

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bible a její adaptace pro děti
The Bible and Its Adaptations for Children

Kateřina Ječmenová

Vedoucí práce: Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Bible a její adaptace pro děti* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu a že odevzdaná elektronická verze je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 17. 4. 2019

Ráda bych na tomto místě vyjádřila svoji vděčnost Mgr. Štěpánce Klumparové, Ph.D. za její nasazení, ochotu a trpělivost.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Bible a její adaptace pro děti* se zabývá otázkou kvality dětských adaptací Bible. Jejím cílem je na základě odborné literatury sestavit ucelený soubor kritérií, která by dětské adaptace měly splňovat. Tato kritéria by se měla stát praktickou pomůckou pro učitele základní školy usnadňující jim výběr kvalitních příběhů pro práci v hodině. První kapitola je celá věnována Bibli a měla by sloužit jako obecný vědomostní základ o tomto díle. Druhá kapitola popisuje literaturu pro děti a mládež (LPDM) z hlediska jejich specifíků a psychologických předpokladů dětských čtenářů. Zvláštní prostor v této kapitole zaujímá mýtus (jakožto jeden z významných biblických žánrů) i samotná Bible a zkoumání jejich místa v LPDM. Do kapitoly o LPDM je také zařazena část, jejímž účelem je představit roli ilustrace v dětských knihách a připomenout její nezastupitelné místo v dětské literatuře. Následující kapitola už se věnuje přímo pojmu *adaptace*, nejprve z hlediska obecně literárního, poté se zaměřuje na dětského recipienta a na zvláštnosti adaptování Bible. Na konci této kapitoly je na základě předchozí teoretické části vytvořen zamýšlený soubor kritérií ve formě otázek na jednotlivé rysy biblických adaptací; tyto otázky jsou pro větší přehlednost rozděleny do pěti tematických okruhů. V poslední kapitole této práce je na čtyřech konkrétních adaptacích dvou biblických textů (jednoho starozákonního a jednoho novozákonního) demonstrován způsob práce s nově vzniklým souborem kritérií. Celá práce je uzavřena vyhodnocením adaptace, jež je podle názoru autorky s přihlédnutím ke všem zkoumaným rysům daného díla nejvhodnější pro práci v hodině literatury na prvním stupni základní školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Literatura pro děti a mládež (LPDM), Bible, biblické příběhy, literární adaptace, dětská adaptace, literární výchova, 1. stupeň základní školy, mladší školní věk

ABSTRACT

The diploma thesis *The Bible and Its Adaptations for Children* addresses the question of the quality of children's Biblical adaptations. It aims to compile a comprehensive set of criteria based on relevant literature which children's adaptations should meet. These criteria should become a practical tool for primary school teachers to make it easier for them to select quality stories for their lessons. The entire first chapter is devoted to the Bible and should serve as a general knowledge base of the book. The second chapter describes children's literature in terms of its specifics and psychological characteristics of young readers. A special place in this chapter belongs to myth (as one of the essential biblical genres) and the Bible itself, and the examination of their place in children's literature. The chapter on children's literature also includes a section the aim of which is to explain the role of illustration in children's books and to remind us of its crucial position in children's literature. The following chapter deals with the term *adaptation*, first from the general literary point of view, and then it focuses on the child recipient and the peculiarities of adapting the Bible. At the end of this chapter, the planned set of criteria is created on the bases of the previous theoretical part and formed into questions on individual features of Biblical adaptations; for easier manipulation, these questions are arranged into five areas according to their subject. In the last chapter of this work, four different adaptations of two biblical texts (one from the Old Testament and one from the New Testament) are used to demonstrate how to work with the newly created set of criteria. The thesis then concludes with the evaluation of the adaptation that is – according to the author, taking into account all the features of the given work – the most suitable for use in literature classes at the primary level.

KEYWORDS

Children's Literature, the Bible, Bible Stories, Literary Adaptation, Adaptations for Children, Literary Education, Primary Education, Young Learners

Obsah

Úvod	7
1 Bible	9
1.1 Bible jako slovo a systém	9
1.2 Literární druhy a žánry v Bibli	13
1.3 Překlady Bible.....	18
1.4 Význam Bible v současném světě.....	19
2 Literatura pro děti a mládež (LPDM)	23
2.1 Charakteristika dětského čtenáře	23
2.1.1 Dětský čtenář	23
2.1.2 Psychologické předpoklady dětské četby	26
2.2 Charakteristika literatury pro děti a mládež.....	34
2.2.1 Funkce LPDM	35
2.2.2 Žánry LPDM	37
2.3 Mýtus a Bible v LPDM.....	39
2.4 Ilustrace dětských knih	40
3 Literární adaptace	46
3.1 Pojem adaptace	46
3.2 Adaptace literárních děl pro dětského čtenáře	47
3.2.1 Specifičnost dětských adaptací.....	47
3.2.2 Specifičnost biblických adaptací	49
3.3 Vyvození hledisek pro adaptace Bible pro děti	51
4 Adaptace Bible pro děti	62
4.1 Rozbor vybraných adaptací.....	62
4.1.1 Starý zákon: Kain a Ábel (Gn 4,1–22)	63

4.1.2	Nový zákon: Zacheus (Lk 19,1–10)	81
4.2	Zhodnocení vybraných adaptací	98
	Závěr	100
	Seznam použitých informačních zdrojů	104
	Seznam příloh	108

Úvod

Cílem této diplomové práce je vytvořit praktickou pomůcku pro učitele prvního stupně základní školy, kteří by chtěli v hodinách literatury a čtení pracovat s biblickými příběhy. Bible je většinou dětem zpřístupňována ve formě adaptací, ne všechny takové adaptace však kvalitou odpovídají úrovni, již bychom jako učitelé v hodinách rádi nastavili. Výsledný produkt této práce by tedy měl shrnovat různá hlediska, z nichž je možné kvalitu adaptace hodnotit.

Téma zabývající se Biblií jsem zvolila z toho důvodu, že v současné společnosti tato kniha zastává poněkud rozporuplnou pozici. Na jednu stranu jakožto jeden z pilířů evropské kultury po dva tisíce let formovala životy našich předků, a tedy nyní ovlivňuje i ty naše; na druhou stranu je předmětem víry dvou stále živých světových náboženství – a ve světě, který se od duchovní roviny života spíše odklání, tento fakt její pozici spíše zhoršuje, ať už jde o otevřené odmítání čehokoli náboženského nebo o prostý ostych před něčím, čemu nerozumím. Zároveň má tato kniha pro své stáří určitá specifika, která i člověku Biblii nakloněnému komplikují čtenářský požitek. Mým druhým důvodem je, že jakožto budoucí učitelka prvního stupně budu i já své žáky s Biblií seznamovat, a možná půjde o jejich vůbec první setkání s ní. Záleží mi proto na tom, aby biblické adaptace používané v hodinách literatury byly pokud možno věrné biblickému poselství a zároveň vstřícné vůči dětskému čtenáři.

V první části práce čtenáře seznámím se základy jednotlivých oborů, kterých se téma *Bible a její adaptace pro děti* dotýká. Nejprve se pokusím shrnout nejdůležitější informace o Biblii z hlediska historického i literárního, aby tak byl čtenář obeznámen s kontextem, k němuž se biblické texty vztahují. Dále čtenáři připomenu pojem literatura pro děti a mládež a její specifika a žánry. Vzhledem k jedinečnému období, jímž dětství nepochybně je, se budu zabývat i psychologickými aspekty dětského vývoje. I přes zaměření této práce na první stupeň základní školy považuji za důležité zmínit se také o předškolním a starším školním věku, a to z důvodu, že hranice mezi těmito obdobími nejsou ostré a děti je překračují velice individuálně. Do oblasti literatury pro děti a mládež patří též ilustrace, proto bude jejím účelům a funkcím věnován vlastní prostor. Dále upřesním pojem adaptace a její zvláštnosti ve vztahu k dětské literatuře a k Biblii.

Obsah první části práce se pak stane teoretickým podkladem, na němž budu stavět část druhou – samotná hlediska pro hodnocení biblických adaptací pro děti. Budu se snažit postihnout nejdůležitější aspekty biblických adaptací a popsat je tak, aby bylo možné je v konkrétních dílech rozpoznat. Budu uvažovat o myšlence biblických textů, o čtenáři a jeho potřebách, o tom, jak autor adaptace těmto potřebám vychází vstříc i o vzhledu celého díla. Nakonec tato hlediska či kritéria aplikuji na čtyři biblické adaptace a zhodnotím, kterou adaptaci bych nejspíše pro svou hodinu literatury zvolila já jako budoucí učitelka.

1 Bible

Pro některé lidi je Bible slovem, kterým k nim promlouvá Bůh, a tedy důležitým předmětem víry, pro jiné je důležitým kulturním a literárním odkazem, pro někoho kronikou lidstva. Tato kapitola nemá posuzovat nebo dokazovat, co z toho je pravda, což by ani v tak malém prostoru, jaký je zde tomuto tématu vyhrazen, nebylo možné; jejím úkolem je posloužit jako zdroj základních vědomostí o Bibli, pokud možno přehledně popsat její systémy a uspořádání a odpovědět na otázku, proč Bible skutečně patří do výuky literatury. Jestliže je totiž cílem této práce vytvořit účinnou pomůcku pro výběr vhodné biblické adaptace, prvním krokem musí nutně být seznámení s Bibli, její historií a významem pro dnešní svět a evropskou kulturu.

1.1 Bible jako slovo a systém

Bible je často označována jako Kniha knih či Písmo svaté. T. Novotný (2001, 4) uvádí, že samotné slovo *Bible* pochází původně z řeckého *biblion* – svitek nebo kniha. Tak také o Bibli většina lidí přemýšlí. Co si ale musí uvědomit každý, kdo se s Bibli chystá přijít do kontaktu, třeba si ji i jen pročitat, je fakt, že v tomto jednom svazku se nachází celá knihovna obsahující množství dalších knih (ve smyslu spisů). Ty jsou sepsány řadou autorů v mnoha různých stylech a žánrech, pokrývají obrovské časové rozpětí a týkají se několika národů a důležitých historických událostí.

Bible se skládá ze dvou hlavních částí – Starého zákona a Nového zákona. Slovo *zákon* zde nestojí ve smyslu pravidel, ujalo se však vlivem překladů a tradice. Původní význam byl spíše *smlouva* (N. R. Lightfoot a J. Šubert, 1984, 12) – z pohledu křesťana „stará“ smlouva mezi Bohem a národem, který si vyvolil, byla nahrazena „novou“ smlouvou, jejímž naplněním bylo obětování Božího syna na usmíření lidských hříchů.

Starý a Nový zákon dohromady obsahují 66, nebo také 73, knih, což dále vysvětluje J. Sokol (1996, 251): v katolické tradici a v některých dalších církvích se totiž mezi spisy Starého zákona počítá ještě sedm deuterokanonických knih. To jsou knihy, které vznikly až jako součást řeckého překladu z hebrejštiny a někteří je neuznávají jako inspirované Bohem (H. Bradnová, 1993, 225). Nesmírné množství textu obsaženého v tolika knihách představuje nutně nemalý problém co do orientace v něm. Tuto potíž částečně vyřešili

takzvaní *masoretáři*, židovští učenci, „kteří se starali o pečlivé uchovávání a předávání *biblického textu*“ (T. Novotný, 2001, 13) a kteří rozdělením textů na menší části položili základ dnešnímu členění biblických knih na očíslované kapitoly a verše. Překvapivě první takto systematizovaná Bible vyšla až v roce 1555 (tamtéž, 15–16).

Následující odstavce budou věnovány dvěma základním částem Bible, Starému a Novému zákonu, z hlediska historie a souvislostí jejich vzniku, jejich členění a autorů. Obě části jsou velice odlišné již dobou, po kterou vznikaly, a hlavně svým významem pro světová náboženství; učitel by o nich proto měl mít alespoň základní představu. Zároveň budou adaptace jak starozákonních, tak i novozákonních příběhů předmětem zkoumání v praktické části této práce.

Starý zákon

Starý zákon je souborem 39 knih, některými křesťanskými církvemi doplněným ještě o 7 knih deuterokanonických. Do podoby, v níž ho známe dnes, se formoval přibližně v průběhu 1. tisíciletí př. Kr.; v 6. stol. př. Kr. během babylonského zajetí Izraelité „*prvně shromáždili staré spisy a položili tak základ k celé Bibli*“ (J. Sokol, 1996, 253). Příběhy, zákony a obecně spisy v něm obsažené jsou ale vesměs mnohem staršího původu a po staletí byly předávány ústně. T. Novotný (2001, 8) vysvětluje, že lidé tehdejších východních kultur chápali (a dodnes chápou) ústní tradici mnohem striktněji než současní Evropané – byli schopni si zapamatovat dlouhé úryvky textu, aniž by je nějak během vyprávění upravovali. Díky tomu se dá předpokládat, že sepsaná podoba Starého zákona odpovídá velice přesně své původní verzi.

Děj Starého zákona (dá-li se soubor tak obsáhlý a členitý vůbec označit tímto slovem) se zabývá dějinami světa už od jeho stvoření, prvních jedenáct kapitol však není popisem historických událostí, nýbrž „*teologický výklad světa a jeho vztahu k Bohu*“ (Bible, 2008, 23). Příběhy židovských praotců, a tedy historie židovského národa, začínají osobou Abrama (později Abrahama), tedy někdy po roce 1800 př. Kr. (T. Novotný, 2001, 23).

Uspořádání Starého zákona se v křesťanské a židovské tradici mírně liší. Judaismus pochopitelně nehovoří o „Starém“ zákoně, protože Nový zákon pro něj není relevantní; místo toho používají novozákonní postavy, původně židé, názvy jeho jednotlivých částí, Zákon–Proroci–Spisy (hebrejsky zkratkou T^cnak). Když tedy čtenář v Novém zákoně

narazí na zmínku o Zákoně, Prorocích nebo Spisech, měl by vědět, že se jedná o odkaz právě na knihy Starého zákona (*Bible*, 2008, 8).

Zákon (neboli Tóra) obsahuje pět knih Mojžíšových, stejně jako v křesťanské Bibli. Najdeme v nich příběh o stvoření světa a historii Izraelského národa (Genesis), vyvedení Židů z egyptského otroctví a ustanovení Desatera přikázání (Exodus), ale také řády a předpisy pro různé příležitosti i každodenní život (Leviticus), výčty bojovníků a sčítání lidu při dalším putování pouští (Numeri) nebo Mojžíšovu předsmrtnou řeč, v níž lid nabádá k věrnosti jedinému Bohu (Deuteronomium).

Proroci a *Spisy* jsou v porovnání židovské a křesťanské tradice záležitostí poněkud komplikovanější, neboť, jak popisují N. R. Lightfoot a J. Šubert (1984, 12), křesťané tyto dva soubory dělí do skupin tří – knihy dějinné, poetické (sem patří např. žalmy) a prorocké; v tomto pořadí jsou také uspořádány v křesťanské Bibli. Důležité ale je, že obsahově se obě tradice shodují (s výjimkou zmíněných sedmi deuterokanonických knih přidaných na konec křesťanského Starého zákona).

Knihy Starého zákona sledují dramatické okamžiky životů jednotlivých postav i osudů celého národa a velká většina z nich se díky tomu hodí k adaptování pro děti. Obvykle v dětských adaptacích nenajdeme větší části z Třetí, Čtvrté a Páté knihy Mojžíšovy, které právě tyto epické prvky postrádají; často ale ani žalmy nebo přísloví, přestože výběr z nich by mohl dětem sloužit jako setkání s netypickým druhem poezie.

Nový zákon

Druhá část Bible se od té první diametrálně odlišuje, a to délkou, poselstvím, obdobím vzniku, formou i faktem, že známe její autory. Byla napsána během půlstoletí, zhruba do roku 100 po Kr. (T. Novotný, 2001, 17)¹, a týká se událostí, jež se odehrály nedlouho předtím, těsně po přelomu letopočtu. Ani události těchto knih ovšem nebyly zaznamenávány bezprostředně poté, co se staly – jejich autoři je sepsali (či nadiktovali) až v pokročilejším věku a s odstupem času.

¹ N. R. Lightfoot a J. Šubert (1984, 11) toto časové určení potvrzuje, zatímco J. Sokol (1996, 251) uvádí vznik spisů Nového zákona do období mezi lety 45 a 150 po Kr. a Z. Holasová (1991, 4) mezi lety 50 a 130 po Kr.

Do Nového zákona patří 27 knih:

Čtyři *evangelia* popisují život, působení a učení ústřední postavy křesťanství, Ježíše Krista. Slovo *evangelium* znamená v češtině doslova *dobré poselství* (T. Novotný, 2001, 16), a to je také jejich hlavním sdělením. Tři z nich – Markovo, Matoušovo a Lukášovo – jsou si velmi podobná, nazývají se proto *synoptická*², zatímco evangelium podle Jana obsahuje některé události, které v ostatních evangeliích chybí (H. Bradnová, 1993, 287–288).

Další knihou Nového zákona jsou *Skutky apoštolů*, sepsané evangelistou Lukášem v letech 70–90 po Kr. Věnují se prvotním dějinám církve, svědectvím o šíření evangelia a činnosti některých apoštolů; kromě toho jsou v nich také zaznamenány cesty sv. Pavla (*Bible*, 2008, 1227).

Z jednadvaceti *epištol*, tedy listů nebo dopisů, napsal čtrnáct sv. Pavel, a to jak jednotlivcům, tak celým křesťanským komunitám – z nichž nemálo vzniklo jeho přičiněním při jeho misijních cestách. Tyto dopisy však nejsou soukromou korespondencí; jsou hlavně výkladem Ježíšova učení a praktickými radami do křesťanského života.

Poslední kapitolou Nového zákona a celé Bible je *Zjevení Janovo*, které T. Novotný (2001, 17) popisuje jako „*velice složitý a někdy i obtížně srozumitelný zápis vidění jednoho z prvních křesťanských učitelů. Právě pro svoji nejednoznačnost je oblíbenou literaturou nejrůznějších sekt, které v jeho symbolice mohou najít podklady pro svá kuriózní učení.*“ Autor v něm popisuje přítomnost církve i její budoucnost, ovšem používá obrazné řeči a symboliky, která značně ztěžuje jeho výklad.

Ačkoli se výše popsání knihy nacházejí v Bibli v tomto sledu, není to pořadí jejich vzniku. Z. Holasová (1991, 4) uvádí posloupnost, v níž byly sepsány, následovně: Pavlovy listy – synoptická evangelia – Skutky apoštolů – evangelium podle Jana – Zjevení Janovo a zbylé epištoły.

První dvě části Nového zákona představují bohatou studnici literárních zážitků a i proto se pro práci v hodině literatury na prvním stupni dobře hodí: obsahují jak podobenství či popisy zázraků, tak příběhy plné napětí a emocí. Epištoly sice nejsou tak dějové, avšak vzhledem k praktickým problémům, jimiž se zabývají – např. vztahy mezi lidmi, jejich

² Synoptická evangelia – „*v nich nalézáme mnoho podobností*“ (Z. Kovalčík, 1994, 28).

společné soužití – se dají snadno vztáhnout ke čtenáři a jeho zkušenostem. O něco komplikovanější bude pro učitele práce s abstraktními myšlenkami a složitými obrazy Zjevení, nicméně i jeho poselství je možné s žáky objevovat.

1.2 Literární druhy a žánry v Bibli

Jak již bylo naznačeno v úvodu předchozího oddílu, Bible zdaleka není uniformní co do druhů a žánrů, v nichž jsou jednotlivé části napsány, a to ani v rámci jedné konkrétní knihy. Jenom v evangeliích se setkáváme jak s kázáními, tak i s příběhy, modlitbami či podobnostvými, nemluvě o dalších formách obrazného vyjádření. Odhalení, v jakém žánru je text psán, je však klíčové pro jeho pochopení – čtenář potřebuje alespoň tušit, co od něj má očekávat, aby si správně vyložil jeho obsah. Tento požadavek je ještě mnohem akutnější v případě autorů, kteří se chystají nějaký text adaptovat, a učitelů, kteří mají pro své žáky některou adaptaci vybrat, proto zde bude literárním aspektům Bible věnován větší prostor.

V Bibli najdeme příklady všech literárních druhů, i když ve velice nerovnoměrném zastoupení. *Epika* se zde objevuje zdaleka nejčastěji, a to jak ve Starém, tak i v Novém zákoně, díky svému charakteru spíše dějovému, vyprávěcímu (J. Peterka, 2007, 247). Typickými představiteli *lyrické* formy jsou žalmy, předpisy nebo epištoly. Ač to může být překvapivé, v Bibli se nachází i zástupce *dramatu*: kniha Job sestává ze šesti krátkých úvodních scén ve dvou dějstvích-kapitolách, téměř po celý zbytek knihy (čtyřicet kapitol) se odehrává dialog mezi Jobem a některým z jeho přátel, zakončena je pak stručnou dohrou (Bible, 2008, 472–502).

Významné místo v biblických textech zaujímá *poezie*, resp. úseky psané ve verších. *Nová encyklopedie Bible* (J. Drane, 2000, 15) uvádí, že „starozákonní proroci dávali mnoha svým poselstvím poetickou podobu, a Ježíš dělával někdy totéž (poezii je například Otčenáš)“. Část textů jsou dokonce písně, tedy byly zamýšleny ke zpěvu, někdy i s doprovodem nástrojů, jak je zřejmé z instrukcí připsaných k části žalmů. Kromě estetického záměru byla motivací autorů poetických pasáží také snazší zapamatovatelnost veršovaných textů.

Poněkud početnější skupina literárních žánrů – což je „konkrétnější rovin[a] genologických³ jevů“ (J. Peterka, 2007, 242) – má i v Bibli své poměrně široké zastoupení. Některé žánry jsou pro ni ale zvláště typické, ty budou v následujících odstavcích popsány o něco podrobněji; a to také proto, že jedno z kritérií pro hodnocení dětských adaptací Bible se bude zabývat otázkou žánru, v němž je text napsán.

Mýty – D. Mocná a J. Peterka definují mýtus jako „symbolické vyprávění vyjadřující víru v plnost a celistvost nadčasového řádu“. Jde tedy o příběhy, jimiž si lidé v dobách, kdy ještě neexistovala věda, vykládali zásadní existenciální i rozumové otázky: Jak vznikl svět? Kde jsme se tu vzali my, lidé? Proč tu vůbec jsme? V mýtech pak nacházeli odpovědi, které jim umožňovaly vyrovnat se s řádem a fungováním světa a nevysvětlitelnými skutečnostmi jako jsou život nebo smrt. Mýty zároveň naplňovaly potřebu člověka hledat něco (nebo někoho), co jeho samého přesahuje – jinými slovy uspokojovaly duchovní rovinu lidského života (K. Dejmalová, 2006, 88). E. Petru (2000, 82) doplňuje, že mýty podobně jako pověsti mohou mít svůj základ v historických událostech, jsou však doplněny nadpřirozenými postavami či dějem. Bible převzala nejstarší mýty (o stvoření světa, o potopě), ale dodala jim duchovní obsah – resp. použila motivy a výrazové prostředky běžné pro svou dobu a místo, pointa byla ale odlišná a zcela originální: „Bible přejímá tehdejší představu o stavbě světa a naplňuje ji náboženskou zvěstí“ (T. Novotný, 2001, 33). Biblické mýty poukazují na vztah člověka k Bohu a Boha k jeho stvoření, na Boží svrchovanost (Z. Kovalčík, 1994, 4; T. Novotný, 2001, 22; Z. Holasová, 1991, 7).⁴

Příběhy – každý (biblický) text, který obsahuje děj a postavy a nějakým způsobem se vyvíjí v čase, je příběhem. Setkáváme se s nimi už od mýtů na začátku Bible až po Skutky apoštolů v Novém zákoně. Ježíš při svých promluvách často vypráví příběhy ve formě podobenství.

Proroctví, zjevení – nejde ani tolik o předpovídání budoucnosti, jak ho známe např. z antických věštíren; starozákonní proroci byli muži, k nimž promlouval Bůh a jež posílal, aby jeho sdělení předávali ostatním lidem. Často se jednalo o požadavek

³ Genologie – „teorie literárních druhů a žánrů“ (H. Bradnová, 1993, 613).

⁴ O mýtech dále v oddílu 2.3 *Mýtus a Bible v LPDM*, s. 39 této práce.

morální nápravy nebo o povzbuzení v časech tísně (N. R. Lightfoot a J. Šubert, 1984, 246; J. Drane, 2000, 15). Naproti tomu Zjevení Janovo ve své poslední části skutečně uvádí vizi budoucího „*nového nebe a nové země*“ (Z. Holasová, 1991, 13 a 29) a Daniel předpovídá pád několika starověkých říší (M. Beaumont, 2007, 74). Obraznost a symbolika všech těchto zjevení ale nabádá ke zvláštní ostražitosti při jejich výkladu – tady je bezpodmínečně nutné chápat myšlení tehdejších lidí a kontext, v němž prorocství vznikala.

Prísloví – v Bibli také *mudrosloví*, připisována částečně králi Šalamounovi. V současném chápání jsou přísloví krátké ustálené fráze obsahující nějaké poučení nebo varování, „*mravní zásadu nebo zkušenost lidového společenství*“ (J. Peterka, 2007, 272). To platí i pro knihu Prísloví, vyjma skutečnosti, že zde uváděná přísloví jsou o něco delšího rozsahu (deset i více veršů) a jsou zpravidla značně poetická.

Podobenství – neboli *parabola* „*v epické zkratce přibližuje náboženský nebo filozofický problém*“ (J. Peterka, 2007, 149), tedy tento problém vyloží pomocí krátkého vymyšleného, avšak ne nerealistického příběhu zasazeného do posluchačům důvěrně známého prostředí. Tato skutečnost jim mimo jiné pomáhá pochopit náročnou abstraktní myšlenku a zároveň jim usnadňuje její uložení do paměti. Právě z tohoto důvodu Ježíš podobenství často používá a jsou proto typicky, ačkoli ne výlučně, žánrem Nového zákona. Biblické chápání tohoto žánru je ale o něco obecnější: v podstatě každá výpověď, která srovnává či přirovnává a používá některé z obrazných vyjádření, se dá tímto slovem označit, přestože moderní literární věda je dokáže rozřadit do několika odlišných kategorií. K podobenstvím je nutné přistupovat s vědomím, že jde o obrazy, v nichž je jádro sdělení zakódováno. Protože je význam podobenství pro současného čtenáře někdy těžko rozluštitelný, měl by věnovat pozornost kontextu, v němž bylo vyprávěno – poměrně zásadním kritériem je adresát, totiž jestli mluvil vypravěč k anonymnímu zástupu, ke skupině jemu známých lidí, nebo k jednomu konkrétnímu člověku. Mimo to je důležité všimnout si okolního textu, někdy totiž Ježíš podobenství vypráví jako odpověď na nějakou dříve položenou otázku (N. R. Lightfoot a J. Šubert, 1984, 232–235).

Epištoly – epištola je vlastně *dopis*, nebo trochu archaičtěji *list* – tak jsou také nazývány v Bibli. Dopis je písemný útvar sloužící primárně ke komunikaci mezi dvěma lidmi, je to

tedy prostý nosič informací původně bez estetického záměru – estetickou funkci listu nicméně nelze pominout, neboť pisatel v něm často zaznamenává své myšlenky, pocity a zážitky. Čte-li pak takový dopis člověk, jemuž nebyl primárně adresován, sdělovací funkce se vytrácí ve prospěch estetické. Forma dopisu (neboť dopis se vyznačuje poměrně přísnými pravidly a užíváním ustálených formulí) se však postupem času stala nástrojem v umělecké literatuře. Autoři vydávají sbírky dopisů, jež ale ve skutečnosti nikdy nebyly určeny jejich deklarovanému adresátovi, nýbrž „třetí“ straně, čtenáři; nebo formu dopisu používají k ozvláštňení děje např. románu. List také slouží jako významný zdroj informací o dané době (D. Mocná a J. Peterka, 2004, 349–350). V Bibli se termín *epištola* používá k označení dopisů adresovaných křesťanským komunitám či jednotlivcům, v nichž Ježíšovi následovníci vykládali a rozváděli poselství evangelii. „Většinou nešlo o pečlivě propracované prezentace křesťanské víry, nýbrž o konkrétní odpovědi na zvláštní situace, které vznikaly, když lidé v různých kulturních kontextech zápolili s tím, jak vyjádřit svou novou víru s použitím jazyka a myšlenek, jež měli k dispozici“ (J. Drane, 2000, 13). Často se týkají nejenom duchovního rozměru evangelijní zvěsti, ale také reality života, ať už ve smyslu řešení problémů obyčejného lidského soužití nebo povzbuzení k věrnosti Kristu v době pronásledování.

Obrazná řeč

Tato část má za úkol jen krátce připomenout a zdůraznit to, co už bylo zmíněno výše – že totiž celá Bible je psána lidmi žijícími před dvěma až třemi tisíci let pro lidi žijící v té době. Používání obrazů a symbolů bylo pro ně přirozené, a všechna tato „nerealistická“ vyjádření byla (alespoň do jisté míry) srozumitelná. Dnes už ale o něco méně – ačkoli evropská kultura má myšlenkový základ v kultuře biblické, místní a hlavně časové odcizení moderního člověka je tak velké, že mnohým z biblických obrazů nerozumíme nebo nám úplně unikají. Není možné se v této práci zabývat všemi projevy obraznosti Bible v konkrétní rovině, chci pouze upozornit, že jsou zde přítomné a mnohdy komplikují pochopení smyslu textu, a podnítit tak učitele k hledání jejich vysvětlení.

V praktické části se při tvorbě kritérií pro hodnocení adaptací zaměřím i na práci autorů adaptovaných textů s obraznou řečí; zda ji do svých děl vůbec zahrnují a pokouší

se dnešnímu dítěti obrazy přiblížit, nebo je rovnou vyloží a možná tak připraví text o část jeho poetičnosti.

Mezi obrazné konstrukce užívané v Bibli patří výše popsané *podobnosti* jakožto součást *alegorie*; podle T. Novotného (2001, 50) se tyto dvě konstrukce liší především tím, že *podobnosti* má se zamýšleným sdělením společnou pouze pointu, zatímco v *alegorii* musí každá součást děje korespondovat s příslušnou částí původního příběhu. Výklad *podobnosti* jako *alegorie*, a to i duchovními autoritami, nejednou vedl k úplnému pomínutí zamýšleného významu.

Dále zde figuruje *přirovnání*, tedy zdůraznění nějakého znaku, který mají dvě skutečnosti společný, forma je nápadná použitím spojky *jako* (J. Peterka, 2007, 148). Příkladem může být začátek Ježíšova *podobnosti* o hořčičném zrně: „*Království nebeské je jako hořčičné zrno, které člověk zasel na svém poli*“ (Mt 13,31)⁵, po němž následuje kratičké *podobnosti*, kterým je úvodní *přirovnání* objasněno.

Autoři Bible s oblibou využívají také *symbolů*, které jsou pro svůj často až transcendentní charakter v úzkém sejetí s mýty. Symbol je nějaký konkrétní jev, předmět nebo tvor, jenž představuje něco naopak velice nekonkrétního, nepochopitelného a neuchopitelného; lidé tedy používali symbolů k pojmenování těchto problematických skutečností. (J. Peterka, 2007, 150–151). V Bibli se setkáváme hned v knize Genesis kupříkladu s hadem jakožto ztělesněním pokušení nebo jablkem, symbolem hříchu. Kristus je nezřídka označován jako beránek – symbol odpuštění hříchů. Velký symbolický význam měla zejména u proroků i čísla – ne vždy a ne všechna, často ale vědomí, co které číslo znamená, dodává příběhu další rozměr a napomáhá k hlubšímu pochopení podstaty sdělení; např. 7 jako „*počet dokonalosti a plnosti*“ (N. R. Lightfoot a J. Šubert, 1984, 247).

Metafora – „*použití slova v jiném, přeneseném smyslu*“ (N. R. Lightfoot a J. Šubert, 1984, 236). Autoři poukazují na to, že podobně jako *přirovnání* i *metafora* sleduje určitou podobnost mezi dvěma jevy, v *metafoře* je však tato podobnost vyjádřena jaksí „*zhuštěně*“ – vzniklý dojem, který měl na čtenáře zapůsobit, je o něco intenzivnější.

⁵ Všechny biblické citace pocházejí z: *Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih): český ekumenický překlad*. 14. (5. opravené) vydání. Praha: Česká biblická společnost, 2008. ISBN 978-80-85810-68-4.

Uvádějí pak řadu metafor, které Ježíš používá pro sebe sama; z nich můžeme pro ilustraci vybrat citát „*Já jsem vinný kmen, vy jste ratolesti*“ (Jan 15,5), jehož základním sdělením je, že učedníci-ratolesti, potažmo jakýkoli člověk, mohou čerpat naději na věčný život pouze skrze Ježíše-kmen.

Ironie používá pro vyjádření myšlenky slova opačného významu, výpověď má díky tomu větší intenzitu, jako když prorok Eliáš zesměšňuje pohanského boha Baala slovy k jeho prorokům: „*volejte co nejhlasitěji, vždyť je to bůh!*“ (1Kr 18,27). *Hyperbola* téhož dosahuje nadsazením skutečnosti, což je časté zejména při vyjadřování množství nebo počtu. *Prolepsis* je obrazným vyjádřením, které o určitých skutečnostech hovoří, jako by se již staly; často ji nacházíme v promluvách proroků (N. R. Lightfoot a J. Šubert, 1984, 243–244).

1.3 Překlady Bible

Jakožto kniha, která je hlavním podkladem víry dvou světových náboženství, z nichž jedno bylo po většinu své existence také v podstatě jediným myslitelným, musela se Bible přizpůsobit lidem, jimž byla tato víra zvěstována, a jejich jazykům. J. Drane (2000, 9) uvádí, že Bible byla přeložena do „*více jazyků než kterákoli jiná kniha*“. V současnosti není problém najít v jednom jazyce i několik překladů, které se od sebe navzájem mírně (nebo i více) liší. To nemusí být nutně na škodu, ale vyžaduje to na straně čtenáře možná větší nasazení, než by mu bylo milé: jak T. Novotný (2001, 41), tak N. R. Lightfoot s J. Šubertem (1984, 197) se shodují, že proto, aby se čtenář co nejvíce přiblížil porozumění původní myšlenky biblického sdělení, měl by ideálně během četby jednotlivé překlady porovnávat. Kvalitnější vydání ovšem už čtenáři v poznámkách v textu nabízejí různé varianty překladu i vysvětlivky starověkých reálií.

Aktuální české překlady

Existuje množství českých překladů Bible jak z originálních jazyků, tak z některých pozdějších jazykových variant. Učitelé, kteří chtějí porovnávat dětskou adaptaci s původní verzí (v češtině), pravděpodobně využijí jeden z následujících překladů; v současné době jsou oba dostupné online.

V roce 1979 vznikl *Český ekumenický překlad*, po dlouhé době první české vydání jedinečné „*i proto, že – jak naznačuje jeho název – se na jeho vytvoření spojily všechny církve: římskokatolická, pravoslavná, československá husitská i nejrůznější evangelické*“ (T. Novotný, 2001, 17–18). Tento několikaletý projekt je tedy důležitý také jako jeden z kroků k užší spolupráci mezi křesťanskými církvemi v Čechách.

Zatím nejnovější edicí Písma svatého je *Bible21* neboli *Bible: překlad 21. století*, která si za cíl klade představit lidem Bibli jako živé svědectví o Bohu, a to současným, takže srozumitelným a přirozeným jazykem. Jde opět o překlad z původních biblických jazyků, tedy hebrejštiny, aramejštiny a řečtiny, vydaný v roce 2009 (*Bible: překlad 21. století*, 2012).

1.4 Význam Bible v současném světě

S postupnou sekularizací společnosti a čím dál tím větší orientací na materiální svět přichází palčivá otázka, zda má smysl Bibli ještě číst a jestli (případně k čemu) ji vůbec potřebujeme. Je to jistě hodnotná literární památka, pro mnohé je ale možná obtížné připustit, že stále má co říci modernímu člověku, a dokonce i člověku, který ani nevěří v Boha. Tento oddíl bude věnován shrnutí alespoň několika argumentů potvrzujících aktualitu Bible i přes její úctyhodné stáří.

- Z hlediska *literárního* i celkově uměleckého je Bible v lidské historii naprosto klíčovým výtvozem. Existuje nepřeberné množství uměleckých děl ve všech oborech tvorby, jež biblické scény a témata nějakým způsobem ztvárňují, navazují na ně, dále je zpracovávají nebo na ně odkazují. Tyto narážky mohou být jak otevřeně přiznané, tak i velice nenápadné nebo dokonce skryté. Pro ilustraci můžeme jmenovat z literatury kupříkladu román *Mistr a Markétka* M. Bulgakova, z hudby oratorium *Messiah* G. F. Händela, z výtvarné sekce Caravaggiovy malby či Michelangelovy sochy a fresky; a je to opravdu jen náhodný výběr z téměř neomezené nabídky. Toto propojení dvou děl, kdy jedno odkazuje na svého předchůdce a přetváří ho, se v literatuře nazývá *intertextovost* nebo *intertextualita*; jeho projevem může být jak jenom jedno či dvě slova, tak i celé dílo (J. Peterka, 2007, 64). „*Narážky na Ježíšova podobenství se často objevují v literatuře a umění vůbec, a tomu, kdo je nezná, jejich smysl nutně uniká*“ (Z. Holasová, 1991, 4).

- Alespoň elementární znalost Bible je tedy základním předpokladem k porozumění evropskému kulturnímu dědictví (Z. Kovalčík, 1994, 5–6).
- Z hlediska *jazykového* nám Bible zanechala mnoho odkazů z oblasti frazeologie, např. *stát jako solný sloup* je odkaz na útěk Lotovy rodiny z hořící Sodomy: „*Lotova žena šla vzadu, ohlédla se a proměnila se v solný sloup*“ (Gn 19,26); nebo *nést (svůj) kříž*, bez řeči snášet těžkosti, tak jako Ježíš nesl kříž na Golgotu. Inspirací pro lidovou tvořivost jsou i biblické postavy – jména nejedné z nich se dnes užívají k pojmenování různých povahových rysů či vlastností; jako příklad poslouží krutý *Herodes*, jenž „*dal povraždit všechny chlapce v Betlémě a v celém okolí ve stáří do dvou let*“ (Mt 2,16), či zrádce *Jidáš*, který za třicet stříbrných prodal Ježíše Židům (Z. Holasová, 1991, 4; Z. Kovalčík, 1994, 5–6).
 - Nermalou měrou studium biblických textů přispělo k *vědeckým* poznatkům. Bible jakožto historická památka je autentickým zdrojem informací o kultuře, národech, představách i myšlenkových proudech své doby, mnoho se z ní dozvídáme o historii, přírodovědě, geografii či lingvistice (T. Novotný, 2001, 33).
 - Znalost Bible má pro současného člověka i čistě *praktický* význam. Pro svoji někdy obtížnou čitelnost a komplikovaný proces překladu bývají biblické texty zneužívány sektami a některými církvemi; je proto dobré mít o Bibli alespoň základní vědomosti, tušit, co je její celkové poselství, případně si v ní umět najít určité místo, aby byl člověk schopen adekvátně reagovat.
 - Neméně důležitý je fakt, že evropská, potažmo euroamerická *kultura* má původ v Bibli a jejím poselství, zatímco jiné kultury stojí na odlišných morálních a filozofických základech. Zná-li člověk dobře kořeny svého myšlení, snáze přijímá existenci rozdílů v myšlení druhých. K tomuto cíli může vést právě i čtení Bible s dětmi; tím, že se malí čtenáři ztotožňují s hrdiny biblických příběhů, jejichž životní styl je našemu tak vzdálen, učí se překonávat předsudky a přistupovat k jiným kulturám s otevřeností a tolerancí.
 - K *etickému* rozměru Bible Z. Kovalčík (1994, 4) uvádí, že „*obsahuje dodnes všeobecně platné mravní normy*“ – aniž si to lidé mnohdy uvědomují, učí se od dětství dodržovat pravidla lidského soužití ustanovená už ve Starém zákoně a dovršená v Novém zákoně tehdy poměrně revoluční myšlenkou *miluj svého*

bližního jako sám sebe. Autor dále dokazuje význam četby Bible těmito slovy: „*biblický text pomáhá dítěti (vedle pohádek) mnohem významněji pojmenovat svět dobra a zla, prostřednictvím příběhů si uvědomovat širokou škálu morálních vlastností. Může přispět k výraznému utváření hodnotové orientace*“. Přirovnává zde funkci biblických textů k funkci pohádek, tedy hledání mravních zásad v příbězích, které je poměrně jasně zobrazují. Protože jsou ale plné obraznosti a symbolů, nechávají prostor i dospělému čtenáři, aby odhaloval jemnější významy a poselství (tamtéž, 6).

- Bible má i svůj význam *společenský* – J. Drane (2000, 9) jmenuje několik případů, kdy biblická zvěst podnítila své čtenáře ke snaze o sociální změny: tak se dal do pohybu i boj za zrušení otroctví nebo za zamezení vykořisťování pracujících žen a dětí.

V několika odstavcích zde byly shrnuty důkazy o tom, že Bible je stále aktuální a živou součástí naší civilizace. Zde je na místě uvést ještě jeden aspekt, který toto dílo charakterizuje možná nejvíce.

Máme-li správně chápat sdělení textu, musíme znát účel, za jakým byl napsán. Všim, co bylo právě vyjmenováno, Bible skutečně je – ne však primárně, nebyla proto napsána, není to její účel. Bible je především spisem náboženským, svědectvím víry vypovídajícím o vztahu mezi člověkem a jeho Bohem (T. Novotný, 2001, 32–33; Z. Holasová, 1991, 4; N. R. Lightfoot a J. Šubert, 1984, 217).

T. Novotný (2001, 33) přidává ke svému vysvětlení krátký příklad: „*Když v Bibli hledám zprávy o dějinách, když ji chápu jako dokument o starověkém způsobu života anebo dokonce když ji čtu pro krásu jazyka, je tomu tak, jako bych si například vzal učebnici chemie a snažil se z ní naučit matematiku. Jistě, že tam trochu matematiky také najdu, ale není to záměr, pro nějž byla tato učebnice napsána.*“ Jinými slovy, při četbě Bible (jako ostatně i jakékoliv jiné knihy) musíme pracovat s autorským záměrem jejich spisovatelů. Teprve čteme-li biblický text s vědomím, že byl psán jako výpověď víry, můžeme plně porozumět jeho významu a předávat ho dál. Neznamená to nutně, že Bibli musíme číst jako výpověď své vlastní víry; pro pochopení biblických textů je však zásadní, že v Boha věřili jejich autoři a že je napsali proto, aby vyjádřili vztah mezi Bohem

a člověkem. My teď musíme při jejich čtení tento autorský záměr brát v úvahu. Pro ilustraci můžeme použít příběh o obětování Izáka Abrahamem: ten je pro současného člověka poměrně těžko stravitelný a vyvolává spoustu otázek. Když si ale čtenář zkusí představit, co mu tím chtěl autor říci – že Abraham měl Boha skutečně na prvním místě, že mu důvěřoval natolik, že by i podstoupil to utrpení otce ze smrti vlastního syna, začíná být jeho myšlenka jasnější.

Na toto by učitelé, ať už je pro ně osobně Bible čímkoli, nikdy neměli zapomínat; a to i proto, že se toto unikátní literární dílo týká stále živých náboženství a má možná i pro některého z jejich žáků duchovní význam.

2 Literatura pro děti a mládež (LPDM)

Aby bylo možné věnovat se Bibli – nebo jejím částem – v úpravách pro dětského čtenáře, je potřeba si ujasnit, jak pojem *dětský čtenář* definuje teorie dětské literatury a v čem se liší od čtenáře dospělého. To bude hlavním tématem prvního oddílu této kapitoly. V následujícím oddílu bude věnován prostor popisu oboru *literatura pro děti a mládež*, který čtenáři poskytne základní představu o tom, co od děl z této kategorie očekávat, jaké jsou její žánry a jakou funkci plní v dětském životě. Kromě tohoto obecného uvedení do problému se bude ve třetím oddílu hovořit o významu mýtu, který je základem biblických příběhů, v dětské literatuře; v posledním oddílu pak o ilustraci jakožto nedílné součásti dětské literatury a tedy i adaptací Bible pro děti. V následující kapitole tedy budou vymezeny výše uvedené pojmy z oblasti literatury pro děti a mládež, neboť se přímo týkají dětských adaptací Bible.

2.1 Charakteristika dětského čtenáře

2.1.1 Dětský čtenář

V. Smetáček, Z. Jonák a V. Voznička (1988, 13) ve své práci uvádějí, že „*četba je komunikačním aktem mezi čtenářem na straně jedné a literárním dílem na straně druhé*“. Dále dodávají, že jak čtenář, tak literární dílo (potažmo jeho autor) přinášejí do tohoto komunikačního aktu vše, co je do té doby nějakým způsobem formovalo – zkušenosti, očekávání, charakter, názory apod.

Vycházíme-li z této definice četby, *čtenáře* můžeme chápat jako jednoho z účastníků komunikační situace, na jejíž druhé straně se nachází nějaký text nebo literární dílo.

K. Homolová (2009, 6)⁶ popisuje čtenáře poněkud přímočařeji jako člověka, jenž se věnuje četbě a čtení, zároveň ale doplňuje, že tento „*využívá četbu jako jednu z forem sociální komunikace*“; v podstatě stejný názor vyjadřuje A. Chambers (2018, 83): „*každé literární dílo je formou komunikace, způsobem, jak něco sdělit*“. Tím komunikační proces rozšiřují, za čtenářova komunikačního partnera označují nikoli již dílo, ale jeho autora. *Čtenář* je

⁶ V publikaci K. Homolové převzato z: NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie čtenáře. Praha: ÚDA/Strom, 1965. a TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtete? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* (2007). Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

tedy podle tohoto pojetí osoba, která skrze literární dílo komunikuje s autorem. Pro *čtenáře dětského* můžeme použít stejné formulace, pouze k ní přidáme kritérium věku – jak je zmíněno níže⁷, jedná se pro potřeby teorie literatury pro děti a mládež o věk asi do 15 let.

Obecně současná literární věda (tedy nejen v rámci LPDM) operuje se dvěma základními pojetími čtenáře podle toho, jakým způsobem komunikace s autorem probíhá: prvním je koncept takzvaného *intendovaného čtenáře* – neboli čtenáře *záměrného*. Celkovým účelem textu je podle něj na čtenáře nějak působit. V podstatě jde o jednosměrnou komunikaci, která podle slov J. Segi Lukavské (2017, 92) vychází z toho, „*jaké děti jsou, respektive jaké je chceme mít*“. Role intendovaného čtenáře je zde poněkud pasivnější, čtenář je ve vnímání autora spíše objektem, jež má text určitým způsobem formovat.

Naproti tomu stojí pojem *implicitní čtenář*. Autor zde často i nevědomky tvoří text tak, aby do něj čtenář musel vkládat něco ze sebe, svoji čtenářskou i životní zkušenost; a teprve spojením autorova a čtenářova vkladu je dovršeno dílo, jež čtenáře formuje. Komunikace se tím stává v jistém smyslu obousměrnou, protože autor čtenáře zve k tomu, aby na jeho text reagoval a dotvářel ho (A. Chambers, 2018).

To pochopitelně ze strany autora předpokládá užití takových komunikačních prostředků a technik, které čtenáře dílem „provedou“ podle autorova záměru, přimějí ho číst text tak, jak si autor přeje – textu se poddat, přijmout roli, kterou pro něj autor ve své knize vytvořil. Dokáže-li čtenář toto, stává se oním imaginárním implicitním čtenářem, který má možnost do díla sám vstupovat (tamtéž, 87 a 97).

A. Chambers (tamtéž, 86) však poukazuje na jistou „nepoddajnost“ dětského čtenáře oproti čtenáři dospělému, na jeho zatím málo vyvinutou schopnost nechat se textem „pohltnout“.⁸ Aby se toto dítě naučilo, potřebuje „*knihy, které pomáhají dětskému čtenáři spoluvytvářet význam, pomáhají mu vybudovat schopnost recipovat text jako čtenáři literatury*“, učí ho, jak s textem komunikovat.

⁷ Oddíl 2.2 *Charakteristika literatury pro děti a mládež*, s. 34 této práce.

⁸ J. Segi Lukavská (2017, 102) v reakci na tento popis dětského čtenáře varuje před jeho určitou stereotypností – dětský implicitní čtenář by podle ní neměl předpokládat méně kompetentního čtenáře – a rozdíl mezi dětským a dospělým čtenářem upravuje v tom smyslu, že dítě má pouze méně zkušeností s literaturou a četbou, s jejími žánry a způsoby předávání významu.

Prostředky, které autor pro dosažení takového účinku používá, jsou podle A. Chamberse (tamtéž, 87–100):

- *styl* neboli způsob, jakým autor při psaní využívá nejen větné konstrukce a slovní zásobu, ale také své předpoklady toho, co jeho čtenáři znají a co si budou umět domyslet, a své představy o čtenářových postojích, názorech a zkušenostech; současně se zde projevuje jakýsi „tón hlasu“, kterým autor ke čtenáři hovoří: u dětských knih většinou „*tón přátelského dospělého vypravěče, jenž ví, jak děti zabavit, ale zároveň je umí udržet na uzdě*“;
- *hledisko*, z něhož autor-vypravěč vidí a popisuje události. Pro dětského čtenáře je snazší nechat se do děje vtáhnout dětským hrdinou než dospělým, proto autoři často volí právě toto hledisko;
- *zaujetí pozice* – tím A. Chambers myslí „*jednoduše způsob, jak lze děti získat na svou stranu*“ (tamtéž, 95), čehož může autor dosáhnout např. tím, že sám sebe jakožto vypravěče naopak postaví na stranu dětí; nebo zaujme zdánlivě nesmyslnou pozici, v reakci na což jeho publikum pocítí přesně to, co autor chce; jedná se tedy do jisté míry o manipulaci se čtenářem, která ho má dovést k onomu propadnutí textu; a
- *vyprávěcí mezery*, které jsou vlastně základem celého konceptu implicitního čtenáře – na rozdíl od autorů, již se snaží, aby jejich dílo bylo pochopeno, a tak čtenáře nechávají domyslet si jen velmi málo, autoři využívající vyprávěcí mezery chtějí, aby je čtenář sám doplnil a teprve na tom, co jejich společnou prací vzniklo, vystavěl význam; „*Iser⁹ mezery považuje za základ interakce mezi textem a čtenářem – právě vyplňováním těchto míst dochází ke vzniku vlastní literární komunikace*“ (J. Segi Lukavská, 2017, 100). A. Chambers však vidí kromě těchto „primárních“ vyprávěcích mezer ještě druhý typ: ty, které vznikají nezáměrně autorovým předpokladem, že se čtenářem sdílí určitý kontext (kulturní, náboženský apod.) – jenž ale už nemusí být aktuální a může vést k odcizení díla a čtenáře. Toto může být velkým problémem právě při četbě Bible a jedním z úkolů adaptace je toto odcizení překlenout.

⁹ Wolfgang Iser je autorem konceptu implicitního čtenáře.

V praktické části se pokusím prostřednictvím kritérií zhodnotit, nakolik autor (dětskému) čtenáři usnadňuje čtení biblické adaptace podle svých vlastních pravidel (neboli přistoupení na autorem implikovanou strategii čtení) a nakolik tedy daná adaptace kultivuje dětské umění čtenářství.

2.1.2 Psychologické předpoklady dětské četby

Věkové určení čtenářů LPDM (cca 3–15 let) zahrnuje několik dalších, kratších období, která mají vzhledem k psychickému vývoji dítěte každé svá vlastní specifika. Protože potřeby dětí v těchto vývojových fázích zásadně ovlivňují formu i cíle literatury pro děti, budou se jimi zabývat následující odstavce. Z důvodu zaměření této práce nebudu popisovat nejranější vývojové fáze (do předškolního věku), naopak více prostoru bude věnováno období prvního stupně základní školy. Je však třeba mít na paměti, že přechody mezi jednotlivými stadii jsou jak postupné, tak i velice individuální; a i v samotném mladším školním věku je velký rozdíl v dětské psychice na jeho začátku a konci, neboť se dítě blíží buď předchozí, nebo následující fázi. Učitel prvního stupně by tedy měl znát proměny dítěte od předškolního až po starší školní věk.

Děti přicházejí do kontaktu s knihami již od nejútlejšího věku – nejprve jde o knihu spíše v roli hračky, čemuž odpovídají i její fyzické parametry, postupně dítě začíná vnímat text, který mu někdo předčítá, a s pomocí ilustrací sledovat děj. S nástupem do školy (někdy i těsně před ním) se dítě učí číst a postupně se v práci s knihou osamostatňovat. Tento proces je ale možný jen díky vývoji dítěte po stránce psychické i fyzické, díky změnám v jeho mentálních možnostech, které dále určují jeho předčtenářské a čtenářské preference. O. Chaloupka a V. Nezkusil (1973, 47) vysvětlují, že „*v dětské literatuře žánry úžeji korespondují s psychickou strukturou dětského čtenáře, možnostmi a potřebami této struktury v dosaženém stadiu ontogeneze.*“ Na konci každého období bude proto shrnuto, jaký druh četby děti toho věku vyhledávají – má-li totiž učitel vybrat dobrou biblickou adaptaci, musí si být jist, že bude odpovídat tomu, co dítě v daném období potřebuje a zvládne zpracovat.

Předškolní věk (4–6 let)

Jedním z nejvýraznějších znaků psychiky předškolního dítěte je „*rozmach živé fantazie, nespoutané dosud požadavky racionality*“ (O. Čačka, 1997, 54). Dítě si často a rádo

představuje, své představy ale považuje za skutečnost, neboť ještě nemá ve svém pojetí rozdělené *já a svět*. Tento pojem můžeme srovnat s teorií o magické funkci literatury O. Chaloupky a V. Nezkusila (1973, 42), podle níž dítě bere svět jako součást sebe sama a tedy ho může přetvářet pouhou myšlenkou či slovem. Když dítěti chybí nějaká informace, prostě si ji doplní podle své fantazie, aniž by mělo v úmyslu někoho klamat. U dětí tohoto věku jsou proto oblíbené říkanky založené na rytmu a zvukomalbě, jejichž obsah však pro ně zprvu nehraje tak důležitou roli; až později, kdy dítě objevuje vztah zvuku, slova a významu, nabývá říkadlo svoji „kouzelnou moc“ (tamtéž, 46).

Představy jsou díky rozvoji paměti a pozornosti bohatší, více provázané s emocemi. „*Dětem srozumitelného fantazijního přetváření skutečnosti (zvětšování, zmenšování, ostrosti protikladů, přemísťování částí, analogií atp.) užívá i pohádka*“; zdůrazňování určitých jevů v příbězích, kupříkladu pomocí hyperboly, děti nemate, naopak jim pomáhá je jasněji rozlišovat a třídit. Protože ještě nejsou schopny sledovat více rysů najednou (např. u stavebnice barvu i tvar), takovouto pomůckou je také typizace pohádkových postav. Zároveň je pro ně pohádka významným zdrojem duševní rovnováhy, protože do ní mohou přenášet své momentální těžkosti a vnitřní rozpory S živou dětskou fantazií souvisí i sklon předškolních dětí k antropomorfismu (přisuzování lidských vlastností neživým objektům nebo zvířatům) a kognitivnímu egocentrismu, kdy je dítě přesvědčeno, že se vše děje jen v souvislosti s ním (O. Čačka, 1997, 57–58 a 62).

Vnímání reality se podřizuje dětskému egocentrismu – dítě si všímá jevů, jež jsou něčím nápadné nebo se ho dotýkají, může je spojit s vlastním prožitkem. Realita pak může být v jeho podání značně zdeformovaná, také proto, že neumí správně odhadovat čas; potíže mu dělají pojmy jako *včera* nebo *zítra*.

Děti předškolního věku jsou velmi zvědavé, ale pracují zatím jen s konkrétními jevy, neumí je zobecnit. Přestože paměť je ovlivněna jejich subjektivním vnímáním dané situace a tedy není vždy přesná, má velký potenciál a zvláště těchto konkrétních zkušeností dokáže uložit mnoho – jakožto základ, na němž později dítě bude zobecňováním stavět nové poznatky. Ukládání do paměti probíhá mechanicky – „*snadno si tak osvojují říkanky, často i bez jakéhokoliv soustředění na obsah, uspokojují se pouze rytmem a rýmem*“ – a ani pozornost

zatím nevydrží moc dlouho. Dítě se nyní učí spíše pozorováním a napodobováním než manipulací (tamtéž, 55–56).

Slovní zásoba se značně rozšiřuje a porozumění se týká ještě mnohem většího počtu slov, ta jsou ale často ztotožňována s předmětem, který označují, nebo jsou vnímána v úzkém kontaktu s jednou jeho funkcí; obecný význam, „pojem“ daného slova není ještě zvnitřněn.

V oblasti morálky se začíná projevovat svědomí – dítě ví, když někdo udělal něco špatného, ale nepřikládá zatím váhu tomu, zda šlo o úmysl nebo o omyl (tamtéž, 58–60).

Z popisu dětské psychiky (O. Čačka, 1997, 54–62), čtenářství (O. Chaloupka a V. Nezkusil, 1973, 42 a 46) a typických žánrů předškolního věku (J. Peterka, 2007, 279) vyplývá, že v literatuře pro předškolní děti se nejvíce setkáváme s říkadly a krátkými básničkami, na nichž mohou děti uplatnit svoji potřebu rytmizace a mechanickou paměť společně s „přetvářením“ světa podle vlastní vůle. Jednoznačnost pohádkových postav pomáhá dětem třídit různé jevy a povahové rysy, rozlišovat mezi dobrým a špatným. Opírají se přitom o konkrétní zkušenost a názornost, příběhy by proto měly být také co nejkonkrétnější a i svojí délkou odpovídat možnostem předškolákovy pozornosti. V souladu s bujnou dětskou fantazií mají pevné místo v tomto období příběhy o zvířatech a oživlých věcech stejně jako ilustrace, které podněcují čtenářovu fantazii, doplňují jeho představy a dokreslují význam slov.

Nástup do školy změní mnohé v psychice a tedy i v literárních preferencích dítěte, tato proměna je nicméně stále postupná a některé charakteristiky předškolního dítěte přetrvávají i v prvních letech školy. Při volbě biblické adaptace pro žáky první nebo druhé třídy bude tedy učitel přihlížet i k předchozí fázi ontogenetického vývoje.

Mladší školní věk a období prepuberty (6–12 let)

Začátek školní docházky je věk, kdy se většina dětí poprvé dostane do kontaktu s knihou jakožto samostatný čtenář. Tomuto prvnímu setkání s knihou přikládají O. Chaloupka a V. Nezkusil (1979, 103) velkou váhu: *„je nesporné, že právě umělecký literární text může velmi intenzivně jednak zvýšit úroveň stimulace dětské fantazie, jednak umožnit dítěti, aby uplatnilo svou ‚nenasyčenou emocionalitu‘, jednak působit na stále sílicí potřebu*

dítěte rozvíjet vlastní poznávací schopnosti a zájmy“. Toto považuje autor za obecné psychické předpoklady, jež umožňují dítěti pohroužit se do čtení a čtenářství.

Fantazie má u dětí prvního stupně opravdu stále velký význam, postupně se ale přetváří spíše v představy vázané na realitu; zároveň s tím přestává být tak subjektivní a emotivní. Děti začínají myslet více racionálně, hledají logická vysvětlení, v jejich vnímání skutečnosti od sebe odděluje *já* a *svět* – už vědí, že to, co si představují nebo přejí, se nestane skutečností jenom silou myšlenky. Přesněji vnímají čas, tvary, prostor i pohyb, tyto hodnoty jsou však stále závislé na rozpoložení dítěte; nudí-li se, i krátký časový úsek pro ně bude „trvat věčnost“ (O. Čačka, 1997, 70–71 a 76).

V průběhu prvního stupně se rozvíjí analytické myšlení. Děti rozebírají jevy na menší části a zkoumají je detailněji, porovnávají důležitost jednotlivých prvků, hledají příčiny a souvislosti; na základě těchto procesů se učí zobecňovat. *Naivní realismus* počátku školní docházky, kdy děti nekriticky přijímají jakékoli informace sdělené jim autoritou, tak pomalu ustupuje *kritickému realismu* a dětské představy se stávají výstižnějšími a záměrnějšími. Nástrojem porozumění je stále hlavně manipulace a názornost, děti mají ale už dostatečně stabilní základnu konkrétních zkušeností a schopnost usměrňovat svoji představivost, což jim postupně umožňuje nahrazovat zážitek představou a přecházet k chápání pouze popsanych a vysvětlených situací (tamtéž, 70–72).

Slovní zásoba se rapidně rozšiřuje, a to nejen co do množství slov, ale také porozumění jejich významu a vztahům, pravidel jejich užívání – dítě musí ustoupit od nahodilého, přirozeného vyjadřování a přizpůsobit se normám verbálního projevu. Vytvářejí se myšlenková schémata, z nichž později vzniká abstraktní myšlení (tamtéž, 77 a 84–86).

S věkem se také zlepšuje pozornost – ačkoli zpočátku není příliš soustředěná a u méně záživných aktivit ne delší než půl hodiny, postupně se posiluje a dítě se jí učí používat cíleně. Zejména jedná-li se o činnost rozmanitou a pro dítě zajímavou, vydrží soustředění déle, což lze ovlivnit i „*obsahovou pestrostí látky, její uspořádaností, návazností a přiměřeností obsahu i rozsahu*“ (tamtéž, 1997, 79) – autor dále zdůrazňuje ještě názornost. Toto všechno pak platí nejenom pro školní prostředí. F. Hyhlík (1963, 34) nicméně připomíná, že pro optimální fungování pozornosti jsou stále potřeba krátké pauzy, v nichž intenzita soustředění může poněkud polevit.

V tomto věku dochází k posunu od čistě mechanického způsobu zapamatování k logickému, tedy založenému na obsahu. Dítě zatím ne úplně vědomě třídí nabyté informace tak, aby se mu lépe ukládaly do paměti; postupně se učí pamatovat si informace záměrně, to je ale zpočátku náročné, i proto tedy dítě potřebuje stavět na už známých poznacích (O. Čačka, 1997, 71 a 77).

Fyzicky nastávají v průběhu tohoto období velké změny. Dále se zpřesňuje jemná motorika i smysly, zlepšuje se vnímání barev a světlosti či výšky a barvy tónů. Kromě toho na jeho konci začíná několikaletá přeměna dítěte v dospělého, která jen sama o sobě způsobuje výkyvy i v psychice – ovlivňuje vztahy v rodině i s vrstevníky, zájmy, potřeby nebo prožívání emocí (tamtéž, 1997, 72 a 76).

Etické cítění stále není příliš vrstevnaté; děti přechází z heteronomní morálky (vynucované okolím) na chování podle morálky autonomní (tedy vycházející „zevnitř“), začínají chápat a posuzovat morální hodnoty, ty jsou pro ně ale zatím příliš komplexní a děti nerozpoznají jemné rozdíly v různých nejasných situacích – „*nepronikají pod povrch jevů*“ (tamtéž, 1997, 73). Velmi ostře vnímají otázky spravedlnosti, až později začínají uvažovat o motivech a okolnostech jednání, nejenom o samotném činu.

Projevuje se už nicméně potřeba samostatně hodnotit a projevit svůj názor, mít možnost volby a využít ji. Dokáží uznat rozumové argumenty, ale vyžadují od dospělých důvěru v jejich samostatnost a schopnost za sebe rozhodovat. Nástupem racionality, ale také strachu ze zesměšnění, dochází k útlumu spontánnosti projevů emocí a k ústupu expresivity, naopak se začíná projevovat temperament. Oblasti zájmu bývají ještě poměrně dětské, avšak jsou už trochu vymezené a ustálené, někdy dokonce směřují k uvažování o budoucí profesi (tamtéž, 71–72, 80, 90).

Dítě tohoto věku hledá svoji identitu, utváří si o sobě různé představy, připisuje si vlastnosti – a pak podle těchto charakteristik jedná, tedy tak, aby se jeho *idea sebe* shodovala s jeho skutečnými projevy. Je pro něj důležitější, aby jeho jednání spíše než správné bylo v souladu s jeho přesvědčením o sobě samém a nenarušovala se tak jednota jeho osobnosti. Kromě vlastních představ o sobě ale dítě přejímá také hodnocení druhých, ztotožňuje se s tím, co o něm říkají, což ho může v mnoha situacích povzbudit, ale také podlamovat jeho sebevědomí (tamtéž, 92–94). „*V prepubertě pak vrcholí zájem*

o dobrodružné příběhy. Je to spojeno s živou účastí na osudech hrdinů, až naprostou identifikací s nimi. Děti by se jim rády podobaly, touží ale spíše po totožnosti vzhledu a prožitků, než rysů charakteru. Preferují průzračné osobnosti, jejichž ‚kladnost‘, projevující se v odvaze, síle, obratnosti a smyslu pro spravedlnost, přímo bije do očí“ (tamtéž, 98). I čtením o svých hrdinech si děti upravují představu o sobě a snaží se s ní identifikovat. Psychiku vlastní i druhých však dítě na prvním stupni poznává jen povrchně, a toto hodnocení vztahuje právě i na hrdiny příběhů. Přestože rozpozná jednotlivé vlastnosti postav, stále jsou pro něj „černobílé“.

Identita dítěte je úzce spjata se sociálními vazbami, které dítě utváří a rozvíjí. Vztahy v rodině se přetvářejí, rodiče už nejsou absolutní autoritou, tu přejímá nejprve učitel a později třídní kolektiv a další vrstevníci. Na konci tohoto období už se dítě považuje za dospělé, ačkoli jeho rodiče ho tak nevidí, a často proto mezi nimi vznikají neshody.

Nástup do první třídy je z hlediska sociálního velice náročné období, dítě se musí vyrovnat s novými rolami, které přijímá, i s neustálou přítomností mnoha dalších dětí, mezi nimiž vznikají společenské vazby. Ty nejprve nejsou příliš hluboké, děti vnímají jako autoritu učitele, samy sebe pak jako rovnoprávné jednotlivce; posléze se ale vytváří hierarchie, vznikají skupinky vedené výraznými jedinci, k nimž ostatní vzhlížejí. Zhruba během třetí třídy přebírá roli autority skupina, která ovlivňuje chování jednotlivců a určuje normy a cíle, a rozvíjí se kolektivní morálka. Dítě se snaží pozitivně zapůsobit na své okolí, případně vyhnout se posměchu (O. Čačka, 1997, 72 a 109–116).

Podle slov O. Chaloupky a V. Nezkusila (1979, 106) „svět hravé a fantazijní fikce je u dětí narušován a nahrazován světem reálných životních postojů“. Mladší školní věk je tedy obdobím, v němž děti přicházejí o svobodu fantazie, zároveň objevují samy sebe a budují vztahy s vrstevníky. Tyto procesy bývají náročné a matoucí, četba se tak pro děti může stát jakýmsi modelem, jak se v nových situacích i samy v sobě vyznat a jak se chovat, a poskytuje dětem vzory, podle nichž mohou utvářet své představy o sobě (tamtéž, 108; J. Toman, 1992, 52). Proto se v knihách pro tuto věkovou skupinu setkáváme s tématy jako přátelství či rodina, nebo naopak s dobrodružstvími v režii nedostižných hrdinů,

většinou zasazenými do reálného světa, případně do některého historického období.¹⁰ Zároveň jsou stále v oblibě pohádky (folklorní i autorské), pověsti, rytmičné verše (J. Peterka, 2007, 279). Z těchto důvodů se sem hodí i biblické příběhy, ovšem měla by se věnovat pozornost výběru textů tak, aby čtenáře nestavěly před příliš komplexní problémy, nevynucovaly si úvahy, jichž by nebyli schopni a jež by způsobily zmatek v jejich hodnotách.

Zvláště u dívek jsou stále v oblibě příběhy o zvířatech, ne už antropomorfizovaných jako v předchozím období vývoje, ale spíše v roli zvířecích kamarádů, jejichž přátelství je čitelnější než vztah s jiným člověkem. Díky rozšiřující se slovní zásobě a většímu porozumění významu děti oceňují různé slovní hříčky, vtipy a humorné příběhy, které si umí se slovy hrát (J. Toman, 1992, 51), a to i ve formě poezie. Příklon k logickému myšlení zase otevírá dveře hádankám a detektivkám, ač třeba jen jako kratičkým komiksům, a děti podle F. Hyhlíka (1963, 28) také u příběhů vítají různý doplňující materiál – mapky, schémata, vysvětlivky, a samozřejmě ilustrace. Podle ustalujících se zájmů se také začínají různit preference žánrů a oddělovat dívčí a chlapecká literatura, ačkoli příklon k dobrodružným příběhům¹¹ mají obě skupiny společný. „*Dobrodružné příhody skrývají četná nebezpečí, která vzbuzují strach, obavy, ba i zděšení, ale při četbě toto nebezpečí nehrozí [...]*“ (tamtéž, 37); děti si tyto emoce zažijí, mohou se s jejich pomocí vcítit do postav, všechno ale s vědomím, že ve skutečnosti jsou samy v bezpečném prostředí. Literatura postupně přebírá informativní funkci, děti čtou stále více proto, aby se něco dozvěděly (J. Toman, 1992, 52).

Jestliže máme představu o tom, jaké typy literatury jsou dětskému čtenáři nejbližší a proč, je snazší posoudit, zda jsou biblické adaptace zpracovány tak, aby v nich dítě skutečně objevilo jejich smysl. Musíme však stále brát v úvahu dětské chápání morálky, emocí,

¹⁰ I přes pro tento věk charakteristický ústup fantazie však stoupá obliba dobrodružných příběhů odehrávajících se ve fantastických světech (L. Lederbuchová, 2004, 25–26).

¹¹ Podle D. Mocné a J. Peterky (2004, 122) je žánr klasického dobrodružného románu spíše na ústupu a jeho rysy se objevují hlavně jako součást jiných žánrů (sci-fi, fantasy, detektivka či western); v této práci budu s termínem *dobrodružná literatura, dobrodružný příběh* apod. pracovat ve smyslu příběhu s dobrodružnými prvky.

vztahů i motivace jednání a adaptace vybírat tak, aby na těchto základech stavěly a dále je rozvíjely.

Starší školní věk (12–15 let)

V psychice dětí, resp. už mládeže, se v tomto úseku vývoje naplno spouštějí změny započaté v období předchozím. Rozvíjí se schopnost abstraktního myšlení, to funguje vlastně už jako myšlení dospělého a je tak možné uvažovat nad teoretickými problémy, nicméně jedinci zatím chybí zkušenosti, o něž by mohl opřít své názory; značný podíl jeho aktivity je proto nyní zaměřen na jejich získávání. I fantazie se odvíjí od představ o jeho vlastním životě, uvažuje o volbě povolání a vytváří si plány do budoucna; v souvislosti s tím hodnotí, co mu bude někdy k užitku, a na to se soustředí. Mnohem větší váhu mají pochopitelně u mládeže činnosti, které je nějakým způsobem zajímají nebo je považují za přínosné pro svou budoucnost, těm jsou schopni věnovat neutuchající pozornost i po delší dobu; záměrné soustředění na méně záživnou či z jejich pohledu neužitečnou práci je naopak značně oslabeno. Paměť funguje velice efektivně na základě logického třídění jevů.

Vztahy mezi přáteli se prohlubují a utužují, mladí však podléhají psychickým výkyvům provázejícím dospívání, které tyto vazby někdy narušují; v rámci rodiny je pak přímo přetvářejí. Nastupuje kritičnost k rodičům a obecně dospělým a zároveň zájem o opačné pohlaví a romantické vztahy. Celkově nastává „*období začínajících zmatků, nejistot a rozporů v jednání*“ (F. Hyhlík, 1963, 43). Mládež opět hledá vzory, rozhodné a sebevědomé jedince, kteří se stávají jakýmsi „pevným bodem“ v jejich zmatených emocích (O. Čačka, 1997, 22; F. Hyhlík, 1963, 48–51).

Čtenářství mládeže je v pojetí O. Chaloupky a V. Nezkusila (1979, 109–110, 120) obdobím přelomu mezi dětskou četbou a četbou dospělých. Z dětství v mládeži zůstala potřeba uplatňování představivosti, důraz na dějovost, preference konkrétních sdělení a hledání vzorů (ať už v postavách nebo v situacích), případně řešení konfliktů. Naopak po příkladu dospělých očekávají od knihy, že se bude více zabírat morálními hodnotami, a mají větší nároky na její kvalitu jakožto uměleckého díla. Mísí se zde vše od nadšeného propadání literárnímu prožitku po cílevědomou volbu díla na základě jeho očekávané funkce či žánru. Výběr i množství přečtených knih se už ostatně touto dobou mezi mládeží

značně liší, a to nejenom podle pohlaví; rozhoduje se zde o čtenářově budoucím směřování – tedy zda bude svoje čtenářství dále rozvíjet, když je mu dobře prezentováno a je v něm zakotveno, nebo zda se od knih částečně či úplně odkloní.

Mládež do patnácti let se tedy orientuje hlavně na příběhy s důkladněji vykreslenými postavami, které řeší podobné situace jako oni sami; to jim pomáhá vyrovnat se s vlastní nestálou emocionalitou, se střídáním pocitu kompetence a nejistoty a s matoucími či negativními city. Dívky preferují romány zabývající se mezilidskými vztahy, jejichž hrdinové řeší různé náročné životní situace, více než chlapci se přiklánějí k humoristické literatuře; chlapci oceňují spíše sílu, obratnost a důvtip hrdinů dobrodružné, válečné a sci-fi literatury (F. Hyhlík, 1963, 45; J. Toman, 1992, 52; L. Lederbuchová, 2004, 26; J. Peterka, 2007, 279).

2.2 Charakteristika literatury pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež (někdy také *literatura pro děti*, *literatura pro mládež*, *dětská literatura* apod.) je jedno z odvětví literární tvorby, jejímiž čtenáři jsou mladí lidé do cca 14–15 let věku¹². Už samotné věkové vymezení čtenářského publika napovídá, že jde o poměrně samostatnou, nicméně ve svých požadavcích dosti vyhraněnou oblast.

Toto platí, hovoříme-li o takzvané *intencionální LPDM*, tedy literárních dílech vytvářených záměrně pro dětské publikum. Do literatury pro děti a mládež bývají někdy řazena i díla *neintencionální LPDM*, neboli texty, které nebyly původně zamýšleny pro děti, děti je však přijaly za své – ať už spontánně, nebo vlivem školní literární výchovy. Často uváděnými příklady bývají *Robinson Crusoe* D. Dafoea (1719) či *Gulliverovy cesty* J. Swifta (1726). Koncept neintencionální dětské literatury nicméně není podle D. Mocné a J. Peterky (2004, 361) všeobecně uznáván jako součást LPDM.

Mimo obě tyto skupiny stojí *slovesný folklór*, jenž „*byl vlastně jediným zdrojem estetické výchovy našich dětí ve středověku i v počátcích národního obrození*“ (J. Toman, 1992, 49). Díla lidové slovesnosti se nedají zařadit ani do jedné kategorie, protože z nich po staletí čerpali jak dospělí, tak i děti; nejenom, že nebyla určena výhradně dospělému publiku,

¹² Věková hranice podle J. Tomana (1992, 47); D. Mocná a J. Peterka (2004, 361) uvádějí jako věkové rozpětí 3–16 let.

ale dokonce svými vlastnostmi vyhovovala úplně dětskému vnímání. Autor je přesvědčen, že příběhy a pohádky byly a jsou pro děti blízké a pochopitelné díky tomu, že jejich téma bylo jasné („*tematická srozumitelnost*“), vzbuzovaly emoce posluchačů/čtenářů („*citová a estetická působivost*“), jejich forma byla umělecky hodnotná a stálá („*umělecká vytríbenost*“) a reflektovala hluboce zakořeněnou zkušenost předchozích generací se světem a jeho pravidly („*filozofické, ideové a morální zásady a normy prověřené staletými poznatky a zkušenostmi lidového společenství*“), (tamtéž). Tyto vlastnosti spontánně vznikající lidové slovesnosti jsou natolik univerzální, že je možné je vztáhnout i na ostatní žánry literatury pro děti, včetně adaptací. Jsou obsaženy i v biblických textech, podobně jako pohádky sahající až k počátkům lidské historie; na rozdíl od pohádek však nebyly s každým vyprávěním aktualizovány a přizpůsobovány současnému publiku, a staly se tak někdy částečně nesrozumitelnými. Úkolem adaptace je dát biblickým příběhům takovou formu, která výše popsané aspekty textu znovu odkryje dnešnímu čtenáři.

Na tvorbu dětské literatury – a mám teď na mysli tu intencionální – jsou, podobně jako na literaturu pro dospělé, kladeny určité požadavky, které vyplývají z potřeb a očekávání recipienta. Tyto požadavky jsou však specifitější a naléhavější, úzce související s předpokládaným čtenářem – jak vysvětluje J. Peterka (2007, 276): „*LPDM je na rozdíl od literatury pro dospělé bezprostředněji závislá na potřebách svého adresáta, usiluje o přístupnost, přitažlivost i podnětnost ve vztahu k určitému věku; zároveň je podstatně nezávislejší na proměnách literárních směrů a norem, její historie má vlastní rytmus.*“ Autor dětských knih musí tedy brát v úvahu poněkud konkrétněji charakter svého publika i jeho případná omezení, a to včetně faktu, že v literatuře pro děti stále existují ustálené formy, které se zpravidla nijak zásadně nemění.

2.2.1 Funkce LPDM

Intencionální literatura pro děti a mládež bývá psána s určitým záměrem – autor se snaží skrze svůj text zapůsobit na svého čtenáře, nějakým způsobem ho ovlivnit. Stejně tak čtenář si obvykle vybírá knihu podle toho, co od ní očekává. Funkce literatury popisují právě toto působení literatury na jejího recipienta a účely, které má text ve vztahu ke svému čtenáři plnit.

Funkce literatury (a LPDM) bývají často skloňovány v souvislosti s konceptem intendovaného čtenáře, protože autorovo vědomí, pro jaké publikum tvoří, jde ruku v ruce s cílem, kterého u něj chce dosáhnout. Intendovaný čtenář – víceméně pasivní příjemce významů textu – je sice už mezi literárními vědci do jisté míry překonán a větší potenciál se nyní přikládá čtenáři implicitnímu – aktivními spolutvárci významů – s jeho způsobem komunikace s textem (J. Segi Lukavská, 2017, 93 a 104).¹³ Myšlenka funkcí textu však i v pojetí implicitního čtenáře stále může být validní – vždyť autor (potažmo učitel nebo rodič) chce, aby dílo čtenáře v tom dobrém smyslu „poznamenalo“, aby z něho něco získal; a to se děje dokonce více, má-li čtenář možnost se na tvorbě významu textu sám podílet.

Na otázku, co by mělo pro čtenáře být tím kýženým přínosem, odpovídají právě různé druhy funkcí. Tento pododdíl má za úkol je shrnout a popsat, aby posléze bylo možné použít je k hodnocení biblických adaptací.

J. Peterka (2007, 276) zmiňuje tři hlavní funkce literatury pro děti a mládež, jsou jimi

- funkce socializační, kterou O. Chaloupka a V. Nezkusil (1973, 52) popisují (jakožto funkci společenskou a formativní) takto: „*Dítě si v procesu svého ontogenetického vývoje teprve postupně uvědomuje základní vztah svého vlastního já a společenské skutečnosti. [...] Poznat tuto společenskou skutečnost a její podstatné rysy má dítěti – ovšem mimo jiné – umožnit i jeho četba, a tedy i literatura přímo pro ně psaná.*“ Důležitým úkolem literatury pro děti a mládež je tedy pomáhat mladým čtenářům porozumět okolnímu světu, hledat vlastní místo v něm, poznávat a reflektovat vlastní osobnost, vyznat se ve vztazích mezi lidmi apod.;
- funkce imaginativní, stimulující obrazotvornost a zvědavost dítěte, jeho schopnost být kreativní; a
- funkce vzdělávací. Tento třetí rys dětské literatury je do značné míry kontroverzní, neboť (ačkoli je opravdu nedílnou a zásadní součástí literární tvorby pro děti) býval hlavně v minulosti často protěžován na úkor ostatních složek. Jednou z příčin

¹³ Pojmy implicitní a intendovaný čtenář jsou popsány v pododdílu 2.1.1 *Dětský čtenář*, s. 24 této práce.

tohoto nešvaru byl – a stále je – důraz na větší didaktičnost textů pro děti oproti textům pro dospělé, který byl ale aplikován přes míru (J. Peterka, 2007, 276).

Všechny jsou pak „zastřešeny“ funkcí estetickou, která „*popírá jejich smysl a zároveň svým působením zesiluje jejich účinek*“ (O. Chaloupka a V. Nezkusil, 1973, 44) – tedy na jedné straně umožňuje četbu pouze pro vlastní požitek z ní bez ohledu na zamýšlený účel textu, na straně druhé však tato její vlastnost napomáhá k tomu, aby případné didaktické, praktické a jiné funkce působily na čtenáře naplno a využily v co největší míře svůj potenciál. Pokud s biblickým příběhem pracujeme jako s uměleckým dílem a chceme, aby ho tak děti vnímaly, musíme trvat na tom, že bude estetická působnost textu přenesena i na svou adaptaci.

O. Chaloupka a V. Nezkusil (1973, 49) posléze dodávají, že literatura pro děti a mládež je zcela plnohodnotnou a autonomní součástí literárního světa, stejně tak jako literatura pro dospělé, a to z toho důvodu, že v obou figurují v podstatě stejné funkce a obě by měly tyto funkce naplňovat. Zároveň nicméně autoři poukazují na to, že v každé z těchto oblastí literatury mají výše popsané funkce jinou důležitost a jsou zastoupeny v jiném poměru. Jak je zmíněno v předchozích odstavcích, obecně se dá říci, že dětská literatura je více didaktizující, tedy že vzdělávací funkce má v těchto textech převahu. Není to ale pravidlem a tato složka by měla být naplňována účelně a přiměřeně vzhledem k cílům daného textu. Autoři, kteří násilně vnucují didaktickou funkci do svých knih prostě proto, že je to kniha pro děti a ty by se z ní měly něco naučit, škodí nejen svému dílu, ale i dětem samotným, neboť čtení takových textů je brzy omrzí a může negativně ovlivnit i jejich celkový vztah k četbě a literatuře obecně.

2.2.2 Žánry LPDM

Literatura pro děti a mládež je poměrně obsáhlý celek, který má za úkol uspokojit čtenářské potřeby velice nejednotného publika. V rozmezí asi patnácti let, totiž v různými autory zhruba ohraničeném poli působnosti LPDM, dítě prochází fyzickým i psychickým vývojem nejrychleji za celý lidský život. Čas, jenž je pro dospělého člověka často jen jedním životním obdobím, u dětí pokryje takových fází hned několik a každá z nich má své specifické požadavky kromě jiného i na literární tvorbu.

Některé žánry LPDM, ač často upraveny pro dětského čtenáře v určitém věku a doplněny o další formy, se v zásadě odvíjejí od žánrů literatury pro dospělé; neboť v dobách, kdy literatura psaná pro děti a mládež fakticky neexistovala – tedy víceméně až do konce 18. stol. – přejímaly děti podle J. Peterky (2007, 278) literární tvorbu dospělých, resp. obě skupiny využívaly stejné zdroje. Přístup k literatuře byl ostatně v časech, kdy jen minimum lidí ovládalo abecedu, značně omezen, a tedy většina dospělých i dětí přicházela do kontaktu hlavně s ústní lidovou slovesností a náboženskou tvorbou.

S koncem 18. stol. přichází vnímání dítěte jako svébytné osobnosti a nastává nutnost vzniku zvláštního odvětví literatury pro děti – nebo alespoň literárních děl určených dětem. Za tímto účelem vznikají *literární adaptace*¹⁴ textů původně pro dospělé, tedy verze upravené pro dětského čtenáře.

Přestože Bible obecně nemá své věkem vyhrazené publikum, svou komplexností a náročností témat i ona vyžaduje úpravy, aby se stala dětskému čtenáři přístupnější. Pochopení a znalost literárních forem vyhledávaných dětmi různých věkových kategorií může učiteli pomoci rozlišit ty, které mají potenciál k dětem srozumitelně promluvit, a ty, které jsou obsahově i formálně buď příliš „jednoduché“, nebo naopak přesahují jejich možnosti.

Ať už ale mluvíme o literatuře pro děti a mládež v jejím nejširším pojetí či bereme v úvahu pouze její jednotlivé etapy, jak J. Peterka (tamtéž, 276), tak O. Chaloupka s V. Nezkusilem (1973, 47–48) se shodují, že LPDM i přes zřejmou žánrovou spojitost s literaturou dospělých nepodléhá výrazně literárním trendům své doby, jde svou vlastní cestou a vyznačuje se stabilitou formální i obsahovou.

Jednotlivé žánry, které si LPDM osvojila a staly se v ní klíčovými, jsou uvedeny v souvislosti s psychickým vývojem dítěte již v oddílu *Charakteristika dětského čtenáře*¹⁵, nebudou zde proto znovu jmenovány.

K dětské literatuře patří neodmyslitelně také *ilustrace*; ta zaujímá v některých žánrech a dílech tak zásadní postavení (např. v komiksu, můžeme ale nalézt i knihy „napsané“

¹⁴ Více v kapitole 3 *Literární adaptace*, s. 46 této práce.

¹⁵ Pododíl 2.1.2 *Psychologické předpoklady dětské četby*, s. 26 této práce.

výlučně ilustracemi), že považuji za vhodné ji zmínit v tomto pododdílu. Je to ale téma nacházející se na hranici mezi literaturou a výtvarným uměním a jako takovému mu bude věnován prostor v jednom z následujících oddílů¹⁶.

2.3 Mýtus a Bible v LPDM

Starověké antické mýty i biblické příběhy jsou nezpochybnitelným základem naší současné kultury. Z toho důvodu jsou s nimi děti seznamovány už od malička, bez jejich znalosti by se totiž přinejmenším nevyznaly v umění posledních dvou tisíciletí. Díky své narativní povaze (nebo spíše těch částí, které bývají dětem předkládány) jsou ostatně pro dětského čtenáře adekvátním materiálem, přesto jejich forma i sdělení jsou často natolik nesrozumitelné, že je nutné je upravit – a to někdy i pro čtenáře dospělého (K. Dejmálová, 2006, 89).

V literatuře pro děti a mládež se mýty i Bible řadí do neintencionální LPDM, tedy mezi díla, která byla do LPDM včleněna i přesto, že nebyla pro děti původně zamýšlena; v tomto případě pocházela z prastarých literárních zdrojů, na rozdíl od žánrů přejatých z tvorby pro dospělé. Do kontaktu s nimi však děti přicházely už mnohem dříve, než kategorie *literatura pro děti a mládež* vůbec vznikla – různé mytologické texty byly nástrojem výuky už ve starověkém Řecku a Římě, později během humanismu i ve vyšších kruzích evropské společnosti. Ve středověku jejich místo zaujímaly naopak biblické a jiné náboženské texty, často adaptované. Ať už uvažujeme o pohanských či křesťanských dílech, ve většině případů šlo o jejich memorování; změnu přinesli jezuitští učitelé, kteří po vzoru *školy hrou* J. A. Komenského ve vzdělávacím procesu prosazovali dramatizaci (D. Mocná a J. Peterka, 2004, 362).

S klasickými mýty a biblickými texty se v literatuře pro děti a mládež setkáváme téměř výhradně v adaptacích, více či méně věrných a více či méně zdařilých. Ačkoli charakter adaptací obou skupin, tedy mýtů a Bible, je poměrně odlišný, jedno mají společné: že totiž seznamují čtenáře s myšlením a představami stojícími u kořenů dané civilizace a napomáhají tak porozumění vlastní kultuře (K. Dejmálová, 2006, 89–90).

¹⁶ Oddíl 2.4 *Ilustrace dětských knih*, s. 40 této práce.

Při tvorbě adaptací mýtů či biblických příběhů však nastává stejný problém jako u všech jiných adaptací – často se z nich totiž vytratí záměr a smysl původního díla. Důvody v tomto případě vidí K. Dejmalová (2006, 90–91) následovně: u mýtu, kde jinak změny (úprava chronologie, zmírňování příliš násilných pasáží či vkládání morálního naučení) nezpůsobují velké potíže, může toto nastat vlivem přehnaného zjednodušování a snahy o interpretaci; u Bible je pak častým nešvarem „*stanovisko autora, který dítě vychovává tak, aby přijalo kanonizovaný text*“ – jinými slovy klade důraz na to, co se v příběhu *stalo* spíše než na to, co *znamená* – a vynechávání lyrických pasáží, čímž nově vzniklá adaptace přichází o značnou část své působivosti.

Mýtus ovšem neznamená pouze antické báje Řeků a Římanů, třebaže je tak v naší společnosti nejvíce vnímán. Své mýty mají všechny kultury, v rámci Evropy i mimo ni, a jedním z cílů adaptace mýtů obecně je právě seznámení s původem takto odlišného vnímání světa. Zároveň někteří současní autoři odhalují další roviny a potenciál mýtu tím, že vytvářejí vlastní fantastické světy s jejich božstvy a legendami (ty mohou být chápány i jako paralela ke světu našemu), a dávají tak vzniknout mýtu novodobému. Nejvýznamnějším představitelem této skupiny je J. R. R. Tolkien se svým souborem příběhů od *Silmarillionu* po *Pána prstenů* (tamtéž, 92–95).

2.4 Ilustrace dětských knih

V literatuře pro děti zaujímá ilustrace nenahraditelné postavení – ještě v době, kdy děti neumí číst, si na základě obrázků domýšlí děj příběhu nebo ho s jejich pomocí sledují, když jim někdo předčítá. Ilustrace podněcují čtenářovu fantazii a zároveň mu poskytují podklady pro jeho představy. Ani biblické adaptace by bez doprovodných ilustrací dlouho neobstály – jak u svého primárního publika, u dětí, tak u většiny dospělých, kteří si uvědomují jejich význam a přínos. Považuji proto za důležité se zde o některých aspektech ilustrace zmínit: kromě obecného představení pojmu *ilustrace* a jeho vztahu k dětské literatuře se pokusím postihnout asi nejproblémovější aspekt dětské ilustrace, a to její v posledních letech častý sklon ke kýči.

Kvalita ilustrací do značné míry ovlivňuje kvalitu celého literárního díla, neboť kniha v rukou dětského čtenáře není jen *text a obrázky*, ale je *jednolitým, „svébytným estetickým celkem“* (B. Stehlíková, 1984, 13), který mohou děti vnímat všemi smysly a který k nim

skrze svou jednotu hovoří jinak než k dospělým. V jazyce dospělých bychom takovýto celek nazvali uměleckým dílem. Už na přelomu 19. a 20. stol. se, vedeno tímto principem, sešlo několik umělců, kteří následně utvořili hnutí za *krásnou knihu*, krásnou ve všech svých aspektech včetně typu písma, sazby či různých dekorativních prvků (tamtéž, 13). M. Reissner (2015, 24) dodává, že „*všechny relevantní vzdělávací systémy počínaje edukačními principy Komenského zohledňují krásnou dětskou knihu jako nástroj vysoce efektivní, humanizující a upevňující pozitivní estetické hodnoty stejně jako edukační metodické a didaktické cíle*“ – krásná kniha by tedy měla mít své neotřesitelné místo v dětských knihovničkách i ve školách.

V první řadě je však třeba definovat pojem *ilustrace*. M. Reissner (2015, 21) vysvětluje, že ačkoli latinský kořen *ilus* znamená *omyl, smyslový přelud* či „*dojem něčeho, čím věc samotná není*“, v našem kulturním prostředí toto slovo vnímáme s určitým posunem buď jako *objasnění* nebo jako „*vyobrazení v tištěných knihách*“. Na první pohled by se mohlo zdát, že druhá část tohoto vymezení je přesně to, o čem má pojednávat tento oddíl – kresby nebo malby doprovázející texty knih. Aby ale ilustrace splňovala svůj úkol, jen toto nestačí, klíčový je právě význam první: *objasnění*, nebo také vyjasnění, vysvětlení, srozumitelný nositel významu.

Definice A. Matějčka (1931, 7) tento názor ještě rozšiřuje: „*v širokém významu slova jest ilustrací každý výtvarný projev, jenž doprovází myšlenku literární, ať vědeckou, ať uměleckou, a jenž posiluje názor a představu čtenáře prostředky, jež psanému slovu nejsou dány. V užším smyslu slova jest ilustrace uměleckým projevem inspirovaným sice dílem literárním, avšak ve vztahu k němu projevem umělecky svébytným a jemu rovnocenným*“. Autor tak připisuje ilustraci kromě úkolu podporovat a doplňovat text i funkci estetickou, povyšuje ji na úroveň psaného slova, dokonce ji od textu odpoutává a přiznává jí jistou nezávislost. Jinými slovy, podobně jako text bez ilustrace, i ilustrace, stojí-li osamoceně, může být plnohodnotným uměleckým výtvozem a nositelem významu.

V knihách pro mladší dětské čtenáře nicméně samostatný text příliš často nevidíme. Důvod můžeme hledat v jedné z předchozích kapitol¹⁷, v níž se hovoří o způsobu, jakým dítě

¹⁷ Pododdíl 2.1.2 *Psychologické předpoklady dětské četby*, s. 26 této práce.

vnímá nové podněty a učí se – ještě téměř po celý první stupeň převládá preference názornosti nad popisem či vysvětlováním, což hovoří ve prospěch mnoha (a kvalitních) ilustrací v dětských knihách. Zvláště když se kniha zabývá abstraktními, těžko vysvětlitelnými skutečnostmi, mohou je děti vnímat skrze obraz mnohem spolehlivěji než na základě slovního popisu, jak svými slovy potvrzuje i J. Trnka: „*ovzduší a nálada obrázku je dětmi vždy okamžitě cítěna, i když ji nedovedou zařadit nebo vysvětlit*“ (cit. podle B. Stehlíková, 1984, 55–56). Pro příklad uvedu příběh o Noemově arše, který je mimo jiné příběhem o naději. I když se bude text konceptem naděje zabývat a dětem ho přiblíží, bude pro ně daleko působivější a srozumitelnější, doprovodí-li ho ještě obraz archy bezmocně se vznášející mezi temnou, zataženou oblohou a rozbouřenou hladinou moře – a kontrastní vyobrazení duhy klenoucí se za jasného dne nad suchou zemí. J. Trnka pak svou myšlenku ještě dále rozvíjí: „*ze znepokojení, které vzniká ze všeho, co nedovedeme vyjádřit, rozvine se u dítěte cit a přesvědčení, že je třeba rozumět a zažívat v životě mnoho skutečností, které jsou pro život nutné a nejsou na povrchu tohoto světa*“ (tamtéž, 56), neboli takové ilustrace jednak formují dětské umělecké cítění a jednak dítě podněcují k hledání významů a odkrývání vrstev příběhů i vlastního života.

I obyčejné a bezproblémové situace nebo jevy se ale dětem lépe vstřebávají a ukládají do paměti z vizuální zkušenosti, tedy z ilustrace, než z rozumových poznatků. S tím také souvisí další úkol dětské ilustrace, a tím je poskytnutí informací o reáliích příběhu, ať už se odehrává v některém historickém období, v cizí zemi nebo ve vymyšleném světě. Nejsou tím míněny informace vyčerpávající a pedantsky přesné (přestože realismus má v ilustraci také své místo), spíše jakýsi zdroj, základ, na němž může dětský čtenář stavět své představy o daném světě. „*Ilustrace má být uměleckým obrazem světa*“ (B. Stehlíková, 1984, 27) – jejím úkolem je tvůrčím způsobem odrážet realitu. Tato funkce dětské ilustrace sice nemusí být nutně splněna, protože není vždycky potřebná nebo žádoucí; pro adaptace Bible je ale poměrně důležitým faktorem, neboť ukotvuje čtenářovu fantazii v konkrétním úseku lidských dějin.

K problematice vyprávění z historie B. Stehlíková (1984, 30) dodává, že „*ilustrátoři tu prostřednictvím obrazu dětem příběh aktualizují – přibližují a zdůvěrňují*“; hovoří zde sice konkrétně o ilustracích prózy s dětským hrdinou, její slova se však dají vztáhnout

na celou oblast ilustrovaných knih o minulosti, včetně Bible: mají čtenáře podnítit a povzbudit k tomu, aby to, co postavy prožívají, rozpoznal jako něco známého a zkoušel to vztáhnout i na sebe.

Ilustrace má tedy zásadní vliv na prožívání četby a porozumění obsahu textu. Má-li však být opravdu uměleckou ilustrací spoluutvářející estetické cítění dítěte, musí se cíleně snažit vyhýbat tomu, aby se stala pouhou líbivou dekorací. Některé rysy tohoto *ilustračního nevkusu* jsou podle F. Holešovského (1960, 39) „*schematismus, kompoziční jednotvárnost, nevýraznost, technická omezenost, poplatnost primitivnímu uměleckému hodnocení*“. S tímto výčtem se na mysl neodbytně vkrádá pojem *kýč*.

V současném světě je tento fenomén prakticky všudypřítomný, přesto (nebo možná proto) velice těžko odhalitelný, neboť se i mezi umělci různí názory na to, kde končí umění a začíná kýč. Bohužel se nevyhýbá ani výtvarné tvorbě pro děti, učitel by se měl proto při volbě četby snažit o jeho minimální vliv na dětského čtenáře – tím spíše, že se s ním děti budou v hojně míře setkávat mimo školu. Pojmu *kýč* zde tedy bude věnováno několik následujících odstavců.

Odhalování důvodů, proč je vlastně kýč všeobecně považován za podřadnou formu umění a proč je i přesto mezi lidmi oblíben, se věnuje T. Kulka ve své studii *Umění a kýč* (2014). Pro účely této práce nejsou zásadní (ačkoli nepochybně stojí za úvahu), bude se zde však pracovat s předpokladem, že tyto jím nastíněné dvě základní vlastnosti kýče – defektnost a líbivost (T. Kulka, 2014, 34) – skutečně platí.

Co tedy hlavně může v odhalování nevkusu v dětské ilustraci pomoci je pochopení, jakým způsobem funguje a působí na své publikum. P. Rut (1994) upřesňuje „*pojetí kýče jakožto usnadňování komunikace*“, jako snahu vyhnout se nejistotě, která nás ovládá, kdykoliv se setkáme s něčím komplexním a prvním pohledem nerozluštitelným; a pokračuje popisem: „*kýč je klamné řešení, pseudořešení komunikační krize [...], vyjadřuje se tak, aby každý rozuměl, aby každý poslouchal, aby nikdo nedokázal odtrhnout oči*“. Kýčovitě ilustrace čtenáře či diváka okamžitě upoutají a zalíbí se mu – právě díky tomu, jak jsou čitelné a jasné, nenutí ho však k vnímání atmosféry, k odhalování tajemství, k dalším úvahám nad obrazem ani nad textem. Ve čtenáři tak vzbuzují pocit, že obrazu rozumí a chápe jeho sdělení, a tím ho uspokojí a uklidní – namísto toho, aby ho přiměly využít

výše zmíněné Trnkovo znepokojení, které podněcuje nutkání objevovat a učit se. „*Kýč nechce, neumí a nesmí zaskočit. Chce, umí a musí vyhovět. Aby vyhověl, kalkuluje s přijetím, předvídá reakci a předem se jí přizpůsobuje*“ (tamtéž). Jestliže se kniha snaží zalíbit všem a za každou cenu a neudrží si jakousi úroveň či nadhled nad potenciálním publikem, patrně nebude vyhovovat představám učitele literární výchovy.

Toto je poměrně široký záběr; v užším smyslu obvykle označujeme za kýčovité něco, co je přehnaně vyumělkované, příliš pestrobarevné, zahlcuje recipienta smyslovými vjemy a celkově na něj až „křičí“ ve snaze ho zaujmout. Často si takové předměty spojujeme s masovou produkcí a nízkou kvalitou materiálu – „*v protikladu k dílu je totiž možno kýč přímo definovat jako to, co se netvoří, nýbrž právě jen vyrábí*“ (Z. Kalandra, cit. podle P. Rut, 1994) – a to mohou být další úhly pohledu, z nichž se vyplatí dětskou ilustraci zkoumat.

Vyjasnění naopak kladných znaků dětské ilustrace vyžaduje také svůj prostor, protože není-li obraz kýčovitý, ještě to neznamena, že splňuje své funkce. Ve své diplomové práci s názvem *Podoby současné české ilustrace pro nejmladší čtenáře* představuje K. Kočová (2011, 17–21) čtyři aspekty, které ovlivňují kvalitu dětské ilustrované knihy a jimiž je možné ji poměřovat. Jsou natolik univerzální, že se dají vztáhnout na různé žánry dětské literatury, tedy i na biblické adaptace, proto jim zde bude věnován prostor.

- *Souznění obrazu a textu* – již bylo řečeno výše, že ilustrace je po stránce obsahové rovnocenným partnerem textu: má podněcovat fantazii a přenášet na čtenáře atmosféru příběhu, má text doprovázet, doplňovat nebo interpretovat, často dokonce nese hlavní sdělení literárního díla. Jak ale vysvětluje Š. Zavřel (2009, 149), mezi textem a ilustrací musí panovat shoda: „*opakování situací z vyprávění může zdůraznit poselství knihy. Na druhé straně může toto opakování dítě zmást. Psaný jazyk má jiná pravidla než vizuální; má-li se autor vyhnout zmatkům, mění a zjednodušuje příběh, aby byl jasnější*“. Buď autor, nebo ilustrátor tedy musí řešit obsahové rozpory ve svých částech díla tak, aby nepoškodily celou výslednou knihu. Ilustrace by pak měla s textem „spolupracovat“ i vzhledově, rozvržením na stránce či vstupováním do samotného textového pole, aniž by však narušovala

plynulost textu a čitelnost. Ideálem v tomto případě je, jedná-li se o takzvanou *autorskou knihu*, tedy knihu psanou i ilustrovanou jedním člověkem.

- *Individualita* – tedy osobnost ilustrátora; pokud autor ilustrací do svých obrazů vnáší svůj osobitý styl, nebojí-li se experimentovat s technikami a nepodléhá-li volání komerčních vydavatelů po líbivých knihách, utváří spolu s autorem textu nekonformní umělecké dílo, které má potenciál oslovit malého čtenáře a zapůsobit na něj v tom nejlepším smyslu.
- *Péče* – neboli v úvodu oddílu popsany koncept *krásné knihy*: pozornost, kterou ilustrátor věnuje každému detailu výsledné knihy tak, aby všechno dohromady tvořilo harmonický a jednoduchý celek, v němž nebude čtenáře rušit žádný nesoulad.
- *Možnost hledání* – tuto kategorii vyjadřuje svými slovy přesně J. Trnka: „*není již pravda, že dítě musí dostat epický obrázek, který mu je jasný na první pohled, a nic více. Děti mají schopnost vnímat daleko citlivěji než dospělí, a hlavně jejich cit není svázán žádnými zkušenostmi*“ (cit. podle B. Stehlíková, 1984, 55). Každá ilustrace by v sobě měla mít trochu tajemna, nějakou tu nejednoznačnost, která láká dítě k tomu, aby popouštělo svou fantazii, hledalo skryté významy, odkrývalo s jejich pomocí smysl textu a učilo se tak nad ním uvažovat.

Atmosféru, charakter a působivost ilustrace ovlivňuje též výběr výtvarné techniky, z jejichž široké škály Š. Zavřel (2009, 151–152) jmenuje namátkou „*tempera, akryl, akvarel, kolorovaná tuš, pastel, koláž, rytina a mnoho dalších*“. Každá z nich má své specifické rysy a vzbuzuje proto trochu jiný dojem. Opět je na místě zdůraznit, že tento dojem musí korespondovat s obsahem příběhu.

Na závěr tohoto oddílu o odhalování kvalit dětské ilustrace přidávám už jen krátkou poznámku k používání barev, jak ho viděl J. Lada: „*obrázkové knížky pro děti mají být vždy barevné, protože dítě barvy velmi miluje. Barvy však nesmějí být křiklavě strakaté. Mají být spíše v plochách, ne tuze vypiplané a raději v tónech světlých, svěžích*“ (cit. podle B. Stehlíková, 1984, 54). Černobílá kresba tedy podle něj obvykle dochází ocenění až u staršího dětského publika, požadavek barevnosti však nikdy neospravedlňuje křiklavost, přeplácانost a kýčovitost ilustrací.

3 Literární adaptace

Následující kapitola se bude blíže věnovat pojmu *adaptace*, který je pro tuto práci klíčový, a to nejprve obecně adaptaci v oblasti literatury se všemi jejími možnostmi, a později konkrétněji *adaptaci pro děti*. Bude se v ní uvažovat nad tím, proč je žádoucí, aby dětské adaptace vznikaly, jakých žánrů se nejvíce týkají a z jakých hledisek přistupovat k jejich tvorbě. Na konci kapitoly budou všechny doposud zmíněné aspekty literární tvorby a adaptace pro děti shrnuty do jakési sady kritérií, která mohou pomoci při hodnocení kvality biblických adaptací.

3.1 Pojem adaptace

Pojem *adaptace* znamená v literárním kontextu jednoduše „*úprava literárního díla pro jiné médium nebo jiného adresáta*“ (J. Peterka, 2007, 116). Autor zde rozlišuje dvě roviny, které se mohou a nemusí prolínat: první, převedení do jiného média, typickým příkladem je filmové zpracování románu; a druhou, v níž je dílo přizpůsobeno novému publiku – zde jako příklad poslouží právě přepis literárního díla zamýšleného pro dospělé tak, aby vyhovovalo potřebám dětských čtenářů.

Podle E. Petru (2000, 137–138) je adaptace první ze tří úrovní zpracování originálního textu, nepočítáme-li *převod do současného jazyka* (jazyk původního díla je příliš archaický, je tedy třeba dílo „přeložit“) či *převyprávění* (v němž autor dílo přizpůsobuje o něco více, už s myšlenkou na způsob uvažování dnešního čtenáře, stále však pouze v jazykové rovině). *Adaptace* svého předchůdce „*přizpůsobuje charakteru současné poetiky*“, a to i zkracováním, vypouštěním nebo dokonce vkládáním pasáží. *Montáž* je dalším stupněm úpravy, v němž je do nového textu vložena část textu původního. Originální text může také sloužit pouze jako *inspirační zdroj* – myšlenka nového díla se tak odvíjí od výpovědi svého pretextu, nevyužívá však přímo jeho části.

Obecně se v tomto pojetí adaptace jedná hlavně o zjednodušování původního textu, ať už v rovině „*kompoziční (například zavedení chronologie do starořeckých bájí o bozích), tematické (vypouštění nepodstatných epizod, které příliš zpomalují nebo komplikují děj) či jazykové (jednodušší syntax, odstranění archaismů)*“ (K. Dejmalová, 2006, 87). Nový text má posloužit čtenáři, pro něhož je svět a kultura původního díla už cizí a těžko

pochopitelná, on sám pak se příliš liší od zamýšleného adresáta. (Pracuji zde s předpokladem, že adaptačním procesem prochází převážně díla starší, u nichž ke kulturnímu a dobovému odcizení od čtenáře může snadno dojít, zatímco současná literatura je obvykle buď srozumitelná dospělému čtenáři, nebo psaná záměrně pro čtenáře dětského.)

Adaptace literárních děl je v tomto smyslu nepochybně žádoucí a často nezbytná, má-li mít k mnohým příběhům, které jsou svým kulturním a historickým pozadím dnešnímu čtenáři vzdálené, přístup opravdu široká veřejnost; nese s sebou ale nezanedbatelné riziko, že ve snaze zjednodušit text autor adaptace připraví původní dílo o jeho hodnotu, významovou nebo uměleckou.

3.2 Adaptace literárních děl pro dětského čtenáře

V jedné z předchozích kapitol byl už popsán rozdíl mezi intencionální a neintencionální literaturou pro děti a mládež – tedy díly, která vznikla záměrně pro dětského čtenáře, a těmi, jež si děti „přisvojily“ a mnozí je již považují za klasický příklad dětské literatury.

Literární adaptace, které jsou podle D. Mocné a J. Peterky (2004, 361) „*v oblasti LPDM více než jinde běžné, rozšířené a opodstatněné*“, mají sloužit ke zpřístupnění pro děti původně nezamýšlených literárních děl dětskému čtenáři. Adaptace zde hraje roli jakéhosi „mostu“ mezi intencionální a neintencionální dětskou literaturou, upravuje texty tak, aby byl zachován jejich smysl, ale byly zároveň svým zpracováním vstřícné i k dětem.

3.2.1 Specifičnost dětských adaptací

Rozdíl mezi adaptacemi pro děti a pro dospělé tkví přesně v tom, co odlišuje literaturu pro děti a mládež od té ostatní – dětské adaptace musí vycházet ze stejných principů a podmínek jako LPDM, tedy z rozvíjející se psychiky dítěte a jejích omezení. Ne však omezení ve smyslu, v jakém ho z neznalosti vnímala většina autorů v období počátků LPDM – „*dítě je menší člověk, tedy jednodušší člověk, potřebuje proto také umělecky ‚menší‘ a hlavně jednodušší literaturu*“ (O. Chaloupka a V. Nezkusil, 1973, 15). Jistě, myšlenka díla se může zabývat tématy pro dospělého už jednoduchými nebo méně podstatnými, tato témata však pro dítě zůstávají velkými a objevnými. Nesmí se z nich stát

pouhá poučka předávaná dítěti v primitivním jazyce nezajímavými a zkosnatělými postavami (tamtéž, 15).

O. Chaloupka a V. Nezkusil (1973, 39) dále o tvorbě dětské literatury uvádějí, že „*autoři sice uznávají nutnost přizpůsobit své dílo čtenáři, jemuž je určeno, že však nejde o přizpůsobení pasivní a podbíživé a hlavně, že tento zřetel ke čtenáři nemusí znamenat ochuzení, jestliže bereme v potaz tohoto čtenáře a jeho potřeby v plném komplexu, ve všech souvislostech a vzájemných vazbách*“. Dětský svět má svoji hodnotu a přizpůsobení se omezením dětské psychiky je míněno ve smyslu pozitivním, kdy dílo vychází dítěti vstříc. Tato filozofie je pak plně platná i pro adaptace pro děti, které v ideálním případě nezanechají dílo zmrzačené a bez obsahu.

Na výčtu několika konkrétních rysů dětských adaptací podle Z. Kovalčíka (1994, 7–8) můžeme sledovat, v čem se odlišují od adaptací pro dospělé a jaké jsou jejich možnosti.

- Adaptace by měla svým stylem odpovídat původnímu dílu, aby tak byl zachován jeho charakter; přesto ale může čerpat z poznatků o dětských literárních žánrech a s jejich pomocí nově vznikající text upravit či obohatit, aby byl pro dítě přitažlivější a srozumitelnější. Někdy je např. potřeba děj sestavit do svižnějších a „údernějších“ epizod.
- Za podobných podmínek jako v předchozím bodě je možné změnit formu díla a převést ho kupříkladu do komiksu.
- Úroveň jazyka, na jaké je dílo napsáno, je jedním z nejdůležitějších faktorů adaptace. Příliš dlouhá souvětí, náročné obraty či množství frazémů, s nimiž se dítě pravděpodobně ještě nemělo šanci setkat, je třeba nahradit pro něj srozumitelnějšími formami. K udržení pozornosti také pomůže autorův „*výběr takových jazykových a stylistických prostředků, jimiž navazuje kontakt se čtenářem*“ (Z. Kovalčík, 1994, 7). Příběh se tím stává osobnějším a živějším.
- Vzhledem k dětskému příklonu k učení se zkušeností a manipulací je dobré, když adaptace toto umožňuje – je názorná, obsahově konkrétní, nabízí čtenáři možnost vžít se do postav a hledat v nich své ideály, prožívat jejich dobrodružství společně s nimi.

- Jedinečnou součástí dětských adaptací jsou i ilustrace, které v knihách pro dospělé většinou nenajdeme. Často dokáží význam příběhu dítěti zprostředkovat účinněji než text, a proto zde nejsou pouze dekorací.

3.2.2 Specifičnost biblických adaptací

V minulém pododdíle byly shrnuty zvláštnosti dětských adaptací oproti adaptacím pro dospělé, a to spíše obecně bez přihlídnutí ke konkrétním dílům. Bible je ale sama o sobě natolik specifickým dílem, zejména v kontextu této práce, že si zaslouží svůj vlastní prostor. Kromě specifik biblických adaptací, jimž bude věnován tento pododdíl, však pro Bibli pro děti platí i již popsaná obecná specifika, při vyvozování hledisek pro hodnocení biblických adaptací pro děti budou tedy brány v úvahu obě části.

Bible s sebou jako materiál pro adaptace přináší několik úskalí:

- Na první pohled je zřejmé, že biblické texty jsou pro porozumění velice problematické, „*neboť obsahují množství symbolů a obrazných vyjádření*“ (Z. Kovalčík, 1994, 6) – jen máloco se v nich dá chápat doslovně, většinou potřebujeme do tématu proniknout hlouběji, abychom správně pochopili smysl textu. S tím se musí vyrovnat i autor adaptace tak, aby se z příběhu nestalo jen suché morální ponaučení, ale zároveň bylo jeho pochopení dítěti přístupné.
- Tuto situaci neusnadňuje ani velice rozdílný způsob života i myšlení, který mezi biblické postavy a dnešní čtenáře položila více jak dvě tisíciletí lidského vývoje. Porozumění může ztížit i obyčejná neznalost životního stylu, práce či zvyků tehdejších obyvatel Blízkého východu.
- Jakýkoliv text v Bibli byl vždy zapsán s nějakým záměrem, morálním či duchovním poselstvím, které měl sdělit; a tento záměr by měl být obsažen i v adaptaci. O. Hausenblas (2012, 26) to také připomíná: „*příhody a osudy lidí i národa jsou tu k tomu, abychom našli zásady, podle kterých máme žít dnes*“, upozorňuje však zároveň, že Bible není doslovným návodem, jak postupovat v různých životních situacích. Spíše má poskytovat příležitost nad příběhy „*uvažovat, zda opravdu už jejich zásady neplatí, nebo co z nich by platit mohlo a čemu se raději vyhneme*“, tedy promýšlet je i v souvislosti s vlastním životem.

- Biblické adaptace jsou stále adaptacemi příběhů, které jsou součástí víry živých náboženství – čímž se odlišují např. od řeckých bájí a pověstí. Z. Kovalčík (1994, 7) proto doporučuje při jejich tvorbě spolupracovat i s teology. Znamená to také, že text nových příběhů je do jisté míry „svázán“ se svou předlohou více než jiné adaptace, nemůže si dovolit tolik svobody. Úprava řazení příběhů nebo jejich částí je naopak někdy v zájmu kontinuity nutná, protože vyprávění jsou často prokládána úseky jiných textů; ke škodě nebývají ani případy, kdy autor doplňuje chybějící informace – „*reálie, popis prostředí, detailnější charakteristiku postav, všímá si motivace jejich jednání*“ (tamtéž, 8).
- Vzhledem k rozsahu Bible také není možné do jedné adaptace pojmout všechny události ze všech biblických knih. Autor adaptace musí věnovat pozornost jejich výběru tak, aby ani nový přepis neztrácel smysl, který má Bible jako celek dávat.
- Nutnost selekce však na druhou stranu umožňuje vynechat části, které autor nepovažuje pro dětského čtenáře za vhodné. I zdlouhavé výčty předpisů a nařízení nebo rodokmeny tak můžou být vypuštěny ve prospěch narativních částí, jež jsou pro děti přitažlivější (tamtéž, 7).
- Bible je podle slov T. Žáčika (2001/2002, 23) knihou, která přináší naději; žádná její část nekončí zhoubou a naprostým zánikem, i přes tragédie, které se v ní místy odehrávají, přichází vždy příslib obnovy, pokračování života či zlepšení poměrů. Ani biblické ilustrace by se tedy neměly zaměřovat převážně na negativně laděné scény (ačkoli ty bývají z pochopitelných důvodů dramatičtější a napínavější), aby nebyly v rozporu s celkovým biblickým poselstvím.
- Na konec se hodí připomínka toho, o čem byla řeč už v souvislosti s Biblií v literatuře pro děti a mládež¹⁸ – že totiž Bible je knihovna plná různých literárních druhů a žánrů a její „zjednodušené“ dětské verze mnohdy úplně opomíjejí její poetické části. I ty jsou však specifikem Bible a stojí za námahu otisknout do dětské adaptace alespoň částečně její charakter získaný tak velkou různorodostí forem.

¹⁸ Oddíl 2.3 *Mýtus a Bible v LPDM*, s. 39 této práce.

3.3 Vyvození hledisek pro adaptace Bible pro děti¹⁹

Na základě výše popsaných charakteristik dítěte, literatury pro děti a mládež, Bible a adaptace je nyní na místě sestavit jakýsi soubor požadavků na kvalitu dětských adaptací Bible. Vycházet budou jak z rysů adaptace obecně, tak i ze specifických vlastností adaptace Bible. Vzniklá kritéria budou roztríděna do několika tematických okruhů (podle potřeby stručně popsaných) a zformována do otázek tak, aby na ně bylo možno odpovědět číslem na škále od 1 do 5²⁰, tedy mírou, do jaké je kritérium splněno; výjimečně se mohou objevit otázky, na něž je nutné odpovědět ANO/NE nebo ještě jiným způsobem. Některé otázky se týkají pouze jednotlivého příběhu, jiné knihy adaptací jako celku, většina jich je pak doplněna upřesňujícími otázkami. Tyto otázky mají sloužit jako ilustrace toho, jak se dané kritérium může konkrétně projevit, některé jsou ale spíše návrhem ke zvážení jevů, jež by se v adaptaci mohly najít.

Je však třeba mít při práci s těmito kritérii na paměti, že ona sama nemají adaptace hodnotit jako kvalitní nebo špatné – pro jednoho učitele může být naplnění konkrétního kritéria pozitivem, pro jiného negativem, vše v závislosti na dané třídě, ale i na učitelově osobnosti, názorech a přesvědčeních.²¹ Kritéria mají učitelé pouze navrhnout různé úhly pohledu, z nichž může na adaptace nahlížet, a poskytnout podklad pro jeho rozhodování.

Celý soubor vznikajících hledisek, z nichž je možné na dětské adaptace Bible nahlížet, jsem pro větší přehlednost rozdělila do pěti okruhů podle vzájemné blízkosti jejich zaměření. Některá hlediska bylo problematické zařadit, protože se týkají více zkoumaných témat; toto moje rozřazení nicméně není závazné, každý případný uživatel ho může pozměnit podle vlastních potřeb i přidat nebo vynechat kritéria, která uzná za vhodná.

¹⁹ Objeví-li se v textu práce označení *původní* nebo *originální* text, znění, příběh atp., myslí se jím český překlad, z něhož adaptace vychází.

²⁰ Jako získávání kladných bodů, tedy 1 nejhůře, 5 nejlépe.

²¹ Např. absence lyrických pasáží v adaptovaném příběhu bude pro někoho spíše negativem, protože se jimi chce s dětmi zabývat, pro jiného zase pozitivem, protože jeho žáci upřednostňují děj s větším spádem.

Čtenář

Koncept implicitního čtenáře popsany ve druhé kapitole této práce²² pojímá autora i čtenáře jako aktivní tvůrce literárního díla: „*text bez čtenáře nedisponuje v Iserově pojetí sám o sobě významem – ten mu dodává právě až recipient během procesu čtení*“ (J. Segi Lukavská, 2017, 97). Smysl určitého díla je tedy výsledkem společné práce autora i čtenáře; „*tento proces je však textem ‚kontrolován‘, neprobíhá svévolně*“ – tedy autor svého čtenáře do jisté míry ovládá, promyšleně ho vede k tomu, aby splnil svou část úkolu.

V níže zformulovaných otázkách jsou zohledněny způsoby, jimiž autor píšící „implicitně“ přivádí čtenáře k objevování smyslu a významů textu. Protože jsem však přesvědčena, že i rozpoznání funkcí literatury má pro učitele při hodnocení adaptace význam, bude první kritérium věnováno právě jim. Při práci s funkcemi vycházím z pododdílu *Funkce LPDM*²³ založeného na publikacích J. Peterky (2007) a O. Chaloupky s V. Nezkusilem (1973), následující řádky ale vysvětlují moje vlastní chápání jejich projevů, aby čtenář této práce věděl, po čem v textech adaptací pátrám.

Funkci *socializační* text splňuje, jestliže se zabývá vztahy mezi lidmi (případně bytostmi), ale i společností jako celkem (např. operuje s tím, co je a co není vhodné, nebo že existují různé druhy společnosti a v každé se lidé chovají trochu jinak), jejími zvyky a mravy a chováním jedinců a skupin. Funkce *imaginativní* je zastoupena, když dílo čtenáře nějakým způsobem vtahuje a nutí ho v souvislosti s textem uvažovat i o sobě: na rovině emoční podporuje empatii, když se čtenář snaží představit si, jak se postavy cítí nebo proč se zachovaly daným způsobem; na rovině kognitivní rozvíjí fantazii a tvořivost, když dává podněty k dokreslování nejen reálií určitého prostředí, ale i příčin, důsledků a významů; a na rovině lingvistické čtenáři předvádí, že slova mají v různých kontextech různé významy a jejich určitou kombinací lze utvářet někdy až překvapivé dojmy. V imaginativní funkci hlavně vidím onu aktivní účast čtenáře, přistupuje-li k dílu jako čtenář implicitní. Funkce *vzdělávací* je zastoupena vždy, když se čtenář něco dozvídá a učí – ne však pouze když získává informace nebo ponaučení, ale také když mu dílo poskytuje hrdiny-vzory, které může následovat, vzorce chování a interakce nebo nové

²² Pododdíl 2.1.1 *Dětský čtenář*, s. 23 této práce.

²³ Pododdíl 2.2.1 *Funkce LPDM*, s. 35 této práce.

způsoby užití jazyka či odhalování autorových záměrů. Poslední složkou je *estetická* funkce, která by měla čtenáři poskytovat uspokojení z četby, jež může pramenit jak z přímého požitku z obsahu či formy díla, tak i z pocitu, že četba splnila svůj účel (zodpoví-li encyklopedie můj dotaz apod.). Odpověď na otázku, zda byla tato funkce splněna, je velmi subjektivní a bude se proto lišit čtenář od čtenáře.

Zvláště u vzdělávací složky je dobře vidět, že jednotlivé funkce jsou mezi sebou často provázány a v každém literárním díle najdeme alespoň částečně zastoupené všechny čtyři. Je zde ovšem reálné nebezpečí, že právě vzdělávací funkce bude prosazována i v díle, které by výrazně didaktizující primárně být nemělo. Jestliže např. v příběhu s dětským hrdinou každá příhoda ústí v mravokárné poučení (pokud možno ještě autorem znovu jasně vysvětlené), dosti to ubírá na celkové přitažlivosti knihy a následně i na působnosti všech funkcí – včetně té vzdělávací. Jinými slovy, vzdělávací funkce by se v textu neměla projevovat na úkor funkcí ostatních.

Biblické texty a jejich adaptace v sobě tyto funkce také nesou a i zde se od sebe různé biblické knihy a žánry liší svým zaměřením. V Ježíšových promluvách tak vidím větší důraz na vzdělávací funkci, konkrétně v podobenstvích pak navíc i na funkci imaginativní, neboť čtenář či posluchač musí hledat paralely se svým životem a na jejich základě rekonstruovat význam.

1.a **Do jaké míry jsou v textu adaptace zastoupeny funkce literatury?** Jsou zde vyvážené? Je případný větší důraz na některou z nich přiměřený a logický? Nesnižují projevy některé funkce působnost ostatních?²⁴

socializační: minimálně – přiměřeně – příliš

imaginativní: minimálně – přiměřeně – příliš

vzdělávací: minimálně – přiměřeně – příliš

estetická: minimálně – přiměřeně – příliš

²⁴ Možnost *minimálně* vyjadřuje stav, kdy daná funkce v textu zřetelně chybí; možnost *přiměřeně* vyjadřuje i stav, kdy je daná funkce v textu výraznější než ostatní, ale je to v souladu se zaměřením textu; možnost *příliš* pak vyjadřuje stav, kdy se daná funkce projevuje na úkor ostatních.

- 1.b **Navazuje adaptace kontakt se čtenářem?** Používá jazykové prostředky, jimiž čtenáře vtahuje do děje? Převládá pásmo postav, nebo vypravěče? Obrací se na čtenáře přímo? Klade otázky (implicitní i explicitní)?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 1.c **Pomáhá adaptace čtenáři vcítit se do postav (zvláště chybí-li v příběhu dětský hrdina)?** Popisuje jejich emoce? Ukazuje čtenáři jejich myšlenkové pochody? Poukazuje na motivy jejich jednání?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 1.d **Vyvolává text adaptace ve čtenáři nějaké emoce (soucit, radost, hněv, pocit nespravedlnosti, zvědavost atp.)?** Není jen soupisem událostí, které se ho nijak nedotýkají?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 1.e **Nabízí text adaptace čtenáři možnost porovnávat situace s vlastní zkušeností, hledat souvislosti, uvažovat nad významy?** Odvolává se na podobné situace ze života čtenáře? Nechává čtenáře něco domýšlet? Není vše přímo vysvětleno?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 1.f **Poskytuje adaptace čtenáři pomoc s překonáním časového, místního a kulturního odcizení?** Jsou v ní zahrnuty čitelné mapky? Popisuje zvyklosti tehdejších Izraelců? Nabízí vysvětlení tehdy používané symboliky? Vysvětluje slova, která už v současnosti nepoužíváme, historismy?
1 – 2 – 3 – 4 – 5

Myšlenka textu

Kvalitu adaptace ovlivňuje množství různých více či méně podstatných faktorů, za ten klíčový ovšem považují, zda se v novém textu podařilo zachovat a čtenáři předat hlavní myšlenku – význam textu. Proto je pro autora adaptace a posléze pro učitele tak důležité, aby se mu podařilo ji najít už v původním příběhu, a právě tomu má pomoci pozorná četba daného úseku Bible i za pomoci literatury, jež má za úkol překlenout někdy více než dva tisíce let kulturního odcizení.

Když se ale zamyslíme nad tím, co vůbec může být hlavní myšlenkou nějakého biblického příběhu – že jde především o Boží činy, jeho péči o lidi a jeho vztah k nim – vystává zde

otázka, jak takovéto myšlenky budou vnímat děti z nevěřících rodin²⁵. Bible totiž, jelikož je knihou náboženskou, obsahuje dvě roviny: rovinu morální (jednotlivé příběhy lidí nebo národa; např. v příběhu o Josefovi může jednou z myšlenek být, že není dobré donášet na své sourozence) a rovinu duchovní (příběh Boha a jeho působení mezi lidmi; opět v příběhu o Josefovi můžeme pracovat s myšlenkou, že Bůh člověka neopouští ani přes jeho nedostatky). S morální rovinou pravděpodobně nebude mít nikdo problém, s duchovní už možná ano. Pro věřící publikum bude taková myšlenka validní. Může ale „Bůh se o mě stará i přes moje nedostatky“ být hlavní myšlenkou textu pro někoho, kdo v Boha nevěří?

Významy, které nacházíme v textech, jsou různé povahy a nedá se říci, že by čtenář musel každou z nich vnímat jako reálnou – ostatně o bozích čteme i v řeckých bájích a těžko v ně dnes kdo věří. Tato myšlenka („Bůh se o mě stará i přes moje nedostatky“) by tedy stejně dobře mohla být hlavním významem textu pro věřícího i nevěřícího čtenáře. Opět však mezi nimi vznikají dvě roviny, protože toto pojetí biblické myšlenky jaksi „nedoceňuje“ význam Bible, důvod, pro nějž byla původně napsána. Pro jednoho bude slovem živého Boha, pro druhého informací o víře někoho jiného.²⁶ Jako každé jiné dílo má však i Bible pro každého čtenáře přesně takový význam, jaký mu přikládá – možná tedy její četba může fungovat i tímto způsobem.

Nabízí se také možnost myšlenku v práci s textem dále přetvořit, místo „Bůh se o mě stará i přes moje nedostatky“ si z četby odnést kupříkladu „ten, kdo mě má opravdu rád, se o mě stará i přes moje nedostatky“. Význam textu se tím ale posouvá zase trochu jinam, než byl původně, protože biblické sdělení je opravdu, že Bůh se stará. Nestane se tak z biblického příběhu prostě další historická knížka, neztratí Bible přesně to, v čem je specifická? Na druhou stranu, vzhledem k tomu, že Starý zákon předpokládal jako své čtenáře židy věřící v Boha (Nový zákon byl naopak psán pro širokou veřejnost), jeho poselství by se

²⁵ Už samotné slovo *nevěřící* zahrnuje velice různorodou skupinu, od lidí, kteří úplně odmítají jakýkoli duchovní přesah svého života, po ty, kteří duchovní rovinu vnímají, ale neztotožňují ji s křesťanským Bohem.

²⁶ Tím rozhodně nechci říct, že když čte Bibli věřící člověk, automaticky to znamená, že jejím myšlenkám rozumí a umí je aplikovat na svůj život.

tímto přístupem většině lidí uzavřelo; zdá se, že ho tedy opravdu musíme trochu přetvářet a zobecňovat, chceme-li v něm hledat smysl i pro náš život.

Pro dětského čtenáře může být problém existence Boha, o kterém čte v příběhu, ještě větší – má-li myšlenku textu vztáhnout na sebe, jak se mu to může podařit, když v lepším případě v Boha nevěří, v horším případě o něm ani nikdy neslyšelo? Možná je ale toto rozdělování na věřící a nevěřící jenom čistě „dospělácká“ záležitost. Vždyť děti nemají nejmenší problém v pohádkách číst o kouzlech a nadpřirozených bytostech, o věcech, které nejsou materiální a dokonce někdy popírají fyzikální zákony; často jsou k nim mnohem vnímavější a chápavější než dospělí. Samotná práce s textem Bible tedy nakonec nemusí být ani tak velkým problémem. Tento názor potvrzuje i výzkum T. Žáčika (2001/2002, 18): i náboženská psychologie má svůj vývoj a u dětí na prvním stupni je teprve v začátcích, takže náboženské myšlenky vnímají velice podobným způsobem²⁷; zároveň je jejich víra zatím většinou založena na autoritě jejich rodičů. Jako řešení výše nastíněného dilematu se pak nabízí možnost pracovat s identitou čtenáře – nechat dítě položit si otázku, co by pro něj text znamenal, kdyby věřilo v Boha. Úvaha tohoto typu by koneckonců mohla přinést užitek i dětem z věřících rodin.

Téma vnímání Bible dětmi z věřících a nevěřících rodin by vyžadovalo prostor, který zde na jeho rozvinutí nemám, předkládám tedy pouze k úvaze tyto myšlenky s tím, že by se v budoucnu mohly stát podnětem k dalšímu zkoumání. Na co by však učitel při přípravě literární hodiny s Biblí určitě měl pamatovat, je fakt, že některé děti budou mít nejznámější biblické příběhy načtené nebo naposlouchané, zatímco jiné děti se mohou vůbec poprvé setkat s termíny jako Bible, křesťanství nebo židovství. Jak bude s náboženskými myšlenkami a otázkou víry v Boha dále pracovat už pak záleží na každém učiteli a jeho konkrétních žácích.

²⁷ Výzkum se týkal dětské percepce literárního díla, z jeho výsledků získaných individuálními rozhovory o přečteném biblickém příběhu však nezáměrně vyplynul i závěr, že vnímání biblického příběhu se u dětí z věřících a nevěřících rodin v podstatě neliší.

- 2.a **Jak je zachována myšlenka původního textu?** Je v adaptovaném textu přítomná? Nevytratila se úplně nebo částečně? Nezaměnil ji autor adaptace za nějakou jinou myšlenku – nevyplývá z textu adaptace něco jiného než z původního textu?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 2.b **Je hlavní myšlenka textu pro dítě odhalitelná?** Jsou v textu vodítka, která myšlenku naznačují? Pomáhá autor adaptace s jejím objevováním (např. doplňuje příliš zkratkovité myšlenkové procesy postav, popisuje jejich emoce apod.)? Není myšlenka v textu přímo popsána a vysvětlená? Nepřipravuje autor čtenáře o odhalování významu textu?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 2.c **Je-li z textu oproti originálu něco ubráno, do jaké míry je to pozitivní změna?** Vylepšuje se tím návaznost textu? Vyjasňují se tím matoucí místa? Nemění se tím význam textu?
- 2.d **Je-li v textu oproti originálu něco navíc, do jaké míry je to pozitivní změna?** Pomáhá to s pochopením významu? Je přidaná část v souladu s originálním textem? Mění jeho myšlenku? Nestává se adaptace spíše inspirovaným dílem²⁸?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 2.e **Jak adaptace pracuje s obraznými konstrukcemi?** Vyskytují se v textu nějaké? Pomáhá s jejich porozuměním? Přímou je vykládá? Nahrazuje je jejich významem? Interpretuje je doslovně?
1 – 2 – 3 – 4 – 5

Jazyk a styl

Jedním z požadavků na dětské adaptace je přizpůsobení jazyka dětskému čtenáři. Pro každý ročník i jen prvního stupně však tyto požadavky budou jiné, protože vnímavost k jazyku a jeho obratům se v tomto období poměrně prudce rozvíjí. Není ovšem nutné, aby děti hned rozuměly každému slovu a vyjádření v textu adaptace – úkolem četby je kromě rozkrývání smyslu příběhu také právě rozšiřování jazykových kompetencí a má-li dítě možnost s nesrozumitelnými nebo netypickými výrazy pracovat, vede to k jeho dalšímu obohacení.

²⁸ Původní text slouží jako *inspirační zdroj*; viz oddíl 3.1 *Pojem adaptace*, s. 46 této práce.

- 3.a **Používá adaptace jazyk přiměřený dítěti daného věku?** Nejsou věty moc dlouhé nebo komplikované? Nevyskytuje se v textu příliš mnoho neznámých slov, obrazných vyjádření či frazémů? Jsou používána slova konkrétní, běžná? Je slovní zásoba rozmanitá a nápaditá?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 3.b **Je text přehledně uspořádán?** Je rozdělen do logických odstavců? Navazují na sebe odstavce plynule?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 3.c **Je délka textu pro dítě přiměřená?** Není potřeba ho ještě zkrátit nebo rozdělit? Dá se pojmout jako příběh na pokračování?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 3.d **Jak adaptace upravuje návaznost jednotlivých příběhů?** Doplnuje případné mezery v ději? Řadí události chronologicky, jsou-li v originále přeházené? Navazuje na předchozí příběhy – odkazuje na ně? Poukazuje na spojitosti mezi příběhy?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 3.e **Jak adaptace pracuje s lyrickými a poetickými pasážemi (žalmy, písně, předpisy, rodokmeny, přísloví, ...)?** Jsou v ní zastoupeny? Jsou v původním znění, nebo přebásněné, převyprávěné?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 3.f **Zachovává adaptace jazykový charakter Bible?** Používá podobné obraty? Přebírá některé části původního textu (věty, slovní spojení apod.), které by mohly být pro dětského čtenáře srozumitelné?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 3.g **Dá se z adaptovaného textu poznat, o jaký žánr se jedná?** Zachovává adaptace jeho typické rysy? Zohledňuje preference dětského čtenáře v oblasti žánrů (zdůrazňuje jejich prvky, je-li to možné)?
1 – 2 – 3 – 4 – 5

Ilustrace a vzhled knihy

Je pochopitelné, že hodnocení výtvarné podoby knihy bude podléhat stylu a vkusu každého učitele a bude proto značně individuální. I tak by ale bylo dobré, aby kniha splňovala základní aspekty uměleckého díla, jímž má být – aby byla doopravdy *krásnou knihou* vedoucí podle slov M. Reissnera²⁹ k celkově pozitivnímu působení na dítě a zároveň přinášela ono *znepokojení* nutící dítě k objevování světa³⁰.

Kvalitu knihy ovšem neurčuje pouze její vzhled a může se stát, že text a obraz nebudou v díle vyvážené – zejména hrozí, že po obsahové stránce pečlivě zpracovaný text bude doprovázen nevhodně ztvárněnými ilustracemi, jež se blíží spíše kýči než umění. Nedá se říci, zda pro takovou situaci existuje ideální řešení; jednou z možností může být převzetí textu a jeho doplnění jinými ilustracemi. V takovém případě je propojení textu a ilustrací dosti omezené, nicméně může stále být funkční. Na úvaze učitele pak zůstává, kterou variantu upřednostní nebo jestli se mu podaří najít nějakou úplně jinou.

4.a **Jak je text obsahově provázán s obrazem?** Do jaké míry? Doplnují se navzájem? Nejsou mezi nimi rozpory? Interpretuje obraz text? Posouvá význam ještě dále? Nemate ilustrace čtenáře? Odpovídá obraz atmosféře textu? Poukazuje obraz na jevy důležité v textu – příkládá jim zvláštní hodnotu?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.b **Jak je text vizuálně provázán s obrazem?** Jak jsou uspořádány na stránce? Je toto uspořádání pojato nějak inovativně, kreativně? Vyplňují prostor smysluplně? Neztěžuje ilustrace čtení textu? Neruší obraz plynulost textu nebo text vyznění obrazu?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.c **Promlouvá z obrazu osobnost ilustrátora?** Je obraz něčím originální, neotřelý? Používá ilustrátor netradiční techniky? Je z díla vidět, že bylo pro ilustrátora jedinečné, že nebylo jen produktem „sériové výroby“? Nabízí ilustrátor svůj vlastní pohled na význam díla?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

²⁹ Viz oddíl 2.4 *Ilustrace dětských knih*, s. 41 této práce.

³⁰ J. Trnka, tamtéž, s. 42 této práce.

- 4.d **Dává obraz příležitost hledat svoje vlastní skryté významy (ne už významy textu)?** Není pouze informativním popisem scén z textu? Jsou v něm obsaženy „hádky“ – detaily navazující kontakt se čtenářem? Rozlišuje obraz důležitost prvků – je poznat, které jsou významnější než ostatní?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 4.e **Jsou obrazy vkusně zpracované?** Nepoužívají příliš mnoho barev? Nejsou moc křiklavé? Nejsou pouze líbivé, kýčovité?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 4.f **Můžou být tyto ilustrace pro dětského čtenáře přitažlivé?** Vtahují čtenáře do děje? Navozují atmosféru, náladu, podněcují emoce? Pracují s tím, co je dítěti známé? Vzbuzují u něj nějakou odezvu?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 4.g **Jsou různé nálady obrazů v rovnováze?** Nepřevládají katastrofické scény?
1 – 2 – 3 – 4 – 5
- 4.h **Je celé knize věnována zvláštní péče?** Pracuje s volnými prostory na předsádce a s bílými stránkami? Věnuje pozornost typu písma, číslování stránek, názvům kapitol? Využívá přiměřené dekorativní prvky (orámování stránky apod.)? Je tištěna na dobrém papíru (kvalitní, příjemný na omak, dobře manipulovatelný apod.)? Jak je svázaná (pevné desky, brožovaná, textilní potah apod.)?
1 – 2 – 3 – 4 – 5

Zohlednění originálu a praktičnost adaptace

V této poslední kategorii jsou uvedena kritéria, která se vztahují k původní verzi Bible, z níž autor adaptace vycházel – resp. zabývají se otázkou, zda a jakým způsobem autor pracuje s Biblií jako se systematickým celkem a zda uvádí adaptaci do souvislosti s původním textem. Zároveň poukazuje na míru, do jaké jdou fyzické parametry adaptace učiteli vstříc.

5.a **Jak adaptace představuje čtenáři Bibli?** Vysvětluje, co to je? Vysvětluje, co je křesťanství a židovství? Ukazuje rozdíl mezi Starým a Novým zákonem? Shrnuje krátce na začátku obou částí, o co jde? Komentuje jednotlivé příběhy v kontextu ostatních?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

5.b **Je manipulace s knihou adaptací pro učitele snadná?** Udává adaptace u příběhů odkazy na příslušné kapitoly a verše v původním textu Bible? Zabírá zvolený příběh jen jednu nebo dvě strany, nebo musí učitel pracovat s větším rozsahem? Dá se okopírovaná strana rovnou použít?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Na závěr je třeba znovu připomenout, že pro každého učitele budou v závislosti na jeho osobnosti i žácích důležité jiné otázky a směrodatné jiné odpovědi a že tato sada kritérií není dogmatem, nýbrž editovatelným návrhem na pomůcku pro usnadnění výběru dobré biblické adaptace, aby si učitel srovnal, na co se ptát, a zformuloval svůj názor.

Současně je třeba si uvědomit, že žádná adaptace nebude ideální, nebude splňovat učitelovy představy dokonale; musí se proto také hledat způsoby, jak případné nedostatky kompenzovat. V úvahu připadá např. menší úprava textu učitelem, připojení vysvětlivek (případně vysvětlujících obrázků), doplnění kvalitnějšími ilustracemi z jiné adaptace apod.

4 Adaptace Bible pro děti

Tato kapitola bude pojednávat už o konkrétních dětských adaptacích Bible, resp. o jednotlivých příbězích z nich. V první části budou krátce shrnuty dva příběhy (jeden starozákonní a jeden novozákonní), ty se pokusím interpretovat a zformulovat jejich myšlenku. Dále se k nim vyjádřím s ohledem na stanovená kritéria, která v souvislosti s původním textem Bible považuji za relevantní³¹. K oběma příběhům pak uvedu po dvou různých adaptacích. U každé z nich budou nejprve shrnuty základní informace (autor, ilustrátor, nakladatelství, rok vydání); následně se budu zabývat tím, jakým způsobem a do jaké míry příběhy naplňují kritéria. Druhá část této kapitoly bude věnována výběru adaptace, již bych si jakožto budoucí učitelka prvního stupně z těchto čtyř nejspíše vybrala pro svoji hodinu literatury³², a jejímu krátkému zhodnocení a komentáři.

4.1 Rozbor vybraných adaptací

Přehled vybraných adaptací, jež bude vzápětí uveden, si v žádném případě neklade za cíl vytvořit obecný soupis biblických adaptací na českém trhu, na což by zde ani nebyla kapacita – jedná se jen o poměrně malý vzorek toho, co lze v současnosti v knihkupectvích či knihovnách nalézt. Proto nemá sloužit ani jako základní rejstřík adaptací, z nichž mají učitelé vybírat, ačkoli se pochopitelně můžou k jedné ze zde uvedených přiklonit. Sbíрка adaptací Bible, která se zde objeví, je výběrem z běžně dostupných knih a má sloužit pouze k tomu, aby ilustrovala způsob práce s kritérii vytvořenými v předchozí kapitole.

Přesto můj výběr adaptací podléhá jistým omezením. Jak bylo právě zmíněno, jde o knihy běžně dostupné v knihkupectvích nebo knihovnách, dále o knihy, které jako doporučený věk čtenáře uvádějí rozmezí spadající na první stupeň základní školy – pokud věk blíže určen není, byly knihy vybrány, nebo naopak zavrženy, po zběžném pročtení. Budou zde představena díla různých autorů, aby bylo možné sledovat odlišné úhly pohledu, které zaujmají, a z podobného důvodu i knihy různých vydavatelství. Poslední společnou

³¹ Zároveň budu kritéria komentovat ve vztahu k dospělému čtenáři, neboť předpokládám, že dítě bude pracovat už s adaptací. Aplikace kritérii na původní text Bible má poskytnout jakousi normu, s níž bude adaptace srovnávána, jež ukáže, zda adaptace plní svůj účel zpřístupnění textu dítěti.

³² Jakožto učitelka připravující hodinu bych nejprve vybrala příběh na základě jeho myšlenky. V této ukázce se však nebudu řídit tím, o jaký příběh se jedná, nýbrž jen výsledky hodnocení jednotlivých adaptací.

vlastností těchto čtyř knih je, že byly poprvé vydány po roce 2000 – toto časové rozmezí zahrnuje téměř dvacet let produkce biblických adaptací a pro výběr vzorku, jenž má sloužit jako ukázka aplikace kritérií, jej považuji za dostatečné. I mezi staršími adaptacemi je však zcela nepochybně možné nalézt kvalitní i výjimečná díla, doporučuji proto učitelům pátrat také tam.

Pro ověřování kritérií pro hodnocení dětských adaptací Bible jsem zvolila příběh o Kainovi a Ábelovi z jedné z prvních kapitol knihy Genesis a příběh Ježíšova setkání s celníkem Zacheem z 19. kapitoly Lukášova evangelia. Jedním z důvodů pro jejich výběr byl můj předpoklad, že v hodinách literatury se pracuje převážně s epickými texty Bible. Dále jsem chtěla najít příběh, který by svým rozsahem odpovídal jedné nebo dvěma hodinám literární výchovy – z tohoto důvodu jsem zavrhl i např. příběh o Josefovi a jeho bratrech, který by musel být zpracován na pokračování nebo v delším čtenářském bloku. Zároveň jsem doufala, že budu mít možnost zpracovat některé konkrétní knihy (adaptaci Renáty Fučíkové, adaptaci Martina Vopěnky a adaptaci z edice Manamana nakladatelství Meander), vybírala jsem tedy z příběhů obsažených v nich.

Jednotlivá kritéria jsou v předchozí kapitole označena číslem podle okruhu, do něhož spadají, a písmenem podle jejich pořadí v rámci daného okruhu. V této kapitole budu u jednotlivých adaptovaných příběhů uvádět tento kód, základní otázku kritéria a moje odpovědi. Budu se také řídit pravopisem jmen, který se používá v té které adaptaci, jména se tedy od sebe v průběhu kapitoly mohou mírně lišit. Není-li uvedeno jinak, veškeré citace pocházejí z příslušného díla.

4.1.1 Starý zákon: Kain a Ábel (Gn 4,1–22)

Příběh vypráví o bratrech Kainovi a Ábelovi, synech Adama a Evy. Kain byl zemědělcem a Ábel pastevcem; když jednou obětovali Hospodinu jako díky za úrodu, Ábelův dar byl přijat, zatímco Kainův ne. Kain se rozhněval, ale Bůh mu vysvětlil, proč jeho oběť nechtěl přijmout. Kain však svého bratra zabil. Bůh Kaina potrestal tím, že ho vyhnal z jeho země, aby však nikdo Kainovi neublížil i přes jeho zločin, dal mu znamení své ochrany. Kain si posléze našel ženu a jeho potomstvo zaplňovalo zemi.

Když tento biblický příběh čteme poprvé, zdá se, že celý problém začal tím, že Bůh nespravedlivě odmítl Kainovu oběť. Hned v následujícím momentu ale Bůh své jednání

vysvětluje větou, kterou považují za klíčovou: „*Což nepřijmu i tebe, budeš-li konat dobro?*“ (Gn 4,7). Z toho lze usoudit, že Kain sice Bohu přinášel v oběť to nejlepší, co měl, ale tím pro něj jakákoli podřízenost Božím řádu končila; jeho dar nebyl projevem lásky a vděčnosti, ale pokryteckým splněním povinnosti, protože ve svém životě jinak dobro nečinil. Když pak zabil svého bratra, pokoušel se to Bohu zapřít a Bůh ho učinil „*na zemi psancem a štvancem*“ (Gn 4,12), zoufal si Kain a Hospodin se nad ním slitoval: rozhodl se chránit znamením jeho život. Věta „*Kain odešel od tváře Hospodinovy*“ (Gn 4,16) ale naznačuje, že svůj život příliš nezměnil, ačkoli se později dokázal znovu včlenit do lidské společnosti, založil první město a jeho potomstvo zaplňovalo zemi spolu s jeho příbuznými z Adama a Evy.³³

Vidím tedy v tomto příběhu dvě důležité myšlenky: 1) *u Boha má větší váhu to, že konáme dobro, než (prázdné) projevy úcty*; a 2) *i když se člověk těžce proviní, Bohu na něm stále záleží*.

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad³⁴

Česká biblická společnost, 2008, s. 27–28; Gn 4,1–22

Čtenář

1.a Do jaké míry jsou v textu zastoupeny funkce literatury? V textu vnímám všechny čtyři funkce literatury, nejvýrazněji však na mě působí funkce socializační, neboť se zde jedná o vůbec první biblickou zmínku o lidské společnosti, jejích pravidlech a důsledcích překračování těchto pravidel. Protože víme, že jde o mýtus, musíme mít na paměti, že si tímto příběhem lidé vysvětlovali rozličnost národů a lidských charakterů, zároveň se v něm však upevňuje, nebo v Kainově případě naopak láme, reálné pouto lidí k Bohu-

³³ Podle poznámky ke Gn 4,17–24 v Jeruzalémské bibli (2010, 46) je však výčet Kainova potomstva pouze „*uměle napojen na Adamova syna Kaina odsouzeného k potulnému životu*“; zároveň toto napojení slouží spíše k ilustraci toho, jak se Kainovo pokolení odcizilo Bohu, neboť městský život a blahobyť, jež přináší, je biblickým autorem odsuzován.

³⁴ Některé otázky týkající se adaptací jsou zde vynechány (mimo jiné celá část pojednávající o ilustracích), jiné mírně pozměněny, aby se vztahovaly k původnímu znění Bible spíše než k jejím úpravám. Není-li uvedeno jinak, veškeré citace pocházejí z Gn 4,1–22; v textu budou označeny číslem verše (např. v. 7).

Stvořiteli. Kain tu může sloužit jako zástupce všech, kteří se od Boha odvrátili a porušováním jeho nařízení poškozují společenství lidí.

socializační: minimálně – **přiměřeně** – příliš

imaginativní: minimálně – **přiměřeně** – příliš

vzdělávací: minimálně – **přiměřeně** – příliš

estetická: minimálně – **přiměřeně** – příliš

1.b Navazuje text kontakt se čtenářem? Zdá se, že vypravěč zde mírně ustupuje promluvám postav, které jsou poměrně dlouhé a v druhé půli příběhu značně zpomalují děj. Čtenář se ale i tak do textu může ponořit, protože tím získává možnost rozkrývat Kainovy pohnutky. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.c Pomáhá text čtenáři vcítit se do postav (zvláště chybí-li v příběhu dětský hrdina)? Kainovy činy v tomto příběhu nutí čtenáře k zamyšlení nad jeho osobou – jaký asi byl člověk, když byl ochoten zabít vlastního bratra? Nebo ho zabil, jak dnes říkáme, v amoku? Svého činu ale nelitoval – nebo ano? Vypravěč zde čtenáři nabízí různé Kainovy pocity; o jeho myšlenkách se přímo mnoho nedozvídáme, přesto je možné do nich skrze jeho promluvy a činy nahlédnout. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.d Vyvolává text ve čtenáři nějaké emoce (soucit, radost, hněv, pocit nespravedlnosti, zvědavost atp.)? První silnou emocií, kterou čtenář u tohoto příběhu pocítí, je pravděpodobně nevěřící údiv, když Hospodin odmítne Kainovu oběť. Následuje čtenářovo pochopení pro Kainovo rozhořčení, protože stále nechápe, jak mohlo dojít k něčemu tak nespravedlivému. Při Božím vysvětlení své nemilosti pak čtenář začíná přehodnocovat – a až do konce příběhu zůstává v zajetí různých pocitů. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.e Nabízí text čtenáři možnost porovnávat situace s vlastní zkušeností, hledat souvislosti, uvažovat nad významy? Vztah mezi sourozenci je jevem, který většina lidí dobře zná nebo si ho může představit na vztahu s jakýmkoliv blízkým člověkem. Pro čtenáře je pak o mnoho snazší do textu proniknout a naopak si z něj vzít něco do svého života. Zde ovšem není důležitý pouze konflikt dvou lidí, ale i způsob, jak se člověk zachová poté, co k němu došlo. Kain zvolil setrvání v odporu vůči Bohu i vůči morálce

a zákonům, ale autor textu čtenáře upozorňuje, že takovýto postoj je jistou cestou do záhuby. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.f Poskytuje text čtenáři pomoc s překonáním časového, místního a kulturního odcizení? V tomto vydání Bible jsou na konci zahrnuty mapy, bohužel ne vždy je snadné se v nich zorientovat. Celá Bible je také opatřena sérií předmluv před jednotlivými knihami, které danou knihu jako celek čtenáři představí a poukážou na její zásadní body a specifika. Obě části (Starý a Nový zákon) také disponují vysvětlivkami a chronologickým přehledem událostí. V samotném textu jsou uváděny poznámky pod čarou srovnávající různé překlady a podávající další vysvětlení. Na okrajích stránek najdeme i odkazy na jiná místa v Bibli, která se týkají daného verše. Chce-li čtenář při četbě pracovat s dalšími informacemi, musí si obstarat biblický slovník, výklad či jinou pomůcku. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Myšlenka textu

2.b Je hlavní myšlenka textu pro čtenáře odhalitelná? Zvláště v nejstarších částech Bible často narážíme na různé překážky, které ztěžují porozumění textu, ať už jsou charakteru jazykového („*I promluvil Kain ke svému bratru Ábelovi*“, v. 8, je v původním textu vnímáno jako dostatečně obsáhlá informace, aniž by autor považoval za nutné sdělit, co Kain říkal) nebo obsahového (věta „*kdo by Kaina zabil, bude postižen sedmeronásobnou pomstou*“, v. 15, může znamenat pouze to, že případný Kainův vrah bude potrestán ještě mnohem více než Kain; víme-li však o významu čísla 7 jakožto čísla úplnosti a dokonalosti, nevypovídá to o úplnosti a dokonalosti Boží odplaty?). Čím více text zkoumáme, tím více myšlenek odhalujeme, ale ta, která celý konflikt vysvětluje, je vyjádřena explicitně: „*Což nepřijmu i tebe, budeš-li konat dobro?*“ (v. 7). Veškeré další úvahy a konstrukce významů se odvíjí právě od ní. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Jazyk a styl

3.b Je text přehledně uspořádán? Až do verše 16 se jedná o jeden dlouhý odstavec, jehož rozdělení na menší jednotky by značně usnadnilo četbu. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.f Jak se projevuje jazykový charakter Bible?³⁵ Ve starších částech Starého zákona je tento charakter dosti patrný – text užívá archaické obraty a tvary („*Tu řekla: [...]“* v. 1; „*I řekl Hospodin“* v. 6; „*Hle, [...]“* v. 14), opakuje věty či slovní spojení („*I shlédl Hospodin na Ábela a na jeho obětní dar, na Kaina však a na jeho obětní dar neshlédl“* v. 4–5), často se v něm vyskytují slovesa v pasivu a dialogy uvádějící jednotlivé promluvy ustálenými obraty („*Hospodin řekl Kainovi: [...]. Odvětil: [...]. Hospodin pravil: [...]. Kain Hospodinu odvětil: [...]*“ v. 9–13).

3.g Dá se z textu poznat, o jaký žánr se jedná? Z přítomnosti děje, jednajících postav a popisu situace je patrné, že jde o příběh či vyprávění, fakt, že se jedná o mýtus, však tak zřejmý není, ačkoli kontext stvoření světa nám v tomto směru napovídá. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Kain a Ábel

Autor: Ivana Pecháčková

Ilustrátor: Ester Nemjó

Meander, 2018

Čtenář

1.a Do jaké míry jsou v textu adaptace zastoupeny funkce literatury? Adaptace zachovává všechny čtyři funkce, zdá se mi ale, že ještě více klade důraz na funkci imaginativní (tím, že čtenáři nabízí k textu ještě podporu obrazovou a on tak může do děje lépe proniknout) a estetickou (autorkám záleží na tom, aby si čtenář knihu-příběh skutečně prožil).

socializační: minimálně – **přiměřeně** – příliš

imaginativní: minimálně – **přiměřeně** – příliš

vzdělávací: minimálně – **přiměřeně** – příliš

estetická: minimálně – **přiměřeně** – příliš

1.b Navazuje adaptace kontakt se čtenářem? Nejvíce čtenáře do děje vtahují ilustrace, jež dokonce až přejímají úlohu nositele významu – části textu na každé stránce jsou skoro

³⁵ Tuto otázku není možné ohodnotit jako ostatní kritéria.

jen popiskem k obrazu. I přes nezvyklé jazykové formy tak kniha čtenáře aktivně přitahuje.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.c Pomáhá adaptace čtenáři vcítit se do postav (zvláště chybí-li v příběhu dětský hrdina)? S touto částí pracují obě autorky velice šikovně; rozšiřují čtenářovo vědomí o pocitech postav („*Můj trest je větší, než mohu unést!*“ volal Kain zoufale k Bohu“ místo „*Kain Hospodinu odvětil: [...]“*, Gn 4,13) a podporují ho i obrazem (výraz tváře, gesta, ale i umně využití barvy). 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.d Vyvolává text adaptace ve čtenáři nějaké emoce (soucit, radost, hněv, pocit nespravedlnosti, zvědavost atp.)? Spíše než textem je tohoto dosaženo obrazem, který hlavně dodává krátkému textu atmosféru a napětí. Čtenář si pak snadno představí Kainův *veliký hněv* smíšený se zlobou nebo pocítí úzkost, když se Kain plíží k nic netušícímu Ábelovi. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.e Nabízí text adaptace čtenáři možnost porovnávat situace s vlastní zkušeností, hledat souvislosti, uvažovat nad významy? Právě objasňováním emocí postav text čtenáři umožňuje vidět v příběhu sám sebe – jak často chceme to, co mají druzí, tak jako Kain „*záviděl bratrovi přízeň Hospodina*“; jak dobře rozumíme Kainově osamělosti, když bloudil „*jako psanec bez domova, bez jediného blízkého člověka*“. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.f Poskytuje adaptace čtenáři pomoc s překonáním časového, místního a kulturního odcizení? Autorka pěkně pracuje s konceptem obětování darů Hospodinu, který vysvětluje jako projev úcty a lásky, nikoli jako úplatek za Boží přízeň, a dokonce popisuje, jak asi mohl vypadat obětní oltář. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Myšlenka textu

2.a Jak je zachována myšlenka původního textu? Z adaptace se díky upravenému textu a expresivnímu obrazu dozvídáme, co chtěl autor lidem sdělit, ještě jasněji než z originálu. „*Když však nebudeš dávat rád a nebudeš konat dobro, hřích se uvelebí ve tvých dveřích a zlo tě ovládne*“, říká Bůh, Kain však přesto koná další zlé skutky, a proto nemůže žít v souladu s Hospodinem. My se naopak nemáme starat o to, aby všichni viděli, že jsme dobří lidé (jako Kain obětovat jen *pro forma*), ale opravdu se dobře chovat; a když

uděláme něco špatného, nemáme to zapírat a tajit, ale snažit se o nápravu a přijmout následky. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.b Je hlavní myšlenka textu pro dítě odhalitelná? Jsem přesvědčená, že s pomocí aktivit během čtení by žáci prvního stupně byli schopni myšlenku v textu najít; odstavec formulující klíčovou větu do otázky („*Cožpak nepřijmu tvou oběť [...]?*“) a uvádějící následný obraz „*hřích se uvelebí ve tvých dveřích*“ se mi však zdá poměrně hutný, což může porozumění znesnadnit. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.c Je-li z textu oproti originálu něco ubráno, do jaké míry je to pozitivní změna? Výraznější vynechané pasáže jsou v této adaptaci pouze dvě: jednou z nich je výčet Kainových potomků z konce biblického textu; druhou je závěr věty o Kainově vyhnání: „*[...] země, která rozevřela svá ústa, aby z tvé ruky přijala krev tvého bratra*“ (Gn 4,11), který autorka přetvořila v poněkud prozaičtější „*Zabil jsi bratra*“. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.d Je-li v textu oproti originálu něco navíc, do jaké míry je to pozitivní změna? V textu adaptace se objevuje mnoho pasáží, které v původním znění nenajdeme, a téměř všechny napomáhají plynulosti textu, pochopení významu či vytvoření vztahu čtenáře a postav – mimo jiné i „*Kain však měl nejen zlost, zmocnila se ho i žárlivost*“ těsně před bratrovraždou nebo „*I slitoval se Hospodin*“, když Kain prosí o milost. Jediné, co podle mého názoru do příběhu nezasahuje tak úplně v souladu a původním textem, je věta „*Bohu se zalíbil Ábelův dar, protože obětoval to nejlepší, co mohl*“ – myslím, že v originálu měla hlavní myšlenku zdůraznit právě ta zdánlivá nespravedlnost, s níž Bůh odmítl Kainovu oběť. Kvalita oběti zde však může naznačovat rozdílné motivy, které bratry vedly k přinesení oběti. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.e Jak adaptace pracuje s obraznými konstrukcemi? Obrazné konstrukce autorka většinou přejímá z originálu a je jich tu proto poměrně hodně. Jsem však přesvědčená, že u většiny by děti dokázaly vysvětlit, co znamenají (např. půda „*už ti nikdy nevydá svou sílu*“). Někdy autorka obrazy nenápadně „překládá“ („*cožpak nepřijmu tvou oběť*“ místo „*což nepřijmu i tebe*“, Gn 4,7). 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Jazyk a styl

3.a Používá adaptace jazyk přiměřený dítěti daného věku? Jazyk, který tato adaptace používá, je podle mého názoru pro děti dostatečně srozumitelný – věty jsou poměrně krátké, souvětí nejsou příliš rozvětvená. Navíc je na každé stránce vždy pouze jedna nebo dvě věty, takže nehrozí, že se čtenář „ztratí“ v delším textu. V textu se sice vyskytují obrazné konstrukce, nicméně těch, které by pravděpodobně potřebovaly další vysvětlení, je minimum. Slovní zásoba je povětšinou běžná a konkrétní, autorka ale užívá i některých pro děti možná nezvyklých slov (lopocení, cožpak, ne tak) a archaičtějších tvarů (slyš, dobývat chléb). Jsou zde zastoupena v přiměřené míře, zajišťující vyváženost mezi srozumitelností a biblickou poetičností, a považuji je za pozitivní přínos. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.b Je text přehledně uspořádán? Text zde není členěn do odstavců, jejich roli zaujímají výpovědi zachycené na jednotlivých dvoustranách. Je ale znát, že jsou součástí jednotného, stále ubíhajícího příběhu, čtenář vždy pozná, jak daný úsek textu souvisí s tím předchozím. Díky tomuto dělení textu víceméně po větách čtenář může zpomalit tempo čtení a skutečně vnímat význam každé věty, z nichž žádná nepůsobí zbytečně. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.c Je délka textu pro dítě přiměřená? Přestože dítě dostane do ruky celou knížku, rozhodně ji nebude číst dlouho – možná bude pro některé čtenáře spíše krátká. Díky tomu i vzhledem ke svému zpracování se hodí spíše pro mladší čtenáře. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.d Jak adaptace upravuje návaznost jednotlivých příběhů? Knížka pochází z edice Manamana, která vydává biblické příběhy zpracované Ivanou Pecháčkovou a ilustrované různými výtvarníky. Návaznost příběhů tedy není na první pohled patrná, v textu ji ale přesto najdeme – začátek knihy v tomto případě vypadá, jako bychom jenom obrátili stránku z příběhu o stvoření světa a o ráji. I na závěr připravuje autorka nenápadně pole pro další knížku, když popisuje, jak Kainovi a Adamovi potomci zalidnili zemi. Přímé odkazy na jiné biblické příběhy v textu nenajdeme, avšak v tomto případě se mi nezdá, že by byly potřeba. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.e Jak adaptace pracuje s lyrickými a poetickými pasážemi (žalmy, písně, předpisy, rodokmeny, přísloví, ...)? V příběhu o Kainovi a Ábelovi se jedna lyrická pasáž vyskytuje až ke konci, v části, která často ani nebývá do hlavního vyprávění zahrnuta.

Jedná se o výčet několika generací Kainových potomků a o vysvětlení, jaká řemesla z kterého z nich vzešla. Vynechání rodokmenu považuji za moudré, oceňuji však také, jak autorka využila tuto část ve zkrácené podobě, aby naznačila další pokračování Kainova rodu: „*Kain měl se svou ženou velké množství dětí, které se staly pastevci, zemědělci, kováři, hudebníky. Svět se zabydlel lidmi.*“ 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.f Zachovává adaptace jazykový charakter Bible? Za povedený musím označit i způsob práce s původním jazykem Bible. Ačkoli zní pro nás (a tím spíše pro dětského čtenáře) mírně archaicky, autorce se podařilo odhadnout poměr mezi prostotou jazyka a jeho „bibličností“. V podstatě v textu využívá původní text Bible, upravuje ho ale lehce, aby zněl pro nás přirozeněji („*Hle, dnes jsi mě vyhnal ze země*“ místo „*Hle, vypudil jsi mě dnes ze země*“). 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.g Dá se z adaptovaného textu poznat, o jaký žánr se jedná? Tento příběh se nachází v prvních kapitolách knihy Genesis, které se řadí mezi mýty. Je to vyprávění, které popisuje Boží svrchovanost a následky, které má pro člověka svévolné narušení harmonie stvoření. Autorka se nesnaží vtisknout mu akci nebo drama, aby snáz zaujala mladší čtenáře, naopak vychází z jaksi podpovrchového napětí a konfliktu už v Bibli obsaženého a zdařile je do své adaptace přejímá. Adaptace tak získává atmosféru neměnného stvořitelského řádu, jež podle mého názoru svým monumentálním tónem mýtus vystihuje. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Ilustrace a vzhled knihy

4.a Jak je text obsahově provázán s obrazem? Ilustrátorka Ester Nemjó věrně zobrazuje to, co nám říká text, ne však pouze popisným způsobem – kdyby byly ilustrace ponechány bez textu, bylo by možné význam alespoň částečně rekonstruovat. Příkladem dobré korespondence textu a obrazu je ilustrace doprovázející odkaz k vyhánění z ráje z předchozí knížky, do níž ilustrátorka zahrnula i hada, jenž první lidi svedl ke hříchu, a podpořila tak záměr autorky adaptace propojit oba texty. Použitím barev vyjadřuje silné okamžiky příběhu – dvoustrana, na níž Bůh vyhání Kaina za vraždu bratra, je celá namalovaná v odstínech červené, která znázorňuje Ábelovu prolitou krev (a tím upozorňuje na zločinnou povahu Kainova činu) a současně vystihuje Hospodinův hněv; už předchozí ilustrace tento hněv předjímá rudou oblohou a Kainovou trucovitě skloněnou, zamračenou

tváří. Výraz Kainova obličej je poté, co ho Hospodin označí ochranným znamením, ve čtenáři vzbuzuje úvahy, nakolik bylo jeho zoufalství z předchozí ilustrace upřímné.³⁶ Ilustrátorka obecně nechává postavy příběhu promlouvat výrazem tváře a tím se text stává pro čtenáře ještě osobnějším. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.b Jak je text vizuálně provázán s obrazem? Po vizuální stránce je text a obraz zdá se neoddělitelně propojen – text je psán rukou přímo do ilustrací, nikde však nezpůsobuje problém s čitelností nebo naopak narušováním obrazu. Písmo je většinou psané černě, na tmavém pozadí pak bíle nebo světle žlutě. Téměř na všech dvoustranách má své určené místo – v horní nebo spodní části stránky, kde už je s ním počítáno a ilustrace v tomto místě vždy ustupuje. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.c Promlouvá z obrazu osobnost ilustrátora? Ilustrátorka této krátké knížky má už na první pohled velice osobitý styl – její ilustrace jsou podobné dětským malbám, používá „neuhlazené“ tahy štětce, často zjednodušuje tvary nebo maluje výrazné kontury, což může být mnohým dětem blízké. Přesto je znát, že nad jednotlivými obrazy uvažuje, staví je vůči sobě do různých pozic (např. obrazy narození Kaina a narození Ábela spolu do značné míry korespondují, jsou to dvě části téhož, zatímco Kain-zemědělec a Ábel-pastevec už jsou vzhledem k významu textu v určitém kontrastu). Z obrazů je také znát ilustrátorčin vztah k přírodě, který projevuje fantastickým bujným rostlinstvem i Boží tváří zobrazovanou vždy jako součást krajiny. Nebojí se vnášet do svých ilustrací i negativní emoce, čtenáře jimi trochu „pohoršit“, a tak je přimět k úvaze. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.d Dává obraz příležitost hledat svoje vlastní skryté významy (ne už významy textu)? Čtenář může v obrazech odhalovat i významy, které se přímo netýkají textu. Jak bylo právě zmíněno, některé ilustrace v sobě skrývají Boží tvář zakomponovanou v krajině, což může být pro čtenáře určitou pobídkou k úvahám, kde nebo kdo či co všechno vlastně Bůh je. Najdou se zde i pro děj nevýznamné detaily, kterých si nemusíme všimnout na první pohled, které ale navozují pocit, že ilustrátorka pro čtenáře do svých obrazů schovala nějaká překvapení, a přinášejí mu radost z jejich objevení – příkladem může být dítě

³⁶ Na mě tento výraz působí spíš vypočítavě – Kain od Boha vyprosil ulehčení svého trestu a má teď pocit, že Boha už nepotřebuje; a mě napadá, jak by se v takové situaci asi zachoval nějaký typicky kladný hrdina. Přijal by trest statečně a bez reptání? Alespoň by se pokusil ho snést? I o tom by se dalo s dětmi diskutovat.

lezoucí na poslední dvojstraně po čtyřech mezi vegetací nebo zvláštní růžový ostnatý tvor na stránce předchozí. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.e Jsou obrazy vkusně zpracované? Asi poslední slovo, kterým bych tyto ilustrace označila, je kýč, což musím velmi vyzdvihnout. Nemají v sobě nic z toho, co bylo v oddílu o ilustracích ke kýčovitě tvorbě napsáno – nevnucují se čtenáři líbivostí, nevyvolávají v něm instantní pocity; naopak najít si k nim cestu a ocenit různé jejich kvality mně osobně trvalo déle, a stále pro mě nejsou doopravdy *hezké*. Při pohledu na některé obrazy jsem měla až pocit zahlcenosti, nevěděla jsem, kam se dívat dřív a raději jsem otočila stránku, protože byly příliš členité a barevné. Po bližším prozkoumání je sice vidět, že většina stránek je barevně vyvážená a sladěná, stále však dávám přednost jiným výtvarným stylům. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.f Můžou být tyto ilustrace pro dětského čtenáře přitažlivé? Ilustrátorčin výtvarný rukopis už jsem zmiňovala výše jako jeden z faktorů, které mají potenciál k dítěti promluvit. Svou výtvarnou naivitou obrazy na svého pozorovatele působí podobně jako Chambersův *styl* a *tón* textu na implicitního čtenáře – používají dítěti srozumitelné výtvarné prostředky, „hovoří“ ke čtenáři jako klidný a zkušený vypravěč, který rozumí dětskému světu. Ilustrátorka také využívá působnost barev, z nichž dítě vycítí atmosféru okamžiku a může se na ni naladit. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.g Jsou různé nálady obrazů v rovnováze? V této adaptaci je obrazem doprovázena každá část textu, není zde tedy velké nebezpečí, že by ilustrátorka pro větší dramatickost vybírala jen ty scény, v nichž dochází k nějakému neštěstí. Ačkoli celý příběh vypráví o těžkém životě a práci vyhnanců z Edenu a o člověku, který se vědomě obrátil ke zlu, zachycují autorka spolu s ilustrátorkou i ty šťastnější chvíle. Pěkným příkladem ilustrátorčiny iniciativy je scéna, v níž šli Adam a Eva obětovat Hospodinu a za soumraku se ruku v ruce vrací domů – a u nich velké srdce jako symbol jejich lásky. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.h Je celé knize věnována zvláštní péče? Knížka je maličká a tenká, manipulace s ní je tedy zvláště pro dítě velice snadná. Zajímavé na ní je, že příběh začíná hned na předsádce a veškeré informace, to spíše „dospělácké“ čtení, jsou shrnuty malým písmem v koutku první strany a na straně poslední, aby nerušily. Kniha tak naznačuje, že chce opravdu být knihou sloužící jen svému účelu – aby byl čten její příběh. Chybí zde čísla stránek, což

považuji na jednu stranu za milé, neboť čísla nenarušují plynulost děje a v tak krátké knížce nejsou tolik potřeba, na druhou stranu to někdy může mírně komplikovat situaci, když chce učitel na některou stránku odkázat. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Zohlednění originálu a praktičnost adaptace

5.a Jak adaptace představuje čtenáři Bibli? Vzhledem k tomu, že se jedná o samostatný příběh, zkusím tuto otázku zodpovědět v kontextu celé edice Manamana. Pouze v první knížce o stvoření světa najdeme na konci několik odstavců o důvodu vzniku této edice a o významu Bible v naší současné kultuře, ty jsou ale určeny spíše pro dospělého čtenáře – dítěti příliš neobjasní, co je to Bible. Soudím tedy, že edice předpokládá při četbě svých knížek dítětem spolupráci s dospělým. Ve většině případů v knížkách Manamana nejsou žádné informace o jiných biblických příbězích nebo obecně o Starém a Novém zákoně, což mi přijde škoda, nepovažuji to však u této edice za velký problém, neboť její knihy vnímám spíše jako literární umělecké dílo než vzdělávací pomůcku. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

5.b Je manipulace s knihou adaptací pro učitele snadná? Odkazy na příslušné kapitoly v původní Bibli zde nenajdeme, jejich přítomnost by do celkové úpravy knihy patrně příliš dobře neseděla. U příběhů z úplného začátku Bible tolik nechybí, dají se snadno dohledat pomocí seznamu biblických knih, u jiných příběhů, např. evangelijních, bych však už odkazy uvítala. Určitou nevýhodu bych viděla v jinak chvályhodném vizuálním propojení textu a obrazu – knížka je malá a snadno manipulovatelná, pokud ale učitel chce pro každého žáka jeho vlastní text, musí buď naskenovat celé dvoustránky (a to už vyjde i přes malý formát na několik stran A4), nebo jim zajistit originální knížky. Samotný přepis textu v tomto případě nestačí, ilustrace jsou pro dílo jako celek příliš důležité. Učitel tedy musí řešit, jak tento nedostatek kompenzovat; napadají mě možnosti jako promítání ilustrací na tabuli, přidělení jednotlivých dvoustran do dvojic a jejich řazení spoluprací celé třídy nebo domýšlení či předvídání na základě jednoho ilustrovaného úryvku. Zároveň je ale v kapse na zadní desce knihy metodický list³⁷, který učitel nabízí podklady pro práci s textem v hodině – zejména navrhuje otázky, které je třeba si při četbě klást – a tím učitelům vychází v jejich činnosti maximálně vstříc. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

³⁷ Viz Příloha 2 – *Adaptace vybraných biblických příběhů*, s. xi příloh.

Biblické příběhy pro nevěřící děti – Kain a Abel

Autor: Martin Vopěnka

Ilustrátor: Jiří Votruba

Mladá fronta, 2018, s. 18–19

Čtenář

1.a Do jaké míry jsou v textu adaptace zastoupeny funkce literatury? Jediná funkce, která je v textu zastoupena víceméně přiměřeně, je podle mého názoru funkce socializační – autor se v textu zabývá soužitím bratrů i jejich vztahem k Bohu a jejich situaci komentuje vzhledem k lidskému soužití dnes. Právě tato závěrečná úvaha, v níž vlastně vykládá biblický příběh, však čtenáře ochuzuje o možnost nad textem přemýšlet a sám tyto závěry utvořit, čímž text částečně ztrácí funkci imaginativní; ta se pak nedostatečně projevuje už jenom v rovině emoční a jazykové. I přílišné zastoupení funkce vzdělávací souvisí s autorovým vykládáním příběhu, neboť tím autor čtenáři předkládá množství už hotových poznatků, místo aby mu něco řekl, něco naznačil a zbytek ho nechal vyvodit. Text potom nemůže plně fungovat jako umělecké dílo a oslabuje se tak i funkce estetická.

socializační: minimálně – **přiměřeně** – příliš

imaginativní: **minimálně** – přiměřeně – příliš

vzdělávací: minimálně – přiměřeně – **příliš**

estetická: **minimálně** – přiměřeně – příliš

1.b Navazuje adaptace kontakt se čtenářem? Autor biblický příběh převypravuje vlastně velice stručně a vkládá do něj své vypravěčské poznámky; tím se mu částečně daří poutat čtenářovu pozornost i přesto, že jeho styl je dost neosobní a že se zde nevyskytuje jediná přímá řeč. Oceňuji, že autor klade otázky („*Čím se Kain provinil, že Bůh nepřijal jeho oběť?*“); v dalším textu na ně ale čtenář nenachází odpovědi, implicitní ani explicitní, a ve výsledku ho spíše matou. 1 – 2 – **3** – 4 – 5

1.c Pomáhá adaptace čtenáři vcítit se do postav (zvláště chybí-li v příběhu dětský hrdina)? Autor popisuje Kainovy pocity – poté, co byla odmítnuta jeho oběť a než zabil

Ábela – poměrně pěkně („*Kaina tahle nespravedlnost hluboce ranila a začal na svého bratra žárlit*“), mnoho dalšího, co by se týkalo emocí a myšlenek postav, však v příběhu nenajdeme. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.d Vyvolává text adaptace ve čtenáři nějaké emoce (soucit, radost, hněv, pocit nespravedlnosti, zvědavost atp.)? Jeden z pocitů, který se nejspíš bude čtenáře držet, je nevěřící údiv, jak se mohl Bůh takto zachovat, vzápětí se k němu přidá i pohoršení nad Kainovým činem a poté už čtenáře čeká vnitřní nerozhodnost a zmatek, protože příběh není dějově doveden do konce a tyto konflikty dále neřeší. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.e Nabízí text adaptace čtenáři možnost porovnávat situace s vlastní zkušeností, hledat souvislosti, uvažovat nad významy? Spíše než že by autor dával čtenáři možnost porovnávat text s vlastním životem, přebírá tuto roli sám, když do příběhu vnáší souvislosti se současnými lidmi, jak je tomu i s Kainovou žárlivostí. Za zajímavé považuji v celé adaptaci uváděné odkazy na podobnosti s událostmi 20. stol. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.f Poskytuje adaptace čtenáři pomoc s překonáním časového, místního a kulturního odcizení? Obrazový materiál v této knize velkou pomocí není, nicméně autor vkládá mezi jednotlivé příběhy samostatné kapitoly, jejichž účelem je právě přiblížení reálií tehdejšího světa (kapitola o sčítání lidu), nebo uvádění různých osob či jevů do historických souvislostí (kapitola *Člověk Ježíš Kristus*). Za problém ale považuji chybnost, nebo přinejmenším spornost, některých autorových tvrzení (např. že prorok je – i v jiných náboženstvích – osoba, kterou věřící považují za Boha v lidské podobě). 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Myšlenka textu

2.a Jak je zachována myšlenka původního textu? Vzhledem k tomu, že autor v tomto příběhu Boha prezentuje jako nespravedlivého a rozmarného vládce, těžko zde hledat myšlenku, že i přes naše provinění mu na nás stále záleží; ostatně k důvodům, které vedly k označení Kaina znamením (jeho prosba a Hospodinovo slitování), ani k účelu tohoto znamení (Kainova ochrana) se autor při popisu událostí vůbec nedostal, lze tedy předpokládat, že jim nepřikládal zvláštní důležitost. Čtenář v textu adaptace nenajde ani odpověď na autorovu otázku, proč Bůh Kainovu oběť nepřijal – která by bývala mohla vést k rozklíčování druhé myšlenky: *u Boha má větší váhu to, že konáme dobro, než (prázdné)*

projevy úcty. Naopak autorovy domněnky jsou v tomto i v dalších příbězích prezentovány jako objektivní skutečnost, ačkoli k nim vedla jeho zřejmá dezinterpretace biblických textů; tak se dozvídáme, že „*na počátku stála nepochopitelná nespravedlnost ze strany samotného Boha*“. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.b Je hlavní myšlenka textu pro dítě odhalitelná? Hlavní myšlenky, které jsem vyvodila z původního textu, v této adaptaci vůbec obsaženy nejsou; autorovy myšlenky jsou naopak jasně vypsány a dělají tak čtenářovu práci („*Možná ale Bible vypráví o tom, že [...] na sebe často žárlíme a závidíme si*“). 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.c Je-li z textu oproti originálu něco ubráno, do jaké míry je to pozitivní změna? V tomto příběhu bohužel autor vynechává právě klíčové okamžiky původního textu, což znemožňuje jeho správnou interpretaci. Často se také celé knize stává, a kapitola *Kain a Abel* není výjimkou, že vyprávěný příběh je jaksi „rozmělněn“ v navazujících autorových úvahách a ani není dokončen. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.d Je-li v textu oproti originálu něco navíc, do jaké míry je to pozitivní změna? Autor svými přidanými myšlenkami biblický text zásadně přetváří, a to do takové míry, že už se nový text stává (podle definice úprav textu E. Petru) spíše montáží či inspirovaným dílem. Použité části příběhu slouží autorovi jako podklad k vlastním úvahám. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.e Jak adaptace pracuje s obraznými konstrukcemi? Autor se více věnuje frazému *Kainovo znamení*, jehož vznik vyvozuje z toho, že „*celý jeho [Kainův] další život byl oním zločinem poznamenán*“. Nebere však v úvahu význam tohoto znamení v Bibli jakožto znamení ochrany. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Jazyk a styl

3.a Používá adaptace jazyk přiměřený dítěti daného věku? Text adaptovaného příběhu je psán v krátkých (chvillemi až úsečně působících) větách a neměl by z tohoto hlediska dělat dětskému čtenáři problém. Slovní zásoba, kterou autor používá, je běžná a vyskytují-li se nějaká méně obvyklá slova (bratrovražda), jsou buď přímo vysvětlená, nebo se dají odvodit z kontextu. Oceňuji, že autor zmínil a v souvislosti s textem uvedl frazém *Kainovo znamení* a že podobným způsobem pracuje i s dalšími známými frazémy v průběhu celé adaptace. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.b Je text přehledně uspořádán? Text je logicky rozdělen, v prvních dvou odstavcích autor převyprávěl daný příběh, přičemž k jejich propojení použil otázku na konci prvního odstavce; ve třetím odstavci pak navázal tím, že vyprávění vztáhl ke čtenáři a lidem celkově. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.c Je délka textu pro dítě přiměřená? Příběh je poměrně krátký, zvláště uvážíme-li, že poslední zhruba třetina textu je už autorova úvaha nad jeho významem. Knížka na mě působí dojmem, že ji ocení spíše starší prvostupňoví čtenáři, kterým četba nebude trvat dlouho, takže příběh svou délkou poskytuje v hodině dostatek prostoru pro další práci s ním. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.d Jak adaptace upravuje návaznost jednotlivých příběhů? Návaznost příběhů na sebe nepůsobí v této knize příliš plynule – některé příběhy jsou popsány v jedné kapitole, jiné po částech a ne vždy je jasné, co se stalo nebo kolik času uplynulo mezi nimi. Naopak pěkně je zpracován přechod od knihy Genesis k Exodu (s. 53), kde vysvětluje, jak se stalo, že se Izraelci stali v Egyptě otroky. Oceňuji také odkazy na předchozí texty, jako v případě, kdy Jakub utekl před Ezauem: „*A tak se neopakovala historie Kaina a Abela. Bratr tentokrát nezabil bratra*“ (s. 38). Chronologii příběhů autor víceméně dodržuje, zvláště v Novém zákoně ale události a Ježíšovy výroky a činy přeskupuje podle vlastního záměru. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.e Jak adaptace pracuje s lyrickými a poetickými pasážemi (žalmy, písně, předpisy, rodokmeny, přísloví, ...)? V této adaptaci se objevuje i lyrika a poezie, avšak pouze v rámci autorova vysvětlení a komentáře; např. kapitola *Píseň písní* obsahuje kratičký úryvek a dále už pracuje jen s autorovým výkladem, z knihy *Přísluví* autor vybírá a parafrázuje některé verše a kniha *Kazatel* slouží jako podklad pro jeho úvahu nad marností a smyslem bytí. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.f Zachovává adaptace jazykový charakter Bible? Autor biblické příběhy vyprávuje svým vlastním stylem a současným jazykem, z původního textu Bible přejímá naprosté minimum. Ze stylu textu tedy není vůbec poznat, že se jedná o adaptaci starověkého textu. Někdo tento fakt může považovat za výhodu a tento postoj chápu – text se tak dítěti čte mnohem snáz; pro mě je alespoň částečné zachování jazykového charakteru Bible poměrně důležitým aspektem. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.g Dá se z adaptovaného textu poznat, o jaký žánr se jedná? Celá knížka je vyprávěna v podstatě stejným způsobem bez ohledu na původní žánr, ačkoli pokud jde o příběhy, jejich dějový charakter se pochopitelně daří zachovávat lépe. Obecně ale autor pojímá svoje dílo spíše jako vlastní úvahy nad zadanými tématy, a příběh Kaina a Abela není výjimkou. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Ilustrace a vzhled knihy

4.a Jak je text obsahově provázán s obrazem? O hodnotě ilustrace jako svébytné součásti literárního díla se v tomto případě bohužel nedá hovořit. Každá kapitola knihy začíná ilustrovanou iniciálou, což osobně považuji za výbornou formu ilustrace. Někjaký přesah nebo přidaná hodnota se zde ale hledá těžko, přestože ilustrátor se snaží vystihnout podstatný moment nebo jádro daného příběhu; konkrétně u Kaina a Abela je jakýsi náznak jejich konfliktu v podobě nože jakoby právě zabodnutého mezi ně. U malého obrázku hořícího ohně na konci příběhu jsem ale musela dost uvažovat, jestli a jak se k příběhu váže. Kromě iniciál a těchto spíše motivů či symbolů je v knize také několik větších ilustrací zabírajících celou dvoustranu, které prostě ukazují to, o čem čteme v textu. Vzhledem ke staršímu věku děti, pro něž je kniha nejspíš určena, však nevnímám jejich nízký počet jako nedostatek. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.b Jak je text vizuálně provázán s obrazem? Celostránkové ilustrace a text jsou od sebe odděleny, takže se navzájem neruší, naopak zmiňovaná iniciála text pěkně doplňuje. Prázdná místa na stránce na konci textu jsou doplněna malým obrázkem. Kromě iniciály však ve formálním vztahu textu a obrazu nevidím nic zajímavého. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.c Promlouvá z obrazu osobnost ilustrátora? Ilustrátor používá výtvarné prostředky charakteristické pro komiks (dokonce v některých ilustracích zahrnuje i komiksové bubliny, nápisy nebo symboly), což samo o sobě nesnižuje jejich kvalitu, naopak by to mohlo dílo oživit. Ilustrace na mě ale působí poněkud schematicky a bezmyšlenkovitě, jako by ilustrátor měl naučené, jak se kreslí lidská postava a pták a květina a nehledal způsoby, jak jejich ztvárněním čtenáři něco sdělit. Jediným výtvarně zajímavým

momentem je pro mě zobrazení sirného deště při ničení Sodomy a Gomory³⁸, a to pro zvolenou kombinaci barev a pro dešťové kapky „v negativu“. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.d Dává obraz příležitost hledat svoje vlastní skryté významy (ne už významy textu)?

Jediný způsob, jímž podle mě ilustrátor promlouvá ke čtenáři, jaksi ho láká ke svému obrazu, jsou už popsané komiksové prvky. I ty se ale zdají být spíše náhodnými výkřiky než promyšleným popostrčením k hledání významů. Jistě, můžu si při pozorování obrazů v této knize klást otázky – co mi chtěl ilustrátor sdělit tímto detailem, touto barvou? Ale ve skutečnosti vlastně nejsem přesvědčená o tom, že nějaký takový úmysl opravdu měl. Obrazy jen popisují. Výjimkou jsou dvě ilustrace na deskách knihy zobrazující Ježíše s křížem a moderního člověka.³⁹ Chápu, doufám správně, jejich úmysl naznačit aktuálnost biblických témat v současnosti, oba obrazy však působí poněkud nešťastně spíše opačným dojmem: jako by toho současného člověka vůbec nezajímalo utrpení druhého nebo se dokonce snažil ho nevnímat. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.e Jsou obrazy vkusně zpracované? Ve většině ilustrací či iniciál volí jejich autor velice syté a výrazné barvy v jejich základním tónu, což působí jaksi prvoplánově. Barvy se až na výjimky navzájem nedoplňují, někdy se dokonce vyloženě tloučou. Celý obraz působí dost ploše, protože barevné skvrny nejsou nijak stínované. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.f Můžou být tyto ilustrace pro dětského čtenáře přitažlivé? Iniciály na začátku každé kapitoly mohou čtenáři trochu napovědět co do obsahu příštího příběhu, nemají však velký vliv na jeho atmosféru nebo čtenářovy pocity. Hlavní ilustrace tento úkol částečně splňují, přesto bych neřekla, že čtenáře do příběhu vtahují. Ilustrátor ale zobrazováním známých jevů čtenáři pomáhá události zařadit (např. u příběhů odehrávajících se v Egyptě kreslí pyramidy). 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.g Jsou různé nálady obrazů v rovnováze? Mezi hlavními obrazy jsou sice hlavně scény zobrazující utrpení (deset egyptských ran, Ježíš nesoucí kříž), ale vzhledem k jejich počtu celek nepůsobí, jako by vyloženě kladl důraz na tuto stránku Bible. Naopak právě

³⁸ Viz Příloha 3 – *Další ukázky ilustrací*, s. xvii příloh.

³⁹ Tamtéž.

zobrazení křížové cesty oceňuji, protože se jedná o jeden z klíčových okamžiků biblického sdělení. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.h Je celé knize věnována zvláštní péče? Po fyzické stránce není kniha sice nijak inovativní, ale celkově se jí nedá téměř nic vytknout. Předsádky zdobí jednoduchý motiv, součástí knihy je tkaná záložka, titul knihy je na deskách hmatný, na konci jsou i s portréty krátce představeni autor a ilustrátor. Je škoda, že text není zarovnan do bloku (neutralizuje se tím pěkný dojem z odstavce zarovnaného k iniciále), a že jednotlivé malé ilustrace na koncích kapitol se někdy opakují, protože to vyvolává dojem, že si ilustrátor „usnadňoval“ práci. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Zohlednění originálu a praktičnost adaptace

5.a Jak adaptace představuje čtenáři Bibli? Tato adaptace nabízí čtenáři nejen obecné seznámení s Bibli a z ní čerpajícími náboženstvími v úvodu, ale i v dalších částech vkládá do příhodných míst informace o jednotlivých biblických knihách. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

5.b Je manipulace s knihou adaptací pro učitele snadná? Malý formát a rozložení příběhu většinou na jednu dvoustranu značně usnadňuje manipulaci s knihou. Odkazy k původní Bibli chybí, některé části (zvláště novozákonní, kde autor často spojuje události) jsou tak hůře dohledatelné. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.1.2 Nový zákon: Zacheus (Lk 19,1–10)

Zacheus byl bohatý celník, který chtěl stejně jako ostatní vidět Ježíše, když slavný učitel jednou přijel do jeho města. Protože byl malé postavy, vyšplhal na strom, aby, až bude Ježíš procházet kolem, měl na něj dobrý výhled. Ježíš se však u jeho stromu zastavil a oznámil mu, že bude ten den večeřet u něj doma. Zachea to potěšilo, méně už spořádané židovské obyvatelstvo, které jej považovalo za hříšníka. Zacheus se pak rozhodl, že se podělí o své jmění s chudými a pokud někdy někoho okradl, bohatě mu to vynahradí. Ježíš jeho obrácení ocenil a všem sdělil, že právě proto přišel – „*aby hledal a spasil, co zahynulo*“ (Lk 19,10).

Zásadní informací, která pomáhá k porozumění tomuto příběhu, je fakt, že Zacheus byl celník. To v biblickém kontextu znamená, že byl sice původem i vírou Žid, lidé ho však nechovali v lásce, protože vybíral daně ve službách Římanů-okupantů a z vybraných peněz

dokonce kradl pro sebe. Každý celník byl prostě považován za velkého hříšníka a slušný Žid by s ním rozhodně nevečeřel; není ani totiž považován za pravého Žida, *syna Abraháмова* (D. Fouilloux, 1992, 44; P. Chrips, 2018, 153). Když tedy Ježíš vyhledává společnost celníků, je to pro lidi důvod k pohoršení. Ježíš jim ale říká, že on přišel právě proto, aby se hříšníci napravovali, a tím Židy zároveň kárá za jejich povýšenost a pohrdání. I z tohoto příběhu vyplývají dvě myšlenky: 1) *člověk nemá soudit druhé a opovrhovat jimi*; a 2) *i když je někdo hříšný, Bůh mu stále nabízí šanci, aby se napravil*.

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad⁴⁰

Česká biblická společnost, 2008, s. 1195; Lk 19,1–10

Čtenář

1.a Do jaké míry jsou v textu zastoupeny funkce literatury? Nejvíce jsou zde podle mého mínění zastoupeny funkce socializační (příběh klade důraz na vztah mezi „slušnými“ a „hříšnými“ lidmi, ale i na péči o chudé) a vzdělávací (čtenáři je nabízen možný projev správného chování, když Zacheus slíbí pomáhat chudým, a nakonec se dozvídá smysl Ježíšova kontaktu s opovrhovanými lidmi). Funkce imaginativní slouží spíše jako prostředek k naplnění prvních dvou – tím, že si čtenář klade otázky, že interpretuje výpovědi a vciťuje se do různých postav, odhaluje, co mu chtěl text sdělit. Úspěchem v tomto snažení se pak aktivuje i funkce estetická, neboť čtenář pochopil zamýšlené obsah.

socializační: minimálně – **přiměřeně** – příliš

imaginativní: minimálně – **přiměřeně** – příliš

vzdělávací: minimálně – **přiměřeně** – příliš

estetická: minimálně – **přiměřeně** – příliš

1.b Navazuje text kontakt se čtenářem? Převažuje zde pásmo vypravěče, postavy promlouvají jen občas, a děj je spíše popisný – informuje o událostech, které mají pro pochopení příběhu nějaký význam. Čtenář si s tímto vědomím při čtení klade zejména

⁴⁰ Některé otázky týkající se adaptací jsou zde vynechány (mimo jiné celá část pojednávající o ilustracích), jiné mírně pozměněny, aby se vztahovaly k původnímu znění Bible spíše než k jejím úpravám. Není-li uvedeno jinak, veškeré citace pocházejí z Lk 19,1–10; v textu budou označeny číslem verše (např. v. 7).

otázku, proč autor nějakou informací považuje za důležitou (např. fakt, že byl Zacheus „veliký boháč“, Lk 19,2), co naopak nezmiňuje (jak asi v té chvíli uvažoval Ježíš?), nebo co znamená nějaké slovo či věta (co znamená, že je Zacheus „také syn Abrahamův“, Lk 19,9?). To je také velmi důležité, protože právě odpovědi (a hledání odpovědí) na tyto otázky vedou k porozumění; čtenář se kvůli nim ale stále nachází vně textu, jako by ho musel dobývat, místo aby se do něj ponořil – to ho čeká až ve chvíli, kdy se mu podaří vyplnit kontextové vyprávěcí mezery. Tím se ale text čtenáři otevírá, i když „začtení se“ ho bude patrně vždycky stát víc úsilí než u jiných knih. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.c Pomáhá text čtenáři vcítit se do postav (zvláště chybí-li v příběhu dětský hrdina)? Pocity a pohnutky postav jsou právě to, co čtenáře nejvíce vtahuje do příběhu, přesto si je musíme často spíše domýšlet a představovat. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.d Vyvolává text ve čtenáři nějaké emoce (soucit, radost, hněv, pocit nespravedlnosti, zvědavost atp.)? Podobně jako v předchozích bodech čtenářský prožitek přichází až s hlubším proniknutím do významu textu – při prvním čtení tedy biblický text působí spíše odtažitě. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.e Nabízí text čtenáři možnost porovnávat situace s vlastní zkušeností, hledat souvislosti, uvažovat nad významy? Když čteme Bibli, většinou je to s vědomím, že ji máme vztahovat ke svému životu a způsobu chování (nikoli konkrétnímu, ale ve smyslu zásady). Zpracování Bible tedy toto pozvání pro čtenáře už příliš nezdůrazňuje, opět musíme při hledání souvislostí sami vyvíjet úsilí – což činí četbu náročnější. Vyprávěcí mezery zde bývají podstatných rozměrů (např. okamžik Zacheova rozhodnutí rozdat část majetku: co ho k tomu v tu chvíli přimělo? A co to znamená pro mě?), u Bible to však čtenář musí očekávat. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.f Poskytuje text čtenáři pomoc s překonáním časového, místního a kulturního odcizení? Viz bod 1.f v pododdílu 4.1.1 *Starý zákon: Kain a Ábel*, část *Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad*, s. 66 této práce.

Myšlenka textu

2.b Je hlavní myšlenka textu pro čtenáře odhalitelná? Odhalení myšlenky je u biblického textu většinou poměrně náročné, a to z důvodů, kterým byla částečně

věnována první kapitola této práce⁴¹. Příběh o Zacheovi je jedním z těch, při jejichž četbě sice potřebujeme určité vědomosti navíc, potom je už ale jeho rozklíčování možné i bez dalších konzultací s výklady či jinými pomůckami pro čtení Bible. Zde význam objasní zejména informace, jak židovská společnost vnímala celníky – že jimi opovrhovala (a to nejenom proto, že vybírali peníze a sami se jimi často obohacovali, ale také proto, že to dělali na příkaz římských okupantů), a že toto opovržení ústilo v přesvědčení, že celníci nejsou „plnohodnotnými“ Izraelci – *syny Abrahamovými*. Chápeme pak lépe pohoršení Jerišanů, když si Ježíš ze všech přítomných vybere právě společnost celníka, i význam, který tento radikální krok má: poukazuje na to, že Ježíš – spása – přišel ke všem lidem. Myslí-li si někdo, že by se Ježíš měl hříšníkům vyhýbat a raději být hostem u něj, slušného člověka, člověka lepšího než ostatní, sám se stává hříšníkem. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Jazyk a styl

3.b Je text přehledně uspořádán? Text příběhu je napsán jako jeden odstavec, který není dlouhý, ale rozdělení podle úseků děje by ho zpřehlednilo. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.f Jak se projevuje jazykový charakter Bible?⁴² Text Nového zákona byl psán řečtinou prvního století, jeho styl je nám proto mnohem bližší než styl původně hebrejského Starého zákona. V tomto příběhu se projevuje zejména neobvyklostí slovní zásoby (*poněvadž, jmění*) a větné stavby („*vylezl na moruši, aby ho uviděl, neboť tudy měl jít*“, v. 4), jež odrážejí i historický vývoj češtiny, neboť při překládání Bible hraje velkou roli též tradice. Mimo to si čtenář všimne hlavně ustálených uvozovacích vět („*Ježíš mu řekl: [...]*“, v. 9).

3.g Dá se z textu poznat, o jaký žánr se jedná? Děj, postavy a vývoj v čase vylučují lyrické žánry (modlitbu, píseň) a naopak naznačují příběh – sice spíše popisný, stále však zachycující jednu z Ježíšových příhod. Text není ani kázáním či podobenstvím (ačkoli poslední dva verše by se za kratičké kázání považovat daly), protože ty by byly přímou Ježíšovou výpovědí. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

⁴¹ Kapitola 1 *Bible*, s. 9 této práce.

⁴² Tuto otázku není možné ohodnotit jako ostatní kritéria.

Obrazy z Nového zákona – Muž na stromě

Autor: Renáta Fučíková

Ilustrátor: Renáta Fučíková

Albatros, 2016. s. 70–71

Čtenář

1.a Do jaké míry jsou v textu adaptace zastoupeny funkce literatury? Přestože všechny funkce jsou v textu zastoupeny vyrovnaně, významně na mě z této knihy působí její estetická hodnota – kniha láká k listování a čtení už svým zevnějškem, když se ale skutečně začtu, čtenářský prožitek odpovídá vysokým očekáváním.

socializační: minimálně – **přiměřeně** – příliš

imaginativní: minimálně – **přiměřeně** – příliš

vzdělávací: minimálně – **přiměřeně** – příliš

estetická: minimálně – **přiměřeně** – příliš

1.b Navazuje adaptace kontakt se čtenářem? Hlavní slovo zde má sice vypravěč a postavy zde přímo promlouvají poměrně málo, autorce se však daří čtenáři jejich myšlenky a postoje přibližovat. Věta „*Všichni chtěli vidět slovutného Mistra, který uzdravuje nemocné a vypráví příběhy plné moudrosti*“ jako by čtenáři připomínala, že i on přece chce o tom všem slyšet, aby byl vzápětí jeho zájem nasměrován k jednomu konkrétnímu člověku z davu. Jakmile se Zacheus „*pohodlně usadil v rozsoše větví*“, i čtenář se na chvíli zastaví s vědomím, že teď přijde ten očekávaný zvrat. Tímto způsobem autorka postupuje v celém příběhu, dokonce padne i otázka, na níž vlastně čtenář nedostává přímou odpověď a musí ji sám hledat: „*Jak může být Mistr hostem tak nečistého člověka?!*“. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.c Pomáhá adaptace čtenáři vcítit se do postav (zvláště chybí-li v příběhu dětský hrdina)? Tento příběh má tu výhodu, že Zacheus byl malého vzrůstu – toho autorka umně využívá jako pojítka mezi ním a dětským čtenářem, který se často nachází v podobné situaci, kdy kvůli své výšce nic nevidí. I svým chováním v příběhu Zacheus připomíná spíše dítě než dospělého – jeho rozčarování když neviděl, „*ať si stoupal na špičky, jak*

chtěl“, jeho spokojenost sám se sebou, když ho napadlo vylézt na strom a „*pohodlně se usadil v rozsoše větvi*“, i jeho čínorodost poté, co ho Ježíš zavolal. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.d Vyvolává text adaptace ve čtenáři nějaké emoce (soucit, radost, hněv, pocit nespravedlnosti, zvědavost atp.)? Tím, jak autorka čtenáře vtahuje do děje, mu pomáhá přejímat emoce jeho postav, hlavně Zacheovy. Jako kontrast zde působí vyjádření hněvu občanů Jericha („*lidé v Jerichu ho proto neměli rádi a opovrhovali jím*“, „*lidé z Jericha byli ale velice pobouřeni*“), které podněcuje čtenářovy sympatie se společností odsuzovaným člověkem. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.e Nabízí text adaptace čtenáři možnost porovnávat situace s vlastní zkušeností, hledat souvislosti, uvažovat nad významy? Autorka nechává poměrně hodně prostoru pro domýšlení a uvažování; když vysvětluje, jde o informace, které nám chybějí v důsledku kulturních rozdílů. V textu je možné nalézt místa, nad nimiž čtenáře napadá, zda by se zachoval stejně (když se Zacheus snažil vyřešit svůj výškový problém), jestli by mu ta situace nebyla spíš nepříjemná (když Ježíš Zachea „odhalil“ a oslovil) nebo jestli on sám nemá také takové vlastnosti (když Jerišané závidí Zacheovi jeho hosta). Zvláště Zacheův odvážný plán rozdat polovinu svého majetku a dluhy splatit čtyřnásobně má potenciál vyvolat u čtenáře různé úvahy, také proto, že ve městech denně vidáme žebráky a pomoc jim moc často nenabízíme. Spíše zde ale vidím potřebu podobné úvahy navrhnout a rozvinout při práci v hodině. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.f Poskytuje adaptace čtenáři pomoc s překonáním časového, místního a kulturního odcizení? V knize jsou dvě mapy (Izrael a Pavlovy cesty), právě Jericho bohužel ani v jedné z nich není. Pro obecnou představu ale poslouží a určení polohy měst, která zde nejsou, by mohlo být součástí práce v hodině. Velice oceňuji způsob, jakým autorka na začátku uvádí čtenáře do situace – vysvětluje mimo jiné roli římských vojáků v okupované Izraeli nebo kdo byli farizeové či saduceové. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Myšlenka textu

2.a Jak je zachována myšlenka původního textu? První myšlenka, že nemáme pohrdat druhými, vyplývá z okamžiku, kdy si Ježíš místo váženého občana vybírá jako hostitele hříšníka, a posléze z jeho slov „*i ty jsi potomek praotce Abraháma, stejně jako ostatní*

Izraelci“, kterými připomíná, že Zacheus je stejně tak člověk a Žid věřící v Boha jako všichni ostatní. Druhá myšlenka, *Bůh vždy nabízí šanci, aby se hříšník napravil*, je také vyjádřena ve zlomovém momentu Ježíšova rozhodnutí pro Zachea, protože tím vlastně Ježíš iniciuje celníkovo přehodnocení svého dosavadního života. Tím, že v adaptaci není uvedena poslední věta originálního příběhu („*neboť Syn člověka přišel, aby hledal a spasil, co zahynulo*“, Lk 19,10), však spíše než Boží pozvání ke změně v tomto textu vyniká myšlenka, že *když se člověk napraví, Bůh ho vždycky přijme*, kterou považuji za dostatečně blízkou té původní. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.b Je hlavní myšlenka textu pro dítě odhalitelná? Autorka pěkně vysvětluje, proč všichni chtěli Ježíše vidět a proč obyvatelé Jericha na Zachea zahlíželi. V druhé části obohacuje i jejich reptání, aby čtenář lépe pochopil, že je to Zacheova hříšnost, která je tak pobuřuje; čtenář ale musí teprve odhalit, co přesně tato jeho hříšnost obnášela. Až z věty „*jestliže jsem někoho ošidil, vrátím mu to čtyřnásobně*“ se čtenář dozvídá, že možná Zacheus i kradl a že tedy jeho náprava se netýkala ani tak jeho služby Římanům, jako spíš nepoctivosti, s níž ji vykonával. Autorka tedy čtenáře nechává, aby si mnoho domýšlel a snažil se hledat příčiny všech událostí; podle míry, do jaké musí čtenář význam textu rekonstruovat, bych tuto adaptaci doporučila pokročilejším čtenářům ve vyšších ročnících prvního stupně. I pro ně možná bude odkrývání jejích myšlenek náročné. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.c Je-li z textu oproti originálu něco ubráno, do jaké míry je to pozitivní změna? Jediné, co autorka z původního textu ve své adaptaci neuvedla, je věta „*neboť Syn člověka přišel, aby hledal a spasil, co zahynulo*“ (Lk 19,10). Kdyby však byla tato věta do textu zakomponována, myslím, že by bývala čtenáři pomohla snáze odhalit obě jeho myšlenky. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.d Je-li v textu oproti originálu něco navíc, do jaké míry je to pozitivní změna? Všechno, co autorka do svého textu oproti originálu přidala, považuji za pozitivní přínos. Jedná se o slova či věty, které činí děj plynulejším a barvitějším („*Zacheus seskočil a honem běžel před Mistrem, aby mu ukázal cestu*“ namísto „*On rychle slezl a s radostí jej přijal*“, Lk 19,6) nebo čtenáři nabízejí doplňující informace, jež mu pomůžou v interpretaci textu (věta „*Copak není v našem městě dost vážených a spravedlivých, kteří by ho pohostili?*“ naznačuje, že Zacheus takový není). 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.e Jak adaptace pracuje s obraznými konstrukcemi? Z těch méně obvyklých obrazných konstrukcí se v adaptaci vyskytuje spojení *nečistý člověk*, jímž zde autorka nahradila původní *hříšný člověk*; v následující větě je jeho skutečný význam naznačen tím, že je postaveno do kontrastu s vlastnostmi slušného člověka. Podobně ve větě „*i ty jsi potomek praotce Abraháma, stejně jako ostatní Izraelci*“ její druhá část poukazuje na to, že zde nejde o pokrevní příbuzenství, ale o příslušnost k židovskému národu, potažmo k lidské společnosti obecně – a tedy o rovnocennost Zachea s ostatními. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Jazyk a styl

3.a Používá adaptace jazyk přiměřený dítěti daného věku? Jazyk adaptace považují pro starší prvostupňové děti za celkově bezproblémový, v příběhu se vyskytuje jen jedno nebo dvě delší souvětí. Autorka někdy používá v běžné řeči sice neužívaná, ne však problematická slova (starobylý, slovnutný). 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.b Je text přehledně uspořádán? Poměrně krátký text je dělen do odstavců, které čtenáři pomáhají rozlišovat obecnou a konkrétní rovinu děje a jeho jednotlivé úseky. Autorka používá k jejich navazování vhodné prostředky („*Za chvíli dorazil Ježíš*“, „*Zacheus zatím v domě usadil vzácné hosty*“), čímž zajišťuje plynulý tok textu a současně usnadňuje orientaci v textu. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.c Je délka textu pro dítě přiměřená? Tento příběh není dlouhý a autorka do něho mnoho nepřidává, měl by odpovídat práci jedné hodiny. Jeho rozdělení by nebylo vhodné. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.d Jak adaptace upravuje návaznost jednotlivých příběhů? Celá kniha je pojatá jako jeden dlouhý příběh, v němž jednotlivé epizody-kapitoly směřují k velkému závěru. Některé z Ježíšových příhod či promluv – zejména ty, v nichž vykládá své učení a zákony – působí spíše jako samostatné jednotky, ale autorka se vždy zase vrátí k hlavní linii. Kapitoly následující po Ježíšově nanebevstoupení pak fungují jako epilóg celého „románu“. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.e Jak adaptace pracuje s lyrickými a poetickými pasážemi (žalmy, písně, předpisy, rodokmeny, přísloví, ...)? S mnoha lyrickými a poetickými pasážemi se v knize nesetkáme, nejsou v ní ani zahrnuty epištoly nebo Janovo zjevení, vzhledem k celkovému

vyzněné knihy mi zde ale nechybí. Autorka pracuje s modlitbou *Otče náš* (Mt 6,9–13), jejíž text mírně upravila, aby zněl přirozeněji. Na konec knihy, kde shrnuje další historii izraelského národa a křesťanů, připojuje jednu z nejznámějších částí Pavlova listu Korintským. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.f Zachovává adaptace jazykový charakter Bible? Adaptace se často drží biblického stylu, autorce se však daří jeho archaičnost vyvažovat svým vlastním milým a osobním tónem. Projevuje se zde její cit pro odhadování těžko vstřebatelných slovních obrátů, které „uhlazuje“ pro současného čtenáře („*dnes půjdeme do tvého domu*“ místo „*dnes musím zůstat v tvém domě*“, Lk 19,5), a pro míru, do jaké může zejména přímou řeč ponechat v jejím původním znění. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.g Dá se z adaptovaného textu poznat, o jaký žánr se jedná? V případě kapitoly *Muž na stromě* jde o vyprávění o setkání Ježíše s jedním hříšným mužem. Autorka doplněním krátkých popisů děje a scény („*tam už ho netrpělivě očekávaly celé davy lidí*“, „*Zacheus zatím v domě usadil vzácné hosty [...]*“) dodává příběhu spád, který je v původním textu méně patrný. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Ilustrace a vzhled knihy

4.a Jak je text obsahově provázán s obrazem? Celostránková ilustrace doprovázející tento krátký příběh zachycuje okamžik, kdy se Ježíš zve do Zacheova domu. Je zde vše, o čem se píše v textu – davy, Zacheus na stromě, Ježíš a jeho průvodci. Autorce-illustrátorce v jedné osobě se ale podařilo obsah textu umocnit a dokonce ještě dále rozvinout. Vidíme zástup lidu, který hledí na Ježíše, někteří musí trochu zaklánět hlavu, aby dohlédli – a najednou vypadají, že se vlastně vůbec nedívají na něj, ale do prostoru kamsi nad něj nebo mimo něj. Zacheus na stromě vypadá šokovaně, že Mistr oslovil právě jeho – chtěl Ježíše přece jenom vidět – a dokonce dal přednost jeho společnosti před slušnými Židy. Obraz nám tak naznačuje, že je Zacheus jedním z mála, kteří se přišli na Ježíše podívat a skutečně ho viděli a poslouchali. Přitahuje také naši pozornost k ústředním postavám: Ježíš je jako jediný oblečen v bílé, Zacheus naopak jako jediný v červené, a tak ilustrace prozrazuje i něco o rozdílu jejich charakterů. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.b Jak je text vizuálně provázán s obrazem? Text s obrazem jsou rozloženy na dvoustraně. Působí uceleným dojmem, kdy text má svůj vlastní prostor a obraz zase svůj, a čtenář se může do každého z nich nerušeně ponořit. U jiných příběhů autorka zahrnuje menší ilustrace ve zdobných rámečcích, jež se s textem o prostor stránky dělí. Do volných míst na konci příběhu většinou vkládá obrázek nebo motiv nějak se vážící k příběhu, zde konkrétně džbán, který nemá v příběhu své významné místo, tím ale čtenáře pobízí k úvaze, co by právě na tomto místě mohl znamenat; možná je to symbol propojující Zacheovo pohostinství a Ježíšovu nabídku lidem, kteří napraví své chování – vodu života čili spásu⁴³. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.c Promlouvá z obrazu osobnost ilustrátora? Autorka pro své ilustrace zvolila velice zajímavou techniku, v níž stíny nebo některé prvky obrazu nechává v barvě papíru, místy snad dokonce malbu akvarelem doplňuje linorytem; výsledný efekt pak tvoří jedinečný, ačkoli ne jediný, autorčin rukopis. Vzhledem k tomu, že se jedná o autorskou knihu, jsou ilustrace textu přímo „šité na míru“ – a nabízí se myšlenka, že někdy možná i text své ilustraci. V každém případě je znát, že autorka promýšlela každý obraz ve vztahu ke konkrétnímu textu. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.d Dává obraz příležitost hledat svoje vlastní skryté významy (ne už významy textu)? Ve velké většině ilustrací v této knize převládá modrá barva, druhou nejvýraznější je zde červená. Při pozorování jediné ilustrace to není tak patrné, ale když si člověk prohlédne všechny, nachází zde jisté podobnosti – jako např. že hříšníci (Marie Magdalská, Zacheus, Římané) jsou většinou oblečeni v červené, zatímco křesťané v modré a Židé v modré nebo černé. Lidská kůže je naopak vyvedena v bílo-béžové, takže v živých barvách ilustrací působí skoro až nevýrazně. I tato symbolika barev může být pro čtenáře pobídkou k úvahám. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.e Jsou obrazy vkusně zpracované? K tomuto stylu ilustrací si možná někdo bude hledat cestu déle, kontrast nevýrazných tváří a vodou rozpitých akvarelů může zprvu působit rušivě. Barvy zde jsou ale, ač syté a výrazné, voleny v tlumených tónech a jsou k sobě vzájemně sladěné. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

⁴³ Srov. s příběhem o setkání se samařskou ženou: „*Kdo by se však napil vody, kterou mu dám já, nebude žíznit navěky. Voda, kterou mu dám, stane se v něm pramenem, vyvěrajícím k životu věčnému*“ (Jan 4,14).

4.f Můžou být tyto ilustrace pro dětského čtenáře přitažlivé? Ilustrace podle mého názoru přitažlivě působí – dá se do nich v určitém smyslu vstoupit, prohlížet si jejich každý centimetr a představovat si, jak to vypadá za okrajem stránky nebo za obzorem nebo uvnitř domu, který tu stojí. U zobrazení Ježíšova vjezdu do Jeruzaléma má divák pocit, že stojí přímo mezi lidmi a skoro už zdvihá palmovou ratolest spolu s ostatními.⁴⁴ Autorce se daří volit neobvyklé úhly, z nichž můžeme i my scénu sledovat. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.g Jsou různé nálady obrazů v rovnováze? Nálady obrazů jsou zde, spíše než „pozitivní“ a „negativní“, každá jiná. Vidíme ilustrace nadějně, šokující, dramatické a napínavé, osamělé, zádumčivé, radostné chaotické i velkolepé. Obraz doprovázející příběh o Zacheovi je z těch klidnějších, z nichž jejich nálada tolik netryská; je v ní ale patrné jisté očekávání – Ježíš právě oslovil Zachea a ostatní jen strnuli nad tou nepřístojností, čekajíce, co se bude dít dál. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.h Je celé knize věnována zvláštní péče? Kniha má téměř čtvercový formát, což otevírá úplně nové možnosti při práci s prostorem uvnitř. Je znát, že celá kniha byla od začátku promyšlena jako celek; používá pěkné, ale nijak výstřední písmo, barva nadpisů, čísel stránek a velkých iniciál odpovídá základní barvě všech ilustrací. Názvy kapitol se striktně neдрží biblických nadpisů, spíše se snaží vystihnout podstatu příběhu. Předsádky poskytují prostor mapám, které namalovala autorka-ilustrátorka celého díla. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Zohlednění originálu a praktičnost adaptace

5.a Jak adaptace představuje čtenáři Bibli? V tomto případě se jedná pouze o Nový zákon, podobně pojatý Starý zákon je vydán jako samostatná kniha. S Bibli jako celkem dílo nepracuje, v jakémisi prologu je ale formou vyprávění shrnutý Starý zákon a je zde vysvětleno, jak na něj toto dílo navazuje. Obě náboženství – křesťanství i židovství – a popis jejich rysů autorka přirozeně zmiňuje v různých okamžicích děje. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

5.b Je manipulace s knihou adaptací pro učitele snadná? Formát knihy mírně ztěžuje manipulaci, ale stále se snadno vejde na stránku A4. Čísla stránek usnadňují orientaci v knize, chybí mi ale odkazy na původní Bibli. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

⁴⁴ Viz Příloha 3 – *Další ukázky ilustrací*, s. xviii příloh.

Biblické příběhy pro děti – Zacheus

Autor: Annette Neubauer

Ilustrátor: Daniela Chudzinski

Jan Vašut s. r. o., 2018, s. 122–123

Čtenář

1.a Do jaké míry jsou v textu adaptace zastoupeny funkce literatury? Žádná z funkcí zde oproti ostatním nepřevažuje, pouze funkce estetická by mohla být patrnější zejména v oblasti kontaktu se čtenářem – příběh tento potenciál má, autorka ho však plně nevyužívá (např. používá převážně citově nezabarvené uvozovací výrazy).

socializační: minimálně – **přiměřeně** – příliš

imaginativní: minimálně – **přiměřeně** – příliš

vzdělávací: minimálně – **přiměřeně** – příliš

estetická: minimálně – **přiměřeně** – příliš

1.b Navazuje adaptace kontakt se čtenářem? Z autorčina vypravěčského tónu je patrné, že se obrací na dětského čtenáře jako laskavý dospělý, zároveň ale text kvůli celkově spíše popisnému vyprávění působí mírně odtažitě, nebo přesněji, ne moc osobně (v celé knize se však tento aspekt liší příběh od příběhu). 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.c Pomáhá adaptace čtenáři vcítit se do postav (zvláště chybí-li v příběhu dětský hrdina)? Malá postava hlavního hrdiny je něco, co čtenář dobře zná a autorka by z toho mohla těžit; situaci však jenom popíše („*Zacheus však byl malý muž a neviděl na Ježíše*“), aniž by děj oživila otázkou, zvoláním. Dozvídáme se o Zacheově radosti z Ježíšovy návštěvy, méně už o důvodech nelibosti občanů Jericha. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.d Vyvolává text adaptace ve čtenáři nějaké emoce (soucit, radost, hněv, pocit nespravedlnosti, zvědavost atp.)? Právě v otázce 1.b zmíněná odtažitost, přestože mírná, čtenáři komplikuje snahu o zosobnění textu. Čtenář k tomuto musí vynakládat větší úsilí a čtení pro něj může být náročnější. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.e Nabízí text adaptace čtenáři možnost porovnávat situace s vlastní zkušeností, hledat souvislosti, uvažovat nad významy? Možnosti vztáhnout text na sebe v příběhu určitě jsou (když Ježíš přijíždí, „*všichni ho chtěli vidět a slyšet*“, jak je tomu i s dnešními celebritami), ale často je třeba je teprve odkrýt prací v hodině. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.f Poskytuje adaptace čtenáři pomoc s překonáním časového, místního a kulturního odcizení? V knize nejsou žádné mapky ani vysvětlivky, někdy však autorka kontext přibližuje v rámci vyprávění – právě v kapitole o Zacheovi popisuje, kdo je celník a že Římané okupovali Izrael. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Myšlenka textu

2.a Jak je zachována myšlenka původního textu? První myšlenka, že *nemáme opovrhovat druhými*, je zde obsažena poměrně skrytě a jen zčásti, protože z textu není zřejmé, že občané města Zacheem pohrdali. Dozvídáme se jen, že celníci někdy kradli a že Židé nechápou, proč se Ježíš stýká s hříšníkem – *hříšník* je ale celkem objektivním popisem Zacheova stavu a nevyjadřuje příliš vztah jeho spoluobčanů k němu. Odpovědí na tuto jejich otázku („*Proč chce Ježíš jít v domě nějakého hříšníka?*“) je Ježíšova výpověď „*Protože jsi byl ztracen. Já tě ale našel a přivedl na správnou cestu*“, již je také do textu uvedena druhá jeho myšlenka: *Bůh dává každému šanci na nápravu*. Tu první však musí čtenář odhalovat ještě dalšími úvahami (když Zacheus kradl, jak ho asi vnímali ostatní lidé?) a k onomu opovrhování druhými lidmi se dopracovat teprve sérií dobře mířených otázek – a až poté začíná s odhalováním vlastní myšlenky. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.b Je hlavní myšlenka textu pro dítě odhalitelná? Jak bylo právě popsáno, cesta k první myšlence bude možná pro dětského čtenáře složitá – musí postupně vyvodit několik informací a na nich teprve stavět své poznání. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.c Je-li z textu oproti originálu něco ubráno, do jaké míry je to pozitivní změna? Autorka z příběhu ubrala jen velmi málo – pouze větu „*vždyť je to také syn Abrahámův*“ (Lk 4,9), která by v přiměřené úpravě bývala mohla pomoci s náročným hledáním první myšlenky. Přeměnu věty „*Neboť Syn člověka přišel, aby hledal a spasil, co zahynulo*“ (Lk 4,10) na „*Já tě ale našel a přivedl na správnou cestu*“ považuji za dobrý krok směrem k jejímu pochopení dítětem; na druhou stranu ji však čtenář musí zase zobecnit,

aby si uvědomil, že takto Ježíš přišel pro všechny, tedy i pro chybní, tedy i ti mají šanci na nápravu, a tedy nikým nemáme opovrhovat. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.d Je-li v textu oproti originálu něco navíc, do jaké míry je to pozitivní změna?

Do příběhu je naopak mnoho přidáno a tyto případy většinou pomáhají přitáhnout čtenářovu pozornost k příběhu („*Lidé se kolem něj shromažďovali, všichni ho chtěli vidět a slyšet*“) nebo doplňují zásadní informace (vysvětlení, kdo jsou celníci). 1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.e Jak adaptace pracuje s obraznými konstrukcemi? Nejvýraznější obraznou konstrukci („*vždyť je to také syn Abrahámův*“, Lk 19,9) autorka úplně vynechává; velmi však oceňuji záměnu věty „*Dnes přišlo spasení do tohoto domu*“ (Lk 19,9) za „*Dnes se v tvém domě stalo velké dobro*“, v němž autorka obraz *tento/tvůj dům* jaksi „uzemňuje“ natolik, aby pro dětského čtenáře nebyl problematický, aniž by ho však připravila o jeho obraznost. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Jazyk a styl

3.a Používá adaptace jazyk přiměřený dítěti daného věku? Věty jsou většinou krátké, někdy na sebe však navazují nepřirozeným způsobem, jako kdyby bylo delší souvětí v půli rozděleno tečkou („*Viděl jen záda lidí, kteří stáli před ním. A tak odešel ze zástupu a běžel vpřed [...]*“). Slovní zásoba není problematická, jen výjimečně jsou zde slova méně běžná (*reptali*) či označující v naší zemi neaktuální jevy (celník – ve smyslu výběřčího daní, fíkovník – strom, který se u nás běžně nevyskytuje). 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.b Je text přehledně uspořádán? Text působí přehledně a je povětšinou rozdělen logicky, hned v prvním odstavci jsou však věty vysvětlující pojem *celník* a roli Římanů do textu vsazen jaksi navíc a narušují tak návaznost dalšího odstavce. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.c Je délka textu pro dítě přiměřená? Text není dlouhý, podle toho, jak se bude dařit odkrývat jeho myšlenky, by se měl do jedné nebo dvou hodin literatury vejít. Jsem trochu na rozpacích ohledně věku čtenářů – na jednu stranu je text psán tónem odpovídajícím nižším ročníkům, obsahem (resp. jeho skrytostí) je však pro ně poměrně náročný; podobně i ilustrace se stylizací postav hodí pro mladší děti, kvůli svému minimalistickému pojetí je ale možná nebudou umět uspokojit. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.d Jak adaptace upravuje návaznost jednotlivých příběhů? Zejména ve starozákonní části v průběhu vyprávění z Mojžíšových knih příběhy navazují velice pěkně, i delší časové úseky (jako mezi knihami Genesis a Exodus) jsou překlenuty odkazem na postavy z minulé kapitoly. Několik dalších příběhů Starého zákona už stojí víceméně samostatně, takže např. čteme o Rút, prababičce krále Davida, ale o tomto spojení se nedozvíme. Příběhy Nového zákona už na sebe navazují spíše volně, ale logicky. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.e Jak adaptace pracuje s lyrickými a poetickými pasážemi (žalmy, písně, předpisy, rodokmeny, přísloví, ...)? Tyto části nejsou v adaptaci zahrnuty jako samostatné kapitoly, ale kromě Desatera a modlitby *Otče náš* je do příběhu o Davidovi zahrnut jeho pastýřský žalm 23, což je povedená ukázka propojování jednotlivých částí Bible. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.f Zachovává adaptace jazykový charakter Bible? „Bibličnost“ jazyka z adaptace jako celku není moc znát, ačkoli autorka mnohé pasáže, zvláště výpovědi postav, nechává v téměř původním znění. V kapitolách, kde se jí podařilo překonat výše zmiňovaný odstup od čtenáře, je ale vyprávění plynulé a osobní a jazykový charakter Bible zde příliš nepostrádám. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

3.g Dá se z adaptovaného textu poznat, o jaký žánr se jedná? Text zachovává charakteristické rysy příběhu, žánr je snadno identifikovatelný. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Ilustrace a vzhled knihy

4.a Jak je text obsahově provázán s obrazem? Ilustrace zobrazuje okamžik, kdy Ježíš oslovuje Zachea stojícího na větvi stromu. Oproti textu, který popisuje zástupy, jež Ježíše následovaly, v ilustraci vidíme pouze obě ústřední postavy; je zde sice patrný rozpor mezi textem a obrazem, vnímám ho ale spíše jako posun významu textu než jeho popření. Čtenář si může představit, jak se Zacheus mohl cítit – jako by se v té situaci najednou ocitl s Ježíšem sám, jako by pro něj byl výjimečný, jako by Ježíš do Jericha přišel jen kvůli němu. Vcítit se do něho pomáhá i nezvyklý úhel pohledu, jež obraz zaujímá – divák vidí scénu téměř z koruny stromu, podobně, jako ji viděl Zacheus. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.b Jak je text vizuálně provázán s obrazem? V celé knize obraz nad textem převládá jen v několika celostránkových ilustracích, jinak bývá spíš nenápadným oživením

a doplněním. Ani v kapitole o Zacheovi na sebe nestrhává pozornost a v místě, kde zasahuje do textového pole, mu text přirozeně ustupuje. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.c Promlouvá z obrazu osobnost ilustrátora? Ilustrace D. Chudzinski působí v této knize velice skromně, až minimalisticky – používá jednoduché tvary bez mnoha detailů, spíše barevné skvrny než linie, nelibuje si v komplexních davových scénách. Zdá se mi, že preferuje malbu krajiny, která, ač také malována prostě, netrpí stejnou přehnanou stylizovaností jako postavy; ty někdy vypadají, jako by si s nimi ilustrátorka nevěděla rady. V adaptaci najdeme i několik výtvarně originálních momentů – v kapitole o Zacheovi vidíme listy stromů v pro listí ne vždy typických barvách, které jsou tištěny přes sebe, ale zachovávají svoji průsvitnost; při vjezdu do Jeruzaléma pak lidé kladou na zem své barevné pláště (také někdy průsvitné), které ve výsledku působí jako abstraktní nebo kubistická malba.⁴⁵ 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.d Dává obraz příležitost hledat svoje vlastní skryté významy (ne už významy textu)? Obrazy jsou tak prosté, že v nich mnoho prostoru pro jejich vlastní tajemství není; i když samotný tento fakt může být pro čtenáře upozorněním při četbě Bible potřebným – aby nehledal hádanky tam, kde žádné nejsou. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.e Jsou obrazy vkusně zpracované? Tlumené pastelové odstíny barev i jejich celková vyváženost – a to i v případě, kdy jsou naopak jasné – navozují příjemně harmonický dojem. Ruší mě však styl zpracování postav; kromě jejich přílišného zjednodušení vnímám z obrazu pocit ilustrátorky, že je do scény musí nějak zahrnout, i když neví přesně jak, a řeší tento problém až komiksovou zkratkou. Ta mírně stahuje vyznění postav (nikoli jejich okolí) ke kýči a vzniká tím zvláštní rozpor v rámci každého obrazu. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.f Můžou být tyto ilustrace pro dětského čtenáře přitažlivé? Stylizovanost postav bude u těchto ilustrací mladší čtenáře lákat. Zároveň jsou však pro ně ilustrátorský styl a pojetí knihy možná příliš střízlivé – odpovídaly by naopak spíše čtenářům starším. Na dětskou knihu pro děti prvních a druhých tříd je zde také ilustrací poměrně málo. Celostránkovým

⁴⁵ Viz Příloha 3 – *Další ukázky ilustrací*, s. xix příloh.

ilustracím se však daří přenášet na čtenáře atmosféru, příkladem může být scéna Ježíšovy smrti – tři malé siluety křížů a trhající se šedočerná rozbouřená obloha.⁴⁶ 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.g Jsou různé nálady obrazů v rovnováze? Obrazy znázorňují jak radostné, tak truchlivé scény, celkově však mají klidnou a milou atmosféru. Většinou jsou takovým „přítakáním“ autorce, podporou jejích slov; do kontrastu pak ale staví záluďnou Jidášovu zradu, tajemný soud viděný skrz okna paláce nebo velkolepé ukřižování. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

4.h Je celé knize věnována zvláštní péče? Kniha jako celek je velice pěkná, působí uceleně a precizně. Její tvůrci věnovali pozornost detailům i celkovému vzhledu (zarovnání textu, jednotné písmo nadpisů – hravé, ale nerušící, kvalitní papír, tkaná záložka, kontrast lesklých a matných prvků na obálce). Na začátku najdeme jednoduchý obsah, na konci jsou uvedeny krátké medailonky autorky a ilustrátorky, názvy kapitol jsou někdy oproti tradičním biblickým nadpisům pozměněny (*Dříve než kohout zakokrhá*). 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Zohlednění originálu a praktičnost adaptace

5.a Jak adaptace představuje čtenáři Bibli? Adaptace je opatřena předmluvou, která je, soudě podle jejího stylu, zamýšlena přímo pro děti. Představuje Bibli i její dva díly, Starý a Nový zákon, a krátce vysvětluje jejich hlavní smysl. Upozorňuje čtenáře, že některé příběhy jsou při prvním čtení těžko pochopitelné a je třeba se k nim vracet, a uvádí příklady otázek, které je dobré si při čtení klást. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

5.b Je manipulace s knihou adaptací pro učitele snadná? Odkazy na původní Bibli jsou v této adaptaci zahrnuty; kniha je zhruba velikosti A4, s prostorem pracuje poměrně velkoryse a používá větší písmo, takže je u některých příběhů třeba pracovat s více stránkami. 1 – 2 – 3 – 4 – 5

⁴⁶ Viz Příloha 3 – *Další ukázky ilustrací*, s. xx příloh.

4.2 Zhodnocení vybraných adaptací

Kritéria, jejichž pomocí jsem právě zanalyzovala čtyři biblické adaptace, odhalila v kvalitě těchto adaptací pozoruhodné rozdíly, a to ve všech zkoumaných rovinách. Nyní je třeba jednotlivé texty porovnat a vybrat ten, který bych jako budoucí učitelka použila pro práci v hodině literatury.

Nejdůležitějším hlediskem je pro mě míra, do jaké se autorovi podařilo zachovat myšlenku původního biblického příběhu – protože se zde jedná o adaptace a nikoli o originální díla, jež obvykle nemusí respektovat sdělení žádného pretextu. Zejména z tohoto důvodu bych pro práci v hodině nezvolila *Biblické příběhy pro nevěřící děti* M. Vopěnky, kde dochází k posunu až úplnému vymizení myšlenky, které chce Bible předat; nehledě k tomu, že formálně už kniha ani není adaptací, nýbrž montáží.

Rovinou, kterou zvažuji dále, je způsob, jakým adaptace čtenáři myšlenku předává. Jestliže adaptace dítěti text zpřístupňuje na jazykové úrovni, má už podle mého názoru potenciál splnit svůj základní účel. Dílo, které ještě navíc s dítětem pracuje jako s implicitním čtenářem – nutí ho budovat význam společně s autorem – a pomáhá mu tak zdokonalovat jeho čtenářské dovednosti, třebaže i s vydatnou pomocí ze strany učitele nebo jiného dospělého, považuji za literárně kvalitní.

Mám za to, že zbylé adaptace zachovávají myšlenku a vycházejí dětskému čtenáři vstříc, přesto se od sebe v dalších aspektech liší i ony. Kniha *Biblické příběhy pro děti* A. Neubauerové se dá považovat za zdařilou adaptaci, ačkoli po výtvarné stránce je spíše průměrná; kvůli náročnosti objevování myšlenky však není příliš vhodná pro mladší prvostupňové čtenáře.

Vedle této kvalitní adaptace pak stojí díla, jež se dají nazvat výjimečnými – ta, která jsou *krásnými knihami* ve smyslu harmonického propojení obsahové a vizuální stránky a která v sobě nesou otisk svých tvůrců. I přesto, že knihu *Kain a Abel* I. Pecháčkové a E. Nemjó nevnímám z estetického hlediska jako vysloveně krásnou, bez váhání ji do této kategorie knih – uměleckých děl řadím.

Adaptací, již bych nejraději zvolila pro svoji hodinu literární výchovy, je kniha R. Fučíkové *Obrazy z Nového zákona*, která se po aplikaci kritérií jeví jako velice dobrá

po všech svých stránkách a zároveň naplňují moje vlastní literární i výtvarná očekávání. Je však vhodná až pro zkušenější čtenáře, takže ani tato volba není jednoznačná – učitel musí vždy brát v úvahu konkrétní žáky, s nimiž bude příběh číst. Zároveň musím znovu připomenout, že hodnocení jednoho příběhu nemůže sloužit k hodnocení celé knihy adaptací; mohlo by se stát, že kdyby se jednalo o jiný příběh, dala bych přednost jiné adaptaci, sice méně výtvarně propracované, avšak myšlenkově možná věrnější originálu.

Můj výběr nejlepší adaptace ovlivnila hlavně hlediska zabývající se čtenářem a myšlenkou textu, neboť jsem přesvědčená, že nedostatky v ostatních hlediscích (jazyk, vzhled, zohlednění originálu a praktičnost) je možné alespoň částečně kompenzovat, i když to pro učitele znamená další práci.

Závěr

Tato diplomová práce měla za úkol vyvodit z odborné literatury kritéria, s jejichž pomocí by bylo možné poměřovat uměleckou a literární kvalitu dětských adaptací Bible. Jejím produktem je soubor otázek-kritérií rozdělených do několika tematických okruhů, který má sloužit učitelům jako nástroj pro výběr adaptace vhodné k práci v hodině literatury na prvním stupni základní školy. Vzniklá kritéria jsem aplikovala na dvě různé adaptace starozákonního příběhu *Kain a Abel* a dvě adaptace novozákonního příběhu *Zacheus*; z nich jsem následně vybrala ty, které se pro práci v hodině nejlépe hodí. Práci je možné pomyslně rozdělit na část teoretickou, v níž jsem sbírala podklady pro tvorbu kritérií, a praktickou, jejíž náplní bylo samotné sestavení kritérií a ověření jejich funkčnosti na konkrétních biblických příbězích.

Teoretickou část jsem zahájila představením Bible jakožto literárního a náboženského díla, snažila jsem se pro čtenáře stručně shrnout informace o jejím vzniku a kultuře a nalézt důvody, proč je pro nás tato kniha v současnosti stále hodnotná nejen jako literární památka. Zároveň jsem nastínila obtížnost interpretace biblických textů pramenící z místní, časové a kulturní vzdálenosti jejich autorů od jejich současných čtenářů, s níž musí autor adaptace a posléze i učitel při výběru adaptace počítat.

Věnovala jsem se i pojmu *dětský čtenář*, který je pro hodnocení dětského textu klíčový, neboť zásadně ovlivňuje autorovo pojetí díla, a vlivu psychického vývoje dítěte na jeho preference v literatuře. V této souvislosti jsem popsala a porovnála koncept *intendovaného* a *implicitního čtenáře*, také proto, že intendovaný čtenář je ze své podstaty často spojován s funkcemi literatury, jimž jsem se věnovala v další části práce. Ačkoli implicitní čtenář pro mě byl při tvorbě kritérií směrodatnější, pokusila jsem se do nich zahrnout i funkce literatury tak, jak je vnímám po prostudování příslušné teorie, protože jsem přesvědčená, že mají v literárních dílech své pevné místo. Při práci s jednotlivými adaptacemi jsem zkoumala, zda některá z funkcí v textu nepřevládá na úkor ostatních, z čehož vyplynul i fakt, že všechny funkce textu se nejen prolínají, ale jsou také na sobě navzájem závislé.

Kvůli jejich roli v počátcích evropské civilizace mě zajímalo postavení mýtů a Bible v literatuře pro děti a mládež. Dětský čtenář se s nimi setkává téměř výhradně v upravených verzích – adaptacích, v dalších částech práce jsem proto zjišťovala, jaká

úskalí s sebou v procesu adaptace takto staré literární památky nesou. V rámci kapitoly *Literatura pro děti a mládež* jsem se zabývala také ilustrací, která hraje v dětských knihách často klíčovou roli. Snažila jsem se najít a popsat vlastnosti, které by ilustrace měla mít, aby plnila svůj účel nositele významu, a naopak ty, které ji degradují na pouhý líbivý obrázek.

Na konci teoretické části jsem vymezila pojem *literární adaptace* a představila jsem způsoby úpravy textu, které už pro závažnost jejich zásahu do pretextu za adaptaci považovat nemůžeme: montáž a inspirované dílo. Shrnula jsem specifické rysy adaptací určených dětem, které vycházejí z teorie literatury pro děti a mládež, a adaptací Bible.

Ze všech oblastí, jimž jsem se v teoretické části věnovala, pak vyplynula kritéria, která mají za úkol určit kvalitu adaptací Bible pro děti. Pokusila jsem se je pro co největší přehlednost roztrdit do pěti tematických okruhů: *Čtenář, Myšlenka textu, Jazyk a styl, Ilustrace a vzhled knihy a Zohlednění originálu a praktičnost adaptace*. Jejich hranice sice nejsou vždy jasné a kritéria by mohla spadat pod více z nich; přesto je pro hodnocení adaptací považuji za přínosné, protože tvoří celky, kterým může učitel přiřadit důležitost podle svého uvážení.

Při formulování kritérií do otázek, jejich ujasňování doplňujícími otázkami a třídění do okruhů vyvstalo několik myšlenek, které jsem se snažila v textu práce rozvinout. Zmíním zde dvě, které považuji za obzvlášť podnětné pro výběr adaptovaného textu a jeho realizaci v hodině.

Z první myšlenky vyplynula úvaha o tom, jak se v textu projevují jeho funkce – jak spolu vzájemně souvisí a ovlivňují se. Ve většině zkoumaných případů se poté, co jsem konkretizovala jejich projevy, funkce objevily víceméně v rovnováze, kniha *Biblické příběhy pro nevěřící děti* M. Vopěnky však jasně ilustrovala jejich blízkost a provázanost, když jediný odstavec způsobil zároveň naplnění funkce socializační, oslabení funkce imaginativní a posílení funkce vzdělávací; tato nerovnováha pak měla za následek i vymizení funkce estetické.

Druhá myšlenka se potýkala s otázkou, do jaké míry lze zachovat původní poselství Bible, úzce navázané na osobu Boha, i v současné sekularizované společnosti. Považovala bych

za přínosné zkoumat, zda existuje nějaký rozdíl mezi tím, jak biblické příběhy vnímají děti z věřících a nevěřících rodin, a jak by se tento rozdíl mohl projevit při práci v hodině literatury.

Formulace kritérií s sebou nesla své vlastní obtíže, které jsem se snažila vyřešit tak, aby byl výsledný nástroj skutečně praktický a použitelný. Zpočátku jsem zvažovala, zda by funkce literatury – jakožto poměrně komplexní odvětví literární vědy – neměly tvořit samostatný okruh otázek. Jejich provázanost se čtenářovými potřebami a očekáváními i fakt, že v imaginativní funkci vidím realizaci konceptu *implicitního čtenáře*, mě nakonec přiměly zařadit funkce literatury do okruhu *Čtenář*. Během tvorby kritérií i posléze při samotném procesu jejich aplikace na konkrétní adaptace jsem také váhala, jestli mají otázky zabývající se knihou adaptací jako celkem nějaký smysl, když v hodině bude učitel patrně pracovat pouze s jedním příběhem; a podobně také, jestli vůbec hodnotit výtvarné pojetí celé knihy, protože ta se dětem do rukou s největší pravděpodobností ve výuce nedostane. Došla jsem však k názoru, že znalost celku může napomoci k lepšímu poznání jeho jednotlivých částí, a i péče, jež byla knize po všech stránkách věnována a měla by z ní být patrná, možná učiteli napoví něco o myšlenkovém nastavení jejich tvůrců. Právě díky zkoumání celé knihy adaptací jsem zjistila, že ačkoli příběh *Zacheus z Biblických příběhů pro děti* od A. Neubauerové působí na čtenáře mírně odtažitě a podle mého názoru i znesnadňuje pochopení myšlenky textu, většina ostatních příběhů tímto nedostatkem netrpí a např. kapitola *Stvoření světa* nabízí velice čtivý a srozumitelný text.

V poslední části diplomové práce jsem zformulovaná kritéria aplikovala na konkrétní adaptované biblické příběhy: *Kain a Ábel* (knížka I. Pecháčkové a E. Nemjó), *Kain a Abel* (kapitola v knize *Biblické příběhy pro nevěřící děti* M. Vopěňky), *Muž na stromě* (kapitola v autorské knize *Obrazy z Nového zákona* R. Fučíkové) a *Zacheus* (kapitola v knize *Biblické příběhy pro děti* A. Neubauer). Každý příběh jsem četla opakovaně jak v originále, tak v adaptované verzi; snažila jsem se přitom představit si, jak by text vnímal dětský čtenář, který se musí vyrovnat s omezenou znalostí biblické kultury, jazykových jevů apod., a jak tyto mezery ovlivní jeho vnímání a porozumění textu. Z mého zkoumání pak jako nejlepší adaptace vyšlo dílo R. Fučíkové, příběh *Muž na stromě*, jehož obecné

nedostatky vidím téměř výhradně v praktické rovině (např. kniha neuvádí biblické odkazy na původní texty) a současně je mi autorčin vyprávěcí i umělecký styl velmi blízký.

Při závěrečném výběru adaptace, kterou osobně považuji za nejlepší, jsem si také srovnala, které oblasti zkoumání považuji za nejdůležitější, protože jen málokterá adaptace bude odpovídat učitelovým představám na všech rovinách. Řídila jsem se tedy hlavně tím, zda adaptace obsahuje hlavní myšlenku původního biblického textu (což by mělo být podstatou literární formy *adaptace*), a dále tím, jak komunikuje se čtenářem (neboť autorský styl a jeho přístup ke čtenáři je v každém díle unikátní); ostatním okruhům jsem přiřadila menší váhu, protože jsem toho názoru, že se dají do určité míry kompenzovat učitelovu prací.

Při analýze textů jsem si ověřila, že je pro učitele velmi důležité v díle systematicky hledat jeho silné a slabé stránky, neboť dojem, kterým adaptace působí i po prvním přečtení, často klame; ačkoli je určena dětem, její text může být příliš náročný, nebo naopak výtvarné pojetí napovídá, že knize velká péče věnována nebyla, příběhy jsou však přesto pěkně zpracovány.

Cílem této práce bylo vytvořit soubor kritérií, který by učitelům pomohl hodnotit kvalitu adaptací Bible pro děti, a to podle mého názoru splnila. V průběhu vzniku tohoto souboru vyšlo najevo, že jejich výsledky budou velmi individuální – odpovědi na otázky, které kritéria učiteli kladou, se budou odvíjet od osobnosti a názorů učitele, od jeho konkrétních žáků, od účelu, kterého chce v dané hodině dosáhnout, a od důležitosti, kterou jednotlivým kritériím přisuzuje. Ukázalo se, že analýza dětských adaptací pomocí tohoto nástroje je pracná a vyžaduje opakované pročitání jednotlivých příběhů. Přesto věřím, že kritéria mohou být pro své případné uživatele vodítkem k tomu, jakým způsobem k hodnocení adaptací Bible přistupovat.

Seznam použitých informačních zdrojů

Primární literatura

FUČÍKOVÁ, Renáta. *Obrazy z Nového zákona*. V Praze: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04554-2.

JOSLIN, Mary. *Bible: příběhy na každý den*. Ilustrovala Amanda HALL. Praha: Česká biblická společnost, 2009. ISBN 978-80-85810-87-5.

KRZYŻEWSKI, Piotr. *Moje ilustrovaná Bible*. Ilustroval Marek SZYSZKO. Praha: Svojtka & Co., 2004. ISBN 80-7237-971-2.

NEMJÓ, Ester a Ivana PECHÁČKOVÁ. *Kain a Ábel*. Praha: Meander, 2018. Manamana. ISBN 978-80-7558-050-4.

NEUBAUER, Annette. *Biblické příběhy pro děti*. Ilustrovala Daniela CHUDZINSKI, přeložila Lucie ŠKOLOUDOVOVÁ. Praha: Vašut, 2018. ISBN 978-80-7541-132-7.

VOPĚNKA, Martin. *Biblické příběhy pro nevěřící děti*. Ilustroval Jiří VOTRUBA. Praha: Mladá fronta, 2018. ISBN 978-80-204-4678-7.

Sekundární literatura

BEAUMONT, Mike. *ABC Bible*. Praha: Česká biblická společnost, 2007. ISBN 978-80-85810-50-9.

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih): český ekumenický překlad. 14. (5. opravené) vydání. Praha: Česká biblická společnost, 2008. ISBN 978-80-85810-68-4.

BRADNOVÁ, Hana. *Encyklopedický slovník*. Praha: Odeon, 1993. Klub čtenářů (Odeon). ISBN 80-207-0438-8.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Tišnov: Sursum, 1997. ISBN (váz.).

DEJMALOVÁ, Kateřina. *Mýty v adaptacích pro děti a mládež*. In: ČENĚKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál (vydavatelství), 2006, 87–97. ISBN 80-7367-095-X.

- DRANE, John, ed. *Nová encyklopedie Bible*. Praha: Knižní klub, 2000. ISBN 80-242-0379-0.
- FOUILLOUX, Danielle. *Slovník biblické kultury*. Přeložil Jan BINDER. Praha: EWA Edition, 1992. ISBN 2-204-04028-2.
- HAUSENBLAS, Ondřej. Co by děti (a jejich učitelky) měly znát z bible?. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 2012, **2012**(46), 25–27. ISSN 1214-5823.
- HOLASOVÁ, Zuzana. *Bible – kniha knih*. Ilustroval Michal KUDĚLKA. Praha: Albatros, 1991. Kukátko / Albatros. ISBN 80-00-00333-3.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita., 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
- HYHLÍK, František. *Psychologie mladého čtenáře*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. Edice Státních vědeckých knihoven.
- CHALOUPKA, Otakar a Vladimír NEZKUSIL. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. Díl 1. Praha: Nakladatelství Albatros, 1973. ISBN (brož.).
- CHAMBERS, Aidan. Čtenář v knize. In: SEGI LUKAVSKÁ, Jana, ed. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, 2018, s. 83–111. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2.
- CHRIPS, Peter. *Biblické příběhy: obrazová encyklopedie*. Ilustroval Peter DENNIS, přeložil Marie HOLÁ. Praha: Slovart, 2018. ISBN 978-80-7529-728-0.
- Jeruzalémská bible: Písmo svaté vydané Jeruzalémskou biblickou školou*. Přeložil František X. HALAS, přeložila Dagmar HALASOVÁ. Praha: Krystal OP, 2010. ISBN 978-80-7195-289-3.
- KOVALČÍK, Zdeněk. *Adaptace Bible pro děti a mládež*. Díl 1. Ostrava: Atelier Milata, 1994. Tematický sešit. Český jazyk a literatura. ISBN (brož.).
- KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. Vyd. 3. Praha: Torst, 2014. ISBN 978-80-7215-477-7.

- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- LIGHTFOOT, Neil R. a Jaro ŠUBERT. *Třikrát o bibli*. [S.l.: s.n.], 1984.
- MARTINKOVÁ, Věra. *Teorie literatury 1-4: [pro 1. až 4. ročník středních škol]*. 3. vyd. v nakl. Tripolia, (celkově 6. vyd.). Praha: Tripolia, 2007. ISBN 978-80-86448-39-8.
- MATĚJČEK, Antonín. *Ilustrace*. Praha: Jan Štenc, 1931.
- MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.
- NOVOTNÝ, Tomáš. *O Bibli: vznik, dobové pozadí a výklad*. Praha: Dingir, 2001. ISBN 80-902528-3-4.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.
- PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 80-85839-44-X.
- REISSNER, Martin. *Ilustrace: pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy = Illustration: insights into illustrations to accompany Czech children's books*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2015. ISBN 978-80-7028-439-1.
- SEGI LUKAVSKÁ, Jana. Dětský implicitní čtenář jako klíč k literatuře pro děti?. *Česká literatura*. 2017, **65**(1), 90–107.
- SMETÁČEK, Vladimír, Zdeněk JONÁK a Vladimír VOZNIČKA. *Vývoj dětského čtenáře a školní četba na základní škole: (Predikční model dětského čtenáře)*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1988. ISBN (brož.).
- SOKOL, Jan. *Čtení z Bible: výběr textů ze Starého a Nového zákona*. Praha: Česká biblická společnost, 1996. ISBN 80-85810-10-7.
- STEHLÍKOVÁ, Blanka. *Cesty české ilustrace v knize pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1984.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7040-055-2.

ZAVŘEL, Štěpán. Jak vzniká knížka: Tvorba ilustrované knihy pro děti. *Souvislosti: revue pro literaturu a kulturu*. 2009, **20**(3), 149–152. ISSN 0862-6928.

ŽÁČIK, Tibor. Biblický príbeh v kontexte detskej percepcie. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 2001/02, **48**(1), 17–24.

Elektronické zdroje

Bible: překlad 21. století [online]. 2012 [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: <https://www.bible21.cz/o-bibli21/kdo-jsme>

KOČOVÁ, Kamila. *Podoby současné české ilustrace pro nejmladší čtenáře* [online]. Praha, 2011 [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce Ivan Špírk.

RUT, Přemysl. Žijeme v kýči?: Rozhovor Martina C. Putny. *Souvislosti: revue pro křesťanství a kulturu* [online]. 1994, **2**(20) [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <http://souvislosti.cz/OLD/index.php>

Seznam příloh

Příloha 1 – Původní znění biblických příběhů

Příloha 2 – Adaptace vybraných biblických příběhů

Příloha 3 – Další ukázky ilustrací