

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

ÚSTAV ČESKÉHO JAZYKA A TEORIE KOMUNIKACE

# **Diplomová práce**

Bc. Hana Červeňáková

**Adaptace vybraných literárních textů pro studenty  
na úrovni A2**

Adaptation of selected literary texts for A2 level students

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Silvie Převrátilová, Ph.D

**Prohlášení:**

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

V Praze, dne 21. 1. 2024

Hana Červeňáková

**Klíčová slova:**

*adaptace, literatura, čeština jako cizí jazyk, literární text, zjednodušená četba, adaptovaná četba*

**Keywords:**

*adaptation, literature, czech as foreign language, literary text, graded reading*

## **Abstrakt**

*V diplomové práci se budeme zabývat adaptací textů na úroveň A2 pro studenty češtiny jako cizího jazyka nebo jako druhého jazyka. Adaptace se bude týkat uměleckých textů, které budou čerpány z moderní české literatury.*

*V teoretické části práce se budeme věnovat teorii zjednodušování uměleckých textů a použití adaptovaného textu ve výuce cizího (druhého) jazyka jako součást výuky jazyka a jako nácviku čtení s porozuměním. Také zhodnotíme i nástrahy využívání adaptovaných textů, dále vymezíme pojem čtenářská kompetence a způsoby jejího rozvíjení. Součástí teoretické části práce je i kapitola zaměřující se na význam literatury ve výuce cizích jazyků.*

*V praktické části práce následuje výběr textů z moderní české literatury, jejich adaptace na úroveň A2 (danou SERR) a vypracování pracovních listů pro studenty s metodickými pokyny pro učitele. Součástí praktické části práce bude i pilotáž pracovních listů u studentů intenzivního kurzu češtiny. Praktickým výstupem této diplomové práce bude sada pracovních listů. Vzhledem k malé dostupnosti materiálů tohoto typu věříme, že pracovní listy budou využívány v praxi.*

## **Abstract**

*The thesis will focus on the adaptation of texts to the A2 level for students learning Czech as a foreign or second language. The adaptation will concern artistic texts drawn from modern Czech literature.*

*In the theoretical part of the thesis, we will focus on the theory of simplifying artistic texts and the use of adapted texts in the teaching of a foreign (second) language as part of language lessons and reading comprehension practice. We will also assess the challenges of using adapted texts, define the concept of reading skills we will define the concept of reading competence and methods for its development. The theoretical section will include a chapter addressing the significance of literature in the foreign languages' lessons.*

*The practical part of the thesis will contain the selection of texts from modern Czech literature, their adaptation to the A2 level (according to the Common European Framework of Reference for Languages), and the development of worksheets for students with methodological instructions for teachers. The practical section will also include the testing worksheets in practice with students in an intensive Czech language course. The practical outcome of this thesis will be a set of worksheets. Considering the limited availability of materials of this type, we believe that the worksheets will be used in practice.*



<b>OBSAH</b>	
<b>ÚVOD</b> .....	<b>3</b>
<b>1 ČTENÁŘSKÁ KOMPETENCE</b> .....	<b>4</b>
1.1 Typy čtení .....	5
1.2 Metody a strategie pro rozvoj čtenářských dovedností.....	7
1.2.1 Kompenzační strategie užívané při čtení.....	10
1.3 Čtenářská kompetence na úrovni A2 dle SERR .....	11
1.4 Čtenářská kompetence na úrovni A2 dle Kurikula češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání .....	14
1.5 Psychologické aspekty věkové skupiny 15–18 let.....	16
<b>2 ADAPTACE LITERÁRNÍCH TEXTŮ A JEJICH VYUŽITÍ VE VÝUCE ČEŠTINY JAKO CIZÍHO (DRUHÉHO) JAZYKA</b> .....	<b>19</b>
2.1 Definice pojmů .....	19
2.2 Historie a vývoj adaptace pro jazykovou výuku.....	20
2.3 Cíle adaptace literárních textů.....	23
2.4 Výhody a nevýhody adaptace literárních textů.....	25
2.5 Způsoby adaptace literárních textů.....	27
<b>3 VÝZNAM LITERATURY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ</b> .....	<b>30</b>
3.1 Výhody začleňování literatury do výuky cizích jazyků.....	31
3.2 Postavení literatury ve výuce cizích jazyků podle SERR a RVP ZV a RVP G..	33
<b>4 VÝBĚR A ADAPTACE LITERÁRNÍCH TEXTŮ</b> .....	<b>36</b>
4.1 Kritéria výběru.....	37
4.1.1 Výběr textů .....	39
4.2 Postup adaptace .....	40
4.2.1 Adaptace .....	41
4.3 Vypracování pracovních listů .....	45
<b>5 PILOTÁŽ PRACOVNÍCH LISTŮ S ADAPTOVANÝMI TEXTY</b> .....	<b>51</b>
5.1 Postup pilotáže .....	51
5.2 Zpětná vazba od studentů .....	52
5.3 Změny provedené po pilotáži .....	55
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>57</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:</b> .....	<b>58</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK:</b> .....	<b>63</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK:</b> .....	<b>64</b>
<b>PŘÍLOHA 1</b> .....	<b>I</b>
<b>PŘÍLOHA 2</b> .....	<b>III</b>
<b>PŘÍLOHA 3</b> .....	<b>IV</b>
<b>PŘÍLOHA 4</b> .....	<b>VI</b>

## Úvod

Česká republika se každý rok stává domovem značného množství migrantek a migrantů, kteří si, pokud si přejí se začlenit, potřebují osvojit český jazyk. S nástupem válečného konfliktu na Ukrajině stoupá také počet dětí, jež se budou v ČR vzdělávat na základních a středních školách, což zvyšuje poptávku po oboru čeština jako druhý jazyk pro děti a adolescenty. Rostoucí potřeba dorozumět se v jazyce školního prostředí posiluje motivaci těchto mladých jedinců rychle ovládnout český jazyk. V tomto kontextu je nezbytné, aby jim jejich učitelé poskytovali dostatek materiálů pro rozvoj jazykových dovedností i mimo standardní jazykové lekce. Adaptovaná četba je jedním z vhodných nástrojů k podpoře tohoto procesu (viz např. Krashen).

To je jeden z důvodů, proč se v diplomové práci zaměříme právě na adaptovanou četbu určenou pro studenty ve věku 15 až 18 let. Dalším důvodem je nedostatek dostupných materiálů z češtiny jako druhého nebo cizího jazyka zaměřených na tuto věkovou skupinu. Současně je třeba vzít v úvahu jejich úroveň jazykových dovedností, což brání v čtení klasické literatury pro mládež, například knih z žánrů *young adult*.

Hlavním cílem této práce je podrobně popsat adaptaci konkrétních děl na úroveň A2, což může posloužit jako inspirace pro učitele češtiny jako druhého jazyka. Praktickým výstupem práce budou pracovní listy obsahující adaptovanou četbu.

Pro dosažení tohoto cíle se v teoretické části práce zaměříme na definici čtenářských kompetencí, charakteristiku typů čtení a čtenářských strategií, včetně kompenzačních strategií. Dále vymežíme čtenářskou kompetenci z hlediska úrovně A2. V této části také budou definovány klíčové pojmy související s adaptací textů, dále bude popsána její historie, vývoj a cíle. Detailněji se budeme zabývat výhodami a riziky adaptace textů na nižší úrovně a poskytneme podrobný popis procesu adaptace. Rovněž zdůrazníme význam literatury ve výuce cizích jazyků a analyzujeme postavení literatury v kontextu výuky cizího jazyka z pohledu kurikulárních dokumentů.

V praktické části práce se budeme věnovat konkrétním krokům, které jsme podnikli při výběru a adaptaci literárních textů. Nejprve zanalyzujeme kritéria, která nás vedla k výběru určitých textů. Následně se zaměříme na postup adaptace těchto textů na požadovanou úroveň A2, včetně detailního popisu adaptace a vytvoření pracovních listů pro studenty. Také představíme postup pilotáže těchto pracovních listů, zahrnující zpětnou vazbu od studentů a následné úpravy provedené po pilotáži.

## 1 Čtenářská kompetence

Vedení ke čtenářské kompetenci nebo také čtenářské gramotnosti je klíčovým prvkem nejen ve výuce cizího (druhého) jazyka, ale i ve výuce mateřského jazyka. Čtení je totiž součástí našeho každodenního života, od přečtení si otevírací doby obchodů a jízdnicích řádů, přes osobní zprávy a pracovní e-maily až po odpočinkové čtení literárních děl. Důležitost čtení zdůrazňuje také Purn ve svém článku *Čtení v cizím jazyce*: „V procesu vyučování cizím jazykům zaujímá čtení důležité místo. Vyplývá to především z cílových požadavků této výuky, v nichž dovednost číst cizojazyčný text s chápáním jeho myšlenkového obsahu představuje jednu ze 4 základních složek komunikativního cíle vyučování cizím jazykům.“ (Purn 1993–1994a, 5–6)

Definice čtenářské gramotnosti ale existuje mnoho, v odborných kruzích se dokonce objevuje tvrzení, že čtenářskou gramotnost definovat nelze: „Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena stabilní definice, která by byla používána vždy, všude a všemi. Tato definice se totiž mění tak rychle, jak rychle probíhají změny ve společnosti, v ekonomice a v kultuře.“ (Wildová, 2004) I přesto se někteří autoři o definici pokusili, vybrané příklady uvádíme:

Výzkum OECD/PISA definuje čtenářskou gramotnost takto: „Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.“ (Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999, str. 19)

V pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2003, str. 67) je definice čtenářské gramotnosti poměrně široká, a to: „Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod na používání léku apod.). Jde o dovednost nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat a srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“

S jednodušší definicí přichází Procházková (2006): „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“



To pak shrnuje Altmanová (2011, str. 8) v definici: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ Tato definice je dle našeho názoru nejpřesnější.

V článku *Supporting multilingual learners' reading competence: a multiple case study of teachers' instruction and student learning and motivation*<sup>1</sup> (Gallagher et al., 2023) pak čtenářskou kompetenci chápou jednoduše jako kombinaci porozumění textu a slovní zásoby.

Čtenářskou gramotnost také můžeme chápat jako prolínání několika rovin (Výzkumný ústav pedagogický, 2011):

- **vztah ke čtení** – potěšení z četby a motivace číst,
- **doslovné porozumění** – dovednost porozumět psaným textům na doslovné úrovni,
- **vysuzování a hodnocení** – vyvozování závěrů z přečteného a kritické hodnocení textů z různých hledisek,
- **metakognice** – dovednost a návyk seberegulace, reflexe *proč čtu* a na jejím základu volba textů a způsobů čtení, případně i strategií pro lepší porozumění,
- **sdílení** – sdílení svých prožitků a pochopení s dalšími čtenáři, všímání si shod a přemýšlení o rozdílech,
- **aplikace** – využití čtení k seberozejví a zúročení přečteného v životě.

## 1.1 Typy čtení

Analýza různých typů čtení hraje klíčovou roli v porozumění komplexní povahy čtenářské kompetence. V této podkapitole se zaměříme na různorodost přístupů ke čtení a kategorizaci čtenářských dovedností. Prozkoumáme, jak různé typy čtení ovlivňují vnímání textu a jak jsou tyto dovednosti důležité pro efektivní porozumění a interpretaci literárních děl.

Purm (1993/1994a, str. 163) definuje dovednost čtení jako receptivní dovednost neboli „dovednost číst cizojazyčný text a chápat jeho myšlenkový obsah, popř. jako dovednost recipovat cizojazyčný písemný text s porozuměním.“ Zároveň ale upozorňuje,

---

<sup>1</sup> Volně přeloženo jako: *Podpora čtenářské kompetence vícejazyčných studentů: více případová studie výuky učitelů a učení a motivace studentů*

že je třeba si uvědomit, že komunikativní záměr čtenáře nespočívá v pouhém získání informací z textu, ale i jejich zpracování, tj. výběr, utřídění a porovnání určitých faktů, názorů a stanovisek, včetně jejich zhodnocení.

Purm (1993/1994a, str. 166–168) čtení rozděluje na základě dvou hledisek – podle charakteristických rysů (podle těch dělí čtení i Hendrich v Didaktice cizích jazyků) a podle cílů, kterých chce čtenář dosáhnout.

Podle charakteristických rysů můžeme čtení dělit na:

- čtení hlasité a tiché,
- čtení překladové a bezpřekladové,
- čtení individuální a sborové,
- čtení analytické a syntetické (analytické je takové čtení, při kterém k porozumění textu dochází na základě určitého rozboru některých jazykových jevům, zatímco při syntetickém čtení čtenář chápe smysl textu bezprostředně),
- čtení školní a domácí.

Případně i:

- čtení připravené a nepřipravené (připravené čtení je takové, kde je několik předtextových úloh, které studenty seznámí s některou náročnější slovní zásobou),
- čtení řízené a samostatné,
- čtení se slovníkem a bez slovníku.

Na základě cíle, s kterým čtenář k textu přistupuje, pak rozdělujeme:

- čtení orientační (cílem je získat nejzákladnější představu o tematickém zaměření rozsáhlejšího textového materiálu),
- čtení vyhledávací (cílem je vyhledat nějakou konkrétní informaci – někdy může být vyhledávací čtení pokládáno za součást orientačního čtení),
- čtení informační (cílem je získání základní představy o textu, o hlavní informaci),
- čtení studijní (cílem je kompletní porozumění textu).

Kromě toho můžeme ještě vyčlenit čtení pro zábavu, pro potěšení, tzv. *pleasure reading*.

Hendrich (1988, str. 228–229) rozděluje i texty, se kterými se můžeme v cizím jazyce setkávat, a to na:

- texty výchozí a doplňkové (jsou takové texty, které jsou typicky používány na začátku lekce v učebnici a slouží k analytickému čtení, obvykle obsahují nový jazykový materiál, a jsou tak východiskem k výkladu, zatímco texty doplňkové slouží spíše k nacvičení tichého čtení a měly by být pro žáky hlavně zajímavé),
- texty monologické a dialogické,
- texty fabulovité (vyprávění) a popisné,
- texty původní, upravené (adaptované) a uměle vytvořené.

## **1.2 Metody a strategie pro rozvoj čtenářských dovedností**

V této podkapitole se budeme zabývat vybranými metodami a strategiemi zaměřenými na rozvoj čtenářských dovedností. Čtenářská kompetence představuje základní pilíř v jazykovém vzdělávání a rozvoj této dovednosti vyžaduje systematický a efektivní přístup. Vzhledem k tomu, že čtenářské strategie se lze naučit, učitelé by se v lekcích měli věnovat jejich rozvoji. Také se budeme věnovat strategiím, které pomáhají studentům překonat různé výzvy spojené s čtením, ať už jsou to slovní zásoba, syntax či kontext.

V první řadě musíme rozlišit dva doplňující se přístupy ke čtení, a to tzv. *top-down* a *bottom-up*. *Top-down*, česky shora dolů, staví do popředí čtenářovy znalosti a zkušenosti, kdy přistupuje k textu s určitým očekáváním, která jsou buď na základě četby potvrzena, nebo vyvrácena. Dekódování je tedy přímo ovlivňováno vyššími úrovněmi procesu čtení jako je kontext, přesvědčení čtenáře, jeho hodnoty a předchozí znalosti. (Skopečková, 2015, str. 33) Na základě tohoto způsobu čtení můžeme např. dobře odhadnout autorův záměr. Podle článku Jany Čadové (2018) tento způsob rozvíjejí hlavně aktivity zaměřené na rozvoj čtenářských dovedností.

Naopak *bottom-up*, česky zdola nahoru, je způsob, při kterém je čtení spíše mechanický proces založený primárně na znalosti jazyka a jazykových prostředcích bez nutného zapojení čtenářových znalostí a zkušeností. (Skopečková, 2015, str. 33) Celý proces čtení si můžeme představit tak, že se nejprve zpracovává zřetelná informace, která se dále transformuje na úroveň pochopení významu slova, následně porozumění vět a konečně i pochopení textu. Tento způsob můžeme použít, pokud naše znalosti o daném

tématu nejsou dostatečné nebo pokud náš úhel pohledu na věc je velmi odlišný od autorova. Podle Jany Čadové (2018) tento způsob čtení rozvíjejí aktivity, které posilují rozvoj jazykových dovedností.

I když k porozumění nám stačí pochopení prostému významu, v praxi čtenář potřebuje více, a proto se přesouvá od jednoho přístupu k druhému. To může dělat vědomě a lze to považovat za důležitou strategii při čtení.

Čtenářské strategie jsou postupy, kterými čtenář získává informace z textu, které mu pomáhají porozumět vztahům a souvislostem mezi textovými informacemi, a tím pádem lépe pochopit celý text. (Doležalová, 2014) Takové strategie mohou být uplatňovány současně nebo postupně v závislosti na cílech čtení a povaze textu. Efektivní používání čtenářských strategií může zlepšit schopnost porozumění, analýzy a interpretace textů. Najvarová (2010, str. 51) upřesňuje, že „Čtenář využívá čtenářské strategie především v situaci, kdy je konfrontován s textem vysoké obtížnosti a dosud uplatňované postupy (čtenářské dovednosti) selhávají. Proto hledá způsob, jak textu porozumět, záměrně využívá strategie, které by mu mohly pomoci k dosažení cíle.“

Mezi čtenářské strategie podle Tompkins (2006) patří:

- předpovídání,
- propojování informací,
- vizualizace,
- kladení otázek,
- identifikace hlavních myšlenek,
- vytváření souhrnů,
- kontrolování,
- hodnocení.

Nutall (1996, str. 50–53) také upozorňuje na čtenářskou strategii, kdy informace získáváme z celé škály zdrojů, které nám jako čtenářům pomáhají s porozuměním. Takovými zdroji v textu mohou být: titulky a podtitulky, shrnutí, tabulky, stejně jako třeba apendixy, poznámkový aparát, bibliografické reference v textu, seznam symbolů a zkratk. Zároveň se ale jedná o rozložení, mezery, odsazení a odrážky, typ písma a samozřejmě interpunkce.

Čtenářské strategie typicky rozdělujeme jako ty, které uplatňujeme před čtením, při čtení a po čtení. A to z toho důvodu, že každá fáze čtení vyžaduje od čtenáře specifické přístupy a dovednosti. Před čtením se zaměřujeme na aktivní přípravu, jako je předvídání

obsahu nebo kladení otázek. Během čtení využíváme strategie jako hledání klíčových slov nebo pokládání otázek. Po čtení se potom zaměřujeme na strategie jako je sumarizace nebo formulování vlastních závěrů.

Pro trénink čtenářských strategií můžeme použít i metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (anglicky *Reading and Writing for Critical Thinking*, od toho zkratka RWCT). Hlavním cílem RWCT je „aby byla u žáků rozvíjena schopnost kriticky myslet a naučit je všechny zásady a metody kritického myšlení pro úspěšnou práci ve výuce. Důležitým deklarovaným cílem RWCT je učitele naučit jednotlivým metodám tak, aby je byli schopni efektivně využívat a aby je dokázali přizpůsobit vzhledem ke třídnímu společenství a prostředí, ve kterém pracují.“ (Čapek, 2015, str. 387) RWCT nedělí strategie na před čtením, při čtení a po čtení, ale na fázi evokace, uvědomění a reflexe (E-U-R). I přes terminologické rozdíly tyto tři části sdílí podstatné charakteristiky, což naznačuje, že jde o variace na téma jednoho základního konceptu.

Příklady strategií podle RWCT jsou např.:

- čtení s otázkami: „Dva spolužáci pročitají tiše a společně text a za každým odstavcem se zastaví. Na přeskáčku si vzájemně kladou otázky vycházející z toho, co se v přečtené části textu dozvěděli.“ (Čapek, 2015, str. 301)
- INSERT: „Zkratka I. N. S. E. R. T. znamená *Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking* – interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. Pokud by ho učitelé záměrně a cílevědomě používali, ubylo by ve vysokoškolských skriptech obludné zabarvování pasáží růžovými a brčálovými zvýrazňovači. Žáci pracují s textem tak, že vedle (odstavců, vět, pasáží) připisují značky podle toho, jak mu porozuměli.“ (Čapek, 2015, str. 304)

Rozdíl mezi čtenářskými strategiemi a strategiemi RWCT při čtení lze postřehnout v jejich přístupu k porozumění textu a rozvoji kritického myšlení. Čtenářské strategie jsou zaměřeny především na techniky a postupy, které jednotlivci používají k porozumění obsahu textu. Tyto strategie zahrnují skenování, zaměření na klíčová slova, vytváření poznámek a další metody, které mají za cíl efektivnější a hlubší porozumění textu.

Strategie RWCT rozšiřují tuto perspektivu o rozvoj intelektuálních dovedností, které jsou základem pro kritické myšlení. Nicméně kombinace obou přístupů může poskytnout čtenáři komplexnější a hlubší porozumění textům a současně ho vybavit schopnostmi, které jsou důležité v rámci širšího intelektuálního rozvoje.

### 1.2.1 Kompenzační strategie užívané při čtení

Kompenzační strategie jsou postupy a techniky, které jedinec využívá k náhradě nebo kompenzaci za nějakou omezenou schopnost nebo dovednost. Tyto strategie mohou být uplatňovány ve různých oblastech života, včetně vzdělání, práce a každodenních aktivit. V kontextu vzdělávání a vývoje dovedností mohou kompenzační strategie posloužit k překonání obtíží spojených s učením a zvládnutím informací.

Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2 (Čadská et al., 2005, str. 121) uvádí, že se od uživatele úrovně A2 očekává „schopnost umět se vyrovnat s požadavky, které na něho bude klást taková komunikační situace, na niž není dokonale připraven. Jde především o to, že jakožto čtenář nebo posluchač se student umí vyrovnat s výskytem neznámých jazykových prvků v textu.“ To pak zjednodušuje Referenční popis (Cvejnová et al., 2016, str. 36), podle kterého žák na úrovni A2 „dokáže nahradit deficit jazykových prostředků používáním některých základních kompenzačních strategií.“

Jakožto čtenář student na úrovni A2 umí (Čadská et al., 2005, str. 121):

- „rozpoznat významy odvozených slov vytvořených z prvků (základ a afixy), které jsou studentovi známé a které se kombinují v souladu s produktivními pravidly tvoření slov, pokud tyto významy jsou přímo odvozeny ze známého základu s danými prvky a s všeobecně aplikovanými pravidly tvoření slov;
- odhadnout význam neznámých prvků (zejména fráze, slovní spojení a slova) z kontextu známých prvků, který umožňuje tyto významy identifikovat;
- správně interpretovat významy tzv. mezinárodních slov, která jsou studentovi známá z jeho rodného jazyka a jejichž formální vztah k ekvivalentu v jeho rodném jazyce je úplně jasný a průhledný; student si je vědom existence tzv. faux amis („zrádných slov“) a rovněž rozdílů ve významech tzv. mezinárodních slov při přenosu z jednoho jazyka do druhého;
- zjistit významy neznámých slov nebo frází ve dvojjazyčném slovníku nebo v abecedně seřazeném seznamu slov, právě tak jako ve výkladovém slovníku za předpokladu, že je ve slovníku použito převážně takových výrazů, které student zná;
- odvodit specifické informace z textu obsahujícího neznámé prvky, za předpokladu, že to nevyžaduje další vědomosti a dovednosti než ty, které

byly uvedeny výše, přičemž přijatelný stupeň obtížnosti textu závisí na tom, má-li nebo nemá-li student k dispozici slovník či podtextový slovníček.“

Kompenzační strategie můžeme rozdělit na tzv. *forward strategies* a *backward strategies*<sup>2</sup>. (Medina 2010) *Forward strategies* (neboli strategie dopředu nebo vpřed) jsou takové postupy, které nám pomáhají se v jazyce zlepšovat. *Backward strategies* (neboli strategie dozadu nebo vzad) jsou spíše pasivní postupy, které mohou brzdit proces učení se cizímu jazyku. Ve výzkumu provedeném mezi dospělými studenty, pak všichni, pokud nerozumí jednomu slovu, používají pouze *forward strategies*, a to konkrétně pokračování ve čtení a použití kontextu k porozumění slovu, případně vyhledání si slova ve slovníku, pokud je to možné. Pokud ale čtou text a nerozumí, o čem je, mohou buď použít *forward strategies*, a to přečíst si text znovu, vyhledat některá slova ve slovníku, zkusit odhadnout hlavní myšlenku, rozdělit si text na menší části a ty si přečíst znovu. Jen velmi málo studentů v takovém případě použije *backwards strategies*, totiž že to vzdá, nebo přizná, že textu nerozumí.

Nutall (1996, str. 62) rozlišuje pro dovednost pracovat se slovy tyto strategie: porozumění syntaxi, rozpoznání a interpretace prostředků koheze (tj. interpretace zájmen, interpretace eliptických vyjádření a interpretace lexikální koheze), interpretace diskurzních částic, rozpoznání funkčního významu, rozpoznání organizace textu, identifikace předpokladů zakotvených v textu, identifikace implicitních významů a odvozování závěrů a předpovídání.

### **1.3 Čtenářská kompetence na úrovni A2 dle SERR**

V rámci této podkapitoly se zaměříme na čtenářskou kompetenci na úrovni A2, což odpovídá jedné ze základních úrovní jazykového kompetenčního rámce definovaného v *Referenčním popisu češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. (Cvejnová et al., 2016) Tato publikace vychází ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR) a poskytuje strukturovaný rámec pro hodnocení jazykových dovedností na dvou nejnižších úrovních znalosti jazyka, což přispívá k jasné definici očekávaných schopností v oblasti čtení na úrovni A2.

Nejprve je definována obecná kompetence na úrovni A2 pro čtení s porozuměním: „Rozumí krátkým, jednoduchým textům, které se týkají běžných konkrétních záležitostí

---

<sup>2</sup> Někdy taky *achievement strategies* a *avoidance strategies*.

a obsahují častou každodenní slovní zásobu nebo jazyk vztahující se k práci.“ (Cvejnová et al., 2016, str. 14)

Dále jsou definovány jednotlivé dovednosti, např.:

- **čtení korespondence:** „Rozumí krátkým, jednoduchým osobním dopisům. Rozumí základním typům standardních dopisů a faxů (obsahujícím žádosti o informace, objednávky, potvrzení atd.) týkajících se běžných témat.“ (Cvejnová et al., 2016, str. 14)
- **orientační čtení:** „Umí vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích, bibliografiích a jízdních řádech. Dokáže vyhledat určitý druh informací v seznamech a požadovanou informaci z nich vybrat (např. najít službu nebo řemeslníka ve Zlatých stránkách). Dokáže pochopit obvyklá značení a nápisy na orientačních a informačních tabulích na veřejných místech, tj. na ulici, v restauraci, na vlakovém nádraží atd.; na pracovištích, kde se jedná o orientační tabule, pokyny, výstražné nápisy.“ (Cvejnová et al., 2016, str. 14)
- **čtení informací a pochopení argumentace:** „Dokáže rozpoznat určité informace v jednodušších psaných materiálech, se kterými přichází do styku, jako jsou dopisy, brožury a krátké novinové články popisující události.“ (Cvejnová et al., 2016, str. 14)
- **čtení pokynů:** „Dokáže porozumět jednoduchým návodům k přístrojům, se kterými se setkává v každodenním životě, např. u veřejného telefonu. Dokáže porozumět směrnicím, například týkajícím se bezpečnosti, pokud jsou vyjádřeny jednoduchým jazykem.“ (Cvejnová et al., 2016, str. 15)

V Referenčním popisu dále najdeme i konkretizované deskriptory, které nám obecně říkají, že mluvčí „rozumí hlavní myšlence jednoduchých a přehledných textů, které se týkají oblastí a potřeb každodenního života. Rozumí jednoduchým a pro danou formu typickým textům o známých tématech, v případě, že používají z velké části každodenní slovní zásobu. Dokáže rozpoznat jednotlivé informace z delších textů týkajících se oblastí, o které se zajímá nebo s nimiž přichází často do styku. Umí vyhledat předvídatelné informace v běžných informativních materiálech, jako jsou například návody nebo pokyny.“ (Cvejnová et al., 2016, str. 22)



Konkretizované deskriptory, týkající se naší práce pak budou tyto:

- Rozumí jednoduchým nadpisům článků v novinách, v časopisech a na internetu.
- Dokáže z novin porozumět, kdy a kde se stala nehoda nebo jiná událost a co se stalo.
- Rozumí hlavnímu tématu v korespondenci (například pozvání, omluvě, gratulaci).
- Rozumí obsahu příležitostných pozdravů (vánoční pozdrav, pozdrav z dovolené apod.).
- Rozumí krátkým, jednoduchým osobním dopisům, e-mailům a SMS zprávám. (Cvejnová et al., 2016, str. 24–29)

Referenční popis (Cvejnová et al., 2016, str. 52–53) dále definuje jednotlivé žánry, kterým by mluvčí na úrovni A2 měl při čtení rozumět. Pro účely naší práce jsme vybrali tyto, které se nejvíce blíží tématu této práce:

#### **Soukromé písemnosti:**

- jednoduchá a krátká osobní korespondence – pohlednice, různé typy blahopřání, kondolence, pozdravy z dovolené, z prázdnin, výletu,
- nákupní seznam, záznamy v diáři,
- vzkazy, jednoduché SMS zprávy, zprávy na Facebooku, na Skypu,
- jednoduché dopisy popisující obvyklé činnosti, jednoduchý příběh,
- pozvánky, omluvy.

#### **Publicistické texty v novinách nebo na internetu:**

- předpověď počasí s obrazovou oporou,
- předpověď počasí bez obrazové opory,
- televizní program bez podrobnějšího obsahu,
- televizní program s vysvětlením obsahu,
- jednoduché inzeráty,
- podrobnější inzeráty,
- černá kronika,
- jednoduchý horoskop,
- rady (např. ke správnému životnímu stylu) v bodech,
- nadpisy u delších článků v novinách a časopisech.

Zde můžeme vidět, že adaptace literárního díla na úroveň A2 může být problematická, neboť *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2* (Cvejnová et al., 2016) s literárním dílem jako zdrojem textu vůbec nepracuje. To bude velkou výzvou pro praktickou část této práce, neboť při výběru literárních děl pro adaptaci nemůžeme vycházet z jasně daných žánrů.

Nicméně Krashen (1982, str. 60) říká, že teorie inputu (Input Hypothesis) uvádí tvrzení, které se některým lidem může zdát poměrně pozoruhodné – plynulost při mluvení nezískáváme tím, že procvičujeme mluvení, ale porozuměním vstupu, poslechem a čtením.

Vzhledem k tomu, že v praktické části této práce budeme adaptovat moderní českou literaturu, budeme pracovat se zjednodušováním vět a větných konstrukcí, neboť podle Referenčního popisu (Cvejnová et al., 2016, str. 78–79) by mluvčí na úrovni A2 měl rozumět těmto spojovacím výrazům: *a, i, ani – ani, nejen – ale i, nebo, ale, protože, a proto, když, jestli*.

Při tvorbě pracovních listů zároveň budeme pracovat s otázkami, proto si myslíme, že je důležité zmínit i tázací výrazy vyjmenované v Referenčním popisu (Cvejnová et al., 2016, str. 81–82): *co, kdo, který, jaký, čím, kdy, na jak dlouho, jak často, odkdy, dokdy, kde, kam, kudy, odkud, jak, kolik, jak daleko, proč*.

#### **1.4 Čtenářská kompetence na úrovni A2 dle Kurikula češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání**

V rámci této podkapitoly se zaměříme na problematiku čtenářské kompetence, jak ji definuje Kurikulum češtiny jako druhého jazyka (NPI, 2022). Kurikulum češtiny představuje dokument, který pečlivě vymezuje ústřední aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka pro základní vzdělávání a jehož cílem je poskytnout směrnice pro vzdělávání v této oblasti. Budeme analyzovat jeho konkrétní ustanovení týkající se čtenářské kompetence a zkoumat, jak tyto normy odrážejí cíle výuky čtení stanovených v SERR.

Kurikulum nepoužívá škálu A1–C1 stanovenou SERR, protože „není zaměřena na studium druhého jazyka, nýbrž cizího jazyka.“

V Kurikulu proto najdeme úroveň 0, 1 a 2:

- Úroveň 0 znamená žádné nebo téměř žádné porozumění češtině a nedokonalou znalost české abecedy.
- Úroveň 1 se vyznačuje jistou dávkou porozumění, pokud partner mluví pomalu, zřetelně a přizpůsobuje se řečovým schopnostem a dovednostem

konkrétního žáka/žákyně. V tuto chvíli žák dokáže reagovat na jednoduché otázky a orientuje se v situacích, které se bezprostředně týkají jeho životní zkušenosti.

- Úroveň 2 představuje už poměrně rozsáhlou znalost, kdy se žák/žákyně dokáže dorozumět v běžných komunikačních situacích ve škole i v osobním životě. Slovní zásoba se rozšiřuje, a i když je stále limitovaná, nebrání globálnímu porozumění.

Kurikulum také upozorňuje, že na všech úrovních „Komunikační dovednosti žáka/žákyně korespondují s mírou znalostí o okolním světě, která je ovlivněna stupněm jeho/jejího kognitivního vývoje (věk, pokročilost v mateřském jazyce) a okolním prostředím (včetně školního). Úroveň schopnosti mechanického čtení a psaní ovlivňuje rozsah a charakter textů, kterým je žák/žákyně na dané úrovni schopen/schopna porozumět a které dokáže produkovat.“ (2022, str. 5)

Pro úroveň 2 Kurikulum stanovuje v dovednosti čtení tyto cíle:

- Přečte krátký jednoduchý text, který se týká osvojovaného tématu,
- vyhledává informace v krátkém textu, který se týká osvojovaného tématu a který obsahuje slovní zásobu, se kterou byl/a obeznámen/a,
- přečte s porozuměním krátký text, který se týká osvojovaného tématu a který obsahuje slovní zásobu, se kterou byl/a obeznámen/a.

U těchto cílů vnímáme jako největší nedostatek nepřesné vyjádření „krátký text“, Kurikulum s tímto pojmem pracuje i u dalších, dílčích cílů, ale nikde nedefinuje, co to je krátký text, tedy kolik slov takový text přibližně obsahuje.

Kurikulum na rozdíl od SERR stanovuje 10 témat pro češtinu jako druhý jazyk a pro každé z těchto témat určuje vzdělávací cíle zaměřené na jednotlivé jazykové dovednosti. Témata pro češtinu jako druhý jazyk jsou:

- seznamování/úvod do jazyka,
- třída,
- škola,
- rodina,
- co rád/a dělám,
- čas,
- stravování,
- lidské tělo,

- místo, kde žiju,
- příroda.

Zde vybíráme jen cíle z Kurikula (NPI, 2022) týkající se čtení obecně:

- žák přečte krátký jednoduchý text, který se týká osvojovaného tématu,
- žák vyhledá informace v krátkém textu, který se týká osvojovaného tématu a který obsahuje slovní zásobu, se kterou byl/a obeznámen/a,
- žák přečte s porozuměním krátký text, který se týká osvojovaného tématu a který obsahuje slovní zásobu, se kterou byl/a obeznámen/a.

Jako sociokulturní kompetenci v tématu Seznamování Kurikulum (NPI, 2022) vytyčuje tyto cíle:

- rozumí verbální i neverbální komunikaci při seznamování a představování (podávání rukou, pohled z očí do očí, pozdravy pro vítání a loučení),
- rozumí rozdílu v oslovení a zdravení učitelů a spolužáků (vykání, tykání).

Kapitola „Čtenářská kompetence“ představuje komplexní pohled na rozvoj čtenářských dovedností s důrazem na různé aspekty. V první části jsou analyzovány různé typy čtení, což poskytuje základní rámec pro pochopení čtenářských dovedností. Následující část se zabývá metodami a strategiemi, které jsou klíčové pro úspěšný rozvoj čtenářské kompetence. Dále jsou zde zkoumány kompenzační strategie využívané při čtení, což přináší hlubší vhled do komplexnosti tohoto procesu.

V závěru kapitoly jsou podrobně rozebrány specifické aspekty čtenářské kompetence na úrovni A2 dle SERR a Kurikula češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání. Tyto analýzy poskytují konkrétní informace pro pedagogickou praxi a umožňují lepší porozumění čtenářským schopnostem studentů na daných úrovních. Celkově kapitola nabízí komplexní pohled na čtenářskou kompetenci a poskytuje užitečné informace pro pedagogy a tvůrce vzdělávacích programů.

### ***1.5 Psychologické aspekty věkové skupiny 15–18 let***

Kapitola „Psychologické aspekty věkové skupiny 15–18 let“ bude nejenom poskytovat náhled na psychologické faktory ovlivňující tuto specifickou věkovou skupinu, ale také bude sloužit jako teoretický rámec pro praktickou část práce. Věříme, že pochopení psychologických determinant čtenářských preferencí a schopností v adolescenci

nám umožní cíleněji přizpůsobit čtenářský materiál pro tuto skupinu. V praktické části naší práce budeme vycházet z těchto teoretických poznatků při návrhu a pilotování čtenářských textů a metod pro rozvíjení čtenářských dovedností v daném věkovém období.

Podle vývojové psychologie procházejí studenti ve věku od patnácti do osmnácti let fází dospívání, což znamená přechod z dětství do dospělosti v různých aspektech – biologicky (pohlavní dozrávání, tělesné dorůstání apod.), sociálně (pokročilejší fáze sociálního začleňování spojená se změnami v postavení, vytyčování životních ambic a cílů), osobnostně (hledání a vyjadřování identity). (Helus, 2018, str. 291–293)

Protože se jedná o poměrně dlouhé období, obvykle ho rozdělujeme na fázi pubescence a adolescence. Přičemž o pubescenci mluvíme přibližně do 15 let, a potom se již jedná o adolescenci. (Helus, 2018, str. 293) Studenti, jimiž se naše práce zabývá, se tak nacházejí buď na prahu pubescence a adolescence nebo na samém počátku adolescence. Je třeba mít na paměti, že různí jedinci mohou procházet tímto vývojem různou rychlostí, což zejména v tomto období může znamenat značné individuální odlišnosti.

Období pubescence se vyznačuje prolnutím biologických (růst a aktivita vnitřních pohlavních orgánů, nabytí reprodukční schopnosti), psychologických (vyvedení z psychické rovnováhy, labilita) a sociálních činitelů vývoje. (Helus, 2018, str. 281–284) Studenti, na něž se tato práce zaměřuje, obvykle prošli touto fází, i když je jim pouhých 15 let. Předpokládáme, že to může být způsobeno tím, že většina z nich prošla obtížnějšími životními situacemi (například přestěhování do cizí země, kde nikoho neznali), což vedlo k urychlenému procesu dospívání.

Období adolescence se oproti pubescenci vyznačuje zklidněním a přípravou na dospělost, přestože se vyznačuje řešením adolescentních rozporů (např. rozpor mezi fyzickým dozráním na jedné straně a zralostí psychickou, sociální a osobnostní na straně druhé nebo mezigenerační rozpor). Pokud nejsou tyto rozpory vyřešeny, ústí v krizi, ale pokud jsou vyřešeny, otevírají cestu do budoucnosti. (Helus, 2018, 284–286)

V tomto období také nastupuje hledání vlastní integrity – adolescenti si kladou otázky jako kdo jsem, co dokážu, oč mi jde nebo mělo by jít, kam patřím, co je v mém životě podstatné a co vedlejší. To může provázet i fáze experimentování – to může znamenat adrenalinové sporty, ale i pokusy s drogami. K této fázi také neodmyslitelně patří řešení budoucnosti, konkrétně ve třech podobách – budoucí povolání a cesta k němu, vztahy, cíl a smysl života obecně. (Helus, 2018, str. 286–287) V našem případě se jedná

hlavně o výběr střední školy – důležitý je konflikt mezi vysněným povoláním a reálnými šancemi nejen školu vystudovat, ale zároveň úspěšně projít přijímacím řízením.

Jiný přístup k vývoji zaujímá Thorová (2015, str. 413–432), která vývoj rozděluje pouze na mladší školní věk (6–12 let) a adolescenci (12/13–19 let) a pubertu chápe jako součást adolescence, nikoli jako samostatnou vývojovou fázi. Jako typické pro toto období pak vidí směřování k autonomii, proměnu vztahu k rodičům a dosavadním autoritám, dále formující se identitu, k tomu samozřejmě připadají fyzické změny a s tím se pojící intenzivní emotivita, emoční labilita, snížená sebekontrola a zvýšená náchylnost k rizikovému chování, ale i vyspělejší myšlení a první navazování partnerských vztahů.

V tomto věku se čtenářské preference mohou velmi různit. Podle České školní inspekce mezi nejvýznamnější faktory ovlivňující čtenářské preference v tomto věku patří různorodé charakteristiky osobnosti žáka, ty zahrnují např. čtenářskou praxi žáka, jejich motivaci ke čtení, a to včetně preferovaných žánrů. (Novosák et al., 2020, str. 18–19)

## 2 Adaptace literárních textů a jejich využití ve výuce češtiny jako cizího (druhého) jazyka

### 2.1 Definice pojmů

Pro hlubší porozumění našeho tématu je nezbytné se nejprve seznámit s pojmy, které budeme v textu používat. Představení a jasné pochopení těchto klíčových pojmů nám umožní zajistit jednotnost a přesnost ve formulaci našich myšlenek.

Prvním z těchto termínů je adaptace a adaptovaná četba. Také zde budeme rozebírat různé typy adaptací, které zahrnují překlady, úpravy, filmová zpracování a jiné formy modifikace původního obsahu s cílem uspokojit specifické potřeby či publika. V našem specifickém kontextu se zaměříme na adaptaci textu nebo literárního díla v cizím jazyce. Dále objasníme pojmy cizí jazyk a druhý jazyk.

**Adaptace** je dle Pedagogického slovníku (Průcha et al., 2003, str. 11) „obecně proces přizpůsobení se něčemu“. V našem případě se jedná o adaptovanou četbu, která se *přizpůsobuje* úrovni čtenáře. V literatuře je pak adaptace „úprava, převedení, přizpůsobení, způsob autorské interpretace původního textu.“ (Lederbuchová, 2002, str. 7) **Adaptovaná četba**<sup>3</sup> je podle Hendricha (1988, str. 229) takový text, který je zkrácený a zbavený obtížných konstrukcí a málo frekventovaných výrazů, podle Hilla (2008, str. 185) je to četba pro studenty cizího jazyka, která používá omezené lexikum (na základě četnosti) a syntax (na základě jednoduchosti). V této práci slovy adaptace a adaptovaná četba rozumíme pouze zjednodušení textu pro studenty cizího nebo druhého jazyka.

Samozejmě se můžeme setkat s různými **typy adaptací** literatury, a to adaptace uceleného pretextu do jiného žánru (např. úprava pro děti) nebo adaptace do jiného média, jako je např. film, divadelní hra nebo dokonce počítačová hra (Peterka, 2007, str. 66). Adaptace může také probíhat v rámci stejného žánru, ale za jiným účelem (příkladem takové adaptace je právě adaptace pro studenty cizího jazyka nebo adaptace pro děti).

Také je nutné rozlišovat mezi dvěma typy adaptované četby – jednou určenou pro studenty učící se cizí jazyk (tzv. graded readers) a druhou pro žáky, kteří se teprve učí číst ve svém mateřském jazyce (tzv. basal readers). Jak poukazuje Waring (2003), tyto dvě

---

<sup>3</sup> Protože adaptovaná četba často čelí kritice, *the Extensive Reading Foundation* prosazovala termín „Literatura pro studenty jazyků“ (*Language Learner Literature – LLL*), nicméně tento termín se rozšířil daleko za hranice adaptované četby a zahrnuje jakýkoli text napsaný pro rodilé mluvčí, který lze použít i pro studenty cizího jazyka. (Hill, 2008, 186)

kategorie čtenářů se odlišují především ve velikosti slovní zásoby. Zatímco žáci, kteří se učí číst ve svém prvním jazyce, mohou mít znalost několika tisíc slov, což jim umožňuje snadné porozumění významu, studenti druhého nebo cizího jazyka často nemají tak rozsáhlou slovní zásobu ani hluboké znalosti gramatiky, na které by mohli spoléhat. Jejich četba se proto často zaměřuje na učení jak formy, tak významu textu.

V některých zdrojích (např. Nation a Wang, 1999) se kromě adaptované četby můžeme také setkat s pojmem **doplňková četba** (*supplementary reading*). To je četba, která nemá čtenáře seznamovat s novou slovní zásobou, spíše má pomoci zafixovat již naučenou slovní zásobu a získat potěšení a dovednost z četby textu, který obsahuje známá slova.

Termíny cizí jazyk a druhý jazyk v této práci používáme jako komplementární prvky, které rozšiřují působnost tvrzení a teorií z této práce. Nejedná se ale o synonymní výrazy, spíše o rozšíření působnosti a doplnění klíčových konceptů a teoretických rámců prezentovaných v této studii, proto považujeme za nutné tyto termíny definovat.

**Cizí jazyk** je definován jako jazyk, který se liší od mateřského jazyka. (Průcha et al., 2003, str. 31) Typicky se jedná o jazyk, který se učí v institucích, jako jsou školy nebo jazykové kurzy, buď v domovské zemi nebo v zahraničí (kde ale tento jazyk není komunikačním jazykem).

Na druhou stranu, termín **druhý jazyk** označuje „jazyk, který se používá současně s jiným jazykem na stejném území“. (Průcha et al., 2003, str. 50) Tento koncept zdůrazňuje společné používání dvou jazyků na stejném území a obvykle se vztahuje k situacím, kde lidé běžně komunikují v obou jazycích. V našem kontextu je to jazyk, který není jazykem mateřským, ale přesto je potřeba při každodenním životě, např. při studiu nebo práci.

## **2.2 Historie a vývoj adaptace pro jazykovou výuku**

Přestože existují pokusy o mapování adaptované četby, celková historie této důležité pedagogické strategie zůstává často podceněná. *The University of Edinburgh*, prostřednictvím projektu *The Edinburgh Project on Extensive Reading* (dále jen EPER), byla průkopníkem ve snaze systematicky dokumentovat adaptovanou četbu. Projekt, který započal v roce 1981, si a kladl si za cíl sledovat a analyzovat adaptovanou četbu, která byla publikována od roku 1960. Během existence projektu byly shromážděny cenné informace o vývoji této metody v jazykové výuce.



Po ukončení projektu v roce 2011 přešly jeho materiály do péče *Extensive Reading Foundation*<sup>4</sup> a *ER-Central*<sup>5</sup>, což představuje významný přínos pro nadcházející výzkumy v oblasti adaptované četby.

Podle EPER (Hill, 1992) byly nejstarší adaptované četby v angličtině vyvinuty ve 30. letech 20. století v Indii. Jednalo se o zjednodušené verze klasických anglických děl 19. století a pohádek. V 60. a 70. letech minulého století byla vydána druhá vlna adaptované četby, která se více soustředila na systematické rozdělení do jazykových úrovní a od první vlny se lišila v tom, že se jednalo o originální příběhy psané přímo pro tyto série nebo moderní literaturu a bestsellery napříč různými žánry – kriminálky, thrillery, romantické knihy, westerny i sci-fi. V tu dobu se kvalita zjednodušených děl zvýšila.

Na konci 70. let můžeme pozorovat posun u velkých nakladatelů adaptované četby, kteří se snažili svou produkci zatraktivnit moderně vyhlížejícími knihami pro různé druhy čtenářů. Tento trend pokračoval i v 80. letech, ale důraz byl kladen na krátké knihy s většími a barevnými ilustracemi. Některé ze starších sérií adaptované četby byly znovu vydány tak, aby splňovaly nové standardy.

Co se týče zdrojů pro autory adaptované četby a učitele, kteří s adaptovanou četbou pracují, na webových stránkách *The Extensive Reading Foundation* (*The Extensive Reading Foundation*, 2021) najdeme jako nejstarší knihu *Handbook to Longmans' Structural Readers* (1968), která dělí studium angličtiny jako cizího jazyka do několika stádií, ve kterých student rozumí užití konkrétních slovesných časů a obsahuje také výčet „základní slovní zásoby“, kde je u každého slova uvedeno stadium, ve kterém by se slovo mělo poprvé objevit. Podobně vydavatelství Heinemann vydalo nejprve *Heinemann Guided Readers Handbook* (1977) a dokonce i *Heinemann Guided Readers Guide for Authors* (1991).

V českém jazyce vyšlo adaptované četby velmi málo. Nejaktivnějším nakladatelstvím v této oblasti je *Akropolis*, které od roku 2012 ve spolupráci s *Czech step by step* vydává edici *Adaptovaná česká próza*. Tam patří *Staré pověsti české a moravské* (A2, 2012)<sup>6</sup>, *Pražské legendy* (A2, 2012)<sup>7</sup>, *Povídky malostranské* (B1, 2012)<sup>8</sup>, *Pohádky*

<sup>4</sup> Nadace Extensive Reading Foundation je nezisková, charitativní organizace, jejímž účelem je podporovat a propagovat rozsáhlé čtení. Více zde: <https://erfoundation.org/wordpress/about/>

<sup>5</sup> ER-Central je nezisková organizace, která se věnuje rozvoji extenzivního čtení a extenzivního poslechu ke studiu cizích a druhých jazyků. Více zde: <https://www.er-central.com/about-us/>

<sup>6</sup> HOLÁ, Lída. *Staré pověsti české a moravské*. Czech step by step (Akropolis). Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-87481-59-2.

(A2, 2013)<sup>9</sup>, *První láska a jiné povídky* (B1, 2014)<sup>10</sup>, *Košík plný milenců a jiné povídky* (B2, 2015)<sup>11</sup>, *Brněnské legendy* (A2, 2017)<sup>12</sup>, *O pejskovi a kočičce* (A1, 2019)<sup>13</sup> a *Báječná léta pod psa* (B1+, 2021)<sup>14</sup>. Tato edice je podle naší zkušenosti velmi kvalitně zpracovaná, neboť ke každému textu nabízí úkoly před čtením, během čtení a po čtení. Pracovní listy jsou tedy reflektují tzv. *route map* pro hodiny čtení (Scrivener, 2005, str. 187) Tyto úlohy jsou užitečné jak pro začínající učitele, tak i pro studenty cizího jazyka. Poskytuje např. pevný základ pro čtení tím, že seznamuje studenty s pravděpodobně neznámými slovy před samotným čtením, během čtení pak umožňuje zastavit se po části textu a předvídat, co následuje. Po čtení pak poskytuje prostor k ověření správného porozumění textu – studenti např. musí opravit věty nebo doplnit slova do vět, které shrnují obsah textu. Mimo edici *Adaptovaná česká próza* vydalo nakladatelství Akropolis ještě učebnici *Česká čítanka* (A2–B1, 2019)<sup>15</sup>, která poskytuje průřez adaptovanou četbou s rozsáhlými úkoly.

Dále vyšly *Osudy dobrého vojáka Švejka* (B2, 2016)<sup>16</sup>, které byly vydány nakladatelstvím Fortuna Libri. Adaptaci světové literatury se věnuje převážně nakladatelství Sova Libris, zde byla přeložena a adaptována *Alenka v říši divů* (B1,

---

<sup>7</sup> HOLÁ, Lída. *Pražské legendy*. Czech step by step (Akropolis). Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-87481-51-6.

<sup>8</sup> NERUDA, Jan, HOLÁ, Lída (ed.). *Povídky malostranské*. Czech step by step (Akropolis). Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-87481-60-8.

<sup>9</sup> HOLÁ, Lída. *Pohádky*. Czech step by step (Akropolis). Praha: Akropolis, 2013. ISBN 978-80-87481-98-1.

<sup>10</sup> ŠABACH, Petr, PŘEVŘÁTILOVÁ, Silvie a BULEJČÍKOVÁ, Petra (ed.). *První láska a jiné povídky*. Czech step by step (Akropolis). Praha: Akropolis, 2014. ISBN 978-80-7470-054-5.

<sup>11</sup> PAWLOWSKÁ, Halina, PŘEVŘÁTILOVÁ, Silvie a BULEJČÍKOVÁ, Petra (ed.). *Košík plný milenců a jiné povídky*. Czech step by step (Akropolis). Praha: Akropolis, 2015. ISBN 978-80-7470-100-9.

<sup>12</sup> TRCHOVÁ, Martina. *Brněnské legendy*. Czech step by step (Akropolis). Praha: Akropolis, 2017. ISBN 978-80-7470-157-3.

<sup>13</sup> ČAPEK, Josef, PŘEVŘÁTILOVÁ, Silvie a BULEJČÍKOVÁ, Petra (ed.). *O pejskovi a kočičce*. Czech step by step (Akropolis). Praha: Akropolis, 2019. ISBN 978-80-7470-256-3.

<sup>14</sup> VIEWEGH, Michal a ŠICHOVÁ, Kateřina (ed.). *Báječná léta pod psa*. Czech step by step (Akropolis). Praha: Akropolis, 2021. ISBN 9788074703645.

<sup>15</sup> STARÝ KOŘÁNOVÁ, Ilona. *Česká čítanka: adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-87481-99-8.

<sup>16</sup> HAŠEK, Jaroslav a ZAJÍC, Vladimír (ed.). *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*. Čtení a poslouchání pro cizince. Praha: Fortuna Libri, 2016. ISBN 978-80-7546-010-3.

2013)<sup>17</sup>, *Obraz Doriany Graye* (B2, 2013)<sup>18</sup> a mimo to nakladatelství Akropolis vydalo pouze jedno dílo světové literatury, a to román *Golem* (B2, 2019)<sup>19</sup>.

Na pomezí adaptované četby jsou pak dvě čítanky pro cizince studující češtinu od Ladislava Kasky: *333x česky: Zábavná čítanka pro cizince* (A1–B1, 2015)<sup>20</sup> a *Skandál v Čechách: Zábavná čítanka pro cizince* (B2, 2019)<sup>21</sup> – na pomezí je podle našeho názoru hlavně čítanka 333x česky, a to proto, že obsahují i texty lidové (vtipy, hádanky apod.), kde není jasné, zda a kde adaptace proběhla, druhá kniha už se více soustředí na povídky od českých i světových autorů.

### 2.3 Cíle adaptace literárních textů

V této podkapitole se budeme věnovat podrobnému pohledu na cíle adaptované četby, která je často využívána ve výuce cizích jazyků. Taková četba má specifické cíle, které mají ovlivnit a podporovat různé aspekty jazykového, komunikačního a kognitivního rozvoje čtenářů.

Hlavní cíl adaptované četby je podle našeho názoru motivovat žáky ke čtení v cizím (druhém) jazyce. K tomu může přispět, když studenti pochopí, že pro porozumění textu nemusí rozumět všem výrazům nebo obrátům, které text obsahuje.<sup>22</sup> To podporuje i tvrzení Waringa (2003), podle kterého je jedním z hlavních cílů adaptované četby vytvořit řadu odrazových můstků pro studenty cizích jazyků, aby si nakonec mohli přečíst nezjednodušené materiály. Hill (2008, str. 186) pak říká, že hlavním cílem je poskytnout texty pro rozsáhlé čtení (*extensive reading*)<sup>23</sup>.

---

<sup>17</sup> CARROLL, Lewis, SŮVOVÁ, Petra (ed.). *Alenka v říši divů*. Tábor: Sova Libris, 2010. ISBN 978-80-254-8391-6.

<sup>18</sup> WILDE, Oscar, SŮVOVÁ, Petra (ed.). *Obraz Doriany Graye*. Tábor: Sova Libris, 2013. ISBN 978-80-905415-1-1.

<sup>19</sup> MEYRINK, Gustav SIGMUNDOVÁ, Kateřina a SLÁDEK ANTALOVSKÁ, Kateřina (ed.). *Golem*. Praha: Fortuna Libri, 2019. ISBN 978-80-7546-009-7.

<sup>20</sup> KASKA, Ladislav. *333x česky: zábavná čítanka pro cizince*. 2. vydání (mírně upravené). Liberec: Kaska, 2015. ISBN 978-80-260-8962-9.

<sup>21</sup> KASKA, Ladislav. *Skandál v Čechách: zábavná čítanka pro cizince*. Liberec: Kaska, 2019. ISBN 978-80-270-4972-1.

<sup>22</sup> Schmitt, Jiang a Grabe (2011) prokázali, že pro porozumění textu je třeba znát 98 % slov, ale zároveň došli k závěru, že i když porozumění není snadné (student nezná průměrně 1 slovo z 10), studenti stále mohou dosáhnout značného porozumění.

<sup>23</sup> O rozsáhlém čtení se můžete dočíst více v kapitole 3.

Vedle hlavního cíle motivovat žáky k čtení v cizím jazyce má používání adaptované četby významné vedlejší efekty, které přispívají ke komplexnímu rozvoji jazykových dovedností žáků. Jedním z těchto cílů je rozšíření slovní zásoby, neboť adaptovaná četba umožňuje žákům setkávat se s novými slovy a frázemi v kontextu. Tímto způsobem se přirozeně rozšiřuje jejich slovník a zvyšuje se schopnost porozumět a používat slova v různých situacích. Pozitivní vliv čtení na rozšíření slovní zásoby byl dokázán v mnoha výzkumech např. Krashen<sup>24</sup>, Adlof<sup>25</sup> nebo Pellicer-Sanchez<sup>26</sup>).

Dalším důležitým cílem adaptované četby je zlepšení čtenářských strategií žáků. Když jsou žáci vedeni k tomu, aby překonávali jazykové překážky a porozuměli obsahu textu i přes neznámá slova, vyvíjejí si schopnost efektivně využívat různé strategie čtení. Tím se rozvíjí jejich schopnost odhadovat význam slov z kontextu, vyvozovat informace a plně porozumět obsahu i při absenci detailních znalostí všech slov.

Celkově lze konstatovat, že adaptovaná četba slouží jako nástroj nejen k podněcování čtení v cizím jazyce, ale i k systematickému posilování slovní zásoby a zlepšování čtenářských dovedností žáků. Tímto způsobem přispívá k celkovému jazykovému rozvoji studentů a připravuje je na kompetentní a plynulé porozumění autentickým textům.

Waring (2003) také rozlišuje cíle, kterých můžeme pomocí adaptované četby dosáhnout, a to na **zlepšování schopnosti rychlého plynulého čtení**, dalším cílem pak může být trénink tzv. **intenzivního čtení** (tj. takové, kde jsou úkoly před čtením a po čtení, otázky týkající se porozumění, rozšiřování slovní zásoby atd.). Cílem intenzivního čtení je proniknout do textu, získat z něj porozumění gramatice, slovní zásobě a vysvětlit, případně i rozšířit děj. Další cíl pak může být **kombinací obou předchozích**, v takovém případě se pak čtenář zaměřuje na text a zápletku, ale zároveň se na text dívá jako na literární dílo. Jako další cíl pak můžeme vidět i **zlepšování čtenářských dovedností**, jako je

---

<sup>24</sup> KRASHEN, Stephen. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. In *The Modern Language Journal*. 1989, roč. 73, č. 4, str. 440–464. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/326879>.

<sup>25</sup> ADLOF, Suzanne. Learning Vocabulary Through Reading. In *Acquiring knowledge in speech, language, and hearing*. 2006. roč. 8, č. 3, str. 110-113. Dostupné z: [https://www.academia.edu/2689412/LEARNING\\_VOCABULARY\\_THROUGH\\_READING](https://www.academia.edu/2689412/LEARNING_VOCABULARY_THROUGH_READING).

<sup>26</sup> PELLICER-SÁNCHEZ, Ana. Expanding English Vocabulary Knowledge through Reading: Insights from Eye-tracking In Studies. In *RELC Journal*. 2020, roč. 51, č. 1, str. 134–146. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/home/rel>.

např. trénink průzkumového čtení, tj. *scanningu*<sup>27</sup> nebo rychlého čtení, tj. *skimmingu*<sup>28</sup> a trénink kompenzačních strategií u neznámých slov.

Cíle lze také definovat z perspektivy studentů studujících cizí (druhý) jazyk. Tito studenti se zabývají četbou z různých důvodů, ať už je to s cílem zdokonalit plynulost ve čtení, rozšířit slovní zásobu nebo zlepšit jazykovou úroveň. Adaptovaná četba může sloužit k dosažení několika studijních cílů, včetně rozvoje dovedností a plynulosti ve čtení, zafixování dříve naučené slovní zásoby a gramatiky, osvojení si nových slov a gramatických struktur a zároveň získání potěšení z četby. (Nation a Wang, 1999, str. 356)

#### 2.4 *Výhody a nevýhody adaptace literárních textů*

Adaptovaná četba, jako metoda výuky cizích jazyků, vzbuzuje pozornost a zaujímá centrální místo v diskusích o efektivitě výuky a učení se prostřednictvím literatury. Tato forma četby, která poskytuje texty upravené do různých úrovní jazykové složitosti, si získala svou skupinu oddaných příznivců, kteří ji považují za podstatný nástroj pro rozvoj čtecích dovedností a jazykové kompetence. Současně však naráží na kritiku od těch, kteří např. zdůrazňují neautentičnost adaptovaných textů. V této kapitole se zaměříme na detailní průzkum výhod i nevýhod adaptované četby, přičemž se budeme věnovat argumentům obou stran a snažit se porozumět pohledům, které formují diskurz v této oblasti.

Názory na použití adaptované četby se mohou velmi lišit, napříč odbornou veřejností se můžeme setkat s názorem, že **adaptované texty nejsou vůbec potřeba**, protože do výuky patří jen „autentické materiály, jejichž používání tolik zdůrazňovali zastánci komunikativní metody. Každý autentický text vychází z určité konkrétní situace a jazyková úroveň těchto materiálů je rozmanitá, takže lze nalézt a následně použít, jak texty jednoduché, odpovídající úrovni A1 a A2, až texty relativně komplikované, které odpovídají vyšším jazykovým úrovním.“ (Roubalová, 2006, str. 193–194) Dále s názorem, že **adaptované texty jsou běžnou součástí cizojazyčné výuky** a na pokročilejší úrovni „je žádoucí využívat již původních textů účelně upravených (adaptovaných), tj. zkrácených a zbavených obtížných konstrukcí a málo frekventovaných výrazů.“ (Hendrich, 1989, 229) Choděra adaptovaný text považuje za kompromis mezi originalitou (autentičností) a přiměřenou úrovní. (Choděra a Ries, 1999, s 86–87)

<sup>27</sup> „rychlé prohlédnutí textu za účelem nalezení určité informace“ (Šebesta, 2017, str. 27)

<sup>28</sup> „zběžné přehlédnutí textu za účelem zjištění jeho podstaty“ (Šebesta, 2017, str.27)

Existuje mnoho výzkumů, které dokazují pozitivní vliv adaptované četby na dovednost jazyka, např. ovlivňuje jazykové znalosti a zvyšuje četnost čtení, zvyšuje motivaci k dalšímu učení a hraje důležitou roli při rozvoji dovedností poslechu a psaní (viz Obrázek č. 1). (Albay, 2017, str. 177)



Obrázek č. 1: Benefity adaptované četby podle Albaye (2017, str. 178)

Waring (2006, str. 46–47), jako jeden z největších zastánců rozsáhlého čtení (*extensive reading*), tvrdí, že adaptovaná četba je nezbytnou součástí každého jazykového programu, a to proto, že vystavení obrovskému množství textu je příležitost upevnit si jazyk, který se student „nesouvisele“ naučil během studia. Dokonce zachází tak daleko, že tvrdí, že čtení (příp. poslech) adaptovaných textů je *jediným* způsobem, jak mohou studenti získat přístup k jazyku ve své vlastní komfortní zóně a číst něco, co chtějí číst, tempem, které jim vyhovuje, což jim umožní setkávat se s jazykem dostatečně často, aby pochytili smysl toho, jak jazyk funguje a upevnili si to, co už znají.

Zakládající redaktorka *Oxford Bookworms Library* Tricia Hedge (1985, str. 21) má na adaptovanou četbu střízlivější názor, i když přiznává, že zjednodušená verze románu, jakkoli opatrně sestavená, si nemůže udržet původní individuální styl, a proto mnoho z autorových záměrů, postojů a názorů nebude komunikováno, i přesto podle ní může

adaptovaná četba předložit dobře napsaný příběh, který udrží čtenářův zájem a bude ho motivovat ke čtení.

Honeyfield (1977, str. 431) adaptovaným materiálům vytýká, že mohou vést studenty k vybudování si čtenářských strategií, které nebudou vhodné pro nezjednodušený jazyk (pro toto tvrzení ale neuvádí žádné podpůrné zdroje ani argumenty). Jako hlavní problémy zjednodušování textu vidí tendenci vytvářet homogenizovaný materiál, dále to, že zjednodušování syntaxe může vést k snížení soudržnosti (koheze) textu a jeho čitelnosti, a nakonec fakt, že tradiční zjednodušování zakrývá komunikační strukturu.

Další nevýhodou může být i negativní vnímání zjednodušené četby studenty, učiteli i rodiči, totiž že zjednodušená četba neznamenaá studium, a je proto méně legitimní metodou pro rozvoj jazykových dovedností. (Rabbidge a Lorenzutti, 2013, str. 34)

Hill (2008, str. 185) upozorňuje, že kritika adaptované četby je nespravedlivá a nepřínosná pro studenty jazyka, zejména když tvrdí, že „omezený“ jazyk v adaptovaných textech není autentický, a tudíž poskytuje pouze chabý vzor pro studenty nebo když kritika argumentuje tím, že úprava jakéhokoli textu je urážkou originálu. Zároveň zdůrazňuje, že úprava jakéhokoli textu by měla být vnímána spíše jako divadelní či filmová adaptace. To znamená, že bychom se měli ptát, jak jsou takové adaptace funkční pro cílovou skupinu, tj. pro čtenáře – studenty cizího jazyka. V tomto ohledu je lojalita vůči originálu druhořadá, ačkoliv obecně platí, že čím věrnější je adaptace originálu, tím uspokojivější je.

## **2.5 Způsoby adaptace literárních textů**

Prostřednictvím procesu adaptace literárních textů vzniká most mezi původním literárním dílem a jazykovými potřebami čtenářů. Tato podkapitola se věnuje pohledu na různé způsoby, jakými jsou literární texty adaptovány pro potřeby čtenářů, zejména pro ty, kteří studují cizí jazyky.

Hedge (1985, str. 5) říká, že adaptace textu probíhá na lexikální úrovni, strukturální úrovni a informační úrovni. Přičemž upozorňuje na fakt, že vydavatelství mají své vlastní pokyny a seznamy slovní zásoby, které musí redaktoři adaptované četby dodržovat.

Tyto pokyny jednotlivých vydavatelství ve svém výzkumu sledovala Simensen (1987, str. 45) a na jeho základě říká (podobně jako Hedge), že principy adaptace textů jsou rozděleny do tří kategorií: regulace informací, regulace jazyka a regulace diskurzu

a struktury textu<sup>29</sup>, přičemž je kladen důraz na kategorii regulace jazyka na lexikální a gramatické úrovni, zatímco další stránky jazyka mají menší prioritu nebo pro ně taková pravidla vůbec neexistují. Tyto tři kategorie navíc nelze považovat za oddělené, protože jeden druh regulace velmi často zahrnuje i ostatní druhy.

**Regulace informací** pak zahrnuje zkracování, tj. vynechávání nepodstatných informací, to může znamenat i vynechání popisných pasáží. Regulace informací ale může znamenat i doplnění informací (např. pokud se jedná o jiné kulturní prostředí, které může být pro čtenáře neznámé a matoucí) a vyhnutí se velké hustotě informací (aby se z textu nestal pouhý výčet činností).

**Regulace jazyka** může probíhat na základě dvou přístupů: 1) regulace na základě seznamů, výčtů jazykových principů nebo jazykových forem (tj. kontrola na neintuitivním základě), 2) regulace na základě intuice, zdravého rozumu a zkušeností adaptorů. Při regulaci jazyka dochází k regulaci slovní zásoby – dochází k výběru slov a snížení množství slov – a k regulaci struktury, například výběr jazykových struktur a slovesných tvarů.

Simensen (1987, str. 50–52) také uvádí konkrétní jazykové jevy, kterým bychom se měli vyhnout, ke kterým bychom měli přistupovat s opatrností a které jsou naopak žádoucí. Měli vyhnout idiomatičtým výrazům, dvojsmyslům, vložených vět, eliptickým konstrukcím, nejednoznačností, archaismům, obtížným stylistickým sledům, inverzi, dlouhým vedlejšími větami podmětným, vztahným větami, které jsou součástí předmětu, obtížným přístavkům, nevysvětleným narážkám a obrazným vyjádřením a těžkopádným nebo nejednoznačným přívlastkům. Opatrně bychom měli používat např. hovorové a neobvyklé výrazy, narážky, nepřímou řeč, velké vzdálenosti mezi zájmenem a jeho denotátem. Naopak žádoucí je např. přímá řeč, opakování vlastního jména při pochybnostech o použití zájmena, řídit vzdálenost mezi zájmenem a jeho denotátem (ten by měl být čas od času zopakován), interpunkce v souvětí (ať už souřadném nebo pořadném), spojovací výrazy a spojky v dlouhých větách a chronologické uspořádání událostí.

**Regulace diskurzu** znamená např. regulaci používání zájmen (viz výše), regulaci složitějších vět (protože řetězec nesouvislých jednoduchých vět je stejně obtížně čitelný

---

<sup>29</sup> V originále „*control of information, control of language, control of discourse and text structure*“ protože ale slovo kontrola má v češtině jiné konotace, rozhodli jsme se místo něj použít slovo regulace.



jako jedno dlouhé a složité souvětí), regulaci organizace informací v textu (text by měl být uspořádán v souladu s „pořadím událostí“).

### 3 Význam literatury ve výuce cizích jazyků

Používání literatury ve výuce cizích jazyků otevírá dveře k hlubšímu porozumění jazykového, kulturního a emocionálního kontextu. Literatura není pouze prostředkem pro rozšiřování slovní zásoby a zdokonalování jazykových dovedností, ale rovněž může sloužit jako prostředek pro seznámení se s novou kulturou. To potvrzuje i Nutall, která říká, že čtení literárních textů není pouze prostředkem pro zdokonalení slovní zásoby, ale také nabízí možnost porozumět jazykovým nuancím a kontextu. Ve srovnání s výukou zaměřenou pouze na jazyková pravidla a fráze, literatura přináší autentický kulturní kontext a umožňuje studentům vnímat jazyk jako živý nástroj komunikace. (1996, str. 3)

Kyloušková navíc tvrdí, že „práce s literárním textem má i velkou formativní sílu, otevírá cestu k přemýšlení, prožívání, poznávání sebe ve vztazích k druhým, k lepšímu porozumění sobě a druhým. (...) Při práci s literárním textem se zároveň projevuje jeho metatextová funkce, neboť na základě takto získaných schopností žáci dospějí k uchopení dalších literárních, ale i jiných složitějších textů. Budou schopni analýzy a syntézy, které povedou k jejich vlastní produkci.“ (2007, str. 35)

Tato práce se zaměřuje na význam využití literárních textů v cizojazyčné výuce z několika perspektiv. Věříme, že práce s texty, vnímanými jako nástroj přenosu významu, může být nejen efektivní při motivaci studentů, ale i při posilování jejich jazykových dovedností. Naše přesvědčení spočívá v tom, že ve výuce by měla být nalezena rovnováha mezi důrazem na jazykový obsah a porozuměním samotným. A to proto, že oba aspekty jsou klíčové pro úspěšné osvojení jazyka a posílení komunikačních dovedností studentů.

I když každý text a každý čtenář vyžadují odlišný přístup, můžeme stanovit obecný cíl pro program rozvoje čtení. Cílem takového programu by mohlo např. být číst bez pomoci neznámé autentické texty s adekvátním porozuměním. I když toto zdánlivě působí příliš obecně, při důkladném rozboru každé části tohoto cíle zjistíme, že nese konkrétní implikace pro výuku. (Nutall, 1996, str. 31)

Abychom tohoto cíle mohli dosáhnout, musíme rozumět tomu, jakými různými způsoby se čtením můžeme pracovat ve výuce. Nejčastěji takové způsoby vydělujeme dva, a to rozsáhlé čtení a intenzivní čtení<sup>30</sup>.

**Rozsáhlé čtení** (někdy také extenzivní čtení z angličtiny *extensive reading*) je „čtení delších textů především pro zábavu (plynulá aktivita, která zahrnuje globální

---

<sup>30</sup> Viz např. Scrivener (2005) nebo Šebesta (2017).

porozumění.“ (Šebesta, 2017, str. 27) Představuje vysoce efektivní prostředek pro rozšiřování našeho jazykového dovednostního repertoáru, a proto má významné místo ve třídách, kde je cílem jazykové učení.

Označení **intenzivní čtení** znamená „čtení (kratších) textů za účelem výběru určité informace“. (Šebesta, 2017, str. 27) To naznačuje nejen rozdíl v postupech ve třídě, ale i rozdíl v účelu. Intenzivní čtení zahrnuje přístup k textu pod vedením učitele (správného druhu vedení) nebo úkolu, který studenta nutí zaměřit se na text. Cílem je nejen porozumět obsahu textu, ale také pochopit proces, jakým se jeho význam utváří. „Jak“ (se tvoří význam) je stejně důležité jako „co“ (to znamená), protože intenzivní výuka je primárně zaměřena na trénování strategií, které může student dále využívat s jinými texty. (Nutall, 1996, str. 38)

Podle Nutall (1996, str. 38) se nejedná o pouze dva protikladné způsoby čtení, ale nekonečné množství vzájemně propojených a překrývajících se strategií, nicméně většinou ve výuce není možné klást důraz na oba aspekty současně nebo v rámci jednoho textu.

Jak můžeme vidět z obou definic, mezi rozsáhlým čtením a intenzivním čtením je největší rozdíl právě v cíli, kterého chceme pomocí čtení dosáhnout. Extenzivní čtení vede hlavně k rozšíření jazykového repertoáru a zlepšení obecné schopnosti porozumění jazyku. Rozsáhlé čtení poskytuje možnost ponořit se do jazykového prostředí a rozvíjet plynulost čtení, protože není nutné soustředit se na každé slovo či frázi, cílem je totiž globální porozumění.

Na druhou stranu intenzivní čtení obvykle umožňuje hlubší porozumění krátkým textům. Tato metoda poskytuje strukturovaný přístup k textu buď prostřednictvím vedení učitele nebo prostřednictvím úkolu, který studenty vedl k důkladnému pochopení obsahu a procesu, jak význam vzniká.

V konečném důsledku je výběr mezi rozsáhlým a intenzivním čtením závislý na konkrétních cílech studentů a na tom, jaký typ porozumění jazyku je pro ně v daném okamžiku nejrelevantnější.

### **3.1 Výhody začleňování literatury do výuky cizích jazyků**

Literatura, jakožto nositel jazykových nuancí, kulturních odstínů a emocionálních projevů, může představovat důležitý nástroj pro rozvoj komplexních jazykových dovedností. V této podkapitole vysvětlíme, jak literární texty obohacují výuku cizího jazyka, a to nejen prostřednictvím rozšiřování slovní zásoby a gramatického porozumění,

ale též poskytováním hlubšího vhledu do myšlenkových struktur, historie a společenských kontextů jazykového prostředí.

Podle Choděry je čtení často považováno za nejužitečnější, nejpotřebnější a nejvyžadovanější cílovou dovednost. Tato dovednost posiluje cizí jazyk ve všech jeho aspektech, včetně lexikálního a gramatického, a navazuje na ostatní komunikační dovednosti, přímo na psaní a nepřímo na poslech a mluvení. Nicméně čtenář musí nejprve ovládat jazyk textu, a teprve poté se může pustit do porozumění sdělovaným informacím. (2013, str. 78)

Hypotézu, že kompetence v pravopisu a slovní zásobě je neefektivněji dosažena pomocí srozumitelného vstupu ve formě čtení představuje Stephen Krashen již v 2. polovině minulého století. Tuto teorii pojmenovává jako hypotézu vstupu nebo inputu (*Input hypothesis*). Krashen také poukazuje na to, že kompetentní uživatelé jazyka získávají nejen slova, ale také vlastnosti slov, a že význam slova není nikdy dostatečně zastoupen synonymem. Dále zdůrazňuje, že je často velmi obtížné přijít s přesným vysvětlením běžného slova – tj. obtížné popsat znalosti, které si pokročilí uživatelé jazyka osvojili. (1989, str. 453)

Na Krashenovu hypotézu vstupu navazuje např. Elley (1991), který představuje devět různých studií čtení ve druhém jazyce. Všechny tyto výzkumy mají společných pět parametrů, a to ponoření se do smysluplných textů, doprovodné učení jazyka, začlenění orálního a písemného jazyka, zaměření na význam spíše než na formu a podpora vysoké vnitřní motivace. Došlo k rychlému zlepšení ve čtení a poslechu, které mělo tendenci zůstat stabilní s časem. Navíc zjistil, že předčítání příběhů žákům na základní škole ve druhém jazyce vedlo k významnému a dlouhodobému osvojení slovní zásoby.

Výhody začleňování extenzivního čtení dokázal i výzkum zaměřující se přímo na adaptovanou četbu, podle kterého lze pozorovat pozitivní vliv této metody na čtenářské porozumění, slovní zásobu a dovednosti psaní. Studie ukázala, že studenti, kteří se účastnili rozsáhlého čtení a přečetli za 11 týdnů minimálně čtyři romány, signifikantně zlepšili své výsledky v post-testu ve srovnání s pre-testem. Toto zdůrazňuje nejen vliv rozsáhlého čtení na čtenářské dovednosti, ale také na rozvoj slovní zásoby, což pozitivně ovlivňuje i ostatní jazykové dovednosti. Současně se ukázalo, že studenti po účasti v čtenářských aktivitách dosáhli výrazného zlepšení v gramatice a slovní zásobě, což potvrzuje hodnotu rozsáhlého čtení literatury ve výuce cizího jazyka. (Azmuddin et al., 2014)

Kyloušková zdůrazňuje estetickou roli jazyka a literatury, neboť prostřednictvím literárních textů „si esteticky osvojujeme svět, zaujímáme k němu citový nebo hodnotící vztah, posuzujeme jeho vlastnosti a krásu“. (2007, str. 18) Cílem práce s literárním textem ve výuce cizích jazyků by podle ní v podstatě cvičením na čtení s porozuměním, které může později sloužit jako prostředek k písemnému projevu. Práce s textem obohacuje žáka tím, že si rozšíří nejen vlastní výrazové prostředky, ale otevírá také cestu k přemýšlení, prožívání, poznávání sebe sama a druhých, vede k lepšímu porozumění sobě a druhých a navozuje intelektuálněji a emocionálněji prostředí ve třídě. (2007, str. 35)

Těchto několik cílů odráží spojení tří modelů literatury ve výchově a vzdělávání, kde se propojuje kulturní model s jazykovým a osobnostním modelem rozvoje. Je zřejmé, že použití literárních textů v hodinách cizích jazyků podporuje rozvoj a zdokonalení všech základních schopností a dovedností, což zahrnuje literární, jazykovou, komunikační, pragmatickou a kulturní kompetenci. Docházíme tedy k závěru, že zapojení uměleckých textů je vhodné od počátečních fází výuky jazyků. Tím současně ukazujeme na potenciál práce s literárními texty ve výuce cizího jazyka a zdůrazňujeme, jak je důležité, aby si učitelé byli vědomi specifčnosti literárního textu a jeho didaktického zpracování.

### **3.2 Postavení literatury ve výuce cizích jazyků podle SERR a RVP ZV a RVP G**

Jedním z nejdůležitějších dokumentů zabývajících se výukou cizích jazyků je v současné době *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERR) s podtitulem *Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*, který vydala Rada Evropy v roce 2001. Tento dokument „poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě“ (2001, str. 1), a to proto, že „v úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen.“ Právě zde najdeme rozdělení do úrovní ovládnutí jazyka na A1, A2 (uživatel základů jazyka), B1, B2 (samostatný uživatel) a C1, C2 (zkušený uživatel). Ze SERR také vychází popisy pro češtinu jako cizí jazyk pro úrovně A1, A2, B1 a B2.

V rámci postavení literatury ve výuce cizích jazyků se podle SERR zdůrazňuje význam nápaditého a uměleckého užívání jazyka. Tato kreativní činnost může být produktivní, receptivní, interaktivní nebo zprostředkovávací, přičemž může probíhat ústně nebo písemně. Zahrnuje širokou škálu aktivit, jako je zpěv, převyprávění a přepsání povídek, poslech, četba, psaní a vyprávění vymyšlených textů. Důležitou součástí jsou také

divadelní aktivity, tvorba a recepce literárních textů, včetně četby, psaní a předvádění textů různých žánrů. SERR zdůrazňuje, že studium literatury v cizím jazyce má širší význam než pouhý estetický rozměr. Národní a regionální literatury jsou považovány za podstatný přínos k evropskému kulturnímu dědictví a chráněným společným zdrojem. Studium literatury v rámci cizího jazyka má sloužit různým vzdělávacím cílům, včetně těch intelektuálních, morálních, citových, jazykových a kulturních. SERR nabízí učitelům literatury podnětný rámec, který jim pomáhá lépe formulovat své vzdělávací cíle a metody.

V České republice jsou pro výuku cizích jazyků na základních a středních školách zásadní kurikulární dokumenty. Na celostátní úrovni se těmito dokumenty stává Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program (RVP). RVP specifikuje vzdělávací oblasti pro jednotlivé etapy vzdělávání, a ty jsou dále rozčleněny do konkrétních vzdělávacích oborů. Pro každý vzdělávací obor stanovuje RVP tzv. očekávané výstupy a tematické okruhy učiva.

Přestože *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV) a *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (RVP G) nereflektují konkrétně výuku češtiny jako cizího jazyka nebo druhého jazyka, stále jsou pro nás cenným zdrojem při formulaci vzdělávacích cílů pro češtinu v roli druhého jazyka. Tyto rámcové dokumenty totiž stanovují aktuální standardy pro vzdělávání v oblasti cizích jazyků a poskytují směrnice pro moderní trendy ve výuce jazyků obecně. Jejich sledování nám umožňuje efektivně reagovat na aktuální požadavky vzdělávacího prostředí a směřovat výuku češtiny jako druhého jazyka podle současných trendů v moderním vyučování jazyků, proto považujeme za důležité se alespoň krátce zmínit o tom, jaké je podle těchto dokumentů postavení literatury ve výuce cizích jazyků.

V RVP ZV jsou vzdělávací obory *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk* zařazeny společně s oborem *Český jazyk a literatura* do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Podle RVP ZV se na konci základního vzdělávání očekává znalost úrovně *Cizího jazyka* na úrovni A2 a *Dalšího cizího jazyka* na úrovni A1. V očekávaných výstupech pro 2. stupeň je pak specifikována oblast *Čtení s porozuměním*. Na této úrovni se od žáků očekává pouze vyhledávání požadovaných informací v jednoduchých každodenních autentických materiálech (v oboru *Cizí jazyk*) a porozumění krátkému jednoduchému textu, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu (v oboru *Další cizí jazyk*).

RVP G již je otevřenější k cizojazyčné literatuře, ale také od žáků očekává znalost jazyka na úrovni B2 v oboru *Cizí jazyk* a na úrovni B1 v oboru *Další cizí jazyk* (stejně jako v RVP ZV jsou oba obory zařazeny do oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*).

Jako *Očekávané výstupy* týkající se literatury pro obor *Cizí jazyk* jsou pak stanoveny: žák čte s porozuměním literaturu ve studovaném jazyce, porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického čteného textu či písemného projevu složitějšího obsahu na aktuální téma, vyhledá a shromáždí informace z různých textů na méně běžné, konkrétní téma a pracuje se získanými informacemi, identifikuje strukturu textu a rozliší hlavní a doplňující informace, vyjádří a obhájí své myšlenky, názory a stanoviska vhodnou písemnou i ústní formou, adekvátně a gramaticky správně okomentuje a prodiskutuje odlišné názory různých faktografických i imaginativních textů.

I v oboru *Další cizí jazyk* najdeme *Očekávané výstupy* týkající se literatury, a to: rozumí hlavním bodům či myšlenkám autentického ústního projevu i psaného textu na běžné a známé téma, identifikuje strukturu jednoduchého textu a rozliší hlavní informace, odhadne význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby a kontextu, užívá různé techniky čtení podle typu textu a účelu čtení.

## 4 Výběr a adaptace literárních textů

V této kapitole se zaměříme na konkrétní postupy a rozhodnutí spojená s integrováním literatury do výuky cizích jazyků. Cílem této části je představit praktický rámec pro výběr vhodných literárních děl, stejně jako techniky adaptace, které lze aplikovat s ohledem na potřeby studentů a výukové cíle. Každý krok bude podrobně rozebrán s důrazem na efektivnost a dosažení optimálního vzdělávacího prostředí. Skrze analýzu konkrétních příkladů a postupů poskytne tato část praktický návod, jak lépe začlenit literaturu do výuky cizích jazyků, čímž se snad posílí studentova motivace a jazykový rozvoj.

Borislav Borisov (2012) provedl obsahovou analýzu učebnic, která se zaměřovala na vytváření představy o Česku. Ve svém hodnocení konstatoval, že v těchto učebnicích je jen omezený počet příkladů z české literatury. Tvrdí, že by bylo vhodné zařadit do učebnic například adaptované texty českých pověstí a legend nebo ukázky z české dětské literatury, a to zejména ve cvičeních zaměřených na fonetiku. Domníváme se, že omezené nebo zcela chybějící využití uměleckých textů v učebnicích pro začátečníky souvisí s tím, že tyto učebnice byly vytvořeny s ohledem na popis jednotlivých referenčních úrovní pro češtinu.

Zaměřit se v této práci na úroveň A2 při představování literatury, i když tato úroveň není explicitně zastoupena v kurikulárních dokumentech pro výuku cizích jazyků, jsme se rozhodli z přesvědčení, že literární texty na úrovni A2 mohou poskytnout jedinečný pohled na zprostředkování jazykových dovedností a současně otevírat témata, která jsou pro žáky na této úrovni náročnější, a přesto fascinující. I přes absenci konkrétních literárních směrnic pro úroveň A2 v kurikulárních plánech si myslíme, že výuka literatury může posílit sociokulturní kompetence studentů a přinést témata, která mohou být pro studenty zajímavá a aktuální. Motivující žáky k samostatné četbě mimo školní prostředí je jedním z našich cílů, a prezentace moderní české literatury s atraktivními tématy se zdá být efektivním prostředkem dosažení tohoto záměru. Formou našeho výzkumu a praktických příkladů v této části práce se budeme snažit ukázat, jak adaptace literatury na úroveň A2 může být inovativním a motivujícím prvkem výuky cizích jazyků.

Studie v druhém i cizím jazyce nehledě na to, jaké použily testy a metody, prokázaly, že mezi čtením a rozvojem gramotnosti existuje pozitivní korelace. Totiž že ti, co více čtou, mají lepší výsledky v široké škále testů i při psaní textů. (Krashen, 2004, str. 9–11) Při čtení také může docházet k tzv. náhodnému učení (v angličtině *incidental*



*learning*), což znamená, že pokud studenti čtou text, ve kterém se vyskytnou slova, která neznají, a snaží se mu porozumět, často to vede k pasivnímu povědomí o významu těchto slov a ke zlepšení se při jejich případném zápisu. (Krashen, 2004, str. 13)

Ve snaze dosáhnout optimálního propojení literatury s výukou cizích jazyků na úrovni A2 se v této kapitole zaměříme na konkrétní postupy výběru vhodných literárních děl a technik adaptace, které budou přizpůsobeny specifickým potřebám a cílům studentů. Každý krok bude pečlivě analyzován s důrazem na efektivnost a dosažení optimálního vzdělávacího prostředí pro studenty na této úrovni. Pro ilustraci těchto postupů budeme prezentovat konkrétní příklady a jejich aplikaci v praxi. Praktický návod, který tato část poskytne, bude sloužit jako inspirace pro učitele, kteří chtějí lépe začlenit literaturu do výuky cizích jazyků na úrovni A2, s cílem podporovat motivaci studentů a jejich celkový jazykový rozvoj. Náš výzkum a praktické příklady budou orientovány na poskytnutí konkrétních nástrojů a strategií pro efektivní výuku literatury v jazykovém prostředí úrovně A2.

#### **4.1 Kritéria výběru**

V podkapitole věnované kritériím výběru literárních textů budeme zkoumat důležité faktory, které ovlivňují rozhodnutí při výběru literárních děl pro výuku cizích jazyků na úrovni A2. Jak zdůraznil Hendrich (1988, str. 230), kvalita textů hraje důležitou roli v motivaci žáků a v rozvoji jejich jazykových dovedností: „Na kvalitě textů velmi záleží. Suchopárné články nemohou podporovat chuť žáků k učení cizímu jazyku.“

Literární díla by měla představovat ukázky živého současného jazyka, ale zároveň respektovat princip postupné gradace obtížnosti, což je nezbytné pro to, aby studenti mohli překonávat jazykové překážky a postupovat ve svém jazykovém rozvoji.

V první řadě je třeba, aby texty byly zajímavé (viz výše), obsahově hodnotné a odpovídaly intelektuální úrovni žáků. Toto tvrzení podporuje např. Krashen (1982, str. 66), který říká, že čtení o tématu, které je úplně neznámé, ztěžuje porozumění. Navíc z vlastní zkušenosti víme, že to výrazně snižuje i motivaci žáků.

V neposlední řadě se zaměříme na pestrost literárních žánrů. „Texty dialogické i monologické by měly být ukázkou živého současného jazyka bez zastaralých, dnes už neužívaných nebo lidových či familiárních a argotických výrazů.“ (Hendrich, 1988, str. 230) Texty by měly zahrnovat různorodé žánry, jako jsou reportáže, rozhovory, dopisy, úryvky z životopisů významných osobností ve vědě, literatuře nebo umění, a další. Díky

této pestrosti budou žáci vystaveni různým stylovým prvkům, což může přispět k jejich celkovému jazykovému porozumění a schopnosti komunikace.

Oproti tomu Krashen (2004, str. 91–116) doporučuje pro čtení lehkou (tzn. nenáročnou) literaturu (v angličtině *light reading*). Do této kategorie řadí komiksy, romance pro dospívající (v dnešní terminologii se tento žánr označuje jako *young adult*) a magazíny. Zároveň ale upozorňuje, že toto čtení je dostačující pouze do určité úrovně, neboť všechny výzkumy ukazují, že pokud chce student získat „lepší“<sup>31</sup> slovní zásobu, musí číst sofistikované materiály.

Vzhledem k ideově výchovné hodnotě textů je důležité vybírat taková literární díla, která mohou obohatit žákovu perspektivu na svět. (Hendrich, 1998, str. 230) Což znamená, že pomocí dobře vybraných textů můžeme studenty seznámit s reáliemi, poučit je o různých sociokulturních kompetencích a zvycích. Např. v knize *První láska a jiné povídky*<sup>32</sup> je povídka *Štědrý večer*, která čtenáře seznámí s českými zvyky, které se týkají oslavy Vánoc (zdobení stromečku, zvonění na zvoneček apod.).

Dalším kritériem, které je třeba zvážit, je použití komunikačních opor (ang. *scaffolding*). „Anglický termín znamená ‚lešení‘ a používá se v kontextu vyučování prvního i druhého jazyka v těch případech, kdy učitel poskytuje žákovi (či rodič dítěti) takovou formu podpory ve vzájemné interakci, aby byl tento žák schopen samostatně vytvořit jazykovou strukturu, která přesahuje jeho dosavadní možnosti či znalosti.“ (Šebesta a kol., 2017, str. 106) To v případě adaptace a čtení textů znamená např. použití obrázků, grafů nebo dalších vizuálních materiálů, které žákům mohou pomoci s porozuměním textu.

Posledním důležitým hlediskem, které je nutné vzít v úvahu, je cílová skupina. Autor adaptované literatury by měl pečlivě zvážit, pro jakou skupinu studentů je určený text. Každá skupina má své vlastní specifické potřeby, a proto jsou vhodné odlišné texty pro děti, které se učí češtinu jako druhý jazyk, a odlišné pro náctileté, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk. Literatura vhodná pro dospělé, kteří češtinu studují jako svůj koníček, se

---

<sup>31</sup> Slovo lepší je zde doslovně přeloženo z originálního textu „*adults with better vocabularies tended to read more sophisticated materials*“. Domníváme se, že lepší v tomto případě znamená vyšší kvalitu nebo úroveň slovní zásoby.

<sup>32</sup> ŠABACH, Petr, PŘEVŘÁTILOVÁ, Silvie a BULEJČÍKOVÁ, Petra (ed.). *První láska a jiné povídky*. Czech step by step (Akropolis). Praha: Akropolis, 2014. ISBN 978-80-7470-054-5.

lišší od literatury vhodné pro dospělé, kteří studují češtinu, protože ji potřebují ke své práci nebo studiu.

#### 4.1.1 Výběr textů

V rámci výběru textů ze současné české literatury pro tuto diplomovou práci byl jako první stanoven žánr, konkrétně jsme se rozhodli pro žánry kratšího rozsahu, tedy povídky, fejetony, případně memoáry ve formě kratších deníkových zápisků. Krátký rozsah byl stanoven jako jedno z nejzásadnějších kritérií, neboť texty delšího rozsahu by neodpovídaly úrovni A2.

První výběr knih byl prováděn podle následujících kritérií:

**Datum vydání:** Cílem bylo seznámit studenty se současnou českou literaturou. Proto byly vybírány pouze knihy vydané po roce 2020, abychom zajistili aktuálnost a relevanci textů.

**Aktuální dostupnost:** Zároveň jsme se zaměřili na knihy, které lze běžně koupit v běžně dostupných knihkupectvích nebo zapůjčit v městských knihovnách, aby v případě zájmu měli studenti možnost si povídku příp. celou knihu přečíst v neadaptované verzi.

**Délka textů:** Vzhledem k rozmanitosti vybraných žánrů se v některých literárních dílech objevily i texty pro naše účely příliš rozsáhlé (přes 20 stran), proto byla stanovena maximální délka 10 stran, i když jsme si vědomi, že i tento rozsah vyžaduje značnou regulaci informací.

**Atraktivita:** Výběr byl zaměřen na texty, které by mohly být pro studenty ve věku 15 až 18 let atraktivní (např. se týkají řešení jejich aktuálních problémů, jsou vtipné nebo mluví o tématech, která je oslovují). Zde jsme vycházely z psychologického popisu vybrané cílové skupiny (viz kapitola [1.5 Psychologické aspekty věkové skupiny 15–18](#)). Právě toto kritérium významně zredukovalo množinu použitelných děl.

Na základě stanovených kritérií, která byla důkladně definována s ohledem na potřeby studentů učících se češtinu jako druhý jazyk, byla vybrána 2 díla.

- *Všechny barvy duhy*<sup>33</sup>. Jedná se o knihu povídek od různých mladých autorů, kteří pocházejí z LGBTQ komunity. Toto téma může být pro některé studenty velmi aktuální a pro jiné naopak tabuizované.

---

<sup>33</sup> ADDAIR, Theo; BÍLKOVÁ, Alžběta; XABYSSUS, Sam; VŮCHOVÁ, Sára; ZELINKOVÁ, Lucie et al. *Všechny barvy duhy*. Yoli. Praha: Euromedia Group, 2021. ISBN 978-80-242-7794-3.

- *Myšlenky za volantem*<sup>34</sup>. V několika velmi krátkých textech se mluví o českých realitách, ale i tématech, která mohou být aktuální pro studenty v tomto věku, jako je např. složení zkoušky k získání řidičského průkazu.

Z každé z těchto dvou knih byla vybrána jedna povídka, a to na základě výše zmíněných kritérií

První vybraná povídka *Pecka jak z broskve* od Sary Vůchové z knihy *Všechny barvy duhy* rozebírá téma randění dvou dívek, tedy se dotýká LGBTQ komunity, což je v současnosti velmi aktuální.<sup>35</sup> Rovněž víme, že pro některé studenty, kteří byli zapojeni do pilotáže, může být téma sexuální orientace a případného coming outu živé a zároveň citlivé. Toto téma se v učebnicích, se kterými máme osobní zkušenost, vůbec nevyskytuje.

Druhý vybraný text z knihy *Myšlenky za volantem* nabízí pohled na společenská pravidla v České republice, konkrétně na praktiky nabízení tykání. Tato společenská pravidla jsou pro Čechy důležitá a uplatnění společenské hierarchie se používá nejen u nabídky tykání, ale i v jiných společenských situacích, např. při vcházení do dveří.

Oba vybrané texty byly následně adaptovány pro úroveň A2, což bude podrobněji popsáno v následujících částech diplomové práce. Tímto výběrem textů se očekává, že poskytneme studentům zajímavý a nápaditý vhled do současné české literární scény a zároveň jim umožníme praktikovat a rozvíjet své jazykové dovednosti.

## 4.2 *Postup adaptace*

Jak je rozebráno v kapitole [2.5 Způsoby adaptace literárních textů](#), adaptace může probíhat na 3 úrovních, a to pomocí regulace informací, regulace jazyka a regulace diskurzu. Na základě tohoto jsme postupovali při adaptaci vybraných literárních textů.

Nejdříve proběhla **regulace informací**, tzn. že text byl zkrácen, respektive byla z něj vybrána taková část, která by studentům mohla přijít zajímavá, ale zároveň tvořila ucelený text s menší zápletkou. Naší snahou bylo vybrat takovou část textu, která by mohla studenty namotivovat k pokračování ve čtení, tedy nevyzradit hlavní zápletku nebo pointu.

Poté byla provedena **regulace jazyka**, tzn. byly vybrány slova a fráze, která by pro studenty na této úrovni mohla být náročná, těžko srozumitelná a ta byla nahrazena slovy

---

<sup>34</sup> EBEN, Marek. *Myšlenky za volantem*. Praha: Euromedia Group, 2020. ISBN 978-80-242-6957-3.

<sup>35</sup> Jsme si vědomi, že toto téma může být považováno za kontroverzní, nicméně toto v minulosti poměrně tabuizované téma je v současnosti běžnou součástí veřejného diskurzu.

jednoduššími, případně jednoduššími nebo často používanými frázemi. Zde docházelo hlavně k regulaci na základě intuice.

Nakonec byla provedena **regulace diskurzu**, tj. byla odstraněna většina souvětí, ponechána byla jen souvětí jednoduchá spojená spojovacími výrazy *a, i, ani – ani, nebo, ale, protože, a proto, když, jestli*, navíc oproti doporučení v Referenčním popisu (Cvejnová et al., 2016, str. 78–79) jsme se rozhodli použít spojku *že*. Dále v některých částech docházelo k syntaktickým úpravám, např. změna nepřímé řeči na přímou.

#### 4.2.1 Adaptace

V této podkapitole podrobně popíšeme adaptaci obou vybraných textů. Jako první se budeme věnovat povídce *Pecka jak z broskve*<sup>36</sup> (autorka Sára Vůchová).

Adaptovaný text zde:

„Máš tu volno?“

*Podívala jsem se nahoru od mobilu. U mého stolu stála holka. Měla na sobě krátkou, džínovou sukni, síťované punčocháče a tvář jí zdobil výrazný make-up s dlouhými, umělými řasami.*

*„Jo, jasně,“ vrátila jsem se pohledem ke svému mobilu. Trochu mě překvapilo, že si chce přisednout, kolem nás bylo mnoho volných stolů. Protože jsem ale chtěla odejít, rozhodla jsem o tom nepřemýšlet. „Vypadáš našťavaně,“ řekla, a dívala se na mě hnědýma očima.*

*„Špatné rande,“ chtěla jsem si stěžovat. „Kluci jsou dneska hrozný idioti, fakt. Proč se ještě vůbec snažím...“*

*Zvedla jedno obočí. „Co udělal?“*

*„Nepřišel,“ pokrčila jsem rameny. „Nemyslím si, že bych byla moc náročná... Ale když už si naplánuješ rande, měla bys na něj přijít, ne? Nebo si vymyslet výmluvu. Potom to vypadá, že ses aspoň trochu snažil.*

*Pokrčila rameny. Několik vteřin byla tiše, než se nečekaně zeptala: „Hele, seš bi?“*

*Ta otázka mě překvapila. „Co?“*

*„Slyšela jsi mě.“*

*„Ehm...“ Zatím se mě na tohle nikdo nikdy nezeptal takhle zpříma, ale fajn. „Jo...“*

*V myšlenkách jsem přidala asi. Neměla jsem v těch slovech pořádek ani já – bi, pan, demi, omni...? Nebudu o tom přemýšlet, prostě budu randit s tím, kdo se mi líbí, tečka.*

*„Super, tak pojd' na rande se mnou.“ Poprvé za celou tu dobu se usmála.*

U tohoto textu proběhla rozsáhlá regulace informací. Původní povídka má rozsah 10 a půl strany, část vybraná k adaptaci pak byla zkrácena z 689 slov na 212 (první část povídky je však použita v pracovním listu jako cvičení, viz kapitola [4.3 Vypracování pracovních listů](#)).

---

<sup>36</sup> Originální text je Příloha č. 1.

Jazyková regulace zde také probíhala poměrně obsírně, ať už se jednalo o změnu neformálních výrazů na formální (např. *slyšelas* na *slyšela jsi*), nebo přizpůsobení slov podobných významů úrovni A2 (např. *zarazilo* na *překvapilo*, *jelikož* na *protože*, *měřila si mě* na *dívala se na mě*). Vzhledem k tomu, že text je psán moderním jazykem, objevují se v něm metafory (*vybouchlo mi rande*) a vulgarismy (*srát na to*), které z textu byly odstraněny nebo v případě vulgarismů alespoň zjemněny.

Jazyková adaptace proběhla konkrétně u těchto slov a frází:

<b>Originální text:</b>	<b>Adaptovaný text:</b>
vzhlédla	podívala se nahoru
zarazilo	překvapilo
byl dostatek	bylo mnoho
jelikož	protože
chystala se	chtěla
neřešit to	nepřemýšlet o tom
poznamenal	řekla
měřila si	dívala se na
vybouchlo mi rande	špatné rande
využila jsem příležitosti, abych si postěžovala	chtěla jsem si postěžovat
děsný kretění	hrozný idioti
nějak	moc
domluvíš	naplánuješ
když už, ať to vypadá	potom to vypadá
je za tím aspoň nějaká snaha	že ses aspoň trochu snažil
náhle	nečekaně
slyšelas	slyšela jsi
v duchu	v myšlenkách
dodala	přidala
ve škatulkách	ve slovech
mít bordel	nemít pořádek
sama	já
srát na to	nebudu o tom přemýšlet

s kýmkoli	s tím
-----------	-------

Tabulka č. 1: *Adaptovaná slova v textu I*

Regulace diskurzu zde proběhla pouze na několika málo místech. Většinou se jednalo o vypuštění části souvětí, čímž vznikla věta jednoduchá, např. *poznamenala, čímž si znovu vysloužila mou pozornost* bylo změněno na pouhé *řekla*. Nebylo zde třeba měnit pořádek uspořádání informací v textu, neboť příběh se odehrává chronologicky, ani zjednodušovat nepřímou řeč na přímou, neboť v textu je hojně využita právě přímá řeč k navození dojmu, že dochází k dialogu, díky čemuž má text poměrně rychlý spád.

Druhý text, který byl vybrán k adaptaci, je spíše fejeton než povídka. Jedná se o krátké a humorné zamyšlení nad nabídkou tykání z knihy Marka Ebena *Myšlenky za volantem*.

Adaptovaný text zde:

*Nejsem velkým fanouškem rychlého tykání. Když člověk někam přijde, je tam nový a už má na zádech ruku a veselý hlas povídá: „Budeme si tykat, ne?“*

*Nejradši bych řekl: „Ne.“ Ale nemůžu. Nebo můžu, ale člověk je v nebezpečí, že tu ruku, co má na zádech, bude mít na nose a bude zavřená v pěst.*

*Ale mám rád, když to tykání není rychlé, když se tomu dá čas. Ono to pak pěkně zraje a jednoho dne je tady ta chvíle, kdy už to vykání začíná být nějaké divné, oba dva to víte, a tak si začnete tykat. Ale jak si začnete tykat.*

*Ten rituál je taky něco, co jsem nepochopil. Například pět let sedíte s někým v práci, pak si řeknete, že si budete tykat, a on řekne: „Tak já jsem Miloš.“ A vy řeknete: „Já jsem Marek.“*

*Myslím si, že je to divné. Vy jste se před tím jmenovali jinak? Ne, vy víte už několik let, že je to Miloš, stejně jako on ví, že jste Marek, ale z nějakých idiotských důvodů se představíte, jako když se vidíte poprvé.*

*Přemýšlím, čím se to dá nahradit? Možná si ti dva pod tom prvním tykání můžou říct něco, co se, když vykali, říkalo špatně. Třeba: „Teď ti to můžu říct, vždycky jsi mi lezl na nervy.“*

V tomto textu téměř neprobíhala regulace informací. Původní text má 234 slov, adaptovaný 215, ale většinou, když byla mazána slova nebo části vět, spíše se jednalo o regulaci diskurzu (viz níže).

Jazyk byl v tomto textu méně aktuální, některé archaismy (např. *bodry, zhovadily*) musely být nahrazeny, opět docházelo k přizpůsobení slov podobných významů úrovni A2 (např. *ovšem* na *ale*, *uvažuji* na *přemýšlím*), více v tabulce:

Originální text:	Adaptovaný text:
příznivcem	fanouškem
sotva se rozkouká	je tam nový
mezi lopatkami	na zádech
přistane	má
bodry	veselý
nejde to	nemůžu
nicméně	ale
nespěchá se	není rychlé <sup>37</sup>
přijde	je tady
dojde k tomu	začnete
ovšem	ale
třeba	například
To mi připadá absurdní.	Myslím si, že je to divné.
přece	ne
už léta	už několik let
jakýchsi	nějakých
zhovadilých	idiotských
uvažuji	přemýšlím

Tabulka č. 2: *Adaptovaná slova v textu 2*

Zde oproti prvnímu textu ale docházelo k velkým změnám v diskurzu. Hned v úvodu byla vynechána řečnická otázka *Nevím, jak vy* a zároveň ještě v první větě došlo k vynechání dvou ukazovacích zájmen *takového toho*, čímž z věty „*Nevím, jak vy, ale já nejsem velkým příznivcem takového toho rychlého tykání.*“ vznikla věta: „*Nejsem velkým fanouškem rychlého tykání.*“ I v dalších částech textu docházelo ke změnám, např. byl úplně odstraněn podmiňovací způsob – i když ten do úrovně A2 podle Referenčního popisu (Cvejnová et al., 2016) patří, myslíme si, že výrazně stěžuje syntax vět. Tyto zásahy sice zjednodušily text, ale dle našeho názoru zároveň ubrali na čtivosti textu.

<sup>37</sup> Zde adaptace proběhla zároveň na úrovni jazyka spěchat se změnilo na být rychlý, ale zároveň na úrovni diskurzu, neboť byl odstraněn reflexivní pasiv.



### 4.3 *Vypracování pracovních listů*

Při vytváření adaptovaných materiálů jsme se také rozhodli zpracovat je do podoby pracovních listů s aktivitami před čtením, během čtení a po čtení, a to podle návrhu tzv. *route map* pro hodiny čtení. (Scrivener, 2005, str. 187) Nejenom, že to materiály činí dobře využitelnými v hodinách ČDJ nebo ČCJ, ale zároveň tyto úlohy mohou pomoci studentům s porozuměním (mohou je např. seznámit s novou slovní zásobou), nebo také mohou sloužit jako evokace.

Použití úkolů pro podpoření čtení není nic nového, Waring (2023?) tvrdí, že zahrnutí do čtení aktivity týkající se intenzivního čtení zajistí adaptované četbě využitelnost pro různé účely žákům s různými schopnostmi. A zároveň doporučuje, aby takové úkoly byly minimálně o úroveň těžší, než je text (tj. protože text by měl být určený k rozsáhlému čtení, ale úkoly se týkají intenzivního čtení).

Při navrhování pracovních listů jsme kladli důraz na rozmanitost a diferenciaci aktivit, aby byly přizpůsobeny širokému spektru jazykových schopností studentů. Aktivity před čtením slouží jako vhodná příprava, zahrnující otázky k zaujetí pozornosti, představení méně frekventované slovní zásoby a povzbuzení přemýšlení o předchozích znalostech. Během čtení se zaměřujeme na podporu intenzivního čtení prostřednictvím otázek, které rozvíjejí porozumění obsahu a nové slovní zásoby. Cílem úkolů po čtení je prohlubování porozumění a interpretace textu, rozvíjení analytických schopností studentů a podpora jejich reflexe přečteného materiálu. Tyto úkoly mají za cíl poskytnout studentům příležitost zamýšlení se nad obsahem, vyjádření vlastních názorů a případně rozvinout diskuzi.

Pracovní listy nejsou pouze prostředkem k procvičení čtení, ale také k rozvoji dovedností, jako je kritické myšlení a interpretace textu. V tomto procesu také zdůrazňujeme estetický a přehledný design pracovních listů, aby poskytovaly přívětivé učební prostředí a podněcovaly studentovu angažovanost. Věříme, že tato pečlivá a promyšlená integrace čtecích aktivit přispěje k efektivnímu vývoji jazykových dovedností studentů.

První pracovní list se týká adaptované části textu z povídky *Pecka jak z broskve* od Sary Vůchové. Tento text je poměrně náročný, proto jsme se rozhodli zaměřit se v úkolech na rozvoj dovednosti hledat klíčová slova. Tuto dovednost evokujeme dovedností, která je studentům poměrně dobře známá, a to psaním hashtagů. Pro pilotáž jsme vybrali čtyři

obrázky<sup>38</sup>, u kterých slovní zásoba odpovídá úrovni A2, ke každému obrázku studenti psali 3 hashtagy, tedy 3 klíčová slova (obrázek č. 2).

**1. Napište hashtagy # k těmto obrázkům.**

	
<p>1. #</p> <p>2. #</p> <p>3. #</p>	<p>1. #</p> <p>2. #</p> <p>3. #</p>
	
<p>1. #</p> <p>2. #</p> <p>3. #</p>	<p>1. #</p> <p>2. #</p> <p>3. #</p>

*Obrázek č. 2: PL 1 – úloha před čtením 1*

Protože v originálním textu vyprávění začíná tím, že si vypravěčka píše SMS zprávy s kamarádkou, rozhodli jsme se využít SMS zpráv, které jsou psané bez diakritiky a jako úvod do příběhu studenti doplňovali diakritiku do SMS zpráv (tyto zprávy jsou upravené, vynechány byly neformální výrazy (např. oslovení kámo) a dále byly převedeny do spisovného jazyka, neboť úroveň A2 neodpovídá hovorová čeština. Zároveň pro účely pracovního listu byly použity pouze SMS zprávy, byl tedy vynechán autorčin subjektivní popis situace, její interní myšlenky a komentáře (Obrázek č. 3).

<sup>38</sup> Do PL byly použity obrázky z fotobanky Pixabay (dostupné z: <https://pixabay.com/cs/>).

## 2. Doplňte diakritiku do těchto SMS zpráv.

Ja tak lituju, ze jsem si s nim vubec zacinala.

Vis, jak to s chlapy chodi.

Jo, ale ja fakt mela pocit, ze je jiny.

Tehle iluzi uz podlehlo tolik lidi. Idealni chlap je jen konspiracni teorie.

*Obrázek č. 3: PL1 – úloha před čtením 2*

Jako úloha při čtení bylo použito doplňování slov ve správném tvaru, a to v pádech, které by studneti na úrovni A2 měli ovládat. (Obrázek č. 4).

## 3. Přečtěte si text a doplňte do textu

„Máš tu volno?“

Podívala jsem se nahoru od mobilu. U mého \_\_\_\_\_ (stůl) stála holka. Měla na sobě krátkou, džínovou \_\_\_\_\_ (sukně), síťované punčocháče a tvář jí zdobil výrazný make-up s dlouhými, umělými \_\_\_\_\_ (řasa – pl.).

„Jo, jasně,“ vrátila jsem se pohledem ke svému \_\_\_\_\_ (mobil). Trochu mě překvapilo, že si chce přisednout, kolem nás bylo mnoho volných stolů. Protože jsem se ale chtěla odejít, rozhodla jsem o tom nepřemýšlet. „Vypadáš našťavaně,“ řekla, a dívala se na mě hnědýma očima.

„Špatné rande,“ chtěla jsem si stěžovat. „\_\_\_\_\_ (kluk – pl.) jsou dneska hrozný idioti, fakt. Proč se ještě vůbec snažím...“

Zvedla jedno \_\_\_\_\_ (obočí). „Co udělal?“

„Nepřišel,“ pokrčila jsem rameny. „Nemyslím si, že bych byla moc náročná... Ale když už si naplánuješ rande, měla bys na něj přijít, ne? Nebo si vymyslet \_\_\_\_\_ (výmluva). Potom to vypadá, že ses aspoň trochu snažil.“

Pokrčila rameny. Několik vteřin byla tiše, než se nečekaně zeptala: „Hele, seš bi?“

Ta otázka mě překvapila. „Co?“

„Slyšela jsi mě.“

„Ehm...“ Zatím se mě na tohle nikdo nikdy nezeptal takhle zpříma, ale fajn. „Jo...“

V myšlenkách jsem přidala asi. Neměla jsem v těch slovech pořádek ani já – bi, pan, demi, omni...? Nebudu o tom přemýšlet, prostě budu randit s tím, kdo se mi líbí, tečka.

„Super, tak pojď na \_\_\_\_\_ (rande) se mnou.“ Poprvé za celou tu dobu se usmála.

*Obrázek č. 4: PL1 – úloha při čtení*

Aby studenti jednodušeji našli klíčová slova k textu, rozhodli jsme se je nejdříve nechat vytvořit tzv. *story map*<sup>39</sup>, ve které si museli uvědomit, kde se příběh odehrává (Kde?), jaké v něm vystupují postavy (Kdo?), jaká je zápletka (Problém?) a jak k ní došlo (Co se stalo?) a jak příběh skončil (Jaký je konec?). Právě na základě toho, co napsali v poslední části *story map* hledají 3 klíčová slova (Jaká jsou klíčová slova?) (Obrázek č. 5).

**4. Doplňte plán příběhu.**

<b>Kde?</b>	<b>Kdo?</b>
<b>Problém?</b>	
<b>Co se stalo?</b>	
1. 2. 3. 4. 5.	
<b>Jaký je konec?</b>	
<b>Jaké jsou klíčová slova?</b>	
1. 2. 3.	Klíčová slova fungují podobně jako hashtagy. Kdybyste měli napsat k příběhu 3 hashtagy, jaké by to byly?

**4.a Plán příběhu porovnejte se sousedem.**

Obrázek č. 5: PL1: úloha po čtení – *story map*

Nakonec se studenti snažili vymyslet, jak by mohla dívka na takovou situaci reagovat, což rozvíjí čtenářskou strategii předvídání (Obrázek č. 6).

**5. Jakou SMS asi vypravěčka napsala klukovi, který nepřišel?**

Obrázek č. 6: PL 1 – úloha po čtení 2

<sup>39</sup> Inspirováno webem [readingrockets.org](https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/story-maps). Dostupné z: <https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/story-maps>. [cit. 2023-12-16].

V druhém pracovním listě byl použit krátký humorný text od Marka Ebena z knihy *Myšlenky za volantem*. PL je zaměřen na rozvoj kulturních kompetencí, konkrétně nabídky tykání.

První předtextová úloha slouží jako evokační, má vzbudit zájem studentů o text, jedná se o otázky k diskusi do dvojic nebo menších skupin (Obrázek č. 7).

**1. Povídejte si. Odpovězte na otázky.**

Komu tykáte a komu vykáte, když mluvíte česky? Už vám někdy někdo řekl, že mu můžete tykat nebo že mu budete tykat? Máte ve Vašem jazyce podobný fenomén jako je tykání a vykání (formu, jak rozdělujete formální a neformální používání jazyka)?

Obrázek č. 7: PL 2: úloha před čtením 1

Druhá předtextová úloha pak má za úkol seznámit studenty s potenciálně neznámou slovní zásobou, a to pomocí obrázků (Obrázek č. 8).

**2. Napište, co je na obrázku.**

fanoušek	říct (řeknete)	lézt na nervy	zrát (zraje)
divný	hlas	pěst	nahradit

		
1. Ř	2. H	3. L
		
4. P	5. Z	6. P
		
7. N	8. F	9. D

Obrázek č. 8: PL 2: úloha před čtením 2

Jako úloha při čtení bylo použito doplňování do vět s vynechanými slovy. Toto cvičení je zaměřené na pochopení textu (Obrázek č. 9).

- A. Marek Eben \_\_\_\_\_ fanouškem rychlého tykání.
- B. Když mu někdo řekne „Budeme si \_\_\_\_\_?“, nejradši by řekl: „Ne.“
- C. Tykat bychom si měli začít až když je to \_\_\_\_\_.
- D. Když si s někým začnete tykat, musíte mu znovu říct svoje jméno, to je \_\_\_\_\_.

*Obrázek č. 9: PL 2 – úloha při čtení*

Úlohy po čtení byly nakonec použity tři. První úloha se zaměřuje na porozumění textu a rozvíjí schopnost sumarizovat. Druhá úloha už pracuje s pravidly etikety, zde se od učitele očekává, že po splnění úlohy doplní pravidla, vysvětlí, jak to funguje, když se jedná např. o nadřízeného muže a podřízenou ženu apod. V třetí potextové úloze už by měli studenti aplikovat získané znalosti (Obrázek č. 10).

**4. O čem je text? Napište maximálně 3 slova.**

\_\_\_\_\_

**5. Kdo je podle etikety (společenských pravidel) důležitější (D)?**

	muž		starší		podřízený (ten, kdo pracuje)
	žena		mladší		nadřízený (ten, kdo je šéf)

**6. Udělejte dialogy, kde si začnete tykat. Vyberte si jednu z těchto situací:**

- A. Nová kolegyně je první den v práci. (dvojice)
- B. Kamarád s vámi šel na návštěvu k babičce. (trojice)
- C. Potkáváte přítele svojí kamarádky nebo přítelkyni svého kamaráda. (trojice)

*Obrázek č. 10: PL 2 – úlohy po čtení*

## 5 Pilotáž pracovních listů s adaptovanými texty

V této kapitole se věnujeme pilotáži pracovních listů, které byly vytvořeny na základě textů adaptovaných na úroveň A2 ze současné české literatury pro studenty češtiny jako cizího jazyka nebo jako druhého jazyka. Cílem této pilotáže je zhodnotit a ověřit praktickou efektivitu a účinnost využití těchto materiálů ve výuce. Pracovní listy jsou navrženy tak, aby podporovaly rozvoj čtenářské kompetence a jazykových dovedností studentů na dané úrovni. V průběhu pilotáže budeme sledovat reakce studentů, jejich schopnost porozumět a pracovat s adaptovanými texty, a získáme tak cenné poznatky pro optimalizaci a další vylepšení vytvořených materiálů.

Pilotáže pracovních listů byly zaměřeny na ověření jejich efektivity pro použití v jazykové třídě, s důrazem na několik zásadních aspektů. Prvním kritériem byla srozumitelnost formulací úloh, přičemž bylo sledováno, zda jsou instrukce jasně a srozumitelně prezentovány. Druhým hlediskem byla náročnost textů, s důrazem na to, zda odpovídá úrovni porozumění studentů. Třetím kritériem byla grafická podoba pracovních listů, zda poskytují dostatečný prostor pro odpovědi a zda jsou celkově přehledné. Nakonec byla zkoumána atraktivita textů, zda jsou pro studenty zajímavé a motivující.

Pilotáž pracovních listů s adaptovanými texty byla realizována v prosinci 2023 ve dvou jazykových třídách intenzivního kurzu češtiny jako druhého jazyka s celkovým počtem 22 studentů ve věku od 15 do 18 let. Tuto skupinu tvoří 7 dívek a 15 chlapců. Všichni studenti na konci prosince skládali školní zkoušku z češtiny na úrovni A2 (přičemž bylo 21 úspěšných studentů a 1 studentka zkoušku složila až při opravném termínu v lednu). Třídy jsou charakterizovány svou heterogenitou, přičemž převažující národností je ukrajinská. Mezi další zastoupené národnosti patří vietnamská, ruská, čínská, moldavská a íránská. Tato rozmanitost v národnostním složení poskytuje cenný kontext pro vyhodnocení účinnosti adaptovaných textů a pracovních listů v prostředí se různorodými jazykovými a kulturními pozadími studentů.

### 5.1 Postup pilotáže

Pilotáž pracovních listů zahrnovala systematický proces hodnocení a ověřování jejich účinnosti v praktickém využití. Tento postup byl pečlivě strukturován a sledoval klíčové aspekty, aby poskytl komplexní pohled na jejich výkonnost v terénních podmínkách.

Postup pilotáže byl pečlivě strukturován do několika fází, aby poskytl systematický rámec pro zhodnocení a případnou úpravu pracovních listů. Následující kroky představují nejzásadnější etapy tohoto strukturovaného postupu:

**Příprava a plánování:** V této fázi byly definovány cíle pilotáže a stanoveny kritéria hodnocení, včetně srozumitelnosti formulací úloh, grafického rozvržení, časové náročnosti úloh, obtížnosti pro danou věkovou kategorii a atraktivity textů.

**Použití listů v lekci:** Pracovní listy byly nasazeny ve dvou jazykových třídách s cílem získat přímé zpětné vazby od studentů a učitelů. V této fázi bylo sledováno, jak efektivně pracovní listy podporují učební proces a jaký je jejich praktický přínos.

**Zhodnocení a analýza:** Po dokončení pilotáže byly shromážděny a analyzovány data získaná z hodnocení studentů a zpětných vazeb učitelů.

**Úpravy a optimalizace:** Na základě získaných poznatků a zpětných vazeb byly provedeny případné úpravy pracovních listů. Cílem bylo dosáhnout co nejlepšího souladu s potřebami a očekáváními studentů a učitelů.

**Finální podoba pracovních listů:** V této fázi byla dokončena finální verze pracovních listů na základě získaných poznatků a provedených úprav. Pracovní listy byly optimalizovány s ohledem na potřeby studentů a učitelů, a tím byla stanovena jejich finální podoba pro budoucí použití v praxi.

## 5.2 *Zpětná vazba od studentů*

Zpětná vazba od studentů hraje důležitou roli při hodnocení účinnosti pracovních listů s adaptovanými texty. Tato podkapitola se zaměřuje na sběr a analýzu ústní zpětné vazby od studentů, kteří se účastnili pilotáže. Zpětná vazba, získaná prostřednictvím ústních diskuzí a rozhovorů, poskytuje cenné poznatky o tom, jak studenti vnímají pracovní listy, a umožňuje nám lépe porozumět jejich potřebám a reakcím na předložený materiál.

V pracovním listu 1 se povedlo většinu studentů zaujmout prvním cvičením, ve kterém psali k fotografiím hashtagy. Původní záměr byl fotografie udělat rozmanité a pro studenty zajímavé, v reálu to ale mělo hned několik vedlejších efektů. Zaprvé u fotografie, na které žena cvičí, se objevilo pár hashtagů, které podle nás nejsou vhodné (např. #hezkyzadek), ale třeba i u obrázku, na kterém je zobrazená hra na mobilu, se rozběhla mezi studenty poměrně zdoluhavá diskuze, o jakou hru konkrétně se jedná. Na druhou stranu mnoho studentů toto cvičení využilo k projevení své kreativity, a tak se objevovali



i hashtagy jako #šťastnéaveselé #vánočnýstromeček, #sportježivot #sportjefajn, #cukrář\_Vasyl #tojidlo, #profi\_e-sport #gamer.

Ve druhém cvičení se několik studentů ptalo, co znamená fráze „*jak to s něčím chodí*“. V hodině se dalo pozorovat, že poslední SMS zpráva („*Tehle iluzi už podlehlo tolik lidí. Ideální chlap je jen konspirační teorie.*“) některé, ale většinou spíše ty, co lépe rozumí, pobavila. Jeden ze studentů (muž) se učitelky po přečtení a doplnění ptal, proč to tam píšou. Bylo třeba studentům dovysvětlit, že už tato část je součástí příběhu.

Ve třetím cvičení doplňování proběhlo bez větších problémů, jen několik studentů bylo zmateno slovem *obočí*, ptali se na rod slova, myslíme si ale, že zde spíš hraje roli neznalost studentů než zmatečnost textů.

Ve čtvrtém cvičení měla většina studentů problém s částí „*Co se stalo?*“. Napsat 5 vět o takto krátkém textu se ukázalo být příliš náročné. Naštěstí vyučující pohotově zareagovali a žákům řekli, že mohou napsat věty 3. Několik málo studentů (asi 2) se ptalo i na otázku „*Kde?*“, neboť neznali jednu určitou odpověď (u aktivit typu *story maps* může být téměř vždy více správných odpovědí).

Zajímavé byly odpovědi ve cvičení číslo 5, např.: *zablokovala, nic, „Díky tobě, našla jsem si holku.“ „Nechci tě vidět protože jsi nepřišel. Zablokuju ti“ „Čau, jdu na rande z holkou.“* Objevily se ale i vulgarismy, např.: „*Ty idiot! Ne chci tě vidět*“ „*Jdi do prdele! Nesnáším tebe!! Mám už holku!!!*“ nebo „*Běž do prdele. Nechci tě ani vidět.*“ „*Jseš idiot, nechci vidět tebe! Proč jsi nepřišel už ne chci s tobou mluvit!*“ případně nakreslený emotikon se vztyčeným prostředníčkem.

Během práce na druhém pracovním listu studenti především identifikovali specifické obtíže v cvičení č. 3, kde se do věty C a D mělo doplnit stejné slovo. Několik studentů poukázalo na tuto chybu, přestože zpětnou vazbu nijak formálně nevyjádřili. Učitelky však upozornily, že dialogy byly pro některé studenty, zejména pro ty neslovanského původu, velmi náročné. Další zpětná vazba od učitelek poukázala na nedostatečnost cvičení č. 5, které bylo zjednodušené, neboť v životě může být situace komplexnější (žena může být jak mladší, tak starší, podřízený může být muž i žena atp.). Na základě této zpětné vazby jsme rozhodli rozšířit toto cvičení o druhou část, aby lépe reflektovalo realitu a poskytovalo studentům komplexnější pohled na jazykovou situaci.

Ukázky několika vybraných dialogů<sup>40</sup>:

- *Dobry den, vy první den v práci*
- *Dobrý den, Ano, na kterém patře budu pracovat?*
- *Určitě, vy budete pracovat na 6 patře.*
- *Dobře díky, můžeme tykat*
- *Tak já jsem Christian*
- *Já jsem Eva*
  
- *Ahoj, ti je nová kolegyně?*
- *Ano, jmenuje se Hanka, a ty?*
- *Jmenuje se Naša, kolik je ty le?*
- *25, a ti?*
- *25, mu stejně starší.*
- *Yo*
  
- *Dobrý den, ja jsem Anička Markova.*
- *Dobrý, ja jsem Marek Eben, můžu tykat?*
- *Ano, můžeš.*
- *Teší mě.*
- *Mě taky.*
  
- *Dobrý den, ja jsem Danna Novakova.*
- *Dobrý den, jsem Mirek Zapaznik.*
- *Těši mě.*
- *Těši mě.*
- *Jak se máte?*
- *Mám se dobře, a vy?*
- *Taky dobře*
- *A můžu vam týkat?*
- *Ano, to bude lepší než vykat.*

---

<sup>40</sup> Tyto ukázky jsou přepsané z PL vybraných po lekci, na kterých si studenti udělali přípravu před mluvením. Studenti při představování se nepoužívali vlastní jména, proto nebylo nutné jména v dialogích měnit.

- *Ahoj! Jmenuju se ...*
- *Ahoj! Jmenuju se ...*
- *Teší mě*
- *Těší mě*
- *Muzu vam tykat?*
- *OK*

- *Dobrý den, jmenuju se Anna Netopyrova.*
- *Dobrý den, jmenuju se Artusian Arťom.*
- *Těší mě*
- *Těší mě.*

Z přepisu dialogů, lze vidět, že někteří studenti nepoužili otázku na tykání a zaměřili se pouze na formální obsah dialogů. Vzhledem k této zpětné vazbě jsme se rozhodli doplnit zadání, aby lépe vyhovovalo potřebám studentů. Zároveň někteří nedodrželi pravidlo, že tykání nabízí společensky významnější (v PL důležitější) osoba, na základě této zpětné vazby jsme ale žádné změny nedělali, neboť si myslíme, že je úkolem učitele v takových případech reagovat a případně pravidla znovu vysvětlit.

### **5.3 Změny provedené po pilotáži**

Po ukončení pilotáže pracovních listů s adaptovanými texty následovala důkladná analýza získané zpětné vazby od studentů. Tato podkapitola se věnuje představení a zdůvodnění změn provedených v pracovních listech na základě pozorování, hodnocení a doporučení studentů. Změny byly provedeny s cílem optimalizovat materiály a přizpůsobit je ještě lépe potřebám studentů, aby byly co nejefektivnějším nástrojem v procesu výuky češtiny jako cizího (druhého) jazyka.

V pracovním listu č. 1 proběhlo více změn, neboť zpětná vazba od studentů byla poměrně rozsáhlá. Změny provedené v pracovním listu:

- cv. č. 1: změna obrázků tak, aby alespoň částečně souvisely s obsahem textu.
- cv. č. 2: změna zadání, namísto „*Doplňte diakritiku do těchto SMS zpráv.*“ bude použito „*Doplňte diakritiku (= háčky a čárky) do těchto SMS zpráv.*“
- cv. č. 2: změna fráze, namísto „*jak to s chlapy chodí*“, bude použito „*jak to s chlapy je*“

- přidání dalšího cvičení 2.a: „*Přečtěte si SMS zprávy a ve dvojicích si povídejte. O čem asi bude text?*“
- cv. č. 4: doplnění zadání, namísto „*Doplňte plán příběhu.*“ bude použito „*Doplňte plán příběhu ze cvičení 3.*“
- cv. č. 4: změna počtu vět v části „*Co se stalo?*“ z 5 na 3.

**Finální podoba pracovního listu 1 viz Příloha 3.**

V pracovním listu č. 2 bude provedeno výrazně méně změn, a to proto, že zpětná vazba byla menšího rozsahu.

- cv. č. 3: změna věty C, namísto „*Tykat bychom si měli začít až když je to ...*“ bude použito „*Marek Eben ... rituál, který děláme, když si začneme tykat.*“
- přidání dalšího cvičení 5.a: „*Zakroužkujte, kdo je podle vás důležitější (podle etikety).*“
  - a) starší muž X mladší žena
  - b) starší podřízený X mladší šéf
- cv. č. 6: úprava zadání, namísto „*Udělejte dialogy, kde si začnete tykat. Vyberte si jednu z těchto situací.*“ bude použito „*Udělejte dialogy, kde si začnete tykat. Použijte otázku „**Budeme si tykat?**“ nebo „**Můžeme si tykat?**“ Vyberte si jednu z těchto situací.*“

**Finální podoba pracovního listu 2 viz Příloha 4.**

## **Závěr**

Tato práce se zaměřila na adaptaci textů určených pro věkovou skupinu 15–18 let na úroveň A2. Hlavním cílem bylo stanovení podrobně popsat adaptaci konkrétních děl na úroveň A2.

Abychom dosáhli tohoto cíle, bylo nezbytné vymezit teoretický základ. Teoretická část práce se proto zabývala čtenářskými kompetencemi, adaptací textů pro cizojazyčné mluvčí a významem literatury ve výuce cizích jazyků. Tyto teoretické základy byly následně aplikovány v praktické části práce, která se zaměřila na konkrétní postupy adaptace, tvorbu pracovních listů a jejich pilotáž.

Prvním krokem k adaptaci textů je výběr textů. Zde byla stanovena kritéria vycházející z cílové úrovně a z psychologických specifik této věkové skupiny. Dále je podrobně popsáno adaptování textu, a to na všech třech rovinách – regulace informací, regulace jazyka a regulace diskurzu. Na základě upravených textů byly vytvořeny pracovní listy, které obsahují úkoly před čtením, při čtení a po čtení. Poslední částí byla pilotáž pracovních listů ve dvou jazykových třídách, její reflexe, na základě které proběhly úpravy.

Praktickým výstupem práce jsou dva pracovní listy obsahující různorodé úkoly před čtením, při čtení a po čtení. Tyto materiály lze efektivně využít ve výuce češtiny jako druhého nebo cizího jazyka. Získané poznatky z této diplomové práce budou nadále přínosné při adaptaci dalších textů a tvorbě učebních materiálů pro intenzivní kurzy češtiny.

V rámci reflexe praktické části bychom v budoucnu zvolili transparentnější postup při výběru textů pro adaptaci a zaměřili bychom se na podrobnější zdůvodnění našich rozhodnutí. Dále bychom v procesu adaptace využívali korpusovou lingvistiku pro úpravu slovní zásoby. Co se týče pilotáže, provedli bychom ji postupně ve dvou fázích, aby bylo možné lépe reagovat na získanou zpětnou vazbu (to by sice vedlo k menšímu statistickému vzorku, ale zároveň k podrobnějším výsledkům).

Na tuto práci by bylo možné navázat vytvořením uceleného souboru pracovních listů s adaptovanou četbou, čímž by vznikl ucelený výukový materiál, který by obsahoval více textů od různých autorů s různými tématy a jejichž náročnost by se stupňovala (podobný České čítance).

## Seznam použité literatury:

ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha:

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

CVEJNOVÁ, Jitka; GEPPERT, Ondřej; GOLKOVÁ, Dita; HAJÍČKOVÁ, Zuzana; HONZÁKOVÁ, Petra et al. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Druhé, upravené vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2016. ISBN 978-80-7481-163-0.

ČADSKÁ, Milada, BIDLAS, Vladimír, CONFORTIOVÁ, Helena, TURZÍKOVÁ, Milada. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. Praha: Tauris, 2005.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

HEDGE, Tricia. *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan, 1985. ISBN 978-03-3333-388-4.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie. 2., přepracované a doplněné vydání*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-4675-3.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.

KRASHEN, Stephen. *The Power of Reading: Insights of the Research*. Second edition. Portsmouth: Heinemann, 2004. ISBN 1-59158-169-9.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practise Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982. ISBN 0-08-028628-3.

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

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: Nakladatelství H&H, 2002. ISBN 978-80-7319-020-0.

NUTALL, Christine. *Teaching Reading Skills in Foreign Language*. Oxford: Heinemann Educational Books, 1996. ISBN 978-31-9002-580-0.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-262-0403-9.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: RVP ZV [se změnami provedenými k 1.9.2023]*. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání, 2006. ISBN 80-86956-01-6.

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. 2nd edition. Oxford: Macmillan, 2005. ISBN 1-4050-1399-0.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2.

ŠEBESTA, Karel a kol. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. ISBN 978-80-7308-743-2.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOMPKINS, Gail E. *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*. USA: Pearson Education, 2006. ISBN 978-14-8600-586-4.

### **Články:**

BORISOV, Borislav. Vytváření představy o Česku v učebnicích češtiny pro cizince. In: *Čeština jako cizí jazyk VI: materiály z VI. mezinárodního symposia o češtině v zahraničí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2012, str. 116.

Elley, W. Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. In *Language Learning*. 1991, roč. 41, č. 3, str. 375–411.

NATION, Paul a WANG MING-TZU, Karen. Graded Readers and Vocabulary. In *Reading in a Foreign Language*. 1999, roč. 12, č. 2, str. 355–380.

PURM, Radko. Čtení v cizím jazyce. In: *Cizí jazyky: Časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky*. 1993–1994a, roč. 37, č. 5–6, str. 163–169. ISSN 1210-0811.

SCHMITT, Norbert, JIANG, Xiangying a GRABE, William. The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. In *The Modern Language Journal*. 2011, roč. 95, č. 1, str. 26–43.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky*. In *Čtením ke vzdělání*. 1. vyd. Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 38–42. ISBN 80-86320-3-7.,

#### **Online zdroje:**

AZMUDDIN, Ruhil, ALI, Zuraina, NGAH, Ezihaslinda, Tamili Liyana a RUSLIM, Nooradlena. *Extensive Reading Using Graded Readers*. Online. 2014. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/274937885\\_EXTENSIVE\\_READING\\_USING\\_GRADED\\_READERS](https://www.researchgate.net/publication/274937885_EXTENSIVE_READING_USING_GRADED_READERS). [cit. 2023-12-21].

ČADOVÁ, Jana. *Rozvíjíme čtenářské dovednosti*. Online. 2018. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/j/21860/ROZVIJIME-CTENARSKÉ-DOVEDNOSTI.html>. [cit. 2023-12-09].

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Online. 2014. Dostupné z: [https://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska\\_gramotnost.pdf](https://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf). [cit. 2023-12-09].

GALLAGHER, Melissa, BECK, Jori, RAMIREZ, Erin, BARBER, Ana Taboada, BUEHL, Michelle. *Supporting multilingual learners' reading competence: a multiple case study of teachers' instruction and student learning and motivation*. Online. 2023. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1085909>. [cit. 2023-12-03].

HILL, David R. *Guide to organising programmes of extensive reading*. Online. 1992. Dostupné z: <https://erfoundation.org/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/EPER-Guide-1992.pdf>. [cit. 2023-12-10].



HILL, David R. Graded readers. Online. In *ELT Journal Volume*. 2008, roč. 62, č. 2, str. 184–204. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/elt/ccn006>. [cit. 2023-12-10].

HONEYFIELD, John. Simplification. Online. In *TESOL Quarterly*. 1977, roč. 11, č. 4, str. 431–440. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/3585739>. [cit. 2023-12-10].

KRASHEN, Stephen. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. In *The Modern Language Journal*. 1989, roč. 73, č. 4, str. 440–464. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/326879>. [cit. 2023-12-21].

MEDINA, Beatriz López. L2 skills and the use of compensation strategies: the case of adult learners. Online. In *Encuentro*, 2010, č. 19, str. 45–51. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/Beatriz-Lopez-Medina/publication/267230479\\_Lopez-Medina\\_B\\_2010\\_L2\\_skills\\_and\\_the\\_use\\_of\\_compensation\\_strategies\\_Thecase\\_of\\_adult\\_learners\\_Encuentro19\\_45-51/links/5eaac564a6fdcc70509b9082/Lopez-Medina-B-2010-L2-skills-and-the-use-of-compensation-strategies-Thecase-of-adult-learners-Encuentro-19-45-51.pdf?\\_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmXPY2F0aW9uIn19](https://www.researchgate.net/profile/Beatriz-Lopez-Medina/publication/267230479_Lopez-Medina_B_2010_L2_skills_and_the_use_of_compensation_strategies_Thecase_of_adult_learners_Encuentro19_45-51/links/5eaac564a6fdcc70509b9082/Lopez-Medina-B-2010-L2-skills-and-the-use-of-compensation-strategies-Thecase-of-adult-learners-Encuentro-19-45-51.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmXPY2F0aW9uIn19). [cit. 2023-12-19].

NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. Online. In *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 3, str. 49–65. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018>. [cit. 2023-12-18].

NOVOSÁK, Jiří, SUCHOMEL Petr, DVOŘÁK Jiří, PRAŽÁKOVÁ Dana a FOLWARCZNY, Roman. *Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020. Tematická zpráva*. Online. 2020. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ\\_Ctenarska\\_gramotnost\\_2019-2020.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_Ctenarska_gramotnost_2019-2020.pdf). [cit. 2024-01-20].

NPI. *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání*. Online. 2022. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/57786\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/57786_1_1/). [cit. 2023-12-08].

PDST, *The Reading Process, A Guide to the Teaching and Learning of Reading*. Online Dublin, 2014. Dostupné z: <https://pdst.ie/sites/default/files/15.%20The%20Reading%20Process.pdf>. [cit. 2023-12-03].

- PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*. Online. Metodický portál. 2006. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAKJI-ROZVIJET.html/>. [cit. 2023-12-03].
- RABBIDGE, Michael a LORENZUTTI, Nico. Teaching Story without Struggle: Using Graded Readers and Their Audio Packs in the EFL Classroom. Online. In *English Teaching Forum*, 2013, roč. 51, č. 3, str. 28–35. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1020732.pdf>. [cit. 2023-12-11].
- SIMENSEN, Aud Marit. Adapted readers: How are they Adapted?. Online. In *Reading in Foreign Language*, 1987, roč. 4, č. 1, str. 41–57. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10125/67003>. [cit. 2023-12-11].
- SKOPEČKOVÁ, Eva. Porozumění textu v mateřském a cizím jazyce: odlišnost, podobnost, přenositelnost. Online. In *Orbis scholae*, 2015, roč. 9, č. 3, str. 27–38. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/clanek/2603/OS\\_3\\_2015\\_03\\_Skopeckova.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/2603/OS_3_2015_03_Skopeckova.pdf). [cit. 2023-12-09].
- THE EXTENSIVE READING FOUNDATION. *Historical documents – Teachers ‘ and Writers ‘ Guides*. Online. 2021. Dostupné z: <https://erfoundation.org/wordpress/historical-archives/>. [cit. 2023-12-09].
- ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Měření vědomostí a dovedností*. Online. 1999. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/1990-1999\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Mereni-vedomosti-a-dovednosti-publikace.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/1990-1999_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Mereni-vedomosti-a-dovednosti-publikace.pdf). [cit. 2023-12-03].
- WARING, Rob. *Writing a graded reader*. Online. 2003. Dostupné z: <https://www.ericentral.com/authors/writing-a-graded-reader/writing-graded-readers-rob-waring/>. [cit. 2023-12-10].
- WARING, Rob. *Why Extensive Reading should be an indispensable part of all language programs*. Online. 2006. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/252086653\\_Why\\_Extensive\\_Reading\\_should\\_be\\_an\\_indispensable\\_part\\_of\\_all\\_language\\_programs](https://www.researchgate.net/publication/252086653_Why_Extensive_Reading_should_be_an_indispensable_part_of_all_language_programs). [cit. 2023-12-15].

## **Seznam obrázků a tabulek:**

Str. 27: Obrázek č. 1: Benefity adaptované četby podle Albaye (2017, str. 178)

Str. 43 a 44: Tabulka č. 1: Adaptovaná slova v textu 1

Str. 45: Tabulka č. 2: Adaptovaná slova v textu 2

Str. 47: Obrázek č. 2: PL 1 – úloha před čtením 1

Str. 48: Obrázek č. 3: PL1 – úloha před čtením 2

Str. 48: Obrázek č. 4: PL1 – úloha při čtení

Str. 49: Obrázek č. 5: PL1: úloha po čtení – story map

Str. 49: Obrázek č. 6: PL 1 – úloha po čtení 2

Str. 50: Obrázek č. 7: PL 2: úloha před čtením 1

Str. 50: Obrázek č. 8: PL 2: úloha před čtením 2

Str. 51: Obrázek č. 9: PL 2 – úloha při čtení

Str. 51: Obrázek č. 10: PL 2 – úlohy po čtení

### Seznam zkratk:

ČJCJ	čeština jako cizí jazyk
ČDJ	čeština jako druhý jazyk
PL	pracovní list

## Příloha 1

### Adaptovaná část originálního textu **Sára Vůchová: Všechny barvy duhy (2021, str. 78-80)**

Kamo, ja tak lituju, ze jsem si s nim vubec zacinala.

Dřepěla jsem u prázdného stolu v kavárně a civěla do svého mobilu. Adam už tu měl tři čtvrtě hodiny být – což by nebyl až takový problém, sama nejsem nejdochvilnější člověk pod sluncem a mám tak pro zpoždění druhých pochopení.

Jenže on mi ani nenapsal. Na mé zprávy nijak nereagoval, a když jsem mu zkoušela volat, hovor vždycky odmítl. Čím dál tím víc se mi zdálo, že si se mnou prostě jen domluvil rande a pak se rozhodl nepřijít.

Vis, jak to s chlapama chodi, odepsala mi Sylvie během několika vteřin. Zklamaneč jsem vzdychla.

Jo, ale ja fakt mela pocit, ze je jinej.

Tyhle iluzi uz podlehlo tolik lidi, připomněla mi skepticky. Ideální chlap je jen konspirační teorie.

„Máš tu volno?“

Vzhledla jsem od mobilu. U mého stolu stála holka. Měla na sobě krátkou, džínovou sukni, síťované punčocháče a tvář jí zdobil výrazný make-up s dlouhými, umělými řasami. Mezi plnými rty cumlala lízátko a já si uvědomila, že jsem matně slyšela klapot jejích podpatků, když se ke mně blížila.

„Jo, jasně,“ cukla jsem rameny a vrátila se pohledem ke svému mobilu. Trochu mě zarazilo, že si chce přisednout, kolem nás byl dostatek volných stolů. Jelikož jsem se ale stejně chystala odejít, rozhodla jsem se to neřešit.

„Vypadáš našťavaně,“ poznamenala, čímž si znovu vysloužila mou pozornost. Měřila si mě hnědýma, černou linkou zvýrazněnýma očima. Musela jsem uznat, že její make-up byl fakt bomba. Neuměla jsem si moc představit, jak vypadá bez něj, ale pro ni to bylo zjevně spíš umění než pouhé podtržení přirozené krásy. „Vybuchlo mi rande,“ využila jsem příležitosti, abych si postěžovala. „Kluci jsou dneska děsný kretění, fakt. Proč se ještě vůbec snažím...“

Zvedla jedno obočí. „Co udělal?“

„Nepřišel,“ pokrčila jsem rameny. „Jakože nemyslím si, že bych byla nějak náročná... Ale když už si domluvíš rande, měla bys na něj přijít, ne? Nebo si vymyslet výmluvu, když už, ať to vypadá, že je za tím aspoň nějaká snaha...“

Pokrčila rameny a dál se věnovala svému lízátku. Několik vteřin byla tiše, než se ke mně přes stůl náhle naklonila. „Hele, seš bi?“

Ta otázka mě překvapila. „Co?“

„Slyšelas mě.“

„Ehm...“ Zatím se mě na tohle nikdo nikdy nezeptal takhle zpříma, ale fajn. „Jo...“

V duchu jsem dodala pomyslné asi. V těch škatulkách jsem už měla sama bordel – bi, pan, demi, omni...? Srát na to, prostě budu randit s kýmkoliv, kdo se mi líbí, tečka.

„Super, tak pojd' na rande se mnou.“ Poprvé za celou tu dobu se usmála. S tím lízátkem to působilo malinko jako úsměv Harley Quinn, ale hádala jsem, že to byl tak trochu její vají. Outfit, dlouhé vlasy svázané do culíků... Byly sice jasně zrzavé, a ne barevné, ale to ničemu nevadilo.

Podívala jsem se na displej svého mobilu, kde jsem měla právě otevřený chat s Adamem. Po chvíli uvažování jsem mu napsala krátkou zprávu: Odcházím, uz se nemusis obtezovat. Cau.

Tak fajn," přijala jsem. Byla to asi trochu šílenost s holkama jsem neměla ani z poloviny tolik zkušeností jako s klukama a byla jsem v tomhle ohledu pořád trochu nesvá. Na druhou stranu se mi nikdy nestalo, že by si se mnou holka domluvila rande a pak nepřišla. A navíc jsem fakt potřebovala zlepšit náladu.

„Pecka jak z broskve,“ zazubila se na mě a vstala. Vztáhla ke mně ruku. „Jsem Stella.“

„Elsa,“ řekla jsem a ruku jsem ze slušnosti stiskla. Její byla trochu větší než moje. Ona celkově byla větší než já, ale já byla vždycky precek.

„Elsa, jak ta z Ledovýho království?“

Protočila jsem oči, když jsem si vzpomněla na Adama a na ten večer, kdy jsem ho potkala. Rozhodla jsem se do toho tentokrát nezabředávat. „Stella, to jako to pivo?“

Zasmála se. Dosud nepustila mou ruku, čehož nyní využila a vytáhla mě do uličky. Sotva jsem stihla popadnout svou kabelku. „Takže kam to bude?“

Podívala jsem se na ni. Bylo zvláštní držet se za ruku s úplným cizincem, ale její veselost v kombinaci s tím bad bitch vají mě z nějakého důvodu neuvěřitelně lákala. Minimálně to totiž znamenalo, že se v její přítomnosti opravdu nebudu nudit.

„Kamkoliv,“ usmála jsem se nakonec.

## **Příloha 2**

### **Originální text Marek Eben: Myšlenky za volantem (2020, str. 91-92)**

Nevím, jak vy, ale já nejsem velkým příznivcem takového toho rychlého tykání. Když člověk někam přijde, sotva se rozkouká a už mu mezi lopatkami přistane něčí ruka a bodrý hlas povídá: „Budeme si tykat, ne?“

Nejradši bych řekl: „Ne.“ Ale nejde to. Respektive – šlo by to, ale člověk se vystavuje riziku, že ta ruka, co mu přistála mezi lopatkami, mu teď přistane mezi očima a bude sevřená v pěst.

Nicméně já mám rád, když se s tykáním nespěchá, když se tomu dá čas. Ono to pak tak pěkně zraje a jednoho dne přijde ta chvíle, kdy už to vykání začíná být nějaké divné, oba dva to víte, a tak k tomu dojde. Ovšem – jak k tomu dojde.

To je taky něco, co jsem nepochopil. Ten rituál. Třeba pět let sedíte s někým v práci, pak si řeknete, že si budete tykat, a on řekne: „Tak já jsem Miloš.“ A vy řeknete: „Já jsem Marek.“

To mi připadá absurdní. Jako byste se před tím jmenovali jinak? Vy přece už léta víte, že je to Miloš, stejně jako on ví, že jste Marek, ale z jakýchsi zhovadilých důvodů se představujete, jako byste se viděli poprvé.

Uvažuji, čím by se to dalo nahradit? Jestli by si třeba ti dva po tom potykání nemohli říct něco, co se při tom vykání říkalo špatně. Třeba: „Teď ti to můžu říct, vždycky jsi mi lezl na nervy.“

## Příloha 3

1) Napište hashtagy # k těmto obrázkům.



2) Doplněte diakritiku (= háčky a čárky) do těchto SMS zpráv.



2.a) Přečtěte si SMS zprávy a ve dvojicích si povídejte. O čem asi bude text?



### 3) Přečtěte si text a doplňte do textu chybějící slova ve správném tvaru.

„Máš tu volno?“

Podívala jsem se nahoru od mobilu. U mého ..... (stůl) stála holka. Měla na sobě krátkou, džínovou ..... (sukně), sítované punčocháče a tvář jí zdobil výrazný make-up s dlouhými, umělými ..... (řasa - pl.).

„Jo, jasně,“ vrátila jsem se pohledem ke svému ..... (mobil). Trochu mě překvapilo, že si chce přisednout, kolem nás bylo mnoho volných stolů. Protože jsem se ale chtěla odejít, rozhodla jsem o tom nepřemýšlet. „Vypadáš našťavaně,“ řekla, a dívala se na mě hnědýma očima.

„Špatné rande,“ chtěla jsem si stěžovat. „..... (kluk - pl.) jsou dneska hrozný idioti, fakt. Proč se ještě vůbec snažím...“

Zvedla jedno ..... (obočí). „Co udělal?“

„Nepřišel,“ pokrčila jsem rameny. „Nemyslím si, že bych byla moc náročná... Ale když už si naplánuješ rande, měla bys na něj přijít, ne? Nebo si vymyslet ..... (výmluva). Potom to vypadá, že ses aspoň trochu snažil.“

Pokrčila rameny. Několik vteřin byla tiše, než se nečekaně zeptala: „Hele, seš bi?“

Ta otázka mě překvapila. „Co?“



„Slyšela jsi mě.“

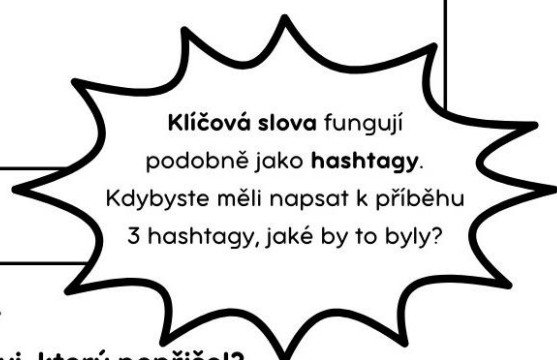
„Ehm...“ Zatím se mě na tohle nikdo nikdy nezeptal takhle zpřímá, ale fajn. „Jo...“

V myšlenkách jsem přidala asi. Neměla jsem v těch slovech pořádek ani já - bi, pan, demi, omni...? Nebudu o tom přemýšlet, prostě budu randit s tím, kdo se mi líbí, tečka.

„Super, tak pojď na ..... (rande) se mnou.“ Poprvé za celou tu dobu se usmála.

### 4) Doplňte plán příběhu ze cvičení 3.

Kde? 	Kdo? 
Problém?	
Co se stalo?	
1.	
2.	
3.	
Jaká jsou 3 klíčová slova?	



**4.a) Plán příběhu porovnejte se sousedem.**

**5) Jakou SMS asi vypravěčka napsala klukovi, který nepřišel?**










## Příloha 4

### 1) Povídejte si. Odpovězte na otázky.

Komu tykáte a komu vykáte, když mluvíte česky? Už vám někdy někdo řekl, že mu můžete tykat nebo že mu budete tykat? Máte ve Vašem jazyce podobný fenomén jako je tykání a vykání (formu, jak rozdělujete formální a neformální používání jazyka)?

### 2) Napište, co je na obrázku.

fanoušek řít (řeknete) lézt na nervy	zrát (zraje) divný hlas	pěst představit se nahradit
--	-------------------------------	-----------------------------------

 Ř	 H	 L
 P	 Z	 P
 N	 F	 D

### 3) Čtěte text a doplňte věty pod textem.

Nejsem velkým **fanouškem** rychlého tykání. Když člověk někam přijde, je tam nový a už má na zádech ruku a veselý **hlas** povídá: „Budeme si tykat, ne?“

Nejradši bych řekl: „Ne.“ Ale nemůžu. Nebo můžu, ale člověk je v nebezpečí, že tu ruku, co má na zádech, bude mít na nose a bude zavřená v **pěst**.

Ale mám rád, když to tykání není rychlé, když se tomu dá čas. Ono to pak pěkně **zraje** a jednoho dne je tady ta chvíle, kdy už to vykání začíná být nějaké **divné**, oba dva to víte, a tak si začnete tykat. Ale jak si začnete tykat.

Ten rituál je taky něco, co jsem nepochopil. Například pět let sedíte s někým v práci, pak si **řeknete**, že si budete tykat, a on řekne: „Tak já jsem Miloš.“ A vy **řeknete**: „Já jsem Marek.“

Myslím si, že je to **divné**. Vy jste se před tím jmenovali jinak? Ne, vy víte už několik let, že je to Miloš, stejně jako on ví, že jste Marek, ale z nějakých idiotských důvodů se **představíte**, jako když se vidíte poprvé.

Přemýšlím, čím se to dá **nahradit**? Možná si ti dva pod tom prvním tykáním můžou říct něco, co se, když vykali, říkalo špatně. Třeba: „Teď ti to můžu říct, vždycky jsi mi **lezl na nervy**.“

Marek Eben: Myšlenky za volantem

- A. Marek Eben \_\_\_\_\_ fanouškem rychlého tykání.  
B. Když mu někdo řekne „Budeme si \_\_\_\_\_?“, nejradši by řekl: „Ne.“  
C. Marek Eben \_\_\_\_\_ rituál, který děláme, když si začneme tykat.  
D. Když si s někým začnete tykat, musíte mu znovu říct svoje jméno, to je \_\_\_\_\_.

### 4) O čem je text? Napište maximálně 3 slova.

---

### 5) Kdo je podle etikety (společenských pravidel) důležitější (✓)?

muž	
žena	

starší	
mladší	

podřízený (ten, kdo pracuje)	
nadřízený (ten, kdo je šéf)	

### 5.a) Zakroužkujte, kdo je podle Vás důležitější (podle etikety)?

starší muž X mladší žena

starší podřízený X mladší šéf

### 6) 1. Udělejte dialogy, kde si začnete tykat. Použijte otázku „Budeme si tykat?“ nebo „Můžeme si tykat?“ Vyberte si jednu z těchto situací.

- A. Nová kolegyně je první den v práci. (dvojice)  
B. Kamarád s vámi šel na návštěvu k babičce. (trojice)  
C. Potkáváte přítele svojí kamarádky nebo přítelkyni svého kamaráda. (trojice)