozumitelná.

Rozdíl mezi oběma texty jsou pouhé dva body, proto budou texty podrobeny i kritické analýze, která bude zaměřena na jiné faktory (typy úprav), než jen délku slov, vět a další proměnné z Mistríkova vzorce.

### **Porovnání dílčích výpočtů**

Obě verze se v dílčích výsledcích téměř neliší. Přes všechny změny mají shodnou průměrnou délku věty (6,6). Zde by však měl být rozdíl, protože ze zásad pro úpravu textů pro neslyšící vyplývá, že upravený text má obsahovat kratší věty. Je zajímavé, že přes všechno vypouštění, zkracování textu, ale zároveň i přidávání, není počet vět významně rozdílný, originální verze obsahuje 46 vět a upravená 47. V souladu se zásadami pro upravování je rozdíl ve výsledku průměrné délky slov, kdy upravená verze opravdu obsahuje kratší slova (1,7) oproti originální (1,9). Nejnápadnější rozdíl je ovšem v užití slovní zásoby, originální verze potřebuje k vyprávění příběhu 175 různých slov, upravená pouhých 139. To je však v rozporu se zásadou, že prostřednictvím upravených děl by mělo docházet k rozšiřování slovní zásoby.

Na základě těchto hodnot můžeme konstatovat, že nejvýrazněji se úpravy projevují na bohatosti slovní zásoby, úpravy jsou tedy zaměřeny na lexikální rovinu.

## 9. Analýza

Ještě před samotnou analýzou shrnu některé změny, které se týkají celé knihy. Názvy kapitol jsou měněny poměrně často, ze 17 jich je upravených šest. Nové názvy explicitněji popisují, co se v dané kapitole bude odehrávat, ovšem jsou zbaveny jakékoli poetiky a překvapení, např.:

Přišla koza → *Koza*

Na cestě s obědem → *Honzík jde pro oběd*

Za kocourem v lese → *Honzík hledá kocoura v lese*

Vzhůru za Honzíkem → *Terezka jde do lesa za Honzíkem*

Obdobně jako porevoluční vydání *Axiómy* je upravená verze zbavena jakékoli družstevní činnosti a pospolitosti. Družstevní je vynecháno i z názvu kapitol, př. Družstevní vajíčko – *Vajíčko*. V tomto konkrétním příkladu je družstevní vajíčko vysvětleno jako „...*vajíčko, které patří drůbežárně* (Purová, s. 17)“.

Analýzu provedu následovně v několika bodech:

1. souhrnné zaznamenání všech úprav v 1. kapitole
2. obecné shrnutí úprav
3. detailní rozbor vybraného úseku

### 9.1. Souhrnné zaznamenání úprav v 1. kapitole

#### 9.1.1. Jak číst tabulku

Jelikož jsem chtěla zaznamenat všechny změny co nejkomplexněji, ale zároveň i nejpřehledněji, rozhodla jsem se pro tabulku. V prvním sloupci je přepsána originální verze od Albatrosu a v druhém olomoucká verze. Až na několik výjimek je text přepsán po větách, protože téměř v každé se najde nějaká úprava. Výjimky se týkají souborů několika vět, které byly souhrnně vyřazeny, ty jsou jako celek zaznamenány v jedné buňce. Třetí sloupec je vyhrazen změnám, ke kterým došlo. Jsou zapsány pomocí zkratek (jejich vysvětlení viz níže) a pro lepší orientaci i graficky znázorněny.

A = adice

S = substituce

E = elize



ČP = částečné přeformulování věty. Část věty je ponechána v původním znění, druhá část je přeformulována pro snazší porozumění. Jde o rozsáhlejší substituci nebo elizi, jejímž důsledkem je významový posun děje nebo ztráta informací, dle mého názoru důležitých např. jakým tónem se co řeklo, jakým způsobem někdo něco provedl a podobně., tedy okolnosti děje.

RP = rozsáhlé přeformulování věty.

Věta je zjednodušena a přeformulována, použity jsou takové jaz. prostředky, které usnadní porozumění, nejčastěji jde o úpravy lexikální a syntaktické. Věcný obsah se sděluje zcela jinými slovy nebo je obsah i změněn. V některých větách se může jednat už o převyprávění, ve kterém upravovatelka vlastními slovy sdělí hl. myšlenku. Takto přepsaná věta obsahuje její úhel pohledu a nemusí respektovat předlohu a dochází k posunu.

U obou výše zmíněných úprav může docházet k posunu významu, čtenář si vytvoří jinou představu a není tak dodržen autorův záměr.

... = spojení dvou samostatných vět do jedné

SLO = ve větě je odlišný slovosled oproti větě původní

### 9.1.2. Tabulka všech úprav provedených v 1. kapitole

originální verze	upravená verze	typ úpravy
Maminka stála u okna a četla <b>psaní</b> od babičky z Koníkovic	Maminka stála u okna a četla <b>dopis</b> od babičky z Koníkovic.	S
Na konci bylo napsáno:	Na konci <b>dopisu</b> bylo napsáno:	A
„Přivezte k nám Honzika!	„ <i>Přivezte k nám Honzika!</i>	0
Našemu dědovi i mně <b>se po něm moc stýská.</b>	<i>Našemu dědovi i mně je moc smutno.</i>	ČP
<b>Vždyť u nás nebyl tak dlouho!</b>	<i>Už jsme ho dlouho neviděli!</i>	RP
Švestky <b>na zahradě</b> už <u>načisto změkly</u> a letní	<i>Švestky a letní jablka jsou už zralá</i>	E, S, A

jablka padají.	<i>a padají ze <b>stromů</b>.</i>	
Nemá je kdo sbírat.	<i>Nemá je kdo sbírat.</i>	0
Punt'á běhá po <b>návsi</b> a <b>očichává kluky, který z nich je Honzík.</b>	<i>Punt'á běhá po <b>vsi</b> a <b>hledá Honzíka.</b></i>	S, ČP
<b>Kocour sedá na sloupku u našich vrátek a vyhlíží, jestli Honzík už přijíždí.</b>	<i><b>Kocour sedí před domem a také čeká, až Honzík přijede.</b></i>	RP
Přivezte <b>ho, kloučka, alespoň</b> na několik dní!“	<i>Přivezte <b>Honzíka vlakem</b> na několik dní.“</i>	S, <u>E</u> , E, <u>A</u> ,
	<i>babička a děda</i>	A
Maminka se <b>potichu zasmála</b> a <b>obrátila se</b> k Honzíkovi, <b>který si právě hrál na zemi s několika kousky dřeva.</b>	<i>Maminka <u>se otočila na Honzika.</u> <b>Seděl na zemi a hrál si.</b></i>	E, <u>S</u> , ČP
Její Honzík. Kluk jako špalík. Tváře měl červené, vlasy mu stály a břicho se mu do kalhot sotva vešlo	Ø	E
„Honzíku,“ řekla maminka, „babička píše, abys přijel do Koníkovic.“	„Honzíku,“ řekla maminka, „babička <b>nám poslala dopis a tam</b> píše, abys přijel k ní do Koníkovic.“	A, A
„Babička?“ vykřikl Honzík a <b>hnal se</b> k mamince.	„Babička?“ vykřikl Honzík a <b>utíkal</b> k mamince.	S
Hned jí bral z ruky <b>psaní</b> a chtěl si <u>sám</u> přečíst, <u>co babička píše.</u>	Hned jí bral <b>dopis</b> z ruky a chtěl si <b>ho</b> přečíst.	S, <u>E</u> , A, <u>E</u> , SLO
„Punt'á tě hledá po <b>návsi</b> a kocour se <u>tě nemůže dočkat.</u> “ pokračovala maminka a dala <b>psaní</b> Honzíkovi.	„Punt'á tě hledá po <b>vsi</b> a kocour se <u>na tebe také moc těší.</u> “ pokračovala maminka a dala <b>dopis</b> Honzíkovi.	S, ČP, S
„Punt'á? Kde je Punt'á?“ <b>sháněl se Honzík po svém věrném příteli.</b>	<b>Honzík si dopis prohlížel.</b>	RP

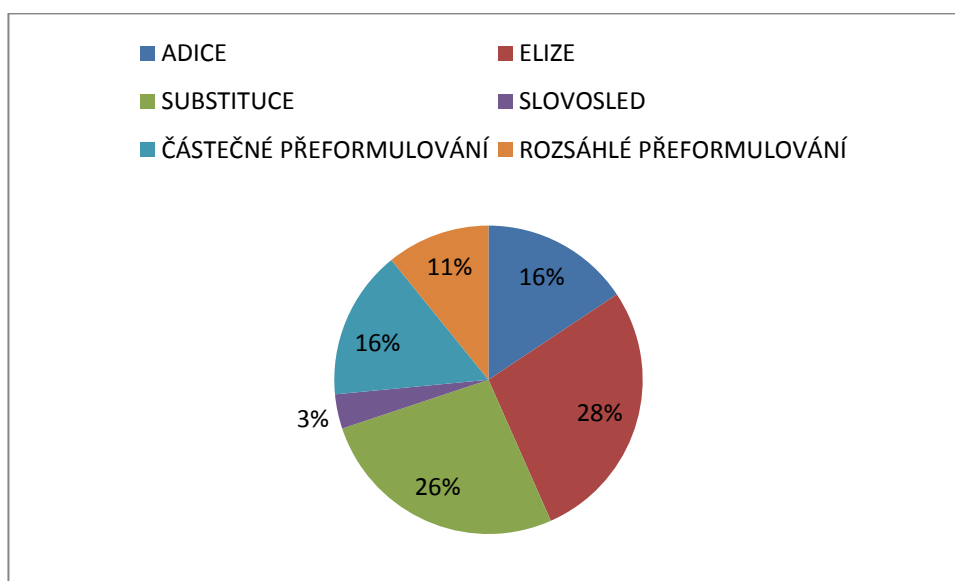
Nemohl Punt'ů mezi tím černým smetím na papíře rozeznat.	Hledal, kde je napsané slovo Punt'a.	RP
„Tady je Punt'a,“ řekla maminka a ukázala na řádek písmenek. Honzíkovi se vůbec nelíbil. Rezatého Punt'ů mu vůbec nepřipomínal.	Ø	E
„A kocour je tu taky?“ vyzvídal Honzík. Možná, že kocour bude vypadat líp. Ale nevypadal. Honzík byl kocourem z babiččina psaní také zklamán. „Dědečkův kocour je černý jako komín,“ řekl určitě Honzík, „a tenhle na bříšku prosvítá. Vypadá spíš jako brouk než kocour.“	Ø	E
„Ty můj malý,“ zasmála se maminka a chtěla Honzíka pochovat.	Ø	E
„Vždyť ještě neumíš číst!“	„Honzíku, vždyť ještě neumíš číst!“ řekla maminka Honzíkovi.	A, A
„Já už nejsem malý,“ odpověděl rozhodným hlasem Honzík a na ruku se nedal vzít.	Ale já už nejsem malý,“ odpověděl Honzík ...	A, E,
Začal se dokonce shánět po svém kabátku a že se vypraví k babičce.	...a začal hledat svůj kabátek, že pojede k babičce.	E, S, S
Nasedne do vlaku a pojede.	Sedne si do vlaku a pojede.	S
Vydá se na cestu hned, jaképak zdržování!	A pojede hned!	S, E, E,
„Jak chceš, Honzíku,“ zvažněla maminka.	„Dobře, Honzíku,“ řekla maminka.	ČP, ČP
„Když si myslíš, že už jsi dost velký, můžeš jet k babičce sám.	„Když si myslíš, že už jsi velký, můžeš jet k babičce sám.	E
Já nemám čas, abych tě tam vezla.	Já nemám čas, abych tě tam vezla	0
Víš, co máme u nás práce.	Mám hodně práce...	RP
A tatínek se vrátí ze stavby až v neděli.	...a tatínek se vrátí z práce až	S

	v neděli.	
Pojedeš sám!“	Pojedeš sám!“	0
„Já se nebojím,“ <b>vypjal se Honzík a červené tváře mu zasvítily.</b>	„Já se nebojím,“ <b>řekl Honzík.</b>	ČP, <u>E</u>
„Vezmu si skleněnou kuličku <b>a</b> prut a pojedu k babičce.“	„Vezmu si skleněnou kuličku, prut a pojedu k babičce.“	S
Honzík začal hledat <b>po kapsách</b> barevnou kuličku.	Honzík začal hledat barevnou kuličku.	E
<b>Byl na ni pyšný.</b>	<b>Měl ji moc rád.</b>	RP
Všichni <b>kluci z ulice</b> mu <b>ji</b> záviděli.	Všichni <b>chlapci</b> mu kuličku záviděli.	S, <u>E</u> , S
Honzík <b>se domníval</b> , že bez kuličky <u>nemůže k babičce jet.</u>	Honzík <b>si myslel</b> , že bez kuličky <u>jet k babičce nemůže.</u>	S, SLO
<b>Rovněž prut se mu zdál nezbytný.</b>	<b>Také nesmí zapomenout prut.</b>	RP
<b>Známi kluci nosili</b> prut.	<b>Všichni kamarádi měli</b> prut...	ČP, S
Honzík ho chtěl mít taky.	...a Honzík ho chtěl mít taky.	0
„Počkej, „ <b>zadržela ho</b> maminka, „ <u>jen od nás tolik nespíchej!</u>	„Počkej,“ <b>řekla</b> maminka, „ <b>nespěchej!</b> “	ČP, <u>E</u> , S
Nemůžeš <b>jít do vlaku</b> jen <u>tak</u> s kuličkou a prutem.	Nemůžeš <b>jet k babičce a dědovi</b> jen s kuličkou a prutem.	ČP, <u>E</u>
Večer ti připravím kufřík, dám tam tvoje <b>věci</b> a <u>pojedeš až zítra.</u> “	Večer ti připravím kufřík, dám tam tvoje <b>oblečení a ráno pojedeš.</b> “	ČP, ČP, SLO
„A kuličku?“ zeptal se Honzík.	„ <b>A dáš do kufříku také kuličku?</b> “ zeptal se Honzík.	A
„ <b>Tu tam</b> dám <u>taky.</u> “	„ <b>Ano, dám,</b> “ <b>odpověděla maminka.</b>	ČP, <u>E</u> , A
„A prut?“ <b>vyzvídal</b> Honzík.	„A prut?“ <b>ptal se znovu</b> Honzík.	S

„Prut musíš nechat doma.	„Prut musíš nechat doma.	0
S <b>tím</b> se do vlaku nesmí.	S <b>prutem</b> se do vlaku nesmí!“ řekla maminka.	S, A
Ještě bys tam někomu vypíchl oko!“ řekla maminka takovým hlasem, který Honzík vždycky hned poslechl.	Ø	E
<b>Prutu mu ale bylo trochu líto.</b>	<b>Honzíkovi bylo líto, že si nemůže vzít do vlaku prut,...</b>	RP
Připadal si bez něho, jako by ani nebyl žádný kluk. Co dělat? Honzík se musil smířit s pomyšlením, že pojede k babičce bez prutu.	Ø	E
<b>Vždyť i tak bude stát tenhle výlet za to!</b>	<b>...ale stejně se na výlet k babičce a dědovi těšil.</b>	RP

V dané kapitole bylo provedeno celkem 83 úprav, z toho elize 23, substituce 22, adice a částečné přeformulování shodně 13, rozsáhlé přeformulování 9 a slovosled 3. Na grafu i z konkrétních čísel je jasně vidět, že nejčastěji se upravuje pomocí elize a substituce, které jasně souvisí se zkrácením či vynecháním textu a nahrazováním potenciálně složitých slov. Zajímavý je celkový počet přeformulování, který v součtu činí 24 úprav v jedné jediné kapitole. Pokud upravovatelka takto často zasahuje do textu, lze těžko udržet styl autora a neodklonit se příliš od originálu.

## ÚPRAVY V 1. KAPITOLE V PROCENTECH



### Vysvětlivky

V kapitole 1. jsou tři slova, která jsou dle upravovatelky nutná vysvětlit. Upravovatelka zvolila vysvětlivky prostřednictvím poznámky pod čarou. Vysvětlovaná slova jsou tučně zvýrazněna a pod čarou jsou seřazena podle toho, jak jdou za sebou v textu, uveden je slovníkový tvar. Dvě jsou vysvětlena slovně: *psaní*, *Konikovice*, jedno ilustrací, a to *kulička*.

Zajímavé je, že upravovatelka v celé kapitole používá výraz *dopis*, název kapitoly však nezměnila a objevuje se v něm původní *psaní*, které je pod čarou vysvětleno jako *dopis*. Problémem však je, že nadpis je celý napsán tučně a neznámé slovo není nijak odlišeno, letným pohledem je nepostřehnutelné. Čtenář není nikterak upozorněn na neznámé slovo a navíc se s ním setká jen v názvu kapitoly, zbytek textu pracuje s *dopisem*, který v současné situaci patří do aktuální slovní zásoby na rozdíl od *psaní*. Méně zkušený čtenář si výrazy nemusí spojit a vysvětlivky si všimne v okamžiku, kdy bude hledat *Konikovice*. Nejjednodušším řešením by pravděpodobně bylo nahradit *psaní* *dopisem* přímo v názvu kapitoly. Předěšlo by se zmatkům a předmět kapitoly by byl jednoznačný.

Vysvětlená slova jsou však vybrána na základě pocitu, nikoli nestojí na analýze nebo práci s korpusem, autorkou, která nemá lingvistické vzdělání. Jde o slova, která upravovatelka vyhodnotila jako pravděpodobně problematická pro čtenáře. Jiný upravovatel by však mohl zvolit jiná slova, která by upravil či vysvětlil. Já bych například zvolila vysvětlení pro slova, která autorka nechala ve stejné podobě jako v originále: *prut* (s. 6), *rezatý*, *náruč*, (vše s. 10), *zaradoval se* (s. 13) a nahrazené slovo *trknout* (s. 20) apod. Slovo *prut* bych vysvětlila z toho

důvodu, že jde o slovo víceznačné a pro dnešní děti nemusí být jasné, s kterým prutem si Honzík hraje: s větvičkou ze stromu nebo prutem rybářským. Tato situace je pro ně už hůře představitelná vzhledem ke kontextu. Rezatá je méně používaná barva, nepatří ani k barvám základním, a proto si myslím, že se může stát, že se s ní neslyšící dítě setká poprvé, a proto by měla být vysvětlena. Náruč se používá v úzkém kontextu jako mateřská náruč, náruč růží apod. tudíž si myslím, že se s výrazem nemuseli ještě čtenáři setkat. Zaradovat se je dokonavé sloveso v současnosti méně využívané, domnívám se, že sloveso *radovat se* by bylo mnohem lépe srozumitelné. Trknout nahradilo původní spojení *nabrat na rohy*, nemyslím si, že je vhodné zařadit slovo s onomatopoickým základem *trk* čtenářům, kteří nemají zkušenost se sluchovými vjemy.

Frekvenci navržených slov k vysvětlení byla prozkoumána pomocí korpusu:

LEMMA	KORPUS SYN	KORPUS DEAF
PRUT	3,98 i. p. m.	0
REZATÝ	0,22 i. p. m.	0
NÁRUČ	8,02 i. p. m.	0
ZARADOVAT SE	0,00 i. p. m.	0
TRKNOUT	0,44 i. p. m. <sup>12</sup> .	0

Pro vyhledávání jsem použila korpus syn, dotaz jsem zadala v kontextu pro typ dotazu lemma. Korpus deaf momentálně obsahuje 85 000 pozic<sup>13</sup>. I. p. m. odpovídá počtu výskytů na milion pozic (vztaženo k celému korpusu syn).

Slova prut, rezatý a zaradovat se jsou skutečně méně používané, jak dokládá četnost jejich frekvence v českém národním korpusu. Pro slovo náruč se má hypotéza potvrdila jen napůl, neslyšící slovo náruč skutečně neznají, ale nedá se považovat za méně používané. Do korpusu syn jsem zadala jak zaradovat se, tak i dle mého návrhu schůdnější variantu radovat se, obě dvě varianty mají shodně 0 výskytů v korpusu syn i korpusu deaf, dle frekvence by byla nejvhodnější náhrada fráze mít radost (1, 12 i. p. m syn).

<sup>12</sup> Slovo trknout je víceznačné, ve významu shodujícím se s významem v upraveném textu odpovídalo 514 výskytů z 1177 výskytů celkově.

<sup>13</sup> Informace o korpusu a přístup poskytla PhDr. Klára Richterová

Upravovatelka obecně využívá vysvětlivky dost nesystematicky. V celé knize je vysvětleno celkem 30 slov, z toho 16 obrázkem a 14 slovním popisem. Na stránce se objevují nejčastěji dvě vysvětlovaná slova, výjimkou jsou 4, kdy jsou dvě slovně a dvě obrázkem. Kniha také obsahuje 10 ilustrací, z toho 3 jsou opatřeny popiskem, který pojmenovává činnost na ilustraci: *Honzík pouští draka*, *Honzík hraje kuličky*, *pan ředitel Stolař*. Klíč, který určuje, kdy je vysvětlivka slovní nebo vysvětlena obrázkem, není jasný. Obrázkem jsou ztvárněna slova jednoznačná a snáze nakreslitelná, např.: *kulička*, *vagón*, *čekanka*, *sojka*, *veverka* (zde je otázka, zda je nutné veverka vůbec vysvětlovat). Slovně jsou vysvětlena slova, která jsou příliš abstraktní a jednoduchým obrázkem nezaznamenatelná např.: *Konikovice*, *kdákání*, *kvikot*, ... Slovně jsou však vysvětlena i slova, která by šla dobře nakreslit např.: *nástupišť*, *rajská jablíčka* (u tohoto slova by pravděpodobně byla účelnější substituce za rajčata přímo), *psaní*... Proč upravovatelka zvolila radši slovní popis, není jasné. Na stránkách je místa dost.

## 9.2. Obecné shrnutí úprav v 1. kapitole

V této části bych ráda obecně shrnula změny, které byly provedeny v 1. kapitole, provedla jejich zhodnocení a následně identifikovala chyby.

### Délka textu a jeho zkrácení

Upravená verze je značně zkrácena. Originální verze čítá 518 slov, upravená verze pouhých 346. Vypuštěné části se týkají především popisu:

- Honzika
- spojeného s pocity a náladami, vysvětlením vztahů mezi postavami
- způsobu a okolností řečové činnosti postav
- detailů, dokreslujících atmosféru

Vynechání popisu Honzika, hlavní postavy, mi přijde opravdu nešťastné i vzhledem k tomu, že ilustrace samotného, celého Honzika, se objeví poprvé až ve čtvrté kapitole a navíc je zde zády. Pro čtenáře je důležité, aby znali postavu, aby se s ní mohli ztotožnit. Tady jakýkoli hlubší popis hlavního hrdiny chybí.

Další výrazné zkrácení se týká rozhovoru maminky s Honzíkem ohledně toho, zda Honzík pojede k babičce sám. V upravené verzi se odehrává v přímé řeči, kde se nestále opakuje jediné sloveso, a to řekl/řekla. V originální verzi jde také o přímou řeč, slovesa se však střídají a nesou informace o tom, jak se daná osoba cítí nebo jakým tónem to řekla, např.:

- „*Já už nejsem malý,*“ *odpověděl rozhodným hlasem Honzík ...*



- *Jak chceš, Honzíku, “**zvážněla** maminka.*

Opakováním slovesa řekl/a dostáváme minimum informací o povaze rozhovoru a navíc se se stereotypností ztrácí požadovaná dynamika textu. Původní náboj a snaha o zprostředkování pohnutek postav je nahrazena neatraktivním dialogem, kde někdo něco pořád říká. O možnosti rozšiřování slovní zásoby ani nemluvě.

Dále je zkrácena pasáž týkající se samotného Honzíkova čtení nečtení dopisu, kdy sám touží si ho přečíst a nalézt své kamarády: Punt'u a kocoura. V originální verzi je krásně popsáno Honzíkovo rozčarování a zklamání z písma, které se ani v nejmenším nepodobá jeho kamarádům. V olomoucké verzi najdeme jen suché sdělení, že neumí číst, a proto je tam nenajde.

### **Substituce**

V textu jsou méně běžná a frekventovaná slova nahrazována aktuálnějšími lexikálními ekvivalenty. Aktuálnější lexikální prostředky jsou takové lexikální prostředky, které se objevují v každodenní komunikaci, jsou všeobecně známé a často používané, patří do jádra slovní zásoby současné češtiny, např. *psaní* slovem *dopis* a podobně. Pokud se v originální verzi objeví ve větě osobní zájmeno zastupující konkrétní osobu či věc, s největší pravděpodobností se v upravené verzi objeví substantivum označující tuto konkrétní osobu či věc. Není to však pravidlem, někdy je ponecháno.

V originální verzi se setkáme s bohatou slovní zásobou, slovesa se opakují minimálně. V upravené verzi se ale setkáváme s tím, že upravovatelka si vybere jedno sloveso, které je opakovaně používáno v různých situacích. Příkladem může být již zmíněné řekl/a či pojedu:

Začal se dokonce shánět po svém kabátku a že <b>se vypraví</b> k babičce.	...a začal hledat svůj kabátek, že <b>pojede</b> k babičce.
Nasedne do vlaku a <b>pojede</b> .	Sedne si do vlaku a <b>pojede</b> .
<b>Vydá se</b> na cestu hned, jaképak zdržování!	A <b>pojede</b> hned!

### **Změna souvětí na věty jednoduché**

Často jsou delší souvětí rozdělena na více krátkých, jednoduchých vět. Jindy jsou dvě věty spojeny do jedné pro větší návaznost z důvodu předchozího vynechání některých informací.

## Explicitnost

Pro větší explicitnost jsou do textu vkládána slova. Domnívám se, že někdy jsou přidána naprosto zbytečně a dochází k podceňování elementárních znalostí čtenářů, které nesouvisí s těmi jazykovými, např.:

- Švestky a letní jablka jsou už zralá a padají **ze stromů**.

## Chyby, které vyplývají z úprav a objevují se v celé knize

Tyto chyby jsou patrné již při prvním čtení a některé z nich jsou velmi nápadné: nesystémovost, překlepy, posuny ve významu, nedostatečné vysvětlení neznámých slov a jednotvárnost (stereotypnost) a nedynamičnost textu. Tyto chyby by se daly rozdělit do několika skupin, kdy skupina 1. je dle mého názoru nejzávažnější a skupina 2. a 3. jen o něco méně závažná:

1. Nerespektování předlohy (pohled umělecký)
  - posuny ve významu
  - nedynamický text, jednotvárnost až stereotypnost, co se týče opakování stále stejné slovní zásoby
2. Nerespektování pravidel pro upravování (pohled funkční)
  - nedostatečné vysvětlení neznámých slov
3. Nepozornost (pohled lidský/lidský faktor)
  - překlepy
  - nesystémovost

Nesystémovost se týká jak nahrazování zástupných osobních zájmen názvy konkrétních osob či věcí, tak např. vysvětlování potenciálně neznámých slov. Slovo není vysvětleno, tedy zvýrazněno poprvé, co se objeví v textu, ale třeba až podruhé, potřetí. Tudíž pak vypadá, že změny jsou prováděny nahodile, např.:

- „*Přivezte ho, kloučka...*“ bylo nahrazeno za „*Přivezte Honzika,...*“
- „*Vždyť u nás nebyl tak dlouho.*“ bylo nahrazeno „*Už jsme ho dlouho neviděli*“, v souladu s pravidly však by mělo být „*Už jsme Honzika dlouho neviděli*“.
- Akátová větvička se poprvé objeví v kapitole Koza (na s. 20), ale obrázková vysvětlivka je až v kapitole Koza na silnici (s. 36).

- Dalším příkladem může být slovo kulička objevující se hned v 1. kapitole, viz obr. 1

Obr. 1 ukázka nesystematičnosti vysvětlivek

„Já se nebojím,” řekl Honzík. „Vezmu si skleněnou kuličku, prut a pojedu k babičce.“

Honzík začal hledat barevnou kuličku. Měl ji moc rád. Všichni chlapi mu kuličku záviděli. Honzík si myslel, že bez kuličky jet k babičce nemůže. Také nesmí zapomenout prut. Všichni kamarádi měli prut a Honzík ho chtěl mít taky.

V upravené verzi se objevuje značné množství překlepů, což není vhodné, čtenáři si mohou zafixovat špatnou podobu slov, nebo jim to může bránit v porozumění textu, př.:

- často ve vlastích jménech: *Freda* místo *Ferda* (s. 43), *Honzku* místo *Honzíku* (s. 41 a 42)
- *řekll* místo *řekl*

Zvláštním druhem překlepu je přidání slov, které nikterak nesouvisí s textem. Nejedná se o adici. Slova se dostala do vět pravděpodobně kvůli nepozornosti při přepisování textu. Tyto překlepy však vedou ke gramatickým chybám, př.:

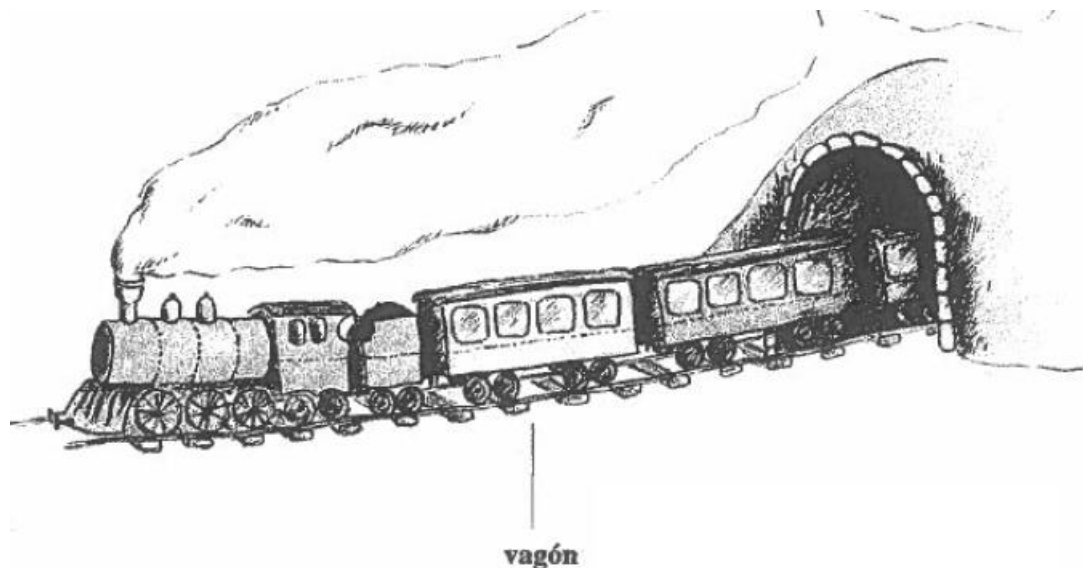
- *Teprve ted', když je u něj nebyli a Honzík byl sám ...* (s. 29)
- *Když se přišel před okénko, ...* (s. 38)

Gramatické chyby se najdou i bez překlepů, např.

- *Švestky a letní jablka jsou už zralá a padají ze stromů.* → *zralé* (s. 5)

Dále si myslím, že některá vysvětlení nejsou dostatečná, jak jsem již shrnula u ilustrací. Na obrázku vidíme, že šipka může ukazovat na více věcí: koleje, pražec, píst, vagón, ...

Obr. 2 ukázka vysvětlivky



Některé změny jsou dle mého názoru prováděny nešetrně a dochází k jasnému posunu významu, především co se týká ztráty subjektivního hodnocení či změny prostředí a podmínek situace.

př.:

- *Našemu dědovi i mně se po něm moc stýská. → Našemu dědovi i mně je moc smutno.*
- *Punt'a běhá po návsi a očichává kluky, který z nich je Honzík. → Punt'a běhá po vsi a hledá Honzika.*
- *Byl na ni pyšný. → Měl ji moc rád.*

Také se domnívám, že text je až přehnaně zkrácen a zbaven své dynamičnosti, úpravy původní poutavý text ochuzují. Ochuzení se týká slovní zásoby, ztvárnění citové angažovanosti a napětí, vše je v jedné co nejvíce neutrální rovině a celkově text působí příliš stroze. Příkladem jsou již několikrát zmíněná slovesa říct a pojeď.

### **Porovnání vydání od Albatrosu a Axiómy**

Na závěr této části přidávám ještě krátké porovnání 1. kapitol od konkurenčních nakladatelství. Rozdíly mezi nimi jsou minimální. Odlišnosti se projevují v dopise, kde chybí uvozovky na začátku a konci dopisu. Dále věta *Vždyť u nás dlouho nebyl!* je ve verzi od Axiómy bez vykřičníku. Další rozdíl je v uspořádání vět *„Ty můj malý“ zasmála se maminka a chtěla Honzika pochovat. „ Vždyť ještě neumíš číst!“*. Axióma vloženou uvozovací větu zařadila až za obě přímě řeči. Poslední odlišností je změna tvaru slovesa *musil* → *musel*.

### 9.3. Detailní analýza vybraného úryvku z první kapitoly

K detailní analýze jsem si vybrala dopis, který napsala babička Honzíkovi. Tuto část jsem si vybrala, protože jde o uzavřený celek a objevují se v něm všechny typy úprav, se kterými se setkáme v kapitole. Při analýze pracuji s elektronickou verzí Slovníku spisovného jazyka českého, dostupného na <http://ssjc.ujc.cas.cz>.

„Přivezte k nám Honzika!	„Přivezte k nám Honzika!	0
Našemu dědovi i mně <b>se po něm moc stýská.</b>	Našemu dědovi i mně <b>je moc smutno.</b>	ČP

- Stýskat se – dle slovníku:

**stýskati si**, řidč. **stýskati** (ob. *stejskat si, stejskat*) ned. 1. (~; na koho, co; \*komu Prav.; \*do koho, čeho Lier; \*o čem Tyl) *stěžovat si 1, naříkat 2: stýskal si, že nemůže nic sehnat; s. si na špatné spolupracovníky, na špatné výsledky; stále jen stýskal, naříkal; zř. doufám, že si do mne s. nebudete (Kos.) na mne naříkat \*2. s. si (po kom, \*čem Lum.), s. (~) pociťovat stesk: s. si po zpěvácích (Staš.); s. v touze (Jir.); — stýskati se (ob. *stejskat se*) ned. neos. 1. stýská se (komu; komu po kom, čem) někdo pociťuje stesk: velice se mu stýskalo; stýská se mi po tobě, po domově †2. stýská se (komu) je zatěžko, trudno: kdyby tomu tak bylo, to by se jí stýskalo živu býti (Jir.) ○ předp. na- se, na- si, po-, po- se, po- si, u- se, u- si, za-, za- si; → nás. **stýskávati (si), stýskávati se** (ob. *stejskáv-*) ○ předp. po- si, za- se; — dok. stýsknouti (si)*

Pro náš text je stěžejní tento výklad:

**stýskati se** (ob. *stejskat se*) ned. neos. 1. stýská se (komu; komu po kom, čem) někdo pociťuje stesk: velice se mu stýskalo; stýská se mi po tobě, po domově.

- být smutno – dle slovníku:

**smutný** příd. 1. *naplněný smutkem, stížený smutkem; zarmoucený: s-á tvář; s. hlas; být s. 2. vyvolávající, budící smutek; zarmucující: s. osud, život; s-á historie, scéna; s. kraj; s. čas dušičkový; s-é vzpomínky; s. nápěv; to jsou s-é věci; je to s-á pravda je to smutné, ale je to pravda; měl s-ou úlohu dát zprávu o neštěstí; to by bylo s-é, abychom něco nedali dohromady nejsme tak neschopni; ust. spoj. rytíř s-é postavy (pův. o Donu Quijotovi); expr. osoba vzbuzující politování 3. zř., zast. smuteční: oblékat s-ou sukni (Jir.); s-á vrba (Vaněček); bot.*

večernice s-á; — zpodst. **smutná**, -é ž. jen řidč. ve spoj. se s-ou se smutnou myslí, se smutnou zprávou ap.: přišel, vrátil se se smutnou; **smutno**, -a s. smutek I: velké s. bylo po pohřbu v zahradě (John); → přísl. **smutně**: s. se podívat; – s. vzpomínat; dopadlo to s.; s. proslulý; **smutno** (\*smutínko expr. Bran.): bylo jí s.; na samotě bylo s.; → podst. \***smutnost**, -i ž. smutek I: nejsi přítel s-i (Dyk)

Textu odpovídá tento význam:

1. naplněný smutkem, stížený smutkem; zarmoucený: s-á tvář; s. hlas; být s.

Záměnou těchto výrazů dochází k posunu významu. Originální verze je explicitnější, protože víme, že se babičce a dědečkovi stýská po Honzíkovi, chybí jim. V upravené verzi však víme jen to, že je prarodičům *smutno*, to však může být způsobeno různými důvody.

<b>Vždyť u nás nebyl tak dlouho!</b>	<b>Už jsme ho dlouho neviděli!</b>	RP
--------------------------------------	------------------------------------	----

*Vždyť* je vypuštěno a *už* je přidáno, nejde však o substituci.

- *vždyť* – dle slovníku:

**vždyť** (ob. *dyť* Klost., Kos., *dyk* Jir., *řvzdyť* Pal.) sp. a přísl. 1. sp. souřadící uvádí větu, kt. vyjadřuje důvod toho, co je obsahem předcházející věty; neboť, však I 2: rád to udělám, v. je to má povinnost; nebojte se, v. se nic nestane; nespíchej, v. máš dost času; mírni se, v. se to nesluší; dej pozor, v. mi ublížíš II. přísl. 1. vyjadřuje, že něj. tvrzení se uvádí jako námitka proti cizímu tvrzení, názoru; přece I 2: že tu nebyl? V. jsem ho viděl; tys to slyšel? V. jsi tu nebyl 2. zdůrazňuje vůbec něj. výpověď: v. jsem věděl, že to tak dopadne však I 3; v. uvidíme; v. jsem to hned povídal přece I 1; v. ani nepozdravil; vy jste se spadla! V. je vás půl (Pujm.); proč nemluvíš? V. je to hrozné 3. ob. vyjadřuje přitakání; ano I, jo I: pospěš si! No v.

Pro text je stěžejní tento význam:

I. sp. souřadící uvádí větu, kt. vyjadřuje důvod toho, co je obsahem předcházející věty;

- *už* – dle slovníku:

**už** přísl. již 1-5 1. vyjadřuje rychlé, skoro neočekávané nastoupení n. pomnutí děje, jeho úplnost, ukončenost, definitivnost; v této době, teď, nyní, hned (v protikladu ke stavu předcházejícímu): už přijeli; to jméno mu už zůstalo; jak to dořekl, už tu byli; už jsem to pochopil; už to mám! přišel jsem na to; schůze už (brzo) skončí; on už přijde brzy 2.

*zdůrazňuje, zesiluje význam slova, ke kt. se vztahuje (často s časovým určením): už třetí noc nespím; už od pondělka pekli koláče; já už to nějak vydržím; už od dveří křičí, že má hlad; už se na to nemohu dívat; už nejsem žádná mladice; neudělám to, už kvůli matce ne 3. zdůrazňuje přání, výzvu n. hrozbu; dodává řeči důvěrnosti, familiárnosti: už aby byly prázdniny!; tady to máš a už jed'!; už se na mne nehněvej!; mlčte už!; už dost!; už toho nech!; už ať jsi venku!; – tak už tedy jsme zas doma 4. ve spoj. už ne vyjadřuje, že něj. děj přestal (přestane) n. že se do té chvíle neopakoval (nebude opakovat): už neprší; už se to nestane; už nevím, kdy to bylo; děkuji, už si nevezmu 5. už už v. užuž*

V textu je použito už ve významu:

2. zdůrazňuje, zesiluje význam slova, ke kt. se vztahuje (často s časovým určením): už třetí noc nespím; už od pondělka pekli koláče; já už to nějak vydržím; už od dveří křičí, že má hlad; už se na to nemohu dívat; už nejsem žádná mladice; neudělám to, už kvůli matce ne

Vynecháním *vždyt'* dochází ke ztrátě souvislosti mezi větami, které *vždyt'* spojuje. Babičce a dědečkovi se stýská po Honzíkovi, protože ho dlouho neviděli. Chybí zde příčinný vztah. Upravená věta s *už* klade důraz na zvýraznění časového údaje, jak dlouho, nikoli na spojitost mezi smutkem a délkou odloučení.

Další zásadní změnou je nahrazení slovesa „být“ v záporném tvaru záporným tvarem slovesa „vidět“. Záměnu si vysvětlují dvěma důvody: za prvé neslyšící mají obecně problém se slovesem být a za druhé nevidět může působit více explicitně. Vyjadřuje představu, že prarodiče Honzíka dlouho neviděli, tudíž tam ani fyzicky přítomen nebyl. Pravdou však je, že Honzíka mohli vidět na návštěvě v Praze, či kdekoli jinde, nikoli u sebe doma. Originální věta tvrdí, že Honzík už dlouho nebyl v Koníkovcích. Upravená věta však tvrdí, že ho dlouho neviděli a není už jasně, kde naposledy se viděli. Úpravu tedy chápu jako usnadnění porozumění. Dle pravidel by zájmeno *on* (ho) mělo být zaměněno za *Honzíka*.

Vypuštěno je i příslovce *tak* zdůrazňující subjektivní hodnocení toho, jak dlouho už vnouček u nich nebyl.

Švestky <b>na zahradě</b> už <u>načisto změkly</u> a letní jablka padají.	Švestky a letní jablka <u>jsou už zralá</u> a padají <b>ze stromů</b> .	E, S, A
---	---	------------

V této větě došlo ke třem úpravám. Z původní věty bylo vypuštěno umístění, kde babička a děda stromy mají. Nedomnívám se, že by neslyšící měli problém se slovem *zahrada*, jeho vypuštění vidím v cílené snaze zkrátit text. Ovšem bezdůvodně, čtenář je ochuzen o (pravda nepříliš důležitý) detail, kde tedy stromy jsou (mohli mít např. sad), ale jeho představa o stavení prarodičů už nebude přesná. Dále bylo přidáno, odkud zralé ovoce padá (*ze stromů*), což považuji za naprosto zbytečnou úpravu a podceňování čtenářovy inteligence. Třetí úprava je nejkomplikovanější. Originální věta tvrdí, že švestky jsou měkké a jablka padají. V upravené ovšem dochází k posunu, protože padají a jsou zralé jak švestky, tak jablka. Nehledě na to, že je použit nesprávný tvar zralá místo zralé. Uvést chybný tvar v knížce pro děti je nepřijatelné.

Nemá je kdo sbírat.	<i>Nemá je kdo sbírat.</i>	0
---------------------	----------------------------	---

Tato věta byla zachována beze změny, ovšem v souladu s pravidly pro úpravy textů pro neslyšící by mělo být pro lepší explicitnost *je* nahrazeno *jablka a švestky*.

Punťa běhá po <b>návsi</b> a <b>očíhává kluky, který z nich je Honzík.</b>	<i>Punťa běhá po vsi a hledá Honzíka.</i>	S, ČP
--	---	-------

Zde je *náves* zaměněna za *ves*. Touto úpravou dochází opět k posunu významu, dezinterpretaci a podle mě to čtenáři četbu neusnadní. Ves je dnes velmi řídky používána. Myslím si, že vhodnějším než *ves* by bylo slovo *vesnice*. Ta však možná nebyla zvolena kvůli své délce a především to není ekvivalentem pro slovo *náves*.

- *náves* - dle slovníku:

*náves*, -vsi ž. (mn. 3. -ím, 6. -ích, 7. -emi) (†*návsi*, -í s., Něm., Herb.) *prostranství uprostřed vsi: rybníček na návsi; ponocný vytruboval na návsi; měl v pokojíku prachu jako uprostřed návsi (Něm.); → expr. zdrob. návsičko, -a s. (6. mn. -ách)*

- *ves* - dle slovníku:

*ves*, vsi ž. (mn. 3. -ím, 6. -ích, 7. -emi) 1. *vesnice 1, dědina (kniž. a obl. mor.): chudá, horská v.; ...*



*ves Izájm. v. všechen*

Ve zkoumaném textu jde o ves jako vesnici, dědinu. Puřta v originálním díle očichává kluky na návsi, tedy v konkrétním místě v Koníkovících, které se dá jasně vymezit. V upravené verzi se stalo hledání po celých Koníkovících, bez jasně definovaného místa či směru.

V další změně došlo taktéž k substituci, ale nahrazující výrok je mnohem více strohý a výrazově chudý. V originální větě je explicitně a názorně popsáno, jak vypadá pes, který něco hledá – očichává všechny kluky, na které narazí. Upravená věta pravděpodobně kvůli zjednodušení a zkrácení obsahuje pouze proces, tedy ... *hledá Honzika*. V upravené verzi máme ještě pocit, že vesnice je prázdná, protože Punt'a hledá, nikoli vybírá mezi několika možnými Honzíky (kluky, kteří se na návsi pohybují) toho pravého.

<b>Kocour sedá na sloupku u našich vrátek a vyhlíží, jestli Honzík už přijíždí.</b>	<b><i>Kocour sedí před domem a také čeká, až Honzík přijede.</i></b>	RP
---	--	----

Čtenář je opět ochuzen o popisné detaily. V původní větě kocour *sedá na sloupku u našich vrátek*, což by se dalo upravit na plotě, nebo u dveří. Místo toho je v upravené větě, že *sedí před domem*. Souvislost s původní větou vidím v tom, že vrátka musí být logicky před samotným domem, ale tato informace nemá výpovědní hodnotu. Pokud má být text pro usnadnění explicitnější, nemohu konkrétní umístění nahradit něčím tak fádním jako *před domem*.

Dále vidím problém v záměně sloves *sedá* za *sedí*. Opět mizí naléhavost a touha Honzika vidět. Z původní věty je jasné, že kocour to dělá opakovaně, den co den vyhlíží. Upravená věta je více spojena s aktuální přítomností, je tam a čeká. Smysl úpravy je však jasný. Pro neslyšící je tvar *sedá* neznámý. *Sedá* je řidčeji používané (možno porovnat v korpusu syn 2015 *sedat* = 8,74 i. p. m ku *sedět* = 260, 81 i. p. m. Neslyšící čtenáři se mnohem častěji setkají s tvarem *sedí* než *sedá*. Dle korpusu deaf: *sedět* = 38 i. p. m. a *sedat* = 0 výskytů. Obě slovesa jsou nedokonavá. Vhodnou úpravou by mohlo být: *každý den sedí*, kterou se docílí i předání informace, že jde o opakovaný děj.

Předcházející změny byly drobnější, ale v poslední dochází k významnějšímu posunu významu:

- vyhlížet – dle slovníku:

**vyhlížeti** *ned.* (3. mn. -ejí) 1. k vyhlédnouti, vyhlídnout 1-3: v. oknem; v. z okna, z pavlače, z rozhledny rozhlížet se, dívat se; přen. portréty z rámu vyhlížející (Vrchl.); – řidč. poněk. zast. obcházel a vyhlížel po rynku (Jir.) rozhlížel se; přen. věž zámku vyhlíží do kraje (John); – v. vánoční dárky; v. si nevěstu 2. (koho, co) s očekáváním, touhou, zvědavostí se dívat vstříc někomu, něčemu: v. dlouho listonoše očekávat; v. svatbu; zdaleka již vyhlížel rodnou krajinu (Jir.) 3. řidč. (o věci) být vidět; vyčnívat, vykukovat: vzadu vyhlíží věž chrámu; zpod čapky vyhlížel pramének vlasů (Poláč.); přen. z očí mu vyhlíží šibalství hledí 4. řidč., poněk. zast. (kam) (o oknech ap.) mít urč. směr; směřovat 1, být obrácen: okénka vyhlížejí do lesů (Rais) 5. poněk. zast. (jak) mít něj. vzhled; vypadat: v. dobře, zachovale; kdyby mne nebylo, vyhlížela by o deset let starší (Něm.); kraj vyhlížel svátečně (Šrám.); podle toho to také na gruntě vyhlíželo (Směja) 6. poněk. zast. (jak s kým, čím) být v něj. stavu; vypadat: vyhlíží to s námi špatně; jak to s tou poctivostí vyhlíželo, to žádný nemohl vidět ○ předp. na- se, po-; → nás. **vyhlíživati** (o) bez předp.

Pro text je stěžejní význam:

2. (koho, co) s očekáváním, touhou, zvědavostí se dívat vstříc někomu, něčemu: v. dlouho listonoše očekávat; v. svatbu; zdaleka již vyhlížel rodnou krajinu (Jir.)

- čekat – dle slovníku:

**čekati** *ned.* 1. (~; na koho, co; koho, co; †koho, čeho) setrávat na místě, až někdo n. něco přijde, objeví se n. mine; očekávat, vyčkávat: hlouček lidí čeká u vrat; č. trpělivě; č. na vlak; č. na peníze, č. přítele, návštěvu; čekal, až vlak přejede, sluha čekal rozkazů (Maj.); přen. novostavba čeká na své obyvatele; ♦ nedal na sebe dlouho č. přišel brzy; mysl. č. na zvěř být na čekané 2. (s čím) odkládat, odsunovat (co): č. se zahájením porady až do čtyř hodin; už dlouho na vás čekáme s večerí 3. (~; koho, co) nadít se (koho, čeho), doufat (več): č. a věřit; č. odměnu, dopis; tohoto závodníka čekáme vždy prvního v cíli; nečekal vítězství v soutěži; dnes jsem tě už věru nečekal; nečekal jsem, že budeme mít takový úspěch; č. spravedlivý rozsudek; čekáš zázraky?; co čeká ještě od života?; to jsem čekal věděl jsem, že se to stane, že to nastane; ♦ expr. to se dalo od ní č. na to jsme museli být připraveni, tak obyčejně jedná; 4. (jen v 3. os. j. a mn. při věcném podmětu) (koho, na koho) nastávat někomu, být, stát před někým; kynout; hrozit; čeká nás velmi dlouhá cesta; ráno mě čekala hned práce; čekají nás velké úkoly; – čeká nás bída; čekají tě nepříjemnosti; čeká ho (na něj) trest bude potrestán; co nás čeká? co s námi bude 5. (komu) dávat na dluh: věřitel nám čeká; — **čekati se** *ned. ob.* V někt. ust. spoj. připravovat se, chystat se (k čemu): žena se čekala (do kouta) byla před

porodem; *zast. č. se do hodiny (Svět.) chystat se k smrti* ○ *předp. dočkati (se), načekati se, počkati (pose-), pře-, se-, vy-; → nás. čekávati* ○ *předp. (-čkávatí) v. čekati, dále očekávati*

V textu je použit význam:

1. (~; na koho, co; koho, co; †koho, čeho) setrvávat na místě, až někdo n. něco přijde, objeví se n. mine; očekávat, vyčkávat: hlouček lidí čeká u vrat; č. trpělivě; č. na vlak; č. na peníze, č. přítele, návštěvu; čekal, až vlak přejede, sluha čekal rozkazů (Maj.); přen. novostavba čeká na své obyvatele; ♦ nedal na sebe dlouho č. přišel brzy; mysl. č. na zvěř být na čekané

V této úpravě není zachována vlastní kocourova iniciativa a citové zaujetí. V původní větě je kocour aktivní subjekt, v upravené je pasivní.

Přivezte <b>ho</b> , <u>kloučka</u> , <b>alespoň</b> na několik dní!“	Přivezte <b>Honzíka</b> <u>vlakem</u> na několik dní.“	S, <u>E</u> , E, <u>A</u> ,
---	--	--------------------------------

V této větě je zástupné zájmeno nahrazeno konkrétním substantivem. Elize slov *klouček* a *alespoň* úplně mění vyznění věty. Ztrácí se náklonnost prarodičů k Honzíkovi a naléhavost přání, že ho chtějí vidět alespoň pár dní. Upravená věta je suché konstatování prosby bez jakékoli citové angažovanosti. Ve větě je také navíc slovo *vlakem*. Dle mého názoru je tam naprosto zbytečně a navíc dopředu prozrazuje pointu.

	<i>babička a děda</i>	A
--	-----------------------	---

Přidáním „podpisu“ *babička a děda* se autorka upravené verze pravděpodobně chtěla přiblížit úpravě charakteristické pro dopis. V tom případě by však bylo vhodné přidat i pozdrav a oslovení.

V podpisu by se však neměl objevovat děda, protože dopis evidentně psala jenom *babička* (našemu dědovi i mně...) a protože maminka mluví o dopisu od *babičky*.

## 10. Zhodnocení upraveného textu

V této kapitole se pokusím o konečné porovnání, zhodnocení upraveného textu. Při konečném zhodnocení se mohu opírat o Mistríkův vzorec a kritickou analýzu. Už v samotných kapitolách byly některé závěry zmíněny, zde však budou uvedeny uceleně.

Jak při výpočtu Mistríkova vzorce, tak u kritické analýzy jsem došla k závěru, že úpravy napáchají více škody než užitku. Úpravy vedou k:

- zkrácení textu
- vypouštění pasáží, které jsou dle upravovatelky nezajímavé (nejčastěji pasáže obsahující popis)
- posunu ve významu
- nesystémovosti (co se týče výběru vysvětlovaných slov, aplikovaných zásad pro úpravy)
- nedostatečnému vysvětlení neznámých slov
- jednotvárnost a ztráta dynamičnosti textu

Ale ke značnému usnadnění textu nedojde. Téměř to vypadá, že původní příběh je zbaven všeho, co ho dělá zajímavým, působivým a přitom mu neslyšící stále nemusí rozumět.

Dalo by se říci, že úprava Honzíkovy cesty spočívala ve vyškrtání popisných a nedůležitých pasáží. O jejich nedůležitosti rozhodla upravovatelka. Dále také k nahrazení nebo vyškrtnutí neaktuální slovní zásoby, čemuž odpovídá, že nejvíce bylo provedeno elizí a substitucí. Zajímavé však je, že četba knih by měla vést k nenásilnému rozšiřování slovní zásoby, to se u upravené Honzíkovy cesty nestane, vystačí pouze ze 139 různými slovy oproti 175 v originální verzi, dokladem budiž již několikrát zmiňované sloveso pojede, kterým bylo nahrazeno mnoho jiných sloves. Kvůli častým posunům významu si můžou děti dokonce odnést jiný pocit z knížky, oproti dětem, které četly originální verzi.

Takto upravený text není s to plnit všechny funkce literárního textu. Jak jsem již konstatovala výše, text nepůsobí motivačně, k rozšíření slovní zásobě nedochází, funkce poznávací, výchovná a formativní je kvůli škrtům a vynechání pasáží odkazující na minulý režim taktéž potlačena, estetická funkce je nulová. Jen požadavky funkce procvičovací tento text splňuje.

Zajímavý je i samotný výběr upravované knihy, díla Bohumila Říhy nejsou již nejčtenějšími mezi současnou generací. Autorka také vynechala všechny zmínky odkazující na minulý režim a knihu tak nemůžeme použít ani jako pedagogickou pomůcku k vysvětlení nebo porovnávání života za komunistického režimu a dnes.

Autorka nesporně nad úpravou strávila mnoho času a stála ji nemalé úsilí, i přesto si myslím, že práce nepřinesla dostatečné ovoce a upravená verze ani nespĺňuje základní požadavky ze zásad, jako např.:

- snížení literární hodnoty textu
- zprostředkování rovnocenných informací
- zprostředkování citových prožitků
- rozšíření slovní zásoby apod.

Domnívám se, že v jednom člověku je nemožné, ač se snaží sebevíce, práci odvést kvalitně. Pokud na úpravě pracuje jen jeden člověk, je úprava příliš subjektivní. Nehledě na to, že upravovatelka není dle mého názoru dostatečně teoreticky na takovou tu práci připravena a vybavena znalostmi.

## 11. Doporučení

V závěrečné kapitole se pokusím zamyslet nad tím, jak úpravy provádět více efektivně.

Aby byly úpravy co nejefektivnější, je zapotřebí znát svoji cílovou skupinu, pro koho upravuji a proč upravuji, tedy na jaké funkce bude brán zřetel.

Pokud je cílem nalákat neslyšící děti ke čtení, domnívám se, že bude nejlepší napsat přímo knihu adresovanou neslyšícím, která už od samého počátku bude brát v potaz všechna úskalí, půjde o původní příběh, nikoli adaptaci. Autorský nový příběh bude vystaven tak, aby obsahoval i prvky podporující funkci formativní, výchovnou a estetická funkce bude taktéž naplněna (za předpokladu, že bude fungovat tvůrčí tandem slyšící a neslyšící, bez ohledu na to zda autor příběhu bude slyšící, nebo neslyšící).

Autorský příběh však nevyřeší problém, jak seznámit neslyšící žáky se zásadními díly české literatury a přiblížit jim tak českou kulturu, které jsou také součástí. Jedním z řešení je se původním příběhem inspirovat a vytvořit tak autorský příběh na motivy kánonického díla anebo text upravit. Jak to udělat nejlépe rozvedu níže. Další řešení je např. vytvořit komiks na motivy díla, které chceme neslyšícím čtenářům představit. Obsah a postavy budou dětem představeny, motivovat ke čtení to také zajisté bude. Otázkou je však jazyk. V takovém díle je naprosto upozaděn jazyk autora, a proto se touto variantou nebudu dále zabývat.

Cestou autorského příběhu se snaží jít i projekt *Tableto*. To je soubor obsahující knihu v tištěné podobě a aplikace do tabletů (dostupné pro oba systémy na našem trhu). Obsahuje pracovní listy, herní aktivity a také videa v českém znakovém jazyce. V interaktivní pohádkové edici je zatím jediné dílo, a to *Za Aničkou kolem světa*. Nutno dodat, že cílovou skupinou pro *Tableto* jsou všechny děti, které mají problémy se čtením, tedy neslyšící, ale i dyslektici nebo děti cizinci. Na svých stránkách projekt uvádí, že „Spojujeme obraz, animaci, zvuk, text a video v českém znakovém jazyce tak jako nikdo jiný.“<sup>14</sup>

Čtenář má tak k dispozici text jak v českém, tak i v českém znakovém jazyce a text se nemusel nijak upravovat. Tento nápad nejvíce odpovídá bilingvně vydávaným knihám, kde jedna stránka obsahuje text například v anglickém jazyce a na druhé straně je odpovídající český překlad. To je podle mě systém, který by mohl fungovat a děti skutečně nalákat a motivovat ke čtení.

---

<sup>14</sup> Co nabízíme. *Tableto - cesta do neznáma* [online]. 2014 [cit. 2015-06-12]. Dostupné z: <http://www.tableto.cz/>

Takovéto texty je možno rozdělit do několika úrovní podle obtížnosti, které se shodují s úrovněmi Společného evropského referenčního rámce pro jazyky<sup>15</sup> (dále jen SERR). „SERR poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládnutí jazyka, které umožňuje měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyka a v jeho průběhu celého života studenta (Ivanová, Lenochová, Línková, aj., 2001, s. 1).“ Úrovní je šest: A1, A2, B1, B2, C1 a C2, úroveň A je nezákladnější a C je nejpokročilejší.

Český jazyk figuruje jako druhý, cizí jazyk, proto by se také měl jako druhý vyučovat. Je tudíž možné se výukou cizinců inspirovat při výuce neslyšících a výběru vhodných a efektivních metod a strategií. Proběhl výzkum<sup>16</sup> dokazující, že čtení pohádkových knih žákům-cizincům umožňuje osvojit si jazyk lépe, pokud chápeme jazyk jako prostředek k usnadnění socializace a poznání nové kultury a prostředí. To je bezesporu další argument pro upravování literatury pro děti a mládež (Pavlasová, 2011, s. 9).

S jazykovými úrovněmi pracují i nové státní maturity, ve skupině SP3 je čeština brána jako cizí jazyk. Bylo by tedy vhodné a plně navazující, kdyby vznikaly knihy s rozdělením dle úrovní podle SERR i pro neslyšící. Neslyšící by mohli takové texty číst již od 1. stupně. Zde by mohlo být překážkou, že úrovně SERR pro český znakový jazyk se teprve připravují. Je otázkou, zda jde plně využít jinou jazykovou kombinaci v dané úrovni, např. česko-francouzský příběh na úrovni A2.

Pokud je nutná úprava již napsaného díla, není možné ji v jednom člověku kvalitně zpracovat. Je nutná mezioborová i mezikulturní spolupráce. Tým by měl být tvořen neslyšícími i slyšícími pracovníky, co se týče profesí, nejvhodnější by byla dle mého názoru kombinace editora, lingvisty, pedagoga a odborníka na psanou češtinu neslyšících. Zástupci těchto profesí by měli pokrýt a efektivně vyřešit všechny problémy, které se mohou objevit.

Tým by se měl při upravování knih spolupracovat nejen s Českým národním korpusem ale i korpusem Deaf, který je zaměřen na psanou češtinu českých neslyšících a na jehož spuštění se pracuje. Korpus může být nápomocen během celého procesu. Může identifikovat výrazy,

---

<sup>15</sup> Celým názvem Společný evropský referenční rámec: učení, vyučování, hodnocení.

<sup>16</sup> Výzkum proběhl v roce 2010 na UJEP pod vedením PhDr. Marie Hádkové, PhD. Celý zájem se soustředil na problematiku výuky žaka-cizince a postoje učitelů.

kteře jsou mēnē znāmē pomocí např. frekvence vŷkytu. Vŷraz je dāle mořnē vypustit, vysvētlit, nebo nahradit. S vŷbērem potenciālne nejvhodnējšiho ekvivalentu mŷže pomoci opēt korpus. Na zākladē korpusu je takē mořnē porovnāvat, kteře struktury nebo ustālenā spojenŷ jsou neslyšicŷm znāmā, umŷ je pouřzŷvat a rozumŷ jim, a kteře jim činŷ problēmy a podle toho se zachovat bēhem upravovānŷ dŷla.

Zkrātka jejich volby ŷprav by byly opodstatnēnē, existovaly by k nim dŷkazy, byly by systēmovē. Tudiř by neřlo o subjektivnŷ pocit jednoho autora. Tŷmovā prāce opřenā o prāci s korpusem, analŷzy a vŷzkumy by mohla takē umořnit ŷpravy nejen v rovinē lexikālni. Byla by to vřak prāce velmi zdlouhavā a stāle s nejasnŷm vŷledkem.



## 12. Závěr

Cílem této práce bylo shromáždit a sepsat poznatky o edičních zásadách při upravování textů pro dětského i dospělého čtenáře, dále přidat k těmto poznatkům zásady, které se navíc uplatňují v upravených textech pro neslyšícího čtenáře, a jak se při těchto úpravách postupuje. Následně bylo možné na základě zjištěných poznatků provést kritickou analýzu díla *Honzíkova cesta od Bohumila Říhy*.

Kritická analýza se stávala z Mistríkova vzorce čitelnosti pro úryvek čítající  $\pm 300$  slov, zaznamenání všech úprav, jejich kategorizace a zhodnocení jejich nutnosti v 1. kapitole *Babička posílá psaní* a z detailního rozboru dopisu.

Na základě kritické analýzy jsem došla k závěru, že upravená verze přes všechny úpravy není neslyšícím o mnoho přístupnější. Upravený text není lépe srozumitelný a navíc dochází k posunům ve významu a jazyk upraveného textu je jednotvárný až omezený. S původním čtivým textem nemá nic společného. Autorka navíc nedodržuje zásady ani cíle pro úpravy textů pro neslyšící. Na její obhajobu je však nutné říci, že bez týmové spolupráce dle mého názoru je kvalitní úprava nemožná.

Závěrem mé práce rozhodně není, že upravované texty jsou špatné, měly by však být více propracované. Jejich zásady a cíle úprav, které jsou vymyšleny, nejsou dostatečně jasně definovány, což vede k vlastnímu výkladu zásad a celkově ke kolísavé kvalitě jednotlivých děl. Zásady tedy nejsou dodržovány, nebo jsou dodržovány chybně, a to je problém. Tudíž je i celková představa veřejnosti o textech spíše negativní.

Ráda bych svou prací na chyby upozornila a podnítila diskusi, jak chyby vyřešit, jak se jich vyvarovat a jak texty opravit tak, aby byly kvalitní a podnítili neslyšící ke čtení. Tedy aby byly srozumitelné, dobře čitelné a znehodnocení původního díla bylo co nejmenší. Určitému znehodnocení se bohužel nelze vyhnout, pokud dochází k záměně slov, zásahům do struktury vět apod. Cílem by však mělo být, aby zásahy byly co nejšetrnější. Možností by mohlo být využití moderních technologií a mezioborové a mezikulturní spolupráce. Čtení s porozuměním je důležitým předpokladem pro úspěšné získávání dalších informací a začlenění se nebo alespoň získání kontaktu s většinou společností, proto je důležité motivovat ke čtení již nejmenší čtenáře a pěstovat v nich návyky na práci s knihou a radost ze čtení, což by mohlo být umožněno právě texty, které jim budou skutečně přizpůsobeny.

## Seznam použité literatury:

ADAM, Robert. Jak se v Česku jazykově upravují vydávané texty. [cit. 2015-05-18]. Dostupné z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/lide/adam/Adam2010b.pdf>. Původně otištěno v: *Přednášky z 53. běhu Letní školy slovanských studií* [online]. 2010, s. 85–93.

ČERVENKOVÁ, Anna. Proč a jak texty upravovat. In: *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999. s. 49 – 51.

ČERVINKOVÁ, Iva. Některé možnosti úprav textů pro neslyšící čtenáře. In: *Čeština doma a ve světě*. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2002, roč. 10, 2. a 3. s. 187 - 189. DOI: 1210-9339.

*Čeština doma a ve světě*. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2002, roč. 10, 2. a 3. ISSN 1210-9339.

DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2389-1.

FORMÁNKOVÁ, V. – SYROVÁTKOVÁ, J. Upravovat, či neupravovat? In *O pohádkách*. Praha: SNDK, 1960, s. 63–75.

HAVEL, R.; ŠTOREK, B. A KOL. *Editor a text*. Praha: Československý spisovatel, 1971.

HRDLIČKA, Milan.: *Cizí jazyk čeština*. Praha: nakladatelství ISV, 2002. ISBN: 80-85866-98-6.

CHALOUPKA, Otakar. 1989. *Próza pro děti a mládež: její otázky, působení a perspektivy*. 1. Praha: Albatros. ISBN 13-740-89.

IVANOVÁ, Jaroslava, Alena LENOCHOVÁ, Jana LÍNKOVÁ a Šárka ŠIMÁČKOVÁ. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky - jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001[cit. 2015-06-12]. ISBN 80-244-0404-4. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

KADLECOVÁ, Kateřina. Dobrý ročník 2014: Desatero úžasných dětských knížek z podzimní sklizně. *Reflex*. 2014, XXV, č. 50, s. 54 - 55. DOI: 0862-6634.

KOLEKTIV BOHEMISTŮ VŠP V OLOMOUCI. Zásady pro vydávání mimočítankové četby. *Literatura ve škole: Časopis pro metodiku vyučování literatuře*. 1957, V(6): 201 - 207.

KOMÁREK, M. a kol. K edičním otázkám souvislé školní a mimoškolní četby. *Literatura ve škole*, 1955, roč. 3, s. 384–391.

Kritické a ediční zásady pro vydávání novočeských autorů, *Věstník České akademie věd a umění*, 1947, roč. 56, s. 64-68.

Křen, M. – Čermák, F. – Hlaváčová, J. – Hnátková, M. – Jelínek, T. – Kocek, J. – Kopřivová, M. – Novotná, R. – Petkevič, V. – Procházka, P. – Schmiedtová, V. – Skoumalová, H. – Šulc, M.: Korpus SYN, verze 3 z 27. 1. 2014. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2014. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

MACUROVÁ, Alena. Cesty k rozumění? In: *Pocta Evě Mrhačové*. Ostrava, 2006 a, s. 139–146

MACUROVÁ, Alena. Čteme ještě Němcovou? In HORKÝ, M.; HORKÝ, R. (ed.). *Božena Němcová – život, dílo, doba*. Česká Skalice: Muzeum Boženy Němcové, 2006 b, s. 139–147.

MACUROVÁ, Alena. *K druhům a funkci vysvětlivek při čtení a interpretaci textu*. In: *Český jazyk a literatura*, roč. XXXV 1984-1985, č. 4 vysvětlivky

MISTRÍK, Jozef. *Lingvistický slovník*. Banská Bystrica: Slovenské pedagogické nakladateľství, 2002. ISBN 80-08-02704-5.

MISTRÍK, Jozef. *Meranie zrozumiteľnosti prehovoru*. Slovenská reč [online]. 1968, 33(3), 171-178. [cit. 29. 4. 2015]. Dostupný z: <http://www.juls.savba.sk/ediela/sr/1968/index.html>.

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

PAVLASOVÁ, Eliška. Využití českých klasických pohádek ve výuce češtiny pro cizince na I. stupni. Liberec, 2011. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci. Vedoucí práce Mgr. Svatava Škodová, Ph.D.

PEISERTO VÁ, Alena. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II.: ČEŠTÍ SPISOVATELÉ*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012. ISBN 978-80-7277-506-4.

PETRÁŇOVÁ, Romana. *Čtení nás baví: Úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené*. Praha: Střední škola, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5 - Jazykové centrum Ulita, 2011. ISBN 978-80-87526-04-0.

PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literatury*. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 80-85839-44-X.

PRCHALOVÁ, Dana. Zkoumání čtivosti - srovnání způsobů měření obtížnosti textu. Praha, 2013. Bakalářská práce. FF UK. Vedoucí práce doc. PhDr. Richard Papík, Ph.D.

PTÁČKOVÁ, Klára. *Specifika čtenářství u neslyšících dětí mladšího školního věku: se zaměřením na problematiku upravovaných textů*. Praha, 2011. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.

ŘÍHA, Bohumil. *Honzíkova cesta*. Praha: Albatros, 1979. ISBN 13-146-KMČ-79.

ŘÍHA, Bohumil. *Honzíkova cesta*. Praha: Axióma, 1998. ISBN 80-85788-66-7.

SMETÁČEK, Vladimír – JONÁK, Zdeněk – VOZNIČKA, Vladimír: *Vývoj dětského čtenáře a školní četba na základní škole*. Krajský pedagogický ústav, Olomouc 1988.

SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002 a. ISBN 80-244-0433-8.

SOURALOVÁ, Eva. Úprava textů pro čtení s porozuměním. *Čeština doma a ve světě*. 2002 b, 10., 2. a 3., s. 190-193. DOI: 1210-9339.

SOURALOVÁ, Eva. Zkušenosti s úpravou literárních textů pro děti s postižením sluchu. In: *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999. s. 52 – 55.

ŠLERKA, Josef a Filip SMOLÍK. Automatická měřítka čitelnosti pro česky psané texty. *SALI* [online]. 2010, 1., s. 33-44 [cit. 2015-04-13]. Dostupné z: [http://sali.ff.cuni.cz/?q=system/files/SALi\\_2010\\_01\\_studie\\_SlerkaSmolik.pdf](http://sali.ff.cuni.cz/?q=system/files/SALi_2010_01_studie_SlerkaSmolik.pdf)

VAŠÁK ET AL., Pavel. ... [et al.] *Textologie: teorie a ediční praxe*. 1. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-638-2.

VAVRUŠKOVÁ, Zdenka. *Má se literatura pro děti a mládež upravovat?*. Brno, 2006. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Doc. PhDr. Vlastimil Válek, CSc.

WANATOWICZOVÁ, Kristýna. Cenzura pro děti 21. století. *Týden*. 2002, č. 45, s. 34-41.

### **Internetové zdroje:**

BROŽOVÁ, Věra. Bohumil Říha. In: *Slovník české literatury po roce 1945: kultura* [online]. 1998, 2007 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=636>

HORÁČKOVÁ, Alice. *Honzíkova cesta a úlitba různým časům*. In: *Idnes.cz: kultura* [online]. 2007 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: [http://kultura.idnes.cz/honzikova-cesta-a-ulitby-ruznym-casum-dx8-/literatura.aspx?c=A070302\\_115651\\_literatura\\_off](http://kultura.idnes.cz/honzikova-cesta-a-ulitby-ruznym-casum-dx8-/literatura.aspx?c=A070302_115651_literatura_off)

<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

<http://ssjc.ujc.cas.cz/>

HUBIČKA, Jiří. Po stopách Honzíkovy cesty aneb Za Bohumilem Říhou. In: Archiv rozhlasu [online]. 2012 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: [http://www.rozhlas.cz/archiv/portrety/\\_zprava/po-stopach-honzikovy-cesty-aneb-za-bohumilem-rihou--1022780](http://www.rozhlas.cz/archiv/portrety/_zprava/po-stopach-honzikovy-cesty-aneb-za-bohumilem-rihou--1022780)

KOLEKTIV AUTORŮ, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Praha : VÚP, 2007. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

ŘÍHA, Bohumil. Mých deset let v literatuře. Literární noviny. 1955-09-24, roč. 4, čís. 39, s. 3. Dostupné online [cit. 2015-04-04].

Zákon o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, předpis č. 121/2000 Sb.